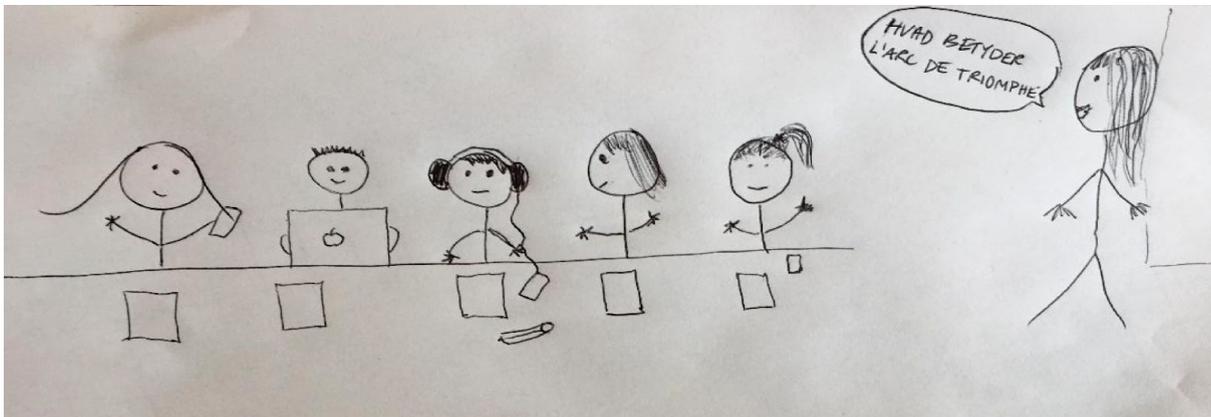


# Elevers deltagelse i franskundervisningen



**Bachelorprojekt 2019, Læreruddannelsen KP**

Udarbejdet af Mette Grahn Stricker-Nielsen (z130181)

Vejledere: Annette Søndergaard Gregersen & Charlotte Wurr

Antal anslag i projektet: 64.912

<b>Læsevejledning</b>	<b>4</b>
<b>1. Del</b>	<b>5</b>
<b>Problemfelt</b>	<b>5</b>
<b>Problemformulering</b>	<b>7</b>
<b>Læringssyn og sprogsyn</b>	<b>8</b>
Sociokognitivt læringssyn og kommunikativt funktionelt sprogsyn	8
<b>Videnskabsteoretisk forankring</b>	<b>9</b>
Antropologi og kulturstudier	9
<b>Metode</b>	<b>9</b>
Deltagerobservation	10
Struktureret observation	11
Semistrukturerede interviews	11
Casestudier	12
<b>Empiri</b>	<b>13</b>
Præsentation og kontekstualisering	13
<b>Teoretisk referenceramme og begrebsafklaring</b>	<b>14</b>
Deltagelse	14
EVA - God undervisning set med elevernes øjne	14
Motivation, selvopfattelse og mestringsforventning	14
Perspektiver på teknologi og teknologiforståelse	15
Klasseledelse og relationskompetence	16
Franksprogstilegnelse i et sociokognitivt funktionelt og kommunikativt perspektiv	16
Analysemetode	16
<b>2. Del</b>	<b>17</b>
<b>Case</b>	<b>17</b>
<b>Analyse</b>	<b>19</b>
<b>Analysedel 1</b>	<b>19</b>
Autenciteten og interessens motivation og betydning for sprogtilegnelse	19
Relationernes betydning på et sammensat franskhold	21
Lærerstyret undervisning kan koste elevdeltagelse	22
<b>Delkonklusion 1</b>	<b>23</b>
<b>Analysedel 2</b>	<b>23</b>
Selvopfattelsens betydning for motivation	23
Digitalisering kræver præcise didaktiske overvejelser	25
<b>Delkonklusion 2</b>	<b>26</b>
<b>3. Del</b>	<b>27</b>
<b>Diskussion</b>	<b>27</b>
<b>Konklusion</b>	<b>30</b>

<b>Perspektivering</b>	<b>31</b>
<b>Litteratur</b>	<b>31</b>
<b>Bilag</b>	<b>34</b>
<b>Bilag 1: Interviewguide og transskriptioner</b>	<b>34</b>
<b>Interviewguide (1. elevinterviews + 2. lærerinterviews)</b>	<b>34</b>
<b>Transskriptioner</b>	<b>38</b>
Tanja	38
Kasper	43
Anna	44
Helle	47
<b>Bilag 2: Struktureret observation + opsummering af observationsdata</b>	<b>49</b>
Observationsskema	49
Opsummeringsskema	49
<b>Bilag 3: Semistrukturerede observationsskemaer</b>	<b>51</b>

## Læsevejledning

1. del af dette bachelorprojekt vil indledningsvis indeholde et problemfelt, der vil beskrive motivationen for projektet. Herefter vil problemformuleringen præsenteres og begrundes, hvorefter lærings- og sprogsyn vil ekspliciteres. Dernæst vil det videnskabsteoretiske udgangspunkt for projektet beskrives, hvorefter metodiske greb vil begrundes. Sidst vil empirien introduceres og kontekstualiseres, efterfulgt af en præsentation af projektets teoretiske referenceramme herunder relevante begrebsafklaringer, hvorefter analysemetoden kort vil klarlægges.
2. del af projektet vil indeholde først en case hvorefter der vil følge en todelt analyse indeholdende hhv. analyse og delkonklusion på hver analysedel med henblik på at skabe overskuelighed i læsningen samt belyse problemformuleringen ud fra forskellige perspektiver.
3. og sidste del af bachelorprojektet vil indeholde en udviklingsorienteret diskussion af et handleperspektiv med afsæt i analysen, hvorefter projektets resultater vil sammenfattes i en samlet konklusion. Sidst vil projektet indeholde en kort perspektivering, hvor et uudforsket perspektiv vil rejses.

# 1. Del

## Problemfelt

### Frygt for fejl?

Jeg er i praktik i fransk på 8. årgang. Der breder sig en stilhed i klassen, efter jeg har stillet eleverne et spørgsmål på dansk omkring hvad venskab er. *“Vi ved det da ikke, det er jo dig der er læreren”*, lyder et svar fra en elev efter nogle minutters tavshed. Jeg må uddybe, at jeg ikke mener der er et bestemt svar på hvad venskab er, men jeg blot er nysgerrig på, hvad det er for dem - at der ikke findes rigtige eller forkerte svar. Jeg oplever, at eleverne er bange for at svare forkert på mit spørgsmål. I et debatindlæg i Information diskuterer folkeskolelærer Allan Bech denne oplevelse af elevers frygt for at fejle, som jeg i min praktik oplevede som et stort problem. Han beskriver blandt andet, at *“Det er blevet så forfærdeligt at træde ved siden af i folkeskolen, at børnene helt er holdt op med at række hånden op i timerne.”* (Bech, 2016) og peger ind i en problematik omkring en opblomstrende kultur, hvor det perfekte står centralt. Denne oplevelse underbygges desuden af en undersøgelse foretaget af Kantar Gallup for Børne- og Socialministeriet der bygger på mere end 1000 webinterviews med elever i 4.-9. klasse (Hoyer, 2018). Her svarer omkring halvdelen, at de skal føle sig helt sikre på at kunne svare rigtigt, før de rækker hånden op (Hoyer, 2018). I en artikel fra Politiken udtaler Niels Ulrik Sørensen fra Center for Ungdomsforskning ved Aalborg Universitet, hvordan tallene peger ind i en bekymrende tendens blandt nutidens børn og unge: *“Der er en betydelig optagethed blandt unge af at passe ind og gøre ting rigtigt. Hvor det perfekte tidligere lå langt væk, oplever mange i dag, at man er unormal, hvis ikke man er perfekt”* (Hoyer, 2018).

### Kommunikative kompetencer i fransk

*“Centralt i faget står arbejdet med de kommunikative, interkulturelle og tekstuelle kompetencer med udgangspunkt i et kommunikativt sprogsyn.”* (UVM, 2014). Sådan lyder det i fagformålet for franskfaget. Det er elevernes kommunikative kompetencer der står centralt med henblik på at udvikle fremmedsprog, og af introduktionen til franskfaget

fremgår det, at undervisningen skal befordre “(..) *elevernes lyst til at turde bruge fransk.*” (UVM, 2014).

I forlængelse heraf påpeges det endvidere i Undervisningsministeriets Vejledning til folkeskolens prøver i fransk - 9. klasse, at det er “(..) *præstationens kvaliteter, der skal lægges mærke til – ikke manglerne.*” (UVM, 2018, s. 9). Der stilles hermed krav til et fokus på elevernes sproglige styrker og potentialer i et kommunikativt perspektiv, hvor fejl og grammatisk korrekthed bør ses og vurderes som en del af deres individuelle intersprog (Stricker-Nielsen, 2017). Men hvad gør det ved elevernes deltagelse, hvis der hersker en kultur i skolen, som potentielt gør, at mange elever tror “(..) *at hvis man laver en fejl, så bliver man til en fejl.*” (Bech, 2016) og hvordan giver man som lærer eleverne *lyst* til at deltage aktivt kommunikativt og tackle den udfordring det således bliver at *turde* bruge sproget?

### **Teknologiernes lærerfaglige paradoks**

Da jeg træder ind i lokalet ved begyndelsen af hver lektion i praktikken, sidder størstedelen placeret bag en computerskærm. På andre skoler har jeg oplevet derimod helt forbud mod digital teknologi, som blev opbevaret i en kasse under skoledagen. Med årstallet 2019 følger digital teknologi som et vilkår. I en anden artikel i Politiken problematiseres et fænomen som Google Translate i fremmedsprogsundervisningen og elevers brug af denne til snyd - til stor frustration for de adspurgte fremmedsproglærere (Jørgensen, 2010). I artiklen udtaler Susanne Hviid, formand for det franske fagudvalg i Sproglærerforeningen, hvordan omkring en tredjedel af hendes elever i de ældste klasser snyder i deres afleveringer ved at bruge Google Translate, som i artiklen beskrives som “(..) *den djævelske opfindelse*” (Jørgensen, 2010). Frank Lacey, fremmedsproglærer, uddyber; “*Det er efterhånden meget udbredt, og vi bruger rigtig meget tid på at overbevise eleverne om, at de skal lade være. For det bliver jo ofte noget værre volapyk*” (Jørgensen, 2010), hvorfor han må “(..) *appellere til elevernes moral og anstændighed og forklare dem, hvor problematisk det her værktøj er*” (Jørgensen, 2010).

Tobias Heiberg (2016) peger ind i teknologiernes lærerfaglige paradoks; “*De kan optimere og understøtte læreprocesser på nye og forbedrede måder, men de indebærer samtidig destruktive sider, som kan individualisere og defokusere elevernes læreproces*” (Heiberg, 2016, s. 485). Ifølge fagformålet skal “It og medier” være et tværgående emne i

franskundervisningen, som blandt andet skal udfoldes ved "Eleven som kritisk undersøger", hvor "Undervisningen skal gøre eleverne mere og mere selvstændige i deres informationsøgning og -indsamling." (UVM, 2014), men hvordan gør vi eleverne til kritiske undersøgere gennem hhv. forbud eller fri brug af teknologi?

*"(..) Der er blevet indkøbt meget teknologisk isenkram som kun i mindre omfang har medvirket til at udvikle nye læringsrum og -former der har understøttet kreative og innovative læreprocesser, skærpet evnen til kritisk tænkning og problemløsning samt understøttet kommunikation og samarbejde i skolen"* (Søndergaard m.fl., 2016, s. 88). Sådan beskriver Steen Søndergaard og Ole Christensen (2016) og uddyber ligeledes hvordan der i folkeskolen hidtil overvejende har været tradition for en teknologi- og medieforståelse med syn på teknologi som supplement til den eksisterende praksis. Hvordan understøtter man som lærer både elevernes sprogtilegnelse og teknologiforståelse hhv. med og uden forbud mod brug af teknologi i undervisningen, og hvordan påvirker digital teknologi deres måde at deltage på i undervisningen? Dette er blot et udvalg af spørgsmål jeg er optaget af, og som jeg til dette bachelorprojekt har forsøgt samle i nedenstående problemformulering.

## Problemformulering

- ***Hvilke faktorer påvirker 7.klasse-elevs deltagelse i franskundervisningen og hvilken betydning har det for deres fransksprogstilegnelse?***

Problemformuleringen har endvidere afsæt i en tidligere udgivet pædagogisk undersøgelse af, hvilke opretholdende faktorer i læringsmiljøet der påvirker elevs deltagelse, og hvordan disse har betydning for deres deltagelsesmuligheder, hvor fokus var rettet særligt mod skolekultur og klassekultur, samt elementer i klasseledelse i en udvalgt kontekst; franskhold på 8. årgang i en skole i Københavns Kommune. Resultaterne af denne undersøgelse omfattede lærerens centrale rolle for elevs deltagelse ved at agere selvobjekt bl.a. gennem diskurser, positionering og narrativer (Stricker-Nielsen & Sørensen, 2018, 1). Samtidig viste undersøgelsen at en underforstået forestilling om, hvad det indebærer at være "en god elev" herskede blandt eleverne, hvor analysen pegede ind i præstationskultur som forstærkende faktor for dette ideal, hvormed den fik betydning for nogle elevs passive deltagelsesmåde i undervisningen (Stricker-Nielsen & Sørensen, 2018). Sammenfattende var der flere

forskellige faktorer som havde betydning for elevernes deltagelse, hvorfor denne bachelor vil være en videre undersøgelse af elevers deltagelse. I denne undersøgelse har jeg for at afgrænse projektet valgt klasseledelse, herunder didaktiske valg, relationer og digitalisering som fokusområder i lyset af elevers deltagelse. En afgrænsning der har været nødvendig at foretage, da jeg er bevidst om at elevers deltagelse er kompleks, hvorfor andre analyseperspektiver kunne være valgt. For at afgrænse mit genstandsfelt har elevers deltagelse været undersøgt overvejende gennem fokus på forholdet mellem sproglige ytringer-, interaktion og deltagelse. En teoretisk forståelse af begrebet deltagelse vil forefindes under afsnittet "Begrebsafklaring". Til at fokusere projektets analyse, er de udvalgte fokusområder formuleret i følgende analyse-arbejdsspørgsmål:

- *Hvilke faktorer har betydning for elevernes hhv. aktive deltagelse og/eller passive deltagelse i franskundervisningen?*
- *Hvordan påvirker digitalisering, relationer og klasseledelse herunder didaktiske valg elevers deltagelse i franskundervisningen og hvilken betydning har det for deres fransksprogstilegnelse?*

Skolens retningslinjer for information om besøg udefra er fulgt, hvorfor både skole, lærere og elever i bachelorprojektet vil være anonymiseret. Alle navne på deltagende personer er derfor opdigtede.

