

Elevkognition – elevernes viden, holdninger og erfaringer med begynderdidaktik

Petra Daryai-Hansen og Narges Ghandchi

Lærerkognitionen er som felt veletableret inden for fremmedsprogdidaktikken. Med udgangspunkt i lærerkognitionen bidrager kapitlet til at udvikle elevkognitionen som forsknings- og udviklingsområde. Kapitlet har tre centrale formål: (1) kort at introducere til feltet elevkognition, (2) at konkretisere centrale internationale praksisanbefalinger for begynderdidaktik gennem elevernes viden, holdninger og erfaringer i en dansk kontekst, og (3) at analysere elevernes syn på begynderdidaktik og derigennem at gøre rede for elevernes mangfoldige stemmer.

Introduktion

Lærerkognitionen er som felt veletableret inden for fremmedsprogdidaktikken. Med udgangspunkt i lærerkognitionen beskriver kapitlet elevkognitionen som udviklings- og forskningsområde.

I projektet “Tidligere sprogstart – ny begynderdidaktik med fokus på flersprogethed” (i det følgende: TS-projektet) har vi haft fokus på lærerkognitionen (Daryai-Hansen & Henriksen, 2017; Daryai-Hansen, Henriksen & Valvik, 2018). Vi har i projektet etableret et samarbejde med 20 sproglærere fra fem skoler i Københavns Kommune mhp. at udvikle læremidler for den tidligere sprogstart i engelsk, fransk og tysk. Derefter har 40 sproglærere fra Københavns Kommune bidraget til yderligere at kvalificere læremidlerne inden deres offentliggørelse (se Daryai-Hansen, Henriksen & Valvik, 2018). Vi har systematisk indsamlet data fra de deltagende lærere, både mhp. at kvalificere udviklingsarbejdet og for at bidrage til forskning om lærerkognition.

Samtidig har vi også systematisk indsamlet data fra de deltagende elever, både gennem observationer, fokusgruppeinterviews og korte skriftlige eleverevalueringer af undervisningsforløbene. Eleverne har på denne måde haft en central stemme i vores udvikling af

læremidler for den tidligere sprogstart i engelsk, fransk og tysk (se Daryai-Hansen, 2018).

Dette kapitel har tre centrale formål: (1) kort at introducere til feltet elevkognition, (2) at konkretisere internationale praksisanbefalinger for begynderdidaktik, som eleverne vurderer som værende centrale, gennem deres viden, holdninger og erfaringer i en dansk kontekst, og (3) at analysere elevernes syn på begynderdidaktik med fokus på succesoplevelser, meningsfulde sprogbrugssituationer samt brug af målsprog som undervisningssprog for derigennem at gøre rede for elevernes mangfoldige stemmer. Vi tager i dette kapitel ikke højde for projektets omfattende arbejde med flersprogethedsdidaktik.

I det næste afsnit præsenterer vi vores konceptualisering af begrebet elevkognition. Vi bygger på lærerkognitionens kerneelementer: viden, holdninger og erfaringer, og præsenterer, hvordan vi har arbejdet med elevkognition i TS-projektet. Derefter analyserer vi elevernes praksisanbefalinger og kognition ved at zoome ind på deres viden, erfaringer og holdninger ift. succesoplevelser, meningsfulde sprogbrugssituationer og brug af målsprog i begynderdidaktikken. Til sidst runder vi af.

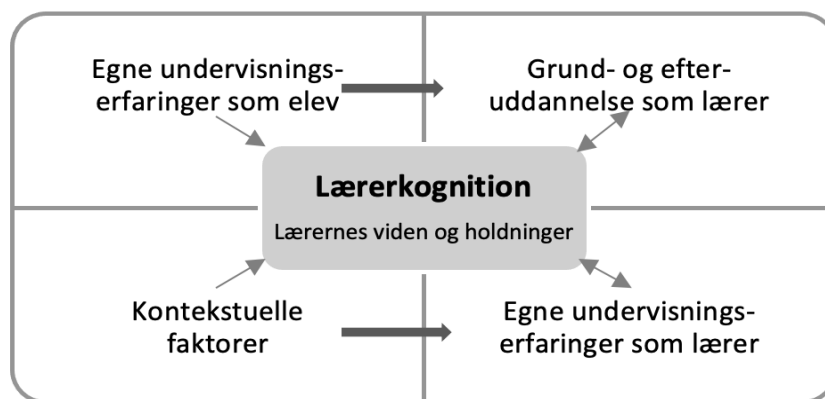
Elevkognition: elevernes stemmer

I TS-projektet har vi arbejdet med elevkognition som forsknings- og udviklingsområde med udgangspunkt i lærerkognitionen. Lærerkognitionen blev som felt udviklet i slutningen af 90'erne (Borg, 2003) og er i dag veletableret inden for fremmedsprogdidaktikken. I 2013 kan man med Rixon konstatere, at “[...] teacher research has ‘arrived’ to the extent that it is now in itself the subject of research” (Rixon, 2013: 1087).

Lærerkognitionen zoomer ind på lærernes mentale liv: I stedet for at spørge, hvad læreren gør, eller belyse, hvilke konsekvenser det, læreren gør, har for elevernes læring, rejser lærerkognitionen det overordnede spørgsmål, *hvorfor læreren gør det, han/hun gør* (se Henriksen, 2014; feltet lærerkognition udfoldes i Daryai-Hansen & Henriksen 2017, Daryai-Hansen, Henriksen og Valvik, 2018 og Henriksen et al., 2020). Lærers beslutningsprocesser bygger, ifølge lærerkognitionen, på vedkommendes “viden, holdninger, tanker og følelser” (Henriksen, 2014: 246). Borg taler om “beliefs, knowledge, theories, attitudes, images, assumptions, metaphors, conceptions, perspectives” (Borg, 2003: 82). Sanchez & Borg forkorter denne opstilling og taler om “what teachers think, believe, know, and feel” (Sanchez & Borg 2015: 190). I TS-projektet har

vi zoomet ind på en undersøgelse af lærernes viden og holdninger, og har sammenlignet dem med lærernes praksisser. Samtidig har vi været bevidste om, at det kan være svært klart at adskille viden, holdninger og erfaringer, fordi de til dels overlapper hinanden.

Ifølge Borg (2003) påvirkes lærerens viden og holdninger af fire centrale felter: (1) lærerens egne erfaringer med undervisning, som han/hun har samlet i sin rolle som lærende, og (2) lærerens egne erfaringer med undervisning, som han/hun har samlet i sin rolle som lærer. Lærernes erfaringsbaserede viden bygger på disse to felter. Lærernes teoribaserede viden konstrueres i det tredje felt: (3) grund- og efteruddannelser, som læreren har gennemført (pilen i figuren tydeliggør, at læreren også i dette felt har samlet erfaringsbaseret viden gennem sin rolle som lærende). Det fjerde felt zoomer ind på (4) kontekstuelle faktorer, fx læreplaner, rammebetingelser for undervisning på de enkelte institutioner og mere generelle samfundsmæssige diskurser og normer, som har en indflydelse på lærerens undervisningspraksis (se Figur 1).



