

VIAUC UNIVERSITY COLLEGE NR. NISSUM

Motivation i et sociologisk perspektiv

Sprogtilegnelse i faget engelsk i 3. klasse

Nanna Bak Winther LN280009
Bachelorprojekt 2012

Pædagogisk vejleder: Torben Roswall
Faglig vejleder: Anja Slåttvik

Opgavens anslag: 90.174
Bilagenes anslag: 22.398

Indholdsfortegnelse

1 Indledning	7
1.1 Problemformulering	7
1.2 Metodeafsnit	8
2 Engelsk som verdenssprog	9
2.1 Engelsk - fra spire til verdenssprog	9
2.2 Fælles Mål	10
2.3 Engelsk som lingua franca	10
2.4 Sammenfatning	10
3. Folkeskolens rolle i og for samfundet	11
3.1 Konkurrencestatens betydning for uddannelsen i folkeskolen	11
3.2 Uddannelse og dannelse tænkt globalt	12
3.3 Sammenfatning	12
4 Empiriske bidrag fra forskning og udviklingsarbejde	13
4.1 Nordal, Sunnevåg, Aasen og Kostøl	13
4.2 Bergdahl og Thörn	13
4.3 Bjørk, Mattsson og Siljehög	14
4.4 Eget empirisk materiale	14
5 Teoriafsnit	14
5.1 Sprogtilegnelse i et kommunikativt aspekt	15
5.1.1 Stephen D. Krashens andetsprogstilegnelsesteori	15

5.1.2 Rod Ellis' andetsprogstilegnelsesteori	16
5.1.3 Sammenfatning	17
5.2 Kimberly A. Noels' Ydre og indre motivationsorienteringer	17
5.2.1 Indre motivation i tre orienteringer	18
5.2.2 Ydre motivation i fire orienteringer	18
5.2.3 Forældrenes betydning for elevens motivation	19
5.2.4 Sammenfatning	19
5.3 Elevernes sociale baggrund	20
5.3.1 Basil Bernsteins kodeteori og teori om synlig og usynlig pædagogik	20
5.3.2 Lønarbejderlivsformen og karriererlivsformen	22
5.3.3 Pierre Bourdieus teori om habitus og kapital	22
5.3.4 Sammenfatning	23
5.4 Underviserens didaktiske overvejelser	23
5.4.1 Himm og Hippes didaktiske relationsmodel	24
5.4.2 Sammenfatning	25
6 Indsamling af egen empiri	25
6.1 Dataindsamling	25
6.2 Metode	26
6.3 Præsentering af empirisk materiale	27
6.4 Vurdering af indsamling af empiri	27
6.5 Sammenfatning	27

7 Analyse	28
7.1 Jonas	29
7.1.1 Sprogtilegnelse	29
7.1.2 Motivation	29
7.1.3 Social baggrund	29
7.1.4 Sammenfatning	30
7.2 Sanne	30
7.2.1 Sprogtilegnelse	30
7.2.2 Motivation	30
7.2.3 Social baggrund	31
7.2.4 Sammenfatning	32
7.3 Christian	33
7.3.1 Sprogtilegnelse	33
7.3.2 Motivation	33
7.3.3 Social baggrund	34
7.3.4 Sammenfatning	34
7.4 Marie	34
7.4.1 Sprogtilegnelse	34
7.4.2 Motivation	35
7.4.3 Social baggrund	35

7.4.4 Sammenfatning	36
7.5 Clara	36
7.5.1 Sprogtilegnelse	36
7.5.2 Motivation	36
7.5.3 Social baggrund	37
7.5.4 Sammenfatning	38
7.6 Magnus	38
7.6.1 Sprogtilegnelse	38
7.6.1 Motivation	39
7.6.3 Social baggrund	39
7.6.4 Sammenfatning	40
8 Delkonklusion af det analytiske afsnit	41
8.1 Sprogtilegnelse	41
8.2 Motivation	41
8.3 Social baggrund	42
8.4 Engelsk som verdenssprog	43
8.5 Ove K. Pedersen set i et 3. klasses perspektiv	43
8.6 Peter Kemp set i et 3. klasses perspektiv	43
9 Underviserens didaktiske overvejelser over sprogtilegnelsesaspektet	44
9.1 Elevernes læringsforudsætninger	44

9.2 Indholdet i undervisningen	45
9.3 Læreprocessor	45
9.4 Sammenfatning	46
10 Konklusion	46
11 Perspektivering	47
Litteraturliste	
Bilag 1 Forsknings spørgsmål	
Bilag 2 Interviewguide	
Bilag 3 Jonas	
Bilag 4 Sanne	
Bilag 5 Christian	
Bilag 6 Marie	
Bilag 7 Clara	
Bilag 8 Magnus	
Bilag 9 Sprogtilegnelse i undervisningen	
Bilag 10 Bernsteins kodeteori analyseret på Magnus	

1 Indledning

Jeg har været i praktik i en 3. klasse både på mit tredje og mit fjerde år på læreruddannelsen. Jeg har begge år undervist i engelsk i 3. klasse tre timer om ugen, og for begge klasser var det deres første år med engelsk. Både sidste år og i år i praktikken har jeg været forbavset over hvorledes de fleste af eleverne glædede sig til engelsktimerne. De synes, at engelsk var spændende og udfordrende og ikke mindst sjovt. En kommentar jeg fik fra en elev den første dag i praktikken på fjerde årgang lød således: ”Jeg glæder mig til næste time, den går så stærk”. Jeg spørger eleven hvorfor han siger sådan, hvorpå han svarer: ”Fordi vi skal have engelsk, og det er så sjovt”. Langt størstedelen af eleverne virkede i engelsktimerne meget motiveret for faget, og det er noget, som jeg ikke på samme måde oplevede i andre fag sammen med klassen.

Jeg har siden praktikken på tredjeårgang været nysgerrig efter at vide mere om 3. klasses motivation i og for faget engelsk, og denne nysgerrighed er kun blevet yderligere vækket, efter jeg oplevede det samme i fjerdeårgangspraktikken.

Jeg har valgt at undersøge elevernes motivation for engelsk faget i den 3. klasse, hvor jeg var i min fjerdeårgangspraktik.

Med henblik på Fælles Mål fra 2009, Faghæfte 2, Trinmål efter 4. klasse (Undervisningsministeriet, 2009) har jeg planlagt undervisningen med henblik på at arbejde med flere forskellige mål, både kommunikative færdigheder, sprog og sprogbrug, sprogtilegnelse og kultur og samfundsforhold. Jeg har valgt at fokusere på sprogtilegnelse i denne opgave, både fordi jeg selv synes, at det er interessant, men også fordi, at der er forsket i og skrevet meget om andetsprogstilegnelse.

Mht. motivation er jeg interesseret i at vide, hvor elevernes motivation opstår fra. Er det noget eleverne ”bare” besidder, eller kommer motivationen et sted fra. Det kunne f.eks. være fra forhold i hjemmet. Derfor har jeg valgt at undersøge motivation i et sociologisk perspektiv.

1.1 Problemformulering

Med henblik på overstående præsentering af min undren over elevens motivation for engelskfaget i 3. klasse, lyder min problemformulering derfor således:

Hvilken betydning har et sociologisk perspektiv på elevernes motivation i engelsk i tredje klasse for underviserens didaktiske overvejelser over sprogtilegnelsesaspektet for faget?

1.2 Metodeafsnit

For at belyse overstående problemformulering vil jeg i dette afsnit 1.2 skitsere, hvordan jeg i opgaven vil arbejde frem mod dette.

I afsnit 2 vil jeg kort beskrive engelsksprogets udvikling i Danmark, og hvilken rolle og betydning engelsksproget har globalt. Ligeledes beskrives Stig Martin Andersens syn på engelsksproget.

I afsnit 3 forholder jeg mig til, hvorledes staten har indflydelse i folkeskolen, og hvilke borgere folkeskolen danner og uddanner. Dette gøres gennem Ove K. Pedersen og Peter Kemp.

I afsnit 4 omtaler jeg kort tre andre empiriske studier, som har relevans for denne opgave samt et mindre studie, jeg har foretaget tidligere.

I afsnit 5 præsenterer jeg de teoretikere, som jeg finder relevant at benytte i analyseafsnittet. Til at analysere interviewpersonernes andetsprogstilegnelse har jeg valgt at inddrage dele af Stephen D. Krashens andetsprogstilegnelsesteori samt dele af Rod Ellis andetsprogstilegnelsesteori. Til at analysere interviewpersonernes motivation har jeg valgt at inddrage Kimblerly Noels og hendes beskrivelse af ydre- og inde motivationsorienteringer samt Robert C. Gardners anerkendelse af forældrenes betydning for elevernes motivation. Til at belyse elevernes sociale baggrund inddrager jeg Basil Bernsteins kodeteori og kodemodalitet samt hans teori om synlig og usynlig pædagogik. Ligeledes inddrages Pierre Bourdieus teorier om habitus og kapital. Endvidere benyttes Himm og HIPPes didaktiske model til at belyse underviserens didaktiske overvejelser.

I afsnit 6 beskriver jeg, hvorledes jeg har indsamlet empiri. Jeg forklarer, at jeg har brugt det kvalitative interview. Jeg beskriver, hvordan det er brugt, og at jeg har meningskondenseret interviewene og vedlagt dem som bilag.

I afsnit 7 analyser jeg interviewene. Jeg analyserer en elev af gangen og analyserer i et sprogtilegnelses perspektiv, et motivationsperspektiv og et i socialt perspektiv.

I afsnit 8 sammendrager jeg fra analysedelen i en delkonklusion. Ligeledes inddrager jeg de empiriske studier, som nævnes under afsnit 3. Endvidere inddrager jeg Andersen et al., Ove K. Pedersen og Peter Kemp.

I afsnit 9 inddrager jeg interviewpersonernes læringsforudsætninger, og hvorledes læringsforudsætninger har eller ikke har indvirkning på indholdet i undervisningen og på læreprocessor. Dette gøres jævnfør Himm og Hippos didaktiske relationsmodel.

I afsnit 10 skriver jeg konklusionen og belyser problemformuleringen.

I afsnit 11 perspektiverer jeg til videre studie af Himm og Hippos didaktiske relationsmodel.

2 Engelsk som verdenssprog

Da det er i engelsk faget, jeg vælger at undersøge min problemformulering, er det vigtigt at trække nogle hovedlinjer for engelsksprogets fremtræden nationalt og engelsksprogets nuværende betydning både nationalt og internationalt. Ligeledes er det relevant at se på engelsksprogets placering i folkeskolen, og ikke mindst hvilken betydning andetsproget kan have i folkeskolen i fremtiden.

2.1 Engelsk - fra spire til verdenssprog

Engelsk har ikke altid været en del af vores verdensbillede. I midten af det 18. århundrede var kendskabet til engelsk litteratur og sprog stadig yderst begrænset for danskerne. Det var først i slutningen af det 18. århundrede, at engelskundervisning begyndte at være synlig i visse skoler. Vægtningen i engelskundervisningen blev lagt på det engelske skriftsprog og udenadslære. Ikke på det talte sprog. Et århundrede senere, i år 1881, blev engelsk gjort obligatorisk i realskolerne. Tysk og Fransk blev dog stadig prioriteret højere end engelsk (Andersen et al., 1968, s. 127-137).

At der er sket meget med engelsksprogets fremtræden og betydning i Danmark siden det 18. og 19. århundrede, er der nok ikke mange, som vil argumentere imod. Engelsk er i dag et verdenssprog, og sprogets betydning er til at få øje på i Danmark, ikke mindst fordi det er obligatorisk at få undervisning i faget fra 3. til 9. klasse (Finderup & Fog, 2010). At engelsk er et verdenssprog kan forklares af to grunde skriver Finderup og Fog, og det er Storbritanniens store kolonisering og USA's status som stormagt. Det er vurderet, at majoriteten af verdens befolkning snakker engelsk enten som deres første, andet eller fremmedsprog og

der findes mange varieteter af engelsksproget såsom, caribisk engelsk, australsk engelsk, sydafrikansk engelsk og indisk engelsk (Finderup & Fog, 2010).

2.2 Fælles mål

I Fælles Mål fra 2009 i engelsk, faghæfte 2 står der skrevet, at eleverne skal udtale engelsk på en måde, der nærmer sig en af de anerkendte indfødte udtalevarianter (Undervisningsministeriet, 2009).

Elever i folkeskolen skal altså stile mod et engelsk, hvor udtalen er udpræget britisk eller amerikansk, men måske vil vi i fremtiden se, som Finderup og Fog skriver, et Danmark hvor engelsk får sit eget præg af det danske som f.eks. indisk engelsk, hvor læreren udtaler "we" som "ve" og "primary" som "primmry" (The Daily Beast, 2005; Finderup & Fog, 2010). The Daily Beast (2005) skriver ligeledes, at kun en ud af tre af verdens engelsktalende, har engelsk som deres førstesprog (The Daily Beast, 2005).

2.3 Engelsk som lingua franca

Stig Martin Andersen skriver i (Jørgensen & Tybjerg, 2003, kap. 10) om at betragte engelsksproget som et globalt lingua franca. At betragte engelsk som et lingua franca er en accept af, at der findes utallige variationer af sproget. Udover at engelsk som lingua franca vil kunne bruges af både engelskstærke og engelsksvage, vil sproget heller ikke længere være bundet til en bestemt kultur, men være et sprog man bruger mellem forskellige kulturer som kommunikationsmiddel (Jørgensen og Tybjerg, 2003, kap.10).