## Læringssyn og sprogsyn

### Sociokognitivt læringssyn og kommunikativt funktionelt sprogsyn

Min forståelse af læring har afsat i det sociokognitive perspektiv, der anskuer læring som både et kognitivt og socialt fænomen. Herved forstås læring som en kombination af aktiv deltagelse i praksisfællesskaber og kognitive problemløsningsprocesser (Lund, 2013, s. 140-141). I forlængelse af mit læringssyn trækker jeg i min forståelse af sproglig udvikling på et funktionelt sprogsyn med et kommunikativt tilegnelsessyn, hvormed sprogets elementer bliver afgørende i lyset af deres *funktion* i en *kommunikativ situation* fremfor i deres form i sig selv (Bjerre & Ladegaard, 2007). Jeg er inspireret af Karen Lund, der beskriver sprogudvikling som et produkt af *deltagelse* i kommunikativ aktivitet med udgangspunkt i kommunikative intentioner (Lund, 2013, s. 141). Sprogudvikling handler således ikke om

tilegnelse af “(..) *en komplet og perfekt grammatik, men om at opbygge et funktionelt redskab til kommunikation*” (Lund, 2013, s. 141). Grammatik forstås som et element i sprogtilegnelsen der udvikles gennem kommunikativt *brug* af sprog - kombineret med sproglig opmærksomhed (Lund, 2013, s. 160). Lund refererer til Hopper, som beskriver, at grammatikalisering af sprog netop er “(..) *en konsekvens af vores kommunikative aktiviteter.*” (Lund, 2013, s. 140).

## Videnskabsteoretisk forankring

### Antropologi og kulturstudier

Dette projekts undersøgelse er forankret i en kulturanalytisk og antropologisk forståelsesramme, hvor jeg i dette projekt arbejder ud fra det konstruktivistiske paradigme. Her forstås virkeligheden som en konstruktion og kultur er noget man *gør* (Jensen, 2018, s. 29). Positionen har til formål at undersøge “(..) *hverdagsliv og helhed samt processer og samspil, der involverer mennesker og ting.*” (Mottelson & Muschinsky, 2017, s. 71). I denne undersøgelse vil fokus være rettet mod hvilke faktorer herunder dynamikker, vaner og rutiner i kulturen i det franskfaglige læringsfællesskab, der påvirker elevens deltagelse i en konkret kontekst, i lyset af elevernes måde at “gøre” elev på heri. Derfor vil interview, deltagerobservationer og samtaler med både lærer og elever udgøre størstedelen af det empiriske materiale med henblik på at få indsigt i hhv. deres oplevelse af at være aktør i den kulturelle kontekst, samt “(..) *sociale mønstre, betydninger og komplekse handlinger.*” (Jensen, 2018, s. 29). Empiriindsamlingen er foretaget over blot tre uger, og en metode som deltagerobservation der forbindes med det antropologiske feltarbejde som ifølge Goffman skal vare minimum et år kan i dette lys kritiseres (Szulevicz, 2015, s. 89). Hastrup indvender dog at varighed ikke er afgørende, men derimod at det empiriske materiale er funderet på førstehåndserfaringer og tilstedeværelse (Szulevicz, 2015, s. 89).

### Metode

Dette afsnit vil indeholde en begrundelse for og diskussion af anvendte metodiske greb. Gennemgående for dataindsamlingen er, at metoderne har overvejende rod i den kvalitative forskning, da jeg har fundet det mest relevant i relation til projektets problemformulering og

genstand. Den kvalitative forskning har flere definitioner, men omdrejningspunktet er som regel kendetegnet ved at man “(..) *interessere sig for, hvordan noget gøres, siges, opleves, fremtræder eller udvikles.*” (Tanggaard & Brinkmann, 2015, s. 13), hvormed det giver mulighed for at afdække og forstå begrebet deltagelse med udgangspunkt i menneskelige oplevelser. Dog vil der inddrages en enkelt struktureret observation der oprindeligt har afsæt i det kvantitative forskningstradition, hvor mængden af et forhold er formålet at undersøge (Bjørndal, 2003, s. 56). Dette valg vil uddybes i afsnittet om struktureret observation.

I lyset af projektets overvejende kvalitative karakter, er jeg bevidst om, at undersøgelsen ikke vil kunne generalisere en kausal lovmæssighed omkring elevers deltagelse, men derimod give et billede af udvalgte elevers måde at *gøre* elev på og dermed deltage på i en udvalgt kontekst; et 7. klasses franskhold på en skole i Københavnsområdet. Undersøgelsens resultater vil derfor ikke være formelt generaliserbare, men kunne tilvejebringe mere eller mindre generelle træk ved den konkrete kontekst. Fra et validitetsperspektiv er jeg ligeledes bevidst om, at jeg som observatør påvirker både “(..) *feltet og den viden som genereres igennem observationerne.*” (Szulevicz, 2015, s. 90).

## Deltagerobservation

Deltagerobservation er i forlængelse af den kulturanalytiske position netop en velegnet metode til at “(..) *beskrive og begribe det lokale, det partikulære, situerede og sociale i menneskers hverdagsliv* (..)” (Szulevicz, 2015, s. 85). Jeg har således været optaget af at observere franskundervisningen herunder vaner og rutiner i relation hertil med udgangspunkt i både lærer og elever med henblik på at få viden om faktorer af betydning for elevernes deltagelse. Formålet med deltagerobservationerne var gennem en balance mellem involvering og distance at “(..) *erfare og forstå, hvordan verden ser ud fra de studerendes perspektiv*” (Hastrup m.fl., 2011, s. 61) (Herfort & Jeppesen, 2017, s. 7). Betegnelsen deltagerobservation refererer til bevidstheden om at min tilstedeværelse som observatør påvirker situationen og potentielt elevernes adfærd, idet jeg selv bliver deltager (Jensen, 2018, s. 214). Dog har metoden den styrke, at den giver mulighed for at kunne stille spørgsmål undervejs til elevernes og lærerens adfærd. Ligeledes kan den åbne det observerede felt op og give “(..) *insider-viden om den observerede kultur, som ofte er vanskeligt tilgængelig*” (Szulevicz, 2015, s. 86) og har dermed kunnet kvalificere de efterfølgende interviews gennem spørgsmål til konkrete observationer med henblik på at få informanternes egne oplevelser italesat

(Szulevicz, 2015, s. 86). For at sikre størst mulig detaljerighed er der ført observationsnoter undervejs (Szulevicz, 2015, s. 92). Disse foreligger som bilag 3.

## Struktureret observation

Den strukturerede observation har været anvendt med henblik på *“(.) at få et vist overblik over mønstrene i samtalen - af hvor aktive de forskellige medlemmer er”* (Bjørndal, 2003, s. 61). Her har det således konkret været en undersøgelse af deltagelse forstået som forholdet mellem overvejende verbal aktivitet og elevernes aktive deltagelse i løbet af en klassesamtale, som metoden har kunnet bidrage til at overskueliggøre. Metoden kan dog kritiseres for at vise et forenklet billede af en klassesamtale og aktørernes deltagelse heri, men har samtidig den styrke, at den muliggør observation af forskellige typer handlinger samt hurtig registrering af denne, da man som observatør gennem brug af forkortelser til at beskrive handlinger vinder tid til at registrere al relevant information (Bjørndal, 2003, s. 62). Informationerne er efterfølgende sammenfattet i en tabel (Bilag 2). Denne mere strukturerede observationsmetode har rødder i den kvantitative forskning, hvor formålet er *“(.) at tilstræbe en størst mulig grad af nøjagtighed i observationerne”* (Bjørndal, 2003, s. 56), hvorfor man som observatør må udvælge enkelte fokusområder i observationen. Disse fokusområder har været hhv. undervisningsrelaterede udtalelser, andre udtalelser og andre handlinger (Bilag 2).

## Semistrukturerede interviews

Jeg planlagde og gennemførte fire kvalitative semistrukturerede interviews med elever og to med lærere. Formålet med denne type interview er, at få *“(.) adgang til personers oplevelse af deres livsverden (..)”* (Tanggaard & Brinkmann, 2015, s. 31). Med livsverden forstås den verden vi møder i hverdagslivet (Tanggaard & Brinkmann, 2015, s. 31). Hensigten var herved at få uddybet situationer fra praksis og åbnet op for samtaler med informanterne om deres oplevelse af hhv. franskundervisningen og kulturer i og omkring læringsfællesskabet, der kunne give indblik i faktorer af betydning for elevernes deltagelse.

Brug af kvalitativ metode med personlig kontakt kræver objektivisering i selve mødet, idet man altid vil *“(.) forstå og aflæse en situation ud fra de forforståelser man har om den.* (Mottelson & Muschinsky, 2017, s. 131). Udfordringen ligger således i at frakoble sin forbundethed i ønsket om at *“(.) frembringe et materiale, der rummer information om de*

*sammenhænge og temaer, undersøgelsen har til hensigt at belyse”* (Mottelson & Muschinsky, 2017, s. 131). Dette har jeg forsøgt at tage højde for gennem udarbejdelse af en løst struktureret interviewguide opdelt i hhv. forsknings- og interviewspørgsmål. for både at sikre at jeg kom omkring de ønskede fokusområder samt for at bevidstgøre mig selv omkring forskellen på gode hhv. gode forsknings og interviewspørgsmål med henblik på at kvalificere interviewene (Tanggaard & Brinkmann, 2015, s. 39-41).

Både deltagerobservationerne og den strukturerede observationer fungerede som et afsæt for interviewguiden (Bilag 1) og muliggjorde samtidig at kunne stille vedkommende spørgsmål til elevens konkrete ytringer eller handlinger i undervisningen med henblik på at belyse udvalgte fokusområder i relation til projektets genstandsfelt.

Den løse struktur muliggjorde fleksibilitet i interviewet, idet informantens svar kunne udgøre afsæt for det næste spørgsmål, hvormed samtalen potentielt kunne tage andre drejninger. Jeg har forsøgt gennem denne form at skabe balance mellem at være åben for nye informationer og samtidig gennem brug af interviewguide at sikre mig et vist fokus på temaer og spørgsmål til at belyse problemformuleringen (Bjørndal, 2003, s. 102).

Sidst vil jeg kort fremhæve, at jeg har været mig bevidst om den komplementære relation der eksisterer lærer-elev imellem, samt den risiko der er for, at de interviewede elever vil anskue mig som interviewer som repræsentant for gruppen af voksne som de til hverdag omgås i samme rammer, hvormed elevens position under interviewet vil kunne afspejle relation og magtforhold mellem lærer-elev (Mottelson & Muschinsky, 2017, s. 124). Risikoen i den forbindelse kan være svar der forsøger at imødekomme hvad intervieweren ønsker at høre, eller at informanten blot ikke ønsker at dele livsverden med mig som interviewer (Kvale, 1997).

## Casestudier

Jeg har i dette projekt gjort brug af casestudiet til en detaljeret “(..) *undersøgelse af et enkeltksempel*”” (Flyvbjerg, 2015, s. 498). Casestudiet er udvalgt på baggrund af det potentiale tilgangen har med henblik på at kunne tilvejebringe kontekstbunden, konkret viden om det som undersøges (Flyvbjerg, 2015, s. 502). Hensigten med anvendelse af denne tilgang er, med afsæt i “*enkelteksempel*”, at analysere og diskutere udvalgte problemstillinger og gøre dem nærværende med henblik på at belyse projektets problemformulering. Casestudiet

er samtidig udvalgt til at overskueliggøre den indsamlede empiri, hvor observationer og interviews er samlet i en konstrueret case.

## Empiri

### Præsentation og kontekstualisering

Undersøgelsens empiri er indsamlet på en skole i Københavnsområdet i foråret 2019 i to 7. klasser. Empirien består af fire elevinterviews og to lærerinterviews, samt observationer fra den ene klasse tre lektioner over tre uger i form af hhv. deltagerobservationer og en enkelt struktureret observation, der foreligger som bilag 2 og 3.

Jeg startede ud med at lave deltagerobservationer i en 7. klasse af to lektioner, som jeg for at anonymisere kalder 7.x. Her blev jeg særligt optaget af mængden af lærer-elev-taletid, hvorefter jeg foretog en struktureret observation med det formål at undersøge det som en faktor af betydning for elevernes deltagelse. På baggrund af den strukturerede observation, udvalgte jeg to elever, jeg oplevede være passivt deltagende i undervisningen og to elever, som jeg oplevede være aktive deltagende ved håndsoprækning, samt fransklæreren til interview. Da en af sidstnævnte elever takkede nej til interview, fik jeg mulighed for at gennemføre et interview med en elev fra den anden 7. klasse, 7.y (anonymiseret), samt denne elevs fransklærer.

Interviewene er foretaget på elevernes skole. I forlængelse heraf har jeg været mig bevidst om magten på skolen samt den magt-relation der eksisterer lærer-elev imellem, som før nævnt. For at imødekomme dette forhold forsøgte jeg ved interviewets start tydeligt at eksplicite min rolle og formål med undersøgelsen, samt at der ikke fandtes hverken rigtige eller forkerte svar på nogle spørgsmål, og ligeledes forsøgte jeg generelt at følge etiske tommelfingerregler for kvalitativ forskning (Brinkmann, 2015, s. 477-479). Med udgangspunkt i interviewguidens forskningsspørgsmål og fokuspunkter, har jeg til konstruktion af case og analyse udvalgt 4 af de 6 interview til analysen, som jeg har fundet mest brugbare i ønsket om at belyse analysespørgsmålenes fokusområder. I disse interviews er der ligeledes lavet udvalgte nedslag i samtalerne, hvor transskriptioner heraf foreligger som bilag 1 med angivne tidsintervaller. Jeg vil fremhæve, at jeg er mig bevidst om, at materialet rummer mere end de

udvalgte nedslag, men at nedslagene er lavet for at afgrænse projektets omfang samt fokusere analysen i relation til de udvalgte fokusområder.

## **Teoretisk referenceramme og begrebsafklaring**

Følgende afsnit vil indeholde udvalgte definitioner af projektets relevante begreber, samt en præsentation af projektets teoretiske referenceramme tilhørende korte redegørelser for teorierne, som der i analysen vil anvendes til at belyse den konstruerede case.

### **Deltagelse**

Brugen og forståelsen af begrebet deltagelse i dette projekt vil trække på Charlotte Højholts (1996) definition. Hun beskriver deltagelse på følgende måde: *“(..) deltagelse fordrer et subjekt (der er en, der deltager), nogle andre (man er en del af noget, hvor også andre tager del), en sag (der er noget man deltager i - man tager del i forhold til noget).”* (Højholt, 1996, s. 58). I forlængelse heraf bliver deltagelse således *“(..) en individuel handling med nogle rettet mod noget”* (Højholt, 1996, s. 58) (Stricker-Nielsen & Sørensen, 2018). Højholt opererer endvidere med et bredt perspektiv på deltagelse der vil omfatte alle elever som deltagende, dog fra forskellige positioner med hver deres forskellige præmisser for deltagelse. I dette lys vil der for at afgrænse og præcisere undersøgelsens formål i dette projekt skelnes mellem aktiv deltagelse forstået som elevernes individuelle handling, kropsligt som sprogligt, med sine klassekammerater, mod undervisningens mål (Stricker-Nielsen & Sørensen, 2018, 2) - som modsætning til passiv deltagelse som vil referere til individuelle handlinger rettet mod andre mål end undervisningens.

