



JEG LÆRER IKKE
ENGELSK AF AT SNAKKE
DANSK



Jeg lærer ikke engelsk af at snakke dansk

- En undersøgelse af English as a Classroom Language

I do not learn English from speaking Danish

- A study of English as a Classroom Language

Af: Line Bilet Rand, studienr.: 21116093

UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole, Læreruddannelsen på Fyn

Bachelorprojekt

8. semester

Undervisningsfag: Engelsk

Afl. 15/5 2020

Vejleder: Solveig Gaarsmand

Antal tegn inkl. mellemrum: 65.000 anslag

Denne opgave – eller dele heraf – må kun offentliggøres med forfatterens tilladelse jf.

[Bekendtgørelse af lov om ophavsret nr. 1144 af 23/10/2014](#)

Abstract

The following bachelor project contains a study of English as a Classroom Language (ECL) in the Danish primary and lower secondary school. The project is about the amount of Danish in an English lesson – and why! The problem statement includes considerations about ECL in practice and the importance of ECL in proportion to motivation and language acquisition. The data consist of four interviews, two with pupils and two with teachers. Furthermore, involve the data a questionnaire with 100 answers and observations of 14 English lessons from one of my practical periods. The analysis of the data is based on three different theoretical perspectives. Firstly, language acquisition including the interaction hypothesis by Michael Long. Secondly, the Self-Determination Theory described by Deci and Ryan where the inner motivation is the focus of attention. Lastly, the project presents Lynne Cameron and her thoughts about English as a Classroom Language. Beyond this, the bachelor project presents a report from 2003 from Danmarks Evalueringsinstitut and the project “Tidlig Sprogstart” from 2018. The analysis indicates that the teachers want to implement ECL, but instructions and grammatical explanations are in Danish. Furthermore, the analysis shows the importance of strong relations in the classroom. Based on the analysis, the project discusses the pros and cons of ECL and contributes with initiatives including two activities and a classroom poster. The conclusion is that ECL still is a great challenge to both teachers and pupils. However, ECL is highly relevant owing to intercultural competence and 21st Century Skills for which reason ECL has to be a part of the English classroom today just like it is a part of the pupils’ daily life.

INDLEDNING	1
PROBLEMFOMULERING	2
LÆSEVEJLEDNING	2
BEGREBSAFKLARINGER	4
MOTIVATION	4
ENGLISH AS A CLASSROOM LANGUAGE (ECL)	5
SPROGTILEGNELSE.....	5
FORSKNINGSOVERSIGT	6
EMPIRI OG METODE	7
UNDERSØGELSESDSIGN	7
KVANTITATIV METODE	8
<i>Spørgeskema</i>	8
<i>Observation</i>	9
KRITISK PERSPEKTIV PÅ DEN KVANTITATIVE METODE.....	9
KVALITATIV METODE	11
<i>Interviews</i>	11
KRITISK PERSPEKTIV PÅ DEN KVALITATIVE METODE.....	12
TEORI	13
TEORETISK AFGRÆNSNING	13
SPROGTILEGNELSE.....	14
<i>Interaktionisme</i>	14
<i>Interaktionshypotesen</i>	15
MOTIVATION	16
ENGLISH AS A CLASSROOM LANGUAGE	16
<i>Language choice and language learning</i>	16
Explaining new language.....	17
Giving instructions	17
Checking understanding	17
Feedback.....	18
ANALYSE	18
SPROGTILEGNELSE OG INTERAKTION.....	18
<i>Elevperspektiv</i>	18
<i>Lærerperspektiv</i>	20
MOTIVATION	21
<i>Elevperspektiv</i>	21
<i>Lærerperspektiv</i>	23

ENGLISH AS A CLASSROOM LANGUAGE	24
<i>Elevperspektiv</i>	24
<i>Lærerperspektiv</i>	26
DISKUSSION	27
PRAKSISUDVIKLING	29
AKTIVITET 1: “ZOOM IN & ZOOM OUT”	30
AKTIVITET 2: “CHARADES MEETS TABOO”	30
CLASSROOM LANGUAGE POSTER	31
KONKLUSION	32
PERSPEKTIVERING	33
LITTERATURLISTE	34
BILAG	38
BILAG 1: SPØRGESKEMA (100 BESVARELSER OMREGNET TIL %)	38
BILAG 2: ELEVINTERVIEW (ELEV 1).....	40
BILAG 3: ELEVINTERVIEW (ELEV 2).....	43
BILAG 4: LÆRERINTERVIEW (LÆRER 1)	47
BILAG 5: LÆRERINTERVIEW (LÆRER 2)	51
BILAG 6: OBSERVATIONER: HVOR MANGE GANGE BLIVER DER TALT DANSK I EN LEKTION?	57
BILAG 7: VISUALISERING AF AKTIVITETER TIL PRAKSISUDVIKLING	59
BILAG 8: CLASSROOM LANGUAGE POSTER	60

Indledning

De danske folkeskoleelever stifter i løbet af deres skoletid bekendtskab med mange forskellige sprog. Det danske, det engelske, det tyske, det matematiske og mange andre. Dertil bibringer mange elever hertil deres modersmål som et yderligere supplement til skolens mange sprog. Men hvorfor snakker vi ikke altid det sprog, som undervisningen lægger op til? I vejledningen for engelskfaget står følgende:

I den enkelte lektion skal der både være genkendelig rutine, hvor engelsk fra starten kan anvendes som klasseværelsessproget for at give eleverne mulighed for at høre og bruge engelsk så meget som muligt (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019, s. 6).

Vejledningen understreger vigtigheden af, at eleverne fra starten af deres skoleforløb anvender det engelske sprog så meget som muligt. Enhver lærer bør tilstræbe sig en undervisning, hvor det primære sprog er engelsk. Vejledningen fra 2019 beskriver ligeledes, hvordan en udvikling af det engelske sprog vil bidrage til udvikling af elevens andre sprog og sproglige kompetencer, eksempelvis dansk eller andre modersmål (Ibid., s. 39). Men kan man ikke arbejde med fællessproglige erfaringer uden at snakke og oversætte til dansk?

Jeg har i løbet af min tid på lærerstudiet observeret, planlagt og undervist engelsk i tre forskellige praktikforløb. Min opfattelse af engelskundervisningen peger på en undervisning, hvor det danske sprog fylder for meget. Dette på trods af, at mange elever benytter sig af det engelske sprog efter skoletid (Bilag 1, spørgsmål 6). Det undrer mig, hvorfor både lærere og elever vælger henholdsvis at kommunikere på og oversætte til dansk, når der står engelsk på skemaet. Min erfaring gennem praktikkerne peger på, at mange fejl opstår, fordi eleverne tænker på dansk og herefter oversætter til engelsk. I stedet burde undervisningen danne ramme for et engelsk klasserum, hvor eleverne lærer sproget gennem en kommunikativ tilgang til undervisning.

Mit sidste og 3. praktikforløb har derfor dannet ramme for en undersøgelse af netop denne problemstilling, som indeholder to lærerinterviews, to elevinterviews, strukturerede observationer og et spørgeskema udfyldt af 100 udskolings elever (7.-9. klasse). En bearbejdning af den samlede datamængde skal bidrage til et indblik i, hvilken rolle det engelske og det danske sprog spiller i engelskundervisningen i den danske folkeskole.

Ovenstående problematik og tematik har ledt an til udarbejdelse af følgende problemformulering, som søges besvares gennem projektet:

Problemformulering

Hvilken rolle spiller det engelske sprog i engelskundervisningen, og hvilken betydning har en engelskundervisning med “English as a Classroom Language” (ECL) for elevernes motivation og sprogtilegnelse?

Læsevejledning

Dette bachelorprojekt har et epistemisk formål, hvilket taler ind i et angelsaksisk projektsyn. Projektet søger at belyse en vigtig problematik i engelskundervisningen og her til bidrage med løsningsmuligheder. Problemformuleringen fremstår som det vigtigste omdrejningspunkt, hvor teoretiske og metodiske valg og fravalg ses i lyset heraf (Pjenggaard, 2019, s. 66-69).

Formålet med bachelorprojektet er indsamling af en struktureret empirisk datamængde, som danner ramme for en undersøgelse af, hvorfor det danske sprog spiller en fremtrædende rolle i en engelsk undervisning. Problematikken i dette synes interessant at undersøge, da idealet omkring opretholdelse af et engelsk sprogunivers bliver en fremtidig personlig overvejelse.

I første del af bachelorprojektet afklares tre begreber fra problemformuleringen: motivation, ECL og sprogtilegnelse, med formålet at understrege, hvilken teoretisk position projektet tager sit afsæt fra. Der findes mange bud på, hvordan de førnævnte begreber

skal defineres, hvilket kræver en indkredsning og præcisering af dette projekts referenceramme.

I bachelorprojektets anden del præsenteres projektet “Tidligere sprogstart - ny begynderdidaktik med fokus på flersprogethed” af Petra Daryai-Hansen og Hanne Albrechtsen mfl. samt en rapport fra 2003 af Danmarks Evalueringsinstitut. “Tidlig sprogstart” fra 2018 præsenteres, da dele af den samlede publikation indgår i senere dele af projektet. Rapporten fra EVA er umiddelbart den seneste rapport, som direkte kommenterer på ECL, hvorfor denne synes uundgåelig i undersøgelsen af engelskundervisningen i dag. Er der sket noget siden rapporten i 2003?

I den tredje del af projektet forklares og argumenteres for metodiske valg og fravalg. Den samlede undersøgelse indeholder henholdsvis kvalitative og kvantitative undersøgelser. Undersøgellesdesignet beskrives på baggrund af Jens Thistedes struktur i “Forskningsmetode i praksis” (Thisted, 2018, s. 254-257). Bachelorprojektet indeholder fire semistrukturerede interviews af henholdsvis to lærere og to elever, jævnfør Emil Kruuse (Kruuse, 2005). Det er vigtigt at inddrage begge perspektiver (lærer og elev). Snakker vi engelsk i undervisningen, fordi lærerne underviser på dansk eller fordi eleverne ikke har mod på at snakke engelsk? De udarbejdede interviews inddrages i den analytiske del af projektet, herunder fremhævelse af vigtige citater, som bidrager til undersøgelsens fokus. Herudover inddrages et kvantitativt spørgeskema med 100 besvarelser fra elever i udskolingen. Spørgeskemaet ansues på baggrund af “Kvantitative forskningsmetoder” af Emil Kruuse (Kruuse, 2013, s. 271-304). Slutteligt præsenteres strukturerede observationer af 14 engelsklektioner. Observationerne ansues på baggrund af Bjørndals pointer fra “Det vurderende øje” (Bjørndal, 2003, s. 54-70).

Den fjerde del af projektet beskriver de teoretiske perspektiver, som bidrager til undersøgelsen. Først og fremmest inddrages teori knyttet til sprogtilegnelse, hvor det interaktionistiske perspektiv fremhæves. Hertil præsenteres tre hypoteser om sprogtilegnelse: inpuhypotesen af Stephen Krashen, outputhypotesen af Merrill Swain og slutteligt interaktionshypotesen af Michael Long med henblik på at definere forståelser af sprogtilegnelse. Hovedfokus lægges hos interaktionshypotesen, idet Michael Long netop peger

på vigtigheden af, at sproget skal kommunikeres. I redegørelsen for interaktionshypotesen inddrages ligeledes Lev Vygotsky og Jerome Bruner, da Michael Long med sin hypotese inddrager pointer fra zonen for nærmeste udvikling og stilladsering. Hertil præsenteres Deci og Ryan med deres selvbestemmelsesteori omkring motivation. Teorien bidrager med en vigtig forståelse for elevperspektivet, herunder elevernes behov, som undervisningen skal imødekomme. Slutteligt inddrages Lynne Cameron, som beskriver og forklarer, hvordan man lærer et givent sprog, herunder balancen mellem målsproget og modersmålet i sprogundervisningen. Teorien bidrager til vigtige overvejelser omkring, hvordan målsproget skal læres.

I den femte del af projektet præsenteres analysen af den indsamlede empiri på baggrund af de valgte teoretiske positioner. I forlængelse heraf diskuteres det danske sprogs rolle i engelskundervisningen med formålet at pege på, hvordan dansk som sprog kan anskues i en fremmedsprogsundervisning. I diskussionen inddrages elementer omkring flersprogsdidaktik fra projektet "Tidligere sprogstart".

I bachelorprojektets sidste del præsenteres konkrete handletiltag, som kan bidrage til udvikling af ECL. Herefter følger konklusionen med henblik på at udpege, hvilke udfordringer og problematikker undersøgelsen peger på. Slutteligt perspektiveres bachelorprojektet i forhold til udfoldelse af centrale refleksions- og diskussionsemner. I perspektiveringen præsenteres refleksioner omkring interkulturel kompetence med inddragelse af Michael Byram samt 21st Century Skills, jævnfør CFU.

Begrebsafklaringer

Nedenfor afklares problemformuleringens fagbegreber på baggrund af tre udvalgte citater. Begreberne er samtidig udtryk for den valgte teori.

Motivation

Indre motiveret læringsadfærd sker, fordi lærestoffet opleves som interessant, og

arbejdet med det giver glæde og tilfredsstillelse. (...) Det bedste læringsresultat opnås, når læringen er indre motiveret (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 51)

Ovenstående perspektiv på motivation peger direkte ind i det enkelte individ. Deci og Ryan præsenterer i deres "Self-Determination Theory" vigtige pointer omkring elevernes indre motivation, hvilket udgør en betydelig del af forståelsen for problemformuleringen samt den indsamlede empiri (Ibid., s. 51-53).

