

Willingness to Communicate
- i en tysk pædagogisk kontekst

Professionsbachelor på læreruddannelsen
VIA University College, Aarhus C.

Studerendes navn: Oliver Alexander Wæhrens Pedersen
Studienr.: 294081
Fag: Tysk
Vejledere: Juljana Gjata Hjorth Jacobsen &
Ditte Holch Jensen

Antal tegn: 63.737
Antal sider bilag: 9

Indholdsfortegnelse

Indledning	3
Problemformulering	4
Hypoteseafsnit	4
Læsevejledning	5
Metode	6
<i>Indledende bemærkninger til empiriindsamlingen</i>	6
<i>Spørgeskema</i>	6
<i>Interviews</i>	7
Teori	9
<i>Willingness to Communicate (WTC)</i>	9
<i>Undervisningens planlægning og indhold</i>	12
<i>Lærerenes rolle – relationskompetence</i>	13
<i>Definition</i>	13
<i>Klassen som læringsfællesskab</i>	13
<i>Receptiv rettethed</i>	14
Analyse	16
<i>Teacher's teaching style, classroom management & other behaviours</i>	16
<i>Peer's familiarity, communicative behaviours & demographics</i>	19
<i>Class climate, cohesiveness & class size</i>	20
<i>Type of activity, preparation time & assessment OG Thematic category of topic: content, knowledge & L2 vocabulary</i>	22
Diskussion	25
Konklusion	27
Litteraturliste	29
Bilag	31

Indledning

Min egen rejse inden for tyskfaget har været en ganske spændende odysse, med mange både op- og nedture. Det forekommer mig mærkeligt, at et enkelt fag kan have så mange forskellige typer af undervisere, med så mange forskellige læringssyn. Mildest talt, har tysk altid været et fag, som jeg ikke har vidst hvad jeg skulle forvente af. I folkeskolen var mit indtryk mere eller mindre, at tysk var et fag, hvor man så kedelige overdiktiserede videofilm fra 90'erne, læste irrelevante tekster, der ofte omhandlede DDR eller opfundne personer, der skulle på indkøb, eller så sad man krumbøjet hen over grammatikhæftet.

Som det fornuftige menneske jeg er, valgte jeg at forsætte med tysk på gymnasiet: hellere være god til to fremmedsprog, end jævnt dårlig til tre. Her mødte jeg tyskfaget i helt andre skikkelser end jeg hidtil havde stødt på. Her kunne vi tale om spændende og tunge emner ud fra interessante tekster, og der var plads til at høre om tysk kultur, samfund og historie... og så var der grammatikken, der hang over undervisningen som en tung sky. Enhver sætning ville altid blive genstand for endeløs granskning, og den studerende måtte stå standret for sine fejlagtige bøjninger og gloser. Den studerende var af og til mig selv, hvilket førte til at tyskundervisningen blev noget jeg skulle overleve, og noget jeg ikke deltog mundtligt i.

Igennem denne optik, som mine egne oplevelser har tilslebet, har jeg siden anskuet faget, dets metoder, dets indhold og dets undervisere. Dette har givetvis skærpet min radars følsomhed til at undersøge og lede efter årsager og forklaringer på, hvorfor der undervises som der gør, hvad det gør ved eleverne og hvordan man kan bryde denne cirkel. Jeg skriver sådan, da det desværre lader til at mine oplevelser ikke var enkeltstående, men at de er en del af en mere generel tendens, som flere og flere beretter om. Denne tendens må utvivlsomt også spille en rolle i den krydsild som faget så ofte befinder sig i. Man behøver ikke tilbringe mange minutter på *folkeskolen.dk* før man læser artikler om tyskfagets udfordringer, eller at faget ligefrem bør afskaffes.

Da jeg i min praktik på fjerde år af mit studie blev introduceret til teorien *Willingness to Communicate*, gik der ikke lang tid før jeg kunne lave koblinger mellem mine egne erfaringer, min nye faglighed som tysklærer, og teorien. Er *Willingness to Communicate* måske en måde, hvorpå tyskundervisningen kan analyseres igennem, og måske ligefrem diagnosticeres? Dette fører os videre til min problemformulering for dette projekt.

Problemformulering

“Jeg undersøger begrebet Willingness to Communicate (WTC) i en tysk pædagogisk kontekst, og i hvilket omfang dette begreb kan praktiseres for at styrke elevernes kommunikative kompetence på tysk.”

Hypoteseafsnit

Efter at have beskæftiget mig med tysk som sprog, kultur og undervisningsfag i over 10 år, hvoraf jeg i nogle af disse år selv har været udsat for undervisning i faget, har jeg selv opbygget flere hypoteser til, hvorfor tyskfaget er udfordret, og hvorfor man gang på gang læser at det bør afskaffes som fag.

Hertil kommer, at jeg tit hører fra undervisere, at eleverne i 5. klasse, hvor de møder tysk for første gang i skolen, er motiverede og interesserede for faget. Selv har jeg også haft glæden af at introducere en 5. klasse til tysk i deres første tysktimer efter sommerferien. Denne interesse eleverne udviser må givetvis kunne føre til en motivation for, og interesse i, at forbedre sine sproglige kompetencer indenfor sproget. Noget tyder dog på, at denne spæde flamme hurtigt slukkes.

Min hypotese er, at der i tyskfaget er et eller andet, som helt grundlæggende går skævt. Helt specifikt synes jeg at opleve lav motivation for faget, og lav motivation for at lære og bruge sproget. Om disse problemer stammer fra lærerne, eleverne, forældrene, en helt fjerde part, eller dem alle til sammen, mener jeg kræver større og bredere undersøgelser, end denne opgave kan indeholde. Fremfor at lave en stor undersøgelse, har jeg valgt at forholde mig til et noget mindre nærbillede.

Ud fra teori jeg har læst og tillært mig gennem min studietid, synes jeg at det peger i retningen af, at udfordringernes kime ligger i undervisningen. Med udgangspunkt i teorien *Willingness to Communicate*, er min hypotese, at tyskundervisningen ikke opfylder de forudsætninger som teorien indeholder, hvilket er årsag til den lave deltagelse og motivation. Jeg vil derfor anvende teorien *Willingness to Communicate* til at gennemlyse tyskundervisningen, i håbet om, at dette måske kan afsløre hvad der motiverer og demotiverer eleverne til at deltage i undervisningen.

Læsevejledning

Dette projekt er bygget således op, at jeg som det næste vil føre læseren igennem et metodeafsnit, hvor jeg vil beskrive, hvordan jeg har indsamlet empiri, og hvilke tanker jeg har gjort mig om de metoder jeg har udvalgt hertil.

Dernæst vil projektet bevæge sig over i et teoriafsnit, hvor jeg først og fremmest vil beskrive teorien *Willingness to Communicate*, som jeg fremadrettet vil forkorte *WTC*. Midt i teoriafsnittet vil jeg lave en kobling til praksis ved hjælp af relevant teori, og slutteligt i afsnittet vil jeg koble teorier om relationskompetence og -arbejde til *WTC*. Dette vil lede videre til næste afsnit: *analysen*.

I analyseafsnittet vil jeg gå tættere på praksis, og sammenkoble de beskrevne teorier med udsagn fra elever og lærere. Målet her er at se, hvordan *WTC* og relationsarbejde, især, forekommer i fremmedsprogsundervisningen.

Det næstsidste afsnit i dette projekt er mit diskussionsafsnit, hvor jeg især vil diskutere mit projekts gyldighed og validitet.

Til slut vil jeg konkludere på min problemformulering og mine fund. Efterfølgende vil jeg ud fra mine konklusioner præsentere et antal praksisrelevante pointer, som jeg, og enhver anden underviser, vil kunne have glæde af i praksis.

Metode

I dette afsnit vil jeg beskrive, hvilke former for empiri jeg har indsamlet, hvortil jeg vil knytte et par kommentarer om, hvorfor jeg netop fandt det interessant at indsamle denne empiri. Herudover vil jeg gå i dybden med, hvilke metoder jeg har anvendt, samt mine overvejelser om fordele og ulemper ved disse metoder.

Indledende bemærkninger til empiriindsamlingen

Til denne opgave har jeg indsamlet følgende typer af empiri: spørgeskemaundersøgelse samt interview af to lærere og to elever.

Al empiri fra elever, interviews og spørgeskemaundersøgelsen, er indsamlet hos den samme klasse, 8.B. Spørgsmålene til min indsamlede empiri tager både udgangspunkt i et undervisningsforløb jeg selv udførte i min fjerde praktikperiode, og den tager udgangspunkt i elevernes almindelige opfattelse af deres undervisning.

Hvad angår empiri fra lærere var jeg mere udfordret, da jeg ikke havde mulighed for at indsamle empiri fra min praktiklærer, som ellers underviser klassen til dagligt, og som eleverne desuden refererer til i de to interviews. Jeg måtte derfor søge alternativer, hvilket jeg gjorde ved at kontakte to tidligere kollegaer fra min tid som vikar i Nordjylland. Jeg kontaktede netop disse to, da de, efter min vurdering, deler mere eller mindre samme læringssyn som min praktiklærer. Fælles for dem alle tre er, naturligvis, at de underviser i faget tysk.

Da jeg tager udgangspunkt i teorien *Willingness to Communicate*, og vil undersøge dette i en tysk pædagogisk kontekst, går jeg til dette projekt med en hypotetisk deduktiv metode, hvor jeg undersøger, hvorvidt teorien finder sted i praksis, og om den har nogen betydning (Olsen & Pedersen, 2015, s. 116-119).

Jeg vil nu beskrive de forskellige former for empiri jeg har indsamlet, og kort redegøre for mine tanker bag de valg jeg har foretaget mig.

Spørgeskema

Da jeg i min praktik valgte at have WTC som fokus, forsøgte jeg at strukturere min undervisning herefter, og handle herudfra. Kort før praktikperiodens udløb formulerede jeg derfor et længere spørgeskema¹, som tog udgangspunkt i elementer fra WTC. Jeg afsatte en hel lektion til besvarelse af dette spørgeskema, således at eleverne kunne tage sig god tid til at formulere sig. Spørgeskemaet er kun sendt til besvarelse af klassens

¹ Se bilag 1

elever. 17 elever har besvaret spørgeskemaet, hvorfor spørgeskemaets validitet desværre nok ligger ret lav, og kan ikke anses for at give udtryk for et generelt billede (Reimer & Sortkær, 2017, s. 144).

Jeg forudså dog en ulempe i, at klassen og jeg i forvejen havde kendskab til hinanden, da elevernes besvarelse kan være påvirket heraf, og dermed svække spørgeskemaets reliabilitet (Reimer & Sortkær, 2017, s. 145). Eleverne blev derfor orienteret om, at deres besvarelser er anonyme, og jeg vil ikke kunne spore den enkelte respondent, dette i håbet om, at de ville være mere ærlige i deres besvarelser.

Til formulering, opsætning, udsendelse samt besvarelse af spørgeskemaet anvendte jeg "Google Analyse". Google Analyse har den fordel, at det først og fremmest er kompatibelt med de programmer, som skolen anvender, og som er installeret på elevernes computere. Derudover valgte jeg programmet af helt lavpraktiske årsager, da det er relativt nemt at anvende og udfylde.

Jeg valgte at anvende et spørgeskema, da det har den fordel, at der er tale om en særdeles kvantitativ metode, som virker ganske udmærket i forhold til at samle et antal meninger sammen, som er med til at beskrive og forklare en sag (Reimer & Sortkær, 2017, s. 136). Desværre gør kvantitative undersøgelser, som dette spørgeskema, det svært at få uddybet svarene, og dermed er det svært at få dem ransaget godt og grundigt (Reimer & Sortkær, 2017, s. 139). Derfor har jeg valgt også at inddrage interview i min indsamling af empiri.

Interviews

Eleverne jeg valgte at foretage interviews af, er udvalgt i samarbejde med klasselæreren. Dette skyldes, at jeg fik en mængde svar i det herover nævnte spørgeskema, som var ærlige og forholdt sig kritisk, både til min undervisning, til klassen, fællesskabet etc. Spørgeskemaet var dog, som nævnt, anonymiseret, hvorfor jeg ikke kunne udpege de elever, som havde givet denne respons. I samarbejde med klasselæreren udvalgte jeg derfor et par elever, som måske kunne have været respondenterne bag disse svar, eller som, om ikke andet, kunne forholde sig kritisk til undervisningen mv.