### **EVA - God undervisning set med elevernes øjne**

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA, 2018) har udfærdiget et hæfte med fem centrale elementer i god undervisning, som elever i 5.-9. klasse peger på som vigtige, hvad angår motiverende, engagerende og lærerig undervisning. Hæftet bygger på en undersøgelse med elevinterview og observationer som *“(..) giver et nuanceret indblik i skoledagen og undervisningen, som den opleves af eleverne.”* (EVA, 2018, s. 3).

## Motivation, selvopfattelse og mestringsforventning

E. M. Skaalvik (2007) peger i relation til begrebet motivation i skolekontekst på en sammenhæng med selvopfattelse, herunder mestringsforventning. Mestringsforventning er situationsbestemt og betegner *“(..) en dimension ved elevens faglige selvopfattelse med vægt på, hvad de tror, de er i stand til at gøre.”* (Skaalvik, 2007, s. 45) og har betydning for indsats og udholdenhed i mødet med vanskelige opgaver, idet *“Vi har en tendens til at undgå situationer og aktiviteter, som vi ikke tror vi kan indfri”* (Skaalvik, 2007, s. 46). Skaalvik anvender begrebet målorientering for elevers motiver, hvor der skelnes mellem hhv. opgaveorientering og ego-orientering der tilvejebringer forskellige forklaringsrammer af elevers adfærd i relation til motivation (Skaalvik, 2007, s. 50-51).

## Perspektiver på teknologi og teknologiforståelse

O. S. Iversen, C. Dindler og R. C. Smith (2019) præsenterer en forklaringsramme med fem forskellige perspektiver på digitale teknologiers anvendelse i undervisningen; teknologi som hhv. værktøj, omgivelse, fagfelt, forståelsesramme og frigørelsesramme. De opererer med en definition af teknologiforståelse, hvor teknologi henviser til *“(..) digitale artefakter og materialer, som rummer et interaktivt element, der helt eller delvist er skabt af algoritmer.”* (Iversen m.fl., 2019, s. 9) og forståelse indbefatter *“(..) en evne til kritisk og nysgerrigt at forstå digitale artefakter, deres opbygning, konstruktionsprocesser og brug for derigennem at kunne foretage en konsekvensvurdering (af artefaktets betydning for individ, fællesskab og samfund)”* (Iversen m.fl., 2019, s. 9). De argumenterer for, at teknologiforståelse defineres særligt ved digital myndiggørelse, designprocesskompetence og teknologisk handleevne og tilslutter sig et perspektiv der ser teknologi som noget *“(..) vi kan bygge og løse problemer med, men også som et fænomen, hvis betydning vi må og skal analysere kritisk.”* (Iversen m.fl., 2019, s. 27) - en tilgang de betegner designtilgang.

Tobias Heiberg (2016) beskriver med reference til et skandinavisk forskningsarbejde omkring “Horizon Scandinavia”, hvordan *“(..) teknologier udfordrer vores traditionelle forestillinger om lærer-/elevroller, undervisning og læring (..)”* (Heiberg, 2016, s. 483), hvilket betyder de på den ene side kan understøtte og styrke elevers læreproces og på den anden side defokuserer

elevernes læreproces og dermed få en destruktiv rolle i undervisningen (Heiberg, 2016, s. 484).

## **Klasseledelse og relationskompetence**

L. Klinge (2017) har i sin forskning fundet og beskrevet karakteristika ved lærerens relationskompetente interaktionelle adfærd. Her peger hun på afstemmere, omsorgsetiske handlinger og sidst lærerens understøttelse af elevers behov for at føle selvbestemmelse, kompetence og samhørighed (Klinge, 2017, s. 125). Understøttelse af sidstnævnte behov peger hun på har betydning for udvikling af elevernes indre motiverende ressourcer som bl.a. vil komme til udtryk i vedholdenhed, indsats og engagement (Klinge, 2017, s. 158)

H. Plauborg (2011) præsenterer didaktiske greb til at skabe meningsfuldhed og aktiv deltagelse i undervisningen med fokus på klasseledelse under betegnelsen "Fællesskabende didaktikker" (Plauborg, 2011, s. 74-75).

## **Fransksprogstilegnelse i et sociokognitivt funktionelt og kommunikativt perspektiv**

I forlængelse af mit lærings- og sprogsyn, trækker jeg i min forståelse af fransksprogstilegnelse på K. Lund (2013). Hun beskriver, hvordan sproglæring sker gennem aktiv deltagelse i både sproglige anvendelsesrum, hvor sproget anvendes kommunikativt, kombineret med et sproglige læringsrum, hvor der skabes ramme for sproglig opmærksomhed, refleksion og bearbejdning af sproglige erfaringer (Lund, 2013, s. 160). Undervisning skal bygge på kommunikative principper, idet det er afgørende for sprogtilegnelsen, da det er her tilegnelsen af det nye sprog sker (Lund, 1999, s. 27). Endvidere påpeger hun, at lærerstyrede aktiviteter ikke vil kunne tilvejebringe elevers sproglæring, men derimod en undervisning med indholdsbaseerede problemløsningsaktiviteter (Lund, 2013, s. 147). Hun peger på, at emner fra elevers egen virkelighed i kommunikation er afgørende for motivation, da det skaber både forudsætninger- og interesse for indholdsbaseeret sproglig interaktion (Lund, 2013, s. 160).

## Analysemetode

Analysen bygger på en induktiv tilgang, idet empirien har stået centralt for den efterfølgende udvælgelse af teori til belysning heraf. Analysen vil bygge på den beskrevne teoretiske referenceramme og vil løbende indeholde diskuterende elementer. Casen vil fungere som overordnet genstand for analysen, men yderligere interviewcitater og observationsreferencer vil løbende inddrages til eksemplificeringer med henblik på at kvalificere og nuancere analysen.

## 2. Del

### Case

Ved lektionens start stiller læreren, Helle, sig ved katederet og beder eleverne finde deres pladser. Dette gør hun flere gange, da eleverne ankommer til timen løbende indtil omkring ti minutter efter lektionens start. Hun beder om ro flere gange.

Da hun påbegynder dagens program, beder hun eleverne finde et kopiark frem fra dagen før med monumenter fra Paris, som de skal fortsætte med. Hun fortæller, at de skal oversætte ordene for at finde ud af, hvilket ord der passer til hvilken seværdighed.

Undervejs beder hun flere gange eleverne pakke deres telefoner væk. Et gennemgående element under lektionen. I et interview udtaler Helle omkring telefonerne blandt andet, at hun *“(..) synes det en kæmpe kæmpe udfordring det her med at de sidder med deres telefoner. Selvfølgelig kan telefonerne også godt bruges til noget godt i forhold til ordbog (..) som er let tilgængelig for dem, men jeg synes at det er en udfordring i forhold til at de bliver distraheret af alt muligt andet der foregår på telefonerne.”* (Bilag 1, Helle). Til et spørgsmål i forlængelse heraf omkring brug af Google Translate forklarer hun er det er forbudt og at hun *“(..) bliver ved med at sige det til dem fra start af at i kommer ik til at bruge det til eksamen, det må i ik.”* (Bilag 1, Helle), hvortil hun uddyber; *“(..) selve læringsprocessen i det der med at bruge Google Translate er langt fra den samme som det at bruge almindelige ordbøger, altså du lærer ik og lave en sætning ved at bruge Google Translate.”* (Bilag 1, Helle).

Efter eleverne har arbejdet med kopiarket, samler læreren op i plenum. Her læser hun en sætning højt på fransk, hvorefter hun spørger eleverne til en dansk oversættelse. Flere elever sidder med deres mobiler og flere med store høretelefoner på.

Af en struktureret observation fra en anden lektion fremgår det, at undervisningen her primært indeholder lærerstyrede mundtlige initiativer, hvor læreren i løbet af en 45-minutters lektion står for af 103 af de i alt 157 mundtlige ytringer. Af disse lærerinitierede ytringer består 45 af spørgsmål. Flere elever har ingen mundtlige udtalelser undervejs i lektionen og 23 ud af de samlede 54 elevytringer består af udtalelser som ikke er undervisningsrelaterede (Bilag 2). Undervisningsformen består overvejende af klassesamtale afbrudt af individuel opgaveløsning som efterfølgende opsamles i en klassesamtale.

I et andet interview udtaler en elev omkring, hvordan hun har det med fransk, at hun synes det er svært og kedeligt, som hun beskriver er fordi *“(.) vi laver nogle meget tunge opgaver, hvor vi skal fylde ord ind i sådan nogle tekster (.) og halvdelen af teksterne forstår man ik’. Og så skal man sidde og oversætte hele teksten (.)”* (Bilag 1, Tanja). Hertil uddyber hun *“(.) meget tit læser hun også en tekst op og oversætter den og det kan godt blive virkelig tungt at høre på”* (Bilag 1, Tanja). Konsekvensen af dette bliver for hende, at: *“(.) så falder jeg [nemlig] ned i min telefon igen. Og så sidder jeg normalt bare sådan og viser ting til mine venner eller sidder på instagram eller snapchat eller et eller andet.”* (Bilag 1, Tanja) og andre gange; *“(.) så bliver man doven og så går man altså ind på Google Translate”* (Bilag 1, Tanja). En anden elev, Kasper beskriver omkring brug af digital teknologi, at *“Det bliver mest brugt til Google Translate.. Faktisk af fransk det bliver brugt til.. men igen der er mange der bare synes det tørt og ik forstår hvad der foregår ik, og så laver de bare noget med mobilen.”* (Bilag 1, Kasper).

En tredje elev Anna beskriver, at hun finder det grænseoverskridende at sige noget højt i franskundervisningen på grund af sammensatte hold, hvor hun ikke kender de andre. Hun fortæller, at hun er glad for fransk og gerne vil lære sproget, men er bange for at *“Lave en fejl altså.. (.) hvis der et eller andet man skal udtale, så at man udtaler det forkert”* (Bilag 1, Anna) og fordi *“(.) der er mange som ik tager det seriøst og gider og så gider man bare heller ikke sådan række hånden op (.)”* (Bilag 1, Anna). En oplevelse der ligeledes afspejler sig i interviewet med eleven Tanja, som også fortæller hun finder det grænseoverskridende at

sige noget højt, fordi de andre kan finde på at grine af hende. Hun fortæller, hun kun siger noget højt, hvis hun bliver spurgt direkte. Læreren Helle fortæller, at hun oplever de sammensatte hold som en særlig udfordring.

## Analyse

### Analysedel 1

#### Autenciteten og interessens motivation og betydning for sprogtilegnelse

Flere af eleverne beskriver franskundervisningen som svær og kedelig. Eleven Tanja ytrer i et interview til et spørgsmål om, hvordan hun har det med fransk, at hun *“(..) føler (..) godt det kan være meget svært (..)”* (Bilag 1, Tanja), og uddyber i relation til undervisningsformen med reference til læreren; *“(..) meget tit læser hun også en tekst op og oversætter den og det kan godt blive virkelig tungt at høre på”* (Bilag 1, Tanja). Af casen fremgår det ligeledes, at de arbejder med emnet Paris og seværdigheder i byen. Indledningsvis præsenteres eleverne for en opgave, sættes derefter til at øve beskrivende sætninger om seværdighederne, som de skal oversætte ord for ord og knytte dem til det rigtige billede for til sidst i plenum at gennemgå dem en for en. En aktivitet der kan karakteriseres som en slags billedbeskrivelse, en af de ifølge Lund dominerende aktivitetstyper der anvendes (Lund, 1999, s. 26). Lund peger ind i en kritik af anvendelse af billedbeskrivelse med det formål at træne ordforråd, hvis ønsket er at fremme sproglig opmærksomhed og bevidsthed (Lund, 1999, s. 27). I en kommunikativ øvelse, hvor læreren spørger eleven om det rigtige svar på hvilken sætning der tilhører hvilken seværdighed, kan det i Lunds perspektiv blive problematisk, at læreren på forhånd kender svaret, hvorfor der derfor ikke er tale om en autentisk kommunikation, når ingen af parterne *“(..) skal spørge om noget med det formål at få nogle informationer man skal bruge til noget”* (Lund, 1999, s. 27). Ligeledes kan denne type aktiviteter, hvor eleverne laver en opgave med billedbeskrivelse eller lytteopgave som en anden elev, Kasper, refererer til; *“(..) nu her for nylig har vi lige lavet noget hvor vi skulle lytte til noget og så krydse noget af i nogle bokse, ik? .. og det sådan, jeg forstod bare ik noget af det de snakkede om fordi det hele var bare fransk, ik, og man får intet at vide; skrift fra det, eller noget, så det bare at høre nogle stemmer der taler normal fransk som normale franskmænd ville ik”* (Bilag 1, Kasper), som efterfølgende mekanisk gentages i en fælles opsamling, forstås som en kommunikativ

øvelse der netop blot har til formål at opsamle det allerede indlærte, eller som i denne elevs tilfælde ikke indlærte. Ifølge Lund kan der ved sådanne aktiviteter ikke findes reelle kommunikative behov, hvilket ud fra et sociokognitivt lærings syn og kommunikativt funktionelt sprogsyn er helt centralt for tilegnelse af et nyt sprog. Lund beskriver i forlængelse heraf, hvordan det at have *“(..) en god grund til at forstå det der bliver sagt - f.eks. fordi vi skal bruge eller er interesserede i det der siges/skrives.”* (Lund, 1999, s. 26) er en forudsætning for at ville lytte eller læse aktivt. Et element der ligeledes afspejler sig i en udtalelse af eleven Tanja, der angående emnet Paris ytrer; *“Det lærer jeg i hvert fald overhovedet ik noget af, for jeg har ik brug for at vide hvor Eiffeltårnet ligger og det tænker jeg, jeg finder ud af hvis jeg nogensinde tager til Paris. Ellers har jeg faktisk ik rigtig behov for at vide det... Jeg vil gerne lære at tale fransk, ik at vide hvor alting ligger i Frankrig.”* (Bilag 1, Tanja). Dette kan ligeledes forklare hendes adfærd herunder ytringer i den strukturerede observation, hvor de fleste af hendes både ytringer og handlinger er rettet andre formål end undervisningen, da denne type aktiviteter ifølge Lund giver *“(..) uhyre lille incitament til at lægge nogen som helst energi i f.eks. at lytter efter hvad der bliver sagt.”* (Lund, 1999, s. 26) (Bilag 2). I Lunds perspektiv er det både reelt kommunikativt formål og interesse som skaber motivation, hvor eleven Tanja i ytringen ovenfor peger ind i, hvordan det manglende både autentiske formål og reelle kommunikative behov i det sproglige anvendelsesrum gør, at hun mister motivationen. At Lund beskriver interesse som betydningsbærende for elevernes aktive lytning eller læsning afspejler sig ligeledes, når samme elev omkring sin manglende motivation i fransk sammenligner med engelskundervisningen, hvor læreren: *“(..) laver sjov med det og hun får os til at læse tekster som interesserer OS i stedet for (..) Hun fik os fx til at læse et stykke af en dagbog på vores alder”* (Bilag 1, Tanja) og uddyber i forlængelse heraf; *“Og så lærer jeg meget mere, jeg husker tingene fordi at jeg sådan interesserer mig for det”* (Bilag 1, Tanja). Ifølge Lund er netop det at gøre brug af emner fra elevernes egen virkelighed en måde at fremme motivation og tage udgangspunkt i elevernes forudsætninger (Lund, 2013, s. 160).