2.4 Sammenfatning

Der er sket en enorm udvikling af engelsksprogets betydning i Danmark de sidste 300 år, og det gælder også engelsksproget globalt. Engelsk tales i større eller mindre grad over hele kloden, og det er i dag marginalen af de engelsktalende, som har engelsk som deres første sprog. Engelsksproget kan derfor jævnfør Andersen (2003), betragtes som et lingua franca.

3 Folkeskolens rolle for samfundet

For at få en forståelse af folkeskolen i dag mener jeg, at det er vigtigt, at sætte folkeskolen ind i en historisk kontekst. Jeg har strejft skolen i en historisk kontekst meget overfladisk i overstående afsnit 2.1, og det var med henblik på engelsksprogets indtog i folkeskolen. Derfor er det nødvendigt med et afsnit, der mere fyldestgørende kan danne et overblik over folkeskolens rolle i samfundet. Ove K. Pedersen har skrevet et udmærket kapitel om emnet i værket Konkurrencestaten 2011, og det vil jeg tage fat på i følgende afsnit 3.1. Ligeledes inddrages Peter Kemp (2005) og han syn på hvad folkeskolen danner og uddanner til, og hvad folkeskolen bør danne og uddanne til.

3.1 Konkurrencestatens betydning for uddannelsen i folkeskolen

Pedersen (2011) deler den danske stat op i tre tidsafsnit begyndende i år 1850-1950 med nationalstaten, år 1950-1990 med velfærdsstaten og slutter med konkurrencestaten fra år 1990 -?). Pedersen (2011) koncentrerer sig specielt i dette kapital om, hvorledes staten og dermed også skolen har skiftet værdier fra skiftet mellem velfærdsstat til konkurrencestat, og hvad skolen uddannende/uddanner individet til i de to tidsafsnit (Pedersen, 2011, s. 169-170).

Nationalstaten tager sin begyndelse omkring tiden for slaget ved Dybelmølle i år 1864, der får danskerne til at tænke i nationalitet, frihed, rettigheder og individualisme. Det andet skift kommer med 2. verdenskrig og besættelsen, der får nationalfølelsen og fællesskabet frem i danskerne. Pedersen (2011) henviser til skoleloven fra 1975, der bl.a. formuleres ved, at den skal give eleverne *mulighed* for at tilegne sig kundskaber, hvor skolen førhen skulle give eleverne kundskaber (Pedersen, 2011, s. 178).

Krisen i 1970'erne var begyndelsen til skiftet fra velfærdsstat til konkurrencestat. Konkurrencestatens "indtog" i folkeskolen betød og betyder stadig, at arbejdsmarkedet fik indflydelse på dansk uddannelsespolitik, som det ikke er set før. I folkeskoleloven fra 2006 står der bl.a. i § 1 at: "Folkeskolen skal i samarbejde med forældrene give eleverne kundskaber, der forbereder dem til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere". Arbejdsmarkedet har sat sine tydelige spor på efterspørgslen af "soldater" i nationens konkurrence (Pedersen, 2011; Folkeskoleloven, 2006).

Skriftet fra velfærdsstat til konkurrencestat blev for alvor lanceret, da en læseundersøgelse viste, at danske elever ikke lå på det ønskelige faglige niveau, og efterfølgende PISA undersøgelser var kun med til at bekræfte denne undersøgelse. Det betød, at folkeskolen ikke længere havde til primær opgave at danne den enkelte elev til at deltage og være borger i demokratiet, men snarere til at uddanne elever til at arbejde i og for konkurrencestaten (Pedersen, 2011).

3.2 Uddannelse og dannelse tænkt globalt

Ifølge Peter Kemp (2005) bør skolen danne og uddanne elever som verdensborgere og ikke blot borgere. Kemp skriver: "Bogen er skrevet for at vække lærere og elever i det danske uddannelsessystem til bevidsthed om, at dannelse og uddannelse ikke kan nøjes med at hvile på "danske værdier"[...]" (Kemp, 2005, s. 12).

Begrebet verdensborger forudsætter, at mennesket begynder at tænke universelt. Verdensborgeren vil frigøres fra borgerskabet og ikke være bundet til noget bestemt sted. Skolen skal arbejde hårdere mod at skabe verdensborgeren. Kemp går så langt som at skrive, at skole og regering lukker øjnene for verdens fremtid. Til en vision om verdensborgeren som pædagogisk ideal hører utopien om en skole med humaniseret globalisering og en international orden, hvor kulturer og nationalstater beskyttes og samles i større unioner. Verdensborgeren er os alle sammen, så vidt vi tager ansvar for kloden. Kemp skriver videre, at skolen har ligeså meget til opgave at danne eleven som at uddanne, og derfor er det også skolens pligt både at danne og uddanne eleven som verdensborger (Kemp, 2005).

3.3 Sammenfatning

Kemps tanker går i en filosofisk retning (Kemp, 2005) end Pedersen (2011), hvor Pedersen (2011) arbejder i en mere materiel retning. Kemp (2005) ser folkeskolen på et metafilosofisk plan, hvor han ser versionen om, at folkeskolen danner og uddanner verdensborgere og ikke blot borgere, som en utopi. Med hans begreb verdensborger ønsker han at gøre op med nutidens pædagogik, der ikke tænker pædagogik i en global forstand. Pedersen (2011) ser folkeskolen mere i en national kontekst end det ses hos Kemp (2005). Pedersen (2011) beskriver nutidens elever i folkeskolen, som "soldater", der primært skal gives kundskaber, der er nyttige for konkurrencesamfundet.

4 Empiriske bidrag fra forskning og udviklingsarbejde

Ud over den empiri, jeg selv har indsamlet, har jeg læst andre empiriske studier, som har undersøgt felter, der lægger sig op ad min problemformulering. De bliver præsenteret i dette afsnit.

4.1 Nordal, Sunnevåg, Aasen og Kostøl

Thomas Nordahl, Anne-Karin Sunnevåg, Ann Margreth Aasen og Anne Kostøl er forfatterne til en rapport til skolens rejsehold fra 2010 (Nordahl, Sunnevåg, Aasen og Kostøl 2010). Rapporten er baseret på en kvantitativ analyse af 24.663 elever, pædagoger og lærere.

Rapporten skal kortlægge styrker og svagheder i den danske folkeskole, og herunder har de også undersøgt elevers motivation, men det er i et begrænset omfang, at studierne har undersøgt motivation i et sociologisk perspektiv. I Rapporten skrives der:

”[...] Det er kvaliteten af læreren, der bliver afgørende. Desuden er det ikke hensigtsmæssigt at bruge megen tid på at diskutere forældrenes baggrund, da det er et forhold, vi i lille grad kan gøre noget ved. Alle skoler har de forældre, de har” (Nordahl et al., 2010, s. 66).

På trods af overstående synes jeg dog stadig, at det er interessant at undersøge elevernes motivation i et sociologisk perspektiv.

4.2 Bergdahl og Thörn

Ligeledes har jeg læst et eksamensarbejde udarbejdet af to svenske piger Åsa Bergdahl og Angelica Thörn (Bergdahl & Thörn, 2005). Bergdahl og Thörn baserer deres resultater på seks kvalitative interview. Dette arbejde har undersøgt motivation mere målrettet end den foregående rapport, og Bergdahl og Thörn (2005) konkluderer, at lærerens betydning for elevernes motivation er begrænset. De har gennem deres undersøgelse ikke kunnet pege på nogle entydige faktorer, der spiller ind på elevernes motivation, og heller ikke her ses betydningsfulde andre såsom forældre at spille nogen betydelig rolle for elevernes motivation for at lære engelsk.

4.3 Björk, Mattsson og Siljehög

Den sidste undersøgelse jeg har arbejdet med, med relevans for min problemformulering, er også et svensk eksamensarbejde udarbejdet af Emelie Björk, Louise Mattsson og Rebecca Siljehög (Björk, Mattsson & Siljehög, 2006). Resultaterne i dette arbejde er indsamlet gennem det kvalitative interview, som er foretaget med 15 elever. Undersøgelsens omdrejningspunkt er elevers forventninger til det engelske sprog i henholdsvis 1. 3. og 5. klasse. For eleverne i 3. klasse viste undersøgelsen, at eleverne synes, at engelsk er sjovt og rimelig let.

4.4 Eget empirisk materiale

I efteråret 2011 interviewede jeg selv to elever, en dreng og en pige i en 8. klasse omkring deres motivation for faget engelsk. Jeg konkluderede i denne mindre undersøgelse, at de 2 elever var ydre motiveret pga. en motivation mod at få et godt eksamensresultat. Deres forældre eller læreren spillede ingen betydelig rolle for deres motivation.

5 Teoriafsnit

Jeg har valgt at dele problemformuleringen i fire områder, hvor jeg må søge hjælp fra teoretikere til at analysere mit empiriske materiale og dermed komme et skridt nærmere en konklusion på min problemformulering.

De fire områder er sprogtilegnelse, motivation, elevernes sociale baggrund og underviserens didaktisk overvejelser.

For alle teoretikerne, som benyttes i dette afsnit, er det fælles for dem, at det kun er udpluk af deres teori, som bliver omtalt i denne opgave. Gennemgangen af dele af teoretikernes teorier retfærdiggør dermed på ingen måde deres omfangsrige studie.

5.1 Sprogtilegnelse i et kommunikativt aspekt

Jeg vil inddrage den amerikanske sprogforsker Stephen D. Krashens teori om andetsprogstilegnelse, hvor han ser kommunikation og forståelige input som yderst vigtige i andetsprogstilegnelsesaspektet (Krashen, 1982). Kommunikation har netop været et af mine fokuspunkter i undervisningen (Bilag 9). Ligeledes vil jeg inddrage Krashens "Input hypotese" (Krashen, 1982) til at belyse, hvorfor nogle elever har det svært med andetsprogstilegnelsesundervisning. Poul Otto Mortensen (2004) benytter jeg til at sætte begreber på Krashens teori. Jeg vil også benytte Rod Ellis (1999), der ligeledes forsker og har interesse i andetsprogstilegnelse. Ellis (1999) skelner mellem bevidst eller ubevidst andetsprogstilegnelse, hvor jeg vil benytte denne skelner til at analysere, hvilken sprogtilegnelse eleverne foretrækker i undervisningen. Ligeledes beskriver Ellis teorien "The Interaction Hypothesis", som bidrager til en forståelse af, hvorledes andetsproglærende kommunikerer (Ellis, 1999).

5.1.1 Stephen D. Krashens teori om andetsprogstilegnelse

Stephen D. Krashen (Brick-Hansen & Mortensen, 2004) skelner mellem sprogtilegnelse (acquisition) og sprogindlæring (learning). Jeg vil fokusere på Krashens teori om sprogtilegnelse (Krashen, 1982). Sprogtilegnelse udvikles langsomt, og orale kommunikationsfærdigheder opnås signifikant senere end lyttefærdigheder. Den bedste metode er derfor at udsætte eleverne for forståelige input, samt at disse input skal være interessante for eleverne (Krashen, 1982, s. 7). Denne metode er sammenlignelig med måden hvorpå et barn lærer sit første sprog, og kan derfor kaldes "The naturel approach" (Brick-Hansen & Mortensen, 2004).

Eleverne vil ifølge Krashen (1982) producere sprog, når de er parate til det. Det er bedre at gøre det på denne måde end at tvinge eleverne til at producere gennem tvang. Den bedste metode er den, som ikke tvinger eller lægger pres på eleverne, men udsætter eleverne for forståelige input (Krashen, 1982). Krashen udtaler således om sprogtilegnelse: "Language acquisition does not require extensive use of conscious grammatical rules, and does not require tedious drill" (Krashen, 1982, s.6-7).

Mortensen (Brick-Hansen & Mortensen, 2004, s. 13) referer til overstående, at eleverne vil producere sprog, når de er parate. Han kalder det "The right to remain silent period". Det er en periode på 4-6 måneder, hvor eleven i undervisningen ikke udtrykker sig på målsproget, men deltager ved at lytte og reagere handlingsmæssigt på det, som de hører i undervisningen. Krashen (1982) mener, at forklaringen på elevernes stille periode er, at de opbygger kompetencer i andetsproget ved at lytte og prøve at forstå det sprog,

der bliver talt omkring dem. Kompetencen til at udtrykke sig verbalt på engelsk kommer af sig selv, når eleven har fået tilpasse kompetencer gennem lytte og forståelsesinput (Krashen, 1982).

Løsningen på andetsprogstilegnelse er ifølge Krashen (1982) ægte eller virkelighedsnær kommunikation. Andetsprogstilegnelse opstår, når eleverne kommunikerer. Krashen konkluderer derfor, at den bedste metode til at opnå andetsprogskompetencer er gennem kommunikation (Krashen, 1982, s. 1).

Gennem Krashens undersøgelser for hvordan andetsprog tilegnes, har han udarbejdet "Input hypotesen" (Krashen, 1982, s. 20-30). For at eleven kan udvikle sit sprog, skal eleven udsættes for input der ligger lidt over elevens nuværende kundskaber (Lindhardsen & Christensen, 2006 s.15). Krashen (1982) forklarer "Input hypotesen" med forskellige stadier for andetsprogstilegnelsen. Er en elev på stadie fire, skal der mere end forståelige input til at rykke eleven til stadie fem. Eleven skal derfor kunne forstå det der præsenteres, men der må være ukendte fragmenter, som eleven endnu ikke har tilegnet sig, således at eleven gradvist tilegner sig nye sproglige kundskaber, og dermed udvikler sig sprog. Denne udvikling præsenterer Krashen (1982) som "i + 1", hvor "i" repræsenterer den aktuelle kompetence, mens "1" repræsenterer det næste stadie (Krashen, 1982, s. 20-30).