English as a Classroom Language (ECL)

Choosing to use more of the foreign language may mean that extra work is required to support children's understanding. If pupils are required to use the foreign language, then we know that this makes a greater demand on them than just understanding... (Cameron, 2001, s. 199)

Lynne Cameron peger med ovenstående citat på en forståelse, hvor målsproget skal være det primære kommunikative sprog i undervisningen, men hvor inddragelse af modersmål ikke skal underkendes. Det stiller høje krav til lærerens rolle i undervisningen (Ibid., s. 199-200).

Sprogtilegnelse

(...) 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, 2006, s. 22).

Ovenstående forståelse af sprogtilegnelsen tilhører interaktionisme, hvor fokus rettes mod potentialet i interaktionen. Med andre ord peger forståelsen ind i en sprogtilegnelsesteori, hvor hypoteseafprøvninger vægtes højt, idet disse bidrager til elevens sprogtilegnelse. Sprog skal læres i et fællesskab, hvor kommunikation udgør nøglen til elevens kompetencer, såvel mundtligt som skriftligt (Ibid., s. 22-25).

Forskningsoversigt

ECL er ikke et emne, som er hyppigt omtalt gennem teori og forskning. Det understøtter måske netop nødvendigheden af at belyse, hvordan man, som lærer, skal forholde sig til ECL i sin undervisning. Danmarks Evalueringsinstitut har i 2003 udarbejdet en rapport, som omhandler indhold, organisering og vilkår i engelskundervisningen. På trods af projektets ældre dato er det den seneste rapport, hvor en evaluering af ECL indgår, hvorfor en inddragelse her synes nødvendig. Den overordnede konklusion peger på en undervisning, som ikke systematisk anvender ECL. Der tales i højere grad engelsk i undervisningen frem for *om* undervisningen, idet de fleste lærere i undersøgelsen oplever, at det er urealistisk. Der bliver ikke fulgt op på, hvorvidt eleverne taler engelsk, og det er op til den enkelte lærer, hvor meget engelsk, der skal tales (Danmarks Evalueringsinstitut, 2003, s. 11-12 + s. 47).

Et mere nutidigt og aktuelt perspektiv præsenteres i projektet “Tidligere sprogstart” fra 2018 med Petra Daryai-Hansen og Hanne Albrechtsen m.fl., idet projektet og den tilhørende publikation både rummer vigtige pointer og kvalificerede handletiltag og anbefalinger til fremmedsprogsundervisningen (Daryai-Hansen & Albrechtsen, 2018).

Udviklingsarbejdet er foretaget af 20 sproglærere fra fem forskellige skoler i Københavns Kommune. Dette er sket i et samarbejde med Sprogkonsortiet. Udviklingsarbejdet bygger på en grundig forskningsbaseret vidensindsamling, som udgør grundlaget for projektets handletiltag. Projektets resultater ses på tre måder: kompetenceløft af sproglærere, udvikling af læremidler samt udvikling og opdatering af uddannelsesforløb til eksempelvis lærerstuderende eller lærere, som ønsker at videreudanne sig (Ibid., s. 2-4).

Projektet arbejder ud fra fire kerneelementer, som danner grundlaget for de efterfølgende praksisanbefalinger. Kerneelementer er tidligere sprogstart, flersprogethedsdidaktik, digitale læremidler og læringsmålsbevidst undervisning. anbefalingerne skal anses som et værktøj til udvikling, planlægning og evaluering af undervisning med henblik på en kvalificering. Det anbefales eksempelvis, at målsproget skal anvendes så meget som muligt med fokus på elevernes mundtlige interaktion og fluency. Derudover understreges vigtigheden af at afsætte den nødvendige tid til den tidlige sprogstart, idet denne bør anses som en investering i forhold til elevernes sprogtilegnelse. Lærere bør altid, ifølge praksisanbefalingerne, være bevidste om, hvad undervisningens fokus er. Undervisningen bør desuden både bære præg af en tydelig progression samt en målrettet feedback, som skal styrke elevernes tilegnelsesproces (Ibid., s. 9-12).

Projektet "Tidligere sprogstart" har inspireret mig til at fastholde fokus på, at tidlig sprogstart kan udvikles og kvalificeres gennem de udarbejdede praksisanbefalinger, som kan medtænkes i undervisningen. Projektet er relevant og aktuelt, hvorfor en inddragelse synes uundgåelig i undersøgelsen af ECL. Bachelorprojektets handletiltag, som præsenteres senere, henter inspiration i praksisanbefalingerne samt publikationens artikler.

Empiri og metode

Undersøgellesdesign

Den empiriske undersøgelsesdel består af både kvantitative og kvalitative undersøgelsesformer med formålet at beskrive, forklare og forstå problemformuleringens problematik. Af kvantitative undersøgelser anvendes observationer og spørgeskema. De kvalitative undersøgelser udgøres af lærer- og elevinterviews. Al empiri bidrager til en indsigt i problemformuleringens genstandsfelt, idet dataindsamlingen både søger et generelt billede baseret på statistiske indsamlinger af data samt en dybdegående indsigt i problematikken gennem interviews af de involverede parter (Thisted, 2018, s. 255-256).

Den valgte undersøgelsesgruppe er elever i 7.-9. klasse på tre skoler i Odense. Gruppen af elever omfatter hele udskolingen med formålet at undgå, at alle besvarelser var af elever, som eksempelvis har en kommende eksamen og derfor kunne finde inddragelse af engelsk særligt vigtig. Begge lærere i interviewet har undervist forskellige klassetrin, hvorfor disse udgør relevante lærerperspektiver. Det er vigtigt at inddrage begge perspektiver, hvis man skal forstå, hvorfor opretholdelsen af ECL ikke altid lykkes (Ibid., s. 256-257).

Kvantitativ metode

Spørgeskema

Den kvantitative del af undersøgelsen består først og fremmest af et spørgeskema med 8 spørgsmål. Der er indsamlet 100 besvarelser af elever, hvor alle besvarelser er anonyme med formålet, at eleverne skulle udtrykke sig frit. Spørgeskemaets indholdsdimension rettes mod elevernes forhold til det engelske sprog. Spørgsmålene retter sig primært mod faktiske forhold, elevernes holdning samt deres vurdering (Kruuse, 2013, s. 279). Eleverne bliver eksempelvis spurgt, om de taler engelsk uden for skolen, hvilket retter sig mod et ja/nej svar (Bilag 1, spørgsmål 6). På den anden side bliver eleverne spurgt, om de synes, at læreren skal undervise alt på engelsk i engelskundervisningen, hvilket snarere retter sig mod elevernes holdninger og vurderinger (Bilag 1, spørgsmål 8).

Med henblik på udarbejdelsen af spørgeskemaet er spørgsmålene primært lukkede (Kruuse, 2013, s. 280). Ved nogle spørgsmål er der mulighed for at vælge flere svarmuligheder, idet den enkelte elev kan have flere svar. Dette ses eksempelvis i spørgsmål 7, hvor eleverne skal svare på, hvornår de snakker engelsk uden for skolen. Hertil havde eleverne mulighed for at krydse feltet "andet" af, hvis ingen svarmuligheder passede. Ved kryds i feltet "andet" skulle eleverne selv skrive deres svar (Bilag 1, spørgsmål 7).

Rækkefølgen af spørgsmålene søger at skabe en meningsfuld helhed (Kruuse, 2013, s. 283). De første 5 spørgsmål i spørgeskemaet retter sig direkte mod engelskundervisningen. Herefter følger 2 spørgsmål, som spørger til forhold uden for skolen. Det sidste

spørgsmål vender tilbage til engelskundervisningen, men er placeret sidst, idet spørgsmålet er et afsluttende holdningsspørgsmål baseret på problemformuleringen, som afrunder spørgeskemaet (Bilag 1, spørgsmål 1-8).

Observation

Undersøgelsens observationer består i optællinger af, hvor mange gange, der tales dansk i løbet af en engelsklektion. Der er i alt observeret 14 lektioner, som er lektioner fra min egen 3. praktik. Det er essentielt at gøre sig overvejelser omkring, hvor struktureret observationen skal være. Dette kan komme til udtryk i to forhold: hvad man skal observere, og hvordan man vil observere det (Bjørndal, 2003, s. 56).

Registrering af observationer kan være omfattende, hvorfor en bestemt strategi er vigtig at overveje på forhånd (Ibid., s. 55-56). I dette projekts undersøgelse blev registreringen en struktureret og kvantitativ optælling. Observationerne blev noteret i et skema, hvor både lærer og elever blev registreret. De blev derudover noteret i henhold til den givne arbejdsform, eksempelvis pararbejde eller gruppearbejde. Slutteligt blev den enkelte lektions indhold nedskrevet med formålet at undersøge, hvorvidt indhold og aktiviteter har indflydelse på tendensen til at slå over i modersmålet (Bilag 6). Førnævnte udgør observationsskemaets lukkede kategorier, som bidrager til en reducere af subjektiviteten (Bjørndal, 2003, s. 59-61). Registreringen blev udført af min praktikmakker, hvis hun deltog i undervisningen. Hvis jeg var alene, noterede jeg selv efter undervisningen.

På den anden side er det vigtigt at overveje observationens fokus, hvilket vil have indflydelse på graden af struktur i observationen (Bjørndal, 2003, s. 56-58). I denne undersøgelse arbejdes der med et meget afgrænset og smalt fokus. På den måde kommer observationerne til at udgøre et supplement til den øvrige indsamlede empiri.

Kritisk perspektiv på den kvantitative metode

En kvantitativ tilgang til undersøgelsen kan ikke stå alene grundet manglende nuancer (Kruuse, 2013). Man kunne med fordel have inddraget spørgsmål omhandlende

elevernes alder, klassetrin og køn i spørgeskemaet for at belyse, hvorvidt der er sammenhæng mellem henholdsvis køn, klassetrin og motivation for at tale engelsk i engelskundervisningen.

Det er vigtigt, at et spørgeskema er både validt og reliabelt. Validitet betegner, hvorvidt den indsamlede data bidrager til problemformuleringens indhold. Validitet kan anskues både internt og eksternt, hvor den interne validitet retter sig mod de personer, som har besvaret spørgeskemaet, mens den eksterne validitet retter sig mod et mere generelt perspektiv (Thisted, 2018, s. 165-166). Spørgeskemaet indeholder spørgsmål, som peger direkte i problemformuleringen, hvorfor validiteten for undersøgelsen er høj. Det er dog vigtigt at understrege, at spørgeskemaet ikke kan give en dybdegående forståelse for fænomenet, da de lukkede spørgsmål, som tidligere nævnt, medfører overfladiske og unuancerede svar. I forhold til den eksterne validitet er besvarelsene indhentet fra tre forskellige folkeskoler i Odense. Det kan derfor være svært at konkludere, hvorvidt den indsamlede information er generel gyldig i forhold til hele landet. Situationen kan tænkes at være betinget af den geografiske position.

Reliabilitet omhandler undersøgelsens troværdighed, herunder pålideligheden i forhold til undersøgelsesmetoden (Ibid., s. 166). Spørgeskemaet er udarbejdet via et online spørgeskemaværktøj ved navn "SurveyMonkey". Reliabiliteten er høj, idet alle besvarelser er indhentet via nettet, hvorfor det ikke har været muligt at påvirke til bestemte svar, hvis man havde adspurgt personerne mundtligt.

Flere observationer af forskellige lærere kunne give et mere nuanceret billede af, hvordan det står til i folkeskolen med hensyn til opretholdelse af ECL. I praktikken varetog jeg selv undervisningen, og observationerne blev af den årsag enten noteret af min praktikmakker eller jeg selv. Førnævnte medfører, at der kan have været episoder, hvor jeg har overset elever, som taler dansk ved eksempelvis gruppe- eller pararbejde. Man kan med andre ord fastslå, at observationerne ikke giver et præcist billede af, hvordan ECL praktiseres i klasselokalerne, men snarere en indikation af situationen.

Kvalitativ metode

Interviews

Den kvalitative del af undersøgelsen består af fire interviews, herunder to lærerinterviews og to elevinterviews. Steinar Kvale og Svend Brinkmann henviser til James Spradley, som udtrykker formålet med et kvalitativt interview således (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 143-144):

Jeg ønsker at forstå verden ud fra dit synspunkt. Jeg ønsker at vide, hvad du ved, på den måde, du ved det. Jeg ønsker at forstå betydningen af dine oplevelser, være i dine sko, føle tingene, sådan som du føler dem, forklare tingene, sådan som du forklarer dem. Vil du være min lærer og hjælpe mig med at forstå?
(Spradley, 1979, s. 34).

Der er tale om semistrukturerede interviews, da udførelsen byggede på planlagte spørgsmål med formålet at undersøge problemformuleringens tematik. Den delvise struktur kommer til udtryk i interviewerens mulighed for at uddybe og spørge til svar samt stille nye spørgsmål, som ikke var planlagt (Kruuse, 2005, s. 131-132). Dette ses eksempelvis i bilag 2:

I: Hvordan har du det med at snakke engelsk i engelsktimerne?

E1: Det er sådan lidt forskelligt.

