



AALBORG
UNIVERSITET

En undersøgelse af danske gymnasieelevers motivation for at tilvælge tysk som fremmedsprog

Kandidatspeciale af:
Betina Emma Hansen & Signe Evers Olesen
Maj 2023



Titelblad

Aalborg Universitet, maj 2023

Uddannelse: Kandidatuddannelsen i Tysk (Tysk KA)

Semester: 10. semester

Opgave: Kandidatspeciale

Projektperiode: F23

Titel: En undersøgelse af danske gymnasieelevers motivation for at tilvælge tysk som fremmedsprog

Antal sider: 132,3

Anslag: 317.522

Vejleder: Kristine Bundgaard, Ph.d., Associate Professor | Department of Culture and Learning, Aalborg Universitet

Studerende: Betina Emma Hansen & Signe Evers Olesen

Studienummer: 20185374 20194326

Forord

Da vi påbegyndte skriveprocessen, var det med et håb om, at vi kunne indsamle en masse ny viden om, hvordan man motiverer danske gymnasieelever til at vælge tysk som fremmedsprog på gymnasiet, da vi er virkelig interesserede heri. Vi vil gerne selv ud at undervise på et gymnasium, hvor vi vil have fokus på, hvordan vi motiverer flere elever til at tilvælge tysk, men i særdeleshed også hvordan vi generelt fremmer tysk og gør det übercool. Vi har lært rigtig meget i skriveperioden, både fagligt og personligt. Dette skylder vi mange mennesker en tak for!

Først en stor tak til vores vejleder Kristine, som altid har formået at give yderst kompetent vejledning samt god faglig sparring. Tak for altid at have givet konstruktiv kritik med ønsket om at højne specialet mest muligt - det værdsætter vi. Tak for din oprigtige interesse for vores undersøgelse og fordi du har støttet os hele vejen igennem, så vi har opretholdt troen på os selv.

Den næste tak skal lyde til alle de gymnasier, der har indgået et samarbejde med os, og som har vist en enorm interesse for vores undersøgelse. Tak til de mange gymnasielærere, som vi har været i kontakt med i forbindelse med videresendelsen af vores spørgeskema til samtlige af jeres elever. Uden jeres hjælp var undersøgelsen ikke mulig. Tak fordi I gerne vil høre mere om vores resultater efter afleveringsfristen - vi ser frem til god faglig sparring og forhåbentlig en masse gode indbyrdes input.

Tak til Rikke Taber (Aalborg Katedralskole) for inspirerende og spændende samtaler samt god faglig sparring og input til vores speciale. Tak fordi vi måtte observere din undervisning og opleve dit sprudlende engagement. Det er helt sikkert noget, vi kan lade os inspirere af, når vi selv skal ud at undervise.

Tusind tak til Børne- og Undervisningsministeriet for jeres interesse i vores speciale. Vi er taknemmelige for, at vi må fremlægge vores resultater for jer, hvor vi forhåbentlig kan få en god dialog herom, så vi bliver endnu klogere på området og kan tage det med os videre.

En særlig stor tak til vores familier for deres evige støtte og troen på, at vi nok skulle nå i mål. Tak for de mange peptalks og den altid gode energi. Vi er jer alle evig taknemmelige og elsker jer utrolig højt.

Betina & Signe

Abstract/ Resümee

Obwohl die Gymnasialreform von 2017 den Zweck hatte, Fremdsprachen in dem Gymnasium zu stärken, erleben die Gymnasien einen besorgniserregenden Rückgang bei der Wahl von Deutsch als Fremdsprache durch SchülerInnen. Immer mehr SchülerInnen wählen nämlich Deutsch ab, was zu nationale Besorgnis führt. Die Gründe dafür, warum SchülerInnen Deutsch wählen oder abwählen, erweisen sich als komplizierter und werden sowohl von individuellen als auch von Umweltfaktoren beeinflusst. Das Ziel dieser Masterarbeit besteht darin, die Motivation der Schüler zu untersuchen, ihre Entscheidungsprozesse zu verstehen und spezifische Faktoren zu identifizieren, die ihre Fachwahl beeinflussen. Darüber hinaus möchten wir die Barrieren und Chancen, mit denen SchülerInnen im Gymnasium gegenüberstehen, untersuchen und verstehen und mögliche Lösungsvorschläge zur Förderung der deutschen Sprache diskutieren.

Diese Masterarbeit befindet sich im Rahmen des pragmatischen Forschungsparadigmas, bei dem eine Methode namens mixed methods verwendet wird, da die Empirie der Masterarbeit einen Fragebogen umfasst, in dem sowohl quantitative als auch qualitative Daten eingeht. Die qualitativen Daten bestehend aus offenen Antwortmöglichkeiten werden angesichts einer thematischen Analyse analysiert. Der Fragebogen wurde von fast 800 dänischen Gymnasiastinnen in Nord- und Mitteljütland beantwortet. Das theoretische Feld der Masterarbeit umfasst verschiedene Motivationstheorien und theoretische Perspektiven auf Wahl und Wahlprozesse, um die Forschungsfrage der vorliegenden Masterarbeit beantworten zu können.

Die Antworten der Gymnasiastinnen im Fragebogen tragen zu einem nuancierten und authentischen Verständnis ihrer Perspektiven auf die Stellung des Faches Deutsch im Gymnasium bei. Ein wesentlicher Grund, warum sich Gymnasiastinnen Deutsch gewählt haben, ist, dass es das einzige Sprachfach ist, das auf B-Niveau angeboten wird, weshalb Deutsch nach zwei Jahren abgeschlossen werden kann, im Gegensatz zu den anderen Sprachfächern, die die Gymnasiastinnen alle drei Jahren belegen müssen. Viele der Gymnasiastinnen, die sich für ein Studiengang entschieden haben, in dem Deutsch nicht eingeht, wünschen nicht Deutsch auf A-Niveau zu heben, weil es ihnen mehr Arbeit verlangt, als für ihr Abitur erforderlich ist. Auch Interesse an Deutsch und die Anerkennung des Nutzwertes des Faches spielen für die Gymnasiastinnen, die Deutsch gewählt haben, eine entscheidende Rolle. Die Erfahrungen der Gymnasiastinnen aus der Grundschule, hierunter der Einfluss des Grundschullehrers, haben die Motivation der Gymnasiastinnen beeinflusst, Deutsch am Gymnasium zu wählen oder abzuwählen. Die Schüler, die in der Grundschule positive Erfahrungen mit der Beherrschung der deutschen Sprache gehabt haben, wählen in höherem Grad Deutsch als Fremdsprache am

Gymnasium. Die Schüler, die Deutsch abgewählt haben, heben die Grammatik und ein mangelndes Verständnis für den Nutzwert des Faches als demotivierenden Faktor hervor. Die Masterarbeit hat auch eine versteckte Barriere identifiziert, die darin besteht, dass andere Gymnasiastinnen auf diejenigen herabsehen, die sich für Deutsch interessieren oder es auf A-Niveau am Gymnasium wählen, weshalb es für einige dazu führt, trotz ihres Interesse, Deutsch abzuwählen. Nach der Auffassung der Gymnasiastinnen, ist es nicht im Unterricht verdeutlicht, welche berufliche Möglichkeiten Deutsch in der Zukunft eröffnet.

Indholdsfortegnelse

1 Indledning.....	1
1.1 Problemfelt	2
1.2 Disposition.....	3
2 Tidligere forskningsresultater	5
3 Teori.....	8
3.1 Motivation	8
3.1.1 Nyere motivationsorienteringer	8
3.1.2 Begrebsafklaring af motivation i en gymnasiedidaktisk og fremmedsproglig kontekst.....	9
3.1.3 Selvbestemmelsesteorien.....	12
3.1.3.1 Baggrunden for Selvbestemmelsesteorien.....	12
3.1.3.2 De tre psykologiske behov	13
3.1.3.3 Indre og ydre motivation	14
3.1.4 Mestringsforventninger	15
3.2 Den sociale dimension af unges valg	19
3.2.1 Det unge menneske.....	20
3.2.1.1 Unges identitet.....	21
3.2.1.2 Unges fremtidsperspektiv	22
3.2.2 Valgprocessen	22
3.2.2.1 Social handlen.....	25
3.2.3 Holdning.....	26
3.2.3.1 Trekomponentmodellen.....	27
3.2.3.2 Den sociale vurderingsteori	28
3.2.4 Livsforløb og leverums betydning for karrierevalg og udvikling.....	28
4 Metode.....	32
4.1 Pragmatisme	32
4.2 Mixed methods	33
4.2.1 Kvantitativ metode	35
4.2.2 Kvalitativ metode	35
4.3 Dataindsamling.....	36
4.3.1 Spørgeskemaundersøgelse.....	37
4.3.1.1 Spørgeskemaets design.....	37
4.4 Databehandling.....	38
4.4.1 Tematisk analyse.....	38

4.5 Validitet, generaliserbarhed og reliabilitet	39
5 Analyse	41
5.1 Præsentation af respondenter	41
5.2 Til- og fravalg af tysk som fremmedsprog	42
5.2.1 Årsager til respondenternes fravalg af tysk	43
5.2.2 Årsager til respondenternes tilvalg af tysk	48
5.2.3 Tidligere erfaringer med henblik på lærerens betydning for elevernes til- og fravalg	53
5.2.3.1 Negative erfaringer med folkeskolelæreren	55
5.2.3.2 Positive erfaringer med folkeskolelæreren	59
5.3 Hvad har haft indflydelse på elevernes valg?	61
5.4 Motivation	64
5.4.1 Hvad motiverer respondenterne i tyskundervisningen?	65
5.4.2 Hvad demotiverer eleverne i tyskundervisningen?	70
5.4.3 Hvilken betydning har succes for elevernes engagement i tyskundervisningen?	74
5.4.4 Hvad motiverer eleverne i andre fag som mangler i tysk?	77
5.4.5 Gymnasielærers indflydelse på elevernes motivation	80
5.4.5.1 Hvad er en god tysk- og sproglærer?	81
5.5 Elevernes holdning til tyskfaget	87
5.5.1 Andres holdning til tysk	91
5.5.1.1 Har andres holdning af tysk påvirket elevernes til- eller fravalg af tysk?	95
5.6 Valgprocessen	97
5.7 Livsforløb og leverums betydning for valg af fag	102
5.7.1 Elever med tysk på A-niveau	103
5.7.2 Elever med tysk på B-niveau	106
5.7.3 Elever med et andet fremmedsprog end tysk	108
5.8 Hvordan kan man ifølge eleverne få flere til at vælge tysk på A-niveau?	112
5.8.1 Tyskfagets nytteværdi skal styrkes	112
5.8.2 Tysk skal være mindre kedelig og mere varierende	114
5.8.3 Tysk skal gøres lettere	115
5.8.4 Øget fokus på folkeskolen	116
6 Diskussion	118
6.1 Tidligere erfaringer fra folkeskolen	118
6.2 Grundforløbets betydning	119
6.3 Betydningen af succes og mestring	121

6.4 Elevernes strategiske logik	122
6.5 Ungdomskulturen	124
7 Konklusion	125
8 Litteraturliste	128

1 Indledning

Gymnasierne har igennem flere år oplevet en bekymrende nedgang i de fremmedsproglige kompetencer samt fagenes position i landet (Regeringen 2017: 3). I 2017 så regeringen derfor et akut behov for en strategi, som kunne styrke fremmedsprogene gennem en række tiltag, hvor der blandt andet skulle være fokus på motivationen for at lære sprog. Fra implementeringen af gymnasiereformen fra 2017 til 2022 er antallet af studenter fra STX med tysk som fortsættersprog på A-niveau faldet med 47 % (Richter 2023). Den sproglige studieretning er ligeledes faldet fra 10 % til 7 % i samme periode. Regeringen har sammen med uddannelsesinstitutionerne forsøgt at rette op på dette men desværre uden held, da den ifølge Helene Caprani, som er en del af følgegruppen for *Strategi for styrkelse af fremmedsprog i uddannelsessystemet* fra gymnasielærernes fagforening (GL), har haft den modsatte effekt. Hun understreger en nødvendighed i at ændre studieretningernes konstruktion, hvis fremmedsprogene skal styrkes. Desværre spiller økonomien en afgørende rolle i denne forbindelse (Richter 2023; Caprani 2022). Formanden for den arbejdsgruppe, der de seneste år har forsøgt at styrke sprogfagenes position i gymnasiet, udtaler, at der er god grund til bekymring (Pedersen 2022). Et andet medlem af samme gruppe udtaler, at "Tysk har et støvet image og bliver i Danmark set som et usexet sprog" (Chistophersen & Bjerager 2021).

På trods af forsøget på at styrke fremmedsprogene gennem adskillige tiltag, såsom øget fokus på motivationen for at tilegne sig fremmedsproglige kompetencer, har det endnu ikke vist sig at have den ønskede effekt. Derfor er dette emne fortsat relevant, da problematikken med nedgangen i de fremmedsproglige kompetencer og fagenes status på gymnasieniveau stadig gør sig gældende. Derudover er det vigtigt at undersøge og diskutere tiltag, der kan imødekomme denne problematik. På baggrund heraf undersøger nærværende speciale danske gymnasieelevers overvejelser om og motivation for at vælge tysk som fag i gymnasiet samt muligheder for at fremme interessen for tysk. Specialets problemformulering lyder således:

Dette speciale ønsker at undersøge, hvilke overvejelser danske gymnasieelever gør sig, når de til- eller fravælger tysk i gymnasiet for på baggrund af disse resultater at diskutere, hvilke tiltag der kan indføres for at fremme tysk i gymnasiet.

For at kunne forstå baggrunden for den problematik, der undersøges i dette speciale, er det relevant at se på den kontekst, hvori problemet opstår, hvilket bliver beskrevet i det følgende afsnit.

1.1 Problemfelt

Regeringen indgik i juni 2016 en aftale om at forbedre de gymnasiale uddannelser i Danmark, og denne aftale trådte i kraft som den nye gymnasiereform i det efterfølgende skoleår i 2017. For nærværende speciale er det interessant, at regeringens aftaletekst fra implementering af den nye gymnasiereform indeholder et punkt, som havde fokus på sprogfagene. Forligskredsen¹ blev i fællesskab enige om, at den nye gymnasiereform skulle have fokus på at styrke fremmedsprogene i gymnasierne. Mere specifikt skulle flere elever opnå sprogkompetencer på et højere niveau, og flere elever skulle tilvælge sprogfag (Børne- og Undervisningsministeriet 2016: 13). Dette hænger godt sammen med regeringens ønske om, at flere gymnasieelever skal kunne besidde tyske kommunikative kompetencer på et højt fagligt niveau, idet flere arbejdspladser efterspørger arbejdskraft, der besidder disse, fordi Tyskland er Danmarks største handelspartner (Sørensen 2021; Regeringen 2017: 18). Alligevel mener flere elever, at tyskfaget er overflødigt, da de kan begå sig med engelsk overalt (Christophersen & Bjerager 2021).

Den nye reform sigtede blandt andet efter at forbedre samt forkorte grundforløbet. Grundforløbets primære funktion er at sætte eleverne i stand til at træffe kvalificerede valg af studieretning, så de har de bedste forudsætninger for at gennemføre den gymnasiale uddannelse. Desuden introducerer grundforløbet eleverne til de enkelte fag, så de opnår en forståelse af de krav, fagene medfører (Børne- og Undervisningsministeriet 2016: 7; Retsinformation 2017). Derudover tilbyder den nye gymnasiereform færre, men forbedrede studieretninger end reformen forinden. Formålet med at forbedre studieretningerne var at sætte mere fokus på et fremtidsperspektiv samt begrænse udvalget af studieretningerne, så de obligatoriske fag og valgfag fik samme vilkår (Børne- og Undervisningsministeriet 2016: 11). Der findes i dag 18 forskellige studieretninger. I hver studieretning findes et hovedområde, hvori der indgår mindst to studieretningsfag og maksimum tre. Hovedområderne er henholdsvis naturvidenskab, samfundsvidenskab, sprog og kunst (Børne- og undervisningsministeriet 2022c). Studieretningerne i den nye gymnasiereform giver eleverne mindst to "frie valg", som de kan tilvælge til deres studieretning (Børne- og Undervisningsministeriet 2016: 12). Dansk og historie er de eneste obligatoriske A-fag på STX. Hvis man ikke har valgt den sproglige studieretning, kan man ikke hæve tysk på A-niveau, uden det medfører et ekstra A-fag. Dette medfører automatisk et større arbejde, idet der er hører flere fordybelsestimer til et A-fag, hvilket betyder flere afleveringer og en større eksamen (Børne- og Undervisningsministeriet 2023; Retsinformation 2017). Derfor er de nye studieretninger

¹ Forligskredsen referer til de partier, der sad i regeringen i 2016. Følgende partier sad i regeringen: Socialdemokraterne, Dansk Folkeparti, Liberal Alliance, Det Radikale Venstre, Socialistisk Folkeparti og Det Konservative Folkeparti (Børne- og Undervisningsministeriet 2016: 1)

skyld i, at eleverne ikke vælger tysk på A-niveau, da eleverne vælger strategisk efter arbejdsbyrden. Arbejdsbyrden, som det ekstra A-fag medfører, er efter elevernes opfattelse ikke det værd, mener lederen af Det Nationale Center for Fremmedsprog (NCFF) Mette Skovgaard Andersen (Richter 2023).

NCFF blev etableret som en del af regeringens *Strategi for styrkelse af fremmedsprog i uddannelsessystemet*, hvor regeringen i 2017 afsatte 99 millioner kroner til etableringen heraf. NCFF har til formål at motivere flere elever til at vælge sprog i gymnasiet og på de videregående uddannelser og arbejder blandt andet for, at eleverne motiveres til at kombinere deres sproglige kompetencer med deres hovedområde (Det Nationale Center for Fremmedsprog 2023).

Ifølge regeringens sprogstrategi, kaldet *Strategi for styrkelse af fremmedsprog i uddannelsessystemet*, var der i 2017 en veludviklet viden om, hvordan man som lærer kunne levere en god sprogundervisning, men regeringen så et behov for at tildele lærerne flere ressourcer til at omsætte den didaktiske viden. Lærerne skulle derfor have muligheden for at udvikle sig fagligt og didaktisk, så de kunne opnå de nødvendige kompetencer (Regeringen 2017: 16). Centralt i forhold til nærværende speciale er blandt andet, at regeringen pegede på en manglende viden om, hvad der motiverer eleverne i sprogfagene. Denne erkendelse understreger behovet for netop at undersøge specialets forskningsspørgsmål og dermed forstå de overvejelser, som danske gymnasieelever gør sig, når de til- eller fravælger tysk i gymnasiet i kombination med deres motivation for at lære tysk. Formålet med dette er blandt andet at informere de nødvendige tiltag, der kan styrke tyskundervisningen og fremme interessen samt motivationen for faget i gymnasiet, hvorved vi kan gøre tysk übercool.

1.2 Disposition

Dette afsnit har til formål at forklare specialets opbygning og vil fungere som en læsevejledning. Indledningsvist vil vi redegøre for opfølgningen af gymnasiereformens implementering, *Følgeforskningsprogrammet til gymnasiereformen*, som er foretaget af Børne- og Undervisningsministeriet med henblik på at fremhæve deres resultater, som inspiration til specialets teoretiske grundlag. Som supplement hertil præsenteres Danmarks Evalueringsinstituts undersøgelse af gymnasieelevers valgprocesser fra 2015, kaldet *Det svære uddannelsesvalg*, som specialet ligeledes har ladet sig inspirere af i forhold til teorifeltet, idet vi er interesserede i at undersøge, om de samme resultater stadig gør sig gældende, idet rapporten er otte år gammel.

Herefter foreligger et afsnit om det teoretiske grundlag, hvor vi vil give et overblik over nyere motivationsforskning med udgangspunkt i Dorte Ågårds (2014) forståelse heraf. Dernæst følger en

begrebsafklaring af motivation ud fra en gymnasiedidaktisk samt fremmedsproglig kontekst, hvor Jane Vinthers (2014) definition vil danne rammen herfor. I forlængelse heraf vil vi supplere med Robert C. Gardner og Wallace E. Lamberts (2014) perspektiver på motivation. Herefter vil vi redegøre for Richard M. Ryan og Edward L. Deci (2018) *Selvbestemmelsesteori*, som bidrager til forståelsen af motiveret adfærd på baggrund af to grundantagelser. Et sidste perspektiv der inddrages i forbindelse med forståelsen af det omfattende motivationsbegreb, er Albert Banduras (1977) teori om *mestringsforventninger*, som er en vigtig motivationsfaktor, der skaber de bedste læringsforudsætninger. Da vores respondenter befinder sig i ungdomsfasen, inddrager vi Mette Schillings (2004) perspektiv på unges identitet og fremtidsperspektiv, da disse har betydning for elevernes valgproces. Dernæst foreligger en redegørelse af Lisbeth Højdal og Lene Poulsens (2007) forskning af valg og valgprocesser med det formål at identificere vigtige aspekter, som gør sig gældende for eleverne. Som supplement til at forstå elevernes valg handlinger, har vi valgt at inkludere teorien om *social handlen* af Max Weber (2003). Desuden har vi implementeret et afsnit om holdninger af Rolf Kuschel og Per S. Jørgensen (2006). Afslutningsvist præsenteres Donald E. Supers (2007) teori om *Livsforløb og leverums betydning for karrierevalg og udvikling*, som bidrager til forståelsen af elevernes individuelle valgproces.

Dernæst følger et metodeafsnit, hvor nærværende speciale først har til hensigt at forklare, inden for hvilket forskningsparadigme specialet befinder sig, da det har indflydelse på behandlingen af undersøgelsens resultater. Endvidere vil vi redegøre for mixed methods, som omfatter kombinationen af kvalitativ og kvantitativ forskning, idet metoden fremgår af spørgeskemaets spørgsmål, som udgør specialets empiriske grundlag. Da vi både anvender kvalitative og kvantitative data, følger en kort redegørelse heraf med henblik på at give et indblik i, hvilke egenskaber de bidrager med. Undersøgelsens kvalitative data er analyseret på baggrund af en tematisk analyse, som beskrives i afsnittet om databehandling. Slutteligt vil vi inddrage et afsnit om de metodiske overvejelser, som indebærer specialets validitet, generaliserbarhed og reliabilitet.

I specialets analyseafsnit vil vi, som tidligere nævnt, skitsere undersøgelsens resultater ud fra en tematisk analyse, hvor de mest fremtrædende temaer behandles. På baggrund af analysens resultater, foreligger et diskussionsafsnit, der har til formål at diskutere, hvilke tiltag man kan indføre for at fremme tysk. Analysens resultater samt besvarelsen af forskningsspørgsmålet udgør specialets afsluttende afsnit, som omfatter en konklusion.

2 Tidligere forskningsresultater

I dette afsnit vil vi først præsentere resultaterne fra Børne- og Undervisningsministeriets *Følgeforskningsprogrammet til gymnasireformen* fra 2017. Derefter præsenteres Danmarks Evalueringsinstituts undersøgelse, *Det svære uddannelsesvalg*, fra 2015 med fokus på de mest centrale resultater, som er relevante for nærværende speciale. Danmarks Evalueringsinstituts arbejde består i at forbedre kvaliteten af uddannelserne i Danmark gennem evalueringsundersøgelser (Danmarks Evalueringsinstitut 2023). Børne- og Undervisningsministeriet arbejder for at skabe de bedste forudsætninger for alle, der ønsker at tage en uddannelse samt at styrke danske uddannelser (Børne- og Undervisningsministeriet 2022a).

Børne- og Undervisningsministeriet har lavet et følgeforskningsprogram, som en opfølgning på den nye gymnasireform, der trådte i kraft i 2017. Denne indeholder blandt andet en tematisk analyse af elevernes fagvalg. Programmet tager udgangspunkt i matematik, samfundsfag, fysik og/eller kemi på A- eller B-niveau samt øvrige fremmedsprog på A-niveau, da disse betragtes som adgangsgivende fag til videregående uddannelser. Ret specifikt har reformen haft en intention om at påvirke eleverne til at vælge matematik, naturvidenskabelige fag og fremmedsprog – og gerne på et højt niveau (Børne- og Undervisningsministeriet 2022a: 121). Eleverne på STX vælger i højere grad den naturvidenskabelige studieretning med matematik og biologi på A-niveau, hvorfor færre elever har valgt en sproglig studieretning efter den nye gymnasireform trådte i kraft. Elevernes begrundelse herfor er blandt andet, at de vejledes til, at den naturvidenskabelige studieretning åbner flere døre (ibid.). Resultaterne fra Børne- og Undervisningsministeriet viser desuden, at det ikke er lykkedes at få flere elever til at gennemføre fremmedsprog på A-niveau. Flere elever har dog valgt fremmedsprog på B-niveau og vælger som regel mere end ét fremmedsprog ud over engelsk. Det vil sige, at til trods for stigningen af fremmedsprog på B-niveau, er deres målsætning ikke realiseret (ibid.: 122). Et væsentligt problem i forhold til at fremme den fremmedsproglige studieretning er, at hvis stx-eleverne vælger denne, giver eleverne også afkald på matematik på A-niveau, som er et adgangsgivende fag til flere videregående uddannelser. Eleverne oplever under grundforløbet, at deres vejledere og lærere påvirker dem til at vælge den matematiske linje, også selvom de hælder mest til den sproglige. Programmet fremhæver en elevudtalelse, hvor vedkommende har fået at vide af en vejleder, at man med en sproglig studieretning mister ”alle” sine muligheder, og at den sproglige retning er for ”slackere”. Dog vil ingen adspurgte vejledere eller lærere åbent fortælle, at de kun vejleder deres elever i den naturvidenskabelige retning, men enkelte står ved, at mulighederne begrænses, hvis man for eksempel kun har

matematik på C-niveau (ibid.: 129-130). Børne- og Undervisningsministeriet påpeger en væsentlig udfordring ved den sproglige studieretning, idet uddannelsesledere og undervisere finder det svært at gøre retningen attraktivt for eleverne, hvilket ofte medfører, at den ikke bliver oprettet på flere skoler (ibid.: 130).

Som tidligere nævnt, gennemførte Danmarks Evalueringsinstitut en undersøgelse i 2015 under titlen *Det svære uddannelsesvalg* med det formål at undersøge gymnasieelevernes valg samt valgprocesser (Danmarks Evalueringsinstitut 2015). Undersøgelsen indledes med det faktum, at når de danske elever først påbegynder deres 3-årige uddannelse, har de allerede gjort sig overvejelser om, at de efterfølgende vil læse videre, da den gymnasiale uddannelse tjener det formål at forberede eleverne på en videregående uddannelse (ibid.: 4). Undersøgelsen fokuserer også på, at mange unge oplever, at valget af videregående uddannelse er svært at overskue, hvorfor mange elever udskyder overvejelserne om uddannelse og karriere. Eleverne skal imidlertid på gymnasiet vælge den studieretning, de ønsker at følge, som fremadrettet skal åbne dørene for de muligheder, eleverne senere hen står overfor. Problemet består derfor i, at det for eleverne bliver svært at træffe et kvalificeret valg, når de ikke ved, hvad de vil efter gymnasiet. Hvis man ikke har kendskab til optagelsessystemet, kan valg af fag være besværlig for eleverne. På baggrund af dette har Danmarks Evalueringsinstitut også fundet det relevant at undersøge elevernes kendskab til optagelsessystemet samt om de fagvalg, som de træffer i gymnasiet, er truffet med henblik på videregående uddannelse (ibid.: 5). I det følgende vil undersøgelsens resultater sammenfattes:

Det første resultat viser, at størstedelen er uafklarede omkring, hvad de vil efter gymnasiet, hvorfor de stræber efter at maksimere deres muligheder. De vælger således de fag, som åbner flest døre, da de har svært ved at identificere sig med de retninger, som de vejledes imod, da det ligger for langt ude i fremtiden (ibid.: 8). Derfor er det vigtigt for eleverne, at valgene tillader, at de kan ændre retning undervejs. Undersøgelsen viser altså, at eleverne derfor arbejder strategisk i valgprocessen, hvorfor de interessebaserede valg går tabt (ibid.: 15).

Udover ovenstående resultat, understreges det ligeledes, at eleverne ikke har tilstrækkeligt kendskab til uddannelsessystemet (ibid.: 7). Eleverne har svært ved at overskue alle de muligheder de har, fordi det er svært at navigere i. Derfor vælger eleverne efter deres ”bedste bud”, som er et resultat af spillet mellem deres interesser og fornuft. Der efterspørges derfor bedre støtte til eleverne i deres valgproces, som både indebærer individuel vejledning og et integreret karrierespæktiv i undervisningen (ibid.: 8).

Konkrete oplevelser og erfaringer fra blandt andet folkeskolen udgør undersøgelsens tredje resultat, og kan betinge elevernes valg af fag på samme måde, som de kan være årsag til, at eleverne fravælger et fag. Desuden oplever en del elever, at deres interesse udvikler sig med tiden, hvilket får eleverne til at føle sig mere sikre ved det ”fornuftige” valg. Eleverne mener, at det er mest fornuftigt at have flest døre åbne, idet der er plads til, at interessen kan variere (ibid.: 11).

Undersøgelsen lægger derudover vægt på at fremhæve karriere- og fremtidsmuligheder på gymnasierne, hvilket er overvældende for eleverne. Studievejledere oplever, at eleverne anser valgene for større end de burde være, hvilket medfører en ubegrundet frygt for at træffe de forkerte valg. Desuden oplever eleverne, at de ikke kender sig selv og deres interesser godt nok til, at de er i stand til at træffe afgørende valg (ibid.: 7). Selvom eleverne har rådført sig med både familie og vejleder, er de af den overbevisning, at valget bør træffes af dem selv. Eleverne anskuer deres valg af uddannelse som noget, der definerer deres identitet, hvilket kun gør valget sværere, idet eleverne i gymnasiealderen ikke ved, hvem de er endnu (ibid.: 10-11).

Det sidste resultat betoner, at optagesystemet er vanskeligt at navigere i for eleverne, hvorfor de har svært ved at overskue deres valg. Dette medfører, at karaktererne bliver elevernes ”faste holdpunkt”, da det er mere relaterbart for dem (ibid.: 23). Eleverne betragter ikke kvote 2 som en del af de muligheder, karaktergennemsnittet medfører. Desuden mener studievejledere, at kvote 2 er svært at vejlede omkring, da kravene afhænger af, hvilket studie man vil søge ind på (ibid.: 9). Undersøgelsen viser også, at eleverne vælger de fag, som de ved, at de kan få de højeste karakterer i, selvom fagene egentligt ikke interesserer dem. Det strategiske valg kommer dermed til udtryk og eleverne vælger fag efter, hvilke eksamener de kan risikere at komme op i (ibid.: 16-17).

Afslutningsvist kan det konkluderes, at fagvalgsprocessen skaber et stort pres på eleverne, hvilket eleverne selv og vejlederne er enige om. Presset skaber endvidere bekymring for fremtiden og kan gå ud over læringen.

3 Teori

3.1 Motivation

I det følgende vil vi præsentere relevante motivationsteorier, idet vi gerne vil undersøge danske gymnasieelevers motivation for at lære tysk med fokus på til- og fravalg. Til at definere motivationsbegrebet har vi valgt at tage udgangspunkt i Dorte Ågårds (2014) forståelse heraf, hvor hun giver et overblik over nyere motivationsforskning. Derudover har vi valgt at supplere med Jane Vinthers (2014) forståelse af motivation, idet hun præsenterer motivationsbegrebet ud fra et fremmedsprogs-perspektiv, hvilket er relevant for nærværende speciale, eftersom vi undersøger motivationen for tysk blandt danske gymnasieelever.

3.1.1 Nyere motivationsorienteringer

Formålet med dette afsnit er at give en forståelse af, hvad der kendetegner nyere motivationsforskning, og hvordan man anskuer begrebet *motivation*. Grunden til at vi har valgt at fokusere på nyere motivationsforskning, er på baggrund af specialets anvendte motivationsteorier såsom *selvbestemelsesteorien* og teorien om *mestringsforventninger*, som begge udspringer af den nyere motivationsforskning². Førnævnte motivationsteorier bliver redegjort for i henholdsvis afsnit 3.1.3 og 3.1.4.

Noget af det der kendetegner nyere motivationsforskning er, at motivation ikke betegnes som et entydigt begreb, idet der ikke er tale om én sammenhængende teori, men derimod en lang række delteorier, der identificerer forskellige aspekter af motivation. Fælles for delteoriene er, at de tager afstand fra en behavioristisk og deterministisk forståelse af motivation, hvor man opfattede motivation som ”simpel respons på forstærkning eller som stabile personlighedstræk” (Ågård 2014: 15). Mere konkret anså man motivation som en fast størrelse, hvor man skelnede mellem motiverede og demotiverede elever, og hvor man antog, at eleverne blev motiveret af ydre respons på deres adfærd (ibid.: 13). Den nyere motivationsforskning forstår i stedet motivation som udtryk for ”individets selvforståelse og fortolkning af sine erfaringer [...] og en situationsbestemt, dynamisk tilstand, hvor man interesserer sig for [...] *hvad* de er motiveret for og *hvorfor*” (ibid.: 15. Kursiveringer i originaltekst). Som det fremgår af citatet, fokuserer den nyere forskning i højere grad på, hvordan individet opfatter sig selv i forhold til egne erfaringer, men ligeledes hvad drivkraften bag deres handlinger er.

Inden for den nyere motivationsforskning er der således en vis konsensus om at definere motivation som ”en række indbyrdes sammenhængende forestillinger og følelser, som påvirker og styrer adfærd” (ibid.) Måden, hvorpå individer bliver motiveret, afhænger således af indre og ydre faktorer,

² Vi daterer nyere motivationsforskning til omkring 1980'erne og frem på baggrund af Dorte Ågårds præsentation af den nyere motivationsforskning i hendes bog *Motivation* (2014) (Ågård 2014: 15)

som er med til at påvirke individet i en bestemt retning og som styrer dets adfærd. Man kan således ikke sige, at noget bestemt motiverer elever frem for noget andet, hvorfor vi i nærværende speciale også forstår motivation som et komplekst begreb, da der er forskellige årsager til, hvad der påvirker elevernes motivation i forbindelse med deres fagvalg.

Ågård betoner desuden, at den vigtigste pointe i nyere motivationsforskning er, at motivation ikke er noget, elever enten besidder eller ikke besidder, men at motivation derimod er noget dynamisk, der har at gøre med elevernes opfattelse af sig selv, deres måde at lære på samt deres syn på årsagerne til, hvordan de klarer sig i skolen. Noget af det, der især påvirker elevernes motivation, er deres oplevelse af det sociale læringsmiljø, hvor også lærernes indflydelse spiller en afgørende rolle for skabelsen af disse forestillinger og følelser (Ågård 2014: 16).

De forskellige teorier, der ifølge Ågård tilsammen udgør nyere motivationsforskning, belyser motivation fra forskellige perspektiver og undersøger, hvordan elever forholder sig til en række spørgsmål, der kan siges at styre deres måde at arbejde motiveret på. Spørgsmålene baserer sig på elevernes selvrefleksion, hvor de reflekterer over: 1) om de kan klare visse opgaver, hvor det handler om deres forventninger til egne kompetencer og præstation, 2) hvilke årsager og mål der ligger bag udførelsen af en given opgave, 3) hvorfor det går dem godt eller dårligt, og om en given opgave kan true deres selvværd, og 4) hvorvidt eleven er i stand til at omsætte motivation til handling (ibid.: 16-17). Summen af deres refleksioner over spørgsmålene afgør, på hvilken måde eleverne vælger at arbejde motiveret.

Som det fremgår af den nyere motivationsforskning, er motivation et komplekst og multifacetteret begreb, der har været genstand for en del forskning, men hvis forståelse ikke kan forklares ud fra simple antagelser, idet motivation til dels er kontekstbestemt og dermed udgør en flygtig størrelse (Vinther 2014: 84). Følgende afsnit har til formål at definere motivation ud fra en gymnasiedidaktisk og fremmedsproglig kontekst.

3.1.2 Begrebsafklaring af motivation i en gymnasiedidaktisk og fremmedsproglig kontekst

Som tidligere nævnt, supplerer vi motivationsbegrebet med en redegørelse for motivation i en fremmedsproglig kontekst for at få begrebet konkretiseret i forhold til nærværende speciales forståelse heraf. Til at belyse begrebsafklaringen af motivation har vi valgt at inddrage Jane Vinthers (2014) forståelse af motivation, hvor hun påpeger, at fremmedsprogspædagogik er en kompleks størrelse, hvor man hele tiden bør tage højde for forskellige elementer, når man planlægger sin undervisning.

For at kunne fremme læring og øge motivationen blandt eleverne, kræver det en grundig tilrettelæggelse heraf, hvor det er afgørende at indtænke en god struktur og forskellige metoder.

I dag er begrebet motivation anerkendt af de fleste som en afgørende og vigtig faktor i al læring, men på trods af dette er der ikke forsket meget herom i forbindelse med fremmedsprogstilnærmelse, hvorfor det er interessant at undersøge i dette speciale. Ifølge Vinther forbindes de klassiske udsagn med motivation, og som man ofte støder på i læringssituationer samt uden for klasseværelset, er dét med at ”lysten driver værket” og ”det interesserer mig (ikke)”. Men det er uklart, hvad der egentlig menes med netop lyst og interesse, hvorfor der ikke kan siges at findes en entydig definition af motivation i relation til fremmedsprog. Alligevel sidestiller og forstår man begrebet motivation ud fra det mere almene udtryk ”interesse” i fremmedsprogpædagogik (Vinther 2014: 83), hvilket stemmer overens med elevernes motivation for at vælge et givent fag, da vi formoder, at forudsætningen for at tilvælge et fremmedsprog, in casu tysk, er, at eleverne bør have en vis interesse for faget for at kunne tilegne sig det (ibid.). Derfor finder nærværende speciale denne forståelse anvendelig for forståelsen af motivation, hvad angår elevernes til- og fravalg af fremmedsprog i gymnasiet i kombination med andre væsentlige faktorer.

Udover ovenstående forståelse af motivationsbegrebet som værende en form for ”interesse” kan man ifølge Vinther ligeledes se på holdningen til fremmedsprog, da denne har betydning for motivationen for at tilegne sig det. Ifølge Vinther er det især de individuelle forskelle hos eleverne såsom personlighed, alder og motivation, der har betydning for, hvor meget succes de oplever med at lære fremmedsprog. Den grundlæggende holdning til læring baserer sig på tidligere oplevelser, kulturpåvirkninger, skolegang og opdragelse. Sammenfattet mener Vinther, at motivation bør ses som ”summen af de holdninger og mål, der får eleven til at handle og dermed bevæge sig mod opfyldelsen af de opstillede mål” (Vinther 2014: 84).

Når man beskæftiger sig med fremmedsproglæring, er det, ifølge Vinther, også væsentligt at inddrage Robert C. Gardner og Wallace E. Lamberts (1972) fremstilling af motivation som henholdsvis integrativ og instrumentel. Disse begreber er udledt af forfatternes empiriske forskning, der viste, at læringen blev stærkest understøttet af en integrativ orientering hos eleven. Gardner definerer det integrativt motiverede individ således: “The integratively motivated individual is one who is motivated to learn the second language, has a desire or willingness to identify with the other language community, and tends to evaluate the learning situation positively” (Gardner 2001: 6). Denne form for motivation er således kendetegnet ved, at eleverne har en positiv holdning til L2-kulturen³ men

³ L2 bruges i denne sammenhæng som betegnelsen for ethvert sprog, der tilegnes udover elevens første sprog (L1)

ligeledes til det fremmede og andre kulturer generelt. Derudover handler den integrative motivation om den studerendes holdning til læringssituationen, hvilket omfatter holdningen til kurset, læreren, undervisningen og de andre elever. Kombinationen af den integrative orientering mod målsprogets kultur og holdningen til læringssituationen vil være afgørende for den indsats og energi, som eleverne lægger i arbejdet med fremmedsproget. De elever, der var drevet af en sådan motivation, havde de største chancer for at opnå et højt niveau i deres tilegnelse af andetsproget i modsætning til de elever med en instrumentel orientering til fremmedsproget (Vinther 2014: 85). I forbindelse med nærværende speciales undersøgelse finder vi det interessant at have denne form for motivation in mente, idet eleverne ifølge Gardner og Lambert har de bedste læringsforudsætninger for at opnå et højt niveau i tilegnelsen af andetsproget, hvis de er positivt indstillede overfor fremmedsproget.

Den instrumentelle motivation er derimod kendetegnet ved at fokusere på nytteværdien af at lære fremmedsprog, idet den er drevet af forestillingen om de muligheder, der åbner sig (ibid.: 86). Netop værdiperspektivet har de amerikanske forskere Jacquelynne Eccles og Allan Wigfield også beskæftiget sig med i deres teori om forventninger og værdier, kaldet *expectancy-value theory*, som belyser, at motiveret adfærd både er et resultat af elevernes forventninger om at lykkes med bestemte fag og den værdi, som de tillægger en aktivitet eller et fag. Eccles og Wigfield betoner desuden, at elevernes motivation øges, når de har en forventning om at lykkes, og når de oplever, at fagene har værdi. Dette kommer både til udtryk ved en øget indsats og ved de valg, eleverne foretager (Skaalvik og Skaalvik 2015: 43-45). Den instrumentelle motivation har også betydning for vores fokus på motivationen for at lære tysk. Hvis vores respondenter tilkendegiver, at nytteværdien af at lære fremmedsprog er vigtig, må de i højere grad være mere motiveret for at lære det.

I forlængelse af ovenstående begrebsafklaring af motivation vil vi nu beskæftige os med samt udfolde nogle af de delteorier, der blev nævnt i forbindelse med den nyere motivationsforskning, nemlig selvbestemmelsesteorien og teorien om mestringsforventninger. Det er ikke modstridende teorier, der udelukker hinanden men derimod forskellige synsvinkler på motivation, der supplerer hinanden.

3.1.3 Selvbestemmelsesteorien

Dette afsnit har til hensigt at redegøre for én af de mest etablerede forståelser af motivation, der er udviklet inden for *selvbestemmelsesteorien*. Denne teori giver indsigt i, hvilke andre væsentlige faktorer der er med til at øge gymnasieelevers motivation for at lære tysk foruden en interesse for faget. Til udarbejdelsen af dette afsnit har vi taget udgangspunkt i Richard M. Ryan og Edward L. Deci (2018) tilgang hertil.

3.1.3.1 Baggrunden for Selvbestemmelsesteorien

Selvbestemmelsesteorien eller *Self-Determination Theory (SDT)* er en motivationsteori udarbejdet af de to amerikanske psykologer Richard M. Ryan og Edward L. Deci, der har et psykologisk udgangspunkt og differentierer typer af motivation langs et kontinuum fra kontrolleret til autonom motivation. Derudover beskæftiger teorien sig med hvordan ”social-contextual factors support or thwart people’s thriving through the satisfaction of their basic psychological needs for competence, relatedness, and autonomy” (Ryan & Deci 2018: 3). Motivation rummer således nogle medfødte elementer men er også en funktion af de sociale betingelser, som mennesker agerer i, idet omgivelserne enten kan medvirke til eller forhindre, at basale behov bliver dækket (Hein 2019: 196).

Selvbestemmelsesteorien er vokset frem siden midten af 1970’erne og har været under konstant udvikling. Deci tog på daværende tidspunkt afstand fra datidens behaviorisme, hvor man beskæftigede sig med kontrol af menneskers adfærd ved hjælp af straf og belønninger. Det var Decis forskning om motivation, der dengang afslørede, at ”mennesker i høj grad motiveres ikke bare af straf og belønninger udefra, men også af egen interesse og nysgerrighed” (Ravn 2021: 14. Kursiveringer i originaltekst). Dette belyste et helt nyt aspekt af motivationsforskningen, og da Ryan trådte til i 1980’erne, tog SDT en drejning og nytænkte forståelsen af motivation, idet der pludselig var flere faktorer, der spillede ind i forudsætning for menneskers motivation (ibid.).

Deci og Ryan har udviklet to grundantagelser om motivation, hvoraf den første omhandler betydningen af menneskelige basale behov, og den anden belyser forskellen på indre og ydre motivation. Først vil vi beskæftige os med grundantagelsen om menneskers basale behov, hvorefter vi vil uddybe den anden grundantagelse om indre og ydre motivation.

Forskellige teorier har gennem tiden været optaget af menneskers behov. Deci og Ryan definerer behov som ”*nutrients that are essential for growth, integrity, and well-being*” (Ryan & Deci 2018: 10). Af den grund mener Deci og Ryan, at de basale fysiske behov vedrører de behov, der er nødvendige for kropslig sundhed og sikkerhed og dækker for eksempel over ilt, rent vand og tilstrækkelig ernæring. Sideløbende med sådanne fysiske behov fremgår det af selvbestemmelsesteorien, at der

ligeledes findes nogle psykologiske behov, der skal dækkes, som en forudsætning for at psykologisk interesse, udvikling og velvære kan opretholdes. Ifølge Ryan og Deci findes der tre grundlæggende psykologiske behov, som de benævner *autonomy*, *competence* og *relatedness*. Disse behov siges at være objektive fænomener, idet deres afsavn eller tilfredsstillelse har klare og målbare funktionelle effekter; effekter der jf. Ryan og Deci opnås uanset ens individuelle mål og værdier (ibid.). De tre psykologiske behov vil blive beskrevet i afsnittet nedenfor.

3.1.3.2 De tre psykologiske behov

Det første basale behov er *autonomy*, hvis betegnelse dette speciale oversætter med autonomi og selvbestemmelse. Autonomi er ”a form of functioning associated with feeling, volitional, congruent, and integrated” (Ryan & Deci 2018: 10). Selvom autonomi betragtes som en følelse af frivillighed, bør man ikke forveksle det med uafhængighed eller selvstændighed, da mennesker enten kan være autonomt eller heteronomt afhængige, uafhængige eller indbyrdes afhængige, hvilket er betinget af konteksten og adfærden. Autonomi er således kendetegnet ved, at man er engageret i det man laver, at man handler i overensstemmelse med egne værdier og at man har medbestemmelse, det vil sige en vis grad af kontrol over sit arbejde (Ågård 2014: 20-21). Når man handler på baggrund af autonomi, engageres ens adfærd helhjertet, det vil sige, man er mere motiveret for at udføre opgaver (Ryan & Deci 2018: 10).

