

Hvorfor snakker mine elever ikke engelsk?

En undersøgelse af klasserumssprog

Why aren't my students speaking English?

A study of classroom language

Navn og Studier: Emma Kirstine Jakobsen Wetterstein, 21119820

Vejleder: Solveig Gaarsmand, soga1

Titel på prøve: Bachelorprojekt

Antal anslag inkl. mellemrum: 64.538

Afleveringsdato: 20/12 - 2022

I henhold til Bekendtgørelse om prøver og eksamen i erhvervsrettede uddannelser (BEK nr. 41 af 16/01/2014) skal den studerende ved aflevering af skriftlige opgaver bekræfte, at opgaven er udfærdiget uden uretmæssig hjælp.

Det betyder, at opgaven udelukkende er skrevet af afleveringspersonen/personerne og med de ifølge studieordningens tilladte hjælpemidler.

Når eksamensopgaven er uploadet har ovenstående studerende samtidig bekræftet, at opgaven er udformet uden uretmæssig hjælp jf. BEK nr. 41 af 16/01/2014.

Abstract

The following bachelor's project contains a study of English as a Classroom Language (ECL) in the Danish lower secondary school and revolves around the amount of English spoken in English lessons and the language choices made in this context. The problem statement includes reflections on the use of ECL in practice and its importance regarding the learners' English acquisition and communicative competencies. The data collection is explained thoroughly and resulted in questionnaires completed by 69 students. Additionally, 7 English lessons were observed and an interview with an English teacher was conducted. The analysis of said data is organized into 3 theoretical perspectives; ECL by Lynne Cameron, language acquisition based primarily on interactionism, including the Interaction Hypothesis by Michael Long, and communicative competencies based on communication strategies. The analysis suggests that the teachers' language choices have a substantial impact on the students' choices, in turn affecting their language acquisition. Therefore, the use of ECL is instrumental in developing and maintaining communicative competencies. As part of this process, it is essential to develop the students' communicative strategies, and included in the project are 3 activities, as well as a classroom poster to aid the teacher in this. Using ECL is a challenging task for both the teacher and the students, but nevertheless particularly relevant, which is why it is suggested to develop and work on accessible online learning platforms that incorporate ECL into the activities in a way that enables students to engage in authentic dialogue.

1. Indledning og problemformulering	5
1.1 Problemformulering	5
2. Læsevejledning	6
3. Begrebsafklaring	7
3.1 English as a Classroom Language	7
3.2 Sprogtilegnelse	8
3.3 Kommunikativ kompetence	8
4. Forskningsoversigt	8
4.1 Danmarks Evalueringsinstitut	8
4.2 Tidligere sprogstart	9
5. Metode og empiri	10
5.1 Humanvidenskabelig tilgang	10
5.2 Interviews	11
5.2.1 Før interview	11
5.2.2 Under interviewet	12
5.2.3 Efter interviewet	13
5.3 Spørgeskema	13
5.4 Observationer	15
5.4.1 Før observationerne	15
5.4.2 Under observationerne	15
5.4.3 Efter observationerne	16
5.5 Metodekritik og fejlkilder	16
6. Teori	18
6.1 English as a Classroom Language	18
6.2 Sprogtilegnelse	19
6.2.1 Interaktionisme	19
6.2.2 Interaktionshypotesen	20
6.3 Kommunikativ kompetence	20
7. Analyse	21
7.1 English as a Classroom Language	21
7.1.1 Elevperspektiv på ECL	21
7.1.2 Lærerperspektiv på ECL	22
7.2 Sprogtilegnelse	24
7.2.1 Elevperspektiv på sprogtilegnelse	24
7.2.2 Lærerperspektiv på sprogtilegnelse	25
7.3 Kommunikativ kompetence	26
7.3.1 Elevperspektiv på kommunikativ kompetence	26
7.3.2 Lærerperspektiv på kommunikativ kompetence	27

8. Diskussion og handletiltag	27
8.1 Tiltag 1: Undervisning i kommunikationsstrategier	29
8.1.1 Aktivitet 1: Omformuler tekst	29
8.1.2 Aktivitet 2: Synonymerne	30
8.1.3 Aktivitet 3: Forklar ordet!	30
8.2 Tiltag 2: Visualisering af Classroom Language	31
9. Konklusion	31
10. Perspektivering	32
11. Litteraturliste	34
12. Bilag	37
12.1 Bilag 1: Observationer i Lærer 1's 9. klasse	37
12.2 Bilag 2: Observationer i Lærer 1's 7. klasse	39
12.3 Bilag 3: Observationer i Lærer 1's 8. klasse	40
12.4 Bilag 4: Observationer i Lærer 2's 7. klasse	41
12.5 Bilag 5: Spørgeskemaundersøgelse	43
12.6 Bilag 6: Interview med Lærer 1	48

1. Indledning og problemformulering

I den danske skole findes der mange sprog, herunder de underviste fremmedsprog engelsk og tysk, samt de faglige sprog brugt i de naturvidenskabelige fag, såsom matematik. Derudover findes der også elevernes fællessprog, dansk, som unægteligt bruges i alle undervisningsfag, omend fagets undervisning drejer sig om at benytte og lære et nyt fremmedsprog. I engelskfagets vejledning beskriver Børne- og Undervisningsministeriet (2019a) hvordan engelsk skal og bør anvendes som klasserumssprog, med begrundelsen at eleverne skal eksponeres så meget som muligt for engelsk. Enhver engelsklærer bør altså bestræbe sig på at benytte engelsk som primære kommunikationsværktøj i deres undervisning, idet elevernes udvikling af engelsk vil fremme udviklingen af elevernes andre sprog.

I løbet af gennemførte praktikker på lærerstudiet, hvor planlægning, gennemførelse, og observationer i engelskundervisning i 5 forskellige klasser på 3 forskellige skoler har fundet sted, har observationerne indikeret en fremmedsprogsundervisning, hvor eleverne ikke er vant til at benytte det engelske sprog til mundtlig kommunikation, til trods for at flere af dem benytter sproget uden for skoletiden. Dette vakte en undren, hvorfor lærere såvel som elever vælger at kommunikere på- og oversætte til dansk, når undervisningen falder på engelsksproget. Erfaringerne fra disse praktikker har vist, at selvom eleverne ved, at de bør arbejde på- og med engelsk, skifter de til dansk i forbindelse med par- og gruppearbejde, hvori fejlen opstår. Undervisningen af engelsk er blevet til studiet af fremmedsproget, frem for tilegnelsen af samme sprog. Denne undren har dannet rammerne for projektets undersøgelse af brugen af engelsk i undervisningen, herunder et interview med en engelsklærer, strukturerede observationer i 4 udskolingsklasser, og et spørgeskema udfyldt af de observerede elever. Bearbejdningen af dette datasæt skal bidrage til et indblik i, hvordan sproget bruges i engelskundervisningen i den danske folkeskole. Dette har ledt til følgende problemformulering:

1.1 Problemformulering

Hvordan spiller engelsklærerens sprogvælg en rolle i engelskundervisningen?

Hvilken betydning har brugen af "English as a Classroom Language" (ECL) for elevernes sprogtiltagelse og kommunikative kompetence i udskolingen?

2. Læsevejledning

Udgangspunktet for projektet har været at belyse, hvordan og i hvilket omfang brugen af English as a Classroom Language (ECL) påvirker eleveres læring i fremmedsprogsundervisningen, herunder deres sprogtilegnelse og deres kommunikative kompetence. At denne tilgang påvirker elevernes læring er der ingen tvivl om, men er denne påvirkning positiv eller negativ, og hvordan viser denne tilgang sig egentlig i praksis?

I dette projekt vil der refereres til dansk som elevernes fællessprog, og engelsk som elevernes målsprog.

I projektets første del afklares og defineres de centrale fagbegreber, som bruges gennem projektets udformning, med basis i centrale citater fra relevante teoretikere, herunder Lynne Cameron som med hendes værk *Teaching Languages to Young Learners* (2001), sætter ECL i fokus og udpensler brugen heraf.

Dernæst udfoldes allerede eksisterende forskning på emnet, omend dette ikke er et emne som ofte omtales i teori og forskning, hvorfor det er nødvendigt at kigge på, hvordan man kan forholde sig til dette i praksis. Af danske studier findes der ikke mange, hvor ECL som begreb indgår, og derudover har et enkelt af Danmarks Evalueringsinstitut kunne opspores. Derudover kigges der på projektet *Tidligere sprogstart*, som blandt andet behandler brugen af målsproget i fremmedsprogsundervisningen. Projektet retter sit fokus på de yngre elever, men anbefalingerne til praksis kan også inddrages, og vil stadig være relevante i udskolingen, som dette projekt lægger fokus på (Daryai-Hansen & Albrechtsen, 2018).

Undersøgelsesfeltet bygger på et interview med en lærer fra udskolingen, såvel som kvalitativ spørgeskemaundersøgelse med 69 elever spredt over 4 udskolingsklasser, og strukturerede observationer i samme klasser. Faserne, som er forekommet i forbindelse med dataindsamlingen gennemgås, og valget af metode anses fra et kritisk perspektiv.

I projektets teoretiske afsnit uddybes projektets centrale begreber ved hjælp af Lynne Cameron, Anne Holmen, Lev Vygotsky, Jerome Bruner, m.fl. I denne forbindelse fravælges andre teorier og hypoteser omhandlende fremmedsprogstilegnelse, såsom Stephen Krashens inputhypotese (Krashen, 1985) og Merrill Swain's output hypotese (Swain, 1995).

Idet projektet fokuserer på mundtlig kommunikation, lægges der vægt på den kommunikative kompetence og derigennem kommunikationsstrategier, frem for kompetenceområderne skriftlig kommunikation og kultur og samfund, herunder elevtekster (Børne- og undervisningsministeriet, 2019b). Disse er fravalgt, da disse ikke formodes at have direkte indflydelse på projektets centrale begreb, ECL, eftersom disse ikke benytter mundtlig formidling.

Projektets behandling af empiri præsenteres i analyseafsnittet, hvor der, med afsæt i de teoretiske positioner, analyseres og vurderes på de empiriske fund, sammenholdt med de tidligere beskrevne forskningsresultater. Analysen opbygges efter projektets 3 centrale fagbegreber, hvor det herunder anskues fra både et elev- og lærerperspektiv, for at kunne belyse begge parter forhold til undervisnings udfoldelse og resultat.

Der diskuteres herefter både fordelene og ulemperne ved brugen af ECL i undervisningen, og hvilken grad af fremmedsprog/målsprog, der bør benyttes. Dette opfølges med konkrete forslag til, hvordan ECL kan hjælpes på vej, så brugen af denne optimeres for den enkelte klasse. Der lægges her fokus på elevernes kommunikationsstrategier, da disse danner basen for elevernes interaktioner på målsproget. Herefter følger projektets konklusion og perspektivering, hvor der præsenteres refleksioner over hvordan de nuværende fagportaler kan understøtte lærerens arbejde med ECL.

3. Begrebsafklaring

3.1 English as a Classroom Language

“Policies that insist on ‘target language only’, i.e., that all foreign language lessons should be conducted in the foreign language, are usually justified in terms of maximising learners’ exposure to the language and thus their learning opportunities. The underlying assumption here is that the more language the pupils hear, the more they will learn” (Cameron, 2001).

English as a Classroom Language (ECL) omhandler brugen af engelsk som det primært benyttede sprog i engelskundervisningen. Udover ovenstående, nævner Cameron (2001) også at dette stiller højere krav til lærerens støtte af elevernes sprogbrug, og derigennem ligger meget af ansvaret for opretholdelsen af ECL på lærerens skuldre.

3.2 Sprogtilegnelse

Sprogtilegnelse kan beskrives ved "... at det uforståelige input ikke skal modificeres før interaktionen finder sted, men snarere under selve interaktionen, således at det uforståelige input bliver simplificeret til det enkelte individs behov" (Lindhardsen & Christensen, 2002, s. 20).

Med dette forstås sprogtilegnelsen gennem interaktionisme, hvori potentialet for interaktionerne er centralt. Herunder forstås, at den sprogtilegnende hele tiden kan afprøve de hypoteser, som de kan have dannet for deres egen sprogforståelse (Lindhardsen & Christensen, 2002).

3.3 Kommunikativ kompetence

Kommunikativ kompetence, eller at være kommunikativ kompetent, kan beskrives som "... at have evnen til at kommunikere det, man ønsker at kommunikere." (Lindhardsen & Christensen, 2002, s. 27).

Eftersom der tages udgangspunkt i engelskundervisning, og ønsket om at kunne kommunikere på engelsk både fagligt og spontant eller privat, menes der her blandt andet pragmatisk kompetence, som skal forstås som "... evnen til at forstå og producere ytringer i relation til den kontekst, de forekommer i.", såvel som strategisk kompetence som forstås som "... evnen til at bruge de midler, man har til rådighed for at kommunikere det budskab, man vil have igennem" (Lindhardsen & Christensen, 2002, s. 29-30).

4. Forskningsoversigt

4.1 Danmarks Evalueringsinstitut

Af direkte omtale af ECL kan der ses på en rapport af Danmarks Evalueringsinstitut fra 2003, "Engelsk i grundskolen - om indhold, organisering og vilkår", hvor der undersøges rammerne og vilkårene, som fremmer eller hæmmer eleverne i 4.-9. klasses engelskundervisning. Eftersom rapporten er af ældre dato, må der tages højde for ændringer, som sidenhen er forekommet i folkeskolereformer, såvel som undervisningsfagernes-, og fagernes

kompetenceområdets beskrivelser. Dette er den eneste rapport, hvor ECL indgår direkte i evalueringen, hvorfor denne er relevant at inddrage.