Figur 1: Lærerkognitionens fire centrale felter, med afsæt i Borg (2003)

Mens de kontekstuelle faktorer og lærernes egne undervisningserfaringer som lærende påvirker lærernes kognition (→), indgår lærernes egne undervisningserfaringer som lærere og deres grund- og efteruddannelse i et samspil med deres lærerkognition (↔), dvs. at deres kognition bliver præget af disse to dimensioner, men også er med til at præge dem.

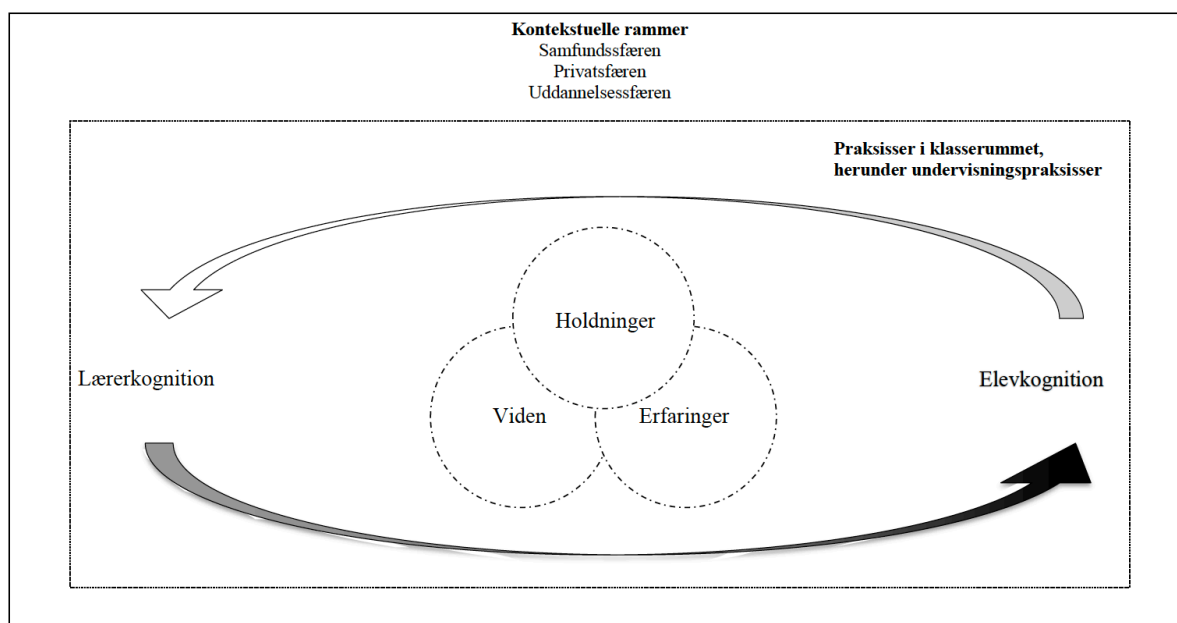
Borg nævner ikke lærerens personlige erfaringer, der ligger uden for undervisningens rum. For eksempel er det i forhold til flersprogethedsdidaktikken meget oplagt, at lærerkognitionen i høj grad også påvirkes af lærerens personlige viden, holdninger og erfaringer med flersprogethed, bl.a. gennem vedkommendes familiebaggrund. Vi foreslår derfor at skelne mellem tre

kontekstuelle faktorer, der præger lærernes kognition: *uddannelsessfæren, samfundssfæren og privatsfæren*.

I TS-projektet har vi på baggrund af lærerkognitionen arbejdet med feltet elevkognition. Udgangspunktet for vores konceptualisering af elevkognitionen var det første af de ovennævnte fire centrale felter inden for lærerkognitionen: antagelsen, at lærernes viden og holdninger i høj grad er præget af deres egne erfaringer som elever, studerende og kursister ('apprenticeship of learning', Borg 2006). I vores forståelse er eleven derudover medkonstruerende i det andet felt: praksisserne i klasserummet, herunder undervisningspraksisserne. Disse praksisser udformes i et samspil mellem læreren og eleverne – praksisserne afhænger af deres indbyrdes interaktion. Ud fra vores forståelse indgår lærer- og elevkognition dermed i et dialektisk forhold til hinanden, dvs. at de er kendetegnede ved en gensidig indflydelse på hinanden – de er afhængige af hinanden. Eleverne er med i læringsprocessen og videnformidling. Eleverne er én del af undervisningsrummet, og deres læringsproces og deres evaluering af undervisningen påvirker læreren. Samtidig påvirker lærerens strategiske og situationelle beslutninger – hvorfor læreren gør det, han/hun gør i en bestemt situation – elevernes læring og evaluering af undervisning. Det er derfor centralt, at udviklingsarbejde i skolens kontekst ikke udelukkende tager udgangspunkt i lærerens viden, holdninger og erfaringer, men også tager højde for elevernes viden, holdninger og erfaringer. Det er derudover i høj grad oplagt i en uddannelseskontekst som den danske, der arbejder ud fra princippet om en elevcentreret undervisning (Holmen, 2019), at tage afsæt i elevkognitionen, når undervisningspraksis og undervisningsmaterialer skal evalueres og (videre)udvikles.

Ligesom lærerens er elevens mentale liv, viden og holdninger præget af kontekstuelle rammer: uddannelsessfæren, privatsfæren og samfundssfæren. Elevernes viden og holdninger er i høj grad præget af den diskurs, der omgiver dem: skolens diskurs (her forstået som en diskurs på forskellige niveauer, der præger skolens rum: mellem elever og elever, mellem lærere og elever, mellem lærere og forældre, mellem ledelsen og skolen, mellem skolen og de ministerielle læreplaner osv.), hjemmets diskurs og den samfundsmæssige diskurs.

Figur 2 sammenfatter samspillet mellem elevkognition, lærerkognition og de kontekstuelle rammer for elev- og lærerkognitionen og viser, at viden, holdninger og erfaringer til dels overlapper hinanden.



Figur 2: Samspil mellem elevkognition, lærerkognition og kontekstuelle rammer

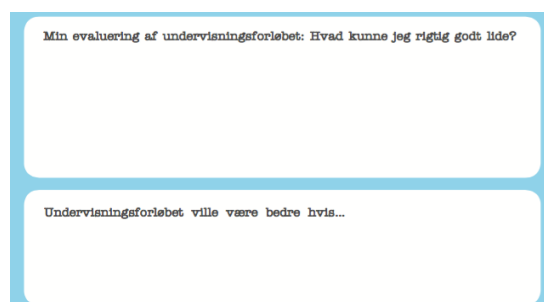
I det følgende afsnit gør vi rede for, hvordan vi har arbejdet med elevkognition i TS-projektet.

