

Elevers holdninger til og erfaringer med fremmedsprogsundervisningen i Danmark

Mette Skovgaard Andersen og Sonja Barfod Lund
Det Nationale Center For Fremmedsprog (NCFF),
Københavns Universitet

Abstract

I denne artikel præsenteres centrale fund fra Det Nationale Center For Fremmedsprogs (NCFF) rapport om elevperspektiver på sprogundervisningen i Danmark, der bygger på en analyse af 230 gruppeinterviews med cirka 1000 elever fra grundskolen og de gymnasiale uddannelser om deres holdninger til og erfaringer med fremmedsprogsundervisningen (Lund et al., 2023). Artiklen dokumenterer, at eleverne i fremmedsprogsundervisningen ikke føler sig mødt i deres ønske om at opnå færdighed til at kunne kommunikere. De efterlyser massivt at blive trænet i mundtlighed og peger på en grammatikundervisning, der synes præget af en strukturel tilgang. Eleverne synes på baggrund heraf at have to konceptualiseringer af sprog: 'sprog i virkeligheden' og 'sprog i skolen'. Dette tegner en diskrepans mellem det officielle sprog- og grammatiksyn, således som det fremtræder i den officielle del af curriculum: styredokumenterne (grundskolens læse- og gymnasiernes læreplaner) og elevernes oplevelser, for ifølge styredokumenterne undervises der efter et kommunikativt sprog- og grammatiksyn. Undersøgelsen bakker med sine fund op om tidligere undersøgelser (fx Andersen & Blach, 2010), og i artiklen perspektiveres til læreruddannelserne til både grundskole- og gymnasielærere, hvor supplerende data peger på en yderligere diskrepans mellem det, der forventes af lærerne, og det, de er uddannet til. Artiklen peger afslutningsvis på, at der skal sikres en bedre overensstemmelse mellem læreruddannelserne og undervisning, så 'sprog i virkeligheden' og 'sprog i skolen' i højere grad mødes i håbet om, at det vil øge elevernes motivation for fremmedsprog.

Keywords: Fremmedsprogsundervisning, Styredokumenter, Kommunikativ sprogundervisning, Elevkognitioner

Introduktion

Fremmedsprogsundervisning er en prioritet i det danske uddannelsessystem. Alligevel ønsker stadig færre unge mennesker i Danmark at læse et fremmedsprog eller overhovedet at dygtiggøre sig inden for fremmedsprog. Den negative udvikling truer allerede nu forsyningen af sprog lærere til uddannelsessystemet og dermed på længere sigt Danmarks fremmedsprogsberedskab. En lignende udvikling kan konstateres mange steder i Europa, og som ved andre grænseoverskridende fænomener vil der også kunne findes en lang række forklaringer og samvirkende årsager til den manglende interesse. I denne artikel peger vi via Det Nationale Center for Fremmedsprogs store kvalitative interviewundersøgelse af elevernes perspektiver på sprogundervisningen (Lund et al., 2023) på nogle af de oplevede udfordringer og sammenholder disse med de officielle styredokumenter, som undervisningen er underlagt i gymnasiet, der på en og samme tid rummer kandidaterne fra og er rekrutteringsgrundlaget til universiteternes sproguddannelser samt til professionshøjskolernes læreruddannelser (se figur 1). Efter en kort gennemgang af fremmedsprog i det danske uddannelsessystem sammenlignes styredokumenternes overordnede sprog- og grammatiksyn med elevernes perspektiver, således som de fremtræder i undersøgelsen *Elevperspektiver på fremmedsprog fra grundskole til gymnasium* (Lund et al., 2023). Afslutningsvist vil vi pege på mulige veje at gå for at imødegå den manglende elevmotivation.

Fremmedsprog i det danske uddannelsessystem

I Danmark starter de fleste i skole det år, hvor de fylder seks. Året efter får de i 1. klasse engelsk.⁴⁴ Engelsk er et obligatorisk fag resten af undervisningspligtiden, dvs. til og med 9. klasse. I 5. klasse starter eleverne med det andet obligatoriske sprogfag, som for de fleste betyder tysk grundet tysks særlige status, der i Folkeskoleloven formuleres således: "Hver skole skal udbyde tysk og kan udbyde fransk." (Folkeskoleloven, 2022: §5, stk. 2, vores understregninger). De facto betyder denne formulering, at udbredelsen af fransk er meget skævt fordelt og især er et hovedstadsfænomen. Fremmedsprog i grundskolen ser således ud:

⁴⁴ I skrivende stund er der indgået et folkeskoleforlig, der indebærer start af engelsk i 2. klasse og start af andet fremmedsprog i 6. klasse (Børne- og Undervisningsministeriet, 2024). Aftalen træder i kraft fra skoleåret 2025. Artiklen forholder sig til gældende lovgivning på skrivetidspunktet.

