

Standard titelblad til opgaver på Læreruddannelsen Campus Roskilde Elektronisk aflevering



Navn og studienummer:

Charlotte Kajberg Ayed - lr15s313

Sidsel Beier-Nielsen - lr15s307

Eksamen:

BA

Titel på opgaven:

3000 ord? Ordforrådstilegnelse og lærerens rolle.

Vejleder/underviser:

Merete Olsen / Søren Hattesen Balle

Antal sider/anslag:

40 sider og 89749 anslag - inklusiv billedmateriale der udgør 9034 anslag.

Bilag i opgaven er ikke medregnet og udgør 7 sider 13018 anslag.

Afleveringsdato:

Mandag d. 27.05.2019 kl. 10.00

I henhold til Bekendtgørelse om prøver og eksamen i erhvervsrettede uddannelser (BEK nr. 1016 af 24/08/2010) skal den studerende ved aflevering af skriftlige opgaver bekræfte, at opgaven er udfærdiget uden uretmæssig hjælp.

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

Når eksamensopgaven er uploadet har ovenstående studerende samtidig bekræftet, at opgaven er udformet uden uretmæssig hjælp jf. BEK nr. 1016 af 24/08/2010.

1 - Indledning	4
2 - Lærerfaglig problemstilling	6
3 - Problemformulering	7
4 - Metode	7
Begrebsafklaring og afgrænsning	8
5 - Fagets læseplan og Fælles Mål	8
6 - Forskning og teori	10
Paul Nation - Vocabulary learning through meaning-focused input	10
Hvordan måles ordforråd? - BNC	11
Lars Stenius Stæhr - Bredde, dybde og kontrol	12
Birgit Henriksen om Task-Based undervisning og det oversete ordforråd	13
Batia Laufer - Fokus på Form og fokus på FormS	14
Kirsten Haastrup: Input - output - interaktion	16
7 - Empiri	18
Personlig kommunikation	18
Observation	19
Case	19
Beskrivelse og formål	20
Fejlkilder	20
Lærerinterview	20
Beskrivelse og formål	20
Fejlkilder	21
En mailkorrespondance	21
Beskrivelse og formål	21
Fejlkilder	21
Kritik af den kvalitative metode	22
8 - Analyse	22

Analyse part 1 - en analyse af engelskundervisning	22
Analyse part 2 - en analyse af et lærerinterview	28
Analyse part 3 - en analyse af mailkorrespondance	35
Konkluderende opsamling	36
9 - Vores eget ståsted	37
10 - Undervisningsaktiviteter der understøtter ordforrådstilegnelsen	38
11 - Konklusion	41
12 - Handleperspektiver	42
Litteraturliste	44
Bøger	44
Websider	45
Bilag	48
Bilag A - Observation af undervisningssituation	48
Bilag B - Interview med engelsklærer i udskolingen.	50
Bilag C - Gennemgang af national test	53

1 - Indledning

Tilbage i 2014 var Danmark verdens bedste engelsktalende land, ud af lande, hvor engelsk ikke er modersmål, ifølge English Proficiencys årlige rapport (English Proficiency index, 2014). Siden 2014 er vi røget adskillige pladser ned af listen, og vi er overhalet af vores nabolande Sverige og Norge (English Proficiency Index, 2018).

I dag er det naturligt at kunne mindst et fremmedsprog, og gerne flere. I et forskningsprojekt udført af professor Birgit Henriksen i 2017 om elevers ordforråd i faget engelsk var konklusionen, at elevernes ordforråd og ordkendskab er utilstrækkeligt for at kunne klare sig på det niveau, der forventes af eleverne, når de kommer i gymnasiet (Henriksen, 2017). Spørgsmålet er, hvordan det gab, Henriksen peger på hos folkeskoleelever, kan mindskes? Og kan vi som engelsklærere være med til at bygge den bro der mangler i ordforrådet, og som vi antager der skal være mellem folkeskolen og gymnasiets engelskundervisning?

I fagets læseplan for undervisningen findes der information til læreren om niveauet vedrørende elevers ordforrådsniveau. Vejledningen foreskriver at elever ved udgangen af 4. klasse skal kunne 1.000 af de hyppigste engelske ord, efter 7. klasse skal eleverne kunne 2.000 af de hyppigste ord og efter 9. klasse skal eleverne have tilegnet sig et ordforråd på de 3.000 mest højfrekvente ord, som i 9. klasse også skal dække emnerelaterede fagord (Undervisningsministeriet, 2018).