Competence udgør Ryan og Decis andet psykologiske behov og er ét af de begreber, der er forsket mest i inden for psykologien og ses som en afgørende faktor for motiveret adfærd. Fremover vil vi anvende den danske betegnelse kompetence. I selvbestemmelsesteorien omfatter kompetencer ”our basic need to feel effectance and mastery” (Ryan & Deci 2018: 11). Som det fremgår af citatet, omhandler kompetencer menneskets grundlæggende behov for at mestre, det vil sige en følelse af at kunne det, som en opgave kræver. Her er det vigtigt at pointere, at det ikke drejer sig om dygtighed i sin absolutte forstand, men oplevelsen af at have de nødvendige forudsætninger for noget samt mulighed for at blive udfordret tilstrækkeligt (Ågård 2014: 20).

Tredje psykologiske behov kalder Ryan og Deci for *relatedness*, hvilket vi fremadrettet vil kalde tilhørsforhold. De beskriver dette behov således: ”Relatedness concerns feeling socially connected. People feel relatedness most typically when they feel cared for by others. Yet relatedness is also about belonging and feeling significant among others” (Ryan & Deci 2018: 11). En oplevelse af tilhørsforhold medfører en vis følelsesmæssig tryghed og sikkerhed af at høre sammen med personer eller de grupper, man indgår i. I en skolemæssig kontekst handler det især om, hvordan eleverne oplever

relationen til deres lærere samt de andre elever i klassen, og om de oplever miljøet på skolen som et trygt og godt sted at være (Ågård 2014: 20).

Ryan og Deci påpeger, at ovenstående tre behov gælder for alle mennesker, og så snart alle behov er dækket, vil de handle på baggrund af deres indre motivation, hvor de kaster sig ud i udfordringer og arbejde med interesse, nysgerrighed og vedholdenhed. Omvendt vil det svække motivationen, hvis ét eller flere af de tre behov ikke bliver opfyldt (ibid.: 21).

Selvbestemmelsesteorien er relevant for nærværende speciale, idet den opstiller nogle interessante faktorer, der er med til at øge motivationen hos gymnasieeleverne. Hvis eleverne for eksempel oplever at have en form for medbestemmelse i tyskundervisningen samt kan se værdien af at beskæftige sig med det, må vi formode at deres motivation øges, idet de bliver mere motiveret for at udføre deres opgaver, hvis også deres kompetencer bliver udfordret tilstrækkeligt. Jo mere de selv er med til at bestemme over de opgaver, de skal beskæftige sig med, desto mere motiveret bliver de for at udføre dem. Derudover er det vigtigt, at eleverne føler, at de hører til i den tyskklasse, de er en del af samt føler sig trygge ved at være der, da det ellers kan svække deres motivation.

3.1.3.3 Indre og ydre motivation

Med den anden grundantagelse belyser Ryan og Deci forskellen på *intrinsic* og *extrinsic motivation*, som nærværende speciale foretrækker at betegne som indre og ydre motivation i det videre arbejde. Oplevelsen af autonomi, kompetence og tilhørsforhold, som nævnt i ovenstående afsnit, er knyttet til den motivationsform, som Ryan og Deci kalder *indre motivation*. Den indre motivation er

performed out of interest and for which the primary “reward” is the spontaneous feelings of effectance and enjoyment that accompany the behaviors. [...] Intrinsically motivated behaviors are, by definition, autonomous; they are experienced as being volitional and emanating from one’s self. (Ryan & Deci 2018: 14)

Som det fremgår af ovenstående citat, er denne form for motivation til stede, når man har en indre lyst til at gøre noget, fordi det i sig selv er interessant og tilfredsstillende. I skolen kommer denne indre lyst til udtryk, når eleverne påbegynder det faglige arbejde med masser af energi, fordi det er spændende. Her vil de ifølge Dorte Ågård (2014) opleve en indre tilfredsstillelse og behøver ikke at blive sat i gang af læreren, idet de bliver drevet af den indre lyst til at udføre opgaven (Ågård 2014: 21).

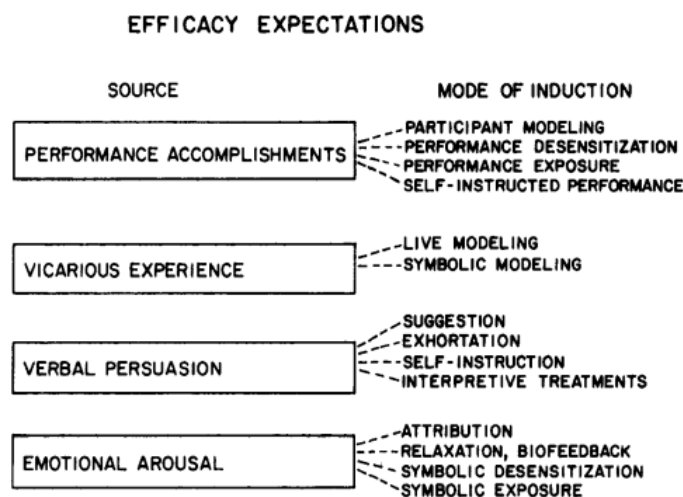
Den *ydre motivation* er derimod den tilstand, hvor man foretager sig noget på baggrund af det resultat eller den konsekvens, det kan medføre og som ikke ligger i selve aktiviteten. Den ydre motivation bliver beskrevet således: "Extrinsically motivated behaviors can vary widely in the degree to which they are controlled versus autonomous" (Ryan & Deci 2018: 14). Noget af det, Ryan og Deci påpeger, er, at man kan være ydre motiveret på grund af ekstremt pålagte belønnings- eller straffetilgange, i hvilket tilfælde ens adfærdsregulering sandsynligvis vil blive anset som relativt kontrolleret. Derudover kan man også være ydre motiveret, hvis adfærden giver resultater, der tillægges en personlig værdi og vigtighed, i hvilket tilfælde adfærden sandsynligvis vil opleves som relativt autonom. I skolen kommer denne motivationsform for eksempel til udtryk ved elevernes ønske om højere karakterer, en god eksamen, at opfylde forældrenes forventninger eller ved at vise, hvor gode de er (Ågård 2014: 21). I forlængelse af elevernes egne forventninger om, hvor gode de er, vil vi i det følgende afsnit redegøre for teorien om mestringsforventninger.

3.1.4 Mestringsforventninger

Følgende afsnit har til formål at redegøre for Albert Banduras teori om *Self-efficacy*, da den belyser den dynamiske proces, som kan medføre en ændring af elevernes selvopfattelse og motivation (Ågård 2014: 28).

Den canadisk-amerikanske psykolog Albert Bandura belyser i sin teori om *self-efficacy*, hvilken betydning interaktion og iagttagelse af andre mennesker har for individers motivation samt deres selvopfattelse (Ågård 2014: 28). Banduras centrale begreb *self-efficacy* oversættes i nærværende speciale med *mestringsforventninger*. Han definerer mestringsforventninger således: "An efficacy expectation is the conviction that one can successfully execute the behavior required to produce the outcomes" (Bandura 1977: 193). Disse forventninger handler således om tiltroen til, at man har evnerne til at udføre den adfærd, som er nødvendig for at opnå bestemte mål. I skolesammenhæng har elevernes mestringsforventninger stor betydning for deres motivation med hensyn til deres skolearbejde. De elever, som har høje mestringsforventninger, ser en større værdi i at arbejde med en opgave, yder en større indsats for at udføre denne, udviser større engagement og er mere udholdende, når de bliver mødt af udfordringer (Skaalvik & Skaalvik 2015: 14). Pointen er, at selve forventningerne har afgørende betydning for, hvor godt en elev klarer sig (Ågård 2014: 29). Det vil sige, at hvis man har en høj grad af selvtillid på et bestemt område (*self-efficacy*), vil man være mere motiveret for at anstrenge sig for at udføre en given opgave, end hvis man har en lav selvtillid på området.

Ifølge Bandura er de personlige mestringsforventninger baseret på fire *sources* (kilder), nemlig: *Performance accomplishments*, *vicarious experience*, *verbal persuasion* og *emotional arousal* (Bandura 1977: 191), som er oplistet i følgende model:



Figur 1: Albert Banduras model om Efficacy Expectations (Bandura 1977: 195)

Figuren illustrerer de forskellige påvirkningsfaktorer (*sources*), der anvendes til at skabe forventninger om mestring hos det enkelte individ. De begreber der indgår i Banduras model ovenfor, vil fremover blive oversat med de danske betegnelser *egne tidligere erfaringer*, *andenhåndsoplevelser*, *verbal feedback* og *fysiske fornemmelser* efter Dorte Ågård's oversættelse heraf (Ågård 2014: 29).

Den første kilde, som Bandura opstiller i sin model, kaldes *performance accomplishments* eller *egne tidligere erfaringer*. "This source of efficacy information is especially influential because it is based on personal mastery experiences" (Bandura 1977: 195). Einar M. Skaalvik og Sidsel Skaalvik mener, ligesom Bandura, at den vigtigste kilde til mestringsforventninger er tidligere, personlige erfaringer med at mestre opgaver og udfordringer, der svarer til dem, de står over for nu. Ifølge Skaalvik og Skaalvik øger mestringserfaringer forventningerne om at mestre tilsvarende opgaver, hvorimod erfaringer med at mislykkes mindsker forventninger om mestring senere hen. Disse erfaringer er særligt vigtige i begyndelsen af en læringsproces, idet det er vigtigt at starte på et niveau og gå frem i et tempo, som medfører positive mestringserfaringer hos eleverne. De elever, der i begyndelsen af læringsprocessen oplever en mangel på mestring, vil hurtigt miste forventningerne om at lære nye færdigheder, hvorfor de er mere tilbøjelige til at miste motivationen for et fag. Hvis eleverne derimod har gentagne erfaringer med at mestre opgaver, vil forventningerne om mestring gradvist styrkes (Skaalvik & Skaalvik 2015: 15). Det er derfor vigtigt for eleven at opleve en masse succes i deres

tidligere erfaringer, så de overskygger nederlag, idet de vil være mere motiveret for at udføre opgaver efterfølgende (Bandura 1977: 195). I forlængelse heraf påpeger Bandura, at "occasional failures that are later overcome by determined effort can strengthen self-motivated persistence if one finds through experience that even the most difficult obstacles can be mastered by sustained effort" (ibid.:). Bandura hævder således, at på trods af at man oplever fagligt nederlag, kan disse overvindes med en målrettet indsats fra eleven, hvilket medfører en selvmotiveret vedholdenhed, da man gennem erfaring finder ud af, at selv de sværeste forhindringer kan overvindes ved denne vedvarende indsats.

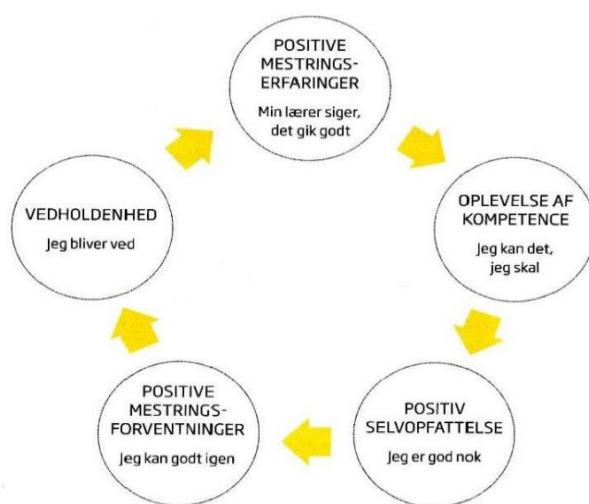
Vicarious experience eller *andenhåndsoplevelser* er Banduras anden kilde til mestringsforventninger. Han udtaler, at mange af de forventninger man har, udspringer af de såkaldte andenhåndsoplevelser. Derudover omfatter denne kilde også "Seeing others perform threatening activities without adverse consequences can generate expectations in observers that they too will improve if they intensify and persist in their efforts" (ibid.: 197). Bandura betoner, at mennesker konstant bliver influeret af hinanden og elevernes erfaringer med, hvordan andre elever udfører aktiviteter har indflydelse på, hvordan de selv vil udføre dem. Det vil sige, at hvis en elev observerer andre elever udføre truende aktiviteter uden at opleve negative konsekvenser, vil det påvirke denne elev positivt, idet eleven formentlig vil frembringe nogle forventninger om, at vedkommende også kan forbedre sig og dermed lykkes. Eleverne kan dermed overbevise sig selv om, at hvis andre kan gøre det, bør de også selv være i stand til at opnå en vis forbedring af egen indsats, hvilket medfører en motivationsfaktor. Derfor kan eleverne på baggrund af erfaringer og observation af andre opnå positive mestringsforventninger (ibid.:).

I forsøget på at påvirke menneskers adfærd er *verbal persuasion* eller *verbal feedback* én af de hyppigst anvendte faktorer på grund af dens tilgængelighed (Bandura 1977: 198). Denne kilde beskæftiger sig med de erfaringer, eleverne har med at få feedback og tilskyndelser fra lærere, andre elever eller forældre (Ågård 2014: 29). Når elever har faglige problemer og tvivler på sig selv, forsøger lærere og forældre som regel at opmuntre dem med udsagn, såsom "du klarer det godt" og "det klarer du helt sikkert" for igen at give dem troen på sig selv. Sådanne opmuntringer opfatter eleverne som god, positiv feedback samt et udtryk for, at læreren eller forældrene har tiltro til, hvad de kan klare, hvilket kan styrke deres tro på sig selv og øge deres indsats. Såfremt denne indsats fører til mestring, vil elevernes forventninger om at mestre styrkes, hvortil deres motivation for at udføre den pågældende opgave øges (Skaalvik & Skaalvik 2015: 17).

Fysiske fornemmelser, også kaldet *emotional arousal*, betragtes også som en kilde til forventninger om mestring. Bandura definerer fysiske fornemmelser som "another constituent source of

information that can affect perceived self-efficacy in coping with threatening situations” (Bandura 1977: 198). Med dette mener Bandura, at bestemte situationer eller udfordringer kan fremkalde tidligere ubehagelige erfaringer med lignende situationer, hvilket kan medføre fysiske reaktioner såsom hjertebanken og koldsved. Derudover hævder Bandura, at sådanne kropsfornemmelser signalerer, at man ikke behersker eller har kontrol over situationen, hvorfor forventningen om mestring svækkes betydeligt. De elever, som ikke tror på, at de kan takle situationen, vil opleve denne som truende. I sådanne tilfælde vil de fleste elever have en tendens til at dvæle ved problemet og spekulere over, hvordan de skal forsvare sig i stedet for at løse det (Skaalvik & Skaalvik 2015: 18).

Dorte Ågård har udviklet en model inspireret af Bandura, der illustrerer positive mestringsforventninger, hvorfor denne inddrages som supplement til at understøtte og forklare, hvorfor det er vigtigt for elever at opleve disse forventninger i forbindelse med motivation. Ågårds model skitseres nedenfor:



Figur 2: Dorte Ågårds model om positive mestringsforventninger (Ågård 2014: 30)

Ågård gør i sin cirkulære model opmærksom på, at processen ud fra dette positive perspektiv kan begynde flere steder, men mener, at det er oplagt med opmuntrende feedback, hvorfor vi påbegynder gennemgangen af modellen med de *positive mestringserfaringer*. Ifølge Ågård kan elever opnå positive mestringserfaringer, hvis de får at vide af en lærer, at de har udført en opgave godt. Dette medfører en *oplevelse af kompetence* hos eleven, idet eleven får en fornemmelse af at kunne det vedkommende skal kunne. Denne oplevelse kan bidrage til en *positiv selvopfattelse* med troen på, at de er gode nok. Eftersom de på nuværende tidspunkt i modellen har genvundet deres tro på sig selv og har

mod på at forsætte, vil de opleve *positive mestringsforventninger*. Dette resulterer i *vedholdenhed*, idet eleven er mere motiveret for at udføre den pågældende opgave. Herefter opstår en ny positiv mestringserfaring, hvorefter alle faser af modellen gentages (Ågård 2014: 30).

Ågård understreger, at betydningen af negative erfaringer afhænger af, *hvornår* de indtræffer. Hvis en elev i forvejen har positive forventninger til sig selv, vil en negativ erfaring ikke have så stor betydning hos eleven. Hvis eleven overordnet set klarer sig godt, kan det styrke motivationen at vide, at eleven ikke bliver væltet af modgang, hvilket medfører en vis *vedholdenhed*, som Ågård pointerer i sin model ovenfor. Dog kan det være ødelæggende for elevernes motivation at opleve gentagne nederlag i begyndelsen af et forløb, da det kan medføre en følelse af ikke at slå til. Disse dårlige erfaringer kan skabe et mønster af tilsvarende negative mestringsforventninger (Ågård 2014: 31).

Der er ingen tvivl om, at lærere spiller en afgørende rolle i, om elever udvikler henholdsvis negative eller positive mestringsforventninger. Forudsætningen for de positive er, at eleverne får gode mestringserfaringer, hvilket især er vigtigt i begyndelsen af en læringsproces. Det kræver, at lærerne skaber et positivt og støttende læringsmiljø, hvor der er mulighed for at opleve kompetence, selvbestemmelse og tilhørsforhold. Ågård fastslår, at ”når motivation er et resultat af erfaringer, er det noget, lærere kan bidrage til, for hensigtsmæssige motivationsopfattelser kan udvikles” (ibid.). Derudover understreger hun, at motivation er noget, lærere kan påvirke og forme, som de vil. Idet læreren har så stor betydning for elevernes motivation for at tilvælge et fremmedsprog, har vi blandt andet valgt at fokusere herpå for netop at få en dybere indsigt i lærerens didaktiske og pædagogiske kompetencer.

Foruden mestringsforventningernes betydning for elevernes motivation, har lærerne ligeledes indflydelse på valg af aktiviteter. Dette kommer for eksempel til udtryk i karrierevalg og i forbindelse med videregående uddannelser, når eleverne får mulighed for at vælge fag. Når eleverne bliver stillet over for sådanne valg, er de mere tilbøjelige til at vælge de aktiviteter, som de tror de kan mestre og undgår dermed de aktiviteter, som de ikke tror, de vil kunne mestre (Skaalvik & Skaalvik 2015: 15). Dette vil blive forklaret yderligere i de kommende afsnit.

3.2 Den sociale dimension af unges valg

Med *den sociale dimension af unges valg* henvises der til de sociale og kulturelle samt individuelle påvirkningsfaktorer, som har betydning for de unges uddannelsesvalg. Vi vil med dette teoretiske afsnit forsøge at afdække de væsentligste pointer, som er værd at betragte, når man ønsker at forstå, hvilken proces det unge menneske befinder sig i, når der skal træffes uddannelsesvalg. Valget af teorier er informeret af resultaterne fra *Det svære uddannelsesvalg* (2015) og

Følgeforskningsprogrammet til gymnasiereformen (2022). Resultaterne lød blandt andet på, at de unge har svært ved at overskue deres fremtidige overvejelser, hvorfor de vælger at udskyde dem. Derudover ønsker de fleste elever at have så mange døre åbne som muligt, når de afslutter deres studentereksamen og vælger derfor ofte fag efter, hvilke der er mest adgangsgivende. På baggrund af disse resultater har vi været interesserede i at undersøge elevernes valgproces nærmere og identificere, hvilke faktorer, der påvirker eleverne til at vælge fag ud fra deres strategiske logik.

Afsnittet starter indledningsvis med en præsentation af det unge menneskes psykologi med henblik på deres identitet samt fremtidsperspektiv. Dernæst vil vi introducere til elevernes valgproces og belyse, hvilke forskellige faktorer, der gør sig gældende, når de skal vælge fag, in casu tysk, herunder den strategiske logik og social handlen. Efterfølgende vil der blive redegjort for holdninger med det formål at undersøge elevernes holdning til faget, og om det påvirker deres til- eller fravalg af tysk. Afslutningsvist danner elevernes individuelle livsforløb og leverum rammen for undersøgelsen af deres valg og udvikling.

3.2.1 Det unge menneske

Dette korte afsnit giver indsigt i det unge menneskes tænkning, idet det kan være vanskeligt for elever at træffe et valg på baggrund af det stadie i livet, de befinder sig i. De oplever i høj grad et manglende kendskab til sig selv og deres interesser, hvorfor de har svært ved at træffe afgørende valg for fremtiden, imens de går i gymnasiet.

Ungdommen omtales, ifølge Mette Schilling (cand.psych.), som den periode i livet, der rummer de største udfordringer, som derfor både er komplicerede at beskrive men også at opleve. Det unge menneske befinder sig i en fase, hvori der sker kognitive og sociale forandringer, og hvor kroppen udvikler sig fra barn til voksen. Det unge menneske skal lære at acceptere forholdet mellem sin nye krop og idealet for den, hvilket er en vanskelig proces at befinde sig i. Den kognitive udvikling indebærer, at det unge menneske opnår en bevidsthed om det, der er realistisk, samtidig med at de lærer at reflektere over mulighederne for, hvad der kunne eksistere, og på baggrund heraf lære at tænke hypotetisk, forstået på den måde, at man overvejer alle sine muligheder og tænker ”hvad nu hvis” (Schilling 2004: 179). Elevens måde at anskue, hvad der er muligt, får det til at idealisere verdensbilledet, hvilket kan medføre høje forventninger til sig selv som menneske men også til andre omkring sig. Denne form for idealisme fokuserer på det, som er logisk muligt og overdøver realistiske forhold og erfaringer, hvilket ofte medfører en form for skuffelse over sig selv (ibid.:). Fantasier og dagdrømmeri smelter i ungdommen sammen med evnen til at planlægge langsigtet, hvilket også skaber høje forventninger. Det unge menneske oplever sig selv som enestående og unikt, og i takt med dette

indtræffer en følelse af at være usårlig, som får de unge til at være modige og tør kaste sig ud i flere ting end normalt. Dog findes der en ambivalent tilstand, idet modigheden også konstant erstattes af usikkerhed (ibid.:). I det følgende afsnit vil vi komme nærmere ind på unges identitet.

3.2.1.1 Unges identitet

Identiteten refererer til stabilitet i menneskets opfattelse af sig selv og er i høj grad aktuelt i ungdomsfasen, hvor de unge udforsker og aktivt søger muligheder, holdninger og roller, som kan danne grundlag for deres identitet. En del af denne proces involverer at udfordre forældrenes forventninger. At kunne besvare det store eksistentielle spørgsmål, ”hvem er jeg”, har en afgørende betydning for unge mennesker, da det er vigtigt for dem at kunne formulere, hvad de ønsker for deres liv og identitet fremover. Valg spiller en afgørende rolle i denne proces, da disse er med til at forme unges fremtid og identitet, hvor der som følge heraf kan opstå en identitetsforvirring. Det ”almindelige” ved denne form for forvirring er, at de unge bliver ængstelige. Derudover er identitetsforvirringen særligt kendetegnet ved, at det er svært at træffe valg, og de unge bliver derfor beslutningsangste (Schilling 2004: 181-182). Den slovenske filosof, sociolog og juridisk teoretiker Renata Salecl har netop beskæftiget sig med denne beslutningsangst i *Valgets tyranni* (2012). Salecl fremhæver, at der findes en overflod af valgmuligheder i det moderne samfund, hvilket medfører, at mennesket bliver usikker på sig selv, og hvad det vil med sit liv. Teorien om *rational-choice* præsenteres som en tyrannisk ide og handler om, at mennesket stræber efter at få maksimalt udbytte og minimere omkostningerne ved deres valg. Salecl retter en kritik af denne teori, da folk oftere bliver påvirket af eksterne faktorer, såsom andre mennesker, når de træffer et valg, hvorved de ikke altid tænker rationelt (Salecl 2012: 21).

For at udvikle en positiv identitet, er det vigtigt for det unge menneske at have tillid til deres egne evner og kunne handle selvstændigt samt tage initiativ (Schilling 2004: 181-182). Denne iagttagelse stemmer godt overens med Banduras (1977) teori om mestringsforventninger samt Ryan og Decis (2018) selvbestemmelsesteori, da tiltroen til egne evner og selvstændighed er medvirkende til en øget motivation.

Ungdommen har også en negativ identitet, som er provokeret af oprøret mod forældrene, familien, skolen og samfundet, mens sociale arenaer, såsom ungdomsuddannelser, er med til at skabe en stabilitet i de unges liv. De unge har et iboende behov for at føle sig som ”de andre”, hvilket de får mulighed for at få opfyldt i skolen. Følelsen af at tilhøre en bestemt gruppe, kan knyttes til Ryan og Decis (2018) begreb tilhørsforhold. Samtidigt har deres identitet både et frirum, hvor det kan afprøves, hvem man er, men også et frirum, hvor det trives og vedligeholdes. Uden en sådan social arena isoleres de unge, og deres socialitet forringes som følge heraf (ibid.:). Idet den sociale arena refererer

til den gymnasiale uddannelse, hvor eleverne skal træffe afgørende valg for fremtiden, vil vi i det følgende afsnit redegøre for elevernes fremtidsperspektiv.

3.2.1.2 Unges fremtidsperspektiv

Idet den gymnasiale uddannelses formål er at forberede eleverne på en videregående uddannelse, er det relevant at inddrage unges fremtidsperspektiv, da deres valg af fag influerer deres fremtidsmuligheder.

Mette Schilling argumenterer for, at fremtiden kan virke truende for det unge menneske, idet det står overfor personlige og afgørende valg og vurderinger, som kan få konsekvenser for deres fremtidige liv. Økonomiske betingelser har generelt en stor indflydelse på menneskets liv og beslutninger, som virker afgørende for succes eller fiasko, hvilket kan virke skræmmende for det unge menneske. De økonomiske betingelser vedrører blandt andet, hvordan de unge er stillet med deres uddannelse, som realiserer de mål, der er virkelighedsnære. Unge bliver konstant målt og overvåget (ibid.: 183), hvilket også afføder en stressfaktor. For de unge føles det ambivalent ikke længere at være underlagt forældrenes ansvar; på den ene side er det en befrielse, at unges selvstændighed forøges, men på den anden side er det en angstprovokerende tilstand at befinde sig i, idet de ikke kender vejen. De må selv navigere i de uendelige muligheder, samfundets frihed og adgang til alternativer (ibid.: 184). I nærværende speciale finder vi det interessant at have kendskab til de unges udfordringer, da disse kan have indflydelse på deres valgproces, hvilket vi vil redegøre for i det følgende afsnit.

3.2.2 Valgprocessen

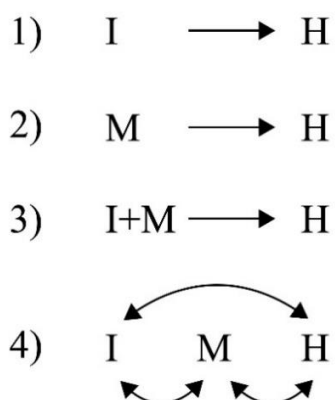
At træffe et valg er mere kompliceret end som så, da der er flere faktorer, der har en afgørende betydning for valgets udfald. I dette afsnit vil vi forsøge at afdække de væsentligste faktorer, der gør sig gældende, når eleven befinder sig i valgprocessen og skal træffe afgørende valg, som ifølge Schilling (2004) er en del af ungdommen. Som nævnt i ovenstående afsnit redegør Schilling for unges valg i forbindelse med deres fremtid, hvorimod Lisbeth Højdal og Lene Poulsen (2007) forstår valg i forbindelse med karriere.

Begrebet *karriere* har i tidens løb udviklet sig betydningsmæssigt. Førhen var det kun forbeholdt få personer, som var højtuddannede og dem som steg vertikalt på arbejdsmarkedet. I dag bruges begrebet til at dække over langt større områder – også i forbindelse med uddannelse. Begrebet bruges således også i forbindelse med arbejdslivet, det personlige liv samt kompetenceudvikling. Uddannelsesmæssigt dækker begrebet over den fremtidige løbebane, som de unge står overfor. Ifølge Højdal og Poulsen kan alle få en karriere, og de som endnu ikke har en, bør få sig en (Højdal & Poulsen

2007: 7). At alle bør få en karriere, bidrager til nutidens modernistiske kulturelle tankegang, som fremstiller kapitalismen som vejen til succes. Salecl (2012) kritiserer desuden nutidens modernistiske kultur for at fremstille kapitalismen som vejen til succes. Hvis man i samfundet er velhavende, er man samtidig selvhjulpne og dermed fri for sociale begrænsninger, hvilket er dét ideal mange efterstræber (Salecl 2012: 23-24). Men for at opnå dette ideal er alt i livet et spørgsmål om at træffe ideelle beslutninger, og lykkes man med dette, er det muligt at opnå lykke og selvrealisering. Denne form for lykke og selvrealisering er ifølge Salecl i konstant promovning i samfundet (ibid.: 26). Senkapitalismen har medført, at mennesket konstant opfordres til at handle rationelt, lægge en plan for fremtiden, lave langtidsinvesteringer, tage risiko og være fleksible, som alt sammen har til formål at øge profitten (ibid.:). Som individ bliver man konstant evalueret, overvåget og skyndet på. Det sidste gælder især, hvis man ikke er sikker på, hvad man vil med sin fremtid, forstået på den måde, at hvis ikke man har en plan med sin fremtid, bør man skynde sig at få en (ibid.: 27).

Alligevel anerkender Højdal og Poulsen, at individet står overfor en svær proces, når det skal træffe afgørende uddannelsesvalg, særligt fordi man skal vurdere stabiliteten i egne interesser i et langsigtet perspektiv. I denne sammenhæng skal det unge menneske også tage stilling til, hvilken identitet, som det ønsker at tilstræbe (Højdal & Poulsen 2007: 11). Eleven mødes af et samfund, som det skal forholde sig til og samtidig være parat til at tilpasse sig "livsspillet konstant skiftende regler" (ibid.:).

Højdal og Poulsens karrierespæktiv behandler spillet mellem *individuelle faktorer (I)*, de *miljømæssige påvirkninger (M)* og *handlinger (H)*. Sidstnævnte vedrører eksempelvis et specifikt valg eller en bestemt adfærd. Da vi i specialet ønsker at forstå, hvad der gør sig gældende i forbindelse med elevernes valg, kan vi anvende nedenstående model, der illustrerer, hvordan et fagvalg ud fra et karriereforløb kan karakteriseres:



Figur 3: Højdal og Poulsens illustrering af et karriereforløb (Højdal & Poulsen 2007: 14)

Under første punkt er det de individuelle faktorer hos eleven, som er afgørende for valget, som i dette speciales kontekst er fagvalg. Det vil sige, at eleven her er uafhængig af påvirkninger fra miljøet. Det er dog samtidigt værd at bemærke, at individets helhed består af flere bestanddele og at den enkelte elev adskiller sig fra de andre i klassen ved at være sin egen. Elevens adfærd skal alene betragtes ud fra dennes indre perspektiv.

Det andet punkt omfatter det miljø, som eleven befinder sig i, hvilket er afgørende for fagvalget. Her er der tale om elevens sociale rum, som kan være påvirket af kulturelle faktorer. Det kan for eksempel være kulturen i klasseværelset, som påvirker den enkelte elevs fagvalg. Der kan ligeledes være tale om social arv, hvor det er forældrenes påvirkning, der bidrager til et bestemt valg.

Samspillet mellem individuelle og miljømæssige faktorer udgør Højdal og Poulsens tredje punkt, der er afgørende i forbindelse med valget. Her vil eleven vælge ud fra interaktionen mellem ydre bestemte og indre bestemte faktorer. Det vil sige, at eleven træffer et valg på baggrund af elevens egne erfaringer, oplevelser og værdier (I), som er i et sammenspil mellem et bestemt miljø, klasselokalet eller kulturelle aspekter (M).

I det sidste punkt er både individuelle og miljømæssige faktorer samt selve handlingen i et komplet sammenspil med hinanden (ibid.: 14-16). Under dette punkt vil en elev, som vælger at gå imod strømmen i klasseværelset og vælger et fag, som ikke er den typiske retning, bidrage til at ændre kulturen i klasseværelset men også forme sig selv som individ. Som supplement hertil, inddrages Renata Salecl (2012), som påpeger, at forestillingen om det frie valg kan få dét at træffe valg til at fremstå som et individuelt anliggende, men alligevel træffer individet et valg ud fra ideen om, hvordan det skaber forhold til andre mennesker og hvordan andre vil se på valget. Paradoksalt nok træffer det frie individ valget ud fra den populære model for, hvordan man bør konstruere sit liv (Salecl 2012: 43). Mange elever vælger derfor ikke at gå imod strømmen, da de risikerer at føle sig ensomme (ibid.: 106).

Karriere-adfærd bliver derfor et produkt af ”individuelle handlinger med rødder i sociale systemer, der – i et netværk af interagerende indflydelser – påvirker både den retning og de muligheder og/eller begrænsninger, som den underlægges” (Højdal & Poulsen 2007: 15). Netværket i dette citat dækker i vores sammenhæng over klasselokalet, forældrene, vennerne og andre eksterne faktorer, som den enkelte elev interagerer med, når de står over for valg i gymnasiet. Dermed kan ovenstående model bidrage til at forstå elevens karriere-adfærd i en uddannelsesmæssig sammenhæng. I forlængelse af forståelsen af handlinger, vil vi i det følgende afsnit supplere med Max Webers forståelse af

social handlen, da eleverne befinder sig i en social situation, hvor deres handlinger påvirkes af eksterne faktorer.

3.2.2.1 Social handlen

Formålet med dette afsnit er at skabe en forståelse af de valghandlinger, der ligger bag de studerendes fagvalg i gymnasiet. Afsnittet vil afdække de områder, som kan bidrage med en undersøgelse af elevernes motivation for at til- eller fravælge tysk.

Den tyske sociolog og filosof Max Weber, der anses for at være en af grundlæggerne af moderne sociologi, har udviklet en række grundbegreber for social handlen, som vil blive præsenteret i dette afsnit. Ud fra de fire handlingstyper, som beskrives i nedenstående afsnit, kan man få en dybere indsigt i, hvorfor elever træffer de valg, de gør. Det kan også bidrage til at identificere mønstre og tendenser i elevernes valg og identificere eventuelle barrierer eller udfordringer, der kan påvirke elevernes valg af fag.

Social handlen orienterer sig mod bestemte begivenheder eller menneskelig adfærd i en situation, hvor der er flere i en social sammenhæng, som kan fremkalde følelser, herunder fortvivlelse og begejstring (Weber 2003: 207). Selvfølgelig også en lang række andre følelser, men i nærværende speciale er netop begejstring og fortvivlelse interessant, da en bestemt begivenhed i en given sammenhæng kan være en situation, hvor eleverne skal vælge, hvilken retning de vil gå, hvor de skal tage stilling til fagvalg. Weber argumenterer for, at disse følelser kun indtræder, idet det foregår i en social sammenhæng i modsætning til, hvis individet havde været isoleret (ibid.: 208). Weber fremstiller følgende fire typer af sociale handlinger: Traditionelle handlinger, affektive handlinger, værdirationelle handlinger og målorienterede handlinger (ibid.: 209).

De traditionelle handlinger vedrører de handlinger, som er styret af vaner og/ eller traditioner. Weber anvender også begrebet ”mønstergyldig” om denne handling, idet der er tale om en handling, som er en svag reaktion på vante incitamenter og som ganske enkelt vedrører hverdagshandlinger, som opstår naturligt (ibid.:).

Affektive handlinger er bestemt af det sociale individs følelsesmæssige tilstand. Denne handling er problematisk at arbejde med i forbindelse med dette speciale, da handlingen oftest er spontant og impulsivt styret af pludselige følelser og handlinger (ibid.:). Aktøren, som laver en affektiv handling, overvejer ikke konsekvenserne af handlingen, hvilket vi formoder, at vores respondenter vil gøre, når de træffer et fagvalg. Vores fokus tager udgangspunkt i rationelle beslutningsprocesser, som man har med at gøre i de to sidstnævnte punkter.

Værdirationelle handlinger er en subjektiv handling, idet aktøren er bevidst og reflekterende omkring valgets værdi. Selvom aktøren er reflekterende, handler personen alligevel ud fra sine værdier, hvor der ikke tages hensyn til forudsigelige følger. Personen handler under denne type i overensstemmelse med egne personlige overbevisninger og om det giver mening i en større eksistentiel sammenhæng. De elever, som træffer et værdirationel valg, vil ikke være praktisk orienteret (ibid.:). Denne handlingstype kan bidrage til en forståelse af, hvorfor nogle mennesker vælger at handle upraktisk og (for nogen) uforstående. Derudover kan den også medvirke til, at man som udefrakommende kan få en dybere indsigt i, hvordan individer træffer beslutninger, og hvorfor de gør, som de gør.

Den målorienterede handling er også en rationel handling, som er velovervejet og reflekteret og bruges til at beskrive bestemte handlinger, som udføres for at opnå bestemte mål. Under denne handlingstype tages der kraftigt afstand til de to første punkter, traditionelle handlinger og affektive handlinger. Denne type handling er især interessant for vores undersøgelse, da denne vil kunne beskrive elevernes fagvalg, hvorved de kan opnå deres personlige mål (ibid.: 209-210).

Som tidligere nævnt, har gymnasieeleverne allerede gjort sig overvejelser om, at de efter deres studentereksamen vil læse videre, da den gymnasiale uddannelse tjener det formål at forberede eleverne på en videregående uddannelse. Derfor er den målorienterede handlingstype særlig relevant for at undersøge, hvilke fagvalg eleverne træffer, for at nå deres individuelle mål med uddannelsen. Den værdirationelle handling adskiller sig fra den målorienterede ved, at handlingen udelukkende foretages med det formål at opnå bestemte værdier. Dog kan en elev være målorienteret igennem gymnasiet for senere at kunne træffe værdirationelle handlinger (Juul 2018: 80).

I forlængelse af ovenstående omhandlede den sociale handling, vil vi i det følgende afsnit fokusere på elevernes mentale proces, som bidrager med en forståelse af deres handlinger på baggrund af deres holdninger.

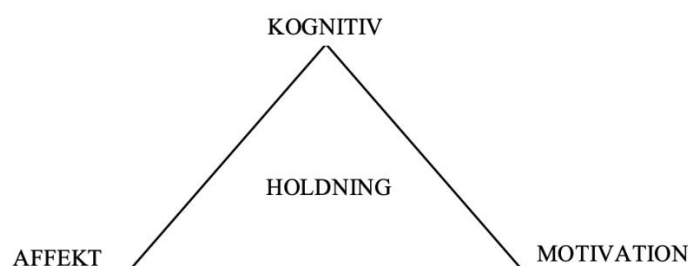
3.2.3 Holdning

Holdninger kan betragtes som intrapsyriske orienteringer, som dækker over den mentale proces, der kan være med til at forklare andre menneskers handlinger. På baggrund heraf er holdningsbegrebet værd at undersøge, idet handlingerne refererer til elevens foretagelse af valg. Elevernes intrapsyriske orienteringer kan undersøges ved, at man iagttager deres adfærd samt verbale ytringer og ud fra disse konkluderer en bestemt holdning (Kuschel & Jørgensen 2006: 59). Rolf Kuschel og Per S. Jørgensen

har på baggrund af socialpsykologien udarbejdet en teoretisk ramme for begrebet holdninger, som vil blive beskrevet nærmere i dette afsnit.

3.2.3.1 Trekomponentmodellen

Kuschel og Jørgensen redegør for tre komponenter, som indgår i holdnings-fænomenet: Den kognitive, den affektive og den motivationelle komponent, som tilsammen udgør ”trekomponentmodellen”, som vist nedenfor:



Figur 4: Trekomponentmodellen, egen visualisering

Den kognitive komponent dækker over forskellige overbevisninger, forestillinger eller viden, som en person baserer ud fra et emne, et fænomen eller et objekt. *Den affektive komponent* dækker over positive eller negative følelser eller reaktioner, som ofte er efterfulgt af vurderinger i forhold til et emne, et fænomen eller et objekt. *Den motivationelle komponent* dækker over adfærds-intentioner, som får os til at foretage bestemte handlinger frem for andre (Kuschel & Jørgensen 2006: 60).

Trekomponentmodellen består således af tre forskellige komponenter – eller reaktioner, som bidrager til dannelsen af bestemte holdninger. Modellen kan bruges til at undersøge, hvordan en person danner en bestemt holdning til et emne, fænomen eller objekt. Ved at identificere de specifikke kognitive, affektive og/ eller motivationelle komponenter, der er involveret, kan man få en dybere indsigt i, hvordan holdningen er opstået. Dette muliggør en proaktiv tilgang til at ændre holdninger, hvis dette ønskes (ibid.:).

Hvis man, som i vores tilfælde, for eksempel vil ændre elevernes holdning til tysk, er det først og fremmest nødvendigt at identificere, hvilke komponenter der er involveret. Eksempelvis kan en elev have negative følelser omkring tyskfaget på grund af dårlige oplevelser og erfaringer fra folkeskolen, hvilket påvirker den affektive komponent. Eleven kan også være overbevist om, at faget stadig

indeholder en del grammatik, hvilket påvirker den kognitive komponent. Endelig kan eleven fravælge tysk i gymnasiet på baggrund af sine følelser og overbevisninger, hvilket er relateret til den motivationelle komponent. Såfremt man ønsker at ændre elevens holdning, er det vigtigt at præsentere eleven for en mere nuanceret fremstilling af tysk, hvor det ikke kun indeholder grammatik, så vedkommende kan opbygge positive associationer til faget. Endelig bør man motivere eleven til at vælge tysk i gymnasiet ved at fremhæve de fordele, der er forbundet med at lære sproget og lære mere om den tyske kultur og historie. Det er dog nødvendigt at tilføje, at det kan være vanskeligt at adskille komponenterne fra hinanden, men den ene dominerer oftest mere end de andre (ibid.: 61). Idet vi ønsker at undersøge, hvordan man kan ændre elevernes negative holdninger til tysk, er det nødvendigt at redegøre for den sociale vurderingsteori, da denne kan forklare, hvordan eleverne modtager nye informationer.

3.2.3.2 Den sociale vurderingsteori

Den sociale vurderingsteori er en teori, der undersøger, hvordan mennesker opfatter og bearbejder informationer ud fra deres subjektive holdninger. Ifølge teorien er holdninger og opfattelser afgørende for, hvordan man tolker og vurderer informationer i omgivelserne. Kuschel og Jørgensen (2006) redegør for, at når man modtager informationer, som er tæt forbundet med ens egne personlige holdninger, vil man være mere tilbøjelig til at vurdere dem positivt og inkorporere dem samt bekræfte dem i de eksisterende opfattelser. På den anden side vil informationer, som ikke stemmer overens med ens holdninger og opfattelser, ofte blive afvist eller vurderet negativt. Dette medfører, at informationen ikke vil blive inkorporeret, og at man i stedet bevarer den eksisterende holdning (Kuschel & Jørgensen 2006: 63). Denne psykologiske faktor har altså stor indflydelse på, hvordan mennesket opfatter og bedømmer forskellige emner, som kan have en betydning for, hvordan eleverne vælger fag i gymnasiet, idet holdninger påvirker deres adfærd.

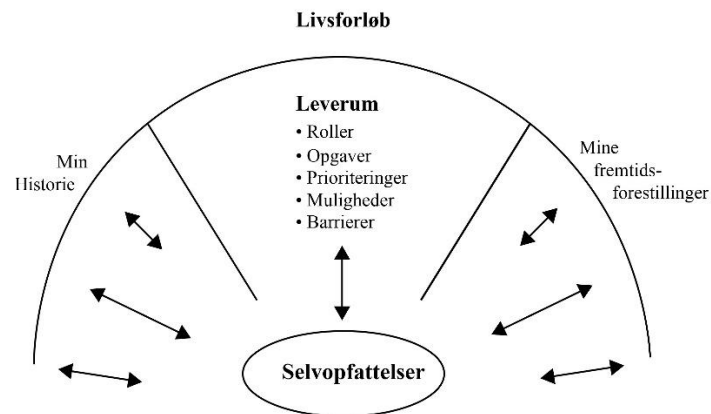
På nuværende tidspunkt vil vi bevæge os væk fra de faktorer, der overordnet gør sig gældende for elevernes fagvalg og fokusere på elevernes individuelle livsforløb og leverum.

3.2.4 Livsforløb og leverums betydning for karrierevalg og udvikling

Psykologen Donald E. Super's teori om *livsforløb og leverums betydning for karrierevalg og udvikling* præsenteres i følgende afsnit. Højdal og Poulsen (2007) har tilføjet flere perspektiver og empiriske undersøgelser, som styrker teoriens validitet og har (modsat Super) fokus på det danske uddannelsessystem. Teorien sætter karrierevalg ind i en social kontekst og relaterer det til individets behov og værdier (Højdal & Poulsen 2007: 39). Der fokuseres på komplekse processer og individuelle valg,

der påvirker en persons karrieremæssige udvikling. Fokusset er rettet mod situationelle og kontekstuelle faktorer, som har indflydelse på menneskers karrieremæssige løbebane. Super påpeger, at karrierevalg er en integreret del af det at være menneske, som hele tiden er tilbagevendende, idet menneskets interesse og udvikling er foranderlig. Det enkelte menneskes unikke leverum er afgørende for, hvordan dets selvopfattelse er, hvilket har en betydning for de valg, som træffes (ibid.: 40). Som supplement trækkes der på den tysk-amerikanske psykolog Charlotte Bühlers teori om livsforløbspsykologi, som er udviklet på baggrund af flere forskningsprojekter, der omhandler børn og unges udvikling. Bühlers arbejde har haft fokus på at hjælpe unge med at træffe valg, som bidrager til, at de kan opnå det, som de selv definerer som et sundt og meningsfuldt liv. Ifølge Bühler bør livsmål og personlig tilfredsstillelse være i centrum i valgprocessen, hvilket også er et perspektiv, som Super er fascineret af. Et godt valg er derfor et valg, der giver individet personlig værdi (Bühler 1972: 48-49).