Sprog	År	Timer i grundskolen	Tilstræbt slutniveau (alle elever) (CEFR)	Elever med sproget på eksamensbeviset
Engelsk	9 år	630 timer	B1	100 %
Fransk	5 år	390 timer	A2	11 %
Tysk	5-4 år	390 timer	A2	86 %

Tabel 1 De obligatoriske fremmedsprog i grundskolen

Fremmedsprog i gymnasiet ser således ud:

Sprog	År	Timer	Slutniveau (dygtig elev) (CEFR)	Elever med sproget på eksamensbeviset
Engelsk	2/3 år	210/325	B2/C1	100 % (46,3 %/53,7 %)
Fransk fortsætter	2/3 år	200/325	B1/B2	11 % (9,7 %/1,1 %)
Fransk begynder	3 år	325	B1	7 %
Spansk begynder	3 år	325	B1	26 %
Tysk fortsætter	2/3 år	200/325	B1/B2	57 % (52,4 %/4,5 %)

Tabel 2 De mest udbredte fremmedsprog i gymnasiet

Cirka 86 % af eleverne afslutter, som det fremgår af Tabel 1, grundskolen med tysk på afgangsbrevet, cirka 11 % med fransk (Børne- og Undervisningsministeriet, uden dato a). Omkring 70 % af en ungdomsårgang fortsætter på en to-treårig gymnasial ungdomsuddannelse (hhx, hf, htx, stx), der har til formål at forberede eleverne til videregående uddannelse. Engelsk samt andet fremmedsprog er som hovedregel obligatorisk i de første to år. Eleverne kan derudover enten vælge at fortsætte med det sprog, som de havde i grundskolen: fransk eller tysk, som de kan afslutte efter to år eller efter tre år. Eller de kan i stedet for vælge et begyndersprog, som de skal have alle tre år. De mulige sprog er her: arabisk, fransk, italiensk, kinesisk, russisk, spansk og tysk, men det afhænger naturligvis af det lokale udbud. De primære sprog, der vælges på det almene gymnasium, er fransk, spansk og tysk: Som det fremgår af Tabel 2 afslutter 57 % af eleverne gymnasiet med tysk på eksamensbeviset, 26 % med spansk og 18 % med fransk (Børne- og Undervisningsministeriet, uden dato a; se også en gennemgang af tallene i NCCF, 2024a).

Med andre ord prioriteres sprog i det danske uddannelsessystem, hvor eleverne efter 9. klasse har haft 630 timer i engelsk⁴⁵ og gerne skulle afslutte på B1-niveau og 390 timer i deres andet fremmedsprog, hvor fagets orientering er mod A2-niveau, jf. Den Europæiske Referenceramme for Sprog. Tilsammen giver det 1020 sprogtimer, hvor eleverne til sammenligning har 1350 timer i matematik (Børne- og Undervisningsministeriet, uden dato b).

I gymnasiet har eleverne efter andet år haft yderligere 210 timer i engelsk og 200 timer i deres fortsættersprog (fransk eller tysk), som 'den dygtige elev' afslutter på henholdsvis B2- og B1-niveau. Hvis eleverne vælger at have sproget i alle tre år, vil de efter gymnasiet have haft 325 timer i engelsk og/eller tysk/fransk fortsætter, som 'den dygtige elev' afslutter på henholdsvis C1- og B2-niveau. De kan også have yderligere 325 timer med deres begyndersprog (oftest spansk), som 'den dygtige elev' afslutter på B1-niveau. Bemærk her formuleringen 'den dygtige elev' (se fx Børne- og Undervisningsministeriet, uden dato c). Der er således ikke tale om et målniveau for alle, men kun for den dygtige elev.

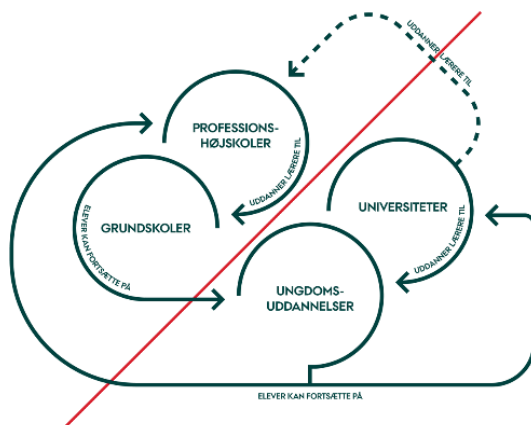
Prioriteringen synes imidlertid især at være organisatorisk. På individniveau prioriteres sprog på højt niveau ikke længere. Således er der et markant fald i det treårige tilvalg af fortsættersprog i gymnasiet, og på de videregående uddannelser nærmer sprogfagenes faldende optagetal sig et kritisk niveau. Det er de videregående uddannelser, der er ansvarlige for læreruddannelserne, hvorfor vi i det nedenstående kort skitserer de to danske læreruddannelser til henholdsvis grund- og gymnasieskolen.

Læreruddannelserne i Danmark

Danmark har i modsætning til både Sverige og Norge fortsat to helt separate læreruddannelser. Den ene er forankret på de såkaldte professionshøjskoler og uddanner lærere til grundskolen, og den anden er forankret på universiteterne, hvor en kandidateksamen ses som en forudsætning for at blive gymnasielærer, mens den egentlige gymnasielæreruddannelse foregår i et såkaldt pædagogikum, som forudsætter en fast gymnasielærerstilling. Uddannelserne er helt separate og kan illustreres således:

⁴⁵ Reduceres til 600 timer, jf. ny aftale (Børne- og Undervisningsministeriet, 2024).

LÆRERUDDANNELSER



Figur 1 Læreruddannelserne i Danmark

Uddannelsen til folkeskolelærer i Danmark

Uddannelsen til folkeskolelærer er en professionsbachelor på fire år. For at kunne undervise i et sprogfag, herunder engelsk, skal man have faget som undervisningsfag. Sprogfag udgør 35 ECTS (svarende til lidt mere end et halvt årsværk) og for engelsk vedkommende undertiden 50 ECTS. Hovedfokus i sprogundervisningen er fagdidaktik, og undervisningen baserer sig på et kommunikativt sprog- og grammatiksyn.

