

Forside til Hjemmeopgaver

Institut for Nordiske Studier og Sprogvidenskab
Københavns Universitet



Navn:	Ditte Dræby	
Eventuelle gruppedeltagere:		
KU brugernavn:	qjc963	
Telefon/e-mail adresse:	21 83 38 77 ditte.draeby@gmail.com	
Uddannelse:	Underviser i dansk som andet- og fremmedsprog	
Titel på eksamen:	Prøveform E: Afsluttende projekt	
Kurstitel:	Sprogtilegnelse	
Evt. fagelementscode:	46140422-01	
Studieordning/år:	DAV - 2008-ordningen	Eksamenstermin: Sommer 2012
Niveau:	Sæt X	Opgavetitel: Motivation og L2-tilegnelse <i>Aktiviteter i L2-klasseværelset</i>
BA		
BA tilvalg		
Kandidat		
Kandidat tilvalg		
Åbent Universitet	X	
Andet		
Normalsider:	Normalt 2400 enheder pr. side. Se din studieordning under generelle bestemmelser). Det i studieordningen angivne maksimale normalsidetotal for hjemmeopgaver må ikke overskrides.	30
Eksaminator:	Juni Söderberg Arnfast	
Evt. censor:		

Det erklæres herved på tro og love, at undertegnede egenhændigt og selvstændigt har udformet opgaven. Alle citater i teksten er markeret som sådanne, og opgaven eller væsentlige dele af den har ikke tidligere været fremlagt i anden bedømmelsessammenhæng. Det i studieordningen angivne maksimale normalsidetotal er ikke overskredet. *Ved elektronisk aflevering af opgave vil log in på Absalon samt upload af materiale erstatte en underskrift på papir.*

Dato: 21. maj 2012	Navn: Ditte Dræby
--------------------	-------------------

Motivation og L2-tilegnelse

Aktiviteter i L2-klasseværelset

Indholdsfortegnelse

Indledning og problemfelt	side 3
Metode	side 4
Motivation som holdning	side 5
Motivation og selvbestemmelse	side 6
Motivation som proces	side 8
Motivation som flow	side 9
<i>Figur 1: Flow illustreret</i>	side 11
Den autoteliske aktivitet og den autoteliske person	side 12
<i>Figur 2: Forudsætninger for flow</i>	side 14
Motivation - ikke 'hvor meget', men 'hvordan'	side 14
<i>Figur 3: Forhindringer for flow</i>	side 16
L2-klasseværelset	side 17
Analyse af fokusgruppesamtale om motivation og flow	side 19
Lærerens rolle	side 20
Følelsen af at være (eller ikke at være) motiveret og i flow	side 21
Flow-aktiviteter i klassen	side 23
<i>Figur 4: Faktorer for motivation i L2-klasseværelset</i>	side 25
Diskussion - forholdet mellem motivation og tilegnelse	side 26
Flow og tilrettelæggelse af L2-undervisningen	
- et pædagogisk perspektiv	side 27
Litteraturliste	side 32
Bilag 1 - flow illustreret - den oprindelige version	side 33
Bilag 2 - Transskription af interview	side 34
Bilag 3 - Eksempel på en flow-aktivitet	side 44
Bilag 4 - Pædagogiske overvejelser bag flow-aktiviteten	side 46
Bilag 5 - Elevernes tekster - det skriftlige resultat af aktiviteten	side 48

“Jeg kan ikke tænke i dag. Det er for varmt, og jeg er træt!”

*Citat fra en af mine PD3-kursister en varm augustaften i 2011.
En halv time senere var han helt opslugt af en opgave i klassen.*

Indledning og problemfelt

I foråret 2011 var jeg i forbindelse med faget Andetsprogs-pædagogik på observation på en sprogskole i København, hvor jeg overværede undervisningen af to hold elever, der var i deres afsluttende periode af danskuddannelse 3. Undervisningen foregik i aftentimerne, og elevernes alder var fra midt-tyverne til slut-trediverne. I løbet af de fire aftener, jeg var på besøg, blev det tydeligt for mig, hvordan motivationsniveauet svingede op og ned i løbet af lektionerne.

Motivationen, eller den aktive deltagelse, var langtfra konstant, hverken hos den enkelte elev eller i klassen som helhed. Der var heller ikke tale om en ‘dalende kurve’, hvilket man måske kunne fristes til at tro taget i betragtning, at eleverne på dette tidspunkt i de sene aftentimer har haft en lang dag bag sig. Tydeligt var det derimod, at motivationen og den aktive deltagelse hang tæt sammen med, hvilken aktivitet eleverne var i gang med. Jeg har flere gange efterfølgende optaget min egen undervisning og er kommet frem til samme resultat; det engagement, der lægges i klasseværelsesaktiviteterne, kan svinge fra det ene øjeblik til det andet, og det er tydeligt observerbart, når en opgave ‘griber’ eleverne i en sådan grad, at tid og sted synes uden betydning, at opgaven *i sig selv* er det, der fokuseres på.

Jeg vil med denne opgave teoretisere, hvad jeg har kunnet observere i eget og andres klasseværelser for derudaf at udlede, hvilke faktorer i klasseværelsesaktiviteter der kan påvirke motivationen for L2-tilegnelsen. Jeg har valgt at afgrænse mig ved at sætte fokus på klasseværelsesaktiviteter frem for sprogtilægnelsen ‘i sig selv’.

Problemformuleringen bliver som følge heraf:

Hvilken betydning har motivation i klasseværelsesaktiviteter for L2-tilegnelsen?

Sprogtilægnelse og sprogpædagogik hænger uløseligt sammen i klasseværelset trods den teoretiske distinktion, der måtte være. Den pædagogiske vinkel på dette projekt vil jeg forfølge ved at søge at svare på:

Hvordan kan L2-undervisningen tilrettelægges med udgangspunkt i motivation?

Mit sprogsyn er funktionelt, at sprog har en funktion og et formål, og mit læringssyn er kommunikativt, interaktionelt og relationelt, og det er i denne optik, jeg vil undersøge begreberne motivation og sprogtilægnelse. Lars Stenius Stæhr skelner mellem to hovedgrupper af klasseværelsesaktiviteter, de receptive og de produktive, og fremhæver nødvendigheden af kommunikative formål for udviklingen af det produktive ordforråd:

“Specielt aktiviteter, hvor eleverne har mulighed for at forhandle sig frem til betydningen af ukendte ord sammen med deres samtalepartnere (interaktiv betydningsafklaring) har vist sig at være effektive for ordtilægnelsen”.

(Stenius Stæhr 2009:181¹)

I mit studie af motivation i klasseværelsesaktiviteter vil jeg tage udgangspunkt i, at ordforrådstilegnelsen - ordets betydningsmuligheder, ordene i kontekst og ordenes funktioner og former - er fundamentet for L2-tilegnelsen.

Metode

For at besvare min problemformulering har jeg valgt at tage udgangspunkt i dels en teoretisk, dels empirisk belysning af fænomenet ‘motivation’, herunder fænomenet ‘flow’, som jeg senere vil redegøre nærmere for. Jeg anser ikke begrebet ‘motivation’ som et ontologisk fænomen, men som begreb, der kan betydningsudfyldes forskelligt af forskellige personer på forskellige tidspunkter, altså et flydende begreb, der må studeres, som det optræder for de personer, der er den væsentlige målgruppe, nemlig L2-indlærerne.

Empirien, der danner baggrund for analyse af begrebet motivation i L2-klasseværelset, er en samtale i to dele med fire elever på danskuddannelse 3 på et sprogcenter i København. De fire elever er på interviewtidspunktet tæt på at færdiggøre deres danskuddannelse. Jeg valgte elever på dette niveau, da de har en lang erfaring med danskundervisning og derfor vil have et bredere spektrum at reflektere i. Derudover bad jeg deres lærer om at udvælge en lille håndfuld kursister, hun synes var *aktive, selvhjulpne og interesserede* ud fra den betragtning, at der her ville være størst mulig sandsynlighed for, at gruppen ville have oplevet ‘flow’ i forbindelse med danskundervisningen og derfor ville have bedst forudsætning for at betydningsudfylde begrebet, altså har jeg valgt at gå i kvalitativt til værks for at komme i dybden med det flydende begreb ‘motivation’. Dette betyder samtidig, at jeg har fravalgt den bredde, der ville have været i at interviewe elever på forskellige danskuddannelser og på forskellige niveauer.

¹ I Byram et. al Sprogfag i forandring - pædagogik og praksis. Stenius Stæhr refererer til Newton 1995.

Motivation som holdning

Som voksen L2-indlærer er det at tilegne sig et nyt sprog ikke kun forbundet med sproget 'i sig selv'. Tilegnelsen hænger også sammen med personlige og sociale faktorer, der ifølge Rod Ellis har en indvirkning på dels, hvor hurtigt L2 læres, dels typen af sprogfærdighed og det endelige niveau (Ellis 2001). De personlige faktorer er de individuelle indlæringsforskelle som fx alder og personlighed, kognitive og affektive aspekter, mens de sociale faktorer er forbundet med ydre aspekter. Læring hænger altså ifølge Ellis ikke kun sammen med personlige, iboende faktorer, men også den kontekst, læringen finder sted i. Socialkonstruktionismen understøtter Ellis' syn på personlighed; vi tænker, føler og opfører os forskelligt afhængig af, hvem vi er sammen med, hvad vi gør, og hvorfor vi er i en bestemt kontekst (Korczynski 2011:84). Vores adfærd - også i forbindelse med læringssituationer og forskellige klasseværelsesaktiviteter - hænger sammen med lige nøjagtig den kontekst, vi befinder os i på et givet tidspunkt, og når vi flytter os fra en kontekst til en anden, vil de ord, der beskriver vores adfærd, også ændres (ibid.).

Ifølge Ellis har de sociale faktorer en enorm indflydelse på L2-tilegnelsen, men han mener ikke, at man som følge heraf kan udlede, at de sociale faktorer har *direkte* indvirkning på 'learner outcome', men nærmere, at effekten af de sociale faktorer er medieret af et antal af variable. En af de variable, der ifølge Ellis har en stor indflydelse, er *learner attitudes*, altså holdningen til målsproget, de målsprogstalende, målsprogskulturen, den sociale værdi af at lære L2, den særlige brug af målsproget og ikke mindst, hvilken holdning indlærer har til sig selv som medlem af 'egen kultur' (Ellis 2001:198).

Ellis konkluderer - måske ikke overraskende - at indlærere med positiv holdning, der oplever succes, vil få forstærket disse positive holdninger, og omvendt: indlærere med negative holdninger kan få forstærket disse følelser ved mangel på succes. Holdninger er kognitive og affektive, de er prædisponerende i forhold til en persons adfærd, men forholdet mellem adfærd og holdning er ikke stærkt, og holdninger er tillærte og ikke arvelige eller genetisk bestemt. Og sidst, men ikke mindst, og det, der gør holdninger interessant i studiet af motivation: Holdninger kan modificeres af oplevelser². En elev, der ikke umiddelbart har motivation for at lære målsproget, kan potentielt ændre opfattelse, hvis han eller hun oplever noget, der modificerer opfattelsen af fx målsproget eller de målsprogstalende. Og ligeledes omvendt, negative oplevelser kan ændre en ellers stærkt motiveret person.

Her kan vi vende blikket mod 'pionererne' inden for motivationsteorien, Gardner og Lambert, der skelnede mellem integrativ (social interaktion og identitet) og instrumental (fx

² Ellis referer her til Baker 1998

karriere) motivation - og som de første præsenterede en teori om, at L2-tilegnelse ikke kun havde noget at gøre med evner og talent, men også havde noget at gøre med holdninger og motivation, altså at der kom en social dimension på studiet af tilegnelse, og ligeledes anerkendte sprog som et vigtigt element af social identitet (Ryan 2008:59f). De to dimensioner skal ikke ses som en dikotomisk relation, det er ikke et enten-eller, men nærmere som forskellige faktorer, der har en indflydelse på L2-tilegnelsen. Gardner og Lambert konkluderede, at "a socially based motivation involving a 'willingness to be valued members of the (second) language community (...) results in high level of L2 proficiency"³ (Ellis 2001:209). Ellis bemærker, at der kan være en forskel på positiv holdning over for hhv. folket og sproget, men selv om der næppe er tale om en direkte årsagssammenhæng mellem motivation og holdninger og udfaldet af sprogtilægnelsen, så har de affektive og ydre faktorer uden tvivl en indvirkning.

"If a person does not experience the positive feeling of being welcome, it is extremely difficult to find any motivation at all to learn a second language (...) Activities in the second language classroom mirror the hosting society's legislation and integration policy and represent the state's view of human nature" (Korczynski 2011:85)

L2-klasseværelset og de oplevelser, eleverne har i dette (fysiske og sociale) rum er med andre ord medbestemmende for den samlede oplevelse af L2-samfundet. Gode oplevelser, succes-oplevelser, kan potentielt være medvirkende til at modificere holdningen til L2 og dermed motivere til at fastholde, evt. øge indsatsen.

Motivation og selvbestemmelse

Gardner og Lamberts motivationsteori er blevet kritiseret for at foreslå en direkte korrelation mellem motivation og læring og for at se motivation i et makroperspektiv med fokus på langsigtede mål. Tilgangen blev anset for at være social-psykologisk frem for uddannelsesmæssig og udelukke de faktorer, der gør sig gældende i kortere tidsintervaller, fx et undervisningsforløb. I 80'erne og 90'erne blev motivation i højere grad studeret som *proces* (fx Zóltan Dörnyei) og som *social investering* (fx Bonny Norton).

Teorien og begrebet om *self-determination*, selvbestemmelse eller selv-beslutsomhed, som Edward L. Deci og Richard M. Ryan formulerede, har en anden tilgang til motivation, som ifølge Kimberly A. Noels et.al. ikke skulle afløse, men supplere integrativ-instrumental-distinktionen (Noels 2000:37). Selvbestemmelses-teorien skelner mellem *intrinsic* (indre) og *extrinsic* (ydre) motivation. Den 'indre' motivation refererer til det at

³ Gardner og Lambert 1959:271 refereret i Gardner og Clement 1990 refereret i Ellis 2001.

deltage i en aktivitet, *“because that activity is enjoyable and satisfying to do”* (Noels 2000:38), hvilket ifølge Deci og Ryan har at gøre med medført behov for kompetence og selvbestemmelse. Den ydre motiverede adfærd refererer til de handlinger, vi gør for at opnå noget instrumentalt, fx opnå belønning eller undgå straf. Denne type motivation indebærer ikke nødvendigvis en mangel på selvbestemmelse, men kan klassificeres på et kontinuum i forhold til den udstrækning, det er en del af den måde, vi anskuer os selv på, vores *self-concept* (Noels 2000:38).

I kontrast til alle de forskellige typer af indre og ydre motivationer, man kan forestille sig, er *amotivation*. Amotivation opstår ifølge Deci og Ryan i de situationer, hvor man ikke kan se nogen sammenhæng mellem handling og konsekvensen af denne handling; når konsekvenserne opstår som resultat af noget, man ikke selv er herre over. Når man hverken har en indre eller ydre motivation for at deltage i en aktivitet, må man forvente, at den droppes eller afsluttes så hurtigt som muligt (Noels 2000:40).

Deci og Ryans selvbestemmelses-teori er blevet kritiseret for, at distinktionen mellem indre og ydre motivation er en simplificering og en teoretisering af begreber, der ikke altid kan omsættes til praksis. I forhold til sprogtilegnelse kan ‘viden’ eller ‘rejse’ fx være begreber, der refererer til såvel ydre motivationer som fx karriere, bestå eksamen, få et nyt job, og til indre, fx autonomi, selvopfattelse af egen kompetence, osv. Noels et.al. foreslår som følge af deres studier, at der i stedet skelnes mellem amotivation, mindre selvbestemte former for motivation og mere selvbestemte former for motivation (Noels 2000:52). Derudover konkluderer de, at der ikke nødvendigvis er en sammenhæng mellem det at nyde følelsen af at lære et L2 og at føle sig personligt involveret i læringsprocessen - det kan anskues som et ‘spil’, der ikke nødvendigvis har noget med elevernes hverdag at gøre. For at skabe bæredygtig tilegnelse er det derfor ifølge Noels et.al. vigtigt, at eleverne ikke kun synes, at undervisningen er sjov og interessant, men også synes, at det er vigtigt for dem (ibid) - altså at den læring, der finder sted i klasseværelset, har paralleller til resten af L2-domænet, verden uden for klasseværelset. Her bliver autonomi og selvbestemmelse vigtige faktorer, idet kontrollerende adfærd hos underviseren medfører mindre motivation og i værste fald amotivation.