Fra eleven Kaspers perspektiv kan det manglende kommunikative formål og dermed manglende aktive lytning være én forklaringsramme af flere, som har betydning for hans manglende forståelse i lytteøvelsen. Formålet med aktiviteterne bliver således reduceret til at tilfredsstille lærerens krav (Lund, 1999, s. 28) - i en kommunikation med præg af lukkede spørgsmål-svar struktur. Denne type kommunikation kan ligelede karakteriseres som en

kommunikativ aktivitet hvor parterne, her lærer og elev ikke har konvergente mål - et kriterie af flere, som Lund peger på med reference til Pica, til vurdering af kommunikative aktiviteter.

### **Relationernes betydning på et sammensat franskhold**

Tanja peger i ovenstående udtalelse ligeledes på et vedkommende indhold i undervisningen som afgørende for hendes deltagelse og læring. Klinge beskriver netop hvordan opfyldelse af behovet selvbestemmelse er en forudsætning for elevernes engagement, sammen med behovet for hhv. kompetence og samhørighed (Klinge, 2017, s. 125). Det at hendes engagement og deltagelse er passiv i relation til undervisningen, kan således skyldes at eleven ikke føler den *“(..) meningsfuld og i overensstemmelse med ens selvopfattelse”* (Klinge, 2017, s. 149). Casen peger samtidig på, at det sammensatte hold udfordrer deltagelsen. Tanja beskriver om sin lærer; *“Hun er meget fokuseret på faget og ikke det sociale (..)”* (Bilag 1, Tanja), hvortil hun uddyber *“(..) jeg kendte jo overhovedet ik nogen, og det gør det også meget mere grænseoverskridende og skulle sige noget.”* (Bilag 1, Tanja) - en udtalelse der ligeledes peger ind i behovet for samhørighed, som grundlæggende omhandler *“(..) oplevelsen af at være en værdifuld del af et fællesskab”* (Klinge, 2017, s. 164). Dette har ifølge Klinge betydning for blandt andet både trivsel, fagligt engagement, ydeevne og vedholdenhed (Klinge, 2017, s. 164). Herved tilbydes en forklaringsramme til, hvorfor hun mister engagement og bliver *“(..) doven og så går [man altså] ind på Google Translate.”* (Bilag 1, Tanja), hvis hendes behov for samhørighed ikke er opfyldt. Anna ytrer ligeledes hvordan det sammensatte hold har betydning for hendes deltagelse ved at *“(..) der er mange som ik tager det seriøst og gider og så gider man bare heller ikke sådan række hånden op (..)”* (Bilag 1, Anna), hvilket kan pege ind i netop, hvordan hun tilpasser sin deltagelse de andre for at opleve sig som en del af fællesskabet (Klinge, 2017, s. 68).

Læreren Helle beskriver, hvordan hun mærker det for 7. klassen er en særlig udfordring, at de er sammensat fra fire forskellige klasser; *“(..) hvor der er meget mere sådan på spil i forhold til de andre og sådan, positionerer sig lidt mere, hvor i 5.klasse... der har jeg kun elever fra to klasser, hvor der er halvdelen af klassen, er jo fra deres egen klasse og den anden halvdel er fra deres parallelklasse. (..) det giver et meget mere sådan trygt læringsrum for dem og det betyder også at de måske tør mere når det nogen de kender i forvejen”* (Bilag 1, Helle). I Klinges perspektiv kan den faktor, at de har franskundervisning på et sammensat hold således

siges at stille særlige krav til lærerens relationskompetente interaktionelle adfærd, hvis elevernes aktive deltagelse skal fremmes og sprogtilegnelsen den vej igennem udvikles.

### Lærerstyret undervisning kan koste elevdeltagelse

Af casen fremgår det, at læreren står for størstedelen af de mundtlige initiativer. Af de samlede 47 spørgsmål kommer 45 af dem fra læreren, hvilket kan bidrage til at give samtaler monologisk karakter, hvor elevernes rolle bliver at skulle *“(..) fylde huller ud i lærerens tale.”* (Plauborg, 2011, s. 72). En sådan undervisning overvejende bestående af læreraktivitet og dennes mundtlige initiering og rammesætning for et forståeligt input, kan ifølge Lund pege ind i input-hypotesen der hviler alene forståeligt input som det afgørende element i elevens sprogtilegnelse (Lund, 2013, s. 128). Her ses sprogtilegnelse som en ubevidst proces, hvor sproglige opmærksomhedsaktiviteter anses for overflødige (Lund, 2013, s. 128). Ifølge Lund kan lærerstyrede aktiviteter desuden ikke alene tilvejebringe elevens sproglæring. At flere af eleverne beskriver undervisningen som kedelig, kan således have sammenhæng med elevaktivitetsniveau sammenlignet med læreraktivitetsniveau. Når læreren står for omkring to tredjedele af den samlede mundtlige aktivitet i en lektion med klassesamtale som den dominerende undervisningsform, hvor eleverne udvælges til at svare på spørgsmål, kan undervisningssituationer komme til at bære præg af samtaler mellem lærer og enkelte elever. Dette peger Plauborg på, kan få betydning for de resterende elever, som passivt ser til, hvormed det får betydning for deres deltagelse (Plauborg, 2011, s. 72). Ifølge Plauborg kan aktiv deltagelse netop fremmes gennem variation og elevaktivitet i undervisningen, således at eleverne bliver de aktive deltagere gennem aktiviteter der skaber ramme for samtaler eleverne imellem. Ud fra et sociokognitivt læringssyn er det ligeledes afgørende for elevernes læring, at det er eleverne selv der er aktive deltagere i sprogtilegnelsesprocessen. Fra endnu et elevperspektiv, EVA's undersøgelse af *“God undervisning med elevernes øjne”* (EVA, 2018), fremhæves desuden undervisning der giver eleverne en aktiv rolle som et kendetegn (Danmarks Evalueringsinstitut, 2018, s. 8). I denne undersøgelse peger eleverne på *“tavleundervisning som, ”når læreren taler længe selv”, og de giver udtryk for, at de får svært ved at bevare motivationen, når de skal sidde stille og lytte længe.”* (Danmarks Evalueringsinstitut, 2018, s. 8) - samt at manglende eller passiv deltagelse ved tavleundervisning, herunder klassesamtale i plenum, jf. førnævnte definitionen af tavleundervisning, for en del elever fører til *“(..) kedsomhed, og de bliver trætte, urolige og*

*mister fokus.*” (Eva, 2018, s. 8). Betragtninger der ligeledes afspejler sig i casen, når eleven Tanja beskriver, at læreren i undervisningen ofte læser op og oversætter en tekst, hvilket hun beskriver som “(..) *virkelig tungt at høre på*” (Bilag 1, Tanja), hvortil hun uddyber; “(..) *så falder jeg nemlig ned i min telefon igen. Og så sidder jeg normalt bare sådan og viser ting til mine venner eller sidder på instagram eller snapchat eller et eller andet.*”. Den manglende elevaktivitet har således ligeledes sammenhæng med mindre motivation, herunder både kedsomhed og mistet fokus i hendes tilfælde. Ifølge Klinge er det ligeledes vigtigt for at fremme engagement, at læreren taler så lidt som muligt og giver plads til elevernes udfoldelse med henblik på at understøtte behovet for kompetence (Klinge, 2017, s. 163).

## **Delkonklusion 1**

Ovenstående analyse peger på en overvejende lærerstyret undervisningsform som en faktor af betydning for elevernes deltagelse, idet det kan skabe rum for passivitet blandt elever som ikke deltager direkte i samtalen. Jf. det sociokognitive læringssyn bliver det problematisk og potentielt på bekostning af elevernes læring og sprogtilegnelse, da de keder sig, mister fokus og derfor ikke deltager aktivt i undervisningen. Ligeledes peger analysen på, at manglende interesse og reelle kommunikative formål kan skabe en følelse af meningsløshed hos eleverne og dermed bidrage til passivitet deltagelse i undervisningen blandt nogle elever. Sidst peger analysen ind i betydningen af manglende opfyldelse af selvbestemmelse, kompetence og samhørighed for elevernes engagement og indsats ved at eleverne bliver passivt deltagende i undervisningen, hvilket stiller krav til lærerens interaktionelle relationskompetente adfærd i lyset af det sammensatte hold.

## **Analysedel 2**

### **Selvopfattelsens betydning for motivation**

At flere af eleverne beskriver faget som svært kan pege ind i en faktor af betydning for deres deltagelse i relation til motivation. Af casen fremgår det, at kun få elever markerer sig ved håndsoprækning i klassesamtale, mange ser passivt til og af den strukturerede observation fremgår det, at flere elever deltager passivt i undervisningen (Bilag 2). Anna fortæller i et interview, at hun godt kan lide fransk og rigtig gerne vil lære sproget, men at hun synes, det kan være svært (Bilag 1, Anna). I en samtale omkring det at deltage ved håndsoprækning

ytrer hun: *“Altså sådan hvis jeg er lidt usikker på spørgsmålet... altså på hvad jeg skal svare sådan, så kan jeg jo godt være sådan at jeg ik har lyst til at række hånden op, sådan hvad Helle ville tænke om jeg så ikke KAN.”* (Bilag 1, Anna). Hun sætter således ord på, at der er noget på spil, når hun rækker hånden op og derfor kan finde på at fravælge at deltage mundtligt, hvis hun er i tvivl om, hvad hun skal svare. Da hun bedes uddybe, beskriver hun, at det handler om, at hun er bange for at *“(.) lave en fejl altså.. (.) hvis der et eller andet man skal udtale, så at man udtaler det forkert .. ja egentlig bare det. At lave en fejl..”* (Bilag 1, Anna). Elevens optagethed ved mundtlig deltagelse i klassesamtale er således rettet mod hende selv, som i Skaalviks perspektiv vil kunne karakteriseres som en ego-orientering, og som kan afspejle Annas *“Ønske om at blive positivt bedømt”* (Skaalvik, 2007, s. 50). Målet er dermed at *“(.) blive[r] opfattet som dygtig, eller i værste fald at undgå at blive opfattet som dum”* (Skaalvik, 2007, s. 51). Dette afspejler sig ligeledes i hendes udtalelse; *“(.) hvis jeg VED det, så rækker jeg hånden op.”* (Bilag 1, Anna). En anden elev Kasper ytrer ligeledes; *“Altså, hvis der er noget jeg sådan stensikkert ved, så rækker jeg hånden op bare sådan for at vise; det her kan jeg godt, ik?”* (Bilag 1, Kasper). Udtalelser som kan pege ind i dette behov for at blive positivt bedømt. Skaalvik beskriver ved denne orientering en tendens til social sammenligning, idet præstationer vurderes relativt ved at sammenligne egne præstationer med andres (Skaalvik, 2007, s. 51). Eleven Tanja ytrer, at hun kun siger noget, hvis hun bliver bedt om det og fortæller følgende om de andre elevers reaktion, hvis hun laver en fejl; *“Sådan; ej altså det sådan man siger det, ik os. Så ja, så kan det godt blive meget grænseoverskridende fordi folk griner af en og folk synes det sådan mærkeligt-agtigt den måde man siger det på ..”* (Bilag 1, Tanja). Herudfra virker det til, at hun vurderer sin præstation i lyset af de andre elevers reaktion. At hun ikke frivilligt deltager i klassesamtalen kan i forlængelse heraf pege ind i *“Behovet for at værdsætte sig selv”* (Skaalvik, 2007, s. 48). Skaalvik beskriver sammenhæng mellem lav faglig mestringsforventning og følelsen af et truet selvværd. I en situation hvor Tanjas bidrag til samtalen vil kunne medføre, at de andre griner, som hun selv beskriver grænseoverskridende, kan dermed forstås som en trussel af hendes behov for at opfatte sig selv positivt og værdsætte sig selv. Dette kan ifølge Skaalvik medføre, at man vil *“(.) mobilisere forskellige forsvarsmekanismer.”* (Skaalvik, 2007, s. 49), hvilket ligeledes afspejler sig i Tanjas videre udtalelse omkring, hvordan hun tackler de andres reaktion; *“(.) så griner jeg af mig selv hvis jeg siger noget forkert, ik’..”* (Bilag 1, Tanja) - en handling der kan forstås som en slags forsvarsmekanisme. At hun samtidig kun

deltager, hvis læreren direkte spørger hende, kan ligeledes forstås som hendes forsøg på at undgå en situation, som hun ikke tror, hun kan indfri; *“Aktiviteter, som man forventer vil mislykkes, og som truer selvværdet, bliver derfor devalueret og fravalgt”* (Skaalvik, 2007, s. 48).

### Digitalisering kræver præcise didaktiske overvejelser

Eleven Anna beskriver, hvordan det for hende primært er andres brug af digital teknologi som spil der har betydning for hendes deltagelse i undervisningen; *“(..) jeg kan i hvert fald godt føle hvis jeg sidder sådan ved min sidemakker og personen spiller og være sådan lidt; så kommer man jo til at kigge, fordi at.. det er jo bare lidt sjovere (..) at spille et spil eller sådan .. end undervisning. Og der .. føler jeg godt jeg kan ta mig selv i lige at kigge og lige hurtigt komme tilbage igen, som selvfølgelig ødelægger ens koncentration men...”* (Bilag 1, Anna).

Hun sætter således ord på, hvordan teknologi bidrager til at distrahere hende fra undervisningen og dermed defokuserer hende fra hendes deltagelse i undervisningen.