I: Hvordan kan det være? (Bilag 2)

Her oplever interviewerens et behov for at få uddybet elevens svar, da der åbnes for, at der kan være forskellige faktorer, som kan have indflydelse på, hvordan eleven har det med at snakke engelsk. De fire interviews viser samtidig, at det kan være problematisk at skulle følge et regelsæt eller en bestemt systematik, når andre mennesker bidrager i samtalen.

Interviews har til formål at bidrage til en dybere forståelse gennem nuancerede og præcise oplysninger, hvorfor det semistrukturerede interview antager en deskriptiv indgangsvinkel, hvor formålet er at indhente nøjagtige beskrivelser (Kruuse, 2005, s. 136-137).

Man bør ligeledes gøre sig overvejelser om, hvilke spørgsmål man ønsker at stille, herunder de seks typer af spørgsmål (Ibid., s. 144-145). I de to elevinterviews inddrages primært holdnings- og værdispørgsmål samt følelsspørgsmål. Et eksempel på et følelsspørgsmål ses i bilag 2: "I: Hvordan har du det med at snakke engelsk i engelsktimerne?". På den anden side ses et eksempel på et holdnings- og værdispørgsmål i bilag 3: "I: Ja. Hvad tænker du om, at man eksempelvis i jeres 8. klasse skulle snakke engelsk hele tiden?".

I de to lærerinterviews har spørgsmålene primært karakter af erfarings- og adfærdsspørgsmål samt holdnings- og værdispørgsmål, idet deres erfaring synes relevant. Et eksempel på et erfarings- og adfærdsspørgsmål ses i bilag 4: "I: Okay. Mit næste spørgsmål er: Hvordan skaber du et trygt læringsrum i engelsk?". På den anden side ses et eksempel på et holdnings- og værdispørgsmål i bilag 5: "I: Hvad tænker du så om, at engelsk skal være klasserumssprog?", hvor læreren bliver spurgt direkte ind til sin holdning om ECL.

Ovenstående præsentation af forskellige typer af spørgsmål tydeliggør, at det er vigtigt at gøre sig overvejelser om bedst egnede former for spørgsmål afhængig af den interviewede, idet interviewet skal udformes forskelligt afhængig af, om du taler med en lærer eller en elev.

Kritisk perspektiv på den kvalitative metode

Man kan pege på en række fejlkilder ved de kvalitative interviews i denne bachelorundersøgelse. For det første kan den manglende objektivitet være problematisk, idet interviewerens egne holdninger og perspektiver træder frem. Det er et eksempel på, hvordan interviewerens blander sig for meget i samtalen frem for blot at lytte. Dette ses eksempelvis i bilag 5:

I: Ja, min erfaring fra praktikker er, at man skal passe på med at oversætte til dansk hele tiden, fordi heri opstår en del fejl. Der kan man måske gøre brug af andre repræsentationer (billeder, video eller andet) i stedet for at oversætte (Bilag 5)

Ovenstående er et eksempel på, at det kræver meget at være god til at "interviewe". Selvom interviewer har et synspunkt, skal dette udelades for at lytte til andres perspektiver. Man kan komme ud for, at interviewer ubevidst lægger svar i munden på interviewpersonen, fordi man søger det, som man selv tror på. Det er problematisk i en undersøgelse, hvor fokus ikke bør rettes mod interviewerens holdninger og erfaringer.

Foruden ovenstående er interviews en særligt tidskrævende undersøgelsesmetode. Det har medført, at undersøgelsen kun indeholder besvarelser fra to lærere og to elever. Man kan derfor ikke behandle de kvalitative interviews som almenlydige perspektiver på ECL, men snarere inddrage disse som mulige perspektiver på, hvorfor ECL ikke altid praktiseres.

Teori

Teoretisk afgrænsning

Der findes forskellige syn på sprogtilegnelse lige fra behaviorismens læring gennem imitation til interaktionismens kommunikative fokus. Nedenfor uddybes det interaktionistiske, som tidligere er defineret i begrebsafklaringen. Hertil præsenteres interaktionshypotesen af Michael Long, som udfoldes med inddragelse af Lev Vygotsky og Jerome Bruner. Foruden interaktionshypotesen er inputhypotesen (Krashen, 1985) og outputhypotesen (Swain, 1995). Disse hypoteser fravælges, idet det primære fokus rettes mod elevernes kommunikation og sproglige forhandling. Enhver undervisning bør dog bære præg af inddragelse af aktiviteter, som rettes mod de forskellige hypoteser.

Dernæst beskrives Deci og Ryans selvbestemmelsesteori. De beskæftiger sig med den indre motivation, som tidligere nævnt, hvilket er en vigtig faktor i opbygningen af et engelsk klasserumssprog. Teorien anlægger et centralt perspektiv på den enkelte person,

som har forskellige behov, som kan overføres til undervisningssituationer. Der findes mange andre teorier og perspektiver, som beskriver motivation, herunder Danmarks Evalueringsinstitut samt Mette Pless, som har udarbejdet fem forskellige former for motivation (Jensen & Behrendt, 2014, s. 18-19). Denne teoretiske vinkel fravælges, idet den både inddrager pointer omkring indre og ydre motivation.

Slutteligt inddrages Lynne Cameron med overvejelser omkring valg af sprog. Lynne Cameron har skrevet bogen "Teaching Languages to Young Learners", hvilket umiddelbart synes at vedrøre en anden målgruppe, da den empiriske indsamling bygger på udskolings elever. Inddragelse af målsproget bør anvendes fra elevernes første bekendtskab med det engelske sprog, hvorfor principperne er gældende for alle klassetrin. Derudover synes litteraturmængden begrænset, når det omhandler en primær anvendelse af målsproget i undervisningen, hvilket bakker op om vigtigheden af at belyse emnet.

Sprogtilegnelse

Interaktionisme

Det interaktionistiske sprogtilegnelsessyn peger på en læring gennem sproglig forhandling og dialog. Den lærende opstiller hypoteser, som i praksis skal af- eller bekræftes. Der skelnes mellem receptive og produktive hypoteseafprøvninger, hvor receptive betegner elevens sammenligninger mellem egne forestillinger og udefrakommende inputs, mens produktive hypoteser omfatter elevens test af sproget gennem egne sprogligt producerede outputs (Lindhardsen & Christensen, 2006, s. 22-25).

Interaktionisterne anser kommunikationen som et mål om at anvende det pågældende sprog i undervisningen og på den anden side som midlet til opnåelse af sproget. Nøglen til et korrekt sprogbrug består i anvendelse af målsproget samt et fokus på den sproglige form. Dette kan blandt andet komme til udtryk gennem lærerens respons på elevernes udsagn, hvor læreren kan gentage sætningen i rette form og derigennem bidrage til en udvikling af sproget (Ibid., s. 26-27).

Interaktionshypotesen

Sproglig forhandling, på engelsk “negotiation of meaning”, er grundlaget for sprogudvikling i interaktionshypotesen af Michael Long. Forhandlingen kommer typisk til udtryk, når den ene part udviser en manglende forståelse for modpartens input. Gennem sproglig forhandling kan parterne finde frem til en fælles forståelse. Michael Long peger samtidig på, at interaktionen udgør flere formål end blot en sproglig forhandling. Parterne kan i samtalen sprogligt stilladsere hinanden i form af en sproglig støtte, som kan gavne sprogtiltagelsen (Long, 1983).

Michael Long formår at inddrage stilladsring som en del af interaktionshypotesen, som har rødder i den russiske psykolog Lev Vygotsky med begrebet “zonen for nærmeste udvikling”. Begrebet betegner en zone, hvor elevens næste læringspotentiale befinder sig. En vellykket læring vil kræve støtte fra eksempelvis elevens lærer, som kan hjælpe eleven ind i den næste udviklingszone. Vygotsky mener med andre ord, at der kun ligger en værdi i undervisningen, hvis den retter sig mod elevernes nærmeste udvikling (Hasse, 2013, s. 161-163). Han beskriver selv begrebet således:

Det er afstanden mellem det aktuelle udviklingsniveau, bestemt ved evnen til selvstændig problemløsning og det potentielle udviklingsniveau, barnet kan nå ved en problemløsning vejledt af en voksen eller i samarbejde med mere kompetente jævnaldrende (Vygotsky, 1978, s. 86).

I forlængelse af Vygotsky bidrager Jerome Bruner med begrebet stilladsring, hvilket konkret kan visualiseres gennem et stillads, som skal fjernes i det øjeblik, hvor eleven kan klare opgaven på egen hånd. Stilladsring er af høj væsentlighed, idet elever sprogligt stilladsres gennem mange forskellige personer, eksempelvis skolekammerater og lærere (Bjerre & Ladegaard, 2015, s. 86-87). En sproglig stilladsring kan bidrage til en bedre relation og større motivation, idet læreren formår at sætte eleverne i situationer, hvor de får en succesoplevelse samt anser læreren som en støtte i de sproglige forhandlinger (Ibid., s. 53).

Motivation

Deci og Ryan præsenterer i deres selvbestemmelsesteori tre psykologiske behov, som undervisningen skal tilstræbe at imødekomme: behov for selvbestemmelse, kompetence og tilhørsforhold. Først og fremmest skal eleverne opleve en selvstændighed og medvirken til egne produktioner og handlinger. Derudover skal eleverne føle, at de kan mestre en given opgave i undervisningen. Der er her tale om en både faglig og social vurdering af egne evner, herunder en forventning om, hvorvidt man kan mestre. Slutteligt skal eleverne opleve, at de er en del af et større fællesskab, hvor deres bidrag udgør en vigtig del (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 52-53).

Relationen til andre elever udgør, ifølge Deci og Ryan, en vigtig del i forhold til deres motivation. Eleverne danner fællesskaber omkring holdninger og forståelser og kan påvirke hinanden i forhold til en ændring af disse (Ibid., s. 75-76). Selvbestemmelsesteorien påpeger vigtige greb, som læreren i praksis kan tage på undervisningen med formålet at imødekomme grundlæggende behov. Først og fremmest skal eleverne opleve, at de har et valg. Valgmuligheder vil betyde, at elevernes følelse af selvbestemmelse fremmes i form af mere selvstændighed. Hertil skal læreren anerkende elevernes inputs samt skabe rum for, at eleverne kan tage initiativer. Dernæst skal undervisningen bære præg af en differentiering, som skal sikre, at alle elever har mulighed for at mestre en given opgave. Slutteligt stiller Deci og Ryan krav til læreren i form af en lærerrolle, som skal være karakteriseret ved omsorg og respekt (Ibid., s. 55-56).

English as a Classroom Language

Language choice and language learning

Lynne Cameron præsenterer gennem sin teori et dynamisk perspektiv på sprogvalg i undervisningen. Dynamikken opstår gennem inddragelse af forskellige sprog, herunder målsproget og elevernes modersmål. Overordnet peger Lynne Cameron på en lærerrolle, som har et ansvar i forhold til valg i undervisningen. Læreren bør, ifølge Cameron, inddrage målsproget så meget som muligt, hvortil modersmålet kun inddrages, hvis det ud-

gør en vigtig støtte i forhold til elevernes sproglæring. Lynne Cameron peger på forskellige elementer af undervisningen, hvor læreren bør overveje, hvorvidt en inddragelse af modersmålet er en nødvendighed (Cameron, 2001, s. 205):

Explaining new language

Når elever skal lære et nyt ord eller frase på målsproget, kan læreren føle, at det kan være nødvendigt med en oversættelse til modersmålet, hvis eleverne skal forstå ordet. Her peger Lynne Cameron på forskellige hjælpeværktøjer, som kan erstatte en oversættelse. Læreren kan skabe forståelse gennem inddragelse af billeder og videoer. Herudover ligger der, ifølge Cameron, en stor værdi i lærerens egen person gennem brug af kropssprog og bevægelser. Slutteligt kan eleverne opleve en læring, hvis de møder ordet ofte i både kendte og ukendte kontekster (Ibid., s. 210).

Giving instructions

Læreren bør ligeledes inddrage billeder og bevægelser ved instruktioner. Det kan være en støtte til eleverne, hvis læreren visualiserer, hvad en given aktivitet indebærer. Man kan med fordel arbejde med forskellige billeder, som udgør en serie af forskellige handlinger, som aktiviteten indeholder. På den måde kan læreren både guide og styre eleverne i forhold til, hvor i processen, man arbejder. Læreren kan derudover anvende egen krop i forhold til klasseværelsets rum, herunder retningsmarkere, hvis eleverne skal placere sig specifikke steder i lokalet (Ibid., s. 210-211).

Checking understanding

Den tredje pointe omhandler, hvordan man kan tjekke, at eleverne har den rette forståelse. Lynne Cameron påpeger vigtigheden af at tjekke elevernes forståelse i forhold til både lærerens klasseledelse samt elevernes læring, oftest anvendt med frasen: "*Did you understand?*". Det farlige her er, ifølge Cameron, at eleverne typisk vil svare ja, selv hvis de ikke forstår, hvad læreren siger. Derimod kan læreren, som tidligere nævnt, gøre brug af billeder, hvor elevernes forståelse kan tjekkes, hvis læreren eksempelvis beder eleverne vælge det korrekte billede, eller hvis eleverne skal sortere billederne i en bestemt rækkefølge. På den måde fungerer brug af visualiseringer som en integreret del af undervisningen, som understøtter elevernes læring (Ibid., s. 211).