“(...) students who learn an L2 in an autonomy-supportive environment where feedback enhances their sense of competence in the learning task are likely to be those students who learn because it is pleasurable or because it appeals to their self-concept. They are also less likely to feel anxious in the learning process, and they are less likely to give up L2 learning” (Noels 2000:53)

Læringsmiljøet har med andre ord en afgørende rolle som motiverende faktor for L2-tilegnelsen, og ligeledes har *formålet* med at lære. I et studie, hvis resultater blev

publiceret tilbage i 1984, kunne Carl Benware og Edward Deci udlede, at elever, der lærer med henblik på at undervise andre elever i et givent materiale, havde en større indre motivation, end når læringen fandt sted med henblik på at blive eksamineret (Benware & Deci 1984:755), og at det også af eleverne opfattes som en mere aktiv måde at lære på. Studiet viste ligeledes, at de elever, der lærte med henblik på at videreformidle/undervise, havde en langt bedre forståelse af det materiale, der blev brugt i undersøgelsen, lige så vel som de synes, at materialet og procesen var mere interessant og fornøjelig, og de anså sig selv som mere aktive i deres egen læring af stoffet (ibid:763). Begge testgrupper brugte lige lang tid på materialet og havde frie hænder til at studere det, som de bedst synes, men resultatet viste altså, at *formålet* med læringen havde en betydelig indvirkning på motivationen, aktiviteten - og kvaliteten af det tillærte.

Motivation som proces

Ema Ushioda og Zóltan Dörnyei sætter fokus på den *tidsmæssige* dimension af motivation. Ushioda beskriver motivation som en socialt medieret proces, der er et produkt af indlærerens interaktion med den sociale kontekst over tid - frem for et statisk, individuelt fænomen⁴. At være en kompetent L2-bruger er ikke nødvendigvis det samme som at være villig til at kommunikere på L2: Nogle L2-brugere undgår at bruge L2, selv om de har fine kommunikative kompetencer, mens andre, mindre kompetente L2-brugere aktivt opsøger enhver mulighed for at bruge L2 (Dörnyei 2003:12).

Dörnyei betragter motivation som et flydende, komplekst begreb; indlæreres motivation og engagement ændrer sig hele tiden, selv inden for en enkelt undervisningslektion, og variationen i deres motivation over en længere periode kan være dramatisk, med op- og nedture, der må forstås i et tidsmæssigt perspektiv (Dörnyei 2003:17). Dörnyei foreslår derfor, at motivation må ansues ud fra tre stadier i en procesmodel: 1) førhandlingsstadiet, hvor motivationen skabes, og der sættes mål, 2) handlingsstadiet, hvor motivationen skal fastholdes og 'beskyttes', altså selve udførelsen, og 3) efterhandlingsstadiet, hvor indlæreren har retrospektivt evaluerer, hvordan handlingen er forløbet (Dörnyei 2003:19f). Proces-modellen inddrager det perspektiv, at et individs handlinger ikke opstår i isolation, men både har antecedenter og konsekvenser. Dörnyeis procesmodel kan kritiseres for til en vis grad at anskue L2-tilegnelse som en proces, der er adskilt fra andre begivenheder, hvilket kan være problematisk, da L2-indlærere næppe systematisk analyserer og evaluerer deres L2-tilegnelse, men ideen om at studere motivation over tid kan være givtig i forståelsen af, at der ikke nødvendigvis er tale om direkte sammenhænge mellem motivation og tilegnelsesprogression, da der kan være en række forstyrrende faktorer, der spiller ind i processen.

⁴ Ryan, Stephen 2008:69

Dörnyei foreslår en tredimensionel motivationsteori, L2 Motivational Self System, der er baseret på Higgins' teori om *possible selves*. Dörnyei skelner mellem *Ideal L2 self* og *Ought-to L2 self*, den første som et udtryk for de mål, indlæreren har i forhold til L2, det andet som udtryk for det, individet oplever at have som forpligtelser i forhold til læringen. Den tredje faktor er *L2 Learning Experience*, der omhandler læringsmiljøet og indlæreres tidligere erfaringer med at lære sprog, succeser såvel som nederlag (Dörnyei 2009:29ff⁵). Denne tredimensionelle teori åbner op for, at *forestilling* (Dörnyei 2009:25) (*om selv*) spiller en større rolle for tilegnelse end hidtil antaget. Men det er ikke nok kun at have en forestilling om, hvad man gerne vil opnå som indlærer; der må også opstå en læringsadfærd hos individet, der er resultatet af disse forestillinger om det ideelle L2-selv. Ligeledes må L2-selvet være i overensstemmelse med L1-selvet; hvis man ikke er 'den store taler' på L1, er det ikke særlig sandsynligt, at man bliver transformeret til et veltalende, udadvendt L2-selv.

'Glemmer' man den tredje komponent, L2-læringsoplevelsen, og fortolker Dörnyeis teori som et dikotomisk forhold mellem *Ideal* og *Ought-to self*, kan teorien let forkastes som simplificering, der ikke har meget mere at byde på end den klassiske distinktion mellem integrativ og instrumental motivation. Men det tredje domæne, L2-læringsoplevelsen, åbner op for en ny dimension af tilegnelsen, nemlig den, at der ikke kun er tale om en individuel proces, men en proces, der foregår i et felt med andre aktører. L2-læringsoplevelsen skal ikke kun forstås som undervisningen i klasselokalet, men holder vi alligevel fast i denne lokation som et sted for sprogtilægnelse, kan man betragte denne som det sted, hvor motivation kan fastholdes og 'beskyttes', jf. 'handlingsstadiet', og der kan ligeledes etableres rammer for at sætte ord på den motivation, der bringes med *ind* i klasseværelset såvel som evaluering af udbyttet af de aktiviteter, der foregår i klasseværelset - og dermed, hvad der kan tages med *ud*.

Motivation som flow

I stedet for at beskrive motivation som noget, der *går forud* for eller er forudsætningen for deltagelsen i en aktivitet, eller som noget, der ligger *efter* en aktivitet, et mål, en belønning eller at undgå en straf, så kan der tages udgangspunkt i *nuet*, selve det tidspunkt, aktiviteten udføres, og motivation bliver således den oplevelse eller følelse, der opstår, når vi deltager i en aktivitet og glemmer alt omkring os. 'Flow' er oplevelsen af fuldstændig tilstedeværelse; en ubesværet og alligevel fuldt koncentreret indsats (Csikszentmihalyi 2005:42):

⁵ I Ushioda og Dörnyei: Motivation, language identity and the L2 self.

“... an experience, in work and play, when time seems to be suspended, everything happens just the right way, and one is totally absorbed in the activity (...) a perfect balance between skills and challenges” (van Lier 1996:106)

Flow-teorien er formuleret af ungarenen Mihaly Csikszentmihaly, der forsker og underviser inden for den retning af psykologien, der kaldes positiv psykologi. Flow-teorien er en universel teori, der er baseret på en stor mængde undersøgelser af kvaliteten af subjektive oplevelser (Experience Sampling Method, ESM). Flow-teorien er altså ikke en L2-tilegnelses-teori, men centrale begreber er senere blevet anvendt af lingvistikprofessoren Leo van Lier⁶.

Med begrebet ‘flow’ sætter Csikszentmihalyi og van Lier fokus på nuet, det, der sker *under* en aktivitet, og dermed at motivation skal studeres *i* læringssituationen - fortid (behov) og fremtid (mål) forbindes og lokaliseres i nuet, og den indre motivation *opstår*, når der er en passende balance mellem færdigheder og udfordringer, hvilket er det, der kendetegner flow. Csikszentmihalyi bruger også begrebet *emergent motivation* til at beskrive dette (van Lier 1996:109).

I sine første værker beskriver Csikszentmihalyi ‘flow’ som en zone, der ligger mellem kedsomhed (boredom) og bekymring/stress (worry)⁷. Flowzonen er karakteriseret af leg og kreativitet, og dette er nødvendigt for læring:

“I flowzonen oplever, sanser, husker og forstår vi ofte meget mere og bedre end i de tilstande af stress, som ligger over denne zone og kedsomheden nedenunder” (Ørsted Andersen, forord i Csikszentmihalyi 2005:12)

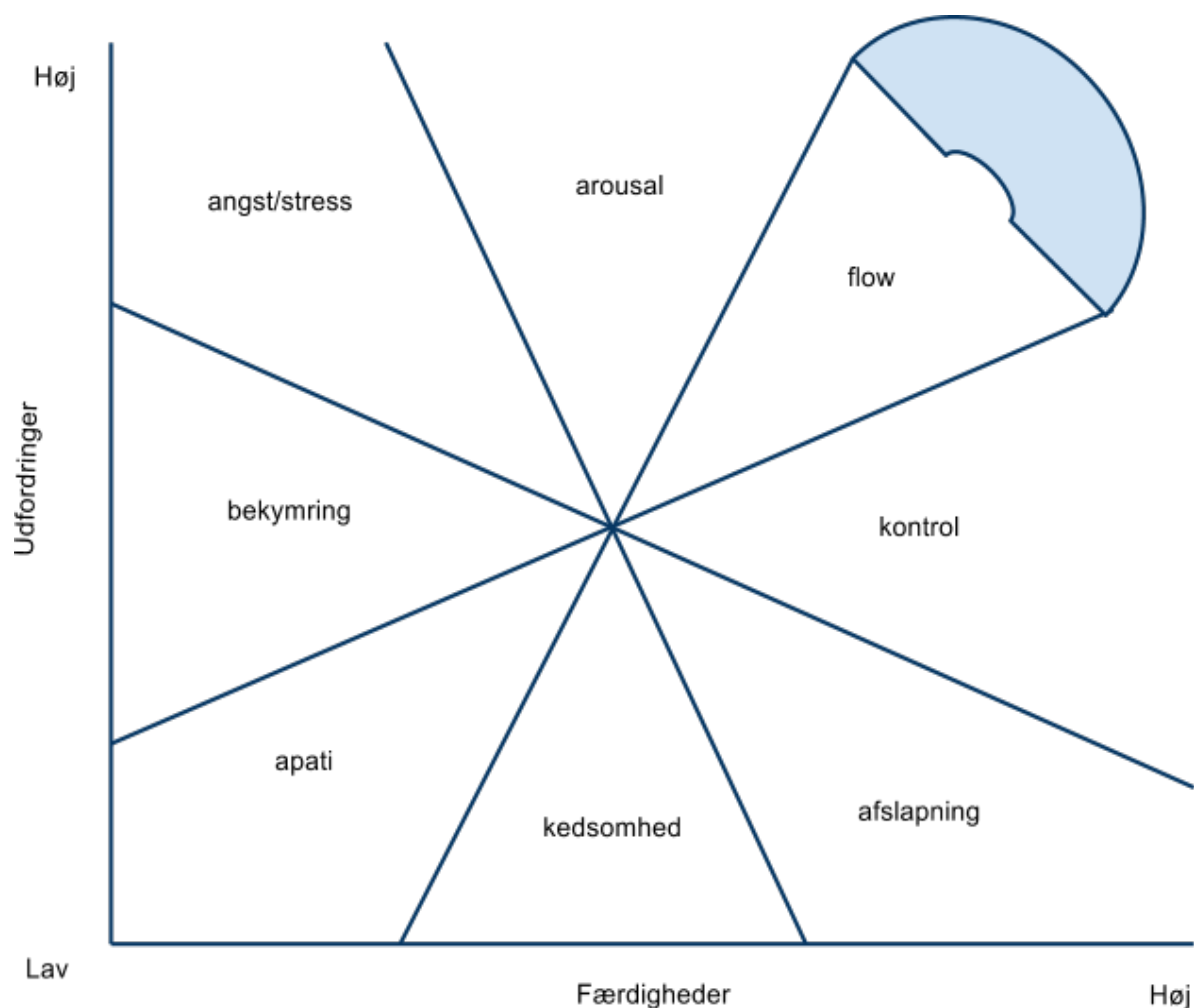
Når man er ‘i flow’, investerer man sin psykiske energi, dvs. sin opmærksomhed, i en bestemt opgave - man har en intention og et fast mål. Hvor længe og hvor intenst man kan holde fast i denne investering er et spørgsmål om *motivation* (Csikszentmihalyi 2005:34).

Csikszentmihalyi har gennem de år, han har arbejdet med flow-begrebet og ESM, detaljeret (og ændret) sit syn på flow og hvordan dette hænger sammen med udfordringer og færdigheder. I hans tidligere værker beskrives flow-zonen som en *optimal experience*, hvor vi har kontrol over vores bevidsthed (Csikszentmihalyi 2002:22). Flow er i denne forstand processen ved at involvere sig totalt, alle de positive aspekter ved oplevelser såsom glæde og kreativitet (Csikszentmihalyi 2002:xi). Flow forbindes med lykke, og begrebet sættes i kontrast til angst og kedsomhed. I senere værker fintmaskes flow-

⁶ Fx i værket *Interaction in the Language Curriculum* fra 1996

⁷ Se bilag 1

teorien og forholdet mellem udfordringer og færdigheder. Det mest bemærkelsesværdige er ændringen fra, at der skal være en *balance* mellem udfordringer og færdigheder, til at begge skal være tilpas *høje* for, at der kan opnås flow. Flow kræver, at man udnytter sit potentiale - at en aktivitet kræver *alt, hvad vi har* (Csikszentmihalyi 2005:43). At være i flow kræver altså en *investering*, en fokusering af ens opmærksomhed, der beslaglægger al ens psykiske energi, så vi er fuldstændig fokuserede på og så optagede af den foreliggende opgave, at vi glemmer alt omkring os. Det siger næsten sig selv, at man ikke kan være i denne zone hele tiden, og Csikszentmihalyi beskriver da også flow-aktiviteter som aktiviteter, der gør det sandsynligt, at flow opstår *undervejs* (Csikszentmihalyi 2005:43).



Figur 1 - flow illustreret

Csikszentmihalyi fremlægger i 'Flow og engagement i hverdagen' en ny version af forholdet mellem færdigheder og udfordringer og oplevelsernes kvalitet. Tidligere modeller viste for eksempel, at lav udfordring kombineret med høje færdigheder måtte resultere i kedsomhed, men senere undersøgelser viste, at man nærmere føler sig afslappet i sådanne situationer - mens kedsomhed finder sted, når både udfordring og det nødvendige færdighedsniveau er lavt. Kilde: Flow og engagement i hverdagen 2005:44

I den udbyggede version af flow-teorien beskriver Csikszentmihalyi læringsområdet som flow-zonen og yderligere to zoner, der tilsammen er der, hvor "al pædagogisk virksomhed gerne skulle få folk hen" (Csikszentmihalyi 2005:46). I *arousal*-tilstanden (opstemthed) er man mentalt fokuseret, omend på et mere moderat niveau, energisk og involveret. For at komme herfra til en flow-tilstand må man øge sin indsats og lære mere. I *kontrol*-tilstanden er man glad, sikker og tilfreds, men man kan have en tendens til at slippe koncentrationen, og energiniveauet kan falde. For at komme fra kontrol til flow må udfordringsniveauet øges (Csikszentmihalyi 2005:45f).

Forudsætningerne for, at der kan opstå flow, er, at man finder aktiviteten *meningsfuld*, at den ikke opfattes som kedelig eller rutinepræget, og at den ikke opfattes som stressende (Csikszentmihalyi 2005:122). For at flow skal kunne opstå, må der sættes meningsfulde mål, og man må føle, at man udnytter sit potentiale - og samtidig involvere sig i opgaven. Flow-tilstanden karakteriserer Csikszentmihalyi som *negentropi*: at fastholde sin opmærksomhed, at sætte sig mål, at være motiveret - det modsatte af *psykisk entropi*, der er karakteriseret af mangel på orden i bevidstheden, hvilket kommer til udtryk i koncentrationsbesvær, mangel på indflydelse, bekymringer og stress - mentale tilstande præget af negative følelser.

