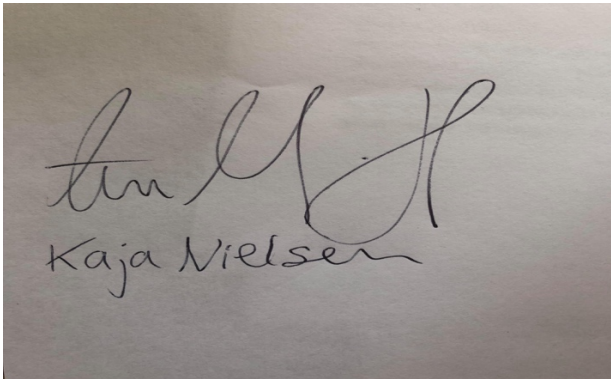




Navn:	Ann Mia Hindsig og Kaja Nielsen
Studienr.:	le150091 og le150048
Fag:	Tysk
Faglig vejleder:	Katharina Kobelt
Pædagogisk vejleder:	Søren Bøjgaard Schleicher Andersen
Antal sider i alt, excl. forsiden	42 sider (81.758 tegn = 34,065)
Titel på bacheloropgaven	Motivation for deltagelse i tyskfaget
“Min opgave må senere benyttes til undervisnings- og/eller udviklingsformål” Accept ved min underskrift	

Indholdsfortegnelse

Indledning.....	3
<i>Problemformulering.....</i>	<i>5</i>
Metode	5
<i>Formålet med undersøgelsen.....</i>	<i>5</i>
<i>Videnskabelig metode.....</i>	<i>5</i>
<i>Læsevejledning.....</i>	<i>6</i>
Undersøgelhedsdesign	6
<i>Spørgeskema.....</i>	<i>7</i>
<i>Fokusgruppeinterview og enkeltinterview.....</i>	<i>8</i>
<i>Kritik af empiri.....</i>	<i>9</i>
Afgrænsning	10
<i>Afgrænsning af begrebet sprogsyn.....</i>	<i>10</i>
<i>Afgrænsning af begrebet motivation.....</i>	<i>11</i>
Præsentation af de fem motivationsorienteringer	12
<i>Vidensmotivation.....</i>	<i>12</i>
<i>Præstationsmotivation.....</i>	<i>12</i>
<i>Mestringsmotivation.....</i>	<i>13</i>
<i>Relationsmotivation.....</i>	<i>13</i>
<i>Involveringsmotivation.....</i>	<i>14</i>
De fem motivationsorienteringer i praksis.....	14
<i>Vidensorientering i praksis.....</i>	<i>14</i>
<i>Præstationsorientering i praksis.....</i>	<i>16</i>
<i>Mestringsorientering i praksis.....</i>	<i>18</i>
<i>Relationsorientering i praksis.....</i>	<i>20</i>
<i>Involveringsorientering i praksis.....</i>	<i>21</i>
<i>Delkonklusion på de fem motivationsorienteringer i praksis.....</i>	<i>22</i>
Indre/ydre motivation i teori og praksis	23
<i>Knud Illeris om ydre og indre motivation koblet til praksis.....</i>	<i>23</i>
<i>Delkonklusion på ydre og indre motivation.....</i>	<i>25</i>
Spørgeskemaundersøgelser: forældreinddragelse som motivationsfaktor hos eleverne	25
<i>Forældreinddragelse.....</i>	<i>26</i>
<i>Delkonklusion på forældreinddragelse.....</i>	<i>28</i>

Sprogtilenelsesteori og analyse.....	29
<i>Inputhypotesen</i>	29
<i>Interaktionshypotesen</i>	30
<i>Outputhypotesen</i>	30
<i>Kommunikativ undervisning</i>	31
<i>Analyse af praksis og empiri</i>	32
<i>Delkonklusion på sprogtilenelsesteori og analyse</i>	34
Diskussion	35
Konklusion.....	37
Perspektivering.....	38
Litteraturliste.....	39

Indledning

Vores observation

I tyskundervisningen i 8. klasse har vi over 45 minutter arbejdet med en tysk tekst. Eleverne har inden læsningen fået udleveret gloselister samt spørgsmål tilhørende teksten. Vi har også talt om indholdet af teksten på dansk, før de går i gang. De er informeret om, at vi efter endt læsning skal tale om teksten på tysk i klassen.

Da vi er tilbage i klassen, har vi opsamling og spørgsmålene skal besvares. Til opsamlingen er der ingen eller meget få af eleverne, der forsøger at besvare spørgsmålene. Vi prøver som lærere at opfordre til deltagelse, men eleverne synes ikke at være interesserede og flere sidder og kigger ind i deres computerskærme.

Interviewudtalelser

“Jeg tror stadig det handler om vi skal kunne snakke det.. For det kan vi jo ikke. Vi forstår jo ikke ordene..” (Citat fra elev).

“Fordi man kan jo nemt komme til at lave sådan nogle virkelig, virkelig dumme fejl eller sådan noget.. Det er lidt nederen foran klassen.” (Citat fra elev).

“Det er ikke sådan.. man får ikke brug for det så meget og vi kan heller ikke snakke det overhovedet. Kan jeg i hvert fald ikke selv.” (Citat fra elev).

Den manglende deltagelse i undervisningen fik os til at reflektere over elevernes motivation for tyskfaget, og hvilke faktorer der kan påvirke motivationen positivt og/eller negativt.

Hvis motivationen for faget øges hos eleverne, påvirker dette så elevernes deltagelse i undervisningen?

Sproget er et redskab til kommunikation og eleverne skal i tyskfaget udvikle kompetencer til at udtrykke sig på tysk og samtidig udvikle deres sproglige bevidsthed om det tyske sprog. Det er væsentligt, at eleverne tør og vil udtrykke sig på tysk, da sproget bl.a. bygger bro mellem kulturer. Hermed bliver det muligt for eleverne bl.a. at udveksle informationer, hvilket har betydning for

forståelse af andre menneskers måde at leve og tænke på. Eleverne får mulighed for at tilegne sig det tyske sprog, således dette bliver anvendeligt for dem i deres fremtid både i og udenfor arbejdsmarkedet (Vejledning for faget tysk, 2018: 1-3).

Under formålet for faget tysk finder man følgende:

Stk. 2. Gennem oplevelse, fordybelse og aktiv medvirken skal elevernes lyst til at bruge sproget personligt og i samspil med andre fremmes. Eleverne skal herved få tillid til egne evner og lyst til at beskæftige sig med tysk sprog og kulturer til fremme af deres videre udvikling (EMU, 2019).

Udfordringen som tysklærer ligger i at give eleverne mulighed for fordybelse og lyst til deltagelse i sprogundervisningen. Ud fra de indledende elevcitater får vi en fornemmelse af, at elevernes tillid til egne sproglige evner og kompetencer bliver udfordret af elevernes oplevelse af ikke at kunne anvende sproget. Det bagvedliggende system af sproget og kendskabet til dette er afgørende for elevernes følelse af at kunne mestre sproget. Følelsen af at kunne bruge sproget på trods af, at det manglende kendskab til det bagvedliggende system, bliver en hindring for tilegnelsen. Dermed ikke sagt, at det ikke er væsentligt, at eleverne også tilegner sig de systemer, som gør indhold og udtryk til forståelig kommunikation (Lund, Karen, 1996: 18).

“At kunne et sprog er at kunne bruge det, dvs. adækvat i en social situation”
(Bjerre og Klimaszyk, 2017: 2).

Eleverne må bevidstgøres om vigtigheden af, at sproget anvendes forskelligt alt efter hvilken kontekst, det indgår i. Denne bevidstgørelsesproces kræver, at eleverne tør bruge sproget i forskellige kommunikative kontekster og dermed blive bevidste om, hvilke sproglige krav der stilles for at kunne gøre sig forståelig i forhold til modtageren af deres budskab. Derfor må vi være meget opmærksomme på hvilke tiltag, vi som sproglærere kan gøre for at motivere eleverne til netop at bruge sproget aktivt og dermed sikre en kontinuerlig progression i deres sproglige kompetencer. Undervisningen må tilstræbes at give eleverne en oplevelse af at mestre sproget i et sådant omfang, at de forbliver motiverede. Vores erfaringer i dette henseende er, at det er vigtigt for eleverne, hvilke krav der fra lærerens side stilles ift. hvornår et mål er opnået, og at målene ikke udelukkende omfatter krav til det formelle sprog.

Deltagelse

Eleven tør anvende sproget i forskellige kommunikative kontekster. Dvs. eleven bruger sproget, som skal tillæres på trods af eventuelle afvigelser. Eleven har øjnene rettet mod det, der foregår i undervisningen og/eller de andre elever, som deltager.

“Det at kunne bruge et sprog er at kunne kommunikere, og det er derfor ikke nok at kunne lave korrekte sætninger” (Bjerre og Ladegaard, 2015: 18).

Der kan være mange forskellige individuelle grunde til, at eleverne ikke deltager aktivt i undervisningen, men det er interessant at undersøge, hvilke faktorer vi som sproglærere kan være med til at påvirke. Vi har i vores bachelorprojekt været optaget af, om eleverne har en oplevelse af ikke at kunne anvende det tyske sprog, og derfor er de bange for at anvende sproget i undervisningen? Og/eller har eleverne en manglende forståelse for tyskfagets relevans? Kan forældreinddragelse øge motivationen for tyskfaget hos eleverne? Disse refleksionsspørgsmål har ført os til følgende problemformulering.

Problemformulering

Hvordan kan vi som tysklærere i en 8. klasse arbejde med at motivere eleverne til deltagelse i undervisningen? - og hvilke udfordringer kan vi som lærere møde i arbejdet med denne problemstilling?

Metode

I følgende afsnit vil vi præsentere vores formål med undersøgelsen og nævner hvilken videnskabelig metode, vi har valgt at tage udgangspunkt i.

Formålet med undersøgelsen

Vores formål med undersøgelsen er at klarlægge hvilke faktorer, der spiller ind ift. elevernes motivation i tysk. Vi vil undersøge, hvorfor eleverne oplever en manglende motivation for faget, og hvordan vi kan arbejde med at motivere eleverne til deltagelse i tyskundervisningen skriftligt såvel som mundtligt.

Videnskabelig metode

Vi har på baggrund af vores observationer som sproglærere induktivt dannet hypoteser ift. elevernes motivation for tyskfaget, og hvad der kan spille ind ved denne. Vi undersøger herefter vores hypoteser gennem spørgeskemaer og interviews.

Dermed bliver undersøgelsen tilnærmet abduktiv, da vi ikke har afprøvet hypoteserne (Aagerup og Willaa, 2016: 35).

I vores projekt arbejder vi ud fra to videnskabeligteoretiske tilgange. Vi starter med at undersøge vores fænomen, som vi fandt ud fra vores observation af undervisningen. Her arbejder vi ud fra den naturvidenskabelige tilgang, den såkaldte positivistiske tradition, hvor vi arbejder med kvantitative data med henblik på at sammenligne og generalisere elevernes motivation for tysk. Da vi ikke kun søger at finde svar på, om fænomenet eksisterer og i hvilken grad, er vores videnskabelige tilgang også forstående og fortolkende. Vi arbejder derfor også med det hermeneutiske paradigme. Vi søger også at komme bag om vores "objektive sandheder" og forklare dem.

Læsevejledning

For læserens skyld har vi her en læsevejledning til opgaven.

Først beskriver vi vores undersøgelsesdesign, hvor der efterfølgende er en kritik af vores empiri.

Dernæst afgrænses begrebet sprogsyn og motivation, som afgrænser vores problemfelt. Der introduceres herefter for fem motivationsorienteringer, som kobles til empiri. Endvidere delkonkluderes der på dette. Herefter beskrives ydre og indre motivation, som tager udgangspunkt i Knud Illeris, hvori dette kobles til empiri, som der efterfølgende delkonkluderes på.

Efterfølgende kommer der et afsnit om forældrenes rolle ift. elevernes motivation for faget, der derefter delkonkluderes på.

Sprogtilegnelsesteori vil dernæst blive introduceret. Heri vi vil se nærmere på undervisningspraksis, som afsluttes med en delkonklusion.

Vi konkluderer på vores projekt og slutteligt præsenteres en perspektivering.

Begrebsafklaringer følger opgaven løbende, som de bliver relevante for læseren.

Spørgeskemaet anvendt i projektet findes i bilag1. Citater fra eleverne anvendt i projektet findes i bilag2. Citater fra tysklæreren anvendt i projektet findes i bilag3. Ugebrevet nævnt i projektet findes i bilag4.

Undersøgelsesdesign

I dette afsnit vil vi beskrive, hvordan vores undersøgelsesdesign er opbygget. For at klarlægge problemstillingen bedst muligt har vi valgt at arbejde med metodetriangulering bestående af spørgeskemaer, interviews og observationer. Vi har anvendt kvalitative metoder i form af observation og interviews og kvantitative metoder i form af spørgeskemaer.

Empirien er indsamlet på én skole i Esbjerg.