Rapporten beskæftiger sig med flere perspektiver på undervisningen, herunder tilrettelæggelsen og gennemførelsen, og elevernes oplevelse af denne. Den overordnede konklusion på rapporten fremhæver, at undervisningen i overvejende grad ikke benytter sig af ECL, eftersom flere af lærerne føler sig usikre ifm. elevernes sprogtilegnelse. Eleverne savner autentisk materiale i undervisningen, hvor de kan afprøve deres sprog på en aktiv måde, som giver mening for deres verden. Det konkluderes derudover, at der tales engelsk i undervisningen, men ikke om undervisningen. Lærerne mener, at det ikke er realistisk at tale engelsk om undervisningen, hvor de derimod vælger at tale dansk (Danmarks Evalueringsinstitut, 2003).

Rapporten citerer en enkelt lærer, som har valgt at bruge ECL, hvorunder læreren forsøger at arbejde aktivt med flere forskellige typer af kommunikationsstrategier i forbindelse med arbejdet med elevernes ordforråd og sprogbrug. Til trods for dette arbejde, er lærerne ikke bevidste om, hvorvidt de arbejder med elevernes sprogtilegnelse. Rapporten vurderer endda, at aktiviteter, som retter sig direkte mod denne proces, ikke benyttes tilstrækkeligt (Danmarks Evalueringsinstitut, 2003).

4.2 Tidligere sprogstart

Projektet *Tidligere sprogstart* er udarbejdet af 20 sproglærere fra fem forskellige skoler i Københavns kommune, ledet af lektor Petra Daryai-Hansen og lektor Hanne Thomsen. Projektet opstår i samarbejde med faglige konsulenter fra Det Humanistiske Fakultet, såvel som Københavns Professionshøjskole. Projektet har til mål at skabe forskningsbaserede rammer for “et nationalt kompetenceløft indenfor tidligere sprogstart og flersprogethedsdidaktik i Danmark” (Daryai-Hansen & Albrechtsen, 2018). Projektets resultater kan blandt andet ses ved en udvikling af læremidler, som er tilgængelige på projektets hjemmeside, og en række didaktiske anbefalinger, som udspringer af projektets forskningsarbejde. Omend projektet retter sig mod de yngre elever i folkeskolen, kan anbefalingerne til den kommunikative undervisning også bruges i udskolingen.

Projektet er delt op i 4 kerneelementer, som er grundlaget for de senere anbefalinger til praksis. Projektets anbefalinger sætter fokus på bl.a. at læreren er opmærksom på, hvilken kompetence fokus ligger på i deres undervisning, således at de kan tilrettelægge efter det. Det anbefales også at bygge broer mellem målsproget og elevernes andre sprog, samt at bruge målsproget så meget som muligt i undervisningen (Daryai-Hansen & Albrechtsen, 2018). Jette von Holst-Pedersen & Annette Søndergaard Gregersen (2018) påtaler i projektet vigtigheden af at bruge målsproget som undervisningssprog. De fortæller, at det er centralt for sprogtilgængeligheden, og at eleverne skal erfare det nye sprog i en kommunikationsproces, og anvendelsen af målsproget som undervisningssprog derfor har stor signalværdi for eleverne.

5. Metode og empiri

5.1 Humanvidenskabelig tilgang

Jens Thisted fortæller, at centralt for den humanvidenskabelige tilgang er, at den søger en fortolkende tilgang til det der undersøges. Under denne retning findes der den hermeneutiske tilgang, såvel som den fænomenologiske, begge benyttet i dette projekt, som forsøger at belyse, hvordan noget opleves af mennesket (Thisted, 2018).

Projektets dataindsamling består bl.a. af kvalitative undersøgelser i form af lærer-interviews og observationer, samt kvantitative spørgeskemaer fra elever, som alle tager udgangspunkt i det fænomenologiske, da undersøgelsen drejer sig om den subjektive oplevelse af undervisningen. I forbindelse med tolkningen af den indsamlede data, gøres der brug af den hermeneutiske tilgang, herunder den hermeneutiske cirkel, som led i fortolkning og forståelsesprocessen (Thisted, 2018).

Spørgeskema og observationer bruges til at undersøge den valgte undersøgelsesgruppe, hvilket er elever i 7.-9. klasse på de pågældende skoler, da disse elever vil være mere tilbøjelige til at forstå relevansen af at benytte ECL, da de alle nærmer sig deres afsluttende afgangsprøver. **Læreren, som interviewes, er læreren, som står for 3 ud af de 4 klassers engelskundervisning, hvorfor dette interview er relevant.** For at forstå hvordan ECL implementeres og virker, eller ikke virker, er det netop vigtigt at have begge parter perspektiver med i undersøgelsen (Thisted, 2018).

5.2 Interviews

Interviews giver mulighed for at finde frem til nemt oversete detaljer, og giver mulighed for at dykke dybere ned i den interviewedes perspektiv, ved at sammenligne med data fra ydre observationer (Bjørndal, 2003).

5.2.1 Før interview

For at belyse projektets problemformulering, anvendes interview som kvalitativ tilgang, i et forsøg på at indsamle subjektive erfaringer fra lærere om deres planlægning, udførelse og evaluering af egen engelskundervisning. Herunder lægges der fokus på at understøtte elevernes sprogtiltagelse og kommunikative færdigheder gennem brugen af engelsk som klasserumssprog.

En interviewguide er en udarbejdet oversigt over temaer og emner, som der skal tages fat i, i løbet af et interview. Bagsiden ved denne ellers meget fleksible tilgang er, at man ikke vil kunne sikre sig, at man får besvaret lige præcis de spørgsmål, som man gerne vil have svar på, hvorfor det vælges at fortsætte med et semistruktureret interview, hvor der er udarbejdet en række åbne spørgsmål på forhånd. Der er altså fastlagte spørgsmål og emner, som gerne skal besvares, medmindre interviewer, finder dette uhensigtsmæssigt for samtalens formål. I den udarbejdede interviewguide er spørgsmålene inddelt under emnerne “praksis”, “holdninger” og “sprogvalg” for at det sikres, at alle emner, som samtalen gerne skal komme ind på, bliver opnået. Den semistrukturerede form tillader også interviewer at tilføje nye spørgsmål i løbet af interviewet, baseret på de svar der gives. Formens fleksibilitet sikrer, at der kan foretage ændringer løbende, som ville give et dybere indblik i projektets problemstilling (Thisted, 2018).

Spørgsmålene, som stilles i interviewet, er også nøje overvejet. Ifølge Patton findes der seks kategorier, som man kan inddele sine spørgsmål efter; spørgsmål om adfærd, holdninger, følelser, kundskab, sanssemæssige oplevelser, og baggrundsspørgsmål (Bjørndal, 2003). Det vælges at fokus ligger på kategorierne *adfærd*, *kundskab* og *holdninger og vurderinger*, eftersom disse vil komme min problemformulering nærmest. Sammenhængen mellem kategorierne taler også til den interviewedes erfaringer med emnet, hvorfor det er relevant at spørge ind til, om interviewpersonen har valgt at opsøge information om emnet tidligere.

Rækkefølgen spørgsmålene fremgår i, er valgt med henblik på at have en rød tråd gennem dem, samtidig med, at de er valgt ud fra kompleksiteten af spørgsmålet. Der begyndes med fakta spørgsmål om personen som interviewes, såsom "hvor længe har du undervist?", for at starte samtalen roligt op, så der er åbnet op for at komme ind på de holdningsprægede spørgsmål senere (Bjørndal, 2003).

5.2.2 Under interviewet

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er de første minutter af et interview afgørende, da der hos interviewpersonen oprettes en forståelse for, hvem interviewer er. Den gode kontakt mellem interviewpersonen og interviewer oprettes, når interviewer lytter opmærksomt, og viser interesse i det, som interviewpersonen siger. Dannes der først en utryk relation mellem interviewperson og interviewer, kan dette medføre lav validitet i interviewpersonens udsagn, da svarene blandt andet kan blive overfladiske. Udover en umiddelbar forståelse af hinanden, er en anden mulighed for at starte interviewet op på en god måde, at briefe interviewpersonen inden interviewet går i gang.

Interviewet med Lærer 1 foregår i lærerens skema-hul, en pause mellem 2 undervisningssekvenser, hvor der derfor også er tid og rum til at snakke udenom interviewet. Første møde med læreren er 3 timer før interviewets start, hvor læreren underviser i engelsk, og hvor nogle af projektets observationer finder sted. Dette tillader også, at der løbende opbygges en positiv relation. Læreren briefes om interviewets gang, hvor der også bedes om lov til at optage selve interviewet, efter det er forklaret, hvad optagelsen skal bruges til, hvor læreren tildeles anonymitet.

Interviewet udføres i et depot lokale på skolen, hvor der ikke er andre lærere til stede, og der derfor er ro omkring interviewet, hvilket lader læreren tale frit. Derudover er spørgsmålene printet ud, ergo er der ingen computer eller andet, som kan forstyrre eller virke som distraktion for interviewets gang. Som interviewer er det vigtigt at være nærværende, og at vise forståelse og respekt for, hvad læreren siger, bl.a. ved at nikke og holde fokus på læreren, eftersom disse er gode måder at skabe og beholde den positive oplevelse for interviewpersonen (Kvale & Brinkmann, 2015). Derudover tillader dette også Lærer 1 at komme med omfattende og informationsrige svar til spørgsmålene.

5.2.3 Efter interviewet

Interviewet transskriberes, eftersom dette formskifte tillader at interviewets indhold opstilles på en måde, så det kan analyseres.

Ulempen ved at genformidle et interview skriftligt er, hvor tidskrævende dette er. For at formindske den tid dette ellers ville have taget mig, har sørges der for, at lyd kvaliteten af optagelsen er god, så det er nemt at høre, hvad der siges (Kvale & Brinkmann, 2015).

Transskriberingen af interviewet foregår ved hjælp af Sunesens (2020) metode for en fuld transskription. Dvs. at alt som siges, skrives ned. Hastigheden på lydoptagelsen sænkes derfor, så det undgås at skulle pause optagelsen og spole tilbage flere gange. Interviewet anonymiseres, ved at læreren navngives "Lærer 1", forkortet til L1, og interviewers udtalelser angives med "I".

Enkelte instanser af ord som "øh", "ehm", mm. tillades i transskriptionen, hvis disse forekommer midt i en talestrøm, men disse fjernes, hvis de forekommer i en tænkepause, og erstatter disse med beskrivende vendinger som "lang pause".

Sunesen taler også om, i forbindelse med bearbejdning af data, at vælge en "vej" for din analyse. Eftersom der gøres brug af allerede kendte teorier, som gøres rede for i et af projektets kommende afsnit, vælges den deduktive vej. Denne er teoridrevet, og derfor er alle undersøgelsesmetoder udviklet på denne vis (Sunesen, 2020).

5.3 Spørgeskema

For at belyse problemformuleringens centrale emne fra et elevperspektiv, gøres der brug af spørgeskemaer. Spørgeskemaerne er udviklet digitalt gennem Google Forms, og bliver derfor uddelt via link til eleverne. Sunesen opstiller 9 steps i udarbejdelsen af et spørgeskema, herunder formål og begrebsdefinition, samt præcisering af målgruppe (Sunesen, 2020). Spørgeskemaerne bliver uddelt til alle observerede elever, i et forsøg på at indsamle så mange subjektive erfaringer om undervisningens udførelse, og elevernes egen deltagelse som muligt, som kan holdes op mod observationerne, som på tidspunktet af besvarelserne allerede har foretaget.

Det 5. step som Sunesen opstiller er “Design af spørgeskemaets spørgeforløb”. Herunder kan det inddeles i 3 forskellige spørgeforløb; niveaudelt, tematiske og teoretiske. Eftersom projektet berører et afgrænset tema, og er baseret på præciserede teorier og begreber, hører spørgeforløbet under det teoretiske. På denne måde er der skabt en afgrænset teoretisk spørgeramme (Sunesen, 2020).

I spørgeskemaet er der 16 spørgsmål, primært rettet mod elevernes forhold til at bruge det engelske sprog i engelskundervisningen. Spørgsmålene retter sig mod elevernes kommunikationsstrategier i konkrete scenarier, samt elevernes vurdering af eget sprogbrug og deres lærers sprogvælg. Spørgsmålene retter sig altså mod konkrete forhold, handlinger og elevernes vurderinger og holdninger. Elevernes besvarelser er anonyme, hvilket de gøres opmærksomme på, og har til formål, at eleverne skal kunne udtrykke sig frit (Bjørndal, 2003).

Sunesen har skabt en inddeling af 5 spørgsmålstyper, hvor spørgsmålene i spørgeskemaet hører under 4 af disse. Spørgsmålene begynder med at bede eleverne angive, hvilket klassetrin de er på, hvilket hører under faktuelle spørgsmål. De resterende spørgsmål hører under henholdsvis handlingsspørgsmål, holdningsspørgsmål og vurderingsspørgsmål (Sunesen, 2020).

Et eksempel på handlingsspørgsmål kan ses, da eleverne spørges om, hvordan de typisk håndterer en situation, hvor de ikke kan huske eller ikke kender et ord, som de vil bruge på engelsk, hvortil der er 5 muligheder for svar. Derudover spørges der også ind til, om de tror, at de lærer mere, hvis hele undervisningen kun foregår på engelsk, frem for skiftende mellem dansk og engelsk, og hertil lyder svarmulighederne “Ja”, “Nej”, “Nogle gange... ”, hvilket i dette tilfælde hører under vurderingsspørgsmål (Bilag 5).

