



Kvalitet i tidlig engelskundervisning

Pejlemærker for veltilrettelagt engelskundervisning
for folkeskolens yngste elever

INDHOLD

Kvalitet i tidlig engelskundervisning

1	Indledning	4
1.1	Baggrund	4
1.2	Den udvalgte litteratur	5
1.3	Læsevejledning	6

2	Jo før, jo bedre?	7
2.1	Uddybende pointer fra litteraturen	8

3	Organisering	12
3.1	Uddybende pointer fra litteraturen	12

4	Kompetencedækning	15
4.1	Uddybende pointer fra litteraturen	16

5	Lærerens didaktiske overvejelser	18
5.1	Uddybende pointer fra litteraturen	19

	Appendiks A – Litteraturliste	25
--	--------------------------------------	-----------

1 Indledning

1.1 Baggrund

Engelskundervisningen i folkeskolen er over en årrække løbende blevet fremrykket. Senest medførte folkeskolereformen i 2014, at eleverne fik engelsk på skemaet allerede fra 1. klasse.¹ Fremrykningen af engelskundervisningen fra 3. til 1. klassetrin indebærer store forandringer, fordi engelsk nu introduceres på et klassetrin, hvor eleverne er i fuld gang med at lære at læse og skrive på dansk – som for nogle elevers vedkommende er deres andet sprog. Det stiller nogle nye krav til begynderundervisningen i engelsk, nemlig at den tilrettelægges og gennemføres på måder, der tager højde for elevernes endnu yngre alder og kognitive niveau.

1.1.1 Notatets indhold og målgruppe

Dette notat beskriver, hvad der ifølge forskning og anden pædagogisk, didaktisk litteratur kendetegner god kvalitet i den tidlige engelskundervisning, og hvilke pejlemærker der kan siges at være for en veltilrettelagt engelskundervisning til folkeskolens yngste elever. Notatet formidler indsigter om:

- Hvorvidt den tidlige start fører til øget sproglæring
- Hvad organiseringen betyder for elevernes sprogtilegnelse
- Hvilke kompetencer det er vigtigt, at læreren besidder
- Hvilke didaktiske overvejelser det er vigtigt, at læreren gør sig.

Notatet henvender sig til beslutningstagere, lærere og afdelingsledere i indskolingen, men kan også læses af lærerstuderende. Det er ambitionen, at notatet kan inspirere til organisering og udvikling af engelskundervisningen. Med notatet ønsker vi at lægge op til, at man på skolerne drøfter de overvejelser og begrundelser, som ligger til grund for skolens nuværende praksis, og de udfordringer, som skolen eventuelt oplever i forbindelse med den tidlige engelskundervisning. Notatet kan også give inspiration til, hvad der evt. kan skrues på, så eleverne får det bedste udbytte af den tidlige engelskundervisning.

¹ Ud over fremrykningen af engelskundervisningen er det samlede timetal i faget også udvidet. Det afspejler reformens overordnede ambition om at styrke fremmedsprogene i folkeskolen.

1.2 Den udvalgte litteratur

Fremrykning af engelskundervisningen er ikke et særskilt dansk fænomen. Derfor inddrager vi i dette notat resultater og pointer fra både danske/skandinaviske studier og studier fra en række europæiske lande. Derved får vi forskellige vinkler på de potentialer og udfordringer, der knytter sig til den tidlige engelskundervisning i folkeskolen. Den internationale litteratur kan desuden supplere eller uddybe emner, som de eksisterende undersøgelser af engelskundervisningen i den danske kontekst kun berører i begrænset omfang. Ved perspektivering til den internationale litteratur er det dog vigtigt at være opmærksom på, at der er kontekstspecifikke forhold, der vanskeliggør direkte sammenligninger med engelskundervisningen i andre lande.

I udvælgelsen af litteratur – både den skandinaviske og den internationale – har vi lagt vægt på relevansen i forhold til begynderundervisningen i fremmedsprog. Vi inddrager både kvalitative og kvantitative studier og litteratur, der er handlingsanvisende for undervisningspraksissen, som fx det forskningsbaserede og praksisafprøvede projekt ”Tidligere Sprogstart”, der opsamler en lang række konkrete anbefalinger til, hvordan lærere kan gribe undervisningen an (Daryai-Hansen & Albrechtsen, 2018). Den inddragede litteratur beskæftiger sig blandt andet med, hvad det betyder for elevernes fremmedsprogstilegnelse, *hvornår* de bliver introduceret til fremmedsprogsfagene i deres skoleforløb (fx Cadierno m.fl., 2020, 2022). Litteraturen identificerer også potentialer, opmærksomhedspunkter og problemstillinger, der knytter sig til den fremrykkede fremmedsprogsundervisning, og som det kan være nyttigt at have opmærksomhed på, fx hvordan lærere kan have fokus på mundtlighed i undervisningen af de yngste elever (Andersen, 2020).

Notatet er ikke udtømmende med hensyn til den litteratur, der er på området, og der kan være kendetegn ved velfungerende og udbytterig begynderundervisning i fremmedsprog, som vi ikke har fået identificeret. Dette notat er drøftet med eksperter, der er blevet inddraget for at kvalificere grundlaget for undersøgelsen.

Metode: Sådan har vi gjort

Dette notat bygger på en gennemgang af forskning og pædagogisk-didaktisk litteratur, der omhandler fremmedsprogsundervisning for skolens yngste elever og organiseringen heraf. Formålet med notatet er at bidrage med viden om den tidlige fremmedsprogsundervisning, og om hvordan den kan tilrettelægges hensigtsmæssigt for de yngste elever, der nu har engelskundervisning fra 1. klassetrin.

Den litteratur, notatet bygger på, er fremsøgt dels ved håndøgninger og dels ved snowballing (referencer fra referencer) i april 2020. Litteraturen er i november 2022 blevet suppleret med nyere udgivelser gennem kontakt til to af de forskere, som vi tidligere har interviewet, jf. nedenfor. Vi har haft fokus på at søge europæisk litteratur om fremmedsprogstilegnelse (med engelsk som fremmedsprog i fokus). Der er søgt både efter metastudier, empirisk forskning og pædagogisk-didaktisk faglitteratur. Den fremsøgte litteratur er screenet, i forhold til om den kan give indsigter om tidlig fremmedsprogsundervisning i en dansk grundskolekontekst eller i en kontekst, der er sammenlignelig med den danske. Der er medtaget litteratur, som er udgivet på dansk, norsk eller engelsk, og litteratur, der er udgivet i perioden 2006 til 2022. Derefter er litteraturen kondenseret med henblik på at udlede hovedpoint-

ter om, 1) hvorvidt den tidlige start fører til øget sproglæring, 2) hvad organiseringen betyder for elevernes sprogtiltagelse, 3) hvilke kompetencer det er vigtigt, at læreren besidder, og 4) hvilke didaktiske overvejelser det er vigtigt, at læreren gør sig.

Forskere med stort kendskab til området har efterfølgende bidraget med yderligere relevante referencer og kernelitteratur, der ikke var fremkommet i søgningen. Forskerne, som også har kvalificeret vores tolkning af den anvendte litteraturs resultater og pointer og kommenteret udkast til dette notat, er:

- Karoline Søgaard, Lektor i engelsk, Københavns Professionshøjskole
- Petra Daryai-Hansen, Lektor i fremmedsprogsdidaktik og uddannelsesleder, Københavns Universitet
- Teresa Cadierno, Professor of Second Language Acquisition, Syddansk Universitet, SDU.

Der er gennemført individuelt interview med Teresa Cadierno og gruppeinterview med Karoline Søgaard og Petra Daryai-Hansen. Begge interview havde en varighed på ca. en time. Interviewene er gennemført i sommeren 2020.

1.3 Læsevejledning

Notatet består ud over denne indledning af fire kapitler.

Kapitel 2 stiller skarpt på, at den tidlige engelskundervisning ikke nødvendigvis i sig selv medfører, at eleverne bliver dygtigere til sproget. Det kræver veltilrettelagt undervisning med blik for elevernes alder og deres motivation for at lære engelsk i og uden for skolen. Kapitlet viser, at det er kvalitet i undervisningen og ikke den tidlige start, som er afgørende.

Kapitel 3 ser nærmere på den nuværende organisering, hvor de yngste elever typisk har en ugentlig engelsktime. Kapitlet viser, at elever, der får engelsk i 1. klasse, kunne have gavn af mere intensiv eksponering for fremmedsproget.