Observation

Vi startede projektet med en ustrukturerede-deltagende observation. Eleverne, som blev observeret, var ikke klar over, at de blev observeret, og observatøren indgik som en aktiv medspiller i observationssituationen. Denne aktive deltagelse i observationen gav observatøren mulighed for at mærke de forhold, som er på spil i undervisningen (Mottelson og Muschinsky, 2017: 125). Det var i disse observationer, vi fandt frem til vores undren og hermed problemstillingen for projektet.

Spørgeskema

For at klarlægge om vores observation af elevernes manglende deltagelse i tyskundervisningen kunne sammenholdes med elevernes motivation for tyskfaget, udarbejdede vi et spørgeskema som kunne udlede kvantitative data. I denne fase var vores videnskabelige tilgang positivistisk, da vi ikke søgte at tolke eller opnå forståelse for de svar, dataene viste, ”... *hvor man på grundlag af den såkaldte positivisme enkelt sagt undersøger fysisk målbare forhold...*” (Aagerup og Willaa, 2016: 27). Vi søgte derimod svar på motivationsgraden, mulige motivationsfaktorer og sproget i brug hos eleverne både i skolen, elever imellem og i hjemmet.

Vi søgte at klarlægge mulige motivationsfaktorer hos eleverne. Derfor inddrogede vi forældrene for at undersøge, om de kunne spille en rolle i elevernes motivation for tyskfaget. I denne undersøgelse anvendte vi ligeledes spørgeskemaer besvaret af forældrene. Disse spørgeskemaer producerede kvantitative data, og den videnskabelige metode blev derfor positivistisk.

“Alle spørgeskemaer har det træk tilfælles, at de har som mål at indsamle en bestemt type viden, nemlig viden, der er objektiv eller kan gøres objektiv, og som efterfølgende kan gøres til genstand for kvantitativ analyse” (Glasdam, Hansen og Pjenggaard (RED.), 2016: 299).

I udarbejdelsen af spørgeskemaer søgte vi netop at finde kvantitative data, som videre kunne bruges til udformningen af spørgsmål til vores interviews. Vi designede således spørgeskemaet, så det bestod af lukkede spørgsmål samt spørgsmål, der skulle besvares på en skala med på forhånd givne svarkategorier (Aagerup og Willaa, 2016: 140).

Vi ville gerne undersøge både forældrenes og elevernes forhold til tyskfaget og det tyske sprogs anvendelighed. Vi valgte derfor at tre forældregrupper samt tre elevgrupper skulle besvare spørgeskemaet. Vores mål var at undersøge om forældrenes forhold til tyskfaget prægede elevernes forhold til faget og dermed deres motivation i en positiv eller negativ retning. Vi ville derfor se om den ene variabel påvirkede den anden variabel. Den uafhængige variabel var i denne undersøgelse

forældrene, mens den afhængige variabel var eleverne (Glasdam, Hansen og Pjengaard (RED.), 2016: 302).

Både forældre og elever skulle spørges via spørgeskema for bedst muligt at få belyst hvilke forskelle og ligheder, der var i elevernes og forældrenes opfattelse af tyskfaget samt det tyske sprogs anvendelighed (Aagerup og Willaa, 2016: 141).

Vi valgte at sende spørgeskemaerne ud elektronisk via mails til forældrene og via intra til eleverne. Begge respondentgrupper modtog et link til spørgeskemaundersøgelsen. Vi var opmærksomme på at ulejlige forældre og elever mindst muligt med vores undersøgelse, og derfor valgte vi at sende det ud elektronisk. Valget medførte også at vores review af undersøgelsen blev overskuelig, og at vi løbende kunne følge med i besvarelsene (Glasdam, Hansen og Pjengaard (RED.), 2016: 313).

Vi har undersøgt følgende hos elever og forældre:

- Generel viden om tyskfaget
- Holdninger til tyskfaget og dens relevans
- Motivation for tyskfaget både i skolen og i hjemmet
- Egne oplevelse af sproglige kompetencer i tysk
- Skole/hjem samarbejde ift. tysk
- Opfattelse af tyskfaget formål

Vores spørgeskemaundersøgelse til forældrene bestod af 22 udsagn. Spørgsmålene i undersøgelsen var lukkede, da svarene skulle bruges til generalisering. Svarene til spørgsmålene var ”ja/nej”, og sidst i spørgeskemaet blev forældre bedt om at svare på en skala fra 0-4 efter værdier.

Værdierne var 0-slet ikke, 1-lidt, 2- nogenlunde, 3-meget, 4-i høj grad. Spørgeskemaet blev sendt ud til tre hold forældre, som resulterede i 37 svar.

Spørgeskemaundersøgelsen til eleverne bestod af 17 udsagn og var opbygget, magen til den forældre fik, med lukkede spørgsmål. Tre klasser deltog, og det resulterede i 56 svar.

Fokusgruppeinterview og enkeltinterview

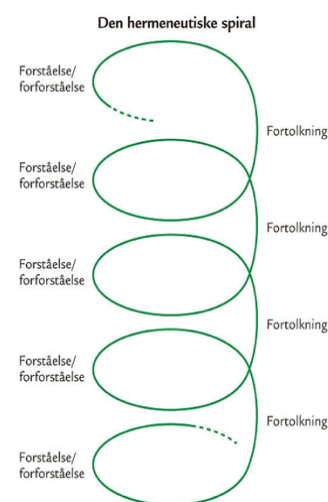
Senere i projektet udarbejdede vi et fokusgruppeinterview med 5 elever fra 8. klasse.

Fokusgruppeinterviewet er kvalitativt og med spørgsmålene til interviewet, søgte vi at afdække baggrunden for de kvantitative data fra spørgeskemaerne, således problemstillingen blev belyst af respondenternes subjektive forståelser og oplevelser (Mottelson og Muschinsky, 2017: 121).

Derfor er vores deltagere til fokusgruppeinterviewet også valgt på baggrund af, at det skulle være elever, som har været deltagere i spørgeskemaet. Gruppen til fokusgruppeinterviewet er en homogen gruppe, da eleverne går i samme klasse og har dermed en fælles sproglig norm og kontekstforståelse. Dette medvirker til, at eleverne i samværet med hinanden ikke behøver at forklare sig så eksplicit. Begrundelsen for udvælgelsen af elever fra samme klasse tager afsæt i fordelene ved de homogene grupper, som både kan fremme følelser som tryghed og hermed bliver det relativt let for eleverne at deltage i samtalen (Glasdam, Riss Hansen, og Pjengaard (RED.): 155).

For at undersøge tysklærerens egen oplevelse og forståelse af faget og samtidig klarlægge hendes opfattelse af elevernes motivation i undervisningen, udarbejdede vi et semistruktureret kvalitativt interview med hende. På denne måde kunne vi også sammenholde elevernes oplevelser og erfaringer med hendes opfattelse, som vi herefter kunne tolke ud fra.

Det semistrukturerede interview med tysklæreren bygger på en fænomenologisk/hermeneutisk videnskabsteoretisk position, som er en tradition, der er inspireret af Steinar Kvale. Tanken i denne tradition er, at vi kan forstå temaer i vores dagligdag/livsverden ud fra interviewpersonernes perspektiv (Glasdam, Riss Hansen, og Pjengaard (RED.): 120). Denne del af undersøgelse sigter hermed grundlæggende mod at undersøge de menneskelige, sociale og kulturelle forhold, som bl.a. kan frembringes via ytringer, som tillægges en særlig betydning. Projektet tager således et hermeneutisk udgangspunkt, da vi søger at forstå et fænomen gennem den mening, det er tillagt (Mottelson og Muschinsky, 2017: 44-45).



Kritik af empiri

I vores observationer var vi deltagende observatører. Vi er derfor klar over, at vores deltagelse under observationerne kan være med til at ændre på den måde undervisningen forløber på, og hvordan eleverne opfører sig (Mottelson og Muschinsky, 2017: 125-126).

I vores valg af tilgang til observationerne kunne vi også have valgt at afgrænse observationerne til bestemte situationer, fokuspunkter osv., men da observationen blot blev udgangspunkt for undren, som ledte til en problemformulering, der blev undersøgt gennem kvantitative spørgeskemaer samt kvalitative interviews, forblev struktureringsgraden meget lav og metoden kvalitativ (Svendsen og Løber, 2018: 46).

Med vores spørgeskemaer søgte vi hårde data og ikke forklarende, bløde data. Spørgeskemaet blev besvaret af en mindre gruppe respondenter og skulle videre bruges som afsæt til udvælgelse af enkeltpersoner til uddybende interview. Vi er således klar over, at man ikke ud fra spørgeskemaerne kan finde viden om, hvorfor respondenterne svarer, som de gør. Vi drager nærmere en generalisering, som kan bruges til afklaring af spørgsmål i kommende interviews. Vi må også forholde sig til vigtigheden af klare og umisforståelige spørgsmål (Aagerup og Willaa, 2016: 142). Vi søgte med vores interview ikke at kaste lys over abstrakte samfundsmæssige problemstillinger, da denne metode hertil også er ringe egnet (Mottelson og Muschinsky, 2017: 121).

I de interviews vi har udarbejdet, får vi et billede af interviewpersonernes subjektive oplevelser og erfaringer. Vi er klar over, at disse ikke må tolkes som en generel forklaring eller oplevelse af svarene i spørgeskemaerne. I vores interview af eleverne var vi bevidste om magtforholdet mellem os og dem. Dette magtforhold kan være påvirket af vores tidligere praktik i klassen, hvor der kva. vores uddannelse var et ulige magtforhold mellem os og eleverne.

“Hvis det sker, vil der være risiko for, at børnene, under interviewet, vil indtage en position, der er præget af netop de relationer og magtforhold, som findes her.” (Mottelson og Muschinsky, 2017: 124).

Afgrænsning

I dette afsnit afgrænser vi begrebet sprogsyn og dernæst begrebet motivation, da disse begreber er med til at afgrænse vores problemfelt.

Afgrænsning af begrebet sprogsyn

En afgrænsning af vores sprogsyn kan være med til at anskueliggøre vores tilgang til undervisningen ift. planlægning, aktiviteter og senere evaluering af dette. Vi vil definere vores sprogsyn som værende funktionelt. Dvs. at vi anskuer sproget som et middel til at kunne gøre sig forstået. Sproget skal bl.a. anvendes til at kunne udtrykke tanker, ønsker og følelser. Det er hermed funktionen, ergo pragmatikken, som er i højsædet. Det betyder ikke, at man i dette sprogsyn må glemme, at der ligger et system bag sproget, som kan være med til at præcisere og raffinere elevernes sproglige formåen. Vi vil dog altid først undersøge om teksten, hvad enten den er mundtlig eller skriftlig, fungerer i konteksten (Bjerre og Ladegaard, 2015: 18-19).

Sprogsyn

Et sprogsyn er blikket for, hvad et sprog er. I sprogsynet ligger også afgørelsen af, hvad der skal til for, at man kan sige, at en elev har tilegnet sig et sprog (Bjerre og Ladegaard, 2015: 16).

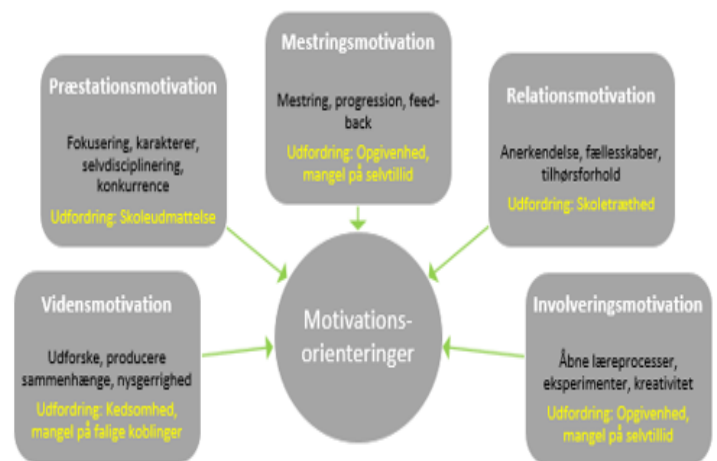
Vores sprogsyn er dermed foreneligt med det, vi finder i Læseplanen for faget tysk, hvor der står skrevet: *“Fælles Mål bygger på et kommunikativt-funktionelt sprogsyn, hvor sproget ses som et middel til kommunikation bestående af både receptive aktiviteter (lytte og læse) og produktive aktiviteter (tale og skrive)”* (EMU, Læseplan for faget tysk).

Afgrænsning af begrebet motivation

Modellen søger at anskueliggøre, at der i elevers motivation for undervisningen er mange ting på spil på samme tid. I modellen kaldes disse *motivationsorienteringer* og er følgende:

- Vidensmotivation
- Relationsmotivation
- Mestringsmotivation
- Præstationsmotivation
- Involveringsmotivation

De 5 orienteringer udgør flere dimensioner af begrebet motivation og skal ikke forstås som hierarkisk opdelte eller orienteringer, der kun kan bringes i spil separat. Alle orienteringer er på spil for alle elever, men der er forskel på hvilke orienteringer, de enkelte eleverne tillægger mest vægt. Vægtlægningen af orienteringerne kan også skifte fra fag til fag, fra tid til tid og fra sammenhæng til sammenhæng. Motivationen er dermed kontekstuel afhængig.