Uddannelsen til gymnasielærer i Danmark

Forudsætningen for at kunne komme til at undervise på et gymnasium er, at den uddannelse, man har taget, lever op til de faglige mindstekrav, der er lovforankrede (se Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2018). De sproglærere, der underviser i gymnasierne, er uddannet på universitetet og har for en meget stor dels vedkommende en generel cand.mag.-eksamen. Således leverer de respektive sprogfag på landets universiteter følgende procentmængde af deres samlede kandidater til undervisningsbranchen: Engelsk: 50%, Fransk: 58%, Spansk: 62%, Tysk: 69% (NCFF, 2024b, s. 5 og 8).

Selvom der i cand.mag.-uddannelserne i fremmedsprog undertiden findes såkaldte gymnasierettede profiler med indhold, der retter sig mod en gymnasiepraksis (fagdidaktik), er dette ikke et krav til ansættelse i et gymnasium, og den egentlige forberedelse til en hverdag som fremmedsprogsunderviser på et gymnasium foregår i et etårigt pædagogikum, der både består af en teoretisk del og en praktisk del. Den teoretiske del er delt op i en almen didaktisk og en fagdidaktisk del. Sidstnævnte omfatter i alt 22

undervisningstimer, svarende til 3 ECTS, og strækker sig over tre sammenhængende dages undervisning. Det er i de fagdidaktiske undervisningstimer, at kandidaterne får viden om fremmedsprogstilegnelse og dermed viden om, hvordan de kan undervise i fremmedsprog ud fra et kommunikativt sprog- og grammatiksyn.

Inden vi vender os mod elevstemmerne og den manglende motivation for fremmedsprog, kommer først et par ord om de officielle styredokumenters sprog- og grammatiksyn, der ikke adskiller sig væsentligt fra de øvrige nordiske lande.

Styredokumenternes sprog- og grammatiksyn

Til trods for, at formuleringerne i henholdsvis grundskolens Faghæfter for sprogfagene og gymnasiernes forskellige læreplaner varierer en smule, kan det samlet hævdes, at det sprog- og sprogstilegnelsessyn og grammatiksyn, der fastlægges i styredokumenterne, er forankret i et kommunikativt sprog- og grammatiksyn (jf. engelsk-, fransk- og tyskfagets Faghæfter på EMU 2019 og engelsk-, fransk-, spansk-, og tyskfagets læreplaner på Børne- og Undervisningsministeriet uden dato d). Dette er ikke nyt, men har været gældende mindst de seneste 20 år (se Digitale læreplaner, uden dato; Børne- og undervisningsministeriet, 2004).

At fremmedsprogsundervisningen i Danmark skal baseres på ovenstående indebærer, at underviseren først og fremmest må se sproget som et redskab til at handle med, at gøre ting, at opnå det, man gerne vil: Det er sprogets funktion. Eleverne skal fx forstå, at der findes forskellige talehandlinger, at vi bruger sproget for at opnå forskelligt. Og samtidig må underviseren anerkende, at den eneste vej til at lære sproget er ved at bruge det. Sproget er dermed både mål og middel (se fx Henriksen et al., 2020; Lund, 2019a; Lund, 2019b): Eleven skal i en stadig spiralisk udvikling have tillid til at kunne (*confidence*), øve sig (*fluency*) for dernæst at forfine sproget (*accuracy*) (se fx Skehan, 1998). Forenklet set står dette i modsætning til en mere strukturalistisk tilgang, hvor det antages, at eleven skal lære relevante dele af systemet korrekt, øve det og dernæst vil opnå at kunne tale og skrive fejlfrit. En kommunikativ grammatikforståelse fokuserer nødvendigvis på den betydningsbærende grammatik, der har en tydelig funktion, og den må grundlæggende være forskellig fra en strukturalistisk, der handler om at have styr på de grammatiske kategorier. En undervisning baseret på det officielle sprogsyn må fokusere på det diskursive niveau og sætte pragmatikken før grammatikken.

For at blive klogere på, hvilken undervisning den enkelte elev giver udtryk for at opleve, og derigennem måske kunne belyse den manglende motivation for fremmedsprog, iværksatte NCFE en større undersøgelse i 2021. Undersøgelsens resultater kan ses i rapporten *Elevperspektiver på*

fremmedsprog fra grundskole til gymnasium (Lund et al., 2023) og fremlægges nedenfor.

Elevperspektiver

De primære fund fra rapporten kan opstilles som en forskel mellem at kunne sprog, der værditilskrives positivt, og at lære sig sprog, der qua elevernes oplevelse af sprogundervisningen i skolen snarere anses negativt. Det er positivt at konstatere, at eleverne primært og gerne vil kunne fremmedsprog for at kunne kommunikere med andre mennesker, at lære dem at kende og at forstå dem. Også selvom de generelt synes at mangle forståelse for, hvorfor de skal lære et andet fremmedsprog end engelsk, som de oplever i stort omfang dækker deres kommunikationsbehov. Omvendt synes eleverne i deres sprogglæring generelt ikke at opleve progression i deres sprogfærdigheder i andet fremmedsprog, heller ikke at deres primære kommunikationsambition, som er udvikling af den mundtlige sprogfærdighed, understøttes i undervisningen. Til gengæld oplever de, at undervisningen er domineret af tekstlæsning, skriftlighed, korrekthedsfokus og grammatiktræning (Lund et al., 2023; se også Andersen & Blach, 2010). Dette er påfaldende i forhold til det dominerende sprogsyn i uddannelsernes styredokumenter, jf. ovenfor.