En elev deltager i forskellige leverum i sit liv, som omfatter familie, skole og fritid. Til forståelsen af leverum sammenkobles forståelsen af psykologiske faktorer, som dækker over elevens motivation, ønsker og interesser. På samme måde sammenkobles sociologiske faktorer som dækker over eksterne og miljømæssige påvirkninger såsom kulturelle normer eller sociale forventninger. Ifølge teorien befinder elever sig således i et psykologisk leverum, hvor både det fysiske og sociale miljø spiller en vigtig rolle samt den imaginære virkelighed, som eleverne forestiller sig (ibid.: 42). Dette perspektiv er, ifølge Super, værd at have in mente, når eleven vejledes til at vælge retning, da disse leverum og faktorer kan bidrage til at forstå tilbagevendende temaer og personlige værdier, som kan danne et fundament for elevens livsmål, hvori den karrieremæssige sammenhæng indgår (ibid.). Som følge heraf bør elevens selvopfattelse betragtes. Super orienterer sig også mod, hvordan mennesker opfatter sig selv, som et vigtigt aspekt for karriereudvikling og -valg. Eleven konstruerer sig selv løbende i et komplet samspil med sin omverden, hvori situationer og relationer befinder sig. Læring, erfaring og tidligere oplevelser bidrager til at eleven er fremtidsorienteret, hvorved en forståelse af værdi og mening opstår. I forlængelse af disse tre grundelementer, vises nedenfor en skitsering af sammenhængen mellem livsforløb, leverum og selvopfattelse (ibid.: 47):



Figur 5: Donald E. Supers tre kerneelementer (Højdal & Poulsen 2007: 47)

Figuren bidrager til, at man kan få en dybdegående forståelse af de valg, eleverne står overfor, men også dem de i forvejen har truffet. For vores undersøgelse er dette særlig relevant, da vi på baggrund af en dybere indsigt i deres valgprocesser kan danne os et overblik over, hvilke mønstre der gør sig gældende i forhold til enten at til- eller fravælge tysk.

Elevens forståelse af sin *egen historie* samt fremtidige forestillinger er afgørende for det overordnede livsforløb, idet begge bidrager til, at eleven fortolker sine mål og meninger. Elevens historie i forbindelse med livsforløb dækker over tidligere erfaringer, som har påvirket deres udvikling samt valg i et karrieremæssigt perspektiv. Herunder kan tidligere erfaringer i forbindelse med uddannelse, personlige interesser eller familiemæssige begivenheder være inkluderet. Elevernes *fremtidige forestillinger* vedrører deres mål og drømme for både fremtidige arbejdsmaal og personlige livsmål. Disse mål kan blandt andet være baseret på tidligere erfaringer på samme måde, som det kan basere sig på eksterne faktorer såsom personlige værdier, drømme, overvejelser, økonomiske forhold eller sociale relationer. Både elevens historie og fremtidige forestillinger er vigtige faktorer i livsforløbet, da de kan påvirke elevernes fagvalg, idet de tidligere erfaringer bidrager til en forståelse af interesser og kompetencer. Deres fremtidige forestillinger om karriere kan bidrage til, at eleven kender de mål som valgene træffes efter (ibid.: 46-50).

Leverummet dækker som sagt over fysiske og sociale miljøer. En elev befinder sig på et gymnasium (fysisk miljø), nærmere i et klasselokale (socialt miljø) eller yderlig reduceret til en gruppe (også socialt miljø) og disse miljøer kan påvirke elevens valg. Ved en dybere indsigt i et leverum, kan man undersøge de roller, opgaver, prioriteringer, muligheder og barrierer, som eleven står overfor i gymnasiet. Elevens rolle på gymnasiet er at være elev, og elevens prioriteringer er en individuel størrelse, idet den enkelte elev kan prioritere anderledes end sine klassekammerater. For eksempel kan den ene

elev prioritere efter sine interesser, mens den anden kan prioritere efter sin fornuft. Muligheder dækker over de karrieremæssige muligheder, som eleven har til rådighed, hvor sidstnævnte aspekt, barrierer, dækker over det modsatte – nemlig de muligheder eleven ikke har til rådighed (ibid.: 47-57).

Som det fremgår af figur 5, peger både livsforløbet og leverummet ned imod selvopfattelse. Super inddeler selvopfattelsen i et objektivt og et subjektivt perspektiv. *Den objektive selvopfattelse* dækker over elevens færdigheder og interesser samt elevens personlighedstræk, som kan vurderes af andre. Disse vurderinger kan guide en elev til at vælge efter en kombination mellem kompetence og interesse. *Den subjektive opfattelse* er elevens individuelle opfattelse af sig selv, som vedrører værdier, holdninger og overbevisninger, som baserer sig på tidligere erfaringer men også på de fremtidige mål. En kombination mellem det subjektive og objektive perspektiv vil give de bedste og mest realistiske vilkår for valget (ibid.: 58).

4 Metode

I dette afsnit vil specialets forskningsdesign blive beskrevet. Først vil vi præsentere specialets forskningsparadigme, nemlig pragmatismen, hvorefter vi vil gøre rede for den anvendte metodologi, nemlig mixed methods, som omfatter en kombination af den kvantitative og kvalitative metode. Herefter vil vi redegøre for de metoder, der er anvendt til at indsamle specialets empiri, ligesom vi beskriver, hvordan vi vil tilgå analysen af empirien, som blandt andet gennemføres ved hjælp af tematisk analyse. Slutteligt vil vi inddrage begreberne validitet, reliabilitet og generaliserbarhed for at demonstrere, om vi har undersøgt det, vi gerne ville.

4.1 Pragmatisme

Dette afsnit har til formål at argumentere for, at pragmatismen er vores videnskabsteoretiske position i specialet. Dette understøtter anvendelsen af en kombineret forskningsmetode, hvor både den kvantitative og kvalitative metode inddrages i undersøgelsen af vores forskningsspørgsmål samtidig med, at den primært er styret af specialets ønske om at producere samfundsnyttig viden (Feilzer 2009: 6).

Pragmatisme opstod som et svar på den såkaldte “paradigmekrig”, hvor forskere længe havde debatteret fordelene og ulemperne ved henholdsvis kvantitativ og kvalitativ forskning. For at forstå hvilken betydning pragmatismen har for netop vores valg af metode, bør vi se nærmere på de to modsætningsfyldte paradigmer, kaldet positivisme/postpositivisme og konstruktivisme/interpretivisme. Forskere inden for det positivistiske paradigme hævder, at virkeligheden er objektiv og kan opdages og måles ved brug af kvantitative forskningsmetoder. Dette er baseret på en antagelse om, at der kun findes én sandhed om et givent fænomen, og at denne sandhed findes gennem indsamling af kvantitative data. Dette står i kontrast til konstruktivisternes opfattelse af, at virkeligheden er en social konstruktion, der varierer afhængigt af kontekst og perspektiv. De hævder, at subjektivitet er uundgåelig, og at det derfor ikke er muligt at opnå en objektiv og sand virkelighed, hvorfor de foretrækker en kvalitativ forskningsmetode, som tillader forskere at forstå og undersøge de forskellige perspektiver, som det enkelte individ har (Feilzer 2010: 6). Når pragmatisme betragtes som et alternativt paradigme til de førnævnte paradigmer, forsøger man at se bort fra de omstridte spørgsmål om, hvorvidt resultaterne afspejler sandheden og virkeligheden, men anerkender i højere grad, at der findes flere virkeligheder, der er åbne for empirisk undersøgelse, og man orienterer sig mod at løse praktiske udfordringer i den “virkelige verden” (ibid.: 8). Pragmatikerne argumenterer for, at forskningen ikke bør sigte mod at repræsentere virkeligheden mest nøjagtigt, men derimod sigte mod at skabe viden og resultater, som kan anvendes praktisk samt gøre en forskel i den virkelige verden (ibid.: 14). Pragmatismen undgår at skelne mellem det kvantitative og kvalitative ved at antyde, at det vigtigste

spørgsmål er, om forskningen har bidraget til at finde ud af, hvad der ønskes viden om og indsigt i (Hanson 2008: 109). Pragmatismen foretrækker således ikke den ene forskningsmetode frem for den anden “as long as the methods chosen have the potential of answering what it is one wants to know” (Feilzer 2010: 14). Pragmatismen tillader derfor, at metoderne supplerer hinanden, hvor formålet er, at de valgte metoder potentielt besvarer forskningsspørgsmålet (ibid.).

Idet kvantitative og kvalitative metoder supplerer hinanden godt, og fordi vi både har brug for målbare aspekter og individuelle perspektiver, har vi valgt, at mixed methods er den rette metodologi for nærværende speciales tilgang til forskningsspørgsmålet. Nedenstående afsnit vil netop redegøre for mixed methods som metodologi.

4.2 Mixed methods

Pragmatisme er det primære forskningsparadigme, som man forbinder med den metodologi, der betegnes som mixed methods (Tashakkori & Teddlie 2011: 296). Metodologien er med tiden blevet mere og mere populær, hvilket skyldes, at mixed methods tillader at udnytte styrkerne ved både kvantitativ og kvalitativ forskning (Creswell 2009: 203), hvilket ifølge David L. Morgan retfærdiggør anvendelsen af en kombineret metode (Morgan 2007: 70). Mixed methods opstod i slutningen af 1980'erne og defineres ifølge Abbas Tashakkori og Charles Teddlie som “a type of research design in which QUAL and QUAN approaches are used in type of questions, research methods, data collection and analysis procedures, and/or inferences” (Tashakkori & Teddlie 2003: 711), hvor QUAL refererer til de kvalitative metoder og QUAN refererer til kvantitative metoder. Det vil sige, at både de kvalitative og kvantitative aspekter kan optræde forskellige steder i forskningsdesignet, hvad enten det er i form af de spørgsmål, der bliver stillet eller i forbindelse med dataindsamlingen. John W. Creswell hævder i forlængelse heraf, at: “there is more insight to be gained from the combination of both qualitative and quantitative research than either form by itself. Their combined use provides an expanded understanding of research problems” (Creswell 2009: 203). I studier, som trækker på mixed methods, bliver forskningsspørgsmålet således besvaret med information, der både har karakter af noget narrativt og numerisk (Teddlie & Tashakkori 2009: 8).

I nærværende speciale kommer mixed methods til udtryk i udarbejdelsen af spørgsmålene til det spørgeskema, som vi sender ud til gymnasierne, idet spørgsmålene både afspejler dele af den kvantitative og dele af den kvalitative metode. Nogle af spørgsmålene fra spørgeskemaet skulle besvares ved hjælp af afkrydsning, hvorfor den kvantitative metode fungerer hensigtsmæssigt, idet den muliggør en procentuel visualisering af vores data. Derudover har vi stillet nogle spørgsmål, hvor

respondenterne fik mulighed for at komme med et uddybende svar hertil, hvilket muliggør, at vi får en dybere indsigt i deres tanker og overvejelser, hvorfor denne form for spørgsmål afspejler dele af den kvalitative metode. Da vi i nærværende speciale både anvender dele af den kvantitative forskning og dele af den kvalitative, kan vi ligeledes betegne dette som *metodetriangulering*, idet metoderne “kompenserer for hinandens respektive svagheder og mangler og dermed øger validiteten af det samlede studies resultater” (Frederiksen 2013: 26).

Ifølge Creswell (2009) er der fire centrale aspekter, som man som forsker bør overveje, når man tager udgangspunkt i mixed methods-tilgange; nemlig timing, weighting, mixing og theorizing or transforming perspectives. *Timing* refererer til det eller de punkter i forskningsprocessen, hvor de kvantitative og kvalitative dele af en undersøgelse implementeres. Ifølge Creswell kan de enten implementeres sekventielt i den forstand, at én type data indsamles og analyseres før den anden type, eller samtidigt, hvor de to typer data indsamles og analyseres på samme tid. Her er det sidstnævnte, der gør sig gældende for nærværende speciale (Creswell 2009: 206).

Weighting angår prioriteringen af henholdsvis kvantitativ og kvalitativ forskning i en bestemt undersøgelse. I nogle undersøgelser anses metoderne som ligeværdige, hvorimod enten den kvantitative eller kvalitative metode prioriteres i andre for at få besvaret netop det forskningsspørgsmål, som forskeren ønsker at få svar på (Creswell 2009: 206-207). I nærværende speciale bliver hverken den kvantitative eller den kvalitative metode prioriteret, da de vægtes lige, idet de begge bidrager med viden om vores forskningsspørgsmål.

Mixing eller blandingen af dataene udgør den tredje faktor. At blande dataene (og forskningsspørgsmålene) er en udfordring i sig selv, idet kvalitative data består af noget narrativt, og kvantitative data består af noget numerisk. Blanding af de to metoder kan forekomme på et eller flere stadier i en forskningsproces; nemlig i forbindelse med dataindsamling, analyse af data og fortolkningen heraf. For eksempel kan forskeren i forbindelse med analysen af de indsamlede data integrere de to former for data gennem datakonvertering. Det vil sige, at forskeren enten kan vælge at kvantificere de kvalitative data, hvor man konverterer kvalitative data til noget numerisk og/eller kvalificere kvantitative data, hvor man konverterer kvantitative data til noget narrativt (Creswell 2009: 207-208). I forbindelse med analysen af spørgeskemaets resultater, har nærværende speciale gjort brug af begge tilgange. Dette fordi vi er interesserede i at få mere viden om respondenternes besvarelser, hvilket kun har været muligt gennem de kvalitative data.

Den sidste faktor, *theorizing or transforming perspectives*, angår, om et større, teoretisk perspektiv styrer hele designet. I mixed methods-studier fungerer teorier typisk som en orienterende “linse”,

der påvirker de typer af spørgsmål, der stilles, udvælgelsen af deltagerne i undersøgelsen, metoderne samt implikationerne af undersøgelsen (Creswell 2009: 208). I nærværende speciale bærer spørgsmålene fra spørgeskemaet præg af et teoretisk perspektiv, idet vi har udvalgt relevant teori og forsøgt at implementere samtlige teorier i spørgsmålene.

Forståelsen af mixed methods leder os videre til en definition af henholdsvis den kvantitative og kvalitative metode, hvilket bliver uddybet i de følgende afsnit.

4.2.1 Kvantitativ metode

Den kvantitative metode er en betegnelse for den metode, der blandt andet dækker over surveys eller spørgeskemaundersøgelser. Creswell definerer survey-undersøgelser således: “A survey design provides quantitative or numeric description of trends, attitudes, or opinions of a population by studying a sample of that population” (Creswell 2009: 145). Survey-undersøgelser har dermed til formål at indhente kvantitative data om populationer gennem besvarelse af en række spørgsmål ud fra selvudfyldte spørgeskemaer. På baggrund af forskningsresultaterne fra spørgeskemaerne generaliserer eller fremsætter forskere påstande om respondenterne (ibid.:). Den kvantitative metode muliggør således, at forskeren kan opnå viden om forhold, der kan måles og kvantificeres. I specialet har vi anvendt de lukkede svarmuligheder i form af afkrydsningsmuligheder. Disse repræsenterer således vores kvantitative data. Derudover er denne metode hensigtsmæssig til at etablere et overblik over et problems omfang og dermed give indsigt i, hvilke aspekter der kan findes inden for et undersøgelsesfelt. Desuden er én af styrkerne ved denne metode, at forskeren ofte opnår en stærk reliabilitet, og generaliserbarheden er ofte bedre end ved den kvalitative tilgang, fordi det er muligt at nå ud til en stor målgruppe. Reliabiliteten vil være høj, fordi andre forskere i princippet kan anvende samme spørgeskema og opnå de samme resultater. Generaliserbarheden er tilmed høj, når kvantitative metoder dækker over et repræsentativt udvalg af befolkningen. Det, der kan være udfordrende ved en kvantitativ undersøgelse er, at tallene ikke umiddelbart taler for sig selv, hvorfor tolkningsarbejdet vanskeliggøres, idet denne metode er deskriptiv og ikke muliggør en dybdegående indsigt i undersøgelsen af det pågældende forskningsspørgsmål (Harboe 2006: 33). Derfor har vi suppleret med åbne svarmuligheder, som muliggør indsamlingen af kvalitative data. En beskrivelse heraf følger nedenfor.

4.2.2 Kvalitativ metode

Kvalitative undersøgelser bruges til at forstå et problem gennem deltagernes informationer og viden. Forskerne fortolker data baseret på deres observationer og forståelse af deltagernes adfærd. Der vil være forskellige synspunkter og fortolkninger af problemet, hvorfor forskerens fortolkning og

forståelse ikke nødvendigvis vil være den samme som andres. Forskernes opnåede viden har til formål at præsentere en omfattende forståelse af problemet, men for at dette kan lade sig gøre, skal flere perspektiver og faktorer involveres (Creswell 2009: 174-176). I dette speciale er det netop den omfattende forståelse af elevernes motivation for- og holdning til tyskfaget, som vi ønsker at undersøge. Kvalitative metoder anvender en eksplorativ tilgang til undersøgelser, hvor forskeren ikke nødvendigvis har forudgående kendskab til undersøgelsesfeltet, men er forberedt gennem teoretisk viden og erfaring inden for emnet (Harboe 2006: 32). Vores teoretiske forståelse for motivation, valgprocesser og holdning er i dette speciale brugt til udarbejdelsen af spørgeskemaet. Kvalitative undersøgelser skal rumme fleksibilitet over for deltagernes individuelle erfaringsverden med det formål at opfange individuelle holdninger og meninger. Med en eksplorativ tilgang kan man som forsker i højere grad få adgang til overraskende opdagelser, som kan bidrage til en ny og forbedret kendskab til problemfeltet (ibid.: 33). Gennem de åbne svarmuligheder tillader vi fleksibilitet overfor deltagernes individuelle holdninger til tyskfaget, som bidrager til at få et større kendskab til fagets udfordringer. Teoriene danner rammen for selve indsamlingen af data, så man som forsker har et sted at starte, men i løbet af indsamlingen udvides perspektivet (ibid.: 38). Dette bidrager til specialet med at få en værdifuld indsigt i emnet.

4.3 Dataindsamling

Dette afsnit har til formål at beskrive, hvordan dataindsamlingen er foregået, nemlig ved hjælp af en spørgeskemaundersøgelse. For at få spørgeskemaet formidlet til gymnasieelever henvendte vi os til en række sprogundervisere, hvor vi oplevede stor interesse for emnet. I alt fik vi aftaler i stand med otte gymnasier fordelt i Nord- og Midtjylland. Vi blev inviteret ud på flere gymnasier, hvor vi selv præsenterede og sendte vores spørgeskema, hvorimod vi til andre gymnasier kunne sende et link til spørgeskemaet, således de selv kunne udsende det til de respektive elever. De kriterier, vi havde for elevernes deltagelse, var følgende: 1) elever med tysk på A-niveau, 2) elever med tysk på B-niveau og som havde valgt ikke at fortsætte med tysk og 3) elever med et andet fremmedsprog end tysk. Det vil sige, at vores spørgeskema henvendte sig til stort set alle gymnasieelever i både 1., 2. og 3.g. Dataindsamlingen strakte sig over 14 dage, og 810 respondenter besvarede skemaet. Alle blev lovet anonymitet.

4.3.1 Spørgeskemaundersøgelse

I nærværende speciale anvender vi en spørgeskemaundersøgelse udarbejdet i SurveyXact, da spørgeskemaundersøgelsen har muliggjort en dybdegående indsigt i og viden om respondenternes overvejelser i forbindelse med deres til- og fravalg af tysk samt motivationen for at lære sproget.

Et spørgeskema som dataindsamlingsmetode muliggør en systematisk håndtering af data. Spørgeskemaets deltagere bruges til at indhente oplysninger fra, som omhandler specifikke emner. Spørgeskemaet er særlig brugbart, hvis man ønsker en omfattende indsamling af data (Thing & Ottesen 2015: 239). Oftest gennemføres spørgeskemaundersøgelser med det formål at indhente ny viden om “sociale eller andre fænomeners udbredelse og statistiske sammenhænge” (Olsen 2006: 7), hvorudfra man kan afdække “forskellige former for adfærd eller holdninger” (ibid.:). For vores vedkommende ønsker vi med spørgeskemaet at afdække elevernes til- og fravalg af tysk, ligesom vi ønsker at få en dybere indsigt i elevernes holdninger til faget. På grund af omfattende datasæt og fordi respondenterne stilles de samme spørgsmål, er resultaterne fra spørgeskemaundersøgelser ofte pålidelige. Dog er der en risiko ved, at eleverne ikke nødvendigvis forstår spørgsmålene ens (Aarhus Universitet 2023). Spørgeskemaet er som regel et kvantitativt analyseredskab med lukkede spørgsmål, men gennem SurveyXacts egen funktion, som tillader åbne spørgsmål, er det muligt også at indsamle kvalitativt data via spørgeskemaet (ibid.)

4.3.1.1 Spørgeskemaets design

Som tidligere nævnt blev spørgeskemaet udarbejdet i SurveyXact, hvilket er et program, der hjælper med selve udformningen samt designet af spørgeskemaer. Spørgeskemadesignet er fra Aalborg Universitet og er anvendt for at afspejle troværdighed og professionalisme over for respondenterne med henblik på at gøre dem mere tilbøjelige til at besvare spørgeskemaet. Som det første i spørgeskemaet præsenteres formålet med undersøgelsen så respondenterne ikke er i tvivl om, hvilken betydning deres besvarelser har for undersøgelsen af vores forskningsspørgsmål. Fordelen ved at forklare formålet til respondenterne er, at det medfører en øget motivation for at gennemføre spørgeskemaet samt bidrage med oprigtige besvarelser (Thing & Ottesen 2015: 244). Det er vigtigt, at de indledende spørgsmål indsamler generelle oplysninger om respondenterne, som er simple at udfylde. Til dette spørgeskema har de indledende spørgsmål drejet sig om respondenternes køn, hvilket gymnasium de går på, hvilken årgang de går på, samt om de har henholdsvis tysk på A-niveau, B-niveau eller om de har valgt et andet fremmedsprog end tysk. De efterfølgende spørgsmål er kategoriseret efter vores teoretiske felt, som følger samme kronologi (ibid.: 245). Spørgeskemaet findes i bilag 1 og 2. Derudover

er det vigtigt at holde spørgeskemaet kort og præcist for ligeledes at øge respondenternes motivation for at gennemføre det.

4.4 Databehandling

Efter at have indsamlet data har vi forsøgt at kode vores data, således det har været muligt at analysere og fortolke vores data på den mest hensigtsmæssige måde. De kvantitative data behandles med det formål at give læseren et procentuelt overblik, hvilket kommenteres undervejs. Det kvalitative data er afkodet ud fra en tematisk analyse, som præsenteres nedenfor.

4.4.1 Tematisk analyse

Tematisk analyse er en tilgang til analyse af kvalitative data, som anvendes til at identificere og analysere forskellige mønstre i et datasæt (Braun & Clarke 2006: 78). Formålet med dette er at opnå en detaljeret beskrivelse af datasættet, som kan føre til en fortolkning af centrale temaer (ibid.: 79).

I kvalitative analyser er der ikke bestemte retningslinjer for, hvad der tæller som et tema, men Virginia Braun og Victoria Clarke (2006) argumenterer for, at det er et spørgsmål om prævalens, som afgør om det tæller som et tema. Det vil sige, at det er afgørende, hvor mange deltagere, der fremhæver et tema på tværs af datasættet (ibid.: 82). Vi har i specialet fulgt Braun og Clarkes forslag om, at hvis et emne nævnes flere gange af forskellige deltagere, har vi forsøgt at kode emner sammen til ét eller flere overordnede temaer. Formålet er hermed at indfange vigtige dele af data, som kan bidrage til at give os en bredere forståelse af specialets problemformulering. Det er dog vigtigt at være konsekvent i den måde, som dataene kodes på (ibid.: 83), sådan at vi i specialet leverer en præcis afspejling af dataenes tematiske indhold. Temaer eller forskellige mønstre kan identificeres på to forskellige måder. Den første metode kaldes “bottom up”, og den anden metode kaldes “top down”. Førstnævnte er en induktiv metode, hvor temaerne er stærkt knyttet til det, som deltagerne svarer, og hvor temaerne ikke er påvirket af den teoretiske ramme. Den anden metode er deduktiv og er drevet af forskerens teoretiske eller analytiske interesse (ibid.: 84). Vi har i specialet anvendt en hybrid metode, hvor spørgeskemaet er udarbejdet på baggrund af vores teoretiske interesse og efter at have indsamlet den store mængde data, har vi forsøgt at udlede temaer af elevernes svar. Det vil sige, at vi har været interesseret i elevernes til- og fravalg, hvor forskellige teorier har bidraget til udarbejdelsen af spørgeskemaet. Efter eleverne har besvaret spørgeskemaet, er der både opstået forventede og uventede temaer.

Man kan identificere temaer på et latent og fortolkende niveau eller på et semantisk og eksplicit niveau. På det semantiske niveau er det overfladen af, hvad eleverne har sagt og ikke andet, som danner et tema. Det latente og fortolkende niveau er fokuseret på at identificere de underliggende

betydninger, som har påvirket selve udviklingen af et tema. Gennem det latente niveau kan man afsløre skjulte aspekter, som ikke forekommer åbenlyse (ibid.: 84-85). I specialet har vi forsøgt at forholde os til det latente niveau, da vi ønsker at få et dybere indsig i elevernes valgproces. Ifølge Braun og Clarke bør man behandle data ud fra følgende seks steps: 1) *Familiarizing yourself with your data*, hvor man gennemlæser data og noterer indledende idéer. 2) *Generating initial codes*, hvor man noterer interessante aspekter ved den indsamlede data ud fra en systematisk tilgang. 3) *Searching for themes*, hvor man overfører kodningen til potentielle temaer. 4) *Reviewing themes*, hvor man gennemgår temaerne fra hele datasættet. 5) *Defining and naming themes*, hvor man løbende præciserer hvert temas detaljer. 6) *Producing the report*, hvor der udvælges eksempler på pågældende temaer, hvilket udgør analysen (ibid.: 87).

4.5 Validitet, generaliserbarhed og reliabilitet

Validitet er ét af de kvalitetskrav, man bør overveje, når man skal vurdere, hvorvidt man har undersøgt det, som var formålet med undersøgelsen, og om de anvendte metoder er anvendelige i undersøgelsen af forskningsspørgsmålet. Validitet betyder styrke, og en undersøgelses validitet afhænger således af, om resultaterne fra den indsamlede data afspejler en tilstrækkelig version af den virkelighed, de refererer til. Hvilken virkelighed, resultaterne skal afdække, bestemmes af undersøgelsens forskningsspørgsmål (Thing & Ottesen 2015: 408). Da vi i dette speciale har anvendt metodetriangulering, det vil sige anvendt både kvantitative og kvalitative forskning, som begge kommer til udtryk i spørgsmålene fra spørgeskemaet, har det været muligt at styrke specialets validitet, da vi anvender en kombination af noget numerisk og narrativt. På baggrund af de kvalitative data med respondenternes uddybende svar har vi kunnet fortolke deres udsagn ved at anvende relevant teori.

Geoff Payne og Malcolm Williams definerer *generaliserbarhed* som: “To generalize is to claim that what is the case in one place or time, will be so elsewhere or in another time” (Payne & Williams 2005: 296). I konteksten af specialet handler generaliserbarhed om, hvorvidt vores resultater kan overføres til en bredere population eller kontekst. Dog ønsker dette speciale ikke at generalisere, men den indsamlede mængde data har vist sig at være retvisende for nogle tendenser, der illustrerer, hvordan det forholder sig hos danske gymnasieelever på STX.

Et andet vurderingskriterium, der er værd at have in mente i forbindelse med undersøgelsens kvalitet, er spørgsmålet om undersøgelsens *reliabilitet*, også kaldet pålidelighed, hvilket omhandler undersøgelsens reproducerbarhed. Reproducerbarhed bliver ofte vurderet på, hvorvidt samme resultater kan genskabes, såfremt undersøgelsen blev foretaget af andre eller på et andet tidspunkt (Thing

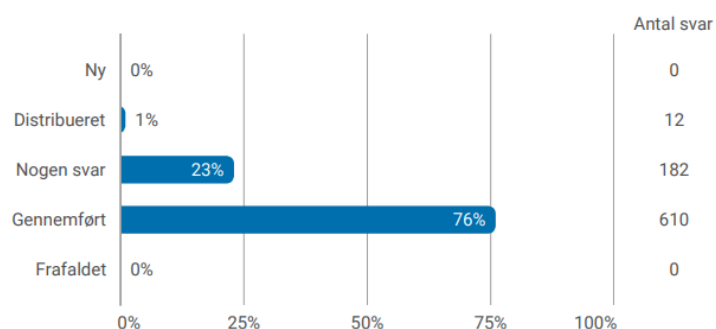
& Ottesen 2015: 410). Specialet viser et udsnit af, hvordan det forholder sig på flere gymnasier i Nord- og Midtjylland, men kan nødvendigvis ikke levere de samme resultater i eksempelvis Sønderjylland, da denne del af landet er tættere forbundet med Tyskland, hvor vi formoder, at de vil have en mere positiv holdning til tysk.

5 Analyse

I følgende afsnit foreligger en analyse samt fortolkning af respondenternes besvarelser fra spørgeskemaet med det formål at kunne gå i dybden med, hvilke overvejelser danske gymnasieelever gør sig i forbindelse med deres til- eller fravalg af tysk. Besvarelserne fra spørgeskemaet vil blandt andet blive visualiseret i form af grafer, men ligeledes blive suppleret af de uddybende besvarelser (de kvalitative data), hvor eleverne selv har haft mulighed for at besvare et spørgsmål på baggrund af en tematisk analyse. Når vi inddrager elevernes besvarelser til de pågældende spørgsmål, vil vi gøre opmærksom på, at vi ikke foretager en ændring af deres retskrivning, idet vi foretrækker at bibeholde deres identiske besvarelser.

5.1 Præsentation af respondenter

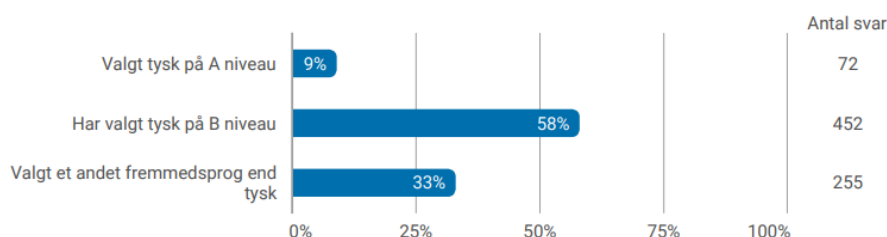
Spørgeskemaets indledende spørgsmål har til formål at indsamle grundlæggende information om respondenterne, så man får et indblik i, hvem vores respondenter er. Den udvalgte målgruppe er danske gymnasieelever, der enten har valgt tysk på A-niveau, tysk på B-niveau eller fravalgt tysk helt og valgt et andet fremmedsprog. Som det fremgår af nedenstående graf, er der indsamlet data fra knap 800 gymnasieelever, hvoraf 76 % har gennemført spørgeskemaet, 23 % har besvaret nogle af svarene og 1 % af besvarelserne er distribueret, hvilket betyder, at der foruden os er 10 lærere har delt spørgeskemaet. Selvom nogle elever kun har besvaret nogle af spørgsmålene, har vi stadig valgt at inddrage deres besvarelser.



Graf 1: Oversigt over antal respondenter (Bilag 1: 1)

Det første indledende spørgsmål omhandler respondenternes køn, hvoraf 70 % er piger og 30 % er drenge. Dette speciale ønsker imidlertid ikke at undersøge de demografiske forskelle yderligere. Dernæst adspurgte vi respondenterne, hvilket gymnasium de gik på med det formål at give indblik i, hvor i landet respondenterne er fra. Resultaterne viser, at de fordeler sig på otte forskellige gymnasier i

Nord- og Midtjylland, da det var disse, vi kunne få en aftale med (Bilag 1: 1). Herefter spurgte vi respondenterne, hvilken årgang de gik på. Resultaterne viste her, at 41 % går i 1.g., 43 % går i 2.g., og de resterende 16 % går i 3.g (Bilag 1: 6). I det sidste indledende spørgsmål skulle respondenterne angive, om de havde tysk på A-niveau, B-niveau eller valgt et andet fremmedsprog end tysk:



Graf 2: Oversigt over hvor mange der har tysk på hhv. A- og B-niveau samt valgt et andet fremmedsprog (Bilag 1: 6)

Som det fremgår af ovenstående graf, har 9 % af de adspurgte valgt tysk på A-niveau, 58 % har valgt tysk på B-niveau og 33 % har valgt et andet fremmedsprog end tysk. Formålet med at undersøge denne fordeling er at få et indblik i, hvad der har motiveret de elever, der har tilvalgt tysk som fremmedsprog på henholdsvis A- og B-niveau, men ligeledes hvorfor nogle af respondenterne har fravalgt det. Idet vi får indblik i, hvorfor respondenterne enten til- eller fravælger tysk, kan vi udpege nogle af de hyppigste faktorer, der viser sig at være afgørende for elevernes fagvalg for på baggrund heraf at diskutere, hvilke tiltag der kan indføres for at fremme tysk. De respondenter, der som svar på dette spørgsmål valgte muligheden ”Valgt et andet fremmedsprog end tysk”, blev dernæst videresendt til spørgsmålet om, hvorfor de har fravalgt tysk.

5.2 Til- og fravalg af tysk som fremmedsprog

Dette afsnit har til formål at belyse, hvilke overvejelser vores respondenter gør sig i forbindelse med deres til- og fravalg af tysk for at få et indblik i, hvilke faktorer der har afgørende betydning for netop dette valg. De forhold, der gør sig gældende for de respondenter, der har fravalgt tysk, vil blive belyst først. Derefter præsenteres de faktorer, der har haft betydning for de respondenter, der har tilvalgt tysk som fremmedsprog.

5.2.1 Årsager til respondenternes fravalg af tysk

I undersøgelsen af, hvorfor 33 % af vores respondenter har valgt et andet fremmedsprog end tysk, fandt vi på baggrund af den tematiske analyse frem til, at der var tre forskellige årsager til netop dette. De tre årsager til, hvorfor de har fravalgt tysk, kan kategoriseres efter følgende temaer: 1) manglende interesse/motivation for tysk, 2) lysten til at lære et andet fremmedsprog og 3) grammatik. Vi er bevidste om, at alle temaer er influeret af hinanden, men har forsøgt at adskille dem systematisk. Hvis vi ser på det mest fremtrædende tema omhandlende en manglende interesse og motivation for tysk som fremmedsprog, påpeger flere af vores respondenter, at tysk på ingen måde har vækket deres interesse på grund af tidligere erfaringer fra folkeskolen, og at det dermed er kedeligt at beskæftige sig med. Som en af respondenterne udtaler, har vedkommende ingen interesse i at lære tysk:

Jeg har ikke valgt tysk, fordi jeg var meget træt af det efter folkeskolen. Jeg havde ingen interesse for at lære mere, på grund af at jeg havde en knap så god lærer i folkeskolen, men også fordi tysk var blevet til noget meget træls. Det var ikke længere spændende, og jeg tænkte, at jeg hellere gad at starte på noget nyt. Jeg var også bange for, at det blev for svært på gym (Bilag 1: 40).

Eleven har fravalgt tysk på baggrund af tidligere erfaringer fra folkeskolen, som Super (2007) betegner som elevens historie. Disse tidligere erfaringer har påvirket eleven negativt blandt andet på grund af en manglende interesse for faget, som elevens lærer i folkeskolen i høj grad har været medvirkende til. Derudover tyder det på, at eleven mangler en nuanceret undervisning, idet undervisningen ikke længere var spændende. Derfor vil vores respondent hellere påbegynde et nyt fremmedsprog og frygter tilmed sværhedsgraden på gymnasiet, hvilket ligeledes har påvirket fravalget. En anden elev påpeger ligeledes en manglende interesse for faget, og at tysk blot var noget, der skulle overstås i folkeskolen med det formål at kunne vælge et andet fremmedsprog i gymnasiet, som var mere interessant:

Tysk har for mig bare været noget der skulle overstås i folkeskolen. Det har på ingen måde vidst mig interesse, nok mest fordi at det var et SKAL fag, som faktisk ikke havde nogen mening for mig. Så da jeg fik muligheden for at få fransk, lød det som en god mulighed for at lære noget nyt. Eftersom jeg følte at det ikke var nødvendigt at kunne mere tysk (Bilag 1: 35).

Foruden at eleven udviser en manglende interesse for faget, pointerer eleven, at tysk var et obligatorisk fag, som han/hun således ikke har haft indflydelse på, hvorfor eleven ikke kan se nytteværdien

af at lære det. Denne elevudtalelse repræsenterer en større gruppe elever, som har samme holdning til, at faget er obligatorisk. Én af forudsætningerne for at blive motiveret for at lære et fremmedsprog er, ifølge Eccles og Wigfield (2015), at man oplever, at et givent fag har værdi. Men idet vores respondent ikke tillægger tysk nogen værdi og i stedet ser det som unødvendigt at lære, stemmer dette overens med dennes manglende interesse og motivation for at lære tysk. Derudover kan man inddrage Ryan og Decis (2018) tre psykologiske behov, der skal dækkes som en forudsætning for, at ens psykologiske interesse opretholdes. I dette tilfælde er især ét af de psykologiske behov hos eleven, nemlig autonomi, fraværende, idet eleven ikke har haft indflydelse på, hvilke fag han/hun har fået tildelt i folkeskolen. Dette har medført en manglende interesse og svækket den indre motivation for at beskæftige sig med faget i gymnasiet, fordi eleven har haft dårlige erfaringer fra folkeskolen og ikke selv har valgt det. I forlængelse heraf kan man inddrage Kuschel og Jørgensens (2006) trekomponentmodel, idet vores respondent på baggrund af de tidligere erfaringer har dannet en negativ holdning til tysk. Respondenten har haft en negativ forestilling samt overbevisning om tysk fra folkeskolen på grund af manglende interesse (den kognitive komponent), hvilket har medført nogle negative følelser hos respondenteren efterfulgt af en vurdering om at vælge et andet fremmedsprog på gymnasiet, fordi vedkommende ikke kan se meningen med at lære tysk (den affektive komponent). Dette har medført, at respondenteren har foretaget et fravalg af tysk på grund af den manglende motivation og interesse for faget (den motivationelle komponent).

En tredje respondent udtrykker ligeledes en manglende interesse for tysk, men fremhæver også en anden interessant barriere, der har haft indflydelse på vedkommendes fravalg:

Jeg valgte det fra, da jeg aldrig blev særligt gode venner med det i folkeskolen. Jeg synes at det var blevet kedeligt. Jeg tror også problemet er at jeg aldrig helt forstod det i folkeskolen og så endte det med at blive en øv ting for mig. Jeg har nu valgt fransk og har fået lov til at starte helt forfra med et sprog jeg SELV har valgt og som ikke er pådraget mig. Det er fedt at opleve at jeg lykkedes med et sprog fordi at jeg har kunne starte forfra med all the basics. Det var det jeg manglede ved tysk fordi at jeg ikke kunne følge med i 5. klasse. (Bilag 1: 38)

Som det fremgår af respondentens udtalelse, har vedkommende forsøgt at identificere grunden til, hvorfor han/hun aldrig rigtig har været vild med tysk. Foruden at det har været kedeligt og obligatorisk, påpeger vores respondent også, at problemet muligvis består i, at vedkommende aldrig rigtig har forstået tysk eller lært at mestre det, hvorfor det bliver anset som et træls fag. Denne følelse af at

mestre faget har vores respondent manglet helt tilbage fra 5. klasse, hvorfor vedkommende har tilvalgt fransk og synes, det er ”fedt” at lykkes med det. Banduras (1977) begreb mestringsforventninger omhandler tiltroen til at kunne mestre visse opgaver og er derfor anvendelig i denne sammenhæng. Bandura argumenterer for, at mestringsforventninger har stor betydning for en elevs motivation, og at de elever, der har høje mestringsforventninger, ser en større værdi i arbejdet med et fag eller en opgave. Idet vores respondent ikke besidder følelsen af at have mestret faget tilbage i 5. klasse, har denne elev heller ikke en forventning om at mestre det i gymnasiet. Som Skaalvik og Skaalvik (2015) også understreger i forlængelse af Banduras begreb egne tidligere erfaringer, er disse tidlige erfaringer især vigtige i begyndelsen af en læringsproces. Hvis elever oplever en mangel på mestringsforventninger i begyndelsen af læringsprocessen, vil de hurtigt miste motivationen for et fag, hvilket også er tilfældet for denne respondent. Alle disse faktorer fra tidligere erfaringer i folkeskolen har således givet anledning til respondentens fravalg af tysk.

En af de andre temaer, der har indflydelse på fravalget af tysk, er elevernes lyst til at lære et andet fremmedsprog. Herunder har vi identificeret flere undertemaer, der påvirker deres lyst til at lære et nyt sprog. Det kan blandt andet være fordi, de frygter, at der er for høje forventninger til dem, idet tysk er et fortsættersprog, eller andres påvirkninger.

I forhold til det første undertema er flere af vores respondenter enige om, at de høje forventninger til tysk som fortsættersprog er en barriere for deres tilvalg af tysk, og at de har haft tysk i mange år, hvorfor de gerne vil lære et andet fremmedsprog. Flere af vores respondenter har hørt fra andre, at

[...] der er mange forventninger til en hvis man vælger et fortsættersprog og at det bliver meget svært og hårdt, så vil hellere bare starte fra bunden af med et nyt sprog end det andet. (Bilag 1: 34)

De mange forventninger, som respondenterne forbinder med tysk som fortsættersprog, er en barriere for deres tilvalg af tysk, hvorfor man kan antage, at der opstår en usikkerhed hos respondenterne om ikke at besidde de rette kompetencer til at beskæftige sig med tysk på gymnasiet. Oplevelsen af ikke at have de nødvendige kompetencer besværliggør opfyldelsen af Ryan og Decis (2018) psykologiske behov og er derfor fraværende. Derfor er de mere tilbøjelige til at fravælge tysk til fordel for at lære et nyt fremmedsprog, hvor alle starter på samme niveau.

Det andet identificerede undertema omhandlende andres påvirkninger kommer til udtryk i følgende udtalelse: ”Tysk er fag jeg har haft i mange år i folkeskolen, derfor vil jeg gerne prøve noget nyt. Der var også mange af mine venner som også havde spansk og derfor gad jeg gerne i sprogklasse med dem” (Bilag 1: 35). Når en elev befinder sig i en valgproces, ser man ifølge Højdal og Poulsen (2007) på samspillet mellem individuelle faktorer og miljømæssige påvirkninger som fører til handlinger. De miljømæssige påvirkninger spiller her en afgørende rolle, som påvirker elevens handling i retningen af at fravælge tysk. Desuden kan man inddrage Ryan og Decis (2018) begreb tilhørsforhold, da vedkommende tillægger dette særlig værdi, idet det tyder på, at vedkommende gerne vil være socialt forbundet med sine venner, hvorfor han/hun har valgt spansk ligesom dem. Når man er drevet af dette psykologiske behov, medfører det en vis følelsesmæssig tryghed hos respondenten samt en følelse af at høre sammen med den vennegruppe, vedkommende nævner, hvilket er en vigtig motivationsfaktor.

Det sidste gennemgående tema, der har indflydelse på respondenternes fravalg af tysk, er forholdet til den tyske grammatik. I de følgende eksempler vises den generelle holdning hertil:

jeg var på ingen måde vild med tysk i folkeskolen, da det indeholder rigtig meget grammatik, som jeg ikke forstår. Det er ikke et sprog der falder mig naturligt, så jeg havde mere mod på at starte på en frisk ang. 2. fremmedsprog. (Bilag 1: 33)

[...] Jeg synes tysk er meget tungt med alt grammatikken og mindre fokus på at lære ord, som man kan bruge, men mere hvordan man bøjer de ord (Som man jo egentlig ikke engang lærer). (Bilag 1: 44)

Den første respondent udtrykker en manglende forståelse af grammatik, hvorfor vi kan antage, at vedkommende ligeledes mangler en oplevelse af at have mestret det i folkeskolen i den tidlige læringsproces, hvor det er vigtigst, at en sådan mestring finder sted. De tidligere erfaringer fra folkeskolen har medført en manglende motivation for at bygge videre på faget i gymnasiet, fordi vedkommende ikke mener at besidde de rette kompetencer, som den tyske grammatik ”kræver”. Den anden respondent synes, at tysk er et tungt fag på grund af alt den grammatik, de skal lære og mener tilmed ikke, at grammatikken bliver formidlet optimalt. Respondenten efterspørger i stedet et øget fokus på at lære ord, som kan anvendes i daglig tale, så det er nemmere at se nytteværdien af det, hvilket

muligvis vil gøre grammatikken mere relevant. Fælles for begge besvarelser er den manglende oplevelse af mestring, som påvirker troen på, at de har de rette kompetencer til at udføre bestemte grammatiske opgaver. Derfor har de mistet forventningerne om at tilegne sig nye færdigheder inden for grammatik og dermed mistet motivationen herfor.

I undersøgelsen af, hvilke faktorer der påvirker eleveres fravalg, stødte vi på et uventet resultat; nemlig at flere har fortrudt deres fravalg af tysk. Den ene siger:

Jeg valgte det ikke fordi jeg havde haft det siden 7 klasse og på min efterskole og følte jeg var ved at gå lidt død i det, og derfor ville jeg gerne prøve noget nyt. Jeg har dog fundet ud af at det skulle jeg nok ikke, for jeg synes at fransk er et meget krævende og endnu sværere sprog end tysk. Og jeg føler lidt at jeg har taget et forkert valg med fransk, for nu skal jeg starte forfra, i stedet for at begynde der hvor jeg slap. (Bilag 1: 37)

Her ses endnu et eksempel på, at en respondent italesætter at have haft tysk i mange år, hvorfor vedkommende hellere vil udforske et andet fremmedsprog. Dog har vedkommende erkendt, at det andet fremmedsprog, in casu fransk, har vist sig at være endnu sværere end tysk, som personen trods alt havde kendskab til i forvejen, hvorfor det havde været en nemmere løsning. Derudover påpeger respondenterne at have taget det forkerte valg. En anden tilkendegiver også at have fortrudt fravalget af tysk så meget, at vedkommende overvejer at udeblive fra eksamen i fransk i 3.g.:

Jeg fortryder det også nu. Jeg har valgt fransk og det er hæsligt, så hæsligt jeg ikke tror jeg dukker op til eksamen i 3.g. Jeg prøvede at gå op på kontor i starten af 1.g. og skifte til tysk, men det var too late. (Bilag 1: 41)

Fælles for respondenterne er, at de har haft nogle negative associationer med tysk, som har påvirket deres fravalg, men at de begge har fortrudt, at de ikke fortsatte med tysk i gymnasiet, idet de ikke har været bevidste om, hvad deres valg indebar på daværende tidspunkt. Som Bühler (1972) betoner i forlængelse af Supers (2007) teori om karrierevalg, er et godt valg ét der giver personlig værdi. Dog har dette ikke vist sig at være tilfældet her, da valget af fransk ikke har givet personlig værdi for nogen af dem, idet det har vist sig at være værre end tysk.