Model C: Motivationsorienteringer
Pless, Katznelson, Hjort-Madsen & Nielsen (2015): S. 63

“Motivation hos elever og unger ER ikke bare. Den skabes og bliver til løbende og i interaktion med forskellige (lærings)sammenhænge i vores uddannelsessystem” (Pless m.fl., 2015: 12).

En bevidsthed om hvilke orienteringer der er på spil for eleven på hvilke tidspunkter, giver læreren en mulighed for at arbejde med elevernes motivation på en systematisk og nuanceret måde og modellen må således ses som et redskab til undervisere. Modellen er også et billede på en ny måde at tænke og forstå motivation på.

“Eleverne bringer en række erfaringer og tilgange med sig ind i mødet med skolen, klassen,

læreren og de andre elever, og det er i dette møde at der skabes mulighed for at producere såvel motivation som de-motivation” (Pless m.fl., 2015: 12).

Motivation skal ikke forstås som en kvantitativ målbar størrelse, som eleven enten bringer lidt eller meget af med sig ind i undervisningen, men snarere som et resultat af det, der foregår i skolen og som hele tiden forandrer sig (Pless m.fl., 2015: 14).

Præsentation af de fem motivationsorienteringer

Afsnittet er en introduktion til de fem motivationsorienteringer. Ved at bryde motivationsbegrebet op i delelementer kan vi synliggøre, hvad der kan skabe motivation eller demotivation hos eleverne i tyskundervisningen (Pless m.fl., 2015: 61).

Vidensmotivation

Vidensmotivation dækker over elevernes forhold til det specifikke fag og/eller emner. Det omhandler elevernes nysgerrighed og vidensbegær. Der findes for eleverne i denne motivationsorientering en optagethed af deres omverden og deres lyst til gennem undervisningen at forstå denne i forhold til dem selv samt en nysgerrighed for det ukendte.

“Vidensmotivation handler således om at række ud over sig selv og at have en nysgerrighed overfor omverden - udvide ens horisont - og så søge at koble den til ens egen verden.” (Pless m.fl. 2015: 65).

Det ukendte er især med til at give eleverne en følelse af, at deres nysgerrighed vækkes. I denne orientering kan eleverne også motiveres af, at de kan koble deres viden direkte til deres hverdag. Det kan være en tilegnelse af et sprog, de skal bruge i deres videre uddannelse, som f.eks. lære at bruge en hammer, hvis man ved man skal være tømrer, eller hvordan man begår sig til en jobsamtale. Eksemplerne er mange, men afgørende er det, at eleverne kan se koblingen mellem den viden, de tilegner sig og deres hverdagsliv (Pless m.fl. 2015: 65).

Elever

“Elever” og ikke “børn”, da skolen betragtes som den institution, som skal “elevere” dem. Skolen skal hæve og løfte dem op - gennem undervisningen. Når vi anvender begrebet “elev” bliver barnet gjort til objekt for lærerens undervisning og således rettes fokus på hensigten med mødet (Klinge, 2019: 30).

Præstationsmotivation

Stadig flere elever i udskolingen er motiveret af denne orientering (Pless m.fl., 2015: 70).

I præstationsmotivationsorienteringen er det eksempelvis betydningen af karakterer, der er gældende. Elevernes er optagede af at præstere og dermed deres placering i f.eks. elevhierakiet.

Elevernes præstationer og deres bevidsthed om at klare sig godt bliver direkte motivation for deres arbejde i undervisningen (Pless m.fl., 2015: 70).

“For nogle elever særligt hen mod slutningen af grundskolen udgør karaktererne og afgangsprøven næsten ‘meningen med skolen’...” (Pless m.fl., 2015: 71).

Der findes derfor i denne motivationsorientering et konkurrenceelement, som både kan være motiverende og demotiverende, alt efter hvilken elev, læreren søger at motivere. For nogle elever kan karaktergivningen være motiverende for at yde mere, mens den for andre kan være hæmmende for deres indsats. En optagethed af hvordan man opfattes af andre er også underliggende denne motivationsorientering (Pless m.fl., 2015: 73).

Mestringsmotivation

Det at mestre noget er i tæt sammenhæng med elevernes motivation i denne orientering. Eleverne er også optagede af at kunne se deres progression i faget. Det er afgørende, hvilke skoleerfaringer eleverne tidligere har gjort sig, da dette vil sætte et præg på, hvordan elevernes mestringsfortælling om dem selv er. Ofte kan elevernes følelse af, om de mestrer et fag eller ej være et resultat af karakterer. Jo højere karakter, jo højere grad af mestring i faget.

Følelsen af at mestre i et fag bliver afgørende for elevens interesse for faget. Derfor bliver det svært at motivere eleverne i et fag, hvor mestring ikke finder sted (Pless m.fl., 2015: 78).

Relationsmotivation

“Relationer mellem lærer og elever samt eleverne imellem står centralt i elevernes fortællinger om at høre til og være en del af skolefællesskabet, og udgør således en væsentligt afsæt for deres motivation for skolen og det faglige” (Pless m.fl. 2015: 88).

Relationsorienteringen peger både på forholdet eleverne imellem og forholdet mellem lærer og elev. Elevernes følelse af at høre til i en klasse hænger stærkt sammen med deres relation til klassekammeraterne. De positive relationer kan være motiverende, hvorimod de negative relationer kan være direkte demotiverende. Der peges også i denne orientering på, at eleverne føler, at relationen til læreren bliver bedre, når læreren spørger ind til eleven både i forhold til det faglige, men i høj grad til elevens livsverden (Pless m.fl. 2015: 88).

Relation

Louise Klinges definerer en relation som værende interaktioner, der foregår mellem to mennesker når disse kommunikerer verbalt eller nonverbalt. Til disse interaktioner knyttes der over tid følelser og forventninger, som præger parterne i interaktionen i forhold til, hvordan disse opfatter hinanden. Herved er der skabt en relation (Klinge, 2017: 53).

“... gode og stærke relationer til lærere og klassekammerater kan virke ansporende og motiverende for de unges deltagelse i skolen.” (Pless m.fl., 2015: 87).

Involveringsmotivation

Denne motivationsorientering peger på, at eleverne motiveres af at være medskabende i forhold til læreprocessen og det faglige indhold. Følelsen af at være medbestemmende og en del af det at skabe noget sammen kan udvikle motivation hos eleverne. Det er ikke kun i sammenhæng med andre elever, at motivationen kan opstå, men også i opgaver eller situationer, hvor eleverne individuelt skal skabe noget, hvor der er mulighed for fordybelse. En variation i læreprocesser kan være med til at give rum for denne fordybelse, og det kan være en øjenåbner for eleverne i forhold til deres syn på læring (Pless m.fl. 2015: 90).

“Manglen på bevidsthed hos de unge om, at læring godt kan være lystbetonet, og at læring kan se meget forskellig ud afhængig af indhold, form og kontekst” (Pless m.fl., 2015: 92).

Det handler derfor om, at eleverne får følelsen af at være aktører i eget liv, hvor der både er mulighed for at påvirke den omgivende verden og eget liv (Pless m.fl., 2015: 92).

De fem motivationsorienteringer i praksis

I dette afsnit vil vi koble vores data fra vores interviews med de fem motivationsorienteringer, og således undersøge elevernes motivation ud fra den enkelte orientering.

Vidensorientering i praksis

“Det er heller ikke så nødvendigt.” (Citat fra elev).

“Det er ikke sådan.. man får ikke brug for det så meget og vi kan heller ikke snakke det overhovedet. Kan jeg i hvert fald ikke selv.” (Citat fra elev).

“Nu arbejder jeg i en bager og hvis der kommer nogen ind der snakker tysk så snakker jeg bare engelsk med dem.. fordi jeg kan ikke tysk.. og det kan de fleste tyskere også..” (Citat fra elev).

Ovenstående citater fra elever i 8. klasse vidner om en manglende forståelse for tyskfagets relevans i forhold til elevernes hverdag og verden. En mangel på kobling mellem den viden, de tilegner sig i faget og deres behov for at lære sproget på nuværende tidspunkt i livet, synes at demotivere eleverne. Hvordan aktiviteterne eller emnerne i faget kan bidrage til de unges identitetsudvikling, er et spørgsmål, som de unge ved enhver given lejlighed i skolekonteksten vil stille sig selv mere eller

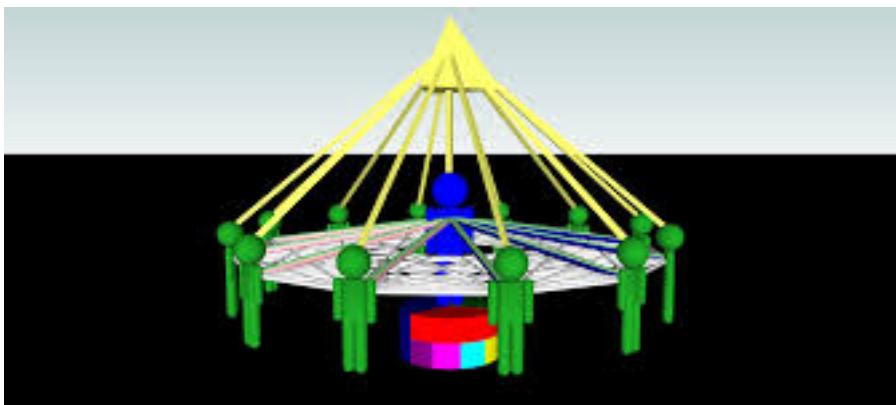
mindre bevidst. Hvis ikke eleven kan se formålet med det, der bliver undervist i, er de hurtigt videre med noget andet (Illeris, 2019: 62).

For at fastholde elevernes motivation må vi som sproglærere i tyskfaget få eleverne til at opleve tilegnelsen af det tyske sprog og viden om den tyske kultur som en værdifuld ressource i deres eget liv.

“...Og så kan man gøre det nok så mange gange jeg tror de vil blive ved med at spørge hvorfor... (griner)...de skal have det men jeg synes det er rigtig vigtigt at de bliver bevidste om det. Om det så hænger fast, det tror jeg ikke fordi deres interesse bare ikke er særlig stor for sproget.”

(Citat fra tysklærer).

Oplevelsen fra tysklærerens side er derfor også den, at eleverne ikke ser relevansen for sprogtilegnelsen, og at deres interesse for faget derfor ikke er at mærke. Denne mangel på at se relevansen af faget fra elevernes side kunne tænkes at forbedres ved opmærksomhed på valget af indhold i undervisningen. Det såkaldte fælles tredje. Når vi taler om det fælles tredje, refererer vi til Louise Klinges beskrivelse af det fælles tredje. Opmærksomheden i undervisningen ligger ude i rummet, hvori alle deltagerne imellem er stemt om det, vi kalder det fælles tredje. Det fælles tredje, som deltagerne er samlet om, er undervisningens indhold. Undervisningens indhold bliver således det fokuspunkt, ytringerne i klasselokalet stemmes i forhold til. Dette forudsætter hermed et meningsfuldt indhold, som deltagerne stemmes af og samles om (Klinge, 2019: 174).



Det fælles engagement kan påbegyndes fra begyndelsen af timen, hvis læreren har en grundlæggende positiv relation til sin klasse. Læreren overvejende positive relation til klassen gør, at både lærer og elevs opmærksomhed i undervisningen hurtigt og uden vanskelige problemer kan gå i den samme retning. Således bliver undervisningens progression et fælles anliggende, og alle

deltagere bestræber sig på at søge indsigt i undervisningens indhold (Klinge, 2019: 174).

Når eleverne er indre motiveret til at tage medansvar for undervisningens progression, udviser de koncentration, fordybelse, opmærksomhed, engagement og hjælpsomhed (Klinge, 2019: 175).

Ifølge Louise Klinge er det altså vigtigt, at indholdet er med til at stemme eleverne for undervisningen. Dette vil sige, at undervisningen skal være meningsfuldt for eleverne.

Præstationsorientering i praksis

Carol Dweck, der er motivationsforsker, har klarlagt betydningen af, hvilke mål elever har for deres skolearbejde (Ågård, 2014: 42).

Mål i skolen skal forstås som de dybere begrundelser, eleverne har for at ville engagere sig eller ej i skolearbejdet og den betydning, det har for eleverne, hvordan det går dem i skolen. Målene har betydning for, hvordan eleverne arbejder, og hvordan de klarer sig. Læringsmål og præstationsmål, er de to principielt forskellige mål, eleverne er orienteret mod i skolen (Ågård, 2014: 42).

Hvis eleven forfølger læringsmål, er denne optaget af at lære noget og at mestre de opgaver, der stilles. Således arbejder eleven for at udvikle sig fagligt. Eleven er villig til at lave fejl, da denne ved, at det er uundgåelige trin på vejen mod at blive bedre til at lære og ved opnåelse af faglig viden og forståelse (Ågård, 2014: 42).

Hvis eleven omvendt forfølger præstationsmål, er denne optaget af sin performance. Fokus er at vise, hvad denne kan, og det handler om at være bedre end de andre. Det, der betyder noget er karakterer og sammenligningen med andre elever. Det er væsentlig at blive anerkendt og opnå en position i klassen som dygtig og undgå at tabe ansigt. Dét at fejle skal undgås, da dette anses som tegn på, at man ikke er dygtig nok. Præstationsmål er forbundet med angst for nederlag (Ågård, 2014: 42).