Spørgeskemaet benytter primært lukkede svaralternativer i et forsøg på at konkretisere elevernes svar, samtidig med at enkelte spørgsmål gør brug af åbne svaralternativer, i forsøget på at give et mere nuanceret billede af elevernes oplevelse med ECL (Bjørndal, 2003). Spørgeskemaet afsluttes også med en åben svarmulighed, i tilfælde af at eleverne har nogle informationer om deres engelskundervisning, som de ser relevante, men som der ikke spørges ind til, af samme grund.

Der blev udført en pilotafprøvning af spørgeskemaet med en tidligere lærer, og med en studerende. Disse blev udført for at spotte eventuelle stavefejl, formuleringsproblemer, og for at afprøve, om det var teknisk muligt at udføre og besvare spørgeskemaet. Med afsæt i modtaget feedback, var det muligt at justere formuleringerne af spørgsmålene, så målgruppen, udskolingseleverne, ville kunne forstå dem (Sunesen, 2020).

5.4 Observationer

5.4.1 Før observationerne

Projektets undersøgelser består også af observationer. Disse observationer består af strukturerede optællinger og nedskrivninger af elever og lærers handlinger i engelsklektioner. Disse nedskrivninger registreres, som et supplement til interviewet, såvel som spørgeskemaerne, og har derfor også et afgrænset fokus. Struktureringen af dette, og graden af struktureringen var nøje udformet forud for observationerne, da disse ellers kan blive omfattende (Bjørndal, 2003).

For egen effektivitet udformes der et observationsskema, hvori der ligger mulighed for afkrydsning af forskellige kommunikationsstrategier, brug af dansk og engelsk i privat eller faglig sammenhæng, samt feltnoter i form af citater, anekdoter, mv.. Observationernes strukturering i skema indeholder lukkede kategorier, hvilket bidrager til redueringen af subjektiviteten (Bjørndal, 2003).

Kommunikationsstrategierne var udvalgt og kategoriseret efter Lindhardsen & Christensens beskrivelse af disse i bogen Sprogfagenes didaktik (2002). Brugen af dansk og engelsk i privat eller faglig sammenhæng noteres ned, da elever har tendens til at skifte til fællessproget i situationer, hvor emnet, der tales om, bliver spændende for dem, hvilket kunne være, når det faglige emne minder dem om eller relaterer sig til private fortællinger eller følelser (Cameron, 2001).

5.4.2 Under observationerne

Observationerne foretages fra et hjørne af klasselokalet, hvor der er så bredt udsyn over klassen som muligt. Dvs. at der fra dette punkt både kan ses læreren, såvel som samtlige

elever. Undervisningens emne noteres, eftersom dette kan påvirke elevernes handlinger, og derfor også deres valg, om at bruge dansk eller engelsk i undervisningen. Dette noteres i et separat felt i observationsskemaet (Bilag 1-4).

Arbejdet går nu på at beskrive, det som ses og høres i observationsskemaet. Observationerne forholder sig på et makroniveau, hvorfor der blot noteres ned, det som elever og lærer siger og gør, frem for at kigge på deres nonverbale kommunikation, som holder sig på mikroniveau (Sunesen, 2020). Anonymiteten, som både lærer og elever er lovet, opretholdes, ved at ingen navne noteres ned. Eleverne noteres heller ej enkeltvis ned, men det noteres, om det er lærerens handlinger eller udtalelser, eller om det er en elevs. Hvis der citeres fra en elevs udtalelser, som indgår i en dialog, angives det hvem der taler, ved at navngive eleverne E1, E2, osv. Dette er blot for at kunne skelne mellem, hvem der taler i den sammenhængende sekvens.

5.4.3 Efter observationerne

Observationerne renskrives, hvilket gøres ved samme metode som brugt under transskriberingen af interviewet, nemlig ved den fulde transskriptionsmetode (Sunesen, 2020). Eftersom observationerne ikke er filmet, er det vigtigt at de noter, som er taget undervejs, er så udførlige som muligt, hvorfor de kan blive rodede, og derfor kræver renskrivning senere.

5.5 Metodekritik og fejlkilder

Når der planlægges undersøgelser og indsamlinger af empiri og data, gør man sig mange overvejelser og tanker om, hvad man gerne vil indsamle, hvor meget man skal bruge, og hvordan man skal skaffe denne data. I et forsøg på at finde skoler, som ville deltage i projektets dataindsamling, blev flere skoler kontaktet, og tidligere relationer blev kontaktet. Disse blev gjort opmærksomme på, at projektets dataindsamling omfattede observationer af lektioner, interviews med lærere, og spørgeskemaer til eleverne. Mange af disse forsøg på kontakt endte med ikke at lykkes, da skolerne ikke ønskede at have nogen ude til observation, men gerne ville lade deres lærere interviewes over mail. Dette ville ikke være tilstrækkelige data at indsamle, og validiteten af samme data ville være lav, idét kredibiliteten af lærernes udsagn ikke ville kunne vurderes eller måles op mod observationer, hvorfor den indsamlede empiri er sparsom, og blot er foregået på 2 skoler (Metodeguiden.au.dk).

I forbindelse med valget af undersøgelsesmetoder, herunder valg af spørgsmål til spørgeskemaer og interview, efterlader dette ikke mulighed for objektive fakta. De lukkede svaralternativer, som spørgeskemaet benytter sig af, begrænser hvor dybdegående data der kan indsamles fra hver enkelt besvarelse (Bjørndal, 2003). Dybdegående besvarelser fra eleverne kunne have været muliggjort ved elevinterviews, men skulle dette have været udført med hver enkelte elev, havde det været meget tidskrævende, og var derfor ikke muligt.

Ved udførelsen af interviewet, grundet den semistrukturerede form, kan interviewet enten blive langt og derfor tidskrævende, og interviewerens kan komme til at lade egne holdninger og meninger vise, hvilke potentielt kan lede samtalen og den interviewedes svar. Udover dette tillader den fleksible udformning også, at samtalen kan tage en drejning eller helt skifte emne, og derigennem give data, som ikke er brugbar for projektet. I den forbindelse kan der sættes spørgsmålstejn ved validiteten ved de indhentede svar. Transskriberingen af interviewet betyder også, at flere facetter af interviewets gang går tabt i formskiftet. Nuancer i kropssprog, tonefald, mm., mistes, hvilket betyder, at der kan forekomme mistolkninger af det sagte ord.

Begrænsningen af skoler, der kunne indsamles data ved, betyder også at den indsamlede data ikke er landsdækkende, og dækker blot 2 læreres undervisningsformer, herunder 4 klassers undervisning. Dette begrænser også helheds-validiteten af den samlede vurdering og analyse. Intentionen var at interviewe begge lærere, hvis klasser der skulle observeres ved, men af disse valgte Lærer 2, at han ikke ønskede at stille op til interview. Udover dette, skulle der ved Lærer 1 observeres ved hans 8. klasse mere end én gang, hvilket desværre ikke kom til at ske, og i løbet af den observerede undervisning med samme klasse blev målsproget ikke brugt af andre end læreren, grundet det faglige indhold. Eleverne har alligevel besvaret det digitale spørgeskema.

6. Teori

6.1 English as a Classroom Language

I hendes præsentation af ECL, gennemgår Lynne Cameron (2001) mange facetter af, hvordan sprogvælger, altså valget mellem fællessprog og målsprog, i sprogundervisningen, har betydning for elevernes læring af målsproget. Hun påpeger blandt andet lærerens ansvar i

forhold til dette valg, og forklarer, at der er forskel mellem ‘policy’ og ‘practice’ i forbindelse med brugen af Target Language Only undervisning. Læreren bør inddrage elevernes fællessprog i undervisningen til trods for, at målsproget bruges som primære kommunikative værktøj, eftersom dette vil føles naturligt for læreren såvel som eleverne (Cameron, 2001). Inddragelse af alle elevernes samlede sproglige kilder kalder Anne Holmen (2020) *translanguaging*. Hun beskriver, at grundlaget for translanguaging-pædagogik er “Grundsyn, design og spontane valg i selve undervisningens gennemførelse med lydhørhed for, hvornår og hvordan elevernes flere sprog meningsfuldt inddrages ...” (Holmen, 2020, s. 94).

Lærerens inddragelse af fællessproget kan derudover også skabe en følelse af *alignment*, og give eleverne en følelse af, “... their teacher ‘is on their side’...” og eller at læreren forstår deres udfordringer i at lære et fremmedsprog. Det kan også bruges for at lægge *emphasis* på hvad læreren siger, f.eks. i situationer hvor elevernes handlinger skal rettes. Derudover kan udeladelsen af fællessproget også give en følelse hos eleverne om, at sproget er til, for at studeres og bruges i skolesammenhænge, og ikke for at bruges som et kommunikationsmiddel (Cameron, 2001, s. 203).

I forbindelse med disse sprogvvalg taler Cameron om forskellen mellem strategisk og kompensatorisk sprogvvalg. De kompensatoriske valg handler f.eks. om lærerens møde med observerede problematikker, ifm. lærerens egen vurdering af elevernes sproglige færdigheder, hvortil læreren skifter til fællessproget for at få et budskab igennem. Det strategiske sprogvvalg taler om lærerens valg f.eks. ifm. strukturering af undervisningens gang (Cameron, 2001).

Et eksempel på kompensatorisk sprogvvalg fra elevperspektivet kunne være, når eleven møder nye ord og vendinger, vil eleven naturligt forsøge at finde en mening, hvortil læreren typisk vil tilbyde en oversættelse.

Cameron taler derudover om det dynamiske sprogvvalg, og hvordan dette opstår. Her kigges der nærmere på, hvordan læreren snakker til og med eleverne, og hvordan eleverne snakker med og til læreren. **Kontinuerlige skift mellem målsprog og fællessprog kan både hjælpe og hæmme elevernes fremmedsprogstilegnelse, hvis der f.eks. ofte i det samme scenarie skiftes fra målsprog til fællessprog.** Derudover påpeger Cameron, at det vil være naturligt for eleven at svare læreren på fællessproget, hvis ikke læreren selv bruger målsproget. Læreren har i

sådan en situation magten til at skifte det brugte sprog, og derved påvirke elevernes sprogbrug (Cameron, 2001).

Disse aspekter af sprogvalg er relevante i arbejdet med problemformuleringen, med henblik på at blive klogere på hvordan ECL, elevernes sprogtilegnelse og kommunikative kompetence hænger sammen i praksis, og hvordan de indbyrdes påvirker hinanden.

6.2 Sprogtilenelse

6.2.1 Interaktionisme

Interaktionisme fokuserer på at gøre uforståeligt input forståeligt. Herunder modificeres det uforståelige i løbet af interaktionen, så det ender med at passe til kommunikationspartens behov og gøres forståeligt for denne. Gennem disse vekslinger af input mellem parterne, be- eller afkræfter parterne også løbende sproglige hypoteser, som de har skabt baseret på eget allerede kendt sprog. Af disse hypoteseafprøvninger skelnes der mellem receptive og produktive afprøvninger, hvor de receptive forstås ved, at det nye input sammenlignes med egen forståelse og allerede kendt sprog, hvorimod de produktive forstås ved, at man forsøger at skabe nyt sprogligt output ved mødet med det nye input, og man dernæst forsøger at fortolke samtalepartnerens reaktion (Lindhardsen & Christensen, 2002).

Tilhængere af interaktionismen ser ikke kommunikation og læring som separate enheder, men derimod én samlet proces, **idet læring foregår i løbet af kommunikationen**. Der lægges herunder også stor vægt på interaktiv betydningsafklaring, hvilket blandt andet kan komme til udtryk i anvendelsen af målsproget i undervisningen, f.eks. i scenarier hvori eleverne bedes forklare lærerens instrukser for resten af klassen på målsproget, for at sikre en fælles forståelse (Lindhardsen & Christensen, 2002).

6.2.2 Interaktionshypotesen

Centralt for Michael Longs interaktionshypotese er begrebet “negotiating for meaning”. Han fortæller, at forståeligt input er afgørende for, at eleven tilegner sig fremmedsproget, og at den mest effektive måde at gøre input forståeligt på er gennem “negotiating for meaning”, eller på dansk “sproglig forhandling”. Herigennem kan de to samtale parter komme til en fælles sproglig forståelse. Long peger på, at denne forhandling ikke blot giver eleven bedre

muligheder for at behandle sit input, men også giver mulighed for sproglig stilladsering (Long, 1983).

Begrebet stilladsering præciseres af Jerome Bruner, hvor rødderne for dette ligger hos russiske psykolog Lev Vygotsky med hans begreb “zonen for nærmeste udvikling”. Vygotsky betegner zonen som det område, hvor elevens optimale læringsudbytte finder sted. Han taler om dette som “... niveauet for løste opgaver, der kan klares under vejledning og ved voksnes hjælp, og niveauet for løste opgaver, der kan klares selvstændigt.” Dette er, hvad Bruner præciserer ved hans beskrivelse. Han forklarer stilladsering, ved at sammenligne det med at bygge et mentalt og fagligt stillads op rundt om eleven som gør, at man hjælper denne med at bevæge sig fra sit nuværende faglige niveau og ud i zonen for nærmeste udvikling (Bjerre & Ladegaard, 2007, s. 86).