5.2.2 Årsager til respondenternes tilvalg af tysk

Ligesom vi kunne udpege nogle gennemgående påvirkningsfaktorer i forbindelse med respondenternes fravalg af tysk, har vi ligeledes undersøgt hvilke faktorer, der har indflydelse på respondenternes tilvalg heraf. Derfor har vi stillet følgende spørgsmål: *Hvorfor har du valgt tysk?* Også her fik respondenterne mulighed for at komme med et uddybende svar, for at vi kan dykke ned i hvilke overvejelser der ligger bag deres valg. Her fandt vi hurtigt frem til fire overordnede årsager til, hvorfor 67% af vores respondenter tilvælger tysk. De fire årsager kan kategoriseres efter følgende temaer: 1) fordi tysk er det eneste sprogfag på B-niveau og er dermed hurtigere overstået, 2) har en interesse for tysk, 3) kan se nytteværdien af at lære tysk og 4) andres påvirkning.

Den mest fremtrædende årsag til at vores respondenter tilvælger tysk skyldes et strategisk valg; nemlig at tilvælge tysk fordi det er det eneste sprogfag på B-niveau, som medvirker til, at man kan undgå et andet fremmedsprog, der strækker sig over 3 år frem for de 2 år med et fortsættersprog. Her vælger de således udelukkelsesmetoden, hvorfor denne årsag kun betragtes delvis positiv for tilvalget af tysk. Nedenstående vises et par eksempler på denne begrundelse af tilvalget:

Jeg har valt tysk, da jeg OVERHOVEDET IKKE ville have 5 A-fag. Og jeg var mega god til tysk i grundskolen. (Bilag 1: 16)

Jeg har for det meste valgt tysk, fordi det kun er på 2 år. Jeg har dog også valgt det, fordi jeg allerede har prøvet det i folkeskolen, og der var det ikke det værste. Den største faktor er dog igen, at det er et B-fag. (Bilag 1: 18)

Som det fremgår af ovenstående besvarelser, er de enige om, at det er en fordel at tilvælge tysk som fortsættersprog på B-niveau, da det både reducerer varigheden af deres sprogfag, så de bliver hurtigere færdige med at have et fremmedsprog, og fordi de undgår fem A-fag i 3.g, som kræver mere arbejde jf. bekendtgørelsen om de gymnasiale uddannelser. Elever med tysk på A-niveau får tildelt 80 timers fordybelsestid, som indebærer selvstændigt skriftligt arbejde og elever med tysk på B-niveau får tildelt 35 timer. Elever, der vælger tysk på A-niveau, har derfor et langt større antal fordybelses timer (Børne- og Undervisningsministeriet 2017: 2; Retsinformation 2017). Som nævnt i teori afsnittet, kritiserer Salecl (2012) de unge menneskers strategiske logik, som ovenstående besvarelser også er eksempler på, idet de ikke tænker rationelt. Det tyder således på, at respondenterne kun har tilvalgt tysk for at gøre det nemmere for dem selv på gymnasiet i og med at deres sprogfag kun

varer to år, hvorfor de ikke er styret af den indre motivation for at lære det. Man kan derfor argumentere for at det er Ryan og Decis (2018) begreb ydre motivation, der gør sig gældende, da kendetegnet ved denne form for motivation er, at man foretager sig noget på baggrund af et resultat eller den konsekvens noget kan medføre. I dette tilfælde har respondenterne foretaget et valg om at tilvælge tysk, idet alternativet (konsekvensen) er værre, da de risikerer et have et sprogfag i tre år. Dog nævner begge, at de har beskæftiget sig med tysk i folkeskolen, og at de i et eller andet omfang har formået at mestre det, hvorfor det ikke har været det værste at vælge i gymnasiet. De tidligere erfaringer fra tysk i folkeskolen og følelsen af at kunne finde ud af det, har været en form for motivationsfaktor for dem foruden at undgå et ekstra A-fag. Respondenten i den første besvarelse nævner ligefrem at have været ”mega god til tysk i grundskolen”, hvorfor Ryan og Decis (2018) psykologiske behov kompetence også har spillet en rolle i valget af tysk; vedkommende har således haft en følelse af at have de nødvendige forudsætninger for at kunne mestre tysk, hvilket medfører en øget motivation for faget i gymnasiet. Hvis man sammenligner disse besvarelser med besvarelserne fra, hvorfor nogle fravælger tysk, kan man sige, at lige så mange der fravælger tysk fordi de hellere vil lære et nyt sprog, lige så mange tilvælger tysk for at undgå at lære et nyt fremmedsprog.

Det næststørste gennemgående tema, der har haft indflydelse på respondenternes tilvalg af tysk, er *interessen for at lære tysk*, hvilket fremgår af følgende besvarelser:

Jeg valgte tyskfaget til på gymnasiet, fordi jeg havde en enorm kærlighed til sproget og ikke mindst til at udvikle mine faglige kompetencer inden for feltet, fordi min folkeskolelærer kunne se, at der var et eller andet potentiale gemt i mig, som hun rådede mig til at arbejde videre med og fortsætte med at blive drevet af noget, som jeg rent faktisk synes er fedt og ikke mindst sejt at kunne. (Bilag 1: 11)

Jeg har altid i hvert fald siden 8. klasse, at jeg ville have tysk og tysk A Og helst studieretningen. Jeg har altid kunne lide tysk lige siden jeg fik det i folkeskolen, men det skyldes måske også, at vi har været i Tyskland og Østrig på ferie (har ik noget med ski at gøre) og mine forældre har også altid set tysk TV. Det er ikke fordi, at de snakker tysk, kun min far snakker halvt flydende på tysk. Interessen for sprog har altid været stor pga. min mor ikke er fra Danmark. Så sprog har fyldt meget og så har jeg altid vært glad for tysk. (Bilag 1: 19)

Ovenstående respondenter udtrykker en stor interesse for tysk som fremmedsprog blandt andet på baggrund af deres tidligere erfaringer fra folkeskolen. Som Vinther (2014) også argumenterer for, er motivation en afgørende faktor i al læring. Idet hun sidestiller motivation med interesse i fremmedsprogspædagogikken, må man også formode at respondenternes motivation for at beskæftige sig med tysk øges, fordi de netop har en interesse for sproget. Derudover påpeger Vinther også, at forudsætningen for at tilvælge fremmedsprog afhænger af elevernes interesse for faget, hvilket stemmer overens med ovenstående udsagn. Man kan ligeledes inddrage Kuschel og Jørgensens (2006) trekomponentmodel, idet den bidrager til dannelsen af bestemte holdninger. Begge respondenter har haft nogle positive tanker om tysk tilbage fra folkeskolen (den kognitive komponent), hvilket har medført nogle positive følelser efterfulgt af en vurdering om at ville beskæftige sig med tysk i gymnasiet (den affektive komponent). Dette har medført, at respondenterne har handlet på baggrund af deres tidligere erfaringer ved at tilvælge tysk på gymnasiet (den motivationelle komponent). Desuden tilkendegiver respondenterne generelt en positiv holdning til L2 kulturen, in casu tysk, hvilket er kendetegnet ved Gardner og Lamberts (2001) motivationsbegreb integrativ motivation. Respondenternes positive indstilling til tysk skaber ifølge Gardner og Lambert de bedste forudsætninger for at opnå et højt niveau af tilegnelsen af fremmedsproget. Det vil sige, at jo mere interesserede de er i tysk i begyndelsen af en læringsproces (folkeskolen), jo mere øges motivation for at fortsætte med det i gymnasiet, hvilket medfører de bedste forudsætninger for at mestre det på længere sigt. I den første besvarelse, udtrykker respondenterne en "enorm kærlighed til sproget", hvorfor der her er tale om en indre lyst; altså Ryan og Decis (2018) begreb indre motivation, der er kendetegnet ved, at man får lyst til at gøre noget, fordi det i sig selv er interessant eller tilfredsstillende. Det må man sige at være tilfældet hos denne respondent, idet vedkommende udtrykker en kærlighed til sproget. Hos den anden respondent har tilegnelsen af tysk og nysgerrigheden for at lære andre sprog altid forekommet naturligt, idet vedkommendes familie har set tysk TV, og hvor faren kan tale halvt flydende tysk og en mor der ikke er fra Danmark. Dette har medført en interesse og en motivation for at lære mere. For begge respondenter vedkommende er det således samspillet mellem de individuelle faktorer og de miljømæssige påvirkninger, der har dannet deres holdning til tysk. Ifølge Højdal og Poulsen (2007) vil eleverne nemlig vælge et fag ud fra interaktionen mellem ydre bestemte og indre bestemte faktorer, hvilket betyder, at respondenterne træffer et valg på baggrund af deres egne erfaringer fra folkeskolen (individuelle faktorer) i samspil med det sociale rum, som vores respondenter befinder sig i (de miljømæssige påvirkninger). Hos den første respondent omfatter det sociale rum påvirkningen fra hendes tysklærer fra folkeskolen, som har haft stor indflydelse på vedkommendes valg af tysk. Dette fordi læreren har

haft troen på at vedkommende kunne mestre tysk og kunne se et potentiale hos denne, hvilket har motiveret vedkommende til at fortsætte med tysk på gymnasiet. Hos den anden respondent dækker det sociale rum over forældrenes påvirkninger, idet forældrenes positive holdning til tysk har vækket dennes nysgerrighed og interesse.

Nytteværdien ved at lære tysk er ligeledes én af årsagerne til, at nogle respondenter tilvælger tysk, hvilket ses i følgende besvarelser:

Jeg synes det er vigtigt at kunne andet end bare dansk og engelsk, og især fordi jeg ved at Tyskland er Danmarks største handelspartner. (Bilag 1: 13)

Jeg har valgt tysk A, fordi jeg godt kunne komme ud i verden senere hen. Jeg vil gerne kunne udfordre mig selv, ved ikke at tage ud i verden, og så ikke bare kunne snakke engelsk, for mange steder i verden snakker man tysk. (Bilag 1: 18)

Flere respondenter påpeger vigtigheden af at kunne tysk og kan dermed se nytteværdien af at beskæftige sig hermed med dét argument, at Tyskland er Danmarks største handelspartner. Til at beskrive, hvorfor nytteværdien har stor betydning for vores respondenter tilvalg af tysk, inddrager vi Gardner og Lamberts (2014) begreb instrumentel motivation, som netop er kendetegnet ved at fokusere på nytteværdien af at lære fremmedsprog, hvor respondenterne vil være drevet af forestillingen om de muligheder, der åbner sig ved at kunne tysk. Respondenterne medgiver at kunne se en masse muligheder ved at beskæftige sig med tysk, idet Tyskland er Danmarks største handelspartner, hvorfor flere arbejdspladser søger arbejdsgivere, der besidder tysksproglige kompetencer. Derudover påpeger den første respondent, at det ikke er nok at kunne tale engelsk, da tysk bliver mere og mere udbredt. I forlængelse heraf kan vi se på Eccles og Wigfields (2015) værdiperspektiv, som baserer sig på, at motiveret adfærd både er et resultat af elevernes forventninger om at lykkes med et fag og den værdi de tillægger det. Sidstnævnte stemmer godt overens med ovenstående besvarelser, da de tillægger tysk en særlig værdi, som de kan drage nytte af på arbejdsmarkedet og generelt rundt omkring i verden, hvorfor dette også vedrører et fremtidigt karrierespæktiv og udvikling. Idet respondenterne har tilvalgt tysk på grund af fagets nytteværdi, betegnes dette også som en værdirationel handling jf. Weber (2003). Når man foretager en værdirationel handling, handler man på baggrund af egne personlige værdier og overbevisninger. I forlængelse heraf mener Bühler (1972), at så snart et individ

træffer et valg der tilfører personlig værdi, vil det betegnes som et godt valg, hvilket må siges at være tilfældet for vores respondenter.

Det tema, der har haft mindst indflydelse på respondenternes tilvalg af tysk, men som for nogen stadig spiller en rolle, er *andres påvirkninger*. I den følgende besvarelse ser vi et eksempel på social handlen, hvor vedkommendes venner har haft indflydelse på tilvalget af tysk: ”Fordi mine venner tog, og jeg hader spansk og fransk” (Bilag 1: 21). Som nævnt afspejler denne udtalelse en social handling, der ifølge Max Weber (2003) blandt andet omhandler menneskers ageren i bestemte situationer, hvor der indgår flere i en social sammenhæng, hvilket kan fremkalde nogle følelser hos individet. I denne sociale sammenhæng har respondenteren dels foretaget et strategisk valg om at undgå at skulle have spansk eller fransk og dels taget et valg på baggrund af vennernes valg. Hvis og i så fald der overhovedet er tale om en form for motivation, vil denne have afsæt i den ydre motivation, idet vedkommende først og fremmest er blevet påvirket af nogle ydre faktorer, men ligeledes fordi kendetegnet ved denne form for motivation er, at man enten foretager sig noget på baggrund af et resultat eller for at undgå den konsekvens, det kan medføre. Konsekvensen ved at fravælge tysk er, at vedkommende i stedet skal vælge enten spansk eller fransk, men idet disse fag fremkalder følelsen af had, har vedkommende tilvalgt tysk. Det tyder dog også på, at vedkommende har haft et behov for det som Ryan og Deci (2018) kalder tilhørsforhold. Dette psykologiske behov omfatter nemlig dét at være socialt forbundet og høre sammen med de grupper, man indgår i. Respondentens relation til sine venner har således påvirket vedkommendes fagvalg, og det er uklart, hvorvidt vedkommende selv har en holdning til faget eller blot har foretaget et strategisk valg, fordi alternativet var værre. I den følgende besvarelse er respondenteren blevet påvirket positivt af forældrene: ”Fordi mine forældre sagde at det var en god ide. Men kan godt se hvad de mente” (Bilag 1: 21). I denne besvarelse er der tale om Ryan og Decis begreb ydre motivation, idet respondenteren er blevet påvirket af forældrenes holdning til faget. I skolesammenhæng kan denne form for motivation blandt andet komme til udtryk ved elevernes ønske om at opfylde forældrenes forventninger, hvilket umiddelbart må siges at være tilfældet her. Vedkommende har i et eller andet omfang set et behov for at opfylde forældrenes forventning om, at han/hun tilvælger tysk, fordi de synes, det var en god idé. Mette Schilling (2004) påpeger, at unge mennesker har det ambivalent med ikke længere at være underlagt deres forældres ansvar, da de på den ene side synes det er befriende, idet deres selvstændighed forøges, men på den anden side synes, det er angstprovokerende, fordi de ikke kender vejen. Derfor kunne man også forestille sig at vedkommende har taget forældrenes ord til sig for at undgå selv at skulle vælge. Som respondenteren

selv giver udtryk for, har det vist sig at være et godt valg fordi vedkommende på en eller anden måde tillægger tysk en nytteværdi ved at sige, at vedkommende godt kunne se meningen med tilvalget af tysk. Desuden kan man inddrage Kuschel og Jørgensens (2006) trekomponentmodel i forhold til at undersøge baggrunden for respondentens holdning. Respondenten har på baggrund af forældrenes udsagn haft nogle forskellige overbevisninger og tanker om tysk (den kognitive komponent), hvilket vi formoder har fremkaldt en positiv følelse hos vedkommende, som efterfølgende har vurderet hvorvidt vedkommende skulle tilvælge tysk (den affektive komponent). På baggrund af forældrenes råd om at tilvælge tysk, har respondenterne foretaget et valg om at tilvælge tysk (den motivationelle komponent). En anden respondent er ligeledes blevet påvirket positivt af et familiemedlem; nemlig vedkommendes storebror:

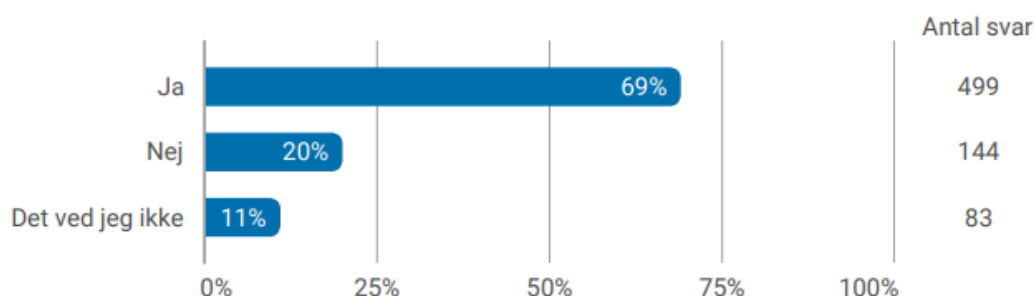
Jeg har haft tysk det meste af mit liv og har boet i Tyskland. Min storebror havde også en rigtig fed oplevelse med tysk så det var derfor. Som udgangspunkt var det også fordi det var det nemme valg. (Bilag 1: 18)

Hos denne respondent er det den indre motivation der gør sig gældende, da denne motivationsform ifølge Ryan og Deci (2018) er kendetegnet ved at omfatte en indre lyst til at gøre noget, fordi det i sig selv er interessant eller tilfredsstillende. Idet respondenterne i forvejen har kendskab til tysk i form af at have boet der, har der været en naturlig interesse for at beskæftige sig med faget i og med det også har været det nemme valg, hvorfor det kan betragtes som et delvist strategisk valg. Besvarelsen hører ligeledes under Gardner og Lamberts (2001) begreb integrativ motivation, da der på baggrund af respondentens egne personlige erfaringer med tysk er tale om en positiv holdning til L2 kulturen. Idet respondenterne er blevet påvirket af sin storebrors positive oplevelse med tysk, vil der være tale om det Højdal og Poulsen (2007) kalder miljømæssige påvirkninger, da vedkommende har befundet sig i et socialt rum, hvor der har været en positiv indstilling til tysk, hvilket har influeret respondenterne.

5.2.3 Tidligere erfaringer med henblik på lærerens betydning for elevernes til- og fravalg

I det følgende afsnit vil vi undersøge, hvilken betydning tidligere erfaringer har haft for respondenternes til- eller fravalg af tysk. I det forrige afsnit fandt vi dog hurtigt ud af, at egne personlige erfaringer med tysk havde spillet en stor rolle i forbindelse med deres til- eller fravalg uden at have spurgt ind til det, hvorfor vi gerne vil undersøge dette nærmere i dette afsnit.

Efter at have spurgt ind til respondenternes til- og fravalg af tysk, valgte vi at stille dem følgende spørgsmål: *Har dine tidligere erfaringer/ oplevelser med tysk fra folkeskolen påvirket dit til- eller fravalg af tysk i gymnasiet?* Spørgsmålet illustreres i nedenstående graf:



Graf 3: Har dine tidligere erfaringer/ oplevelser med tysk fra folkeskolen påvirket dit til- eller fravalg af tysk i gymnasiet? (Bilag 1: 58)

Som det fremgår af ovenstående graf, har 69 % af respondenterne svaret ”ja” til, at tidligere erfaringer fra folkeskolen har påvirket deres til- eller fravalg af tysk, 20 % har svaret ”nej” og de resterende 11 % har svaret, at de ikke ved, hvorvidt det har haft en indflydelse på deres valg. De respondenter, der svarede ”ja”, blev ledt videre til følgende spørgsmål: *Hvordan har tidligere erfaringer/ oplevelser påvirket dit valg?* Her fik de mulighed for at komme med et uddybende svar for at give os et indblik i, hvilke erfaringer der har gjort udslaget af deres til- eller fravalg.

Overordnet set baserer størstedelen af alle besvarelser sig på erfaringerne med tysklæreren, hvad enten det omhandler de positive eller negative erfaringer. I forbindelse med de positive erfaringer med deres tysklærer, udtrykker respondenterne en generel enighed om, at det positive består i lærerens personlighed og engagement, og at deres lærer har været sød og behjælpelig i undervisningen og ikke mindst været god til at lære fra sig, hvilket de har tillagt stor værdi. De negative erfaringer, der har påvirket respondenternes fravalg, forbinder de med en dårlig lærer, der har gjort tysk uinteressant. Desuden påpeger mange også, at de ikke rigtig lærte noget i undervisningen, fordi læreren var dårlig til at lære fra sig, hvorfor flere respondenter har fravalgt det.

I de følgende afsnit vil det blive belyst, hvilken betydning folkeskolelæreren har haft for elevernes til- eller fravalg af tysk. Først vil vi gå i dybden de negative erfaringer, hvorefter vi vil gå i dybden med de positive erfaringer.

5.2.3.1 Negative erfaringer med folkeskolelæreren

Når vi ser på de negative erfaringer med folkeskolelæreren, har flere elever oplevet, at læreren har påvirket dem til at fravælge tysk i gymnasiet. I undersøgelsen heraf, har vi identificeret følgende tre temaer: 1) Lærerne har ikke formået at lære fra sig, 2) læreren har ikke tilgodeset elevernes behov og 3) eleverne har haft flere forskellige lærere.

Det første og mest fremtrædende tema omhandler det faktum, at *lærerne ikke har formået at lære fra sig*. Dette kommer til udtryk i følgende to elevudtalelser:

meget dårlige tysk lærer, så fik aldrig lært særligt meget. (Bilag 1: 59)

Træls tysklærer i folkeskolen, der var dårlig til at lære fra sig. Andre elever i klassen gjorde det svært at få noget ud af undervisningen. (Bilag 1: 64)

Som det fremgår af ovenstående besvarelser, som kun viser et udpluk af alle de respondenter, der påpeger samme problematik, er det især oplevelsen af, at folkeskolelæreren var træls og dårlig til at lære fra sig, der har medført udfaldet af at fravælge tysk på gymnasiet. Derudover nævner sidste respondent, at de andre elever fra klassen ligeledes har haft indflydelse på, hvor lidt vedkommende har fået ud af undervisningen, hvorfor vedkommendes relation til de andre elever er delvist fraværende. På baggrund af respondenternes udtalelser, vil vi inddrage Ryan og Decis (2018) begreb tilhørsforhold, da dette psykologiske behov er fraværende i begges tilfælde, fordi respondenternes relation til læreren (og de andre elever) har medført et læringsmiljø, der ikke har understøttet respondenternes læring tilstrækkeligt. Desuden kan vi inddrage Banduras (1977) begreb egne tidligere erfaringer, da disse er den vigtigste forudsætning for at kunne opnå mestringsforventninger. I den forbindelse argumenterer Skaalvik og Skaalvik (2015) for, at de elever, der i begyndelsen af en læringsproces, in casu folkeskolen, oplever en mangel på mestring, hurtigt vil miste forventningerne om at lære nye færdigheder, hvorfor de i højere grad bliver demotiveret for et fag. Idet begge respondenter påpeger problematikken ved lærerens manglende formidlingskompetencer, må man formode, at de ikke har formået at mestre tysk, idet de ikke føler, at de har lært noget. Lærerens manglende evne til at lære fra sig har derfor medført, at Ryan og Decis (2018) begreb kompetence er fraværende, hvorfor disse dårlige erfaringer fra folkeskolen har resulteret i et fravalg af tysk. Som Ågård (2014) også understreger, spiller læreren en afgørende rolle i, om eleverne udvikler positive eller negative mestringsforventninger. Idet respondenterne ikke har haft mulighed for at opleve mestringsforventninger

på grund af lærerens manglende formidlingskompetencer, kan man sige, at de har udviklet negative mestringserfaringer, hvorfor de har en lav grad af selvtillid (self-efficacy) i tysk (se Bandura 1977).

Det næstmest fremtrædende tema omfatter, at *læreren ikke har tilgodeset elevernes behov*, idet flere af respondenterne udtrykker, at de ikke har fået den rette hjælp i undervisningen:

jeg har ikke lyst til at have noget med tysk at gøre da mine forhåndværende lærer har været virkelig dårlig og ligefrem flabede hvis man ikke kunne finde ud af det. (Bilag 1: 60)

Tysk lærene i folkeskolen var ikke særlig gode til at forklare grammatik reglerne ordenligt, så fik aldrig forstået det rigtigt. (Bilag 1: 63)

Jeg synes at tyskundersisningen i folkeskolen var kedeligt og jeg havde ikke en særlig god lærer, som hjalp mig ordenligt hvis jeg havde brug for hjælp. (Bilag 1: 69)

Fælles for alle tre respondenter er, at de giver udtryk for, at deres lærere fra folkeskolen har været dårlige, og at de ikke har formået at tilgodese elevernes individuelle behov, hvorfor de ikke vil have noget med tysk at gøre. Den første respondent pointerer, at læreren ikke har været god til at formidle grammatikken på en forståelig måde, og at læreren ligefrem var flabet, hvis eleverne ikke besad de nødvendige kompetencer i tysk. Den anden elev har haft svært ved at forstå grammatikreglerne og har ikke følt, at læreren kunne forklare det ordentligt til vedkommende. I det tredje eksempel fremhæver eleven, at tyskundervisningen i folkeskolen var kedelig men også, at vedkommendes lærer ikke formåede at tilbyde den rette hjælp, som ellers var nødvendig. Alle disse årsager til, hvorfor gymnasieeleverne fravælger tysk, hænger godt sammen med Banduras (1977) begreb om mestringsforventninger, som omhandler tiltroen til at, at man har evnerne til at udføre bestemte opgaver. Selvom vi formoder, at eleverne har udviklet negative mestringsforventninger på grund af de dårlige erfaringer med læreren (se Ågård 2014), giver begrebet en forståelse af, hvorfor disse forventninger er fraværende. Som nævnt i afsnittet ovenfor er den vigtigste kilde til mestringsforventninger, ifølge Bandura, de egne tidligere erfaringer. Skaalvik og Skaalvik (2015) nævner i den forbindelse, at mestringserfaringer øger forventningerne om at mestre tilsvarende opgaver, hvorimod erfaringer med at mislykkes mindsker forventningerne om at mestre senere hen. Sidstnævnte pointe må siges at gøre sig gældende her, da deres negative erfaringer med læreren muligvis har medført en følelse af at mislykkes i tysk,

da de aldrig rigtig har formået at besidde de rette kompetencer på grund af lærerens manglende formidlingskompetencer. Derfor har de heller ingen forventninger om at mestre tilsvarende opgaver på gymnasiet, hvorfor de ikke har fået opfyldt dét behov, som Ryan og Deci (2018) kalder kompetence.

Det sidste tema, der gør sig gældende i forbindelse med elevernes negative erfaringer med folkeskolelæreren, omhandler, at *eleverne har haft flere forskellige lærere*. Følgende eksempler repræsenterer en større gruppe elever, der netop fremhæver dette som udfordrende:

jeg havde 3 forskellige lærere til tysk kun i 9. klasse. jeg lærte ikke en skid og det var bare lort, kunne ikke et dyt af det. (Bilag 1: 60)

Vi har haft mange forskellige lærer der gjorde det uinteressant. (Bilag 1: 62)

Jeg havde en fantastisk tysklærer i 7.-8. klasse. Hun hjalp mig til at se at tysk faktisk kunne være spændende. I 9. klasse fik jeg en dårlig tysklærer. Jeg følte, at vi lærte 6. klasse tysk, og jeg kunne ikke se, hvad jeg skulle bruge det til i fremtiden. (Bilag 1: 73)

Ifølge Ågård (2014) er det særligt lærerens ansvar at fremme positive erfaringer hos eleverne ved at skabe et trygt læringsmiljø, hvor eleverne kan udvikle sig positivt. Dette kan ikke siges at være tilfældet i ovenstående eksempler. I det første eksempel er det Ryan og Decis (2018) tredje psykologiske behov, kompetence, som eleven har manglet og som de tre forskellige lærer beskyldes for. I det andet eksempel har eleven også haft forskellige lærer i folkeskolen, som har medført, at eleven har mistet interessen. Læreren har i dette eksempel haft en negativ indflydelse på elevens integrative motivation, som ifølge Gardner og Lambert (2014) er vigtig for elevens læringsforudsætning, hvis denne altså er positiv indstillet overfor tysksproget. Eleven har altså mistet interessen, da de forskellige lærer ikke bidrog til denne form for motivation. I det sidste eksempel er det særligt interessant, at eleven først fremhæver, hvordan han/hun havde en god tysklærer i 7. og 8. klasse, hvor eleven fik den rette hjælp og synes faget var spændende. Derefter udtaler eleven sig, at vedkommende i 9. klasse fik en anden lærer, som havde den modsatte effekt. Eleven så ikke længere nytteværdien i faget efter 9. klasse og fravalgte det i gymnasiet, hvor tysklæreren beskyldes for dette. Det er altså læreren i 9. klasse, som er skyld i, at eleven mistede den instrumentelle motivation, som ifølge Eccles og Wigfield (2014), er kendetegnet ved at fokusere på fagets nytteværdi, herunder hvilke fremtidsmuligheder der åbner sig

fremadrettet ved at tilegne sig fremmedsproget. Denne elevudtalelse viser altså, at læreren har indflydelse på, hvordan eleven forstår fagets nytteværdi. Det kan være af forskellige årsager, at der har måtte skifte lærer undervejs, men det tyder på, at dette kan have en negativ effekt hos eleverne.

Hertil kan det altså konstateres, at ovenstående afsnit vidner om, at negative erfaringer med tidligere folkeskolelærer har haft en negativ indflydelse på flere elevers fagvalg. Det er altså vigtigt, at man som folkeskolelærer sørger for, at alle elever i klassen føler, at de befinder sig i et godt læringsmiljø, hvor det er nemt at få den rette hjælp til udfordringer, og at man så vidt muligt bør undgå at udskifte lærerne undervejs.

Det er dog også vigtigt at nævne, at bare fordi, at eleverne har haft dårlige oplevelser med folkeskolelæreren, er det ikke ensbetydende med, at de fravælger tysk i gymnasiet. Følgende eksempler vidner om dette:

Jeg har valgt tysk, da min interesse altid har været stor for faget. Jeg har selv en far som er tysklærer og havde en god tysklærer som gav mig motivationen igen, fra min lidt uheldige oplevelse med tysk i folkeskolen. (Bilag 1: 16)

Jeg ku godt lide tysk i folkeskole, og havde det fint nok med det på efterskole - havde dog en dårlig lærer, og det gør også noget ved motivationen. Nu har jeg en god lærer på gym, så det interessere mig da en del mere end på efterskolen. (Bilag 1: 71)

I første eksempel nævner eleven, at han/hun har haft en uheldig oplevelse med tysk i folkeskolen, men at det ikke har påvirket elevens interesse. Om det er farens skyld, at eleven har beholdt interessen og fortsat kan se fagets nytteværdi, er svært at svare på. Eleven i det andet eksempel har haft en dårlig oplevelse med sin tysklærer i folkeskolen, hvor eleven erkender, at det påvirkede motivationen. Eleven konstaterer dog fra start, at vedkommende godt kan lide tysk. Eleven udtaler sig, at den gode gymnasielærer har medvirket til, at han/hun i højere grad er interesseret nu end på efterskolen.

5.2.3.2 Positive erfaringer med folkeskolelæreren

I det følgende afsnit præsenteres de elevudtalelser, som dækker over positive oplevelser med folkeskolelæreren. I undersøgelsen af de positive erfaringer med læreren har vi identificeret følgende to temaer: 1) god og behjælpelig tysklærer og 2) lærerens indflydelse på elevernes oplevelse af mestring.

Det mest fremtrædende tema omfatter en *god og behjælpelig tysklærer*, hvor nedenstående eksempler fremhæver disse kvaliteter:

i folkeskolen havde jeg en mega god tysk lære så jeg havde mod på det. (Bilag 1: 61)

Tysk i folkeskolen har altid været et af mine såkaldte "hadefag", men jeg klarede mig udmærket i det, da jeg havde en forrygende tysklærer, og jeg vænnede mig til faget. Mine tidligere erfaringer/oplevelser har derfor nok gjort mig mere tilbøjelig til at vælge faget. (Bilag 1: 63)

Min gamle lærer var meget sød og godt til at hjælpe, og virkelig få os til at forstå. Hvorimod på gym der nemt kan virke som om der skal presses mest muligt ind i hver lektion, det kan nemt blive hårdt og udmattende. (Bilag 1: 66)

Fælles for ovenstående eksempler er, at eleverne har tilvalgt tysk i gymnasiet. Den første elev har på baggrund af sin tidligere folkeskolelærer haft "mod" på at vælge tysk. Det er værd at bemærke, at eleven forbinder det med at tilvælge tysk i gymnasiet, som noget der kræver mod. I det andet eksempel har elevens erfaringer med folkeskolelæreren været så gode, at eleven har valgt tysk i gymnasiet til trods for, at faget var et "hadefag" i folkeskolen. Dette vidner altså om, at folkeskolelæreren spiller en afgørende rolle for elevernes selvtillid og engagement. Den sidste elev udtaler, at folkeskolelæreren var sød og god til at hjælpe eleverne, hvilket ligeledes fremhæves som en vigtig kvalitet. Eleven udtaler sig nemlig, at denne kvalitet mangler i gymnasiet, hvor eleven føler sig udmattet, da der formentligt ikke er plads til få hjælp. Ifølge Ågård (2014) er det vigtigt, at lærerne skaber et positivt og støttende læringsmiljø, hvor der er mulighed at opnå Ryan og Decis (2018) tre psykologiske behov, som kan medføre den bedste form for motivation. I disse elevudtalelser er det Ryan og Decis (2018) tredje psykologiske behov, kompetence, som eleverne har opnået, da de har haft en god og støttende lærer i folkeskolen, som fik eleverne til at føle, at de besad de rette kompetencer i til at vælge tysk i gymnasiet.

Det næstmest fremtrædende tema er *lærerens indflydelse på elevernes oplevelse af mestrings*, hvilket ligeledes viser sig at være afgørende for elevernes tilvalg af tysk:

Som sagt har jeg altid været glad for tysk siden jeg fik det i folkeskolen, men der hvor det rigtig tog fart, var i ottende klasse, hvor jeg fik en ny tysklærer, da hun altid har motiveret mig og altid har bakket mig op, rost mig, og fortalte mig hvordan jeg kunne blive bedre. (Bilag 1: 65)

Jeg havde en rigtig god tysk lærer i folkeskolen, og jeg havde en følelse af at have lært meget så jeg havde også en ide om at jeg kunne nå langt med mit tysk hvis jeg valgte det i gymnasiet. (Bilag 1: 72)

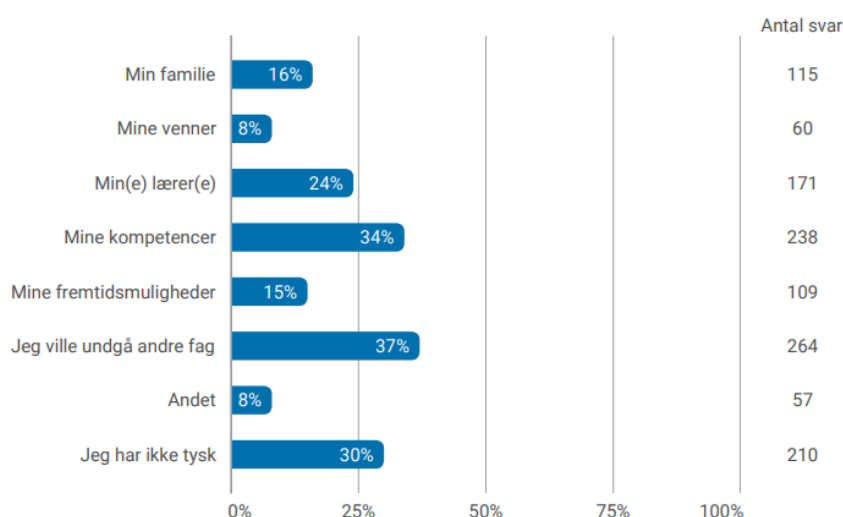
Først og fremmest udtrykker respondenterne en glæde ved at have haft tysk i folkeskolen. Den første respondent hævder, at vedkommendes positive holdning til tysk for alvor blev forstærket, da han/hun fik en ny tysklærer, som formåede at motivere vedkommende endnu mere på baggrund af lærerens ros. Her er det værd at bemærke, at selvom udskiftningen af læreren har vist sig at være udfordrende under afsnittet ovenfor om de negative erfaringer, anses det her som en positiv erfaring. I det andet eksempel var det især følelsen af at have lært meget af folkeskolelæreren, som motiverede vedkommende til at tilvælge tysk på gymnasiet. Ågård (2014) er ikke i tvivl om, at læreren spiller en afgørende rolle i, om elever enten udvikler positive eller negative mestringsforventninger. Forudsætningen for de positive er, at eleverne opnår gode mestrings erfaringer i begyndelsen af læringsprocessen, hvilket kræver en stor indsats af læreren, som i høj grad bør skabe et positivt og støttende læringsmiljø. Vores respondenter har i den grad fået gode mestrings erfaringer med fra folkeskolen, da lærerne enten har været gode til at tilskynde eleverne og givet konstruktiv feedback, så de fik mulighed for at forbedre sig, eller givet dem en følelse af at besidde de rette kompetencer. Det er således Banduras (1977) begreb verbal feedback, der har haft en afgørende betydning for den første respondents positive mestrings erfaringer og dermed motivationen for at fortsætte med tysk. Dette stemmer godt overens med Ågårds (2014) cirkulære model om positive mestringsforventninger, hvor det også er den verbale feedback, der spiller en særlig rolle. De positive mestrings erfaringer kan opnås, hvis elever får at vide af en lærer, at de har udført en opgave godt, hvilket det tyder på, at førstnævnte respondent har oplevet. Dette medfører formentlig en *oplevelse af kompetence* hos respondenterne, idet vedkommende får en fornemmelse af at kunne det, han/hun skal kunne. Denne oplevelse bidrager muligvis til en *positiv selvopfattelse* med troen på at vedkommende er god nok på baggrund af den

ros, han/hun fik fra læreren. Eftersom respondenterne på baggrund af den verbale feedback har genvundet troen på sig selv og har mod på at fortsætte, vil de opleve *positive mestringsforventninger*. Dette resulterer i *vedholdenhed*, hvilket stemmer overens med respondentens tilvalg af tysk i gymnasiet, fordi den positive tilskyndelse har motiveret respondenterne til at udføre den pågældende opgave.

For at opsummere pointen med dette afsnit, er det tydeligt i hvor høj grad læreren spiller en rolle, men vigtigst af alt er det oplevelsen af mestring, der fremmer motivationen for at tilvælge tysk, hvorfor det er vigtigt for respondenterne at opleve disse mestringserfaringer i den tidlige læringsproces (Skaalvik & Skaalvik 2015). Dette medfører nemlig en positiv mestringsforventning om at have de nødvendige forudsætninger for at mestre tilsvarende opgaver senere hen.

5.3 Hvad har haft indflydelse på elevernes valg?

Dette afsnit ønsker at give et indblik i, hvad der generelt har påvirket respondenternes til- og fravalg af tysk på baggrund af nogle opstillede valgmuligheder, som vi formodede ville gøre sig gældende for deres valg af tysk. Spørgsmålet lyder således: *Hvad har påvirket dit valg af tysk. Vælg gerne flere svarmuligheder*, hvor respondenterne kunne vælge imellem seks forskellige årsager til deres til- eller fravalg, og kunne desuden med valgmuligheden ”andet” tilføje andre væsentlige årsager foruden dem, vi havde opstillet. I det følgende fokuserer vi på fordelingen af, hvilke valgmuligheder, der har gjort sig gældende for respondenternes tilvalg heraf, og får følgende inddeling:



Graf 4: Hvad har påvirket dit valg af tysk. Vælg gerne flere svarmuligheder (Bilag 1: 85)

Som det fremgår af grafen, er der tre af de seks kategorier, der har mest indflydelse på respondenternes tilvalg af tysk. Hvis vi ser nærmere på den mest fremtrædende kategori i undersøgelsen af, hvad der har påvirket deres valg af tysk, kan man se, at årsagen til dette er, at ”Jeg ville undgå andre fag”, som udgør 37 % af svarene. Dette validerer vores resultater i undersøgelsen af, hvorfor de har tilvalgt tysk på gymnasiet; nemlig fordi de hovedsageligt vil undgå andre fremmedsprog som varer 3 år, og hvor der forventes mere af dem. Denne valgmulighed er dermed baseret på et strategisk valg. Som nævnt tidligere viser resultaterne fra Danmarks Evalueringsinstitut (2015), at unge mennesker i høj grad vælger fag med henblik på at holde flest døre åbne eller fordi de strategisk tilvælger nogle fag for at undgå andre, hvor sidstnævnte i den grad gør sig gældende. Det er vigtigt at understrege, at respondenterne ikke nødvendigvis er demotiverede for at lære tysk, fordi de har tilvalgt det af strategiske årsager, men ligeledes er der heller ikke nogen garanti for, at de er motiverede for at lære tysk, da det strategiske fravalg af andre fremmedsprog ikke giver respondenterne andre muligheder end at vælge tysk, da det er det eneste fremmedsprog, der tilbydes på B-niveau.

Den næstmest fremtrædende valgmulighed der har påvirket respondenternes tilvalg af tysk, er valgmuligheden ”Mine kompetencer”, som udgør 34 %. Inden for Ryan og Decis (2018) selvbestemmelsesteori indgår det psykologiske behov kompetence, som omhandler menneskets grundlæggende behov for at mestre. Idet mange af respondenterne giver udtryk for, at netop egne kompetencer har påvirket deres tilvalg, må vi formode, at de i deres tidligere erfaringer med tysk har fået oplevelsen af at have de nødvendige forudsætninger for at mestre det og dermed er villige til at lære mere. Dette er dog også, hvad respondenterne har givet udtryk for i forbindelse med spørgsmålet om, hvorfor de har tilvalgt tysk. Idet de netop har mestret tysk før, har de været mere motiveret for at fortsætte med tysk på gymnasiet, fordi de har oplevet succes. De respondenter, der har høje mestringsforventninger, ser en større værdi i at beskæftige sig med tysk, hvorfor de er mere tilbøjelige til at yde en større indsats i undervisningen. Jo tidligere i læringsprocessen de får en oplevelse af at have mestret, jo flere positive mestringserfaringer opnår de jf. Bandura (1977) og Skaalvik og Skaalvik (2015).

Den tredje valgmulighed, som ligeledes har haft indflydelse på tilvalget af tysk, er valgmuligheden ”Min(e) lærer(e)”, som udgør 24 % af besvarelsene. Der er ingen tvivl om, at vores respondenter tillægger læreren en særlig stor betydning, da de i samtlige besvarelser til spørgsmålene nævner læreren som primær årsag til deres til- eller fravalg af tysk. I forlængelse af ovenstående, hvor eleverne påpegede betydningen af deres egne kompetencer, som henviste til Banduras (1977) teori om mestringsforventninger, hænger lærerens betydning godt sammen hermed. Dette fordi Bandura i sin teori fremhæver, at den vigtigste kilde til mestringsforventninger er de tidlige, personlige erfaringer med

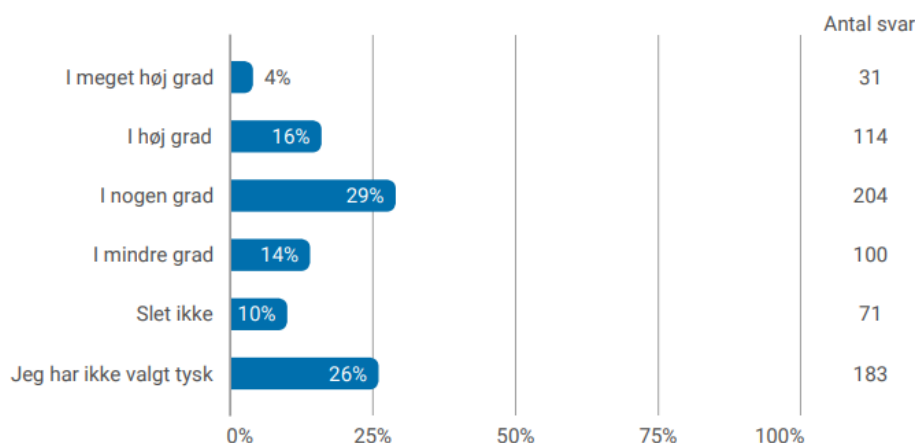
at mestre opgaver. Og netop her spiller læreren en betydelig rolle. For hvis respondenterne oplever at have de nødvendige forudsætninger for at kunne mestre opgaver på grund af lærerens engagement, støtte, ros osv. fra folkeskolen, vil de have en høj grad af selvtillid (self-efficacy) og dermed være mere motiveret for at tilvælge tysk i gymnasiet. Som Ågård (2014) også understreger i forbindelse med mestringsforventninger, er der ingen tvivl om, at læreren spiller en afgørende rolle i, om elever udvikler henholdsvis positive eller negative mestringsforventninger, hvilket kræver, at lærerne skaber et positivt og støttende læringsmiljø, hvor der er mulighed for at opleve kompetence, selvbestemmelse og tilhørsforhold. Flere af respondenterne fremhæver også den positive og opløftende verbale feedback fra læreren, som værende betydningsfuld, da det medfører, at respondenterne bliver vedholdende og mere engagerede for at lære mere. Idet vores respondenter har valgt valgmuligheden ”min(e) lærer(e)”, som en vigtig påvirkningsfaktor for tilvalget af tysk, må man formode, at de har erhvervet sig nogle positive erfaringer i den tidligere læringsproces, idet de har tilvalgt tysk. På den måde går mestringsforventninger og lærerens betydning hånd i hånd i tilvalget af tysk, da de begge er en forudsætning for at man tilvælger fag.