På den måde har læringsmål sammenhæng med Selvbestemmelsesteoriens begreb om indre motivation, da skolearbejdet opleves som noget, der har værdi i sig selv. Præstationsmål er derimod knyttet til ydre motivation, fordi eleven arbejder af ydre incitament for primært at få gode karakterer (Ågård, 2014: 43).

I vores interview af elever i 8. klasse udtaler elever følgende, da de spørges ind til deres motivation for at lære tysk:

“Meget karakterne ja.. kort pause.. Jeg kan ikke se hvad jeg ellers skal bruge det til..”

(Citat fra elev).

Endvidere da de bliver spurgt om hvad der i retrospekt kunne have motiveret dem til yderligere deltagelse i vores undervisningsforløb, svarer de følgende:

“Tror folk havde været meget mere seriøse om det fordi hver gang man siger karakter, så bliver folk mega seriøse.. omkring det..” (Citat fra elev).

“Det er sådan i syvende klasse, da tænkte man sådan ”ej vi får alligevel ikke karakter for det”, så det er sådan lidt ligemeget, men nu kommer.. får vi sandhedskarakter og det er rimelig vigtig at få nogle gode karaktere..” (Citat fra elev).

Citaterne fra eleverne understreger, at præstationsorienteringen spiller en væsentlig rolle for eleverne. Citaterne er udtryk for vigtigheden af karaktergivningen som motivationsfaktor. Det anskues også tydeligt, at en manglende karaktergivning kan være direkte demotiverende. Her er der derfor tale om en udelukkende ydre motivation i form af karaktergivning. I en rapport udarbejdet af Patrick, Kaplan og Ryan (Patrick, Kaplan og Ryan, 2011; Skaalvik, 2015: 31) omtales to hovedtyper af grunde, eleverne kan have for deres indsats i skolen. Der er tale om opgaveorientering og egoorientering (Patrick, Kaplan og Ryan, 2011; Skaalvik, 2015: 31). Førstnævnte omhandler elevens lyst til at tilegne sig stoffet i undervisningen, og at de ønsker at forstå stoffet. Det vil sige at udvikle kompetence. Egoorienteringen, som også kaldes præstationsorienteringen, handler om elevens ønske om at løse en opgave bedst muligt for på den måde at demonstrere kompetence. Ofte i forhold til hvordan eleven gerne vil vurderes positivt af andre (Urdu og Midgley, 2003; Skaalvik, 2015: 31). Kendetegnende for egoorienteringen er bl.a. også, at eleverne tenderer mod at opfatte fejl som truende. Eleverne opgiver hermed, når de møder vanskeligheder (Skaalvik, 2015: 32). Citatet nedenfor viser elevens angst for nederlag samt elevens fokus på, hvordan denne opfattes af andre.

“Fordi man kan jo nemt komme til at lave sådan nogle virkelig, virkelig dumme fejl eller sådan noget.. Det er lidt nederen foran klassen.” (Citat fra elev).

Elevens ønske om at passe ind i klassen og dermed ikke blive gjort til grin foran sine klassekammerater udtrykkes i ovenstående citat. Her kan man tale om elevens lyst til at mestre. Hos Bandura anskues mestring som menneskets naturlige stræben efter at passe ind i de situationer, de

indgår i. Denne søgen efter tilpasning kaldes af Bandura for mestring. Mennesket vil ifølge Bandura til alle tider søge at få kontrol over de forhold, der påvirker dem og ønsket om at passe ind i de forskellige situationer, udgør tilsammen grundlaget for de adfærdsformer som ses hos mennesket - i dette projekt eleverne (Fibæk og Kristensen, 2016: 191).

“... lige så snart at man begynder at arbejde mere med tekstarbejde og skal dykke ned i nogen tekster og skal forklare hvad handler det her om og man selv skal til at tænke så kobler... så så slår de fra...” (Citat fra lærer).

“Og så er det nemmere bare og læne sig tilbage og så øhm... og så lave ingenting i stedet for og prøve.” (Citat fra lærer).

Det synes ud fra ovenstående citater at være klart for både lærer og elever, at motivationen daler, hvis eleverne oplever, at de møder vanskeligheder eller frygter at fejle. Det virker direkte hæmmende for deres deltagelse i undervisningen og opgaveløsningerne i denne.

Mestringsorientering i praksis

“Jeg kan ikke forstå sproget..” (Citat fra elev).

“Altså jeg forstår ikke tysk hvis de står og snakker.. overhovedet.” (Citat fra elev).

“Altså ligesom når man er lille så lærer man jo også at snakke sproget først og så stave og alt det der..” (Citat fra elev).

Citaterne er bevis for elevernes faglige selvvurdering (Skaalvik, 2015: 23).

I denne sammenhæng bliver det relevant at se på skemaet til højre.

Når vi ser på citaterne, er det tydeligt, at elevernes faglige selvvurdering er, at de i ringe eller ingen grad behersker eller forstår det tyske sprog. Hvis eleverne allerede har en vurdering af, at de på et generelt plan ikke kan sproget, hverken mundtligt eller skriftligt, kunne det tænkes at

Tabel 2. Nogle forskelle mellem faglig selvvurdering og mestringsforventning

Faglig selvvurdering	Mestringsforventning
Generel følelse af at være dygtig	Forventning om at mestre bestemte opgaver
Områdespecifik	Problem- og situationsspecifik
Fokus på nutid	Fokus på fremtid
Relativt stabil - ændres gradvist	Ændres hurtigere efter nye erfaringer
Vigtigste kilder er social sammenligning og andres vurdering	Vigtigste kilde er egne mestringserfaringer

påvirke negativt deres forventning om at kunne løse enkle opgaver og dermed deres motivation for disse.

“Dette viser samtidig, at det er selvvurderingen i de enkle fag, som har størst betydning for elevernes motivation for disse fag.” (Marsh m.fl. 2005; Skaalvik, 2015: 25).

Vi må derfor søge at give eleverne ægte mestringserfaringer ved bevidsthed om opnåelige mål for den enkelte elev. Dette syn understøttes af et af de 5 elementer til motiverende undervisning fremsat af Danmarks Evalueringsinstitut, som anbefaler, at vi som lærere har fokus på vigtigheden af at sætte mål som passer til den enkelte elevs niveau (EVA, 2013). Flere af disse mestringserfaringer kan over tid ændre på elevens faglige selvvurdering. Vigtigheden af målsætningen må ikke glemmes, da opnåelige mål er med til at give eleverne en oplevelse af at mestre faget.

I målsætningen for eleverne kan læreren indtænke zonen for nærmeste udvikling. Denne model, udarbejdet af Vygotsky, anskueliggør at en elev kan befinde sig i 3 zoner i sin udvikling. Den inderste zone er zonen, hvori eleverne selv kan arbejde med stoffet og tilegne sig ny viden. I zonen, som ligger udenfor tryghedszonen, skal eleverne støttes i deres tilegnelse af viden, men tilegnelsen ligger stadig inden for noget, de er trygge ved, så længe denne tilegnelsesproces er understøttet af læreren. I den yderste zone er eleverne utrygge og læring er svært opnåeligt. Udtalelserne fra eleverne understøtter vores formodning om, at disse i tyskundervisningen ligger i den yderste zone, hvori de er utrygge og ikke tilegner sig ny viden ifølge Vygotsky (Bjerre og Ladegaard, 2015: 86).



Vi var i vores projekt nysgerrige på, hvad der kunne påvirke elevernes opfattelse af deres sproglige kompetencer i tyskfaget.

En elev udtaler følgende:

“Altså ligesom når man er lille så lærer man jo også at snakke sproget først og så stave og alt det der..” (Citat fra elev).

Ovenstående er et eksempel på, at en elev har en selvvurdering af at mestre et sprog, og hvordan denne evne til at mestre er opstået. Eleven forsøger at overføre en mestringsstrategi fra tilegnelse af sit modersmål til tilegnelsen af fremmedsprog og derved opnå en følelse af en høj faglig selvvurdering. Eleven har en bevidsthed om, hvornår forskellige mål i sprogtilegnelsen burde være

opnåelige, og i hvilken progression de skal komme. Eleven undrer sig over hvorfor dette ikke er tilfældet i tyskundervisning. Eleven har en klar formodning om, at hun skal lære at tale sproget, inden systemet bag sproget skal tilegnes, og da dette ikke sker, må vi formode, at eleven ikke føler, at denne ligger i zonen for nærmeste udvikling.

Relationsorientering i praksis

“Men jeg synes også at øhm... at der hvor jeg bare kommer de der tre timer i ugen som tysklærer... altså... Det er drøn vigtigt og og bruge de første rigtig mange gange til at skabe noget relationer til dem” (Citat fra lærer).

I ovenstående citat viser læreren med tydelighed sin viden om vigtigheden af relationen til eleverne. Dette understøttes af Louise Klinge, som skriver, at lærerens faglighed ikke er tilstrækkelig, når eleverne skal motiveres til undervisningen, da stoffet i undervisningen kun viser én dimension af livet i skolen. En elev kan være så usikker på sig selv, at denne ikke tør dele sin viden i klassen. Dette vanskeliggør muligheden for at bidrage til helheden, dvs. undervisningen. For at eleverne er modtagelige for undervisningen og samtidig bestræber sig på at overvinde de udfordringer, de møder i deres skoleliv, er den positive lærer-elev-relation afgørende (Klinge, 2019).

“Det klar at man har en anden relation til dem når man også er deres dansk og deres klasselærer.” (Citat fra lærer).

Citatet giver udtryk for, at der grundlæggende er forskel på, hvilken relation der er mulig at skabe til eleverne alt efter hvor mange timer, læreren tilbringer sammen med eleverne. Dog udtrykker tysklæreren også, at det faktisk er muligt at bygge en positiv relation til de elever, læreren ikke underviser ofte. Dette kræver imidlertid, at vi er bevidste om, hvordan relationen opbygges.

“...hvis man ved de har været ude og spille kamp, det er sådan nogen bitte bitte små ting man egentlig bare lige skal vise interesse for fordi så tænker de gud hun interesserer sig for mig selv om hun egentlig bare er tysklæreren (griner)...” (Citat fra lærer).

I et fag hvor vi som sproglærere har få timer i en klasse om ugen, bliver relationen sværere at opbygge. Netop tiden kan være en afgørende faktor for, om relationsarbejdet lykkes, og vi må derfor som sproglærere være meget opmærksom på, hvordan vi opbygger relationen til eleverne.

Dette kan nemlig let miste fokus, når vi har få timer og samtidig skal nå et fagligt mål. Balancen mellem relationsarbejdet og det faglige indhold i undervisningen, stiller store krav til bevidst didaktisering fra lærerens side, da relationer dannes over tid. Ifølge en rapport fra Danmarks Evaluerings Institut beskrives relationers opbygning således:

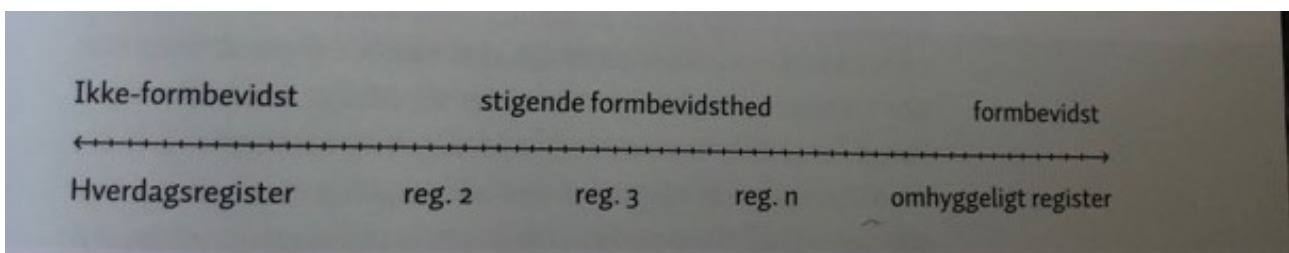
“Relationer mellem lærer og elever opbygges over tid, og jo mindre tid eleverne tilbringer sammen med en bestemt lærer, jo mere skrøbelig er relationen.” (EVA, 2018: 7).

I lærerens overvejelser om relationsarbejdet i en klasse, hvori denne kun har få timer til rådighed, kan man indtænke netop indholdet som det fælles tredje, relationen dannes omkring (Klinge, 2019: 176). Således behøver relationsarbejdet ikke at være eksplicit, men derimod en integreret del af arbejdet med det valgte indhold i undervisningen.

Involveringsorientering i praksis

Sprogudviklingen er ikke en lineær proces, da nogle sproglige træk i learners intersprog ofte vil være i én fase og andre i en anden fase. Hermed varierer intersproget altså, og det kan sagtens have træk fra forskellige udviklingstrin på én gang (Bjerre og Ladegaard, 2007: 44).