Begge interviews med elever er foretaget semi-struktureret, da jeg ønskede at afklare bestemte temaer med fokus på WTC (Bak, 2017, s. 51). Jeg valgte semi-struktureret, da der også skal være mulighed for, at der i samtalen åbnes for spændende temaer og pointer, som kunne være værd at forfølge. Dette synes jeg, personligt, er det som er fordelene ved at gå fænomenologisk til værks, nemlig at man kan komme tæt på personens holdninger, oplevelser etc. – og at disse får lov til at blive udfoldet (Bak, 2017, s. 53-54). Da jeg kendte begge elever fra mit praktikforløb, samt jeg havde været forbi klassen flere gange op til interviewene, for at afmystificere, var der ikke et synderligt stort behov for, at jeg arbejdede på at skabe tillid og ro i selve

interviewsituationen. Ligesom spørgeskemaet, som hele klassen besvarede på Google Analyse, tog interviewets spørgsmål² udgangspunkt i pointer fra WTC.

Som tidligere nævnt, ønskede jeg at foretage et interview af min praktiklærer, da det er i dennes klasse jeg udførte undervisningsforløbet, og da det er i samme klasse jeg har udført elevinterviews. Desværre har det ikke været en mulighed at interviewe min praktiklærer. I samråd med mine vejledere har jeg derfor valgt at søge kompetente alternativer til egentlige interviews af lærere.

Valget faldt på to tidligere kollegaer, med hvem jeg taler lige så godt og åbent med, som jeg gør med min praktiklærer. Jeg ser vores kendskab til hinanden som en fordel, da jeg ofte synes at have oplevet, at fremmede lærere godt kan virke nærmest blufærdige ved at tale om deres lærergerning, handlinger, meninger mv. De blev desuden udvalgt, da de umiddelbart har mere eller mindre samme læringssyn som min praktiklærer. Jeg valgte at foretage interview af to lærere, i håbet om at gøre min undersøgelse en smule mere repræsentativ.

Spørgsmålene til de to lærere er først udformet efter jeg havde overstået de to interviews med eleverne, således at jeg kunne tilpasse spørgsmålene³ til lærerne ud fra elevernes udtalelserne. Jeg valgte denne rækkefølge, da jeg tænkte, at eleverne nemt kunne sige noget, som det var spændende at have en vinkel på fra en lærer.

Disse interviews er foretaget på to forskellige måder. Interviewet med Lærer 1 er foretaget ustruktureret (Bak, 2017, s. 52), hvilket var en ændring jeg, i samarbejde med Lærer 1, gjorde i sidste øjeblik, da interviewsituationen ikke muliggjorde hverken optagelser eller et længerevarende interview. Interviewet med Lærer 2 er foretaget semistruktureret (Bak, 2017, s. 51), dog stadig med mulighed for at afvige fra de forberedte spørgsmål.

Nøjagtig som ved spørgeskemaundersøgelsen, stiller jeg mig også kritisk overfor både reliabiliteten, validiteten og repræsentativiteten ved både mine interview af elever og lærere. Først og fremmest er de holdninger, som kommer til udtryk i forbindelse med et interview, yderst subjektive. Dertil kommer at gruppen af indblandede er for snæver. Resultaterne fra disse interviews kan derfor ej heller generaliseres, men kan trods alt give et indblik, hvilket er rigeligt i mit projekts tilfælde.

Jeg vil nu forlade metodeafsnittet, og vi bevæger os derfor nu videre til teoriafsnittet, hvor jeg indledningsvist vil redegøre for *Willingness to Communicate* teorien.

² Se bilag 2

³ Se bilag 3

Teori

Jeg har valgt at anvende *Willingness to Communicate*, forkortet ”WTC”, som omdrejningspunkt for, og udgangspunkt for valget af, al min teori, da det er denne teori jeg har valgt at stille skarpt på. Alt andet teori i dette afsnit, skal derfor læses i lyset af, og i forbindelse med, WTC.

Willingness to Communicate (WTC)

Til at beskrive dette begreb tager jeg udgangspunkt i artiklen *The Willingness to Communicate (WTC): Origins, significance, and propositions for the L2/FL classroom* af Anastasios Katsaris, da han har gjort et udmærket arbejde i at samle teoriens udvikling og de mange facetter den består af.

Willingness to Communicate har, som begreb, efterhånden en del år på bagen. Helt præcist blev det introduceret i 1985 af McCrosky og Baer, dengang beskrev de begrebet som ”*an individual’s predisposition to initiate communication with others*” (Katsaris, 2019, s. 3).

Relevant for dette projekt er især MacIntyres tilføjelse, at WTC i andetsprog er påvirket af en elevs personlighed såvel som den situation kommunikationen foregår i, dvs. at læreren kan påvirke elevens WTC (Katsaris, 2019, s. 3). Andet som påvirker elevens WTC er blandt andet: elevens opfattelse af sine egne kompetencer, kommunikationsforståelse, generthed og indadvendthed (Katsaris, 2019, s. 3). MacIntyre og Charos har desuden fundet en kobling mellem WTC i andetsprog, kompetencer og angst (Katsaris, 2019, s. 4).

Hvad hensigten med WTC er kommer helt an på hvem man spørger. WTC kan være vej til forbedrede kompetencer inden for sit andetsprog, da tanken er at man lærer sprog bedst i interaktion med andre (Katsaris, 2019, s. 9). WTC kan også ses som værende et mål i sig selv, da målet med at lære sprog er at bruge sprog. Det bliver derfor et mål i sig selv at udvikle sine elevs lyst, og vilje, til at kommunikere på deres andetsprog, og gerne med autentisk kommunikation for øje (Katsaris, 2019, s. 10).

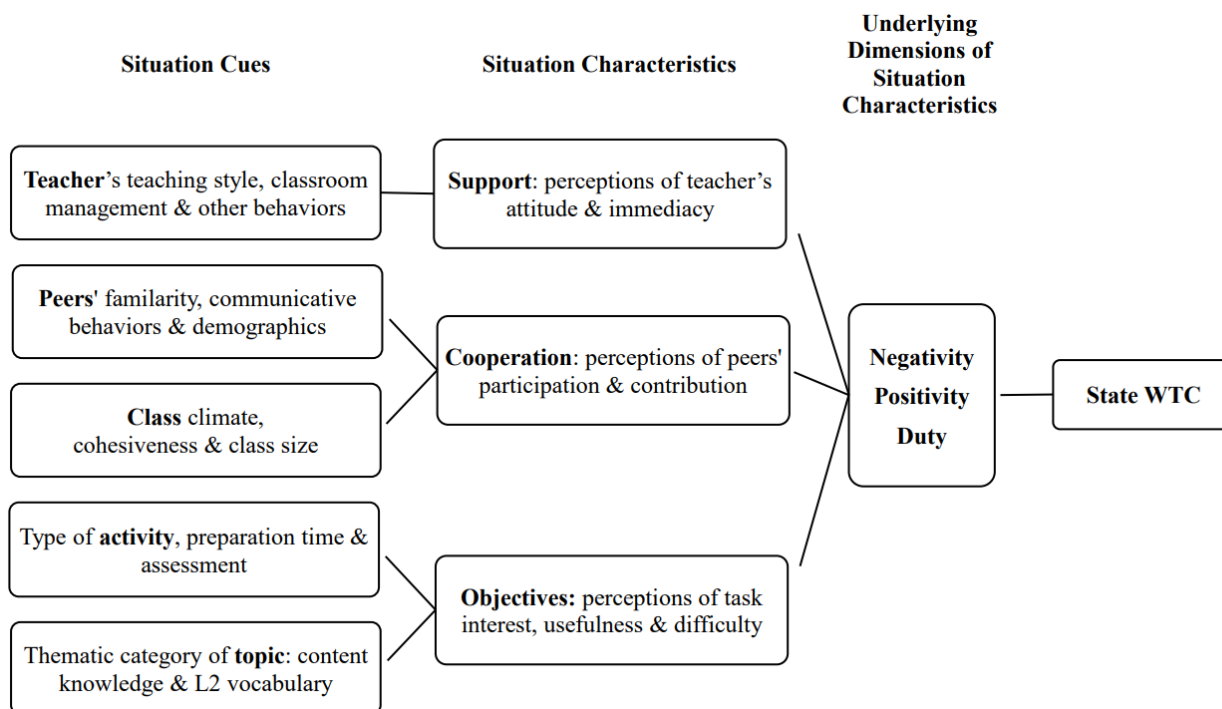
Som det næste vil jeg nu præsentere to essentielle modeller, som begge giver et indblik i, hvad der menes med WTC, bl.a. ved at synliggøre de mange facetter som teorien indeholder.

Den første figur er MacIntyre et al.’s heuristiske model⁴ over faktorer, som influerer WTC. Modellen illustrerer ganske udmærket de mange lag i teorien, og de mange faktorer som spiller ind. Figuren formår både at indkapsle faktorer, som er iboende i eleven, såsom *personality* og *self-confidence*, men også udefrakommende faktorer, såsom *intergroup climate* og *intergroup motivation*. Lagene og de mange byggesten i figuren

⁴ Se bilag 4

skal ses som værende forbundne, og påvirker hinanden i den rækkefølge de støder til hinanden i figuren (Macintyre, Dornyei, Clément, & Noels, 1998) (Katsaris, 2019, s. 6-7).

Denne næste figur af Jiayi Zhang et.al. tager også udgangspunkt i WTC, men forholder sig mere specifikt til en situationel kontekst, f.eks. undervisning:



(Zhang, Beckmann, & Beckmann, 2018)

Denne figur hænger ganske vist meget sammen med den af MacIntyre et.al, men peger måske mere ud imod praksis. Figuren skal forstås således, at de faktorer, som er skrevet ind i kasserne, er alle objektive faktorer. Eleven møder disse objektive faktorer og skaber sin egen opfattelse derudfra. Det er dermed afhængigt af den pågældende elev om opfattelsen så er negativ, positiv eller en følelse af pligt (Zhang, Beckmann, & Beckmann, 2018) (Katsaris, 2019, s. 7).

I begrebet, Willingness to Communicate, er der altså forskellige iboende forudsætninger, som bl.a. foregår inden i, og omkring eleven, som kan påvirke dennes lyst til at deltage mundtligt i undervisningen på sit andetsprog. Faktorerne er mange, og hvorvidt de kommer i spil, kommer an på den enkelte elev og dennes indre verden. Læreren spiller en vigtig rolle i denne forbindelse, Katsaris skriver: " *Educators that understand the many facilitating and inhibiting factors influencing L2 WTC can help their students to step into language use.* " (Katsaris, 2019, s. 10). Som underviser og klasseleder har man et ansvar for, at elevernes WTC kan trives og komme til udtryk bedst muligt.

Underviseren bør have fokus på, at så mange positive faktorer som muligt skal i spil. Det vil sige, at man kan ikke lukke øjnene for faktorer, som spiller ind over hinanden i Macintyre et al.'s model (Macintyre, Dornyei, Clément, & Noels, 1998), det samme gør sig gældende med de faktorer som findes i Zhang et al.'s (Zhang, Beckmann, & Beckmann, 2018). Læreren bør også fokusere på de umiddelbare faktorer, som er til hindring for at eleven/eleverne kan arbejde optimalt (Katsaris, 2019, s. 11).