5.1.2 Rod Ellis' andetsprogstilegnelsesteori

Rod Ellis (1999) skelner mellem to måder at definere andetsprogstilegnelse på - intentionel (bevidst) eller incidental (ubevidst). Bevidst andetsprogstilegnelse er, hvor eleven fokuserer på sproget gennem grammatik eller udenadslære af grammatik. Læringen sker bevidst, er synlig for eleven og dermed eksplicit. Ubevidst andetsprogstilegnelse sker gennem kommunikation, hvor eleven forsøger at kommunikere meningsfuldt og komme igennem med sit budskab. Derved er tilegnelse af sproget et sekundært produkt af kommunikationen (Ellis, 1999).

Både Krashen (1982) og Ellis (1999) baserer deres teori på kommunikation, og derfor er det også relevant at inddrage hypotesen om kommunikation, som Ellis (1999) omtaler "The Interaction Hypothesis" (Ellis, 1999, s. 3-16). Hypotesen har sit udspring i undersøgelser omkring, hvordan målsproget læres af førstesproglærende. Denne hypotese har omdrejningspunktet "negotiation of meaning", som betyder, at de talende forhandler sig frem til en fælles mening. Samtalepartnerne forsøger at undgå eller at rette op på en misforståelse i kommunikationen. Samtalepartnerne vil undgå en kløft i kommunikationen, hvor de ikke får deres budskab igennem til hinanden. Denne hypotese refereres til ubevidst læring. Ellis (1999) skriver, at den mest effektive læring finder sted der, hvor der rent faktisk opstår et problem i kommunikationen, og hvor

samtalepartnerne bliver nødt til at forhandle sig frem til en fælles løsning. Ellis (1999) skriver dog også, at der ikke nødvendigvis finder læring sted i denne proces, men at den kun lægger rammerne for, at der sker den potentielle læring (Ellis, 1999, s, 4-5).

5.1.3 Sammenfatning

Det er forskellige teorier fra Krashen (1982) og Ellis (1999), som jeg har valgt at fremhæve, men de er enige om, at andetsprogstilægnelse som en kommunikativ proces er yderst central. Krashen (1982) ser kommunikation som den eneste effektive måde at tilegne sig andetsprog på, og eleverne skal kunne forstå de input, som de udsættes for. Ellis (1999) skelner mellem andetsprogstilægnelse som værende enten bevidst eller ubevidst, og han fremsætter "The Interaction Hypothesis", hvor de talende forhandler sig frem til en fælles mening gennem samtale.

5.2 Kimberly A. Noels' Ydre og indre motivationsorienteringer

Motivation forbundet med andetsprogstilægnelse har bredt interesseret flere i 1990'erne, og begreber for beskrivelse af motivation varierer (Dörnyei & Schmidt, 2002). Robert C. Gardner og Wallace Lambert (Lightbown & Spada, 1999, s. 56) bruger termerne "Integrative motivation", der refererer til læring om sprog for personlig udvikling og kulturel dannelse og "Instrumental motivation", der rettes mod at lære sprog for noget, man skal bruge nu og her eller for praktiske grunde. Edward L. Deci og Richard M. Ryan (Deci & Ryan, 1985) har motivationsteorien "Self-determination", som er en teori, der bredt dækker personligheden. I lyset af Deci og Ryan deler Kimberly Noels (Dörnyei & Schmidt, 2002) Self-determinationsteorien op i tre motivationsorienteringer, som derefter igen deles i underkategorier. På grund af disse underkategorier vil jeg benytte Noels (2002) til at analysere det empiriske materiale i afsnit 7, da interviewpersonerne kan karakteriseres yderligere end blot som værende indre eller ydre motiveret. De tre orienteringer er "Intrinsic" - herefter betegner jeg intrinsic som indre, "Extrinsic" - herefter betegner jeg extrinsic som ydre og "Amotivation" - følelsen af intet ejerskab at have over egne handlinger eller tilegnelser (Dörnyei & Schmidt, 2002). Underkategorierne gennemgås i nedenstående to afsnit 5.2.1 og 5.2.2. Robert C. Gardner (2002) anerkender forældrenes betydning for deres børns vilje mod at tilegne sig andetsprog, og han er derfor

relevant, da jeg undersøger motivation i et sociologisk perspektiv. Gardner (2002) præsenteres af Noels (2002).

5.2.1 Indre motivation i tre orienteringer

Noels (2002) refererer til indre motivation som værende en iboende lyst i mennesket til at glæde sig over og deltage i en aktivitet, og mennesket tager del i denne aktivitet, fordi den giver spontan tilfredsstillelse (Noels, 2002, s. 45).

Noels (2002) opdeler den indre motivation i tre orienteringer:

”Intrinsic-Knowledge” refererer til elevens følelser af tilfredshed, som udløses af at udvikle viden omkring et emne, der vækker elevens nysgerrighed (Dörnyei & Schmidt, 2002, s. 45).

”Intrinsic – Accomplishment” refererer til den tilfredshed, der er forbundet med at overgå sig selv og mestre en svær opgave (Dörnyei & Schmidt, 2002, s. 45).

”Intrinsic – Stimulation” refererer til den simple glæde af det æstetiske ved en oplevelse. Dette kan f.eks. være eleven der finder glæde ved lyde, melodi og rytme (Dörnyei & Schmidt, 2002, s. 45).

5.2.2 Ydre motivation i fire orienteringer

Noels (1999) refererer til ydre motivation som værende ydre omstændigheder (instrumenter), som påvirker individet således, at konsekvensen for individet bliver en motivation til en bestemt handling (Noels, 2002, s. 46).

Noels (2002) deler ydre motivation op i fire orienteringer.

”Integrated regulation”. Denne form for motivation er, når eleven oplever, at aktiviteten eller emnet stemmer overens med resten af ens selv. Denne form er lig indre motivation, men adskiller sig dog, ved at eleven ikke er motiveret for opgaven ved glæden alene, men fordi aktiviteten har kongruens med ens opfattelse af sig selv. Denne kategori er den af de ydre motivationskategorier, der kommer de indre motivationskategorier nærmest (Dörnyei & Schmidt, 2002, s. 48).

”Identified regulation”. Eleven kan være motiveret i denne kategori, fordi eleven ønsker at lære engelsk for at opnå et højere mål f.eks. arbejdsmæssigt. Eleven vælger at engagere sig i en aktivitet, fordi den har værdi i sig selv af nogen grad for eleven (Dörnyei & Schmidt, 2002, s. 48).

”Introjected Regulation”. Eleven bliver motiveret af, at vedkommende ønsker at undgå at fejle, eller ønsker at demonstrere deres formåen for at øge deres selvværd. Denne kategori er ydre, fordi eleven ikke gør overstående af en naturlig iboende glæde eller lyst (Dörnyei & Schmidt, 2002, s. 48).

”External regulation” refererer til motivationsfaktorer, hvor eleven kun deltager, fordi vedkommende har noget i udsigt. En belønning, udsigten til at miste sit job eller fordi eleven skal deltage i undervisningen. Denne kategori er den af de ydre motivationsfaktorer, som lægger sig længst væk fra de indre motivationskategorier (Dörnyei & Schmidt, 2002, s. 46).

5.2.3 Forældrenes betydning for elevens motivation

Noels (2002) skriver om Robert C. Gardner (Dörnyei & Schmidt, 2002) der anerkender betydningen af forældrenes påvirkning på barnets motivation i forhold til andetsprogstilegnelse på to måder. Ved enten at påvirke med deres mening omkring andetsprogstilegnelse og andetsprogssamfundet, eller ved at have en specifik mening omkring den undervisningen, som barnet modtager. Gardner (2002) anerkender ligeledes, at forældrenes støtte ikke direkte er synlig i elevens resultater, men at det kan ses i elevens vilje mod at ville tilegne sig et andetsprog (Dörnyei & Schmidt, 2002, s. 56).

5.2.4 Sammenfatning

Kimberly Noels (2002) deler motivation i ydre og indre orienteringer. Noels deler den indre motivation i tre kategorier og den ydre motivation i fire kategorier. Gardner (2002) anerkender forældrenes betydning for deres børns motivation for andetsprogstilegnelse.

5.3 Elevernes sociale baggrund

At undersøge noget i et sociologisk perspektiv vil sige, at man lægger et bredere perspektiv på det, som man undrer sig over, og ser det i de sociale eller samfundsmæssige sammenhænge, som det indgår i. Et sociologisk undringsspørgsmål kan være: "Hvorfor opfører børn og forældre sig som de gør?" (Held & Olsen, 2001, s. 159). Det sociologiske perspektiv bidrager til at forstå de betingelser og de rammer, som lærere eller pædagoger handler indenfor (Held & Olsen, 2001).

Jeg inddrager Basil Bernsteins kodeteori og kodemodalitet samt hans teori om synlig og usynlig pædagogik (Chouliaraki & Bayer; Enggaard & Poulsgaard, 1974). Basil Bernstein (2001; 1974) opererer med teorien om, at børn fra henholdsvis middelklassen og arbejderklassen har forskellige sprogkoder. Disse to sprogkoder er den elaborerede kode og den restringerede kode. Denne teori kaldes for kodeteori og har ophav i 1970'erne (Chouliaraki & Bayer, 2001). Kodeteorien har indvirkning på, hvorledes barnet møder skolen og dens pædagogik, hvor Bernstein (2001) opererer med usynlig og synlig pædagogik. Jeg vil bruge Bernsteins kodeteori og hvorledes den har indflydelse på undervisningen til at analysere, hvilken pædagogik interviewpersonerne foretrækker i undervisningen, og hvorledes den foretrukne pædagogik har betydning for hvilken "klasse" eleverne kommer fra. Ligeledes er Bernsteins videreudvikling af kodeteori til kodemodalitet interessant at inddrage i analyseafsnittet, da kodemodalitet forsvarer, at koder kan varieres. Da Bernsteins kodeteori er 40 år gammel (Chouliaraki & Bayer, 2001), vil jeg i stedet for at benytte termerne middelklasse og arbejderklasse, referere til karrierelivsform og lønarbejderlivsform.

Jeg vil ligeledes inddrage Pierre Bourdieus teori om menneskets habitus og former for kapital. Pierre Bourdieu er ophavsmand til teorien om habitus og kapital (Priour & Sestoft, 2006). Habitus er interessant for denne opgave, da jeg vil undersøge interviewpersonernes sociale baggrunds betydning for deres motivation, og habitus kan medvirke til at analysere, at interviewpersonerne bliver påvirket af deres forældre. På samme måde kan teorien om kapital være behjælpelig i analyseafsnittet til at analysere, hvordan nogle af interviewpersonerne har nemmere ved at tilpasse sig skolen end andre, og ligeledes hvordan interviewpersonernes sociale baggrund går i "arv".

5.3.1 Basil Bernsteins kodeteori og teori om synlig og usynlig pædagogik

Bernsteins baggrund for at operere med kodeteorien har sit udspring af nedenstående citat.

Bernstein citeres således af Chouliaraki (2001), for at operere med de to sprogkoder:

Hvis sprogevnene er almenmenneskelige, og skolegangen stiller de samme midler til rådighed for alle, hvordan kan det så være, at de børn, der falder igennem, når det drejer sig om at modtage undervisning, næsten udelukkende tilhører den lavere arbejderklasse?" (Chouliaraki & Bayer, 2001, s. 28)

Børn fra arbejderklassen møder oftest skolen med den restringerede kode, hvor middelklassebørn oftest møder skolen med den elaborerede kode. Skolen fungerer på grundlag af den elaborerede kode, og begunstiger derfor også børn med denne sprogkode (Chouliaraki & Bayer, 2001). Jan Enggaard og Kirsten Poulsgaard (Enggaard & Poulsgaard, 1974, s. 18) skriver, at Bernstein med begrebet kode forsøger at beskrive den proces, hvori vi planlægger sproglige ytringer. Koderne defineres ud fra, om den talende lægger mange eller få begrænsninger på denne proces. Bernstein mener, skriver Enggaard og Poulsgaard (1974) videre, at bestemte befolkningsgrupper såsom arbejderklassen har et begrænset behov for at udtrykke sig eksplicit, og derfor er deres sprogbrug begrænset til den restringerede kode. Ligeledes har den registrerede kode en forenklet og rigid syntaks, samt at den ofte er hurtig, flydende og mindre artikuleret og præget af sammenhængende og lokale betydninger. Den personlige mening er ofte implicit. Den elaborerede kode er præget af et eksplicit sprog. En elaboreret sprogbruger vil nuancere sine meninger og gøre dem eksplicite og specifikke. Ved en elaboreret kode vil den planlægning der går forud for talen være længere end ved en restringeret kode. En restringeret kode opstår hvor kulturen eller subkulturen fremhæver "vi" i stedet for "jeg", som vil være tilfældet ved den elaborerede kode (Enggaard & Poulsgaard, 1974).

En person med adgang til en elaboreret kode kan under visse betingelser sagtens producere en restringeret kode, og det kan også fungere den anden vej rundt. Bernstein (1974) har siden moderniseret de to kodebegreber til at tale om kodemodalitet. Kodemodalitet forsvarer, at sprogbrug varieres i forskellige sociale kontekster (Enggaard & Poulsgaard, 1974, s. 20). Disse kontekster kan være skolebørn, der ikke taler på samme måde, når de kommunikerer med en autoritet, og når de kommunikerer med kammerater eller forældre (Chouliaraki & Bayer, 2001).