Elevkognition i TS-projektet

Undersøgelser inden for uddannelse, psykologi og antropologi peger på, at etablering af et horisontalt forhold, dvs. et subjekt-til-subjekt-forhold mellem forskere og børn, beriger forskningen (se bl.a. Milstein, 2010; Kousholt, 2016). I de sidste ti år har forskellige danske publikationer haft fokus på at involvere børn som aktører og informanter i forskningen, fx gennem børneinterviews (se bl.a. Danmarks Evalueringsinstitut 2009; Knudsen, Lingberg & Kampmann, 2009; Greve, 2010; Sørensen, 2014). I en international sammenhæng fremhæver bl.a. Pinter et al. (2013), at uddannelsesforskningen i dag sætter eleverne i centrum for læring, og at det dermed også er centralt at inddrage dem kollaborativt i forskningsprojekter ved at tage højde for deres erfaringer og perspektiver samt deres egne verbaliseringer af deres oplevelser i en uddannelseskontekst (2013: 486).

I TS-projektet har elevernes stemmer været centrale i projektets udviklingsarbejde. Vi har i projektet systematisk taget højde for de deltagende elevs stemmer med fokus på deres viden og holdninger i samspil med deres erfaringer og deres praksisanbefalinger. Vi har fået indblik i elevernes kognition ved systematisk at indsamle elevdata, både gennem observationer, korte

skriftlige elevevalueringer af undervisningsforløbene og fokusgruppeinterviews. Elevernes korte skriftlige evalueringer blev fremkaldt gennem en klasseaktivitet, som vi designede i form af et papirark opdelt i to dele, der zoomer ind på, hvad eleverne oplever, og hvad de ønsker at opleve (se *Eksempel 1*).



Eksempel 1: Korte skriftlige elevevalueringer i 5. klasse fransk og tysk

De indsamlede data viser en repræsentation af fremmedsprogdidaktikken i elevernes optik mhp., hvorledes de møder lærernes undervisningspraksisser, hvordan de med afsæt i deres egen viden og holdninger træder ind i en dialog med disse undervisningspraksisser, samt hvordan de reflekterer over deres læringsoplevelser.

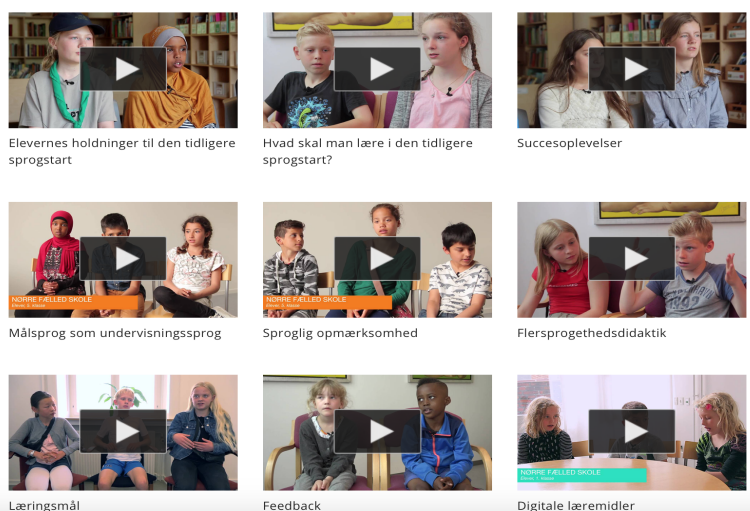
Vi vil i kapitlet fokusere på de elevdata, der blev indsamlet gennem semistrukturerede fokusgruppeinterviews. Der foreligger tre datasæt:

- baselinedata fra opstartsfasen af projektet (forår 2016) mhp. at få indblik i elevernes viden, holdninger og erfaringer ift. begynderdidaktikken i engelsk, fransk og tysk
- data, der blev indsamlet i slutningen af det første udviklingsår (maj/juni 2017) mhp. videreudvikling af undervisningsforløbene med afsæt i elevernes stemmer inden projektets andet udviklingsår, og
- data, der blev indsamlet i slutningen af det andet udviklingsår (maj/juni 2018) mhp. videreudvikling af forløbene med afsæt i elevernes stemmer inden den endelige offentliggørelse af forløbene på projektets hjemmeside.

I alle tre datasæt var grupperne på hver projektskole så vidt muligt sammensat af tre elever: to grupper med engelskelever, der kunne fortælle om deres oplevelser med engelsk i 1. klasse, og to grupper med fransk- hhv. tyskelever i 5. klasse, der kunne berette om deres erfaringer med undervisning i deres andet fremmedsprog. Det var lærerne, der sammensatte grupperne. Lærerne blev bedt om at vælge både piger og drenge samt mindst en elev, der har et andet førstesprog end

dansk.

Udvalgte klip fra disse fokusgruppeinterviews findes på TS-projektets hjemmeside (<https://tidligeresprogstart.ku.dk/praksisanbefalinger/>) under overskriften “Se samtaler med elever i 1. klasse (engelsk) og 5. klasse (fransk/tysk) om praksisanbefalingerne” (se *Eksempel 2*).



Eksempel 2: Fokusgruppeinterviews på TS-projektets hjemmeside

TS-projektets erfaringer med gruppeinterviews som metode i samarbejdet med børn afspejler forskningsresultater, der peger på, at gruppeinterviews er en oplagt metode i samarbejde med eleverne, fordi de er “data-rich, flexible, stimulating, recall-aiding, cumulative and elaborative” (Punch, 2009:147). Der skabes et trygt rum gennem gruppeinterviews, hvor viden og holdninger konstrueres i fællesskab, og erfaringerne diskuteres i gruppen. Som Hennessy & Heary (2005) pointerer: “Owing to the peer interaction and support involved, they are considered an adequate method to explore pupils’ views”.

Begge interviewrunder tog afsæt i en interviewguide, der fokuserede på elevernes holdninger. Holdningerne kobles derefter til elevernes viden og erfaringer, fx ved at spørge: *Synes I, at det er godt, at man nu lærer tysk allerede i 5. klasse? Hvorfor synes I det?*

Det indledende spørgsmål zoomer ind på elevernes holdninger. Ved at besvare *Hvorfor*-spørgsmålet uddyber eleverne deres holdninger og kobler dem til deres viden og erfaringer. Derudover indgår i interviewguiden også en række vidensspørgsmål ift. centrale begreber i projektet, fx ved at spørge: *Ved I hvad succesoplevelser er?* I de efterfølgende spørgsmål

perspektiveres elevernes viden gennem deres holdninger (fx *Hvor vigtigt synes I det er med succesoplevelser?*) og deres erfaringer (fx *Hvilke erfaringer har I med succesoplevelser?*).