Den autoteliske aktivitet og den autoteliske person

Csikszentmihalyi bruger betegnelsen 'autotelisk' om såvel en 'personlighedstype' som en aktivitetstype. Ordet stammer fra græsk *auto* (selv) + *telos* (mål), og han forbinder dette med engagement og entusiasme. En autotelisk person er mere uafhængig og selvstændig, fordi man ikke så let kan manipuleres - man styres ikke af trusler eller belønninger udefra, men involverer sig i en aktivitet for *dens egen skyld* - en sådan aktivitet kaldes en autotelisk aktivitet. At opleve den er målet i sig selv (Csikszentmihalyi 2005:137f). En autotelisk aktivitet - eller en *flow*-aktivitet - er ifølge Joy Egbert⁸ forbundet med a) en oplevet balance mellem færdighed og udfordring, b) muligheder for intens koncentration, c) klare opgavemål, d) feedback, så man ved, at man er på rette spor, e) en følelse af kontrol, f) fravær af selvbevidsthed, g) oplevelsen af, at tiden går stærkere (Egbert 2003:499)

Ingen er fuldstændig autoteliske, og en autotelisk aktivitet er ikke nødvendigvis en aktivitet, der er 100 procent selvvalgt, men en, som man engagerer sig i. Det autotele aspekt er 'at blive grebet af noget', når noget forekommer nyt og spændende, og som udvikler ens færdigheder til at kunne løse opgaver af forøget kompleksitet. En autotelisk aktivitet er ikke

⁸ Der opsummerer arbejdet hos en række flow-forskere

nødvendigvis en 'sjov' aktivitet eller en 'leg', men en, vi engagerer os i for at udforske og tilfredsstille vores nysgerrighed.

Ifølge Deci & Ryan eksisterer der 'kræfter', der ikke kan spores tilbage til det omgivendes miljø stimulus og feedback, men som kommer 'indefra' - ønsket om *kompetence*, *forbundethed* og *selvbestemmelse* (van Lier 1996:108). Transformationen fra disse 'iboende' behov til konkrete mål er ifølge van Lier "the core of all pedagogical action" (ibid.).

"In intrinsically motivated activity the answer lies in the activity itself and its successful conclusion, the pleasure of competent performance, the feeling of success, in sum, the sort of things Csikszentmihalyi calls flow" (van Lier 1996:119).

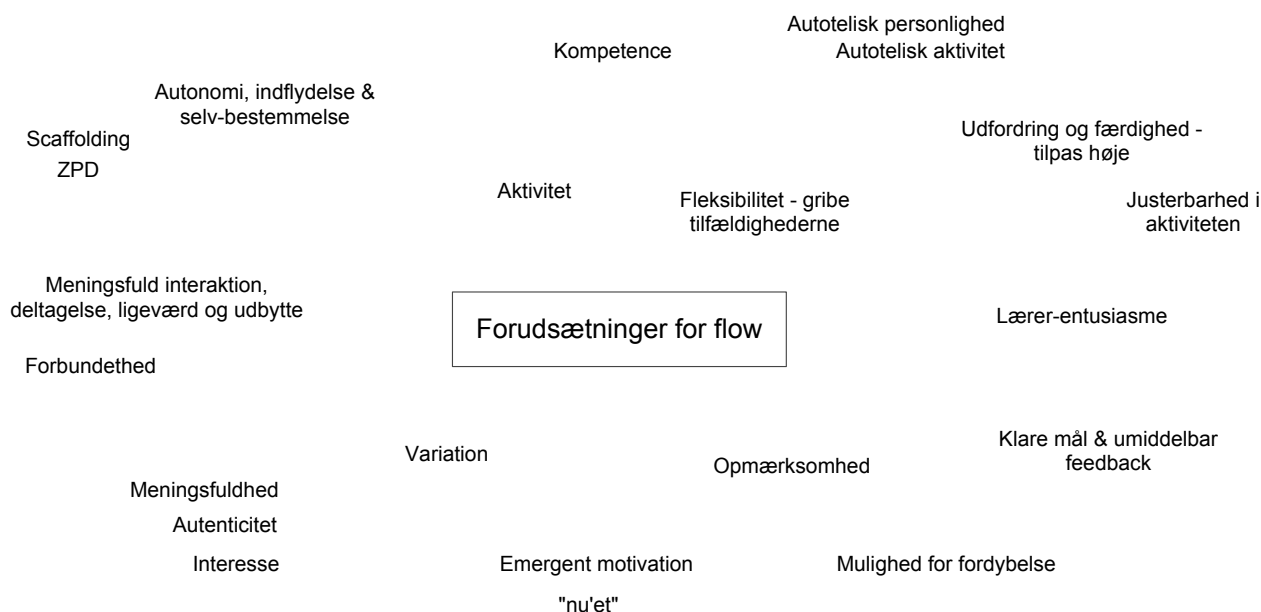
Leo van Lier tager udgangspunkt i det sociale og kulturelle syn på bevidsthed, som man kan finde hos blandt andre Vygotsky og Csikszentmihalyi - at bevidsthed er en interpersonel konstruktion, som opstår i interaktion med verden og er tæt forbundet med sociokulturel udvikling (van Lier 1996:71).

Vygotskys syn på bevidsthed er, at denne består af to underkomponenter: intellekt og affekt, hvilket er dynamisk forbundet. Bevidsthed er opmærksomhed på sindets aktivitet, og de intellektuelle og affektive processer sættes i gang, når vi er i Zone of Proximal Development, ZPD (van Lier 1996:71f). Vygotsky betoner samspillet med omgivelserne og samværet med mere kompetente personer, fx den instruerende samtale (ibid:72), for ens evne til at opnå et højere udviklingsstadium, jf. Bruners begreb 'scaffolding', som van Lier ser som en proces, der i stigende grad overdrager ansvar og autonomi til eleven, hvis kompetence dermed hele tiden vokser (ibid).

Ifølge Csikszentmihalyi er bevidsthed *selv-instrueret* og fremstår dermed mere individuelt end Vygotskys bevidsthedssyn. van Lier argumenterer, at den virkelige funktion af bevidsthed er *opmærksomhed* (awareness): funktionerne af *organisering*, *kontrollering* og *evaluering* af oplevelser (van Lier 1996:74). Opmærksomheden kan variere - fra afslappet til fokuseret, fra 'noticing' til 'at være på vagt' (vigilance). At fokusere sin opmærksomhed og at tage et bevidst valg om dette handler om selv at tage *ansvar*. Csikszentmihalyi beskriver kvaliteten af oplevelser som, at det ikke handler om, *hvad* vi gør, men *hvordan* vi gør det (Csikszentmihalyi 2005:61).

Dette kræver ifølge van Lier *autonomi*, der i en læringsituation ikke skal forveksles med anarki, ej heller betyder individuelt arbejde, men aktiviteter, der kræver valg og ansvar, jf. Deci & Ryans begreb *selvbestemmelse*, der ansues som en forudsætning for motivation, hvilket kobles sammen med *intention*: Motiveret adfærd er intentionel adfærd, og

intentionalitet relaterer til valg (van Lier 1996:102) - hvilket præsupponerer tilgængelighed af muligheder.



Figur 2 - Forudsætninger for flow

Egen model udarbejdet på baggrund af teorierne formuleret af Csikszentmihalyi, van Lier, Deci & Ryan og Vygotsky.

Motivation - ikke 'hvor meget', men 'hvordan'

Vygotsky, Csikszentmihalyi og van Liers teorier handler alle i bund og grund om, hvordan man kan udvikle sin viden og færdigheder, hvilket forudsætter en lyst til at lære, at man er *motiveret*. van Lier ser motivation som et dynamisk samspil mellem indefrakommende (intrinsic) og udefrakommende (extrinsic) faktorer og tager udgangspunkt i, at alle, uanset alder, er naturligt nysgerrige, søger optimale udfordringer og nyder aktiviteter, der 'fanger' deres opmærksomhed. Som undervisere er opgaven at stimulere den indefrakommende motivation og samtidig forholde os til de krav, samfundet lægger ned over os (vores elever) (van Lier 1996:99). Ifølge van Lier er begge 'kræfter' essentielle for læring og kan måske godt i udgangspunktet adskilles, men vil smelte sammen. Der er derfor i højere grad tale om et kontinuum i eksternt motiveret adfærd fra eksternt til intern regulering.

"In my conception of motivation, externally controlled actions can only be beneficial if they gradually fall in step with intrinsically motivated actions, so that other-regulation can become self-regulation. The most effective way to do this is to stimulate intrinsic motivation, so as to take advantage of natural interests, curiosity and emergent rewards" (van Lier 1996:112)

Spørgsmålet om 'indre' eller 'ydre' motivation er derfor et *falsk* spørgsmål, ifølge van Lier, der argumenterer, at deltagelse i en aktivitet kan være drevet af flere former for motivation. Dog er det vigtigt, at en aktivitet ikke er *udelukkende* ydre-motiveret, da dette vil føre til amotivation eller hjælpeløshed (ibid.). I læringssituationen betyder dette, at *belønninger* - også i form af ros! - kan have en dræbende effekt på motivationen, hvis dette opfattes som *kontrollerende* (van Lier 1996:115f), jf. Bruners kritik af ZPD: Er et højere niveau altid et bedre niveau? Og hvem bestemmer, hvad det højere niveau skal være? (van Lier 1995:117).

I stedet for at tale om større eller mindre grad af motivation, giver det mere mening at tale om, *hvordan* vi er motiveret. Folk er motiveret på forskellige måder og i forskellige grader (intensitet) - nogle foretrækker en slags aktivitet frem for en anden, nogle gør en stor indsats, uanset hvad de gør (er autoteliske), andre går mere selektivt til værks eller investerer kun sparsomt i opgaven (van Lier 1996:98f).

Hvis vi alle motiveres forskelligt, og hvis vi alle selv er ansvarlige for at 'styre vores bevidsthedsstrømme', giver det da mening at tale om flow som et socialt fænomen, altså som noget, der kan opstå *mellem* individer? Ifølge van Lier kan "the joy of working together" være motiverende i sig selv (van Lier 1995:105) - og dermed være en autotelisk aktivitet.

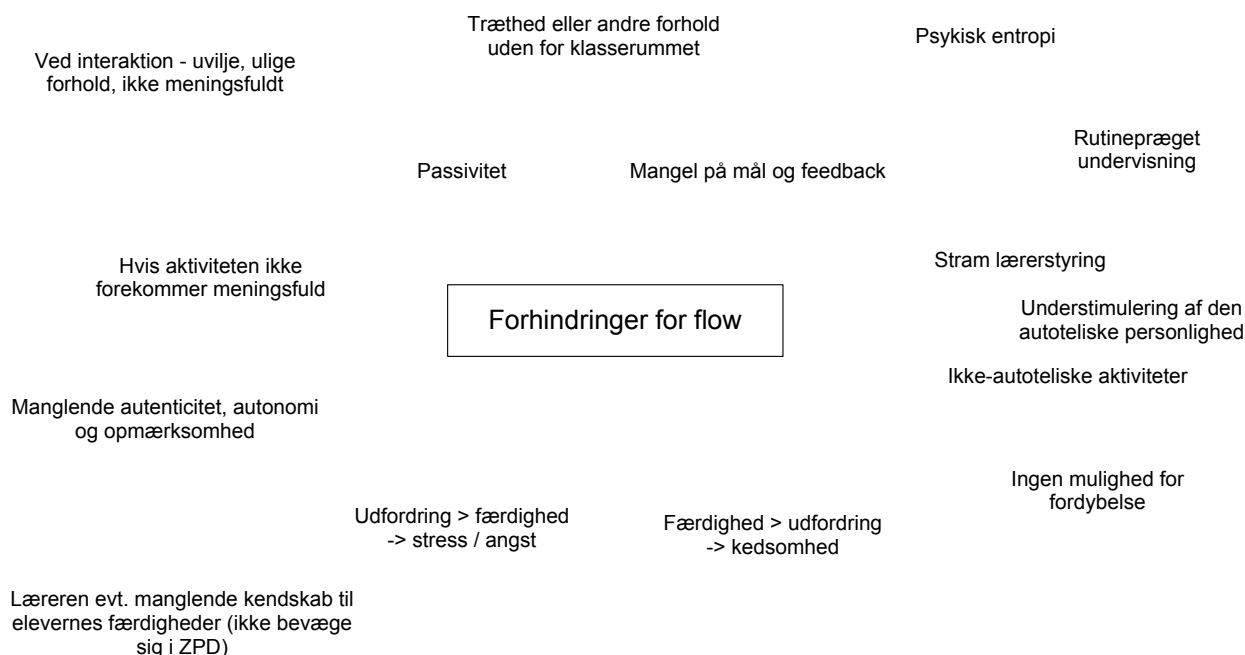
Csikszentmihalyis undersøgelser viser, at det ofte er i samværet med andre, vi oplever flow, og at vi er dybt afhængige af vores sociale relationer: "... bevidstheden svinger i takt med den feedback, vi modtager fra andre mennesker" (Csikszentmihalyi 2005:98). Den dynamiske konstruktion af flow kræver *investering*, og dette gælder også i interaktioner - fra begge/alle parter. Interaktion med andre mennesker er langt mindre forudsigeligt og kontrollerbart, end det vi gør individuelt, hvilket kan gøre behovet for et klart mål større, når interaktionen er en del af en læringssituation.

"For for alvor at få noget ud af at tale med en person, skal man lære noget nyt enten med hensyn til viden eller følelsesmæssigt. Dette kræver, at begge deltagere koncentrerer sig om samspillet, hvilket til gengæld kræver psykisk energi, som vi sædvanligvis ikke er særligt villige til at investere. Alligevel oplever mange, at samtaleflow kan være blandt højdepunkterne af tilværelsen" (Csikszentmihalyi 2005:135).

Flow kan altså godt findes i interaktion mellem personer og er potentielt den 'ypperste' form for flow i en L2-tilegnelsen, da eleverne har mulighed for at kompensere for hinandens svagheder og dermed 'scaffolde' med hinanden og trinvist opbygge større

viden og nå et højere niveau ved hinandens hjælp (udgøre hinandens ZPD). I selvhjulpne (autoteliske) grupper kan få bekræftelser på, at man er på vej den rette vej, være nok til at fastholde motivationen, at forblive i ZPD og dermed have en større chance for at komme i flow. En vigtig forudsætning for, at den kollaborative interaktion er frugtbar, er ifølge Donato, at indlærerne i de enkelte grupper har mulighed for at afgøre, hvad de skal fokusere på i opgaven, og hvilke mål de vil forfølge (Lindberg 2000:11).

Omvendt kan interaktion være dræbende for potentielle flow-oplevelser. Flow kræver *investering* og *psykisk energi*, altså en *vilje* til at indgå i interaktionen (jf. Vygotskys opfattelse af bevidsthed, der referer til den *viljebestemte* side af menneskets natur samt van Liers tre begreber, der indkapsler essensen af motivation: intentionalitet (valg), affekt (oplevelsen af følelse) og indsats, van Lier 1996:103)). Hvis vi er stressede, udmattede eller ligeglade med opgaven, bliver det svært at tage sig sammen til at nå flowzonen (Csikszentmihalyi 2005:46), og man kan forestille sig, at en sådan amotivation kan have en negativ smitteeffekt (lige så vel som engagement kan have en positiv smitteeffekt) på de øvrige elever, der indgår i interaktionen, særligt, hvis denne opfattes som kontrollerende eller ikke opfattes som meningsfuld, jf. figur 3, Forhindringer for flow.



Figur 3 - Forhindringer for flow

Egen model udarbejdet på baggrund af teorierne formuleret af Csikszentmihalyi, van Lier, Deci & Ryan og Vygotsky.

Ifølge Csikszentmihalyi kræver flow, at man kan fokusere helt og holdent på sit mål, hvilket må indebære, at man dels har et *klart* mål, dels, at man har mulighed for at fordybelse.

Målene skal ligge på linje med det, 'udøveren' kan og vil, og det indebærer derudover *feedback* - så man har styr på, hvordan det går, og hvor godt man klarer sig (Csikszentmihalyi 2005:43). Csikszentmihalyis undersøgelser viser, at flow sjældent opleves i forbindelse med noget *passivt* - det kædes stort set altid sammen med noget *aktivt* (Csikszentmihalyi 2005:47).

L2-klasseværelset

For at lære et sprog mener van Lier, at *language awareness* er en nødvendighed - ikke kun i form af opmærksomhed på form eller indhold/mening (dette er ifølge van Lier et falsk valg, en falsk dikotomi⁹), men i forhold til at være bevidst, opmærksom og deltagende (van Lier 1996:77). Opmærksomhed kan være en 'kontrollerende' kraft eller en 'frigørende' kraft, og man kan *lære* at være opmærksom, fx på læringsvaner, lærings-stil, formulering af mål og behov, opbygning af hjælpestrukturer, mv.

