



24. MAJ 2022

MOTIVATION I
ENGELSKUNDERVISNINGEN
BACHELORPROJEKT

CINDY TRAN, LE180066
LÆRKE SØRENSEN, LE180046

Indholdsfortegnelse

Indledning	3
Problemformulering	4
Læsevejledning	4
Metodeafsnit.....	5
Forskning og formål	6
Folkeskolens- og engelskfagets formål.....	6
Folkeskolereformen og forskning i fremmedsprog.....	7
De 12 praksisanbefalinger til praksis.....	8
Teori.....	10
Fremmedsprogsdidaktik	10
Foreign Language Anxiety	10
Affective Filter	11
Motivationsteori	12
Barrierer mod læring	12
Læringsmiljø	13
Motivationsparadokset	14
The L2 Motivational Self System.....	15
Inddragelse af elever i undervisningen	16
Kommunikative virkemidler.....	17
The Four Skills	17
Kommunikativ kompetence.....	18
Mundtlighed i fremmedsprogsundervisningen	19
Cooperative Learning	20
Empiri	22
Didaktisk nærbillede.....	22
Kontekst af didaktisk nærbillede	22
Præsentation af didaktisk nærbillede	23
Spørgeskema	24
Spørgeskema 1	24
Spørgeskema 2	25
Fejlkilder	25
Didaktisk nærbillede.....	25

Spørgeskemaer	26
Analyse af empiri	26
Didaktisk nærbillede.....	26
Spørgeskema 1	30
Spørgeskema 2	32
Diskussion.....	34
Er skolen det bedste sted at snakke engelsk?	34
Tynger forventning mere, end det gavner?	35
Er Cooperative Learning altid gavnligt?	36
Konklusion	38
Handleperspektiv.....	39
Litteraturliste	41

Indledning

Der er mange grunde til, at engelskundervisningen er utrolig vigtig i de danske folkeskoler. Engelsk er et lingua franca, hvilket betyder, at sproget kan ses som en bro, som forbinder lande. Altså kan sproget bruges på tværs af lande, ofte som et fremmedsprog for begge parter således, at man kan kommunikere, da en stor del af den verden, vi lever i, har en eller anden form for kendskab til det engelske sprog. Der er mange former for kommunikation, hvad end det er mundtligt, skriftligt, kulturelt eller nonverbalt. Vi vil dog i vores bachelorprojekt have fokus på den mundtlige del af kommunikationen.

Mundtlig kommunikation er en stor del af de mål, der er for engelskundervisningen og folkeskolens læseplaner. Derfor bliver mundtlig kommunikation også opfattes som værende helt centralt for, at der kan være meningsfuldt undervisning. Dette er både en opfattelse undervisere har men også elever. Men på trods af at alle parter er enige om vigtigheden af at være i stand til at kunne kommunikere mundtligt, er det stadig ofte vanskeligt at få eleverne til at deltage mundtligt i undervisningen.

Grundlaget for vores emne tager udgangspunkt i vores egne erfaringer i forhold til engelskundervisningen. Vi har observeret i praksis, at der bruges utroligt meget tid på at få eleverne til at snakke engelsk. I en almen klasse har vi erfaret, at omkring $\frac{1}{3}$ er villige til at snakke engelsk, mens den resterende del af klassen enten er meget mere stille eller slet ikke har lyst til at snakke fremmedsproget. Som underviser er det vores pligt at nå eleverne, der hvor de selv individuelt er således, at de kan blive så dygtige som muligt. Vi vil derfor gerne undersøge, hvad der kan ligge til grund for den manglende lyst til at være deltagende i engelskundervisningen med henblik på at få eleverne i snak og bruge sproget og endvidere se på, hvordan man fremme deres udvikling af sproget.

Vi har derfor udarbejdet nedenstående problemformulering, som vil være vores udgangspunkt i vores undersøgelse af motivation i engelskundervisningen.

Problemformulering

Hvordan kan man som underviser bedst muligt motivere ens elever, når det kommer til undervisning af fremmedsprog med henblik på udviklingen af elevers kommunikative kompetencer?

Læsevejledning

Vores projekt har vi valgt at opstille således, at vi starter med at se på, hvilket relevant forskning der findes inden for området. Til dette har vi også valgt at redegøre for det formål, der er, både i forhold til folkeskolen men også engelskundervisningen. Videre herfra har vi valgt teori, som skal være med til at understøtte vores problemformulering og give os nødvendig viden til at senere kunne udarbejde vores analyse og diskussion. Vi har overordnet tre områder, vi vil komme ind på i forhold til vores teoriafsnit. Disse områder er: *fremmedsprogsdidaktik*, *motivationsteori* og *kommunikationsteori*. De tre områder er utrolig store inden for den pædagogiske og lærerfaglige verden. Vi dykker derfor længere ned i områderne men med henblik på vores problemformulering og emne således, at vores teori er relevant for projektet.

Efterfølgende kommer vi til vores præsentation af empiri. Vi har valgt at inddrage to spørgeskemaer og et didaktisk nærbillede fra en undervisningssituation, som vi har oplevet. På baggrund af vores didaktiske nærbillede, spørgeskema og vores teoriafsnit har vi udarbejdet et analyseafsnit, hvor vi vil benytte den fornødne teori og sammenkoble dette med vores indsamlede empiri.

Ud fra vores analyse vil vi i diskussionsafsnittet tage tre forskellige problemstillinger op til diskussion. Disse problemstillinger er nogle, som er opstået i arbejdet med analysen. Vi vil i dette afsnit forholde os kritiske og reflekterende for at kunne se flere forskellige sider af problemerne. Afslutningsvist vil vi på baggrund af de ovenstående afsnit sammenfatte vores konklusion, hvori vi vil besvare vores undersøgelse i forhold til motivation i engelskundervisningen. Derudover vil vi også have et handleperspektiv, som vil give eksempler på, hvordan man kan arbejde videre med emnet. Både handleperspektivet og vores konklusion vil lægge op til yderligere pointer og punkter, der vil kunne blive brugt til den mundtlige prøve.

Metodeafsnit

Teorien, som vi har valgt at inddrage i vores projekt, er nøje udvalgt således, det vil kunne være en hjælp til at besvare vores problemformulering og give konkrete arbejdsmetoder i forhold til den danske folkeskole med henblik på engelskundervisningen. Derudover har vi også inddraget forskning, der giver et indblik i, hvordan vi kan udføre og tilrettelægge vores undervisning, sådan at det har det bedste mulige resultat for vores elever. Vores empiri er både bestående af kvalitative og kvantitative metoder. Vi har valgt at inddrage et didaktisk nærbillede fra en 5. klasse, som beskriver dilemmaer, vi har oplevet, som er i sammenhæng med vores problemformulering. I det didaktiske nærbillede følger vi primært en elev, som vi har valgt, bliver kaldt 'Felix'. Derudover har vi også valgt at inddrage to spørgeskemaer. I dette har vi både indsamlet data i forhold til undervisernes erfaring og holdninger til mundtlighed i engelskfaget men også elevernes. I spørgeskemaerne har der både været konkrete kvantitative svarmuligheder, men nogle af spørgsmålene er også blevet besvaret kvalitativt i og med, de har kunne svare med deres egne personlige meninger. I spørgeskemaerne har vi benyttet os af *mixed methods* til at se flere forskellige perspektiver med forhåbentligt nogle mere uddybende forklaringer (Ahrenkiel, 2020). Vores analyse af empiriske indsamlinger tager afsæt i hermeneutikken, da vi, gennem vores fortolkningsarbejde af observation og spørgeskemaer, vil kunne finde frem til løsningsforslag i forhold til vores problemformulering. Vi vil i det følgende kort redegøre for vores hermeneutiske analyseproces.

Den hermeneutiske metode er en måde, hvorpå vi forstår en tekst. Målet med denne metode er ikke at samle konkrete sandheder eller faste forklaringer men derimod at forstå den betydning, der ligger sig til spørgsmålet, som stilles. Grundantagelsen for hermeneutikken er at for at forstå teksten, må man sætte sig ind i omstændighederne, der ligger bagved. I vores arbejde med empirien vil vi arbejde med den hermeneutiske cirkel. Det vil sige, at vi løbende bevæger os mellem del og helhed. Med dette menes der, at vi tager afsæt i, at de enkelte dele kun kan forstås gennem deres sammenhæng med og placering i helheden. Derudover skal de enkelte dele også i sig selv kunne bidrage til og er konstituerende for helheden (Mottelson & Muschinsky, 2020, s. 49-52).

Forskning og formål

Folkeskolens- og engelskfagets formål

Vi vil i det følgende afsnit redegøre for, hvad folkeskolens og engelskfagets formål siger i forhold til vores problemstilling. I folkeskolens formål skriver de, at folkeskolen har til opgave, i samarbejde med forældre, at give eleverne de nødvendige redskaber, der:

" [...] forbereder dem til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere, gør dem fortrolige med dansk kultur og historie, giver dem forståelse for andre lande og kulturer, bidrager til deres forståelse for menneskets samspil med naturen og fremmer den enkelte elevs alsidige udvikling."

(Børne- og Undervisningsministeriet, 2021)

I forhold til ovenstående problemstilling er der nogle nøgleord, som er essentielle at tage fat i. Med udgangspunkt i sprogundervisningen er det især vigtigt at tage forbehold i *"forståelse for andre lande og kulturer"*, da det primært er i fremmedsprogsundervisningen, hvor eleverne får det kendskab. Dog er det også vigtigt, at man som underviser har fokus på, at eleverne skal have lyst - ikke kun til at lære, men også at lære mere. Altså at vi, som undervisere, konstant motiverer eleverne til at være opsøgende i deres egen læring (Børne- og Undervisningsministeriet, 2021).

I fremmedsprogsundervisningen i Danmark har vi et kommunikativt funktionelt sprogsyn. Det vil sige, at sproget altid har en funktion. Altså ser vi sproget som et middel til at kunne kommunikere - både mundtligt og skriftlig på forskellige måder, til forskellige formål og med forskellige roller i en given situation (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019a, s. 4).

I forlængelse af dette er formålet for sprogundervisningen, at eleverne lærer at kommunikere. Inden for dette menes der blandt andet, at eleverne lærer at afkode sproget men også selv at kunne producere sproget. Da vi ikke med sikkerhed ved, hvilken verden eleverne kommer ud i, er det vigtigt, at vi lærer eleverne at bruge engelsksproget således, at de kan indgå i mange forskellige situationer, og de skal derfor lære mange forskellige former af sproget (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019b, s. 30). I faghæftet for engelskundervisningen skriver de således i forhold til fagets formål:

"Eleverne skal udvikle deres nysgerrighed og bevidsthed om engelsk sprog og kunne vælge egnede sprog lærings- og kommunikationsstrategier som grundlag for fremmedsprogsindlæringen."

(Børne- og Undervisningsministeriet, 2019b, s. 7)

Dette viser også at det at kunne kommunikere, ikke kun er målet men også midlet. Altså at vi i undervisningen skal bruge kommunikationsstrategier for at lære fremmedsproget. Endvidere skriver de også, at man som underviser skal udvikle elevernes nysgerrighed. Det er denne nysgerrighed, vi vil undersøge nærmere, hvordan man finder frem i eleverne således, at de er motiveret for undervisningen. I stk. 2 af fagets formål skriver de også, at man blandt andet skal benytte sig af varierende arbejdsmetoder, it og medier i undervisningen således, at man skal opnå oplevelse, fordybelse og virkelyst hos eleverne (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019b, s. 7). Det er med afsæt i dette, at vi vil se på, hvilke forskellige former for undervisningsmetoder, de kan skabe størst mulighed for oplevelse, fordybelse og virkelyst.