Bernstein (2001; 1974) opererer også med teorien om synlig og usynlig pædagogik. Synlig pædagogik er eksplicit for både afsender og modtager, mens den usynlige pædagogik kun er synlig for afsenderen og dermed ikke for modtageren, som vil være eleven. Synlig pædagogik vægter barnets præstation, og barnet vil blive bedømt på, hvorvidt det lever op til kriterierne. Den usynlige pædagogik er ikke optaget af modtagerens præstationer på samme måde som den synlige pædagogik, men er derimod optaget af indre processer hos barnet. Det fundamentale begreb for den usynlige pædagogik er leg (Chouliaraki & Bayer, 2001; Enggaard & Poulsgaard, 1974).

Elever med restringeret kode reagerer oftest med en større negativitet over for den usynlige pædagogik i forhold til elever med elaboreret kode. Skolens dominerende pædagogik er den usynlige, og derfor favoriseres middelklasseelever i skolen (Chouliaraki & Bayer, 2001, s. 35-37). Chouliaraki (2001) skriver således om Bernsteins teori: "Usynlig pædagogik er baseret på en kode, som i det mindste i begyndelsen er langt vanskeligere at aflæse og kontrollere for ugunstigt stillede sociale grupper end en synlig kode" (Chouliaraki & Bayer, 2001, s. 36-37).

5.3.2 Lønarbejderlivsformen og karrierelivsformen

Tidsskriftet Unge Pædagoger (Mortensøn & Pedersen, 2005) bruger begrebet livsformer, der betegner en måde at leve på, hvor alle livets elementer indgår, og hvor barnet præges af forældrenes livsform (Mortensøn & Pedersen, 2005, s. 18-19). Mortensøn & Pedersen (2005) bruger de to termer lønarbejderlivsformen og karrierelivsformen. Jeg vil bruge begreberne lønarbejder og karrierelivsformen til at betegne, hvad Bernstein (2001) betegner som arbejder og middelklasse, da begrebet livsformer er mere nutidssvarende.

5.3.3 Pierre Bourdieus teori om habitus og kapital

Bourdieu bruger begrebet agenter om individer eller grupper (Olesen, 2003).

Bourdieu bruger begrebet felt til at beskrive, hvor agenterne udfolder sig. Et felt kan være skolen eller arbejdspladsen (Olesen, 2003).

Habitus er tillærte dispositioner, der gør, at vi handler, som vi gør. Dispositionerne er for så vidt ubevidste, de er indgroet i kroppen og i vores bevidsthed. Det er ikke et sæt regler, der er blevet inkorporeret i os, men forplantede principper der gør, at mennesket har tendens til at handle på bestemte måder. Habitus er præget af sine omgivelser såsom familie (agenter). "Når man siger habitus, siger man samtidig, at det individuelle, det personlige og det subjektive er socialt og kollektivt" Bourdieu (Priour & Sestoft, 2006, s. 41).

Habitus er ikke statisk, og habitus er således i udvikling livet igennem, men det nye mødes altid med det gamle. Habitus lært i hjemmet, ligger til grund for, hvorledes elever møder skolen (Priour & Sestoft 2006, s. 41).

Bourdieu (2006) opererer også med begrebet kapital. I en familie overføres kapital til næste generation nærmest ubemærket dag for dag. Dette gennem f.eks. at se fjernsyn, lave lektier, købe ind, læse højt, familie udflugter, verbal kommunikation m.m. Barnet afspejler forældrenes og bedsteforældrenes historie og sociale position, og barnets kulturelle kapital er dermed først og fremmest et produkt af det (Prieur & Sestoft, 2006, s. 89).

Symbolisk kapital hentes fra de øvrige kapitalformer. Bourdieu (2006) nævner kapitaler som kulturel, økonomisk, kropslig og religiøs kapital (Prieur & Sestoft, 2006, s. 66). Bourdieu (2006) refererer dog videre til tre overordnede kapitaler som Søren Gytz Olesen også refererer til (Olesen, 2003). De tre kapitaler, ud over den symbolske, er den kulturelle, den økonomiske og den sociale kapital. Den symbolske kapital kan ikke sidestilles med de tre andre, men er en tilstand eller en form, som de øvrige tre kapitaler antager, når de bringes i spil i en social sammenhæng og eftertrages eller får værdi af agenter (Prieur & Sestoft, 2006, s. 94).

5.3.4 Sammenfatning

Bernsteins kodeteori (2001) opererer med den elaborerede kode, som knyttes til middelklassen og den restringerede kode, som knyttes til arbejderklassen. Bernstein (1974) har senere moderniseret kodeteorien til kodemodalitet, hvor sprogkoderne kan varieres. Ligeledes opererer Bernstein (2001; 1974) med teorien om synlig og usynlig pædagogik, hvor den elaborerede kode og dermed middelklasseelever favoriseres i skolen. Mortensøn og Pedersen (2005) bruger begreberne lønarbejderlivsformen og karrierelivsformen. Bourdieu (2006) opererer med habitus og kapital. Habitus påvirkes af agenter og feltet, og dermed påvirkes et barns habitus også af sine forældre. Kapital overføres i familien, og det er derfor også forskelligt, hvilken kapital eleverne og forældrene møder skolen med. Bourdieu (2006) nævner tre kapitalformer foruden den symbolske, hvor den symbolske er den kapitalform de øvrige tre kapitaler antager, når den får værdi og eftertrages af agenter.

5.4 Underviserens didaktiske overvejelser

Peter Brodersen (2007) definerer didaktik således, at det drejer sig om undervisning og uddannelse. Det drejer sig om at planlægge en undervisning, hvor der analyseres, vurderes og tages beslutninger om under-

visningens indhold, form, mål og formål set i forhold til elevforudsætninger og i forhold til rammefaktorer (Brodersen, Laursen, Agergaard, Nielsen, Andersen, 2007, s. 34). På baggrund af denne didaktiske definitionen, finder jeg Himm og HIPPES didaktiske relationsmodel relevant, og den skal også i følge Per Fibæk Laur- sen (2007) være den mest udbredte didaktiske model i Danmark (Brodersen et al., 2007, s. 283). Denne model vil jeg benytte til at analysere underviserens didaktiske overvejelser for sprogtilegnelsesaspektet for faget. Jeg vil ligeledes opsamle delkonklusionen i denne model, for at synliggøre didaktiske overvejelser, som læreren skal være opmærksom på, når der undervises i et sprogtilegnelsesaspekt i faget engelsk.

5.4.1 Himm og HIPPES didaktiske relationsmodel

Himm og HIPPES didaktiske relationsmodel (Brodersen et al., 2007, s. 284) er struktureret omkring de di- daktiske hovedbegreber, som er opstillet nedenfor. Det er vigtigt at nævne, at jeg beskriver den didaktiske relationstæknings syn på de seks faktorer. Der er andre syn som den kritiske, den åndsvidenskabelige og den eksistentiale, der ser anderledes på de seks faktorer. Ligeledes skal det nævnes, at jeg i min be- skrivelse af faktorerne fatter mig i yderst korthed hvilket ikke retfærdiggør Himm og HIPPES syn på fakto- rerne (Himm & Hippe, 2010).

Læringsforudsætninger: De psykiske, fysiske, sociale og faglige muligheder og problemer eleven har på forskellige områder i forhold til den aktuelle undervisning. Elevens indsigt i sig selv og i sine egne forudsæt- ninger er mindst lige så vigtige som lærerens forståelse af eleven (Himm og Hippe, 2010).

Rammefaktorer: Rammefaktorer er forhold, som kan fremme eller hæmme undervisningen og læring på forskellige måder. Det kan f.eks. være klasselokalets indretning eller tidsbegrænsninger (Himm og Hippe, 2010).

Mål: Målenes funktion drejer sig om klarlæggelse og bevidstgørelse i forhold til, hvad der er hensigten med undervisningen. Hvad er det som samfundet, skolen, lærerne, forældrene og eleverne selv ønsker at opnå (Himm og Hippe, 2010).

Indhold: Kundskabsforholdet i skolen er et bredt mangedimensionalt kundskabsbegreb. Det hænger sam- men med et bredt didaktisk begreb. Det er vigtigt at få kundskabens følelsesmæssige, værdimæssige, socia- le og handlingsmæssige/praktiske aspekter frem i lyset. Kundskabsindholdets forhold til hver af de andre kategorier udgør retningslinjer eller kriterier for indholdet (Himm og Hippe, 2010).

Læreprocessen: Himm og Hippe (2010) nævner fire hovedprincipper i forbindelse med læreprocessen, som er oplevelsesorienteret, opgaveorienteret, sammenhæng mellem teori og praksis og medbestemmelse (Himm og Hippe, 2010).

Vurdering: Et bredt vurderingsredskab vurderer både planer, gennemførelsesproces og resultater i forhold til den aktuelle målgruppes forudsætninger og baggrund. Vurderinger kan ofte forbindes med HV spørgsmål (Himm og Hippe, 2010).

De seks faktorer i den didaktiske relationsmodel ligestilles, og gensidig påvirker de hinanden. Himm og Hippe's didaktiske relationsmodel er blevet kritiseret for denne ligestilling af faktorerne, da man kan forestille sig en undervisning uden evaluering, men ikke uden indhold (Brodersen et al., 2007). Jeg har dog heller ikke valgt at lægge lige stor vægt på alle seks faktorer i den didaktiske relationsmodel til senere analyse i opgaven, men vil i stedet koncentrere mig om læringsforudsætninger, indhold og læreprocessor. Dette betyder dog ikke, at jeg i mit fremtidige virke ikke anerkender de resterende faktoreres betydning for en meningsfuld og givende undervisning.

5.4.2 Sammenfatning

Himm og Hippe's didaktiske relationsmodel præsenteres. Himm og Hippe (2007) lægger vægt på, at alle seks faktorer i modellen ligestilles og gensidig påvirker hinanden.

6 Indsamling af egen empiri

6.1 Dataindsamling

Jeg har valgt at indsamle eget empiri på en landsbyskole i det vestlige Jylland. Jeg indsamlede det empiriske materiale i januar 2012, mens jeg stadig var praktikant på skolen. Mit empiriske materiale har grundlag i seks kvalitative interview, som jeg har foretaget med tre piger og tre drenge i skolens 3. klasse. Klassens engelsklærer for at få viden om elevernes hjem og familiestrukturer. Mht. forældrenes baggrund er klassen forholdsvis homogen, men med sparringen fra dansklæreren forsøgte jeg at udvælge seks elever med så

forskellig social baggrund som mulig. Jeg har derfor ikke taget højde for elevernes faglige præstationer eller deres grad af motivation for faget engelsk.

Jeg har optaget interviewene på min smartphone, da den har indbygget diktafon. Ligeledes har jeg haft en medstuderende med interesse i mit emne til at sidde med ved interviewene og skrive ned i kort form, hvad jeg som interviewer og interviewpersonerne samtalede om. Det har styrket efterbehandlingsarbejdet at have interviewets hovedtræk i skriftlig form.

Min oprindelige tanke var at få forældrenes accept til at måtte interviewe deres børn, da spørgsmål i interviewguiden går tæt på elevernes hjemmemiljø. Jeg rådførte mig hos skolens ledelse omkring dette, men de fandt ikke, at jeg behøvede forældrenes accept. Jeg valgte derfor i stedet, et par dage før interviewene skulle foretages, at fortælle fælles på klassen om interviewene, hvorfor jeg gerne ville lave dem, hvad jeg skulle bruge dem til, hvad temaerne i interviewguiden var, og om nogen af dem havde lyst til at deltage. Der var et par stykker, som ikke havde lyst, mens de resterende var meget ivrige. Jeg fortalte dem også, at jeg kun ville interviewe seks, og jeg derfor ikke kunne vælge dem alle, men at jeg var meget glad for, at så mange tilbød deres hjælp.

6.2 Metode

Jeg har valgt at indsamle empiri gennem et kvalitativt interview og ikke gennem et spørgeskema, da et interview er en interaktion mellem to mennesker i forhold til et spørgeskema, der er envejskommunikativ (Kvale, 1997).

Mine interview er foretaget på baggrund af en interviewguide, som er konstrueret med udgangspunkt i tre tematiske forskningsspørgsmål, som jeg derefter har udpenslet til interviewspørgsmål og sammensat til en interviewguide. Som Steiner Kvale (1997) skriver, benytter den interviewform som han omtaler, sig af et halvstruktureret interview, hvor der er en række temaer, man ønsker afdække, og der er forslag til spørgsmål (Kvale, 1997, s. 129). Der er mulighed for at ændre spørgsmålenes form og rækkefølge undervejs i interviewet. Dette benyttede jeg mig af i stor grad under interviewene, som de også bærer præg af. Jeg valgte at betragte min interviewguide som åben og ikke lukket for at have mulighed for at forfølge svar og historier, som mine interviewpersoner gav. Mht. at bearbejde materialet jeg indsamlede, har jeg valgt at meningskondensere alle seks interview. Først hørte jeg et interview igennem på diktafonen, og derefter læste

jeg notaterne, som min medstuderende skrev ned under interviewet. Dernæst dannede jeg mig et overblik over interviewpersonens udtalelser, og vurderede hvilke temaerne der skal indgå centralt som empirisk materiale i dette studie. Så objektivt som muligt, nedskrev jeg hovedtrækkende af interviewene i mindre afsnit (Kvale, 1997, s. 192).