6.3 Kommunikativ kompetence

I undervisningen må læreren bestræbe sig på at gøre sine elever i stand til at kunne kommunikere hensigtsmæssigt på målsproget i forskellige situationer, herunder kommunikere med forskellige typer af mennesker, indgå i forskellige kommunikative scenarier og uforudsigelig autentisk kommunikation på hensigtsmæssig vis i både skriftlig og mundtlig form (Lindhardsen & Christensen, 2002). Derfor er det relevant for eleverne at kunne udnytte korrekte kommunikationsstrategier i deres målsprogsbrug, for at kunne videreformidle eget budskab, så det forstås korrekt. Disse kan inddeles i receptive strategier og produktive strategier, og yderligere inddeles under følgende overskrifter:

- *Modersmålsbaserede strategier:* Herunder er der tale om strategier, hvori kommunikationsparten udnytter sit modersmål i forsøget på at gøre sit output forståeligt. Dette kan ske ved “kodeskift”, hvor der lånes et eller flere ord fra modersmålet; “anglisering” hvor man tillægger et ord fra modersmålet målsprogets accent, eller ved “ordret oversættelse” hvor man ord for ord oversætter målsproget til modersmålet.

- *Intersprogsbaserede strategier:* Her er der tale om strategier såsom “omskrivning”, hvor kommunikationsparten udnytter sit allerede kendte ordforråd fra målsproget til at forklare sig; “generalisering”, hvor der forsøges at bruge et generaliseret udtryk i håb om at kommunikere sit oprindelige mål; “rekonstruktion”, hvor en sætning afbrydes og en ny påbegyndes, da man

ikke kan fuldføre den, eller “hjemmelavede ord”, hvor der konstrueres nyt intersprogs-ord, da man ikke kender det rigtige (Lindhardsen & Christensen, 2002, s. 98).

7. Analyse

7.1 English as a Classroom Language

I følgende afsnit kigges der nærmere på, om der er tydelig sammenhæng mellem elevernes opfattelser af brugen af engelsk i deres engelskundervisning, lærernes opfattelse af samme, samt kigges der nærmere på observationerne.

7.1.1 Elevperspektiv på ECL

Den indsamlede empiri, i form af observationer og spørgeskema, giver et indblik i, hvordan eleverne i de pågældende klasser håndterer brugen af ECL, herunder brugen af det engelske sprog i undervisningen.

I spørgeskemaet udtrykker størstedelen af eleverne, at de foretrækker, at læreren enten kun taler engelsk, eller benytter en blanding af både dansk og engelsk, og at de også oplever, at deres lærer gør netop dette (Bilag 5). Observationerne viser også denne inddragelse af både mål- og fællessprog som værende aktuelt, og at eleverne i alle 4 klasser dynamisk skifter mellem målsprog og fællessprog i forbindelse med om samtalen falder på faglig eller privat anliggende (Bilag 1-4).

Det dynamiske sprogvalg kan ses i, at både 8. klassen og 9. klassen i deres engelsklektioner omhandlende terminsprøver, ikke gør brug af engelsk, idét Lærer 1 ej heller gør brug af det. Her ses det naturlige sammenfald af sprogvalg, som Cameron påtaler (2001, s. 206).

Eleverne udtrykker ellers i spørgeskemaet, at deres lærer normalt gør primært brug af engelsk, hvorfor disse lektioner falder udenfor normen. Lærer 1's valg om ikke at benytte målsproget viser sig her at have en direkte indflydelse på elevens sprogvalg, da de ikke her, som i deres ellers vante engelskundervisning, opfatter et indirekte krav fra læreren om, at undervisningen foregår på engelsk.

Elevernes sprogvalg afhænger derudover også meget af deres sikkerhed i målsproget.

Eleverne beskriver i spørgeskemaets 3. og 4. spørgsmål, at størstedelen af eleverne er trygge i

at snakke engelsk i undervisningen, og at dette ledes tilbage til, at de føler, at deres klassekammerater ikke vil lave sjov med deres fejl, og at de, og læreren, derimod vil tilbyde hjælp (Bilag 5). Observationerne viser derudover også, at eleverne i Lærer 1's klasser ofte stiller spørgsmål i undervisningen på målsproget, og også beder om hjælp på målsproget frem for på fællessproget. Eksempler på dette kan ses, da en elev i 9. klasse rækker hånden op, og spørger Lærer 1 "... what is it called when you don't believe something all the way?", og da en anden elev i 7. klasse spørger "*Lærer 1* how are we gonna choose who is who?" (Bilag 2). Da Lærer 1 primært svarer eleverne på engelsk i disse sammenhænge, forstærkes det tidligere nævnte krav om, at undervisningen foregår på engelsk.

7.1.2 Lærerperspektiv på ECL

Som konstateret ovenfor, har lærerens sprogvvalg stor indflydelse på elevernes, og læreren har derfor magten til at vælge, hvilket sprog skal præge undervisningen. Lærer 1 udtaler følgende:

Jeg taler for det meste engelsk, engelsk, engelsk, fordi de skal høre så meget som muligt, og det er selvfølgelig begrænset hvor meget vi kan eksponere dem for engelsk i en læringskontekst, kontra engelsk i medier. Øhm... Men der er jo bare dage, hvor at noget skal oversættes (Bilag 6).

Lærer 1 ønsker at opretholde ECL, men er samtidig opmærksom på den hensynfulde inddragelse af elevernes fællessprog, hvilket passer ind under Holmens betegnelse for *translanguaging* (Holmen, 2020). Lærer 1 gør i observationerne af hans 7. klasse også brug af at oversætte hans instruktioner til klassen til dansk (Bilag 2). Han gør derudover også brug af at skifte sprog midt i hans forklaring af undervisningens emne, hvilket kan ses som et strategisk sprogvvalg, da han potentielt sparer tid, ved ikke at skulle forsøge at opnå fuld forståelse på målsproget, og han samtidig undgår at ordret oversætte hans instruktioner. Læreren er klar over sine valg, og udtaler sig om dette ved "... and then I would start just speaking English in-between, og så stadig holde den, så det ikke bliver en direkte oversættelse ... det giver dem en evne til at omstille sig..." (Bilag 6), og han gør altså her brug af kompensatoriske sprogvvalg. Læreren er dog også klar over, at han ikke bør skifte til at

oversætte eller formidle sine instruktioner på dansk for ofte, fordi det, som Cameron siger, kan hæmme elevens sprogtiltagelse frem for at støtte den, da de bliver for vant til brugen af deres fællessprog.

Nogle gange kan de misforstå opgaven, og så er det bedre at de så får en forklaring både anden og tredje gang også på engelsk, ... end at jeg bare per automatik siger det på dansk, fordi så kan eleverne jo også, hvis de bliver usikre, så sige "jamen jeg siger det bare på dansk." (Bilag 6).

Læreren er dog også opmærksom på graden af brug af ECL, hvor det overgår til en "Target Language Only"-practice, også kan medføre, at enkelte elever ikke kan følge med, hvis man ikke gør brug af translanguaging dynamikken. Dette ses også i spørgeskemaet fra eleverne, da enkelte elever giver udtryk for, at de synes, at det er svært at følge med, når læreren kun eller primært benytter sig af engelsk (Bilag 5).

Lærer 1 vælger dog, som tidligere nævnt, i 2 af de observerede lektioner, hvor indholdet omhandler terminsprøver, at holde undervisningen på fællessproget dansk gennem hele undervisningen, med enkelte afvigelser, hvor han læser noget fra prøven højt på engelsk. Lærerens begrundelse herfor, er, at han forsøger at fortælle eleverne, at det vejen mod at lære der er vigtig, frem for at fokusere på sine fejl. Dette er nok et forsøg på at benytte sig af, som Cameron siger, at vise eleverne, at man er 'på elevens side', og at læreren forstår deres udfordringer i fremmedsprogstiltagelsen. Dog kan denne brug af kun fællessprog også relateres til Camerons udtalelser om brugen af kun fremmedsproget, da der her skabes en distance til engelsk som målsprog, og i konteksten af terminsprøverne, gør det til et sprog som skal studeres, frem for benyttes som kommunikationsværktøj.

7.2 Sprogtiltagelse

7.2.1 Elevperspektiv på sprogtiltagelse

Eleverne i de 4 klassers forhold til sprogtiltagelse og brug af det engelske sprog giver et generelt billede af lyst til at lære. Det fremgår af spørgeskemaet at 73,9% af eleverne taler engelsk uden for skolen (Bilag 5). Dette indikerer at eleverne er i stand til at kommunikere på

engelsk, og gerne vil kommunikere på engelsk med folk, som de potentielt ikke har et andet fællessprog med, hvor de altså er nødsaget til at indgå i sproglige forhandlinger. Eleverne er altså, jf. interaktionismen, vant til at teste deres sproglige hypoteser gennem både receptive såvel som produktive sproglige afprøvninger igennem disse sproglige forhandlinger.

Situationerne som eleverne benytter deres engelsk i uden for skolen, giver et indtryk af, at eleverne anvender sproget i interaktionelle kommunikative scenarier. F.eks. taler 18,8% af eleverne engelsk i forbindelse med computerspil, 14,5% taler engelsk med venner, og 17,4% bruger engelsk i forbindelse med sociale medier, arbejde og udenlandsk familie (Bilag 5). Dette kan også have stor indvirkning på elevernes sprogtilegnelse, da eleverne her kan komme i kontakt med mennesker, som har større sproglige kompetencer end dem selv, og de derfor kan støttes i zonen for nærmeste udvikling, jf. Vygotsky. Dette viser også, at den sproglige stilladsering også opstår og rækker langt uden for klasselokalet.

Elevernes hypoteseafprøvninger ses også i stor udstrækning i observationerne på Lærer 1's klasser, hvor der findes flere eksempler på elevernes afprøvning af sproget. F.eks. Lærer 1's 7. klasse, hvor en elev tager et aktivt valg om at skifte fra dansk til engelsk (Bilag 2). Det ses også ved Lærer 1's 9. klasse, da en elev først spørger på dansk "har vi ikke ytringsfrihed?" hvorefter eleven skifte til engelsk og siger "isn't it freedom of speech?" da Lærer 1 spørger ham hvad det hedder på engelsk (Bilag 1).

Som det ses i observationerne med Lærer 2's klasse (Bilag 4), anvender eleverne ofte dansk hvis de føler sig usikre. F.eks. spørger en elev Lærer 2 om, der skal svares på engelsk, når eleven nu har skrevet sit svar ned på dansk, og en anden elev spørger Lærer 2 indtil fagligt indhold på dansk. Dette er problematisk, da eleverne ikke forsøger at formidle sig på målsproget, og derfor ikke bliver sat i en situation, hvor en sproglig forhandling kan finde sted. Eleverne bør sættes i situationer, hvor de kan teste deres produktive sprog-hypoteser, og de derfor også kan afprøve deres receptive hypoteser ved at modtage sprogligt input. Grunden til, hvorfor disse elever ikke forsøger at udtrykke sig på målsproget, kan potentielt hænge sammen med, at de ikke har de kommunikative strategier, til at afprøve deres sproglige hypoteser. Dette gennemgås nærmere ved elevperspektivet på kommunikativ kompetence.

7.2.2 Lærerperspektiv på sprogtilegnelse

Lærer 1 starter med, i forbindelse med et spørgsmål om trygt læringsmiljø, at udtale sig om, at han gerne vil have italesat, at fejl er okay i hans undervisning, og at der ikke skal forekomme en "nul-fejls-kultur" (Bilag 6). Dette betyder også, at han opfordrer hans elever til at afprøve deres produktive sproglige hypoteser, til trods for at han oplever, at det er de samme elever, som deltager mundtligt i hans timer. Derfor forsøger han at skabe mere aktiv mundtlig deltagelse ved at lade eleverne arbejde i grupper. Denne handling skaber stilladsering omkring eleverne, ved at lade eleverne at træde ind i zonen for nærmeste udvikling med deres klassekammerater. Lærer 1's observationer om elevernes deltagelse i mindre grupper afspejles også i spørgeskemaet, hvor lidt over halvdelen af eleverne svarer, at de snakker mest engelsk i gruppe eller pararbejde (Bilag 5). Læreren arbejder altså med, at få eleverne ind i situationer, hvor de skal arbejde med sproglige forhandlinger, for at skabe en fælles forståelse med deres gruppemedlemmer.

I Lærer 2's 7. klasse (Bilag 4) opfordrer Lærer 2 løbende aktivt til, at eleverne skal indgå i klassesamtalen på engelsk, hvilket, ligesom i Lærer 1's undervisning, tvinger eleverne til at afprøve deres produktive såvel som receptive sproglige hypoteser. I denne klasse ses det også, at flere elever snakker engelsk sammen, selvom samtalen falder på private emner, hvilket betyder, at de på mere end bare faglig basis får gjort brug af zonen for nærmeste udvikling, som også kunne konstateres i elevperspektivet.

Det er lærerens opgave at skabe rammerne for undervisningen på en måde, så eleverne stilladseres, så deres sprogtilegnelse understøttes. Dette kan blandt andet ske gennem interaktionerne som Lærer 1 og Lærer 2 skaber i deres undervisning ved klassesamtalerne og gruppearbejdet. Dette læner sig op ad interaktionismen, hvor kommunikation og læring ikke ses som selvstændige enheder, men nærmere en samlet proces. Lærerne sørger for, at eleverne får gennemgået processer af interaktiv betydningsafklaring både i disse større samtaler, men også når læreren vælger at inddrage fællessproget dansk, f.eks. ved at lade eleverne oversætte enkeltord og vendinger, som Lærer 2 gør løbende, blandt andet ved at spørge eleverne om, hvad motionsdag hedder på engelsk, eller om de ved, hvad brackets betyder (Bilag 4).