Folkeskolereformen og forskning i fremmedsprog

Med folkeskolereformen fra 2014 var der en vision om at styrke fremmedsprogsundervisningen i den danske folkeskole, som skyldes den stigende internationalisering, som stiller krav om øgede sprogkundskaber - heriblandt engelsk. Som følge af dette blev vilkårene for sprogfagene ændret i folkeskolen særligt på grund af den tidligere sprogstart med engelsk, som blev indført allerede fra 1. klasse, hvilket er to år tidligere end før reformen, hvor eleverne først fik engelsk som fag i 3. klasse. Derudover blev der også indført tidligere fremmedsprog som eksempelvis tysk eller fransk startende fra 5. klasse, som inden reformen startede i 7. klasse (Børne- og Undervisningsministeriet, 2020, s. 67). Formodningen om, at jo yngre børn er, når de begynder at lære et andetsprog, jo bedre lærer de sproget, går langt tilbage. I denne sammenhæng er det relevant at nævne forskning i fremmedsprog, som viser, at der i uformelle kontekster er en tendens til, at de børn, der var yngst, da de kom til landet, lærer deres andetsprog mindre hurtigt end deres ældre søskende og forældre, men at de yngre børn i det lange løb tilegner sig et højere sproglig niveau. I et skolesammenhæng får de yngre elever i alt mere tid med sproget, og dermed er der bedre mulighed for kontakt med målsproget. Andet forskning i fremmedsprog fremhæver, at den tidligere start kan give eleverne overskud til at fokusere på tilegnelsen af sproglige samt interkulturelle erfaringer, som kan styrke

deres muligheder og forudsætninger for kognitiv, social, kulturel og personlig udvikling (Daryai-Hansen, Gregersen, Holst-Pedersen & Jacobsen, 2019, s. 101-103). Fremmedsprog læres i vidt omfang også andre steder uden for skolens fire vægge. I et studie bliver danske og spanske elevers engelskkompetencer sammenlignet, hvor de spanske elever havde modtaget flere års undervisning på engelsk, mens de danske elever netop var begyndt at modtage engelskundervisning. På trods af dette var de danske elevers forståelse af engelsk grammatik på samme niveau som de spanske elever. Forskerne bag studiet påpeger, at de danske elever i højere grad eksponeres for engelsk uden for skolen gennem eksempelvis medier og computerspil, som kan forklare resultaterne i undersøgelsen (Børne- og Undervisningsministeriet, 2020, s. 67).

De 12 praksisanbefalinger til praksis

Som tidligere nævnt er en af visionerne i folkeskolereformen fra 2014, at danske elevers sprogkompetencer skal videreudvikles og forbedres. Derfor modtager danske skolebørn i dag allerede sprogundervisning fra 1. klasse. Men hvordan kan skolerne lykkes med den tidligere sprogstart? I dette afsnit vil vi præsentere de 12 praksisanbefalinger til praksis fra bogen *'Tidlig sprogstart i skolen'*, som bruges til at bygge råd til fremmedsprogsundervisningen til den tidlige sprogstart. Disse praksisanbefalinger er forskningsbaserede, og de går på tværs af internationale forskningsprojekter. Derudover kan sproglæreren bruge anbefalingerne til at underbygge samtlige didaktiske valg. De 12 praksisanbefalinger er som følgende:

1. Formulér klare læringsmål.
2. Tilrettelæg en klar progression, og tag højde for overgangsproblematikker fra et skoletrin til det næste.
3. Giv feedback, og tematisér sproglæringsstrategier, eksempelvis ved at bruge portfolioer.
4. Sørg for, at eleverne får succesoplevelser.
5. Byg på emner, der interesserer eleverne.
6. Skab meningsfulde sprogbrugssituationer, eksempelvis gennem internationale projekter.
7. Byg på barnets veje til læring: imitation, leg, narration.

8. Brug målsproget i undervisningen.
9. Fokusér på mundtlig interaktion og lytte forståelse, men arbejd fra start af med alle færdigheder samt fluency og sproglig opmærksomhed/korrekthed.
10. Arbejd med elevernes samlede sproglige og kulturelle forkundskaber.
11. Sæt tilstrækkelig tid af til den tidlige sprogstart.
12. Vær bevidst om, at det kræver velfunderede sproglige, kulturelle og didaktiske kompetencer at undervise denne aldersgruppe, og investér derfor i didaktisk, sproglig og kulturel grund og efteruddannelse (Daryai-Hansen, Gregersen, Holst-Pedersen & Jacobsen, 2017, s. 11).

Forfatterne fra bogen har undersøgt, hvad elever og undervisere i den danske folkeskole mener om de 12 internationale praksisanbefalinger, som den internationale forskning har formuleret for den tidligere sprogstart i et forskningsbaseret dansk udviklingsprojekt. Projektet startede i 2012 i samarbejde med Randersgade Skole, som er en international profilskole i København, der tidligere har arbejdet med tidligere sprogstart siden 2010, hvilket er inden den nye skolereform fra 2014. Formålet med projektet har været med til at undersøge den tidligere sprogstart i en dansk skolekontekst for at få dannet et grundlag for udvikling af nye pædagogiske praksisser i forhold til den tidligere sprogstart i henholdsvis engelsk, fransk og tysk i den danske folkeskole (Daryai-Hansen et al., 2017, s. 16). Vi vil nu kigge på, hvad undersøgelsen overordnet har vist i forhold til de 12 praksisanbefalinger.

I undersøgelsen er både elever og undervisere enige om, at undervisningen skal tilrettelægges omhyggeligt, hvis det skal blive en succes og have positiv effekt. Derudover mener både elever og undervisere, at alle 12 praksisanbefalinger er relevante i den tidligere sprogundervisning (Daryai-Hansen et al., 2017, s. 17). Eleverne skal i undersøgelsen lave en top tre-liste over de praksisanbefalinger, som de finder værende mest vigtigt i forhold til den tidlige sprogstart. Heriblandt vurderer de fleste elever at den fjerde praksisanbefaling, som går ud på, at sprogundervisningen skal give eleverne mulighed for at få succesoplevelser som værende den mest vigtige. Blandt to af elevernes undervisere er der opbakning til, at det er essentielt, at eleverne får succesoplevelser gennem deres undervisning. En af underviserne betegner praksisanbefalingen som: *"afgørende for, at alle andre praksisanbefalinger kan lykkes"* og pointerer ligeledes, at det

både er: "*eleverne og lærerne, der skal få succesoplevelser – det er jo en interaktion*" (Daryai-Hansen et al., 2017, s. 18).

Flere elever fremhæver, at undervisningen gerne må bygge på emner, der interesserer eleverne, og at underviseren skal være i stand til at skabe meningsfulde sprogbrugssituationer i fremmedsprogsundervisningen, som er henholdsvis praksisanbefalinger 5 og 6. I denne sammenhæng understreger eleverne, at de valgte emner i undervisningen er interessante, hvis de er alderssvarende, og at det er centralt i forhold til deres identitetskonstruktion. Underviseren udviser stor enighed i elevernes udsagn, og de fremhæver her, at de selv oplever, at eleverne især synes, at fremmedsprogsundervisningen er meningsfuld, når undervisningen tager afsæt i deres personlige oplevelser, erfaringer samt interesser (Daryai-Hansen et al., 2017, s. 19-20).

I undersøgelsen bliver der fra et par af eleverne nævnt, at en af de vigtigste praksisanbefalinger er, at målsproget skal bruges i fremmedsprogsundervisningen, da målsproget skal bygges op. I denne sammenhæng er underviserne enige i elevernes udsagn og tilføjer, at de bruger fremmedsproget så meget som muligt som undervisningssprog (Daryai-Hansen et al., 2017, s. 20-21).

Teori

Fremmedsprogsdidaktik

I det følgende afsnit vil vi præsentere væsentlig teori samt begreber inden for fremmedsprogsdidaktik. Vi vil her præsentere begreberne *foreign language anxiety* og *affective filter*, som begge er vigtige begreber inden for sproglæring og sprogtilegnelse.

Foreign Language Anxiety

For nogle elever er det væsentligt anderledes at lære et sprog end andre fag i folkeskolen. Et begreb inden for sproglæringen er *foreign language anxiety* (herfra nævnt som FLA), som er angsten for at tale et fremmedsprog. FLA er en specifik angst, som nogle elever vil opleve, når de er i gang med at lære et nyt fremmedsprog - såsom engelsk. Begrebet er forbundet med følelsen af frygt, ubehag og usikkerhed, som nogle elever oplever, når deres begrænsede færdigheder i et fremmedsprog hindrer dem fra at udtrykke, hvad de har i sinde både i forhold til at snakke, lytte og at lære.

Derudover er begrebet nærbeslægtet med andre velkendte former for angst såsom angsten for at snakke foran et publikum samt angsten for eksaminer på fremmedsproget (Lightbown & Spada, 2013, s. 85). I en skolekontekst kan FLA:

1. Afskrække eleven i forhold til at lære et nyt sprog.
2. Få eleven til at miste håb om at slå igennem og mestre noget.
3. Få eleven til at forsøge at undgå at deltage i alle aktiviteter i undervisningen, hvor fremmedsproget indgår.
4. Få eleven til at opgive at lære fremmedsproget fuldstændigt (Richards, 2019).

Ifølge forskere findes der tre grunde til, at FLA opstår. Den første grund er, at man har urealistiske forventninger om at lære et fremmedsprog. Eksempelvis kan man overtale sig selv til at have den opfattelse, at man ikke er kompetent nok til lære et sprog. Den anden grund er, at man gennem sit liv har været udsat for mange negative oplevelser i en fremmedsprogs kontekst. Den tredje og sidste grund er, at man har for høje krav til sig selv i forhold til at lære et fremmedsprog. Dette kunne eksempelvis være, at man forventer at være i stand til at forstå og tale et fremmedsprog som en person, som har fremmedsproget som modersmål (Richards, 2019). Andre forskere i feltet ser angst som værende dynamisk og afhængig af andre faktorer. Eksempelvis kan en elev føle sig ængstelig, når de fremlægger mundtligt foran klassen og underviseren men have ingen former for angst i situationer, hvor der er gruppearbejde. Hvad end konteksten er, kan angst overordnet set forhindre elever i at deltage i undervisningen, hvilket resulterer i, at deres indlæringsproces bliver forstyrret (Lightbown & Spada, 2013, s. 85). Et begreb som er tæt beslægtet med FLA er begrebet *affective filter*, som vi vil præsentere nedenfor.

Affective Filter

Begrebet *affective filter* blev først udmøntet af lingvisten og sprogforskeren Stephen Krashen i sin *monitor model*, som blev præsenteret og forklaret i begyndelsen af 1970'erne. Man kan forstå *affective filter* som en metaforisk barriere, der hindrer personer, i denne sammenhæng elever, fra at lære et fremmedsprog, selvom den passende input er tilgængelig (Lightbown & Spada, 2013, s. 106). Når man taler om *affective filter*, skelner man mellem to niveauer: et højt- og et lavt *affective filter*. Når filtret er højt, vil udviklingen af sprogtiltagelsen hos elever blive hindret, som om en

usynlig væg er blevet bygget rundt om dem, som forhindrer dem fra at modtage input og producere output. Ligesom begrebet FLA hænger affective filter sammen med følelsen af angst, og derudover relaterer det sig blandt andet også til stress, kedsomhed og usikkerhed. I andre ord vil eleven med ovenstående følelser blokere input, hvilket besværliggør sprogtilegnelsen. Med et lavt filter er der større chance for, at sproglæring vil finde sted og være succesfuld. Det vil sige, at eleven med et lavt filter har større sandsynlighed for at modtage den hensigtsmæssige input. Derudover kan et lavt filter resultere i en stigning i elevens selvtillid samt deres lyst til at udforske og lære (Hostetler, 2015). For at være i stand til at lære på effektiv vis er det essentielt, at underviseren er i stand til at skabe et læringsmiljø, som er trygt og sikkert for eleverne, hvor der er plads til at teste sproghypoteser af. I denne sammenhæng er det essentielt, at eleverne ikke føler sig stressede eller ængstelige under læringsprocessen, så de er mere tilbøjelige til at deltage i fremmedsprogsundervisningen uden at føle sig pressede (Gibbons, 2021). Et fænomen, som hænger tæt sammen med både FLA og affective filter, er *barrierer mod læring*, som vi vil behandle nedenfor.

Motivationsteori

Barrierer mod læring

Som selvfølge har læringspsykologien fortrinsvis beskæftiget sig med, hvad der sker, når nogen lærer noget. I mange sammenhænge er det dog mindst lige så vigtigt at undersøge, hvad der sker, når nogen *ikke lærer* noget i visse situationer. Professoren Knud Illeris har på baggrund af ovenstående opstillet tre hovedformer for *barrierer mod læring*. Disse hovedformer er: *fejllæring*, *forsvar mod læring*, hvor begrebet *ambivalens* også indgår, og *modstand mod læring* (Illeris, 2015, s. 181-182). Vi vil dog hovedsageligt redegøre for forsvar mod læring.