Feedback

Det sidste punkt omhandler lærerens feedback til eleverne. Her vil lærere typisk, ifølge Lynne Cameron, slå over i modersmålet for at sikre sig, at eleverne forstår lærerens feedback. Læreren kan udtrykke meget gennem tonevalg og udtryk, hvilket eleven vil kunne aflæse. Samtidig kan læreren gøre brug af indlærte chunks og fraser, som eleverne kan bruge til evaluering af egne produkter samt feedback til andre elever i klassen (Ibid., s. 212).

Ovenstående teoretiske afsnit peger på vigtige aspekter af engelskundervisningen. Med teorien in mente undersøges problemformuleringen med formålet at blive klogere på, hvordan sprogtilegnelse, motivation og ECL kan hænge sammen i praksis, herunder hvordan sidstnævnte kan udvikles, hvis engelskundervisningen skal kvalificeres.

Analyse

Nedenfor analyseres den indsamlede empiri på baggrund af de valgte teoretiske begreber. Den samlede analyse struktureres med udgangspunkt i de tre teoretiske områder: sprogtilegnelse og interaktion, motivation og ECL. Hvert område ansues fra et elevperspektiv samt et lærerperspektiv med formålet at belyse begge parter forhold til ECL.

Sprogtilegnelse og interaktion

Elevperspektiv

Den indsamlede empiri giver et indblik i, hvilket forhold eleverne har til såvel tilegnelse som brug af det engelske sprog. Det fremgår af spørgeskemaet, at 73 % af 100 elever taler engelsk uden for undervisningen. Dette i kontrast til 17 %, som ikke gør, samt 10 %, som har svaret "ved ikke" (Bilag 1, spørgsmål 6). Langt de fleste elever har med andre ord rig mulighed for og er vant til at teste deres sproglige hypoteser gennem kommunikation, jævnfør interaktionismen. Herudover viser spørgeskemaet, at eleverne taler sproget i mange forskellige sammenhænge. Eksempelvis anvender 38 % af eleverne det engelske sprog gennem computerspil. Hertil nævner flere elever familie, venner, ferie og arbejde, hvilket giver et indtryk af, at eleverne i høj grad anvender sproget i kommunikative sammenhænge (Bilag 1, spørgsmål 7). Dette bevirker, at såvel kammerater som

familiemedlemmer kan støtte hinanden i zonen for nærmeste udvikling, jævnfør Vygotsky. Den enkelte elev kan møde mennesker uden for skolen, som har et større kendskab til det engelske sprog end personen selv, hvorfor begreber som stilladsering og ZNU rækker langt længere ud end den danske folkeskole og den enkelte engelsklektion.

Foruden spørgeskemaet rummer de to elevinterviews ligeledes udtalelser i forhold til, hvordan eleverne anvender det engelske sprog. Et uddrag af interviewet med elev 1 forløber således:

I: (...) Men hvad så, hvis man skal sige noget på engelsk, og man ikke ved, hvordan man siger det? Hvad gør du så?

E1: Så plejer jeg faktisk at sige det på dansk. Altså en engelsk sætning med et dansk ord (Bilag 2).

Elevens umiddelbare kommunikationsstrategi er en oversættelse til modersmålet i situationer, hvor eleven har svært ved at udtrykke sig på målsproget. I henhold til Michael Longs begreb om sproglig forhandling er det problematisk, idet eleven ikke forsøger at udtrykke sig på målsproget. Det er vigtigt, at eleven bliver sat i sproglige kommunikative situationer, hvor en direkte oversættelse ikke er en mulighed, men hvor eleven i stedet bør teste sine sproglige hypoteser. Dette kræver herudover, at eleven tilegner sig strategier, som snarere retter sig mod inddragelse af målsproget frem for modersmålet. Til samme spørgsmål bidrager elev 2 med et andet perspektiv:

I: Okay. Hvad så, hvis du skal sige noget på engelsk, og du ikke kan huske, hvordan man siger det? (...)

E2: Så vil jeg prøve at forklare det med nogle andre ord også håbe på, at personen jeg taler med kan gætte sig frem til, hvad det er jeg prøver at sige (elev griner) (Bilag 3)

På den anden side ses her et udsagn, som taler direkte ind i interaktionshypotesen, idet eleven strategisk forsøger at anvende kendte ord til forklaring af ukendte ord på målsproget. Ovenstående giver mulighed for, at de to parter kan stilladsere og støtte hinanden i opretholdelsen af den kommunikative autentiske samtale. Herudover muliggør interaktionen en sprogtilegnelse, hvor parterne kan udvikle sproget i henhold til ZNU. Det eleven kan sige i dag med hjælp fra læreren, kan eleven, ifølge Vygotsky, selvstændigt fortælle sin klassekammerat i morgen, hvilket understreger vigtigheden af, at eleverne tør indgå i sproglige forhandlinger på målsproget samt anvende tilegnede strategier, som det ses i førnævnte elevudsagn.

En ulempe ved interaktion eleverne imellem ses i observationsskemaet (Bilag 6). Det fremgår, at eleverne har en større tendens til at tale dansk ved eksempelvis pararbejde i modsætning til klassesamtale og individuelt arbejde. Samtidig viser observationerne, at eleverne taler mere dansk i lektioner, hvor de skal arbejde selvstændigt frem for lektioner med eksempelvis fremlæggelser (Bilag 6). Man skal som lærer være bevidst om at stilladsere interaktionsøvelser, idet disse ellers ikke har den ønskede effekt, hvilket ses i observationerne. Det er vigtigt, at eleverne er bevidste om, hvad de skal snakke om - og hvordan de skal snakke om det, hvis eleverne fortsat skal anvende målsproget, hvilket bliver lærerens opgave at formidle.

Lærerperspektiv

L2: (...) Jeg bruger meget noget med sætningsforbindere eller nogle specifikke ord, som de skal tale om. Det der med at sige: "Gå lige ud i jeres grupper og discuss et eller andet..." Det synes jeg er enormt dårlig undervisning. Det gør de ikke - og det er vildt svært for dem (Bilag 5).

Ovenstående citat fra en engelsklærer er et eksempel og bud på stilladsring, jævnfør Jerome Bruner. Det er vigtigt, ifølge læreren, at eleverne ikke bliver sat i situationer, hvor det ikke er muligt for dem at anvende det engelske sprog grundet manglende forudsætninger for at bidrage i samtalen. Dette kunne eksempelvis være et manglende ordforråd, som hindrer eleverne i at udtrykke sig på målsproget. Det er lærerens opgave at skabe en undervisning, hvor eleverne bliver stilladseret, hvis man skal støtte elevernes

sprogtilegnelse og interaktion. Dette kan eksempelvis, ifølge lærerudsagnet, praktiseres gennem ord, som eleverne kan tale ud fra, hvilket giver eleverne et grundlag for at udtrykke sig på engelsk. En anden mulighed i forhold til at igangsætte elevernes sproglige interaktion omtaler lærer 1 således:

L1: (...) Der ligger fantastiske videoer på nettet, hvor der ikke bliver sagt noget. Og så skal eleverne forklare hinanden, hvad der sker på videoen. Så overordnet set er det vigtigt, at de får snakket en masse engelsk og så skidt pyt, hvis der kommer noget dansk ind (Bilag 4).

Her består stilladseringen i visualisering af det emne eller tema, som eleverne skal beskrive for og med en makker. Eleverne støttes her af de billeder, som videoen fremviser, hvilket betyder, at eleverne kan koncentrere sig om at snakke engelsk - men ikke om, hvad de skal snakke om. Læreren udtrykker herudover vigtigheden af, at eleverne ofte kommunikerer mundtligt på engelsk, hvor enkelte ord fra modersmålet kan snige sig ind. I henhold til Michael Long bør udviklingen dog rettes mod et fåtal af ord på modersmålet og flere test af hypoteser på målsproget med argumentet, at den kommunikative og autentiske tilgang på målsproget muliggør sproglig forhandling som grundlag for sprogtilegnelsen. Overordnet er de to lærerinterviews et billede på vigtigheden af lærerens rolle i henhold til elevernes sprogtilegnelse, idet lærerens organisering af undervisningen danner grundlaget for en sproglig forhandling, som i henhold til Michael Long er en nødvendighed, hvis eleverne skal tilegne sig målsproget.

Motivation

Elevperspektiv

I henhold til Deci og Ryan har alle elever behov for selvbestemmelse, kompetence og tilhørsforhold. I spørgeskemaet svarer 40 % af eleverne, at de er motiverede for at snakke engelsk i timerne, hvilket er bekymrende, da dette kan være et udtryk for, at de resterende elever ikke får opfyldt deres behov, ifølge Deci og Ryan (Bilag 1, spørgsmål 3). Herunder tydeliggør besvarelser, at eleverne motiveres gennem mange forskellige faktorer, hvilket taler ind i selvbestemmelsesteorien, idet de tre førnævnte behov danner

grundlag for den enkelte elevs indre motivation. Over halvdelen af eleverne påpeger betydningen af sjove aktiviteter og spændende emner (Bilag 1, spørgsmål 4). Heri ses behovet for selvbestemmelse, hvor eleverne kan have indflydelse på undervisningens emner, som bør falde i deres interesser. Det er derfor essentielt, at læreren inddrager elevernes perspektiver og interesser. Hertil understreger cirka en tredjedel af eleverne motivation gennem en relation, herunder læreren eller klassekammerater (Ibid). Det er et udtryk for behovet for tilhørsforhold, idet fællesskaber, ifølge Deci og Ryan, kan understøtte motivationen i elevgruppen. I forlængelse heraf svarer 73 %, at de føler sig trygge i engelskundervisningen, hvilket er essentielt, hvis motivationen for engelsk skal oprettholdes (Bilag 1, spørgsmål 2). Det er værd at bemærke, at under en fjerdedel af eleverne motiveres gennem karakterer, hvilket kan tolkes som et udtryk for, at en undervisning snarere bør rammesættes på baggrund af elevernes sproglige proces frem for deres produkt, idet den sproglige udvikling bør anses som et livslangt projekt. En motivation gennem karakterer kendetegner en ydre motivation i form af en belønning, som ifølge Deci og Ryan bør stå i baggrunden for den indre motivation, hvilket spørgeskemaet viser faktisk er tilfældet ved de 100 elevbesvarelser.

Behovet for selvbestemmelse og inddragelse af elevernes interesser ses tydeligt i udsagnet fra elev 1: “E1: Ja, og jeg snakker mest, hvis det handler om noget, som jeg har en interesse for. Eksempelvis computerspil. Så snakker jeg mere engelsk.” (Bilag 2). Her ses en direkte sammenhæng mellem undervisningens tema og elevens motivation for at tale engelsk. Det er med andre ord vigtigt at skabe en undervisning med eleverne modsat til eleverne. Tilhørsforholdet er ligeledes vigtigt for eleven, idet mangel på relation til nogle elever kan spænde ben for elevens lyst til at snakke engelsk:

E1: Ja, hvis jeg arbejder sammen med nogen, som jeg ikke har det så godt med, så snakker jeg mere dansk.

I: Okay, hvordan kan det være, tænker du?

E1: Det er fordi jeg ikke er tryk ved alle i klassen. Det er også derfor, at jeg ikke vil sige noget på klassen (Bilag 2).

Eleven er tydeligvis mindre motiveret for at tale engelsk, hvis eleven arbejder med elever, som eleven ikke har et tilhørsforhold til. Det er derfor essentielt at udvikle gode relationer eleverne imellem, hvis klassefællesskabet skal fordre en motivation hos alle elever. Slutteligt tilkendegiver elev 2: "E2: Ja, så vil jeg spørge, om jeg lige må spørge for dansk for at være sikker på, at jeg har forstået det helt rigtigt." (Bilag 3), hvilket kan anses et udtryk for en motivation for at tale dansk grundet behov for kompetence. Eleven motiveres her til at tale dansk, idet eleven ønsker at sikre sig, at personen har forstået opgaven rigtigt. Her kan læreren motivere eleven til at sikre sig sin forståelse med brug af målsproget. Elevperspektivet viser med andre ord, at eleverne motiveres af forskellige årsager og til brug af forskellige sprog, hvilket læreren bør være bevidst om med henblik på at støtte eleverne til mest muligt brug af målsproget.

Lærerperspektiv

Ifølge Deci og Ryan har læreren, som tidligere nævnt, en væsentlig rolle med henblik på at opretholde elevernes indre motivation. Der peges på en lærerrolle, som kendetegnes ved respekt og omsorg, hvilket lærer 2 beskriver på følgende måde:

L2: Tryghed skabes i relationer - og den har du et ansvar for. Der handler det ikke om sproget. Der handler det om relationen til dem, og at du kan aflæse den enkelte elevs behov (Bilag 5).

Det handler med andre ord om at skabe et trygt rum for eleverne, hvis deres motivation for at tale engelsk skal opretholdes. Netop relationer nævner Deci og Ryan i forlængelse af behovet for tilhørsforhold, da eleverne indbyrdes motiverer hinanden. Læreren påpeger i citatet, at det ikke handler om sproget - i dette tilfælde det engelske sprog. Der er altså her tale om en opdeling mellem henholdsvis tryghed og sproget. Modsætningsvist ovenstående citat bør tryghed, sprog og relationer, ifølge Deci og Ryan samt Michael Long, anses som indbyrdes afhængige, idet tryghed gennem relationer udgør en del grundlaget for udvikling og tilegnelse af sproget, hvorfor en opdeling af sprog og relation synes problematisk at praktisere.