Kapitel 4 handler om kompetencedækning. Kapitlet beskriver, at lærere med viden om begynderdidaktik i højere grad lykkes med undervisningen af de yngste elever og skaber bedre læringsmuligheder for dem.

Kapitel 5 dykker ned i lærerens didaktiske overvejelser og viser vigtigheden af, at den tidlige engelskundervisning tilrettelægges og gennemføres med blik for elevernes alder og kognitive udvikling. Der formidles konkrete bud på, hvordan en hensigtsmæssig engelskundervisning for de yngste elever kan tage sig ud.

Hver kapitel er bygget op, så det indledes med en kort oversigt over kapitlets pointer, hvorefter disse pointer udfoldes. Kapitlerne afsluttes med en række refleksionsspørgsmål, lærere og ledere på skolerne med fordel kan drøfte i arbejdet med at organisere og udvikle engelskundervisningen for de yngste elever.

2 Jo før, jo bedre?

I dette kapitel formidles indsigter fra forskning om, hvorvidt det gavner elevernes sprogtiltagelse at få undervisning i fremmedsproget tidligere. Kapitlet viser, at eleverne ikke nødvendigvis bliver bedre til engelsk ved at have faget allerede fra første klasse frem for at blive introduceret til det senere i deres skoleforløb. Tidlig fremmedsprogsundervisning er nemlig ikke i sig selv en garanti for, at eleverne bliver dygtigere til sproget, viser forskning. Men elevernes udbytte af den tidlige engelskundervisning kan formentligt øges, hvis læreren er bevidst om alderens betydning for indlæring og motivation, når han eller hun tilrettelægger og gennemfører undervisningen.

Kapitlet indledes med en kort oversigt i boksen nedenfor over pointer fra litteraturen. Pointerne uddybes efterfølgende, og kapitlet afsluttes med refleksionsspørgsmål til praksis.

Litteraturen peger overordnet på følgende

- **Tidlig start er ikke nødvendigvis en fordel:** Det er en gængs forestilling, at jo yngre børn er, desto nemmere har de ved at lære et nyt sprog. International forskning igennem flere årtier viser imidlertid, at en sådan sammenhæng kun gælder i *naturalistiske* kontekster, dvs. hvor eksponering til det nye sprog foregår hyppigt, intenst og i naturlige sammenhænge. Når et fremmedsprog skal tillæres i *klassebaserede* kontekster, så er en tidlig start ikke nødvendigvis en fordel. Denne konklusion synes at gælde, i hvert fald når undervisningen begrænser sig til de typiske 1-2 timer om ugen som i den danske folkeskole.
- **Ældre nybegyndere lærer mere effektivt:** Forskning viser tværtimod, at ældre nybegyndere lærer fremmedsprog hurtigere og mere effektivt, når der er tale om sprogtiltagelse i klassebaserede kontekster. Det gælder i hvert fald for de receptive færdigheder² læsning og lytteforståelse. Det skyldes de ældre elevers kognitive modenhed og deraf afledte evne til at lære fremmedsprog gennem eksplicit instruktion.
- **Engelsk fra 1. klasse kan være positivt for elevernes motivation – men der skal gøres en indsats for at fastholde den:** Vi kan ikke forvente, at en tidlig start på engelsk gør eleverne dygtigere, men vi kan måske opnå, at flere elever motiveres og får succesoplevelser med

2 Den Europæiske Referenceramme for Sprog (CEFR) beskriver fem kommunikative færdigheder:

- To receptive færdigheder: lytte og læse
- To produktive færdigheder: skrive og tale
- En interaktiv færdighed: samtale.

fremmedsprogstilegnelsen, fordi undervisningen netop starter mundtligt og legende. Kunsten er at fastholde motivationen, efterhånden som eleverne bliver ældre, og undervisningen skifter karakter og inddrager bl.a. mere skriftlighed.

- **Det er ikke den tidlige start, men kvaliteten af undervisningen og den samlede eksponering til sproget, der er afgørende:** Når man i Danmark – ligesom i mange andre europæiske lande – har besluttet sig for, at eleverne skal have engelsk i skolen fra 1. klasse handler det om at drage nytte af de yngste elevers positive tilgang til og motivation for at lære det nye sprog i en klassebaseret kontekst. Derfor er det vigtigt, at man som lærer er opmærksom på, hvad alderen betyder for de pædagogisk-didaktiske metoder, man bruger i undervisningen. Det er nemlig ikke den tidlige start i sig selv, men kvaliteten af undervisningen samt omfanget og hyppigheden af eksponeringen til sproget, som har betydning for elevernes sprogtilegnelse.

2.1 Uddybende pointer fra litteraturen

2.1.1 Devisen ”jo tidligere, jo bedre” kan ikke forventes at gælde i klassebaserede kontekster

Lægmandsbetragtningen i Danmark er, at jo tidligere man starter med at lære et nyt sprog, desto bedre bliver man på længere sigt. Forskningen viser, at den sammenhæng gælder i en naturalistisk kontekst, ikke i en klassebaseret kontekst.

Forskningen fra flere forskellige lande som fx Tyskland, Spanien og Schweiz viser konsistent, at det *ikke* gælder i forhold til fremmedsprogstilegnelse i en klassebaseret kontekst. En af grundene til det er, at eksponeringen til engelsk i skolen er begrænset, og det betyder, at de yngste elever ikke kan drage fordel af den implicite læringsmekanisme, som ellers er den måde, små børn lærer nye sprog på.

Devisen ”jo tidligere, jo bedre” gælder således for børns tilegnelse af et nyt sprog i naturalistiske, ikke-instruerede kontekster. Her sker der en kontinuerlig og betydelig eksponering til det nye sprog med hyppige gentagelser i meningsfulde sammenhænge, fx i det omkringliggende samfund, i forskellige hverdagsaktiviteter og eventuelt også i familien. I en naturalistisk kontekst er forventningen, at det nye sprog kan tilegnes på et niveau svarende stort set til modersmålet efter mindst ti år (Cadierno m.fl., 2020), og her gælder det, at jo tidligere man introduceres til sproget, desto bedre tilegnelse (Pfenninger & Singleton, 2019).

At der er denne sammenhæng i naturalistiske, ikke-instruerede kontekster synes at have ført til en formodning om, at det samme må gøre sig gældende for tilegnelsen af fremmedsprog i skolen. Det gør det imidlertid ikke. Flere årtiers forskning har indtil videre overvejende vist, at elever, der starter tidligt på fremmedsprogsundervisning i en klassebaseret kontekst, *ikke* på længere sigt formår at fastholde den umiddelbare sproglige gevinst, fx literacykompetencer eller ordforrådsstørrelse, der

måtte være forbundet med en tidlig start, når der sammenlignes med elever, der først bliver introduceret til fremmedsproget senere i deres skoleforløb (Jaekel m.fl., 2017; Pfenninger & Singleton, 2019; Cadierno m.fl., 2020).³

Et nyt dansk studie af Cadierno m.fl. (2022) fremhæver, at den lette adgang til engelsk i hverdagslivet i Danmark gør, at skellet mellem engelsk som fremmedsprog og engelsk som andetsprog kan forekomme forholdsvis utydelig. Det betyder at elevernes tidlige eksponering til engelsk rækker langt ud over klasseværelset, hvilket lærerne med fordel kan medtænke i forbindelse med tilrettelæggelse af undervisningen, jf. kapitel 5.