6.3 Præsentation af empirisk materiale

De tematiske forskningsspørgsmål samt interviewguiden præsenterer jeg som henholdsvis bilag 1 og bilag 2. De meningskondenserede bilag præsenteres som bilag 3 til 8.

For at bibeholde elevernes anonymitet, har jeg givet dem fiktive navne. De seks elever vil jeg præsentere som Jonas, Sanne, Christian, Marie, Clara og Magnus. Ligeledes præsenteres min medstuderende i bilag 10 med et fiktivt navn.

6.4 Vurdering af indsamling af egen empiri

Da forsker og interviewpersoner havde kendskab til hinanden i form af, at jeg havde været deres underviser i 5-6 uger, inden interviewene blev foretaget, synes jeg, at det styrkede interviewet i form af en tryk atmosfære. Pga. det kendskab føler jeg, at de har samtalt med mig oprigtigt og ærligt, og jeg ser derfor studiet som valid. Dog kunne jeg som forsker og interviewer have forberedt mig bedre på interviewene. Jeg gav ikke interviewpersonerne tid nok til at tale og uddybe deres svar. Jeg har sågar afbrudt et par interviewpersoner, mens de har talt, hvilket jeg mener, er en dårlig forudsætning for det videre interview, da interviewpersonerne kan have følt, at jeg ikke var oprigtig interesseret i deres historie.

6.5 Sammenfatning

Jeg valgte det kvalitative forskningsinterview, hvor jeg interviewede tre drenge og tre piger i en 3. klasse på en landsbyskole om deres forhold til engelsk. Jeg har udvalgt de seks elever ud fra deres sociale baggrund.

Jeg fik hjælp til dette af klassens dansklærer, da jeg gerne ville interviewe elever med forskellige sociale baggrunde. Jeg har ud fra forskningsspørgsmål udarbejdet en interviewguide, som jeg valgte at arbejde med som en åben interviewguide for at have mulighed for at forfølge elevernes svar. Jeg har meningskondenseret interviewene, som jeg optog på diktafon. Jeg gjorde brug af notaterne, som en medstuderende skrev under interviewene. Jeg præsenterer meningskondenseringerne som bilag.

Som forsker skal jeg øve mig i at interviewe. Jeg gav ikke interviewpersonerne den optimale tid til at tale, hvilket er nødvendigt, for at samle et så validt empirisk materiale som muligt.

7 Analyse

For at skabe klarhed og struktur i analyseafsnittet har jeg valgt at analysere eleverne en efter en. Jeg vil analysere på meningskondenseringerne vedlagt som bilag med teorierne fra afsnit 5, samt at jeg vil citere enkelte elever fra interviewene. Dog analyserer jeg først i afsnit 9 med et didaktisk perspektiv. Jeg vil skiftevis analysere i et sprogtilegnelsesperspektiv, hvor jeg analyser gennem Krashen (1982) og Ellis' (1999) teorier samt refererer til Mortensen(2004), et motivationsperspektiv hvor jeg analyserer gennem Noels' (2002) orienteringer om indre- og ydre motivationsorienteringer samt Gardners (2002) anerkendelse af forældrenes betydning for samme og i et socialt perspektiv, hvor jeg analyserer gennem Bernstein (2001; 1974) og Bourdieus teorier (2006).

Jeg henviser til interviewpersonerne med navn, og for at gøre det overskueligt for læseren, gives her en gennemgang af navne og bilag.

Jonas findes som bilag 3

Sanne findes som bilag 4

Christian findes som bilag 5

Marie findes som bilag 6

Clara findes som bilag 7

Magnus findes som bilag 8

7.1 Jonas

7.1.1 Sprogtilegnelse

Jonas har svært ved at kommunikere på engelsk, og ifølge Krashens teori om at elever vil producere sprog, når de er parate til det, er Jonas ikke nået til det stadie endnu, hvor han har kompetencer til at kommunikere verbalt (Krashen, 1982). Brich-Hansen & Mortensen referer til denne periode som "The right to remain silent". Den undervisning der var tilrettelagt for Jonas, tvang Jonas til at forsøge at kommunikere på engelsk, og det er ifølge Krashen (1982) ikke hensigtsmæssig. Jonas udtaler, at han har svært ved at forstå, når underviseren kommunikerer verbalt på klassen. Analyseres dette gennem Krashens "Input hypotese" har læreren tilrettelagt en undervisning for Jonas, som ikke er på niveau med hans kompetencer (Krashen, 1982). Hvis Jonas har været på stadie 2, og underviseren underviste på stadie 5, skulle Jonas undervisning have været på stadie "i+3", hvor underviseren i eksemplet har undervist på stadie "i+6". Jonas forstår ikke tilstrækkeligt af, hvad der præsenteres, hvilket er en forudsætning i "Input hypotesen" jævnfør Krashen (1982).

7.1.2 Motivation

Til trods for at Jonas nogle gange synes, at engelskfaget er vanskeligt, synes han, at engelsk er spændende, og hans fremtidsperspektiv for engelsk er måske at bruge sproget på ferier. Han ville deltage i undervisningen, selvom den var frivillig, fordi han synes, at engelsk er sjovt. Jeg analyserer hans motivation set i lyset af Noels orientering om den indre motivation (Noels, 2002). Jonas fortæller ikke, at han på nogen måde er påvirket af ydre faktorer. Ydre faktorer jævnfør Noels (2002) kan være karakter, jobperspektiver, risikoen for at fejle, tvang mm.

7.1.3 Social baggrund

Jonas' forældre bruger ikke engelsk i deres hverdag hverken på arbejdet, i hjemmet eller når de er på ferie. Jonas bruger også engelsk sparsomt uden for undervisningen. Bourdieus teori om habitus (Prieur & Sestoft, 2006) kan analysere og forklare Jonas' forhold til engelsk. Jonas' habitus er påvirket af hans familie, og det er

den habitus Jonas møder skolen med. Jonas' habitus vil og er allerede blevet påvirket af hans forældres, hvis habitus ikke er forplantet med principper for engelsk. Forældrenes habitus, hvor det er bruge engelsk i det daglige ikke er til stede, påvirker Jonas ubevidst, og bliver en del af hans habitus. Det betyder dog ikke, at Jonas aldrig vil få et andet forhold til engelsk end hans forældre, da habitus netop ikke er statisk.

7.1.4 Sammenfatning

Set i lyset af Krashen (1982) er Jonas' andetsprogstilignelseskompetencer ikke på niveau med undervisningsniveauet. Ligeledes kan Jonas have gavn af "The right to remain silent period" lidt længere. Jonas motiveres ud fra indre faktorer. Hans forhold til engelsk er meget lig hans forældres, som bruger engelsk sparsomt. Jonas' habitus er påvirket af hans forældre, og Jonas ser heller ikke fremtidsperspektivet for andet-sprogstilignelse andet end ferier.

7.2 Sanne

7.2.1 Sprogtilignelse

Sanne reagerer positivt på sprogtilignelsesaspektet i undervisningen jævnfør bilag 9. Ifølge Krashen (1982) opstår sprogtilignelsen når der kommunikeres, og da Sanne nævner, at hun kan lide at kommunikere, må det antages, set i lyset af Krashens "Input hypotese" (Krashen, 1982), at input i undervisningen er forståelige og interessante for Sanne. Sanne kan lide, når der laves andre aktiviteter end at arbejde i bøgerne. (Se bilag 9 for nærmere forklaring.) Sanne foretrækker derfor jævnfør Ellis (1999) den ubevidste læring. Sanne opsøger selv en smule engelsk uden for undervisningen, når hun spiller Nintendo Wii i fritiden.

7.2.2 Motivation

Sanne er tvetydig i hendes motivation for engelskfaget. Da jeg først i interviewet spørger Sanne om, hvad hun synes om engelskundervisningen i 3. klasse, svarer hun. "Jeg synes, det er sjovt" (Sanne).

Jeg spørger hende også hvorfor hun gerne vil lære engelsk, hvorpå hun svarer: "Fordi at hvis jeg nu skal være designer, når jeg bliver stor, for det er det jeg vil være, så bliver jeg nødt til at kunne andre sprog, hvis der er nogen der kommer" (Sanne). Hvordan kommer, spørger jeg? "Kommer ind og vil købe noget, fordi hvis jeg så skal have lavet en kjole til dem, så skal jeg jo vide, hvad det er" (Sanne). Ud fra denne tale kan Sanne gennem Noels orienteringer om ydre og indre motivation, defineres til at være motiveret som "identified regulation". Sanne synes både at engelsk er sjovt - engelsk faget har værdi i sig selv for Sanne, men Sanne vil også gerne opnå et højere mål med engelsk. I Sannes tilfælde er det arbejdsmæssigt. Sannes motivation er af ydre karakter set gennem Noels definition af motivation (Dörnyei & Schmidt, 2002).

Jævnfør bilag 4 siger Sanne, som den eneste af interviewpersonerne, at hun ikke ville deltage i engelskundervisningen, hvis den var frivillig, og at hun ikke går så meget op i engelsk. Set med Noels motivationsorienteringen har "External regulation" (Dörnyei & Schmidt, 2002) sammenfald med Sannes andet forhold til engelskundervisning og underbygger, at Sanne er ydre motiveret. Dog er Sannes "to" ydre motivationer af forskellig karakter. Sannes moder husker ikke altid at spørge hendes datter til engelsklektier, og Sanne glemmer ofte at lave engelsklektier. Set i lyset af Gardner (2002) som anerkender, at forældre påvirker af deres børns motivation i forhold til andetsprogstilegnelse, er Sannes moders manglende interesse for Sannes engelsklektier end medvirkende faktor til, at Sanne ofte ikke laver lektier

7.2.3 Social baggrund

Da Sanne kun har set sin far tre gange i 2011, fokuserer jeg kun på Sannes moder som værende Sannes sociale baggrund.

Jævnfør Bourdieu (2001; 1974) og teorien om koder, analyseres Sannes respons på undervisningens usynlige pædagogik som positivt. Hun foretrækker den implicitte undervisning præget af kreativitet og individuel læring ifølge interviewet. Sannes moder er arbejdsløs og ufaglært, og familien er økonomisk svage. Sanne må derfor jævnfør Bernstein (2001) og Mortensøn & Pedersen (2005) karakteriseres til at komme fra en lønarbejderlivsform, og Sanne møder derfor jævnfør Bernsteins kodeteori skolen med en restringeret kode (Chouliaraki & Bayer, 2001). Dette har ikke umiddelbart sammenfald med, at Sanne foretrækker den usynlige pædagogik. Bernsteins teori om kodemodalitet kan forklare, at Sanne ikke nødvendigvis er bærer af den restringerede kode, og hvis hun er, ikke behøver at være det i skolemæssig sammenhæng (Chouliaraki

& Bayer, 2001). Sanne kan derfor møde undervisningen med den elaborerede kode og reagere positivt på den usynlige pædagogik trods hendes sociale baggrund.

Sannes moder er ifølge Sanne god til det engelske sprog, og har fået gode karakter i skolen. Det er derfor muligt, at Sannes moder har dispositioner for sproglige habitus set i lyset af Bourdieu (2006), og at Sanne har en habitus med samme dispositioner. Sanne giver udtryk for, at hun ikke altid laver lektier, og at hendes moder også glemmer at spørge Sanne til lektier. Man kan derfor forledes til at tro, at Sannes moder ikke synes, at engelskundervisningen eller at skolen generel er så vigtig, hvilket umiddelbart kan stemme overens med moderens livsform jævnfør Bernstein (2001) og Mortensøn & Pedersen (2005).

Jævnfør Bourdieu (2006) kan Sannes manglende motivation for at lave lektier, ses i lyset af kapitalformer. Da kapital jævnfør Bourdieu (2006) overføres i familien, er det sandsynligt, at Sanne deler samme kapital som sin moder. Skolen er et felt, hvor agenter kæmper om skolens symbolske kapital. Hvilken kapital der kæmpes om, afhængig af hvilken kapital agenterne tillægger værdi. Sanne fortæller i interviewet, at hende selv og moderen er meget tætte, ligesom at hun også fortæller, at de har et tæt forhold til mormoderen. Sanne kan lide pararbejde, fordi så arbejder man bl.a. ikke alene. Dette kan antyde, at Sanne er socialt anlagt, og derfor bærer af en social kapital. Det er sandsynligt, at Sannes moder er bærer af den samme kapitalform.

Lærerne på en skole vil typisk kæmpe for skolens kulturelle kapital, da uddannelse vægtes højt. Sannes mor og dermed Sanne kan kæmpe for skolens symbolske kapital som værende en social kapital. Der vil dermed ikke være overensstemmelse mellem Sanne og hendes moders symbolske kapital og skolens symbolske kapital, og det kan være en forklaring på, at de ikke vægter lektier så stor betydning.

7.2.4 Sammenfatning

Set i lyset af Ellis (1999) og Krashen (1982) er Sannes andetsprogstilegnelse kommunikativ og ubevidst. Hun ser fremtidsaspekterne for andetsprogstilegnelse som kommunikative, hvilket er i Krashens ånd (Krashen, 1982). Sannes motivation for andetsprogstilegnelse er, trods tvetydighed, en ydre motivation. Sannes sociale baggrund er ikke entydig for Sannes motivation i forhold til engelsk. Sanne ønsker en fremtid som designer, hvor hun skal bruge engelsk til trods for, at hendes moder ikke bruger engelsk i fritiden eller arbejdsrelateret. Sannes sociale baggrund har dog alligevel betydning for hendes motivation da hun, hvis engelskfa-

get var frivilligt, hellere ville hjem til sin moder, hvilket kan forklares med, at Sanne har en social kapital set i lyset af Bourdieu (2006), som hun hellere vil pleje end at deltage i undervisningen.