De to valgmuligheder, der er mindst fremtrædende, er henholdsvis ”Min familie”, som udgør 16 % af besvarelsene og ”Mine fremtidsmuligheder”, som udgør 15 %. Begge valgmuligheder tilhører Ryan og Decis (2018) begreb ydre motivation, fordi der her er tale om ydre påvirkningsfaktorer i forbindelse med tilvalgsprocessen. Som vi ved fra teoriafsnittet behandler Højdal og Poulsens (2007) karriereperspektiv samspillet mellem individuelle faktorer og miljømæssige påvirkninger som medfører en given handling. De respondenter, der har valgt valgmuligheden ”Min familie”, befinder sig i et familiært miljø, hvor det i høj grad er forældrenes påvirkning, der har bidraget til deres tilvalg af tysk. En sådan udtalelse skal ses i lyset af, at vi kender de tidligere resultater, hvor ”familie” dækker over forældrene, hvorfor vi sidestiller familie og forældre i dette tilfælde. Når man er ung, kan det ifølge Schilling (2004) være en ambivalent følelse ikke længere at være underlagt forældrenes ansvar, da det både er en befrielse at skulle stå på egne ben og blive mere selvstændig, men samtidig en angstprovokerende følelse at skulle løsrive sig fra sine forældre, fordi man ikke kender vejen. Netop denne usikkerhed kan medføre, at respondenterne naturligt vil rådføre sig hos deres forældre. I dette tilfælde har forældrenes holdning påvirket respondenterne positivt, hvorfor det har medført en handling i form af at tilvælge tysk på gymnasiet. Det samme gælder valgmuligheden ”Mine fremtidsmuligheder”, da respondenterne her overvejer nytteværdien af faget, og hvilken betydning det har for deres fremtidige job.

5.4 Motivation

I dette afsnit ønskes en dybere indsigt i respondenternes motivation og demotivation i tyskundervisningen, så vi kan udpege de faktorer, der gør sig gældende. Først vil vi kommentere på, i hvor høj grad respondenterne er motiverede for at lære tysk på baggrund af en graf med udvalgte svarmuligheder, hvor vi vil se på, hvordan de fordeler sig. Herefter vil vi gerne undersøge, hvad der henholdsvis motiverer og demotiverer eleverne, hvor de selv får mulighed for at komme med et uddybende svar, for at give os et indblik i deres overvejelser. Slutteligt vil vi komme nærmere ind på, hvorvidt succes har betydning for deres motivation.

For at få et overblik over, hvor motiverede respondenterne er, har vi valgt at opstille nogle svarmuligheder, som går fra ”I meget høj grad” til ”Slet ikke”. På baggrund heraf stillede vi følgende spørgsmål: *I hvor høj grad er du motiveret for at lære tysk?*



Graf 5: *I hvor høj grad er du motiveret for at lære tysk?* (Bilag 1: 98)

Som det fremgår af ovenstående graf, fordeler respondenterne sig således: 4 % er motiveret ”I meget høj grad”, 16 % er motiveret ”I høj grad”, 29 % er motiveret ”I nogen grad”, 14 % er motiveret ”I mindre grad”, 10 % er ”Slet ikke” motiveret og de resterende 26 % har ikke valgt tysk. Ud fra denne betragtning er der således ikke noget der tyder på, at flertallet er mere motiverede end demotiverede, idet de fordeler sig nogenlunde ligeligt på hver sin side af skalaen. Dog svarer de fleste, at de er motiverede i nogen grad, hvilket betyder, at de er motiverede i et vist omfang. I den forbindelse er det interessant at undersøge, hvad der mangler for at motivere respondenterne endnu mere. Da vi ikke umiddelbart kan fortolke noget på baggrund af ovenstående kvantitative data, har vi valgt at stille et mere uddybende spørgsmål i forlængelse heraf, så vi kan få en bedre forståelse for deres grad af

motivation. Spørgsmålet lyder: *Hvad motiverer dig i tyskundervisningen? Hvis ikke du har tysk, hvad demotiverer dig så ved tyskundervisningen?* Vi har valgt at inddele dette spørgsmål i to overordnede kategorier, der henholdsvis belyser, hvad der motiverer nogle i tyskundervisningen og hvad der demotiverer andre.

5.4.1 Hvad motiverer respondenterne i tyskundervisningen?

Som nævnt, vil vi først gå i dybden med, hvad der *motiverer* respondenterne i tyskundervisningen ved at inddrage deres besvarelser. I undersøgelsen af, hvilke faktorer der har gjort sig gældende for respondenternes motivation for at lære tysk, var der fire årsager til deres motivation. Årsagerne kan kategoriseres i følgende temaer: 1) Oplevelse af progression i forbindelse med deres egne faglige kompetencer, 2) nytteværdien af at lære tysk, 3) god og varieret undervisning herunder lærerens betydning og 4) lysten til at lære tysk. Flere af eleverne har dog gjort os opmærksomme på, at de allerede har besvaret lignende spørgsmål i forbindelse med tilvalget af tysk i afsnit 5.2.1, hvorfor de identificerede temaer i begge afsnit minder om hinanden. Dette er en fejl i udførelsen af spørgeskemaet, idet vi ikke kunne forudsige, hvorvidt eleverne var i stand til at adskille vigtige faktorer i tilvalget af tysk og vigtige faktorer under deres motivation i tyskundervisning. Derfor tilfører afsnittet ikke nødvendigvis ny viden, men derimod forbedret kendskab i undersøgelsen af forskningsspørgsmålet med henblik på tyskundervisningen.

Den mest fremtrædende årsag til, hvad der motiverer respondenterne i tyskundervisningen, er *oplevelsen af progression i forbindelse med deres egne faglige kompetencer*. Denne grund forekommer ikke som noget nyt, da respondenterne tidligere har påpeget dette som værende en afgørende faktor for deres tilvalg, men derfor er det stadig interessant at se, hvorfor dette er en motivationsfaktor for dem i tyskundervisningen. De følgende to respondenter udtaler for eksempel, at dét at kunne forstå samt mestre de mundtlige kompetencer er fedt:

I lektionerne på gymnasiet havde jeg relativt nemt ved at fange det meste fra undervisningen. Selvfølgelig ikke alt, men jeg var meget åbensindet omkring at lære nyt, og det, der for mig var det fedeste, var helt klart at tale det tyske sprog, fordi det gjorde noget andet ved ens måde at lære på, når man faktisk brugte det, man havde siddet og haft grammatiklektioner om til at danne en sætning og sige den højt. (Bilag 1: 118)

Jeg synes, det er fedt når man føler, at man faktisk kan forstå hvad der bliver sagt eller er skrevet, eller får kommunikeret noget på tysk, som man måske ikke troede man var i stand til. (Bilag 1: 111)

Som den første respondent nævner, forekommer tysk relativt nemt for vedkommende i gymnasiet. Begge påpeger, at det fedeste har været at tale tysk og dermed øve den mundtlige færdighed, fordi det har bidraget til deres måde at lære på, således de kunne anvende det teoretiske i praksis. Dette tyder på at have haft stor værdi, idet respondenterne har formået at kommunikere noget på tysk, som de måske ikke havde regnet med, at de var i stand til, hvorfor det har haft en positiv indflydelse på dem. På baggrund af respondenternes udtalelser, må man formode at de har fået en oplevelse af at have de nødvendige kompetencer for at mestre den mundtlige del, hvorfor de er mere tilbøjelige til at springe ud i at danne sætninger og sige dem højt. Her er det således Ryan og Decis (2018) begreb kompetence, der er vigtig for dem, fordi de netop har formået at mestre mundtligheden og har haft succes hermed. To andre respondenter udtaler, at lærerens feedback især er motiverende:

Det motiverer mig at min lære sige når de ser fremskridt med min læring, og en kæmpe forbedring. Dette gør jeg har et mål jeg gerne vil nå mens jeg får en masse læring”. (Bilag 1: 123)

Jeg har tysk, og det motivere mig at jeg kan mærke fremskridt og at jeg lærer noget nyt fra gang til gang nærmest. og så er lærerens feedback motiverende hvis den er positiv. (Bilag 1: 113)

Respondenterne udtaler, at lærerens tilskyndelse af deres progression har motiveret dem til at sætte sig nogle mål, som de gerne vil nå med henblik på at lære endnu mere tysk. Man kan således inddrage Banduras (1977) teori om mestringsforventninger, idet begge respondenter har haft tiltroen til at have de nødvendige forudsætninger for at forbedre sig på baggrund af lærerens verbale feedback, som har været nødvendig for at opnå bestemte mål. Idet de får tilskyndelser samt ros fra læreren, motiverer det dem til at fortsætte deres arbejde med tysk, hvorfor det har en positiv indflydelse på dem. Dette stemmer godt overens med Ågård (2014) model om positive mestringsforventninger, da den netop illustrerer effekten af at få positiv feedback fra læreren. De positive mestringserfaringer kan opnås, hvis elever får at vide af en lærer, at de har udført en opgave godt, hvilket det tyder på, at respondenterne har oplevet. Dette har medført en *oplevelse af kompetence* hos respondenterne, idet de har fået en fornemmelse af at kunne det, der forventes af dem. Denne oplevelse har dermed bidraget til en

positiv selvopfattelse med troen på at respondenterne er gode nok på baggrund af den ros, de fik fra læreren. Eftersom respondenterne på baggrund af den verbale feedback har fået troen på dem selv samt mod på at fortsætte, vil de opleve *positive mestringsforventninger*. Dette resulterer i *vedholdenhed*, hvilket stemmer overens med respondenternes motivation for at lære tysk i gymnasiet, fordi den positive tilskyndelse har motiveret respondenterne til at blive ved med at beskæftige sig med tysk. En anden elev tillægger ligeledes progression af egne kompetencer særlig værdi og siger, at det er fedt at opleve succes og dermed at kunne mestre en opgave, idet det motiverer vedkommende til at fortsætte med at lære tysk, men påpeger ligeledes andre faktorer:

At jeg kan se, at jeg rent fagligt har rykket mig - det er så fedt, at opleve succes! Emnerne som vi skal igennem er ikke altid de mest spændende, men læreren og min klasse, gør at undervisningen bliver bedre (Bilag 1: 130)

Som nævnt er det især oplevelsen af at kunne mestre tysk og se, at man rykker sig rent fagligt, der er den største motivationsfaktor for vedkommende, men påpeger ligeledes vigtigheden af at læreren og de andre elever i klassen gør undervisningen bedre, hvorfor Ryan og Decis (2018) begreb tilhørsforhold spiller en rolle. I en skolemæssig kontekst handler det især om elevernes oplevelse af relationen til læreren og de andre elever. Idet respondenterne netop giver udtryk for at læreren og klassen gør undervisningen bedre, må vi formode at vedkommende allerede oplever en følelsesmæssig tryghed i tyskundervisningen, og at klassemiljøet er et godt sted at være, hvilket er motivationsskabende.

Det næstmest fremtrædende tema er *nytteværdien af at lære tysk*. Hvis respondenterne kan se en mening med at lære tysk, vil de automatisk være mere motiverede for at tilegne sig tyske kompetencer. Respondenternes besvarelser er generelt set et udtryk for den ydre motivation, fordi der er mange ydre faktorer, der har indflydelse på deres motivation. Følgende tre respondenter er ikke i tvivl om vigtigheden af at lære tysk og udtaler således:

Fordi jeg synes det kan være brugbart at kunne sproget til en af de største nationer som vi ligger tæt op konceptet og derved har meget kontakt med. Og så er det selvfølgelig også vigtigt for mig at få en god karakter. (Bilag 1: 120)

Det motiverer mig, at tysk er et udbredt sprog i Europa, hvilket betyder jeg vil kunne snakke det, når jeg eks. er ude at rejse i fremtiden. (Bilag 1: 123)

At hvis man kan tysk, er der flere muligheder i fremtiden, og man kan kommunikerer med flere. (Bilag 1: 131)

Som det fremgår af ovenstående respondents besvarelser, nævner de alle sammen udbredelsen af tysk som en stor motivationsfaktor, fordi de kan se en mening med at beskæftige sig med tysk i fremtiden. De mener ligeledes, at det vil gavne dem at tilegne sig tyske kompetencer, da det vil medføre, at de kan kommunikere med flere i fremtiden, hvad enten de er på ferie eller i forbindelse med arbejde. Den første respondent påpeger ligeledes vigtigheden af at få en god karakter, hvilket har afsæt i den ydre motivation. Dette kunne tyde på, at vedkommende formår at mestre tysk i et eller andet omfang, som bidrager til at kunne opnå en god karakter, hvorfor det ligeledes fungerer som en motivationsfaktor. Fælles for alle respondenter er, at deres udtalelser tilhører Gardner og Lamberts (2014) begreb instrumentel motivation, idet denne form for motivation baserer sig på nytteværdien af at lære fremmedsprog, in casu tysk. Her vil man ligeledes være drevet af forestillingen om de muligheder, der åbner sig ved at kunne et fremmedsprog. Som Eccles og Wigfield (2015) også belyser, er motiveret adfærd både et resultat af elevernes forventning om at lykkes med et fag og den værdi, de tillægger det (se Skaalvik og Skaalvik 2015). Idet respondenterne oplever, at tysk har stor værdi for dem, og at det åbner op for flere muligheder (jf. sidste respondents udtalelse), øges deres motivation for at besidde tyskfaglige kompetencer.

Den tredje mest fremtrædende årsag til, hvad der motiverer respondenterne i tyskundervisningen, omhandler en *god og varieret undervisning*. De to følgende besvarelser understreger, at en god og varieret undervisning, kan øge motivationen for faget:

Variation i undervisningen, vores lærer er god til varier vores undervisning dette gør det letter og sjover at lære sproget. (Bilag 1: 105)

Jeg har tysk, og det motiverer mig når min lærer variere undervisningen, og når vi laver nogle forskellige ting fra gang til gang. Det motivere mig også, at jeg lære det sammen med størstedelen af min klasse. (Bilag 1: 113)

Det, der motiverer disse respondenter i tyskundervisningen, er lærerens engagement og det faktum, at læreren er i stand til at skabe en god og varieret undervisning samt formå at videreformidle det til eleverne på en forståelig måde, så de får det bedste udbytte af undervisningen. Begge respondenter fremhæver, at lærernes evne til at variere undervisningen både gør det sjovere og nemmere at lære tysk. De nævner dog ikke, hvad der præcis skal forstås ved en varieret undervisning, men som den ene også påpeger, handler det om at lave noget forskelligt fra gang til gang, så undervisningen hverken bliver for ensformig eller kedelig. En tredje respondent har dog et bud på én af de ting, der er med til at variere undervisningen og påpeger, ligesom den første respondent, at det er vigtigt at gøre undervisningen sjov og hyggelig, men samtidig seriøs: ”Walk and talk undervejs, ellers at man kan hygge med det, så det stadig er seriøst, men ikke for meget, så man godt tør at lave fejl og kan grine af det” (Bilag 1: 104). Walk and talk er således én af de måder, hvorpå man som underviser kan variere undervisningen, så der kommer mere fokus på at øve elevernes mundtlige færdigheder, selvom det ikke er fejlfrit, men hvor eleverne får mulighed for at udfordre sig selv. Det tyder på, at førstnævnte respondent også er motiveret af en oplevelse af kompetence, hvorimod den anden respondent tillægger tilhørsforhold en værdi. Vedkommende understreger nemlig, at han/hun bliver motiveret af at lære tysk sammen med størstedelen af sin klasse, hvilket tyder på, at læreren netop har formået at skabe et positivt og støttende læringsmiljø, hvor eleverne oplever en følelsesmæssig tryghed og sikkerhed jf. Ryan og Decis (2018) udlægning af tilhørsforhold. Idet flere af eleverne gentagne gange har påpeget vigtigheden af en god og varieret undervisning i spørgeskemaet, har vi valgt at dedikere et afsnit til dette, hvor vi belyser på hvilken måde netop denne motivationsfaktor har betydning både for til- og fravalget af tysk, men ligeledes i forbindelse med tyskundervisningen. De uddybende overvejelser om en god og varieret undervisning, bliver undersøgt i afsnit 5.4.5.1.

Det tema, der er mindst fremtrædende og som også øger respondenternes motivation i tyskundervisningen, er *lysten til at lære tysk*. Dette er i overensstemmelse med Vinthers (2014) udlægning af motivationsbegrebet, hvor hun sidestiller motivation og interesse, herunder lysten, der angår fremmedsprogspædagogik. Hun betoner ligeledes, at forudsætningen for at lære samt tilvælge et fremmedsprog afhænger af elevernes lyst til at beskæftige sig med tysk, hvorfor det giver mening, at det er én af årsagerne til at vores respondenter har tilvalgt tysk. Dette kommer til udtryk i følgende besvarelser:

hvis det er noget jeg interesserer mig for og er noget jeg forstår, bliver jeg mere motiveret i undervisningen. (Bilag 1: 101)

Jeg synes tysk er et fedt sprog fordi der er mange ”regler”. Det motiverer mig at min lærer tror på mig. Tror på jeg kan blive rigtig god. (Bilag 1: 111)

Respondenterne udtrykker en generel interesse for og lyst til at lære tysk, hvilket har medført, at de er mere motiverede i undervisningen. Som den første respondent også omtaler, vil man blive mere motiveret for at lære mere, hvis der er noget man forstår, hvorfor man kan nævne vigtigheden af at besidde nogle kompetencer, som man kan styrke gennem læring. Desuden berører anden respondent, at lærerens tro på at vedkommende kan blive rigtig god er motivationsfremmende. Derfor kan Banduras (1977) begreb om mestringsforventninger også anvendes her, idet respondenterne på baggrund af lærerens opbakning, muligvis selv vil få tiltroen til, at han/hun har evnerne til at tilegne sig tyske kompetencer og dermed blive rigtig god til det, hvilket fremmer motivationen.

5.4.2 Hvad demotiverer eleverne i tyskundervisningen?

Som tidligere nævnt vil vi også se nærmere på, hvilke faktorer der demotiverer respondenterne i tyskundervisningen, da vi på den måde kan få indsigt i, hvad der skal forbedres i tyskundervisningen for at gøre det til et mere attraktivt og anerkendt fag. Ligesom vi i afsnittet ovenfor kunne udpege nogle gennemgående temaer i forbindelse med respondenternes motivation i tyskundervisningen, har vi ligeledes forsøgt at udpege de hyppigst forekomne temaer i forbindelse med respondenternes demotivation i tyskundervisningen. I gennemgangen af besvarelserne fandt vi hurtigt frem til tre gennemgående årsager til respondenternes fravalg, som kan kategoriseres efter følgende temaer: 1) tysk er et grimt sprog, 2) manglende oplevelse af mestring og 3) manglende forståelse af fagets nytteværdi.

Det mest fremtrædende tema, som har indflydelse på elevernes demotivation i tyskundervisningen er, at *tysk er et grimt sprog*. Udover at være et grimt sprog bliver tysk også anset som kedeligt og svært og at grammatikken er for svær på grund af de mange regler og undtagelser. Selvom der er enkelte respondenter, der har udpeget dette som en afgørende faktor for fravalget tidligere, fremstår det klart og tydeligt, at det ligeledes er meget demotiverende, når man har en sådan negativ holdning til tysk, som ligeledes er en barriere for at tilvælge det, hvilket ses i følgende udtalelser:

Mærkeligt, åndsvagt sprog. (Bilag 1: 108)

Jeg syntes ikke at tysk er et særlig pænt sprog, og derfor har jeg ikke lyst til at lære det. (Bilag 1: 111)

Som det fremgår af ovenstående besvarelser, er det dét faktum, at sproget lyder grimt, der fylder mest hos respondenterne. Denne negative indstilling til tysk er det, der har dannet vedkommendes holdning, hvorfor vi kan inddrage Kuschel og Jørgensens (2006) trekomponentmodel. Respondenterne har haft nogle negative associationer til det tyske sprog, idet de synes det lyder grimt (den kognitive komponent), hvilket har medført nogle negative følelser hos vedkommende efterfulgt af en vurdering om ikke at ville beskæftige sig med tysk (den affektive komponent). Tilsammen har dette medført nogle adfærds-intentioner, som har fået vedkommende til at fravælge tysk (den motivationelle komponent). Idet respondenterne ligeledes giver udtryk for en negativ holdning til L2 kulturen og formentlig ikke kan se nytteværdien af at lære det, som ellers er en forudsætning for motiveret adfærd, kan man argumentere for, at der således ikke er tale om nogle af de motivationsforståelser, som Gardner og Lamberts (2001; 2014) foreslår, hvorfor vedkommende er demotiveret i tyskundervisningen. Vinther (2014) argumenterer for, at forudsætningen for at lære et fremmedsprog afhænger af elevernes interesse for faget. Idet ovenstående respondenter ikke er interesserede i tysk eller har lyst til at lære det på grund af, at det ikke er tiltalende, understreger det ligeledes, hvorfor respondenternes motivation ikke er til stede.

Det andet mest fremtrædende tema i forbindelse med respondenternes demotivation i tyskundervisningen, er deres *manglende oplevelse af mestring*, hvor betydningen af for høje forventninger også hører under. I de følgende besvarelser betoner respondenterne, at den manglende oplevelse af at mestre den tyske grammatik, har medført demotivation:

Jeg følte at jeg kun skulle kunne grammatik til perfektion, og det kunne jeg ikke. (Bilag 1: 111)

At det hele handler om, at være 100% korrekt grammatisk, med 0 fokus på at kunne kommunikere basalt og forståeligt, men i stedet meget fokus på at kommunikere meget lidt, men 100% fejlfrit. (Bilag 1: 131)

Som begge respondenter antyder, fylder den tyske grammatik for meget i tyskundervisningen, og så længe man ikke mestrer denne, kan det være svært at følge med, hvorfor man i højere grad er demotiveret. Som den første respondent nævner, har vedkommende haft en følelse af at skulle kunne tysk grammatik til perfektion, hvilket vedkommende ikke formår, og den anden respondent har haft en følelse af, at det hele handler om at kunne mestre grammatik 100 % korrekt. I forbindelse med skolen, har elevernes mestringsforventninger stor betydning for deres motivation, hvor de elever med høje mestringsforventninger ser en større værdi i at arbejde med faget samt yde en større indsats. Men idet det tyder på, at ingen af dem formår at mestre den tyske grammatik og derfor fundamentet for at kunne forstå tysk som sprog, vanskeliggør det deres oplevelse af mestringsforventninger. Dette medfører en manglende tiltro til, at de kan mestre grammatikken og dermed tysk på et senere tidspunkt. Man kan nærmest sige, at forventninger tager pusten fra elevernes læringsproces og medfører en lav grad af selvtillid (self-efficacy) jf. Bandura (1977). Hos sidstnævnte respondent fornemmer man, at grammatikkens betydning fremkalder en form for frustration hos vedkommende, idet det hæmmer læringen og er en barriere for at lære det, der for vedkommende er særlig vigtigt; nemlig at fokusere på at kunne kommunikere det basale på tysk og mindre på, om det er 100% korrekt og fejlfrit. De høje forventninger og en manglende oplevelse af mestring, demotiverer begge respondenter, fordi de føler, at der hviler et pres på deres skuldre om at skulle kunne tysk til perfektion og desuden fejlfrit. Måske burde læreren i højere grad forsøge at skrue ned for forventningerne og være bedre til at imødekomme eleverne, så det er mere sandsynligt, at de oplever en følelse af mestring og succes. Derudover er det vigtigt at sørge for at aktualisere det stof, de beskæftiger sig med, så det bliver relevant for dem. Blandt andet ved at få dem til at kommunikere om hverdagsting, da dette ofte er mere relaterbart og nemmere at snakke om. Indirekte tyder det på, at der skal findes en balance mellem teori og praksis, så eleverne først sidder med noget grammatik og derefter forsøger at anvende det i praksis, som den anden respondent også efterspørger mere af, så det er mere håndgribeligt. Disse negative erfaringer, som vores respondenter har gjort sig, har bidraget til dannelsen af deres holdning om tysk, hvorfor vi kan inddrage Kuschel og Jørgensens (2006) trekomponentmodel. På baggrund af respondenternes negative erfaringer med tysk grammatik, har det medvirket til negative forestillinger om tysk som fremmedsprog (den kognitive komponent), hvilket har medført nogle negative følelser hos respondenterne efterfulgt af en vurdering om ikke at ville beskæftige sig med tysk (den affektive komponent). Tilsammen har dette medført nogle adfærdssintentioner, som har fået vedkommende til at fravælge tysk (den motivationelle komponent), selvom respondenterne muligvis kunne blive mere

motiveret af at øve de sproglige færdigheder uden at læreren har en forventning om at de kan mestre tysk til perfektion.

Det sidste fremtrædende tema, der demotiver eleverne i tyskundervisningen, omfatter *manglende forståelse for fagets nytteværdi*. Følgende respondenter er demotiverede på grund af de begrænsede fremtidsmuligheder og at alle besidder engelske kompetencer:

Sproget demotiverer mig og alle de ting, som det slet ikke åbner op til. (Bilag 1: 106)

Jeg synes ikke tysk er meget motiverende. Jeg føler en vis ligegyldighed ved faget da alle kan snakke engelsk. (Bilag 1: 112)

Respondenternes demotivation baserer sig på forståelsen af fagets nytteværdi. Første respondent nævner, at tysk begrænser de karrieremæssige muligheder fremadrettet. Dette har vedkommende delvist ret i, fordi det af UddannelsesGuiden fremgår, at de elever, der har valgt tysk på A-niveau, opfylder adgangskravene til 131 videregående uddannelser (UddannelsesGuiden 2023), hvilket ikke er nær så mange som hvis man havde valgt en anden studieretning. Vi ved fra Danmarks Evalueringsinstituts resultater, at unge mennesker vælger fag med henblik på at holde flest døre åbne, hvorfor det giver god mening, at vedkommende har fravalgt det, da det tyder på at han/hun gerne vil holde flest muligt døre åbne, hvilket ikke kan lade sig gøre med tysk. Den anden respondent påpeger ligegyldigheden ved at kunne tysk, da vedkommende mener, at alle kan begå sig på engelsk. På baggrund af vedkommendes negative holdning til L2 kulturen er der ligeledes ikke tale om nogle former for motivation.

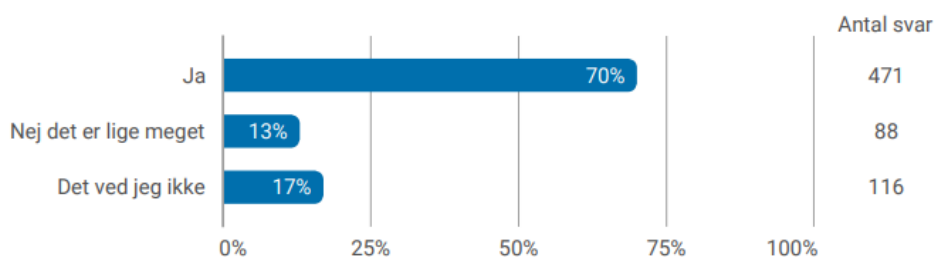
Det er dog værd at bemærke, at der ikke er nogen sammenhæng i de respondenter, der er demotiverede for tysk og den manglende forståelse af fagets nytteværdi. Flere af eleverne viser sig nemlig at være demotiverede, men kan samtidig godt se pointen ved at tilegne sig tyskfaglige kompetencer, hvilket kommer til udtryk i følgende udsagn:

Hvis jeg fik muligheden for at starte på tysk fra scratch, så ville jeg helt sikkert ikke være demotiveret, for at lære tysk. Det er et vigtigt sprog, at kunne som dansker! Og jeg kommer helt sikkert til at mangle det i fremtiden. (Bilag 1: 119)

Det tyder på, at denne elev muligvis har fravalgt tysk, fordi vedkommende har haft nogle negative erfaringer med tysk fra tidligere, men betoner samtidig vigtigheden at kunne et sprog som tysk og at vedkommende helt sikkert kommer til at mangle at kunne mestre tysk i fremtiden. Dette kunne være et udtryk for, at vedkommende fortryder sit valg, men at der har været nogle barrierer, der har gjort udfaldet af vedkommendes fravalg heraf. Dermed ikke sagt, kan respondenterne godt se nytteværdien af at tilegne sig tyske kompetencer, idet det som dansker er vigtigt at kunne tysk, hvorfor man kan argumentere for, at vedkommende har en delvis positiv holdning til L2 kulturen jf. Gardner og Lambert (2001). Indirekte må man formode, at vedkommende udmærket er klar over, hvilke muligheder der åbner sig ved at kunne tysk, men at vedkommende ikke har de nødvendige forudsætninger for at kunne mestre det, hvilket hæmmer motivationen for at lære det jf. Eccles og Wigfield (2014).

5.4.3 Hvilken betydning har succes for elevernes engagement i tyskundervisningen?

I forlængelse af ovenstående om mestring og idet vi ved fra Banduras (1977) teori om mestringsforventninger, at disse har stor betydning for elevers motivation, som ligeledes medfører en øget indsats i undervisningen samt bidrager til en høj grad af selvtillid (self-efficacy), har vi valgt at spørge ind til betydningen af succes på baggrund af tre opstillede valgmuligheder. Spørgsmålet lyder: *Bliver du mere motiveret af at opleve succes i tyskundervisningen? (Hvis du for eksempel løser en opgave korrekt eller får ros af læreren, øger det så din motivation for at lære mere?)*



Graf 6: *Bliver du mere motiveret af at opleve succes i tyskundervisningen? (Bilag 1: 134)*

Som det fremgår af ovenstående graf, fordeler valgmulighederne sig således: 70 % af respondenterne har svaret ”Ja” til, at de bliver mere motiveret af at opleve succes i tyskundervisningen, 13% har svaret ”Nej det er lige meget” og de resterende 17 % har svaret ”Det ved jeg ikke”. Flertallet af vores respondenter tillægger dermed oplevelsen af succes i tyskundervisningen en særlig stor værdi, idet det fremmer deres motivation for at tilegne sig tyskfaglige kompetencer.

De respondenter, der svarede ”Ja” til, at de bliver mere motiveret af at opleve succes i tyskundervisningen, blev ført videre til følgende spørgsmål: *Hvordan bliver du mere motiveret af at opleve succes i tyskundervisningen?* Formålet med dette spørgsmål er at få en dybere indsigt i, *hvorfor* respondenterne tillægger succes så stor en betydning i motivationen for at lære tysk. De følgende to respondenter er ikke i tvivl om, at jo mere succes man oplever, jo mere motiveret bliver man i undervisningen:

altså succes, er jo dopamin udløser, derfor bliver man motiveret?? desto mere succes, desto mere dopamin, desto mere motivation. (Bilag 1: 137)

Som så meget andet bliver man automatisk mere engageret ved at opleve succes, hvilket også gælder i tyskundervisningen. Man bliver mere motiveret til at deltage aktivt, og ”tør” derfor også at byde mere ind i undervisningen. Det kan derfor motivere flere, hvis man starter på et ”lavere niveau”, så alle er med og har forståelse for faget og derfra viderebygge. (Bilag 1: 140)

Som begge respondenter påpeger, øger succes eller det Bandura (1977) kalder mestringsforventninger deres motivation for at lære tysk. Den anden respondent nævner ligeledes, at vedkommende tør at deltage mere aktivt, fordi de positive mestringsforventninger har medført, at vedkommende har fået en tiltro til at besidde de nødvendige evner til at kommunikere på tysk. Respondenten kommer ligeledes med et forslag til, hvad der kan øge respondenternes motivation endnu mere; nemlig at man bør starte på et lavere niveau, så alle føler, at de er på nogenlunde samme niveau og har en forståelse for faget, hvorefter man kan bygge videre på deres viden og højne deres kompetencer løbende. Som Bandura (1977) også betoner, har elevernes mestringsforventninger stor betydning for deres motivation for faget, hvorfor respondentens udsagn stemmer godt overens med dette. Noget andet der også gør sig gældende, når respondenterne oplever succes i tyskundervisningen er, at de kan se en progression i deres indsats og at de får mulighed for at styrke deres kompetencer, hvilket kommer til udtryk i følgende to udsagn:

Man føler, at man oplever progression, så man rent faktisk får noget ud af undervisningen. Derudover får man også anerkendelse og motivation til at gøre det endnu bedre. (Bilag 1: 142)

Hvis læren er god til at rose en, når man gør noget rigtigt, men på samme tid er i stand til at give kritik, uden at det forekommer at være dømmende eller nedladende. (Bilag 1: 147)

Ifølge ovenstående to udsagn medfører succes også en oplevelse af progression og mulighed for at forbedre sine kompetencer på baggrund af lærerens anerkendelse samt konstruktive kritik. Som første respondent understreger, bidrager vedkommendes progression i tysk til at føle sig anerkendt og motiveret for at gøre det endnu bedre, idet oplevelsen af succes har givet vedkommende tiltroen til at besidde de rette evner til at beskæftige sig med tysk (se Bandura 1977). Derudover påpeger anden respondent, vigtigheden af lærerens verbale feedback (se Bandura 1977) i form af ros og anerkendelse i kombination med konstruktiv kritik, som medfører de bedste læringsforudsætninger for vedkommende. I forlængelse af begge udsagn, kan man inddrage Ryan og Decis (2018) begreb kompetence, da menneskets grundlæggende behov er at mestre, hvor de oplever følelsen af at kunne det, som der kræves i bestemte situationer. Her er det lærerens feedback, der i høj grad har bidraget til, at respondenterne har oplevet at besidde de rette kompetencer i tysk, som er blevet styrket af den ros og tilskyndelse de har fået. Sådanne positive mestringsforventninger har Ågård (2014) forsøgt at illustrere i en model, hvor de positive mestringserfaringer kan opnås, hvis elever får at vide af en lærer, at de har udført en opgave godt, hvilket det også tyder på, at respondenterne har oplevet i undervisningen. Dette har medført en *oplevelse af kompetence* hos respondenterne, idet de har fået en fornemmelse af at kunne det der forventes af dem. Denne oplevelse har bidraget til en *positiv selvopfattelse* med troen på at respondenterne er gode nok på baggrund af den tilskyndelse, de har fået fra læreren. Eftersom respondenterne på baggrund af den verbale feedback har fået troen på dem selv, vil de opleve *positive mestringsforventninger*. Dette resulterer i *vedholdenhed*, hvilket stemmer overens med respondenternes motivation for at lære tysk, fordi den positive tilskyndelse har motiveret respondenterne til at blive ved med at beskæftige sig med tysk og dygtiggøre sig i faget. En anden respondent udtaler også, at betydningen af egne faglige kompetencer og oplevelsen af succes motiverer vedkommende i tysk-undervisningen:

Hvis man siger noget rigtigt føler man så god og det er sjovt og opløftende at være god til noget.
Hvis man siger noget forkert føler mig så dum og får ondt i maven. (Bilag 1: 146)

Som respondenterne nævner, er det opløftende og motiverende, hvis man siger noget rigtigt i undervisningen eller generelt føler sig god til tysk. Hvis det modsatte er tilfældet og man ikke føler sig

tilstrækkelig, kan man få ondt i maven, hvilket dækker over Banduras (1977) begreb fysiske fornemmelser. Hvis man oplever sådanne negative kropsfornemmelser, er det ifølge Bandura et tegn på, at man ikke behersker eller har kontrol over den pågældende situation, hvorfor forventningen om mestring svækkes betydeligt.

5.4.4 Hvad motiverer eleverne i andre fag som mangler i tysk?

For at få en dybere indsigt i elevernes generelle motivation, blev alle elever stillet følgende spørgsmålet: *Hvad motiverer dig i andre fag, som efter din mening, mangler i tysk?* Herudfra opstod følgende seks temaer: 1) mestring, 2) variation, 3) autonomi, 4) nytteværdi, 5) den generelle motivation i klassen, 6) sprogmodulernes placering og 7) blandede sprogklasser. Da vi i afsnit 5.2.2 har undersøgt og behandlet de fire første temaer, vil vi ikke gå yderligere i dybden med dem, da det validerer de data vi allerede har behandlet. Vi vil derimod fokusere på de tre sidste temaer for at påpege nogle af de faktorer, der ellers gør sig gældende.

Det femte tema omfatter *den generelle motivation i klassen*, som har indflydelse på elevernes motivation i andre fag, hvilket fremgår af nedenstående eksempler:

entusiasmen fra andre elever, som bl.a. ødelægger gruppearbejde. (Bilag 1: 218)

Jeg tror mest af alt at det handler om selve læren, undervisningen og motivationen i selve klassen. Alle skal være friske til at lære det samt forberedt. (Bilag 1: 228)

Det kan godt være lidt demotiverende når jeg sidder der flittigt og oversætter sætningerne ordentlig med ordbogen og får 7, imens andre bruger google oversæt hele tiden og får 10 el. 12. Så måske bedre styr på “snyd” i tysk, fordi det er sværere i andre fag “snyde”. (Bilag 1: 238)

Respondenterne påpeger således vigtigheden af relationen til de andre elever i klassen samt læreren, da disse har betydning for, hvorvidt man bliver motiveret eller demotiveret i undervisningen. Dette omfatter også Ryan og Decis (2018) psykologiske behov kaldet tilhørsforhold, da læringsmiljøet er afgørende for elevernes læringsforudsætninger. Noget af det, som ifølge første respondent mangler i tyskundervisningen, er de andre elevers entusiasme, da dette går ud over gruppearbejdet. Da vi ved fra Vinther (2014), at forudsætningen for at tilvælge et fremmedsprog afhænger af elevernes interesse

for faget, må vi formode, at denne interesse er fraværende hos de andre elever, da de ikke virker engagerede i deres arbejde med tysk, hvorfor respondenter påvirkes af dette. Underforstået, ville det ifølge respondenter fremme læringen, hvis alle elever var lige engagerede for at beskæftige sig med tysk. Desuden kan man inddrage Banduras (1977) begreb andenhåndsoplevelser, da han argumenterer for, at mennesker konstant bliver influeret af hinanden. Elevernes erfaringer med hvordan andre elever udfører aktiviteter har nemlig indflydelse på, hvordan de selv vil udføre dem. Det vil sige, at idet respondenter oplever en manglende entusiasme fra de andre elever, påvirker dette vedkommendes motivation for selv at udføre bestemte opgaver. Den anden respondent understreger ligeledes vigtigheden af, at eleverne er engagerede og motiverede, men mener også, at det samme gør sig gældende for læreren og undervisningen. For at opnå de bedste læringsforudsætninger bør alle, ifølge denne respondent, være motiveret for at lære tysk samt være forberedte, så alle får et godt udbytte. Det med at være engageret i det man laver, er også det, der er kendetegnet ved Ryan og Decis (2018) psykologiske behov; nemlig autonomi, da man her vil handle i overensstemmelse med sine egne værdier og interesser. På den måde ville der også være tale om Ryan og Decis (2018) begreb indre motivation, da omhandler lysten til at gøre noget, fordi det i sig selv er interessant og tilfredsstillende. Den tredje respondent nævner ikke eksplicit, hvad der motiverer vedkommende i andre fag og som mangler i tysk men påpeger i stedet, hvor demotiverende det er, at vedkommende sidder flittigt og oversætter en opgave ved hjælp af ordbogen og får karakteren 7, hvorimod de andre elever anvender Google Oversæt og får 10 eller 12, hvorfor uretfærdigheden og den negativ relation til de andre elever medfører en demotivation i tyskundervisningen. Respondenter oplever således, at det er lettere at snyde i tysk end de andre sprogfag, hvorfor der mangler nogle mere stringente retningslinjer for anvendelsen af oversættelsesværktøjer.

Det sjette tema dækker over *sprogmodulernes placering*, hvilket for nogle elever påvirker deres engagement og motivation i undervisningen, hvilket kommer til udtryk i følgende udsagn:

Større interesse, bedre placering af moduler (Ikke i 4. modul). (Bilag 1: 222)

Dårlig. Folk er aldrig vilde med sprogfag, da det kræver rigtig meget energi og er meget kedeligt. Tysk især. Det kræver virkelig at tysk ikke er det første eller det sidste på dagen, men også at man ikke har tysk en dag med 4 moduler. (Bilag 1: 295)

Respondenterne nævner, at placeringen af tysk hverken bør placeres i første eller andet modul, men heller ikke i fjerde modul, da det formentlig er de moduler, der er sværest at komme igennem, hvorfor deres motivation og engagement vil være begrænset. Det er dog svært at afgøre, hvor tysk ellers skal placeres, da det er svært at tilgodese alle elevers behov på baggrund af de mange andre fag, de også har. Den første respondent nævner desuden, at vedkommende mangler en større interesse for tysk, hvilket hænger godt sammen med Vinthers (2014) pointe om, at forudsætningen for at tilvælge et fremmedsprog afhænger af elevernes interesse for faget, hvorfor det tyder på, at denne respondent heller ikke er motiveret for at lære tysk. Den anden respondent lægger vægt på, at folk sjældent er vilde med sprogfag, idet de kræver ekstra meget energi og er kedelige (især tysk), hvorfor sprogfagene i højere grad bør placeres midt på dagen, hvor eleverne er mere veloplagte.

Det syvende tema *blandede sprogklasser* italesætter problematikken ved, at eleverne samles på tværs af deres normale klasser:

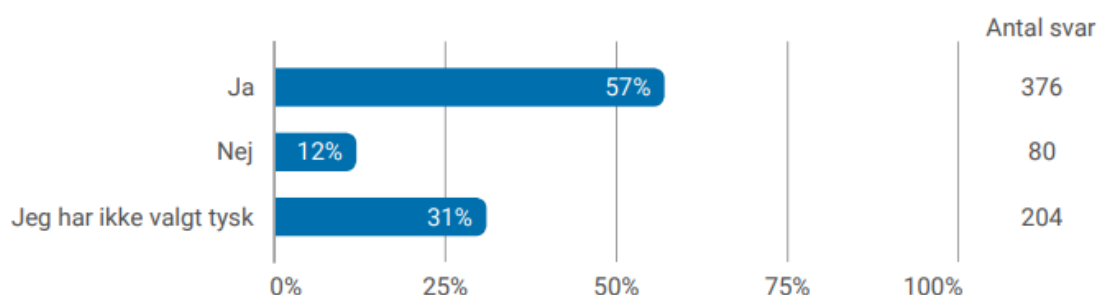
Det er mest bare min interesse. Der ud over synes jeg hendes måde at undervise, gør at jeg ikke bliver hørt og heller ikke rigtigt har lyst til det. Lysten til at sige noget handler dog også om at vi er en blandet klasse. Så vi er to forskellige klasser hvor vi så har tysk sammen. Det går at det ikke er et lige så trygt rum og vi er slet ikke blevet blandet klasse hvis, så der er ikke gjort noget for at gøre det mere trygt. (Bilag 1: 238)

Som denne respondent (og en del andre elever) påpeger, er det den manglende interesse, der mangler i tysk men ligeledes det faktum, at vedkommendes tyskhold er sammensat ud fra flere klasser, hvorfor vedkommende holder sig tilbage i forhold til at deltage aktivt i undervisningen. Dette fordi sammenlægningen af flere klasser forårsager et utrygt læringsrum, og at der ikke er blevet gjort noget aktivt for at gøre det mere trygt. Ryan og Decis (2018) begreb tilhørsforhold omhandler netop dét at føle sig socialt forbundet. Hvis man ifølge Ryan og Deci får en oplevelse af tilhørsforhold, vil det medføre en vis følelsesmæssig tryghed, men idet tyskholdet omfatter flere klasser, kender eleverne ikke nødvendigvis hinanden, hvorfor det kan fremkalde en usikkerhed og et utrygt læringsrum. Dette fremstår som en barriere for vedkommende, idet det ikke er muligt at opnå de bedste læringsforudsætninger. Derudover må vi formode, at relationen til de andre elever fra den anden klasse er begrænset, da der ikke er blevet gjort noget aktivt for at forbedre denne. Det vil heller ikke være muligt at opnå samme mestringsforventninger som i andre fag, da vedkommende holder sig tilbage, fordi lærerens

undervisningsmetode ikke tillader vedkommende at deltage aktivt, men ligeledes fordi læringsmiljøet er utrygt. På den måde vil vedkommende formentlig ikke opnå tiltroen til at kunne mestre bestemte opgaver, hvilket afføder demotivation (Se Bandura 1977).

5.4.5 Gymnasielærerens indflydelse på elevernes motivation

Dette afsnit har til formål at undersøge, hvilken indflydelse gymnasielærerne har på elevernes motivation for tysk. For at undersøge dette, blev eleverne stillet følgende spørgsmål: *Har din tysklærer på gymnasiet indflydelse på din motivation for faget?* Svarende fordeler sig således:



Graf 7: *Har din tysklærer på gymnasiet indflydelse på din motivation for faget?* (Bilag 1: 157)

Som det fremgår af grafen, er det ikke lykkedes at føre de andre fremmedsprogs elever uden om dette spørgsmål, hvorfor de medregnes i ovenstående graf. De elever, som har svaret ”Ja” udgør 57 % og de, som har svaret ”Nej”, udgør 12 %, hvilket til sammen giver 69 %. De resterende 31 %, der har svaret ”Jeg har ikke valgt tysk” bliver ikke medregnet i behandlingen af dette spørgsmål, da de ikke har taget stilling til, hvorvidt deres tysklærer på gymnasiet har indflydelse på deres motivation. Grafen viser, at tysklæreren spiller en stor rolle for elevernes motivation. Idet vores kvantitative data kun giver os et overblik over, hvorvidt tysklæreren på gymnasiet har haft indflydelse på elevernes motivation for tysk, har vi valgt at stille følgende uddybende spørgsmål for at få kvalificeret vores kvantitative data. Spørgsmålet lyder: *Hvad er en god tysklærer for dig? Hvis ikke du har tysk, hvad er så en god sproglærer for dig?*

5.4.5.1 Hvad er en god tysk- og sproglærer?

Specialet ønsker foruden ovenstående at få en dybere og autentisk indsigt i, hvad er en god tysklærer, hvorfor eleverne blev stillet følgende spørgsmål: *Hvad er en god tysklærer for dig? Hvis ikke du har tysk, hvad er så en god sproglærer for dig?* Formålet med at spørge de andre fremmedsprogs-elever, hvad de forbinder med en god sproglærer, er blandt andet at blive inspireret af deres underviseres pædagogiske og didaktiske kompetencer. Eleverne svar på dette spørgsmål kan inddeles i følgende fem temaer: 1) en der giver plads til fejl og tager hensyn til sine elever, 2) en der underviser i spændende emner og er engageret i at lære fra sig 3) en skaber variation i undervisningen og 4) en der roser og anerkender.