2.1.2 Flere europæiske studier indikerer, at yngre nybegynderes forspring ikke nødvendigvis fastholdes på længere sigt

Forskning peger på, at det forspring, de yngre nybegyndere måtte få i forhold til ældre nybegyndere, relativt hurtigt udlignes. Der er eksempler på, at såkaldt *late starters* har indhentet og overhalet *early starters*' forspring. Et tysk studie af Jaekel m.fl. fra 2017 viser, at de elever, som fik engelsk som 6-7 årige i 1. klasse (*early starters*) klarede sig bedre i receptive færdigheder som læsning og lytteforståelse, da de startede i 5. klasse sammenlignet med *late starters*. Men da eleverne nåede til 7. klasse, var det snarere *late starters*, der på to år havde indhentet og overhalet *early starters* – trods den tidligere start og sammenlagt flere timers undervisning.⁴

Et vigtigt forbehold er, at den tyske undersøgelse følger elever, der er gået videre til Gymnasium, hvilket er en skoletype, der udvælger eleverne efter deres akademiske kompetencer. Konklusionen er derfor mere præcist, at to års engelskundervisning på tysk Gymnasium gavner *late starters* mere, end den gavner *early starters*. Ikke desto mindre viser undersøgelsen, at en tidlig start på engelsk ikke gør det alene – elevernes kognitive modenhed, undervisningsformen, undervisningsmaterialerne og lærerens kompetencer, fx ift. undervisningsdifferentiering, spiller også en vigtig rolle, ligesom graden af eksponering for engelsk udenfor skolen har betydning. Lignende konklusioner drages fra sammenlignende undersøgelser om fremrykket engelskundervisning foretaget i andre lande, med andre undervisningssprog og aldersgrupper, fx de Bot (2014) ift. Holland og Pfenninger & Singleton (2019) ift. Schweiz.⁵

Det er de ældre elevens kognitive modenhed, der gør, at de i en klassebaseret kontekst kan lære et fremmedsprog hurtigere end yngre elever. De ældre elevens generelle højere kognitive niveau betyder, at undervisningen af de ældre elever kan gøres mere effektiv, fordi den kan gøres mere eksplicit. Dvs. at læreren kan gøre aktiv brug af elevernes metasproglige viden, herunder kendskab til grammatiske regler, og der kan bygges oven på elevernes læse- og skrivefærdigheder på undervisningssproget, som for hovedparten af eleverne også vil være modersmålet (DeKeyser, 2000 og Muñoz, 2006b som citeret i Cadierno m.fl. 2020; Jaekel m.fl. 2017).

3 Nogle undersøgelser som fx Wilden og Porsch (2015, 2016) kommer imidlertid frem til resultater, der ikke understøtter denne overordnede konklusion.

4 *Early starters* havde 105 timers engelskundervisning mere end *late starters* havde i det pågældende studie.

5 I Pfenninger & Singletons studie er endda et eksempel på tilfælde, hvor Late Starters formår at indhente Early Starters inden for bare 6 måneder på de fleste sproglige dimensioner på trods af en femårig eksponeringsfordel til de yngste.

2.1.3 Tidlig start gavner ikke umiddelbart elevernes ordforråd og grammatik, men er måske en fordel for udtale, indikerer dansk forskning

Cadierno m.fl. (2020) har undersøgt betydningen af en fremrykning af engelskfaget i den danske folkeskole, så undervisningen starter i 1. klasse frem for i 3. klasse. Forskerne bag undersøgelsen har sammenlignet to grupper af elever, der er påbegyndt engelskundervisning i samme år, men ved forskellige aldre. Den ene gruppe påbegyndte engelskundervisning i 1. klasse (dvs. som 7-8 årige) og omtales som *Early Starters* (ES). Den anden gruppe påbegyndte engelskundervisning i 3. klasse (dvs. som 9-10 årige) og omtales som *Late Starters* (LS). Elevernes færdigheder ift. receptivt ordforråd, receptiv grammatik og fonetisk diskrimination⁶ blev fulgt i tre år, dvs. i *starten* af elevernes samlede engelskundervisning i folkeskolen. Resultaterne viste, at:

- LS klarerede sig signifikant bedre end ES i tests af receptivt ordforråd og receptiv grammatik.
- Selvom både LS og ES udviklede sig markant i de første par år af engelskundervisningen, så fortsatte LS med at klare sig bedre end ES.
- Specifikt ift. receptiv grammatiske færdigheder tyder resultaterne på, at der er en indlæringsfordel ved at være LS, idet LS-gruppens *forspring* over ES-gruppen *øges* over tid.
- LS-gruppen klarede sig også bedre i de fonetiske diskriminationstests end ES-gruppen, men her er der ikke umiddelbart tegn på, at LS har en udviklingsfordel. Tværtimod er der indikationer i retning af, at ES-gruppen udvikler disse fonetiske diskriminationsfærdigheder i løbet af undervisningens første par år, mens LS-gruppens færdigheder står stille.

Den eksisterende forskning fra andre lande peger også på fordelene ved en *senere* sprogstart i forhold til udtale, selvom den samlede *mængde* af undervisningstimer også spiller ind. De store eksponeringsmuligheder til engelsk i Danmark sammenlignet med fx Tyskland og Spanien kan *på sigt* vise sig at være en fordel ift. de danske elevers udtale ved en tidlig sprogstart, men indtil videre er det en hypotese, som empirien på sigt må bekræfte eller afvise.⁷

2.1.4 Yngre elever er motiverede for at lære engelsk, men det kræver en indsats at fastholde motivationen

Selvom ældre elever gør hurtigere fremskridt end yngre elever, så kan det ikke udelukkes, at et tidligt basiskendskab til engelsk kan have betydning for sprogtilegnelsen på lang sigt – især ikke hvis der med en tidlig start kan forankres en grundlæggende positiv tilgang til og motivation for at lære og bruge sproget. Disse områder er, som det også nævnes nedenfor, underbelyst i forskningen.

Yngre elever har typisk en stor og naturlig nysgerrighed og åbenhed for at lære fremmedsprog og er generelt accepteret som den primære fordel ved at starte engelsk fremmedsprogsundervisning tidligt (se fx Fenyvesi, 2020). Men ifølge Pfenninger & Singleton (2019) understøtter forskningen ikke generelt, at *early starters* skulle være mere motiverede end *late starters*. Formentligt er der snarere

6 Phonetic discrimination testen består i at skelne mellem lydene i syv minimalpar, der alle består af enstavelsesord: free vs. three; sink vs. think; these vs. ds; sue vs. zoo; log vs. lock; ice vs. eyes, and luck vs. lock (Cadierno m.fl. 2020, s. 10).

7 En opmærksomhed må rettes imod, at Cadierno m.fl. (2020) resultater er kortsigtede, og måler kun på receptive færdigheder. Derfor bliver det interessant at følge disse årgange frem til de slutter 9. klasse og allerhelst mht. andre udfaldsmål som fx de mundtlige og produktive færdigheder.

tale om en generel entusiasme blandt yngre elever for at lære nye færdigheder i det hele taget og ikke nødvendigvis en specifik interesse for nye fremmedsprog. Pfenninger & Singleton (2019) pointerer, at en tidlig fremmedsprogstart i sig selv på ingen måde garanterer, at motivationen varer ved på sigt. Selvom at longitudinale studier typisk viser, at den indledende begejstring blandt *early starters* daler med alderen – også i den danske kontekst – så fremhæver Fenyvesi (2020) også eksempler på europæiske studier der viser, at det er muligt at bevare interessen for fremmedsproget jo ældre eleverne bliver. Der skal arbejdes bevidst og vedholdende med at give eleverne gode, succesfulde førsteoplevelser med fremmedsproget og udvikle deres interesse for faget, for at der er en chance for at fastholde deres motivation, lyst og mod til at deltage.

Her er det værd at hæfte sig ved, at jo ældre eleverne bliver, desto mere er deres motivation drevet af *anvendeligheden* af engelsk, herunder ift. at opnå elevernes fremtidige mål. Danske elever er også stærkt motiverede af den rolle som engelsk spiller som et internationalt sprog, dvs. som *lingua franca* (Fenyvesi, 2020). Den motivation, der knytter sig til engelsk som *lingua franca*, er forholdsvis høj sammenlignet med andre motivationsfaktorer. Den gør sig gældende for både *early starters* og *late starters*, og den synes ikke at dale over tid (jf. Fenyvesi, 2020). At det forholder sig sådan, kan formentligt forklares ved, at engelsk spiller en så fremtrædende en rolle i den danske/skandinaviske kontekst.

Refleksionsspørgsmål til ledere og lærere

- Hvilke forventninger har vi til elevernes udbytte af engelskundervisningen på de yngste klassetrin, og hvad betyder forventningerne for vores måde at tilrettelægge undervisningen?
- Hvilke overvejelser gør vi os ift. at fastholde elevernes motivation i engelskundervisningen, efterhånden som den ændrer karakter og indhold, jo ældre eleverne bliver?

3 Organisering

I dette kapitel formidles indsigter fra forskning om organiseringen af den tidlige fremmedsprogsundervisning. Kapitlet viser, at elever, der får engelsk i 1. klasse, kunne have gavn af mere intensiv eksponering for fremmedsproget. Det er der forskning, der tyder på. Den ene ugentlige engelsktime, som de yngste elever typisk har, må derfor formentligt betragtes som et minimum, og man kan med fordel tænke i muligheder for at intensivere eksponeringen i og uden for skolen.

Kapitlet indledes med en kort oversigt i boksen nedenfor over pointer fra litteraturen. Pointerne uddybes efterfølgende, og kapitlet afsluttes med refleksionsspørgsmål til praksis.