Forsvar mod læring står primært til relation til læringens egne drivkræfter. Gennem dette forsvar forhindres eller fordrejes læringen af fremherskende psykiske mekanismer, som har til formål at beskytte individet mod læring, som af en eller anden årsag ses som værende truende, begrænsende eller belastende for fastholdelsen af den mentale balance. I en skolekontekst kan disse forsvarsmekanismer være stærkt medvirkende til, at nogle elever vil være afvisende over for undervisningen. Forsvar anses generelt som at være den psykiske mekanisme, der bidrager til, at

den pågældende læring udebliver eller kommer til at være anderledes end tilsigtet. For at være i stand til at overvinde sit forsvar kræver det som regel en høj grad af både tryghed og motivation (Illeris, 2015, s. 183-185). I forlængelse af forsvar mod læring hører den lidt mere komplicerede psykiske relation til, som kaldes ambivalens. I forhold til læring drejer ambivalens sig om, at individet på én og samme tid både ønsker og ikke ønsker at deltage i læringsforløbet eller dele af læringsforløbet. Det er en måde at forholde sig på, som synes at forekomme mere hyppigt i forlængelse af det pres i retning at skulle være i stand til at involvere sig i læring, som mange oplever i det senmoderne samfund. I forlængelse med ambivalensbegrebet findes der yderligere to nøglebegreber: *ambivalensforsvar* og *ambivalenstolerance*. Ambivalens er svaret på indre samt ydre splittetheder. Vores psykiske realitet er lige så behersket af modsatrettede ønsker, som den sociale virkelighed er gennemtrængt af modsætninger. Disse blandede følelser er i begge tilfælde udtryk for både subjektive og objektive konflikter. Når vi stiller os problemer, står over for konflikter og udholder det, er der tale om ambivalenstolerance, og når vi tilbagetrækker os fra dem, er der tale om ambivalensforsvar. Læringen handler først og fremmest om at erkende ambivalenserne og årsagerne bag dem. På baggrund af dette må man blandt andet forsøge at overskride nogle grænser, træde ud af de tilvante mønstre og benævne modsigelserne og ambivalenserne for at udvikle ambivalenstolerance (Illeris, 2015, s. 192-193).

Overordnet kan barrierer mod læring føre til, at mulig læring afvises, eller at der læres noget andet end det tilsigtede af den lærende selv eller af andre (Illeris, 2015, s. 200). For at undgå et højt affective filter hos elever samt at FLA og barrierer mod læring opstår i undervisningen, bliver det her væsentligt at kigge på nødvendigheden på og betydningen af et godt og trygt læringsmiljø i undervisningssammenhænge. Dette vil vi gå i dybden med i det følgende afsnit.

Læringsmiljø

Vi vil i det følgende redegøre for begrebet *læringsmiljø*. I dette vil vi også se på, hvilken betydning læringsmiljøet har for praksis. For at afgrænse begrebet har vi valgt at inddrage definitioner fra henholdsvis Thomas Nordahl samt Einar og Sidsel Skaalvik. Nordahl beskriver læringsmiljøer som:

“[...] de miljømæssige faktorer i skolen, som har indflydelse på elevens sociale og faglige læring samt deres generelle situation i skolehverdagen. Disse faktorer er hovedsageligt relateret til venskab og deltagelse i sociale og faglige fællesskaber, relationer til klassekammerater og lærere, klasseledelse, normer og regler, værdier, forventninger til læring og det fysiske miljø i skolen.”

(Canger & Kaas, 2016, s. 134)

Altså ser Nordahl læringsmiljøer som værende både de ydre rammer, der er, som eksempelvis læremidler, love og bygninger, og de aktiviteter, der er i skolen. Nordahls definition har en række lighedstræk med Skaalvik og Skaalviks forståelse af begrebet. Dog har de et større fokus på betydningen af elevernes oplevelser af læringsmiljøet. Skaalvik og Skaalvik beskriver læringsmiljøet som: *“[...] det miljø, den atmosfære, den sociale interaktion, de holdninger og den målstruktur, som eleverne erfarer eller oplever i skolen”* (Canger & Kaas, 2016, s. 134). Forfatterne fremhæver her, at det er essentielt, at man kan skelne mellem læringsmiljøet, som det bliver bestemt og tilrettelagt samt overvejelser om læring dertil og elevernes egne oplevelser. Elevernes oplevelse af læringsmiljøet baner vej for deres lyst til at deltage både i faglige men også sociale sammenhænge (Canger & Kaas, 2016, s. 135).

Læringsmiljøet har en stor virkning på elevernes læring. Det er grundlæggende for, at god undervisning kan finde sted, at eleverne befinder sig i læringsmiljøer, som er gode. John Hattie uddyber dette ved at forklare, at tryghed er et af de vigtigste elementer i forhold til undervisningen og dermed også læringsmiljøet. Hvis eleverne er i et miljø, hvor de er trygge, vil de være mere komfortable med at åbne op om eksempelvis, hvad de ved, og hvad de ikke vil. Derfor, for at der kan være et positivt læringsmiljø, skal eleverne føle sig trygge i deres vante rammer. Plauborg fremhæver i denne forbindelse også, på baggrund af en stor mængde forskning, at læringsmiljøet skal være positivt, omsorgsfuldt og arbejdscentreret for at udvikle de meste optimale læringsforudsætninger for eleverne (EVA, 2014, s. 5).

Motivationsparadokset

I det følgende vil vi redegøre for Ema Ushiodas *motivationsparadoks*. I Ushiodas motivationsteori redegør hun for to forskellige slags motivation: *indre- og ydre motivation*. Indre motivation er den

motivation, som kommer indefra. Altså når man ønsker at gøre noget, fordi man selv har lyst til det. Det kunne eksempelvis være, at man går til fodboldtræning, fordi man ønsker at blive bedre. Ydre motivation er derimod, når man gør noget, fordi andre ønsker det af en, og det vil gøre personen tilfreds. Man er her motiveret af ydre forser. Et eksempel på dette kunne være, at man som elev skriver et eventyr, fordi underviseren ønsker det. Derved er ens motivation medieret af en anden. Ushioda hævder, at den bedste form for motivation er den indre motivation, så elevernes drivkraft er dem selv, og de derved skaber en større motivation for dem selv (Ushioda, 2017, s. 58). Det er vigtigt at nævne, at den ydre motivation ikke nødvendigvis er dårlig i forhold til autonomi. Dog i den forbindelse understreger Ushioda, at der menes ydre motivation som eksempelvis mål og drømme og ikke ydre motivation i form af små belønninger eller guldstjerne. Denne form for ydre motivation er ikke hensigtsmæssig, da den er reguleret og styret af underviseren (Ushioda, 2017, s. 59). Ushioda opstiller et paradoks, motivationsparadokset, på baggrund af dette. Hun skriver, at før effektiv sproglæring og sproganvendelse kan finde sted, er det essentielt at motivationen kommer fra eleven - altså at eleven har et ønske om, at det sker. Motivationen må ikke være styret af ydre kræfter, men den kan heller ikke udvikles uden faciliterende hjælpere - eksempelvis undervisere eller forældre. Ushioda forklarer videre, hvor hun redegør for, at eksterne sociale kræfter er helt centrale for at ens motivation vil kunne vokse og udvikle sig. Med andre ord; må motivationen komme indefra, men den må alligevel være socialt medieret (Ushioda, 2017, s. 58).

The L2 Motivational Self System

For nogle elever, som er i gang med at lære et fremmedsprog, kommer motivationen til at lære et sprog ikke nødvendigvis fra indre- eller ydre faktorer eller selvforestillinger. I denne sammenhæng kommer motivationen fra succesfuld interaktion med selve sproglæringsprocessen. Zoltan Dörnyei har på baggrund af empiriske undersøgelser og teoretiske overvejelser udviklet *The L2 Motivational Self System* i forhold til at lære et fremmedsprog, hvor L2 i denne sammenhæng står for andetsprog eller fremmedsprog. I denne sammenhæng findes der tre komponenter: *the ideal L2 self*, *ought-to L2 self* og *L2 learning experience*. Den første komponent, *the ideal L2 self*, handler om en persons ideelle jeg i forhold til at kommunikere på et fremmedsprog. I andre ord er det en persons forestilling om en fremtidsversion af sig selv, som er i stand til at kommunikere på fremmedsproget.

Denne forestilling fremmer motivationen ved at inspirere personens nutidige jeg til at stræbe efter at blive personens ideelle selv – altså en version af sig selv, som er i stand til at forstå og kommunikere succesfuldt på fremmedsproget. Den anden komponent, ought-to L2 self, vedrører de egenskaber, som man mener, at man bør besidde for at leve op til de sproglige forventninger og for at undgå mulige negative udfald. Denne komponent hænger sammen med den ydre motivation, som vi tidligere er gået i dybden med. Den tredje og sidste komponent, L2 learning experience, inkluderer de situationelle og miljømæssige aspekter af sproglæringsprocessen såvel som ens personlige egen subjektive læringsoplevelse (Dörnyei & Ushioda, 2009, s. 29).

Inddragelse af elever i undervisningen

For at øge elevernes motivation er der forskellige tiltag, som man kan tage i brug. Et af disse er elevmedbestemmelse. Pædagogisk forskning har vist, at elevmedbestemmelse har en stor indvirkning i, hvorvidt elever er motiveret for at lære (Hutters & Lundby, 2015, s. 18).

For at se på graderne af elevmedbestemmelse og deltagelse har vi valgt at inddrage deltagelsesstigen (bilag 1), som er udarbejdet af den amerikanske sociolog Roger Hart. Deltagelsesstigen består af 8 trin, som hver har forskellige grader af deltagelse og involvering. De første tre trin, *manipulation*, *dekoration* og *symbolsk deltagelse*, er stadier, hvor eleverne reelt set ikke er involveret. I disse tager underviserne alle initiativer, og det er kun i meget ringe grad eller slet ikke, at elevernes meninger og tanker bliver medtaget. Altså har eleverne på disse trin ikke nogen indflydelse på deres skoledag. På trin 4, *udpeget og informeret*, sker der en overgang, hvor eleverne begynder at blive mere inkluderet i skoledagens beslutninger. Elever får på dette trin indflydelse i form af at blive informeret. Men det er dog stadig underviseren, som tager beslutningerne. Det er først på trin 5, *konsulteret og informeret*, at elevernes egne perspektiver kommer i betragtning. Eleverne får her lov til at fortælle deres holdninger, dog er det stadig underviseren, som skal vurdere, hvad man skal forholde sig til. De øverste tre trin, *voksen-initiativ - beslutninger i fællesskab mellem elever og voksne*, *elev-initiativ og beslutninger af elever og elev-initiativ - beslutninger i fællesskab mellem elever og voksne*, sker der et reelt samarbejde mellem eleverne og underviserne. På disse trin skal alle beslutninger tages i fællesskab. Trin 8 beskrives

som: *"Elever tager initiativ, starter projekter, inviterer voksne."* Altså bliver beslutningerne stadig taget i fællesskab, men det er eleverne, som har teten i processen (Sunesen, 2018).

Denne model skal ikke forstås som, at det er eleverne som har fuld medbestemmelse, og at undervisere ikke skal tage styringen af undervisningen, for at få det ideelle udkom. Micki Sonne Kaa Sunesen udtaler følgende: *"Pointen er, at man på denne måde lærer eleverne at træffe valg med betydning for deres egen læring og læreproces."* Altså er deltagelsesstogens rolle at minde undervisere om, at elevernes synspunkter bør være aktivt involveret, da det er deres egne liv, der er indblandet. Det er dog altafgørende, ligegyldigt klassetrin, at eleverne oplever, at de gennem dialog og initiativ kan være med til at påvirke eller ændre de forhold, der er, og på den måde bidrage til at forbedre deres dagligdag (Sunesen, 2018).

Kommunikative virkemidler

The Four Skills

Når man arbejder med at udvikle ens sprog, opdeler man sproget i fire forskellige dele. Disse dele bliver kaldt the four skills. Her arbejder man med at udvikle sine evner indenfor at lytte, snakke, læse og skrive. I forhold til vores projekt vil vi kun lave en dybere redegørelse for de to førstnævnte skills.

Den første skill er, som sagt, at lytte. At lytte er noget af det, som vi gør mest i vores dagligdag i forhold til kommunikation. Når man aktivt underviser elever i at lytte, øger man også deres ordforråd. Den største forskel, der er i sprogundervisningen af modersmålet og fremmedsproget, er miljøet. Elever bliver konstant eksponeret for dansk i deres hverdag og har derfor mulighed for at øve deres evne til at lytte i modersmålet, men for fremmedsprog er det lidt anderledes. I dag får mange danske elever dog input fra den engelsktalende verden men langt fra lige så meget som fra det danske sprog. Det er derfor vigtigt, at man underviser elever i dette, da det ikke er noget, som de kan øve i deres dagligdag. Det, at det ikke nødvendigvis er en aktiv del af elevernes hverdag, gør sig også gældende for de andre skills. Den næste skill er at snakke. At snakke er ofte forbundet med at lytte, da det tit er en tovejskommunikation, der foregår - altså at man har en partner, som man snakker med. Det er dog vigtigt at have in mente, at der i skole- eller arbejdssituationer er forskellige former for mundtlig produktion. Her menes der, at man både skal undervise eleverne i at kunne

indgå i disse tovejssamtaler, men at de skal også gøres komfortable i at kunne lave præsentationer og fremlæggelser, hvor det er en envejskommunikation (English EFL, 2021). The four skills er et vigtigt fundament for sprogundervisningen og kan ikke separeres. Det endelige mål med fremmedsprogsundervisningen er dog ikke kun at elever lærer the four skills. Eleverne skal også lære at bruge sproget. Dette vil vi gå mere i dybden med i det følgende afsnit (English EFL, 2021).