Interviewguiden blev udformet med afsæt i de centrale praksisanbefalinger, som TS-projektet i opstartsfasen har formuleret med udgangspunkt i national og international forskningslitteratur (bl.a. Edelenbos, Johnstone & Kubanek, 2006; Enever et al., 2011; Mordal et al., 2013) for at understøtte projektets udviklingsarbejde teoretisk. Praksisanbefalingerne, som kan bruges til at planlægge, evaluere og videreudvikle undervisning og læremidler i den tidligere sprogstart, blev revideret løbende i projektet og præsenteres i deres endelige version i Daryai-Hansen & Albrechtsen (2018). I kapitlet konkluderer Daryai-Hansen & Albrechtsen, at praksisanbefalingerne “kan betegnes som både teoribaserede og praksisafprøvede, idet de løbende har været i spil og til diskussion i udviklingen af projektets læremidler” (Daryai-Hansen & Albrechtsen, 2018: 9). Eleverne havde en afgørende stemme ift. praksisafprøvningen af anbefalingerne.

Et første centralt skridt var at indsamle elevernes stemmer som baselinedata i opstartsfasen af projektet. Der blev gennemført semistrukturerede gruppeinterviews med engelsk-, fransk- og tyskelever på de fem projektskoler, som indgik i projektet, for at få et indblik i elevernes praksisanbefalinger ift. den tidligere sprogstart. Der blev gennemført fokusgruppeinterviews med elever i 2. klasse engelsk, som havde oplevet engelskundervisningen i 1. klasse på egen krop, samt fransk- og tyskelever i 6. klasse fra projektskolerne, som havde samlet erfaringer med undervisningen i deres andet fremmedsprog i 5. klasse.

Med afsæt i elevernes baselinedata blev der i august 2016 udformet en opstilling af projektets forskningsbaserede praksisanbefalinger til den tidligere sprogstart, hvor elevernes centrale anbefalinger var fremhævet med rødt. Denne version af praksisanbefalingerne styrede projektets grundlæggende udviklingsarbejde af undervisningsforløb i skoleåret 2016/17. Det andet datasæt, som blev indsamlet i maj/juni 2017, bekræftede vores baselinedata (se *Eksempel 3*).

TIDLIGERE SPROGSTART	
NY BEGYNDERDIDAKTIK MED FOKUS PÅ FLERSPROGETHED	
August 2017	
Praksisanbefalinger Elevernes stemmer er fremhævet med rødt	
1. TIDLIGERE SPROGSTART	
Sørg for, at eleverne får succesoplevelser	
Indholdsfokus	
Byg på emner, der interesserer eleverne	
Skab meningsfulde sprogbrugssituationer	
Arbejd med elevernes samlede kulturelle forkundskaber	
Inddrag emner fra andre fag i skolen f.eks. N/T, billedkunst, idræt, osv.	
Andre anbefalinger	
Sprogtilegnelsesfokus	
Byg på imitation som central vej til barnets læring	
Byg på leg som central vej til barnets læring	
Byg på narration/fortælling som central vej til barnets læring	
Arbejd fra start af med sproglig opmærksomhed	
Tematiser sproglæringsstrategier	
Brug målsproget i undervisningen så meget som muligt	
Brug chunks som indgang og støtte til sprogtilegnelse	
Arbejd med semantiske felter i forbindelse med ordforrådstilegnelse	
Brug krop og sanser som indgang og støtte til sprogtilegnelse	
Andre anbefalinger	
Produktive færdigheder	
Fokuser på mundtlig interaktion	
Arbejd fra start af med elevernes fluency	
Giv mulighed for at eleverne tager sprogligt initiativ	
Inddrag fra start af alle færdigheder - også at skrive	
Receptive færdigheder	
Fokuser på lytteforståelse	
Inddrag fra start af alle færdigheder - også at læse	

Eksempel 3: Praksisanbefalinger med elevernes stemmer, der er fremhævet med rødt

I begge datasæt fremhævede eleverne, at der ud fra deres perspektiv er fem praksisanbefalinger, der burde prioriteres i begynderdidaktikken:

- 1) Sørg for, at eleverne får succesoplevelser
- 2) Byg på emner, der interesserer eleverne
- 3) Skab meningsfulde sprogbrugssituationer
- 4) Brug målsproget i undervisningen så meget som muligt
- 5) Brug krop og sanser som indgang og støtte til sprogtilegnelse.

Elevernes stemmer: centrale praksisanbefalinger

I det følgende kapitel udfoldes praksisanbefalinger, som eleverne vurderer som værende centrale, med afsæt i deres holdninger, viden og erfaringer. Vi belyser først elevdata ift. den første praksisanbefaling, der understreger, at læreren skal sørge for, at eleverne får succesoplevelser. Vi går i dybden med elevernes kognition ift. succesoplevelser og belyser det komplekse samspil mellem elevernes viden, holdninger og erfaringer. Derefter zoomer vi ind på anbefalingerne om at skabe meningsfulde sprogbrugssituationer, herunder også at bygge på emner, der interesserer eleverne. Afsluttende ser vi på elevdata, der fremhæver, at målsproget også i begynderdidaktikken skal bruges så meget som muligt i undervisningen.

Sørg for, at eleverne får succesoplevelser

En central teoribaseret praksisanbefaling fra den internationale forskningslitteratur er: *Sørg for, at eleverne får succesoplevelser*. Tidligere forskning viser, at eleverne ser denne praksisanbefaling som værende helt central inden for fremmedsprogsundervisningen (Daryai-Hansen, 2017).

I TS-projektet understøttes praksisanbefalingen tydeligt af både engelskelever i 1. klasse og fransk- og tyskelever i 5. klasse. I vores fokusgruppeinterviews spejles praksisanbefalingen gennem elevernes viden, holdninger og konkrete erfaringer. Derudover kommer eleverne med forslag til, hvad lærerne vil kunne gøre for, at de får succesoplevelser i undervisningen.

Dette afsnit vil belyse, hvilken viden og holdninger eleverne har i forhold til succesoplevelser på baggrund af deres erfaringer.

Viden beror på erfaringer

I et første skridt er eleverne blevet bedt om at definere begrebet succesoplevelser. Eleverne definerer begrebet ud fra deres daglige erfaringer som noget, de oplever, når

- de har lært noget nyt og udvikler kompetencer (progressionstanke): *“den fornemmelse, at det her det kan jeg godt”, “at det ved jeg, når jeg har lært engelsk”*
- de har gjort noget, som de eller andre vurderer som værende godt eller rigtigt (præstationstanke, der bygger på selvevaluering og feedback): *“når der er noget, der lykkes for én”, “når man gør noget, og det går rigtig godt”*
- de var i stand til at opnå de mål, de eller andre har formuleret for deres læring (læringsmålsbevidsthed): *“hvis man opnår sit mål”*.