Litteraturen peger overordnet på følgende

- **Forskning tyder på, at alle elever – både yngre og ældre – kan have gavn af intensiv fremmedsprogsundervisning:** Europæiske erfaringer peger i retning af, at alle elever uanset alder, og uanset om de er startet tidligt eller sent, kan opnå store fremskridt på kort tid, når undervisningen er intensiv, dvs. med et vist omfang og hyppighed. Der kan ikke gives entydige svar ud fra den eksisterende viden, om man i Danmark har en ideel fordeling af timetallet set over det samlede skoleforløb. Men nyere forskning tyder på, at en vis intensitet i undervisningen for de yngste elever bør tilstræbes. Hvordan intensiteten opnås bedst, er mere usikkert, men én times engelskundervisning om ugen på folkeskolens yngste klassetrin må formentligt betragtes som en minimal indsats.

3.1 Uddybende pointer fra litteraturen

3.1.1 Én ugentlig engelsktime må formentligt betragtes som et minimum

Fremrykning af fremmedprogstarten sker som regel samtidig med en forøgelse af det samlede antal undervisningstimer i engelskfaget, eleverne får, set over hele deres skoleforløb. Det er også tilfældet med folkeskolereformens fremrykning af engelskundervisningen fra 3. til 1. klasse i 2014. Der er blevet tilført 60 timer (30 i 1. klasse og 30 i 2. klasse) til de eksisterende vejledende timetal (60 timer i både 3. og 4. klasse samt 90 timer hvert år fra 5.-9. klasse), så der lægges op til, at eleverne i folkeskolen modtager i alt 630 timers engelskundervisning over det samlede skoleforløb. Det er vejledende timetal. Derfor er det værd at hæfte sig ved, hvad forskningen siger om betydningen af antallet af engelsktimer for de yngste elevers fremmedprogstilegnelse. På trods af at der kun findes

meget lidt viden om, præcis hvor meget undervisningstid der skal til for at føre til signifikante indlæringsgevinster (Unsworth m.fl., 2014), synes der i litteraturen at være en konsensus om, at den typiske mængde engelskundervisning, de yngste elever får i Europa, er at betragte som en minimal indsats.

3.1.2 Mængden af den samlede eksponering til engelsk er vigtigere end alderen ved fremmedsprogstart i skolen

Ud fra de tyske forhold betragter Jaekel m.fl. (2017, s. 20) en indsats på 90 minutter ugentligt (oftest i form af to gange 45 minutter) som værende ”minimal”. Jaekel m.fl. konkluderer ud fra den øvrige forskning på området (reference til DeKeyser & Larson-Hall, 2005; Muñoz, 2008), at der skal mere til, for at eleverne kan fastholde deres sprogtilegnelse, og for at der for alvor kan drages nytte af en fremrykket sprogstart. Jaekel m.fl. (2017) går så vidt som til at konkludere, at traditionel fremmedsprogundervisning i skolen næppe kan give den mængde af eksponering, der skal til for at tilegne sig sproget, og at det afgørende synes at være mængden af den samlede eksponering, snarere end hvilken alder man har ved undervisningens påbegyndelse. Denne konklusion kan være farvet af, at tyske børn ikke eksponeres til engelsk i samme omfang uden for skolen som danske børn.

Med udgangspunkt i hollandske erfaringer, hvor der både er mere eksponering til engelsk i det omkringliggende samfund sammenlignet med Tyskland, og hvor børnene starter endnu tidligere med engelsk i skolen (ved 4-årsalderen), så konkluderer Unsworth m.fl. (2014) imidlertid også, at der skal mere til end én times undervisning om ugen for at skabe signifikante resultater i elevernes ordforråd og grammatik.

3.1.3 Det er ikke optimalt med en lærer, som kun har eleverne i én lektion om ugen

Når der kun er én ugentlig lektion, er det vigtigt, at den prioriteres højt. Derfor må timerne ikke risikere for ofte at blive aflyst eller brugt til andre formål, fx pga. uhensigtsmæssig placering i skemaet. Selv planlagte afbrydelser som følge af fx ferier og temauger kan betyde, at der ofte går lang tid imellem, at eleverne har engelsk.

Læreren skal helst kende eleverne godt for at kunne skabe et trygt og tillidsfuldt læringsrum, og derfor kan det være en udfordring, hvis en lærer kun har eleverne i engelsk en enkelt time om ugen. Derfor kan det være en overvejelse værd, at engelskundervisningen varetages af en lærer, som eleverne også har i andre fag – både fordi læreren så kender eleverne godt, og fordi han/hun kan være bevidst om at skabe mulighed for repetition af det engelske i meningsfulde sammenhænge på andre tidspunkter end kun i engelsklektionen. Det kan fx være, når engelsklæreren har eleverne i andre fag og timer, fx i et bevægelsesmodul, en spisepause, en temadag eller lignende, hvor det kan være oplagt at flette det engelske ind.

3.1.4 Intensivering af undervisningen kan øge progression og motivation

I Danmark er fordelingen og det samlede antal undervisningstimer i faget engelsk vejledende. Nogle skoler vælger at koncentrere undervisningen, så engelsk først introduceres i andet halvår af 1. klasse for så til gengæld at fylde to timer om ugen. Desuden er der skoler, der vælger at give eleverne mere end de vejledende antal undervisningstimer på de yngste klassetrin. Ifølge Pfenninger & Singleton (2019) er det efterhånden erkendt, at få timers ugentlig eksponering til et nyt sprog selv over flere år ikke er nok til at føre til substantiel indlæring af sproget. Det handler ifølge Daryai-Hansen (2020) blandt andet om, at der frem for nye input skal mange gentagelser til, for at det nye

sprog lagrer sig i langtidshukommelsen. Når man arbejder med sprog med de yngste elever, vender man hele tiden tilbage til det lærte og bygger oven på det, hvilket kræver tilstrækkelig tid (Grønkjær, 2018). Derfor er det interessant at undersøge, hvordan man på forskellige måder kan intensivere undervisningen, fx i form af blokke af tid, hvor eleverne eksponeres til fremmedsproget i flere timer på en dag.

Ifølge Pfenninger & Singleton (2019) er der ikke enighed i litteraturen om, hvilken aldersgruppe der får mest ud af intensiv fremmedsprogsundervisning. De to forskere plæderer imidlertid for, at *alle* elever – både børn og voksne, *early starters* og *late starters* – kan gøre store fremskridt på kort tid, hvis undervisningen er intensiv. Timerne er mere effektive, progressionen er større, og nogle finder, at eleverne oplever mere gruppesammenhold og er mere motiverede i de intensive undervisningsformer. Andre studier tyder på, at eleverne udviser mere selvtillid og positive attituder over for at skulle lære fremmedsproget, når undervisningen er tilrettelagt i intensive forløb. Pfenninger & Singleton fremfører (2019), at de optimale betingelser – foruden høj kvalitet – indbefatter høj kvantitet og intensitet. De intensive undervisningsformer kan give god mening netop i indskolingen, fordi den mere sammenhængende tid og koncentrerede eksponering gør, at eleverne bedre kan drage nytte af den implicite tilgang til læring, der skal til i denne alder (Pfenninger & Singleton, 2019). Det er dog fortsat ikke sikkert, at sådanne intensive undervisningsforløb nødvendigvis er bedre, jo tidligere de introduceres. Men at intensive undervisningsforløb har et potentiale ift. at skabe markante resultater inden for kort tid, synes at være den foreløbige konklusion.

Refleksionsspørgsmål til ledere og lærere

- Hvordan oplever vi på vores skole det vejledende timetal på de yngste klassetrin? Er det nok eller bør vores skole overveje at øge timetallet, og i så fald på hvilke klassetrin?
- Tager vi hensyn til at placere engelsklektionen på et hensigtsmæssigt sted i skemaet, taget de relativt få ugentlige timer i betragtning?
- Hvordan yder vi på skolen en koncentreret og intensiv undervisningsindsats, hvor de yngste elever for alvor kan få gavn af undervisningen?
- Vil det give mening for vores skole at sammentænke engelskundervisningen med andre fag for at øge elevernes eksponering og tid til fordybelse i sproget i skoletiden?

4 Kompetencedækning

I dette kapitel formidles indsigter fra forskning om lærernes kompetencer og kompetencedækning. Forskningen viser, at lærerens kompetencer har betydning for undervisningens kvalitet og elevernes udbytte af den. Lærere, som selv har gode engelsksproglige kompetencer og viden om begynderdidaktik, lykkes i højere grad med undervisningen af de yngste elever og skaber bedre læringsmuligheder for dem.