Data og metodetilgang

De ovenstående meget kortfattede resultater bygger på en analyse af 230 gruppeinterviews med cirka 1000 elever.⁴⁶ Respondenterne kom fra 3., 6. og 8. klasse i grundskolen og 1., 2. og 3. gymnasieklasse. Interviewguiden er inspireret af elevkognitionsfeltet (se også Daryai-Hansen & Ghandchi, 2018), der udspringer af lærerkognitionsteori (*teacher cognition*), der med Simon Borgs ord kan beskrives som "the unobservable cognitive dimension of teachers – what teachers know, believe and think" (Borg, 2003, s. 18; se desuden Henriksen et al., 2020). Ideen bag lærerkognitionsfeltet er at gøre læreres *viden om, holdninger til og erfaringer med* undervisning til undersøgelsesgenstand for bedre at kunne forstå lærernes bevæggrunde for deres undervisningshandlinger. Overført til elever var ideen at komme tættere på en forståelse af elevernes manglende motivation ved at lade omdrejningspunktet for interviews være elevernes *viden om, holdninger til og erfaringer med* fremmedsprogsundervisningen.

Transskriptionerne af interviewene blev indlæst i Nvivo og grovkodet efter interviewguidens temaer samt for sprog. Analysetilgangen var tematisk – dels først med kategorier, der udsprang deduktivt fra temaerne i de anvendte interviewguides, dels fulgt op af mere induktive kategorier, der stammede fra

⁴⁶ Grundet datamætning blev kun halvdelen af disse transkriberet.

læsningen af data. Et eksempel til illustration: På spørgsmålene: Hvornår er sprogundervisningen bedst? Hvordan ser den ideelle time ud? blev svarene først kategoriseret til disse spørgsmål. Dernæst analyseredes svarene ud fra de kategorier, der emergerede af data, hvilket gav kategorier af oplevet god undervisning og oplevet ikke så god undervisning. Disse resultater sættes så efterfølgende i relation til styredokumenterne og det officielle sprog- og grammatiksyn.

Hovedfund

Da der er tale om et meget stort datamateriale, er det ikke muligt at illustrere alle resultater. Her er valgt nogle af de mest fremtrædende, set både kvalitativt og kvantitativt. Af omfangsmæssige grunde kan kun gives enkelte eksempler på hvert fund. Der henvises derudover til rapporten (Lund et al., 2023).

Elevernes værditilskrivning af fremmedsprog

Et meget væsentligt fund og et fund, der overraskede i lyset af den diskurs, der hersker i Danmark omkring fremmedsprog, er, at analysen af data, som nævnt ovenfor, viser en positiv værditilskrivning af fremmedsprogskompetencer. De interviewede elever udtrykker ønske om at kunne bruge sprog til at kommunikere med andre mennesker med, fortrinsvis mundtligt. De giver udtryk for, at fremmedsprogskompetencer er vigtige, og antager, at de kan få adgang til andre folk og kulturer gennem sprog – særligt via mundtlig kommunikation – hvilket de grundlæggende er nysgerrige på, især i grundskolen. På spørgsmålet om, hvilket sprog eleven ønsker at lære, svarer vedkommende:

Elev: Ja, polsk, fransk og spansk.

Interviewer: *Hvorfor lige præcis de her tre sprog?*

Elev: Fordi nogle gange, så kører vi derhen, og så vil jeg gerne lære, hvordan de taler. (Elev, 3. grundskoleklasse)

Mens en anden på spørgsmålet om, hvorfor man skal lære sprog, svarer:

Fordi jeg har prøvet, at hvis man ikke lige kunne tale deres sprog, så vidste man ikke, hvad man skulle gøre, men hvis man kan forstå det, så er det meget bedre. Hvis andre mennesker kan forstå én, så er det meget bedre at kunne tale sammen. (Elev, 3. grundskoleklasse)

Engelsks rolle

I 1. klasse starter eleverne med at have engelsk, og her bliver det tydeligt, at den store eksponering for engelsk, prioriteringen af sproget i skolesystemet samt den generelle samfundsdiskurs om sprog påvirker elevernes syn på

engelsk og deres syn på de øvrige sprog. På spørgsmålet om, hvad man bruger sprog til, svares:

Altså, jeg tænker, at der faktisk er flere ting, man kan bruge engelsk til. Man kan bruge det til rejser. (...) hvis nu du er på stranden, så er det, at du møder alle mulige mennesker, der ikke taler dansk. Så bliver du nødt til at bruge engelsk. Så brug det. Og hvis nu vi er i flyet – der er jo kun engelsk – og hvis du vil sige noget til kaptajnen eller et eller andet, så skal du tale engelsk. Og på sociale medier. Hvis nu englændere skriver til dig – de skriver ikke på dansk – de skriver på engelsk, så bliver du bedre til at læse det og skrive tilbage. Og når du spiller Fortnite – hvis nu du spiller med en fremmed. (Elev, 3. grundskoleklasse)

Mens en anden aflæser værdien af engelsk således:

Man får det [engelsk] i første klasse, fordi at så, det er måske lidt vigtigere at lære, så man kan snakke, og man kan lære det hurtigt. (Elev, 6. grundskoleklasse)