Foruden tryghed som motivationsfaktor påpeges, at der kan være bestemte organisationsformer i undervisningen, som kan motivere eleverne. Netop dette beskrives af lærer

1 således til spørgsmålet om, hvordan motivation af elever i udskoling kan praktiseres:

L1: Jeg bruger meget tit samtaleøvelser: indercirkel, ydercirkel eller parøvelser, hvor de lige skal gå sammen og snakke om, hvordan din dag har været osv. Så timen starter med, at man får talt engelsk (Bilag 4).

De forskellige former for samtaleøvelser om kendte og nære emner kan imødekomme alle tre behov, jævnfør Deci og Ryan. Dette kommer ligeledes til udtryk i spørgeskemaet, hvor et flertal på 37 % udtrykker, at de taler mest engelsk i gruppearbejde (Bilag 1, spørgsmål 5). For det første kan de nære emner åbne op for elevernes egne initiativer omkring erfaringer og oplevelser. For det andet vil eleverne i mindre grupper kunne støtte hinanden og bidrage til den enkelte elevs oplevelse af kompetence. Slutteligt vil de kommunikative opgaver styrke elevernes oplevelse af at være en del af fællesskabet, idet opgaver og aktiviteter løses i et fællesskab, som kan lære af og med hinanden. Der er dog en forholdsvis lige fordeling mellem gruppearbejde, pararbejde og klasseundervisning, hvilket understøtter betydningen af en varieret undervisning (Ibid).

English as a Classroom Language

Elevperspektiv

Lynne Cameron betegner balancen mellem sprog som "language choice". I spørgeskemaet svarer et flertal på 40 % af eleverne, at de synes, at lærere skal undervise alt på engelsk (Bilag 1, spørgsmål 8). Samtidig udtrykker begge elevinterviews, at de taler dansk i undervisningen i forskellige situationer. Et eksempel på en elevs "language choice" udtrykkes i interviewet af elev 1:

E1: Ja, det gør jeg, hvis det ikke er et krav, at vi skal snakke engelsk, når vi er i grupper.

I: Og hvorfor snakker i ikke engelsk, når i arbejder i grupper?

E1: Det er bare lidt nemmere at snakke dansk (Bilag 2)

Eleven anvender med andre ord modersmålet i situationer, hvor eleven ikke oplever det som et krav fra læreren, at opgaven skal løses på målsproget. Der foregår derfor et bevidst valg i forhold til, hvilket sprog, der skal anvendes på baggrund af den indsats, som eleven skal lægge i at anvende sproget. Eleven udtrykker samtidig, at læreren normalt vil påpege, hvis det er et krav, at klassen taler engelsk, hvilket er et billede på, at det ikke er en retningslinje, at undervisningen bør foregå på engelsk (Bilag 2). Et andet eksempel på en elevs "language choice" ses i interviewet af elev 2:

I: Spændende. Så er spørgsmålet, om du nogle gange kommer til at snakke dansk i engelskundervisningen?

E2: Det gør jeg, hvis jeg har et spørgsmål (Bilag 3).

Elevens valg af sprog, i henhold til Lynne Cameron, er afhængig af elevens sikkerhed i undervisningen. Hvis eleven er usikker, opstår et behov for at udtrykke sig på modersmålet for at være helt sikker, hvilket hænger sammen med de tidligere koblinger til Deci og Ryans selvbestemmelsesteori, herunder behov for kompetence. Det ses, at eleverne har forskellige årsager til deres "language choice", hvilket betyder, at man, som lærer, skal have et godt kendskab til den enkelte elev, hvis man skal guide dem til at udfolde sig mere på målsproget.

Foruden language choice påpeger Lynne Cameron ligeledes tendensen til at skifte sprog, når elevernes forståelse skal tjekkes, hvilket forklares af elev 2 således: "E2: Ja, så vil jeg spørge, om jeg lige må spørge for dansk for at være sikker på, at jeg har forstået det helt rigtigt." (Bilag 3). Dette bør ses i forlængelse af ovenstående pointe omkring elevens usikkerhed og behov for forståelse. Her er det vigtigt, at læreren tilrettelægger en undervisning, hvor eleverne på andre måder kan kontrollere, om de har forstået undervisningens indhold korrekt gennem eksempelvis visualiseringer og brug af kropssprog.

Lærerperspektiv

Det er lærerens opgave at vælge, hvordan sprog skal anvendes i undervisningen, ifølge Lynne Cameron. Lærer 1 udtaler følgende hertil: "L1: Jeg ville rigtig gerne gøre det kun på engelsk, men jeg synes, at jeg oplever, at der altid sidder nogen, som har det rigtig svært og som står af." (Bilag 4). Det er tydeligt, at læreren ønsker at opretholde ECL, men de fagligt udfordrede elever udgør en bekymring. Som supplement hertil beskriver lærer 2 en mulig løsning på udfordringen:

L2: Det er jeg ret principiel omkring. (...) Det du udviser som lærer smitter gerne af på dine elever. Man skal kunne forklare på mange forskellige måder - altså bruge synonymmer og uddybende forklaringer (Bilag 5).

Netop ovenstående peger direkte ind i Lynne Camerons tanker omkring alternative måder at udtrykke sig på modsat en oversættelse til modersmålet. Der opstår dog en forskel mellem teoriens pointer og lærerens udsagn, når det omhandler instruktioner i undervisningen. Læreren kommenterer således:

L2: (...) der er også noget helt praktisk i, at I skal arbejde to og to og andre instruktioner. Så får du brugt alt din tid på instruktionen, hvis du vil gøre det på engelsk i stedet for, at de får lov til at arbejde (Bilag 5).

Ovenstående er et udtryk for, hvordan instruktioner på målsproget udebliver, idet prioriteringen rettes mod elevernes arbejde med sproget. Dette står i kontrast til Lynne Camerons pointe om, hvordan en inddragelse af modersmål skal begrundes med en vigtig støtte til elevernes sproglæring. I dette tilfælde er det i højere grad et spørgsmål om manglende tid ved eksempelvis en lektion på 45 minutter, hvorfor der er tale om et prioriteret fokus, som samme lærer beskriver således: "L2 fortsat: Så det sproglige fokus er eksempelvis ikke nødvendigvis instruktioner, så der kan jeg godt bede en elev om at oversætte, hvad det er, klassen skal til at lave." (Bilag 5). Foruden instruktioner nævnes ligeledes, at grammatiske forklaringer som regel foregår på engelsk. Det er samtidig et eksempel på, hvordan der ikke er sket en udvikling i forhold til den udarbejdede rapport af EVA i 2003. Det argumenteres til stadighed, at det ikke er realistisk at opretholde en

undervisning, hvor der tales *om* undervisningen, men hvor det prioriterede fokus bør rettes mod udelukkende at tale *i* undervisningen, hvilket modsætter sig en udvikling af ECL.

Diskussion

David Buckley, som er engelsklærer med 20 års erfaring, præsenterer i sin artikel såvel fordele som ulemper ved ECL, som nedenfor udfoldes med inddragelse af undersøgelsens lærer- og elevudsagn.

Først og fremmest udtrykkes en bekymring i forhold til den faglige spredning eleverne imellem. Der kan være et stort skel mellem klassens fagligt stærke og fagligt udfordrede elever, hvilket kan tydeliggøres og forværres ved et klasserum kun med det engelske sprog (Buckley, u.å.). Samme ulempe påpeger såvel lærere som elever i undersøgelsens interviews. Begge elever udtrykker bekymring med henblik på elever, som vil blive for udfordret, hvis alt foregår på engelsk: "E1: (...) Ulempen vil være, at der er nogen, som ikke forstår, hvad det handler om." (Bilag 2). Dette bliver både omtalt som et problem ved klassesamtale og ved gruppearbejde, hvor eleverne er bange for at "sætte hinanden af". Den ene lærer udtrykker som supplement hertil, at der kun har været én klasse, hvor ECL har været fuldt implementeret i praksis med begrundelsen, at klassen ikke havde den "tunge bund". Man skal alle elever forstå alt for, at man kan forsvare ECL?

Herudover påpeger Buckley, at tidsøkonomien kan spænde ben for ECL. Der kan ligge en udfordring i, at en mindre grammatisk forklaring tager 15 minutter, fordi alt skal udtrykkes på engelsk. Herudover kan eleverne opleve en frustration i forhold til ikke at føle sig i stand til at udtrykke sig i undervisningen, hvis de skal kommunikere på målsproget. Nogle elever kan være nervøse for at blive grint af, hvis de er usikre på målsproget, hvilket kommenteres af lærer 1: "L1: (...) Også prøver jeg at få indført en kultur, hvor vi ikke griner af hinanden - men man kan godt grine med hinanden (...)." (Bilag 3). Slutteligt påpeger David Buckley en ulempe i form af lærerens rolle, som af elever kan opleves som en "klasseværelsesbetjent". Læreren kan blive en autoritet, som skal irettesætte elever, hvis de taler dansk i engelskundervisningen, hvilket kan skabe en uhensigtsmæssig relation mellem elever og læreren (Buckley, u.å.). På baggrund af det

ovenstående kan man få opfattelsen, at ECL er en idealistisk målsætning, som i virkeligheden kun kan tilstræbes og sjældent opnås.

Man kan på den anden side også se fordele ved ECL. David Buckley omtaler flere fordele ved ECL, som kan stå som argumenter og begrundelser for, hvorfor ECL er en vigtig del af fremmedsprogsundervisningen. For det første opbygges et engelsk læringsmiljø, hvor eleverne har rum for fordybelse i det engelske sprog uden forstyrrelser af elever, som udtrykker sig på modersmålet. Herudover oplever eleverne, hvordan man anvender, hvad Buckley kalder, "real-life English", som forbereder dem til fremtidige kommunikative møder med andre engelsktalende. Dette kan være med til at udvikle og øge elevernes selvtillid, idet de oplever en kvalificering af kommunikative færdigheder og kompetencer (Buckley, u.å.).

Både lærere og elever er samtidig enige om, at der er fordele ved at anvende engelsk som det primære sprog. Eksempelvis udtaler elev 1 følgende: "E1: Altså fordele vil være, at man vænner sig til at snakke engelsk, og man bliver bedre til engelsk. Så tror jeg faktisk også, at man bliver mere tryk ved det (...)" (Bilag 2). Det er i høj grad sammenligneligt med David Buckleys pointer omkring ECL. Samtidig tydeliggør citatet med elevens udsagn, at ECL netop kan skabe en større tryghed og øget følelse af tilhørsforhold, hvilket kan have en positiv indvirkning på motivation, jævnfør tidligere analytiske pointer. Hertil udtaler elev 2 følgende, som er et udtryk for elevens tanker om, hvorfor ECL er en vigtig del af undervisningens udformning i praksis:

E2: Altså... Jeg tænker, at man lærer et sprog ved at snakke sproget. Det er også derfor, at jeg snakker det meget i min fritid. Jeg lærer ikke engelsk af at snakke dansk. Det er meget simpelt synes jeg (Bilag 3).

Eleven påpeger vigtigheden af, at ECL kan bidrage til en udvikling af elevernes kommunikative kompetencer, hvilket ligeledes er et argument for, hvorfor eleven anvender målsproget i andre kontekster end skolen. Som supplement til elevens udsagn er lærerne ligeledes bevidste om, at der er vigtige fordele:

L1: Fordele er, at de opbygger et bedre ordforråd, og at de får trænet grammatikken både gennem at udtrykke sig selv og ved at lytte til andre. De kan lære gennem andre, så de kan motivere hinanden (...) (Bilag 4).

Eleverne lærer at anvende grammatikken i forskellige kommunikative kontekster, samt stilladserer og støtter hinanden, hvilket kan tænkes at bidrage til et læringsfællesskab, som kan motivere den enkelte elev grundet behov for tilhørsforhold.

Ovenstående diskussion af henholdsvis fordele og ulemper ved ECL er et billede på, at det ikke er en simpel størrelse af praktisere. Det stiller store krav til fremmedsproglæreren, som bør være sig bevidst om de snublesten, man kan støde på ved praktisering af ECL. Læreren kan tænkes gennem sin strukturering og organisering af undervisning at undgå nogle af ulemperne gennem en stilladseret og differentieret undervisning med et øget fokus på elevernes kommunikationsstrategier.

Praksisudvikling

I projektet "Tidlig sprogstart" beskriver Caroline Arp, hvordan eleverne ikke altid skal vide - men gerne må gætte. I denne forbindelse omtaler hun strategisk kompetence som et centralt begreb, herunder receptive og produktive kommunikationsstrategier, som danner rammen for de to aktiviteter, som præsenteres som handletiltag. Ved både receptive og produktive strategier skelnes mellem undvigelses- og opnåelsesstrategier, hvor sidstnævnte er i fokus, da målet er en udvikling af sproget. Receptive strategier omhandler blandt andet gættestrategier, hvor eleverne kan gætte topstyret og bundstyret, hvor der skelnes mellem at gætte på baggrund af en kontekst eller gætte ud fra ordets form og dele. Produktive strategier omfatter blandt andet brug af nonverbal kommunikation, som er udgangspunktet for den anden aktivitet (Arp, 2018 s. 118-124; Andersen et al, 2015, s. 105-108; Stæhr, 2016, s. 189). Begge aktiviteter har til formål at arbejde direkte med og udvikle elevernes strategier, så eleverne i fremtidige situationer og kontekster kan anvende samme strategier. Aktiviteterne er udarbejdet med henblik på udskolings elever, men kan skaleres til andre klassetrin, hvis læreren justerer såvel sværhedsgrad samt graden af støtte til eleverne, herunder stilladsering og differentiering. Differentiering forstås som en undervisning, der tilgodeser den enkelte elev samt giver

eleverne fælles læringsoplevelser (Rasmussen, 2012, s. 280-281). De to aktiviteter beskrives nedenfor og er visualiseret i bilag 7. Dernæst præsenteres en “Classroom Language Poster”, som ses i bilag 8.