Nogle elever trækker på andre livs- og læringsområder for at beskrive deres erfaringer med succesoplevelser i fremmedsprogsundervisningen. Eleverne henviser til deres erfaringer fra andre skolefag, fx matematik, for at udtrykke, hvor og hvornår de har haft succesoplevelser. De beretter derudover om succesoplevelser, der kan forbindes med sport, og giver eksempler såsom fodbold, klatring og springgymnastik. En elev definerer fx succesoplevelser på den følgende måde: *“Hvis man fx vil være fodboldstjerne og bliver fodboldstjerne”*. Det er tydeligt, at flere elever forbinder succesoplevelser med konkurrencer, hvor de har oplevet sig selv som én, der kan vinde, som én, der kan overkomme en udfordring, eller som én, der kan opfylde en forventning. Elevernes definitioner af succesoplevelser tager afsæt i konkrete konkurrencer, som de har deltaget i. De

beskriver aktivitetsrammen både i forhold til tid, sted og den sociale sammenhæng, de indgik i, hvordan de har deltaget aktivt, og hvordan den ene sejrer og får ros, hvorimod der er en anden, der taber og lærer noget om sine begrænsninger.

Nogle elever fremhæver den betydning, feedback har for deres succesoplevelser. Flere elever fremhæver, at det er vigtigt for dem både at få ros og at få konstruktiv feedback/feedforward (1):

(1) “[...] jeg går til springgymnastik, og jeg er rigtig glad for at få ros og vide, hvad det er, jeg kan gøre bedre, og så noget feedback [...]”

Vores data viser, at eleverne konstruerer deres viden om succesoplevelser på baggrund af deres erfaringer. Deres erfaringer reflekterer og forbindes derudover med deres følelser.

Erfaringer fremkalder følelser

Læringsoplevelser er bundet til en kontekst: Elevernes erfaringer er forbundet med det, de har følt og oplevet i bestemte situationer, samt de konsekvenser, disse situationer har haft. Eleverne kommer i deres interviews ind på eksempler fra privatsfæren, samfundssfæren og undervisningssfæren. Uanset om deres oplevelser har været positive eller negative, ser eleverne på dem som vigtige elementer i deres læringsproces og selvdannelse. Med hensyn til positive succesoplevelser kobler de deres oplevelser til:

- At blive i godt humør
- At blive glad og dermed motiveret til at lære mere
- At ville gøre mere/blive ved: “Altså, man vil jo gerne gøre mere”.
- At tro og stole på sig selv: “så tror man mere på sig selv”.
- At turde at bruge sproget.

Hvor de første tre positive konsekvenser har at gøre med elevernes følelser, motivation og humør, er de to sidste konstruktive og indflydelsesrige i forbindelse med elevens selvdannelse, dvs. at eleven helt bevidst og med selvtillid får mod til at bruge fremmedsproget i en social kontekst.

En elev forbinder følelsen at være motiveret til at lære mere med det at blive i godt humør i det følgende eksempel (2):

(2) “[...] det er både godt at have fejl, det er også godt at have sådan en succesoplevelse, fordi så bliver man glad, og så vil man gerne lære mere. Selvfølgelig er det, ligesom man kan,

og så får man ligesom, så bliver man i rigtigt så i godt humør. Så vil man gerne lære mere, sådan vil man gerne kunne mere.”

En anden elev (3) udtrykker den følelsesmæssige fornemmelse af succes således:

(3) *“[...] når man udtaler ordene, så bliver man jo glad, når man har lært udtalen.”*

En tredje elev har en konkret anbefaling til lærerne for at skabe succesoplevelser, som hun relaterer til elevens motivation til at blive ved i stedet for at give op (4):

(4) *“[Læreren skal] gå over til én og give én ros eller bare sige, at han godt kan det, eller at han skal tro på sig selv, i stedet for bare at give slip på tingene, for man lærer aldrig noget, hvis man bare giver slip.”*

Ligeledes forbinder eleverne deres succesoplevelser med konkrete situationer, hvor de har turdet at bruge fremmedsproget. Det følgende eksempel fortæller om en autentisk situation fra privatsfæren, hvor en engelskelev i 1. klasse er gået ind i kommunikationen med et engelsktalende barn, som hun gennem erfaringen betragter som en ven (5):

(5) *“Jeg synes også, det er rigtig vigtigt, fordi ellers så kan man ikke finde ud af noget i engelsk, og så hvis man får en engelsk ven ligesom mig i lufthavnen [...] jeg fik faktisk hendes telefonnummer, men jeg har stadig aldrig ringet. Så, så er det vigtigt, at man går og taler engelsk, og at man skal tænke: Okay, jeg kan godt tale engelsk, og det er det samme i undervisningen.”*

I dette eksempel kobles privatsfæren med fremmedsprogsundervisningen som uddannelsessfære, hvor eleven bygger på egen erfaring for at konkretisere succesoplevelser i forhold til at have mod til at kaste sig ud i et hverdagssprogbrug og at overkomme sin angst for at bruge sproget.

På den anden side kan manglen på succesoplevelser i undervisningen føre til negative psykologiske og sociale konsekvenser hos eleverne i form af demotivation samt mangel på deltagelse i undervisningen eller manglende selvværd. En af eleverne (6) forklarer:

(6) *“[...] hvis man slet ikke får ros, hvis man ikke ved, hvad man gør godt, så mister man ligesom håb, og så tænker man bare ‘jeg når aldrig at lære sproget’.”*

Derudover forbinder eleverne succesoplevelser med at kende sine svagheder og dermed give mulighed for bevidsthed. Eleverne er opmærksomme på de situationer, hvor de ikke får den forventede succesoplevelse, og hvor de ønsker sig ros, på trods af at de ikke har ret, eller de har taget fejl. Nogle andre elever betragter disse situationer som læringssituationer, hvor de får

chancen for at lære deres fejl at kende, hvilket har betydning i forbindelse med deres læringsproces (7):

(7) *"[...] man kan ikke altid have det sådan helt rigtigt, og så det gør ikke noget, hvis du ikke har det rigtigt, og du behøves ikke at have alt succes, men alle vil jo gerne have succes, men man lærer af sine fejl; hvis du laver fejl, så lærer du, at det ikke sådan, at det staves."*

Eleven i (7) betragter succes som en del af progressionen. Hun understreger, at alle ønsker at have succes og nyder deres succesoplevelser, hvorimod den manglende succes ikke nødvendigvis er problematisk. Man kan lære af sine fejl, i hendes eksempel den rigtige måde at skrive et ord på. I hendes forklaring indgår manglende succesoplevelser i læringsprocessen. Endvidere placerer hun idéen om succesoplevelser uden for den metaforiske ramme af konkurrence. Til gengæld sætter hun succesoplevelser ind i en deltagelsesramme, hvor læring lykkes ved, at det er både læreren, klassekammerater og eleven (dvs. deltagerne i interaktionen), der skaber læring og dermed succesoplevelser ud fra deres erfaringer og viden.