Kapitlet indledes med en kort oversigt i boksen nedenfor over pointer fra litteraturen. Pointerne uddybes efterfølgende og kapitlet afsluttes med refleksionsspørgsmål til praksis.

Litteraturen peger overordnet på følgende

- **Lærers kompetencer har afgørende betydning:** Effektiv og meningsfuld engelskundervisning på folkeskolens yngste klassetrin forudsætter, at lærerne selv har et højt niveau af engelsk, at de har viden om begynderdidaktik, og at de har kendskab til undervisningsmetoder af relevans for denne aldersgruppe.
- **To tredjedele af engelskundervisningen i 1. klasse varetages af en fagkompetent lærer:** I skoleåret 2018/2019 var 66 % af engelskundervisningen på 1. klassetrin planlagt gennemført med en lærer med engelsk som undervisningsfag eller med tilsvarende kompetencer. Hvis ikke det er muligt, at en lærer med engelsk som undervisningsfag dækker timerne, så er det vigtigt at sikre sproglig, kulturel og didaktisk efteruddannelse af de allokerede lærere.
- **Få-lærer-princippet vejer nogle gange tungere end faglærer-princippet på skolerne:** I de tilfælde, hvor få-lærer-princippet i praksis vejer tungere end målet om fuld fagkompetencedækning i den tidlige engelskundervisning, begrundes det med, at få, velkendte lærere skaber et trygt og tillidsfuldt læringsmiljø, men også praktiske skematekniske forhold spiller ind.

4.1 Uddybende pointer fra litteraturen

4.1.1 Det er bedst for elevernes udbytte, hvis lærerne har gode sprogkompetencer og kendskab til aldersrelevant begynderdidaktik

Ifølge det europæiske studie ELLiE *Early Language Learning in Europe* (2011) bør lærere, der varetager fremmedsprogsundervisning i indskolingen, have et højt sprogkompetenceniveau selv.⁸ Denne anbefaling bakkes op af Jaekel m.fl. (2017), som pointerer, at de få studier, der findes på området, viser, at jo mere kvalificeret og kompetente lærerne på de yngste klassetrin er, desto bedre klarer elevernes sig på sproglige tests (de Bot, 2014; Unsworth m.fl., 2015).

Fremrykningen af engelskundervisningen fra 3. til 1. klassetrin i 2014 indebærer store forandringer, idet engelsk nu introduceres på et alderstrin, hvor eleverne er ved at lære at læse og skrive på dansk og typisk ikke forholder sig analytisk til deres sprogindlæring. Det stiller nogle andre krav til begynderdidaktikken, så den passer til de yngste elevers måde at lære på, hvor fremmedsproget tilegnes gennem leg og kommunikative aktiviteter i meningsfulde sammenhænge og uden brug af metasprog (Jaekel m.fl., 2017).

En oplagt måde at sikre, at de relevante kompetencer er til stede, er at bemande engelsktimerne med fagkompetente lærere – eventuelt med efteruddannelse i begyndermetodik i de tilfælde, hvor det er nødvendigt. Da engelskundervisningen i Danmark i 2004 blev fremrykket fra 4. til 3. klassetrin, viste en evaluering fra Undervisningsministeriet, som blev gennemført i 2006, at ”kun 2/3 af lærerne [var] linjefagsuddannede, og kun 6/10 havde modtaget efteruddannelse i begyndermetodik” (Søgaard & Andersen, 2014, s. 69). Desuden udtrykte mange af lærerne dengang et ønske om at forbedre deres eget niveau i engelsk (ibid., s. 69).

Kompetencedækning

Aktuelle tal fra Børne- og Undervisningsministeriet viser, at knap 2/3 af engelskundervisningen på 1. klassetrin varetages af en fagkompetent lærer. I skoleåret 2021/2022 var 64 % af engelskundervisningen på 1. klassetrin planlagt gennemført med en lærer med engelsk som linjefag eller med tilsvarende kompetencer.⁹ Mønsteret er, at jo højere klassetrin, desto højere kompetencedækning. I udskolingen varetages 93-96 % af engelsktimerne af faguddannede lærere. Ministeriets kompetencedækningstal for engelsk på 1. klassetrin på skoleniveau viser endvidere, at der er stor variation på tværs af skoler og for nogle skoler også en del variation fra et skoleår til det næste. Det kunne tyde på, at der nogle steder kan være en udfordring i at rekruttere eller skemalægge på en måde, så alle engelsktimerne på disse klassetrin varetages af faguddannede. Alternativt kan der være tale om, at man på nogle skoler vægter få-lærer-princippet højere end faglærerprincippet.

8 Ideelt set svarende til C2 i 'Den europæiske referenceramme for sprog'.

9 På 2. klassetrin var tallet 68 % (Uddannelsesstatistikken).

4.1.2 Få-lærer-princippet vejer i praksis nogle gange tungere end målet om fagkompetencedækning

Baseret på interviews med såvel skoleledere som lærere konkluderer Bjørnholt m. fl. (2017, s. 50), at få-lærer-princippet generelt (og altså ikke kun i engelskundervisningen) vægtes højt, men at det gør sig særligt gældende for de yngste klassetrin. Argumentet er, at få lærere tilknyttet en klasse giver mulighed for at opbygge gode lærer/elev-relationer og derigennem skabe et trygt og tillidsfuldt læringsmiljø. I praksis afvejes få-lærer-princippet og målet om fuld kompetencedækning, både på tværs af trinene og imellem fagene, ligesom der er administrative hensyn at tage ift. skemalægning og økonomi. Litteraturen understøtter da også, at et trygt og tillidsfuldt læringsrum giver de bedste betingelser for elevers reelle deltagelsesmuligheder i fremmedsprogsundervisningen (Andersen, 2020). Lignende overvejelser gøres også i andre lande (Nikolov & Mihaljevic Djigunovic, 2011; de Bot, 2014).

Refleksionsspørgsmål til ledere og lærere

- Hvilke overvejelser ligger bag vores skoles beslutning om, hvilke lærere der varetager engelskundervisningen på de yngste klassetrin – fagkompetencedækning, kendskab til klassen, skemahensyn eller noget helt andet?
- Hvordan sikrer vi, at læringsmiljøet stadig er trygt og tillidsfuldt, selvom læreren måske kun har eleverne i forholdsvis få timer?
- Har vores engelsklærere den nyeste viden om og færdigheder inden for begynderdidaktik? Er der brug for efteruddannelse? Eller kollegaoplæring?

5 Lærerens didaktiske overvejelser

I dette kapitel formidles indsigter fra forskning om den tidlige fremmedsprogs didaktik. Kapitlet viser, at den tidlige engelskundervisning må tilrettelægges og gennemføres med blik for elevernes unge alder og kognitive udvikling. Lærerens didaktiske overvejelser spiller derfor en stor rolle for elevernes første erfaringer med og tilegnelse af fremmedsproget.

Kapitlet indledes med en kort oversigt i boksen nedenfor over pointer fra litteraturen og en oversigt over pejlemærker i de didaktiske overvejelser. Pointerne uddybes efterfølgende, og kapitlet afsluttes med refleksionsspørgsmål til praksis.

Litteraturen peger overordnet på følgende

- **Den tidlige engelskundervisning skal tilrettelægges med stor omhu:** Elevernes sproglige kompetencer bliver ikke bedre, alene fordi de undervises i fremmedsproget tidligere. Hvis den tidlige engelskundervisning skal være lærerig og udviklende for eleverne, skal den tilrettelægges på en måde, som motiverer, og som tager højde for elevernes kognitive udvikling og forskellige forudsætninger. Derfor er lærerens didaktiske overvejelser og kendskab til begynderdidaktik helt centrale – se boksen *Pejlemærker i lærerens didaktiske overvejelser*.
- **Nogle elever kan holde sig tilbage pga. utryghed:** Nogle elever kan være utrygge ved at kaste sig ud i at anvende et sprog, de endnu ikke behersker fuldt ud. Så selvom eleverne typisk er åbne for at bruge det nye sprog, bør læreren også være opmærksom på at tage hånd om den utryghed eller manglende tiltro til egne kompetencer, som nogle kan have, når de skal ytre sig på et nyt sprog.
- **Differentiering er vigtig, da der er store forskelle i elevernes forudsætninger:** Allerede i 1. klasse er elevernes sproglige udgangspunkter for engelskundervisningen meget forskellige. Det skyldes blandt andet, at forhåndseksponeringen til engelsk uden for skolen varierer meget. Derfor kræver begynderundervisning i engelsk et skarpt blik for differentiering.
- **Der er potentiale i at udnytte, at eleverne – ikke mindst drengene - også møder engelsk udenfor skolen:** I et land som Danmark, hvor muligheden for at møde engelsk er omfattende, synes der at være et potentiale i at udnytte den dynamik, der kan være mellem elevernes møde med engelsk i og uden for skolen. Særligt drengene engagerer sig i engelsksprogede aktiviteter udenfor skolen, hvilken kan være med til at forklare, at de i højere grad end pigerne angiver engelsk som et yndlingsfag.