I forhold til undervisningens indhold, er det en fordel, at eleverne får mulighed for indflydelse på det faglige indhold, og får mulighed for at kunne deltage i meningsudvekslinger herom (Katsaris, 2019, s. 12). Det ville heller ikke være forgjort, hvis undervisningen tager udgangspunkt i autentisk kommunikation (Katsaris, 2019, s. 10)

Underviseren bør hjælpe eleverne med at udvikle et realistisk syn på deres egne kompetencer. Synet bør være konstruktivt, så eleven ser muligheder for at udvikle sig. Læreren bør dermed også være med til at skabe et klasserum, hvor der er plads til at fejle, hvor man føler sig sikker og nyttig mv. (Katsaris, 2019, s. 13). Samtidig skal man passe på ikke at presse eleverne for hårdt, hvilket også kan udløse ængstelighed (Katsaris, 2019, s. 12). Underviseren kan også hjælpe eleverne med at opbygge ambitioner f.eks. ved at hjælpe dem med at forestille sig, hvor og hvordan de kan bruge deres andetsprog i fremtiden (Katsaris, 2019, s. 11). I selve sprogbrugssituationen bør underviseren fokusere på at hjælpe eleverne med, at overkomme ukomfortable situationer, så det bliver ufarligt at sige noget på sit andetsprog, og hvor det forstås, at det er en almindelig del af at lære et nyt sprog, at man kan fattes ord (Katsaris, 2019, s. 11).

For at medvirke til at skabe et godt klassefællesskab og -rum kan underviseren trække på sine kompetencer inden for det relationelle og klasseledelse. Underviseren kan facilitere teambuilding aktiviteter, og en motiverende og støttende atmosfære kan fordres. Lykkes dette, vil eleverne få et bedre forhold til gruppeøvelser, da de oplever bedre sammenhæng og fællesskab i klassen, hvilket givetvis vil føre til øget mundtlighed på andetsproget (Katsaris, 2019, s. 12)

Ovenstående var en redegørelse for teorien *Willingness to Communicate*. En grov opsummering af denne teori, er at det er en sammenfatning af mange faktorer, som desuden også er beskrevet ved andre teorier, som alle spiller ind på dynamikken i et klasserum og -fællesskab, og dermed spiller ind på elevens lyst og vilje til at kommunikere på sit andetsprog.

Jeg lader ovenstående være overgangen til det næste underafsnit, hvor jeg vil kigge nærmere på teori om lærerens didaktik.

Undervisningens planlægning og indhold

Som fundament for undervisningens planlægning, og i forbindelse med WTC, er det oplagt at fremhæve Hiim og Hippes didaktiske relationsmodel (Juul, 2016). Jeg fremhæver denne model, da den netop indeholder nogle af de vigtigste aspekter fra WTC, herunder især det Hiim og Hippe kalder læringsforudsætninger, rammefaktorer. Dette bakker Per Fibæk Laursen også op i sit afsnit i *Pædagogikhåndbogen*. Han nævner bl.a. at elevens sociale baggrund, intelligens, personlighed, motivation og meget andet også har indflydelse på læringen (Laursen, 2016). I lige så stor en grad mener han også at udefrakommende faktorer, såsom lærebøger, hjælpemidler, lærerens faglige og pædagogiske dannelse, atmosfære og kultur i klassen, elevgruppens sammensætning mv., også har en indflydelse (Laursen, 2016).

Det er i denne forbindelse også afgørende, ikke at overse vigtigheden af udvælgelsen af undervisningen indhold, som Hiim og Hippes model også indeholder. En vigtig pointe fra WTC, som beskrevet, er at det indhold og den form, som undervisningen tilbyder, også er af relevans for elevernes engagement, deltagelse og endeligt WTC. I afsnittet om WTC kom jeg bl.a. ind på, at undervisningens indhold gerne må tage udgangspunkt i noget autentisk, hvilket læreren så burde overveje.

John Hattie har igennem hans omfattende forskning gjort et stort forarbejde, mht. hvordan læreren kan bidrage positivt til elevernes læring. Dette har han sammenfattet i seks punkter, som jeg her vil opsummere. Der er meget stor lighed mellem Hatties seks punkter, og hvad forskning om WTC har vist.

1. Det er væsentligt at konstatere, at undervisningen faktisk gør en forskel.
2. Lærere skal være ledende, styrende og instruerende i undervisningen (...) læreren skal være den drivende kraft i undervisningen.
3. Læreren skal have viden om og kontakt med, hvad der sker i hovedet på den enkelte elev.
4. God undervisning er velstruktureret, planmæssig og målrettet.
5. Læreren skal bistå eleven med at konstruere og udvikle sin viden fra det basale til det avancerede og komplekse.
6. Atmosfæren i klasserummet og på skolen skal være positiv og støttende, således at man betragter fejl og misforståelser som et bidrag til at lære mere.

(Laursen, 2016, s. 220-221)

Jeg vil lade disse seks punkter agere bro til det næste jeg vil beskrive: relationskompetence

Lærerens rolle – relationskompetence

Jeg ser en tydelig kobling mellem lærerens relationskompetence og WTC igennem de ovenover beskrevne pointer om klassefællesskab, tryghed, forståelse for eleven mv.

Som udgangspunkt for dette afsnit har jeg valgt skoleforsker Louise Klinges bog: *Lærerens relationskompetence*. For en stund vil jeg nu efterlade WTC, da jeg nu vil gennemgå, vigtige og relevante pointer fra Louise Klinges bog.

Definition

Først og fremmest, hvordan defineres relationskompetence? Robert C. Pianta har defineret dette ved, at det er lærerens og elevens kontinuerlige og gensidige påvirkning af hinanden, som over tid danner mønstre, og disse mønstre kan man kalde for en relation (Klinge, 2017, s. 52). Louise Klinge tilføjer, at relationer genkendes ved en form for tilbagevendende genkendelighed, heriblandt gennem mønstre såsom: ordvalg, tonefald, kropsholdning, blikkets retning, kroppens placering mv. (Klinge, 2017, s. 52). Relationer er dog ikke udelukkende et begreb, som rummer det positive – det rummer også de negative relationer (Klinge, 2017, s. 51-77). Heldigvis er relationer dog dynamiske, og kan derfor altid forandres og forbedres (Klinge, 2017, s. 53).

Desværre lader det til at relationerne er udfordrede i folkeskolen, dette er naturligvis et symptom på mange ting. Generelt set er der et fokus på viden og boglige færdigheder, hvilket ikke virker hverken inkluderende eller rummeligt (Klinge, 2017, s. 44-45).

Klassen som læringsfællesskab

Det ultimative mål for god undervisning, og dermed god relationskompetence, er det Louise Klinge kalder *organisk undervisning*. Om organisk undervisning udtrykker Klinge således: ”*Hver enkelt udtrykker den tone, der bidrager til den fælles melodi*” (Klinge, 2017, s. 172-174), her er der tale om et samspil, hvor fremskridt i undervisningen, uanset hvad det måtte være, er en fælles opgave. Læreren skal ikke afkræve, respekt, engagement og fremdrift – undervisning af en sådan karakter er benævnt: *uorganisk undervisning* (Klinge, 2017, s. 172-174).

En del af den organiske undervisning, og lærerens relationskompetence, er adskillige ’afstemmere’, altså positive handlinger (Klinge, 2017, s. 130-133). En vigtig pointe ift. både organisk undervisning og relationskompetence, som især trækker tråde ind i WTC ang. klasserummet, klassefællesskabet, individet etc. er det som Louise Klinge har benævnt *receptiv rettedhed*.

Receptiv rettethed

Dette begreb beskriver lærerens evne til at være rettet mod sine elever, og dermed være i stand til at respondere oprigtigt på elevernes behov og virkelighed. Læreren formår altså at se, om der er nogle forhold hos eleverne, som gør at de ikke kan koncentrere sig, om de bekymrer sig eller lignende (Klinge, 2017, s. 189-213). Denne adfærd kan ikke sættes i formel eller gives et regelsæt for, det afhænger udelukkende af konteksten og de parter som indgår heri (Klinge, 2017, s. 189-213). *Receptiv rettethed* spiller på rigtig mange måder ind i Jan Tønnesvang teori om *vitaliserende læringsmiljøer* (Tønnesvang, 2011), dette vil jeg komme nærmere ind på efter redegørelsen for Louise Klinges teori.

Louise Klinge nævner fire forudsætninger for rettethed: positive emotioner, nærvær, mentalisering og fag. Disse forudsætninger vil jeg nu kort gennemgå indholdet af:

Positive emotioner:

Som klassens leder står læreren meget centralt i klasserummet og -fællesskabet. Eleverne bliver meget let påvirket af lærerens humør og temperament, hvilket vil afspejle sig i elevers læring (Klinge, 2017, s. 196-204). Andy Hargreaves konkluderer at når læreren handler fornuftigt og med positive emotioner, giver dette energi og påvirker alt hvad læreren foretager sig (Klinge, 2017, s. 197-198). Positive emotioner er med til at fremme: kognitiv formåen, kreativitet, sociale egenskaber og giver mindre stress (Klinge, 2017, s. 199)

Nærvær:

Nærværet er alfa og omega ift. at handle relationskompetent (Klinge, 2017, s. 206). Lærerens rolige nærvær påvirker undervisningen kvalitet, og elevernes tryghed, da eleverne ved 'hvor de har læreren' (Klinge, 2017, s. 205-208). Spejlneuroner gør os i stand til at aflæse hinanden, og opfange hinandens signaler. Er man stresset, er man ikke nærværende, og opfanger ikke alle vigtige signaler (Klinge, 2017, s. 205). Læreren skal, ideelt, møde ind veloplagt, forberedt, og være i overskud både tids- og følelsesmæssigt (Klinge, 2017, s. 205-208).

Mentalisering:

Dette begreber indkapsler den evne det er at være i stand til at sætte sig i andres sted, og forstå hvorfor deres adfærd er som den er, og hvad der ligger bag denne. Denne forståelse og indlevelse er med til at bringe mennesker på bølgelængde, og ligger fundamentet for en relation, der er bygget på gensidig respekt. Rådet her lyder, at man skal forsøge at indstille sig på, at møde sine elever med den tanke, at uanset hvad de gør, så er der en god grund til det (Klinge, 2017, s. 208-212).

Fag:

Læreren skal være rettet mod undervisningens indhold, og skal have en høj faglighed. Dette sikrer at læreren kan improvisere og ændre undervisningen, hvis behovet opstår (Klinge, 2017, s. 213-215). Desuden skal læreren sørge for at undervisningsindholdet er afstemt med eleverne, således at de kan trives i det faglige (Klinge, 2017, s. 192).

Louise Klinge opsummerer fint, hvad faglighed handler om:

”I en grundskolekontekst handler høj faglighed for mig at se aldrig kun om faget, men om at kunne skabe udbytterige møder og meningsfulde forbindelser mellem børnene og faget. Lærerens faglighed består først og fremmest i at understøtte børnenes personlige og faglige udvikling gennem engagerede møder med noget af det, der er i verden”

(Klinge, 2017, s. 213)

Meget af ovenstående går igen i Jan Tønnesvangs teori om vitaliserende læringsmiljøer, som er kendetegnet ved *”en overvægt af positiv indfrielse af et flertal af de fire rettethedsfordringer, der følger af den menneskelige grundmotivation”* (Tønnesvang, 2011, s. 106). Altså *den selvhenførende rettethed*, at andre skal se os som den vi er; *den fællesskabsførende rettethed*, at høre til i et fællesskab; *den mestringshenførende rettethed*, at mestre sine opgaver og samtidig blive tilpas udfordret; samt *den andenhenførende rettethed*, *”vis mig, hvem/hvad jeg kan blive”* (Tønnesvang, 2011).

Tønnesvang nævner også behovene for mestring, behov for autonomi, behov for mening og behov for tilhør (Tønnesvang, 2011). Louise Klinge nævner noget lignende, som hun kalder for de tre psykologiske behov: selvbestemmelsesbehov, kompetencebehov og samhørighedsbehov (Klinge, 2017, s. 146-168). Begge teoretikere er enige om, at hvis disse behov indfries, vil man opleve et optimalt læringsmiljø, som er med til at løse skolens opgave. Begge er enige om, at vejen til at nå dette mål, er et indgående kendskab til sine elever – relationskompetence.

Analyse

Som struktur for dette analyseafsnit vil jeg tage udgangspunkt i Zhang et. al.'s model⁵, som jeg præsenterede i teoriafsnittet, og anvende disse som overskrifter. For at være modellen og Zhangs formuleringer tro, samt bevare forbindelse hertil, vælger jeg at anvende dem på deres originalsproget, da jeg ikke ønsker at miste noget mening ved selv at lave en dansk oversættelse.