Der skelnes ofte i SLA-litteraturen mellem 'naturlig tilegnelse' og sprogtilegnelse i undervisningsøjemed. Krashen skelnede fx mellem *tilegnelse* og *læring* som to forskellige måder, som viden om et sprog kan udvikles (Ellis 2001:214). Den første sker som noget ubevidst som et resultat af at forstå, hvad der er blevet sagt eller skrevet i 'uformelle' læringssituationer, den sidste som 'formel' læring med fokus på lingvistiske former. Denne skelnen mellem naturlig tilegnelse og formel læring er i bedste fald en teoretisk distinktion - indlærere i 'naturlige omgivelser' vil også ty til 'bevidst læring', og ligeledes vil indlærere i undervisningsomgivelser også lære sprog i andre, 'naturlige' forbindelser. Der er altså ikke nødvendigvis en sammenhæng mellem omgivelser og måden at lære på (Ellis 2001:215). Regler kan være særdeles komplekse at undervise i og lære, og aktiviteter i klasseværelset giver muligvis ikke tilstrækkeligt nok input til, at disse regler kan læres 'naturligt'. Det har da også vist sig, at der ikke nødvendigvis er en sammenhæng mellem opnået L2-niveau i forhold til, om tilegnelsen har fundet sted i et klasseværelse eller 'på gaden' (Ellis 2001:215), men hvor 'formel' læring kan være svært at finde 'på gaden', er der rig mulighed for at tage 'gaden' med ind i L2-klasseværelset og indgå i spontane, meningsfulde relationer og samtaler - både i forholdet lærer-elev og mellem eleverne.

I L2-undervisningen for voksne er 'klasseværelset' en evig foranderlig størrelse. Det er sjældent, at der er tale om et forløb fra a til b, og trods det danske modulsystem er der ofte stor forskel på, hvilket niveau de enkelte elever befinder sig på. En dag sidder der fem i klassen, dagen efter 17, modultest sender folk videre til næste niveau, jobskifte, børn i skole eller andet kan føre til, at en kursist må flytte klasse til et andet tidsspor, der kommer nye i klassen hver den 1. i måneden som følge af det lovpligtige 'løbende optag', og der er

⁹ "When students carry out tasks that have meaning for them, they will focus on language (*both form and meaning*) when such focusing is meaningful for them, in the context of the work in hand" (van Lier 1996:212)

i det hele taget aldrig tale om et lineært forløb, men nærmere et cirkulært. Dette har betydning for motivationen i klasseværelset - tænkes undervisningen som en lineær proces, vil de fleste hurtigt falde fra, enten som følge af ikke at kunne følge med eller som følge af, at det går for langsomt, eller at der bliver gentaget for meget.

L2-klasseværelset er også relationen mellem mennesker, der ikke deler samme læringskultur på grund af politiske, historiske og sociologiske traditioner fra deres hjemlande. Det er relationen mellem voksne, der alle har livslange erfaringer i verden, og som dagligt har en udfordring i at få deres budskab rigtigt ud og kommunikere 'passende' eller i overensstemmelse med det, de egentlig ønsker at udtrykke (Korczynski 2011:80). Det kan være frustrerende og face-truende, og at befinde sig i et L2-klasseværelse kan potentielt føles umyndiggørende - alle faktorer, der kan have indflydelse på L2-tilegnelsen.

I L2-klasseværelset konstrueres en lokal, kulturel virkelighed, og de mulige implikationer eller udfordringer, der kan være forbundet med at befinde sig i en ny position et ukendt sted, kan overvindes, når denne skabes *af* deltagerne, således at ingen har magt *over* L2-klasseværelset, men alle har magt *med* (Korczynski 2011:90). Læreren er ekspert, men kun i sproget. L2-klasseværelset er en lokation fyldt med individer, der alle bringer hver deres ekspertise *med ind* i klasseværelset, og motivationen trives bedst, når denne ekspertise, viden, interesse, osv. *anerkendes* og bruges aktivt i tilegnelsesprocessen, jf. selvbestemmelse.

L2-klasseværelset er ikke 'uden for' virkeligheden, men er en lokal virkelighed, der er afhængig af de relationelle forbindelser, der er mellem deltagerne *i det øjeblik*, de befinder sig på denne *lokation*. Ved at deltagerne er med-bestemmende til at definere og konstruere den relation, de ønsker, bliver de myndiggjort, selvbestemmende og autotele og får lov til at tage kontrol over og magt med deres egen tilegnelsesproces. L2-klasseværelset er ikke bare sted, men også tid - dyrebar tid. En følelse af spildt tid kan hurtigt føre til kedsomhed eller i værste tilfælde apati, måske oven i købet bekymring for ikke at lære tilstrækkeligt i den tid, der er til rådighed, jf. kravene om modultestning og færdiggjort danskuddannelse.

Forholdet mellem motivation og tilegnelse er nu blevet belyst fra forskellige teoretiske vinkler, og jeg vil nu vende blikket mod at studere begreberne, som de optræder for den gruppe, der alt andet lige er omdrejningspunktet, nemlig L2-indlærerne.

Analyse af fokusgruppesamtale om motivation og flow

Det er uklart, om Csikszentmihalyi mener, at alle kan komme 'i flow' eller om det kun er 'autoteliske' personer, hvorved der som følge heraf også må eksistere personer, der ikke er autotele. Om folk er autotele eller ej vil jeg afholde mig fra at diskutere. Mest sandsynligt synes det dog at være, at alle er autotele i en udstrækning, men måske på forskellige domæner, og at nogle miljøer kan være mere stimulerende for autotele aktiviteter end andre. I studiet af begreberne flow og motivation valgte jeg dog at sammensætte en fokusgruppe, der havde størst mulig sandsynlighed for at have oplevet flow i forbindelse med L2-indlæringen, således at begrebet kunne betydningsudfyldes.

Fokusgruppen består af fire elever:

A - 27-årig mand fra Ghana

B - 34-årig kvinde fra England

C - 31-årig kvinde fra Kina

D - 24-årig kvinde fra Peru

Eleverne er fra forskellige kontinenter og forskellige kulturelle læringsbaggrunde, hvilket kan være med til at give et mangfoldigt perspektiv på 'motivation'. Jeg startede med et semi-struktureret interview, en indledende samtale om motivation og derefter betydningsafklaring af begrebet 'flow', derefter en struktureret samtale med syv spørgsmål, som jeg havde skrevet på sedler til besvarelse et ad gangen i gruppen. Herefter efterlod jeg gruppen alene - kun med videokamera til at optage samtalen. Jeg valgte denne metode for at lade eleverne selv definere betydningen af spørgsmålene og selv vælge, hvad de ville lægge vægt på, og for at undgå, at de ville henvende sig til mig og forsøge at svare 'rigtigt'. Den frie samtale, synergien i en fokusgruppe, tilfældigheder og gruppens egne 'kæpheste' blev det vigtigste. De fik at vide, at de selv kunne vælge, om de ville tale engelsk eller dansk. De taler dansk hele vejen igennem, undtagen enkelte passager, hvor ord afprøves. Transskription er vedlagt i bilag 2.

Først og fremmest ville jeg afprøve, om det teoretiske begreb 'flow' vakte genklang hos de interviewede, altså om begrebet, som det fremlægges af Csikszentmihalyi, van Lier, m.fl., har berettigelse som andet end et teoretisk begreb, men også er meningsfuldt for de adspurgte. Præsenteret for nedenstående begrebsafklaring af begrebet 'flow' var der dog ingen tvivl hos de interviewede om, hvilken tilstand der refereres til, og efter en kort betydningsafklaring internt i gruppen gik de straks videre med at besvare de spørgsmål, jeg havde lagt til dem.

"Flow" er oplevelsen af at glemme tid og sted og fokusere på en aktivitet. Alting fungerer helt rigtigt, og man bliver nærmest absorberet i aktiviteten. Det kan være at løse en opgave, man ikke troede, at man kunne, eller når noget er så svært, at

man skal bruge al sin energi, men alligevel til sidst løser opgaven. Eller når man møder træet op til danskundervisningen efter en lang dag, men oplever, at tiden 'flyver af sted'.

Alle i gruppen har oplevet flow både uden for klassen og i klassen i forbindelse med danskundervisningen. Begrebet kædes sammen med at være interesseret, at være glad for læreren, at være fokuseret, koncentreret *og samtidig* at være afslappet og at have det sjovt.

D: Ja, det sker, når det er sjovt, og man er interesseret, så går tiden hurtigere. I stedet for hvis det er kedeligt, eller man ikke er så glad for læreren

C: Så kigger man på uret hele tiden

Når det gælder spørgsmålet om motivation i L2-klasseværelset, er det tydeligt, at dette er en størrelse, der er afhængig af en række *variable*, der kan være udslagsgivende for, hvorvidt motivationen opstår, lever videre eller 'dræbes'. Disse variable henholder sig til såvel indre som ydre motivationer og bliver i fokusgruppens samtale tydelig ved brugen af 'det kommer an på':

Det kommer an på min lærer (A)

Det kommer an på, hvem man taler med (B)

Det kommer an på, hvor meget de andre kan tale (D)

Men det kommer an på, hvilket emne vi skal snakke om (D)

Det er altså ikke *nok*, at emnet er spændende, hvis læreren ikke er engageret, eller hvis man i gruppearbejde ikke taler på samme niveau. Ligeledes er lærerentusiasme ikke tilstrækkeligt, hvis emnet opleves som uinteressant.

Lærerens rolle

I L2-klasseværelset er læreren ifølge de interviewede en stor del af succeskriteriet for, hvorvidt man bliver motiveret til at lære mere dansk, når man er i klassen. For A's vedkommende sidestilles betydningen af lærerens rolle med en indre motivation, nemlig ønsket om at blive bedre til dansk:

A: (...) Det kommer an på min lærer. Hvis jeg har en god lærer, hvis jeg har en engageret lærer, føler jeg mig mere motiveret til at engagere mig med andre i klassen og være mere aktiv i klassen.

En god lærer er ifølge gruppen en, der er aktiv, engageret, laver nye ting, stiller spørgsmål - og ikke taler for meget!:

B: Den værste lærer, jeg havde, den lærer snakkede hele tiden og stillede aldrig spørgsmål. Den lærer, vi har nu, stiller hele tiden spørgsmål, og hun retter vores fejl. Det er en god måde at forbedre ...

At få feedback fra læreren er vigtigt, både i form af spørgsmål og i form af at blive rettet, og de interviewede er ligeledes enige om, at man skal kunne føle sig afslappet i klassen. Lærers rolle bør altså ifølge de interviewede være at være engageret igangsætter (men ikke dominere samtalen), stille spørgsmål og rette - i en afslappet atmosfære.

Følelsen af at være (eller ikke at være) motiveret og i flow

At være motiveret, herunder at befinde sig i flow-tilstand, hænger for de interviewede nøje sammen med følelsen af at forbedre sig, at blive bedre hver gang man er i klassen. Gentagelser, manglende variation og manglende fornemmelse af at blive bedre opleves som demotiverende:

B: (...) Jeg var før i en klasse, hvor det hver uge var den samme ting. Det var grammatik, og .. det var lidt kedeligt. (...) kunne jeg ikke se, hvordan jeg forbedrede mig, fordi jeg kendte grammatikken, som vi snakkede om hele tiden, så ...

Beskrives B's oplevelse her i forhold til Csikszentmihalyis teori om forholdet mellem færdigheder og udfordringer, kan man sige, at hun føler sig meget lidt udfordret og uden mulighed for at bruge og udvikle sine færdigheder. Hun oplever, at færdighederne holdes på et for lavt niveau, og udtrykker kedsomhed. Faren ved at være i denne 'zone' for lang tid er, at færdighederne med tiden kan opfattes som endnu lavere, og at man bevæger sig hen i denne zone, Csikszentmihalyi kalder *apati*, følelsen af at være gået i stå.

At være i konstant bevægelse på 'færdigheds-skalaen' er vigtigt for motivationen, men der skal være en balance:

C: Hvis jeg føler, at jeg hele tiden bliver bedre, bliver jeg selvfølgelig motiveret. Det skal ikke være for svært.

C, som flere gange i løbet af interviewet betoner vigtigheden af, at 'det er afslappet', laver her en tydelig betydningskobling mellem sværhedsgrad og motivation; det skal ikke være

for svært. B taler senere i interviewet også om sværhedsgraden, som hun oplevede i forbindelse med at skulle lave en præsentation om, hvordan man får en blodprop:

B: (...) og det kender jeg ikke på engelsk, og alle de ord var nye, og jeg kunne ikke huske dem og snakke om det. Det var for svært. Så det var meget umotiverende

D: Ja, det kommer an på ...

B: Ja, for jeg tog hjem og tænkte, 'åh, jeg kan ikke snakke dansk' (...)

B omtaler her en episode tidligere i sit L2-forløb, hvor hun ikke følte, at hun havde tilstrækkeligt ordforråd, og *samtidig* følte en diskrepans mellem sit 'ought-to-L2-self' og sit L1-self; hun ved ikke meget om blodpropper på sit eget sprog, og pludselig forventes det, at hun kan fortælle om det på dansk; en situation, der har bragt hende i den zone, Csikszentmihalyi kalder angst/stress, og som bestemt ikke er fordrende for sprogtilegnelsen.

Motivation i L2-klasseværelset kobles også til følelsen af *selvtillid*; at føle, man bliver bedre hver gang man er der. Selvtilliden er for A og C i den zone, Csikszentmihalyi kalder 'kontrol':

A: Jeg føler mere selvtillid, hvis jeg taler med andre i klassen (...) fordi jeg føler, at jeg er på det samme niveau, og så kan jeg slappe af og tænke og snakke bedre. Hvis jeg er med en dansker, tænker jeg altid over, hvad jeg skal sige. Så jeg synes, der skal være en balance mellem det.

C: Men det er også meget godt, hvis en dansker kan forstå dig.

For B kan samtale med andre kursister give flow, men det giver "*mere flow*" at tale med læreren, eller med Csikszentmihalyis ord, udfordringen øges fra kontrol-zonen til flow-zonen, når samtalen skifter fra elev-elev til elev-lærer.

B: ... fordi det er godt at høre, når du taler, og læreren taler, det er bare åh [smiler og griner]

Flow og motivation hænger for de interviewede sammen med deres opfattelse af egen progression og dermed sprogtilegnelse. At være motiveret i klasseværelset er tæt forbundet med følelsen af selvtillid og at føle, at man forbedrer sig, det, Deci & Ryan refererer til som ønsket om *kompetence*.

Flow-aktiviteter i klassen

Det er forskelligt, hvad der motiverer, og hvad der skal til for, at man synes, at man lærer noget. Ligeledes er L2-klasseværelset en ganske heterogen størrelse med større eller mindre niveau-forskelle, nogle vil gerne have mere fokus på udtale, mens andre elsker grammatik, nogle vil helst arbejde alene, mens andre engagerer sig i samtaler i klassen. Nogle vil helst have klare mål og rammer, mens andre arbejder bedst i løsere struktur. Men det hænder (heldigvis), at man som underviser oplever, at *hele* klassen i kortere eller længere tid befinder sig i flow-zonen, at alle deltager aktivt, er fuldt ud koncentrerede og *på*. Hvis læreren kan opleve dette, at tiden flyver af sted og alting bare *fungerer*, så kan eleverne måske også? Eleverne i fokusgruppen diskuterede sig frem til en række overordnede linjer.

A, B og D var enige om, at samtale i klassen, en variation mellem lærer-elev og elev-elev, giver flow, hvor C i højere grad foretrækker lærer-elev-samtalen.

A: For mig er det .. jeg kan godt lide at tale med andre kursister. Det giver mig flow. Det giver mig flow ..