Pejlemærker i lærerens didaktiske overvejelser

Forsningslitteraturen kommer med konkrete bud på og udfoldelser af, hvordan en hensigtsmæssig engelskundervisning for de yngste elever kan tage sig ud, og hvilke didaktiske overvejelser det er vigtigt, at lærerne gør sig, når de tilrettelægger og gennemfører undervisningen.

- **Brug engelsk så meget som muligt:** Tal engelsk, og brug understøttende gestik, kropssprog og visuel støtte, så du sikrer dig, at eleverne forstår dig.
- **Hav blik for elevernes oplevelse af egne kompetencer:** Arbejd bevidst med elevernes fremmedsprogsselv billeder og med de sociale normer i klassen, så eleverne er trygge ved at kommunikere på et sprog, de endnu ikke behersker, og så de får troen på, at de kan lære sproget.
- **Skab indhold, der interesserer og engagerer eleverne:** Byg fx på emner, der interesserer eleverne, og skab meningsfulde sprogbrugssituationer.
- **Hav fokus på kommunikative kompetencer:** Brug *chunks*, dvs. faste sproglige vendinger, som er med til at give eleverne sprogligt overskud, og hav fokus på mundtlighed, så eleverne får trænet det at kommunikere på engelsk med andre. Vær bevidst om vigtigheden af gentagelser, når de yngste elever skal lære et nyt sprog.
- **Støt elevernes forståelse:** Brug fx imitation, leg og fortælling som centrale veje til elevernes læring, og anvend krop, gestik og sanser til at støtte elevernes forståelse og sprogtilegnelse.
- **Arbejd med flersprogethedsdidaktik:** Byg bro mellem det nye fremmedsprog og de sproglige og kulturelle ressourcer, eleverne allerede har (både på dansk og eventuelle andre sprog), for at styrke elevernes sproglige opmærksomhed.
- **Arbejd med både produktive og receptive færdigheder:** Hav fokus på elevernes mundtlige interaktion og deres lytteforståelse, og giv eleverne mulighed for at tage sprogligt initiativ – også til at læse og skrive.

Pejlemærkerne er formuleret med inspiration fra de praksisanbefalinger, der er formidlet i projektet *Tidligere sprogstart. Ny begynderdidaktik med fokus på flersprogethed*, udarbejdet af Københavns Universitet og Københavns Professionshøjskole (2018), og *Pædagogisk indblik: Mundtlighed i fremmedsprogundervisningen* (Andersen, 2020).

5.1 Uddybende pointer fra litteraturen

5.1.1 Sprogtilegnelsen kan styrkes ved at kombinere den tidlige sprogstart med en flersprogethedsdidaktik

Tilegnelse af ordforråd og faste sproglige vendinger (*chunks*) spiller en central rolle i udviklingen af elevers kommunikative kompetencer på det nye fremmedsprog. En af de måder, man kan styrke denne tilegnelse på, er ved at bygge bro til de sproglige og kulturelle ressourcer, som eleverne allerede har tilegnet sig uden for skolen, både på dansk og de andre sprog, som eleverne i klassen eventuelt kender (Holmen, Østerskov og Sigsgaard, 2018). Det handler ifølge Daryai-Hansen om at tilrettelægge undervisningen, så den udnytter synergien mellem elevernes forskellige sproglige kompetencer og understøtter deres fællessproglige opmærksomhed. Når der bygges bro mellem sprogkundskaber, opstår der læringsrum, hvor eleverne kan bygge på deres første sprog i

tilegnelsen af et nyt sprog. Det kan være med til at give eleverne sproglig selvtillid og succesoplevelser. Og det er vigtigt, fordi vi lærer med udgangspunkt i det, vi allerede ved og kan. Dog må læreren også være opmærksom på, hvordan denne tilgang kan harmonere med en mere implicit læringsstrategi, som netop passer godt til de yngste begyndere (interview Petra Daryai-Hansen).

Chunks er den engelske betegnelse for flerordsfraser, der kan indlæres som sådanne og automatiseres. Et forråd af faste flerordsfraser frigiver energi til at koncentrere sig om andre elementer i den mundtlige produktion.

Kilde: Krogager Andersen, 2020.

5.1.2 Elevernes kommunikative kompetencer udvikles, når engelsk er det primære sprog i undervisningen

Et udbredt mønster er, at lærerne anvender både dansk og engelsk i undervisningen for at sikre sig, at eleverne forstår, hvad der bliver sagt. Men forskningen viser, at det er hensigtsmæssigt, selvom det også er tidskrævende, at have en tilgang til undervisningen om at *så meget som muligt* siges på engelsk. Dvs. at engelsk anvendes som det primære sprog i undervisningen. På den måde får eleverne flere erfaringer både med at lytte og forstå og med at formulere sig på fremmedsproget. Forskningen viser, at det er muligt at skabe en norm, hvor målsproget er det primære sprog i klasserummet, og at det giver anledning til, at der opstår flere autentiske kommunikationssituationer, hvor eleverne får mulighed for at udvikle kommunikative kompetencer (Amir, 2013; Amir og Musk, 2013; Krogager Andersen, 2020; Speedhouse, 2019). Sådanne situationer kan også opstå, ved at læreren taler engelsk på andre tidspunkter i løbet af skoledagen end i engelsktimerne. Et norsk studie undersøger netop betydningen af, at læreren også ind imellem taler engelsk ved fx morgensamling, når der blev givet korte beskeder og ved højtlesning. Studiet indikerer, at der er potentiale i denne praksis, hvor lærerne har fokus på at øge eksponeringen til engelsk¹⁰ (Dahl & Vulchanova, 2014). Studiet finder, at et specifikt fokus på generel øget eksponeringen til engelsk i skoletiden kan føre til signifikant, substantiel og hurtig udvidelse af elevernes receptive ordforråd (Dahl & Vulchanova, 2014).

I forlængelse heraf peger forskningen på, at brugen af gestik og kropssprog generelt er virksomt (og undervurderet) i forhold til at understøtte elevernes forståelse af det sagte (Aus der Wieschen & Eskildsen, 2017a; Cadierno & Eskildsen, 2018). Gestik, kropssprog, leg og sang er midler til at muliggøre mest mulig brug af målsproget i den tidlige engelskundervisning.

Selvom det anbefales, at lærerne bør tilstræbe at skabe så mange muligheder som muligt for meningsfulde interaktioner mellem lærer og elev og mellem eleverne indbyrdes på målsproget, dvs. engelsk (Aus der Wieschen, 2018), så bør læreren også give plads til en vis tværsproglig elevpraksis.

¹⁰ Lærereens fokus på at øge eksponeringen til engelsk i indsatsgruppen på andre tidspunkter og i andre sammenhænge i løbet af skoletiden førte til, at eleverne i gennemsnit beskæftigede sig med engelsk 70 minutter om ugen, heraf de 30-40 minutter i formelle engelsktimer.

Med andre ord bør læreren tale mest muligt engelsk, men også lade eleverne trække på deres samlede sproglige ressourcer – både dansk og eventuelle andre sprog, jf. pointen om flersprogsdidaktik og fællessproglig opmærksomhed i afsnittet ovenfor. En sådan praksis giver elever, der endnu ikke har de fornødne sproglige ressourcer til at deltage i en samtale på målsproget, mulighed for at engagere sig i indholdet og få en oplevelse af at deltage på kompetent vis ved netop at have lov til at trække på sine samlede sproglige ressourcer, fx undervisningssproget eller modersmålet (Andersen, 2020).