7.3 Christian

7.3.1 Sprogtilegnelse

Christian har ikke nogen favorittaktivitet i undervisningen. Han kan lide alle aktiviteter i undervisningen. Han udtalte sådan om engelsk: "Jeg synes, det er rigtig sjovt, fordi at...det er bare fordi, at min mormoder hun bor i USA, og jeg har været derover rigtig mange gange, så jeg kender det rigtig godt, og jeg synes, det er så sjovt" (Christian). Da Christian ikke kan svare på, hvad han bedst kan lide i undervisningen, er det svært at analysere om han jævnfør Ellis (1999) synes bedst om den ubevidste eller den bevidste læring. Christian kunne kommunikere lidt på engelsk inden han startede med engelsk i 3. klasse, og derfor jævnfør Krashens teori om at lytte først og derefter kommunikere (Krashen, 1982), må det antages, at Christian allerede før engelskundervisningen i 3. klasse har været udsat for forståelige sproglige input. I Christians egne aktiviteter uden for skolen giver han ikke udtryk for, at han bruger engelsk ret meget, men når de er på ferie hos mormoderen i USA, kommunikerer Christian verbalt på engelsk og tilegner sig dermed andetsprogstilegnelse. Dette gøres jævnfør Krashen (1982) gennem kommunikation. I USA udsættes han for oprigtige og virkelighedsnære input, som Brick-Hansen & Mortensen (2004) referer til som "The naturel approach". Christian ser fremtidsperspektiver i faget, både udannelse, arbejde og dagligdagen.

7.3.2 Motivation

Christians "forklaring" på hvorfor han synes, at engelsk er så sjovt, og hvorfor han gerne vil lære sproget, defineres bedst set i lyset af Noels' orientering om "Intrinsic – Knowledge" (Dörnyei & Schmidt, 2002). Christian har en personlig reference til sproget, og vil derfor gerne lære mere. Christian er motiveret ved glæden for faget, og dermed er Christian ydre motiveret jævnfør Noels (2002).

Selvom det kan virke oplagt at analysere Christians motivation gennem Gardner (2002), nævner Christian ikke, at hans forældres mening har påvirket ham, og derfor finder jeg ikke belæg for det.

7.3.3 Social baggrund

Set med Bourdieus teori om habitus (Prieur & Sestoft, 2006) har Christians forældre begge dispositioner for sproglig habitus, og specielt hans moder er interessant, da hun kan flere sprog udover dansk og engelsk.

Det er også hans mormoder, som har bosat sig i USA. Moderens habitus, som Christians habitus er præget af, er dermed også sproglig disponeret jævnfør Bourdieu (2006).

Christian kan forestille sig at skulle bruge engelsk i dagligdagen, på en uddannelse og på ferier. Christian nævner ikke arbejdsmæssigt, og hans forældrene bruger heller ikke engelsk arbejdsmæssigt. Set i lyset af Bourdieus teori om habitus (Prieur & Sestoft, 2006), har Christians forældre ikke en habitus, hvor engelsk er en del af at kunne klare sig rent arbejdsmæssigt og jævnfør Bourdieu (2006), vil det påvirke Christians habitus i sammen retning.

7.3.4 Sammenfatning

Da Christian kan lide alt, hvad der laves i engelskundervisningen, antages det, at han også kan lide de kommunikative færdigheder. Christian kommunikerede allerede lidt på engelsk inden undervisningen i 3. klasse og i henhold til hans mange besøg i USA, er han den af de interviewede elever, der nærmer sig "The naturel approach" mest jævnfør Brick-Hansen & Mortensen (2004). Christian er motiveret ved glæden for faget, og derfor er han indre motiveret. Christians motivation ses deraf ikke at være direkte påvirket af hans forældre, men da hans motivation for faget engelsk ikke er at opnå et højere mål såsom uddannelse, kan hans motivation for faget ses i overensstemmelse med hans forældres brug af engelsk. Ligeledes er Christians habitus sproglig disponeret som sin mors.

7.4 Marie

7.4.1 Sprogtilegnelse

Marie synes, at engelsk er sjovt, og hun kan allerbedst lide når vi "leger". Frugtsalat og synge med fagter og bevægelser er favoritter. Marie reagerer positivt på den kinæstetiske og kommunikative undervisning (se

bilag 9). Marie foretrækker dermed jævnfør Ellis' (1999) to måder at definere andetsprogstilegnelse på, den ubevidst læring gennem kommunikation. Kommunikation bør også ifølge Krashen (1982) være den eneste måde at tilegne sig andetsprog.

7.4.2 Motivation

Marie ville vælge engelsk, selvom det var frivilligt, da hun synes, at engelsk er sjovt. Marie ville også lave sine lektier i engelsk, selv om det var frivilligt. Hun sagde sådan om lektier " Både fordi det er lidt sjovt at lave, og så har jeg også noget at lave og så også fordi, at jeg ikke skal lave dem en anden dag" (Marie). Marie sagde dog sådan om alle skolens lektier, så motivationen for at lave lektier, var ikke specielt bundet til engelsk. Maries fremtidsperspektiver for at lære engelsk er hvis hun skal på ferie i udlandet.

Refererende til Noels' orienteringer om indre og ydre motivation (Dörnyei & Schmidt, 2002) er Marie orienteret ved den indre motivation i form af, at engelsk er sjovt og hun deltager i undervisningen frivilligt uden at ville opnå et højere mål med andetsprogstilignelsen. Da Marie er mest motiveret for undervisningen ved leg, sang, musik og bevægelse, er Marie set med Noels' orienteringer om motivation, orienteret ved den indre motivationsform "Intrinsic – stimulations" (Dörnyei & Schmidt, 2002).

7.4.3 Social baggrund

Marie reagerer positivt på hvad Bernstein (1974) kalder den usynlige pædagogik, da hun foretrækker legeaktiviteter i timerne. Set med Bernsteins teori om, hvilken kode der oftest reagerer positivt på en usynlig pædagogik (Chouliaraki & Bayer, 2006), benytter Marie den elaborerede kode. Det var også den elaborerede kode, som Marie hovedsagligt benyttede sig af under interviewet analyseret på Bernsteins kriterier for den elaborerede kode (Enggaard & Poulsen, 1974).

Forældrene bruger ikke engelsk arbejdsrelateret og heller ikke i fritiden, andet end når de er på ferie. De er altid på ferie i udlandet. Maries brug af engelsk er sparsom uden for skolen, og som tidligere nævnt ser Marie ingen fremtidsperspektiver i engelskundervisningen andet end værende brugbar på ferie. Set i lyset af Bourdieu (2006) om teorien om habitus, er Maries habitus påvirket af hendes forældre, og dermed også dem måde hvorpå hun betragter andetsprog.

7.4.4 Sammenfatning

Marie kan lide at kommunikere hvilket er essensen for andetsprogtilegnelse ifølge Krashen (1982). Analyseres Maries motivation set med Noels' orienteringer om indre og ydre motivation (Dörnyei & Schmidt, 2002) er Marie motiveret som "Intrinsic-Stimulated", da hun motiveres ved bevægelse, leg, sang og musik. Maries motivation for engelsk, afspejler hendes forældres forhold og brug af engelsk.

7.5 Clara

7.5.1 Sprogtilegnelse

Clara er glad for engelskfaget, og hun svarer sådan om faget: "Engelsk er sjovt, fordi man lærer noget nyt hver dag" (Clara). Clara kan bedst lide at lave aktiviteter tilrettelagt efter den kinæstetiske metode (se bilag 9), hvor også det kommunikative aspekt er en del aktiviteterne. Det kommunikative aspekt for sprogtilegnelsen er essentielt set i lyset af Krashen (1982), og set i lyset af Ellis (1999) foretrækker Clara aktiviteter efter den ubevidste læring, hvor læring eller tilegnelse bliver et sekundært produkt af kommunikation. Clara bruger engelsk, når hun er sammen med sin fader, hvor hun kommunikerer verbalt på engelsk med andre voksne, der har engelsk som deres førstesprog. Clara udsættes derved for ægte kommunikation, som er centralt i Krashens sprogtilegnelsesteori (Krashen, 1982).

7.5.1 Motivation

Clara ville deltage i undervisningen, selvom det var frivilligt, da det er sjovt, men også fordi at hun mener, at man kan bruge engelsk til noget i fremtiden såsom ferier, uddannelse og måske arbejde. Clara siger således, da jeg spørger ind til, hvorfor hun laver lektier: "Min mor hun siger, at jeg skal lave lektier, og hun bliver også meget skuffet, hvis der står glemt i min bog" (Clara). Clara siger bagefter, at hun også gerne selv vil lave lektier, så hun kan forbedre sit engelsk. Claras motivation for at lære engelsk er, at det er sjovt, hun lærer noget, og hun vil gerne blive bedre, hun ser fremtidsperspektiver i andetsprogtilegnelse, samt at hun bliver påvirket af forældrene. Set med Noels' motivationsorienteringer (Dörnyei & Schmidt, 2002), har Claras motivation for andetsprogtilegnelsen træk fra flere af Noels' orienteringer om ydre og indre motivati-

on. Havde Clara "kun" svaret, at engelskfaget er sjovt, kunne Claras motivation, set i lyset af Noels' principper om en indre motivation, analyseres til en indre motivation. Da Clara også er motiveret fordi, at hun lærer noget og gerne vil forbedre sine kundskaber og ser fremtidsperspektiver i faget såsom uddannelse og måske arbejde, må Claras motivation, set med Noels' motivationsorienteringen om "Identified regulation" (Dörnyei & Schmidt, 2002), analyseres til at være "Identified regulation" da Clara har et mål med engelskundervisningen, foruden at det er sjovt.

Set i lyset af Gardner (2002) om forældrenes påvirkning af deres børns motivation, er det relevant at analysere faderens påvirkninger på Claras motivation. Jævnfør bilag 7 hvor Claras fader nogen gange kommunikerer med Clara på engelsk, og hun fortæller, at han gør det fordi, at hun skal lære det, påvirker han Clara med sine meninger omkring andetsprogtilegnelse. Jævnfør Gardner (2002) ses det i barnets vilje mod at ville tilegne sig et andet sprog, hvilket stemmer overens med Claras lyst til at ville forbedre sit engelsk gennem lektier.

7.5.3 Social baggrund

Selvom forældrene er skilt, er begge forældre en del af Claras hverdag, og jeg betragter dem begge som en del af Claras sociale baggrund. Claras fader er gennem sit arbejde ofte i kontakt med det engelske sprog, og han har amerikanske venner, som han bl.a. er i kontakt med over Skype. Det engelske sprog er dermed en del af hans hverdag og set i et Bourdieu perspektiv en del af hans habitus. Set med Bourdieus teori om habitus (Priour & Sestoft, 2006) påvirker faderen Claras habitus og dermed også hendes syn og motivation for det engelske sprog.

Claras moder, som bliver meget skuffet, hvis Clara ikke laver lektier kan, set i lyset af Bourdieu (2006) om teorien om kapital, analyseres med denne teori. Den kulturelle kapital, hvor f.eks. uddannelse er vigtig, er skolens symbolske kapital, og da Claras mor deler skolens syn med vigtigheden af lektier, deler Claras mor samme symbolske kapital som skolen ang. lektier. Kapitalformer overføres fra generation til generation (Priour & Sestoft, 2006), har Clara set med Bourdieus teori om kapitalformer samme kapital som sin moder, og det er i overensstemmelse med, at Clara gerne vil lære og forbedre sit engelsk gennem bl.a. lektier.

7.5.4 Sammenfatning

Clara bruger det kommunikative sprog i samværet med faderen, og det er også det kommunikative sprog og den ubevidste læring, som Clara foretrækker i undervisningen. Claras motivation er ydre orienteret, da hun har både personlige og ydre mål for undervisningen. Claras sociale baggrund er præget af en fader, som bruger engelsk i hverdagen og i samværet med sin datter. Claras habitus er derfor disponeret for andetsprogstilegnelse. Claras mor lægger stor vægt på, at Clara er velforberedt til undervisningen, og gennem et Bourdieu perspektiv (2006) præger Claras sociale baggrund hendes motivation for faget engelsk.