Som 'skelet' for analysen, vil jeg under hver af Zhang el. al.'s overskrifter forsøge at holde samme struktur, hvor jeg tager udgangspunkt i elevsvarene, da det trods alt er dem, som udsættes for undervisningen. Elevsvarene vil jeg sætte under lup med de svar jeg har fra de interviewede lærer, samt relevant teori.

Inden jeg forsætter til de kommende underafsnit, vil jeg orientere læseren om, at jeg i forbindelse med interviewene af begge lærere spurgte dem om, hvorvidt de var bekendte med WTC. I begge tilfælde var svaret, at de ikke var bekendte med teorien. Deres undervisning må derfor betragtes som værende ikke planlagt med WTC -teorien i baghovedet.

Teacher's teaching style, classroom management & other behaviours

Jeg vil i dette underafsnit dykke ned i lærerens ageren, og undersøge hvordan læreren formår, eller ikke formår, at skabe et fællesskab og rum, hvori forholdene til udvikling af WTC er optimale.

I spørgeskemaundersøgelsen bad jeg eleverne besvare spørgsmålet: "Formåede din underviser (praktikant) at etablere en god atmosfære i klasserummet?", 16 ud af 17 elever svarede "Ja"⁶. Som opfølgende spørgsmål bad jeg dem besvare spørgsmålet: "Hvordan formåede/formåede ikke din praktikant at etablere en god atmosfære i klasserummet?", nogle af svarene lød:

"Han er sjov og sød og skabte en kærlig og sjov stemning. Han behandlede os meget lige med hamselv og det gav os lyst til at deltage og snakke sammen om tingene"

"Ved at vi skulle tale mere dansk så alle kunne deltage igen, ingen fordømte og du fik god ros hvis du havde gjort et godt stykke arbejde. Han virkede også interesseret i at høre hvad vi har at sige"

"Han var meget åben med sig selv, og skabte en god stemning der gav en mod på at sige noget. Også var der ikke pres på at sige lange sætninger eller fremlæggelser, men man kunne nøjes med at sige et par få ord, der så senere hen gav en lyst til at sige mere."

⁵ Se bilag 5

⁶ Se bilag 6

Opsummerende havde eleverne en fornemmelse af en god stemning, at der var gensidig respekt, at der var plads til sjov, at jeg anerkendte deres faglige niveau og ikke pressede dem mv.

Vender vi blikket mod interviewet med Elev 1 kan vi læse, at elevens tysklærer arbejder både med rettet, har en positiv og anerkendende adfærd (Klinge, 2017) samt at fejl betragtes som bidrag til at lære mere (Laursen, 2016):

Elev 1: *Der er i hvert fald ikke så mange, der siger noget. Men altså når vi havde Thomas, så synes jeg faktisk der var mange, der bød ind. Men det var også fordi Tomas er sød.*

Oliver: *Okay. Han er sød ja. Hvad gør han rigtigt, måske? Som gør, tror du, at folk de byder ind?*

Elev 1: *Han gjorde bare sådan, ikke at det var ligegyldigt, men du ved, så tog han bare en, så længe man sagde et eller andet, så var det rigtigt nok.*

Oliver: *OK.*

Elev 1: *Altså så det behøvede nødvendigvis ikke at være rigtigt, og så næste gang man sagde det, så rettede han måske én ting. Det var ikke bare lige på og hårdt.⁷*

En vigtig pointe her er, at læreren ikke lader til at være fejlsøgende, og heller ikke 'borer' i fejlen - denne uskik kan virke ganske demotiverende på elever (Brinitzer, Hantschel, Kroemer, Möller-Frorath, & Ros, 2016, s. 18, 47-48) (Andersen, 2020, s. 23). Lærer 2 bakker dette op, og fortæller at man skal: " (...) bygge selvtilliden op hos eleverne til at turde deltage i de mundtlige aktiviteter, og netop understrege, at grammatikken ikke behøver være korrekt for at blive forstået". Lærer 2 fortsætter, at denne forsøger at støtte eleverne i deres sproglige udvikling, ved at forsikre dem om, at det er helt i orden at lave fejl, at denne også selv laver fejl, og at tyskere hilser ethvert forsøg på brug af deres sprog velkommen. Læreren positive og anerkendende adfærd lader til at være essentiel i forhold til, at få elever i tale. Interviewet med Lærer 1 peger i samme retning. Lærer 1 nævner at de klasser, hvori kæden hopper af i forhold til undervisning og deltagelse, er også de klasser hvori relationen har slået fejl.

At kunne se bort fra fejl, og undgå at være yderst fejlsøgende, men i stedet se fordelene i at eleverne deltager, at eleverne bruger deres sproglige færdigheder, og at læreren forsøger at anvende tysk størstedelen af tiden, bakkes op af Stephen Krashen. Stephen Krashen pointerer om *input* er at eleven tilegner sig sproget ved at modtage forståelige sproglige inputs, det vil sige at disse inputs er tilpasset elevens niveau, og læreren dermed tilbyder eleven inputs som ligger lige for som et naturligt næste skridt i indlæringen (Bjerre & Ladegaard, 2007). I denne forbindelse vil jeg også nævne Merrill Swain, som, modsat Krashen, taler om *output*, hermed ment at eleven tilegner sig sprog i udfordrende situationer, hvor eleven bliver nødt til at

⁷ Se bilag 7 for et længere udsnit af interviewets transskribering

forsøge sig ad (Bjerre & Ladegaard, 2007). Det lader til at de indblandede lærere ligger sig lunt mellem disse to teorier.

Lærer 1 nævner at relationen er vej til mundtlighed, og relation samt positive narrativer er vej til et bedre klassefællesskab. Som en sidebemærkning hertil nævner Lærer 1, at skolens 9. årgang har været en meget udfordret, og udfordrende, årgang. Det er dog lykkedes Lærer 1 både at opbygge en relation til årgangens elever, og har sågar været med til at ændre narrativerne om eleverne. Dette er essentielt, da negative narrativer kan være med til at trække eleverne ned og fastholde dem i en knap så gavnlige rolle (Rasmussen, 2012). Undervisningen af disse årgange, som ellers har været uorganisk, er derfor under Lærer 1 blevet organisk. En stor del af denne succes lader til at skyldes mentalisering (Klinge, 2017, s. 208-212), hvor Lærer 1 altid har en rettedhed mod eleverne. Dette bakkes op med en udtalelse fra Lærer 2 om at en gensidig respekt mellem mennesker, og en forståelse for hinandens kunnen og kvaliteter er en vej til forbedrede relationer.

Lærer 1 mener at en god relation til eleverne også muliggør, at der kan stilles stadigt højere krav til eleverne, både faglige og personlige. Jeg spurgte begge lærere om det var svært at etablere gode relationer til sine klasser, når de nu havde så få lektioner med klasserne om ugen, og om ikke det gik udover fagligheden. Begge svarede, at det var svært, men at det samtidig var nødvendigt før undervisningen kunne blive optimal. Lærer 1 forklarede, at relationsarbejdet er et nødvendigt forarbejde, men også et arbejde som foregår løbende og er dynamisk - gør læreren ikke plads til relationsarbejde, så lykkes undervisningen ikke.

Slutteligt nævner både Lærer 1, at struktur og planlægning er alfa og omega, da det giver dem overskud. Dette taler ind i Louise Klinges teori om den nærværende lærer, som har mulighed for nærvær, da denne har overskud (Klinge, 2017, s. 205-208). Dette punkt bakkes desuden op af John Hatties fjerde punkt: ”*God undervisning er velstruktureret, planmæssig og målrettet.*” (Laursen, 2016, s. 221).

Begge lærere taler ind i både Tønnesvangs rettetheder (Tønnesvang, 2011) og Klinges psykologiske behov (Klinge, 2017, s. 146-168). De har begge et fokus på at eleverne har nogle personlige og indre behov, som skal indfries, og når disse behov indfries, så kan lærere og elever begynde at arbejde på at løse nogle af skolens andre opgaver, såsom faglige skoleopgaver. Ud fra elev- og lærerinterviews, lader det til at alle indblandede lærere forsøger, og formår, at etablere et klassefællesskab, hvori undervisningen kan foregå organisk (Klinge, 2017, s. 172-174). Dette går igen hos WTC og Katsaris, nemlig at læreren skal kende til sine elever, og skal være med til at understøtte dem så godt som overhovedet muligt, både fagligt og socialt, for at opnå optimal læring (Katsaris, 2019, s. 10-11).

At relation, god stemning og forståelse mellem mennesker kan være vej til motivation for at tilegne sig et sprog, bakkes op af Stephen Krashens hypotese *Affective Filter Hypothesis*. Hvis det affektive filter ligger for højt, vil der ikke være interesse for at lære. Filtret skal sænkes, og det bliver det bl.a gennem godt klassefællesskab og kompetent relationsarbejde (Almaden, 2022). Disse punkter er også at finde i John Hatties seks

punkter, især det tredje og femte punkt, hhv:” *Læreren skal have viden om og kontakt med, hvad der sker i hovedet på den enkelte elev.*” og ” *Læreren skal bistå eleven med at konstruere og udvikle sin viden fra det basale til det avancerede og komplekse.*” (Laurson, 2016, s. 221)

Inden jeg går videre til næste underafsnit, vil jeg efterlade en bemærkning fra Lærer 1 som afslutning på dette underafsnit, jeg vil lade den tale for sig selv:” *Sproglærer er ikke udelukkede sprog – det er også alt udenom*”

Peer’s familiarity, communicative behaviours & demographics

For at adskille dette og næste afsnit, som nemt kan komme til at flyde sammen, vil jeg her have fokus på elevernes egentlige mundtlighed i tysk.

Både Elev 1 og Elev 2, taler om at der i klassen er en god atmosfære, hvori man tør deltage. Eleverne er også enige om, at klassen godt tør deltage mundtligt på tysk. Begge nævner at deres tysklærer er årsag til denne deltagelse, da denne, qua ovenstående underafsnit, er i stand til at skabe et klassefællesskab, hvori man er tryk, og hvori fejl er en accepteret del af at lære et fremmedsprog.

Elev 1 nævner dog, at der i klassen er opstået en kultur, som går igen i alle fag, hvor elevernes deltagelse er dalende:

”Altså jeg ved det ikke, det er bare sådan en ting, der er blevet, ikke at det er mærkeligt at sige noget, men at det er mærkeligt at sige noget hele tiden, så jeg tror folk tænker meget over det før de siger noget. Det er ikke sådan noget med, at lærerne stiller et spørgsmål, og så impulsivt så rækker folk hånden op. Så der er mange der tænker at de skal have svaret, før de svarer på det.”

I forbindelse med interviewet af Lærer 2 spurgte jeg derfor om, hvilke elever der ofte ikke deltog i undervisningen, og hvad det kunne skyldes. Svaret var, at det hovedsageligt er elever, som er utrygge i klassen, eller hvis faglige niveau er lavt og sproglige kompetencer ligeså. I forbindelse med mine undersøgelser i den specifikke 8. klasse kom Elev 2 dog med en interessant bemærkning i forhold til klassens deltagelse. Eleven gjorde opmærksom på, at der også kan være noget personlighed indblandet, og det kunne f.eks. være genertthed. Da deltagelse umiddelbart er en generel udfordring for klassen, vil jeg dog ikke fare til at tillægge tysk-faget problemet, men vurderer at der må være tale om et skred i klassefællesskabet. En forklaring på dette kunne være at klassens sociale normer netop spiller ind på elevernes mundtlighed, og hertil kommer elementer såsom psykologisk tryghed (Andersen, 2020).

Hvad gør underviserne så, for at styrke elevernes mundtlighed, og lyst hertil?