Det første og mest fremtrædende tema, som vi har identificeret ud fra elevernes besvarelser, dækker over elevernes ønske om *en lærer, der giver plads til fejl og tager hensyn til sine elever*. Følgende elever repræsenterer en meget stor gruppe, som har fremhævet følgende kvaliteter:

En smilende lærer, der tager højde for, at vi elever kommer fra forskellige skoler, og dermed har forskellige niveauer i faget. (Bilag 1: 191)

En der forstå at det er svært at lære et helt nyt sprog, og vil gerne gøre meget for at hjælpe. En der forstå hvilken niveau de enkelte elever er på så de ikke bliver presset ud i fx. at sige noget på klassen de ikke er trygge ved. Fordi hvis man først får en dårlig oplevelse, kan det blive svært at sige noget næste gang. (Bilag 1: 196)

En god tysklærer er en der husker på de forskellige niveauer eleverne har, og en der ikke laver et helt moduls tavleundervisning. Læren skal også tage hensyn til hvor udfordrende det kan være at snakke tysk på klassen, specielt når det er et hold man kun er sammen med til tysk undervisning, så man er ikke nødvendigvis trykke ved dem. (Bilag 1: 196)

Som Ågård (2014) betoner, spiller læreren en afgørende rolle for elevernes motivation. Disse elever fremhæver lærers støtte, som en vigtig kvalitet. Det første eksempel forklarer, at niveauforskellen som blandt andet kommer af, at gymnasieklassen består af elever fra forskellige folkeskoler, som læreren bør tage hensyn til. De to andre elever fra ovenstående eksempler vægter tryghed højt i sprogundervisningen. Det er ifølge dem vigtigt, at tysklæreren tager hensyn til, at det kan være svært at lære et nyt sprog. Den første elev siger, at en dårlig oplevelse kan medføre, at det bliver sværere at

sige noget højt på klassen efterfølgende. Derfor er det vigtigt, at læreren ikke presser sine elever ud af deres komfortzone. Den anden elev italesætter udfordringen ved at lære tysk på et hold, som ikke er det samme, som den man normalt er sammen med og dette bør læreren også tage hensyn til. Det er især Ryan og Decis (2018) psykologiske behov, tilhørsforhold, som gør sig gældende i ovenstående eksempler, da alle elever ønsker at føle sig forbundet niveaumæssigt med resten af klassen, hvilket vil medføre en følelsesmæssig tryghed og sikkerhed. Det er altså lærers opgave, at sørge for eleverne ikke føler sig usikre og utrygge i læringsrummet, hvor det er vigtigt, at der er plads til at lave fejl.

Det næststørste identificerede tema omfatter elevernes ønske om *en lærer, som er en der underviser i spændende emner og er engageret i at lære fra sig*, hvilket følgende eksempler repræsenterer:

En man kan mærke brænder for sit fag, og er god til at lære fra sig. Det er vigtigt at man føler at man kan blive ved med at spørge sin lærer, indtil man 100% forstå opgaven/spørgsmålet, uden at man føler sig dum (Bilag 1: 191)

En god tysklærer er for mig en person der ikke kun holder sig til de gamle bøger, men også nytænker måden at lære på (Bilag 1: 195)

En god sproglærer er én, der selvfølgelig har forståelse for sproget, men også ved, hvordan man gør faget spændende og ved, hvordan man får sine elever til at være engageret (Bilag 1: 197).

En der går meget op i sproget og kulturen, men samtidig er nem at forstå og rigtig godt til at lære fra sig. Læren skal også lave nogle aktiviteter så man ikke bare sidder med en bog, men faktisk får lært og talt sproget på en sjov og spændende måde (Bilag 1: 206)

Den første elev fremhæver en god sproglærer, som en der brænder for sit fag og er god til at lære fra sig, men tilføjer ligeledes, at det er vigtigt, at man får den rette hjælp og støtte fra vedkommende, så man ikke føler sig forkert. I det andet eksempel er det især det, at man ikke underviser i emner, som er forældet, da flere elever tillægger aktuelle emner en stor værdi i forbindelse med undervisningen. Den tredje elev påpeger, at det er en selvfølge at læreren er kompetent, men også ved, hvordan han/hun kan engagere sine elever ved at gøre faget spændende. Den sidste elev synes det er vigtigt at lære om den tyske kultur og sproget, hvor det er lærers opgave at videreformidle disse emner på en

forståelig måde. Eleven synes, at en lærer skal undervise på en sjov og spændende måde gennem aktiviteter. Hvis en lærer formår at opfylde disse kvaliteter, vil det påvirke elevernes integrative motivation, som vil medføre en positiv holdning til L2 kulturen, in casu tysk.

Det tredje tema indebærer de svar, hvor eleverne har lagt vægt på *en tysklærer der skaber variation i undervisningen*. Dette tema har været et gennemgående blandt elevernes besvarelser, og da det er op til elevernes underviser at skabe variation, har vi valgt at gå mere i dybden med dette, da variation i undervisningen har en afgørende betydning for elevernes motivation. Dette gør det derfor interessant at undersøge, hvad Børne- og Undervisningsministeriets lærerplaner siger om variation i undervisningen. Lærerplanerne, som underviseren skal følge, har til formål at forberede læreren på, hvilke faglige mål og indhold, som deres undervisning skal indeholde. Lærerplanerne indeholder en beskrivelse af fagets identitet og formål samt tilrettelæggelse, hvor der er et didaktisk fokus på arbejdsformer og samspil med andre fag. Både for tysk på B-niveau og tysk på A-niveau er der fokus på mundtlighed og skriftlighed, som bidrager til at forberede eleverne til eksamen såvel, som det bidrager til at udvikle elevernes karrierekompetence. Hvad angår variation, behandler både lærerplanen for tysk på B-niveau og tysk på A-niveau følgende:

Valget af arbejdsformer skal bygge på principperne om variation og progression i henseende til sproglig og indholdsmæssig kompleksitet og graden af selvstændigt arbejde. Der fokuseres på arbejdsformer og opgavetyper, der udvikler elevernes kommunikative kompetencer og kreative og innovative evner (Børne og Undervisningsministeriet 2023: 15)

Det forventes derfor af læreren at opfylde læreplanens krav om at vælge arbejdsformer, der bygger på principperne om variation og progression. Der skal derfor være fokus på elevens udvikling gennem en varieret undervisningsmetode. Der stilles tilmed krav om, at de varierende arbejdsformer skal tage hensyn til sproglig kompleksitet og udvikle elevens selvstændighed samt styrke dennes kommunikative kompetencer. Arbejdsformerne skal ligeledes bidrage til, at eleven udvikler sin kreativitet og innovative evner. Lærerplanen beder underviseren om at organisere sin undervisning efter 6-8 emner på B-niveau og 8-10 emner på A-niveau, hvor alle emner skal indeholde 4-6 tekster. Desuden skal læren inddrage sine elever i valget af emner og arbejdsformer (ibid.:). Selvom rammerne for lærerens arbejdsformer i undervisningen fastlægger krav om inkludering af variation og antallet af emner og tekster, kan det være udfordrende at finde konkret inspiration til, hvordan læreren kan udføre denne

variation i sin undervisning. Styrelsen for Undervisning og Kvalitet ved Børne- og Undervisningsministeriet har udviklet en vejledning til lærerplanerne til de gymnasiale uddannelser, som ”præciserer, kommenterer, uddyber og giver anbefalinger vedrørende udvalgte dele af læreplanens tekst” (Børne- og Undervisningsministeriet 2021), men understreger samtidigt, at dette ikke indfører nye forpligtigede krav. Det fastslås heri, at læreren sigter efter at tilrettelægge sin undervisning med henblik på at sikre høj grad af variation i både opgavetyper og arbejdsformer. Det foreslås, at underviseren kan danne grupper, hvori eleverne kan udvikle deres kommunikative kompetencer gennem samtaler med hinanden om de emner, de har om, hvilket er det eneste forslag til variation i forbindelse med det mundtlige arbejde, som vejledningen foreslår. I forbindelse med det skriftlige arbejde er der i vejledningen et forslag om, at læreren kan udarbejde opgaver, som kan bestå af e-mails, beskeder eller tekstresuméer samt kreative øvelser såsom at ”digte videre på tekster eller skrive slutninger på tekster” (ibid.: 12). Vigtigst er, at det passer til fagets faglige mål. Desuden bliver det i vejledningen foreslået, at IT kan anvendes i undervisningen ”som et naturligt og integreret redskab og bidrager til variation, aktualitet og færdighedstræning” (ibid.). Variation skal og bør derfor indgå i undervisningen, hvilket eleverne i spørgeskemaet altså er meget enige i.

Følgende elevudtalelser repræsenterer en stor gruppe elever, som netop tillægger variation en stor værdi i timerne:

Hun er god til at veksle i undervisningsformer. Hun vælger relevant og interessant undervisningsmateriale og giver os indflydelse på læreplanen. Dette gør, at jeg også finder det interessant og ikke kedeligt at dukke op til undervisningen. Hun stiller krav til opgaver og vores arbejdsindsats, og roser os tilsvarende. (Bilag 1: 170)

De læringsmåder tysklæren vælger har kæmpe indflydelse for motivationen, fx. man laver det samme om og om igen bliver det kedeligt så variation i undervisningen er super vigtig, og så er det vigtigt at man føler læreren arrangere sig og selv synes det er fedt. (Bilag 1: 175)

Som det fremgår af ovenstående eksempler, er der ingen tvivl om, at en god tysk- eller sproglærer er kendetegnet ved at skabe en god og varieret undervisning, da det er motivationsskabende og fremmer læringen. Den første respondent påpeger vigtigheden af sproglærerens evne til at variere undervisningsformerne, og at læreren er god til at vælge relevant og interessant undervisningsmateriale. Desuden giver hun eleverne mulighed for at få indflydelse på det undervisningsmateriale de skal

gennemgå, hvorfor Ryan og Decis (2018) psykologiske behov autonomi kan inddrages her, da det omfatter selvbestemmelse. Idet læreren inddrager eleverne, som lærerplanen også stiller krav til, vil de være mere engagerede i det de laver og handler i overensstemmelse med deres egne værdier, hvor de opnår en smule medbestemmelse. Når eleverne handler på baggrund af deres medbestemmelse, vil de være mere motiverede for at udføre bestemte opgaver, hvilket må siges at være tilfældet her, idet respondenterne finder undervisningen interessant. Den anden respondent kommenterer på, hvad der specifikt kendetegner en god tysklærer og er enig med ovenstående respondent om, at undervisningsformerne og variationen heri har stor betydning for vedkommendes motivation. Desuden påpeger respondenterne, at det er vigtigt at have en engageret lærer, der selv synes det er fedt - formentlig fordi dette fremmer motivationen.

Følgende respondent repræsenterer ikke gruppen af de elever, der beskriver, hvad der kendetegner en god sproglærer, men er et eksempel på, at et manglende fokus på variation, kan medføre demotivation:

Jeg synes ikke tyskundervisningen er spændende, fordi der ikke er nogen form for hjernepauser eller bevægelse i timen, vi skal sidde og høre på en monoton stemme snakke om tysk grammatik i 100 minutter, og det er virkelig demotiverende. (Bilag 1: 164)

Respondenten beskriver ikke, hvad der kendetegner en god tysklærer, men inddrages for at vise, hvad manglende variation i undervisningen kan medføre. Denne respondent synes ikke, at tyskundervisningen er spændende, idet der i undervisningen ikke er integrerede aktiviteter eller bevægelse, hvorfor vedkommende bliver demotiveret. Vedkommende forbinder læreren med en monoton stemme, der blot forklarer om grammatik i lang tid, hvorfor det tyder på, at grammatikken i lige så høj grad spiller en rolle i demotivationen for tysk. I virkeligheden efterspørger respondenterne en varieret undervisningsmetode, hvor der i høj grad er fokus på aktiv læring.

I ovenstående afsnit fik vi indblik i, hvad der kendetegner en god sproglærer; nemlig en, der formår at variere undervisningen. Da vi gerne vil undersøge, hvilke former for variation, eleverne tillægger særlig stor værdi, har vi valgt at inddrage følgende besvarelser, hvor eleverne kommer med bud på, hvad de forstår ved en varieret undervisning:

En god tysklærer er en som kan hjælpe med sprogforståelsen. Dette vil jeg helst se igennem ”sjovere” ting. Det kan f.eks. være igennem en tysk leg, sang eller andre emner som disse. (Bilag 1: 195)

En god sproglærer er en der laver undervisningen bred. - altså at vi ikke bare sidder og oversætter og laver grammatik en hel time. Også at en lærer laver mundtlige øvelser i par, og at man hører sprog og ser et par film på det sprog der undervises i. - det giver ihvertfald mig en større motivation til sproget og dets kultur. (Bilag 1: 198)

Begge respondenter indikerer, at de bliver mere motiverede af at læreren skaber en god og varieret undervisning og kommer med forskellige eksempler på, hvordan variation kan implementeres for at fremme motivationen i et sprogfag. Den første respondent pointerer, at en god tysklærer hjælper med sprogforståelsen gennem en implementering af aktiviteter såsom tyske lege og sange, så undervisningen bliver sjovere, men samtidig understøtter vedkommendes læring. Den anden respondent understreger, at en god sproglærer laver undervisningen bred, således eleverne ikke blot sidder med grammatik eller oversættelse i en hel time, men forsøger at implementere flere forskellige øvelser såsom mundtlige øvelser i par eller lytte til sproget ved at se en film på fremmedsproget, der samtidig hjælper dem med forståelsen af sproget. Dette medfører en øget motivation og i vedkommendes tilfælde en øget motivation for at lære mere om sproget og kulturen, hvorfor der kan siges at være tale om Gardner og Lamberts (2001) begreb integrativ motivation, som netop omfatter holdningen til kurset, og den positive holdning til L2 kulturen. Såfremt eleverne selv er med til at komme med input til, hvordan læreren kan variere sin undervisning, vil der være tale om Ryan og Decis (2018) psykologiske behov autonomi, hvor man har en smule medbestemmelse, hvilket medfører en øget motivation.

Det fjerde tema dækker over *en lærer, der roser og anerkender eleverne*, som også har vist sig at være en kvalitet, eleverne tillægger særlig værdi andre steder i analysen. Dette kommer til udtryk i følgende besvarelser:

En der roser og er optimistisk omkring dig. Måske også at de godt ved at man ikke er verdensmester og prøver at hjælpe til det nouveau man er på. (Bilag 1: 201)

En der roser dig uanset om alt du har sagt er korrekt, men også en som fortæller dig når du gør noget forkert. (Bilag 1: 201)

En der roser godt, så man er selvsikker nok til at tale et fremmed sprog (Bilag 1: 201)

Selvom vi flere steder har nævnt Banduras (1977) begreb verbal feedback, vil vi alligevel gerne fremhæve det i dette afsnit. Fælles for de tre elevudtalelser er, at de alle forbinder en rosende lærer med en god sproglærer. Den første elev oplever, at hvis vedkommende får ros, medfører dette en selvsikkerhed omkring at tale et fremmedsprog. Den anden elev fremhæver optimisme og støtte som ligeledes er vigtig i forbindelse med ros. Den sidste elev er af den mening, at eleverne bør få ros for den indsats, det kræver at deltage aktivt i timerne men også, at de bør få at vide, hvis de har sagt noget forkert. Den verbale feedback er derfor vigtig for eleverne, for at de kan opnå en motiveret adfærd. Når først eleven har fået ros fra en lærer, vil det ifølge Ågård (2014) medføre en oplevelse af kompetence, som bidrager til en positiv selvopfattelse, hvor eleven tror på egne evner. Dette vil derefter medføre positive mestringsforventninger som resulterer i vedholdenhed, hvor eleven er mere tilbøjelig til at engagere sig og bevare motivationen i undervisningen.

Hertil opstår en logisk delkonklusion, hvor lærerens pædagogiske og didaktiske kompetencer altså spiller en afgørende rolle for elevernes motivation for at tilvælge tysk.

5.5 Elevernes holdning til tyskfaget

I dette afsnit vil vi præsentere en samlet oversigt over de holdninger, der er blevet identificeret gennem analysen af elevernes besvarelser. Formålet med afsnittet er blandt andet at undersøge, om der findes en sammenhæng mellem elevernes positive associationer og tilvalget af tysk samt de negative associationer og fravalget heraf. Først præsenteres de positive holdninger, som dækker over elevernes tilvalg af tysk, dernæst de negative holdninger, som dækker over elevernes fravalg af tysk, hvorefter vi redegør for de ambivalente holdninger, som både dækker over til- og fravalget af tysk. Afsnittet tager udgangspunkt i Kuschel og Jørgensens (2006) trekomponentmodel, som behandler samspillet mellem den affektive, den kognitive og den motivationelle komponent.

Hos de elever, som har valgt tysk i gymnasiet og som har en positiv holdning til faget, dækker den affektive komponent over positive følelser til faget. Den motivationelle komponent dækker i dette afsnit over elevernes tilvalg af tysk. Den kognitive komponent er i dette afsnit interessant at redegøre for, da den dækker over elevernes forskellige tanker, forestillinger og viden. Vi ved på nuværende

tidspunkt i analysen, at eleverne tillægger mestringsoplevelser og forståelsen af fagets nytteværdi særlig værdi - både i forbindelse med deres tilvalg men også i forbindelse med motivationen i tysk-undervisningen. Disse faktorer dækker over den kognitive komponent og så snart disse opleves, viser det sig at påvirke elevernes holdning positivt, hvilket ligeledes skaber et motiveret adfærd og elevernes interesse for faget styrkes. Den kognitive komponent dækker ligeledes over gode oplevelser fra tidligere erfaringer og over positive oplevelser – både med deres tidligere folkeskolelærer samt nuværende gymnasielærere.

Hos de elever, som har fravalgt tysk i gymnasiet til fordel for et andet fremmedsprog og som har en negativ holdning til faget, dækker den affektive komponent over negative følelser til faget. Den motivationelle komponent dækker i dette afsnit over elevernes fravalg af tysk. Den kognitive komponent, som vi har adresseret gennem analysen, er blandet andet baseret på, at sproget lyder grimt, at der er for meget (og for svært) grammatik, som tager pusten fra eleverne. Flere elever synes ikke, at faget har nogen nytteværdi og at det er svært at mestre og derved få gode oplevelser med.

Disse to identificerede holdninger, den henholdsvis positive holdning og den negative holdning, viser sig flere steder gennem analysen, men det er svært at forbinde disse holdninger med til- og fravalget af faget, da flere elever med en positiv holdning har fravalgt faget eller omvendt, hvor elever med negative holdninger til faget alligevel har tilvalgt det. I følgende afsnit vil vi forsøge at redegøre for denne ambivalente holdning:

Følgende tre eksempler omfatter elever, hvis motivationelle komponent dækker over tilvalget af tysk, men hvor den affektive komponent hverken er positiv eller negativ, hvilket vi betegner som en ambivalent følelse:

Tysk er et ret sejt sprog at kunne og giver mange uddannelsesmuligheder, dog er jeg ikke specielt glad for det (Jeg er ikke glad for at have det i skolen), da jeg ikke føler, at jeg kan bruge eksempelvis nazi-tekstanalyser i daglig tale. (Bilag 1: 250)

Jeg synes det er et vigtigt sprog at kunne, da der er mange import/export handler der foregår med tysk talende lande, men at det er et virkeligt kedeligt fag. (Bilag 1: 256)

Det er fint nok, men hvis det var obligatorisk at have på A-niveau, ville jeg ikke have valgt det. (Bilag 1: 271)

Den første elev forstår sprogets nytteværdi i forhold til de uddannelsesmuligheder, som faget åbner op for, men vedkommende retter kritik imod pensum, da det ikke er relevant for vedkommendes hverdag at kunne snakke om ”nazitekster”. På den måde har eleven altså en ambivalent holdning til faget. Den samme form for ambivalens gør sig gældende i det andet eksempel, hvor eleven også kan se fagets nytteværdi, idet faget åbner for muligheder, hvor man kan kommunikere og handle med Tyskland. Dog synes eleven, at faget i gymnasiet er kedeligt. Den sidste elev giver udtryk for, at han/hun ikke ville have valgt det, hvis det var obligatorisk at have det på A-niveau, men at det er okay på B-niveau. Disse ambivalente overbevisninger og tanker dækker over den kognitive komponent, som overføres til den affektive komponent.

Der findes også eksempler, hvor den motivationelle komponent dækker over flere elevers fravalg, hvor den affektive komponent ligeledes dækker over de ambivalente følelser:

Jeg synes tysk er et flot sprog og jeg prøver da også at bevare noget af mit tysk, selvom jeg har fransk. (Bilag 1: 255)

Jeg synes det er okay, og syntes heller ikke det var så slemt i folkeskolen. Tysk var dog ikke interessant nok til jeg vil vælge det igen i gymnasiet. (Bilag 1: 256)

I disse to eksempler har begge elever et positivt forhold til faget. Eleven i det første eksempel ønsker at bevare sine kompetencer fra folkeskolen, men har valgt fransk som andet fremmedsprog i gymnasiet. Den anden elev forbinder ikke faget med negative associationer fra folkeskolen, men synes dog ikke, at faget var interessant nok til at fortsætte med det i gymnasiet og valgte i stedet et andet fremmedsprog. Det vil sige, at selvom elevernes holdning til faget er positivt, og at de har gode erfaringer med det, har de alligevel fravalgt faget i gymnasiet.

Hvad der er værd at tilføje til dette afsnit er, at flere af eleverne har ændret deres holdning fra folkeskolen til gymnasiet. Dette gælder både elever, som har ændret deres holdning fra negativ til positiv eller omvendt:

Igen, jeg syntes at det var et sjovt fag i folkeskolen. Det synes jeg dog ikke længere. (Bilag 1: 86)

Jeg synes det var okay i folkeskolen, en på gym er jeg ikke vild med det. (Bilag 1: 255)

Jeg kunne ikke lide det i folkeskolen men er begyndt at kunne lide det her i gymnasiet, fordi det begyndte at give mening, da jeg lærte om de 4 kasus. (Bilag 1: 258)

jeg kan ret godt lide tysk nu, i folkeskolen og på efterskolen var det virkelig ikke fedt da jeg ikke forstod det, men efter AP i gymnasiet, forstod jeg tysk, både bøjninger og ord, så derfor kan jeg godt lide tysk. (Bilag 1: 245)

Fælles for alle fire besvarelser er, at de repræsenterer en gruppe elever, som har ændret holdninger til faget i overgangen fra folkeskolen til gymnasiet. De to øverste eksempler adskiller sig dog fra det sidste ved, at begge har ændret deres holdning til det negative, hvorimod det tredje eksempel vidner om en elev, som havde negative associationer med fra folkeskolen, men efter at have oplevet forståelse for de fire kasus og den rette mestringsmotivation, har eleven ændret sin holdning til faget. Dette er interessant, da Kuschel og Jørgensens (2006) sociale vurderingsteori argumenterer for, at eleven ville være mere tilbøjelig til at afvise de positive informationer, som den modtager fra gymnasiet, da disse ikke stemmer overens med de holdninger, som eleven har fra folkeskolen. Gymnasiet har altså ændret elevens negative holdning til faget til en positiv holdning. I det sidste eksempel er værd at bemærke, at eleven også har ændret sin holdning fra folkeskolen til gymnasiet til det positive og eleven fremhæver AP som noget, der har haft indflydelse på denne positive udvikling. AP står for Almen Sprogforståelse og er et fag, eleverne har i grundforløbet, hvor der arbejdes med grammatikken og med sprogets funktion. Formålet er at skabe en forbindelse mellem det latinske sprog og de moderne europæiske sprog, herunder tysk. Det er værd at bemærke, at AP's lærerplan siger, at faget "medvirker til at kvalificere elevernes valg af sproglige studieretninger og til at styrke elevernes studie- og karrierespæktiv i arbejdet med sprog" (Børne- og Undervisningsministeriet 2020). Elevens udtalelse i ovenstående eksempel samt citatet fra AP's læreplan vidner om, at det som gymnasie er vigtigt at vise tysk fra en positiv side i grundforløbet samt at fremhæve fagets nytteværdi. Både for at sørge for, at de elever, som har negative oplevelser med fra folkeskolen, kan ændre deres holdning til faget, men også fordi det er i grundforløbet, at de stifter bekendtskab med faget i et fremtidsperspektiv, hvor de lærer, hvordan de kan bruge faget fremadrettet.

På baggrund af disse resultater kan det konstateres, at elevernes holdninger til tysk er vanskelige at definere ud fra deres til- og fravalg af tysk i gymnasiet. Der synes ikke at være nogen direkte

sammenhæng mellem de negative holdninger og fravalget af faget, ligesom der ikke findes en konstant sammenhæng mellem de positive holdninger og tilvalget af faget. Dog er elever med en positiv holdning mere tilbøjelige til at tilvælge faget – og omvendt er elever med en negativ holdning mere tilbøjelige til at fravælge det. Elever med negative eller positive holdninger til faget kan ændre disse gennem overgangen fra folkeskolen til gymnasiet på samme måde, som de kan bevare den.

5.5.1 Andres holdning til tysk

Formålet med dette afsnit er at få indblik i, hvordan respondenterne opfatter andres holdning til tysk og hvordan disse kan indikere, hvordan diskursen er omkring tysk på gymnasierne. Eleverne blev derfor stillet følgende spørgsmål: *Hvordan opfatter du generelt andres holdning er til tysk?* Svarene til dette spørgsmål kan ligeledes inddeles i negative holdninger, ambivalente holdninger samt positive holdninger og præsenteres i dette afsnit i fornævnte rækkefølge.

Kategorien med de negative holdninger er det mest fremtrædende tema, idet de fleste elever er af den opfattelse, at andres holdninger til tysk er negative. Under de negative holdninger har vi identificeret fire temaer: 1) Der bliver set ned på dem med tysk, 2) det nemmeste valg, 3) folkeskolens påvirkning og 4) folk pjækker fra tysk.

Det første tema, *der bliver set ned på dem med tysk*, omfatter en gruppe elever, som italesætter ungdomskulturens forståelse af elever:

Som tidligere forklaret er det meget sjældent, at man finder nogle, som deler ens interesse for tyskfaget. Mange vælger det på B-niveau for at undgå et femte A-fag, og ellers vælger de det frem for andre A-fag i tilfælde af, at de kun har tre ud af fire A-fag. Holdningen omkring tysk er meget negativ generelt set. Og hvis man er en af dem, som rent faktisk går op i det og interesserer sig for det, bliver man anset som en "stræber" eller også underlig, fordi det er så sjælden en ting at kunne lide tysk. Mega ærgerligt. (Bilag 1: 282)

Folk synes ikke det er fedt. Det er der ihverfald blevet skabt en kultur omkring. Dem der synes Det er fedt bliver bashet lidt for det. (Bilag 1: 293)

Den er negativ. I min klasse(fransk og tysk klasse), bliver der set ned på os med tysk. (Bilag 1: 298)

Fælles for alle tre elever er, at de er af den opfattelse, at man bliver set ned på af andre, hvis man vælger tysk eller synes om faget. Den første elev har selv en interesse i faget og oplever, at man kun vælger tysk for at undgå et A-fag. Derefter forklarer hun, at der er en negativ holdning omkring faget generelt, og at hvis man ligesom hende godt kan lide faget, anses de som stræbere eller underlige, fordi der ikke er mange, der ikke kan lide faget. Den anden elev italesætter, at der er skabt en kultur på vedkommendes gymnasie, hvor de andre ser ned på dem, som synes godt om tysk. Den sidste elev vidner om det samme. Vedkommende oplever i sin klasse, at der bliver set ned på dem med tysk. Klassen er delt på den måde, at de følger de samme fag bortset fra fremmedsprogsgene, hvor de er adskilt. Det vil altså sige, at dette også kan være en skjult barriere, som kan være med til at forklare, hvorfor så få elever vælger at hæve niveauet til A i gymnasiet. Ifølge Schilling (2004), har unge brug for at "være som de andre" ellers vil det true deres identitet og selvopfattelse, og derfor kan det være svært for et ungt menneske at træffe et valg, som ikke bliver mødt af en positiv reaktion fra de andre elever. Det er ligeledes Ryan og Decis (2018) psykologiske behov, tilhørsforhold, som eleverne frygter ikke at få opfyldt, hvis de vælger tysk på A-niveau, idet de andre elever giver udtryk for at tysk ikke er et anerkendt sprogfag. Dette vil skabe en negativ relation til de andre elever, hvorfor det bliver vanskeligt at opleve tilhørsforhold.

Det andet identificerede tema, *det nemmeste valg*, dækker over en gruppe elever, som er af den opfattelse, at folk kun vælger det, da det er det "nemmeste" valg:

Jeg føler at folk har valgt tysk, fordi det var det nemmeste valg. Jeg har i hvert fald ikke hørt nogen sige, at de har valgt det, fordi de godt kan lide det eller skal bruge det til noget. Det er lidt som om, at det er hvad der var nemmest, fordi man havde lidt af det i folkeskolen, og derfor ikke skulle starte forfra. (Bilag 1: 291)

det er det de fleste vælger, fordi det er nemmest at arbejde videre på et sprog man har haft (Bilag 1: 306)

Eleverne mener, at de fleste ikke vælger faget, fordi de interesserer sig for det, men fordi det er det nemmeste i stedet for at skulle starte forfra med et andet fremmedsprog. Derfor kan man ikke sige, at der er tale om et interessebaseret valg, idet respondenterne udelukkende vælger tysk fordi de har

beskæftiget sig med det i folkeskolen, hvorfor der her er tale om den strategiske logik, som Salecl (2012) i høj grad kritiserer. De udtaler desuden, at de ikke har hørt nogen sige, at de har valgt tysk på baggrund af deres interesse for det, men at de har valgt det, fordi det er et sprog de har haft før, hvorfor det er nemmere at arbejde videre med fra folkeskolen og som har gjort udfaldet af deres tilvalg af tysk.

Folkeskolens påvirkning udgør det tredje tema og dækker over en gruppe elever, som forklarer, hvordan andres holdning er negativ på grund af tidligere erfaringer fra folkeskolen:

Andres holdninger (især dem som ikke selv har tysk) er som regel ret dårlig føler jeg. Man har en tanke om, at det var "lort" i folkeskolen, og så ændrer man aldrig rigtig synspunkt igen. (Bilag 1: 305)

Denne elev fremhæver, at der generelt er en negativ holdning til tysk, og at det især er dem, der ikke har tysk, der deler denne holdning. Derudover pointerer vedkommende, at det kan være svært at ændre denne holdning, hvis først man har sat sig for, at tysk er lort i folkeskolen, da denne overbevisning påvirker vedkommende til at fravælge tysk på gymnasiet. Dette bekræfter endvidere, hvor stor indflydelse folkeskolen har på elevernes holdning samt motivation til faget. Ifølge Kuschel og Jørgensens (2006) sociale vurderingsteori kan dette være fordi, eleverne ikke er modtagelige over for positive informationer, da disse ikke stemmer overens med forhenværende holdninger.

Det sidste tema omhandler *folk, der pjækker fra tysk* og omfatter en mindre gruppe elever, som fremhæver denne tendens:

Mange kan ikke fordrage det. Ekstremt mange pjækker fra det. Hvis de så ikke pjækker, så er der meget få der faktisk gør en indsats i tysk. (Bilag 1: 287)

Respondenten giver udtryk for, at mange elever ikke kan fordrage tysk og at de derfor pjækker fra timerne. Når de ikke pjækker, er der meget få af dem, der yder en indsats, hvorfor de udtrykker en ligegyldighed ved tysk. Derudover kan man argumentere for, at deres holdning til tysk er negativ, da de ikke ser en mening med at dukke op til undervisningen eller yde en indsats i undervisningen. I den forbindelse kan vi inddrage Banduras (1977) begreb andenhåndsoplevelser, hvor han pointerer, at

mennesker konstant influeres af hinanden. Derudover understreger han, at elevernes erfaringer med, hvordan andre elever udfører bestemte opgaver har betydning for hvordan de selv vil udføre dem. Idet respondenter nævner, at flere pjækker fra tysk og ikke yder en indsats i undervisningen, vil denne indstilling muligvis have en negativ effekt på vedkommende samt de andre elever i klassen, når de skal udføre samme opgaver. Forstået på den måde, at hvis respondenter erfarer, at dem der pjækker, ikke har lyst til at udføre bestemte opgaver i undervisningen, kan det have en negativ indflydelse på, hvordan respondenter selv udfører samme opgave.

Udover de negative holdninger, har eleverne også afgivet besvarelser, hvori de nævner andres ambivalente holdninger:

Variere meget, i folkeskolen synes jeg alle hadede faget især fra min klasse. Her på gymnasiet er der selvfølgelig flere kompetente mennesker, men synes stadig det negative går igen. (Bilag 1: 281)

De er ikke så vilde med det, udover dem der rent faktisk kan sproget og føler sig tryk i timerne. (Bilag 1: 300)

De fleste er heller ikke mega glade for faget, men det har altid været lidt sådan at tysk bare lidt skal "overstås", så er der dog andre der godt kan lide det og det ville jeg da ønske jeg også kunne. (Bilag 1: 300)

Den første elev udtaler sig, at det varierer meget og selvom gymnasiet har flere kompetente mennesker, som ifølge eleven er positivt, så overdøver de negative holdninger. Den anden elev siger, at dem, som føler sig tryk i timerne og mestrer sproget, godt kan lide faget, men at de resterende ikke synes om det. Den sidste elev skiller sig ud ved, at vedkommende selv udtrykker et ønske om at kunne lide faget. Eleven italesætter tysk som noget der skal overstås, og at det altid har været sådan. Disse tre eksempler vidner således om, at der er flere elever, som opfatter andres holdning som ambivalente, hvor der både findes spor af det positive og det negative.

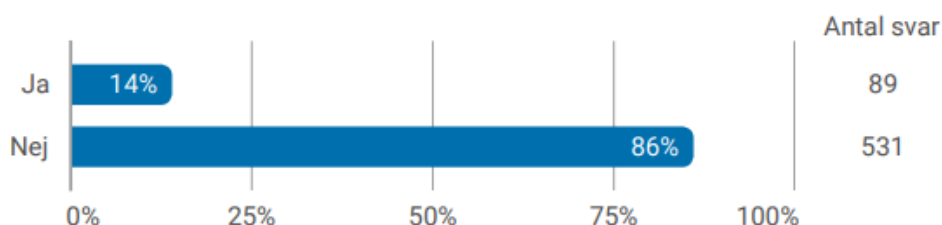
Den sidste kategori, dækker over de få elever, som er af den opfattelse, at andre har positive holdninger til tysk, hvor de blandt andet siger, at "folk synes det sjovt og fint nok" (Bilag 1: 278) eller "fint.

generelt meget mere positivt end fx spansk og fransk” (Bilag 1: 278). Begge respondenter bruger udtrykket ”fint”, hvorfor de må siges at have en mere neutral holdning til tysk end den er direkte positiv. Dog nævner første respondent at have hørt andre forbinde tysk med at være sjovt, hvor anden respondent synes, at andres holdning til tysk er mere positiv end til fransk og spansk, hvorfor det naturligvis også kan siges at være delvist positive udsagn.

Da vi er interesserede i at finde ud af, om eleverne bliver påvirket af andres holdning til faget, har vi valgt at spørge dem direkte herom, hvilket fører os videre til næste spørgsmål, som undersøges nærmere i følgende afsnit.

5.5.1.1 Har andres holdning af tysk påvirket elevernes til- eller fravalg af tysk?

Formålet med dette afsnit er at få indblik i, hvordan respondenterne opfatter andres holdning til tysk, da vi formoder, at dette har indflydelse på respondenternes til- eller fravalg af tysk. Derfor har vi valgt at stille følgende spørgsmål: *Har andres holdning til tysk haft indflydelse på dit til- eller fravalg af faget i gymnasiet?* Dette for at skabe et overblik over, hvorvidt andres holdning påvirker eleverne i deres valgproces. Svarene fordeler sig således:



Graf 8: Har andres holdning til tysk haft indflydelse på dit til- eller fravalg af faget i gymnasiet? (Bilag 1: 305)

Som det fremgår af ovenstående graf, har 14 % af eleverne svaret ”Ja” til, at andres holdninger har påvirket deres til- eller fravalg af tysk i gymnasiet, hvorimod 86 % har svaret ”Nej”. Taget i betragtning af, at størstedelen af eleverne er af den opfattelse, at andres holdninger er negative til tysk, betyder det, at de elever, som har valgt tysk i gymnasiet, ikke har været påvirket af andres negative holdninger, og at de elever, som har valgt et andet fremmedsprog, heller ikke har været påvirket af andres negative holdninger til faget. De 14%, som svarede ”Ja” til spørgsmålet, blev stillet spørgsmålet: *På hvilken måde har andres holdning haft indflydelse på dit til- eller fravalg af tysk?* Nogle af svarene hertil præsenteres nedenfor:

Altså når der er et så negativt billede af tysk gør det jo i hvert fald ikke at man selv bliver mere glad for det. (Bilag 1: 310)

Der har virkelig været meget had, så det har påvirket min holdning lidt. (Bilag 1: 309)

Fælles for disse elever er, at de er blevet påvirket af andres negative holdninger. Hvorvidt det har ført til et til- eller fravalg af tysk, fremgår ikke tydeligt af deres besvarelser, men det har i hvert fald ændret deres holdning en smule. Den første respondent nævner, at det negative image, som tysk har fået, ikke medfører en glæde hos respondenterne, hvorfor det kan siges at medvirke til en form for demotivation. Den sidste elev siger, at der har været et stort had til faget, hvilket har påvirket vedkommendes holdning, da det nærmest er uundgåeligt ikke at blive påvirket af andres negative holdninger, idet mennesker influerer hinanden jf. Banduras (1977) begreb andenhåndsoplevelser.

De to næste eksempler har det tilfælles, at deres familie har påvirket deres valg:

Min familie mente tysk var bedst, også fordi de selv har haft det. Mine venner påvirkede mig også, fordi de gerne ville have faget så de talte for det. (Bilag 1: 307)

Jeg har snakket meget med mine forældre og søskende om deres erfaringer med tysk i gymnasiet, hvilket også har påvirket mit fravalg af tysk. (Bilag 1: 308)

Den første elev er blevet påvirket positivt af sin familie til at tilvælge faget, hvor familien også selv har beskæftiget sig med det. Eleven fremhæver også vennernes indflydelse på tilvalget, idet de har talt for det. Den anden elev har talt med sine forældre og ældre søskende om deres oplevelser med tysk i gymnasiet, hvilket har været negativt og derfor har eleven selv fravalgt faget i gymnasiet. Selvom Schilling (2004) argumenter for, at unge udfordrer forældrenes forventninger, kan familien godt have en indflydelse på elevernes fagvalg. Det næste eksempel vidner om, at det ikke altid er en god ide at lytte til andres holdning:

Jeg har virkelig fortrudt at jeg ikke havde valgt tysk, da jeg synes selv at jeg var dygtig til det i folkeskolen, og synes at jeg har spildt alle de år jeg har lært tysk i folkeskolen. Inden jeg startede på gym, fik jeg at vide af en jeg kendte at det var mega svært og hun havde det svært ved at få

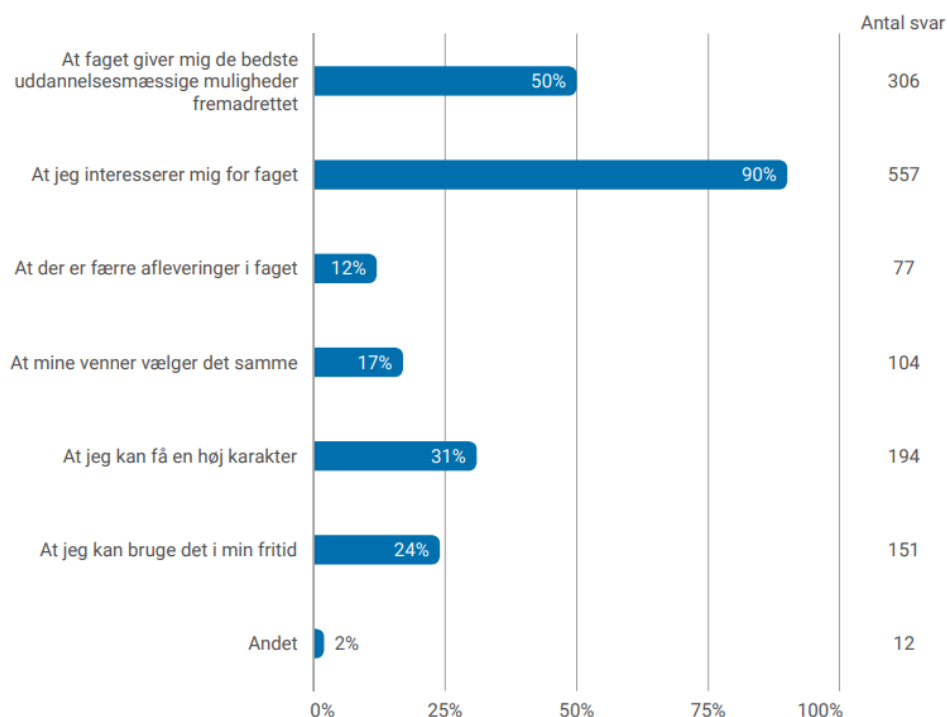
gode karakter i faget, og man skal kunne meget hvis man vil have god karakter i faget. (Bilag 1: 308)

Eleven fravalgte tysk i gymnasiet på grund af en bekendt, som havde fortalt, at faget både var svært, krævede meget, og at det ikke var nemt at få høje karakter i det. Eleven erkender dog, at han/hun fortryder dette fravalg, idet vedkommende føler, at det der blev lært i folkeskolen, er gået tabt som følge af dette fravalg. Den bekendtes indflydelse på respondentens fravalg af tysk er kendetegnet ved Højdal og Poulsens (2007) begreb miljømæssige faktorer, idet respondenterne har befundet sig i et socialt rum, hvor vedkommende er blevet påvirket af ydre faktorer, in casu den bekendte. Den bekendtes indflydelse har medført en bestemt handling om at fravælge tysk.

5.6 Valgprocessen

Med dette afsnit ønskes en nærmere undersøgelse af gymnasieelevernes valgmønstre, herunder de faktorer, der påvirker dem i valgprocessen. Vi vil først forsøge at belyse elevernes valgproces med henblik på, hvad der er vigtigst for dem når de vælger fag i gymnasiet. I forlængelse heraf vil vi undersøge om de får tilstrækkelig vejledning til at træffe disse fagvalg på gymnasiet, hvorefter vi vil undersøge hvorvidt de overvejer deres fremtidsmuligheder når de vælger fag. Dernæst vil vi se nærmere på deres kendskab til uddannelsesmulighederne efter gymnasiet. Afslutningsvist vil vi komme ind på, hvorvidt eleverne ved, hvad de vil efter gymnasiet.

Formålet med det næste spørgsmål er at få en dybere indsigt i, hvad der spiller en rolle for elevernes valg af fag. Eleverne havde mulighed for at vælge flere valgmuligheder, som er informeret af, hvad vi forestiller os, gør sig gældende med det forbehold, at de selv kan komme med andre årsager til dette i svarmuligheden ”Andet”. Spørgsmålet lyder således: *Hvad er vigtigst for dig, når du vælger dine fag i gymnasiet? Vælg gerne flere svarmuligheder.* Svarene til spørgsmålet fordeler sig som følger:

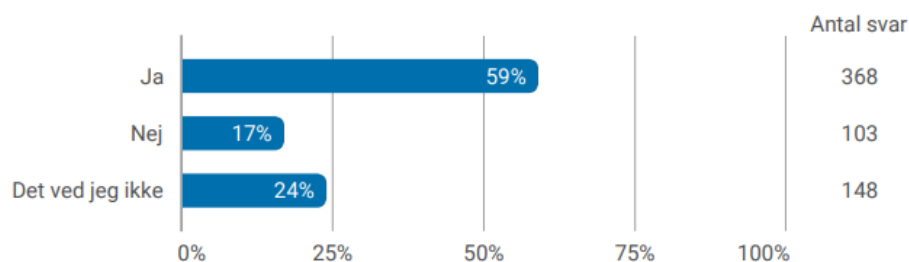


Graf 9: Hvad er vigtigst for dig, når du vælger dine fag i gymnasiet? Vælg gerne flere svarmuligheder (Bilag 1: 311)

Størstedelen af eleverne (90 %) angiver, at interessen for faget er en vigtig faktor, som spiller en rolle for elevernes fagvalg, hvilket understøtter Vinthers (2014) pointe om, at forudsætningen for at lære samt tilvælge fremmedsprog, afhænger af elevernes interesse. 50 % nævner, ”at faget skal give eleverne de bedste uddannelsesmæssige muligheder i fremtiden”, hvilket stemmer overens med resultaterne fra ovenstående, som viser, at eleverne tænker over deres fremtid, når de vælger fag, men at størstedelen ikke ved, hvad de vil. Dette stemmer ligeledes overens med et af resultaterne fra *Det svære uddannelsesvalg* (2015), som lød på, at de fleste elever stræber efter at holde flest døre åbne, da de er uafklarede omkring deres fremtidige uddannelse. Eleverne vælger derfor de fag, som giver dem flest muligheder i uddannelsessystemet, da de på den måde udskyder fremtidige valg. Ved at have mange døre åbne, opnår de muligheden for at ændre retning undervejs. Undersøgelsen fra Danmarks Evalueringsinstitut pegede på det faktum, at elevernes interessebaserede valg går tabt, når de vælger efter at holde flest døre åbne (Danmarks Evalueringsinstitut 2015: 15). Dette fremstår mærkværdigt, idet eleverne til dette speciale markerer disse faktorer, som de vigtigste ved fagvalg, idet faget giver adgang til de bedste uddannelsesmæssige muligheder, og at det er noget, som interesserer eleverne. Det interessebaserede er dog stadig mere udpræget. 30 % af eleverne har svaret, at det også er vigtigt for dem, at faget giver dem en høj karakter, hvorfor de ifølge Ryan og Deci (2018) vil være styret af den ydre motivation. I *Det svære uddannelsesvalg* (2015) blev det konstateret, at karaktererne

er elevernes ”faste holdepunkt” (ibid.: 9), idet optagelsessystemet er svært at navigere i for eleverne. Jo højere karaktergennemsnittet er, jo flere muligheder råder de over. Dette er tæt forbundet med ideen om at holde flest døre åbne, hvilket endnu engang tyder på, at elevernes strategiske logik er på spil, når der træffes fagvalg. At faget har en form for nytteværdi i fritiden, er en vigtig faktor for 24 % af eleverne, som har indflydelse på deres valg af fag. 17 % af eleverne nævner vennerne som en vigtig faktor, og 12 % svarer, at det er vigtigt at faget ikke har mange afleveringer. De sidste 2 % procent, som har svaret ”andet”, blev ført videre til spørgsmålet: *Du svarede ”andet” til, hvad der har påvirket dit valg af tysk, uddyb gerne*. Da besvarelsene omfatter tidligere identificerede temaer, vil vi ikke behandle disse, da de ikke tilfører ny viden i besvarelsen af forskningsspørgsmålet.