Mundtlighed i fremmedsprogsundervisningen

Fra 5. klasse får eleverne deres andet fremmedsprog, og selvom de stadig viser tegn på at ville fremmedsprog, så er følgende udsagn symptomatisk for deres holdning:

Interviewer: *Ja, fint. Hvad tænker du? Hvorfor man lærer sprog i skolen.*

Elev: Fordi man skal bruge det i andre lande. Og så engelsk, det er et, som alle i verden skal kunne tale. Så hvis der er en, der taler tysk og en, der taler russisk, så kan man altid tale engelsk til hinanden. (Elev, 6. grundskoleklasse)

Den dominerende brug af engelsk i 'den virkelige verden' er, som det også ses, blevet et grundvilkår for undervisningen i andet fremmedsprog, og størstedelen af eleverne tildeler i forlængelse heraf ikke de øvrige fremmedsprog en væsentlig rolle – og det gælder hele vejen op gennem grundskolen og de gymnasiale uddannelser. Det er en udvikling, der kan iagttages overalt i Norden (se også fx Lønsmann et al., 2022; Findahl, 2023). Eleverne synes ikke rigtig, det er nødvendigt at lære hverken tysk eller fransk. Mens engelsk opfattes som en nødvendighed, anses de andre fremmedsprog som mindre vigtige: Elevernes hovedmotivation for fremmedsprog – at tale med fremmede – opfyldes med andre ord af engelsk. Rettes fokus mod elevernes oplevelser i fremmedsprogsundervisningen, oplever eleverne imidlertid ikke, at dette ønske imødekommes: Med deres egne ord lærer de ikke at 'snakke sproget':

Jeg vil nok sige, at det sjoveste, det er at kommunikere. I fransk tager vi bare for det meste noter og må ikke rigtig snakke til hinanden. Måske stille hinanden

spørgsmål eller spørge om hjælp. Ellers skal vi bare tage noter (...) (Elev, 8. grundskoleklasse)

Altså, det vil jeg sige, at det er, at man skal kunne snakke med dem. Fordi det er jo også fint nok at kunne skrive det, men jeg tror bare, hvis man skal være meget realistisk, så lærer man et fremmedsprog, fordi der skal være et mål, når man kommer ud i verden om, at man kan snakke med folk. Og det synes jeg lidt, der har manglet med tysk. Også fordi vi er ikke omringet af det på samme måde som engelsk hele tiden, så derfor er det meget vigtigt, at man i en ret tidlig alder måske lærer at snakke selve sproget. (Elev, 2. gymnasieklasse)

Jeg synes, vi taler meget mere i engelsk end i tysk, og i mit hoved burde det være omvendt. Fordi vi har meget mere brug for det i tysk. Jeg har i hvert fald. (Elev, 2. gymnasieklasse)

Interviewer: *Så mere mundtlighed?*

Elev 1: Mere mundtlighed ja.

Elev 2: Fra starten af, fordi nu har man slet ikke lyst til at snakke, fordi man kan ikke. [tysk] (Elev, 2. gymnasieklasse)

Man bliver lidt træt af, at det bare ikke er muligt at lave en rigtig sætning, hvor jeg føler på engelsk, der kan du hurtigt sige det meste nogenlunde rigtigt, men i fransk, der føler jeg, at hvis jeg fucker et ord op, så fucker jeg bare det hele op, og så giver det ikke nogen mening. Jeg synes virkelig, det er svært at konstruere noget som helst. (Elev, 2. gymnasieklasse)

Fremmedsprogsundervisningens fokus ifølge eleverne

Fokus i undervisningen ligger – ifølge eleverne – på tekstlæsning, skriftlighed, korrekthed og grammatiktræning, og selvom der er nuancer, er følgende udsagn typiske for oplevernes oplevelse af fremmedsprogsundervisningens fokus:

Interviewer: *Hvornår synes I, at sprogundervisningen er bedst?*

Elev 1: Når de laver noget aktivitet ud af det. Noget spil eller sådan noget. Ikke sådan noget, hvor man bare skal sidde og oversætte en tekst og så rette den og analysere den. Det er pissekedeligt.

Elev 2: Det er jeg enig i.

Interviewer: *I nikker.*

Elev 3: Det kan være meget langtrukket at skulle bruge 70 minutter på at kigge op på en tavle, og vores lærer sidder og laver trekanter og firkanter.

Elev 2: Det er det, vi laver i tysk hver gang. (Elev, 1. gymnasieklasse)

Interviewer: *Føler du dig motiveret til at sige noget i undervisningen?*

Elev 1: I engelsk gør jeg, ja, men ikke så meget i tysk, men det er også, fordi jeg er bange for at sige noget forkert.