Både Elev 1 og Elev 2, fortæller om hvordan deres tysklærer altid bakker dem op, når de skal tale tysk på klassen. Der er både mulighed for at få uddybninger og omformuleringer af spørgsmål, der er mulighed for at få oversat spørgsmålet, hjælp til at danne sætninger og er man gået helt kold, er der altid en bagdør ud. Bagdøren består i at tysklæreren formår at sende spørgsmålet videre til en anden elev, uden at hverken Elev 1 eller Elev 2 føler, at de har mistet noget af deres personlige integritet, eller at deres kompetencer er blevet gjort til skamme. Denne stilladserende og støttende lærerrolle er afgørende for elevernes mundtlighed (Andersen, 2020, s. 9)

Den såkaldte 'bagdør' lader til at være et gennemgående greb, som lærerne anvender. Lærer 1 og Lærer 2 nævner også denne mulighed. Ingen af de indblandede lærere ønsker at skubbe deres elever ud over kanten, og ingen af dem ønsker at udstille manglende kompetencer. Hvis læreren fokuserer på at udvikle et funktionelt sprog hos eleverne, og hvor fokus ikke ligger på korrekthed, så viser forskning at eleverne vil bidrage med længere og mere indholdsorienterede svar, hvilket givetvis må føre til en mere flydende og autentisk samtale (Andersen, 2020, s. 15).

Dette er et tydeligt tegn på, at lærerne først og fremmest agerer efter Tønnesvangs (Tønnesvang, 2011) og Klinges rettetheder og psykologiske behov (Klinge, 2017, s. 146-168). Her er især tale om, at lærerne forsøger at etablere et vitaliserende læringsmiljø (Tønnesvang, 2011), hvor man med respekt for elevernes kompetencer forsøger at presse dem lidt ekstra, men samtidig respekterer, hvis man er gået for langt. Dette er også i tråd med WTC, hvor én af Katsaris' pointer netop er, at man ikke må presse eleverne for hårdt, da man så risikerer at kunne udløse ængstelighed, men at man samtidig skal hjælpe dem med at opbygge forståelse for egne kompetencer, samt ambitioner for egen læring (Katsaris, 2019, s. 11-13).

Class climate, cohesiveness & class size

Adspurgt om hvorvidt en god atmosfære betyder meget for deres deltagelse, svarede alle deltagere "Ja"⁸. Helt tydeligt var det, at den gode atmosfære, en positiv tilgang, og plads til 'at være' var altoverskyggende for elevernes deltagelse. Både Elev 1 og Elev 2 nævner, at der i deres klasse er en god atmosfære, som er skabt af både elever og lærer. Den gode atmosfære er, ifølge eleverne, især skabt af lærerens personlighed, som altid er imødekommende, glad og velmenende. Jeg bad Elev 1 nævne et eksempel på, hvordan klassens tysklærer etablerer en god atmosfære, svaret lød:

"Altså han kommer altid ind med sådan en glade indstilling, kan man sige. Han siger altid "Gutentag", han siger altid et eller andet, og så er han bare mega venlig over for folk, og sød mod alle."

⁸ Se bilag 8

I forbindelse med spørgeskemaet adspurgte jeg elever om hvordan praktikanten, jeg, formåede at etablere en god atmosfære, og hvad denne betød for deres deltagelse. Eleverne havde forskellige udlægninger af, hvad der netop var med til at skabe den gode atmosfære, men de fleste svar er opsummeret i følgende besvarelser:

”Han var meget åben med sig selv, og skabte en god stemning der gav en mod på at sige noget. Også var der ikke pres på at sige lange sætninger eller fremlæggelser, men man kunne nøjes med at sige et par få ord, der så senere hen gav en lyst til at sige mere.”

”Han er sjov og sød og skabte en kærlig og sjov stemning. Han behandlede os meget lige med hamselv og det gav os lyst til at deltage og snakke sammen om tingene”

”Fordi det er fedest at føle sig tryk når man bevæger sig ud i et felt hvor man måske er lidt mere usikker (bl.a. når man skal snakke tysk og man finder det svært)”

”Det var på en måde, faktisk var hele forløbet med Oliver, bare en meget tryk måde at lære på. Det gjorde at man turde sige noget og spørge om hjælp.”

Ud fra disse besvarelser tyder noget altså på, at relationskompetence, rettedhed og indfrielse af elevernes psykologiske behov fortsat er yderst gældende, og det værende især i forhold til at etablere et godt klima i klassen (Tønnesvang, 2011) (Klinge, 2017) (Andersen, 2020).

En anden vigtig bemærkning er, at det er tydeligt, at lærerens humør, humor og motivation for faget og undervisningen også smitter af. Eleverne kan tydeligt fornemme om læreren møder veloplagt og munter ind. Begge lærerinterview peger desuden på vigtigheden i, at læreren også er motiveret for sit eget fag. Dette blev italesat af Christen Kold for over 100 år siden, og er tilsyneladende stadig gældende, og måske endda i endnu større grad en nogensinde:

”(...) lærerens væsen og gemyt er gennemtrængt af kærlighed til og levende interesse for ypperligheden og nødvendigheden af den sag, der omhandles, således at elevens væsen, ved det levende ords ubegribelige kraft, ligesom åbner sig for at optage de tanker, følelser og forestillinger i sig, som det er lærerens hensigt at meddele.” (Svendsen, 2014, s. 18)

I denne forbindelse vil jeg, i nyere forskning, pege på Hartmut Rosa og hans begreb *resonanspædagogik*, eller hans formulering: *når det knitrer i klasseværelset* (Rosa & Endres, 2017). Hartmut Rosa taler meget ind i ovenstående citat fra Christen Kold, og nævner, at når der er talen om ”knitren” i klasseværelset, så er det når læreren kan formidle stof i sådan en grad, at man, lærer og elever, bevæger hinanden (Rosa & Endres, 2017, s. 27). En vigtig pointe for dette er dog, at skolen skal gerne opnå status som ”resonansrum”. For at nå status som dette, skal både lærer og elever være åben for at udvise sårbarhed, da man så er åben for nyt og anderledes, og åben for noget som kan bevæge én og forandre én (Rosa & Endres, 2017, s. 29). Denne sårbarhed

må kunne opnås, hvis klassefællesskabet er positivt og trygt, hvilket jeg har behandlet i dette afsnit, dette er også italesat af John Hatties i hans sjette punkt.

Elevrespons og -interviews, samt lærerinterviews, tyder på, at alle indblandede lærere, forsøger at etablere et sådan klasserum, og at det har betydning for elevernes oplevelse af, og deltagelse i, undervisningen.

Ifølge Rosa skal skolen desuden, optimalt set, gerne være resonansrum for virkelighedens verden:

” Uddannelse lykkes der, hvor vi bringer et udsnit af vores verden, af vores fælles sociale verden, eller livsverdenen, på tale. Idéen med uddannelse er at bringe verden på tale for subjekterne eller bringe den i resonans. ” (Rosa & Endres , 2017, s. 29).

Ovenstående pointe fra Rosa leder os videre til det næste, og sidste, afsnit i min analyse. Her vil jeg kigge nærmere på aktiviteter og emner i undervisningen.

Type of activity, preparation time & assessment OG Thematic category of topic: content, knowledge & L2 vocabulary

I de ovenstående afsnit har jeg taget udgangspunkt i hver enkelte af Zhang et al.'s overskrifter. De sidste to overskrifter, som jeg nu vil behandle, har jeg valgt at slå sammen, til ét samlet fokus på undervisningens indhold og aktiviteter.

Med udgangspunkt i Kraschens *input-hypothesis*, som tager udgangspunkt i at elever motiveres af det indhold, som de bliver tilbudt i undervisningen, og at denne motivation slutteligt fører til øget sprogbrug (Bjerre & Ladegaard , 2007), vil jeg nu igen dykke ned i elev- og lærerinterviews.

Adspurgt hvilke former for undervisning både Elev 1 og Elev 2 bedst kunne lide, pegede de især på, at læring i fællesskab, samtaler på klassen, arbejde i grupper mv. virkede motiverende og lærerigt.

Elev 1: *”når man først har det sammen oppe på tavlen, og så snakker, og de spørger ind til det man skal lære, og hvad er det der foregår. Så også det med at alle er med, og der er god stemning selvfølgelig, det er også en vigtig rolle for læreren. Når så man har gennemgået det fælles, så synes jeg at man skal til at måske begynde på det lidt mere tunge eller sådan. Fordi selvom det virker tungt, så er det jo ret væsentligt for vores, hvad skal man sige, læring. Fordi hjernen den lærer jo ting af at gentage og øve det samme om og om igen, for den ligesom kan det udenad.”*

Jeg måtte her bede om en uddybning af hvad ”det tunge” består i, og hvad ”det lette” så måtte være:

Elev 1: ”*Jamen det tunge, altså i min holdning, vil nok være når vi får en bog for, hvor vi skal til at tage stilling eller noget grammatisk. Men altså det er ikke fordi det fuldstændig ødelægger moralen, men altså... Det er ikke lige så sjovt eller spændende som de andre ting.*”

Elev 1: ”*Det lette. Det er nok det med at, at vi sidder og snakker om det fælles og sådan. Det er bare personligt noget jeg godt kan lide, og det er ikke kun tysk, det er også i andre fag, matematik, fysik, kemi, geografi altså generelt alle fag. Når man skal lære noget, så synes jeg det ikke er meget federe og have det mundtligt og lære det af andre først og så lære sig selv det videre, når man ligesom har fået en forståelse af hvad det er.*”

Elev 1 er altså af den mening, at det er en god hjælp, og det er lærerigt, først at have fælles undervisning, for dernæst at tage hul på ’tungere’ arbejde, hermed menes f.eks. grammatikopgaver. Både elevens udtalelser om at det er ”tungt” og at det er ikke fordi det ”fuldstændig ødelægger moralen” peger i retning af, at eleven altså foretrækker den ’lette’ undervisning, hvor man har fælles undervisning og fælles samtaler.

I forhold til undervisningens indhold, er Elev 2 af en mere blandet holdning, hvor både, for at fortsætte med Elev 1’s formuleringer, ’lette’ og ’tunge’ aktiviteter indgår:

Elev 2: ”*(...)Altså, det er ikke fordi jeg ikke har noget imod at sidde med bøger og sådan noget. Lige nu er det bare det eneste vi laver, så når man kommer ind, så er mange sådan ”Nå.. det er det jeg skal lave”. Så hvis der bare er én ting der er anderledes, eller der i pausen sker et eller andet, så tror jeg, allerede der, så hjælper det. (...) jeg tænker også tit at hvis man lærer noget og så bruger den til noget sjovt, så man lærer om noget, og så bruger det til at lave en sang med det eller lave en kortfilm med det. Det synes jeg fungerer godt.*”

Elev 2 synes dog at undervisningen godt kan blive for sjov, og måske ligefrem virke ligegyldig:

Elev 2: ”*Men det eneste er at nogle gange, så kan det godt blive lidt useriøst. Det er lige med at finde den der grænse, men andre gange så fungerer det mega godt.*”

Oliver: ”*Hvad er det, der bliver useriøst?*”

Elev 2: ”*Jamen, han laver sådan noget som at synge, og sådan noget nogle gange. Så nogle gange kan det godt blive lidt meget, hvor man efter føler, at man har haft det mega sjov, men hvad har jeg egentlig lært af det?*”

Senere i interviewet nævner Elev 2, at længere skriftlige opgaver er spændende, og at kravene, især længden på den skriftlige opgave, gerne må være større, så udfordringen også bliver større. Elev 2 kan godt lide at ’lege’ med sproget på skrift, og øve sig i at blive bedre.