D: Ja

A: ... fordi jeg lytter samtidig

B: Og du kan forstå

A: Ja, jeg kan forstå alting

D: Ja, det synes jeg også .. når det er fri samtale

A: Ja, når det er fri samtale, ja

D: For når en lærer siger [klapper i hænderne] I skal snakke om det og det

C og B: Ja, det [nikker]

D: Især når det er fri samtale, det synes jeg er bedre

C og B: Ja

Samtale kan altså give flow, såfremt den er *meningsgivende* for eleverne (og ikke 'det og det'), ligesom den frie, selvbestemte, samtale fremhæves. Man taler og lytter samtidig, kan forstå alting, og samtalen med *den anden* bliver det vigtigste. Alle er enige om, at *brugbare* samtaler om emner, der har relevans til ens arbejde eller hverdag er "det bedste". De fire interviewpersoner er på interview-tidspunktet i gang med emnet 'miljø og klima', der ikke huer dem synderlig (selv om de dog senere bliver enige om, at det trods alt er bedre end emnet 'sundhed'):

D: Men det kommer an på, hvilket emne vi skal snakke om, for eksempel nu snakker vi for eksempel om miljø og klima og så videre, og vi har snakket om det, og jeg er .. træt af det [de andre griner] vi har snakket om klima to gange, og vi skal prøve at finde et andet emne, så siger jeg, ej nej nej, det er jeg træt af

B: Problemet med miljø er, at der er så mange ord, svære ord, svære at udtale eller

A: Og det er så bredt, vi har så mange emner under miljø

D: Ja, det er meget [breder armene ud]

B: Det er et svært emne for mig på engelsk, for jeg kender ikke rigtig ... hvordan fungerer drivhuseffekten

D: [griner] ja

B: og så tænker jeg på, hvordan det virker, og tænker på

C: Ja, jeg er slet ikke så miljøbevidst .. så det er svært

Gruppen er enige om, at det trods alt er godt, at emnet er *nyt*, men det er *bredt*, har *svære ord*, og interesserer dem ikke i særlig høj grad. Men i stedet for at reagere med 'angst' eller 'stress', som Csikszentmihalyis model lægger op til i en sådan situation, lader det til, at eleverne bevæger sig mellem zonerne kedsomhed og apati, måske også op i zonerne bekymring og angst/stress. Det lader til, at emnet - for de fire her, det kan ikke generaliseres - ligger så langt væk fra deres personlige interesser, at det er svært at bevæge sig ind i de zoner, der ifølge van Lier og Csikszentmihalyi er mest fordrende for læring¹⁰.

Samtale-flow forudsætter en høj grad af selvbestemmelse, meningsfuldhed og autenticitet, og det skal være i overensstemmelse med den forestilling af L2-selv, man har. Er man på ingen måde interesseret i emnet på sit L1, er det svært at oparbejde en motivation for emnet på L2.

Af klasseværelsesaktiviteter forbinder de interviewede flow med noget, der har med samtale at gøre, helst noget, der kan bruges "i virkeligheden", altså føles autentisk. Flere nævner rollespil, fx en *improviseret samtale* mellem en svigerfar og svigerdatter eller en sælger, der skal prøve at overbevise resten af klassen om at købe en rejse. Denne type opgaver fremhæver interviewgruppen som flow-aktiviteter, ligesom de gerne ser en vis grad af *konkurrence*, fx *forklare et ord* eller at lave en opgave *på tid*, når noget er *sjovt*.

Gruppearbejde kan ifølge interviewpersonerne give flow, såfremt *de andre kursister er på samme niveau*, at der *ikke er for mange* i gruppen og at *læreren giver feedback*. Men gruppearbejdet egner sig ifølge de interviewede mindre godt til skriftlige opgaver:

B: Men for eksempel hvis vi laver et skriftligt arbejde i en gruppe, det kan jeg ikke lide, fordi ..

¹⁰ Emnet om klima og miljø er standard på modul 5 på denne sprogskole, og emnet er fra undervisningsmaterialet 'Danske Stemmer'. En måde at motivere kursisterne til dette - og andre emner - kan være at forsimple emnet, hvis der ikke er den store interesse, altså gøre 'feltet' mindre, evt. at få kursisterne til selv at finde artikler om emnet, således at selvbestemmelse/autonomi kommer i fokus.

D: Nej, det virker ikke, det synes jeg også

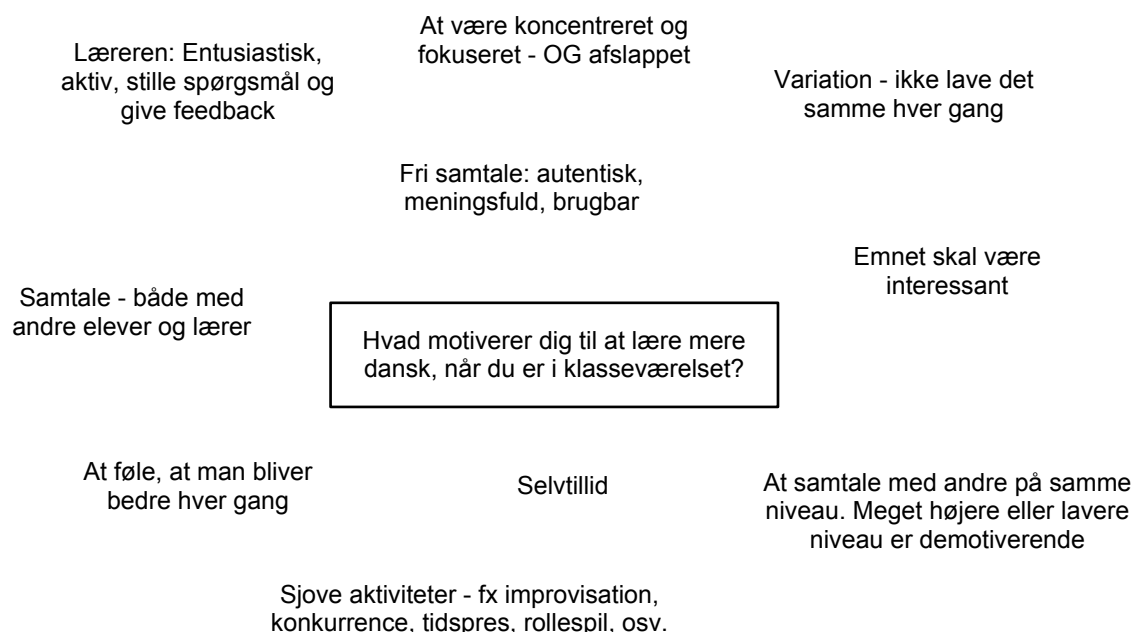
B: Nej, fordi, især når de andre tænker rigtig hurtigt, og de har nogle ideer, hvor jeg er .. jeg har det svært ..

D: Hvis det er en stor gruppe, og de bare er to, som arbejder sammen, og de andre siger noget, og "nej, det tror jeg ikke er en god ide", og så skriver de bare .. det er frustrerende

B: Så bliver man ikke motiveret til at arbejde

Til gengæld kan individuel skrivning - særligt på tid - sagtens give flow ifølge de interviewede. Ved gruppeskrivning kan man hurtigt blive "doven", hvor man er koncentreret og fokuseret, hvis man skal skrive individuelt på tid. At skriveopgaver i grupper kan være demotiverende er interessant for L2-området, hvor fænomenet 'dictogloss', hvor man netop skriver sammen, har vundet frem de seneste år. Et interview med fire personer, hvor dette ikke er omdrejningspunktet, er selvsagt ikke generaliserbart, men det er alt andet lige interessant, at kursisterne bringer emnet på banen som en demotiverende aktivitet i L2-undervisningen. Ligeledes er læsning ikke en flow-aktivitet ifølge gruppen. Det er kedeligt, hvis man "læser hele bogen" og bedre, "når man bruger andre undervisningsmaterialer".

Analysens resultat kan illustreres således:



Figur 4: Faktorer for motivation i L2-klasseværelset

I forhold til motivationsteoriene lægger fokusgruppen meget stor vægt på lærerens rolle i undervisningen. Lærerrollen er en blandt flere variable, der er afgørende for motivation i klasseværelset, men tilrettelæggelse af undervisning, der ikke er rutinepræget, men derimod aktiv og fordrer engagement, bliver flere gange fremhævet.

Diskussion - forholdet mellem motivation og tilegnelse

Til problemformulerings første del: *Hvilken betydning har motivation i klasseværelsesaktiviteter for L2-tilegnelsen?* må svaret være, at motivation er altafgørende for, hvor meget energi der investeres i aktiviteten, men som D'Anglejan allerede tilbage i 1978 påviste, er der ikke en direkte sammenhæng mellem stærk motivation og opnået sprogfærdighed (Ellis 2001:215). Ti år efter, i 1988, kom Svane i et studie af tilegnelse af norsk som andetsprog frem til, at der ikke nødvendigvis er en klar sammenhæng mellem holdning til L2, L2-kultur, mv. og opnået færdighed (Ellis 2001:207). På trods af, at det ikke forholder sig således, at dem, der er mest motiverede, også er dem, der hurtigst bliver bedst til L2, så må det være rimeligt at antage, at motivation er en forudsætning for, at der læres *mest muligt*.

“Motivation is often seen as the key learner variable because without it nothing happens” (Schmitt 2002:172)¹¹

Motivation er dermed nærmere *midlet* end *forudsætningen* for sprogtilægnelse. Når motivation betragtes som middel i stedet for forudsætning eller mål, så flyttes fokus hos den, der skal tilegne sig sproget. Et mål om ‘at tale perfekt dansk’ er i bedste fald langsigtet og uden for umiddelbar rækkevidde, i værste fald så uklart og uopnåeligt et mål (hvem taler perfekt dansk?), at selv den mest motiverede og udholdende L2-elev før eller siden taber gejsten. Er sproget derimod midlet til at kommunikere, til at konstruere den nye side af identiteten, der er forbundet med at bo i et nyt land og ‘genopfinde’ sig selv, så har sproget en funktion, nemlig at skabe og opretholde relationer.

Dette - at bruge sproget som middel i stedet for mål - kan være medvirkende til at fastholde motivationen i klasseværelsesaktiviteterne. Der kan være tusind forskellige årsager til, at det enkelte individ lige netop denne dag har indfundet sig i L2-klasseværelset, og hvad man på sigt forventer at opnå, men *i selve situationen*, i klasseværelset som tid og sted, har motivationen at gøre med de andre, de relationer og de aktiviteter, der finder sted *lige nu og her*. I nuet er alle samlet på én lokation med ét mål

¹¹ Ryan, Stephen 2008:44

- artikuleret eller ej - at få mest muligt ud af den tid, der investeres på denne lokation (eller i det mindste ikke at spille sin tid).

Motivation er ikke noget, der er eller ikke-er, men noget, der opstår, er flygtigt, og kan forsvinde igen, såfremt et udsving i en eller flere af de variable, der er illustreret i figur 3, er tilpas stort til, at motivationen for en tid er væk. Motivationen i klasseværelset har en stor betydning for holdningen til L2, og oplevelser i forbindelse med aktiviteter, hvor man i lang tid befinder sig i stress/angst-zonen, kan medføre amotivation. Ligeledes kan rutinepræget undervisning eller undervisning på et for lavt niveau medføre amotivation. Når aktiviteten er meningsfuld, autentisk og med et klart formål stiger motivationsniveauet og selvilliden øges, hvilket giver lyst til at lære mere samt en følelse af at blive bedre til sproget. Opleves en konstant forbedring, følger motivationen med.

Forholdet mellem motivation og tilegnelse lader til at være to sider af samme sag; når man oplever, at man bliver bedre, bliver man automatisk motiveret til at engagere sig mere - og omvendt. I tråd med teorierne er selvbestemmelse af overordentlig stor vigtighed, og emner, der ikke interesserer, er svært at være motiverede for. Så selv om der teoretisk ikke kan påvises en sammenhæng mellem, at dem, der er mest motiverede også er dem, der bliver bedst på L2, må det alt andet lige kunne konkluderes, at emergent motivation er en god forudsætning for at lære så meget som muligt og at udnytte sit potentiale.

Flow og tilrettelæggelse af L2-undervisningen - et pædagogisk perspektiv

Problemformuleringens anden del er: *Hvordan kan L2-undervisningen tilrettelægges med udgangspunkt i motivation?* Det vil jeg diskutere i det følgende. I bilag 3-5 er vedlagt et eksempel på en flow-aktivitet, de pædagogiske overvejelser bag og de tekster, der kom ud af aktiviteten.

Flow handler om at udnytte sit potentiale, at være uafhængig og selvstændig, engageret og entusiastisk, og det er ofte i samværet med andre, at vi oplever flow, og vi er derfor dybt afhængige af vores sociale relationer og den feedback, vi får fra andre mennesker. Den optimale læring finder sted, når vi bevæger os ud af kontrol-zonen eller arousal-zonen og ind i flow-zonen, hvor den emergente motivation findes. Hvis man som underviser oplever, at elevgruppen befinder sig i kontrol-zonen, må udfordringen øges, så eleverne får muligheden for at komme i flow-zonen. Men det behøver ikke nødvendigvis at være underviseren, der bestemmer, hvornår eller hvordan udfordringen skal hæves. Voksne L2-indlærere har ofte selv en klar ide om, hvad de ønsker at lære, eller hvad de har behov for i deres ZPD, og deres ekspertise kan (og bør) inddrages. Er eleverne medbestemmende for, hvad deres ZPD er, bidrager dette til en fastholdelse af motivationen.

Vi har forskellige interesser, og det er forskelligt, hvad der motiverer os. Den enkelte ved bedst, hvordan han eller hun kommer i flowzonen - hvad der skal til. En underviser kan derfor ikke 'bare' gøre på den ene eller anden måde, og så er alle i 'flow'. Men undervisningen kan tilrettelægges således, at der er rum for flow. L2-elevgruppen er typisk en sammensætning af individer i forskellige aldre, fra forskellige kulturer, som er forskellige steder i deres liv, og som kommer fra forskellige traditioner for, hvordan 'man' lærer - og med en forudgående forestilling om lærer-elev-roller. Fælles for eleverne er, at de er samlet ét sted og af den ene eller anden årsag ønsker at lære at tale dansk.

Med i betragtning i forhold til L2-tilegnelsen må man tage, at det ikke nødvendigvis er alle, der tidligere har oplevet 'flow' i forbindelse med en læringssituation. Og nogle føler sig måske heller ikke trygge ved at træde uden for 'den komfortable zone'. Man har måske i forbindelse med sin skolegang altid tilstræbt kontrol eller har fundet sig til rette med at kunne leve op til forventningerne uden en egentlig indsats, og det kan derfor være grænseoverskridende at træde over denne tærskel og ud i den zone, hvor vi slipper kontrollen og udfordrer os selv maksimalt. Men det er der, det for alvor rykker ifølge Csikszentmihalyi. Vi kan ikke konstant befinde os i denne zone, fordi det kræver så meget af os. Klasseværelset skal være den lokation i tilegnelsesprocessen, hvor man har lov til at bevæge sig i den zone, hvor man udfordrer sig selv. Måske har man oplevet flow i forbindelse med andre aktiviteter, og det er denne følelse, der skal med ind i klasseværelset.

En forudsætning for flow i forbindelse med L2-tilegnelse er *bevidstheden*, at man er opmærksom på det, man er i gang med at lære, hvilket er med til at skabe meningsfuldhed. Jo mere det man er i gang med at lære er i overensstemmelse med det, man føler, man har behov for, des mere meningsfuldhed. At opnå dette kræver, at man som underviser kender sin elevgruppes behov og ønsker, og dette kan være svært, da gruppen er heterogen, i konstant forandring, at behovene hos de enkelte løbende udvikler sig (i hver sin retning), og at det i det hele taget kan være meget forskelligt, hvad der er behov for i L2-klasseværelset. Derfor er det oplagt, at eleverne er med til at fastlægge deres egen ZPD, det, som de med lidt hjælp i dag kan klare selv i morgen - det 'lærings-gap', den enkelte befinder sig i, og bygge oven på eksisterende viden. Ifølge Bruner skal underviseren 'scaffolde', give de værktøjer, der skal til, for at eleverne kan bygge videre - men dette udelukker ikke autonomien, at man er selvstyrende i forhold til det, man lærer. Hvis man til stadighed har mulighed for at blive mere og mere autonom i forbindelse med egen L2-tilegnelse, selv tager medansvar og kontrol over det, man lærer, kan dette medvirke til at styrke det, som Deci & Ryan kalder 'den indre motivation'; ønsket om kompetence, selvbestemmelse og forbundethed. Som underviser må man tilrettelægge undervisningen således, at der i aktiviteterne er rum for, at eleverne tager kontrol over egen læring, så der skabes grobund for at føle sig kompetent.

Csikszentmihalyi og van Lier taler om såvel *det klare mål* som, at aktiviteten skal være *målet i sig selv*, og det kan umiddelbart synes selvmodsigende, men det behøver det ikke at være. Et klart mål kan være at vide, hvorfor man deltager i aktiviteten og have en fornemmelse af, hvad man kan lære og tage med videre, altså at aktiviteten har en vis grad af autenticitet, at det er noget, der kan kobles til de relationer, sproget ellers bruges i - at tilegnelsen bliver brugbar, og at aktiviteten ikke er noget, der adskiller klasseværelset fra 'virkeligheden', men at aktiviteterne indhold kan overføres til og være relevant for de lokationer, relationer og situationer, som elevernes hverdag ellers er bygget op omkring.