Elaine Tarone (1983) giver et bud på, hvorfor learners sprog er forskelligt i forskellige kontekster. Det veludviklede sprog, f.eks. modersmålet, består af en række registre. Disse registre kan adskilles ved, hvor meget fokus den talende eller skrivende har på formen (Bjerre og Ladegaard, 2007: 44-45).



Skalaen illustrerer, at vi i den ene ende af skalaen har hverdagsregistreret, som vi anvender, når fokus slet ikke er på formen, men på selve indholdet. I den anden ende af skalaen ligger det omhyggelige register, hvor fokus kun er på formen og slet ikke på indholdet (Bjerre og Ladegaard, 2007: 45).

“Ja... Måske det ikke er så meget lektier og sådan noget skriftlig .. synes jeg i hvert fald..

“At man ikke skal skrive så meget, men det mere tale..”

(Citat fra elev).

“Altså jeg synes det var fint det der med.. øh.. lærer hvor vi skulle ud og bevæge os lidt...”

(Citat fra Elev).

“I forhold til... i stedet for sidde og lave grammatik i klassen og sådan noget.. det bare lidt kedeligt..”

(Citat fra elev).

I citaterne giver eleverne udtryk for manglende differentiering i undervisningsaktiviteter.

Dette kan blive en hindring for elevernes oplevelse af, hvad det er at have tyskundervisning. En bevidsthed fra lærerens side om, at fremmedsprogstilegnelsen rummer mere end blot den formelle tilegnelse af sprog kunne åbne for variation af undervisningsaktiviteter. Denne variation kunne øge muligheden for forskellige sprogtilegnelsesstrategier og variation i målsætninger i forhold til elevernes sproglige præstationer.

“Men det... sådan tror jeg det er for alle lærere og i alle fag fordi man får så travlt når man går i 9. klasse f.eks. at så kunne man altid lige bruge en time mere.” (Citat fra Lærer).

Ovenstående citat kan rumme en dimension af frygt for ikke at nå de faglige mål med klassen. Vi kan undre os over, om en time mere i ugen havde givet øget plads til differentiering af aktiviteterne i undervisningen. Ydermere bliver det et spørgsmål om, hvorvidt det er mere trygt som lærer at sikre sig, at eleverne kan udføre kvantitativ målbare opgaver i faget. Disse opgaver har ofte baggrund i opmåling af formel sproglig kunnen. Denne opmåling og dermed summative evaluering kunne tænkes også at være en ydre motivationsfaktor for læreren, når denne gør sig didaktiske overvejelser.

Delkonklusion på de fem motivationsorienteringer i praksis

I vores gennemgang af de fem motivationsorienteringer står det klart for os, at der findes en manglende forståelse for og viden om fagets relevans fra elevernes side. Eleverne udtrykker, at det er karaktergivningen, der er motivationen for deltagelse i faget, og dermed kan vi konkludere, at de i høj grad er ydre motiverede. Dette er også lærerens fornemmelse.

Det kan være svært at vælge indhold som er meningsgivende for eleverne i tyskfaget, og da

indholdet netop kan være med til at danne grundlag for relationsarbejdet, er det især vigtigt i et fag med så få timer til rådighed, at vi som sproglærere er opmærksom på at vælge et indhold, der opleves som meningsfuld fra elevernes side.

Målene i skolen har betydning for, hvordan eleverne arbejder i undervisningen. Vi kan ud fra ovenstående gennemgang påvise, at fokus for eleverne er at vise, hvad de kan, og det der betyder noget for eleverne er karaktererne. Karaktergivningen er i høj grad med til at give eleverne sammenligningsgrundlag i forhold til deres klassekammerater. I det hele taget ligger der et stort fokus fra elevernes side på det sociale aspekt af tyskfaget. Det være sig ikke at tabe ansigt overfor de andre elever både i karaktersammenligningen, men også i deltagelsen på klassen. Et paradoks for eleverne da disse er motiverede af karaktergivningen, men samtidig ikke har til tiltro til egne evner i forhold til at deltage på og i klassen. Denne deltagelse ligger netop til grund for en del af karaktergivningen.

Vi kan spørge os selv: Er elevernes oplevelse af tyskfaget som værende et fag, der i høj grad er præget af et formelt sprogsyn i virkeligheden deres egen oplevelse af, at den eneste vej til højere karakterer i faget, er skriftlige produkter og derved et øget fokus på deres formelle sproglige kunnen, fordi de ikke tør deltage mundtligt på grund af manglende tiltro til egne sproglige kompetencer? Og er det skriftlige arbejde også en mere tryk vej til feedback, fordi denne ofte foregår personligt, ofte på skrift og sjældent foran de andre elever i klassen?

Indre/ydre motivation i teori og praksis

Vi vil i dette afsnit beskrive to tilgange til begrebet motivation, som elever kan være rettet mod. Disse kaldes ydre og indre motivation. Vi vil i afsnittet forbinde vores data med teori og på den måde finde svar på, hvor elevernes motivation er rettet mod.

Knud Illeris om ydre og indre motivation koblet til praksis

Den ene motivation er noget som er iboende i eleven. De er således indre motiverede. Knud Illeris taler om vigtigheden af, at vi netop som lærere søger at styrke denne indre motivation ved at vælge et fagligt indhold, som eleverne kan forbinde med deres aktuelle situation. Dvs. noget de oplever har en betydning for dem.

“Det drejer sig om - i det enkelte fag eller tværfagligt - at finde indgange, der relaterer sig til de unges livssituation og de udfordringer de står overfor. Det er der, den holdbare motivation kan findes, og den væsentlige læring etableres.” (Illeris, 2019: 104).

Et eksempel på en indre motivation kunne være følgende citat:

Nu skal vi jo også til Berlin her.. det er jo vores fritid så det kunne også være rart hvis vi kunne lidt tysk .. hvis vi nu skal have en burger.. (Citat fra elev).

Her bliver tilegnelse af tysk altså noget, der har en betydning for elevens verden, og hvordan denne kan begå sig i verden.

I den ydre motivation ses motivation som noget, der skal skabes. Læreren må altså her sørge for at eleverne bliver motiverede. Denne tilgang gør, ifølge Knud Illeris, eleverne til objekter for det stof, som skal tilegnes. Det er således ikke vigtigt, hvad eleverne føler og mener, de kan bruge indholdet til, men blot det at de tilegner sig dette. Illeris afviser ikke at ydre motivation kan have en væsentlig betydning for læringen. Et eksempel kan være eleven, der er motiveret til at yde fagligt i tysktimen, fordi denne ønsker at bringe sit karaktergennemsnit op. Dette skaber på den korte bane en motivation, som gør, at eleven vil arbejde i timen, og læreren vil efter al sandsynlighed opleve denne elev som værende motiveret. Der findes dog en problematik ved den ydre motivation og denne er at læringen, ifølge Knud Illeris, ikke når sit dybdemæssige potentiale, og at indholdet ikke præger elevens indholdsmæssige identitetsdannelse (Illeris, 2019: 104).

Understående citat vidner om en sådan ydre motivering hos en elev i 8. klasse.

“Jamen.. det er nok efter at der er kommet karakter på og sådan såå er man begyndt at gå lidt mere op i det og.. ja.. snakke mere om det..” (Citat fra elev).

Lærerens valg af indhold i undervisningen samt tilgang til undervisningen er også præget af ydre motivationsfaktorer, som det ses i følgende citat:

“... altså der er jo færre timer der nu end der var før skolereformen den kom så det bliver bare rigtig tit sådan noget målrettet undervisning i forhold til at vi skal til en prøve på et eller andet tidspunkt. Og så kommer undervisningen... selvom man ikke rigtig vil det, så kommer undervisningen lidt til at gå i den retning...” (Citat fra lærer).

Læreren søger således ikke at knytte indholdet an til elevernes livsverden og identitetsdannelse, men nærmere at arbejde med et indhold, som kan være understøttende for at opnå bedre karakterer til en kommende eksamen.

Illeris plæderer for, at man netop kan bruge et næsten hvilket som helst indhold. Det væsentlige er, at man altid i sine didaktiske overvejelser er bevidst om, hvordan indholdet skal tilgås for, at det knytter an til elevens verden.

Vi må ydermere huske på, at vi som lærere i alle fag har et ansvar i forhold til folkeskolens

formålsparagraf stk 2. *Folkeskolen skal udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle* (UVM, 2018).

Med ovenstående paragraf ser man ikke blot vigtigheden af det Knus Illeris omtaler i forhold til valget af indhold, men også den lovgivningsmæssige hjemmel for hvorfor vi som lærere altid må søge at gøre indholdet relevant for elevernes identitetsdannelse.

Kigger vi på Vejledning til folkeskolens prøver i faget tysk – 9. klasse under “Teksopgivelser og temaer” står følgende skrevet:

“Et af de vigtigste kriterier er, at teksterne motiverer og engagerer eleverne, og at teksterne i øvrigt er gode at samtale ud fra.” (UVM, 2018: 5).

Her ser vi altså også fra politisk side en vægtning af, at de tekster eleverne skal arbejde med i forhold til deres afgangseksamen, skal være et emne, som eleverne motiveres af. I arbejdet med denne motivering, kan vi igen som lærere søge at have en opmærksomhed på, at disse tekster derfor har et indhold, som er interessante for eleverne og som knytter an til deres livsverden og videre udvikling.

Delkonklusion på ydre og indre motivation

Hvis der udelukkende findes en ydre motivation hos eleverne kan dette ende med at blive problematisk i forhold til elevernes tilegnelse af fremmedsproget. Det er ifølge Illeris i den indre motivation, at dybden i elevernes identitetsdannelse opnås. Læreren må derfor søge at didaktisere indholdet, således dette knytter an til elevernes livsverden. Ved denne at knytte indholdet til elevernes livsverden, lever vi som lærere desuden op til folkeskolens formål om at give eleverne mulighed for oplevelse, fordybelse og virkelyst.

Spørgeskemaundersøgelser: forældreinddragelse som motivationsfaktor hos eleverne

I dette afsnit vil vi undersøge tyskfaget i hjemmet, da vi tror, at omtalen af tyskfaget i hjemmet samt muligheden for at kunne få hjælp til lektier derhjemme kunne tænkes at spille en væsentlig rolle for elevernes motivation i undervisningen. Derfor er forældresamarbejdet i dette projekt en af de motivationsfaktorer, vi vil undersøge.

Forældreinddragelse

Kan forældrene bidrage positivt til tyskundervisningen, således de bliver medspiller og hermed påvirker elevernes motivation for tyskfaget?

Dette sammenholdt med Folkeskolens formål §1 fra 2017, hvor der står skrevet, at folkeskolen i samarbejde med forældrene skal forberede eleverne til videre uddannelse samt give dem lyst til at lære mere, giver belæg for at inddrage forældrene i de didaktiske overvejelser om tyskundervisningen samt motivationen af eleverne (EMU, 2019).

Hvilken rolle forældreinddragelse kan spille for elevernes motivation i tyskundervisningen bliver interessant, når vi vores undersøgelse kan se, at 46,4% af

de adspurgte elever svarer, at de har "meget" lyst til at lære tysk. Mens 50% af de adspurgte elever mener, at tyskundervisningen i "nogenlunde" grad er det, der påvirker deres lyst til at lære tysk. Når eleverne i den grad mener, at de har meget lyst til at lære tysk, men at kun ca. halvdelen af dem mener, at tyskundervisningen kan påvirke deres lyst til at lære tysk, kunne forældrene så tænkes at kunne inddrages i motiveringen af deres barns lyst til faglig læring i faget?

45,9% af forældrene oplever, ifølge vores undersøgelse, at deres barn "nogenlunde" er motiveret for tyskfaget. Kun 1 forældre (2,7%) mener, at deres barn i høj grad er motiveret for faget. Når de 40,5% af adspurgte forældre svarer "meget" til, at de kan påvirke deres barns motivation for tyskundervisningen, bliver det interessant at se på, hvordan forældrene kan inddrages.

"Internationale undersøgelser peger på, at børn er mere motiverede for skolearbejde og lærer mere, når forældrene er involverede, så alene af den grund er det en god idé, at skolerne inddrager forældrene" (Skolebørn, nr. 4. 2018: 4).

Undersøgelsen peger netop på, at forældreinddragelse spiller en rolle i forhold til elevernes motivation i skolen. Elevernes motivation ligger i høj grad til grund for deres muligheder for at tilegne sig indholdet i undervisningen. Derfor bliver det interessant at undersøge, hvordan denne forældreinddragelse kan finde sted, og hvorvidt forældrene allerede bliver inddraget, nu hvor mange af forældrene mener, at de kan påvirke deres barns motivation for faget.

Forældrene er klar over, at de spiller en rolle i forhold til elevernes motivation for tyskfaget og 54,1% føler sig tilmed klædt på til at kunne hjælpe deres barn med lektierne i tysk. Vi kan ud fra vores undersøgelse se at 59,5% af forældrene hjælper deres børn med tysklektierne mindre end 1 time i ugen og 37,8% hjælper slet ikke deres barns med tysklektier.

37,8% svarer, at de slet ikke hjælper deres barn, og det kan undre os.

Barn

Da relationen mellem forældre og deres børn ikke er professionel, bruger vi her begrebet "barn", når vi taler om forholdet mellem barn og forældre.