Fra et lærerperspektiv peges der ligeledes ind i teknologien som en udfordring. Som det fremgår af casen, ytrer læreren Helle, at hun finder det vanskeligt med digital teknologi i undervisningen fordi reglerne for dem ikke overholdes. Digital teknologi i hendes didaktiske overvejelser indgår som et redskab, hvor ordbogen anvendes til *“(..) at finde de enkelte ord og bløpe ind i den sammenhæng den nu skal ind i”* (Bilag 1, Helle). En anvendelse som, ud fra Iversen m.fl.’s perspektiver på teknologi, kan karakteriseres som et værktøj i den eksisterende faglighed (Iversen m.fl., 2019, s. 22). Hun beskriver teknologien som en *“(..) udfordring i forhold til at de bliver distraheret af alt muligt andet der foregår på telefonerne..”* (Bilag 1, Helle). Her peger hun således ind i netop det paradoks, som Heiberg beskriver teknologien besidde (Heiberg, 2016, s. 484); på den ene side formålet, som netop er at understøtte og optimere elevernes læreproces ved at anvende digital ordbog som et redskab og på den anden side udfordringen i at fastholde fokus på undervisningen. En problematik der ligeledes afspejler sig i elevernes ytringer.

Som tidligere nævnt i analysen sker det, når eleven Tanja mangler formål med undervisningen blandt andet, at hun *“falder ned i sin telefon”*. Hun beskriver hvordan hun *“(..) giver lidt op, så man lidt sådan; ej okay min ven sidder lige ved siden af og jeg har en sjov video han/hun lige skal se, okay jeg kan godt lige vise den.”* (Bilag 1, Tanja) eller *“(..) bliver [man] doven og så går man altså ind på Google Translate”* (Bilag 1, Tanja).

Dermed kan digital teknologi i dette lys karakteriseres som en faktor der har betydning for elevernes deltagelse ved at defokuserer nogle elever fra undervisningen, både som en årsag til passiv deltagelse ved at friste og distrahere elever til andre formål end undervisningen - og som en konsekvens af manglende interesse eller motivation, hvor digital teknologi bliver en flugtvej fra deltagelse i undervisningen. For eleven Tanja for eksempel, når hun ikke føler undervisningen vedkommende og anvender Google Translate som en måde at udvise lav indsats og engagement. Et perspektiv der underbygges af eleven Kaspers oplevelse af, at digital teknologi mest bruges *“(.) til Google Translate. (.) af fransk det bliver brugt til.”* (Bilag 1, Kasper).

Det fremgår endvidere af casen, at han; *“(.) lytter konstant til musik, ik... ind i mellem ændrer jeg sang eller sådan noget (.)”* (Bilag 1, Kasper). Af casen fremgår det, at flere sidder med høretelefoner på i undervisningen. Dette kan ligeledes pege ind i problematikken omkring teknologiernes evne til at defokuserer, men også individualisere. Hvis eleverne lytter til deres eget musik, må det påvirke deres muligheder for at deltage aktivt i kommunikative aktiviteter, særligt aktiv lytning bliver en udfordring med høretelefoner på - hvilket i et sprogtilgængelsesperspektiv er problematisk, da kommunikation omfatter såvel tale som lytning, læsning og skrivning i samspil (Lund, 1999, s. 28).

Defokusering og individualisering herunder ukritisk brug af Google Translate kan ud fra et sociokognitivt læringssyn og et kommunikativt funktionelt sprogsyn således blive en udfordring, da kommunikative aktiviteter kombineret med bevidst sproglig opmærksomhed i funktionel sammenhæng er afgørende for sprogtilgængelsen (Lund, 2013, s. 157).

## **Delkonklusion 2**

Analysen viser, at der for eleverne er en risiko forbundet med at ytre sig i plenum i relation til deres selvopfattelse. Hvis eleverne hellere vil tie end at risikere at sige noget forkert, påvirker det således deres aktive deltagelse negativt i et sprogtilgængelsesperspektiv. Analysen viser desuden at ved lav mestringsforventning eller manglende vedkommenhed i mødet med en opgave, bliver digital teknologi brugt som en flugtvej fra undervisningen hvilket har betydning for deres deltagelse ved at elevernes læreproces defokuseres ved at deres deltagelse rettes mod sociale medier, musik, spil eller ukritisk brug af Google Translate. Generelt anvendes digital teknologi som et værktøj ved at være tiltænkt fra et i franskfaget som et redskab til ordbog. Analysen viser dog, at inddragelse af teknologi som værktøj kræver

udvikling af en omhyggelig fremmedsprogsdidaktisk planlægning, når redskaber som Google Translate udfordrer.

## 3. Del

### Diskussion

Denne del af projektet vil indeholde en kortere udviklingsorienteret diskussion af et handleperspektiv med afsæt i ovenstående analyse. En diskussion som til det mundtlige forsvar af dette bachelorprojekt ønskes udfoldes og uddybes med afsæt i en konkret skitsering af et undervisningsforløb.

I forlængelse af ovenstående analyse bliver det tydeligt, at anvendelse af digital teknologi som et værktøj i undervisningen, udover at kunne understøtte den eksisterende praksis gennem digitale ordbøger, har den udfordring, at den kan individualisere og defokusere elevernes læreproces. Læreren forsøger at opstille regler for brugen, men af analysen fremgår det, at reglerne ikke altid efterleves. I Iversen m.fl.'s perspektiv på teknologiforståelse vil teknologier, tilsigtet eller utilsigtet, forandre lærerens pædagogiske og didaktiske strategier, når teknologier påvirker forhold i skolen, hvor jeg her tænker forholdet mellem hhv. elev, lærer og fag. De sætter ord på den udfordring læreren Helle oplever; *“Tilgængeligheden af informationer og vidensressourcer på nettet er en stor gevinst (og en potentiel trussel) i det daglige skolearbejde”* (Iversen m.fl., 2019, s. 24). For som spørgsmålet både de og læreren Helle implicit refererer til; er det eleven selv som har løst en given opgave eller er det Google?

### Digital myndiggørelse som en del af skolens opgave

Digitalisering står højt på uddannelsesdagsordenen rundt omkring i verdenen og i dansk regi er det kommet til udtryk i Teknologiforståelse som forsøgsfag i folkeskolen, der kombinerer dannelsesorienterede og uddannelsesorienterede forhold (Iversen m.fl., 2019, s. 10).

Men når ikke alle endnu har fået teknologiforståelse på skoleskemaet, hvordan planlægger og tilrettelægger man som lærer så en undervisning i fagene der, udover at fremme fagfaglige kompetencer, også understøtter elevernes teknologiforståelse, således at vi forbereder eleverne på at praktisere et fremmedsprog i et digitaliseret samfund? Et spørgsmål jeg finder

særligt interessant i lyset af de udfordringer, teknologien som værktøj skaber for aktiv deltagelse i franskundervisningen, samt det i casen beskrevne forbud mod et element som Google Translate.

Skolens opgave er såvel dannelse som uddannelse, hvor et dannelsesperspektiv der fremhæves i Folkeskolens formålparagraf blandt andet er, at eleverne skal udvikle “(..) *tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle.*” (UVM, 2006). I dette perspektiv, samt med udgangspunkt i Iversen m.fl.’s perspektiv på teknologiforståelse, der betragter digital teknologi som hhv. fagfelt, forståelsesramme og frigørelsesramme, finder jeg et forbud mod fx Google Translate i undervisningen problematisk. For så snart eleven træder ud for skolens døre, er eleven fri til at kunne bruge såvel Google Translate som andre digitale artefakter, hvorfor jeg ser det som en del af skolens opgave, at klæde eleverne på til i stedet kritisk, men nysgerrigt, at undersøge og kunne tage stilling til teknologi på baggrund af viden og færdigheder, fremfor at forbyde dem med det argument, at de ikke kommer til at bruge dem til eksamen (Bilag 1, Helle).

### **Google Translates didaktiske potentiale**

Af vejledningen for franskfaget lægges der ligeledes op til at anvende digital teknologi til “(..) *at bringe den autentiske verden ind i klasselokalet*” (Undervisningsministeriet, 2014).

Perspektiver på teknologi der bevæger sig fra at være blot et *værktøj*, til i stedet en *omgivelse* over *fagfelt* til *forståelsesramme* (Iversen m.fl., 2019, s. 27) - perspektiver jeg ser potentiale i at indtage i fremmedsprogsdidaktiske overvejelser i fransk, som ligeledes inkorporerer en højaktuel dannelsestematik i franskfaget; digital dannelse.

Af analysen fremgår det, at elevernes manglende motivation fører til hos nogle elever ukritisk brug af Google Translate, som ifølge læreren er en udfordring - hvilket naturligvis i et sprogtilgængelsesperspektiv ligeledes er problematisk, da denne proces ikke skaber for eksempel sproglig opmærksomhed - af *sig selv* vel at mærke. Jeg ser dog netop et potentiale i en kombination af franskundervisning og et analyserende arbejde med digital teknologi herunder et interaktivt element som Google Translate i ønsket om at fremme både elevernes aktive deltagelse, deres sprogtilegnelse og teknologiforståelse med fokus på særligt digital myndiggørelse, en position der læner sig op af FFM’s elevpositioner; eleven som hhv. kritisk undersøger og analyserende modtager (UVM, 2014). Digital myndiggørelse er ifølge Iversen m.fl. defineret ved vores opmærksomhed på teknologi som andre har designet, samt den

måde, de betinger vores liv som individer, fællesskaber og samfund, hvor designtilgangen i dette perspektiv tilbyder en ramme til at afkode (Iversen m.fl., 2019, s. 36).

Når et værktøj som Google Translate fungerer som redskab til oversættelse af hele sætninger og som flere elever allerede benytter sig af, ser jeg netop anvendelse af Google Translate som afsæt for et funktionelt arbejde med sprogets strukturer og grammatik ideelt til en efterfølgende kommunikativ aktivitet - fordi som både lærere og elever er opmærksomme på, laver Google Translate ofte meningsforstyrrende oversættelser. Ukritisk anvendelse heraf i en i stedet autentisk kommunikationssituation vil skabe forståelsesproblemer og dermed et behov for sproglig opmærksomhed og bevidst fokusering, jf. Lund. Samtidig vil en i stedet kritisk stillingtagen til Google Translate som digitalt artefakt gennem analyse af forholdet her mellem intention og form kunne fremme en forståelse af muligheder og begrænsninger, som teknologien tilbyder eleverne (Iversen m.fl., 2019, s. 37). I franskfaget i relation til målet om at opnå en vellykket kommunikation og dermed fremme elevernes kommunikative kompetencer jf. Fagformålet for franskfaget (UVM, 2014). Formålet vil derfor ligeledes være, at eleverne skal kunne foretage en konsekvensvurdering af artefaktet - her Google Translate og dets betydning for dem som individ i for eksempel en autentisk kommunikativ situation. Her forestiller jeg mig gennem en designtilgang og et problemløsende arbejde i relation til både sprogets form, indhold og teknologien.

### **Digital teknologi fra elevernes virkelighed - en vej til motiverende fremmedsprogsundervisning**

Ligeledes ser jeg potentiale i digital teknologi i relation til at kunne skabe motivation for aktiv deltagelse gennem udnyttelse af teknologien også som omgivelse. Først og fremmest vil man kunne skabe autentiske kommunikationssituationer, hvor eleverne skal samtale med for eksempel en venskabsklasse i et andet land om et selvvalgt emne, hvor sproget der vil kunne forbinde eleverne er fransk. Herved vil man kunne tilvejebringe et reelt formål med en given kommunikation og dermed skabe "*Anledning til at bringe indhold og sprog sammen i et aktivt samspil*" (Lund, 2013, s. 161). Dernæst ved at kunne skabe ramme for en undervisning som tager udgangspunkt i elevernes virkelighed både gennem inddragelse af et vilkår som digital teknologi men også en autentisk kommunikation hvor eleverne selv er dem "*(..) der bidrager med indhold til læringen (..)*" (Lund, 2013, s. 160). På den måde vil det være en måde både at tilgodese elevernes interesser, deres behov for selvbestemmelse samt give dem

en aktiv rolle i undervisningen jf. Klinge. Komponenter der ligeledes fra et elevperspektiv i EVA's undersøgelse af "God undervisning med elevernes øjne" fremhæves som kendetegn ved motiverende, engagerende og lærerig undervisning (EVA, 2018).

### Fejl som læringspotentiale

Når det af analysen fremgår, at eleverne er optagede af et begreb som fejl ved mundtlig deltagelse i klassesamtaler og dermed hæmmer deres aktive deltagelse, kan dette afsæt samtidig skabe ramme for et arbejde med fejl, her Google Translates fejl, som læringspotentiale med henblik på at fremme en tryk og inkluderende læringskultur. Ifølge Plauborg er "Fejl og misforståelser som læringspotentiale" ligeledes et didaktisk greb til at fremme deltagelse og meningsfuldhed i undervisningen (Plauborg, 2011, s. 75). Derudover kan denne måde at arbejde kritisk med teknologierne og *inddrage* og undersøge dem fremfor forbyde dem, være en måde at bidrage til et positivt, respektfuldt og tolerant læringsmiljø, som Plauborg ligeledes peger ind i (Plauborg, 2011, s. 75). Begge didaktiske greb jeg ser nødvendige med henblik på at opfylde behovet for samhørighed jf. Klinge og den vej igennem fremme engagement og vedholdenhed i mødet med tilpas udfordrende franskfaglige aktiviteter.

### Konklusion

Projektet har været en undersøgelse af faktorer der påvirker 7. klasseelevers deltagelse, herunder betydningen for deres sprogtilegnelse, hvor projektets analyse viser at digital teknologi for nogle elever bliver en flugtvej fra undervisningen, når de finder aktiviteter enten kedelige, har lave forventning til at kunne mestre denne eller på grund af social sammenligning føler deres selvværd sat på spil ved aktiv deltagelse i for eksempel klassesamtale, hvor fremmedsprogsundervisningen er særligt udfordret af et artefakt som Google Translate. Analysen viser ligeledes, at digital teknologi kan bidrage til at defokusere og individualisere elevernes læring og den vej igennem påvirke deres deltagelse. Endvidere peger analysen på en overvejende lærerstyret undervisning som en faktor, der har betydning for elevernes deltagelse ved at størstedelen af eleverne pacificeres.

Analysen har vist at, når elevernes deltagelsesmåde bliver passiv, kan det blive på bekostning af deres sprogtilegnelse. Diskussionen har, med afsæt heri, rejst perspektiver på

franskundervisning der kombinerer digital teknologi og funktionel kommunikativ fransksprogsundervisning ud fra en designtilgang og et problemløsende arbejde med sproget, hvor elevaktivitet står centralt i et arbejde med fejl som læringspotentiale- og udgangspunkt for sproglige opmærksomhedsaktiviteter til en efterfølgende autentisk kommunikativ aktivitet. Formålet er at fremme elevernes aktive deltagelse i undervisningen og den vej igennem fransk-sproglig udvikling og teknologiforståelse, herunder digital myndiggørelse.