Der foreligger ikke præcise tal for, hvor mange ord man skal kunne for at klare sig uden hjælpemidler, men flere forskere har forsøgt at udregne et tal og retningslinjer. Professor Paul Nation har forsøgt at komme med udregninger der giver et bud på, hvor mange ord man skal have kendskab til for at nå en rimelig forståelse af en autentiske tekst f.eks. en avisartikel (Nation, 2015). De undersøgelser peger på, at man skal have helt op imod 98% kendskab til de ord man bliver præsenteret for i en tekst for at forstå den. Så afhængig af sværhedsgraden kan man ud fra denne betragtning ikke konkludere at de 3.000 ord er nok til at læse autentiske tekster. Der er foretaget lignende undersøgelser i forhold til det talte sprog (Laufer, 2015) hvor der argumenteres for, at der skal mindst omkring 5.000 - 7.000 ord i sprogrysækken for at kunne klare en samtale på engelsk uden hjælpemidler. Birgit Henriksen synes at være enig i denne vurdering.

“Vi har en forestilling om, at danskerne er gode til engelsk, men når det kommer til ordforrådet, er det for mange ikke stort nok til at klare sig professionelt eller til at læse faglige tekster på en videregående uddannelse”(Henriksen, 2018).

Hun uddyber yderligere, at for at kunne forstå omkring 90 procent af ordene i en tekst, eksempelvis en avisartikel, fagtekst eller sågar en bog, bør man have kendskab til de 5.000 mest almindelige og anvendte ord. Med kendskab til 5.000 ord kan man ifølge Henriksen få tilstrækkelig forståelse til at udlede betydningen af de fleste sætninger ved at gætte sig til sammenhængen. Skal man derimod kunne læse tekster mere ubesværet, skal man have et ordforråd så man forstår op til 98 procent af ordene i teksten. Ifølge beregninger svarer det til 6.000 - 9.000 ord (Henriksen, 2017).

“Dansk forskning viser, at mange elever hele vejen op gennem uddannelsessystemet ikke får oparbejdet det nødvendige ordforråd på fx engelsk, og at disse elever vil have svært ved at læse ubesværet på engelsk og navigere i forskellige sprogbrugssituationer uden for skolen (Henriksen, 2008).”

Ud fra det ovenstående afsnit er vi på den ene side optagede af indholdet i den nuværende læsevejledning for engelskfaget hvor det er beskrevet, at der skal arbejdes med det sproglige fokus herunder ordforrådstilegnelse. På den anden side er vi optagede af Birgit Henriksens undersøgelse af ordforrådsniveau hos elever i engelsk i 1.g., hvor hun peger på, at de kan for få ord.

Vi mener derfor, at der må findes et gab mellem folkeskoleelevers reelle ordforrådsniveau og det der ifølge læseplanerne planlægges at eleverne skal kunne. Det kan for os, give en formodning om, at der enten ikke er tilstrækkelig fokus på progressionen i arbejdet med ordforråd på de forskellige klassetrin eller der eksisterer en diskrepans mellem læseplanen og det eleverne reelt kan. Desuden tyder forskningen på, at der er behov for at kunne langt mere end de 3.000 mest frekvente ord og at tallet måske snarere skal op omkring de 5.000 ord inden de forlader folkeskolen (Henriksen, 2018).

Det undrer os, at der er så store udsving i de tal og derfor vil vi gerne undersøge, hvordan lærerne i folkeskolen oplever det engelskfaglige niveau og hvordan der arbejdes med ordforrådsniveauet.

2 - Lærerfaglig problemstilling

Fra vores praksis i folkeskolen har vi selv erfaring med elever i udskolingen, hvor vi har undervist i faget engelsk. Den erfaring gør, at vi kender til kompleksiteten i faget og de faktorer der spiller ind når der skal planlægges, udføres og evalueres på undervisningen. Vores erfaring, omend endnu begrænset, gør, at vi reflekterer over lærerens tilgange og hvordan man skal lykkes med at styrke de færdigheder, eleverne skal udvikle ift. Fælles Mål. Vi er selv blevet mødt af elevers frustration, fordi de kæmper med at forstå teksterne. Vi har deltaget i gennemførsel af nationale tests - omend meget udskældte - i engelsk på 7. classes niveau. I den pågældende test blev vi selv overraskede over det forholdsvis høje leksikale niveau testen byggede på. Dette vender vi tilbage til længere nede i vores opgave. Ud fra denne observation mener vi, at der er en uoverensstemmelse med, at målet for elever i folkeskolens 9. klasse "kun" skal kunne de 3.000 mest hyppige ord inklusiv fagbegreber. Derfor er vi interesserede i at undersøge, hvordan lærere arbejder med ordforråd i engelskundervisningen.