“Fordi fx dansk det kan man jo sagtens selv finde ud af, der behøver man ikke hjælp, men det gør man virkelig i tysk..” (Citat fra elev).

En forudsætning for at forældrene har mulighed for at hjælpe med lektierne kræver, at de er oplyst om disse. Spørgsmålet bliver så, hvordan forældrene bliver oplyst om lektier i tysk.

“Man får at vide at det er lektier og så skal man huske det” (Citat fra elev).

“Okay, så der er ikke noget der sådan går direkte hjem til jeres forældre?” (Spørgsmål fra interviewer).

“Nej..” (Citat fra elever).

Citaterne viser, at de adspurgte elever selv står for kommunikationen af lektier mellem skole og hjem.

I vores praktik udarbejdede vi ugebrev, hvori forældrene blev oplyst om, hvad vi i den foregående uge havde arbejdet med i tysk, og hvad vi i den kommende uge skulle arbejde med. Derudover indeholdt ugebrevet en lille opgave som forældre og elev skulle samarbejde om at få løst til inddragelse i den kommende uges tyskundervisning som tiltag for at åbne faget i hjemmet (Se Bilag4).

Til vores ugebrev svarer nogle elever:

“Sådan vi var sikret på vores forældre også vidste det, så vi ikke lige pludselig glemte det og ja.. så man heller ikke kunne snyde..” (Citat fra elev).

“Og bare sige man havde glemt det, men det var fordi man ikke gad. Så ved ens forældre det.” (Citat fra elev).

Ovenstående citater afslører, at der i kommunikationen mellem skole og hjem kan opstå problemer, hvis lektierne ikke formidles direkte mellem skole og forældre, men at formidlingen udelukkende bliver elevernes ansvar.

I en undersøgelse lavet blandt 1.127 forældre med børn i folkeskolen svarer en forælder at:

“Forældrene kobles mere og mere af barnets læring, jo ældre barnet bliver. Det sker samtidig med, at sværhedsgraden bliver større og større, det hænger ikke sammen. Forældrene skal følge barnet, da de så kan støtte barnet hjemme. Pludselig er det for sent, og så er det vanskeligt at hjælpe og støtte barnet hjemme, når man som forældre er blevet koblet af.” (Skolebørn. Nr. 4: 4).

Udsagnet understøttes af Thomas Nordahl, der udtrykker, at jo ældre eleverne bliver i skolen, desto mere autonome bliver skolen og læreren. Det påfaldende er dog, ifølge Thomas Nordahl, at elevernes indflydelse på undervisningen ikke vokser i nævneværdig grad (Nordahl, 2008: 62).

Vi kan derfor spørge os selv, om eleverne ikke får dette højnede niveau af indflydelse, fordi læreren

simpelthen ikke mener, de kan varetage opgaven og i så fald, skulle indflydelsen på undervisningen så ikke igen tilfalde forældrene?

Vores undersøgelse viser, at 61,1% af forældrene svarer nej til, hvorvidt de er oplyst om indholdet i deres barns tyskundervisning fra skolen side. Denne mangel på inddragelse af forældre synes at undre i forhold til følgende citat:

“Forældrenes inddragelse i deres barns læring og trivsel er den vigtigste enkeltfaktor for at løfte børnene faglige udbytte af undervisningen.” (Skolebørn, Nr. 4: 4, (2018).

Ydermere er det et lovkrav til både lærere og forældre, at vi sammen skal løfte folkeskolens formål (UVM, 2018). Et møde mellem skole og hjem foregår ofte i form af skole-hjem-samtaler. Disse tjener formålet at informere forældrene således, at det er muligt for dem at bakke op om skolens arbejde (Knudsen, 2010: 119). Mødet er en officiel ramme, hvori det er muligt for forældrene at få viden om deres børns trivsel fagligt som socialt. Det kan derfor undre os, at mange forældre i denne sammenhæng ikke spørger ind til deres barns tyskundervisning.

“Altså nu sidder jeg der jo også som dansklærer nogen gange og det er ikke... de spørger ikke hvordan det går i tysk...” (Citat fra lærer).

“Så det er ikke noget som forældrene heller tænker at det er et drøn vigtigt fag det her. De spørger gladelig til naturfag og engelsk og sådan noget men de spørger ikke til tysk.” (Citat fra lærer).

Læreren har således et indtryk af, at forældrene ikke ønsker viden om deres barns tyskundervisning. Vi kan dog i vores spørgeskemaundersøgelse fremvise, at 57,1% af de adspurgte elever svarer, at de taler om deres tyskundervisning i hjemmet. Dog svarer kun 37,8% af de adspurgte forældre, at deres barn kun omtaler tysk “lidt” i hjemmet. Det er således i vores undersøgelser en diskrepans mellem forældrenes og elevernes oplevelse af hvor meget tysk, der omtales i hjemmet. Fra tallene i spørgeskemaet kan vi ikke se, hvorvidt omtalen er positiv eller negativ. Eleverne udtaler dog:

“Jeg vil stadig sige det er positivt ved dem begge.” (Citat fra elev).

“Ja, det er også positivt ved dem begge ved mig..”(Citat fra elev).

“Også mig..” (Citat fra elev).

Delkonklusion på forældreinddragelse

Forældrene bliver i ringe grad inddraget i tyskundervisningen. Eleverne udtrykker et ønske om mere forældreinddragelse. Forældrene mener, at de kan være medvirkende til øget motivation for

tyskfaget hos eleverne. Paradoksalt oplever læreren ikke, at forældrene interesserer sig for tyskfaget til skole-hjem-samtalerne. Lovgivningsmæssigt har vi som lærere en forpligtigelse til sammen med forældrene at løfte opgaverne i folkeskolen. Eleverne udtrykker, at de finder tryghed i, at forældrene bliver oplyst fx. via et ugebrev om, hvad der foregår i tyskundervisningen samt lektier dertil.

Sprogtilegnelsesteori og analyse

I dette afsnit præsenteres processen mod tilegnelse af et fremmedsprog, som består, ifølge Rod Ellis, af tre processer: input-, interaktion- og outputhypotesen (Hedevang, 2003: 20).

Den interaktionistiske tilegnelsesmodel introduceres, og herefter beskrives begrebet *affektive filter*. Efterfølgende introduceres hvad kommunikativ undervisning er. Dette vil danne grundlag for analyse af praksis samt empiri. Dette synliggør hvor vi i sprogtilegnelsen især må have vores fokus, når vi arbejder med motivation for deltagelse i tysk.

Inputhypotesen

Sprogtilegnelse vil altid have afsæt i en form for dialog med andre mennesker. Dette er ikke nødvendigvis en mundtlig dialog, men eleven er nødt til enten at høre noget eller læse noget andre har sagt eller skrevet for at tilegne sig sproget. Man kan sige, at eleven indgår i en social sammenhæng, som leverer inputtet (Bjerre og Ladegaard, 2015: 50).

Denne hypotese er udviklet af Stephen Krashen. I denne proces skal eleven modtage et forståeligt input, altså et sprogligt produkt, som kan læses eller høres. Vigtigheden af at dette produkt er forståeligt for eleven må understreges. Sværhedsgraden for optimalt input er, ifølge Krashen, $i + 1$. "I" forstås som det niveau elevens intersprog ligger på og "+1" betyder, at inputtet skal være en anelse sværere end det niveau, eleven befinder sig på lige nu. Vi må som lærere i et sprogfag derfor have en viden om, hvor eleven befinder sig i sin tilegnelsesproces for dermed at kunne ramme næste niveau. Det nytter således ikke at give eleven et for svært input, da dette ikke vil føre til intake hos eleven. I inputprocessen er det væsentligt, at vi som sproglærere er opmærksom på, at inputtet er tilgængeligt for eleven. Inputtet kan gennem visualisering gøres tilgængeligt for eleverne. Dette vil hjælpe eleven i kontekstualiseringen. Endvidere skal teksterne til undervisningen

Fremmedsprog

Et fremmedsprog er et sprog, eleven ikke anvender i sin daglige tale. Eleven har således ikke umiddelbart brug for at tilegne sig sproget for at kunne begå sig i sin hverdag. Sproget tilegnes primært i formelle sammenhænge, som fx i et klasseværelse (Bjerre og Ladegaard, 2015: 12-13).

Intake

Det er den del af input, som eleven lægger mærke til og forarbejder til viden, som videre kan inkorporeres i intersproget (Hedevang, 2003: 13).

forenkles, både de skriftlige og de mundtlige, så disse passer til elevernes niveau (Bjerre og Ladegaard, 2015: 50).

Interaktionshypotesen

Denne hypotese er udviklet af Michael Long og går ud på, at inputtet, som nævnt ovenfor, må være forståeligt for eleven. I denne søgen efter et input, der er forståeligt for eleven, må vi gennem samtale forhandle om mening med eleven. Når eleven viser, at denne ikke forstår, hvad der bliver sagt, må den anden part i samtalen tilpasse sit sprog, så det dermed bliver forståeligt. Vigtigt er det at dialogen også kan foregå mellem eleverne, og at det dermed bliver eleverne selv, der forhandler om sproget og tilpasser deres output, så denne kan forstås af den anden part. Tilpasningen af sproget giver mulighed for at samtalepartnerne kan stilladsere hinanden. For at disse sproglige forhandlinger kan finde sted, er det væsentligt, at eleverne kommer i situationer, hvor de skal forhandle om sproget. Dette kan gøres gennem kommunikativ undervisning (Bjerre og Ladegaard, 2015: 53).

Outputhypotesen

Outputtet er det, eleven siger og skriver. Der diskuteres mellem forskere om vigtigheden af outputtet. Merrill Swain mener, modsat Stephen Krashen, at sproglig produktion kan føre til tilegnelse af sproget, når eleven bliver presset. Dette betyder, at eleven forsøger at udtrykke noget, som ligger over dennes sproglige niveau. Ifølge Merrill Swain er det afgørende, hvilken funktion outputtet har. Hun opdeler outputtet i tre funktioner.

Opmærksomhedsfunktion, hvor eleven oplever at denne ikke er i stand til at udtrykke det, han gerne vil udtrykke. *Hypotesetestningsfunktionen*, hvor eleven afprøver en sproglig hypotese i dialog med andre sprogbrugere. I denne dialog får eleven be- eller afkræftet sin hypotese.

Metasproglig funktion, hvori sprogets form er afgørende. Eleven har i inputtet modtaget et indhold og en form, som denne skal trække en forståelse ud af. Når eleven skal lave et output, må denne være opmærksom på, hvilken form indholdet skal have for, at outputtet bliver forståeligt. Denne opmærksomhed på kan tvinge eleven til at reflektere over sprogets form.

Således bliver outputtet altså kun vigtigt for sprogtilægnelsesprocessen, hvis eleven indgår i interaktion med andre, hvor deres hypoteser om fremmedsproget gennem forhandling, kan afprøves (Bjerre og Ladegaard, 2015: 54-55).

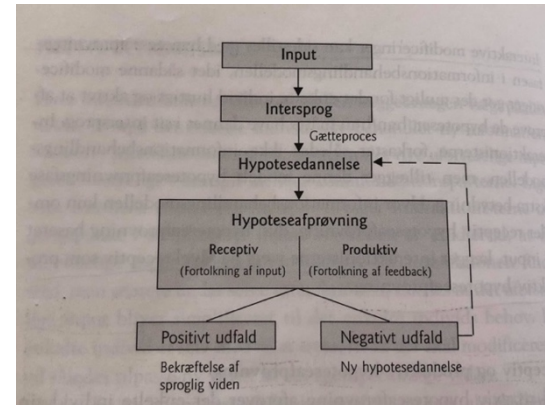
Tilegnelsessyn

Tilegnelsessynet handler om, hvordan man lærer sproget (Bjerre og Ladegaard, 2015: 17).

Det vil sige, at læreren må tilrettelægge en kommunikativ undervisning, hvori man kan tage udgangspunkt modellen til højre, som kaldes *Interaktionistisk tilegnelsesmodel*.

Inputtet er det eleven ser eller hører. Elevens intersprog er det sprogsystem, eleven konstruerer på basis af det fremmedsproglige input, han modtager og lagrer i langtidshukommelsen.

Herefter kommer eleven til hypoteseafprøvningen.



Ideelt er det, ifølge denne model, at eleven kan danne hypoteser i den kommunikative situation samt afprøve hypoteser i denne. Denne afprøvelse vil føre til enten et positivt eller negativt udfald, dvs. eleven får enten bekræftet sin sproglige viden eller afkræftet sin hypotese og danner derved en ny hypotese (Lindhardsen og Christensen, 2006: 24).

Affektive filter

Dette filter er et imaginært filter, som kan forhindre sprogtilegnelse. Filteret består af elevens motivation, behov, holdninger og følelser. Hvis følelserne er negative, bliver filteret stærkere og blokerer for sprogtilegnelsen. Omvendt, hvis eleven er positivt stemt til at lære sproget, vil filteret være nede, og inputtet + 1 kan føre til tilegnelse (Lindhardsen og Christensen, 2006: 15).