7.3 Kommunikativ kompetence

7.3.1 Elevperspektiv på kommunikativ kompetence

I spørgeskemaet med eleverne fortæller de, som ovenfor nævnt, at de oftest føler, at de lærer mest engelsk i forbindelse med aktiviteter uden for skolen. Aktiviteterne beskrevet, som ovenfor nævnt, indeholder oftest situationer, hvori eleverne skal indgå i sproglige forhandlinger. En anden måde at beskrive disse situationer på, vil være at kalde dem uforudsigelige autentiske kommunikations øjeblikke, hvor eleverne skal kunne udnytte korrekte kommunikationsstrategier i deres brug af engelsk, for at kunne videreformidle deres budskab på en måde, så deres output bliver til forståeligt input for deres kommunikationspartner.

Eleverne fortæller i spørgeskemaet, at størstedelen af dem enten benytter sig af at spørge deres lærer om hjælp, når de oplever en sproglig udfordring, eller også forsøger at forklare sig ved at tale rundt om ordet på målsproget, engelsk, for at formidle sit budskab. Disse to kommunikationsstrategier udgør i alt 53,5% af besvarelser om foretrukne strategi (Bilag 5). Dette afspejles også i observationerne, hvor der ses, at eleverne ofte gør brug af produktive intersprogs-baserede strategier. Et eksempel kan ses i Lærer 1's 9. klasse, hvor en elev forsøger at forklare ordet 'ignorant' ved at beskrive, hvordan han opfatter ordets betydning. Lærer 1 kan forstå, hvor eleven vil hen, og tilbyder ordet til eleven (Bilag 1). Derudover er det også registreret flere steder, at elever vælger at stoppe deres sætninger for at starte en ny sætning, hvor de føler sig mere sikre i deres formulering. Eksempelvis i Lærer 1's 7. klasse, "We didn't has a name for it, so... øh... No, we didn't have a name in the beginning, but then we found it out." (Bilag 2).

Derudover ses deres brug af de produktive interaktive strategier også, idét de vælger at stille spørgsmål, hvilket blandt andet kan ses i Lærer 2's 7. klasse ved; "how do you see, hvordan siger du nu? How do you see with blindfold?" (Bilag 4) Eleven stiller her en direkte appel til læreren, men når selv at finde frem til, hvordan eleven gerne vil formidle sit spørgsmål. Selvom eleven vælger at stille sit spørgsmål på dansk, forsøger eleven ikke at løse udfordringen ved at skifte sit spørgsmål til fællessproget.

7.3.2 Lærerperspektiv på kommunikativ kompetence

Som tidligere nævnt, forsøger begge lærere at holde deres undervisning på engelsk i så vidt omfang som muligt. Lærer 2 fortæller mig inden undervisningens start, at han har implementeret regler om, at ingen må rette hinanden uopfordret, grine af hinanden el. lignende. Dette afspejler sig i observationerne ved, at eleverne ikke retter hinanden, selv i situationer hvor eleverne får angliseret danske ord, såsom "... håndball-friends.", og "... torn-bush." (Bilag 4). Dette tillader eleverne at gøre brug af deres kommunikationsstrategier, uden frygt for at føle sig irettesat. Lærerens regler er altså forstået af eleverne, og udføres i praksis.

Lærer 1 udtaler i interviewet, at han har forsøgt at implementere lignende regler om, at de i hans timer ikke har en "nul-fejls-kultur", hvor læreren selv gør brug af intersprogsbaserede strategier i hans måde at instruere klassens aktiviteter på. Han beskriver, at han hellere vil forklare aktiviteterne mere end én gang, end at skifte til at oversætte instruktionerne på dansk. Her vælger han altså at omskrive sine forklaringer, hvilket også giver eleverne et indblik i, hvordan denne kommunikationsstrategi kan bruges. Han beskriver også, at han aktivt vælger ikke at skjule sine egne sproglige fejl, netop for, at eleverne også kan se, at det er en læringsproces for alle sprogbrugere, og at fejle og finde en løsning, er vejen til læring (Bilag 6). Begge lærere opfordrer altså deres elever til at benytte især deres produktive kommunikationsstrategier, gennem deres opfordringer til at holde sig til at benytte ECL.

8. Diskussion og handletiltag

Selvom der i teorien forekommer mange gode pointer for, hvorfor ECL vil være en produktiv strategi for læreren at benytte sig af, så hænger dette ikke altid sammen med praksis. Som Lynne Cameron fortæller, er der ofte forskel mellem teori og praksis. Lærer 1 beskriver i interviewet, hvornår der kan forekomme både fordele og ulemper ved brugen af ECL.

... når engelsk bliver klasserumssproget, så skal man hele tiden være opmærksom på, at det kan jo betyde, at der er nogle, som bliver sat af. Det er også en kæmpe udfordring. Men jeg synes jeg ser nogle helt klare fordele i, at når jeg siger, at vi taler engelsk, og jeg så også taler engelsk, at så bliver det ligesom lagt op til eleverne, at det gør de også.

Lærer 1's fortælling om, at eleverne kan "sættes af", altså ikke kan følge med i undervisningen, afspejles også i elevernes besvarelse i spørgeskemaet, hvor 11,5% af eleverne synes, at det enten er lidt eller meget svært at følge med, når undervisningen foregår eksklusivt på engelsk. Samtidig fortæller 50,7% af eleverne også, at de enten nogle gange eller altid føler eller tror, at de lærer mere når undervisningen foregår på engelsk (Bilag 5).

Disse observationer er David Buckley (u.å.), med hans 20 års erfaring med undervisning af engelsk som fremmedsprog, også tilhænger af. Han beskriver til gengæld, hvordan nogle af problematikkerne, som kan opstå, hvis man holder sig til et "English Only" princip, kan være problemet med, at læreren kan komme til at fremstå som en "Classroom Cop" eller "klasseværelsesbetjent", fordi læreren hele tiden irettesætter eleverne, når de bruger deres fællessprog, og hvordan denne nægtelse af at bruge fællessproget kan lede til spildtid, fordi læreren ofte er tvunget ud i lange og tunge forklaringer af simple koncepter, som kunne have været løst ved at inddrage fællessproget i undervisningen. Dette kan altså ledes tilbage til det, som Lynne Cameron kalder for det strategiske sprogvalg, hvor læreren vælger, på baggrund af undervisningens strukturering, at benytte fællessproget frem for målsproget (Cameron, 2001, s. 202).

Derudover påpeger Buckley også, at ved at fjerne brugen af fællessproget, fjerner læreren også elevernes mulighed for at kommunikere med deres klassekammerater, hvilket kan skabe frustrationer i forhold til, ikke at føle sig i stand til at kunne udtrykke følelser, tanker og holdninger i undervisningen, især hvis eleven ikke føler sig tryk i at tale målsproget i undervisningen (Buckley, u.å.). Eleverne fortæller også i spørgeskemaet, at mange af dem fravælger at deltage mundtligt, fordi de ikke føler, at de er særligt dygtige til engelsk, hvilket i en "English Only" klasse, potentielt kunne forvolde store problemer (Bilag 5).

Modsat dette, fortæller Buckley også, at denne mangel på kommunikation mellem klassekammerater kan ses som en fordel, da der ikke vil forekomme smalltalk, eller anden ikke-faglig snak i lokalet, og eleverne i hvilket fald kan ses som værende mere fokuserede på det faglige indhold. Han påpeger også, at den høje grad af brug af målsproget frem for fællessproget også kan lede til, at elevernes selvtillid, og derigennem tryghed i at bruge målsproget, stiger markant (Buckley, u.å.).

David Buckley foreslår at implementere det som han kalder "The 99%" rule, hvor eleverne og læreren taler engelsk 99% af tiden, og den resterende procent kan foregå på fællesproget. Dette læner sig op ad den beskrivelse som Lynne Cameron giver af hvordan English as a Classroom Language bør praktiseres, og hvordan det optimalt fungerer i praksis (Cameron, 2001).

8.1 Tiltag 1: Undervisning i kommunikationsstrategier

En måde man kan forstærke elevernes brug af både deres receptive og produktive kommunikationsstrategier, ville være at undervise dem i dem, og lære dem, hvordan disse kan bruges i praksis, både skriftligt og mundtligt.

8.1.1 Aktivitet 1: Omformuler tekst

En måde at arbejde med elevernes produktive intersprogs-baserede strategier, kunne være ved at lade dem arbejde med omformuleringer.

Et eksempel på denne type opgave kan gå ud på, at læreren uddeler en tekst på engelsk, som klassen først læser sammen. I løbet af læsningen noterer eleverne ned, hvilke ord de ikke kender, og derefter kan læreren gennemgå ordene med klassen, så der sikres, at der er en fælles forståelse af teksten.

Eleverne skal herefter enkeltvis eller parvist tage teksten, og omformulere den, så informationen, der gives i teksten, stadig er den samme, og pointerne i teksten bibeholdes, men at der bruges andre ord til at forklare det samme. På klassen gennemgås alle omformuleringer, og findes der herigennem nye ord, som enkelte elever ikke kender, skal disse markeres, så alle forstår alles omformuleringer. På denne måde øver eleverne sig i at formulere og skrive tekster selv, og de hører også forskellige versioner af samme tekst, hvilket både vil udvide deres ordforråd, samt styrke deres receptive kommunikationsstrategier.

8.1.2 Aktivitet 2: Synonymerne

I samme stil som første aktivitet, arbejdes der i denne aktivitet med de produktive intersprogsbaserede kommunikationsstrategier. Eleverne arbejder her med deres ordforråd igen. På samme vis som før, uddeler læreren en tekst til klassen, som læses sammen i plenum.

Eleverne markerer de ord, som de finder svære, eller som de ikke kender, og læreren indsamler ordene og skaber en liste, som gøres tilgængelig for hele klassen. Eleverne skal nu, selvstændigt, gennemgå hele ordlisten og finde synonymmer for hvert enkelt ord. Disse synonymmer gennemgås på klassen, og der skabes igen en fælles liste over synonymerne. Eleverne skal derfra udvælge sig 2-4 ord, som de skal bruge i en skreven tekst, hvor ordet skal indgå minimum 1 gang i formen, som de har valgt, samt indgå 1 gang i form af et synonym hertil. Eleverne skal her kunne benytte sig af en synonymordbog, og ved hjælp af denne, omskrive teksten, og altså også benytte sig af både receptive såvel som produktive kommunikationsstrategier. Klassen kan dernæst gennemgå nogle af teksterne, og findes der her ord, som enkelte elever ikke kender, skal de, frem for at få en forklaring, gætte sig til ordets betydning baseret på konteksten.

8.1.3 Aktivitet 3: Forklar ordet!

Denne aktivitet kan indgå som et stilladserende element i et didaktisk design i opstarten af et forløb. Læreren laver en liste, tilsvarende af mængden af elever, af svære eller nye ord, baseret på emnet, som klassen skal arbejde med. Disse ord uddeles til eleverne med en definition tilhørende. Eleverne placeres nu i to cirkler, en indre og en ydre cirkel, hvor eleverne placeres så de to cirkler af elever kigger på hinanden, og eleverne er ligeligt fordelt, så hver elev har en partner.

Eleverne skal nu i pararbejde med deres ord. Første elev fortæller den anden elev sit ord, og skal nu præsentere ordet i en sætning, som den anden elev kan bruge til at gætte ordets betydning. Når dette er klaret, forklarer anden elev sit ord og bruger dette i en sætning, så første elev kan gætte betydningen. Herefter roterer enten indre eller ydre cirkel, således at eleverne får nye partnere, og derigennem lærer en lang række nye ord ud fra konteksten de bliver givet. Dette bearbejder både elevernes receptive kommunikationsstrategier, idét de skal gætte ud fra kontekst. Derudover bearbejder det elevens produktive intersprogsbaserede strategier, da eleven, som skal danne sætninger, potentielt er nødsaget til at finde på flere, for at kunne forklare sit ords betydning.

8.2 Tiltag 2: Visualisering af Classroom Language

Sidste tiltag omhandler at visualisere for eleverne, hvordan målsproget kan og bør bruges i fremmedsprogsundervisningen. Dette er for at støtte eleverne i deres kommunikation med

læreren i hverdage, f.eks. når de skal stille simple spørgsmål. Her ville en plakat være en god løsning, da den kan hænge et sted i klassen, hvor alle eleverne kan se den. Plakaten kan blandt andet indeholde vendinger, som eleverne vil skulle bruge i hverdagen, såsom “can I please go to the bathroom?”, eller “Teacher, I need some help”. Læreren bør inddrage plakaten i undervisningen løbende, så de forskellige vendinger, som plakaten visualiserer for eleverne, indlæres og derigennem automatiseres for eleverne.

Ud over den tekstlige del af plakaten, kunne der også være billeder ud fra hver vending, som indikerer, hvad vendingen drejer sig om, så det er muligt for eleven at gætte sig til betydningen af vendingen ud fra den visuelle kontekst.

Udover at eleverne introduceres for måder, de kan bruge deres målsprog på, så benytter plakaten sig også af de receptive kommunikationsstrategier, så eleverne også øver sig i disse.