Holdninger udvikles af erfaringer

Som vi viste ovenfor, udtrykker eleverne deres opfattelser af succesoplevelser med afsæt i deres erfaringer og her bl.a. i forhold til oplevelsernes positive konsekvenser. Disse opfattelser forbindes af mange elever med lærerens bekræftelse af elevens sproglige kompetencer samt deres læringsproces og -progression, og de konstruerer holdninger med udgangspunkt i disse erfaringer.

En elev (8) forklarer fx med afsæt i sine erfaringer med lærerens undervisningspraksisser:

(8) *"... nogle gange, så giver hun os noget, der lige ..., altså det er bare en gang imellem, der er lige... hvis vi sagtens kan finde ud af det, fordi så føler man så, at man kommer med; sådan at få øje på 'ajjj, det kan jeg godt'"*.

En anden elev beskriver denne form for erfaring som et "boost". Holdninger kan formes uden lærerens eksplicite bekræftelse, når eleven selv oplever succes på baggrund af den måde, læreren har tilrettelagt undervisningen på. Stilladsering (Gibbons, 2015), fx gennem dansk (9), samt repetition (10) opfattes af eleverne som strategier, der skaber en positiv holdning i fremmedsprogsundervisningen:

(9) *"Når vi skal også sige sætninger, hvis nu at der kommer et dansk ord, som var det samme som tysk, så forstår vi det godt, det er bare lettere."*

(10) “[...] når vi har øvet så mange og sådan, ja.”

Desuden oplever eleverne succes, når de bruger fremmedsproget uden for skolekonteksten, dvs. uden lærerens tilstedeværelse, og gennem disse erfaringer oplever de deres egen progression (11):

(11) “[...] jeg kender nogle, der er ... GODE til engelsk fra min klatreklub, der er også nogle, der taler engelsk, så [lærerens navn] hun lærer mig alle mulige ting. Og så kan jeg snakke med dem, og det er ret skønt.”

Til sidst i interviewet bliver eleverne bedt om at formulere anbefalinger til, hvordan læreren kan skabe succesoplevelser hos sine elever. Deres anbefalinger kan opsummeres som følgende:

- Sig til eleverne, at de godt kan klare det
- Hjælp eleverne med at holde gejsten oppe, på trods af at de laver fejl – fejl er en del af at lære sprog
- Skab bevidsthed hos eleverne om, hvad det er, de skal lære
- Væk elevernes motivation – der er ingen succesoplevelser uden motivation
- Hjælp eleverne med at få succesoplevelser gennem stilladsering og repetition
- Få eleverne til at bruge deres forhåndsviden
- Skab et anerkendende og inkluderende fællesskab i klassen, der også inkluderer de elever, der laver fejl.

Ift. det sidste punkt er der flere elever, der understreger, at alle skal have mulighed for at lære, og at ingen af dem må tabes. Fx anbefaler en elev (12):

(12) “[...] de [lærerne] kan faktisk godt gøre sådan to ting: For det første kan de sådan efter timen, så kan de spørge: ‘Er der nogen, der faktisk har lært noget, eller nogen, der ikke har lært noget? Eller nogen, der ikke kan forstå noget?’, så gør hun jo, så kan de gøre sådan, så at næste gang så er det, hun tager lige dem, der ikke kunne finde ud af det så godt, og så går hun igennem det med dem igen.”

Eleven understreger, at det er vigtigt, at alle elever er med i undervisningsforløbet, og selvom forløbet er afsluttet, har læreren mulighed for at evaluere, hvorvidt alle elever har lært noget, at give dem feedback, og endvidere kan læreren starte undervisningen næste gang med en gentagelse, især for de elever, der ikke lykkedes med at få det fulde læringsudbytte. I denne

anbefaling fremhæves feedback, læringsmål og progression i læringsforløb som ud fra elevens perspektiv er interaktive og lykkes gennem samarbejde og dialog mellem elever og læreren.

Afsluttende kan man sige, at eleverne i deres interviews forholder sig til succesoplevelser både med afsæt i deres viden, deres holdninger og deres erfaringer. Elevernes kognition repræsenterer et komplekst samspil: Deres viden beror på erfaringer, deres erfaringer fremkalder følelser, og deres holdninger udvikles af erfaringer. Eleverne forbinder succesoplevelser bl.a. med feedback, læringsmål og at opnå deres mål, progression i læringsforløb, aktivering af forhåndsviden og sprog i brug. Elevernes eksempler afspejler, at de har viden om og erfaringer med succesoplevelser eller viden om og erfaringer med manglende succes i fremmedsprogundervisningen, i en undervisningssammenhæng generelt og i deres dagligdag.

Skab meningsfulde sprogbrugssituationer, også ved at bygge på emner, der interesserer eleverne

Tidligere forskning viser, at elever vurderer, at relevante og alderssvarende emner, der indgår i meningsfulde sprogbrugssituationer, har en gavnlig virkning på deres fremmedsprogstilegnelse (Daryai-Hansen, 2017). Et spørgsmål i vores gruppeinterviews har haft fokus på undervisningsindholdet: *Hvad synes I, eleverne skal lære i engelskundervisningen i 1. klasse / fransk- og tyskundervisningen i 5. klasse?*

Eleverne bygger på deres viden og erfaringer for at besvare holdningsspørgsmålet. Der er nogle elever, der mener, at de vil lære enkelte ord som tal og farver. De fleste elever giver dog udtryk for, at de gerne vil kunne kommunikere på målsproget, dvs. at de gerne vil kunne komme på et sætningsniveau og herfra på et tekstniveau. Dette afspejles fx i en gruppesamtale, hvor eleverne kobler deres refleksioner til en forestillet kommunikationssituation (13):

(13) Elev 1: Sådan, hvis nu jeg møder en tysker eller sådan noget ikke også, og han spørger, hvad klokken er, så kan man sige noget tilbage til ham.

Elev 2: At præsentere sig selv.

Elev 3: 'Hej, jeg hedder [...]'] eller sådan noget.

Elev 1: 'Jeg er 12 år gammel'. 'Hvad laver du?', 'Hvad hedder du?'

INT: Ja, så at man kan have en dialog med en, der taler tysk.

Elev 3: Ja.