## Perspektivering

I forlængelse af ovenstående analyse og diskussion, finder jeg det relevant at se på casen og elevens deltagelse i et kritisk lys med fokus på skemastrukturen og de tilgængelige 45 minutter, som der i casen er til rådighed til franskundervisning ad gangen. Et forskningsmæssigt underbelyst perspektiv, men et perspektiv jeg til projektets forsvar ønsker at inddrage i en præsentation af et projektbaseret undervisningsforløb med inspiration fra Lunds model for projektbaseret kommunikativ sprogundervisning (Lund, 2013. s. 162) kombineret med Iversen m.fl.'s designprocesmodel (Iversen m.fl., 2019, s. 127). I en artikel fra Information udtaler Klinge at netop skemastrukturen er et billede på en gammel rigid ramme, som ikke nødvendigvis giver "(..) *de mest optimale forhold for læring. Eleverne har nemlig brug for, at undervisningen også er mere sanselig, før den kan blive vedkommende.*" (Yasar, 2018) og refererer til trivselsmålinger fra 2017, som viser, at "(..) *under 10 procent af eleverne synes, at undervisningen meget tit er spændende, og over 30 procent af eleverne oplever, at de aldrig eller faktisk sjældent kan fastholde koncentrationen i timen*" (Yasar, 2018).

## Litteratur

Bech, Allan (2016, 15. februar). Børn skal fejle og lære af det. *Folkeskolen.dk*. Lokaliseret d. 21/4-19 på <https://www.folkeskolen.dk/581678/boern-skal-fejle-og-laere-af-det>

Bech, Allan (2016, 10. maj). Eleverne er så bange for at fejle, at de ikke lærer noget. *Information*. Lokaliseret d. 21/4-19 på <https://www.information.dk/debat/2016/05/eleverne-saa-bange-fejle-laerer>

Bjerre, M. og Ladegaard, U. (2007). *Veje til et nyt sprog - teorier om sprogtilegnelse*. Dansk lærerforening.

Bjørndal, Cato R. P. (20013). *Det vurderende øje. Observation, vurdering og udvikling i undervisning og vejledning*. Forlaget Klim.

Brinkmann, Svend (2015). Etik i en kvalitativ verden. I L. Tanggaard & S. Brinkmann (red.), *Kvalitative metoder. En grundbog* (s. 463-479). Hans Reitzels Forlag.

EVA, Danmarks Evalueringsinstitut (2018). *God undervisning set med elevernes øjne*. Lokaliseret d. 30/4-19 på <https://www.eva.dk/grundskole/undervisning-set-elevernes-oejne>

Flyvbjerg, Bent (2015). Fem misforståelser om casemetoden. I L. Tanggaard & S. Brinkmann (red.), *Kvalitative metoder. En grundbog* (s. 521-531). Hans Reitzels Forlag.

Hastrup, K. m.fl. (2011). *Kulturanalyse - kort fortalt*. Frederiksberg. Samfundslitteratur.

Hastrup, Kirsten (2015). Feltarbejde. I L. Tanggaard & S. Brinkmann (red.), *Kvalitative metoder. En grundbog* (s. 55-80). Hans Reitzels Forlag.

Heiberg, Tobias (2016). Giver teknologi det læringsudbytte, vi drømmer om? I S. Larsen (red.): *Pædagogik og lærerfaglighed* (s. 477-497). Hans Reitzels Forlag. København.

Herfort, R. & Jeppesen, M. (2017). *Bachelorprojekt "Elevers motiver og psykiske trivsel i en præstationskultur"*. Udgivet. Københavns Professionshøjskole.

Hoyer, S.B (2018, 11. juni). Børn er bange for at fejle i skolen: »Vi har fået en kultur, der i høj grad er præget af sammenligninger, konkurrence og et mantra om, at du er, hvad du præsterer«. *Politiken*. Lokaliseret d. 21/4-19 på <https://politiken.dk/indland/uddannelse/art6576464/%C2%BBVi-har-f%C3%A5et-en-kultur-der-i-h%C3%B8j-grad-er-pr%C3%A6get-af-sammenligninger-konkurrence-og-et-mantra-om-at-du-er-hvad-du-pr%C3%A6sterer%C2%AB>

Hviid, Mikkel (1998, 18. juni). Læring er social handling. *Folkeskolen.dk*. Lokaliseret d. 21/4-19 på <https://www.folkeskolen.dk/28159/laering-er-social-handling>

Højholt, Charlotte (1996). Udvikling gennem deltagelse. *Skolelivets socialpsykologi* (s. 39-59). Unge pædagoger.

Iversen, O. S., Dindler, C. & Smith, R. C. (2019). *En designtilgang til teknologiforståelse*. Dafolo A/S.

Jensen, Iben (2018). *Grundbog i kulturforståelse*. Samfundslitteratur.

Jørgensen, Peter (2010, 21. februar). Danske elever skambruger Google Translate. *Politiken*. Lokaliseret d. 27/5-19 på <https://politiken.dk/indland/uddannelse/art5464462/Danske-elever-skambruger-Google-Translate>

Klinge, Louise (2017). *Lærerens relationskompetence*. Dafolo. København.

Kvale, S. (1997). *Interview: En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. Hans Reitzels Forlag. København.

Lund, Karen (1999). Er kommunikativ undervisning kommunikativ? *Sprogforum* 14.

Lund, Karen (1996). Kommunikativ kompetence - hvor står vi? *Sprogforum* 4.

Lund, Karen (2013). Fokus på sprog. I Gregersen, A. S. (red.), *Sprogfag i forandring - pædagogik og praksis* (s. 85-126). Samfundslitteratur. Frederiksberg.

Lund, Karen (2013). Fokus på sproglæring og pædagogiske implikationer for undervisningen. I Gregersen, A. S. (red.), *Sprogfag i forandring - pædagogik og praksis* (s. 127-166). Samfundslitteratur. Frederiksberg.

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

Plauborg, Helle (2011). Klasseledelse og fællesskabende didaktikker (s. 67-76). *Kvan* 90.

Skaalvik, E. M. (2007). Selvfølelse og motivation - om betydningen af selvfølelse i teorier om motivation. *Kvan* 78 (s. 44-53).

Stricker-Nielsen, M. (2017). *Kompetencemålsprøve skriftlig fransk*. Upubliceret. Københavns Professionshøjskole.

Stricker-Nielsen, M. & Sørensen, C. M. (2018), 1. *Kompetencemålsprøven "Pædagogik og lærerfaglighed"*. Upubliceret. Københavns Professionshøjskole.

Stricker-Nielsen, M & Sørensen, C. M (2018), 2. *Kompetencemålsprøve praktik 3*. Upubliceret. Københavns Professionshøjskole.

Szulevicz, Thomas (2015). Deltagerobservation. I L. Tanggaard & S. Brinkmann (red.), *Kvalitative metoder. En grundbog* (s. 81-95). Hans Reitzels Forlag.

Søndergaard, S & Christensen, O (2016). Dannelse og digitale teknologier i skolen - om at se det uset i en pædagogisk praksis. I J. Dolin m.fl. (red.), *MONA - Matematik- og Naturfagsdidaktik. Tidsskrift for undervisere, formidlere og forskere* (s. 87-93). Institut for Naturfagernes Didaktik. Københavns Universitet.

Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (red.) (2015). *Kvalitative metoder. En grundbog*. Hans Reitzels Forlag.

UVM, Undervisningsministeriet (2006). *Folkeskolens formål*. Lokaliseret d. 29/5 på <https://uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/om-folkeskolen-og-folkeskolens-formaal/folkeskolens-formaal>

UVM, Undervisningsministeriet (2014). *Fransk - Fælles Mål, læseplan og vejledning*. Lokaliseret d. 29/5-2019 på <https://arkiv.emu.dk/modul/fransk-f%C3%A6lles-m%C3%A5l-l%C3%A6seplan-og-vejledning>

UVM, Undervisningsministeriet (2018). Fransk - FP9 prøvevejledning. *Prøvevejledninger til folkeskolens prøver*.

Yasar, Feliz (2018, 20. august). Hvordan redder vi folkets skole? *Information*. Lokaliseret d. 29/5-19 på <https://www.information.dk/indland/2018/08/hvordan-redder-folkets-skole>

## Bilag

### Bilag 1: Interviewguide og transskriptioner

#### Interviewguide (1. elevinterviews + 2. lærerinterviews)

##### 1. Elevinterviews

Forskningsspørgsmål/fokusområder	Interviewspørgsmål
<i>Hvilken betydning har digital teknologi for elevernes deltagelse</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Hvad laver i når i har jeres computere i undervisningen, hvad bruger i dem til?</i></li> <li>• <i>Hvordan lægger jeres lærer op til at i skal bruge jeres computere i</i></li> </ul>

	<p><i>undervisningen? Er der regler, hvilke? Hvordan bruger du/i google translate - er der regler herfor? Hvis du bruger det, hvad får dig til at bruge det?</i></p>
<p><i>Klasseledelse og didaktik: Aktivitetstyper, undervisningsformer → Sprogsyn- og tilegnelsessynets betydning for elevernes deltagelse - kommunikativ autentisk undervisning med funktionel grammatik &gt;&lt; strukturel grammatik</i></p> <p><i>Lærer-elev-taletid</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <i>Kan du fortælle om hvad i laver lige nu i franskundervisningen?</i></li> <li>● <i>Hvilken rolle spiller din lærer for om du deltager/ikke deltager? Hvad er vigtigt for dig ved din lærer</i></li> <li>● <i>Trækker du dig nogle gange fra undervisningen - hvis ja hvorfor? Hvad får dig til at trække dig fra undervisningen og lave andre ting? Er der noget der holder dig tilbage fra at deltage?</i></li> <li>● <i>Hvornår rækker du hånden op i undervisningen - hvad skal der til?</i></li> <li>● <i>Hvilke tanker gør du dig, hvis du gør nogle, inden du rækker hånden op i undervisningen?</i></li> </ul>
<p><i>Relationer og holdsammensætningens betydning for deltagelse - præstation, fællesskaber, motivation</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <i>Hvordan har du det med at sige noget højt på fransk foran andre?</i></li> <li>● <i>Hvilken rolle spiller din lærer for om du deltager/ikke deltager? Hvad er vigtigt for dig ved din lærer</i></li> <li>● <i>Sammenligner du dig med andre elever i klassen? Hvis ja: hvad får dig til det?</i></li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <i>Har du nogensinde en følelse af at skulle præstere i undervisningen - hvis ja, hvornår og hvorfor? Hvad kan være godt ved at skulle præstere? Hvad kan være svært ved at skulle præstere?</i></li> <li>● <i>Hvornår rækker du hånden op i undervisningen - hvad skal der til? Hvilke tanker gør du dig, hvis du gør nogle, inden du rækker hånden op i undervisningen?</i></li> </ul>
<p><i>Interesse, vedkommenhed, koncentration, engagement, medbestemmelse og motivation</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <i>Hvordan har du det med at have fransk?</i></li> <li>● <i>Hvordan bruger du computer og telefon i fritiden, hvordan og hvilke sociale medier bruger i?</i></li> <li>● <i>Hvad er god fransk-undervisning for dig/jer - og hvorfor?</i></li> <li>● <i>Hvad får dig til at deltage i undervisningen? – Hvornår oplever du dig selv virkelig være engageret i undervisningen?</i></li> <li>● <i>Kan du fortælle mig om en situation i fransk hvor du havde svært ved at holde koncentrationen og hvorfor?</i></li> <li>● <i>Hvordan lærer du bedst i franskundervisningen?</i></li> <li>● <i>Trækker du dig nogle gange fra undervisningen - hvis ja hvorfor? Hvad får dig til at trække dig fra undervisningen og lave andre ting?</i></li> </ul>

	<i>Er der noget der holder dig tilbage fra at deltage?</i>
--	--

## 2. Lærerinterviews

<b>Forskningspørgsmål</b>	<b>Interviewspørgsmål</b>
<i>Hvilken betydning har digital teknologi for elevernes deltagelse</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Hvilke regler er der for brug af computere i undervisningen - og er det dig som har opstillet dem/ledelsen?</i></li> <li>• <i>Hvordan oplever du eleverne bruger computerne? Er det nogensinde en udfordring, hvis ja, hvorfor og på hvilken måde? Må de fx bruge google translate - og hvorfor/hvorfor ikke?</i></li> </ul>
<p><i>Klasseledelse og didaktik:</i></p> <p><i>Aktivitetstyper, undervisningsformer →</i></p> <p><i>Sprogsyn- og tilegnelsessynets betydning for elevernes deltagelse - kommunikativ autentisk undervisning med funktionel grammatik &gt;&lt; strukturel grammatik</i></p> <p><i>Lærer-elev-taletid</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Hvilket forløb kører du med eleverne lige nu og hvorfor? opbygning?</i></li> <li>• <i>Er der noget du oplever særligt udfordrende i relation til at skulle undervise i fransk? Hvad? Og på hvilke klassetrin?</i></li> <li>• <i>Hvordan underviser du i grammatik? Hvorfor?</i></li> <li>• <i>Ifølge FFM skal eleverne undervises i mundtlig og skriftlig kommunikation. Hvordan underviser du i det?</i></li> <li>• <i>Hvordan arbejder du med undervisningsplanlægning? (alene,</i></li> </ul>

	<p><i>teams)</i></p> <p><i>- og hvilke tanker gør du/i jer i forbindelse med valg af indhold og aktiviteter i undervisningen?</i></p>
<p><i>Relationer og holdsammensætningens betydning for deltagelse - præstation, fællesskaber, motivation</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <i>Hvad gør du for at få dem til at turde tale fransk?</i></li> </ul>
<p><i>Interesse, vedkommenhed, koncentration, engagement, medbestemmelse og motivation</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <i>Hvornår oplever du dine elever særligt IKKE deltager aktivt og er engagerede?</i></li> <li>● <i>Hvad gør du for at få eleverne til at deltage aktivt i franskundervisningen?</i></li> <li>● <i>Hvornår oplever du dine elever særligt deltager aktivt og er engagerede?</i></li> </ul>
<p><i>Andet</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <i>Hvilke klasser underviser du i fransk? Og hvor mange timer?</i></li> </ul>

## Transskriptioner

Med afsæt i Tanggaard og Brinkmanns transkriptionsvejledning, har jeg valgt gennemgående for transkriptionerne, at fyldeord som “øhh”, lange pauser ikke er noteret i transkriptionerne, men erstattet med følgende tegn: ... (Tanggaard & Brinkmann, 2015, s. 45).

Kraftigt tryk på enkelte ord er markeret ved at ordet er skrevet med store bogstaver.

Grin er noteret i parentes, ligesom aktivt brugt kropssprog er noteret i parentes til at understøtte verbale udtalelser.

## Tanja

*U for mig som undersøger og IP for interviewperson*

*Tanja = anonymiseret navn*

*Mulle = anonymisering for elevens kælenavn*

**Interviewets varighed: 21:33**

**NEDSLAG 1: 0:03-3:22**

U: Kan du først måske sådan fortælle mig lidt om hvordan du har det med at have fransk i skolen?