De fleste gymnasieelever undgår som bekendt bevidst at vælge tysk på A-niveau for i stedet at ”nøjes” med det på B-niveau. Dette skyldes, at de fleste studieretninger er struktureret på den måde, at hvis eleverne ønsker at vælge tysk på A-niveau, får de dermed også et ekstra A-fag, som vil medføre et større arbejde og højere krav end højst nødvendigt. Gennem respondenternes svar er det tydeligt, at mange elever vælger tysk på B-niveau for at undgå de andre fremmedsprogsfag, som alle kun udbydes på A-niveau. Det første spørgsmål, der behandles i dette afsnit, er inspireret af ét af resultaterne fra Danmarks Evalueringsinstituts undersøgelse, *Det svære uddannelsesvalg* (2015), hvor de fandt ud af, at flere elever efterspurgte bedre støtte i valgprocessen, hvilket indebar individuel vejledning. Da deres undersøgelse er fra 2015, er formålet med følgende spørgsmål at se, om dette stadig gør sig gældende. Spørgsmålet lyder: *Føler du, at du får tilstrækkelig og passende vejledning til at træffe beslutninger om valg af fag?*

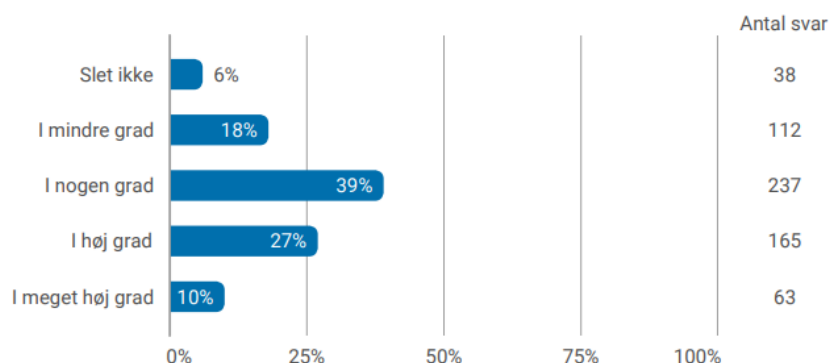


Graf 10: Føler du, at du får tilstrækkelig og passende vejledning til at træffe beslutninger om valg af fag? (Bilag 1: 310)

Over halvdelen (59 %) af respondenterne føler, at de modtager tilstrækkelig og passende vejledning i forhold til at træffe beslutninger om valg af fag i gymnasiet. 17 % har svaret ”Nej” og 24 % har svaret ”Det ved jeg ikke”. Dette vil sige, at størstedelen af eleverne oplever, at de modtager den rette vejledning i gymnasiet, hvilke kan tyde på, at der er sket en forbedring siden 2015.

Som tidligere nævnt er det i grundforløbet, at eleverne bliver introduceret til de forskellige fagområder, som de forskellige studieretninger tilbyder. Her får de også en indsigt i de fremtidsmuligheder, som studieretningerne åbner op for. Det er altså grundforløbet, som danner grundlag for elevernes valg (Børne- og Undervisningsministeriet 2022d). Vores resultater viser, at næsten 60 % af eleverne oplever, at de får den rette vejledning gennem grundforløbet til at træffe valg af fag. Man kan dog argumentere for, at der stadig er plads til forbedring, da 41 % enten mener, at de ikke får den rette vejledning eller at de ikke ved, hvorvidt de får det.

Eleverne skulle ligeledes svare på følgende spørgsmål: *Hvorvidt overvejer du dine muligheder for fremtiden, når du vælger fag på gymnasiet?* Hertil svarede eleverne følgende:

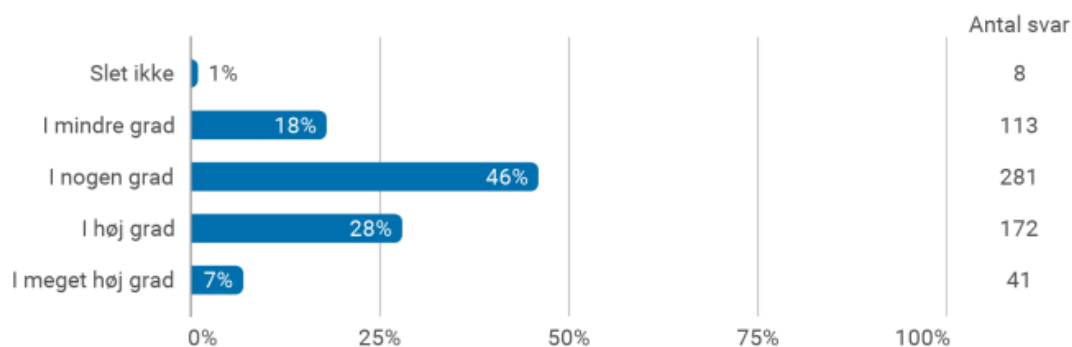


Graf 11: Hvorvidt overvejer du dine muligheder for fremtiden, når du vælger fag på gymnasiet? (Bilag 1: 323)

Resultaterne viser, at 39 % af eleverne overvejer deres fremtidsmuligheder ”i nogen grad”, når de træffer valg gymnasiet. 27 % har svaret ”i høj grad” og 10 % har svaret ”i meget høj grad”. Kun 6% har svaret ”slet ikke” og 18 % har svaret ”i mindre grad”. På baggrund af denne fordeling, betyder det, at størstedelen af eleverne er fremtidsorienterede, når de træffer valg i gymnasiet, idet deres fagvalg skal være adgangsgivende fremadrettet.

I forlængelse af ovenstående spørgsmål om, hvorvidt eleverne overvejer deres fremtid, når de vælger fag, vil vi også gerne få et indblik i, hvorvidt de generelt har kendskab til uddannelsesmulighederne efter gymnasiet, da størstedelen af eleverne i grafen ovenfor siger, at de vælger fag efter, hvor

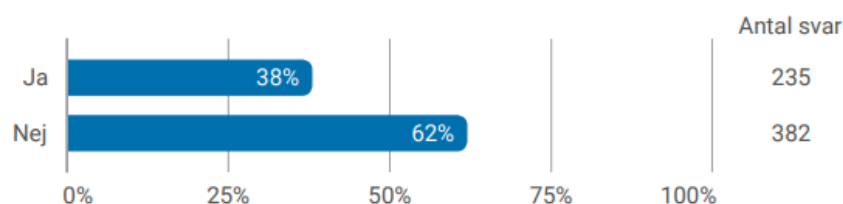
nyttige de er for deres fremtidsmuligheder. Derfor stillede vi følgende spørgsmål: *I hvor høj grad har du kendskab til uddannelsesmulighederne efter gymnasiet?*



Graf 12: *I hvor høj grad har du kendskab til uddannelsesmulighederne efter gymnasiet? (Bilag 1: 324)*

Grafen viser, at 46 % af respondenterne mener, at de har kendskab til uddannelsesmulighederne efter gymnasiet "I nogen grad", 28 % har "I høj grad", 18 % har "I mindre grad", 7 % har "I meget høj grad" og de resterende 1 % har "Slet ikke". Det tyder derfor på, at størstedelen af respondenterne er bevidste om, hvilke uddannelsesmuligheder der venter efter gymnasiet, men at der stadig er en mindre gruppe, der mener at have kendskab i mindre grad, hvorfor der stadig er plads til forbedring i forhold til at anskueliggøre de respektive muligheder for eleverne. Det er vigtigt at anskueliggøre, hvilke uddannelsesmuligheder der findes og hvilken retning eleverne kan gå på baggrund af deres interesse, da vi fra ovenstående spørgsmål ved, at deres valg af fag afhænger af, hvad de vil efter gymnasiet. Fagene skal ligeledes være adgangsgivende for flest mulige jobmuligheder, så eleverne ikke behøver at være fastbesluttede. Dette validerer de resultater vi har fået kendskab til gennem Børne- og Undervisningsministeriets *Det svære uddannelsesvalg*, som konkluderede, at elevernes generelle kendskab til uddannelsessystemet er begrænset (Danmarks Evalueringsinstitut 2015: 7).

Ifølge Supers teori om livsforløb og leverums betydning for valg og udvikling kan elevernes fremtidige forestillinger bidrage til, at de træffer valg efter deres mål. Derfor blev følgende spørgsmål stillet: *Ved du hvad du vil efter gymnasiet?*



Graf 13: Ved du hvad du vil efter gymnasiet? (Bilag 1: 312)

Som det fremgår af grafen, ved størstedelen af eleverne ikke, hvad de vil efter de har fået deres studentereksamen, hvilket gør det svært for dem at træffe valg i gymnasiet i forhold til de mål, som de har fremadrettet. Ud af de 235 elever, som har svaret ”Ja”, er der 26 % af eleverne, som vil have et sabbatår efter gymnasiet. I den forbindelse bør det påpeges, at eleverne ikke har forstået spørgsmålet ens, hvilket det kvalitative data også afspejler. Hensigten med spørgsmålet var at få indsigt i, hvad eleverne uddannelsesmæssigt ville efter gymnasiet, hvorfor spørgsmålet burde være formuleret anderledes og mere præcist. Dette er dog risikoen ved at anvende en spørgeskemaundersøge, da eleverne ikke nødvendigvis forstår spørgsmålene ens, hvorfor det kan være svært at opnå anvendelige svar (Aarhus Universitet 2023). Det virker dog besynderligt, at de fleste elever er fremtidsorienteret, men ikke ved, hvad de vil efter gymnasiet. Dette kan muligvis forklares ud fra det faktum, at idet eleverne ikke ved, hvad de vil efter gymnasiet, vælger de de fag, der er mest adgangsgivende i en karrieremæssig sammenhæng, så de ikke begrænses af de adgangskrav, uddannelserne fremsætter. I forlængelse heraf kan man inddrage Webers (2003) forståelse af social handlen. Eleverne kan siges at være målorienterede, når de træffer deres fagvalg, da fagene træffes efter et mål om at have flest mulige døre åbne, når de skal vælge uddannelse.

5.7 Livsforløb og leverums betydning for valg af fag

Dette afsnit tager udgangspunkt i 18 forskellige elever, der har besvaret spørgeskemaet. Formålet er at undersøge deres livsforløb samt leverums betydning for deres fagvalg, da der ønskes en dybere indsigt i de valgmønstre, som gør sig gældende i gymnasiet. Afsnittet er inddelt i tre dele, hvor der først tages udgangspunkt i seks elever med tysk på A-niveau, dernæst seks elever tysk på B-niveau og til sidst seks elever, der har valgt et andet fremmedsprog end tysk. De 18 udvalgte elever er valgt på baggrund af deres uddybende samt repræsentative besvarelser, som viser et udsnit af, hvordan elevernes valgmønstre generelt afspejler sig. Med fokus på ligheder og forskelle mellem de forskellige grupper laves der til sidst en opsamling.

Afsnittet tager udgangspunkt i Supers (2007) teori om livsforløb og leverums betydning for karrierevalg og udvikling, hvor han argumenterer for, at karrierevalg er en integreret del af at være menneske. Eleverne konstruerer sig selv i et samspil med omverdenen, hvori situationer og relationer opstår. Super (2007) beskæftiger sig med tre begreber, som har betydning for valg og udvikling og omfatter min historie, leverum og mine fremtidsforestillinger. Disse vil blive anvendt for hver enkel elev med fokus på at identificere deres valgmønstre.

5.7.1 Elever med tysk på A-niveau

Den første elev med tysk på A-niveau har vidst siden 8. klasse, at vedkommende ville have tysk på A-niveau i gymnasiet. Eleven har altid godt kunne lide tysk og tror, at det hænger sammen med forhenværende rejser til Tyskland og Østrig med sin familie. Eleven er vokset op i et hjem med en far, der er halv tysker, og hvor de så tysk TV. Det tog ”rigtig fart” i 8. klasse for eleven, da vedkommende fik en ny tysklærer, som altid var motiverende og støttende og som altid roste eleven og gjorde det klart, hvordan man kunne forbedre sig. Derfor kan det siges, at elevens *historie* er påvirket af gode erfaringer. I vedkommendes nuværende *leverum* er det kompetencer, fremtidsmuligheder og lysten til at blive bedre, som har påvirket elevens motivation og tilvalget af tysk. Eleven er i meget høj grad motiveret for at lære tysk og især det at være sammen med andre, der også brænder for faget, har indflydelse på elevens motivation. Eleven ser muligheder i at udfordre sig selv, hvilket den nuværende tysklærer støtter vedkommende i. Det kan derfor også konstateres, at eleven har gode erfaringer med tysk i sit nuværende *leverum*. Det er vigtigt for vedkommende, at et fag giver de bedste uddannelsesmæssige muligheder fremadrettet, og at det er interessant. Elevens *fremtidsforestillinger* er svær at identificere, da vedkommende ikke har en plan efter gymnasiet, men overvejer det i meget høj grad, når der vælges fag. Eleven vurderer ligeledes at han/hun i høj grad har kendskab til uddannelsesmulighederne, men synes ikke, at det bliver tydeliggjort nok i undervisningen, hvilke muligheder tysk åbner for (Bilag 3.1).

Den anden elev har valgt tysk på A-niveau, fordi vedkommende godt kan lide faget, og fordi vedkommende ønsker at blive bedre til det. Elevens *historie* er præget af gode erfaringer fra folkeskolen, hvor vedkommende havde en god lærer, som lærte alle i klassen tysk på gymnasieniveau, hvorfor eleven havde stor tillid til sine egne evner. Eleven er i sit nuværende *leverum* i høj grad motiveret for at lære tysk, og det er især fremtidsmulighederne, som har indflydelse på dette, ligesom det er lysten til at blive bedre, hvilket også dækker over elevens *fremtidsforestillinger*. Elevens nuværende tysklærer i gymnasiet sørger for, at eleverne udvikler sig og lærer en masse, men har

samtidigt forventninger til dem. Elevens *barriere* er, at de ikke får tilstrækkelig vejledning til at træffe valg i gymnasiet, men eleven har et mål om at læse medicin. Det kan derfor siges, at elevens lyst til at blive bedre, sine fremtidsmuligheder og ønske om at læse medicin bidrager til elevens forståelse af egne *fremtidsforestillinger*. Eleven synes, at det er blevet gjort klart i undervisningen, hvilke muligheder tysk giver fremadrettet (Bilag 3.2).

Den tredje elev har valgt tysk på A-niveau, da vedkommende har gode erfaringer fra folkeskolen med en sød lærer og fordi, det er et sprog, der bliver talt i mange lande, hvilket eleven synes gør faget vigtigt. Det er en tidligere folkeskolelærer og fremtidsmulighederne, som har påvirket elevens valg af tysk. Elevens valg af tysk på A-niveau er derfor præget af elevens *historie* og *fremtidsforestillinger*. Eleven er i sit nuværende *leverum* motiveret i nogen grad, men har svært ved at sætte ord på, hvad der motiverer ham/hende. Eleven har dog svaret ja til, at den nuværende tysklærer har en betydning, da vedkommende er ”fagligt klog, og derfor kan hjælpe”. Elevens *barriere* er, at vedkommende ikke synes, de får den rette vejledning til at træffe valg i gymnasiet og har svært ved at identificere sine *fremtidsforestillinger*, da vedkommende ikke har en plan efter gymnasiet. Dog overvejer eleven i høj grad sine muligheder fremadrettet, når der vælges fag, ligesom eleven i høj grad har kendskab til uddannelsesmulighederne. Det vigtigste for eleven, når vedkommende skal træffe fagvalg, er, at det giver de bedste uddannelsesmæssige muligheder, at det interesserer ham/hende, og at der er færre afleveringer i faget. En anden *barriere* i elevens nuværende *leverum* er, at vedkommende ikke synes, det er blevet tydeliggjort i undervisningen, hvad tysk åbner op for fremadrettet (Bilag 3.3).

Den fjerde elev har valgt tysk på A-niveau, da det var en del af studieretningen. Der var ikke andre linjer, som tiltalte eleven, men vedkommendes *historie* er præget af positive erfaringer fra folkeskolen. Det er blandt andet den tidligere folkeskolelærer, som har påvirket tilvalget, men også den strategiske logik, da eleven ville undgå andre fag. Det vigtigste for eleven, når der træffes fagvalg er, at det skal være interessant. Eleven er i sit nuværende *leverum* slet ikke motiveret for at lære tysk, hvilket skyldes den nuværende tysklærer, som er ”hård og der er for mange lektier”, men eleven oplever dog, at man lærer noget ved denne tilgang. Elevens holdning til faget er, at han/hun ”hader det”. Eleven står over for tre identificerede *barriere*, hvor den første dækker over elevens *fremtidsforestillinger*, da vedkommende ikke ved, hvad han/hun vil efter gymnasiet. Den anden *barriere* er, at det ifølge eleven ikke er blevet tydeliggjort i undervisningen, hvilke muligheder tysk åbner op for, men vedkommende har selv i nogen grad kendskab til de uddannelsesmæssige muligheder. Det er dog også værd at bemærke, at eleven kun i mindre grad overvejer mulighederne fremadrettet, når der

træffes valg. Den sidste *barriere*, som eleven står overfor i gymnasiet, er, at vedkommende ikke føler, at de får den rette vejledning til at træffe valg i gymnasiet (Bilag 3.4).

Den femte elev synes ikke, at der var andre ideelle muligheder end at vælge tysk på A-niveau men så en fordel i at kunne snakke sproget i forvejen og er derfor delvis påvirket af sin *historie*. Elevens familie og kompetencer har haft indflydelse på tilvalget af tysk, men er i sit nuværende *leverum* kun motiveret for at lære sproget i mindre grad. Det som påvirker elevens motivation, er muligheden for at få en høj karakter, som videre påvirker gennemsnittet og dermed også fremtidsmuligheder. Grammatikken er for eleven en *barriere*, da vedkommende synes, det er ”noget nær det kedeligste” på skemaet. Dette stemmer ikke overens med det vigtigste for eleven, som er, at et fag skal være interessant, når der skal træffes fagvalg. Eleven føler, at de får den rette vejledning til at træffe valg af fag. Efter gymnasiet vil eleven gerne i militæret, men overvejer i mindre grad sine fremtidsmuligheder, når der vælges fag. Derfor kan det siges, at elevens fagvalg ikke er præget af vedkommendes *fremtidsforestilling*. En anden identificeret *barriere* er, at det ikke er blevet gjort tydeligt, hvilke muligheder, tysk åbner op for. Dog har eleven i høj grad kendskab til uddannelsesmulighederne efter gymnasiet (Bilag 3.5).

Den sjette elev har valgt tysk på A-niveau, selvom eleven i sin *historie* først havde valgt fransk. Eleven skiftede efterfølgende, da fransk var for svært på grund af, at vedkommende er ordblind. Elevens *historie* er dog også præget af gode oplevelser med tysk i folkeskolen, da vedkommende havde nogle gode og støttende tysklærere, som vækkede interessen for faget. Elevens *historie* er desuden påvirket af gode oplevelser på efterskolen, da eleven var på et lille tyskhold, hvor de modtog en intens og god undervisning, hvilket var ”super fedt”. Eleven synes, at det er en fordel, at tysk og dansk minder om hinanden. Eleven er i sit nuværende *leverum* høj grad motiveret for at lære tysk, hvilket blandt andet skyldes den nuværende tysklærer, men efterspørger dog mere gruppearbejde i timerne. Elevens personlige holdning til faget er, at det er et ”vildt dejligt sprog” og det er et plus, at det også er ”rigtig praktisk”. Eleven oplever, at de får den rette vejledning i gymnasiet til at træffe valg, og det vigtigste for vedkommende er, at faget giver de bedste muligheder fremadrettet, og at det interesserer ham/hende. Desuden er det også vigtigt, at det har en nytteværdi i fritiden. I forbindelse med elevens *fremtidsforestillinger* vil vedkommende gerne på universitetet og læse psykologi eller biologi og overvejer i høj grad sine muligheder fremadrettet, når der vælges fag i gymnasiet. Det er ifølge eleven blevet tydeliggjort, hvilke muligheder tysk åbner op for og vedkommende har i høj grad kendskab til uddannelsesmulighederne efter gymnasiet (Bilag 3.6).

Fælles for alle seks elever i ovenstående beskrivelser er, at de alle fra deres *historie* har haft gode oplevelser med faget i folkeskolen. Størstedelen af dem har ligeledes positive erfaringer med faget i deres nuværende *leverum*. Halvdelen af eleverne har en plan i forbindelse med deres *fremtidsforestillinger*, hvor den anden halvdel ikke har. De fleste af dem kan også se tyskfagets nytteværdi fremadrettet. I forhold til vejledning oplever de fleste elever, at de ikke får den rette vejledning til at træffe fagvalg i gymnasiet, ligesom de fleste heller ikke synes, at det er blevet gjort tydeligt i undervisningen, hvilke muligheder tysk åbner op for fremadrettet.

5.7.2 Elever med tysk på B-niveau

Den første elev med tysk på B-niveau har i sin *historie* været påvirket af gode oplevelser med tysk i folkeskolen og på efterskolen. Det er især de tidligere lærer, som har givet eleven motivationen for at fortsætte med tysk. Derudover har venner, familie og fremtidsmuligheder haft indflydelse på valget. I elevens nuværende *leverum* er vedkommende i nogen grad motiveret for at lære tysk og det som interesserer vedkommende, er den tyske kultur og sproget. Elevens personlige holdning til tysk er, at det er et sprog, som kan bruges i fremtiden, men en *barriere* i *leverummet* er, at vedkommende ikke føler, at de opnår den rette vejledning til at træffe valg i gymnasiet. En anden *barriere* er, at eleven ikke oplever, at det er blevet gjort tydeligt i undervisningen, hvad tysk åbner op for af muligheder fremadrettet. Eleven har ikke nogen mål efter gymnasiet i sine *fremtidsforestillinger* men er opmærksom på sin fremtid og har valgt tysk, fordi vedkommende er bevidst om, at det giver nogle muligheder fremadrettet (Bilag 4.1).

Den anden elev har valgt tysk på B-niveau for at undgå et andet fremmedsprog i tre år. Eleven har ikke overvejet sin *historie* eller oplevelser i forhold til fagvalget. Manglende motivation for tysk er en af de *barrierer*, som vedkommende står over for i sit nuværende *leverum*, men eleven er glad for sin nuværende tysklærer. En anden *barriere* er elevens personlige holdning til tysk, da vedkommende synes, det lyder grimt og er træls at lære, men vedkommende er opmærksom på, at det giver muligheder for fremtiden. Eleven synes dog ikke, at det er blevet gjort tydeligt i gymnasiet, hvad tysk åbner op for af muligheder, hvilket også identificeres som en *barriere*. I forhold til fagvalg er elevens prioriteringer at få høje karakter i faget, at det har værdi i fritiden, at der er færre afleveringer, og at faget interesserer en, hvoraf sidstnævnte ikke er tilfældet i forbindelse med tysk. Eleven vil uddanne sig som hjernekirurg efter gymnasiet, hvilket præger vedkommendes *fremtidsforestillinger* (Bilag 4.2).

Den tredje elev har også valgt tysk på B-niveau og vedkommendes *historie* har haft indflydelse på tilvalget, hvilket ikke uddybes nærmere. Eleven har også valgt tysk på baggrund af den strategiske logik, da vedkommende ved tilvalget at tysk undgik andre sprogfag. Eleven er i sit nuværende *leverum* i nogen grad motiveret for faget, herunder at forstå og læse sproget. Elevens *barriere* er, at gymnasiet ikke har belyst de muligheder, som tysk åbner op for, men eleven er i høj grad fremtidsorienteret og vælger fag derefter. Eleven vil i sine *fremtidsforestillinger* gerne læse historie på universitetet og synes, at han/hun har fået den rette vejledning i gymnasiet til at træffe valg af fag (Bilag 4.3).

Den fjerde elev, som også har valgt tysk på B-niveau, har i sin *historie* haft positive erfaringer med tysk og synes, det er ”det fedeste”. Elevens kompetencer har haft indflydelse på tilvalget af faget, ligesom fremtidsmulighederne. Eleven er i sit nuværende *leverum* i nogen grad motiveret for at lære tysk, og det er især grammatikken, som er motiverende. Elevens tysklærer har også indflydelse på motivationen, hvilket medfører, at vedkommende får lyst til at deltage mere aktivt i timerne. Eleven prioriterer de fag, som han/hun kan få høje karakter i, det skal interessere ham/hende og give de bedste uddannelsesmæssige muligheder fremadrettet. En personlig *barriere* er, at eleven ikke har nogle *fremtidsforestillinger*, da vedkommende ikke har en plan efter gymnasiet, men vurderer selv, at han/hun overvejer sin fremtid i høj grad, når der vælges fag i gymnasiet. Det er ifølge eleven blevet gjort klart, hvad tysk åbner op for, og eleven synes også, at de har fået den rette vejledning til at træffe valg af fag i gymnasiet (Bilag 4.4).

Den femte elev har valgt tysk på B-niveau på grund af sin *historie*, da vedkommendes tidligere folkeskolelærer har haft en positiv indflydelse på interessen for tysk. Eleven tilvalgte faget i gymnasiet for at fortsætte med læringen fra folkeskolen og ser desuden fagets nytteværdi. Samtidigt er eleven præget af den strategiske logik, da eleven også valgte tysk for at undgå de andre sprogfag. Eleven er i sit nuværende *leverum* i høj grad motiveret for faget og ser mulighederne i at kunne kommunikere med Tyskland, da det er en stor nation. Eleven har oplevet overgangen fra folkeskolen til gymnasiet som en *barriere*, da vedkommende har misset nogle ting, som han/hun oplever, at gymnasiet forventer af eleven. Elevens personlige holdning til faget er, at sproget ikke lyder godt, men er i høj grad fremtidsorienteret, hvilket overskygger barriererne. En anden *barriere* er, at eleven ikke har oplevet, at det er blevet tydeliggjort i undervisningen, hvad tysk åbner for, og eleven oplever heller ikke, at de har fået tilstrækkelig vejledning til at træffe valg i gymnasiet. Dog har eleven en *fremtidsforestilling* om at uddanne sig inden for sundhedsvidenskab. Eleven prioriterer derfor fag, hvor det er muligt at få høje karakter, som giver de bedste muligheder, kan bruges i fritiden og som også er interessant (Bilag 4.5).

Den sjette elev har valgt tysk på B-niveau, da eleven i *sin historie* har erfaret sig, at vedkommende ikke er sproglig anlagt. Derfor har eleven valgt tysk på B-niveau, da det kun er to år, og kan derfor færdiggøres hurtigere end de andre fremmedsprog. Elevens tidligere oplevelser har dog også været gode, da vedkommende godt kunne lide faget i folkeskolen. I sit nuværende *leverum* er motivationen en personlig *barriere*, da eleven ikke kan se, hvad faget skal bruges til i fremtiden. En anden *barriere* i undervisningen er tysklæreren, som er skyld i, at eleven ikke længere kan lide faget. Eleven føler ikke, at vedkommende får den rette vejledning til at træffe beslutninger i gymnasiet og ved heller ikke, hvad han/hun vil efter gymnasiet, hvilket er en *barriere* i eleven *fremtidsforestillinger*. De personlige *prioriteringer* i valgprocessen er, at faget skal interessere eleven, at det giver de bedste muligheder fremadrettet, at det har værdi i fritiden, og at det er muligt at få en høj karakter i faget. Eleven er i høj grad fremtidsorienteret, når han/hun skal træffe fagvalg, men synes ikke, at det er blevet gjort tydeligt i undervisningen, hvad tysk åbner op for af muligheder, som også betegnes som en personlig *barriere* (Bilag 4.6).

De fleste elever i ovenstående beskrivelser har gode oplevelser i deres *historie* fra folkeskolen, som har påvirket deres tilvalg af tysk på B-niveau. I deres nuværende *leverum* har tre af dem gode oplevelser med tyskfaget, hvorimod to andre har negative oplevelser. Den sidste har både gode, men også mindre gode oplevelser med faget. Halvdelen af eleverne har i deres *fremtidsforestillinger* et mål, mens den anden halvdel ikke har og halvdelen af dem kan se fagets nytteværdi. De er alle overvejende enige i, at de ikke oplever, at de modtager den rette vejledning i forbindelse med fagvalg, ligesom de er enige om, at det ikke er blevet tydeliggjort i undervisningen, hvad tysk åbner op for, hvilket betegnes som en personlig *barriere*.

5.7.3 Elever med et andet fremmedsprog end tysk

Den første elev, som har valgt et andet fremmedsprog end tysk, havde det ”fint nok” med tysk i folkeskolen, men oplevede, at han/hun kørte død i det til sidst, da grammatikken fyldte for meget, og eleven mistede derfor motivationen for at fortsætte. Det er derfor elevens *historie*, som har haft en negativ indflydelse på elevens forhold til tysk. Eleven har desuden oplevet, at tysklærere ikke promoverer faget, og at de glemmer at vise de ”fede ting” herved. Eleven oplevede også, at der var et krav om, at man skulle kunne grammatikken ”til perfektion”, hvilket vedkommende ikke kunne. Eleven ville i stedet gerne prøve at starte forfra med et nyt sprog, hvorved eleven erfarede at vedkommendes sprog blev styrket ved blandt andet at se serier online. Generelt prioriterer eleven i sit

nuværende *leverum*, at fagene har værdi i fritiden, når der skal vælges fag, ligesom det skal interessere ham/hende. Eleven har ingen *fremtidsforestillinger* og overvejer i mindre grad sine fremtidsmuligheder, når der skal vælges fag i gymnasiet. Eleven synes ikke, at de får den rette vejledning i gymnasiet til at træffe fagvalg, hvilket identificeres som en *barriere*. Dog synes vedkommende, at det er blevet gjort tydeligt i undervisningen, hvilke muligheder tysk åbner op for (Bilag 5.1).

Den anden elev, som har valgt et andet fremmedsprog end tysk, følte, at det var den bedste beslutning for at få en ny start. Eleven beskriver sine tidligere oplevelser (i sin *historie*) som: ”der gik lidt fejl i min oplæring af tysk i folkeskolen”, og kan ikke se, hvad det kan bruges til uden for skolen. Desuden oplevede eleven, at folkeskolen ikke gav vedkommende de rette kompetencer i faget til at kunne fortsætte med det i gymnasiet. Elevens personlige holdning til tysk er, at det er et fint sprog, men at de andre fremmedsprog har større nytteværdi end tysk, hvilket eleven prioriterer højt, når der vælges fag i gymnasiet. Eleven synes også det er vigtigt, at faget skal være interessant. Eleven har ikke en *fremtidsforestilling*, da vedkommende ikke har en plan efter gymnasiet og overvejer kun fremtiden i mindre grad, når de skal vælge fag. Eleven synes dog, at de får den rette vejledning i forbindelse med fagvalg, men oplever ikke, at det er blevet tydeliggjort nok i undervisningen, hvilke muligheder tysk åbner for op (Bilag 5.2).

Den tredje elev, som har valgt et andet fremmedsprog end tysk, ville gerne prøve noget nyt, da vedkommende altid kun har haft muligheden for at lære tysk. Desuden har oplevelserne i folkeskolen (i sin *historie*) været påvirket af en dårlig tysklærer, hvilket også har haft indflydelse på fravalget af tysk. Eleven synes, at undervisningen var for ensformig, hvilket var demotiverende. Elevens holdning er blandt andet præget heraf, da vedkommende forbinder tysk med noget kedeligt og ikke kan se fagets nytteværdi. Det som eleven godt kan lide ved sit nye sprogfag, er at lære en masse om kulturen. Eleven oplever ikke, at de får en tilstrækkelig vejledning i gymnasiet og ved heller ikke, hvad han/hun vil efter studentereksamen, hvilket identificeres som en *barriere* i elevens nuværende *leverum* og *fremtidsforestilling*. Eleven overvejer dog sine fremtidsmulighederne i mindre grad, når han/hun vælger fag i gymnasiet, ligesom vedkommende kun i mindre grad har kendskab til uddannelsesmulighederne. Derudover har eleven heller ikke oplevet, at det er blevet gjort tydeligt i undervisningen, hvad tysk åbner op for (Bilag 5.3).

Den fjerde elev med et andet fremmedsprog end tysk har altid gerne ville lære spansk, hvorfor vedkommende fravalgte tysk i gymnasiet. Elevens *historie* er påvirket af, at eleven ikke har oplevet at have lært så meget i folkeskolen og fravalgte også faget i 10. klasse, da han/hun ikke syntes, at sproget var spændende. Eleven synes, at det vigtigste er, at et fag er interessant, og at det kan bruges

i fritiden. Eleven har ikke noget mål efter gymnasiet i sine *fremtidsforestillinger*, men overvejer i nogen grad sine fremtidsmuligheder, når der vælges fag, ligesom eleven i nogen grad har kendskab til uddannelsesmulighederne efter gymnasiet. Eleven oplever, at de får den rette vejledning i forbindelse med fagvalg i gymnasiet, men synes ikke, at det er blevet gjort tydeligt i undervisningen, hvad tysk åbner op for af muligheder (Bilag 5.4).

Den femte elev har på baggrund af dårlige oplevelser i folkeskolen (*historie*) valgt et andet fremmedsprog end tysk. Det er blandt andet en tidligere folkeskolelærer, som har haft indflydelse på de negative associationer til faget og eleven føler, at selve sproget er demotiverende. Eleven oplever ikke, at de får tilstrækkelig vejledning i gymnasiet til at træffe valg af fag, hvilket betegnes som en personlig *barriere*. Det er for vedkommende vigtigt, at et fag giver de bedste uddannelsesmæssige muligheder fremadrettet, at det er interessant, at der er færre afleveringer i faget, at vennerne vælger det samme, at det er muligt at få en høj karakter i faget, og at det har en nytteværdi i fritiden. Eleven ved ikke, hvad vedkommende vil efter gymnasiet og kender derfor ikke sin *fremtidsforestilling* men overvejer i meget høj grad fremtidsmulighederne, når vælges fag i gymnasiet. Eleven har kun kendskab til uddannelsesmulighederne efter gymnasiet i mindre grad men synes, at det er blevet tydeliggjort i undervisningen, hvilke muligheder tysk åbner op for (Bilag 5.5).

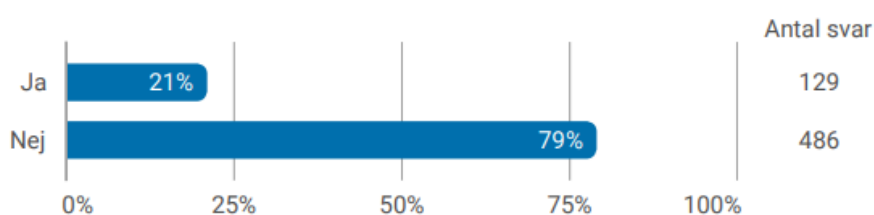
Den sjette elev, som har fravalgt tysk i gymnasiet til fordel for et andet fremmedsprog, følte at tysk var noget, der skulle overstås i folkeskolen (*historie*). Det har på ingen måde vækket elevens interesse, og vedkommende tror det er fordi, at faget var obligatorisk i folkeskolen. Eleven valgte derfor fransk, da det var en oplagt mulighed, og fordi eleven ikke kunne se nytteværdien i at fortsætte med tysk. Eleven vurderer selv at være motiveret i nogen grad i sit nuværende *leverum* for at lære tysk og udtaler, at da vedkommende havde tysk i folkeskolen, blev vedkommende motiveret af at lære et andet sprog end engelsk og dansk. Elevens personlige holdning til tysk er, at det er at godt sprog at kunne, når man bor i Europa, men at det er ligegyldigt i resten af verden. Eleven synes, at vedkommende får tilstrækkelig vejledning i gymnasiet til at træffe fagvalg og det vigtigste for eleven er, at faget interesserer ham/hende. Elevens *fremtidsforestilling* er baseret på et ønske om at læse idræt efter gymnasiet men overvejer i mindre grad sine muligheder for fremtiden, når der vælges fag. Dog har eleven i meget høj grad kendskab til uddannelsesmulighederne efter gymnasiet og synes, at det er blevet tydeliggjort i undervisningen, hvilke muligheder tysk åbner op for (Bilag 5.6).

Ud fra ovenstående beskrivelser af elever med et andet fremmedsprog end tysk kan det konstateres, at størstedelen af dem har haft negative oplevelser med faget i deres *historie* fra folkeskolen. Kun én

af eleverne har et mål i sin *fremtidigforestilling* og kun én elev kan se tyskfagets nytteværdi. Halvdelen af eleverne mener, at de får den rette vejledning til at træffe valg af fag i gymnasiet, hvor den anden halvdel ikke gør. De fleste af eleverne mener ikke, at det er blevet gjort tydeligt i undervisningen, hvilke muligheder tysk åbner op for fremadrettet.

5.7.4 Elevernes livsforløb og deres leverums betydning for valg af fag

På baggrund af en mere dybdegående og individuelt fokuseret beskrivelse af specialets tre grupper; elever med tysk på A-niveau, elever med tysk på B-niveau og elever med et andet fremmedsprog end tysk, fremgår et mønster i elevernes til- og fravalg af tysk. De elever, som har haft positive oplevelser med tysk i folkeskolen, er mere tilbøjelige til at vælge faget både på A- og B-niveau i gymnasiet. Dette vidner endnu engang om, at folkeskolen spiller en afgørende rolle for elevernes fagvalg i gymnasiet. De elever, som har tysk på A-niveau, ser i højere grad en nytteværdi i faget end de andre grupper. Der er ikke den store forskel på elevernes nuværende leverum i forhold til faget og elevernes motivation hos de elever med tysk på A- og B-niveau og fælles for disse elever er, at halvdelen af dem har et mål for fremtiden. Netop her skiller elever med et andet fremmedsprog end tysk sig ud, da størstedelen af eleverne fra denne gruppe ikke har nogle mål for fremtiden. Fælles for alle tre grupper er, at eleverne ikke oplever, at de modtager den rette vejledning i gymnasiet, ligesom de ikke oplever, at det er blevet gjort tydeligt i undervisningen, hvilke muligheder tysk åbner op for fremadrettet. Sidstnævnte er blevet undersøgt yderligere ved hjælp af følgende spørgsmål: *Er det blevet tydeliggjort i undervisningen, hvilke muligheder tysk åbner op for?*



Graf 14: *Er det blevet tydeliggjort i undervisningen, hvilke muligheder tysk åbner op for? (Bilag 1: 324)*

Som grafen viser, mener 79 % af respondenterne, at det ikke er blevet gjort tydeligt i undervisningen, hvilke muligheder tysk åbner op for fremadrettet, hvor 21 % mener det modsatte. Dette fører specialet videre til følgende spørgsmål: *I dag er der færre og færre gymnasieelever der vælger tysk på A niveau. Hvad tror du, at der skal til for at motivere flere til at vælge tysk på A niveau?* Dette beskrives nærmere i næste afsnit.

5.8 Hvordan kan man ifølge eleverne få flere til at vælge tysk på A-niveau?

Dette afsnit har til formål at give et indblik i elevernes løsningsforslag til, hvordan man kan få flere gymnasieelever til at vælge tysk på A-niveau, hvorfor vi har stillet følgende spørgsmål: *I dag er der færre og færre gymnasieelever der vælger tysk på A niveau. Hvad tror du, at der skal til for at motivere flere til at vælge tysk på A niveau?* Her har eleverne givet et bud på deres løsningsforslag, som kan medvirke til at fremme tysk i gymnasiet. Elevernes svar til dette spørgsmål er vigtig, da man igennem dem får det mest præcise svar på, hvordan eleverne tænker. På baggrund af de mange forslag, er der opstået følgende fire kategorier. Den første kategori, som også er den største, dækker over forslaget om, at fagets nytteværdi skal styrkes i gymnasiet. Det andet afsnit er baseret på den anden kategori, som omfatter elevernes forslag om, at undervisningen skal gøres mindre kedelig. Herunder ønsker flere elever variation. Det tredje afsnit dækker over de elever, som ønsker, at faget skal være mindre udfordrende og at der skal stilles færre krav til dem i gymnasiet. Det sidste afsnit baserer sig på den sidste kategori af elevudtalelser, som forslår, at der skal fokuseres på folkeskolen.

5.8.1 Tyskfagets nytteværdi skal styrkes

Flere elever nævner i forbindelse med spørgsmålet, at faget virker unødvendigt og ubrugeligt, hvor eksemplet nedenfor vidner om dette:

omstrukturering af timerne. Som 18-årige kan det godt virke ret banalt at side og lave undervisning der føles som om en 2. klasses dansk undervisning. Altså opgaverne kunne godt trænge til at blive fornyet. Jeg tænker måske også at det en samfundsmæssig ting, altså vi bliver ikke i særlig høj grad eksponeret for det tyske sprog, ligesom vi gør med engelsk, det tænker jeg har en stor betydning for at mange ikke tænker over at det kan bruges til meget. (Bilag1: 326)

Eleven foreslår, at timerne skal tilpasses efter elevernes personlige ståsted, så de ikke føler, at tysk-undervisningen føles som om, at de bliver taget tilbage til en dansktid i 2. klasse. Eleven savner tilmed en opdatering eller modernisering af pensum, da det kan være svært at se meningen med noget, som er forældet. Eleven nævner ligeledes, at han/hun tror, at fagets position i gymnasiet er en samfundsmæssig problemstilling, da eleven ikke møder eksponering i sin hverdag på samme måde, som han/hun gør med engelsk.

Den anden elev giver et bud på, hvordan faget kan styrkes gennem en tydeliggørelse af dets nytteværdi, lyder således:

forklare mulighederne det giver hvilket allerede bliver gjort men fortsætte med det. forklare at andre sprogfag også er fyldt med regler og afleveringer fordi jeg tror mange tænker tysk som et meget hardcore regel fag og at fag som spansk er sjovere og lettere. (Bilag 1: 327)

Eleven synes, at det er en god ide at belyse mere realistiske sider de andre sprogfag for at sammenligne dem med tysk. Eleven er af den overbevisning, at de andre sprogfag har et bedre ry end tysk. Eleven fremhæver tysk som et ”hardcore regelfag”, hvor der også er mange afleveringer. Eleven foreslår derfor, at man bør fremhæve et reelt billede af spansk, fransk og kinesisk for at eleverne kan forstå, at det ikke kun er tysk, som indeholder regler og afleveringer. Det næste eksempel kommer med et mere konkret emne, som gør det svært for eleverne at forstå fagets nytteværdi:

Vi skal lære hvad vi kan bruge det til. Lige nu er det bare meget med eventyr og tysk grammatik. Det hele er så fiktivt. Vi skal have noget i hænderne. Nogle rigtige virkelige problemstillinger vi kan løse ved at bruge tysk. (Bilag 1: 330)

Det tyder på, at eleverne får en bedre forståelse af fagets nytteværdi, hvis de kan relatere det til en mere hverdagslig kontekst. Netop dette kan eleven i ovenstående eksempel ikke gennem fiktive tekster såsom eventyr. Eleven fremhæver ligeledes, at der er for meget tysk grammatik og efterspørger i stedet virkelige problemstillinger fra dagligdagen, som eleverne kan løse i en tyskmæssig sammenhæng.

Den sidste elev til denne kategori, kommer med et interessant løsningsforslag, som ikke kræver meget af det enkelte gymnasie:

Måske at man oplyses endnu mere om, hvad tysk på A niveau kan, og at man møder elever, der har tysk på A niveau, så man kan spørge ind og snakke med dem. (Bilag 1: 335)

Eleven efterspørger en tidligere forståelse for, hvad tysk på A-niveau kan bruges til og kommer med det forslag, at man som 1. eller 2.g’er kan få information og inspiration fra de elever, som har valgt tysk på A-niveau. På den måde er det også muligt at afkræfte rygterne, som for eksempel går på, at tysk A er mere hardcore end som så. Der findes også flere svar fra respondenterne, som siger det samme som følgende udtalelse:

At man skal forklare folk at det ikke er så slemt som man går og tror, og man bygger stille på, man starter næsten fra bunden af, man får ligesom repateret det og så bygger på. (Bilag 1: 354)

Essensen af ovenstående eksempel er, at tysk ikke er så slemt som det bliver gjort til gennem rygter og forestillinger. Derfor kunne det være relevant at snakke med de elever, der har valgt tysk på A-niveau, for at få et mere autentisk billede af, hvad det indebærer.