Elev 2: Jeg er enig. Engelsk, der får man den dér: 'Arh, tæt på', selvfølgelig på engelsk, men med tysk, der er det mere: 'Du tager fejl (...) Min lærer er sådan helt: 'Nej, du tager bare fejl'. Der er jeg lidt mere tilbageholdende. (Elev, 2. gymnasieklasse)

Vi snakkede jo ikke mundtligt tysk. Det var kun, når vi havde besvaret opgaver, men så havde man det jo sådan på skrift. (Elev, 3. gymnasieklasse)

Men det er jo netop det der mundtlighedsfokus, der ikke er fokus på i undervisningen, fordi der kun er fokus på grammatik. (Elev, 3. gymnasieklasse)

Udviklingspotentialer ifølge eleverne

Elevernes oplevelser synes at stå i modsætning til det officielle sprogsyn, men også til mange læreres oplevelser af, at eleverne ikke vil sige noget. Dette er et paradoks, som eleverne selv anerkender i deres italesættelse af en angst for at tale sproget, men det er også en oplevelse, som de selv peger på løsninger til:

Men det er rigtigt, hvis det [mundtlighedstræning] var en mere implementeret del af undervisningen, så ville der nok heller ikke være lige så meget frygt for at snakke det. (Elev, 3. gymnasieklasse)

Opsamling – elevperspektiver på sprog

Elevernes oplevelse af et meget stort fokus på grammatik, på korrekthed, på tekstlæsning og på skriftlighed bevirker, at undervisningen i elevernes optik ikke bidrager til det mål, de sætter op for sig selv i fremmedsprogsundervisningen: at blive gode til at tale, at kommunikere på målsproget, og lidt forenklet kan det hævdes, at eleverne har to konceptualiseringer af sprog: 'sprog i virkeligheden' og 'sprog i skolen'.

For eleverne er 'sprog i virkeligheden' at kunne skabe kontakt, at interagere og skabe forståelse mellem parterne. Denne måde at bruge sprog på fordrer, at man kan få betydningen kommunikeret, og modtager forstår, hvad man siger og mener. I læreplanerne er en flydende sprogbrug da også beskrevet som vigtigere end korrekthed i detaljen, hvilket står i kontrast til det korrekthedsfokus, som eleverne oplever er gældende for 'sprog i skolen'.

'Sprog i skolen' beskrives overvejende af eleverne, som om det gælder om at kunne strukturen først, at være korrekt og undgå at lave fejl, og denne konceptualisering synes mere forankret i et strukturalistisk sprogsyn. Et typisk udsagn er fx:

Interviewer: Det [grammatik] fylder rigtig meget?

Elev: Ja, fordi vi skal jo kunne det, før vi kan gå videre med noget andet. Så vores lærer har altid fokus på, at vi kan få lært vores grammatik. (Elev, 8. grundskoleklasse)

Diskrepansen mellem elevernes ønsker (og motivation) og elevernes oplevelser medfører i mange tilfælde i vores analyse, at eleven opgiver, bliver

demotiveret og mindre engageret. Dermed kan undersøgelsen være med til at belyse den manglende motivation hos eleven.

Mere analytisk – og uden at kunne gå ind i en længere teoretisk analyse – kan den enkelte elevs demotivation måske forklares ud fra motivationsteoretiske begreber forankret i Dörnyeis motivationelle selv-system (Dörnyei, 2009): Skellet mellem den fremmedsprogsbruger, eleven selv ser for sig i fremtiden (det Dörnyei kalder for 'ideal L2 self'); de forventninger, eleven mødes med (det Dörnyei kalder for 'ought-to self'), og den undervisning, eleven oplever (Dörnyeis 'L2 learning experience'), bliver for stort, da en elev ifølge teorien altid vil forsøge at få overensstemmelse mellem de tre elementer. Også nyere og mere dynamiske engagementsteorier ville formentlig kunne forklare, hvorfor eleverne på den ene side synes at være mindre engagerede og motiverede og på den anden side egentlig gerne vil kunne tale (Mercer & Dörnyei, 2020).

På et organisatorisk niveau peger vi imidlertid på misforholdet mellem styredokumenterne for og elevernes oplevelse af undervisningen og diskrepansen mellem det officielle sprog- og grammatiksyn, således som det fremtræder i styredokumenterne, og den undervisning, eleverne beskriver.

Perspektiver

De to ovenfor beskrevne konceptualiseringer af fremmedsprog 'sprog i skolen' og 'sprog i virkeligheden' er problematiske i et læringsperspektiv, og den manglende interesse for fremmedsprog kan måske forklares herudfra. Forskellene er afgjort ikke nye (se fx Andersen & Blach, 2010), men løsninger på diskrepansen bliver højst aktualiserede af nye sprogteknologiske værktøjer som fx oversættelsesapps på mobilen. Hvorfor forsøge at lære fremmedsprog, når eleven kan gøre sig forståelig med en app eller få adgang til det fremmedsproglige univers ved hjælp af kunstig intelligens? Det peger på, at det bliver helt afgørende for fremmedsprogsuddannelsers overlevelse i fremtiden, at de to konceptualiseringer nærmer sig hinanden, og dels i det konkrete tilfælde med grundskoler og gymnasier, at underviserne på overbevisende vis tydeliggør over for eleverne, hvad personlige fremmedsprogskompetencer kan, hvad det særlige ved kulturmødet, interaktionen, den interkulturelle forståelse osv. er, hvilket eleverne i undersøgelsen også peger på. Det er naturligvis noget, den enkelte lærer kan tilstræbe og hele tiden stille sig spørgsmålet: Hvordan får jeg præsenteret eleverne for et sprog, de kan se brugbarheden af, og hvordan kan jeg bedst imødekomme ønskerne om mundtlighed, autenticitet etc. – eller med andre ord: hvordan kan jeg undervise, således som der lægges op til i styredokumenterne? Men grundlæggende er det ikke den enkelte lærers ansvar, men et samfunds ansvar at sørge for, at man på alle uddannelsesniveauer taler mere om, hvad tilegnelsen af fremmedsprog gør

godt for, og hvad man skal bruge fremmedsprog til. Det har implikationer for indholdet i de uddannelser, der uddanner lærere. Den interkulturelle forståelse, fortolkning og tilgang skal balanceres med færdigheds- og vidensaspekter, en balance, der bør udvikles i dialog blandt alle aktørerne. Det vil med andre ord blive nødvendigt at stille kritiske spørgsmål til indholdet i begge læreruddannelser og i sprogundervisningen på alle niveauer inklusive de respektive eksamener, som er meget styrende for lærernes fokus og tilgang i undervisningen (Andersen & Andersen, 2024).