IP: Altså, jeg har det ik' så godt med fransk fordi jeg føler det er meget grænseoverskridende at snakke et andet sprog overfor andre mennesker

U: Ja

IP: Og jeg føler også godt det kan være meget svært og ... der er nogen ting som er meget svære for læreren at forklare føler jeg. Så der er nogen ting hvor man ryger lidt af og så giver man en lille smule op fordi man er sådan okay det er måske lidt svært .. og så bliver man sådan lidt ej ved du hvad så laver jeg noget andet, for mine venner er her alligevel og så det sjovt og så snakker man lidt og så ryger man lidt udenom. Så det lidt sådan, det kan godt være meget svært at koncentrere sig, også når det 45 minutter af gangen, så kan det godt være sådan lidt hårdt, at sådan, ja det ikke sådan at jeg går og glæder mig til fransk. Også fordi vi laver nogle meget tunge opgaver, hvor vi skal fylde ord ind i sådan nogle tekster og sådan noget, og halvdelen af teksterne forstår man ik'. Og så skal man sidde og oversætte hele teksten, og jeg føler bare ik' det giver nogen mening og sætte os for at lave noget med en tekst som man ikke forstår.

U: Nej

IP: Så jeg synes måske hun skulle prøve at lære os hvad teksten faktisk betød inden vi skulle arbejde med den

U: Okay, så i laver meget sådan noget hvor i skal fylde ord ind i tekster?

IP: Ja og meget tit læser hun også en tekst op og oversætter den og det kan godt blive virkelig tungt at høre på

U: Ja

IP: .. for så det sådan et ord af gangen og hvad betyder det så, og hvordan bøjer man det her ord.. og så bliver det sådan meget i dybden med hvert ord og sådan, så føler jeg faktisk ikke at jeg lærer så meget, fordi så falder jeg lidt hen, falder i staver, det ik' fordi jeg sidder og snakker med folk, jeg falder bare i staver, og så glemmer man hvad det var hun sagde, fordi

at fx i engelsk, så er vores lærer god sådan at få os med i sproget, og sådan få os til at forstå ordene ved at lave sådan nogle øvelser og sådan noget hvor vi skal forstå det. Det gør hun overhovedet ikke. Og det ved jeg der er mange også mine veninder fra andre skoler der har det på samme måde.

U: Ja. Det giver god mening. Det kan jeg godt forstå. Men du siger også det der med at det sådan er grænseoverskridende, hvad tænker du om det, eller hvordan mærker du det?

IP: Ja, hvis nu man fx siger et ord forkert ik', altså sådan jeg griner tit af det hvis jeg siger et ord forkert ik', men, altså nogle gange så kan det godt være der er nogle der griner af det og så man sådan lidt, ja ej okay det var så mit bedste, så man sådan lidt ej okay Tanja tag det lige seriøst-agtigt, så man sådan ja det var mit bedste. Og så bliver det sådan lidt pinligt på en eller anden måde, og derfor siger man ik' så meget i timerne

U: Hvad siger du de andre gør hvis du siger noget forkert fx?

IP: Altså det gør de ik' så meget mere, men i starten fx, der var der rigtig mange der grinede eller sådan .. hvordan kan man sige det. Sådan lavede lidt sjov med det, og så bagefter gentog de det sådan ..

U: Mmh

IP: Sådan som jeg sagde det sådan, ik os'?. Sådan, ej altså det sådan man siger det, ik os . Så ja, så kan det godt blive meget grænseoverskridende fordi folk griner af en og folk synes det sådan mærkeligt-agtigt den måde man siger det på .. Jeg

U: Mm.

IP: Jeg synes fransk er et svært sprog

U: Ja det forstår jeg da godt og så påvirker det også lidt om du har lyst til det eller hvad, og prøve igen eller hvad man skal sige?

IP: Mm.

U: Det kan jeg godt forstå. Det giver rigtig god mening. Ja altså, igen det har du måske lidt svaret på, men hvordan har du det med at sige noget højt i fransktimerne?

IP: Altså nu har jeg det faktisk fint nok med det, altså sådan, nu det bare noget jeg gør og så griner jeg af mig selv hvis jeg siger noget forkert, ik'..

U: så griner du af dig selv, hvis du siger noget forkert?

IP: Ja så griner jeg med dem, ik', men..

U: men det ik' rart at blive grinet af?..

IP: Nej, men altså det sådan fint nok når det mine venner der gør det, men når det dem fra

parallelklassen, så man sådan lidt altså, sådan de kender mig ik' rigtigt, så det sådan de kan ik bare sidde og grine-agtigt.

**NEDSLAG 2: 6:38-10:31**

U: Hvad laver i på jeres telefoner når i har dem i timerne?

IP: Altså sådan, nogle gange sidder man jo og oversætter, men det os det jeg siger, at hvis det er man sådan føler det bliver meget tungt og man sådan giver lidt op, så man lidt sådan; ej okay min ven sidder lige ved siden af og jeg har en sjov video han/hun lige skal se, okay jeg kan godt lige vise den. Fordi ja.. Og så du ved, læreren siger altid at vi skal bruge vores telefoner til at oversætte og vi skal bruge vores telefoner som et hjælpemiddel, men det synes jeg måske er lidt den forkerte måde at gå til det på, fordi jeg synes meget at vores lærer overlader det hele til os selv-agtigt. Hun giver os nogle opgaver, så skal vi selv klare det-agtigt, hun hjælper os ik' rigtigt. Hun oversætter selvfølgelig ting, men hun vil helst have vi allesammen sidder og oversætter på vores egen telefon. Og det føler jeg ik man lærer noget af, fordi jeg husker ik' hvert eneste ord jeg oversætter, jeg lærer kun et ord hvis jeg sådan kan forbinde noget med det... og så gentager hun tingene hundredetusind gange og så lærer man det ik. Det i hvert fald den måde jeg lærer det på lige nu, men det ik den måde jeg føler der er den rigtige måde at lære det på, hvis man kan sige det sådan, fordi så falder jeg nemlig ned i min telefon igen. Og så sidder jeg normalt bare sådan og viser ting til mine venner eller sidder på instagram eller snapchat eller et eller andet. Sådan fordi man er faldet sådan lidt af, kan man sige det sådan?.. Man ved ik rigtigt hvad man skal gøre og så kommer Helle hen og er sådan; hvorfor laver du ik dine ting? Og så det jo svært at sige til hende; fordi jeg ik forstår din undervisning. Altså sådan. Men det gør jeg ik, for jeg forstår ik den måde hun underviser på, jeg synes det en helt forkert måde at gå til det på

U: Mm. Er der nogle gange hvor i får mulighed for at snakke om hvad i selv synes om undervisningen?

IP: Nej

U: Nej

IP: Hun er meget fokuseret på faget og ikke det sociale, det synes jeg også er en forkert måde at gå til det på, men det selvfølgelig smag og behag. Men... Altså jeg kendte jo overhovedet ik nogen, og det gør det også meget mere grænseoverskridende og skulle sige noget. Så derfor tænkte jeg det måske var noget hun skulle have tænkt over først og sådan der lære os

og snakke med hinanden før at... at hun sådan begyndte at kaste sig ud i faget og fordybe fransk.

U: Der er ik sådan mulighed for at i kan få lov at evaluere undervisningen hvor i også får lov at komme med input?

IP: Nej

U: Når du siger det der med at i godt må sidde alene med jeres telefon og bruge det til at slå ord op, så er det på ordbog hun siger i må bruge den - eller hvad, er der regler for Google Translate og sådan noget?

IP: Ja, vi må aldrig bruge Google Translate, men det os' svært for hvis det en hel sætning man skal oversætte og man skal sidde og oversætte hvert ord og bøje det så det passer ind i sætningen, så bliver man doven og så går man altså ind på Google Translate. Altså fordi man får stadig meningen af det, selvom det ik er totalt ord-korrekt.

U: ja

IP: Og det ved jeg irriterer hende, men jeg føler lidt, altså det jo ik hendes egen skyld, men sådan stadig hende der overlader os til os selv i stedet for at lære os tingene

U: Mm og hvis man arbejder meget med det. Det kan jeg godt forstå. Og man meget skal sidde og oversætte sætninger

IP: Så bliver man lidt mere doven i det, det er noget andet hvis man skulle oversætte nogle ord og så prøve ... og sådan lave en sætning med dem selv ik, så bruger man jo ik Google Translate fordi så skulle man jo prøve selv, ik. Men ja det os bare, så bøjer den det så det passer ind i sætningen, sådan, det bare nemmere end at sidde på den røde ordbog og sidde og trykke ind på bøjninger og så finde ordet og bøjningen i den bøjningsform. Det meget forvirrende, så bliver man lidt doven.

U: Det giver mening. Altså... du siger du rækker hånden op mere nu.. end du har gjort. Men hvad skal der til for at du rækker hånden op?

IP: At det sådan er et trygt rum på en måde, altså sådan, at de ikke griner og at de sådan de er dine venner på en måde, at de griner med de og ikke af dig, og at de sådan du ved; de ik laver sjov med dig bagefter

U: Men det du lidt i tvivl om siger du, med det her, med franskrummet eller hvad man skal sige, fordi det er sammensat på den måde, så.. Siger du så kun noget når hun beder dig om det eller rækker du hånden op?

IP: Jeg siger kun noget hvis hun beder mig om det.

**NEDSLAG 3: 11:57-13:14**

U: Mm. Det giver mening... Nu henviser du før til din engelsklærer ... hvad er det han gør for at få jer med i som er så godt, hvis du kan sætte ord på det?

IP: ... netop hun laver sjov med det og hun får os til at læse tekster som interesserer OS i stedet for sådan noget med steder og alt muligt. Hun fik os fx til at læse et stykke af en dagbog på vores alder

U: Mm...

IP: ... en piges dagbog. Og det synes jeg var mega grineren, og så sad vi og grinede af det der slang og sådan noget. Og sådan det synes vi er sjovt og så lærer vi det. Og så lærer jeg meget mere, jeg husker tingene fordi at jeg sådan interesserer mig for det ... hun får det ligesom til at blive på vores aldersgruppe så det ikke bliver så meget voksenting fordi det føler jeg lidt folk falder af og folk bliver dovne og folk gider ik rigtig. Det interesserer dem ik. Men altså sådan, når hun får det til at handle om vores aldersgruppe bliver det sjovere og man kan mere deltage fordi det interesserer en og man sådan måske støder på i sin egen hverdag... altså hvis det nu havde været en stykke af en fransk dagbog, så havde jeg da også helt klart .... givet den mere opmærksomhed end jeg vil gøre med sådan en tekst om eiffeltårnet eller så noget.

**NEDSLAG 4: 13:45-14:15**

U: Hvordan arbejder i?

IP: Men så hun sådan; vi skal finde ud af hvor eiffeltårnet ligger og hvilke veje der ligger rundt om og hvis man nu tog en ven til eiffeltårnet, hvad ville man så besøge... og det sådan lidt, det jo ik det vi skal lære. Altså sådan. det føler jeg ik giver så meget mening.

U: Nej

IP: Det lærer jeg i hvert fald overhovedet ik noget af, for jeg har ik brug for at vide hvor eiffeltårnet ligger og det tænker jeg, jeg finder ud af hvis jeg nogensinde taget til Paris. Ellers har jeg faktisk ik rigtig behov for at vide det... Jeg vil gerne lære at tale fransk, ik at vide hvor alting ligger i Frankrig.

## **Kasper**

*U for mig som undersøger og IP for interviewperson*

*Kasper = elevens anonymiserede navn*

*Helle = lærerens anonymiserede navn*

*Tine = engelsklærerens anonymiserede navn*

**Interviewets varighed: 13:21**

**NEDSLAG 1: 0:45-1:17**

U: Okay. Hvordan foregår undervisningen?

IP: .. For det meste er det bare hende der siger; i skal ... nu her for nylig har vi lige lavet noget hvor vi skulle lytte til noget og så krydse noget af i nogle bokse, ik? .. og det sådan, jeg forstod bare ik noget af det de snakkede om fordi det hele var bare fransk, ik', og man får intet at vide; skrift fra det, eller noget, så det bare at høre nogle stemmer der taler normal fransk som normale franskmænd ville ik', og det jeg bare ik klar til det, det forstår man ik, men ellers er det bare, altså det jo typisk at gøre sådan noget, skrive i en bog og sådan noget, ik...

**NEDSLAG 2: 2:30-3:16**

U: hvis det er det.. Jeg kan se at mange af jer også har .. at i både bruger computere og telefoner... at i har det i undervisningen, og nu har jeg fået at vide fra nogle af de andre at reglerne lidt er det her med, at man må bruge dem til ordbog, men ik til google translate ... Men hvad sker der egentlig på de der telefoner i undervisningen?

IP: Altså alt muligt. Der selvfølgelig folk der bruger det til ordbøger, ik, men det bliver mest brugt til Google Translate.. Faktisk af fransk det bliver brugt til.. men igen der er mange der bare synes det tørt og ik forstår hvad der foregår ik, og så laver de bare noget med mobilen

U: Men hvordan har DU det med det, eller sådan?

IP: Altså lidt sådan..

U: Hvad bruger du din telefon til?

IP: Altså jeg lytter konstant til musik, ik... ind i mellem ændrer jeg sang eller sådan noget.

## **Anna**

*U for mig som undersøger og IP for interviewperson*

*Anna = anonymiseret navn for eleven*

*Helle = anonymiseret navn for læreren*

**Interviewets varighed: 22:44**

**NEDSLAG 1: 0:57-1:54**

U: Ahh okay, på den måde... Først kunne jeg egentlig godt tænke mig lige at høre sådan ... om du vil fortælle mig lidt om hvordan du har det med at have fransk? ...

IP: Altså jeg kan jo rigtig godt lide fransk. Jeg vil jo rigtig gerne lære sproget sådan, men det er tit hvor man sådan kan synes det er sådan lidt kedeligt fordi at man ligesom bare kommer og sådan det bare sådan også lidt et svært sprog sådan og man skal lære det, så det kan godt være sådan lidt.. Det kan godt være sådan lidt svært.

### **NEDSLAG 2: 2:41-3:48**

U: Hvad tænker du der kan gøre det fx ... Eller hvad synes du der kan gøre at det kan være kedeligt når det føles kedeligt?

IP: Altså sådan, hvis vi bare sidder og ikke rigtig og sådan sidder på vores pladser og læser en altså, det sådan; det vi lavede i dag

U: Ja, du må meget gerne komme med eksempler

IP: Normalt.... det sådan lidt svært, fordi det jo ik kedeligt, men det sådan, man ku meget let gøre det sjovere ved at sådan lave noget bevægelse ... selvom det svært at putte bevægelse ind i fag så det sådan, det kan meget hurtigt gøre det sjovere ... så det sådan, det jo ik, det var fx ik kedeligt det vi lavede i dag sådan, som om at man overhovedet ik gad, men det var heller ik sjovt. Så det sådan. Det kan bare hurtigt blive kedeligt hvis man bare sidder på sin plads og læser eller sådan. Hvis der er noget man synes er svært og så fx bare lige oversætte det med en ordbog, så kan det hurtigt blive sådan at man oversætter og så skriver man ned, og oversætter og skriver ned eller sådan...