5.8.2 Tysk skal være mindre kedelig og mere varierende

Den anden kategori til elevernes egne løsningsforslag er, at undervisningen skal gøres mindre kedelig, herunder at der skal være mere variation i timerne. Det første eksempel bør ses som en forlængelse af ovenstående kategori, da eleverne synes, at faget bliver kedeligt, hvis ikke de ser værdien i det:

Det kræver ligesom at man har lyttet og forstået tysk i både folkeskolen og gymnasiet på B niveau. Chancen for det er lille fordi tysk generelt set er blevet til et af de kedeligste fag, jeg tror bare det handler om at folk tænker "Hvis jeg kan engelsk behøver jeg ikke andre sprog" og der mister man jo lidt motivationen og tænker det er det mest unødvendige fag. (Bilag 1: 352)

Eleven er af den opfattelse at tysk generelt er det kedeligste fag og tror derfor, at der er lille chance for, at man kan styrke fagets position i gymnasiet. Eleven sætter dette i forbindelse med, at de fleste elever tænker, at de kan klare sig med engelsk og derfor ikke forstår, hvad de ellers skal bruge tysk til. Eleven afslutter med, at elever mister motivationen som følge af dette.

Den næste elev synes også, at tysk er et kedeligt fag:

Tysk er altså en kedelig fag, så måske får lidt mere sjov ind i undersving, og ikke altid kun snakke om 2 verdens krig. (Bilag 1: 331)

Denne elev oplever i gymnasiet, at der altid tales om 2. Verdenskrig, hvilket gør undervisningen kedelig eller ensformigt og foreslår derfor, at man kan styrke faget, hvis det bliver sjovere i undervisningen. Den sidste elev til denne kategori synes, at det afhænger af læreren:

Måske skal billedet af at tyskundervisning altid er tørt afskaffet. Det afhænger jo af læreren. Hvis lærere bliver bedre til at appellere til unge og fastholde deres interesse, bl.a. med varieret undervisning tror jeg at flere elever vil holde fast i tysk. (Bilag 1: 334)

Ifølge denne elev er det nødvendigt, at læreren appellerer til de unges interesse blandt andet gennem variation og derved styrke fagets image i gymnasiet. Eleven tror på, at dette er nødvendigt for, at flere elever vil tilvælge tysk.

5.8.3 Tysk skal gøres lettere

Den tredje kategori til elevernes løsningsforslag er, at faget skal være mindre svært og at der skal stilles færre krav til dem i gymnasiet:

Tror de fleste vælger faget fra, fordi det er for svært/virker for svært. Som fortsætter sprog er der en del højere forventninger, end der er ved begyndersprogene = det bliver automatisk svære.

Derfor ville flere måske vælge tysk, hvis der var flere fordele ved det, for tit vælger folk de andre sprogfag da det virker som mindre arbejde. (Bilag 1: 332)

Tysk er et fortsættersprog i gymnasiet, da eleverne bygger videre på deres læring fra folkeskolen, hvorimod de andre fremmedsprog udbydes som begyndersprog, da eleverne ikke har kendskab til faget fra tidligere undervisning i folkeskolen. At tysk er et fortsættersprog, kan for de elever, som har haft det i folkeskolen, føles som om, at det medfører forventninger til dem fra gymnasiet. Dette kan føles skræmmende for de elever, der ikke føler, de kan leve op til disse forventninger, hvilket også kan være skyld i, at mange elever hellere vil vælge et begyndersprog. Det som eleven forslår, er derfor, at fordelene ved tysk skal fremhæves, så det ikke kun virker som om, at der er mange krav i faget, eller at det er for svært.

Den næste elev sætter fokus på overgangen fra B- til A-niveau:

Når man vælger tysk på A niveau er det et stort spring fra B. Desuden er der så meget andet der presser og derfor er overskuddet der ikke selvom man måske synes faget er spændende. Sådan er det i hvertfald for mig. (Bilag 1: 334)

Det som er værd at bemærke i dette eksempel er, at eleven sætter ord på at være ung samtidigt med at være gymnasieelev. Schilling (2004) beskriver ungdommen som en fase i livet, der rummer store udfordringer, som automatisk fratager en form for overskud. Dette medfører, som eleven siger, at overskuddet ikke er til at være mere presset end højst nødvendigt. Dette har også den ulempe, at selvom man synes, at faget er spændende, er det ikke ensbetydende med, at eleverne har overskuddet til at vælge det op på A-niveau. Der skal derfor være fokus på, at overgangen fra B- til A-niveau ikke rygtes som værende hårdt og svært.

Det sidste eksempel til denne kategori, er en elevudtalelse, som fremhæver et problem ved A-niveauets ekstra fordybelsestid:

Jeg tror, mange bliver skræmt af det høje antal moduler + elevtid, og at de ikke synes, at de kan bruge tysk til så meget. Måske ville det hjælpe, hvis der var flere fordele/oplevelser fx at man tog på en studietur. (Bilag 1: 338)

Eleven påpeger, at eleverne er bevidste om, at det vil kræve mere af dem end nødvendigt, hvis de vælger faget op på A-niveau. Eleven tror, at det skæmmer mange andre. Desuden nævner vedkommende fagets nytteværdi i samme forbindelse, som en ekstra barriere for eleverne. Elevens forslag til, hvad der kan hjælpe, er desuden interessant, da vedkommende, ligesom flere andre elever, foreslår, at der indføres studieture.

5.8.4 Øget fokus på folkeskolen

Den fjerde kategori dækker over elevernes forslag om, at der skal mere fokus på folkeskolen. Flere elever har svaret til dette spørgsmål, at tysk i gymnasiet bærer præg af elevernes personlige holdninger fra folkeskolen, hvorfor det er nødvendigt at tage hånd om folkeskolens betydning for faget. Følgende eksempler kommer med deres forståelse af folkeskolens betydning for fagets position i gymnasiet:

Tror generelt at det ville være bedre at prøve at gøre folkeskole undervisningen mindre grammatisk orienteret, og mere vente med det indtil du lærer om led i sætninger, kongruens og andre ting du lære i ap. Jeg mener at det ville virke bedst hvis man fokusere på dialog og underholdning i undervisningen med fokus på at udvide ordforrådet og at kunne basale samtaler. Da jeg var i 2 klasse havde jeg allerede et ret godt greb på engelsk selvom jeg ikke havde startet undervisningen

endnu, jeg lærte det selv fra ting som youtube og computer spil, og jeg føler at det viser hvor langt man kan komme i et sprog ved hjælp af at gøre det sjovt og bare fokusere på det simple. (Bilag 1: 332)

Dette eksempel giver et detaljeret svar på, hvad folkeskolen kan gøre for at bidrage til, at flere elever motiveres. Eleven synes på baggrund af egne erfaringer, at der i folkeskolen skal være mere fokus på de mundtlige færdigheder fremfor grammatikken, som ifølge flere elever giver bedre mening efter, de er blevet introduceret til AP i grundforløbet. Eleven har haft gode oplevelser med at lære engelsk fra YouTube og andre spil, som gav ham/hende nogle færdigheder i sproget, som gjorde det sjovere og nemmere at lære. Elevens forslag bakkes op af det næste eksempel:

Måske at man tidligere i folkeskolen bliver præsenteret for, hvad vi i grundforløb havde som almen sprogforståelse og latin. At omtalen bliver bedre. (Bilag 1: 335)

Eleven forslår at man tidligere i folkeskolen skaber bekendtskab med AP, da dette, ligesom ovenstående eksempel siger, bidrager til en bedre forståelse for grammatikken. Eleven forslår ligeledes, at tyskfagets omtale bliver bedre.

Den sidste elev til denne kategori siger:

Det ved jeg virkelig ikke. Jeg tror at der er mange der allerede blev lidt "tabt" i folkeskolen, og så kan det være svært at komme tilbage fra det. Jeg tror dog noget af det vigtigste er at få en god lærer. Det var i hvertfald en af hovedgrundene, at jeg fik en god lærer på gym, til at jeg valgte tysk A. (Bilag 1: 348)

Eleven mener også, at folkeskolen har en stor betydning for elevernes nuværende holdning til faget, og det er ifølge eleven svært at ændre holdningen. Ud fra elevens egne erfaringer fremhæver han/hun lærerens rolle som noget af det vigtigste. Eleven har nemlig selv oplevet, hvor vigtig læren er for faget og har endda valgt det på A-niveau på grund af denne.

Elevernes egne løsningsforslag leder specialet videre til en diskussion af de praktiske implikationer, der kan hjælpe med at løse de centrale problemstillinger, som specialet har identificeret.

6 Diskussion

I dette afsnit vil vi på baggrund af analysens resultater diskutere, hvilke tiltag man kan indføre for at fremme tysk på de danske gymnasier. Da analysen har vist mange interessante resultater, har vi valgt at fremhæve fem af de mest fremtrædende, hvor vi vil diskutere, hvordan disse kan omsættes konstruktivt med det formål at fremme tysk.

Det første resultat, som viser sig at have stor indflydelse på elevernes fagvalg i gymnasiet, er deres tidligere erfaringer fra folkeskolen, herunder lærerens betydning for deres til- eller fravalg. Derudover erfarede vi, at grundforløbet ligeledes spiller en rolle for elevernes fagvalg. Betydningen af succes og mestring, herunder motivationen for at til- eller fravælge tysk udgør det tredje udvalgte resultat. Det fjerde resultat, som vi vil diskutere, er elevernes strategiske logik, der påvirker elevernes fagvalg. Det femte og sidste resultat, som vi vil diskutere, er ungdomskulturen.

6.1 Tidligere erfaringer fra folkeskolen

Analysen har vist, at folkeskolelærerens pædagogiske og didaktiske kompetencer har stor betydning for elevernes fagvalg i gymnasiet, hvorfor det er oplagt at rette fokus mod folkeskolen. Eleverne tillægger lærerens støtte samt engagement i undervisningen stor værdi, idet det har indflydelse på elevernes motivation eller demotivation for at tilegne sig tysk faglige kompetencer. De elever, som har negative associationer til faget på grund af deres folkeskolelærere, fremhæver netop disse kvaliteter som fraværende. Omvendt har de elever, som har positive erfaringer med folkeskolelæreren, oplevet, at deres tidligere lærer så elevernes individuelle behov for støtte. Folkeskolelærerens didaktiske kompetencer viser sig ligeledes at have haft en afgørende betydning for eleverne, da flere af de elever, som har fravalgt faget, påpeger, at deres tidligere lærere ikke har formået at lære fra sig. Omvendt har flere elever, som har tilvalgt tysk i gymnasiet, oplevet, at de har lært meget og opnået de rette kompetencer til at føle sig sikre i faget. Derfor foreslår vi, at man retter fokus mod læreruddannelsen, hvor man bør øge kvaliteten af lærerstuderendes didaktiske kompetencer, så de formår at besidde de nødvendige egenskaber til at hjælpe eleverne bedst muligt, herunder ved at være engagerede og støttende. Ifølge *Strategi for styrkelse af fremmedsprog i uddannelsessystemet* (2017) var regeringen allerede i 2012 opmærksom herpå og har sidenhen indført flere initiativer. For eksempel har de studerende på læreruddannelsen normalt tre linjefag, men et initiativ har gjort det muligt at have to linjefag, hvis man vælger et fremmedsprog. På den måde er det muligt at få mere tid til at specialisere sig i et sprogfag. Der har også været øget fokus på motivation og efteruddannelse til lærerne (Regeringen 2017). Da der allerede findes en lang række initiativer, er det vanskeligt at

bidrage med et nyt løsningsforslag, hvorfor vi i stedet vil påpege vigtigheden af det arbejde, som Regeringen og det Nationale Center for Fremmedsprog laver.

Et andet aspekt, der er knyttet til de tidligere erfaringer fra folkeskolen, er grammatikundervisningen. Flere elever fremhæver grammatikken som det, der har medført demotivation og manglende interesse for faget. Vi har erfaret gennem spørgeskemaet, at flere elever efterspørger variation og aktiviteter i undervisningen i folkeskolen (og gymnasiet), hvilket vil være oplagt at have fokus på i grammatikundervisningen. Flere elever oplever, at de i folkeskolen har haft for meget taleundervisning med envejskommunikation fra læreren. Desuden er eleverne påvirket af, at de i folkeskolen har oplevet, at grammatikken fyldte for meget i tyskundervisningen. Vores løsningsforslag hertil er, at man i folkeskolen i højere grad undervises gennem aktiviteter som for eksempel Quizlet, Kahoot med mere. Derudover bør vigtigheden af integreret grammatikundervisning fremhæves, idet der bør være fokus på at finde en balance mellem teoretisk grammatik, og hvordan det kan anvendes i praksis. Eleverne fra spørgeskemaet påpeger, at grammatik fylder for meget og efterspørger derfor et øget fokus på at kunne mestre de mundtlige færdigheder frem for udelukkende at kunne de grammatiske regler. De tillægger således de mundtlige færdigheder større værdi, da de ser en nødvendighed i at kunne besidde disse på arbejdsmarkedet eller i fritiden. Som Kirsten Bjerre også nævner i rapporten *Tidligere Sprogstart*, tilegner en elev et fremmedsprog ved at anvende det i praksis og tilegner sig den nødvendige grammatik, når vedkommende har brug for det. Det vil sige, at det er elevernes kommunikation på fremmedsproget, der bør være udgangspunktet for elevernes arbejde med grammatik, således at eleverne arbejder med sprogbrugsregler i direkte sammenhæng med de kommunikative aktiviteter, som underviseren har tilrettelagt (Bjerre: intet årstal: 1).

6.2 Grundforløbets betydning

Det andet centrale resultat er, at grundforløbet har stor betydning for elevernes valg af fremmedsprog. Det er i grundforløbet, at eleverne skaber et fornyet kendskab med faget, hvor det er muligt at viske tavlen ren, hvor eleverne har mulighed for at starte på en frisk. Ifølge Kuschel og Jørgensens (2006) sociale vurderingsteori vil eleverne være mere tilbøjelige til at optage de informationer, der stemmer overens med deres egen erfaringsverden. Det vil sige, at hvis eleverne har en opfattelse af, at tyskundervisningen fokuserer for meget på grammatik, og at der i grundforløbet er stor vægt på grammatikken, vil elevernes holdning til faget sandsynligvis forblive den samme. Det er derfor vigtigt, at man som underviser er opmærksom på elevernes tidligere erfaringer med faget og deres forskellige niveauer for at kunne imødekomme elevernes interesse og kompetencer. Det kan desuden konkluderes,

at flere elever frygter, at niveauet er for højt, da de kommer fra forskellige skoler og møder elever på et andet niveau, end hvad de er vant til. Derfor er det vigtigt, at underviseren sørger for, at eleverne føler sig trygge i deres nye læringsrum, hvor niveauet er tilpasset elevernes kompetencer. Der er flere elever, som fravælger tysk i gymnasiet, fordi andre fremmedsprog lyder nemmere, da de får mulighed for at starte på en frisk, hvorimod man med tysk fortsætter sin læring fra folkeskolen. Dette understøtter dermed, at det er vigtigt, at niveauet i grundforløbet virker trygt og ikke for svært. Det er ligeledes vigtigt, at sprogunderviserne ikke konkurrerer med hinanden om at tiltrække flest elever, så det realistiske billede af sprogundervisningen går tabt. Sprogunderviserne skal vække elevernes individuelle interesse og sørge for, at eleverne vælger ud fra det, som de tillægger størst værdi. Dette kan være et svært dilemma, da man formentlig brænder for sit fag som underviser og gerne vil have flest mulige elever. Underviseren skal selvfølgelig også "sælge" sit fag med engagement, men der bør være en fornuftig balance i det, så det ikke udkonkurrerer de andre sprogfag.

På trods af at Børne- og Undervisningsministeriet i 2017 havde fokus på at øge fremtidsperspektivet på de gymnasiale uddannelser, viser det sig alligevel, at 80 % af eleverne ikke oplever, at det bliver gjort tydeligt i grundforløbet (og i undervisningen), hvad tysk åbner op for fremadrettet. Det er derfor vigtigt at sørge for, at dette forbedres, hvilket efter vores vurdering ikke kræver mange ressourcer. Det kræver dog, at gymnasielærerne er bekendt med, hvad tysk rent faktisk åbner op for, hvorfor det kunne være en god ide at styrke lærernes og elevernes kendskab til disse muligheder. Som supplement hertil vil virksomhedsbesøg være en god måde, hvorpå eleverne kan få et autentisk indblik i, hvad deres kompetencer kan bruges til efter gymnasiet. Dette vil forhåbentligt øge motivationen og interessen for faget, da fagets nytteværdi i højere grad bliver synliggjort. Her ville det være oplagt at lave aftaler med anerkendte modebrands såsom tøjbrandet Shaping New Tomorrow, Bestseller med flere, som vil kunne præsentere, hvilke sproglige kompetencer de har brug for i deres virksomheder.

I 2018 blev grundforløbet forkortet fra seks måneder til tre måneder, hvilket lærerne har udtrykt bekymringer omkring (Børne- og Undervisningsministeriet 2022a). Ifølge vores resultater oplever næsten 60 % af eleverne i grundforløbet, at de får tilstrækkelig vejledning til at træffe deres fagvalg. Det betyder dermed også, at de sidste 40 % af eleverne har svaret, at de enten ikke synes, de får den rette vejledning, eller at de ikke ved det. Det kan dermed konstateres, at der i grundforløbet er plads til forbedring af elevernes vejledning. Det tyder derfor på, at det ikke var en god ide at halvere grundforløbet. På den ene side skal eleverne have tid til at falde til på deres nye gymnasium, inden de skal træffe afgørende valg. På den anden side ser vi også en tendens til, at eleverne træffer de samme valg

som deres omgangskreds frem for deres egne interesser, hvilket er et argument for, at grundforløbet ikke skal strække sig over seks måneder, da elevernes relationer styrkes over længere tid. På baggrund heraf kan det være svært at afgøre, hvor mange måneder der skal afsættes til, at eleverne kan opnå gode relationer og få den rette vejledning til at træffe individuelle og værdifulde fagvalg.

6.3 Betydningen af succes og mestring

Noget af det der især har vist sig at være afgørende for gymnasieelevernes til- og fravalg men ligeledes afgør, om de er motiverede eller demotiverede for at vælge tysk har afsæt i deres oplevelse af succes og mestring både fra tidligere erfaringer fra folkeskolen men også i forhold til gymnasiet. På baggrund af vores resultater, bliver 70 % af eleverne mere motiveret af at opleve succes i tyskundervisningen, hvorfor det er interessant at diskutere, hvorvidt det er muligt at øge elevernes succesoplevelser. Som vi har fundet frem til i analysen, motiveres eleverne i høj grad af at få ros og anerkendelse for deres arbejde og den indsats de har ydet i undervisningen, hvorfor det er vigtigt at fastholde lærerens tilskyndelse af eleverne, så de bliver mere motiverede for at beskæftige sig med tysk fremadrettet. En forudsætning for elevernes motiverede adfærd er nemlig deres egne mestringsforventninger samt faglige kompetencer. Hvis de oplever at lykkes i undervisningen, oplever de at have de nødvendige kompetencer til at løse tilsvarende opgaver fremover, hvilket motiverer dem til at fortsætte. Men det kan ligeledes være demotiverende, hvis eleverne ikke i den tidlige læringsproces har oplevet dette og dermed ikke føler sig gode nok, da det ofte medfører et fravalg. Når eleverne introduceres til tysk i grundforløbet, bør man som gymnasium være opmærksom på, at eleverne befinder sig i et mere utrygt læringsrum, da der er mange nye indtryk og nye mennesker, hvilket bidrager til, at eleverne ikke har overskud til at føle sig udfordret. Derfor ville det være en god ide at give eleverne et selvtilidsboost gennem nogle mestringsoplevelser, hvor de klarer en opgave eller får positiv feedback. Det er selvfølgelig svært, fordi elevernes individuelle niveau ikke nødvendigvis passer med resten af klassen, og det vil tage tid for læreren at kende elevernes individuelle niveauer. Over tid vil eleverne føle sig mere trygge i læringsrummet samt i lærer-elev relationen, hvorefter man som underviser kan tilpasse samt udfordre eleverne tilstrækkeligt, så opgaverne hverken er for svære eller for lette, hvilket for eleverne medfører en følelse af at mestre kontinuerligt. Det er selvfølgelig en udfordring, at man som underviser skal være opmærksom på hver enkelte elevs behov og ikke klassen som helhed, da det er varierende og nogle elever lærer hurtigere end andre. Vi ser dog en nødvendighed i, at hver elev bliver anerkendt for deres indsats, da det er en forudsætning for deres motivation.

Spørgsmålet er, hvor meget eleverne skal yde, før det medfører ros og anerkendelse fra læreren. Er man som gymnasie opmærksom på elevernes motivation, eller efterlader man dem ved, at “de selv har valgt at være her”, som er en indstilling vi har mødt flere steder. Som elev har man som bekendt selv valgt at gå på et gymnasium, men man er på en måde også nødt til det, hvis man gerne vil læse videre fremadrettet. Derfor er man ikke nødvendigvis motiveret for at være der, men motiveret for at få huen på, så man kan komme videre i uddannelsessystemet. Nogle elever vælger at følge strømmen og tager derhen, hvor vennerne tager hen, hvilket endnu engang nødvendigvis ikke medfører motivation for selve undervisningen. Vi er af den opfattelse, at elevernes læring styrkes gennem en motiverende adfærd, hvorfor det er vigtigt som underviser at bidrage hertil. Det viser sig, at læreren spiller en stor rolle for elevernes motivation, da det er lærerens ros og anerkendelse, som er elevernes tryghed. Spørgsmålet er endnu engang, hvilken holdning en underviser har til elevernes indsats? Det er vores opfattelse, at det for lærerne er individuelt, om de synes eleverne skal roses for at svare rigtigt på et spørgsmål, eller for at deltage aktivt og ikke nødvendigvis svare rigtigt. Vi er opmærksomme på, at elevernes lyst til at deltage aktivt i undervisningen i høj grad afhænger af et trygt læringsmiljø og en god relation til deres underviser. Det er svært at komme med et løsningsforslag til dette, da det i høj grad afhænger af lærernes og elevernes personlighed (og deres relation). Det er derfor en god ide, at eleverne med jævne mellemrum evaluerer deres lærer samt deres undervisning, så skolen er opmærksom på læringsmiljøet. Vi vil dog gerne foreslå, at man som gymnasium bør være mere opmærksom på elevernes motivation og ikke kun deres faglighed og progression.

6.4 Elevernes strategiske logik

Vi har på baggrund af respondenternes besvarelser identificeret to strukturelle problemer ved opbygningen af uddannelsessystemet. Det første er, at eleverne kan nøjes med fire A-fag i gymnasiet, hvorfor de fleste elever ikke synes, det er nødvendigt at vælge tysk på et højt niveau. Fransk, spansk og kinesisk udbydes kun som begyndersprog på de fleste gymnasier, som betyder, at eleverne skal have ét af dem i alle tre år, hvorimod tysk udbydes som et fortsættersprog, som gør, at de kun behøver at have faget i to år. Derfor tilvælger størstedelen af eleverne tysk på B-niveau, da de kan “nøjes” med et sprogfag i to år. Hvis en elev ønsker at have tysk på A-niveau, får vedkommende flere fordybelsestimer, som egentligt er overflødige i forhold til at kunne bestå sin studentereksamen. De ekstra fordybelsestimer indebærer flere afleveringer og en mere omfattende eksamen, hvilket forekommer overvældende for mange af gymnasieeleverne, hvorfor de i højere grad er mere tilbøjelige til at vælge tysk på B-niveau. Flere elever er af den opfattelse, at tysk på A-niveau kræver for meget af eleverne,

og at man skal være kompetent i en vis grad for at man kan bestå faget. Vi er blevet opmærksomme på, at det er en opfattelse, som eleverne har fået fra andre elever, men også at flere elever, som har tysk på A-niveau, udtaler sig, at tysk ikke er så slemt, som det ellers bliver gjort til. Hertil er det derfor oplagt at foreslå, at man som gymnasium sørger for at eleverne møder andre elever, der har valgt tysk på A-niveau, som kan give eleverne et klart billede af, hvad der forventes af dem i forhold til andre fag. Man kan med fordel vise de gode sider og sørge for at eleverne møder en positiv indstilling fra de elever, der har valgt tysk på A-niveau. Yderligere kan man vise, hvordan et eksamenssæt i tysk på A-niveau ser ud, så eleverne får afkræftet deres fordomme om de høje forventninger.

Eleverne vælger i høj grad ud fra en strategisk logik, hvor de vurderer, hvad der er “nemtest” for dem og som samtidigt holder flest døre åbne. Både Danmarks Evalueringsinstituts resultater og vores resultater viser, at eleverne ser en stor værdi i de valg, som medfører flest valgmuligheder fremadrettet, hvilket omfatter det andet strukturelle problem. Derfor er der udfordringer ved den sproglige studieretning, fordi eleverne er bevidste om, at denne studieretning kun fører til halvt så mange uddannelsesmuligheder fremadrettet end den naturvidenskabelige. UddannelsesGuiden, som de fleste uddannelsesinstitutioner anvender, henviser eleverne til et værktøj kaldet Adgangskortet, hvor eleverne kan indtaste studieretningerne samt tilvalg af fag, hvor Adgangskortet viser, hvor mange adgangskrav til videregående uddannelser den indtastede kombination opfylder. Vælger man den naturvidenskabelige studieretning med fagkombinationen Matematik A, Bioteknologi A og Fysik B, har man adgang til 267 videregående uddannelser. Vælger man i stedet den sproglige studieretning med Engelsk A, Tysk A og Samfundsfag B, opfylder man kun adgangskravene til 133 videregående uddannelser (UddannelsesGuiden 2023). Det vil altså sige, at man med den naturvidenskabelige linje fordobler sine muligheder, når man skal søge videre i uddannelsessystemet. Derfor er det oplagt at diskutere, om Adgangskortet er det rette værktøj til at guide eleverne, da den i høj grad udfordrer elevernes interessebaserede valg og dermed også de værdifulde valg. På den ene side giver Adgangskortet et realistisk billede af elevernes fremtidige muligheder, som studieretningerne åbner op for, hvilket interesserer eleverne. For de elever der ikke ved, hvad de vil efter gymnasiet, kan værktøjet samtidigt inspirere dem, da den også viser, hvilke uddannelseskategorier studieretningerne peger hen imod. Udfordringen ved Adgangskortet er, at den i højere grad peger på den naturvidenskabelige studieretning til de elever, som vælger på baggrund af den strategiske logik. Vores løsningsforslag er derfor, at UddannelsesGuiden bør revurdere Adgangskortets interface, så antallet af fremtidige muligheder ikke eksponeres så synligt, som det gør nu, og i stedet guider eleverne efter deres personlige

interesser. UddannelsesGuiden bør ligeledes overveje, om alle 18 studieretninger kan gøres lige attraktive, så den sproglige studieretning får samme vilkår som de andre.

6.5 Ungdomskulturen

På baggrund af respondenternes svar er vi blevet opmærksomme på en barriere, som er mere skjult end de andre resultater. Det viser sig, at flere elever er af den opfattelse, at det ikke er anerkendt at vælge tysk på A-niveau i gymnasiet. Flere elever giver udtryk for, at der bliver set ned på de elever, der har valgt tysk på højt niveau. En elev har udtalt, at man bliver betragtet som en stræber og underlig, hvis man har interesse for tysk. Det er selvfølgelig en ærgerlig kultur, hvis det er sådan, det forholder sig, men også noget, som kan være svært at ændre, da den som sagt er svær at få øje på. Vi er af den opfattelse, at det er noget, som eleverne skaber "i krogene".

Der er ligeledes mange elever, som efterspørger flere studieture og flere elever, som refererer til gode oplevelser fra tidligere studieture i spørgeskemaet. Det er derfor oplagt at foreslå, at der kunne indføres flere studieture for de elever, der vælger tysk på A-niveau. På den måde kan de elever, som går imod den ærgerlige kultur og vælger faget på A-niveau få denne slags goder, hvilket forhåbentligt vil kunne vise faget fra en anden og mere attraktiv side. Det skal dog bemærkes, at finansiering af studieture er et spørgsmål om ressourcer, da gymnasierne skal finde midler til at dække omkostningerne. Essensen af vores løsningsforslag er dog, at gymnasier kan ændre den negative holdning til de elever, der vælger tysk på A-niveau, ved at gøre det mere attraktivt og imødekomme elevernes præferencer såsom at tilbyde flere studieture.

7 Konklusion

Dette speciale ønsker at undersøge, hvilke overvejelser danske gymnasieelever gør sig, når de til- eller fravælger tysk i gymnasiet, for på baggrund af disse resultater at diskutere, hvad der kan gøres for at fremme tysk i gymnasiet. For at besvare denne problemformulering har vi valgt at dele konklusionen op i to afsnit. Det første afsnit præsenterer en opsummering af de faktorer, der gør sig gældende for de elever, som har tilvalgt tysk i gymnasiet. Derefter vil vi opsummere de væsentligste årsager til, hvorfor nogle fravælger tysk på gymnasiet.

Vi har på baggrund af respondenternes besvarelser, identificeret fem overordnede grunde til, at eleverne tilvælger tysk i gymnasiet. Den første og mest fremtrædende årsag til elevernes tilvalg af tysk, er, at tysk er det eneste fag i gymnasiet, som udbydes på B-niveau, hvilket betyder, at eleverne kan nøjes med at have et sprogfag i to år frem for tre, hvis de vælger et andet fremmedsprog. En anden fremtrædende årsag til, at flere elever tilvælger tysk, afspejler sig i deres interesse for tysk. Forudsætningen for at man tilvælger et fremmedsprog, in casu tysk, afhænger nemlig af deres interesse herfor. Nyttевærdien af at lære tysk udgør den tredje mest fremtrædende årsag til respondenternes tilvalg, da de kan se meningen ved at lære det og vide, hvad de kan bruge det til i forbindelse med deres fremtidige jobmuligheder. Derudover påpeger eleverne også, at tiltroen til deres egne faglige kompetencer og dermed oplevelsen af at kunne mestre tysk i et eller andet omfang, har betydning for deres tilvalg, idet forudsætningen for at se en større værdi i at arbejde med tysk er, at respondenterne har høje mestringsforventninger. Den sidste årsag til at eleverne tilvælger tysk er, at de bliver påvirket af ydre faktorer; nemlig deres venner og bekendte. Her kan det både være familiens positive indstilling til at beskæftige sig med tysk, der har gjort udfaldet af respondenternes valg af tysk, eller vennerne, fordi de er mere tilbøjelige til at følge strømmen og vælge det samme som dem. Disse fem identificerede årsager er dermed også en forudsætning for, at eleverne er motiverede i gymnasiet.

Det viser sig, at 69 % af eleverne mener, at tidligere erfaringer fra folkeskolen har påvirket deres fagvalg i gymnasiet, hvor det kan konkluderes, at størstedelen af de elever, som har haft gode oplevelser med tysk i folkeskolen i højere grad vælger faget i gymnasiet. De gode oplevelser dækker både over folkeskolelæreren og elevernes egne mestringserfaringer. De elever, som refererer til en god folkeskolelærer, som har haft betydning for deres fagvalg, fremhæver i høj grad ros og anerkendelse samt en varieret undervisning og fair krav, som gode kvaliteter hos læreren. Folkeskolelærerens pædagogiske og didaktiske kompetencer spiller derfor en afgørende rolle for elevernes motivation for at tilvælge faget i gymnasiet.

Ligesom vi kunne identificere nogle årsager til, hvorfor eleverne tilvælger tysk, har vi ligeledes identificeret de årsager, der gør sig gældende i forbindelse med fravalget heraf. De fire centrale årsager til, at eleverne fravælger tysk i gymnasiet, er for det første på grund af en manglende interesse og motivation for tysk, herunder manglende oplevelse af mestring. De elever, der ikke oplever mestringsforventninger i form af ros og tilskyndelse fra læreren, vil være mere tilbøjelige til at fravælge tysk, da de ikke mener at de har de nødvendige forudsætninger for at tilegne sig tyske kompetencer. Den anden årsag er, at flere elever har mere lyst til at lære et andet fremmedsprog for at undgå tysk, idet de synes, at tysk er et grimt sprog, indebærer for høje forventninger, og fordi det førhen har været obligatorisk, hvorfor behovet for autonomi ikke er blevet opfyldt. Grammatikken udgør tredje årsag til elevernes fravalg, da de synes det fylder for meget i undervisningen. Flere elever har oplevet, at den tyske grammatik enten var for svær eller for kedelig, hvilket i høj grad har medført demotivation og dermed et fravalg af tysk i gymnasiet. Sidste årsag dækker over en manglende forståelse for fagets nytteværdi. Idet flere af eleverne ikke kan se meningen med at tilegne sig tyskfaglige kompetencer, fordi alle besidder engelske sprogfærdigheder, bliver eleverne mere demotiverede, hvorfor de ikke vælger tysk.

Ligesom elevernes tidligere erfaringer fra folkeskolen spiller en afgørende rolle for elevernes tilvalg, ses der også en sammenhæng mellem elevernes dårlige oplevelser i folkeskolen og elevernes fravalg af tysk i gymnasiet. Eleverne, som henviser til deres tidligere folkeskolelærer, fremhæver lærerens manglende evne til at lære fra sig og mangel på støtte samt de mange skiftende lærere, som afgørende faktorer for elevernes fravalg.

Vi har gennem elevernes besvarelse identificeret en mere skjult barriere, som påvirker elevernes fagvalg. Det viser sig, at der er skabt en kultur i gymnasiet, hvor andre ser ned på de elever, som enten vælger tysk eller viser interesse for faget. Denne faktor kan være med til at forklare, hvorfor der kun er få elever, som vælger tysk på A-niveau. Dog ser få elever nytteværdien i at vælge tysk på A-niveau, da eleverne kan nøjes med det på B-niveau (medmindre det er en del af deres studieretning) for at få deres studentereksamen.

Derudover har 80 % af eleverne tilkendegivet, at det ikke bliver tydeliggjort i undervisningen, hvad tysk åbner op for af muligheder fremadrettet, hvilket har stor betydning for eleverne i gymnasiet, da de i høj grad er fremtidsorienterede. Derudover fremstår tysk heller ikke nær så attraktivt som de samfundsvidenskabelige studieretninger, da disse åbner op for flere jobmuligheder.

På baggrund af analysens resultater, har vi diskuteret hvilke tiltag, man kunne indføre for at fremme tysk i gymnasiet. Vi ser en nødvendighed i at rette fokus mod folkeskolen, hvor kompetente og uddannede lærere kan bidrage til elevernes motivation for faget. Desuden kan det konstateres, at der i grundforløbet på gymnasiet er plads til forbedring, hvor der i højere grad bør være fokus på elevernes individuelle interesse og faglighed samt fagets nytteværdi. Eleverne efterspørger variation og aktiviteter, som ifølge dem kan skabe eller styrke deres motivation i undervisningen. Desuden er det vigtigt, at eleverne oplever at kunne mestre tysk ved hjælp af ros og anerkendelse fra læreren, så de har de bedste læringsforudsætninger for at lykkes, hvilket ligeledes vil øge deres motivation. Til sidst vil vi anbefale, at UddannelsesGuiden revurderer deres eksponering af studieretningerne, så de tillægger alle studieretningerne den samme værdi.

8 Litteraturliste

- Aarhus Universitet (2023): "Metodeguiden" på Aarhus Universitet. Set 11.05.2023. Netadgang: <https://metodeguiden.au.dk/surveys-1>
- Bandura, Albert (1977): "Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change". I: Psychological Review. Sidst besøgt d. 10.04.2023. Link: <https://psycnet.apa.org/fulltext/1977-25733-001.pdf>
- Bjerre, Kirsten (intet årstal): "Integreret grammatikundervisning" i Tidligere Sprogstart. Set d. 09.05.2023. Link: https://tidligeresprogstart.ku.dk/publikationer/Integreret_grammatikundervisning_FINAL.pdf
- Braun, Virginia & Clarke, Victoria (2006): "Using thematic analysis in psychology" i Qualitative Research in Psychology. London: Routledge Taylor & Francis Group
- Børne- og Undervisningsministeriet (2016): "Aftalen om styrkede gymnasiale uddannelser" på Børne- og Undervisningsministeriet. Set 06.04.2023. Link: <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/udd/gym/pdf16/apr/160603-styrkede-gymnasiale-uddannelser.pdf>
- Børne- og Undervisningsministeriet (2020). "Almen sprogforståelse stx" på Børne- og Undervisningsministeriet. Set 20.04.2023. Link: <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/gym-laereplaner-2017/gym-laereplaner-2020/200706-almen-sprogforstaaelse-stx-august-2020-ua.pdf>
- Børne- og Undervisningsministeriet (2022a): "Følgeforskningsprogrammet til gymnasierformen" (Sjette delrapport) på Børne- og Undervisningsministeriet. Set 15.03.2023. Link: <https://www.uvm.dk/aktuelt/nyheder/uvm/2022/apr/220427-foelgeforskning-til-gymnasierformen>
- Børne- og Undervisningsministeriet (2022b): "Ministeriet" på Børne- og Undervisningsministeriet. Set 04.04.2023. Link: <https://www.uvm.dk/ministeriet>
- Børne- og Undervisningsministeriet (2022c): "Studieretninger i uddannelsen til almen studentereksamen (stx)" på Børne- og Undervisningsministeriet. Set 07.04.2023. Link: <https://www.uvm.dk/gymnasiale-uddannelser/uddannelser/studentereksamen-stx/studieretninger-i-almen-studentereksamen>
- Børne- og Undervisningsministeriet (2023): "Vejledning til Tysk fortsættersprog A, stx" på Børne- og Undervisningsministeriet. Set 06.04.2023. Link: <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/gym-vejledninger-til-laereplaner/stx/230501tysk-fortsaettersprog-a--stx-april-2023-vejledning.pdf>

- Børne- og Undervisningsministeriet (2017): "Tysk fortsættersprog B – stx, august 2017" på Børne- og Undervisningsministeriet. Set 17.04.2022. Link: <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/gym-laereplaner-2017/stx/tysk-fortsatetersprog-b-stx-august-2017-ua.pdf>
- Børne- og Undervisningsministerie (2021): "Tysk fortsættersprog B, stx Vejledning" på Børne- og Undervisningsministeriet. Set 17.04.2022. Link: <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/gym-vejledninger-til-laereplaner/stx/210708-tysk-fortsatetersprog-b--stx-vejledning-juni-2021.pdf>
- Børne- og Undervisningsministeriet (2022d): "Uddannelsen til almen studentereksamen (stx)" på Børne- og Undervisningsministeriet. Set 21.04.2022. Link: <https://www.uvm.dk/gymnasiale-uddannelser/uddannelser/studentereksamen-stx>
- Bühler, Charlotte (1972): "The Perspective of the humanistic psychologist". I: Charlotte Bühler og Melanie Allens *Introduction to humanistic psychology*. California: Brooks/Cole Publishing Company
- Chistophersen, Merlin & Bjerager, Anne-Lise (2021): "Sprechen Sie Deutsch? Nej, ikke I Danmark" I Grænseforeningen. Set 06.05.2023. Link: <https://graenseforeningen.dk/magasin-net-graensen-nr-4-august-2021/sprechen-sie-deutsch-nej-ikke-i-danmark>
- Creswell, John W. (2009): *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3. udgave). London: SAGE Publication
- Danmarks Evalueringsinstitut (2015): "Om EVA" på Danmarks Evalueringsinstitut. Set 04.04.2023. Link: <https://www.eva.dk/om-eva>
- Danmarks Evalueringsinstitut (2015): "De svære uddannelsesvalg" på Danmarks Evalueringsinstitut. Set 14.03.2023. Link: <https://www.eva.dk/videregaende-uddannelse/svae-uddannelsesvalg>
- Det Nationale Center for Fremmedsprog (2023): "Om os" på Det Nationale Center for Fremmedsprog. Set 08.04.2023. Link: <https://ncff.dk/om-os>
- Feilzer, Martina Yvonne (2010): "Doing Mixed Methods Research Pragmatically: Implications for the Rediscovery of Pragmatism as a Research Paradigm" i Journal of Mixed Methods Research. Link: https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1558689809349691?casa_token=7xrb5pYy1EYAAAAA%3ABgXi6EUzY4ffbHBebjbHjFNLQKADVfhpSkiqX-yGRme5t21tIRXR08tYNLF-2HmvW1aoMKXOyF9M&fbclid=IwAR1Se7IPUtTpkJsRUuohN6T9cqz4-gDciORJU3xXyFeYTG2bJKpGiLft7EM

- Frederiksen, Morten (2013): "Integration i 'mixed methods' forskning: Metode eller design?" (nr. 1) i: Metode og Forskningsdesign. Link: <https://tidsskrift.dk/mf/article/view/8260/6831>
- Gardner, Robert C. (2001): "Integrative Motivation and Second Language Acquisition". I: Zoltán Dörnyei og Richard Schmidt *Motivation and Second Language Acquisition*. Honolulu: Second Language Teaching and Curriculum Center, University of Hawai'i at Manoa
- Harboe, Thomas (2006): *Indføring i samfundsvidenskabelig metode* (4. udgave). Samfundslitteratur, Frederiksberg C.
- Hein, Helle Hedegaard (2019): *Motivation. Motivationsteori og praktisk anvendelse* (2. udgave). Danmark: Hans Reitzels Forlag
- Højdal, Lisbeth & Poulsen, Lene (2007): *Karrierevalg. Teorier om valg og valgprocesser*. 1. udgave, 1. oplag. Fredensborg: Forlaget Studie og Erhverv
- Juul, Tilde M. (2018): Det 'sikre' valg i en uvis fremtid: En sociologisk analyse af unges motiver for valg af ungdomsuddannelse. Aalborg Universitetsforlag. Aalborg Universitet. Set 19.03.2023. Link: https://vbn.aau.dk/ws/portalfiles/portal/287207196/PHD_Tilde_Mette_Juul_E_pdf_rettet.pdf
- Kuschel, Rolf & Jørgensen, Per S. (2007): *Socialpsykologi – en introduktion* (2. udgave, 1. oplag). København: Frydenlund
- Morgan, David L. (2007): "Paradigms Lost and Pragmatism Regained: Methodological Implications of Combining Qualitative and Quantitative Methods" i: *Research Gate*. Link: https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/2345678906292462?casa_token=VegLUoMysl0AAAAA:lBfq5ynEkz1Of3IZfU-Umwg4ndnEW3h5m9j9zYOwRJt0bWGHnDAG3FS4WgV0QHx1rt6PT-wtiM
- Olsen, Henning (2006): Guide til gode spørgeskemaer. København: Socialforskningsinstituttet
- Payne, Geoff & Williams, Malcolm (2005) "Generalization in Qualitative Research" i: *SAGE Journals*. Set 13.05.2023. Link: <https://journals.sagepub.com/doi/epdf/10.1177/0038038505050540>
- Pedersen, Evander (2022): "Fremmedsprog åbner for hele den verden, der ikke lige er oversat til engelsk" i Kristeligt Dagblad. Set 06.05.2023. Link: <https://www.kristeligt-dagblad.dk/danmark/fremmedsprog-aabner-hele-den-verden-der-ikke-lige-er-oversat-til-engelsk>
- Ravn, Ib (2021): *Selvbestemmelsesteorien. Motivation, psykologiske behov og sociale kontekster*. København: Hans Reitzels Forlag

- Regeringen (2017): "Strategi for styrkelse af fremmedsprog i uddannelsessystemet" på Uddannelses- og Forskningsministeriet. Set 07.04.2023. Link: <https://ufm.dk/publikationer/2017/filer/strategi-for-styrkelse-af-fremmedsprog-i-uddannelsessystemet.pdf>
- Retsinformation (2017): "Bekendtgørelse om de gymnasiale uddannelser" på Retsinformation. Set 06.04.2023. Link: <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2017/497>
- Retsinformation (2022): "Bekendtgørelse af lov om de gymnasiale uddannelser" på Retsinformation. Link: <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2022/957>
- Richter, Lise (2023): "I fem år er der blevet satset på fremmedsprog, men stadig flere vælger dem fra. Hvad gik galt?" i: Information. Set 08.04.2023. Link: <https://www.information.dk/indland/2023/02/fem-aar-blevet-satset-paa-fremmedsprog-stadigt-flere-vaelger-gik-galt?fbclid=IwAR2Jl35TUOloi9PjeEwfNjcpJohef1dJ5Zcivlr87Jg8EVN-6xmIJ0LjUJs>
- Ryan, Richard M. og Edward L. Deci (2018): *Self-Determination Theory. Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. New York: The Guilford Press
- Salecl, Renata (2012): *Valgets tyranni*. Oversat af Bjarke S. Risager. Aarhus: Forlaget Philosophia
- Schilling, Mette (2004): *Menneskets psykologi* (1. udgave, 1. oplag). København: Munksgaard Danmark
- Skaalvik, Einar M. og Sidsel Skaalvik (2015): *Motivation for læring. Teori og praksis* (1. udgave). Frederikshavn: Dafolo Forlag
- Sørensen, Allan (2021): "Tyskland er afgørende for Danmarks økonomi" i Dansk Industri. Set 06.05.2023. Link: <https://www.danskindustri.dk/arkiv/analyser/2021/8/tyskland-er-afgorende-for-dansk-okonomi/>
- Tashakkori, Abbas og Charles Teddlie (2009): *Foundations of Mixed Methods Research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. Los Angeles/London/New Delhi/Singapore/Washington DC: SAGE Publications
- Tashakkori, Abbas og Charles Teddlie (2003): *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. Thousand Oaks/London/New Delhi: SAGE Publications
- Tashakkori, Abbas og Charles Teddlie (2011): *Mixed Methods Research: "Contemporary Issues in an Emerging Field"* i: Norman K. Denzin og Yvonna S. Lincoln *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. Los Angeles/London/New Delhi/Singapore/Washington DC: SAGE
- Thing, Lone Friis & Ottesen, Laila Susanne (2015): *Metoder i idræts- og fysioterapiforskning*. (2. udgave). København: Munksgaard Danmark

- UddannelsesGuiden (2023): "Adgangskortet" på UddannelsesGuiden. Set 08.04.2023. Link: <https://www.ug.dk/adgangskortet/stx/920860>
- Vinter, Jane (2014): "Motivation" i: Hanne Leth Andersen et al. *Fremmedsprog i gymnasiet. Teori, praksis og udsyn* (1. udgave). Frederiksberg C: Samfundslitteratur
- Weber, Max (2003): *Udvalgte tekster* (Bind 2) Redigeret af Heine Andersen, Hans. H. Bruun, og Lars. B. Kaspersen. København: Hans Reitzels Forlag
- Ågård, Dorte (2014): *Motivation*. Frederiksberg C: Frydenlund