Kommunikativ kompetence

For at redegøre for hvad kommunikativ kompetence er, vil vi tage afsæt i Tricia Hedges teori omhandlende førnævnte. I forhold til Hedges teori, mener hun, at kommunikativ kompetence består af fem dele. For at forbedre ens kommunikative kompetencer er det indenfor disse områder, at man skal øge sin viden. Disse dele er: *lingvistisk-, pragmatisk-, diskurs-, strategisk kompetence* og *fluency*.

Lingvistisk kompetence omhandler viden om selve sproget. Det vil sige, at vi her arbejder med elevens viden om ordforråd, grammatik, stavning, sætningsopbygning og så videre (Hedge, 2000, s. 46-47). I den næste kompetence, pragmatisk kompetence, ser vi på, hvordan man bruger selve sproget. Altså hvordan man kommunikerer således, at det er passende til den givne situation. Her arbejder man ud fra både de kommunikative intentioner, der er i sproghandlerne samt den egnethed, der er i sproget. I forhold til egnethed er det essentielt, at man har en viden om den sociale skik, som der er i forhold til situationen. Her skal man derfor lærer eleverne om, hvordan man bruger sproget i eksempelvis formelle-, direkte- og høflige situationer. Derudover er der her også et fokus på det nonverbale sprog - eksempelvis i forhold til ens personlige rum (Hedge, 2000, s. 48-50). I diskurskompetencen er der fokus på viden om, hvordan man producerer og forstår den mundtlige eller skriftlige tekst, man har for øje. Ens diskurskompetence kan forbedres ved, at man eksempelvis styrker ens genre viden og turtagen i samtaler (Hedge, 2000, s. 50-52). Den fjerde kompetence, den strategiske kompetence, handler om at have evnen til at kunne genkende sammenbrud i kommunikationen - altså skal eleven have nok viden om sproget til at kunne gennemskue, hvornår der sker fejl. Disse kompetencer skal man kunne benytte sig af, både før, imens og efter en fejl bliver begået. I forhold til strategier skelner man her mellem to forskellige slags - henholdsvis undgåelses- og resultats strategier. Ved undgåelsesstrategier tager man ikke

nogen chancer med sproget. Det er en måde at sikre sig, at man ikke laver fejl ved ikke at sige noget, man ikke ved. Dog ved denne strategi vinder man heller ikke noget. Resultats strategier er her det modsatte. Når man benytter sig af denne strategiform, tager man chancer med sproget. I dette er der forskellige slags strategier, som kan benyttes - eksempelvis *code switching*, altså når man skifter mellem sprog, omformulering eller nonverbale strategier som fagter eller mime. Ved at bruge kommunikative strategier kan man gøre kommunikationen mere effektiv, og det kan hjælpe alle parter i samtalen med at forstå hensigten (Hedge, 2000, s. 52-53). I den sidste kompetence, fluency, skal man have evnen til at kunne sammenkoble forskellige enheder af sproget uden problemer således, at der ikke opstår unødvendige stop, langsomt tempo eller belastning. Det vil sige, at man ikke tøver, når man snakker sproget eller skal stoppe op, fordi man ikke kender eller kan huske et ord. Dog er den mest effektive måde at forbedre ens evner indenfor fluency at bruge sproget (Hedge, 2000, s. 53-55).

Mundtlighed i fremmedsprogsundervisningen

Som sagt, er mundtlig kommunikation en stor del af engelskundervisningen, og der er et stort fokus på at udvikle elevernes kompetence inden for dette område. Vi vil i dette afsnit se på, hvilken betydning sproget har for undervisningen samt vigtigheden af at bruge sproget.

Forskning peger på, at det ikke kun er faglige betydninger, som påvirker elevernes lyst og muligheder for at deltage mundtligt. Det er dog klart, at eleverne skal have de nødvendige sproglige ressourcer for at kunne deltage i samtaler. Her menes der blandt andet elevernes viden inden for pragmatisk kompetence og ordforråd. Der er også en række sociale og psykologiske faktorer, som påvirker elevernes deltagelsesmuligheder. Hvis eleverne eksempelvis selv vurderer, på baggrund af lavt selvværd eller dårlig erfaring, at deres evner er lave, kan dette afholde dem for at deltage. Generelt for fremmedsprog er elevernes motivation for at deltage koblet med det omgivende samfunds meninger omkring sproget. Altså har sprogets status en stor betydning for, hvorvidt elever vil være deltagende. I forhold til engelsk er dette dog ikke den største barriere, da engelsk generelt set har et positivt omdømme. Dog kan der være børn, som kommer fra familier, som anses som "matematiske", og dermed har påduttet eleverne, at deres kompetencer ligger i matematik og ikke sprog. Derudover er det også vigtigt at tage fat i den kultur, der er i klassen. I nogle klasser kan der

være en vis skam over at sige noget forkert, og i andre klasser kan det ses som at "blære sig", hvis man udviser interesse og gode evner inden for forskellige områder. Disse faktorer kan have meget stor indflydelse på, hvorvidt elever ønsker at udtrykke sig i undervisningen. Igen her kommer vigtigheden af et trygt læringsmiljø, som Hattie nævnte, i spil. Som både Hattie og forskning belyser så, hvis det lykkes at skabe et trygt socialt rum, hvor der er en høj tolerance for elevernes forskellige niveauer, så vil eleverne være mere tilbøjelige til at interagere med både underviseren og hinanden (Aarhus Universitet, 2020).

Der er bred enighed fra sprogforskere, at mundtlige kompetencer ikke kun kan udvikles automatiske på baggrund af skriftligt arbejde. Derudover har eleverne også brug for at både at lytte til men også selv anvende sproget. Dog er formelen dertil ikke ligegyldig. Line Krogager Andersen, som er forsker inden for fag- og sprogdidaktik, siger i denne forbindelse:

"Det er ikke gjort med bare at få eleverne til at sige et eller andet. Forskellige undervisningsformer og -aktiviteter fremmer forskellige aspekter af den mundtlige kompetence. Mundtlige sprogkompetencer er komplekse og kræver en undervisning, der fokuserer målrettet på de forskellige aspekter." (Aarhus Universitet, 2020)

Altså er man som underviser nødt til at skabe et rum, hvor eleverne får mulighed for at udvikle deres kompetencer inden for forskellige og varierede undervisningsmetoder- og former, som har til mål at skabe forandringer og udviklinger i selve sproget. Det står derfor klart, at for at man kan lære sproget, skal man bruge og snakke sproget, men sproget skal have en særlig central rolle i de aktiviteter, som er planlagt og udført.

Cooperative Learning

Cooperative Learning (herfra nævnt som CL) er en undervisningsform, der gennem højt strukturerede samarbejdsprocesser skaber en ny dynamik i klasserummet. CL er udviklet af psykologiprofessoren Spencer Kagan og kan anvendes som inspiration til at organisere arbejdet i klassen, som man også kalder CL-strukturer (EMU, 2021). CL bygger på et socialkonstruktivistisk læringssyn, hvor man bygger sin egen forståelse af verden gennem kommunikation. Det vil sige, at læring sker gennem interaktion. For at sikre optimale muligheder for interaktion foregår CL typisk i

små teams á fire elever, da dette giver mulighed for par-arbejde inden for teamet, og denne face-to-face interaktion er et væsentligt element (Stenlev, 2003, s. 78). I CL skal alle elever interagere med hinanden i strukturerne, hvor de har mulighed for at dele deres indsigt og ideer, opmuntre hinanden, hjælpe og støtte deres makker og gruppemedlemmer, så alle er deltagende, og ingen går i stå eller falder fra (Kagan & Stenlev, 2016, s. 28-29).

Når man som underviser vælger at anvende CL, bliver undervisningen mere elevcentreret fremfor lærercentreret, da underviseren lægger dialogen over til eleverne (Stenlev, 2018). Flere teoretikere og praktikere har gennem de senere år erkendt vigtigheden af at arbejde med elevernes sociale færdigheder i undervisningen. På baggrund af dette har det i nogle tilfælde resulteret i, at der er blevet lavet særlige lektioner om sociale færdigheder. CL-strukturerne præsenterer en anden og en mere autentisk tilgang til udviklingen af sociale færdigheder end separate lektioner. De sociale færdigheder er indlejret i strukturerne, så de bliver øvet, mens eleverne arbejder med det faglige indhold. Dette giver langt mere øvelse, da det foregår i alle lektioner, og på samme tid bliver det sociale integreret i alle dagligdagens interaktioner i klassen med øget sandsynlighed for, at færdighederne også vil blive overført til andre livssituationer. I CL får eleverne mulighed for at opleve social kontakt med andre elever, lære at kommunikere og at modtage samt give feedback (Kagan & Stenlev, 2016, s. 41-42). Udover at udvikle elevernes sociale færdigheder kan brugen af CL i undervisningen være med til at øge elevernes lyst til skolearbejde, da flere undersøgelser har vist, at CL opleves som motiverende for de fleste elever (EMU, 2021).

I forhold til fremmedsprogsundervisningen er det specielt interessant at kigge på, hvordan CL kan bidrage til at opnå bedre læringsresultater. Jette Stenlev mener, at hvis målet er, at eleverne i sidste ende skal opnå kommunikativ kompetence, så skal selve undervisningen være kommunikativ - altså at den bør give eleverne mulighed for at kommunikere og ikke bare lave øvelser med henblik på fremtidig kommunikation. I denne sammenhæng er en vigtig betingelse, hvor meget output den enkelte elev får lejlighed til at producere, idet det er her en central del af selve sprogtilegnelsen og tilegnelsen af de kommunikative kompetencer finder sted (Stenlev, 2003, s. 81).

Empiri

Vi vil i det følgende lave præsentationer af vores didaktiske nærbillede samt spørgeskemaer. Dertil vil vi også komme ind på eventuelle fejlkilder, som kan have haft en påvirkning på vores resultater. Efterfølgende vil vi gå i dybden med en analyse af ovenstående empiri og afslutningsvist sammenfatte pointer fra analysen i vores diskussion.

Didaktisk nærbillede

I dette projekt har vi valgt at inddrage et didaktisk nærbillede fra vores praktikforløb på første år af læreruddannelsen. Dette didaktiske nærbillede skal hjælpe os med at svare på vores problemformulering, idet det belyser en væsentlig problemstilling, som vi gennem dette projekt ønsker at undersøge og besvare, altså hvordan man som underviser bedst muligt kan motivere og inddrage sine elever i fremmedsprogsundervisningen i forhold til at udvikle deres kommunikative kompetencer.

Kontekst af didaktisk nærbillede

Som nævnt tidligere beskriver dette didaktiske nærbillede en undervisningssituation i engelskfaget i en 5. klasse. I denne 5. klasse oplevede vi, at der var betydelig stor forskel på det faglige niveau i klassen i forhold til engelskfaget. Vi erfarede, at det ofte var de samme elever, som deltog i undervisningen, og at disse elevers faglige niveau ofte lå på et højt niveau. I forlængelse af dette lagde vi særligt mærke til, at de elever, som havde faglige udfordringer i engelskfaget, ikke deltog lige så meget i undervisningen. Vores didaktiske nærbillede følger ikke kun de fagligt udfordrede elever, men følger også eleven Felix, som skilte sig mere ud end resten af klassen. En af de markante forskelle mellem Felix og sine klassekammerater var, at mens hans faglighed og forståelse for engelsksproget lå på et højt niveau, deltog han overhovedet ikke eller i hvert fald i mindre grad i undervisningen i de kommunikative aktiviteter, når klasserumssproget foregik på engelsk.