9. Konklusion

På baggrund af projektets behandling af den indsamlede datasæt gennem den udvalgte teori kan det konkluderes, at lærerens sprogvalg i engelskundervisningen spiller en stor rolle for elevernes sprogvalg, såvel som elevernes udbytte af undervisningen. Ikke nok med, at elevernes eksponering og inddragelse i brugen af engelsk er instrumental i elevernes sprogtilegnelse, da tilvalget af målsproget gør, at eleverne kan afprøve deres egne sproglige hypoteser og lære af disse, er lærerens valg om inddragelse af fællessproget, dansk, også vigtig for elevernes sproglige udvikling.

Disse sprogvalg, hvor engelsk bliver primærsprog, leder til brugen af ECL. De problematikker som ses i en rapport fra 2003, ses stadig i undersøgelsen, hvor benyttelsen af ECL falder i takt med lærerens tvivl på elevernes sprogtilegnelse, selvom dette valg har direkte indflydelse på elevernes kommunikative kompetence. For at fremme brugen af ECL, skal læreren altså investere tid i at udvikle, bearbejde og opretholde elevernes kommunikationsstrategier. Elevernes kommunikationsstrategier vil hjælpe eleverne med at lave tilvalget af engelsk, frem for tilvalget af dansk i engelskundervisningen, da eleverne vil have flere muligheder for at videreformidle sine tanker og idéer.

Som det påtales i interviewet med Lærer 1 (Bilag 6), kan tilvalget af dansk i engelskundervisningen have rødder i vaner i sprogvalg fra de ikke-sproglige fag på skemaet,

og et for sent tilvalg af engelsk som klasserumssprog. Eftersom eleverne i langt højere grad har adgang til og benytter sig af engelsk nu end tidligere, er dette bekymrende. Læreren bør rammesætte og stilladsere en undervisning, hvor ECL aktivt inddrages, og der differentieres og stilladseres, så eleverne kan benytte sine kommunikationsstrategier gennem aktiv mundtlig deltagelse.

10. Perspektivering

ECL er et emne, som ikke blot berører den kommunikative kompetence hos eleverne, men også den interkulturelle kompetence. Michael Byram beskriver interkulturel kompetence ved 5 faktorer; viden, færdigheder, holdninger, og udviklingen af kritisk bevidsthed. Disse 5 faktorer opsummeret beskriver, at interkulturel kompetence er evnen til at indgå i hensigtsmæssig kommunikation med basis i viden, færdigheder og holdninger i forbindelse med egen eller anden kultur (Byram, 2008). Både interkulturel og kommunikative kompetence arbejder mod elevernes beherskelse af hensigtsmæssige samtaler på målsproget, hvorfor autentiske samtaler er relevante at inddrage i undervisningen for at fremme elevernes udvikling af disse færdigheder. At skabe autentiske samtaler i undervisningen kan være svært, hvis det skal holdes indenfor det faglige emne, som undervisningen berører.

Som påvist i projektet, ligger en stor grad af ansvaret for brugen af ECL på lærerens skuldre.

Som lærer bestræber man sig på, hvilket Lærer 1 også nævner at udforme en undervisning, som eleverne finder interessant og har lyst til at deltage i (Bilag 6). Dette betyder også, at man ofte forsøger at undgå at benytte sig af bogsystemer og fagportaler i et forsøg på at skabe egne aktiviteter særligt målrettet ens klasse. Det kan dog ikke undgås, at man som lærer på et tidspunkt vil gøre brug af disse ressourcer, særligt i forbindelse med at skabe autentiske samtaler om det faglige emne.

Kigger man derfor på fagportalerne Gyldendal, Clio, og Alinea, som er de største fagportaler i Danmark, er det værd at undersøge, om disse understøtter brugen af ECL. Ved en gennemgang af portalerne findes der, hos Gyldendals fagportal for engelsk (u.å.), en særlig mulighed for at arbejde med “language strategies”, hvorunder man kan arbejde med “speaking”. Der findes dog herinde kun guidene plakater til særligt specifikke områder, hvor man som elev i folkeskolen ville tale engelsk. F.eks. ses en plakat, særligt rettet mod udformningen af en mundtlig præsentation.

Fagportalen Clio (u.å.) har et menuvalg, som hedder “aktiviteter”, hvor man som lærer kan filtrere disse efter typen af aktivitet. Her er det muligt at vælge områder, såsom samtale og diskussion, hvor der forekommer aktiviteter, hvor dette bearbejdes. Hos Alinea (u.å.) findes der ingen let tilgængelige forløb eller muligheder for at arbejde særligt med elevernes kommunikative kompetence eller strategier.

Fagportalerne tilbyder læreren nogen støtte i brugen af ECL, da f.eks. aktiviteterne hos Clio kan hjælpe læreren med at udforme et undervisningsforløb. Dog findes der ikke alle typer af aktiviteter til alle de faglige emner. Gyldendals plakater vil være gode elementer at have hængende i et klasselokale, som eleverne kan støtte sig op ad, men hvis eleven ikke kan læse og forstå indholdet på engelsk, kræver dette oversættelser eller ekstra stilladserende arbejde fra læreren, og støtten bliver derfor lav.

At udvikle forløb og aktiviteter hos online fagportaler, som har særligt fokus på, at eleverne skal tale sammen på engelsk, hvor dette ikke blot lægger op til lukkede spørgsmål med lukkede svarmuligheder, vil ikke blot støtte læreren i brugen af ECL, men også hjælpe eleverne løbende med at udvikle deres kommunikative kompetencer, såvel som deres interkulturelle kompetence.

11. Litteraturliste

Alinea (u.å.) *Engelskportal - Udskolingen*. Hentet d. 8. december 2022 fra:
<https://engelsk.fagportal.alinea.dk/udskoling>

Bjerre, M. & Ladegaard, U. (2007) *Vejle til et nyt sprog: teorier om sprogtilegnelse*.
Dansklærerforeningens Forlag

Bjørndal, C. (2003) *Det vurderende øje*. KLIM

Buckley, D. (u.å.) *The Pros and Cons of English Only in the Classroom*. Lokaliseret d.
30. november 2022 på:
<https://manwrites.com/the-pros-and-cons-of-english-only-in-the-classroom/>

Byram, M. (2008) *From Foreign Language Education to Education for Intercultural
Citizenship - Essays and Reflections*. Channel View Publications Ltd.: Bristol, UK

Børne- og undervisningsministeriet (2019a) *Vejledning til faget engelsk*. Hentet d. 9.
november 2022 fra:
https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_Vejledning_Engelsk_2020.pdf

Børne- og undervisningsministeriet (2019b) *Engelsk Fælles Mål*. Hentet d. 11.
november 2022 fra
https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_F%C3%A6llesM%C3%A5l_Engelsk.pdf

Cameron, L. (2001) *Teaching Languages to Young Learners*, Cambridge University
Press, Cambridge, UK

Clio (u.å.). *Engelskfaget Udskolingen: Aktiviteter*. Hentet d. 8. december 2022 fra:
<https://portals.clio.me/dk/engelsk/7-10/aktiviteter/>

Danmarks Evalueringsinstitut (2003) *Engelsk i grundskolen - om indhold, organisering og vilkår*.

Gyldendal (u.å.) *Engelsk 7.-10: Speaking*. Hentet d. 8. december 2022 fra:
<https://engelsk.gyldendal.dk/language/language-strategies/speaking>

Holmen, A. (2020) *Translanguaging - alle elevers læring i centrum*. Viden om Literacy, 2020 (27), s. 92- 97
https://videnomlaesning.dk/media/3310/27_anne-holmen_helene-thise.pdf

Hyldgaard, K. (2021) *Videnskabsteori - en grundbog til de pædagogiske fag*. (2. udg.) Samfundslitteratur

Krashen, S. D. (1985) *The Input Hypothesis*. Longman

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015) *Interview: Det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. (3. udg.) Hans Reitzels Forlag
<https://studybox.dk/products/interview-9788741262345>

Lindhardsen, V. & Christensen, B. (2002) *Sprogfagenes didaktik*. Kroghs Forlag

Long, M. (1983) "Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input" I: *Applied Linguistics* 4

Metodeguiden.au.dk, u.å., *Validitet*, Lokaliseret d. 12. november 2022 på:
<https://metodeguiden.au.dk/validitet>

P. Daryai-Hansen, & D. Albrechtsen (2018), *Tidligere sprogstart: ny begynderdidaktik med fokus på flersprogethed*. Konsortiet for Sprog og Fagdidaktik i folkeskolen.

Sunesen, M. S. K (2020) *Sådan laver du undersøgelser; Videnskabsteori, metode og analyse*. Hans Reitzels Forlag
<https://studybox.dk/products/sadan-laver-du-undersogelser-9788702310320>

Swain, M. (1995) "Three functions of output in second language learning" I: Cook, G. & Seidlhofer, B. (red.): For H.G. Widdowson: *Principles and Practice in the Study of Language*. Oxford University Press

Thisted, J. (2018) *Forskningsmetode i praksis*. Jens Thisted og Munksgaard.

Von Holst-Pedersen, J. & Gregersen, A. S. (2018) Målsproget som undervisningssprog - også i den tidlige sprogundervisning i tysk og fransk. I P. Daryai-Hansen, & D. Albrechtsen (red.), *Tidligere sprogstart: ny begynderdidaktik med fokus på flersprogethed* (s. 149-152). Konsortiet for Sprog og Fagdidaktik i folkeskolen.

12. Bilag

12.1 Bilag 1: Observationer i Lærer 1's 9. klasse

9. klasse, 2 lektioner, Lærer 1 Observatør: Emma KJW Emne: (1)Conspiracy Theories & (2) Terminsprøver	
Dansk	Engelsk
<ul style="list-style-type: none"> - Lærer 1 iredtesætter - Flere elever stiller spørgsmål på dansk, selvom Lærer 1 svarer på engelsk - Eleverne spørger indtil historie - Eleverne vælger at snakke fagligt på dansk - Lærer 1 gennemgår agenda + terminsprøve og dertilhørende pointskala 	<ul style="list-style-type: none"> - Lærer 1 gennemgår dagens agenda - Lærer 1 sætter eleverne i gang med at snakke på engelsk - Lærer 1 svarer eleverne på engelsk, selvom de taler dansk
Kommunikationsstrategier	
<u>Receptive</u> (Ordbog, kontekst, spørge om hjælp)	
<u>Produktive modersmål-baserede</u> (Kodeskift, anglisering, oversættelse)	<ul style="list-style-type: none"> - Elev: "Har vi ikke ytringsfrihed?" → Lærer 1 spørger hvad det hedder på engelsk og eleven oversætter - Eleverne svarer på dansk og oversætter til engelsk lige efter - Elev stopper sætning med "nej, øh...jo" - "I take a panodil" (pan-oh-dill)
<u>Produktive intersprogs-baserede</u> (Omskrivning, generalisering, rekonstruktion, hjemmelavede ord)	<ul style="list-style-type: none"> - Elev: "You're ...not knowing. It's when you don't know stuff, but you don't know that you don't know it. So then you can't talk about the thing with your friends" Lærer 1: "Do you mean ignorant?" Elev: "Yes!" - Elev: "it's like you don't like people, so you stay at home" i reference til social angst.

	<ul style="list-style-type: none"> - Elev afbryder sætning med ”øøh” hvorefter han starter en ny sætning, hvor han har omformuleret hvad han ville sige, for at kunne forklare sig.
<p><u>Produktive interaktive</u> ((in)direkte appel, ikke sproglige)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Elev rækker hånden op og spørger Lærer 1 “*Lærer 1*, what is it called when you don’t believe something all the way?” - Elev stopper midt i sætning og holder pause. “Some people believes that illuminati people are ... Like...” og anden elev byder ind “reptile people?”, hvortil første elev svarer “Yes! Reptile people, like snakes and stuff.” - Enkelte elever gestikulerer når der er et ord, som de er usikre på, men de siger alligevel.