Spørgsmålet er, om man kan tilrettelægge undervisningen, så der opstår flow. I første omgang må det tages i betragtning, at tilstanden af 'flow' er på mange måder en u håndgribelig størrelse, og det kan ikke uden videre antages, at flow er observerbart. Det ville ligeledes være selvmodsigende at kunne sige 'nu er jeg i flow', for i dette øjeblik ville man afbryde bevidsthedsstrømmen og ikke længere være i flow. Som underviser, den, der står uden for selve flow-oplevelsen, må man reducere forventningen til 'sandsynligheden for flow'; fx er der muligvis tale om flow-tilstande, når en elevgruppe er så optagede af en opgave, at de slet ikke lægger mærke til, at der er pause, at de har svært ved at slippe opgaven, hvis de er selvhjulpne og kun beder om hjælp, når de ikke selv kan komme videre. Men hvor det er svært at sætte fingeren på flow, så er det alt andet lige ikke svært at se, hvis eleverne bevæger sig i andre zoner, der er mindre fordrende for motivationen, fx angst/stress, kedsomhed, bekymring eller ligefrem apati. Som underviser i L2-klasseværelset er det udfordringen at igangsætte aktiviteter, der rummer alle, så det ikke kun er nogle, der oplever flow (og resten er angst eller keder sig), men at der bliver plads til, at alle har mulighed for at være autoteliske og fungere i selvhjulpne grupper.

Flow i samtaler kræver først og fremmest det, Dörnyei kalder *willingness to communicate* (Dörnyei 2003:12) - uden viljen til at indgå i en kommunikativ relation med 'den anden', er samtale-flow umuligt at opnå. Samtale-flow opnås kun, hvis man er villig til at indgå i samtalen for samtalen skyld - og ikke, fordi 'man skal'. Der kan være mange årsager til uvilje mod at indgå i en samtale i en læringssituation; måske har man svært ved at få øje på meningen med samtalen, måske har man ikke lyst til at tale med den samtalepartner, man sidder sammen med, måske er der så stor forskel på niveau og autotelitet, at samtalen er præget af at være et ekspert-novice-forhold, eller at der er uligevægt i deltagelsen, således at den ene part ikke får den feedback, der er nødvendig for at vedligeholde den emergente motivation. Der kan være mange årsager til, at nogle relationer i form af par- eller gruppeaktiviteter fungerer bedre end andre, og man må som underviser være opmærksom på at sammensætte selvhjulpne grupper med kursister, der kan scaffolde med hinanden.

Ifølge Egbert kan underviseren teoretisk set facilitere en flow-oplevelse for eleverne ved at udvikle opgaver, der kan føre til flow, og ved at tage udgangspunkt i og give opmærksomhed til de kriterier, der er forudsætninger for flow, kan det hjælpe os til at skabe effektive mikro-flow-oplevelser¹² (Egbert 2003:513f). Der er ingen 'flow-garanti', når man tilrettelægger undervisningen, men kender man sin elevgruppe og giver dem mulighed for selvbestemmelse, er det lettere at planlægge aktiviteter, der er autentiske, interessante og med variation, hvilket giver større sandsynlighed for, at eleverne oplever flow. Forudsætningerne for at skabe det 'rum', hvor flow kan opstå, er selvbestemmelse, meningsfuldhed og autonomi i aktiviteterne, bevidsthed om, hvad vi er i gang med at lære, fx med klare mål og klart fokus, elevsammensætninger funderet i muligheden for elev-elev-scaffolding og aktive, relationelle undervisningsaktiviteter med tilpas høje udfordringer. Man kan ikke være sikker på, at flow opstår, men man kan skabe rammerne for, at der er størst mulig sandsynlighed for, at eleverne kommer i flowzonen og dermed befinder sig der, hvor de lærer mest muligt.

I analysen af fokusgruppesamtalen kom jeg frem til, at *samtale*, der giver *selvtillid*, er en væsentlig faktor for at føle, at man bliver bedre til L2 - og samtidig er motiveret i klasseværelset. Atmosfæren skal være afslappet samtidig med, at man skal være koncentreret om en opgave. Variation i undervisningen, selvbestemmelse og interesse er vigtige elementer, ligesom det er fordrende for motivationen at arbejde i grupper, hvor de andre ikke er på væsentligt andet niveau. Lærerens udfordring er at aktivere, stille spørgsmål og give feedback, men også sørge for at danne selvhjulpne grupper, hvor elev-elev-scaffolding er plausibelt, og med aktiviteter og emner, der er interesse for - altså at tilrettelægge en undervisning med motivation som udgangspunkt.

Udfordringen i L2-klasseværelset er at akkumulere alle de forskellige meninger og ekspertiser, eleverne bringer med ind, og transformere dem til meningsfulde handlinger, der i konteksten L2-undervisning er forbundet med fælles konstruktion af betydningsforhandling i en kontekst (Korczynski 2011:165), der sigter efter såvel emergent motivation som *joint motivation* ud fra den betragtning, at tilegnelsen sker i relationen til Anden:

"In the relational learning process, relation between Self and Other is created in generative joint creativeness that emphasizes mutual leverage in the learning process" (Korczynski 2011:89)

I sprogtilegnelsen er sætningsdannelse essentielt, særligt i den funktion, der ligger i samtale, altså den umiddelbare sætningsdannelse, der kræver spontanitet og forskellige strategier for succesfuldt at udsige det intendede budskab. Klasseværelset er

¹² Begrebet 'micro flow' har Egbert fra Mandigo & Thompson (1998) - det betegner en kort, intens oplevelse

'prøvelaboratoriet' for denne færdighed, og jo mere der kan 'tales frit' i klasseværelset, des lettere vil det alt andet lige være udenfor. Det potentiale for kreativitet og *playfulness*, der ligger i betydningforhandling, og muligheden for, at eleverne i samspil selv justerer niveauet og hvad, der skal være omdrejningspunktet, er et godt udgangspunkt for flow-aktiviteter i L2-klasseværelset. Det overordnede mål er at facilitere muligheder for at få alle stemmer hørt og at lytte til andre, at flytte sig og agere i relationer og give respons, altså deltage i og 'performe' i L2-læringsmiljøet (Korczynski 2011:108). Den selvbestemmelse, der er indbygget i en legende, kreativ tilgang til ordforrådstilegnelse, giver aktiviteter i L2-klasseværelset, hvor *forhandlingen* bliver det essentielle, hvor relationerne definerer læringen, og hvor eleverne bliver medskabere i deres egen læring, hvorved magtforholdet mellem lærer og elev ændres. Ved at lade eleverne være selvbestemmende og med-definerende af ZPD, må læreren træde tilbage og lade eleverne 'besætte territoriet'.

En flow-aktivitet kræver ligeledes, at vi slipper fokus på Selv for at opnå at lave aktiviteten for dens egen skyld. Grænsen mellem Selv og Anden udviskes, når man vender sin opmærksomhed mod en Anden og lader læringen foregå i denne relation, hvilket bryder også med det bekvemmelige og velkendte i den mere direkte lærer-elev-relation, der præger 'sidde-rundt-om-et-bord-og-kigge-på-læreren'-aktiviteter. At vende sig mod en Anden, eller måske ligefrem blive bedt om at rejse sig op, gå rundt og finde en Anden, bryder med det kendte og konstruerer et handlingsrettet 'nu', der kræver, at man sætter sig selv på spil for at udføre aktiviteten - og det bliver en autotelisk aktivitet, fordi det betyder noget, hvad der sker, hvem det sker med, hvordan det sker, osv. Eleven involverer sig i handlingen, også selvom man ikke kender eller bekymrer sig om resultatet. Eleverne må sammen konstruere et narrativ i en relation i et nu - en færdighed, der også kan bruges i L2-relationer uden for klasseværelset (Korczynski 2011:113ff).

Det er en forudsætning for motivation i klasseværelset, at aktiviteten forekommer meningsfuld, autentisk og interessant, og at man, som Dörnyei påpeger, er den person på L2, som man er på L1, altså at man ikke har en forestilling om et Ideal L2 Self, der slet ikke er i tråd med den person, man er på modersmålet (hvad enten denne selvforståelse så er 'optimistisk' eller 'pessimistisk'). For optimal tilegnelse må en aktivitet være justerbar, således at den kan imødegå de forskellige færdigheder og forventninger (og 'dagsform'), der florerer i et L2-klasseværelse. At tage udgangspunkt i motivation i tilrettelæggelse af L2-undervisningen handler altså ikke om at 'tilsidesætte klassiske dyder', men at tænke undervisningen i et 'autonomy-supportive environment'. Motivationen i klasseværelset i forbindelse med autoteliske, performative aktiviteter giver eleverne succesoplevelser og udfordrer dem på det niveau, der skal til for at komme i flow - og det har en positiv indvirkning på tilegnelsen.

Litteraturliste

Benware, Carl A. and Deci, Edward L.: Quality of Learning With an Active Versus Passive Motivational Set, American Educational Research Journal, Vol. 21 no. 4, 1984

Csikszentmihalyi Mihaly: Flow og engagement i hverdagen, Psykologisk Forlag A/S, 2011

Csikszentmihalyi Mihaly: The classic work on how to achieve happiness. The Random House Group Ltd., 2002

Dörnyei, Zoltán: Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning: Advances in Theory, Research, and Applications, Blackwell, 2003

Dörnyei, Zoltán og Ushioda, Ema (red.): Motivation, Language Identity and the L2 Self. Multilingual Matters, 2009

Egbert, Joy: A Study of Flow Theory in the Foreign Language Classroom, The Modern Language Journal vol. 87 no. 4, 2003

Ellis, Rod: Social factors and second language acquisition, 'The Study of Second Language Acquisition', Oxford University Press, 2001

Korczynski, Anne-Mette: Performance. A social constructionist way in the second language classroom. Ph.d.-afhandling. Tilburg University, 2011

Lindberg, Inger: Interaktion med fokus på form. Besyv 8/2000.

Lund Jensen, Frank: Flow og læringsspil. Speciale. Aalborg Universitet, 2006

Noels, Kimberly A.: New Orientations in Language Learning Motivation: Towards a Model of Intrinsic, Extrinsic, and Integrative Orientations and Motivation i 'Motivation and Second Language Aquisition', National Foreign Language Resource Center, 2001

Noels, Kimberly et.al.: Why Are You Learning a Second Language? Motivational Orientations and Self-Determination Theory, Language Learning vol. 50 no. 1, 2000

Norton, Bonny: Non-participation, imagined communities and the language classroom in Learner Contributions to Language Teaching, Longman, 2001

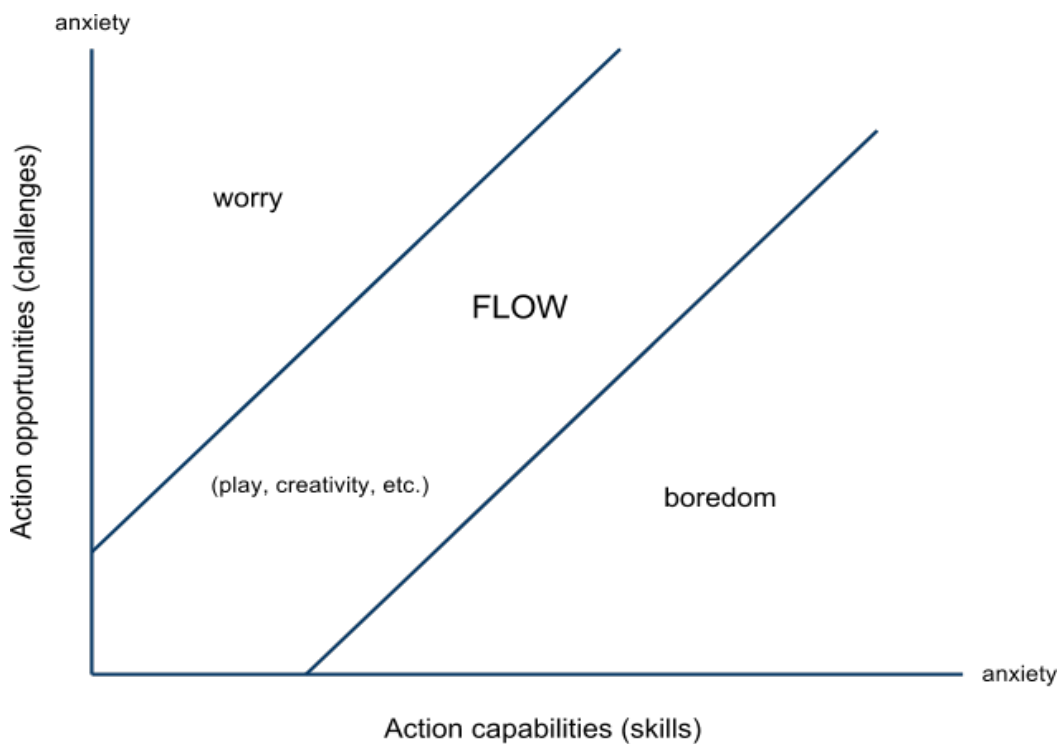
Ryan, Stephen: The Ideal L2 Selves of Japanese Learners of English. Ph.d.-afhandling. University of Nottingham, 2008

Stæhr, Lars Stenius: Tilegnelse og testning af ordforråd i 'Sprogfag i forandring', Samfundslitteratur, 2009

Tardy, Christine M. & Snyder, Bill: That's why I do it: Flow and EFL teachers' practices. Oxford University Press, 2004

van Lier, Leo: Interaction in the Language Curriculum. Awareness, Autonomy & Authenticity. Longman Group Ltd., 1996

Bilag 1 - Flow illustreret - den første version



Figur gengivet fra Leo van Lier: Interaction in the Language Curriculum 1996:106)

BILAG 2 - INTERVIEW - TRANSSKRIFTION

Udskrift af essentielle passager i fokusgruppe-interview og efterfølgende fokusgruppe-samtale. Der er ikke udskrevet lydret, da det ikke skal bruges til sproglig analyse, men der er kun foretaget minimale rettelser i forhold til det udsagte, da alle kursister talte uden de store afvigelser. Enkelte syntaksfejl er rettet. ... markerer en pause og [xxx] er regi-bemærkninger.

Alle fire er PD3-elever, der snart afslutter uddannelsen. Repræsenterer forskellige kontinenter og kulturer og er udvalgt af deres lærer ud fra kriteriet om, at de er aktive, selvhjulpne og engagerede i undervisningen - og derfor med stor sandsynlighed er autoteliske personligheder, der har oplevet flow og kan tale om og beskrive flow og forholde sig kritisk-konstruktivt til aktiviteter i klasseværelset. Alle har haft danskundervisning mellem 1,5 og 2 år og har undervisning om aftenen to gange om ugen. Enkelte dele af interviewet er 'camoufleret' af hensyn til lærere, der omtales.

- A - 27-årig mand fra Ghana
- B - 34-årig kvinde fra England
- C - 31-årig kvinde fra Kina
- D - 24-årig kvinde fra Peru

Del 1 - semistruktureret interview - indledende samtale om motivation i klassen.

Hvad motiverer jer til at lære mere dansk, når I er i klassen?

B: Når vi lærer nye ting i klassen. Jeg var før i en klasse, hvor det hver uge var den samme ting. Det var grammatik, og .. det var lidt kedeligt. Da jeg startede i en ny klasse med en ny lærer og med nye materialer, så var jeg motiveret igen. I den tidligere klasse kunne jeg ikke se, hvordan jeg forbedrede mig, fordi jeg kendte grammatikken, som vi snakkede om hele tiden, så ...

C: For mig er det, hvis jeg kan lære noget, hvor jeg kan snakke i virkeligheden, så føler jeg mig godt. Hvis jeg føler, at jeg hele tiden bliver bedre, bliver jeg selvfølgelig motiveret. Det skal ikke være for svært.

A: For mig er det to ting. Det kommer an på min lærer. Hvis jeg har en god lærer, hvis jeg har en mere engageret lærer, føler jeg mig mere motiveret til at engagere mig med andre i klassen og være mere aktiv i klassen. Det andet er, at jeg gerne vil blive meget bedre til dansk. Jeg vil gerne lære, hver gang jeg kommer.

D: Jeg synes, at læreren skal være meget, meget aktiv. Det motiverer mig, når hun prøver at lave nye ting hver gang. Det er lidt kedeligt, hvis hun bare sidder og snakker, det motiverer mig ikke.

D omtaler, at hun tidligere har været i en klasse, hvor læreren talte alt for meget efter hendes smag, og hvor eleverne ikke talte nok dansk. Det var kedeligt, synes hun.

D: Og med hjemmearbejde .. Jeg vil gerne læse derhjemme på min egen måde. Det er kedeligt at lave hjemmearbejde.