Forskning med 88 elever fra 6 forskellige skoler blev testet i deres engelsk ordforråd. Undersøgelsen viste overraskende at næsten 80% af de testede elever ikke kunne de 2.000 mest frekvente ord familier i det engelske sprog (Stæhr, 2011, s. 171). Derfor er det måske ikke overraskende at folkeskoleelever, der går videre på ungdomsuddannelser som eksempelvis gymnasiet kan opleve udfordringer i engelskfaget på den nye uddannelse.

"når eleverne starter i gymnasiet, oplever vi at eleverne ganske vist snakker løs, men i virkeligheden ikke bruger særlig mange forskellige gloser...". (Citat fra gymnasielærer Elle Wollesen, artikel i fagbladet Folkeskolen.dk, 2000)

Gymnasielærerens udsagn og sprogforsker Birgit Henriksen undersøgelser hos elever i l.g., må pege i retning af en udfordring omkring ordforrådstilegnelse, allerede i folkeskolen (Henriksen, 2017).

Er det realistisk at skolen kan indfri dette mål og er det muligt inden for de eksisterende rammer at opfylde målsætningen med et ordforråd på 2.000 - 3.000 ord?

3 - Problemformulering

Ovenstående problemfelt leder os frem til følgende problemformulering:

Hvordan arbejdes der med ordforrådet i faget engelsk i skolen? Hvilken tilgang til ordforrådet styrker og understøtter elevernes receptive og produktive færdigheder? Hvorfor er det i stigende grad væsentligt at fokusere på ordforrådet i skolens engelskundervisning?

4 - Metode

Gennem denne opgave arbejder vi med en bestræbelse på, at afdække om vores tidligere nævnte hypotese omkring engelsk ordforrådstilegnelse, kan be- eller afkræftes. Vi vil med en hermeneutisk fortolkende tilgang og gennem triangulering undersøge indholdet i undervisningen ud fra observationer og sammenligne det med interviews, forskningsresultater og sprogindlæringsteorier, der findes fra ind- og udland, for at styrke validiteten af vores undersøgelse. Ontologisk objektivitet vil ikke forekomme i denne opgave, da det netop er den fortolkende process der vil udgøre resultaterne (Christensen, 2011, s. 22).

Empirien er bevidst afgrænset til at omfatte 8. og 9. klasse, da de elever er i den målgruppe, der har haft flest timer i faget, og som står overfor at skulle videre ud i uddannelsessystemet.

For at besvare vores problemformulering, har vi inddelt vores opgave i 12 afsnit, der hver især er med til at kaste lys over de problemstillinger vi har fremlagt i de foregående afsnit. De første 2 afsnit, er med til at understøtte relevansen af vores 3. afsnit - problemformuleringen.

Dette 4. afsnit skal ses som en læseguide der skal overskueliggøre opgavens opsætning, og det efterfølgende 5. afsnit indeholder lovens forskrifter og vejledninger vedrørende engelskfaget.

I afsnit 6, findes vores forskningsoversigt med inddragelse af læringsteori. Vores empiri præsenteres i det 7. afsnit, og leder direkte hen til vores analyse i det efterfølgende afsnit 8.

Vores eget ståsted og praksiserfaring findes i afsnit 9. I afsnit 10 undersøger vi undervisningsmateriale og dets betydning for ordforrådstilegnelsen baseret på den nyeste forskning. Opgavens sidste to afsnit er inddelt i konklusion og handleperspektiv og med den indsamlede viden

fra praksis, vil vi overveje, om og hvordan vores resultater kan implementeres i engelskundervisning. efterfulgt af litteraturliste og bilag.

Begrebsafklaring og afgrænsning

For at simplificere og skabe forståelse gennem opgaven har vi afgrænset nogle centrale begreber. Når der refereres til “undervisningen” eller “undervisningssituation” er der altid tale om engelskundervisning.

Ligeledes er det tale om engelsksproget når vi nævner “tilegnelse af ordforråd” eller blot “sproget”, med mindre andet er angivet. I de foretagne interviews er de involverede lærere omtalt som respondenterne.