For at give kontekst forud det didaktiske nærbillede havde vi forud praktikforløbet fået et emne, som 5. klassens engelsklærer ønskede, at klassen skulle arbejde med i engelskundervisningen. Ud fra dette udarbejdede vi et undervisningsforløb, som netop tog udgangspunkt i det givne emne, som

strakte sig over de første fem uger af praktikforløbet. I den sidste uge af praktikforløbet valgte vi at udarbejde et musikforløb i samarbejde med 5. klassen, hvor eleverne fik medbestemmelse og indflydelse i undervisningen. Her fik eleverne blandt andet lov til at give forslag til hvilke musikgenrer, de ønskede at arbejde med i undervisningen. Som nævnt tidligere havde vi i dette forløb særligt fokus på kommunikation og at udvikle elevernes kommunikative kompetencer i engelskfaget. Vi havde desuden også stor fokus på at inkludere samarbejdende strukturer, herunder CL-aktiviteter, i vores undervisning.

Præsentation af didaktisk nærbillede

I det følgende afsnit vil vi gå i dybden med ovenstående beskrevne undervisningssituation, hvor fokus ligger på kommunikation og gruppearbejde i undervisningen.

Som nævnt tidligere, havde vi i den første lektion spurgt eleverne ind til hvilke musikgenrer, de ønskede at arbejde med i undervisningen. Eleverne blev her sat i små grupper, hvor hver gruppe i fællesskab skulle beslutte sig for de musikgenrer, de ønskede at arbejde med. Derefter havde vi en opsamling på klassen, hvor vi hørte, hvad grupperne kom frem til. Ud fra elevernes forslag begyndte vi efter lektionen at udarbejde fire tekster omhandlende fire forskellige genrer inden for musik, som eleverne i næste lektion skulle arbejde med. Disse musikgenrer var henholdsvis pop, jazz, country og rap. Under udarbejdelsen af de fire tekster havde vi forsøgt at forenkle teksterne til et sprog, som var let forståeligt for de elever, som havde udfordringer med engelsk uden at forsømme de elever, som var fagligt stærke. Derudover havde vi også inkluderet en ordliste med oversættelser på de sværeste ord, der optræder i teksterne. I næste lektion skulle teksterne præsenteres for eleverne. Eleverne blev her inddelt i fire grupper, hvor hver gruppe fik en musikgenre at arbejde med. I denne aktivitet var der fokus på, at eleverne i fællesskab skulle læse og forstå teksten. I forlængelse med dette skulle grupperne også øve at forklare teksten på engelsk, da eleverne i den næste aktivitet skulle ud i matrixgrupper, hvor de kort skulle fremlægge deres tekster for hinanden. Målet her var, at hele klassen til sidst havde fået en overordnet forståelse af de fire musikgenrer.

Da eleverne sad i deres første grupper, oplevede vi, at nogle af eleverne i grupperne havde svært ved at forstå indholdet af teksten på trods af, at de sad sammen med deres klassekammerater, som havde mulighed for at hjælpe dem. Da eleverne kom ud i matrixgrupper, oplevede vi her, at de

elever, som havde svært ved at forstå deres tekst i de første grupper, havde svært ved at gengive deres tekst til de andre elever i matrixgrupperne. I forlængelse med dette lagde vi særligt mærke til, at eleverne ofte skiftede over til at snakke dansk i stedet for engelsk, hvilket resulterede i, at de begyndte at snakke om andre ting end om opgaven.

Som nævnt tidligere havde vi her særligt fokus på eleven Felix. Vi observerede, at Felix deltog fint i den første aktivitet, hvor eleverne i grupper skulle forstå teksten om musikgenrer. Vi observerede, at Felix var en stor hjælp, når eleverne i hans gruppe havde spørgsmål om teksten. Da eleverne blev inddelt i matrixgrupper, observerede vi her, at da det blev Felix' tur til at fortælle om sin tekst, fortalte han meget kort om sin tekst i stedet for at bruge de to-tre minutter, som hver elev blev tildelt. Vi forsøgte derfor at opmuntre ham til at kigge sin tekst igennem for at se, om der var andre ting, som kunne være væsentlige at nævne for de andre elever i gruppen. Til dette virkede Felix tilbageholdende, og det endte med, at en anden elev begyndte at fortælle om sin tekst.

Spørgeskema

Vi har udarbejdet to forskellige spørgeskemaer, som skal hjælpe os med at besvare vores problemformulering. Vi har valgt at inddrage to spørgeskemaer, som fokuserer på henholdsvis lærer-perspektivet og elevperspektivet. Disse spørgeskemaer har fokus på motivationen for engelskundervisningen.

Spørgeskema 1

Vi vil, som sagt, gå deskriptivt til værks, og vi vil derfor her beskrive og opsummere det data, som vi har fået indsamlet. Det skal derfor også gøres klart, at vi ikke har til hensigt at lave forudsigelser om hele populationen men at få et indblik i, hvad denne gruppe undervisere har til mening. Vi har til dette spørgeskema modtaget i alt 115 respondenter med en svar rate på 73%. Dette spørgeskema har vi sendt ud på Facebook-gruppen, 'Engelsklærerens lounge', som er en gruppe for alle, der underviser i engelsk, og som har en interesse for faget professionelt set. Vi har derfor en målgruppe, som dækker hele landet. Så på trods af at surveyen ikke kan sige noget om lærerprofessionen som helhed, vil den give et godt indblik i, hvad forskellige undervisere mener og deres erfaringer.

Spørgeskema 2

Vi har som sagt også valgt at inddrage et spørgeskema, som henvender sig til eleverne. Spørgeskemaet her fokuserer primært på elevmotivation samt i hvor høj grad, eleverne er komfortable med at snakke engelsk i engelskundervisningen. På den måde har vi mulighed for at se, hvad eleverne selv mener i forhold til motivation i undervisningen og se, om der er overensstemmelse mellem undervisernes, teoriens og elevernes synsvinkler og meninger i forhold til vores analyse og kommende diskussion. Respondenterne i dette spørgeskema består både af elever fra vores foregående praktikker og fra vores medstuderendes. Der er her primært tale om tre folkeskoler, som alle er lokaliseret i Syddanmark. Her består elevgruppen af elever fra klassetrinene 3.-10. klasse. Vi har til dette spørgeskema modtaget 62 respondenter med en svar rate på 79%.

Fejlkilder

Didaktisk nærbillede

I forhold til vores observation er det vigtigt at tage in mente de fejlkilder, som kan være opstået, da dette kan have haft en påvirkning på den måde, som vi har oplevet situationen. Her er der særligt tre ting, vi vil tage fat i. Det er Hawthorneeffekten, falske erindringer og troværdighed. I forhold til Hawthorneeffekten menes der her den effekt, det har på folk, når man fortæller dem, at man er der for at observere. Vores didaktiske nærbillede stammer fra vores praktikforløb, og eleverne har derfor været opmærksomme på, at en af de ting, vi lavede der, var at observere dem. Når de ved, at de bliver observeret, kan de ændre deres adfærd. Det kan dog ikke siges med sikkerhed, om Hawthorneeffekten har haft en betydning, da dette også er observeret i slutningen af vores praktikforløb, og eleverne forhåbentlig ikke længere oplevede os som "overvågere", da vi på dette tidspunkt havde deltaget aktivt i undervisningen i en længere periode. Fordi vi deltog aktivt i undervisningen, havde vi ikke mulighed for at tage noter undervejs heller, og der kan derfor have været udfordringer med, om man har husket alle detaljer korrekt bagefter. Derudover havde vi også stor fokus på Felix i denne episode, og der kan derfor også være andre faktorer, som vi har overset. Dette var også en klasse, vi havde haft i noget tid, og vi havde derfor opnået en relation til dem. Vi skal derfor også være opmærksomme på, at vores syn på eleverne kan have farvet den måde, vi husker situationen (Aarhus Universitet, U. Å.).

Spørgeskemaer

Der er også i forhold til vores spørgeskema en række fejlkilder, som er væsentlige at pointere. I forhold til spørgeskemaets validitet har vi sigtet efter at få troværdige respondenter gennem en Facebook-gruppe med formål at skabe et forum for engelskfaglige undervisere. Vi kan dog ikke vide med sikkerhed, at disse personer reelt er engelsklærere, da vi ikke selv har mødt dem, og derfor ikke ved, hvem de er. Derudover har vi både haft kvantitative og kvalitative spørgsmål med i surveyen, og det har derfor også været svært at måle på. Som vi nævnte før, har vi gået deskriptivt til værks, hvilket også betyder, at vi ikke kan lave en overordnet generalisering af engelskundervisningen. På baggrund af dette er reliabiliteten ikke så stor, som den kunne have været, da vi med sikkerhed ikke kan vide, om vi ville få nogenlunde samme resultat, hvis vi lavede den igen. Det er også vigtigt at tage til overvejelse, hvordan spørgsmålene er blevet forstået. Det er ikke sikkert, at alle respondenter har læst vores spørgsmål med den samme forståelse, som vi havde tiltænkt. Vi lavede en pilottest, inden vi sendte vores spørgeskema ud for at prøve at undgå forvirring over spørgsmål. Men igen kan det ikke siges med 100% sikkerhed, at der derfor ikke har været det.

Analyse af empiri

Didaktisk nærbillede

I det følgende afsnit vil vi foretage en analyse af vores didaktiske nærbillede. Vi vil her inddrage vores didaktiske refleksioner omkring de valg, vi har foretaget os i forhold til musikforløbet, og derudover vil vi også reflektere over vores egen undervisning i forhold til, hvad der gik galt og give forslag på, hvordan situationen kunne gribes anderledes an.

Som tidligere nævnt opdagede vi hurtigt i vores praktik, at 5. klassens elevers faglige niveau lå på meget forskellige niveauer i engelskundervisningen. Vi oplevede, at de fagligt stærke elever deltog langt mere i undervisningen end de fagligt udfordrede elever, og dette ønskede vi at gøre noget ved. I den sidste uge af praktikforløbet ville vi derfor udarbejde et undervisningsforløb i engelskfaget, hvor kommunikation spillede en større rolle, da vi i løbet af praktikken oplevede, at det ofte var de samme elever, der deltog i de mere samtalebaserede aktiviteter. Derudover ønskede vi også at løfte de elever, hvis faglige niveau i engelskfaget lå på et højt niveau, men som udviste en

tilbageholdenhed i at interagere på målsproget i undervisningen. Her havde vi som nævnt stor fokus på eleven Felix.

Vi ved fra forskning om mundtlighed i fremmedsproget, at det ikke kun er faglige betydninger, der kan have en påvirkning på elevernes lyst og muligheder for at deltage mundtligt i undervisningen. Forskningen påpeger, at eleverne skal have de rette og nødvendige sproglige ressourcer for at deltage i samtaler. Ligeledes er det væsentligt og helt afgørende for udviklingen af elevernes kommunikative kompetencer, at de får mulighed for at anvende engelsksproget i undervisningen og helst i situationer, hvor samtalen er autentisk. Dette gjorde vi blandt andet ved at inkludere CL-aktiviteter i vores undervisning, som vi vil gå mere i dybden med i løbet af analysen. Udover et ønske om at udarbejde et undervisningsforløb, der havde større fokus på kommunikation, havde vi også et ønske om at udarbejde et forløb, som tog udgangspunkt i et emne, som eleverne fandt interessant og motiverende i håb om større elevdeltagelse i engelskundervisningen. Som vi ved fra de 12 praksisanbefalinger til tidlig sprogstart, er det vigtigt, at man, som underviser, bygger på emner i undervisningen, som interesserer eleverne. På baggrund af dette valgte vi derfor at udarbejde et undervisningsforløb, der tog udgangspunkt i emnet musik, da vi gennem forløbet fik en fornemmelse af, at klassen som helhed havde stor interesse for det. Som tidligere nævnt, viser pædagogisk forskning, at elevmedbestemmelse har stor betydning for elevernes motivation og læring. I løbet af praktikken fornemmede vi, at mange af eleverne delte samme musiksmag. Vi så dermed en mulighed i at give eleverne medindflydelse i forhold til de musikgenrer, klassen skulle arbejde med i forløbet. I forhold til Roger Harts deltagelsesstige vil vi vurdere trin 5, konsulteret og informeret, som værende det passende trin i denne sammenhæng, da vi her spørger eleverne ind til deres holdninger og perspektiver, men det stadig er os, som undervisere, der står for processen. I forlængelse med motivation ved vi fra Ushiodas motivationsparadoks om indre- og ydre motivation, at det er essentielt, at motivationen må komme indefra, altså hos eleven, før en effektiv sproglæring og sproganvendelse kan finde sted. Dog spiller de sociale kræfter, altså underviseren, en stor rolle for, at elevens motivation kan vokse og udvikle sig.