For at belyse de kommende gymnasielæreres oplevelser af pædagogikum, altså, den egentlige (og eneste) uddannelse til gymnasielærergerningen, har NCFF gennem en årrække (2021–2023) spurgt pædagogikumkandidater i fremmedsprog, hvordan de overordnet set oplever matchet mellem det, de har lært på universitetet, og det, de har brug for i deres praksis som gymnasielærere (NCFF, 2024c). Samlet set peger undersøgelseerne på, at kandidaterne er tilfredse med den viden, de kompetencer og de færdigheder, de har fået gennem deres universitetsuddannelse, men at de føler sig mindre rustet til at omsætte deres viden, kompetencer og færdigheder til en undervisningspraksis (NCFF, 2024c; se også NCFF, 2025), hvilket måske ikke kan undre givet den meget korte tid, der vies til fagdidaktik, jf. ovenfor. Særligt efterspørges yderligere it-kompetencer og fagdidaktik. Kommende gymnasielærere udtrykker det således:

I mit første undervisningsjob oplevede jeg, at jeg kunne bruge mine færdigheder og min viden fra universitetet. Det var snarere selve didaktikken – hvordan noget skulle omformes, for at det blev meningsfuldt og brugbart for eleverne – der var svært. (NCFF, 2024c)

Jeg synes helt overordnet, at BA- og KA-uddannelser i Engelsk ved XX-universitet relaterer sig alt for lidt til jobbet som gymnasielærer. Uddannelserne bør komme langt tættere på virkeligheden og ud af universitetsosteklokken. (NCFF, 2024c)

Jeg finder det problematisk, at man ikke allerede på universitetet kan vælge at specialisere sig i retning af gymnasieskolen. (NCFF, 2024c)

Eleverperspektivundersøgelsen sammenholdt med pædagogikumkandidatundersøgelse

Sammenholdes de to ovenfor gennemgåede undersøgelser, kan der peges på manglende overensstemmelse mellem de krav, der stilles til underviserne på gymnasieniveau, og det indhold, de kommende lærere er blevet undervist i. At undervise i sprog og grammatik kommunikativt er som nævnt – og accentueret i lærerkognitionsliteraturen – vanskeligt (se fx Wyatt, 2009; Daryai-Hansen & Henriksen, 2017; Gustenhoff et al., 2023), særligt, hvis man selv er blevet undervist ud fra en mere strukturalistisk tilgang, fx forankret i

lingvistikken og en systematisk gennemgang af systemet. Der er grundlæggende tale om forskellige syn, der har store implikationer både for undervisningen og undervisningens indhold (se også Andersen & Lund, 2025). Når så ovenikøbet det kommunikative sprog- og grammatiksyn ikke er konsekvent implementeret i eksamen særligt på gymnasieniveau (Andersen & Andersen, 2024), er det en næsten umulig opgave for den enkelte gymnasielærer at løfte opgaven til alles tilfredsstillelse: elevens, styredokumenternes, eksamens og lærerens. Det peger på behovet for bedre overensstemmelse mellem læreruddannelse og undervisning og på efter- og videreuddannelse til de lærere, der er i gang med at løfte den vigtige fremmedsprogsundervisningsopgave.

Referencer

- Andersen, H. L., & Blach, C. (2010). *Tysk og fransk fra grundskole til universitet: sprogundervisning i et længdeperspektiv*. Aarhus Universitetsforlag.
- Andersen, M. S., & Andersen, H. L. (2024). Skriftlig studentereksamen i tysk, spansk og engelsk – et kommunikativt og funktionelt sprog- og grammatiksyn? *Sprogforum*, 79, 64–71.
- Andersen, M. S., & Lund, S. B. (2025). Deutschlehrer:in werden in Dänemark – Schüler:- und Lehrerinnenperspektiven werfen ein neues Licht auf die Lehrer:innenausbildungen. *Kontexte*. 1/2025.
- Borg, S. (2003). Teacher Cognition in Language Teaching: A Review of Research on What Language Teachers Think, Know, Believe, and Do. *Language Teaching*, 36(2), 81–109.
- Borg, S. (2015). *Teacher Cognition and Language Education: Research and Practice*. Bloomsbury Publishing.
- Børne- og Undervisningsministeriet (uden dato a). *Uddannelsesstatistik*. www.uddannelsesstatistik.dk
- Børne- og Undervisningsministeriet (uden dato b). *Vejledende timetal for skoleåret 2023/2024*. www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/udd/folke/pdf20/jan/200116-timetalsoversigt-24-25.pdf
- Børne- og Undervisningsministeriet (uden dato c). *Vejledning til Engelsk A / B; Tysk eller Fransk fortsættersprog A / B; Spansk begyndersprog A*. <https://www.uvm.dk/gymnasiale-uddannelser/fag-og-laereplaner/stx-laereplaner>
- Børne- og Undervisningsministeriet (uden dato d). *Læreplan til Engelsk A / B; Tysk eller Fransk fortsættersprog A / B; Spansk begyndersprog A*. <https://www.uvm.dk/gymnasiale-uddannelser/fag-og-laereplaner/stx-laereplaner>
- Børne- og Undervisningsministeriet (2004). *STX-bekendtgørelse*. <https://www.retsinformation.dk/eli/lt/2004/1348>
- Børne- og Undervisningsministeriet (2024). *Aftale mellem regeringen (Socialdemokratiet, Venstre og Moderaterne) og Liberal Alliance, Det Konservative Folkeparti, Radikale Venstre og Dansk Folkeparti om folkeskolens kvalitetsprogram – frihed og fordybelse*. <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/aktuelt/pdf24/mar/240320-aftale-om-folkeskolens-kvalitetsprogram-frihed-og-fordybelse.pdf>