Eleverne udtrykker deres interesse for at kunne indgå i en interaktion med en anden på det nye målsprog. De vil kunne tage sproget i brug. De ser på sig selv midt i autentiske situationer, hvor de skal præsentere sig selv på målsproget eller skal hilse på andre. Dette bliver også tydeligt i den følgende dialog, hvor eleverne forbinder det med at kunne tale om sig selv med at kunne udtrykke præferencer og interesser (14):

(14) Elev 1: Jeg synes også, det er vigtigt, at man lærer at sådan præsentere sig selv, bare sådan sige, at 'hej, jeg hedder...' og sådan nogle ting, altså bare sådan lidt basisagtigt, og 'jeg kan lide, og jeg kan ikke lide' og sådan noget.

Elev 2: Og hvad man laver i løbet af en dag.

De 'basisagtige', grundlæggende sætninger, som elev 1 peger på, viser, at eleverne også i begynderundervisningen gerne vil kunne indgå i en minimumskommunikation med en anden: "Måske sådan, hvis der er nogen, som der taler til 'én, så kan man måske svare". Sådanne meningsfulde sprogbrugssituationer behøver ikke at være komplekse i første omgang, som to elever peger på (15):

(15) Elev 1: Måske nogle små sætninger? Måske ... 'hi ... hi, how are you'? Måske ... eller ... 'I am et ... et tal old...' altså, jeg ved ikke helt, hvad det hedder.

Elev 2: 'Thank you'.

Lignende sprogbrugssituationer kan kendetegnes som basissprog, som eleverne har oplevet gennem deres daglige erfaringer, heriblandt deres rejser til engelsk-, tysk- eller fransktalende lande. Desuden kan de komme fra elevens øvrige levede erfaringer med sproglæring af andre sprog, såsom engelsk, deres førstesprog og dansk. I elevernes svar bliver det tydeligt, at undervisningssfæren, når det handler om elevernes interesser, smelter sammen med privatsfæren og samfundssfæren.

Brug målsproget i undervisningen så meget som muligt

Elever har brug for læringsstrategier. En central strategi er at lære sprog i brug. Tidligere forskning peger på, at mange elever anser brug af målsproget som undervisningssprog som afgørende i fremmedsprogsundervisningen. I vores interviews spørger vi ind til elevernes erfaringer og holdninger ift. brug af målsproget i engelskundervisningen i 1. klasse og fransk-/tyskundervisningen i 5. klasse.

På spørgsmålet, om læreren skal bruge dansk eller målsproget, svarer de fleste elever, at det er bedre, at deres lærer bruger målsproget som undervisningssprog:

(16) *“Engelsk. [...] Fordi vi ved allerede meget om dansk, så vil vi også gerne lære meget engelsk.”*

(17) *“Tysk. Jeg tror faktisk, jeg synes, det vil være fedt, hvis han bare talte tysk [...] jeg tror bare, at jo mere du hører det, jo mere sådan kommer det til at sidde fast. Det er ligesom et lille barn, der heller ikke taler babysprog, man kan tale dansk til dem, og de lærer det jo.”*

Udsagnet i (16) viser, at eleven er bevidst om, at man lærer sproget ved at bruge det – tiden i engelskundervisning skal derfor bruges til at få input på engelsk. Eleven påpeger i (17), at det er hendes vurdering, at *immersion* i målsproget giver eleverne større chancer for at lære sproget. Hun sammenligner denne form for sprogtilegnelse med den måde, småbørn tilegner sig sprog. Så målsproget er ud fra elevernes perspektiv ikke blot et sprog, der skal læres, men et sprog i brug.

Med afsæt i deres stærke holdninger om, at lærerne fra starten burde bruge målsproget, formulerer eleverne, bl.a. med afsæt i deres erfaringer med undervisningspraksisser, en række praksisanbefalinger. Eleverne peger især på, at læreren kan stilladsere deres forståelse gennem kropssprog (19), herunder ved at pege på det, der omtales (20, 21):

(19) *“[...] hvis hun bruger kroppen samtidig, så er det også måske lidt nemmere også.”*

(20) *“Bruge kroppen – hvis man for eksempel, hvis man nu siger, man skal vide, hvad stol betyder, så skal man pege på stolen.”*

(21) *“Og fordi vi ved jo ikke [...] hvordan man siger rød på engelsk. Og så peger hun på noget rødt, og så kan man forstå det [...] så det er det vigtigste, tror jeg nok, ... at kigge og lytte.”*

I denne sammenhæng understreger en gruppe elever, at deres erfaringer med undervisningspraksisser viser, at det er gavnligt, at læreren forbinder brugen af krop og tonefald med en opfordring til, at eleverne gør brug af gættestrategier (22):

(22) *Elev 1: Vi skal prøve at gætte os frem til sådan cirka, hvad hun siger*

Elev 2: Og så laver hun også kropssprog, og også sin tone

Elev 1: Hvis det er et spørgsmål, så laver hun tonen lysere

Elev 2: Ja

INT: Ja. Og det hjælper?

Elev 2: Ja, det hjælper!

Elev 3: Ja, for så ved man, at det er et spørgsmål.

Andre elever fremhæver brugen af transparente ord (23), og at deres lærer parafraserer, når de viser, at de ikke forstår hende, og at der derudover altid er plads, mener de, til at spørge ind til det, de ikke har forstået (24):

(23) *“Hun har også lært os strategier om transparente ord.”*

(24) *“Ja ... og siger nogle flere ord, så kan vi godt spørge hende, hvad det betyder.”*

Afrunding

Dette kapitel havde til formål

- kort at introducere til feltet elevkognition
- at konkretisere internationale praksisanbefalinger for begynderdidaktik, som eleverne vurderer som værende centrale, gennem deres viden, holdninger og erfaringer i en dansk kontekst
- at analysere elevernes syn på begynderdidaktik med fokus på succesoplevelser, meningsfulde sprogbrugssituationer samt brug af målsprog som undervisningssprog for derigennem at gøre rede for elevernes mangfoldige stemmer.

Kapitlet viser, at vores operationalisering af konceptet elevkognition (se figur 2) kan bruges til at analysere elevdata. Vores elevdata giver indblik i, at eleverne har en del viden og holdninger ift. begynderdidaktikken, og at de reflekterer indgående over deres erfaringer og med afsæt i deres viden, holdninger og erfaringer kan formulere praksisanbefalinger, hvordan undervisningen i den tidligere sprogstart burde udformes. Det gælder både for elever i 5. klasse og elever i 1. klasse. Vores data viser derudover, at eleverne trækker på deres viden og erfaringer fra privatsfæren (fx deres familie) og samfundssfæren (fx idrætsklubber, lufthavnen, møder med tyskere) og overfører dem til undervisningssfæren. Vores konceptualisering af elevkognitionen fremhæver, at elever er medskabende i undervisningssituationen, og vi har gennem vores analyse vist, at elevernes kognition burde spille en central rolle i tilrettelæggelsen og (videre)udviklingen af undervisningen. Vi afslutter derfor kapitlet med en sidste, konkluderende praksisanbefaling: Giv, om muligt, elever i alle aldersgrupper, også de helt unge elever, en stemme i udviklingsarbejdet og tag deres mangfoldige stemmer alvorligt.