5.1.3 Utryghed hæmmer elevernes vilje til at ytre sig på fremmedsproget, og derfor bør læreren etablere et trygt læringsmiljø

Forskningen viser, at det er vigtigt, at læreren har blik for betydningen af, at eleverne er trygge ved at forsøge at udtrykke sig på det nye fremmedsprog, og at eleverne selv tror på, at de kan lære sproget. En forskningsoversigt konkluderer, at elevernes subjektive oplevelse af egne sproglige kompetencer er den faktor, der bedst forudsiger deres vilje til at tale fremmedsproget (Andersen, 2020). Danske studier viser i tråd hermed, hvordan nervøsitet blandt nogle elevgrupper kan have en negativ betydning for fremmedsprogstilegnelse. Omvendt formår elever med en stærk tro på, at alt kan læres ("a growth mindset"), at rykke på deres engelskstilegnelse (Fenyvesi, 2020, Andersen, 2020). Har eleverne lav tiltro til deres egne kompetencer, og er de utrygge i undervisningen, kan de således holde sig tilbage fra at ville ytre sig. Derfor er det hensigtsmæssigt, at lærerne allerede i indskolingen arbejder bevidst med elevernes fremmedsprogsselv billeder, så de støttes i at udvikle et såkaldt "growth mindset", og at læreren bevidst og aktivt etablerer et læringsmiljø, hvor eleverne motiveres og bliver trygge i at formulere sig på fremmedsproget (Andersen, 2020). Med henvisning til Dörnyei (2007) handler det om, at der skabes et læringsmiljø med nogle sociale normer i klassen om, at det både accepteres, at man er dygtig til at tale og kommunikere på fremmedsproget, men at der også er plads til at begå fejl og modtage hjælp (Andersen, 2020).

5.1.4 Undervisningens indhold skal gøre det meningsfuldt for eleverne at lære engelsk

Når man skal undervise de yngste elever, er det vigtigt at fange deres lyst til at lære sprog og give dem mulighed for at opleve, at det er spændende og vedkommende at lære et nyt sprog. Engelsk kan med andre ord bedst læres, forankres og udvikles hos eleverne, når undervisningen sker med meningsfuldt indhold og i meningsfulde sammenhænge. Som lærer kan man dels skabe meningsfulde kontekster og dels arbejde med emner, der interesserer eleverne. Fx kan undervisningen give mening for eleverne, ved at man trækker på viden, som eleverne tilegner sig i andre fag (fx billedkunst, idræt eller musik) eller forløb (fx om dyr i den danske natur) – eller omvendt ved at lade engelsk være (en del af) undervisningssproget i andre fag eller forløb. I forskningslitteraturen går sådanne tiltag under betegnelsen Content and Language Integrated Learning (CLIL). Ifølge forskningen ligger der et potentiale i at anvende CLIL for at styrke elevernes udbytte af den tidlige fremmedsprogstart. En anden tilgang, som giver mulighed for at arbejde med meningsfuldt indhold, og som anbefales i forskningslitteraturen, er inddragelse af narrativer og historier. Det kan fx være, ved at man bruger engelsksprogede billedbøger (Jacobsen og Søgaard, 2019). Eleverne motiveres også, når de er med til at vælge indholdet, fx hvilken sang eller fortælling de skal arbejde med. Studier viser, at der kan være meget mere aktiv deltagelse i undervisningen, når eleverne selv får lov til at vælge fx den sang, de gerne vil høre og tale om i klassen, frem for når det er læreren, der vælger (Cadierno & Eskildsen, 2018).

5.1.5 Kommunikationsevnen opbygges gennem brugen af *chunks*, mundtlighed og mange gentagelser

Jaekel m.fl. (2017) argumenterer for, at undervisningen bør foregå med implicite strategier, som har nogle af de samme træk, der kendetegner den måde, børn også lærer deres modersmål på. I begynderundervisningen er det dermed helt centralt med leg, hyppige gentagelser og imitation af ord og *chunks*, som er faste udtryk eller fraser som fx vendingen "How are you? I'm fine". Eleverne må have mulighed for at skabe betydning med sproget og opleve, at de kan bruge fremmedsproget til at kommunikere med, fx give og få informationer eller udveksle hilsner med. Derfor er det ikke nok, at eleverne kun lærer enkeltord for farver, navne på dyr, ugedage osv. Eleverne skal også lære at bruge *chunks* (se også Henriksen og Holst-Pedersen, 2018, samt Daryai-Hansen & Albrecht-Hansen, 2018).

Da al kommunikation består af vores brug af ord og *chunks*, bør fremmedsprogsundervisningen have fokus på at udvikle elevernes ordforråd, så de oplever, at de faktisk kan kommunikere gennem sproget.

Ud over imitation af ord og *chunks* sker fremmedsprogsundervisningen ud fra et såkaldt spiralprincip, hvor man hele tiden vender tilbage til det, man har lært, og bygger oven på. Det er ifølge Daryai-Hansen vigtigt, fordi der er behov for enormt mange gentagelser, for at det nye sprog lagrer sig i langtidshukommelsen (Grønkjær, 2018).

Efterhånden som eleverne bliver ældre, skal undervisningen gradvis gå fra de primært implicite og legende tilgange til fremmedsprogsindlæringen til i stigende grad at indeholde de eksplicite og kognitivt mere udfordrende tilgange. Det skal ske, både så eleverne ikke kommer til at kede sig, og så de får de mestingsoplevelser, der også skal til for at bevare motivationen (Nikolov & Mihaljevic Djigunovic, 2011).

5.1.6 Eleverne suger engelsk til sig uden for skolen, hvilket man kan bygge på i undervisningen

Hvor nogle børn i Danmark eksponeres i høj grad til engelsk uden for skolen, sker det kun i mindre grad for andre børn. Der vil derfor være en vis variation i, hvilke forudsætninger eleverne har, når de starter med engelskundervisning i 1. klasse. Det betyder, at de elever, der i forvejen har tilegnet sig et vist forhåndskendskab til det engelske sprog inden, kan drage nytte heraf i undervisningen (Cadierno m.fl., 2020). Studier fra andre europæiske lande bekræfter, at børn tilegner sig engelskkundskaber, inden de får det som fag i skolen (Unsworth m.fl., 2014; referencer i Cadierno m.fl., 2020). Jo ældre eleverne bliver, desto mere aktive bliver de mht. at se film, høre musik og spille computerspil, hvor engelsk bliver brugt. Denne eksponeringsmulighed uden for skolen kan give de danske elever en platform, som undervisningen i skolen kan bygge videre på og aktivt inddrage (interview med Teresa Cadierno).

Det kan ikke tages for givet, at eksponeringsmulighederne for det engelske sprog er lige store for alle børn. Derfor kan lærerne med fordel opfordre forældre til fx at lade deres børn se en film, de allerede kender, med engelske tale (interview med Karoline Søgaard). Skal man få mere ud af den tidlige engelskundervisning, kan der derfor med fordel medtænkes yderligere eksponering til engelsk uden for skolen, fx gennem musik, bøger og film på engelsk (Mihaljevic Djigunovic et al., 2008, som refereret til i Jaekel m.fl., 2017).

5.1.7 Begynderundervisning i engelsk kræver et skarpt blik for differentiering - også ift. køn

Engelskundervisere i 1. klasse må forvente at møde store forskelle i elevernes udgangspunkter, bl.a. fordi forhåndseksponeringen til engelsk uden for skolen formentlig er meget forskellig for eleverne. I mange europæiske lande skal lærerne desuden forholde sig til en mangfoldighed af sproglige og kulturelle forskelle blandt deres elever, hvor nogle elever vil have undervisningssproget som andetsprog.

Store niveauforskelle inden for en klasse stiller høje krav til differentiering (Andersen, 2020). Men undervisningsdifferentiering foregår ikke nødvendigvis på "traditionel" vis ved fx at planlægge aktiviteter, der kan udføres på forskellige måder afhængig af elevernes evner og kompetencer eller ved at give eleverne opgaver med forskellige sværhedsgrader. Gennem dybdegående kvalitativ analyse af observationer af interaktioner i 1. og 3. klasser¹¹ i Danmark viser aus der Wieschen (2018), hvordan differentiering også kan ske "interaktionsbaseret". Det sker helt konkret ved, at læreren konsekvent taler engelsk til nogle elever og forventer, at de også svarer på engelsk, mens læreren konsekvent taler til andre elever på dansk, ligesom disse elever får lov til at svare på dansk. Der er også i dette studie eksempler på lærere, der formår at skabe mulighed for, at eleverne kan engagere sig og interagere i meningskabende aktiviteter, samtidig med at engelsk udelukkende er det anvendte sprog. Det sker fx ved brug af kropssprog, fagter og bevidste ikke-fuldendte formuleringer, som eleven kan "gribe fat i" og på den måde udvide sit ordforråd og sprogforståelse. For konkrete eksempler på aktiviteter af denne type kan der henvises til undervisningsmaterialet udviklet i projekt 'Tidligere Sprogstart'.