Hvad er sjovt i klassen?

D: For eksempel i dag lavede vi en samtale i klassen, hvor [peger på A] han skulle være min svigerfar, og vi skulle snakke sammen foran klassen, og jeg synes, det var sjovt, fordi man skulle improvisere sit eget dansk, og man behøvede ikke tænke meget ... og så, når man er udenfor, så er man klar til at snakke dansk.

B og C supplerer, at det er vigtigt at tale dansk i klassen

C udtrykker behov for feedback fra læreren, og at det er vigtigt at føle sig afslappet. B tilføjer, at det er vigtigt, at læreren stiller spørgsmål, og at man ikke bare taler to og to, "for de andre kan ikke rette"

B: Den værste lærer, jeg havde, den lærer snakkede hele tiden og stillede aldrig spørgsmål. Den lærer, vi har nu, stiller hele tiden spørgsmål, og hun retter vores fejl. Det er en god måde at forbedre ..

C: Når man taler to og to .. begge to er ikke så gode ..

D: Eller når de andre er ligeglade og bare siger "ja ja ja"

B, C og D diskuterer sig frem til - uden jeg har stillet spørgsmålet eller har blandet mig - at det giver mere selvtillid, når de taler med deres dansklærer

Kan I lære noget af at tale to og to?

C: Ikke så meget

B: Det kommer an på, hvem man taler med

A: Jeg synes, der skal være en balance mellem at tale med danskere og andre personer. Jeg føler mere selvtillid, hvis jeg taler med andre i klassen [alle griner] fordi jeg føler, at jeg er på det samme niveau, og så kan jeg slappe af og tænke og snakke bedre. Hvis jeg er med en dansker, tænker jeg altid over, hvad jeg skal sige. Så jeg synes, der skal være en balance mellem det.

C: Men det er også meget godt, hvis en dansker kan forstå dig

Del 2 - samtale i gruppen uden mig med med spørgsmål til diskussion.

Inden gruppen efterlades alene, gennemgår vi begrebet flow (se udsagn) så jeg er sikker på, at de er med på, hvad begrebet dækker over. Jeg vælger denne metode for at opfordre til fri snak i gruppen i stedet for at være henvendt til mig i lærerrollen, så der ikke tænkes 'svarer jeg nu rigtigt?'. Når jeg ikke er der, kan jeg heller ikke blande mig. De får altså lov til selv at fortolke og putte det ind, de synes er relevant. De får at vide, at jeg står uden for døren, og at de bare kan hente mig, hvis de har problemer med at forstå spørgsmålene. De får også at vide, at de kan tale på engelsk, hvis de har lyst, men ikke en eneste gang skiftes der til engelsk, og der er heller ikke behov for ordbog - gruppen løser

opgaven sammen. Vi aftaler en tid, de skal være færdige (en halv time), og de må selv administrere, hvor lang tid de bruger på hvert enkelt spørgsmål.

Har I nogen sinde oplevet 'flow', fx i forbindelse med jeres arbejde, sport, musik eller andet? Prøv at beskrive det.

Betydningsafklaring i gruppen, har vi forstået det på samme måde, lidt om arbejde, kedeligt/administrativt vs. travlt.

B: Er det sket i vores klasse nogle gange?

D: Hvor vi ikke kigger på uret?

C: Da vi havde prøven ...

A: Jeg har oplevet det med [navn + de andre spørger, om det er den og den] og han er meget engageret, og vi snakker om alting, og der har været nogle gange, hvor vi snakker om vores hjemland og diskuterer om mange, mange emner, og jeg synes, at det er meget, meget sjovt, og kan sidde og bare snakke og snakke, og tiden går

B: Ja, fordi du er interesseret

A: Og nogle gange kan vi skifte til engelsk, hvis vi ikke lige kan sige ..

C: Det er meget afslappet

A: Så det er meget afslappet. Så jeg har oplevet det i klassen.

B: Jeg er enig i, at det sker, når man er interesseret i ..

D: Ja, det sker, når det er sjovt, og man er interesseret, så går tiden hurtigere. I stedet for hvis det er kedeligt, eller man ikke er så glad for læreren

C: Så kigger man på uret hele tiden ...

D: Så alle her har oplevet flow

Har I oplevet aktiviteter i danskundervisningen, hvor I var 'i flow'? Prøv at beskrive aktiviteten, og hvordan I oplevede det.

D: Jeg synes, når vi laver en prøvetest, går tiden hurtigt

B: Ja, det er rigtigt

D: Fordi man er meget fokuseret og man mangler næsten altid tid

B: Men når vi bare har en opgave og skriver, især i grupper, går det ikke så .. flyver tiden ikke, synes jeg. Hvis det er en opgave, hvor du skriver selv, så ...

D: Ja, det er svært, hvis man diskuterer hele ...

B: Ja, jeg er ikke så interesseret i, hvad ... fordi, måske mine klassekammerater kan hjælpe lidt mere, og så bliver jeg doven

D: Ja, det er rigtigt

B: Men når de siger "I har fem minutter til at skrive 100 ord", så uhh [laver hurtige skrivebevægelser med hånden]

D: Så er man meget fokuseret

A: Jeg synes, vi har prøvet det med de lege, hvor vi trækker et ord og prøver at forklare det [B og D: 'ja' og C nikker] det er sjovt, og vi har ikke så meget tid

B: Det er tiden, der flyver [alle griner]

C: Fordi vi skal koncentrere os

D: Det er også en god måde at lære

Hvilken type opgaver eller aktiviteter i danskundervisningen synes (eller tror) I kan give jer 'flow'?

B: For mig er det, når man må være fokuseret, eller når det er så sjovt. Da jeg var ... lærte andre sprog, var der nogle gange en sang [alle nikker, mhm] hvor man skulle lytte til sangen og finde ord, og det var måske en kendt sang, så man, åh, det vil jeg gerne lære .. når vi kigger i bøger

D: Ja, det er kedeligt, hvis vi læser hele bogen

C: Ja, det kan jeg ikke lide, hvis vi skal læse ..

B: Ja, læse og lytte og skrive og det ... [sukker]. Jeg kan godt lide, når man bruger andre materialer.

A: Men jeg synes, vi nogle gange kan have en konkurrence mellem os, hvor vi kan præsentere noget på vores ... eller om vores arbejde og prøve at ... for eksempel, vi har en lærer, som .. okay [vifter med armene og griner] okay ... vi skal præsentere en rejse, altså jeg har et rejsebureau, og du vil købe en rejse, og så skal jeg prøve at sælge dig en rejse .. det synes jeg var meget godt, fordi du har .. hvordan siger man 'convince'?

D: Er det ikke 'overbevise'? .. tror jeg

A: Ja, måske, men prøve at convince alle i klassen om at købe den rejse

B: Men nogle gange, hvis man skal forberede det derhjemme, kan man nogle gange blive doven [de andre griner og alle taler lidt i munden på hinanden]

D: Men jeg kan ikke lide at lave hjemmearbejde, for jeg synes, at når jeg taler med en dansker ... eller skrive i klassen, for man bliver doven og bruger rigtig lang tid på at skrive. Det tager måske 30 minutter, men det tager mig to timer, fordi jeg fokuserer ikke og laver forskellige ting, så jeg synes, det er bedre at lave hjemmearbejde her.

B: Og nogle gange, hvis jeg ikke har lavet mit hjemmearbejde, og jeg ved, at det er vigtigt for, hvad vi skal lave i klassen, tænker jeg 'åh nej, skal jeg komme hen i klassen', fordi jeg ikke har lavet mit hjemmearbejde, så ... ja, jeg ved ikke

D: Men konkurrence, hvor man er to grupper, der skal

C: Ja, det lyder godt, og det kan man lave i klassen [alle taler lidt i munden på hinanden] det er mere spændende.

Hvad kan forhindre flow?

B: Når det er kedeligt

C: Ja

D: Eller når man ikke er interesseret, for når man læser noget i timen [uklart]

B: For hvis læreren starter, "Okay, først er der en lytteøvelse, og nu skal I arbejde to og to og snakke om det [B og C griner] og nu skal I læse den tekst og snakke sammen to og to lidt om den .." Når læreren ikke kommer ind med spørgsmål

D: Ja, det er kedeligt

B: Jeg tænker bare 'åhr!' [kigger på sit ur og ruller med øjnene - A griner] men når læreren stopper og siger "Okay [peger på A og siger hans navn]" og stiller et spørgsmål, så er det lidt mere sjovt og giver mere energi til klssen

Hvilke fordele og ulemper er der ved gruppearbejde, synes I?

B: Når der er en, som taler rigtig flydende, er det lidt inspirerende, synes jeg. Jeg kan huske, da jeg hørte Mary .. prinsesse Mary tale for første gang på dansk, og jeg

C: Var det godt?

B: Ja, jeg sagde til min mand, 'Okay, så er jeg motiveret igen'. Og når I taler flydende i klassen, tænker jeg, ahr, jeg kender ikke det ord

D: Ja, vi kan lære af hinanden

B: Så synes jeg, man kan lære af ...

C: Ja, man kan også få en chance for at snakke en masse. Jeg tror ikke, vi normalt snakker så meget efter skole, så vi .. så det er godt. Men læreren skal være med, ellers er det [uklart, de andre udtrykker enighed]

B: For eksempel er der en, hvad hedder conversation group

C: Samtalegruppe

B: Ja, lige efter formiddagsklassen, og der er en gruppe med en lærer, og det er så godt. Man spiller mange spil, og ja, det er godt, fordi man har interaktion med læreren og de andre.

C: Ja

D: Det kommer an på, hvor meget de andre kan tale. Hvis de andre ikke taler så meget, er det kedeligt, og de andre kan ikke forstå, hvad man siger. Men hvis jeg snakker med nogle, der er bedre, kan jeg lære mere. Det er bedre, hvis læreren kommer og hører også, og retter også, for nogle gange retter de andre også, men det er forkert [alle griner]

A: Jeg synes, at fordelene kunne være, at man kan få selvtillid, hvis man snakker i en gruppe.

D: Men det er forskelligt, om man snakker med en udlænding eller en dansker, for hvis jeg snakker her, føler jeg mig afslappet, måske hvis jeg snakker [alle taler i munden på hinanden]

C: Man er ikke bange for at sige noget. Men kan noget dårligt ved gruppearbejde være, at vi lærer noget dårligt fra hinanden, måske accent

B: Men det er ikke så lang tid igen, vi snakker

C: Nej, okay

A: Det kan også være, at du måske ikke vil have så mange måder at snakke, hvis du har ti mennesker eller fire mennesker, kan du ikke snakke så meget i forhold til, hvis du kun har to mennesker

B: Men for eksempel hvis vi laver et skriftligt arbejde i en gruppe, det kan jeg ikke lide, fordi ..

D: Nej, det virker ikke, det synes jeg også

B: Nej, fordi, især når de andre tænker rigtig hurtigt, og de har nogle ideer, hvor jeg er .. jeg har det svært ..

D: Hvis det er en stor gruppe, og de bare er to, som arbejder sammen, og de andre siger noget, og "nej, det tror jeg ikke er en god ide", og så skriver de bare .. det er frustrerende

B: Så bliver man ikke motiveret til at arbejde [alle taler lidt i munden på hinanden] ... Det skal være en blanding af gruppearbejde og individuelt arbejde.

Kan samtale med de andre kursister give 'flow'? Prøv at beskrive det.

B: Ja, det er, hvad vi har sagt ... Det kan give flow, men det kan give mere flow at tale med læreren.

D: Ja

B: ... fordi det er godt at høre, når du taler, og læreren taler, det er bare åh [smiler og griner]

D: For mig er det lettere at forstå udlændinge end danskere

B: Ja

C: Er det rigtigt? Sådan er det ikke for mig.

D: Når jeg hører en rigtig dansker, tænker jeg, åh nej, det er sådan, det er, men når jeg taler med en udlænding, forstår jeg, hvad det er .. det er ikke godt

C: Det er modsat for mig

B: [henvendt til C] okay, du skal prøve at tale med min mand, for hvis du kan forstå, hvad han siger [B, C og D griner]

A: Men jeg synes, det kommer an på personens accent. Altså, jeg kan forstå jer, men på arbejde var jeg til et møde, og der var en mand, som gav en præsentation, og han er udlænding, men han snakkede dansk, men jeg kunne ikke forstå nogen ting

B: Men talte han flydende?

A: Han kan tale godt

B: Så .. hurtigt?

C: Det er det samme for mig.

A: Men han har dårlig accent, og det var lidt svært at forstå udlændinge

C: Ja, nogle gange er det svært

B: Men de fleste udlændinge taler langsomt

D: Det synes jeg er bedre, at tale langsomt nogle gange, fordi hvis man taler hurtigt, kan de andre ikke forstå det

A: For mig er det .. jeg kan godt lide at tale med andre kursister. Det giver mig flow. Det giver mig flow ..

D: Ja

A: ... fordi jeg lytter samtidig

B: Og du kan forstå

A: Ja, jeg kan forstå alting

D: Ja, det synes jeg også .. når det er fri samtale

A: Ja, når det er fri samtale, ja

D: For når en lærer siger [klapper i hænderne] I skal snakke om det og det

C og B: Ja, det [nikker]

D: Især når det er fri samtale, det synes jeg er bedre

C og B: Ja

Kan I beskrive, hvad I lærer i klassen, som I synes, I har mest brug for? Kan I komme i tanke om noget, hvor I tænkte "aha, det kan jeg virkelig bruge!"?

C: Nogle typiske danske udtryk

B: Måske er det ... ja, måske udtryk, eller det .. grammatik

C: Ja, grammatik, selvfølgelig

B: Når de forklarer, for mig er det, når de forklarer for eksempel ordet 'så', hvordan bruger man inversion efter 'så' .. eller hvis jeg er lidt i tvivl om, hvordan man bruger et ord eller grammatikken på dansk, og hver gang jeg taler, tænker jeg .. om ... siger jeg det på den rigtige måde, og så i klassen, læreren forklarer, hvordan man kan bruge udtrykket, eller hvordan man stiller sætningen. Efter det kan jeg være mere ... selvtilid? ... til at bruge det i en sætning.

D: Ja, det er rigtigt ... selv om vi er på det højeste niveau, kan man sige, er der stadigvæk noget, man mangler, for eksempel, hvis .. hvornår bruger vi, hvad skal jeg sige, ændre sig eller skifte, der er nogle, som er ... og vi har ikke snakket meget om det, altså, vi har en basis grammatik, men vi skal snakke om, hvad der er forskelligt, hvis der er to ord, som ligner hinanden.

B: Så når man kender præcis problemet

D: Hvis der er to ord, som ligner hinanden, men det er ikke det samme, og nogle gange skal man bruge det ene, og nogle gange skal man bruge det andet, jeg synes [uklart] og for eksempel, hvis du spørger en dansker, kan han ikke forklare det

C: Ja

A: Jeg vil gerne snakke om monolog. Jeg synes, det er meget godt for mig, fordi jeg kan præsentere emnet, og så bagefter svarer jeg på spørgsmål fra andre kolleger. For mig giver det mig en chance for at reflektere på et højere niveau af dansk, fordi det er virkelighed ... det er virkelighed, at du kan reflektere, at du kan gøre det på dansk som på engelsk, så monolog og præsentation i klassen er meget godt for mig.

B: Jeg er enig .. og måske hvis der var en måde for bedre udtale ..

C: mm, nogle ting på dansk

D: Og få at vide, godt, præsentation på dansk ... og læse meget, det tager lang tid [griner]

B: At man skal lære det på dansk

D: Og man har ikke så meget tid, ja, men ja, det er rigtigt, det er en god ting til at lære at [uklart] og udtale

A: Ja

D: Men det kommer an på, hvilket emne vi skal snakke om, for eksempel nu snakker vi for eksempel om miljø og klima og så videre, og vi har snakket om det, og jeg er .. træt af det [de andre griner] vi har snakket om klima to gange, og vi skal prøve at finde et andet emne, så siger jeg, ej nej nej, det er jeg træt af

B: Problemet med miljø er, at der er så mange ord, svære ord, svære at udtale eller

A: Og det er så bredt, vi har så mange emner under miljø

D: Ja, det er meget [breder armene ud]

B: Det er et svært emne for mig på engelsk, for jeg kender ikke rigtig ... hvordan fungerer drivhuseffekten

D: [griner] ja

B: og så tænker jeg på, hvordan det virker, og tænker på

C: Ja, jeg er slet ikke så miljøbevidst .. så det er svært

A: Men jeg synes, det er muligt, at [uklart] mennesker bliver mere interesserede i miljøet, fordi de sidste to år har det været mere om sundhed og uddannelse, men nu snakker vi meget om miljø

B: Og det er et nyt emne

D: Jamen, jeg synes også, at det er en god ting, selv om jeg synes, miljø er kedeligt [griner]

B: For mig er det bedre at tale om miljø end sundhed, fordi sundhed [griner] ALLE ord var nye. Jeg kunne ikke .. Jeg var nødt til at lave en præsentation om, hvordan man får en blodprop ... en blodprop? [henvendt til de andre], og det kender jeg ikke på engelsk, og alle de ord var nye, og jeg kunne ikke huske dem og snakke om det. Det var for svært. Så det var meget umotiverende.