7.6 Magnus

7.6.1 Sprogtilegnelse

Magnus kan godt lide at skrive i timerne. Magnus' andetsprogstilegnelse er meget lidt kommunikativ, og han nævner ikke aktiviteter fra den kinæstetiske og kommunikative form i undervisningen jævnfør bilag 9. Magnus' andetsprogstilegnelse sker bevidst set med Ellis' definition af den ubevidste andetsprogstilegnelse (Ellis, 1999), da skrivning er en bevidst læring af sproget. Magnus benytter sig derimod af den ubevidste andetsprogstilegnelse jævnfør Ellis uden for undervisningen (Ellis, 1999). Gennem computerspillet World of Warcraft kommunikerer Magnus på engelsk, ligesom han også gør det over Skype. Magnus fortæller også om en ferie til et engelsktalende land, hvor han kommunikerede med engelsktalende jævnaldrende drenge, der har engelsk som førstesprog. Jeg spørger ham i interviewet, hvordan de talte sammen, hvorpå han svarer: "Hmm...det er sådan...vi...vi snakkede...hvis de ikke kunne et sprog, så prøvede jeg at lære dem det sådan, og hvis jeg ikke kunne et sprog, så lærte de mig det sådan" (Magnus). Magnus og drengene forhandler sig gennem kommunikation frem til en gensidig forståelse af hinanden. Set i lyset af "The Interaction Hypothesis" hvor "negotiation af meaning" er essensen af hypotesen, er det netop det, som Magnus og de to engelsktalende drenge gør (Ellis, 1999). Magnus udsættes for ægte kommunikation med de engelsktalende drenge, som han under interviewet fortalte, at han spiller World of Warcraft sammen med over nettet og taler med over Skype. I Krashens teori om forståelige input (Krashen, 1982), som Brick-Hansen & Mortensen (2004) omtaler som "The naturel approach", er det netop centralt, at eleverne udsættes for forståelige og interessante input. Disse input har Magnus fundet uden for undervisningen.

7.6.2 Motivation

Jeg spørger Magnus under interviewet, hvorfor han gerne vil lære engelsk. Magnus svarer således:

”Fordi man kan bruge det til rigtig mange ting. Ude at rejse og...der kommer jo rigtig mange folk til Danmark for tiden af en eller anden grund... ja, og faktisk for det meste til alle mulige ting. Ja..de siger jo også, at man faktisk skal bruge engelsk til dagligt herhjemme. Jeg aner ikke hvorfor. Min mor siger også, at jo nemmere det er for mig at lære engelsk, jo bedre for jeg, jo bedre kan jeg få en uddannelse.[...]Fordi jeg har godt set hvordan min far han har svært med alt muligt ting på engelsk og alt sådan noget, så jeg kan godt se mor - hun har det nemt med det med meste.” (Magnus).

Set med Noels' orienteringer om motivation er Magnus' motivation som "identified regulation", (Dörnyei & Schmidt, 2002), der er en ydre motivation. Som det kan læses af det overstående citat ved Martin, at engelsk kan bruges til rigtig mange ting, og jævnfør interviewet ønsker Magnus også at lære engelsk, fordi det er brugbart, når han taler og spiller med de engelsktalende drenge. Motivation for Magnus består i at engagere sig i en aktivitet, fordi den har værdi i sig selv, som Noels (2002) netop beskriver i "identified regulation". Det kan også læses af overstående citat, at hans motivation er påvirket af hans forældre, som er en ydre faktor. "Identified regulation" er også netop kendetegnet ved, at den lærende ønsker at opnå et større mål, som f.eks. kan være uddannelse. Magnus nævner i interviewet, at det er hans mor, som nævner, at jo nemmere engelsk er for ham, jo nemmere får han en uddannelse. Jævnfør Gardner (2002) påvirker Magnus forældre Magnus sprogtilegnelse med deres mening om andetsprog, og jævnfør Gardner (2002) kan det ses i Magnus vilje mod at ville tilegne sig andetsproget.

7.6.3 Social baggrund

Jeg har forsøgt at karakterisere hvilken livsform Magnus kommer fra jævnfør Bernstein (2001) og Mortensøn & Pedersen (2005) ved at analysere Magnus sprogbrug gennem Bernsteins kodeteori (1974) (Se bilag 10). Analyseredskaberne jeg har brugt i bilag 10 står beskrevet i teoriafsnittet 5.3.1. Magnus benytter sig af både restringeret og elaboreret sprogkode, men overvejende af den elaborerede kode, som er den kode karriererlivsformen repræsenterer (Chouliaraki & Bayer, 2001; Enggaard & Poulsgaard, 1974; Mortensøn & Pedersen, 2005).

Med Bernsteins teori om kodemodalitet (Chouliaraki & Bayer, 2001; Enggaard & Poulsgaard) har jeg haft for øje, at Magnus kan have en anden sprogkode i en anden social kontekst.

Analyseres Magnus ud fra hvorvidt han tilpasser den usynlige eller den synlige pædagogik set i lyset af Bourdieu (2001; 1974), tilpasser Magnus den synlig pædagogik da leg f.eks. er det vigtigste begreb for den usynlige pædagogik (Enggaard & Poulsgaard, 1974), og Magnus nævner ikke nogle af de kinæstetiske former såsom Frugtsalat, Quiz og byt eller at synge med fagter og bevægelser. Senere i interviewet nævner Magnus dog, at han lærer og husker bedre ved at lege. Magnus udtaler således, da jeg spørger ind til hvad han synes om at lave fagter til sangene: "Jaa..fagterne, så kan man jo... hvis man ikke kan forstå ordene, så er det meget nemmere, fordi så ved man hvad det betyder" (Magnus). Magnus reagerer også positivt på den usynlige pædagogik i undervisningen set med Bourdieus teori om synlig og usynlig pædagogik (Chouliaraki & Bayer, 2001; Enggaard & Poulsgaard). Magnus reagerer positivt ud fra teorierne både på explicit-synlig pædagogik, da han godt kan lide at skrive i undervisningen, og han reagerer positivt på den implicitte-usynlige pædagogik, da han synes han lærer godt gennem leg pædagogik (Chouliaraki & Bayer, 2001; Enggaard & Poulsgaard).

7.6.4 Sammenfatning

Magnus foretrækker umiddelbart den synlige andetsprogstilegnelse i undervisningen, selv om han nævner elementer fra den usynlige andetsprogstilegnelse, set i lyset af Ellis (1999). Uden for skolen søger han den ubevidste andetsprogstilegnelse. Ud fra overstående analyse karakteriseres Magnus til hovedsagelig at være drevet af ydre motivationsfaktorer, hvor hans forældre spiller en stor rolle for hans motivation for andetsprogstilegnelse. Martins sociale baggrund karakteriseres til både at indeholde elementer fra lønarbejder og karrierer livsformen.

8 Delkonklusion af det analytiske afsnit

8.1 Sprogtilegnelse

Et flertal af eleverne benytter engelsk kommunikativt enten i undervisningen eller uden for skolen, hvilket jævnfør Krashen (1982) er den eneste brugbare andetsprogstilignelsesmetode. Der er kun en ud af de seks interviewede elever, som ikke benytter sig af engelsk kommunikativt i nogen grad enten i undervisningen eller uden for skolen, andet end ved "tvang" i undervisningen. Majoriteten af de interviewede elever kan lide når deres "leges" i undervisningen, og de synes, at det er den sjoveste undervisningsform. Elevernes definition af "leg" er aktiviteter som at synge med fagter og bevægelser, Frugtsalat og kooperativstrukturen Quiz og byt. Eleverne var vant til at synge engelske sange også med fagter og bevægelser til, før jeg overtog undervisningen i fjerdeårgangspraktikken. Frugtsalat som en del af engelskundervisningen, har de ikke prøvet før, jeg kom i praktik i klassen. Det er derfor vanskeligt at sige, om eleverne ville have reageret lige så positivt over for denne aktivitet, hvis de allerede var kendt med den som undervisningsform.

Björk, Mattsson og Siljehögs empiriske studie konkluderer, at elever i 3. klasse synes, at engelsk er sjovt (Björk, Mattson & Siljehög, 2006), hvilket underbygger mit empiriske studie, som netop også viser, at majoriteten af elevernes synes, at engelskundervisningen er sjov.

8.2 Motivation

Alle elever i 3. klasse gav udtryk for, at der er aspekter ved engelskfaget, som de godt kan lide. Derfor er der ingen elever som set i lyset af Noels (2002) er amotiveret for faget. De tre elever som er indre motiveret, er motiveret efter forskellige motivationskategorier set med Noels' orienteringer af indre motivation (Dörnyei & Schmidt, 2002), men de resterende tre elever er ydre motiveret som ved Noels' motivationskategori "Identified regulation" (Dörnyei & Schmidt, 2002).

Der ses en tydelig sammenhæng mellem elevernes motivation for det engelske sprog og deres sociale baggrund. Elever hvis forældre påvirker deres børn eksplicit i den retning, hvor de giver deres positive mening tilkende over for deres børn i forhold til andetsprogstilignelse jævnfør Gardner (2002), som i Magnus eller Claras tilfælde, ses at være ydre motiveret for engelskfaget. I de tilfælde hvor forældrene ikke eksplicit påvirker deres børn i samme retning, har tendens til at være indre motiveret, selvom eleven Sanne falder

uden for denne konklusion. Sanne er ydre motiveret til trods for, at hendes mor ikke eksplicit giver sin mening tilkende om andetsprogstilegnelse.

I det empiriske studie som Bergdahl og Thörn har foretaget (Bergdahl & Thörn, 2005), konkluderer de, at de ikke har kunnet pege på ydre faktorer, der har en betydningsfuld indvirkning på elevernes motivation. Det værende hverken lærere eller forældre. Elevernes motivation i deres undersøgelse konkluderer Bergdahl og Thörn (2005) til at være præstationsorienteret. Bergdahl og Thörn (2005), har foretaget deres undersøgelse i "upper secondary school", og derfor er interviewpersonerne noget ældre i denne undersøgelse, end i den undersøgelse jeg har foretaget i 3. klasse. Jævnfør det mindre empiriske studie jeg foretog i efteråret 2011, var disse to elever primært motiveret af karakterer og dermed et godt eksamensresultat. Disse to elever, ligesom i Bergdahl og Thörns undersøgelse (Bergdahl & Thörn, 2005) tilkendegav ikke, at læreren eller forældrene havde speciel betydning for, hvorfor de gerne vil lære engelsk. På baggrund af overstående tre empiriske studier kan det tyde på, at elevens sociale baggrunds betydning for deres motivation for engelskfaget er noget, der er forbeholdt de yngre klasser.

I den omfattende rapport til skolens rejsehold konkluderer Nordahl, Sunnevåg, Aasen og Kostøl (Nordahl, Sunnevåg, Aasen og Kostøl 2010), at det er læreren, som har den afgørende betydning for elevernes motivation. Jeg har i mit empiriske studie ikke undersøgt lærerens betydning for elevernes motivation, og jeg kan derfor ikke afvise, at læreren har en større betydning for elevernes motivation end forældrene. Jeg kan dog konkludere, at i det empiriske studie som jeg har foretaget, har forældrene en tydelig indvirkning på deres børns motivation for engelskfaget.

7.3 Social baggrund

Jeg har undersøgt jævnfør Bernstein (2001; 1974), om eleverne reagerer mest positiv på den usynlige eller den synlige pædagogik. Flertallet af eleverne foretrækker en undervisning tilrettelagt efter den usynlige pædagogik, hvilket er i overensstemmelse med, at majoriteten af eleverne kan lide når der "leges" i undervisningen set i lyset af Bernstein (2001; 1974). Elevernes sociale baggrund har ingen betydning for deres foretrukne valg af pædagogik i engelskundervisningen. Set i lyset af Bourdieus teorier om habitus (Priour & Bayer, 2006) er der tydelig sammenhæng mellem elevernes motivationsorienteringer og deres forældres brug af engelsk. Elever hvis habitus er sproglig disponeret, er påvirket af deres forældre som har en lignende habitus, da habitus er præget af sine omgivelser såsom familie (Priour & Sestoft, 2006).

8.4 Engelsk som verdenssprog

Hovedparten af de interviewede elever er glade for at kommunikere på engelsk både i og uden for undervisningen, og de fleste af eleverne kommunikerer med andre, som også har engelsk som andetsprog. Majoriteten af eleverne forventer, at skulle bruge engelsk i fremtiden når de skal på ferie. Eleverne bruger derfor allerede sproget som lingua franca jævnfør Andersen (2003), og de regner også med i fremtiden at bruge sproget som lingua franca. Dermed ikke sagt, at eleverne ingen intentioner har om at tale med førstesprogsbrugere af engelsk. Specielt Magnus er allerede godt i gang med dette. Finderup og Fog (2010) skriver, at vurderingen er, at majoriteten af verdens befolkning snakker engelsk, og The Daily Beast (2005) skriver, at kun en ud af tre af verdens engelsktalende har engelsk som deres førstesprog. Det er dermed relevant at tænke engelsk i undervisningssammenhæng som et lingua franca.

8.5 Ove K. Pedersen set i et 3. klasses perspektiv

Pedersen (2011) skriver om at skolen, ved at være gået fra velfærdsstat til konkurrencestat, nu har et større fokus på at uddanne elever til at arbejde i og for konkurrencestaten, end det var tilfældet i årene før velfærdsstaten. Eleverne i 3. klasse er ikke specielt mærket af en sådan "undervisning" præget af arbejdsmarkedets indflydelse. Et par stykker af eleverne nævner fremtidsperspektiver såsom arbejde og uddannelse, men det er i forhold til, hvad de tror, de skal bruge engelsk til i fremtiden. Pedersen (2001) ses derfor ikke som synlig i den 3. klasse, som interviewpersonerne er en del af.

8.6 Peter Kemp set i et 3. klasses perspektiv

Kemp ønsker et uddannelsessystem, som hviler på mere end blot danske værdier. Hovedparten af de interviewede eleverne er åben for verden ved at bruge engelsk internationalt, men det skal ses i sammenhæng med oplevelser, som de har uden for skolen. F.eks. Christian som har mormoderen i USA, Magnus som har de engelsktalende venner eller Marie, hvor familien altid er på ferie i udlandet. Undervisningen i 3. klasse jævnfør bilag 9, har ikke nærmet sig Kems utopi. Undervisningen har ikke ledt til at eleverne tænker universelt. Hvorvidt undervisningen på skolen generelt bør tages op til revision mod at imødekomme Kems pædagogiske ideal, vil jeg ikke tage fat på i denne opgave.