Refleksionsspørgsmål

- 1) Hvordan arbejder du med elevkognition ifm. din undervisning?
- 2) Hvordan kunne du i fremtiden arbejde med elevkognition ifm. din undervisning?
- 3) Hvilke fordele og ulemper kan du se ved at arbejde med elevkognition ifm. din undervisning?

Hvis du vil læse mere

Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching* 36(2), 81-109.

Daryai-Hansen, P. (2017). De 12 praksisanbefalinger – elevers og læreres erfaringer i en dansk kontekst. I A. Søndergaard Gregersen (red.). *Tidlig sprogstart i skolen* (s. 14-25). Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Henriksen, B., Fernandez, S.S., Andersen, H.L. & Fristrup, D. (2020). *Hvorfor gør jeg det, jeg gør? Refleksionshåndbog for sproglærere*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Litteratur

Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36(2), 81-109.

Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education: research and practice*. Continuum International Publishing Group.

Daryai-Hansen, P. (2017). De 12 praksisanbefalinger – elevers og læreres erfaringer i en dansk kontekst. I A. Søndergaard Gregersen (red.), *Tidlig sprogstart i skolen* (s. 14-25). Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Daryai-Hansen, P. (2018). ... så tænker man bare 'jeg når aldrig at lære sproget' – elevernes praksisanbefalinger for den tidligere sprogstart, folkeskolen.dk, 28. juni 2018.
<https://www.folkeskolen.dk/638939/-saa-taenker-man-bare-jeg-naar-aldrig-at-laere-sproget---elevernes-praksisanbefalinger-for-den-tidligere-sprogstart>

- Daryai-Hansen, P. & Albrechtsen, A. (2018). Indledning og læsevejledning. I P. Daryai-Hansen & A. Albrechtsen (red.), *Tidligere sprogstart – ny begynderdidaktik med fokus på flersprogethed* (s. 7-20). Københavns Universitet & Københavns Professionshøjskole: Konsortiet for Sprog og Fagdidaktik i folkeskolen.
- Daryai-Hansen, P., & Henriksen, B. (2017). Lærerkognition som centralt udgangspunkt for en efteruddannelsesmodel til udvikling af lærernes undervisningspraksis. *Studier i læreruddannelse og -profession* 2, 34-61. <https://tidsskrift.dk/SLP/article/view/96704>
- Daryai-Hansen, P., Henriksen, B. & Valvik, J. (2018). Forandringsprocesser i begynder- og flersprogethedsdidaktikken – hvad kan vi lære af lærerkognition og den praksisnære professionsudvikling? I P. Daryai-Hansen & A. Albrechtsen (red.), *Tidligere sprogstart – ny begynderdidaktik med fokus på flersprogethed* (s. 21-40). Københavns Universitet & Københavns Professionshøjskole: Konsortiet for Sprog og Fagdidaktik i folkeskolen.
- Danmarks Evalueringsinstitut (2009). *Børneperspektiver*. <https://www.eva.dk/sites/eva/files/2017-08/Børneperspektiver%202009.pdf>
- Edelenbos, P., Johnstone, R. & Kubanek, A. (2006). *Languages for the children of Europe. Published Research, Good Practice & Main Principles*. Strasbourg: Europa-Kommissionen.
- Enever, J. et al. (2011). *ELLIE, Early Language Learning in Europe*. London: British Council. <http://www.britishcouncil.org/spain/sites/default/files/publications/early-languagelearning-in-europe-2011.pdf>
- Gibbons, P. (2015). *Scaffolding language scaffolding learning. Teaching English Language Learners in the Mainstream classroom*. Portsmouth, PH: Heinemann.
- Greve, B. (2010). Fokus på børn som aktører og informanter. I B. Greve (red.), *Grundbog i socialvidenskab – 4 perspektiver* (s. 129-132). Frederiksberg: Nyt fra Samfundsvidenskaberne.
- Hennessy, E. & Heary, C. (2005). Exploring Pupils' Views through Focus Groups. In Greene, S. & Hogan, D. (2005) (red.). *Researching pupils' experience: Approaches and methods* (s. 236-252). London: Sage.
- Henriksen, B. (2014). Lærerens faglige udvikling. I H.L. Andersen, S.S. Fernández, D. Fristrup & B. Henriksen (red.), *Fremmedsprog i gymnasiet. Teori, praksis og udsyn* (s. 245-249). Frederiksberg: Samfundslitteratur.

- Henriksen, B., Fernandez, S.S., Andersen, H.L. & Fristrup, D. (2020). *Hvorfor gør jeg det, jeg gør? Refleksionshåndbog for sprog lærere*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Holmen, A. (2019). Sproglig diversitet blandt eleverne i grundskolen – fra problem til potentiale. I A.S. Gregersen (red.), *Sprogfag i forandring: pædagogik og praksis* (s. 23-54). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Knudsen, R.K., S. Lingberg & J. Kampmann (2009). *Erfaringer med børneinterview i forskningssammenhæng*. Roskilde: Roskilde Universitetscenter, Center i Barndoms- og Ungdomsforskning.
- Kousholt, D. (2016). Collaborative Research with Children. I E. Schraube & C. Højholt (red.), *Psychology and the Conduct of Everyday Life*. London: Routledge, <https://doi.org/10.4324/9781315746890>
- Milstein, D. (2010). Children as co-researchers in anthropological narratives in education. *Ethnography and Education*, 5(1), 1-15. doi:10.1080/17457821003768406
- Mordal, S., Aaslid, B.E., Lindemann, B. & Jensberg, H. (2013). *To år med fremmedspråk – erfaringer og betragtninger. Sluttrapport i evalueringen av forsøk med fremmedspråk som felles fag på 6.-7. Trinn i perioden 2010-2012*. Trondheim: SINTEF.
- Pinter, A., Kuchah, K. & Smith R. (2013). Researching with children. *ELT Journal* 67(4), 484-487.
- Punch, K.F. (2009). *Introduction to research methods in education*. London: Sage.
- Rixon, S. (2013). Teacher Research in Language Teaching – a critical analysis. *Book reviews / System* 41(4), 1086-1088. <https://doi.org/10.1016/j.system.2013.10.004>
- Sanchez, H.S. & Borg, S. (2015). Teacher Research: Looking Back and Moving Forward. I S. Borg & H.S. Sanchez (red.), *International Perspectives on Teacher Research* (s. 185-194). England: Palgrave MacMillan.
- Sørensen, S.P. (2014). *Spørg børnene – en artikel om børneinterviews som metode til dokumentation og evaluering i SFO*. <http://g-o-d.dk/spoerg-boernene-en-artikel-om-boerneinterviews-som-metode-til-dokumentation-og-evaluering-i-sfo/>