Aktivitet 1: “Zoom In & Zoom Out”

Aktiviteten er udarbejdet med inspiration fra Caroline Arp (Arp, 2018). Eleverne skal i aktiviteten arbejde på to forskellige måder. Først skal eleverne arbejde med nøgleord fra en kendt tekst i undervisningen og forsøge at forstå ordet ved at opdele ordet i mindre dele. Eleverne skal opdele ordet, skrive ordklassen samt skrive et synonym for ordet på engelsk. På den måde kan læreren tjekke, om eleverne har forstået ordets betydning. Dernæst skal eleverne arbejde med den omvendte metode, hvor de skal udfylde ord i et uddrag af en kendt tekst. Her må eleverne gætte på baggrund af den kontekst, som sætningerne fremstiller. På den måde gætter eleverne både top- og bundstyret med formålet at udvikle kompetencer til både at kunne zoome ind og ud i forhold til en given tekst. Eleverne bør til enhver tid arbejde med ordforråd og grammatik i kendte kontekster, så disse opgaver ikke fremstår som isolerede øvelser, som ikke kan overføres til andre kontekster.

Aktivitet 2: “Charades meets Taboo”

Eleverne arbejder i denne aktivitet med deres produktive kommunikationsstrategier. De skal parvis arbejde med ord fra en tekst, som eleverne arbejder med i undervisningen. På den måde udvikler eleverne samtidig deres ordforråd i en kendt kontekst. Hver elev får et kort, hvor ordet, som skal forklares står samt 5 ord, som eleverne ikke må bruge til at forklare med. Her kan læreren differentiere i henhold til, hvorvidt alle elever skal have 5 ord som benspænd eller stilladsere gennem visualiseringer af ordene. Eleverne skifter kort, når begge har gættet. Herefter går de ud og finder en ny makker. På den måde kan eleverne stilladsere hinanden, da man lige har hørt et eksempel på, hvordan den anden elev har forklaret ordet. Øvelsen placerer eleverne i situationer, hvor den sproglige forhandling trænes og aktiveres, jævnfør Michael Long. Når eleverne har prøvet øvelsen flere gange, kan aktiviteten udvikles, så eleverne kun må udtrykke sig gennem kroppen og på den måde arbejde med deres nonverbale strategier. Aktiviteten kan

bruges i mange forskellige sammenhænge, men vil i alle tilfælde bidrage til udvikling af elevernes kommunikationsstrategier, idet øvelsen bygger herpå.

Classroom Language Poster

Det sidste handletiltag er en plakat, som omhandler “Classroom Language”. Plakaten er målrettet elever med formålet, at plakaten kan støtte eleverne i hverdagsdialogen i engelskundervisningen. Plakaten bør hænge til frit udsyn i klasselokalet, så eleverne kan stilladseres gennem gode chunks på plakaten. Læreren bør samtidig inddrage plakaten i undervisningen, idet de forskellige vendinger på den måde automatiseres og anvendes frit af eleverne. Plakaten indeholder blandt andet vendinger i forhold til toiletbesøg, behov for hjælp samt meget mere. Til hver chunks hører et billede, som visuelt indikerer, hvad vendingen omhandler. Dette skal støtte elever, som har udfordringer med det engelske sprog. Billederne står i kontrast til direkte oversættelse, som undgås gennem en “visuel oversættelse”.

Konklusion

På baggrund af projektets behandling af den indsamlede empiri gennem teoretiske fagbegreber kan det konkluderes, at eleverne bør anvende engelsk så meget som muligt i henhold til både motivation og sprogtilegnelse, hvorfor også grammatik og instruktioner i undervisningen burde tilstræbes at gennemføres på målsproget. Man kan forestille sig, at det sprogøkonomisk er nemmere for mange elever at snakke dansk, da de ikke skal bruge den samme energi og koncentration ved kommunikation på deres modersmål. Men det bør i høj grad anses som en investering i elevernes kompetencer at opretholde en undervisning med engelsk som det primære sprog. Det er bemærkelsesværdigt, at de udfordringer og problematikker, som præsenteres i en rapport fra 2003 til stadighed ses i den danske folkeskole 2020. Man bør spørge sig selv, hvad dette kan skyldes, hvilket man af gode grunde nok umuligt kan komme med et entydigt svar på. Man kan frygte, at der er tale om en vanesag og tradition, når det gælder instruktioner og grammatiske forklaringer på modersmålet, idet man ser de samme tendenser i 2020, som Danmarks Evalueringsinstitut opdagede i 2003. Det er bekymrende, da det engelske sprog i dag i langt højere grad er tilgængeligt for eleverne. Det bliver lærerens opgave at stilladsere og rammesætte en undervisning, som giver alle elever mulighed for at deltage aktivt i undervisning med ECL, hvilket bør ske gennem differentiering, stilladsning samt fokus på elevernes strategier. Engelskundervisningen skal frem for alt være et spejl af vores dagligdag - ikke et bakspejl.

Perspektivering

ECL er et emne, som rækker langt længere end elevernes sprogtilegnelse og motivation for at tale engelsk. En engageren i det engelske sprog vil bidrage til udvikling af såvel interkulturel kompetence som 21st Century Skills. Michael Byram beskriver interkulturel kompetence gennem fem faktorer, som omhandler viden, færdigheder, holdning samt udvikling af kritisk bevidsthed (Byram, 2008, s. 230-233). Interkulturel kompetence er med andre ord evnen til at indgå i en hensigtsmæssig kommunikation på baggrund af viden, færdigheden og holdninger i forhold til eksempelvis andre kulturer, hvilket ECL understøtter, da undervisningen bygger på en kommunikativ tilgang. Kompetent kommunikation er én af 21st Century Skills, som en undervisning med ECL bør inddrage. Center for Undervisningsmidler (CFU) har beskrevet de seks kompetencer, hvor eleverne eksempelvis skal arbejde med selvevaluering, herunder at evaluere sig selv og andre, hvilket muliggøres, hvis eleverne selv indgår i dialoger på engelsk. Herudover skal eleverne udvikle kompetencer til at kollaborere, herunder samarbejde, forhandle og samskabe, hvilket i en sproglig kontekst taler ind i Michael Longs hypotese om "Negotiation of Meaning" (Center for Undervisningsmidler, 2020). Der forefindes højaktuelle argumenter for, hvorfor ECL bør være et fokuspunkt i engelskundervisningen med begrundelsen, at det aldrig har været nemmere at opbygge en undervisning med engelsk som primært sprog.

Litteraturliste

Andersen, H. L. & Fernández, S. S. & Fristrup, D. & Henriksen, B. (2016) *Fagdidaktik i sprogfag*. Frederiksberg C: Frydenlund.

Arp, C. (2018) *Gør dine elever til strategiske sprogbrugere* <https://www.bliv-klog.dk/gor-dine-elever-til-strategiske-sprogbrugere/> (Besøgt d. 15/4 2020)

Arp, C. (2018) Man skal ikke vide, man skal gætte ... - om strategisk kompetence i begynderundervisningen I: Daryai-Hansen, P. & Albrechtsen, D. (2018) (red.) *Tidligere sprogstart – ny begynderdidaktik med fokus på flersprogethed*. (s. 118-131) Københavns Universitet & Københavns Professionshøjskole: Konsortiet for Sprog og Fagdidaktik i folkeskolen

Bjerre, M. & Ladegaard, U. (2015) *Veje til et nyt sprog*. Frederiksberg: Dansk-lærerforeningens forlag.

Bjørndal, C. (2003) *Det vurderende øje*. Århus: KLIM. (s. 54-70)

Boding, J., Mølgaard, N. & Pjenggaard, S. (2019) (red.) *Bachelorprojektet i læreruddannelsen - En håndbog*. København: Hans Reitzels Forlag

Buckley, David (u.å.) *The pros and cons of english only in the classroom* <http://manwrites.com/the-pros-and-cons-of-english-only-in-the-classroom/?fbclid=IwAR1EJgkXFBetORNAmoDwXhqJG9g-Ap-MOuJUSvM4WwRy89g14ltpP6udUjpY> Besøgt d. 7/4 2020

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

Børne- og Undervisningsministeriet (2019) *Engelsk Undervisningsvejledning*

Cameron, Lynne (2001) *Teaching languages to young learners*. Cambridge: Cambridge University Press (s. 199-213)

Center for Undervisningsmidler (2020) *21Skills - Kompetencer*
<http://info.21skills.dk/kompetencer/> Besøgt d. 18/04 2020

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

Daryai-Hansen, P. (2018) Flersprogetshedsdidaktik i fremmedsprogsundervisningen I: Juul, H. (red.) *Fremmedsprogsdidaktik* (s. 29-44) København: Hans Reitzels Forlag

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

Hasse, C. (2013) Vygotskys sociokulturelle læringsteori I A. Qvortrup, & M. Wiberg, *Læringsteori og didaktik* (s. 144-172). København: Hans Reitzels Forlag

Jensen, S. M. & Behrendt, M. H. (2014) *5 former for motivation*: EVA Danmarks Evalueringsinstitut, 2014.

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

Kruuse, E. (2005) *Kvalitative forskningsmetoder - i psykologi og beslægtede fag*. København: Dansk psykologisk Forlag

Kruuse, E. (2013) *Kvantitative forskningsmetoder - i psykologi og tilgrænsede fag*. København: Dansk psykologisk Forlag

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009) *InterView*. København K: Hans Reitzels Forlag

Lindhardsen, V. & Christensen, B. (2006) *Sprogfagenes didaktik*. Vejle: Kroghs Forlag

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

Pjenggaard, S. (2019) Hvordan skriver du et metodeafsnit til dit bachelorprojekt? I: Bodding, J., Mølgaard, N. & Pjenggaard, S. (2019) (red.) *Bachelorprojektet i læreruddannelsen - En håndbog*. København: Hans Reitzels Forlag

Rasmussen, J. (2012) Undervisningsdifferentiering I: J. Rasmussen (Red.), *Pædagogiske teorier* (5. udg., s. 277-288). Værløse: Billesø & Baltzer.

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2015) *Motivation for læring*. Frederikshavn: Dafolo

Spradley, J. (1979) *The ethnographic interview*. New York: Holt, Rinehart & Winston (s. 34)

Stæhr, L. S. (2016). Ordforrådstilegnelse - fundamentet for kommunikativ kompetence. I: A. Gregersen (Red.), *Sprogfag i forandring: pædagogik og praksis* (2. udgave s. 169-200). Frederiksberg C: Samfundslitteratur.

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*. København: Jens Thisted og Munksgaard

Bilag

Bilag 1: Spørgeskema (100 besvarelser omregnet til %)

Spørgsmål 1: Hvordan har du det med at tale engelsk i engelskundervisningen?

Ved ikke → 7 %

Ikke godt → 8 %

Mindre godt → 10 %

Hverken eller → 14 %

Godt → 33 %

Meget godt → 28 %

Spørgsmål 2: Føler du dig tryk i engelskundervisningen?

Ved ikke → 9 %

Ja → 73 %

Nej → 6 %

Hverken eller → 12 %

Spørgsmål 3: Er du motiveret for at snakke engelsk i engelsktimerne?

Ved ikke → 23 %

Ja → 40 %

Nej → 13 %

Hverken eller → 24 %

Spørgsmål 4: Hvad motiverer dig til at snakke engelsk i engelsktimerne? (Flere svar muligt)

Ros → 25 %

Karakter → 23 %

Sjove aktiviteter → 25 %

Spændende emner → 37 %

Mine klassekammerater → 22 %

Min lærer → 12 %

Spørgsmål 5: Hvornår snakker du mest engelsk i engelskundervisningen?

Pararbejde → 31 %

Gruppearbejde → 37 %

Klassesamtale → 32 %

Spørgsmål 6: Snakker du engelsk uden for undervisningen?

Ja → 73 %

Nej → 17 %

Ved ikke → 10 %

Spørgsmål 7: Hvornår snakker du engelsk uden for undervisningen? (Flere svar muligt)

Hjemme → 33 %

Fritidsinteresser → 14 %

Med venner → 35 %

Computerspil → 38 %

Andet → 30 % (ferie, sociale medier, arbejde, udenlandsk familie osv.)

Spørgsmål 8: Synes du, at læreren skal undervise alt på engelsk i engelskundervisningen?

Ja → 40 %

Nej → 34 %

Ved ikke → 26 %

Bilag 2: Elevinterview (elev 1)

I = interviewer

E1 = elev 1

I: Hvordan har du det med at snakke engelsk i engelsktimerne?

E1: Det er sådan lidt forskelligt.

I: Hvordan kan det være?

E1: Det kommer lidt an på, hvem jeg er i gruppe med. Det kommer faktisk også an på, hvad vi laver.