Med udgangspunkt i Krashens teori, lader det til at elevernes affektive forhold til undervisning er oprettet, og velfungerende (Almaden, 2022). De kan lide at møde ind til undervisningen, og de har et godt forhold til deres lærer. Dog lader det til, at det input som de bliver tilbudt, måske ikke altid lever helt op til kravene (Almaden, 2022). Dette vil jeg anskue både igennem Hiim og Hippe, samt Klinge og Tønnesvang. De alle taler ind i, at undervisningens indhold skal afstemmes med eleverne og, qua Klinges og Tønnesvang psykologiske behov, efter de behov som taler ind i selvbestemmelse og autonomi, bl.a. bør eleverne have indflydelse på deres undervisning og indhold heri. (Tønnesvang, 2011; Klinge, 2017)

I forhold til undervisningens indhold fortæller begge interviewede lærere, at de allerhelst tager udgangspunkt i materiale, som virker relevant for eleverne og deres hverdag. De fortæller begge at de tager udgangspunkt i et funktionelt sprogsyn, hvorfor netop hverdagslige emner er dem, som kommer i fokus. Dette taler ind i WTC teorien, hvor Katsaris nævner, at autentiske emner gerne må være dem, som fylder i undervisningen, da dette er med til at øge elevernes motivation (Katsaris, 2019, s. 10)

De elever jeg har interviewet, er to af de bedre, rent fagligt, i klassen, hvorfor der måske kan finde en form for understimulering sted. Dette taler atter ind i de behov, som Tønnesvang har beskrevet, og det taler ind i hans endemål *vitaliserende læringsmiljø*: eleverne skal også udfordres tilpas i undervisningen (Tønnesvang, 2011). Til dette kan læreren gøre brug af undervisningsdifferentiering (Brinitzer, Hantschel, Kroemer, Möller-Frorath, & Ros, 2016, s. 119-130). Der er mange veje til differentiering, og én af disse kan være differentiering igennem socialformer (Brinitzer, Hantschel, Kroemer, Möller-Frorath, & Ros, 2016, s. 121), det kan f.eks. være igennem øvelser, som favner bredt, og som klassen som helhed kan have glæde af, f.eks. *Stationenlernen* (Brinitzer, Hantschel, Kroemer, Möller-Frorath, & Ros, 2016, s. 124-125), *Projektunterricht* (Brinitzer, Hantschel, Kroemer, Möller-Frorath, & Ros, 2016, s. 126-128) mv..

I forhold til differentiering i undervisning, fortæller begge interviewede lærere, at de ofte gør brug af læring i grupper. Dette værende både til samarbejde og samtale. Ift. differentiering kan det, iflg. ovenstående, være en hjælp for eleverne at være sammensat i grupper af forskellige karakterer, f.eks. efter niveau eller samarbejdsrelationer. Gruppearbejde er i udmærket tråd med WTC-teorien, da Katsaris nævner gruppearbejde er en essentiel del heraf, at man lærer bedst i fællesskab og i samtale med hinanden (Katsaris, 2019, s. 9). Elev 1 efterspørger gruppearbejde, og gerne efter en fælles gennemgang af emnet. Betragter man denne udtalelse for mere eller mindre generel, kan læreren i fremtiden roligt gøre mere brug af dette.

Lærer 2 nævner at der i dennes undervisning gøres brug af forskellige andre medier og opgaver, hvilke både lader til at kunne være en vej til differentiering, men også veksling i indhold. Lærer 2 nævner at dette gøres ” (...) f.eks. med videooptagelser, hvor de afleverer individuelt. Lave nyhedsudsendelser, hvor de får lov til at komme ud i marken og lave noget anderledes. Jeg putter ofte spil og lege ind – laver foldebøger med ordkategorier.” I tråd med dette nævner Lærer 1, at grammatik bør leges ind og at IT meget gerne må inddrages i undervisningen, da det virker motiverende på eleverne. Lærer 1 nævner også, at denne sørger for at

”gennemtygge” alt materiale, inden eleverne får det tilbudt. Dette ser jeg som et udtryk for forberedelse og klargøring, hvilket muliggør en evt. stilladsering og differentiering.

I forhold til arbejdet med grammatik i undervisningen, eller det Elev 1 kaldte for *tungt arbejde*, lader det til, ud fra elevudtalelserne, at de begge accepterer det som en almindelig del af undervisning, og at de gerne arbejder med det, såfremt ”*der bare er én ting der er anderledes, eller der i pausen sker et eller andet, så tror jeg, allerede der, så hjælper det.*” (Elev 2). Begge af de interviewede lærere er enige om at grammatik er en del af tyskfaget, måske ligefrem en kedelig og traditionel del, men samtidig også en nødvendig del af faget. Begge er enige om, at der er flere måder at undervise i tysk grammatik på. Lærer 1 nævner, helt eksplicit, at grammatik leges ind i dennes undervisning. Lærer 2 nævner, i forbindelse med læsning og grammatik i tysk, at ”*teksterne til pensum skal stadig læses, og ingen tager skade af, at mærke, at der skal arbejdes for at lære.*”.

Det lader til at de forskellige undervisningsformer, -materialer og -aktiviteter fint kan spille sammen, og alle bakkes op af både de interviewede elever og lærere. Jeg vil lade dette være overgangen til mit næste afsnit: diskussion.

Diskussion

Til at begynde med, vil jeg gerne diskutere gyldigheden af mit projekt og mine undersøgelser. Tidsbegrænsning og -pres, opgavens omfang, antallet af interviewede samt at eleverne alle stammer fra samme skole og klasse, danner til sammen et meget snævert billede af det jeg har forsøgt at undersøge. Har jeg blot været heldig at have talt med den bedste klasse på skolen? Har jeg været heldig at have talt med de to eneste relationskompetente tysklærere i Danmark? – den slags spørgsmål hober sig op, og opfordrer til en fortsættelse af min undersøgelse. Tager jeg mit projekt for gode varer, vil jeg i min konklusion kunne konkludere en udbredt positivitet i/for tyskfaget i folkeskolen, relationskompetente undervisere, som understøtter elevernes WTC mv. Desværre ser virkeligheden, måske, anderledes ud.

Tyskfaget er gang på gang under beskydning, og ofte kan man læse artikler på Folkeskolen.dk omhandlende tyskfagets kurs mod intetheden. I januar 2023 kunne man læse artiklen *Uden næring dør sprogfagene - hvor er regeringens Tysklandsstrategi?* (Nygaard, 2023), hvor artiklens forfatter efterspørger næring og fornyelse af sprogfaget. Et par år før, i marts 2021, vakte artiklen *Lærer: Fjern tysk – Det er et levn fra fortiden* (Jakobsen, 2021) stor furor og fik mange tysklærere og ’germanofile’ til tasterne, til forsvar for tyskfaget.

Giver man sig til at læse nyere undersøgelser såsom *Tyskelevers og tyskstuderendes kognition – opsummering af undersøgelses centrale resultater* af Det Nationale Center for Fremmedsprog fra 2020, vil man erfare at eleverne er umotiverede for faget, de bruger ikke tysk uden for skolen, og de oplever at undervisningens

indhold ikke interesserer dem (Daryai-Hansen, et al., 2020). Den helt store mavepuster venter til sidst i undersøgelsen, pakket ind i en smertefuld formulering: ”På ungdomsuddannelserne, læreruddannelsen og universiteterne lærer flertallet af elever/studerende tysk, fordi de **godt kan lide det tyske sprog**. Dette er ikke tilfældet i grundskolen” (Daryai-Hansen, et al., 2020). Hertil kommer at et flertal af elever har angivet, at de udelukkende lærer tysk, fordi de ikke har andet valg, de ønsker ikke at fortsætte med tysk efter 9. klasse, samt at flertallet oplever ikke at have succesoplevelser i tyskundervisningen (Daryai-Hansen, et al., 2020).

Vi venter stadig på at NCFE udgiver resultaterne af deres kvalitative undersøgelse ”Barrierer og motivation for Fremmedsprog, som man vel kan kalde for en slags efterfølger til den herover beskrevne undersøgelse fra 2020. Undersøgelsen har inddraget over 1000 elever fra både folkeskolen og gymnasieskolen, og lader desværre ikke til at være mere opmuntrende end undersøgelsen fra 2020. Eleverne melder, at de ikke oplever en kommunikativ undervisning, de savner mundtlighed - der er for meget skriftlighed. Der er ikke variation eller bevægelse i undervisningen. De oplever at have fejlsøgende lærere. De oplever ikke en funktionel grammatik undervisning, men den er derimod dekontekstualiseret og ensformig. Eleverne oplever desuden ikke fagets egentlige indhold, altså faget som viden- og kulturfag (NCFE-undersøgelse, 2022-2023).

Det er altså tydeligt at faget i stor grad lider, og viser måske også mange symptomer herpå – noget tyder måske ligefrem på, at beskyldningen er selvforskyldt? Årsagerne til at tysk, som fag i skolen, er kommet så langt ud i tovene og nu, hvis man skal tro hvad mange siger, ligger i sin terminale fase, er formentlig mange og kan nemt være et sammensurium af traditioner, holdninger, læringssyn mv.. Årsagerne vil jeg ikke komme nærmere ind på, da det uden nærmere studier blot vil være spekulationer, men ovenstående undersøgelser, som beskriver symptomerne, taler næsten for sig selv.

Set i lyset af ovenstående, kan jeg som ophavsmand til dette projekt ikke se bort fra, at jeg kan have beskrevet hvad der kan fremstå som et glansbillede – men gudskelov for det! Mine undersøgelser er heldigvis ikke opfundne, de kommer fra den virkelige verden, og stammer fra rigtige mennesker. Dette ’glansbillede’ håber jeg derfor vil stå som fyrtårn for al fremtidig tyskpraksis, og noget tyder på at mine udvalgte teorier ikke er udtjente, utidssvarende eller uden kobling til faget. Derimod tyder det på, at mine udvalgte teorier måske er det friske pust som faget kan have behov for, de kan måske virke vitaliserende for faget, og de kan måske være med til at gøre faget relevant for fremtidige elever.

Dette leder videre til konklusionen på mit projekt.

Konklusion

Efter at have undersøgt begrebet *Willingness to Communicate* kan jeg nu konkludere, at begrebet kan i vidt omfang praktiseres, da det blot indkapsler viden fra mange andre teorier, teorier som generationer af lærere har stødt på både i deres studietid og profession. Man skal derfor ikke nødvendigvis kende til begrebet *Willingness to Communicate*, for at opleve at sin undervisning lykkes. Ingen af de fagpersoner, jeg har mødt i løbet af det sidste halve år, har kendt til begrebet, hvilket også gælder for de lærere jeg i dette projekt har fremhævet. Begrebet WTC virker udmærket til at indkapsle de vigtigste udkrystalliseringer fra både fagdidaktik, klasseledelse, relationskompetence mv. WTC vil derfor kunne stå meget stærkt som både en optik læreren kan se sin undervisning igennem, og som en optik et lærerteam, eller en hel skole, kan tage sig selv i nærmere øjesyn igennem. WTC er et begreb som mange kan lade sig inspirere af.

Begrebet har bestemt sin berettigelse i praksis. De fagpersoner som handler i tråd med WTC, blandt andre de særdeles kompetente lærere, der har indvilliget i at deltage i dette projekt, er både de som bedst lykkes med deres undervisning, og det er dem som eleverne føler sig mest trygge ved, og har lyst til at interagere med. Begrebet, og alt det det indeholder, kan utvivlsomt være vej til øget mundtlighed, om ikke andet så lyst hertil, i undervisningen. Handler læreren ud fra den teori jeg har præsenteret i dette projekt, herunder WTC, vil man formentlig opleve øget vilje og interesse fra elevernes side, og man vil opleve at sin undervisning vil virke mere og mere organisk.

Da *Willingness to Communicate* indkapsler så mange centrale begreber og teorier, vil jeg klart anbefale enhver at sætte sig ind i teorien, uanset om man arbejder med fremmedsprog, eller ethvert andet fag. Da ikke alle og enhver kender til begrebet, vil jeg afslutte mit projekt ved at tilbyde læseren en 'lynkile' ind i teorien, dette gør jeg hermed med mine "WTC's 10 bud":

1. Du skal være motiveret for dit fag, så du kan formidle din interesse videre med det levende ords kraft.
2. Du må godt vise, at du også er et menneske, og at du også kan tage fejl.
3. Du skal være rettet mod dine eleverne, du skal kunne se dem og forstå dem.
4. Du skal skabe en god og tryk atmosfære i dit klasserum.
5. Du skal sørge for at I lærer i fællesskab med og af hinanden, ikke alene.
6. Du skal lade dine elever have indflydelse på deres undervisning.
7. Du skal sørge for at I arbejder kreativt med faget, fjern fokus fra den tunge lærdom, den har sin berettigelse, men med måde.
8. Du skal hjælpe dine elever med at udvikle deres potentialer – udfordr dem, men i en tilpas grad.
9. Du må ikke søge efter fejl du kan rette. Ret de nødvendige fejl, og gør det med omtanke.