Som tidligere nævnt havde vi særligt fokus på eleven Felix, som var en faglig dygtig elev, men som virkede tøvende i de kommunikative aktiviteter i undervisningen, hvor eleverne skulle kommunikere på engelsksproget. Vi valgte derfor emnet musik for at motivere elever som Felix til at blive mere

kommunikative aktive i engelskundervisningen og på samme tid give de elever, som havde udfordringer med engelsk, mulighed for at arbejde med et emne, som var spændende og motiverende for dem. Overordnet ønskede vi at give klassen succesoplevelser i engelskundervisningen, så eleverne i fremtiden vil opleve større glæde ved at have engelsk og deltage mere i undervisningen, hvor det kommunikative aspekt er i fokus. Dette kan også knyttes til de 12 praksisanbefalinger i forhold til at give eleverne succesoplevelser gennem undervisningen.

Udover at have fokus på elevmedbestemmelse og -deltagelse havde vi fra en start besluttet os for at inddrage samarbejdende strukturer, eller CL-struktur, i vores undervisning. Grunden til dette var blandt, at brugen af CL-strukturer i undervisningen åbner op for, at alle elever får mulighed for at deltage i undervisningen i sammenligning med traditionel undervisning. Som tidligere nævnt om CL-struktur i afsnittet om vores teoretisk grundlag for vores undersøgelse ved vi, at elever er mere motiverede til at deltage i undervisningen, når de arbejder sammen med en partner eller gruppe, som de kan benytte sig af. I forbindelse med vores didaktiske nærbillede havde eleverne i grupperne derfor mulighed for at samarbejde og hjælpe hinanden med at forstå teksten om musikgenren. I forhold til Felix havde vi den tanke, at arbejdet i de små grupper kunne hjælpe ham med at have det bedre med at snakke engelsk, da han forhåbentligt ville føle sig mere tryk i de mindre grupper fremfor at tale foran hele klassen. I vores sammensætning af grupperne havde vi med vilje sat Felix sammen med en gruppe elever, som vi vidste, han havde det godt socialt med. På samme tid ville disse elever også få glæde af at have Felix i deres gruppe, da han netop kunne fungere som værende en hjælp for dem. Som tidligere nævnt observerede vi, at Felix deltog fint i den første aktivitet, hvor han desuden var en stor hjælp i sin gruppe. Vi observerede her, at han primært kommunikerede på engelsk til sine gruppemedlemmer, og han skiftede kun over til dansk, hvis han eksempelvis skulle forklare noget til sine gruppemedlemmer på en anden måde.

I anden aktivitet sker der dog en ændring i Felix' deltagelse. Felix går fra at være meget deltagende i forrige gruppe til at være mere tilbageholdende i den nye gruppe. Vi observerer hans adfærd som værende tilbageholdende, og han virker meget tøvende, hvilket også ses i hans fremlæggelse. Dette resulterer i, at en anden elev tager over, og Felix bliver tilsidesat. I denne situation er det væsentligt at tale om begreberne FLA, affective filter og barrierer mod læring, som vi præsenterede i vores teoriafsnit. Noget, som er interessant ved Felix, er, at han på intet tidspunkt i praktikperioden har

udvist en usikkerhed i forhold til forståelse af engelsksproget. Selvom vi har observeret, at Felix deltager i mindre grad i kommunikative sammenhænge i engelskundervisningen, betyder det ikke, at han ikke er i stand til at forstå og snakke sproget. Dette ses tydeligvis i eksemplet i vores didaktiske nærbillede, hvor Felix intet problem har med at kommunikere med sine gruppemedlemmer på engelsk i den første aktivitet. Dette kan dog skyldes, at han er mere tryk i dette gruppemiljø, da hans gruppemedlemmer netop var nogle af de elever, som han havde en god relation til. Vi kan dog argumentere for, at Felix går igennem følelser såsom ubehag og angst, som er tæt knyttet til de tre ovenstående begreber i *nogle* interaktionssammenhænge. I denne sammenhæng vil vi vurdere Felix' affective filter som værende højt, da han netop kommer ud i en situation, hvor han ikke udviser lyst til at deltage, hvilket går ud over hans fremlæggelse. Dette hænger også sammen med forskning om FLA i forhold til, at der er nogle elever, som vil føle sig ængstelig under fremlæggelser, men vil være i stand til at deltage fint i gruppearbejde. Med barrierer mod læring mener vi, at Felix har en form for ambivalens i forhold til at deltage og tale engelsk i undervisningen, da han i nogle situationer viser, at han ikke har noget imod at deltage, hvor der er andre situationer, hvor han står fuldstændig af. Denne dobbelthed er en væsentlig problemstilling, og det er her vigtigt, at man erkender ambivalenserne og årsagerne bag dem, før man kan komme videre og dermed udvikle sine kommunikative kompetencer.

De tre ovenstående begreber, FLA, affective filter og barrierer for læring, er også relevante at tage fat i i forhold til de fagligt udfordrede elever. I nogle grupper, som eksempelvis Felix' gruppe, fungerede den første aktivitet fint i forhold til, at eleverne arbejdede sammen om at forstå teksten. Dog var dette ikke tilfældet i alle grupper, da det ikke var alle elever, der forstod indholdet af deres tekst. Dette resulterede i, at disse elever havde udfordringer med at fremlægge deres tekst til de andre elever i den anden aktivitet, hvilket gjorde, at de begyndte at snakke dansk i stedet for engelsk. Man kan her kigge på, hvordan manglen af ordforråd forudsætter et højt affective filter, hvilket kan være en af grundene til, at disse elever begynder at snakke dansk i stedet for målsproget, hvilket var hele formålet med forløbet - at eleverne skulle træne deres mundtlighed og kommunikative kompetencer i gruppedynamikker. Her bliver man nødt til at kigge kritisk på CL som undervisningsform. Dette er et punkt, som vi vil diskutere i vores diskussionsafsnit.

Efter at have reflekteret over vores egen undervisning har vi undersøgt hvilke andre didaktiske tiltag, man kunne gøre i stedet for. I det følgende vil vi komme med bud på, hvordan man kunne have grebet situationen anderledes an - både i forhold til Felix og de fagligt udfordrede elever. Vi ved, at det er grundlæggende for god undervisning, at eleverne befinder sig i gode læringsmiljøer, hvor de føler sig trygge. Vi ved også fra forskning, at læringsmiljøet skal være positivt, omsorgsfuldt og arbejdscentreret for at udvikle de mest optimale læringsforudsætninger for eleverne. På baggrund af dette er det vigtigt, at man har fokus på at etablere et godt læringsmiljø, hvori Felix og de fagligt udfordrede elever kan føle sig mere trygge og mere deltagelsesparate. Disse tiltag vil vi komme nærmere ind på i vores diskussion.

Spørgeskema 1

I spørgsmål 1 (bilag 2.1) omhandler undervisernes klassetrin. Her har det været muligt for os at modtage respons fra undervisere fra alle klassetrin - dog med et flertal i 7., 8. og 9. klasse. Derfor skal man også have in mente, at svarene til spørgeskemaet hovedsageligt henvender sig til udskolingen. I spørgsmål 2 spurgte vi underviserne ind til, hvorvidt de brugte engelsk som deres klassesprog (bilag 2.2). Her svarede 54,39%, så over størstedelen, at de primært snakker engelsk i undervisningen. 34,21% fortalte, at de skiftede mellem dansk og engelsk, 1,75% fortalte, at de primært snakkede dansk, og 9,65% bruger udelukkende engelsk som klassesprog i engelskundervisningen. Spørgsmål 3 (bilag 2.3) var, hvorvidt der var situationer, hvor underviseren mener, at det er bedst at undervise på dansk. Her var der et stort fortal for, at det var der, da 92,92% havde svaret 'ja'. Vi gav her underviserne muligheden om at begrunde deres svar om hvilke situationer, der var tale om. Til dette svarede en stor del, at det var i grammatikundervisningen og opgavebeskrivelser, at de forklarede på dansk. Derudover var der også en del undervisere, der havde erfaret, at forklaring af nye ord og feedback fungerede bedre, når det var på dansk. Spørgsmål 4 (bilag 2.4) handlede om, i hvor høj grad underviserne har fokus på mundtlighed i engelskundervisningen. Igen her var der et stort flertal, 90,35%, der svarede "i høj grad". De resterende undervisere svarede "i nogen grad" - og der var derfor ingen, som sagde "i mindre grad".

I spørgsmål 5 spurgte vi ind til hvilke undervisningsmetoder, de havde bedst erfaring med i forhold til at undervise mundtlighed i engelskundervisningen. Til dette spørgsmål havde underviserne

mulighed for selv at skrive, og vi har kunne se, at en stor del af underviserne foretrækker at bruge CL-aktiviteter, når de skal undervise i mundtlighed. Derudover er mindre grupper eller par-arbejde også nævnt mange gange. I spørgsmål 6 spurgte vi underviserne, om de havde oplevet udfordringer ved at få eleverne til at snakke engelsk i undervisningen, og hvis ja, hvilke udfordringer de havde oplevet. Her svarede kun 11 ud af 108 respondenter, at de ikke oplevede udfordringer. De resterende undervisere, som havde oplevet udfordringer, fortalte, at det primært skyldes, at eleverne var genert eller nervøse for at svare eller ikke havde det nødvendige ordforråd. To undervisere skrev eksempelvis:

"Det er særligt en udfordring for de elever som selv mener de er meget svage i engelsk - ofte pga. deres eget lave selvværd. Her skal man arbejde med processen i at lære engelsk, og at de tror på det er okay at lave fejl og at ukorrekt engelsk er bedre end ingen engelsk."

"Tilbageholdenhed grundet perfektionskultur og generel usikkerhed. Elever har ofte en ide om, at undervisere forventer et formfuldendt sprog af eleverne, hvilket selvfølgelig ikke er korrekt."

Her ser vi to eksempler på, hvordan elevernes selvopfattelse og forventninger til sig selv, kan gå ind og påvirke deres præsentationer negativt. Dette er et emne, som vi vil tage op i diskussionsafsnittet.

I spørgsmål 7 (bilag 2.5) spurgte vi, fra en skala fra 1-10, hvordan de generelt ser, at eleverne har det med at snakke engelsk i undervisningen. Her er det kun 7,01% af underviserne, der har svaret under 5, resten er fordelt mellem 5 og 9, hvor størstedelen, 30,70%, har svaret 8. I spørgsmål 8 har vi spurgt om, hvad de gør for at motivere eleverne til at tale engelsk i undervisningen. Her besvarede en stor del af underviserne, at de selv snakker engelsk i klasserummet, derefter var emnevalg, aktiviteter og ros også nogle af de svar, som gik mest igen. En af underviserne skrev også dette i forhold til ovenstående spørgsmål:

"Jeg går foran som det gode eksempel ved at tale engelsk selv. Derudover tager jeg det med et smil hvis jeg selv laver fejl, eller siger det højt hvis de stiller et spørgsmål jeg ikke lige kan svare på. Så jeg prøver ligesom bare at være autentisk og ikke virke som om jeg har styr på ALT, for børn kan altid stille et eller andet spørgsmål man ikke kender svaret på 😊"

Vi ved fra forskning, at underviseren er den første motivationsfaktor i klassen, og det er også, hvad denne underviser påpeger. Hvad, der også er interessant i hendes udtalelse, er i forhold til det 'autentiske jeg'. Denne underviser fortæller, at hun prøver at skabe et miljø, hvor det er helt fint, at man ikke altid kender svaret. Hvis vi ser på dette i forhold til Dörnyeis L2 Motivational Self System, kan underviserens forventningsafstemmelse være med til at have en positiv påvirkning. Her mener vi med henblik på the ideal self. Det, at elever er motiveret således, de bliver så gode, som de ønsker deres fremtidige 'jeg' bliver, kan også være en uoverskuelig proces. Hvis en elev eksempelvis har helt urealistiske høje ambitioner for sig selv, kan det med tiden blive demotiverende for dem at arbejde sig hen mod et uopnåeligt mål. **Så, som ovenstående kommentar skriver, kan et miljø, hvor fejl er accepteret, være utroligt motiverende.**

I spørgsmål 9 spurgte vi ind til, hvad de oplever som værende motiverende for at få eleverne til at være deltagende i engelskundervisningen. Ligesom i spørgsmål 8 var aktiviteter og undervisningsmetoder vægtet særligt højt, dog var det svar, som vi så oftest, at der skulle være motivation i undervisningen.