I: Okay. Hvornår har du det bedst med at snakke engelsk så?

E1: Det er nok i par. Altså så få som muligt.

I: Okay, så samtaler på klassen eller i større grupper?

E1: Ja, det vil jeg helt klart helst undgå.

I: Så du får snakket mest engelsk i pararbejde?

E1: Ja, og jeg snakker mest, hvis det handler om noget, som jeg har en interesse for. Eksempelvis computerspil. Så snakker jeg mere engelsk.

I: Ja, det giver god mening. Men hvis det så er et emne, som du ikke interesserer dig for. Kommer du så til at snakke dansk?

E1: Ja, det gør jeg, hvis det ikke er et krav, at vi skal snakke engelsk, når vi er i grupper.

I: Og hvorfor snakker i ikke engelsk, når i arbejder i grupper?

E1: Det er bare lidt nemmere at snakke dansk.

I: Siger jeres lærer normalt, hvis det er et krav, at i skal snakke engelsk i grupper?

E1: Ja, det tænker jeg, at hun vil gøre.

I: Snakker du mere dansk med nogen end med andre?

E1: Ja, hvis jeg arbejder sammen med nogen, som jeg ikke har det så godt med, så snakker jeg mere dansk.

I: Okay, hvordan kan det være, tænker du?

E1: Det er fordi jeg ikke er tryk ved alle i klassen. Det er også derfor, at jeg ikke vil sige noget på klassen.

I: Okay. Så det med at snakke engelsk - det har også noget med relationen at gøre?

E1: Ja, det har næsten alt med relationen at gøre føler jeg. For jeg kan faktisk godt snakke engelsk, hvis jeg prøver.

I: Ja, det har jeg også indtryk af. Men hvad så, hvis man skal sige noget på engelsk, og man ikke ved, hvordan man siger det? Hvad gør du så?

E1: Så plejer jeg faktisk at sige det på dansk. Altså en engelsk sætning med et dansk ord.

I: Hvad så hvis det var en englænder du snakkede med?

E1: Ja så ville det være lidt uheldigt.

I (griner): Ja, hvad ville du så gøre?

E1: Så ville jeg nok bruge ordbog eller google oversæt. Eller også ville jeg prøve at forklare ordet med nogle andre ord.

I: Ja, det lyder som nogle gode idéer. Så vil jeg høre dig, hvad du tænker om, at man skal tale engelsk fra 1. klasse, hvor man starter med engelsk?

E1: Altså nu har jeg ikke haft engelsk fra 1. klasse. Men jeg synes, at man skal lære de ord, der får sætninger til at binde sammen, inden man begynder at snakke engelsk. Jeg tror, at det vil give mere mening fra 3. klasse.

I: Okay. Hvis man så kun snakker engelsk - hvad tænker du så er fordele og ulemper ved det?

E1: Altså fordele vil være, at man vænner sig til at snakke engelsk, og man bliver bedre til engelsk. Så tror jeg faktisk også, at man bliver mere tryk ved det. Ulempen ved være, at der er nogen, som ikke forstår, hvad det handler om.

I: Hvad tænker du om, hvis der kun blev snakket engelsk i jeres 8. klasse?

E1: Jeg tror, at det i starten vil være meget grænseoverskridende. Men jeg tror også, at det på sigt vil være en god idé.

I: Så du tror, at du ville føle dig mere tryk i undervisningen?

E1: Ja, så kunne jeg i hvert fald arbejde på at sige mere på klassen i stedet for kun i små grupper.

I: Ja, det er selvfølgelig en proces. Men jeg har ikke flere spørgsmål - så tusind tak for dine svar.

Bilag 3: Elevinterview (elev 2)

I = interviewer

E2 = elev 2

I: Hvordan har du det med at snakke engelsk i engelsktimerne?

E2: Det har jeg det fint nok med. Jeg snakker i forvejen meget engelsk uden for engelskundervisningen.

I: Hvornår snakker du engelsk uden for undervisningen?

E2: Egentlig bare i fritiden med familie og venner.

I: Ja, så det er et sprog, som du får øver meget.

E2: Ja, det er faktisk et af de sprog, som jeg har let ved.

I: Okay. Men hvornår snakker du så mest engelsk i engelskundervisningen?

E2: Pyh... Det ved jeg sorme ikke.

I: Er det gruppearbejde, på klassen eller pararbejde?

E2: Jeg prøver faktisk at snakke engelsk ligegyldig, hvordan vi arbejder. Jeg gør det bare. Jeg tror ikke, at jeg frygter det så meget, fordi jeg er vant til at tale det i min fritid.

I: Spændende. Så er spørgsmålet, om du nogle gange kommer til at snakke dansk i engelskundervisningen?

E2: Det gør jeg, hvis jeg har et spørgsmål.

I: Altså noget du er usikker på?

E2: Ja, så vil jeg spørge, om jeg lige må spørge for dansk for at være sikker på, at jeg har forstået det helt rigtigt.

I: Men du ville godt kunne spørge på engelsk?

E2: Ja, det ville jeg sikkert godt kunne. Jeg kommer bare tit til at spørge på dansk, hvis jeg gerne vil være sikker på noget.

I: Okay. Hvad så, hvis du skal sige noget på engelsk, og du ikke kan huske, hvordan man siger det? Og du skal snakke engelsk?

E2: Så vil jeg prøve at forklare det med nogle andre ord også håbe på, at personen jeg taler med kan gætte sig frem til, hvad det er jeg prøver at sige (elev griner...)

I: Ja, det lyder som en fornuftig metode.

E2: Ja, og det er faktisk tit omvendt, at det er et problem for mig. Jeg kender godt ordene på engelsk, men jeg kan ikke huske, hvad vi vil kalde det på dansk. Men det kommer sig nok af, at jeg snakker meget engelsk.

I: Ja, det vidner vel om, at du i virkeligheden tænker på engelsk.

E2: Ja, og hvis det går helt galt, så siger jeg bare på engelsk, at jeg simpelthen ikke lige kan få sagt det, jeg gerne vil (elev griner...)

I: Så må i se, om i kan løse det sammen.

E2: Ja, det løser sig selv altid, når man snakker sammen om det.

I: Ja, det tænker jeg også. Så vil jeg høre dig om, hvad du tænker om, at man skal snakke engelsk fra 1. klasse, når man starter med at have engelsk?

E2: Så længe man ikke skal skrive en 400 ords tekst, så tænker jeg faktisk, at det er fint. Men man skal selvfølgelig passe på, at man ikke bare siger en masse, som de overhovedet ikke forstår.

I: Så du tænker ikke, at de kan lære noget ved at høre, at en lærer siger det?

E2: Jo, hvis de gør sig umage. Det kræver, at man faktisk er god til at lytte.

I: Ja. Hvad tænker du om, at man eksempelvis i jeres 8. klasse skulle snakke engelsk hele tiden?

E2: Altså jeg ville personligt ikke have så svært ved det. Jeg tror mere, at der vil være andre, som vil komme i problemer.

I: Så de elever, som har det svært i engelsk vil have svært ved det?

E2: Ja, de vil normalt spørge på dansk, fordi de måske er usikre eller har givet op på engelsk. Så måske de ville have godt af, at de bare skulle prøve sig frem - med hjælp selvfølgelig.

I: Ja, og det hænger lidt sammen med mit sidste spørgsmål. Hvad tænker du er fordele og ulemper ved at snakke engelsk hele tiden?

E2: En ulempe vil være, at man kan sidde i en gruppe, hvor der er en, som har svært ved engelsk. Så vil den elev hurtigt blive sat af, fordi de andre bare kører derudad. Også vil man næsten blive nødt til at oversætte til dansk.

I: Ja. Hvad med nogle fordele?

E2: Altså... Jeg tænker, at man lærer et sprog ved at snakke sproget. Det er også derfor, at jeg snakker det meget i min fritid. Jeg lærer ikke engelsk af at snakke dansk. Det er meget simpelt synes jeg.

I: Ja, øvelse gør mester. Så du føler dig tryk i engelskundervisningen?

E2: Ja, jeg er ikke bange for at sige noget. Heldigvis. Det må være svært at være det.

I: Det tror jeg, at du har ret i. Jeg har ikke flere spørgsmål, så du skal have tusind tak for dine svar.

Bilag 4: Lærerinterview (lærer 1)

I = interviewer

L1 = lærer 1

I: Først og fremmest, hvor mange år har du undervist i engelsk?

L1: Det må blive 20 år efterhånden...

I: Og det har været i udskolingen?

L1: Nej, det har faktisk været hele vejen rundt, men de sidste i hvert fald 10 år måske længere har det været udskolingen.

I: Okay. Mit næste spørgsmål er: Hvordan skaber du et trygt læringsrum i engelsk?

L1: Jeg prøver, når jeg har engelsk med en klasse at gøre meget ud af, at det er helt i orden at lave fejl. Også prøver jeg at få indført en kultur, hvor vi ikke griner af hinanden - men man kan godt grine med hinanden. Man kan nemlig godt komme til at sige et eller andet, som er morsomt.

I: Hvordan kommer det til udtryk i praksis?

L1: Eksempelvis når en af eleverne har sagt noget morsomt, og de andre griner. Så tager vi en snak om, hvad der er morsomt ved det, som eleven har sagt. Men det med at grine af hinanden - det slår jeg meget hårdt ned på.

I: Hvad vil der så ske?

L1: Så kommer eleven simpelthen ud af undervisningen - for det skal være trygt at være her. Jeg laver også tit nogle øvelser, hvor det faktisk er tilladt at snakke "vrøvleengelsk." Hvor det gælder om at få sagt en masse, og hvis man ikke lige kan huske det engelske ord, så stopper man bare danske ord ind.

I: Hvad er formålet med det?

L1: Formålet er, at de trods alt får snakket noget engelsk end ingenting. Der ligger fantastiske videoer på nettet, hvor der ikke bliver sagt noget. Også skal eleverne forklare hinanden, hvad der sker på videoen. Så overordnet set er det vigtigt, at de får snakket en masse engelsk og så skidt pyt, hvis der kommer noget dansk ind.

I: Det hænger lidt sammen med mit næste spørgsmål om, hvilke sprog du taler i din engelskundervisning. Og her nævner du så både dansk og engelsk.

L1: Jeg ville rigtig gerne gøre det kun på engelsk, men jeg synes, at jeg oplever, at der altid sidder nogen, som har det rigtig svært og som står af.

I: Det passer fint med mit spørgsmål om, hvad du synes om, at engelsk skal være klasserumssprog. Og det lyder til, at du oplever det som et ideal?

L1: Ja, det synes jeg klart er ideelt. Jeg har også prøvet én klasse, hvor det kunne lade sig gøre.

I: Skyldes det så, at niveauet var generelt højere i den klasse?

L1: Ja, der var ikke den der tunge bund. Alle kunne sagtens følge med i, hvad der blev sagt og kunne byde ind i samtalen. Men der oplever jeg i de fleste klasser, at der er nogle elever, som har brug for, at det bliver oversat til dansk.

L1 fortsat: Derudover har jeg nydt at se, hvor konsekvent du har været med, at vi snakker engelsk hele tiden. Den må jeg nok tage lidt på mig. Det er godt at være det.

I: Det er godt at være det, fordi mange elever faktisk godt kan. Men det er nemmere at snakke dansk.

L1: Ja lige præcis. Det tror jeg også.

I: Så vil jeg høre dig, hvad du tænker om, at engelsk skal være klasserumssprog fra 1. klasse, hvor man starter på engelskundervisningen?

L1: Et eller andet sted kan jeg til dels godt se fornuften i, fordi der er de mere frie, og de tør at kaste sig ud i det. Men jeg tror også allerede her, at man kan tabe nogen her. Og jeg tror ikke, at jeg selv kunne køre det igennem. Jeg tror ikke, at jeg er opfindsom nok til at fuldføre det. Instrukserne ville typisk blive på dansk.

I: Man skal i hvert fald gribe til nogle alternative værktøjer som billeder og videoer, hvor eleverne visuelt kan se, hvad der tales om.

I fortsat: Men i udskolingen... Du har lidt talt om det. Men hvordan motiverer du dine elever til at tale engelsk?

L1: Jeg bruger meget tit samtaleøvelser: indercirkel, ydercirkel eller parøvelser, hvor de lige skal gå sammen og snakke om, hvordan din dag har været osv. Så timen starter med, at man får talt engelsk.

I: Hvilken effekt oplever du, at det har?

L1: Der er nogle elever, som får talt sig varme også er mere tilbøjelige til at byde ind i den efterfølgende samtale. Det er mest af alt vigtigt for mig, at alle elever får talt noget engelsk i hver time.

I: Oplever du, at det er i mindre grupper, at de føler sig mest trygge angående de mundtlige aktiviteter?

L1: Ja, det har været sådan lige fra starten. De er ikke glade ved at byde ind i plenum.

I: Nej, sådan tror jeg mange elever har det. Men om de snakker i grupper eller plenum - hvad oplever du så som fordele og ulemper ved at have engelsk som klasserumssprog?

L1: Fordele er, at de opbygger et bedre ordforråd, og at de får trænet grammatikken både gennem at udtrykke sig selv og ved at lytte til andre. De kan lære gennem andre, så de kan motivere hinanden. Ulempen er så netop, at der kan sidde nogen, som ikke forstår, hvad der sker i undervisningen. Det synes jeg er svært, hvordan man tackler det.