10. Du skal huske på, at enhver indsats også tæller som en god indsats.

Kære læser, tak for din interesse i mit projekt. Jeg håber, at du har fundet en enkelt pointe, eller to, som du vil tage med dig videre.

"Et barn er ikke en flaske, der skal fyldes, men et bål, der skal tændes."

- Christen Kold

Litteraturliste

- Almaden, S. A. (25. januar 2022). *Stephen Krashen's Five Hypotheses of Second Language Acquisition*. Hentet fra Beelinguapp : <https://beelinguapp.com/blog/stephen-krashens-five-hypotheses>
- Andersen, L. K. (maj 2020). Mundtlighed i fremmedsprogsundervisningen. *Pædagogisk indblik*, s. 9.
- Bak, C. K. (2017). Kapitel 2: Kvalitative interviews som metode i pædagog- og læreruddannelsen. I T. T. Engsig, *Empiriske undersøgelser og metodiske greb - Grundbog til de pædagogiske professionsuddannelser* (s. 47-72). Hans Reitzels forlag .
- Bjerre, M., & Ladegaard , U. (2007). "Input, output og interaktion: tre hypoteser om sprogtilegnelse". I M. Bjerre, & U. Ladegaard, *Veje til et nyt sprog - teorier om sprogtilegnelse* (s. 50-55). Dansk lærerforening.
- Brinitzer , M., Hantschel, H.-J., Kroemer, S., Möller-Frorath , M., & Ros, L. (2016). *DaF Unterrichten. Basiswissen Didaktik. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Daryai-Hansen, P., Fischer-Rasmussen, A.-M., Fenyvesi, K., Gebauer , M., Gorbahn, K., Hansen, C., . . . Vinther , P. (2020). *Tyskelevers og tyskstuderes kognition - opsummering af undersøgelsens centrale resultater: Et projekt støttet af Det Nationale Center for Fremmedsprog* . Insitut for Engelsk, Germansk og Romansk, Københavns Universitet .
- Gunnar, G. (29. november 2017). "Har du forstået det? Godt, så går jeg videre". Hentet fra www.folkeskolen.dk: <https://www.folkeskolen.dk/paedagogik-undervisning/har-du-forstaet-det-godt-sa-gar-jeg-videre/1918722>
- Jakobsen, F. G. (23. marts 2021). *Lærer: Fjern tysk – Det er et levn fra fortiden*. Hentet fra www.folkeskolen.dk: <https://www.folkeskolen.dk/arbejdsliv-besparelser-faglig-fuser/laerer-fjern-tysk-det-er-et-levn-fra-fortiden/1330741>
- Juul, H. (2016). Didaktik - et overblik. I P. F. Laursen, & H. J. Kristensen, *Pædagogikhåndbogen - otte tilgange til pædagogik* (s. 283-309). Hans Reitzels Forlag .
- Katsaris, A. (2019). *The Willingness to Communicate (WTC): Origins, significance, and propositions for the L2/FL classroom*. pp. 31-42. *Journal of Applied Languages and Linguistics* .
- Klinge, L. (2017). *Lærereens relationskompetence - kendetegn, betingelser og perspektiver*. Dafolo.
- Laursen, P. F. (2016). Didaktik - planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisning. I P. F. Laursen, & K. J. Hans, *Pædagogikhåndbogen - otte tilgange til pædagogik* (s. 201-239). Hans Reitzels Forlag .
- Macintyre, P. D., Dornyei, Z., Clément, R., & Noels, K. A. (december 1998). Conceptualizing Willingness to Communicate in a L2: A Situational Model of L2 Confidence and Affiliation . *Modern Language Journal*, s. 545-562.
- NCCF-undersøgelse. (2022-2023). *Barriereanalyse om elevmotivation i fremmedsprog. Publikation under forberedelse*. Link: NCCF's årlige konference sætter fokus på barrierer og motivation for fremmedsprog.

- Nygaard, F. (11. januar 2023). *Uden næring dør sprogfagene - hvor er regeringens Tysklandsstrategi?* Hentet fra [www.folkeskolen.dk](https://blog.folkeskolen.dk): <https://blog.folkeskolen.dk/blog-nb-tysk/uden-naering-dor-sprogfagene-hvor-er-regeringens-tysklandsstrategi/4693919>
- Olsen, P. B., & Pedersen, K. (2015). *Problemorienteret projektarbejde*. Frederiksberg C. : Samfundslitteratur .
- Rasmussen, J. F. (2012). I inklusionens tjeneste. I A. Holmgren, & M. Nevers, *Narrativ praksis i skolen* (s. 80-102). Hans Reitzels forlag .
- Reimer, D., & Sortkær, B. (2017). Kapitel 5: Spørgeskemaundersøgelsen og kvantitative metoder. I T. T. Engsig, *Empiriske undersøgelse og metodiske greb - Grundbog til de pædagogiske professionsuddannelser* (s. 135-158). Hans Reitzels forlag .
- Rosa, H., & Endres , W. (2017). *Resonanspædagogik - når det knitrer i klasseværelset* . Hans Reitzels forlag .
- Stanek, H. (24. august 2018). *Relationskompetente lærere får eleverne til at engagere sig i undervisningen*. Hentet fra www.folkeskolen.dk: <https://www.folkeskolen.dk/borneliv-skolen-i-samfundet-skolepolitik/relationskompetente-laerere-far-eleverne-til-at-engagere-sig-i-undervisningen/799822>
- Svendsen, L. S. (2014). *Christen Kold - om børneskolen*. Friskolebladet/Dansk Friskoleforening .
- Tønnesvang, J. (2011). Vitaliserende læringsmiljøer . I M. H. bidragyderne, *Lærerens psykologibog - læringsledelse, didaktik og samarbejde* (s. 85-107). Akademisk Forlag .
- Zhang, J., Beckmann, N., & Beckmann, J. F. (14. March 2018). To talk or not to talk: A review of situational antecedents of willingness to communicate in the second language classroom. *System: an international journal of educational technology and applied linguistics*, 72 , s. 226-239.

Bilag

Bilag 1:

Spørgeskema, fremsendt til elever via. Google Analyse:

Om undervisningen, undervisningens indhold og underviser

- Hvad synes du om de emner vi har arbejdet med?
- Nævn nogle emner, som du synes kunne være interessante at arbejde med i fremtiden
- Nævn nogle aktiviteter som du synes var gode? Skriv hvorfor de var gode
- Gav aktiviteterne dig lyst til at deltage?
- Hvorfor, og på hvilke måder, gav aktiviteterne dig lyst til at deltage/ikke at deltage?
- Var der variation nok i undervisningsaktiviteterne?
- Har du haft en følelse af, at du har indflydelse på din undervisning og indholdet af den?
- Er det vigtigt for dig, at kunne have indflydelse på din undervisning?
- Vi har ikke talt meget tysk sammen på klassen, mest i jeres produkter. Har det betydet noget for din deltagelse, at vi kunne tale sammen på dansk om tyskfaglige sager?
- Har du haft en følelse af, at kunne præstere bedre på tysk i dine produkter (i film, på skrift osv.), da vi har kunne tale om, og hjælpe hinanden med, opgaven på dansk?
- Kunne du ønske, at der var blevet talt mere tysk på klassen?
- Samlet set, hvordan vil du så vurdere undervisningens emner og indhold?
- Samlet set, hvordan vil du så vurdere undervisningsaktiviteterne?

Om fællesskabet og atmosfæren i klasserummet

- Hvordan vil du vurdere atmosfæren/stemningen i klasserummet, mellem dig og dine klassekammerater?
- På en skala, hvor nemt er det at arbejde sammen med dine klassekammerater i undervisningen?
- Har du lyst til at arbejde sammen med dine klassekammerater i undervisningen?
- Formåede din underviser (praktikant) at etablere en god atmosfære i klasserummet?
- Hvordan formåede/ formåede ikke din praktikant at etablere en god atmosfære i klasserummet?
- Betyder en god atmosfære/stemning meget for hvorvidt du har lyst til at deltage i undervisningen?
- Hvorfor betyder en god atmosfære/stemning meget/ikke meget for hvorvidt du har lyst til at deltage i undervisningen?
- Hvorfor/hvorfor ikke har atmosfæren/stemningen givet dig mere lyst til at tale tysk?
- Generelt set, gjorde atmosfæren/stemningen, at du havde lyst til at sige/deltagere mere i timerne?

Egen deltagelse

- Føler du at du har fået noget ud af undervisningen, har du lært mere tysk?
- Har du følt dig inspireret til at lære tysk og at lære om Tyskland?
- Har du glædet dig til at møde ind til tyskundervisningen?

Andet

- Er der andet du ønsker at tilføje til din evaluering, som ikke fremgik af ovenstående spørgeskema?

Bilag 2:

Spørgeskema til semi-strukturerede interview af elever:

Om faget generelt:

- Hvis du tænker tilbage, hvordan var så jeres første timer/år med tysk?
- Hvis du tænker tilbage, hvordan var så jeres første timer/år med engelsk?
- Glæder du dig til at have tysk?
- Er det et fag du synes du kan bruge til noget?
- Hvad tror du dine klassekammerater synes om faget?
- Hvordan er det at være i klassen, når I har tysk sammen?

Læreren

- Hvordan er det at have din lærer til tysk?
- Hvad er vigtigt for dig ved en god lærer? (Kan du mærke at din lærer vil/er faget?)
- Hvornår er en lærer dårlig?
- Hvad gør din lærer helt rigtigt?

Fagligt fokus

- Fortæl om, hvordan den bedste tysktimer, ifølge dig, ser ud.
- Ift. det tidlige spørgsmål, er det så noget der også gælder i fag som dansk og engelsk?
- Adskiller tysk sig på nogle måder fra hvordan undervisningen er f.eks. i dansk og tysk?
- Hvor god synes du selv du er til tysk? (sprogligt + grammatisk)
- Hvordan passer undervisningens niveau til dig?
- Hvad vil du gerne lære om i tysk? Hvad forventer du af faget?
 - o Alt efter hvad elevens fokus er vil jeg spørge ind til: Hvad med den sproglige/grammatiske/skriftlige/kulturelle faglighed?

Fokus på det sproglige

- Er du god til at tale tysk, og kan du lide det?
 - o Alt efter hvad eleven svarer, vil jeg opfordre til refleksion: Hvorfor tror du at du ikke er bedre?/Hvordan er du blevet så god?
 - o Kræver din lærer af jer at I taler meget tysk? I hvilke situationer SKAL I tale tysk?
 - o Taler i meget tysk på klassen? Er det for meget eller vil du gerne at I taler mere tysk?
 - o Når der tales tysk på klassen, hvordan er din deltagelse så?
 - o Er der nogle opgaver/arbejdsformer, som giver dig mere lyst til at tale, måske også skrive, tysk?
 - o Har du nogle gode idéer til, hvordan undervisningen skal planlægges/skal indeholde for at du kommer til at tale mere tysk?

Bilag 3:

Spørgeskema til semi-/ og ustrukturerede interview af lærere:

Om faget generelt:

- Hvorfor tysk i folkeskolen?
- Hvorfor tror du, at tysk har fået en plads i skyggen? Både i hjemme, blandt eleverne og i samfundet generelt.
- Tror du at mange elever har en lav motivation for faget? Ja/Nej, hvorfor?
- Tror du at tysk har en fremtid som undervisningsfag?

Læreren:

- Beskriv kort hvad en god lærer, i din optik, er gjort af.
- Hvad gør du for at dine elever skal møde motiveret ind til tysk? Om end ikke motiveret, så bare glæde sig timerne?
- Hvis du møder elever/en klasse hvor attitude til tysk er dårlig, hvad synes du så man kan gøre for at forbedre dette?
- Forholder du dig til klimaet dine elever imellem? Anser du et godt klima i kassen for vigtigt for din UV- hvorfor?
- Hvad gør du for at højne dine elevers selvtillid og lyst i/til tyskfaget?
- Tror du at mange af føromtalte sociale faktorer spiller ind i god tysk undervisning? Hvorfor?