En opmærksomhed mod kønsforskelle synes at være på sin plads i begynderundervisningen i engelsk. I deres studie af danske forhold finder Cadierno m.fl. (2020), at drenge generelt klarede sig bedre i tests af receptivt ordforråd og receptiv grammatik. Deres analyse af udviklingen i løbet af de første par års engelskundervisning peger på en tendens til, at drenge udviklede disse færdigheder hurtigere end pigerne. Selvom disse resultater går imod den generelle antagelse og nogle studiers konklusioner om, at piger er bedre til at tilegne sig fremmedsprog end drenge (fx Jaekel m. fl., 2017), så harmonerer de med resultaterne fra andre undersøgelser (Hannibal Jensen, 2017; Fenyvesi, 2020). Cadierno m.fl. (2020) forklarer, at denne forskel kan muligvis hænge sammen med en bagvedliggende kønsforskel i den tid, børn bruger på gaming, hvor engelsk er det dominerende sprog.

Refleksionsspørgsmål til ledere og lærere

- Får alle elever reel mulighed for at udtrykke sig på engelsk – også de mere forsigtige elever? Og hvordan kan vi hjælpe dem, der ikke så nemt griber mulighederne?
- Hvordan kommer fokus på elevernes kommunikative færdigheder til udtryk i undervisningen? Bruger vi *chunks*, gestik og kropssprog?

¹¹ Klasserne var udvalgt specifikt, fordi der var store forskelle i elevernes målte engelskkompetencer.

- Hvordan kan vi i endnu højere grad end i dag understøtte *alle* elevers eksponering til engelsk uden for skolen? Kan vi gøre mere for at udbygge den naturlige dynamik, der er mellem elevernes eksponering til engelsk i og uden for skolen?

Appendiks A – Litteraturliste

Andersen, L.K. (2020). Mundtlighed i fremmedsprog, *Pædagogisk Indblik 05*, DPU, Aarhus Universitet, Nationalt Center for Skoleforskning, Aarhus Universitetsforlag.

Aus der Wieschen, M. (2016). The role of gestures in achieving understanding in Early English teaching in Denmark. Paper presented at The 7th Conference of the International Society for Gesture Studies, Paris, July 18–22, 2016.

Aus der Wieschen, M. (2018). Category-Bound Rights and Obligations of Young EFL Learners in Denmark: The Case of (Extreme) Differentiation, *Hacettepe University Journal of Education (HUJE)*, 33(Special Issue): 156-178.

Aus der Wieschen, M., & Eskildsen, S. W. (2017a). Embodied and occasioned learnables and teachables in the foreign language classroom. Paper presented at The Conference of the American Association for Applied Linguistics, Portland, OR, March 18–21, 2017.

Aus der Wieschen, M., & Sert, O. (2016). Divergent language choices and maintenance of intersubjectivity: The case of Danish EFL young learners. Poster presented at The Conference of the American Association for Applied Linguistics, Orlando, FL, April 9–12, 2016.

Bjørnholt, B., Kristensen, N., Jacobsen, R.H., Bæk, T.A., Iversen, K., Skov, P.R., Justesen, K., Jensen, J.M. (2017). *Kompetencedækning og kompetenceudvikling i folkeskolen*, KORA – Det Nationale Institut for Kommuner og Regioners Analyse og Forskning.

Cadierno, T., Hansen, M., Lauridsen, J.T., Eskildsen, S.W., Fenyvesi, K., Jensen, S.H., & aus der Wieschen, M.V. (2020) Does younger mean better? Age of onset, learning rate and short-term L2 proficiency in young Danish learners of English, *Vigo International Journal of Applied Linguistics*, 57-86.

Cadierno, T., Hansen, M., Lauridsen, J.T., Eskildsen, S.W., Fenyvesi, K., Jensen, S.H. (2022) A multi-factor study of the development of English receptive skills by young Danish children, *Bilingualism; Language and Cognition*, 25, 566-578.

Collins, L., & White, J. (2012). Closing the Gap: Intensity and Proficiency. I: Muñoz (2012, red.) *Intensive Exposure Experiences in Second Language Learning*.

Dahl, A., & Vulchanova, M.L. (2014). Naturalistic acquisition in an early language classroom. *Frontiers in Psychology*, 5, 1-9.

Deryai-Hansen, P., & Albrechtsen, D. (red.). (2018) Tidligere sprogstart – ny begynderdidaktik med fokus på flersprogethed, Københavns Universitet & Københavns Professionshøjskole: Konsortiet for Sprog og Fagdidaktik i folkeskolen.

- Daryai-Hansen, P., & Henriksen, B. (2017). Lærerkognition som centralt udgangspunkt for en efteruddannelsesmodel til udvikling af lærernes undervisningspraksis. *Studier i læreruddannelse og -profession 2*, 34-61. <https://tidsskrift.dk/SLP/article/view/96704>.
- De Wilde, V., & Eyckmans, J. (2017). Game on! Young learners' incidental language learning of English prior to instruction. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 7(4), 673-694.
- Enever, J. (red.). (2011). *ELLiE Early Language Learning in Europe*. British Council.
- Fenyvesi, K. (2020). English learning motivation of young learners in Danish primary schools. *Language Teaching Research*, Vol. 24(5), 690-713.
- Grønkjær, L. (2018). Forsker om tidligt engelsk, tysk og fransk: En time om ugen er »slet ikke tilstrækkeligt«, *Politiken Skoleliv*, 15.3.2018. <https://skoleliv.dk/nyheder/art6349159/En-time-om-ugen-er-slet-ikke-tilstrækkeligt>.
- Jacobsen, S., & Søgaard, K. (2019). Byg på leg og narration/ fortælling som central vej til barnets læring. I: Daryai-Hansen og Albrechtsen (red.) *Tidligere sprogstart – ny begynderdidaktik med fokus på flersprogethed*, Københavns Universitet & Københavns Professionshøjskole: Konsortiet for Sprog og Fagdidaktik i folkeskolen.
- Jaekel, N., Schurig, M., Florian, M., & Ritter, M. (2017). From Early Starters to Late Finishers? A Longitudinal Study of Early Foreign Language Learning in School. *Language Learning*, 1-34.
- Kristensen, N., & Skov, P. (2019) *Betydningen af kompetencedækning og læreruddannelsesbaggrund*, VIVE-rapport.
- Kuppens, A. H. (2010). Incidental foreign language acquisition from media exposure. *Learning, Media and Technology*, 35(1), 65-85.
- Lefever, S. (2010). English skills of young learners in Iceland: "I started talking English when I was 4 years old. It just bang... just fall into me." Paper presented at Menntakvika Conference, Reykjavik.
- Muñoz, C. (red.). (2006). *Age and the rate of foreign language learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Muñoz, C., Cadierno, T., & Casas, I. (2018). Different Starting Points for English Language Learning: A Comparative Study of Danish and Spanish Young Learners. *Language Learning*, 68(4), 1076–1109.
- Rask, J. (2018). *To, tre eller fire sprog – din hjerne kan godt*, 29.8.2018. <https://nordplusonline.org/nor/layout/set/print/Projekter/Projektartikler/To-tre-eller-fire-sprog-din-hjerne-kan-godt>.
- Søgaard, K., & Andersen, N. (2014). Evaluering af tidlig engelskundervisning i Danmark, *Sprog Forum*, 58, 68-73.
- Tarnopolsky, O. (2008). Nonnative Speaking Teachers of English of English as a Foreign Language. I: N. Van Deusen-Scholl, & N. H. Hornberger (red.), *Encyclopedia of Language and Education, Second and Foreign Language Education*, (4), 309–321.

Ekspertinterview

Gruppeninterview med Karoline Søgaard, Lektor i engelsk, Københavns Professionshøjskole, & Petra Daryai-Hansen, Lektor i fremmedsprogsdidaktik og uddannelsesleder, Københavns Universitet, gennemført d. 02.06.2020

Interview med Teresa Cadierno, Professor of Second Language Acquisition, Syddansk Universitet, SDU, gennemført d. 02.06.2020

Kvalitet i tidlig engelskundervisning

© 2022 Danmarks Evalueringsinstitut

Citat med kildeangivelse er tilladt

Publikationen er kun udgivet i elektronisk form på: www.eva.dk

Foto: COLOURBOX

ISBN (www) 978-87-7182-650-0

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) gør uddannelse og dagtilbud bedre. Vi leverer viden, der bruges på alle niveauer – fra institutioner og skoler til kommuner og ministerier.



**DANMARKS
EVALUERINGSINSTITUT**

T 3555 0101
E eva@eva.dk
H www.eva.dk