- Daryai-Hansen, P., & Ghandchi, N. (2018). Elevkognition – elevernes viden, holdninger og erfaringer med begynderdidaktik. I P. Daryai-Hansen & D. Albrechtsen (red.), *Tidligere sprogstart – ny begynderdidaktik med fokus på flersprogethed* (s. 42–62). Konsortiet for Sprog og Fagdidaktik i folkeskolen.
- Daryai-Hansen, P., & Henriksen, B. (2017). Lærerkognition som centralt udgangspunkt for lærernes praksisnære professionsudvikling – en ny efteruddannelsesmodel. *Studier i læreruddannelse og -profession*, 2(2), 34–61. <https://doi.org/10.7146/lup.v2i2.96704>
- Digitale læreplaner (uden dato). *Digitale læreplaner*. <https://digitalelaereplaner.dk/>.
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 Motivational Self System. *Motivation, Language Identity and the L2 Self*, 36(3), 9–11.
- EMU – Danmarks læringsportal (2019). *EMU – Danmarks læringsportal*. <https://www.emu.dk/grundskole>
- Findahl, I. (2023). Young Students' Language Choice in Swedish Compulsory School – Expectations, Learning and Assessment. [Ph.d.-afhandling, Göteborgs Universitet].
- Folkeskoleloven §5 (2022). *Folkeskoleloven §5*. <https://danskelove.dk/folkeskoleloven/5>
- Gustenhoff, M., Christensen, M. V., Bastholm, S. R., & Kristensen, M. (2023). Fagdidaktik i et krydsfelt mellem læreruddannelse og praktik: en undersøgelse af engelsklærerstuderendes kognition om grammatik. *Studier i læreruddannelse og profession*, 8(2), 65–87. DOI: 10.7146/lup.v8i2.138294
- Henriksen, B., Fernandez, S. S., Andersen, H. L., & Fristrup, D. (2020). *Hvorfor gør jeg det, jeg gør? Refleksionshåndbog for sproglærere*. Samfundslitteratur.
- Lund, K. (2019a). Fokus på sprog. I A. S. Gregersen (red.), *Sprogfag i forandring – pædagogik og praksis* (3. udgave, bd. 1, s. 87–127). Samfundslitteratur.
- Lund, K. (2019b). Fokus på sproglæring og pædagogiske implikationer for undervisningen. I A. S. Gregersen (red.), *Sprogfag i forandring – pædagogik og praksis* (3. udgave, bd. 1, 129–167). Samfundslitteratur.
- Lund, S. B., Jakobsen, A. S., Andersen, M. S., & Kjærgaard, H. W. (2023). *Elevperspektiver på fremmedsprog fra grundskole til gymnasium: En motivations- og barriereanalyse*. Det Nationale Center for Fremmedsprog (NCFE). <https://viden.ncff.dk/ncff/elevperspektiver-paa-fremmedsprog-fra-grundskole-til-gymnasium>
- Lønsmann, D., Thøgersen, J., & Mortensen, J. (2022). Er engelsk stadig et fremmedsprog i Danmark? Et spørgsmål om kollektiv sproglig identitet. *NyS – Nydanske Sprogstudier*, 61, 126–179.
- Mercer, S., & Dörnyei, Z. (2020). *Engaging Language Learners in Contemporary Classrooms*. Cambridge University Press.
- NCFE (2025). *Universitetsstuderendes perspektiver på deres sprogfag*. <https://viden.ncff.dk/ncff/universitetsstuderendes-perspektiver-paa-deres-sproguddannelser>
- NCFE (2024a). *Databaseret status på elevernes valg af fremmedsprog stx og hxx 2014-2023*. <https://viden.ncff.dk/ncff/databaseret-status-paa-elevernes-valg-af-fremmedsprog-paa-stx-og-hxx-2014-2023>
- NCFE (2024b). *Branchetilknytning for sproguddannede*. <https://viden.ncff.dk/ncff/branchetilknytning-for-dimmitender>
- NCFE (2024c). *Samlet pædagogikumrapport for 2021, 2022, 2023*. <https://viden.ncff.dk/ncff/teopaed-opsamling>
- Skehan, P. (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford University Press.

- Uddannelses- og Forskningsministeriet (2018). *Vejledning vedr. faglige mindstekrav VEJ nr 9698 af 28/08/2018*. <https://www.retsinformation.dk/eli/retsinfo/2018/9698>
- Wyatt, M. (2009). Practical Knowledge Growth in Communicative Language Teaching. *TESLEJ*, 13 (2), 1–23.