Fagligt fokus:

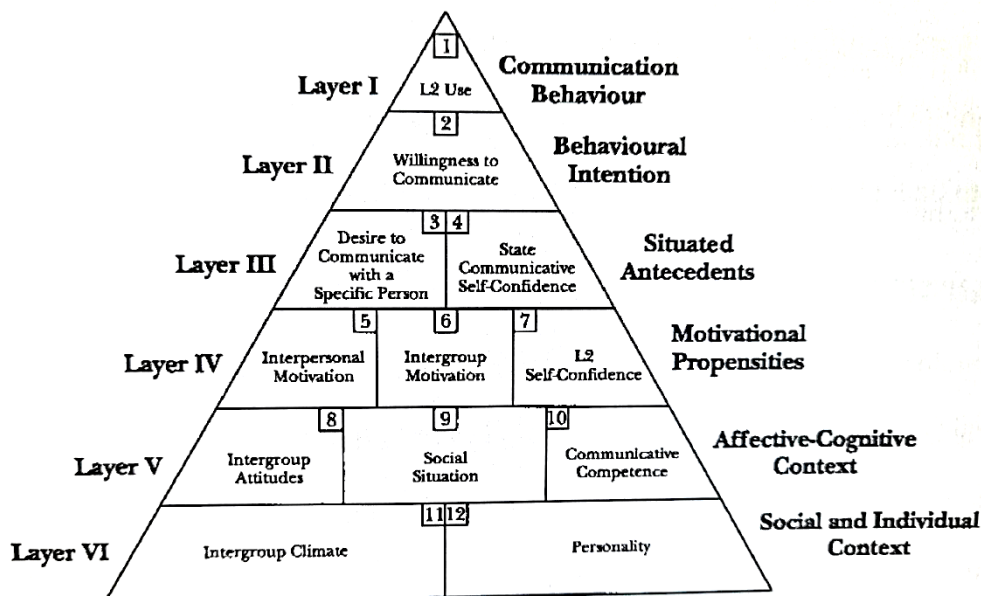
- Tysk indeholder ofte ”traditionel” undervisning, modsat engelsk og dansk (gramma 3) Hvad tror du ligger til grund for dette? Er det nødvendigt for tysk, eller bør det ændres? Tror du denne ”tradition” kan motivere eller demotivere elever?
- Hvilke overvejelser gør du ift. at differentiere din UV. – både ud fra elevernes kompetencer, men måske endda også attitude over for faget?

Fokus på det sproglige:

- Hvorfor, tror du, at mange elever er meget lidt mundtlige i tysk? (Gramma3)
- Oplever du at dine elever er mere eller mindre mundtlige i forskellige situationer? Hvilke?
- Tysk som klasserumssprog. Hvis du skal sætte procent på, hvor meget skal der så tales hhv. tysk og dansk på klassen? Er der situationer hvor man SKAL tale tysk? Er der situationer hvor dansk bør anvendes?
- Hvad gør du, for at gøre dine elever mere mundtlige i faget?

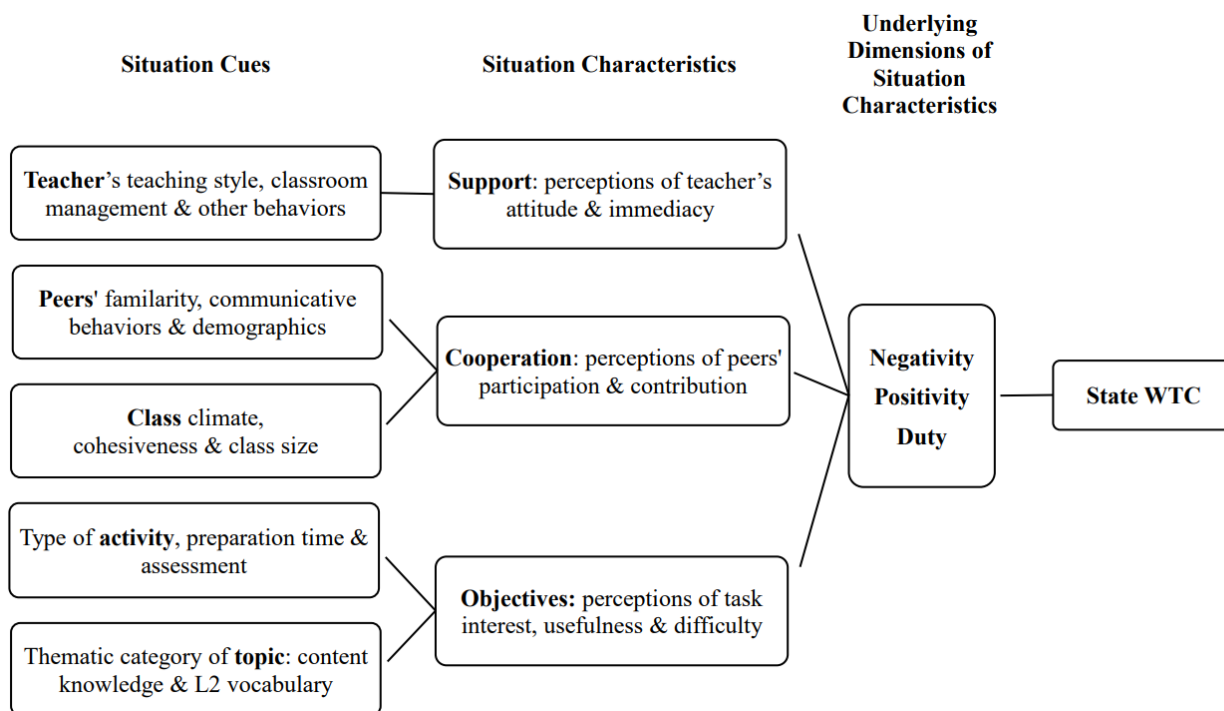
Bilag 4:

MacIntyre et al.’s heuristiske model, (Katsaris, 2019, s. 6)



Bilag 5:

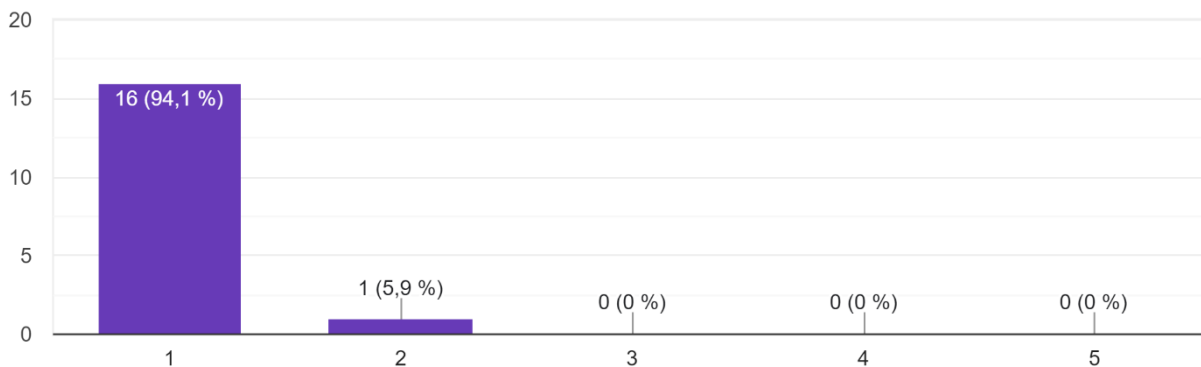
Zhang et al.'s model (Zhang, Beckmann, & Beckmann, 2018)



Bilag 6:

Formåede din underviser (praktikant) at etablere en god atmosfære i klasserummet?

17 svar



Skala: 1 = Ja, 5 = Nej

Bilag 7:

Oliver:

OK nu bevæger vi os lidt ind på klassen. Hvordan er din opfattelse af klassen? Altså for eksempel når I har tysk. Hvad er indstillingen til tysk? Har I det godt med hinanden i klassen?

Elev 1

Jeg synes vi har det godt i klassen, det eneste der er, det er at vi siger ikke så meget i timerne, og det kan godt tit ødelægge det i timerne, synes jeg.

Oliver

Også i andet end tysk?

Elev 1

Sådan er det generelt, det siger lærerne også.

Oliver

Og hvad hvis du selv skulle analysere på det? Hvad kunne det skyldes?

Elev 1

Altså jeg ved det ikke, det er bare sådan en ting, der er blevet, ikke at det er mærkeligt at sige noget, men at det er mærkeligt at sige noget hele tiden, så jeg tror folk tænker meget over det før de siger noget. Det er ikke sådan noget med, at lærerne stiller et spørgsmål, og så impulsivt så rækker folk hånden op. Så der er mange der tænker at de skal have svaret, før de svarer på det.

(...)

Oliver

Hvad så med sådan noget som tysk- tysk, hvis man skulle snakke det? Går det udover det, er folk bange for at sige noget i tysk?

Elev 1

Der er i hvert fald ikke så mange, der siger noget. Men altså når vi havde Thomas, så synes jeg faktisk der var mange, der bød ind. Men det var også fordi Tomas er sød.

Oliver

Okay. Han er sød ja. Hvad gør han rigtigt, måske? Som gør, tror du, at folk de byder ind?

Elev 1

Han gjorde bare sådan, ikke at det var ligegyldigt, men du ved, så tog han bare en, så længe man sagde et eller andet, så var det rigtigt nok.

Oliver

OK.

Elev 1

Altså så det behøvede nødvendigvis ikke at være rigtigt, og så næste gang man sagde det, så rettede han måske én ting. Det var ikke bare lige på og hårdt.

Oliver

Som lærer, hvad gør han rigtigt og forkert i en klasse? Altså for eksempel, når han vil have jer til at deltage og snakke tysk, lave ting i tysk?

Elev 1

Altså han kommer altid ind med sådan en glade indstilling, kan man sige. Han siger altid "Gutentag", han siger altid et eller andet, og så er han bare mega venlig over for folk, og sød mod alle.

Oliver

OK.

Taler 1

Men det eneste er at nogle gange, så kan det godt blive lidt useriøst. Det er lige med at finde den der grænse, men andre gange så fungerer det mega godt.

Oliver

Hvad er det, der bliver useriøst med ham?

Elev 1

Jamen, han laver sådan noget som at synge, og sådan noget nogle gange. Så nogle gange kan det godt blive lidt meget, hvor man efter føler, at man har haft det mega sjov, men hvad har jeg egentlig lært af det?

Oliver

Ok, så for meget af det gode også?

Hvad kunne så? Altså du synes nok du kan lære noget igennem sange og leg, som vi snakkede om at du til tider godt kunne savne noget mere i tysk. Hvad er så modvægten? Hvad skulle man så gøre i stedet for, for at du gik derfra og tænkte: "Det var fedt i dag, vi har hygget os, vi har sunget, og jeg har lært noget" ?

Elev 1

En blanding, tror jeg. Altså, det er ikke fordi jeg ikke har noget imod at sidde med bøger og sådan noget. Lige nu er det bare det eneste vi laver, så når man kommer ind, så er mange sådan "Nå.. det er det jeg skal lave". Så hvis der bare er én ting der er anderledes, eller der i pausen sker et eller andet, så tror jeg, allerede der, så hjælper det.

Oliver

Okay, så det er guldvægten her. Vi må godt have noget fagligt, traditionelt grammatik, hvor vi lærer noget lidt hardcore, og så har vi noget andet herovre der hedder: Vi kan godt synge, vi kan lege, vi kan bruge vores sprog, vi kan snakke sammen. Det skal være i balance, og hvis den går den ene vej, bliver det for meget af det gode og går den anden, bliver der så meget det gode? Så du kan godt lide en balanceret undervisning.

Elev 1

Ja jeg tænker også tit at hvis man lærer noget og så bruger den til noget sjovt, så man lærer om noget, og så bruger det til at lave en sang med det eller lave en kortfilm med det. Det synes jeg fungerer godt.

Bilag 8:

Betyder en god atmosfære/stemning meget for hvorvidt du har lyst til at deltage i undervisningen?
17 svar