Spørgeskema 2

I spørgsmål 1 (bilag 3.1) spurgte vi eleverne ind til hvilke klassetrin, de befandt sig på. Her har størstedelen af vores respondenter, været elever i udskolingen og mellemtrinnet - henholdsvis 5., 6. og 8. klasse. Derfor skal vi igen her, ligesom ved underviserne, tage i betragtning at det er disse elevgrupper, vi fokuserer på. I spørgsmål 2 (bilag 3.2) spurgte vi ind til, hvor glade de var for at have engelsk i skolen, på en skala fra 1-100 (vi havde kaldt den 1-10 og det var også sådan den fremtrådte for eleverne) besvarede eleverne med et gennemsnit på 62 (eller 6,2 i forhold til 10 skalaen). I det næste spørgsmål (bilag 3.3) spurgte vi eleverne hvilke aktiviteter, de synes, gør dem mest motiveret for at have engelsk. **Meget i samspil med undervisernes svar har størstedelen af eleverne, 46,67%, svaret gruppearbejde. Mange af eleverne begrundet deres svar med eksempelvis: "jeg kan godt lide at arbejde i grupper fordi så er man ikke alene om det man laver".**

De næste fem spørgsmål, spørgsmål 4 (bilag 3.4), 5 (bilag 3.5), 6, 7 og 8 (bilag 3.6), omhandler klassesproget og elevernes lyst til at snakke engelsk. Vi starter med at spørge eleverne, om hvor meget, fra en skala fra 1-5, de selv synes, at de snakker engelsk i undervisningen. Her har eleverne

svaret med et gennemsnit på 4,7. Altså at de selv mener, at de snakker engelsk næsten hele tiden. Vi spørger derefter ind til, hvor glade de er for at snakke engelsk i undervisningen. Her ser vi en graf, hvor størstedelen af elevgruppen ligger midt imellem med svaret "i nogen grad". Derefter fordeler det sig meget ligeligt, hvor der er 11,29%, der svarer "i meget høj grad", 14,52% der svarer "i høj grad", 19,35% svarer "i mindre grad", og 8,06% svarer slet ikke.

For at få en bedre forståelse har vi, i det følgende spørgsmål, spurgt eleverne ind til, hvad de synes om at snakke engelsk, hvor de her selv skal formulere et svar. Mange af eleverne, 27 af dem, har skrevet, at de har det fint med at snakke engelsk. Dog er der også en del elever, som giver udtryk for usikkerhed i forhold til at snakke engelsk i undervisningen. Der bliver blandt andet skrevet: "Jeg synes ikke det er så fedt fordi jeg ikke er så god til engelsk og er bange for at de andre griner eller min lære lægger mærke til at jeg ikke er så god." og "Nogle gange er jeg lidt nervøs for at udtale ordene forkert men når det er uden for undervisningen snakker jeg tit engelsk." Hvad, der er interessant her, er, at eleven ikke udviser nogen problemer med at skulle snakke sproget i andre kontekster end skolen. Vi kan derfor se, at det er i skolemæssige sammenhænge, hvor eleven har problemer. Dette kan selvfølgelig kobles til hvorvidt, der er trygge læringsmiljøer på den pågældende elevs skole.

I spørgsmål 7 spørger vi eleverne ind til, om der er tidspunkter i engelskundervisningen, hvor det er bedre at undervise på dansk frem for på engelsk. Her har vi givet eleverne et kommentarfelt fremfor valgmuligheder for at give dem mulighed for at komme med uddybende svar til spørgsmålet. Svarene svinger meget, og nogle af svarene lyder på enten "ja" eller "nej" uden en uddybning. Der et par stykker, som skriver, at det er fint at undervisningen foregår på engelsk. Dog er der andre elever, som udtrykker, at det kan være hjælpsomt at bruge dansk frem for engelsk i engelskundervisningen en gang imellem - såsom ved begrebsafklaring og opstart på nye emner. En elev skriver blandt andet:

"Ja, hvis man skal lære nye ord synes jeg personligt at det giver mig en bedre forståelse hvis jeg får betydningen og sammenhængen forklaret på dansk." En anden skriver: "ja, hvis der er alt for svære ord, men ellers ikke. Når vi har engelsk skal vi jo lære engelsk, ikke dansk."

I spørgsmål 8 spørger vi eleverne ind til, hvad der kan gøre det svært at snakke engelsk i undervisningen. De får her tre valgmuligheder med mulighed for at lave kommentarer. De tre

valgmuligheder er: "Jeg har ingen problemer med at snakke engelsk i undervisningen", "jeg har svært ved at snakke sproget generelt" og "jeg kan ikke lide at snakke engelsk foran andre". Her har 50% af eleverne svaret, at de ikke har nogle specifikke problemer med at snakke engelsk i undervisningen. 17,86% siger, at det er generelle sproglige udfordringer, der gør, at de snakker engelsk i undervisningen, og hele 32,14% svarer, at de ikke kan lide at snakke engelsk foran andre. Her ser vi blandt andet vigtigheden af trygge læringsmiljøer. Fordi eleverne ikke føler sig trygge i miljøet, påvirker de deres lyst til at deltage. Dette er en ond cirkel, som udspringer fra elevernes utryghed. Som Krogager Andersen også påpeger, vil det miljø og den kultur, der er til blandt andet fejl i klasse miljøet, være helt afgørende for, hvordan eleverne føler, at de kan udtrykke sig i læringsrummet. Vi ved også fra hende, at hvis eleverne ikke føler, at de kan udtrykke sig, vil der ikke ske nogen form for sproglig læring. Afslutningsvist spurgte vi eleverne, hvad de synes, ville gøre engelskundervisningen bedre. Her blev der blandt andet sagt, at mere selvbestemmelse kunne øge motivationen, fokus på fysisk og legende aktiviteter med faglige formål og mere fokus på mundtlighed - her især tiltænkt udtale.

Diskussion

Vi vil i vores diskussionsafsnit tage tre emner op til diskussion. Disse emner er motivation for at snakke engelsk, forventninger til og af elever samt kritik af CL. Vi har valgt disse områder, da de skabte meget undren ved os i forhold til, hvad vi observerede i vores didaktiske nærbillede samt fra vores resultater i spørgeskemaet. Derudover er det også vigtige emner at tage op i forhold til vores undersøgelse med motivation af kommunikation i engelskundervisningen. Vi vil starte med at se på motivation for at snakke engelsk.

Er skolen det bedste sted at snakke engelsk?

Vi har kunne se i vores spørgeskema, at halvdelen af elevgruppen ikke har nogle problemer med at skulle snakke engelsk. Dette skal ikke betyde, at de er faglige dygtige nødvendigvis, bare at de er motiveret for at deltage i undervisningen. Hvad, der ligger som grundlag for denne diskussion, er et svar, vi fik i forhold til, hvor glade eleverne var for at snakke engelsk i engelskundervisningen, og som vi allerede kort har præsenteret i analyseafsnittet. Svaret lyder som følgende:

“Nogle gange er jeg lidt nervøs for at udtale ordene forkert men når det er uden for undervisningen snakker jeg tit engelsk.”

Dette fik os til at overveje, hvad der kan ligge til grund for, at en elev ikke vil snakke engelsk i undervisningen, men de ikke har nogle problemer med det i andre kontekster. Vi kan se her, at det ikke er dét at skulle snakke sproget. Altså at eleven ikke føler, at de har nogle problemer, rent fagligt, med at kunne formulere sig, da de fortæller, at de godt kan i andre sammenhænge. Eleven fortæller dog, at de er nervøse for at udtale ord forkert, men det samtidig kun er en frygt, de har, når de er i skole. Vi kan derfor konkludere, at det må være et af forholdene i skolen, som gør, at eleven har lyst til at snakke. Man kan tage til diskussion, hvad det kan være, der gør, at undervisningen bliver en mere stresset situation for eleven at snakke i end i deres private liv. En af tingene, som kan ligge til grund for elevens nervøsitet, kan være forventning. Her mener vi, at det kan være, at eleven føler, at de hele tiden bliver vurderet i undervisningen, og at de skal leve op til noget bestemt. Dette kan både være fra de andre elever i klassen og underviseren. Hvis en elev er bange for, at andre elever eller underviserne vil dømme dem på baggrund af deres eventuelle manglende engelskfaglige viden, kan det gøre dem meget mere tøvende i deres sprogbrug og dermed ende ud i en frygt eller nervøsitet omkring at snakke i undervisningen. Vi ved, at det ikke er et særtilfælde, at denne elev har det sådan. Vi kunne se, at 32,14% af de elever, vi adspurgte, ikke kan lide at snakke engelsk foran andre elever. Der må derfor her ses på, hvordan miljøet er i de enkelte klasser, og dermed skabe et klasserum, hvor der bliver gjort klart, at det er okay at lave fejl, og måske endda opfordres til det, da vi også ved, at læring sker gennem at eksperimentere og hypotesedannelser. Eleven vil derfor både få en større viden ved at lave fejl, men også fordi de vil være i et miljø, hvor de er trygge, og derved, forhåbentligt, vil bruge sproget meget mere.

Tynger forventning mere, end det gavner?

Dette afsnit står i forlængelse med ovenstående afsnit, da det berører forventninger til og af elever. Når første skoledag går i gang, begynder kravene og forventninger også. Disse forventninger vil typisk altid følge eleverne gennem uddannelsessystemet - fra folkeskolen til hvor end de ender henne. Men hvor kommer disse forventninger fra? De kommer ikke altid fra eleven selv, men de kan også komme fra blandt andet hjemmet, klassekammeraterne, underviserne og samfundet. Det skal

lige nævnes, at forventninger til sig selv ikke nødvendigvis behøves at blive set som en negativ ting, da gode og realistiske forventninger kan være en vigtig motivationskilde i forhold til at opnå særlige mål. Dog kan man blive overvældet og tynget af disse forventninger, hvis de er for høje og for urealistiske. I forhold til fokus på mundtlighed og kommunikative kompetencer i fremmedsproget kan elevers høje forventninger til sig selv være en hindring i forhold til at deltage i undervisningen. Som en af underviserne belyste i vores spørgeskema i forhold til nogle af de udfordringer, som vil opstå i undervisningen i forbindelse med at lade eleverne snakke engelsk, nævner denne underviser, som beskrevet, dette:

"Tilbageholdenhed grundet perfektionskultur og generel usikkerhed. Elever har ofte en ide om, at undervisere forventer et formfuldendt sprog af eleverne, hvilket selvfølgelig ikke er korrekt."

Dette er et meget væsentligt citat i forhold til debatten om elevers forventninger til sig selv samt andres forventninger af dem. Denne perfektionskultur oplever vi meget i folkeskolen og blandt eleverne - alting skal helst være perfekt, og der kan ikke være plads til fejl, for hvis du fejler, griner de andre af dig. Tager vi udgangspunkt i eleven Felix fra det didaktiske nærbillede, kan hans forventninger til sig selv være et svar på, hvorfor han i nogle undervisningssammenhænge ikke deltager lige så meget i de kommunikative aktiviteter velvidende om, at han sagtens kan. Her bliver det relevant at nævne Dörnyei's L2 Motivational Self System, herunder begrebet the ideal L2 self, som handler om en persons forestilling af en version af sig selv, som er i stand til at forstå og kommunikere succesfuldt på fremmedsproget, i denne sammenhæng på engelsk. Selvom vi oplevede Felix som værende en faglig dygtig elev med en god forståelse for engelsksproget, er dette nødvendigvis ikke tilfældet for ham selv.

I virkeligheden handler det nok om at tage et skridt ad gangen frem for at tage ti skridt på samme tid men på grund af den perfektions- og præstationsfremmende kultur i vores samfund, er det lettere sagt end gjort.

Er Cooperative Learning altid gavnligt?

CL har mange fordele, men virker det egentlig altid? I dette afsnit vil vi kigge kritisk på CL og diskutere nogle af grundene til, at det ikke altid er optimalt at bruge i undervisningen. Kritikken er

hovedsageligt baseret på vores egne erfaringer med CL, hvor vi vil bruge udpluk fra vores didaktiske nærbillede som eksempler.