Som sproglærere må vi have en bevidsthed om, at eleverne også kan lære strategier, som kan være med til at nedbryde dette filter. Vi kan også som sproglærer være medvirkende til at denne nedbrydning sker, bl.a. ved at skabe en god stemning ved begyndelsen undervisningen samt skabe et rum, hvor eleverne ikke er bange for at begå fejl eller afprøve deres sproglige hypoteser. Tilmed kan en strategi for eleverne være at udtrykke deres usikkerhed om deres sproglige kompetencer og deres frustrationer over, hvor svært det er at tilegne sig et nyt sprog (Andersen mfl., 2015: 111).

Kommunikativ undervisning

Den kommunikative undervisning fokuserer på form, såvel som på indhold. Det vigtige er, at udgangspunktet for kommunikationen er et behov fra elevernes side for at kunne kommunikere og bruge sproget som middel til at blive forstået. Eleven skal kende de redskaber, som gør det muligt at præcisere sin kommunikation (Lindhardsen og Christensen, 2006: 31-39).

Kommunikativ undervisning arbejder således ikke udelukkende med, at eleverne skal kunne producere sproget mundtligt, men det handler også om at tilegne sig reglerne for sprogets

underliggende system. Ifølge Karen Lund findes der i den kommunikative undervisning 4 kompetenceområder: grammatisk, diskurs, pragmatisk og strategisk, som læreren skal berøre i sin undervisning for, at eleverne opnår kommunikativ kompetence (Lund, Karen, 1996).

Læreren skal ikke berøre disse områder et ad gangen, men alle i en sammenhæng, så eleverne bliver bevidste om disse kompetenceområders sammenhæng. Vi må arbejde med sproget i den kontekst, det befinder sig, så tilegnelsen af færdigheder ikke er isolerede fra denne (Lindhardsen og Christensen, 2006: 31-39).

Vigtigt for den kommunikative undervisning er også, at sproget produceres gennem hele undervisningen. Dvs. eleverne skal ikke kun kommunikere, når grundbestanddelene af sproget er tillært. Kommunikationen er central for indlæringen af sproget, og derfor må kommunikative aktiviteter forefindes gennem hele undervisningen (Lund, 1999: 27).

Aktiviteterne i undervisningen skal, ifølge Karen Lund, være autentiske. Dvs. eleverne skal have et reel behov for at kommunikere og ikke blot bruge kommunikationen som en demonstration af de allerede tillærte sproglige færdigheder.

“Altså kommunikation er ikke blot målet; kommunikative aktiviteter er selve midlet hvorigennem man lærer det nye sprog. Man lærer at kommunikere ved at kommunikere” (Lund, 1999: 27).

Analyse af praksis og empiri

Ifølge ovenstående afsnit er altså det autentiske kommunikative behov for eleverne afgørende for tilegnelsesprocessen. Vi vil nu anskueliggøre, hvad forskningen peger på, der rent faktisk sker i klasserummet i tyskundervisningen samt sammenholde dette med vores empiri.

I afsnittet tager vi udgangspunkt i et forskningsprojekt udarbejdet i et samarbejde mellem Københavns Professionshøjskole, Nationalt Videncenter for Læsning, VIA University College og DPU, Aarhus Universitet. Empirien bag dette projekt er indsamlet på 7. og 8. klassestrin.

I den kommunikative undervisning er grammatikken ikke eksplicit. *“... arbejdet med grammatik skal ske i forbindelse med kommunikativ brug af sproget, altså integreret”* (Bjerre, 2018: 1).

I forlængelse af dette citat beskrives der også i vores Fælles Mål for tysk, at undervisningen bygger på et kommunikativt funktionelt sprogsyn (EMU, Læseplan for faget tysk).

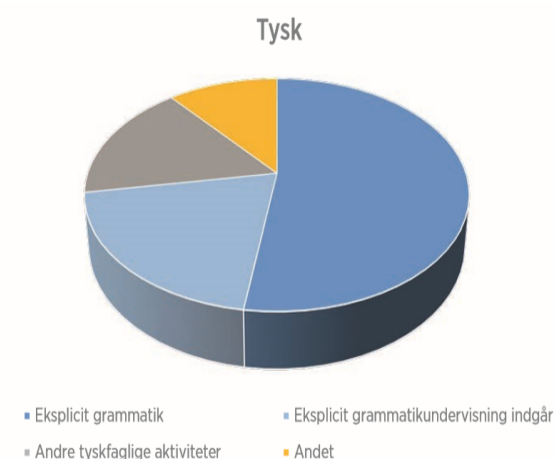
Hermed synliggøre vi, at der er teori, der understøtter en kommunikativ undervisning som værende optimal for sprogtilegnelse samt en lovgivningsmæssig hjemmel for, hvorfor vi skal undervise på denne måde. Spørgsmålet er så, hvorvidt teorien og lovgivningen når ud i klasserummet, og hvordan dette påvirker elevernes motivation for deltagelse?

Understående diagram viser hvordan grammatikundervisningen er fordelt i forhold til hvorvidt denne er eksplicit eller implicit og hvor meget tid, der bliver brugt på andre tyskfaglige aktiviteter, som ikke omfatter grammatik. Observationer er sket over 40 lektioner (Kabel mfl., 2019: 37; <https://www.videnomlaesning.dk/media/2767/grammat3-rapport-2019endelig.pdf>).

Yderligere konkluderer forskerne bag projektet følgende

“... vi har observeret en tyskundervisning, hvor det synes klart for lærere og elever, at det at arbejde med grammatik spiller en stor rolle, når man skal lære tysk” og

“Eksplicit grammatikundervisning fylder altså en stor del af tiden i tyskfaget, hvilket kan pege på, at det nye sprog i høj grad og i højere grad end for eksempel engelsk forventes lært blandt andet gennem et eksplicit fokus på grammatik.” (Kabel mfl., 2019: 53).



“Altså jeg synes skrivning og grammatikken hænger jo... sådan ret meget sammen fordi at i forhold til grammatik det kan man sagtens stå og gennemgå for dem og give dem nogen opgaver i forhold til det og det kan de godt finde ud af men også lidt ligesom man ser i dansk hvis man øver kommaer altså så er det der med at få det ført over i når man så skal skrive noget sammenhængende det har de rigtig svært ved i tysk.”

(Citat fra tysklærer).

Ovenstående citat påviser, at tysklæreren er klar over, elevernes manglende evne til at koble den eksplicite grammatikundervisning til en reel kommunikativ situation.

Samtidig udtaler hun følgende: *“Selvfølgelig er der nogen dage hvor det er at øh... vi skal terpe at det er sådan her at regler er... øh... og det gør jeg også. Men så gør jeg det faktisk i forbindelse med at vi så kan arbejde videre med det i det vi så er i gang med.”* (Citat fra tysklærer).

Tysklæreren er således bevidst om, at eleverne ikke kan bruge den eksplicite grammatikundervisning videre i kommunikative situationer, men hun anvender dog stadig undervisningsformen. Hun siger dog, at den eksplicite grammatikundervisning videre bliver koblet til et aktuelt indhold, men ikke desto mindre er den eksplicit. Hun kobler grammatikundervisningen med indholdet på følgende måde: *“Jeg gør det mere i forhold til jamen så læser vi en tekst og så kan vi tage udgangspunkt i hvor er der noget der står i førnutid i den og så gennemgår vi før nutid*

og... så... så... jeg drager grammatikken ind i det jeg laver fordi at jeg synes det andet det bliver sådan noget øh... ” (Citat fra tysklærer).

Ifølge Karen Lund, kan der her kan være tale om en fejlopfattelse af, hvad kommunikativ undervisning er. Denne fejlopfattelse omfatter bl.a. at den kommunikative sprogtilegnelse udelukkende har med mundtlig undervisning at gøre, og at kommunikative aktiviteter altid må ligge til slut efter de sproglige færdigheder er tilegnet (Lund, 1999: 26).

En anden grund til at eleverne, som læreren udtaler, ikke er i stand til at lære de grammatiske regler kan, ifølge Karen Lund, være at når der undervises eksplicit i grammatik, mister eleverne fornemmelse af, at den grammatiske viden de skal lære, kan anvendes i reelle kommunikative situationer. De mister dermed interessen for indholdet, og den manglende interesse kan medføre manglende motivation for tilegnelse af sproget. Manglen på reelle kommunikative udfordringer i den eksplicite grammatikundervisning kan altså føre til demotivation hos elevernes for at lære grammatikken, da de ikke oplever et behov for tilegnelse af denne for dermed at kunne kommunikere mere forståeligt (Lund, 1999: 28).

I forhold til den eksplicite grammatikundervisning mister læreren også fokus på interaktionsdelen. Dvs. hvad sker der i elevens intersprog, og hvordan inputtet videre kan blive et kommunikativt nyttigt output for eleven. Ved eksplicit at fokusere på grammatikken vil outputtet ofte være et rigtig/forkert svar. På den måde bliver det et lukket spørgsmål, som ikke leder til en meningsfuld kommunikativ situation for eleven. Det bliver dermed bare at terpe for at terpe uden tanke på, hvordan inputtet fæstner sig i elevens langtidshukommelse, og dermed videre kan bruges.

Delkonklusion på sprogilegnelsesteori og analyse

En stor del af tyskundervisningen bliver brugt på eksplicit grammatikundervisning. Fokus ligger heri på form og ikke indholdet. Sprogilegnelsesteori i undervisningen er derfor formel. Dette kan medvirke til, at eleverne ikke kan forbinde det tilegnede i undervisning til en reel kommunikativ situation. Indholdet i undervisningen lagres ikke i elevens intersprog, når eleverne ikke oplever en sproglig forhandling. Derfor forbliver indholdet i korttidshukommelsen og når ikke at lagres i langtidshukommelsen. Når det eleverne skal lære, ikke kobles til forskellige kommunikative kontekster medfører det, at eleverne får en oplevelse af ikke at kunne mestre sproget. Vigtigheden af at meningsfulde kommunikative situationer implementeres i undervisningsaktiviteterne må derfor understreges.

Diskussion

Afsnittet er en diskussion om, hvad vi i vores projekt kunne have undersøgt nærmere for at komme hele vejen rundt om problemformuleringen.

I skriveprocessen af dette projekt er det blevet tydeligt for os, at vi i vores undersøgelser har en mangel af fokus på rammefaktorer. Vi har således ikke interesseret os for, hvilke rammeforhold læreren arbejder under, og hvordan disse kan påvirke måden at tilrettelægge tyskundervisningen på. Vi har ikke haft fokus på hvorvidt det eksempelvis kan spille en rolle for elevernes deltagelse i tysk, at timerne ofte ligger som ydertimer og fordelt med 45 minutter tre gange i ugen. Når rammefaktorerne er som nævnt, kan det så spille en rolle i tilrettelæggelsen af undervisningen, da eleverne kan komme til eksamen i faget? Hermed kunne det også have været interessant at se på, hvordan eksamensbestemmelserne for tyskfaget er, og hvordan læreren planlægger og evaluerer sin undervisning i forhold til, hvad eleverne skal kunne til en eventuel eksamen. Kunne eksamenskravene og deres vurderingskriterier spille en rolle i læreren valg af undervisningsform? Er det et spørgsmål om, at læreren ikke føler at danne overblik over elevernes fremmedsprogstilegnelse i en kommunikativ undervisning og dermed ikke føle sig sikker på, at eleverne når de krav de skal leve til en eksamen? Yderligere kunne det have været interessant at undersøge om tysklærerne er klar over, hvad en kommunikativ undervisning består af. Som Karen Lund skriver, findes der mange fejlopfattelser af hvad kommunikativ undervisning er. En undersøgelse af tysklærernes viden om, hvordan man tilegner sig et fremmedsprog kunne have været interessant. Vi kan se i vores opgave, at der er en mangel på viden om, hvorfor tyskundervisningen gennemføres på denne måde med den eksplicite grammatik, når vi med lovbestemmelser ved, at vi som sproglærere skal arbejde ud fra et kommunikativt-funktionelt sprogsyn. Teorien bag det den kommunikative undervisning siger, at netop en sådan undervisningsform fremmer fremmedsprogstilegnelsen samt lægger op til deltagelse fra elevernes side. Hvorfor er det så ikke det, der praktiseres i folkeskolen? Vi mangler i vores undersøgelse at finde ud af, hvordan vi kan gøre eleverne motiverede. Kunne en kommunikativ undervisningsform have ændret på deres motivation? Her kunne en effektundersøgelse have været nyttigt. Med dette kunne vi have søgt at påvise om en kommunikativ undervisning kunne have ændret på elevernes motivation til deltagelse i undervisningen. I en sådan undersøgelse havde det været nyttigt at anvende de fem motivationsorienteringer i forhold til at undersøge om en ændring på undervisningsformen og om fokus på sprogtilegnelsesprocessen, kunne have påvirket elevernes motivationsorienteringer positivt.