12.2 Bilag 2: Observationer i Lærer 1's 7. klasse

7. klasse, 2 lektioner, Lærer 1 Observatør: Emma KJW Emne: High School Musical	
Dansk	Engelsk
<ul style="list-style-type: none"> - Elever starter sætninger på dansk og skifter til engelsk - Lærer 1 forklarer emnet skiftevis på dansk og engelsk - Eleverne snakker privat - Eleverne taler om sammensætning af grupper 	<ul style="list-style-type: none"> - Lærer 1 skifter mellem dansk og engelsk - Dagens agenda gennemgås - Eleverne stiller Lærer 1 spørgsmål om dagens agenda
Kommunikationsstrategier	
<u>Receptive</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Elev i forbindelse med at få vist sin video på skærmen: "I don't know how to do this"
<u>Produktive modersmål-baserede</u>	<ul style="list-style-type: none"> - "And mig og *elev*, we sing this" - "yes, øh, I can take my, øh, PC frem" - "She tries, eller, she is trying to stop it." - Its called Fish and Chips inspired by.. nej, den er inspireret af Fish and Chips, so it's called Fish and Chillas"
<u>Produktive intersprogs-baserede</u>	<ul style="list-style-type: none"> - "We didn't know who should be the person that is the focus" - "We didn't has a name for it, so ... øh... No, we didn't have a name in the beginning, but then we found it out."
<u>Produktive interaktive</u>	<ul style="list-style-type: none"> - "*Lærer 1* how are we gonna choose who is who?" - Elev kan ikke huske hvad han vil sige, så han knipser med fingrene og Lærer 1 hjælper ham på vej

12.3 Bilag 3: Observationer i Lærer 1's 8. klasse

8. klasse, 1 lektion, Lærer 1 Observatør: Emma KJW Emne: Terminsprøver	
Dansk	Engelsk
<ul style="list-style-type: none">- Lærer 1 gennemgår agenda og pointskala for terminsprøver- Eleverne stiller spørgsmål til terminsprøverne- Lærer 1 forklarer generelle fejl- Eleverne snakker privat	<ul style="list-style-type: none">- Efter timens afslutning kommer én elev op og stiller spørgsmål til terminsprøven på engelsk

12.4 Bilag 4: Observationer i Lærer 2's 7. klasse

7. klasse, 2 lektioner, Lærer 2 Observatør: Emma KJW Emne: Numbers → Calendars	
Dansk	Engelsk
<ul style="list-style-type: none"> - Elev stiller spørgsmål til andet fag → Lærer 2 beder om spørgsmålet på engelsk - Elev afbryder undervisning med spørgsmål på dansk - "Skal jeg sige det på engelsk? men jeg har skrevet det på dansk" - Lærer 2 irettesætter klassen, da få har gennemført opgaverne de skulle - Eleverne snakker privat på dansk - Eleverne arbejder i grupper, og de taler her også dansk 	<ul style="list-style-type: none"> - Lærer 2 svarer eleverne på engelsk selvom de snakker dansk - Enkelte grupper af elever snakker engelsk i gruppearbejde - Eleverne besvarer spørgsmål på engelsk
Kommunikationsstrategier	
<u>Receptive</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Elev "Hvad mener du med (engelsk sætning)?"
<u>Produktive modersmål-baserede</u>	<ul style="list-style-type: none"> - "øhm" + navne på steder bliver udtalt på dansk, selvom disse har korresponderende engelske navne. - "We were thrown into a torn-bush" (thorn-bush) - "Some of our håndball-friends" - Lærer 2 spørger om hvad "brackets" betyder, og elev oversætter - "Last school day" → Sidste skoledag
<u>Produktive intersprogs-baserede</u>	<ul style="list-style-type: none"> - "isn't it something like being in motion day?" → Motionsdag. Eleven har forsøgt at forklare ordet "motionsdag" på engelsk.
<u>Produktive interaktive</u>	<ul style="list-style-type: none"> - "how do you see, hvordan siger du nu? How did you see with blindfold?" - En elev, da han skal sige "365" på engelsk, tager en lang pause og kigger til sin sidemand, men finder

	<p>selv frem til svaret</p> <ul style="list-style-type: none">- Elev forsøger at udtale et ord men er i tvivl, så halvvejs inde i ordet trækker hun ordet ud, og her springer Lærer 2 til og hjælper hende med udtalen - En elev er i tvivl om udtale af et ord fra et spørgsmål, og siger nogle volapyk ord som en klassekammerat så hjælper hende med, ved at give hende den korrekte udtale.
--	--

12.5 Bilag 5: Spørgeskemaundersøgelse

1. Hvilket klassetrin går du på?

- 7. klasse → 33 = 47,8%
- 8. klasse → 19 = 27,5%
- 9. klasse → 17 = 24,6%

2. Hvordan har du det med at tale engelsk i engelskundervisningen?

- Ved ikke → 1 = 1,4%
- Ikke godt → 2 = 2,9%
- Mindre godt → 6 = 8,7%
- Hverken eller → 13 = 18,3%
- Godt → 33 = 47,8%
- Meget godt → 14 = 20,3%

3. Føler du dig tryk ved at snakke engelsk i engelskundervisningen?

- Ved ikke → 7 = 10,1%
- Ja → 48 = 69,6%
- Nej → 3 = 4,3%
- Hverken eller → 11 = 15,9%

4. Hvorfor/Hvorfor ikke?

*Dette spørgsmål var med egen skriftlig besvarelse. Svar såsom “ved ikke” eller repetitioner er fjernet

- Fordi alle er sådan cirka på samme niveau
- Fordi at folk er lige glade om jeg er god eller daglig
- fordi jeg jo gern blive bedre til engelsk og det kan hjælpe hvis jeg taler og høre mere engelsk og der sker ikke noget selv hvis det er foran andre mennesker
- fordi at det bare er et sprog jeg kan jo godt blive nevøs nogle gange med det er bare et sprog
- Bange for at lave fejl
- fordi min lære gør det hyggeligt og hjælper hvis du siger noget forkert
- ja fordi mine lære og klassekammerater er gode til at lytte og hjælpe
- ja, fordi man for hjælp til ord som man måske ikke kender eller ikke kan udtale
- jeg har altid haft det godt med engelsk. Man ser også engelsk på mange sociale medier, så jeg er meget vant til det. Og jeg har noget udenlandsk familie jeg snakker engelsk med.
- Ja det gør jeg fordi at hvis jeg laver en fejl så sker der ikke noget andet end at du får din fejl af vide og på den måde lærer af det. Men det kan også være lidt nervepirrende nogle gange fordi mit engelsk ikke er det bedste.
- Ja, jeg føler mig tryk ved at snakke engelsk i engelskundervisningen, fordi at klassen ikke gør grin med nogen, hvis man snakker forkert.
- Ingen er perfekte

- vi har en god lære og god undervisning, så er jeg tryk ved at snakke engelsk
- nogle gange har jeg ikke lyst til at snakke fordi de mennesker man normalt snakker dansk med skal man pludselig snakke engelsk med, og det syntes jeg er lidt mærkeligt. men eller syntes jeg at det er meget fint.
- Er ikke så god til at snakke og udtale Engelsk
- om jeg har det fint med at snakke engelsk men nogen gange siger folk jeg lyder som en inder sååå ja, men vi snakker heller ikke kun engelsk, hvis nu vi ikke ved hvad det hedder kan vi sige det på dansk eller spørger ham. Han (*Lærer 1*) taler engelsk til os, og dansk hvis han skal forklare noget. så det er lidt en blanding hvilket sprog han taler.

5. Kan du lide at snakke engelsk i engelskundervisningen?

- Ved ikke → 2 = 2,9%
- Ja → 41 = 59,4%
- Nej → 8 = 11,6%
- Hverken eller → 18 = 26,1%

6. Hvad gør, at du har lyst til at snakke engelsk i engelskundervisningen?

- Min lærer → 7 = 10,1%
- Mine venner/klassekammerater → 14 = 20,3%
- Spændende emner → 18 = 26,1%
- Sjove aktiviteter → 9 = 13%
- Karakterer → 16 = 23,2%
- Ros → 5 = 7,2 %

7. Hvornår snakker du mest engelsk i engelskundervisningen?

- I klassesamtaler → 31 = 44,9%
- I gruppearbejde → 19 = 27,5%
- I pararbejde → 19 = 27,5%

8. Forestil dig, at du snakker engelsk i en klassesamtale i engelskundervisningen: Hvis du ikke kender eller kan huske et ord, som du gerne vil bruge på engelsk, hvad gør du så?

- Jeg søger i en ordbog eller oversætter via hjælpemidler, såsom Google Translate → 12 = 17,4 %
- Jeg spørger læreren om hjælp til at finde ordet → 19 = 27,5 %
- Jeg spørger en klassekammerat om hjælp til at finde ordet → 10 = 14,5%
- Jeg forsøger at tale rundt om ordet/forklare hvad ordet betyder, på engelsk → 18 = 26,1%
- Jeg forsøger at tale rundt om ordet/forklare hvad ordet betyder, på dansk → 10 = 14,5%

9. Snakker du engelsk uden for skolen?

- Ja → 51 = 73,9%
- Nej → 13 = 18,8%
- Ved ikke → 5 = 7,2%

10. Hvis ja: Hvornår snakker du engelsk uden for skolen?

- Derhjemme / med familie → 6 = 8,7%
- Med mine venner → 10 = 14,5%
- I mine fritidsinteresser (sport, kreative aktiviteter, mm.) → 1 = 1,4%
- I forbindelse med computerspil (discord, in-game chat, mm.) → 13 = 18,8%
- Andet (sociale medier, arbejde, udenlandsk familie, mm.) → 12 = 17,4%
- På ferier → 13 = 18,8%
- Ved ikke → 3 = 4,3%
- Ikke relevant; jeg svarede nej → 11 = 15,9%

11. I engelskundervisningen: Snakker din lærer kun engelsk?

* Eleverne havde her en svarmulighed "andet", som tillod dem at skrive egne svar. Relevante inkluderes. Elevernes egne skriftlige svar tildeles ikke procenter, da de hver især kun udgør 1 svar.

- Ja → 11 = 15,9%
- Nej → 33 = 47,8%
- Begge dele → 10 = 14,5%
- Det er sjældent de ikke gør, og hvis de gør er det fordi der er nogle der ikke forstår hvad det betød
- ja men bagefter oversætter han/hun
- Min lærer snakker både dansk og engelsk men prøver at holde sig til engelsk
- For det meste, men det bliver oversat så alle forstår det
- ja og få gange dansk
- ja tit
- mest engelsk men en lille smule dansk
- for det meste, men hvis der er noget vi ikke forstår siger han det på dansk
- for det meste
- næsten altid
- han snakker engelsk og forklarer det derefter på dansk
- Min lærer snakker engelsk, men kun mens han underviser (snakker dansk når vi starter på timen)

12. Hvis ja: Hvordan har du det med, at læreren kun taler engelsk til jer?

- Jeg synes, at det er godt. Jeg har nemt ved at følge med i undervisningen. → 34 = 49,3%

- Jeg synes, at det er lidt svært at følge med, men jeg synes stadig, at det fungerer godt. → 7 = 10,1%
- Jeg synes, at det er meget svært at følge med, og jeg kan ikke lide det. → 1 = 1,4%
- Ikke relevant: Jeg svarede nej → 27 = 39,1%

13. Hvilket sprog kan du bedst lide, at der bliver snakket på i engelsk undervisningen?

* Eleverne havde her en svarmulighed "andet", som tillod dem at skrive egne svar. Relevante inkluderes.

- Engelsk → 18 = 26,1%
- Dansk → 5 = 7,2%
- En blanding af engelsk og dansk → 43 = 62,3%
- Jeg er ligeglad
- Mest engelsk og lidt dansk en gang i mellem

14. Synes du, eller tror du, at du lærer mere, hvis engelskundervisningen kun foregår på engelsk?

- Ved ikke → 21 = 30,4%
- Ja → 25 = 36,2%
- Nej → 13 = 18,8%
- Nogle gange, men andre gange synes jeg, at det er svært at følge med → 10 = 14,5%

15. Hvor føler du, at du lærer mest engelsk?

* Eleverne havde her en svarmulighed "andet", som tillod dem at skrive egne svar. Relevante inkluderes.

- I skolen → 10 = 14,5%
- I samtaler med venner eller familie → 0
- I forbindelse med fritidsaktiviteter (computerspil, kreative interesser, sport, mm.) → 8 = 11,6%
- Når jeg ser film, TV eller YouTube → 19 = 27,5%
- På sociale medier (TikTok, Snapchat, Instagram, mm.) → 23 = 33,3%
- computerspil, sport tv, film, youtube og sociale medier
- på film tv og youtube og i skolen
- både skolen og snapchat hvis man skriver engelsk eller ser videoer på engelsk
- god blanding af det hele
- Jeg ser meget yt men lære også meget i skolen
- både på film, TV og youtube, men også på sociale medier

16. Har du nogle oplevelser af brugen af engelsk i undervisningen, som du gerne vil tilføje?

* Dette spørgsmål var med egen skriftlig besvarelse. Svar såsom "ved ikke" eller "nej" er fjernet.

- hvis der er nogle være ord så kan man gennemgå dem læren
- altså vi har jo *Lærer 1* og vi havde et engelsk forløb om high school musical og i det forløb følte jeg at jeg lærte mere engelsk og jeg havde faktisk lyst til at lave lektier

12.6 Bilag 6: Interview med Lærer 1

I: Hvad er dine linjefag?

L1: Mine linjefag er engelsk, historie og samfundsfag.

I: Og hvor længe har du undervist?

L1: I 13 år, er lige blevet enig med mig selv om i dag.

I: Når vi snakker om engelsk, føler du dig så mest kompetent i at undervise i indskolingen, på mellemtrinnet eller i udskolingen?

L1: Udskolingen!

I: Hvordan kan det være?

L1: Jeg har simpelthen aldrig gjort andet.

I: Når du så underviser i engelsk, hvordan forsøger du så at skabe et trygt læringsmiljø?

L1: Trygt læringsmiljø... Hvordan gør jeg det? Jamen altså, jeg tror, at noget af det man skal have øje for, det er, at øh, man får italesat at, øhm, at fejl er okay. At vi ikke bilder os selv ind, at vi kan have én eller anden "nul-fejls-kultur". Det er noget af det der ligger lige nu, hvor man kan sige, at der er en masse undersøgelser derude nu, som viser at unge har rigtig svært ved at skulle præstere, præstere, præstere. Så jeg tror at en del af det der kan give et trygt klasserum, det er, at de ved at de er okay, til trods for fejl, og at vi alle sammen laver fejl. Det bliver også meget tydeligt lige i dag. Der handler det nemlig kun om fejl^[1] og der gør jeg mig ligesom umage til at italesætte, at det er ikke dét der er vigtigt. Det er vejen der er vigtig. Og det lyder som sådan nogle floskler, men det er altså noget af det der skal til. Så, øh, noget andet det er at jeg forsøger, at der ikke skal være spændinger... Hvad kan man sige? Spændinger mellem eleverne, og prøve at tage brodden ud af de ting som de kan have imellem sig. Øh, det er mere sådan noget klassekultur... Men det er jo en del af ledelsen. Det er at man... Om man kan skabe den kultur, og det er ligesom ved at vide hvornår skal jeg stoppe noget, ik? Og hvornår skal jeg lade noget køre. Øhm. Og en del ... En anden ting, eller, en tredje ting, det er så at forsøge at være humoristisk med eleverne. Fordi at når vi smiler og vi er glade og vi griner, så er det også et tegn på at vi er et trygt sted.