### **NEDSLAG 3: 5:57-6:39**

IP: Så skal man bare ik bruge den medmindre man har fået lov af Helle til at bruge ordbog .. Det egentlig bare sådan det der er reglen

U: Så reglen er at man må bruge ordbog? ... Hvad har i af regler for sådan noget som Google Translate fx?

IP: Altså, Helle vil ikke have vi bruger det, for sådan, hvis det ik er helt rigtigt sådan, men nogle gange så kommer man sådan til det hvis Gyldendal ik virker eller man skal sådan finde en sætning, så det sådan nogen gange lidt lettere at bruge Google Translate men så sådan .. hvis vi gør det, så kan man lige se om det er det samme og eller spørger vi Helle. Sådan hvis vi ik kan finde ud af det på Gyldendal. Men.. egentlig vil Helle ikke have vi bruger det.

### **NEDSLAG 4: 8:20-9:18**

U: ...Hvornår rækker du hånden op i timerne, hvad skal der til for at du rækker hånden op og siger noget i timerne?

IP: Altså jeg synes tit i fransk, så det sådan at man kan se svaret i bogen, man ved godt svaret .. men sådan har jeg det i hvert fald, og så rækker alligevel ik hånden op, fordi at, nu er vi så mange og der er parallelklasser med, så man kan godt have det sådan at, at man ik har lyst til at række hånden op... så sådan, og eller så det sådan hvis jeg ved svaret så rækker jeg hånden op, så det sådan lidt forskelligt. Men det tit hvor, sådan, det har mig og min veninde X snakket om... at selvom man godt ved svaret, så bare sådan at sige det i sig selv sådan; ok svaret er det her, og så bare lade være med at række hånden op, fordi at... sådan man, der er mange som ik tager det seriøst og gider og så gider man bare heller ikke sådan række hånden op nogle gange, sådan kan man godt føle sådan, hvis andre, når andre ik gider række hånden op, så gider man heller ik selv

#### **NEDSLAG 5: 9:44-10:54**

IP: Ja det kan man også godt, eller det føler jeg i hvert fald også at hvis der er noget man sådan ja sådan hvis jeg tror det, kan jeg godt have svært ved at række hånden op ... hvis jeg VED det, så rækker jeg hånden op

U: Hvad bliver du nervøs over?

IP: Altså, det jo og lave en fejl altså.. altså sådan hvis man, hvis der et eller andet man skal udtale, så at man udtaler det forkert .. ja egentlig bare det. At lave en fejl..

U: Hvad kan der ske hvis du udtaler det forkert? Hvad er det værste der kunne ske?

IP: Altså jeg, jeg ved jo godt at der ik sker noget, men alligevel så det sådan man ik har lyst, altså der jo ik nogen der ville grine eller det ved jeg jo ik, det kan godt være der ville være nogen der ville grine

U: er det noget du ville være bange for eller er bange for?

IP: Jeg er ik sådan bange for at de andre griner, men jeg ved det ik...

U: Hvad med lærerens, altså Helles reaktion - tænker du over det når du rækker hånden op?

IP: Altså sådan hvis jeg er lidt usikker på spørgsmålet... altså på hvad jeg skal svare sådan, så kan jeg jo godt være sådan at jeg ik har lyst til at række hånden op, sådan hvad Helle ville tænke om jeg så ikke KAN...

#### **NEDSLAG 6: 11:34-11:58**

IP: Og det var i hvert fald en rigtig god måde sådan at få noget sjovt ind i undervisningen og det kan man selvfølgelig ik gøre sådan hver fransktid, men bare sådan og blande det lidt..

og også lave sådan nogle kreative ting og så egentlig bare sådan hvis vi skulle lave altså, det er jo meget sjovt at lave skuespil, men så er der alligevel det at man skal fremlægge det at man ik rigtig gider det

### **NEDSLAG 7: 20:14-20:49**

U: Spiller alle? Er det din oplevelse?

IP: Ik alle, men der er rigtig mange der gør det og sådan jeg kan i hvert fald godt føle hvis jeg sidder sådan ved min sidemakker og personen spiller og være sådan lidt; så kommer man jo til at kigge, fordi at.. det er jo bare lidt sjovere sådan altså sådan at spille et spil eller sådan .. end undervisning. Og der .. føler jeg godt jeg kan ta mig selv i lige at kigge og lige hurtigt komme tilbage igen, som selvfølgelig ødelægger ens koncentration men... ja, og det selvfølgelig ærgerligt, men jeg ved ikke hvad man kan gøre ved det.

## **Helle**

*U for mig som undersøger og IP for interviewperson*

*Helle = lærerens anonymiserede navn*

### **Interviewets varighed: 28:07**

#### **NEDSLAG 1: 16:27-17:56**

IP: Det jeg kan opleve som sådan en, en udfordring, det er at, at det er blandede hold, at de bliver generte overfor hinanden og har ikke rigtig sådan nødvendigvis lyst til at blande sig for meget, hvilket gør at der er meget mere på spil for dem end hvad det havde været hvis det kun havde været deres egen klasse .. Nu kan jeg se for eksempel min 7. klasse består af fire forskellige klasser, hvor der er meget mere sådan på spil i forhold til de andre og sådan, positionerer sig lidt mere, hvor i 5.klasse.... der har jeg kun elever fra to klasser, hvor der er halvdelen af klassen, er jo fra deres egen klasse og den anden halvdel er fra deres parallelklasse. Altså så man kan sige ... det giver et meget mere sådan trygt læringsrum for dem og det betyder også at de måske tør mere når det nogen de kender i forvejen ... og ikke nødvendigvis skal ... ikke nødvendigvis skal være bange for at sige noget fordi at man kender de personer der ligesom er der og man ved hvordan de plejer og være i undervisningen. Hvor når man har blandet fra mange forskellige klasser, så er det sværere for dem ligesom og sådan føle sig tryk

#### **NEDSLAG 2: 21:28-23:48**

U: Hvordan i forhold til det her med computere i undervisningen og ... mobiler og sådan noget. Hvordan oplever du det?

IP: Jeg synes det er en udfordring i 7.klasse. Altså vi har en mobilpolitik på skolen som hedder at alle op til 6.klasse skal aflevere telefonen hele dagen ... og i 7. klasse der har de den i frikvarterene. Men når de har de her sprogtimer, så har de jo deres mobiler med fordi de ikke nødvendigvis er i eget klasselokale og at ... at de har været ude og have frikvarter inden. Så derfor afleverer de jo ik deres telefoner når de kommer op og det.. Jeg synes det en kæmpe kæmpe udfordring det her med at de sidder med deres telefoner. Selvfølgelig kan telefonerne også godt bruges til noget godt i forhold til ordbog og sådan nogle ting, som er let tilgængelig for dem, men jeg synes at det er en udfordring i forhold til at de bliver distraheret af alt muligt andet der foregår på telefonerne.

U: Hvad oplever du de bruger telefonerne til?

IP: Altså det ik fordi jeg har nogle sådan konkrete eksempler men .. det tydeligt og se den tager deres opmærksomhed.

U: Hvad med sådan noget som Google Translate?

IP: Altså det siger jeg ... jeg bliver ved med at sige det til dem fra start af at i kommer ik til at bruge det til eksamen, det må i ik. Men jeg oplever alligevel at de bruger den. Men jeg opfordrer dem også hver gang; nu skal i bruge ordbøger - opfordrer dem til at bruge Gyldendals den røde, altså som vi har adgang til via skolen ... men det der ligesom gør at de bliver fanget af den der Google Translate, det er jo at de kan skrive hele sætninger ind og tænker det er meget lettere for mig. Men, selve læringsprocessen i det der med at bruge google translate er langt fra den samme som det at bruge almindelige ordbøger, altså du lærer ik og lave en sætning ved at bruge Google Translate. Du lærer at lave en sætning ved og bruge den der sætningsstruktur og bruge ordbogen til at finde de enkelte ord og bløpe ind i den sammenhæng den nu skal ind i.



Elev 1	-	-	-	-	-	-	2
Elev 2	-	4	-	-	-	4	-
Elev 3	-	-	-	-	-	-	4
Elev 4	-	2	-	-	-	2	-
Elev 5	-	4	-	-	-	4	1
Elev 6	-	-	-	-	-	-	5
Elev 7	-	-	-	-	-	-	2
Elev 8	1	-	-	1*	2	4	-
Elev 9	-	-	-	-	-	-	4
Elev 10 (i = Tanja)	1	4	-	-	4	9	4
Elev 11 (i = Kasper)	-	-	-	-	4	4	5
Elev 12	-	3	-	-	3	6	-
Elev 13	-	5	-	-	4	9	1
Elev 14	-	-	-	-	-	-	-
Elev 15 (i = Anna)	-	4	-	-	-	4	-
Elev 16	-	1	-	-	-	1	-
Elev 17	-	-	-	-	3	3	4
Elev 18	-	1	-	-	3	4	-
SUM	47	31	10	46	23	157	32

**Bilag 3: Semistrukturerede observationsskemaer****Observation 1****Tirsdag uge 18**

Tid	Beskrivelse	Tanker og ideer
	<p>C'est quel jour aujourd'hui</p> <p>Jeg siger bare mercredi</p> <p>Oskar hvad siger du?</p> <p>Er det ik onsdag elller hvad?</p> <p>Quel temp fait'il?</p> <p>Er det vejret? Il fait froid?</p> <p>Il fait gris. I</p>	<p>Faste rutiner</p> <p>Hvordan er vejret som fast rutine i 7. Kl – specielt autentisk el funktionelt – måske alligevel når det er et gængs samtaleemne – men begge parter i kom kender svaret på forhånd – obs Lund</p>
	<p>Lærer: ”I går fik i ark med monumenter fra Paris”</p> <p>Klapperytme – lærer: for meget larm</p> <p>Oversæt ord og find ud af hvilket ord der passer til hvilken seværdighed</p> <p>Flere sidder med deres telefoner – 3ud af 4 ved hvert bord, med google translate fremme</p> <p>En elev pakker den væk da han ser mit blik</p> <p>Lærer beder en elev pakke telefonen væk</p> <p>2/3 dele af klassen sidder stadig med deres telefoner fremme</p>	<p>Hvad skal eleverne have ud af det? Hvordan skal de arbejde med oversættelse af ordene – alle bruger google translate – men hvordan kunne man i stedet arbejde funktionelt med ordforrådstilegnelse – gættefase, etc. Lars Stenius ordforråd</p> <p>Kultursyn – Paris i fokus</p> <p>Der er forbud mod mobiler og google translate – men overholdes ikke. Hvorfor forbud? Hvad med en fælles google-translate-kultur/regelramme</p> <p>Lærer stiller spørgsmål – elever svarer – ét rigtigt svar på spørgsmål – elevernes rolle hensat til at fylde huller ud i lærerens tale. Hvad repræsenterer det for et læringssyn? Sprogsyn?</p>

	Lærer: I må ikk bruge google translate, læg telefonerne væk	Svært ved at fastholde koncentrationen
--	---	--

<p>Opsamling:</p> <p>Læreren læser sætning højt på fransk. Hvad betyder sætningen?</p> <p>Elev svarer. Lærer stiller spørgsmål om hvor sætningen hører til. Elev svarer.</p> <p>Gentages ved hver sætning.</p> <p>Enkeltord oversættes i plenum</p> <p>Kun en hånd i vejret.</p> <p>Lærer: der må være andre end x der ved det.</p> <p>Spørger en anden elev.</p> <p>Stiller sørgsmål:</p> <p>2 hænder (ud af 18) i vejret.</p> <p>En elev sidder og klipper.</p> <p>En anden elev sætter musik på sin telefon,</p> <p>Lærer: x stop!</p> <p>Andre elever ved bordet griner.</p> <p>Læg telefonen væk</p> <p>Uformel samtale mellem mig og en elev:</p> <p>Mig: må i bruge telefoner til ordbog?</p> <p>Elev: ja kun til ordbog</p> <p>Mig: hvad med sådan noget som Google Translate, kan se</p>	
---	--

<p>at flere af jer bruger det, hvad er reglerne for det?</p> <p>Elev: vi må ikke, men Gyldendal er nede, så lige nu bruger vi det.</p> <p>Mig: okay.</p> <p>Kun læreren der læser sætningerne højt på fransk. Elever svarer på dansk, når læreren spørger hvad det betyder.</p> <p>To elever sidder med en mobil under bordet, en af dem med høretelefoner på. De griner og dem overfor griner.</p> <p>Lærer spørger en af dem: hvad tror du det betyder?</p> <p>10 min før. Flere begynder at pakke sammen</p> <p>Småstøj ved flere borde. En råber op</p>	
--	--

**Observation 2****Tirsdag uge 19**

Tid	Beskrivelse	Tanker og ideer
-----	-------------	-----------------

<p>9.45</p>	<p>Lærer beder elever sætte sig på deres pladser.</p> <p>Uro og elever går omkring i lokalet. Flere kommer til løbende indtil ca. 9.55</p> <p>Spørger på fransk hvilken dag først – dato – vejr Ingen elevmarkeringer</p> <p>Lærer: find jeres tekst frem</p> <p>Lytteaktivitet Lærer afspiller lydclip – eleverne skal lytte og udfylde huller i en tekst, varer ca 20 min i alt</p> <p>Flere har blikket rettet mod telefoner</p>	<p>Skemastruktur – 45 minutter med forsinkelser – hvad gør det ved koncentration og fordybelse? Må stille store krav til elever og lærere om omstillingsparathed??</p> <p>Fast rutine à genkendelighed og struktur – faste vendinger à automatisering</p> <p>Formen? – uautentisk kommunikation, lukkede spørgsmål, intet formål med informationsudvekslingen – svarene kendte for begge parter – minus motivation??</p> <p>Manglende interesse og formål for eleverne? Svært og demotiverende?</p>
-------------	---	---

	<p>En udtaler: ”der sguda ingen der fatter en skid af det her”</p> <p>Fælles opsamling. Lærer læser en sætning højt på fransk og spørger ud i klassen hvilket ord de har fundet i lytteøvelsen Få markeringer – lærer henvender sig direkte enkeltelever</p> <p>1-2 elever markerer sig gentagne gange Flere elever er passivt observerende Enkelte har blikket rettet mod deres kopiark</p> <p>7 minutter før timens afslutning øges støjniveau. Flere pakker sammen, rasler med papirer eller andre ting ved bordene</p>	
--	--	--