I vores undersøgelse finder vi frem til hvilken motivationsorientering, der er den dominerende hos eleverne, men ikke hvordan denne kan ændres. I denne undersøgelse af hvordan eleverne motiveres, kunne vi have inddraget forældrene i undersøgelsen, så vi ligeledes her havde målt om vores ugebrev havde en effekt på forældrene, som videre kunne være med til at påvirke elevernes motivationsorientering. Vi ved at forældrene i de tre 8. klasser, vi har undersøgt, både føler sig i stand til fagligt at kunne hjælpe deres barn med tysklektier, samt at de alle har en overbevisning om, at de kan påvirke elevernes motivation for tyskfaget. Her bliver det problematisk, at vi udelukkende samler data fra én skole, da dette kan give et generelt billede af forældre. Hvordan eventuelle sociale og økonomiske baggrunde kan påvirke forældrenes lyst og mulighed for at hjælpe deres barn med lektier i tysk er ikke taget i betragtning i dette projekt. Vi har påvist, at eleverne ikke er klar over, hvorfor tyskfaget findes på skemaet i folkeskolen, så her kunne vi eventuelt have undersøgt om et øget fokus på tyskfagets relevans kunne have ændret elevernes måde at anskue tyskfaget på.

At vi udelukkende har indsamlet empiri fra én folkeskole, viser udelukkende et billede på den ene skole i 8. klasse. Vi kunne tænke os at have anvendt stikprøver fra enkelte eleverne i forskellige 8. klasser på forskellige skoler for at nuancere empirien. I vores gruppeinterview lader vi fem elever repræsentere en hel 8. klasse. Ideelt kunne vi have interviewet alle eleverne enkeltvis fra denne klasse, således alle fik ordet. På den måde kunne eleverne heller ikke påvirke hinandens svar. Når vi ser på tilbage på interviewet, bliver det klart for os, at eleverne samstemmende, mener at tyskfagets narrativ er negativt, og det bliver dermed svært for os at gennemskue om den sociale kontekst, interviewet foregik i, måske påvirkede den faktor, at alle elever talte negativt om faget tysk. Ydermere er det også en faktor i vores undersøgelser, at de fem elever vi interviewer går i en elitesportsklasse. Det er altså elever, der har søgt ind i denne klasse specifikt med det formål at kunne få deres træningstider kombineret med deres skolegang. Dette kan tænkes at påvirke elevernes disponering af deres tid uden for skolen.

Konklusion

Vi har i dette projekt undersøgt elevernes motivation for deltagelse i tyskfaget og finder i nærværende projekt frem til følgende:

Eleverne i tyskfaget er i høj grad motiverede af præstationsorienteringen. De er fokuserede på karaktererne og dermed deres præstationen i forhold til disse i tyskfaget. Der findes altså hos eleverne en ydre motivation for deltagelse i faget. Denne ydre motivation skaber grobund for elevernes sammenligningsgrundlag mellem hinanden. Bevidstheden om at præstere i forhold til sine klassekammerater kan højne det affektive filter hos eleverne og dermed hindre fremmedsprogstilegnelsen. Eleverne vil hellere undgå at deltage i undervisningen end at blive til grin foran deres klasse. Vi kan se, at eleverne har en manglende tiltro til deres sproglige evner, og at de ikke oplever klassen som et rum, hvori det er tilladt at have afvigelser i sproget.

Sproglæreren skal hermed være bevidst om at skabe et rum, hvori afvigelser i sproget er tilladt.

Dette rum kan påvirkes af en god relation mellem lærer-elev og være afgørende for, hvor modtagelige eleverne er for undervisningen. Dette kræver en meget bevidst relationsarbejde fra sproglærerens side. Dette besværliggøres ofte af de få timer, adspredelsen af disse samt et krav om at nå faglige mål for faget. Det er således vigtigt, at læreren medtænker relationsarbejdet i sine didaktiske overvejelser for et lille fag som tysk.

En manglende bevidsthed om tyskfagets relevans i folkeskolen, viser sig også tydeligt hos eleverne. Indholdets manglende tilknytning til elevernes identitetsdannelse skaber læringsmodstand hos disse. Forældrene mener, at de kan påvirke elevernes motivation for tyskfaget, og de føler sig i stand til at hjælpe deres børn med lektier i hjemmet. Dog er der en mangel på kommunikation mellem skole og hjem. Denne kommunikation vurderes af eleverne som værende væsentlig, fordi de ønsker, at forældrene har medansvar og kan støtte dem i deres sprogtilenelsesproces. Eleverne udtrykker, at de har brug for støtte fra deres forældre i tysk, fordi de synes det er svært.

I sprogtilenelsesprocessen oplever eleverne en øget opmærksomhed på det skriftlige output.

Sproglæreren skal være bevidst om, at der i sprogtilenelsen skal være opmærksomhed på, hvad der skal læres, hvordan eleverne lærer det, og hvordan de videre kan anvende det tillærte. Vigtigt i denne proces er det, at læreren giver eleverne mulighed for oplevelsen af at mestre sproget. Som sproglærer må man derfor opstille opnåelige delmål for den enkelte elev, således undervisningen ikke kun er rettet mod mål for output. På den måde må input, interaktion og output altså have lige meget opmærksomhed i lærerens didaktisering af tyskundervisningen.

Vi må have fokus på, at undervisningen er kommunikativ, således eleverne får mulighed for at

anvende sproget i en meningsfuld kommunikation situation og dermed forhandle om sproget, så dette videre bliver anvendeligt for eleverne. I tilrettelæggelsen af undervisningen bliver det dermed væsentligt, at læreren er bevidst om, hvilke aktiviteter der understøtter den kommunikative undervisningsform og yderligere understøtter elevernes ønske om aktiviteter i undervisningen.

Perspektivering

Følgende afsnit beskriver hvordan undervisningen kan tilrettelægges således den kan understøtte elevernes fremmedsprogstilegnelse og styrke deres motivation for deltagelse i tyskundervisningen.

I tyskundervisningen vil vi have fokus på, at målsproget er midlet til at tilegne sig det nye sprog.

Vi vil derfor have fokus på interaktionsprocessen, hvor eleverne skal forhandle om sproget.

Eleverne skal have rig mulighed for at opleve situationer, hvori den sproglige forhandling bliver nødvendigt for at gøre sig forstået for modtageren. Disse sproglige forhandlinger skal både finde sted mellem eleverne og mellem lærer-elev. Vi vil heri medtænke problembaserede opgaver, hvori eleverne oplever et reelt kommunikativt behov for at kunne løse disse opgaver.

Når vi vælger indholdet til undervisningen, vil vi have opmærksomheden rettet på, at inputtet har et meningsfuldt indhold for eleverne. For at afgøre om indholdet er meningsfuldt for eleverne, vil vi have relationerne i fokus, således vi via kendskab til eleverne kan søge at afgøre, hvad der for eleverne er meningsfuldt. Dette betyder ikke, at indholdet udelukkende skal omhandle elevernes livsverden, men blot give en indgang til deres livsverden. For at få eleverne til at se relevansen af tilegnelse af indholdet i tyskundervisningen, må eleverne sættes i situationer, hvor de mærker et behov for at tilegne sig dette. Det er altså ikke nok at fortælle eleverne, hvorfor de skal lære tysk.

Vi vil have et øget fokus på elevernes involvering i undervisningen ift. aktiviteter i denne.

Aktiviteterne skal variere, således eleverne både skal anvende de receptive og produktive færdigheder. Det vigtige heri er, at aktiviteterne udføres i en kommunikativt meningsfuld kontekst for eleverne.

Vi er bevidste om, at eleverne ikke er samme sted i deres intersprog, og derfor vil vi differentiere undervisningen, så denne er tilpasset den enkelte elevs behov og sproglige forudsætninger bl.a. gennem delmål opsat for den enkelte elev. Vi vil give eleverne mulighed for at have medbestemmelse i opsætningen af disse delmål. Delmålene skal være med til at fjerne fokus fra den summative evaluering på outputtet.

Delmålene skal understøtte en løbende oplevelse af at mestre sproget undervejs i sprogstilegnelsen.

Litteraturliste

Andersen m.fl., F. F. (2015). *Fagdidaktik i sprogfag*. Frydenlund., s. 111.

Bjerre og Klimaszyk, K. P. (2017). Funktionel grammatikformidling i tysk. *SPROGLÆREREN* 4, s. 14., s. 2.

Bjerre og Ladegaard, M. U. (2015). *Veje til et nyt sprog - teorier om sprogtilegenelse*. Dansk lærerforening Forlag A/S ., s. 12-19, 44-45, 50, 53-55, 86.

Bjerre, K. (2018). Integreret grammatikundervisning. *Tidligere sprogstart - Ny begynder didaktik med fokus på flersprogethed*, s. 1-4., s. 1.

Fibæk og Kristensen, P. L. (u.d.). *Pædagogikhåndbogen - Otte tilgange til pædagogik*. Hans Reitzels Forlag 2016., s. 191.

Glasdam og Hansen og Pjenggaard (RED.), S. G. (2016). *Bachelorprojekter inden for det pædagogiske område, indblik i videnskabelige metoder*. Hans Reitzels Forlag., s. 120, 299, 302, 313, 155.

Hedevang, L. (2003). *Grammatikundervisning - hvorfor og hvordan?* København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag., s. 20.

Illeris, K. (2019). *Læring mellem udvikling og tilpasning - Kritiske og afklarende bidrag 2007-2018*. Samfundslitteratur., s. 62, 104.

Kabel m.fl., K. o. (2019). *Hvordan praktiseres grammatikundervisningen i dansk, engelsk og tysk? Statusrapport Gramma3*. København/Århus: Københavns Professionshøjskole, VIA University College & Nationalt Videncenter for Læsning., s. 37, 53.

- Klinge, L. (2017). *Lærereens relationskompetence - kendetegn, betingelser og perspektiver*. Dafolo., s. 30, 53, 174-176.
- Knudsen, H. (2010). *Har vi en aftale? - magt og ansvar i mødet mellem folkeskole og familie*. Nyt fra samfundsvidenskaberne., s. 119.
- Lindhardsen og Christensen, V. o. (2006). *Sprogfagernes didaktik*. Vejle: Kroghs Forlag., s. 15, 24, 31-39.
- Lund, K. (1996). Kommunikativ kompetence - hvor står vi? *Sprogforum 4, Vol. 2.*, s. 7-19.
- Lund, K. (1999). Er kommunikativ undervisning kommunikativ? *Sprogforum, Nr. 14, Vol. 5*, s. 26-33.
- Mottelson og Muschinsky, M. L. (2017). *Undersøgelser Videnskabsteori og metode i pædagogiske studier*. Hans Reitzels Forlag., s. 44-45, 121-126.
- Nordahl, T. -H. (2008). *Hjem og skole*. Hans Reitzels Forlag., s. 62.
- Pless, m. (2015). *Unge motivation i udskolingen - Et bidrag til teori og praksis om unges lyst til læring i og udenfor skolen*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag., s. 12, 14, 61, 65, 70, 71, 73, 78, 87, 88, 90, 92.
- Skaalvik, E. M. (2015). *Motivation for læring - teori og praksis*. Frederikshavn: Dafolo., s. 23, 25, 31-32.
- Svendsen og Løber, S. L. (2018). *Det gyldne overblik*. København: Hans Reitzels Forlag., s. 46.

Aagerup og Willaa, L. K. (2016). *Lærerens undersøgelsesmetoder*. Hans Reitzels Forlag., s. 27, 35, 140-142.

Ågård, D. (2014). *Motivation*. København: Frydenlund., s. 42-43.

EMU, Danmarks læringsportal. (2018) Vejledning for faget tysk.

<https://arkiv.emu.dk/sites/default/files/Vejledning%20tysk.pdf>. (Lokaliseret d. 17-05-2019) s. 1-3.

EMU, Danmarks Læringsportal. (2018) Formålet for faget tysk.

<https://arkiv.emu.dk/modul/tysk-fælles-mål-læseplan-og-vejledning>. (Lokaliseret d. 17-05-2019)

EMU, Danmarks Læringsportal. (2018) Læseplan for faget tysk.

<https://arkiv.emu.dk/sites/default/files/Læseplan%20for%20faget%20tysk.pdf>. (Lokaliseret d. 17-05-2019)

UVM, Undervisningsministeriet. Folkeskolens formålsparagraf. (2017)

<https://uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/om-folkeskolen-og-folkeskolens-formaal/folkeskolens-formaal>. (Lokaliseret d. 17-05-2019)

UVM, Danmarks Læringsportal. (2018) Vejledning til folkeskolens prøver i faget tysk - i 9. klasse.

s. 1-3. <https://uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/om-folkeskolen-og-folkeskolens-formaal/folkeskolens-formaal>. (Lokaliseret d. 17-05-2019)

Skole og forældre, (2018) Nr. 4.

[file:///C:/Users/annmi/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/skolebÃ¸rn-nr-4-2018%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/annmi/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/skolebÃ¸rn-nr-4-2018%20(1).pdf). (Lokaliseret d. 17-05-2019)

EVA, Danmarks Evalueringsinstitut. (2013) <https://www.eva.dk/grundskole/bud-forskningen-motiverende-undervisning-skolen>. (Lokaliseret d. 17-05-2019)

EVA, Danmarks Evalueringsinstitut. (2018)

file:///C:/Users/annmi/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/God%20undervisning%20set%20med%20elevernes%20øjne%20hæfte.pdf.

(Lokaliseret d. 17-05-2019), s. 7.