I: Ja, det kan jeg godt følge dig i.

L1: Så kan eleverne jo komme fra alle mulige baggrunde, og alle mulige.. "Årh min tidligere skole"... Og nogle elever har været her for evigt, så der skal der ligesom være plads til et rum hvor de kan se, at alle kan se, at sammen med mig i hvert fald, der kan vi godt have det sjovt. Det giver sådan en... Ja... Jeg ved ikke om det giver tryghed, men typisk vil jeg mene at det gør det ja.

I: Det lyder som en positiv relation i hvert fald.

L1: Ja, ja, ja, ja, ja! Det er selvfølgelig relationsarbejdet. Det er det da, men det er også bare fordi, at... Ja, det skaber en bedre stemning og det er jo stemningen som gør, at man kan føle sig utryg. Øh... Det er jo det samme som gør sig gældende, hvis du står på en mørk station... Hvis du så oplever at blive utryg, så er det jo en stemning, ik?

I: Jo, selvfølgelig.

L1: Jeg tror at det er det jeg gør. Jeg gør sikkert også andre ting, det skal jeg ikke kunne sige.

I: Men det er lige det, som du tænker. Det lyder super. Øhm... Når vi så snakker om et trygt læringsmiljø, så tænker jeg også at det handler meget om, at gerne vil skabe stor deltagelse fra eleverne?

L1: Ja!

I: Har du nogle tanker om, hvad du gør specifikt for den aktive deltagelse? Altså om eleverne mundtligt er med i undervisningen og deltager?

L1: Det er svært fordi at man jo... ”Man”... Jeg kan godt opleve at, øh, at det er de samme elever som jeg... som deltager aktivt, og så skal man jo næsten ind på individ basis og prøve at finde ud af... Jamen hvad er det der gør, at han eller hun ikke deltager i samme grad som de andre? Og dér tror jeg, nogle gange, enkelte gange, så er det selvfølgelig godt at gå direkte med eleverne og sige ”nu skal du deltage. Nu skal du svare på det her spørgsmål!”, øh, og andre gange så er det at se at den aktive deltagelse jo måske skal have lov til at udfolde sig i mindre grupper eller i anderledes struktureret arbejde, end det der lige foregår hvor alle lytter. Når de er sammen med hinanden kan de blive bevidste, uh, om mit engelske er ligeså godt som de andres. Jeg har to elever som taler med en meget flot britisk accent, men det er faktisk noget som de lidt skammer sig over...

I: Okay...?

L1: Ja, hvilket er lidt underligt. Men det er simpelthen på grund af én eller anden dum kommentar, som én eller anden har sagt tilbage i 7. klasse. ”Hvorfor snakker du sådan?” Øh, og så er det jo lidt ærgerligt at have gået på en international skole nede i Bruxelles, når du så kommer her til og folk griner, fordi dernede var det jo det rigtige engelsk. Øh. Så når, når elever giver for meget modstand på at deltage aktivt i engelsk... Øh... Jeg har pt. en elev, som... Sidste år, forrige år, altid snakkede og deltog... Øh... Men som i år, også gerne vil deltage, men ikke længere gider at snakke engelsk.

I: Okay, spændende. Hvad gør han så?

L1: Så svarer han bare på dansk, til trods for at jeg ved at han kan på engelsk. Men øh... Det er simpelthen fordi, at han er blevet bevidst om sig selv, i forhold til klassen og så er det jo nogle helt andre ting man skal arbejde med. Så, ja, det ved jeg ikke. Jeg passer på at antage,

at når elever ikke deltager, at så er det fordi de er dovne. Jeg tror at der er nogle gange nogle andre antagelser vi må gøre os, som lærere i hvert fald.

I: Ja. Sådan en elev som du så har, som nu ikke længere vil deltage på engelsk, hvordan motiverer du ham så til at sådan... komme tilbage på banen igen?

L1: Det ved jeg ikke engang om jeg gør. Det var da skrækkeligt. Øh, jamen det er fordi, at jeg tror nogle gange, at der er faser. Andre gange så siger jeg, når han gerne vil deltage men ikke på engelsk, så siger jeg "Det kan du godt sige på engelsk"... "Aaarh okay" siger han så, og så gør han det så alligevel. Så det er det der med, på én eller anden måde, at skabe en tilpas, øh, tilpas modstand. Øhm... Hvis jeg var nervøs for, om eleven kunne tale engelsk, så er det jo noget andet arbejde der skal til, for at få det til at fungere.

I: Selvfølgelig.

L1: Nogle gange så er det jo bare... Nogle gange så er det jo også om elevens position i klassen, som, som kommer til at definere hvor aktivt eleven føler den pågældende elev har lov til at være, og det er jo så... Det er jo så i virkeligheden mere hen i det der pædagogiske felt, hvor man så skal arbejde med fællesskabet og man skal arbejde med at alle har lov til en mening og alle har lov til et svar. Øh... og det kan godt være at alle svar ikke er lige gode, men det er ikke ensbetydende med at alle svar ikke skal høres, eller sådan...

I: Ja, okay! Så igen, det der med at deltage aktivt... Øh... Hvordan, eller i hvilke sammenhænge føler du så at dine elever deltager mest? Er det i klassediskussioner, er det i gruppearbejde eller i pararbejde?

L1: Øh.. Nogle gange laver jeg, øhm, nogle gruppe-konkurrencer, æhm... Det kan skabe rigtig stor aktivitet. Også hos dem som måske ikke plejer at være lige så aktive, men så typisk, det jeg så ser er, at det er så bare nogle andre der er passive. Jeg... Det er fordi jeg synes det er naivt at tro, at alle kan være lige aktive altid, men, i dét tror jeg også der ligger, at hvis man gerne vil have aktivitet, så skal man også selv være engageret som lærer. Så for mig handler det om at lave noget som jeg synes er spændende og kreativt, og hvis jeg beder dem om at lave videoer, så kan jeg få mange elever, som normalt er passive, til at blive noget mere engageret... Forskellige skuespil, "walk and talks"... Sådan nogle ting. Sådan nogle ting skaber aktivitet. Prøver at gribe fat i hvad kan eleverne godt lide og kan vi få det inkorporeret så der bliver en bruger-inddragelse tror jeg man kalder det, måske. Det kan i hvert fald godt skabe ejerskab. Det kan man ikke gøre hele tiden, men man kan bestræbe sig på at gøre det i hvert fald nogle gange, når de kommer med gode forslag eksempelvis... Ja... Hvornår oplever jeg ellers at de bare er aktive og på? Ja... Altså der er nogle klasser som godt kan lide bare at få nogle opgaver bare og sidde med. Det er også lidt noget med stemning og lige sådan en følelse. Jeg prøver så at variere så godt jeg kan. At vi ikke sidder og læser en tekst og svarer på spørgsmål hver gang.

I: Ja, det lyder også rart, at det varieres

L1: Det gør vi nogle gange! Det skal vi jo også. Ja... jeg har ikke et eller andet "hjul" for... Nå, nu har vi lavet dét. Øh, altså jeg kan godt have to video-projekter lige op og ned ad hinanden, for så at skifte til noget andet. Det behøver ikke at være "Nå, så gør vi dét, så gør vi dét", så gør vi dét." Det kan godt leve på én eller anden synergi.

I: Ja, helt klart. I din engelskundervisning, har du så et sprog du primært helst vil bruge?

L1: Jeg taler for det meste engelsk, engelsk, engelsk, fordi de skal høre så meget engelsk som muligt, og det er selvfølgelig begrænset hvor meget vi kan eksponere dem for engelsk i en læringskontekst kontra engelsk i medier. Øhm... Men der er jo bare dage, hvor at noget skal oversættes. Typisk er min struktur at jeg, eksempelvis i vores 7. klasse, hvor jeg ved at der sidder 3 elever som har nogle læringsvanskeligheder, som gør, at det skal altså oversættes. Så giver jeg klassen opgaven på engelsk, og så spørger jeg ligesom til sidst, "Do you understand? do you know what you're about to do?", og så når de siger "yes yes" hele vejen rundt, så kan de gå i gang. Så laver jeg så en oversættelse, og nogle gange skifter jeg. Nogle gange gør jeg faktisk bevidst dét, at jeg siger hver anden sætning, i et forløb... Det kan være at jeg skal forklare 9. klasserne en opgave, and then I would start just speaking English in-between, og så stadig holde den, så det ikke bliver en direkte oversættelse, men at hver anden sætning faktisk er på dansk. Det har vi nogle gange moret os med, fordi det giver dem en evne til at omstille sig, men jeg mener dybest set at i udskolingens engelskundervisning være på engelsk.

I: Ja

L1: Den anden måde at gøre det på, har jeg forståelse for, men vi skal passe på med, i hvert fald op til en engelsk eksamen, som vi jo ved at de skal til, også under corona, så skal vi altså passe på at vi ikke får talt for meget dansk og så bare håbe på at de kan klare det. Jeg synes vi skal eksponere dem for engelsk i en læringskontekst så meget som muligt.

I: Er det noget som du har undersøgt?

L1: Næh... Det har jeg da egentlig aldrig tænkt på. Det ville da have været smart, det kan jeg da godt se, men altså øh... Det er selvfølgelig væsentligt. Det der bare meget ofte er, er at når vi kommer op i 7., 8., 9., klasse, så kan de fleste af eleverne godt forstå hvad det er jeg siger. Nogle gange kan de misforstå opgaven, og så er det bedre at de så får en forklaring både anden og tredje gang også på engelsk, som så hvor det kan gå op for dem "oh so that's what we're doing", "ja, fint nok", end at jeg bare per automatik siger det på dansk, fordi så kan eleverne jo også, hvis de så bliver usikre, så sige "jamen så siger jeg det bare på dansk". Så jeg prøver meget at motivere dem til at prøve igen på engelsk, ved at jeg også selv kan stå og dumme mig på engelsk, og vise at det ligesom er måden vi gør det på, ik?

I: Ja! Godt nok, øh, det som jeg beskriver som engelsk som klasserumssprog, det er hvor man primært eller næsten eksklusivt vælger at tale engelsk i klassen, som vi snakkede om. Det ligger sig, lyder det som, meget hen ad vejen, som hvordan du selv gerne vil bruge engelsk i

din undervisning. Ser du nogle klare ulemper og fordele ved at bruge engelsk som klasserumssprog?

L1: Ja, altså.. Det er jo.. Nu i dag har vi jo gennemgået terminsprøver, og det har jeg meget bevidst gjort på dansk, fordi vi pludselig har med noget materiale at gøre, som virkelig virkelig betyder meget for eleverne, og derfor betyder det rigtig meget for mig at de forstår præcis hvad det er jeg mener, og at vi får talt igennem hvad det er vi gør. Ideelt set skulle sådan noget som terminsprøver også have foregået på engelsk, men det kræver i min optik at eleverne så skal kunne forstå engelsk endnu bedre, og når engelsk bliver klasserumssproget, så skal man hele tiden være opmærksom på, at det kan jo betyde, at der er nogle, som bliver sat af. Det er også en kæmpe udfordring.

Lang pause

L1: Men jeg synes jeg ser nogle helt klare fordele i, at når jeg siger, at vi taler engelsk, og jeg så også taler engelsk, at så bliver det ligesom lagt op til eleverne, at det gør de også. Det er så klart at, som om, i 7. klasse, der gør de det bare, fordi de tænker ikke så meget over sig selv. Nogle gange når vi kommer op og har nogle større elever, så bliver de meget bevidste, og der er det jo væsentligt at de ved, at når jeg er der, og når vi laver noget på engelsk at vi så også svarer på engelsk. Også hinanden, og det er jo så dér man skal være over dem, og sige 'okay nu kører i det der small-talk. Det må i så gøre på engelsk også.' Det er ikke altid så nemt, men øh... Der er nogle fordele, og der er også nogle ulemper.

I: Ja. Har du så nogen holdning til hvor tidligt du synes man kan starte med at bruge engelsk som klasserumssprog? Nu ved jeg, at du sagde, at du ikke har undervist i andet end udskolingen, men ...?

L1: Det ville jeg jo gøre i første klasse, men igen, jeg underviser ikke første klasse i engelsk, så det kan jeg jo sagtens komme her og sige. Det har jeg jo intet belæg for at mene, men...

I: Er det idealistisk set?

L1: Ja, idealistisk set, så laver man sådan noget learning through playing, hvor man så fortæller opgaven på engelsk og så oversætter den, og hjælper dem så godt man kan på engelsk. Men reelt set aner jeg jo ingenting om jo. Problemet er, at jo senere man gør engelsk til klasserumssprog, jo senere skal du også af-arbejde at dansk var blevet til klasserumssproget. Igen, det har jeg ingen evidens for at sige, men det ville jeg antage.

[1] Denne dag handlede engelskundervisningen om elevernes terminsprøver, og Lærer 1 gennemgik prøverne med dem, og påtalte de fejl som han så gik igen hos mange af eleverne.