I: Ja spørgsmålet er, om man skal holde linjen og kun snakke engelsk foran klassen også efterfølgende tage en samtale med den pågældende elev. Eller om man skal oversætte i plenum?

L1: Ja, det er også et spørgsmål om tid. Der er en udfordring i, at man kun er en lærer, som skal vurdere, hvad der bedst kan svare sig.

I: Mit sidste spørgsmål handler om en retning inden for sprogundervisningen, som er en flersproget didaktik, hvor man skal inddrage og udnytte elevernes forskellige sprog og sammenligne. Hvad tænker du om det - at bringe andre fremmedsprog ind i engelskundervisningen?

L1: Umiddelbart tror jeg ikke, at jeg ville være tilhænger af det. Det giver mening at inddrage en elev, hvis eleven er tosproget. Men ellers nej. Jeg tror eleverne har nok i at holde fokus på engelsk, når det er det, vi skal lære. Der vil jeg hellere opbygge et engelsk sprogunivers.

I: Ja, og det var faktisk det. Så tusind tak for dine svar.

L1: Det var så lidt.

Bilag 5: Lærerinterview (lærer 2)

I = interviewer

L2 = lærer 2

I: Så det første spørgsmål er: hvor mange år har du undervist i engelsk?

L2: Det har jeg i 16 år.

I: Har det været alle klassetrin?

L2: Ja, jeg har prøvet at undervise fra 3. til 10. klasse.

I: Super. Hvordan forsøger du at skabe et trygt læringsmiljø i engelsk?

L2: Det har været meget afhængigt af, om jeg også har været deres primærlærer eller om jeg kun er deres faglærer. Jeg er meget principiel i forhold til, at jeg snakker engelsk - og jeg snakker meget engelsk. Jeg starter på engelsk, og jeg slutter på engelsk.

I: Så alt er på engelsk?

L2: Man skal mærke, hvordan klassen tager imod det. Så som udgangspunkt så foregår alt på engelsk, men grammatiske forklaringer gør vi som udgangspunkt på dansk.

I: Så noget af undervisningen foregår på dansk?

L2: Jeg deler sproget meget op i, hvilken undervisning det er. Om det er engelsk undervisning, hvor vi tager det hele på engelsk. Eller om det ... altså man kan aldrig tage en relation ud af et læringsmiljø. Du kan ikke i en 3. klasse opbygge et trygt læringsmiljø, hvis de ikke forstår, hvad du siger.

I: Okay. Så du forsøger at tale engelsk så meget som muligt, som jeg kan høre på dig.

L2: Ja, jeg nyder succes af at tale meget engelsk. Engelsk er let for mig, fordi jeg har haft det som et andetsprog i mange år. Men jeg synes også, at jeg kan mærke på dem, at de er okay trykke i, at det er mig, der taler engelsk - og de prøver at svare.

I: Så det er med til at skabe et trygt læringsmiljø, at der bliver talt engelsk meget af tiden?

L2: Mhmm.. Det er svært det der med tryghed. Det er i hvert fald med til at etablere det faglige læringsmiljø, at jeg er engelsklæreren og det er det engelske, der er det primære sprog. Man skal overveje, hvor stædig og principfast man vil være i det.

I: Hvordan tænker du så, at der kan arbejdes med tryghed?

L2: Tryghed skabes i relationer - og den har du et ansvar for. Der handler det ikke om sproget. Der handler det om relationen til dem, og at du kan aflæse den enkelte elevs behov.

I: Hvad tænker du så om, at engelsk skal være klasserumssprog?

L2: Det er jeg ret principiel omkring. Det handler også om en faglig stolthed i at kunne sproget og vise, at man har det godt i det. Det du udviser som lærer smitter gerne af på dine elever. Man skal kunne forklare på mange forskellige måder - altså bruge synonymer og uddybende forklaringer.

I: Hvad tænker du om, at engelsk skal være klasserumssprog fra eleverne begynder med engelskundervisning?

L2: Det skal man. Men man skal heller ikke være stædig, så man siger: Jeg taler kun engelsk, og der er ikke noget modersmål i det. Så tror jeg, at du mister relationen til dem. Så bliver du mere fremmed for dem, og de bliver utrygge ved dig. Er det i 3. klasse?

I: Nej, de starter i 1. klasse med engelsk nu.

L2: Ja, det tænkte jeg faktisk nok. Og det tænker jeg - da arbejder du jo med farver og former. Altså de 200 meste brugte ord eller et eller andet. Der tror jeg, at der er nogle faste sætninger, som du skal bibeholde, men jeg tror, at du skyder dig selv i benet, hvis du kun taler engelsk. Det har jeg faktisk prøvet - men det var jo med grædende børn. Det var ikke en god idé. Dette måtte jeg gøre køb på.

I: Hvordan griber du det så an?

L2: Det blev nemmere efter det, for der er også noget helt praktisk i, at i skal arbejde to og to og andre instruktioner. Så får du brugt alt din tid på instruktionen, hvis du vil gøre det på engelsk i stedet for, at de får lov til at arbejde.

I: Så hvori består forskellen, tænker du?

L2: Det handler i bund og grund om, hvorvidt de skal svømme i sprog eller opbygge et sprog. Og jeg tror, at du skal være bevidst om, at det kan være begge dele.

I: Ja, min erfaring fra praktikker er, at man skal passe på med at oversætte til dansk hele tiden, fordi heri opstår en del fejl. Der kan man måske gøre brug af andre repræsentationer (billeder, video eller andet) i stedet for at oversætte.

L2: Og lige præcis. Men der er også forskel på at sige, at det gør man med det sproglige fokus også at gøre det med alting. Fordi du har 45 minutter eller også har du 90 minutter. Men jeg tror ikke på, at du får en bedre sprogundervisning ud af at tale engelsk hele tiden. Men hvis det eksempelvis er nogle ord inden for et emne, så er jeg enig. Så skal du være ret stædig.

L2 fortsat: Så det sproglige fokus er eksempelvis ikke nødvendigvis instruktioner, så der kan jeg godt bede en elev om at oversætte, hvad det er, klassen skal til at lave.

I: Så instruktionerne oversættes?

L2: Ja, så jeg sikrer mig, at de forstår det. Ellers kommer jeg på overarbejde med fakter og billeder.

I: Min erfaring er, at det er meget tydeligt at høre, om de tænker på dansk eller om de tænker på engelsk. Eksempelvis nogen, der spiller computerspil. Det er et andet sprog, de taler.

L2: Ja, men det tror jeg ikke, at du kommer til i så høj grad at lave en forandring i, hvis du taler engelsk hele tiden. Det handler også om, hvad det er for et sprogøre, de kommer med - og hvilken baggrund de kommer med. Der er også nogle, der ser serier osv.

I: Ja, det er et tilgængeligt sprog for elever.

L2: Ja, på den måde er det et rigtig godt fag at undervise i. De får så meget udefra. De går ikke igennem en dag uden, at de hører et eller andet engelsk. Og jeg tror, at de elever, som har det rigtig svært med det - de starter med at oversætte ord for ord. Og det er en strategi. Med den sproglige forudsætning er det helt uoverkommeligt at skulle tænke på engelsk, når man ikke har et engelsk ordforråd.

I: Ja, det er også derfor, at det er så vigtigt at arbejde med chunks, altså faste vendinger. Så de netop opbygger et ordforråd fra starten af.

L2: Ja helt enig! Og de skal bruge deres lydøre til at høre: Lyder det her gak eller lyder det her godt? Og det er selvfølgelig - jo mere engelsk du hører, jo bedre er du til det.

I: Ja lige præcis. Mit næste spørgsmål går på motivation. Hvordan motiverer du elever til at tale engelsk i engelsktimerne?

L2: Ja. Og der skal man nogle gange lige vende den om og sige: hvis nu det var, at jeg skulle sidde i en social sammenhæng eller en faglig sammenhæng og får at vide, at det skal foregå på et andet sprog. Så tror jeg også, at man vil synes, at det er mærkeligt og måske grænseoverskridende. Det skal man lige huske.

I: Så man skal forsøge at sætte sig i elevernes sted?

L2: Ja. Jeg tror, at den måde man kan få eleverne til at tale engelsk er ved at give dem noget, som de kan tale engelsk ud fra. Jeg bruger meget noget med sætningsforbindere eller nogle specifikke ord, som de skal tale om. Det der med at sige: "Gå lige ud i jeres grupper og discuss et eller andet..." Det synes jeg er enormt dårlig undervisning. Det gør de ikke - og det er vildt svært for dem.

I: Så man kan selv være med til at få mere engelsk spil?

L2: Ja, hvis man giver dem sådan en opgave med "discuss", så er man selv lidt udenom, at der bliver talt dansk. Man skal virkelig lave en stilladseret opgave.

I: Jeg oplever også, at der er en forskel i strukturen. Altså at de taler mere dansk, når de arbejder i gruppe i modsætning til en samtale i plenum.

L2: Ja, og hvad er opgavekravet i strukturen. Hvis de eksempelvis skal lave noget i grupper, så er det ikke nødvendigvis et krav, at de taler engelsk, hvis de skal lave en opgave.

I: Okay, det passer ligesom med, hvad du tidligere har sagt om, hvad der er det sproglige fokus. Herudover vil jeg gerne spørge dig om, hvad tænker du om at bringe andre fremmedsprog ind i engelskundervisningen? Altså en flersproget didaktik?

L2: Ja, jeg kan ikke alle mulige fremmedsprog som italiensk eller arabisk, så jeg ved ikke, hvordan jeg skulle vide, om de får bygget noget rigtigt op. Jeg tror ikke på det med flersprog - jeg tror mere på.. Ja man kan måske kalde det tværsprog. Man har nogle teorier om, hvordan man tilegner sig sprog - og den tror jeg er universel. Men jeg tror ikke, at man skal gøre tingene sværere for de elever, som er der.

I: Så de har nok i at fokusere på det engelske?

L2: Ja, de har i forvejen svært ved at holde styr på, hvad er engelsk og hvad er tysk. Det hjælper, at det er forskellige sproglærere, som kommer ind og repræsenterer hver deres sprog. Så jeg ville ikke have kompetencen til det.

I: Det er bare i orden. Jeg har heller ikke flere spørgsmål, så tusind tak for dine svar.

Bilag 6: Observationer: Hvor mange gange bliver der talt dansk i en lektion?

Lektion	Antal gange elever taler dansk	Antal gange lærer taler dansk	Lektionens indhold
1	32	0	introduktionstime til forløb om Irland
2	16	2	se dokumentar
3	19	1	se dokumentar
4	31	2	arb. med spørgsmål til dokumentar
5	14	0	fremlægge spørgsmål om dokumentar
6	37	2	arb. med "The Troubles" og introduktion til tidslinje
7	20	2	arbejde med tidslinje
8	31	2	arbejde med tidslinje
9	18	3	fremlægge tidslinjer i mindre grupper
10	19	2	arbejde med Sunday Bloody Sunday
11	12	1	arbejde med Sunday Bloody Sunday og protestsange/digte
12	9	0	fremlægge egne protest-sange/digte

13	11	1	arbejde med St. Patrick's Day
14	12	2	arbejde med St. Patrick's Day

Eksempler på 2 lektioner:

Lektion 6 (introduktion til the troubles + arb m. tidslinje)

Arbejdsform	Elever	Lærer
Individuelt arbejde	III	II
Pararbejde	IIIIIIIIII	
Gruppearbejde		
Klassesamtale	IIII	
Mellem aktiviteter	IIIIIIIIII	

Lektion 13 (St. Patrick's Day)

Arbejdsform	Elever	Lærer
Individuelt arbejde	I	I
Pararbejde	III	
Gruppearbejde		
Klassesamtale		
Mellem aktiviteter	IIII	

Bilag 7: Visualisering af aktiviteter til praksisudvikling

Aktivitet 1 - "Zoom In & Zoom Out"

Zoom In:

Word	Split-up	Word class	Synonym
Sleeping	Sleep - ing	Verb	Snoozing
Photographer	Photo - grapher		
Someone			
...			

Zoom Out:

My morning routine

My _____ Bob. Each _____ I drive my _____ to school. My daughter goes to a _____ that's far from our _____. It takes 30 _____ to get there. Then I drive my son to _____ school. It's close to _____ job. My daughter is in the sixth _____ and my son is in _____ second. They _____ both good students. My daughter usually _____ her favorite songs while I drive. My son usually sleeps.

I arrive at the office at 8:30 _____. I say good _____ to all my workmates then I get a big cup of hot _____. I turn on my _____ and read my email. Some days I have a lot to read. Soon I need another _____ of coffee.

Aktivitet 2 - "Charades meets Taboo"

Eksempel på et kort ses til højre →

I dette tilfælde skal eleven forklare ordet "Basketball". Eleven må ikke sige de fem ord, som står under "Basketball". I anden runde skal eleven mime ordet, hvor der slet ikke må tales, men kun forklares gennem kroppen - altså nonverbal kommunikation.

Basketball

*Dunk
Player
Team
Court
Point*

Bilag 8: Classroom Language Poster

CLASSROOM LANGUAGE

Can I go to the toilet, please?




Could you repeat that, please?



Can you help me, please?




I have a question about ...




Would you give us an example?



I don't understand. What did you say?



Can we work outside the classroom?



Can I open the window?



Can we have a 5-minute break?