D: Ja, det kommer an på ...

B: Ja, for jeg tog hjem og tænkte, 'åh, jeg kan ikke snakke dansk', så det skulle have været et emne, hvor man ... kan lave en sætning

A: Men jeg synes, at den bedste ting er, at du kan snakke om emner, som har forbindelse med din uddannelse måske

C: Eller vores dagligdag

B: Ja

C: [uklart] vores arbejde, ellers er det for svært

B: For eksempel til testen, når de stiller spørgsmål om et emne, der .. hvor jeg ikke har erfaring

D: og så ... for mig er det svært læseforståelse, for der kommer nogle emner, som er, som har kan man sige .. tekniske ord, og jeg ved det ikke på mit eget sprog, og man må ikke bruge ordbog, så derfor er det .

B: Ja, sidste prøvetest var meget svær

D: Og det er også svært, for man kan ikke forstå spørgsmålet, og så sidder man der [laver opgivende bevægelser med armene] man kan ikke svare

B: Fordi hvis man kender emnet, kan man gætte lidt

D: Ja, det er derfor, det er svært, for man kan ikke gætte, om det er økonomi, politik, samfund eller [uklart]

B: Jeg foretrækker, når de spørger 'hvad er forskellen mellem Danmark og dit hjemland'

C: Ja ja

B: Det er bedre for mig

C: Så kan man bare sammenligne

A: Jeg synes, vi skal slutte [kigger på uret]

C: Ja, vi er færdige

A: Fordi vi skal være færdige nu [peger på uret]

Lige i det kommer jeg ind ad døren og spørger, hvordan det går

C: Vi er færdige

A: Vi har lige været i .. oplevet flow

D: flow [alle griner]

Debriefing & tak for deltagelse

Hvis I har noget at tilføje, noget, I har tænkt over, siden vi lavede interviewet, så kan I sende det til mig på en mail: ditte.draeby@skolekom.dk

Tak :-)

Bilag 3 - Eksempel på en flow-aktivitet

Lyt til sangen og se videoen på youtube. Tal sammen to og to - hvad sang de om? Var der noget, der var svært at høre?

Lyt igen og følg med i teksten. Udfyld de tomme pladser.

KØBENHAVN*Ulige Numre*

Du har ____ (danset) _____ med mig i 20 år
du har lært mig de trin jeg følger
men ikke ____ (forstår) _____

København,
du er kun alt jeg har
når dine tusinde ____ (øjne) ____ lukker i
og mørket maler dig uendelig
dine døtre, de vil dig intet godt
men dine øjne ____ (lyser) _____ mig hjem når jeg får nok

Jeg har et lille ____ (problem) _____
jeg ikke kan finde
før de viser mig hvor du gemmer hende

København,
jeg er din sidste søn
når dine tusinde ____ øjne _____ lukker i
mørket maler dig uendelig
og dine døtre, de vil mig intet godt
men dine øjne ____ (lyser) _____ mig hjem når jeg får nok

Mørket vil have mere
____ (dagene) _____ bliver korte
jeg har brugt de sidste kroner
på at male mine sorte

København,
dine øjne bliver flere og flere
og dine døtre,
_____ (fortæl) _____ dem jeg ikke venter mere

1) I gruppen vælger I sammen ét af følgende ord fra teksten:

Danse	Mørke	Problem
Dag	Øjne	Vente

2) Skriv ordet på midten af et A3-papir.

Skriv så mange associationer, I kan komme i tanke om. I skiftes til at sige noget, og det er o.k. at springe sin tur over.

Brug ikke ordbog - spørg de andre, hvad det hedder på dansk, eller skriv på jeres eget sprog. Find så mange associationer, I kan.

Når I synes, I ikke kan finde flere associationer til ordet, går I videre til næste opgave.

3) Kig i en ordbog, fx Betydningsordbogen.

Hvilken ordklasse er ordet? Hvordan bøjes det? Findes ordet som andre ordklasser? Kan I lave forskellige eksempler med ordet?

Skriv det ned på jeres A3-papir.

4) Ord og udtryk

Kender I nogle udtryk på jeres eget sprog eller på dansk, der indeholder ordet?

I må gerne bruge sproget.dk til inspiration.

Skriv det ned på jeres A3-papir.

5) Præsenter jeres ord-plakater for en anden gruppe. Hvilke associationer fik I til ordet, hvilke udtryk findes på dansk og jeres egne sprog, og hvilke former kan ordet bruges I?

6) Skriv en tekst, hvor I bruger det ord, I valgte, og nogle af de associationer, der står på jeres A3-papirer.

Bilag 4 - Pædagogisk overvejelser bag flow-aktiviteten - inspireret af Korczynskis performance-metode

For at kunne facilitere en flow-aktivitet i L2-klasseværelset må man som udgangspunkt have et kendskab til sine kursisters interesser, ønsker og behov. Selv om dette kan variere, kan der være fælles interesser i klassen, der kan tages udgangspunkt i. Nogle gange er man heldig, at det foreliggende undervisningsmateriale rammer det, der interesserer og er behov for, men autentisk materiale, der passer til lige netop denne gruppe, kan være et godt udgangspunkt for en flow-aktivitet. I bilag 3 er vedlagt eksempel på en flow-aktivitet, der er lavet med udgangspunkt i performance-metoden. Herunder vil jeg gennemgå de pædagogiske tanker bag de enkelte trin, der alle kan justeres og tilpasses alt efter elevgruppens færdigheder.

For at øge selvbestemmelsen i aktiviteten bør denne forbindes med valg. Vil man fx basere den næste performance på en sang, kan man lade kursisterne vælge selv. Allerede her er der mulighed for, at konstruktiv diskussion opstår, at der trækkes på kendt viden om noget, der tilhører L2-kulturen. At lytte til en sang, en tekst på et L2, sætter gang i en masse mentale billeder, stiller krav til opmærksomheden og udfordrer, idet teksten fremsiges anderledes end almindelig tale. En samtale med Anden efterfølgende om indholdet af teksten etablerer en fælles relation, og betydningsforhandlingen går så småt i gang.

Teksten i sig selv behøver ikke nødvendigvis at indeholde en masse svære ord, for det er ikke her, udfordringen skal øges ifølge performance-metoden. En tekst præsenterer nogle ord i en kontekst, og næste udfordring i aktiviteten er betydningsforhandling med enkeltordene, at sætte dem i nye kontekster. Er man i klassen i gang med et tema, kan dette følges videre, og der bygges således oven på eksisterende viden ud fra en fælles forståelse. Det kan også være, at der er et behov for at have fokus på en særlig ordklasse, fx verber, og man kan på denne måde skræddersy (justere) opgaven til den enkelte klasse eller de enkelte elever. Ved at lade eleverne selv vælge et ord, de har lyst til at arbejde videre med, styrkes selvbestemmelsen.

Når elevgruppen (eller et par) har valgt et ord, følger associationslegen. Ved at skiftes til at sige noget kommer alle til orde - alle får en stemme, og alle lytter til de andres stemme. I selvbestemmelsens tegn er det naturligvis o.k. at springe en runde over, og det er ligeledes o.k. at bruge sit eget eller andre fælles sprog, måske hjælpe hinanden med den danske oversættelse, men det er netop *ikke* korrektheden, men associationerne, der er i fokus på dette trin. Her er det vigtige, at alle deltager, kommer 'ind' i aktiviteten, investerer sig selv og ikke bryder bevidsthedsstrømmene med ordbogsopslag.

Når associationerne er ved at løbe ud, er det tid til næste udfordring, nemlig at opdage ordets muligheder, fx ved hjælp af en betydningsordbog eller online. Hvordan skifter ordet mening i forhold til forskellige kontekster (dette kunne også være frasalverber), hvilke udtryk bruges ordet i, osv. Dette gøres både på dansk og L1 - L1 for at skabe relationer og associationer mellem de to sprog, og også for at give plads til eleverne som mere og andet en L2-indlærere, men nogle, der har ekspertise og kulturel kapital, der aktivt kan bruges i tilegnelsen.

Næste trin i flow-aktiviteten handler om at videreformidle et budskab til *peers* i form af præsentation og eventuel diskussion af de betydningsforhandlinger, der er gået forud, jf. Benware & Deci om 'active motivational set'. Uanset niveau er præsentation på L2 altid en udfordrende opgave, og en autotelisk person vil kunne opmuntres til at presse sig selv til det yderste. Er gruppen mindre autotelisk, kan man fx bede dem om at bruge fem ord, de aldrig før har brugt, i deres præsentation (eller andet, der kan sørge for, at udfordringen bliver tilpas høj i forhold til færdigheden).

Flow-aktiviteter kræver variation og mulighed for fordybelse, og det næste trin i opgaven er derfor i udgangspunktet individuel og bygger oven på den viden, der er opstået i de relationer, man netop er indgået i. Igen sættes der fokus på selvbestemmelse, når der skal laves en tekst, hvis eneste krav er, at der bruges nogle af de associationer, der tidligere er genereret i fællesskab. Resten er op til eleven selv, hvilket dels er udfordrende for kreativiteten, dels giver plads til personlighed og yderligere associations-flow. Alt efter niveau og temperament kan teksterne deles og justeres i grupperne, særlig autoteliske personer, der kræver yderligere udfordringer, kan skrive teksten sammen, og så videre. Der kan også trækkes på processkrivningsmetoder, hvor man lader eleverne skrive frit i fx 10 minutter uden brug af ordbog for derved at undgå at bryde bevidsthedsstrømmen¹³. Fleksibiliteten er også i dette sidste trin højt prioriteret. Læreren fungerer som konsulent, gruppen kan ligeledes være behjælpelig med ordforråd, grammatik og syntaks.

De færdige tekster kan hænges op i klassen sammen med associations-plakaterne til et samlet, fælles produkt af mangfoldighed og kreative bevidsthedsstrømme, der tilsammen bliver et symbol på den lokale virkelighed, der er konstrueret på denne lokation på dette tidspunkt.

¹³ Med denne metode er form, sammenhæng og korrekte ord ikke vigtigt på dette første trin. Der skrives bare, så der kommer en masse ideer ned på papir i en skøn blanding af L1 og L2. De fleste elever bliver overraskede over, hvor meget de egentlig kan nå at skrive på 10 minutter, og det giver en succesoplevelser - og masser af inspiration til at arbejde videre med at konstruere en færdig, sammenhængende tekst.

Bilag 5 - elevernes tekster på baggrund af flow-aktiviteten

Tekster skrevet uden andre regler end, at det valgte ord skulle indgå. Læg særligt mærke til niveau-forskellene og forskelligt fokus; association, afprøvning af faste udtryk, mv.

Ord: Danse

Min danser i mit hjerte

Der er mange gange jeg synes, at jeg danser med og på dig. Du danser mit liv på vulkaner, hver gang du er tæt på mig. Jeg husker og ønsker nok altid at være din danserinde: danserinden i dit hjerte, fordi du er min danser i mit hjerte. Dans er det samme som mad, måske fordi at danse tæt er det samme som at spise sammen. Samme, dejlige liv. Når du danser salsa med mig, er det det samme som at flyve, når du kigger i mine øjne, danser jeg efter din pibe, og du bliver tung at danse med. Dansende hjerter elsker at danse ud og for evigt. Dans mig til kærlighedens ende.

(Italiensk kvinde 35 år)

Ord: Mørke

Mørke

Det var en mørk nat. Alle husene var mørke, og der var ingen lys på gaden. Pludselig kommer der en mørk mand på en mørk hest. Han var virkelig stor med en mørk kappe på. Han faldt ned og kiggede rundt. Gaden var tom. Han går hen til det første hus, det var en værtshus. Han åbner døren og går ind. I værtshuset var der mange mennesker, alle var stille, da han kom ind. Han tager sin kappe af og sætter sig ned. En servitrice kom over og spurgte ham, om han ville have noget at drikke. Han svarede, at han ville have en mørk øl. Da hun kom tilbage, var den mørk mand væk. Pludselig forsvandt alle lysene og hun hørte døren smække. Hun tændte et stearinlys, og rummet var tomt. Den mørke mand havde taget dem alle.

(Engelsk mand 31 år)

Ord: Dag

Det var en dejlig lørdag. Alle dage var bare normale gode for hende, men den lørdag var en speciel dag, en af de bedste dage i hendes liv, fordi i lørdags mødte hun dagens mand. Hun skulle til et program, som hedder 'Dagens mand'. En mand, som var med i programmet, var både smuk og smart, intelligent og med god humør. Hun fik fornærmelsen af, at hun ville gå ud fra programmet med ham. Men hun var ikke sikker på, at han vil vælge hende, fordi hun var træt, hun sovde ikke før programmet og arbejdede meget, så hun havde set bedre dage. Derfor var hun overrasket, at dagens mand valgte hende som hans date. Efter programmet gik de sammen til restaurant, bestilte dagens ret og havde en god dag. De besluttede, at de skulle mødes næste dag.

(Lettisk kvinde 26 år)

Ord: Øjne

For et par dage siden gik jeg ud for at købe ind. Så gik jeg hen til Netto. Butikken er tæt på min lejlighed, så jeg var der på et øjeblik. Ind i Netto var ikke et øje, jeg var alene. Jeg købte nogle dagligting og gik hen til kassen. Der mødte jeg en smuk kvinde. Hun havde lyst, langt hår og de smukkeste øjne, jeg har set. Øjnene var blå, ligesom himlen. Hendes små, dejlige øjne kiggede på mig få sekunder. Bagefter hørte jeg: "Det koster 150 kroner". Jeg betalte og spurgte hende, hvis jeg kunne have hendes telefonnummer. Hun gjorde store øjne, men efter vi snakkede lidt under fire øjne, gav vi hinanden vores telefonnumre. Jeg var så glad for det! Jeg kunne ikke lukke et øje den nat. Jeg tænkte kun på disse dejlige, små, blå øjne.

(Rumænsk mand 25 år)

Ord: Mørke

Nu er det min opgave at skrive noget om mørket. Jeg må indrømme, at jeg er lidt ud i mørket med at finde rigtig gode associationer. I nattens mulm og mørke prøvede jeg at få forskellige inspirationer, men det skete uden glimrende resultater. Et lys i mørket kunne være, at jeg kom endelig ud af mørket, da de fleste situationer ser ikke så mørke ud, som de synes. Da i mørke alle katte er grå, kunne jeg være tilfreds med at ikke skille mig fra mængden og således synke ned i anonymiteten. Men vil man det? Aj, hvor er det svært! Bortset fra Dan Turrells 'Mord i Mørket' er det eneste, jeg kommer i tanke om, opfindelsen af ordet 'mørke' som er oldnordisk, 'myrke'. Det er interessant, fordi det skaber forbindelse til min yndlingsmusik. Der er nemlig en hollandsk dj og producent, der hedder Myrkur. Indtil nu kendte jeg kun de engelske begreber som 'deep', 'dark', 'minimal', 'low end', 'dungeon', osv. osv. osv. Alle disse ord beskriver den omtalte musik. Jeg kender en dj fra Odense, der kalder sig DJ Mix Mørkt Mixtape. Nu er der endnu en dj og producent, der bruger et nordisk ord til at beskrive sin musik. Det er et nyt [utydeligt], som jeg netop har lært. Selvom det ikke gør denne lille tekst interessantere, så er det en spændende opdagelse for mig.

(Tysk mand 34 år)

Ord: Danse

Jeg har danset hiphop, da jeg var i gymnasium. Jeg havde et hiphop gruppe. Vi var fem piger og vores navn var Fresh Attack. Vores lærer var 5-6 drenge, som dansede breakdance. Drengene har et stort talent og at danse var deres eneste hobby. De arbejdede nogen eller studerede, men musik og breakdance var deres mest vigtigste ting i livet. Nogen af drengene kunne spille klaver uden at have lært det. De var meget musik-dygtig og de kunne spille nogen de har hørt lige nu.

(Bulgarsk kvinde 25 år)