Som vi ved fra forskning kan CL være en oplagt måde at sikre elevdeltagelse på, idet alle elever er inkluderet på samme vis. Dog er der situationer, hvor dette ikke er tilfældet. Situationen med Felix i vores didaktiske nærbillede er bare ét eksempel ud af mange. I nogle grupper vil man opleve, at der er nogle elever, som "overtager" arbejdet, mens der er andre, som enten bliver tilsidesat eller aktivt vælger at lade være med at deltage, hvilket i denne sammenhæng er noget, der sker for Felix under sin fremlæggelse. Denne balance af magt ser vi som værende en væsentlig problemstilling i CL, da formålet med undervisningsformen er, at alle elever har en stemme, og at alle elever spiller en lige vigtig rolle - og hvis ikke de har en stemme, går det ikke kun ud over hele princippet med CL, men også målet for undervisningen. Alle elever er forskellige, og de lærer derved også på forskellige måder, hvilket er noget, som vores anden problemstilling kommer ind på. Som eksempel vil man nogle gange opleve i en gruppe, at der er nogle elever, som er hurtige til at forstå og løse en opgave og går derfor så videre, og så er der en elev, som har brug for mere tid. Denne elev bliver ofte glemt i denne situation, da gruppens fokus typisk bare er at blive hurtig færdig uden at sikre, at alle i gruppen har forstået opgaven. Dette kan resultere i, at potentialet med grupper falder til jorden, og at denne elev i sidste ende ikke får noget ud af opgaven. I forbindelse med dette er sammensætningen af grupper i CL vigtig at tage op. Hvis grupperne ikke er blevet sammensat hensigtsmæssigt, kan dette gå ud over gruppedynamikken samt gruppens produktivitet. Vi ser blandt andet i vores didaktiske nærbillede, at der er nogle elever, som ikke helt forstår, hvad de skal, hvilket resulterer i, at de laver andre ting end selve opgaven. Vi ser også, at en elev som Felix klarer sig fint i en gruppe med elever, som han trives med, men som udviser en form for tilbageholdenhed i en ny, blandet gruppe, hvilket resulterer i, at han ikke får det optimale udbytte af CL. Dette understreger vigtigheden af gruppedannelsen, og at det her er vigtigt, at underviseren kender sine elever godt nok til at danne de mest optimale og produktive grupper, så ovenstående eksempler ikke sker.

Ovenstående problemstillinger er et par stykker ud af flere. Selvom CL kan være svaret på mange undervisningsbønner, er det vigtigt, at man også reflekterer over dens ulemper, og man i forlængelse

af dette også overvejer, om man bruger CL bare for at bruge det, eller om man aktivt som undervisere benytter sig af de læringsmuligheder, det skaber.

Konklusion

Ud fra ovenstående kan vi se, at mundtlig kommunikation er en central del af fremmedsprogsundervisningen, i denne sammenhæng engelskundervisningen, og det er derfor vigtigt at have fokus på at udvikle elevernes kommunikative kompetencer inden for dette felt. Kommunikation, altså at eleverne er mundtligt deltagende og derved bruger sproget, er vejen frem i forhold til at lære sproget. Det er derfor altafgørende for, at sproglæring kan finde sted, at eleverne bruger sproget således, at de er i konstant udvikling. I fremmedsprogsundervisningen vil man, som underviser, opleve, at det kan være vanskeligt at få nogle elever til at deltage mundtligt, hvilket der kan være mange årsager til. En faktor, som kan have indflydelse på elevers deltagelse i undervisningen, kan blandt andet være, at eleverne føler sig ukomfortable med at tale et fremmedsprog, fordi de føler, at deres kompetencer inden for sproget er utilstrækkelige og begrænsede. En anden faktor, som i denne sammenhæng er væsentlig at nævne, er elevernes forventninger til dem selv og hertil også andres forventninger til dem. Hvis forventningerne er urealistiske, kan dette være en hindring i forhold til, hvor aktive eleverne er i undervisningen. På den anden side kan dette også blive et hjælpemiddel i forhold til at motivere elevernes kommunikative kompetencers udvikling. I sidste ende kan for høje forventninger dog føre til en frygt for at fejle, som kan resultere i, at eleverne udebliver fra undervisningen. Det er derfor vigtigt, at man har et miljø i klasserummet, hvor eleverne ved, at der er plads til at lave fejl således, at deres forventninger til sig selv ikke bliver en byrde men et middel til målet.

I denne sammenhæng kan vi konkludere, at motivation blandt andet er en afgørende faktor i forhold til at øge elevdeltagelse og nedbryde deres nervøsitet for at bruge målsproget. Når eleverne er motiveret for undervisningen, vil deres affective filter være nede, og de vil derfor være mere åbne over for læringen. Altså at deres interesse for at lære vil stige. En måde hvorpå elevdeltagelsen kan hæves er, som sagt, gennem trygge rammer. Her har vi erfaret, at en måde, at gøre klasserummet mere trygt for eleverne, ville være, hvis de selv havde mulighed for at være medbestemmende i mindre eller større sammenhænge. På den måde vil der være flere forudsigelige elementer, som

udspringer af elevernes egne interesser, som på den måde også vil være med til at motivere dem yderligere. I forhold til forskning ved vi også, med de 12 praksisanbefalinger in mente, at dét at bygge videre på emner, der interesserer eleverne, giver en mere motiveret og deltagende elevgruppe. Dette kan endvidere også føre til succesoplevelser for eleverne, hvilket kan hjælpe med at gøre dem mere trygge i deres sprogbrug i engelskundervisningen.

I forhold til foreign language anxiety kan vi ikke se, ud fra vores undersøgelser, at dette er et særligt stort problem i forhold til engelskundervisningen. Men vi må dog konkludere, at der er en øget nervøsitet forbundet med at skulle deltage mundtligt i undervisningen. Selvom vi ikke vil kategorisere denne nervøsitet som decideret angst, er det dog stadig en stor barriere for læringen i undervisningen. Det er ikke lige så alvorligt som angst, og ikke lige så vanskelig at bekæmpe, men det sætter dog en stopper for udviklingen af elevernes kommunikative kompetencer og i forlængelse af dette - den generelle sproglæring. Et effektivt redskab, som vi kan se på baggrund af vores spørgeskema, didaktiske nærbillede og teori, er Cooperative Learning eller eventuelle andre samarbejdende strukturer, hvor eleverne har mulighed for at arbejde sammen og skabe samtaler. Så længe disse grupper bliver dannet på baggrund af kendskab til elever og deres relationer, kan det være en hjælp i forhold til at holde elevernes nervøsitet nede. På denne måde vil eleverne kunne læne sig op ad hinanden og i forlængelse af det - lærer af og med hinanden.

Handleperspektiv

Vi vil i det følgende se på forskellige ting, som man kan arbejde videre med i forhold til dette projekt. Vi har konkluderet, at det er primært læringsmiljøet, som har den største effekt på elevernes motivation. Med læringsmiljøet mener vi her rigtig mange forskellige faktorer. Man kan derfor undersøge, hvilke forskellige tiltag inden for læringsmiljøet, som ville højne elevernes motivation bedst. Nogle af de ting, som vi ville se ind i, ville eksempelvis være tryghed i forhold til relationsarbejde. For at læringsmiljøet kan være trygt, må der være en god tone samt god relation i klasserummet. Men hvordan opnår man den bedst mulige relation således, eleverne er trygge i at kunne udtrykke sig og eksperimentere med sproget? I forlængelse af dette kunne det også være interessant at se på, hvordan forskellige gruppedynamikker, kunne være med til at påvirke læringsmiljøet og dermed også elevernes sproglige arbejde. Vi ved at valg af emne og aktiviteter har

en stor rolle i forhold til elevernes motivation for at deltage, men kan det også påvirke elevernes tryghed i undervisning?

Det handler grundlæggende om at gøre eleverne så selvsikre som muligt i at bruge engelsksproget, da det er her, der sker den største læring. Dette har vi både kunne se i forhold til teori, forskning og vores egne undersøgelser. Målet med engelskundervisningen er, at eleverne lærer at kommunikere således, at de kan indgå i samtaler i det globaliserede samfund, som bliver en mere og mere integreret del af elevernes liv. Man kunne derfor yderligere se på, hvordan man bedst muligt, med kommunikationen i fokus, kan forberede eleverne til at indgå i et samfund, der også er i konstant udvikling

Litteraturliste

Aarhus Universitet (2020). *Skoleelever tøver med at tage ordet, når der er fremmedsprog på skemaet*. Hentet den 09/12/2021 fra:

<https://via.ritzau.dk/pressemeddelelse/skoleelever-tover-med-at-tage-ordet-nar-der-er-fremmedsprog-pa-skemaet?publisherId=12670508&releaseId=13593228>

Aarhus Universitet (U. Å.). *Observationsstudier*. Hentet den 15/05/2022 fra:
<https://metodeguiden.au.dk/observationsstudier>

Ahrenkiel, L. (2020). *Mixed methods*. Hentet den 20/05/2022 fra: <https://laeremiddel.dk/viden-og-vaerktoej/videnskabsteori/videnskabelige-metoder/mixed-methods/>

Børne- og Undervisningsministeriet (2019a). *Engelsk undervisningsvejledning*. Hentet den 04/04/2022 fra: https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_Vejledning_Engelsk_2020.pdf

Børne- og Undervisningsministeriet (2019b). *Engelsk Faghæfte*. Hentet den 04/04/2022 fra: https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_Fagh%C3%A6fte_Engelsk_2020.pdf

Børne- og Undervisningsministeriet (2020). *Folkeskolens udvikling efter reformen: en vidensopsamling om folkeskolereformens følgeforskningsprogram 2014-2018*. Kbh.: UVM.

Børne- og Undervisningsministeriet (2021). *Folkeskolens formål*. Hentet den 04/04/2022 fra: <https://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/om-folkeskolen-og-folkeskolens-formaal/folkeskolens-formaal>

Canger, T. & Kaas, L. A. (2016). *Praktikbogen: Didaktik, klasseledelse og relationsarbejde*. Kbh.: Hans Reitzel.

Daryai-Hansen, P., Gregersen, A. S., Holst-Pedersen, J. V & Jacobsen, S. K. (2019). *Tidligere sprogstart: Forskningsanbefalinger og pædagogiske veje at gå*. I: Gregersen, A., S. (red.) *Sprogfag i forandring pædagogik og praksis*. (s. 99-128 af 196).

Daryai-Hansen, P., Gregersen, A. S., Holst-Pedersen, J. V & Jacobsen, S. K. (2017). *Tidlig sprogstart i skolen*. Viborg: Specialtrykkeriet Viborg A/S.

EMU (2021). *Cooperative learning: Giv eleverne ordet - de vil elske dig for det*. Hentet den 21/04/2022 fra:

<https://emu.dk/grundskole/paedagogik-og-didaktik/undervisningsformer/cooperative-learning-giv-eleverne-ordet-de>

English Club (2022). *Reading Skills Guide*. Hentet den 05/02/2022 fra:

<https://www.englishclub.com/reading/guide.php>

English EFL (2021). *Four Core Skills of English Learning*. Hentet den 05/02/2022 fra:

<https://www.english-efl.com/methodology/four-core-skills-english-language-learning/>

EVA (2014). *Et trygt og positivt læringsmiljø*. Hentet den 07/01/2022 fra:

<https://www.eva.dk/sites/eva/files/2017-07/1%20Trygt%20og%20positivt%20laeringsmiljo%20%281%29.pdf>

Gibbons, T. (2021). *What is the Affective Filter in Language Learning?* Hentet den 06/04/2022 fra:

<https://www.theteflacademy.com/blog/2017/09/what-is-the-affective-filter-in-language-learning/>

Hedge, T. (2000). *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford: Oxford University Press.

Hostetler, J. (2015). *What's an Affective Filter and How Does It Affect English Language Learning? Here's the Lowdown*. Hentet den 06/04/2022 fra:

<https://www.fluentu.com/blog/educator-english/affective-filter/>

Hutters, C. & Lundby, A. (2015). *Klasserumsledelse og elevinddragelse*. Kbh.: Forfatterne og Center for Ungdomsforskning.

Kagan, S. & Stenlev, J. (2016). *Cooperative Learning strukturer: MiniBog*. Kbh.: Alinea.

Lightbown, P.M & Spada, N. (2013). *How Languages are Learned*. (4. udg.). Oxford: Oxford University Press.

Morrelson, M. & Muschinsky, L. (2020). *Undersøgelser: videnskabsteori og metode i pædagogiske studier*. (2. udg). Kbh.: Hans Reitzels Forlag.

Richards, O. (2019). *Foreign Language Anxiety – What It Is And 6 Easy Steps to Overcome It*. Hentet den 05/04/2022 fra: <https://storylearning.com/blog/foreign-language-anxiety>

Sunesen, M. S. K. (2018). *Inddrag elevperspektivet*. Hentet den 07/04/2022 fra: <https://www.akademisk.dk/artikler/skole-og-laering/inddrag-elevenes-perspektiv>

Stenlev, J. (2003). Cooperative Learning i fremmedsprogsundervisningen. *Sprogforum* 25, s. 77-86.

Stenlev, J. (2018). *Om Cooperative Learning*. Hentet 08/05/2020 fra: <https://cooperativelearning.dk/om-cooperative-learning>

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