9 Underviserens didaktiske overvejelser over sprogtilegnelsesaspektet

Efter arbejdet med analysedelen har jeg konkluderet, at elevernes sociale baggrund påvirker deres motivation for faget engelsk. Nogle elever er grundet deres sociale baggrund ydre orienteret for faget, mens andre elever grundet deres sociale baggrund er indre motiveret for faget.

Jeg vil herunder konkludere hvilken betydning delkonklusionen har for underviserens didaktiske overvejelser over sprogtilegnelsesaspektet for faget. Jeg vil se på elevernes læringsforudsætninger, undervisningens indhold og læreprocessor.

Jeg tager udgangspunkt i Himm og Hippe's didaktiske relationsmodel (Brodersen et al., 2007; Himm & Hippe, 2010).

9.1 Elevernes læringsforudsætninger

Et af elevernes læringsforudsætninger er deres sociale baggrund. Da jeg har konkluderet, at der på baggrund af elevernes sociale baggrund ses en sammenhæng mellem elevernes ydre eller indre motivation for engelskfaget, møder eleverne faget med forskellige motivationsorienteringer set i lyset af Noels (2002). De ydre motiverede elever er påvirket af deres forældres brug af engelsk i større eller mindre grad. De har en forventning om, at de skal bruge engelsk til noget i deres voksne liv foruden på ferie, hvorimod de indre motiverede elever er motiveret, fordi engelsk er sjovt og spændende. Det skal nævnes, at blot fordi to elever begge er ydre motiveret eller indre motiveret, betyder det ikke, at de har de samme læringsforudsætninger. Magnus sociale baggrund og hans læringsforudsætninger er f.eks. meget anderledes end Sannes sociale baggrund og hendes læringsforudsætninger. Elevernes læringsforudsætninger er fundamentet i undervisnings- og læreprocessen, skriver Himm og Hippe (Himm og Hippe, 2010, s. 147).

Elevernes læringsforudsætninger er meget mere end deres sociale baggrund jævnfør Himm og Hippe (2010). Jeg vil indsnævre det endnu mere ved at sætte lighedstegn mellem læringsforudsætninger og motivation. Dette er et meget snævert syn på elevforudsætninger, som ikke retfærdiggøre Himm og Hippe's syn på læringsforudsætninger (Himm og Hippe, 2010), men da begrebet motivation står central i denne opgave,

vil jeg i det følgende afsnit sætte lighedstegn mellem elevernes motivation og læringsforudsætninger for at se, hvilken betydning det har for sprogtilegnelsesaspektet i undervisningen.

9.2 Indholdet i undervisningen

De fleste elever er glade for "lege" aktiviteter i undervisningen uanset deres motivationsorienteringer, og derfor har elevernes ydre eller indre motivation ikke afgørende betydning for sprogtilegnelsesaspektet i undervisningen forudsat som sagt, at motivation og læringsforudsætning er det samme.

Da Magnus bliver spurgt til, hvad han synes om engelskundervisningen i 3. klasse, svarer han som den eneste elev: "Det er fint nok" (Magnus). De andre elever svarer med større entusiasme som f.eks. Christian, da de bliver spurgt om samme spørgsmål. Magnus bruger IT meget i sin andetsprogstilegnelse uden for skolen, og en dreng som ham kan have gavn af, at der bliver taget mere hensyn til hans læringsforudsætninger i undervisningen. Jævnfør Fælles Mål 2009 i engelsk, Faghæfte 2, Trinmål for 4. klasse (Undervisningsministeriet 2009) skal der i undervisningen arbejdes hen mod, at eleverne får kendskab til at arbejde med engelsk ved elektroniske medier, hvilket de ikke har arbejdet mod endnu i 3. klasse. Det kunne være interessant at undersøge om Magnus, blev der taget mere hensyn til hans læringsforudsætninger der har med elektroniske medier at gøre, ville svare mere entusiastisk om undervisningen end blot "Det er fint nok" (Magnus). Om eleverne er indre eller ydre motiveret for engelskundervisningen kan altså have betydning for deres forhold til undervisningen. Dette ses som sagt ikke hos de øvrige interviewpersoner.

9.3 Læreprocessor

Jeg vil tage udgangspunkt i oplevelsesorienteret, omtalt som en læreproces under teori afsnittet 5.4.1, hvor Krashen (1982) og Himm og Hippe (2010) lægger sig tæt op af hinanden, da Himm og Hippe (2010) definerer oplevelsesorienteret læreprocessor med, at læringen skal være personlig, læringen skal angå eleven og oplevelsesorienteringen hænger sammen med førstehåndserfaringer. Krashen (1982) formulerer ligeledes, at elever skal udsættes for forståelige input, og at de skal være interessante for eleven.

Himm og Hippe skriver ligeledes i afsnittet om oplevelsesorienteringen (Himm og Hippe, 2010), at det gælder om at undgå ensidig undervisning, som stemmer godt overens med mit empiriske studie, hvor majori-

teten af de interviewede elever netop giver udtryk for, at de synes alsidig undervisning i form af forskellige "legeaktiviteter" er sjove, og er at foretrække frem for en undervisning, der hovedsagelig orienterer sig mod at arbejde i undervisningsmaterialets læse og arbejdsbogen (Frandsen & Kristiansen, 2004; Frandsen & Kristiansen, 2009).

9.4 Sammenfatning

Der kan på baggrund af mit empiriske studie stilles spørgsmålstegn ved Himm og HIPPES didaktiske relationsmodel, hvor de skriver, at elevernes læringsforudsætninger er fundamentet i undervisnings- og læreprocessen (Himm og Hippe, 2010). Ifølge mit empiriske studie reagerer fem af de seks interviewede elever positivt på undervisningen på trods af deres forskellige læringsforudsætninger, og majoriteten af eleverne foretrækker de samme undervisningsaktiviteter på trods af deres forskellige læringsforudsætninger, og det også hvis læringsforudsætninger tænkes i et bredere perspektiv end blot motivationsorienteringer.

10 Konklusion

Har eleverne en reference til det engelsk sprog gennem deres forældre, er de langt mere motiveret for brug af det engelske sprog i fritiden, end elever hvis forældre ikke har en speciel tilknytning til det engelske sprog. Dog afspejler dette sig ikke i hvilken pædagogik eleverne foretrækker i undervisningen. Elever hvis forældre ikke bruger engelsk arbejdsrelateret, har tendens til ikke at se fremtidsperspektiver i engelskfaget såsom uddannelse og arbejdsmæssigt i forhold til elever, hvis forældre bruger engelsk arbejdsrelateret. Forældrenes egne engelskkundskaber har ikke entydig indvirkning på elevernes motivation for engelskfaget, og elevernes læringsforudsætninger har mindre betydning for undervisnings indhold.

Svaret på problemformuleringen konkluderes dermed således, at elevernes motivation kun i begrænset omfang har betydning for undervisnings indhold, og at underviseren kun i begrænset omfang *skal* tage hensyn til elevernes motivation for faget engelsk i hans eller hendes didaktiske overvejelser over sprogtilegnel-sesaspektet for faget. Dermed ikke sagt, at underviseren ikke *kan* gøre det mere end blot i et begrænset omfang.

11 Perspektivering

Undersøgelsens udfald er blevet en del anderledes, end hvad jeg havde forventet. Jeg havde forventet, at elevernes læringsforudsætninger havde større betydning for underviserens tilrettelæggelse af undervisningens indhold. Det er, hvad jeg har oparbejdet af viden gennem tidligere at arbejde med Himm og Hippe didaktiske relationsmodel. Det er derfor yderst interessant, at eleverne i vid udstrækning foretrækker de samme aktiviteter i engelskundervisningen trods deres forskellige læringsforudsætninger. I forlængelse af det er det interessant, at elevernes motivation ikke har en større indflydelse på, hvad de foretrækker af aktiviteter i undervisningen. Jeg har, grundet mit empiriske studie, derfor forbehold mod om faktorerne i den didaktiske relationsmodel gensidig påvirker hinanden, som Himm og HIPPES didaktiske relationsmodel fastholder. For videre studie kunne det være særdeles relevant at arbejde videre med en hypotese om, at elevens læringsforudsætninger ikke påvirker undervisningens indhold og læreprocessor i nær så høj grad, som Himm og Hippe lægger op til.

Litteraturliste

Andersen, S. M. (2003). Engelsk som lingua franca. I: Jørgensen, V. T. & Tybjerg, G. (red). *Engelsk – mere end et sprog* (s. 129-139). Århus: KvaN og forfatterne

Bergdahl, Å. & Thörn, A. (2005). *Successful Pupils' Extrinsic and Intrinsic Motivational Factors for Learning English in the Classroom*. Malmø højskole – læreruddannelsen

Björk, E., Mattsson, L. & Siljehög, R. (2006). *Elevers attityder till och förväntningar på det engelska språket*. Højskolen i Jönköping

Brick-Hansen, A. & Mortensen, P. O. (2004). *Engelsk i 3. klasse - hvorfor og hvordan?* Vejle: Kroghs Forlag

Brodersen, P., Laursen, P. F., Agergaard, K., Nielsen, N. G. & Andersen, F. Ø. (2007). *Effektiv undervisning. Didaktiske nærbilleder fra klasserummet*. København: Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag

Chouliaraki, L. (2001). Pædagogikkens sociale logik. I: Chouliaraki, L. & Bayer, M. (red): Basil Bernstein. *Pædagogik, diskurs og magt*. København: Akademisk Forlag.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in human Behavior*. New York and London: Plenum Press

Noels, K. A. (2002). New Orientations in Language Learning Motivation: Towards a model of intrinsic, extrinsic, and integrative orientations and motivation. I: Dörnyei, Z. & Schmidt, R. (red). *Motivation and second language acquisition*. Honolulu: University of Hawai'i Press

Ellis, R. (1999). *Learning a Second Language through Interaction*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company

Enggaard, E., & Poulsen, K. (1974). *Basil Bernsteins Kodeteori*. København: Christian Ejlers' forlag.

Finderup, A. M., & Fog, A. (2010). *Worlds of English*. Århus: Systime

Ulriksen, L. (2001). Det psykologiske perspektiv. I: Held, F og Olsen, F. (red). *Introduktion til pædagogik*: Forlaget Gyldendal

Himm, H. & Hippe, E. (2010). *Læring gennem oplevelse, forståelse og handling. En studiebog i didaktik*. (2.udg.). København: Gyldendal

Kemp, P. (2005). *Verdensborgeren som pædagogisk ideal*. København: Hans Reitzels Forlag

- Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press Ltd
- Kvale, S. (1997). *Interview. En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. København: Hans Reitzels Forlag
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (1999). *How Languages are Learned*. Oxford: University Press
- Lindhardsen, V. & Christensen, B. (2006). *Sprogfagernes didaktik (2.udg)*. Vejle: Kroghs Forlag
- Mortensøn, M. D. & Pedersen, P. S. (2005). Folkeskolen og de oversete – livsformers modsætninger. *Unge Pædagoger(1)*, 29-39. Viborg: Unge Pædagoger og forfatterne.
- Nordahl, T., Sunnesvåg, A-K., Aasen, A. M., & Kostøl, A. (2010). *Uligheder og variationer. Danske elevers motivation, skolefaglig læringsudbytte og sociale kompetencer*. Hamar/Aalborg
- Olesen, S. G. (2003). Pierre Bourdieu. I: Olesen, S. G. & Pedersen, P.M. (red): *Pædagogik i sociologisk perspektiv*: PUC
- Pedersen, K. O. (2011). *Konkurrencestaten*. København K: Hans Reitzels Forlag
- Prieur, A., & Sestoft, C. (2006). *Pierre Bourdieu. En introduktion*. København K: Hans Reitzels Forlag
- Scrivener, J. (2005). *Learning Teaching. The essential Guide to English Language Teaching*. Oxford: Macmillan Education
- Weidner, M. (2010). *Kooperativ læring i undervisning*. Frederikshavn: Dafolo Forlag og forfatteren
- Frandsen, P. & Kristiansen, T. (2004). *First Choice – Pupil's book*. København: Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag
- Frandsen, P. & Kristiansen, T. (2009). *First Choice – Workbook*. København: Gyldendalske boghandel, Nordisk Forlag
- Sørensen, K. (1968). Engelskundervisning i Danmark historisk betragtet. I: Andersen, K. G., et al. (red) *Engelskundervisning analyseret i ni artikler*: Gyldendal
- The Daily Beast. (2005, 6. marts). Not the Queen's English. Lokaliseret den 29. februar 2012 på: <http://www.thedailybeast.com/newsweek/2005/03/06/not-the-queen-s-english.html>
- Weidner, M. (2010). *Kooperative læring i undervisningen – en arbejdsbog*. Frederikshavn: Dafolo

Ulriksen, L . (2001). Det sociologiske perspektiv. I: Held, F. & Olsen, F. (red): *Introduktion til pædagogik*: Frydendal

Undervisningsministeriet. (2009). *Fælles Mål*. København: Undervisningsministeriet.

Undervisningsministeriet. (2006, 30. november). *Folkeskolens-formaalsparagraf*. Lokaliseret d. 29. februar 2012 på: <http://www.uvm.dk/Uddannelser-og-dagtilbud/Folkeskolen/Faelles-Maal/Folkeskolens-formaalsparagraf>