5 - Fagets læseplan og Fælles Mål

I læseplanen er der lagt op til at der arbejdes på seks områder i engelskundervisningen. Det er følgende:

1. **Lytning**, hvor der fokuseres på lyttefærdigheder og sproghandlinger.
 2. **Samtale**, hvor der fokuseres på sproghandlinger og opbygningen af et fælles klasseværelsessprog på engelsk.
 3. **Præsentation**, hvor der arbejdes med hverdagsemner og opbygning af elevernes selvtillid.
 4. **Sproglig fokus**, hvor der skal fokuseres på ordforråd samt udtale og intonation.
 5. **Kommunikationsstrategier**, hvor der fokuseres på mimik og gættestrategier.
 6. **Sproglæringsstrategier**, hvor er fokus på elevernes nysgerrighed og mod
- (Undervisningsministeriet, 2018).

Læseplanen fra undervisningsministeriet beskriver grundlaget for undervisning i faget. Indholdet i læseplanen er fortolket så den balancerer mellem skolens formål, skoleloven og undervisningens tilrettelæggelse ud fra fagets Fælles Mål. I læseplanen gives der pejlinger på hvordan det sproglige fokus fastholdes. Det beskriver målene fra 1. - 4. klasse, med hovedvægten på det mundtlige arbejde således: “*Elevernes sproglige nysgerrighed og opmærksomhed skal fastholdes og udbygges*”. Det er lærerens opgave at sikre denne nysgerrighed og fastholdelse i undervisningen.

- *“I begyndelsen skal eleverne opbygge et enkelt ordforråd ved at imitere og gentage hyppige ord og fraser.”*
- *“Eleverne skal opbygge deres ordforråd gennem betydningsfelter, fx tøj og dyr. Eleverne skal lære enkle sproghandlinger og deres intonation at kende gennem arbejdet med instruktioner, spørgsmål og beskrivelser. Efterhånden skal eleverne tilegne sig flere ord og fraser inden for de 1000 hyppigst brugte ord. Målet er således at eleverne inden de starter i 5. klasse skal kunne de 1000 mest hyppige ord (Undervisningsministeriet, 2018).”*

I 5. klasse er der således udarbejdede nye vejledninger og mål for eleverne. De lyder som følgende:

Elever fra 5. - 7. klasse skal ...

- *... udvikle deres ordforråd gennem systematisk og konsoliderende arbejde med de 2000 hyppigst brugte ord. Dette skal ske gennem brug af ordforrådsøvelser (ibid.).*

Elever i 8. - 9. klasse skal ...

- *... udvikle deres ordforråd med mindre hyppige ord og vendinger, som ligger inden for de 3000 hyppigst brugte ord, herunder emnerelaterede fagord. Der er dermed lagt op til at der skal ske en tydelig progression arbejdet med ordforrådstilegnelsen (Undervisningsministeriet, 2018).*

Med ovenstående tydeliggøres altså den rolle læreren har, i arbejdet med fremmedsproget.

I næstkommende afsnit vil vi bevæge os fra det lov- og rammemæssige aspekt for faget, og videre hen til det teoretiske for at kaste lys over, hvordan arbejdet med ordforråd kan fuldføres.

6 - Forskning og teori

Paul Nation - Vocabulary learning through meaning-focused input

Paul Nation er professor ved Victoria Universitetet i Wellington, New Zealand. Han er kendt for sin forskning inden for sproglære, metodik og ordforråd. Nation er særlig kendt for sit arbejde med ordforrådstilegnelse. En af hans forskningsområder er, hvorvidt intensiv læsning er en metode, der er tilstrækkeligt for at opbygge ordforråd. Han greb derefter situationen an ved at spørge; hvis materialet er afstemt elevgruppen, og de har en tilpas repetition af ord de skal lære, hvor meget skal eleverne så læse for at lære de første 9.000 engelske ord (Nation, 2015).

Han peger på, at de læringsmæssige rammer skal være til stede. For at sikre det, skal man tænke på følgende; *repetition* - man skal møde ordet flere gange for at kunne lære ordet. Man kan ikke sige bestemt, hvor mange gange man skal præsenteres for ordet før det er lært - der er ikke på nuværende tidspunkt et svar på det, men Nations bud er, at man skal møde ordet omkring 12 gange, før det er lært (ibid.). Det andet vigtige punkt er *receptive retrieval* handler om genkendelse af ord - du ser ordet, og prøver at huske betydningen tidligere. Dernæst *receptive varied use -context will vary graded - deliberate attention* det sker når ordet undersøges via ordlister og ordbøger, skrive et ordkort. Man kan forholdsvis let lære de første 1.000 ord der starter med de mest højfrekvente ord til de lavfrekvente ord. Nation (2015) går ud fra at eleven kan læse i et tempo, der dækker 150 ord i minuttet, som er lidt under almindelig læsehastighed. Det betyder, at eleven skal læse 33 minutter pr. uge fordelt over 5 dage, 40 uger pr. år. Med andre ord 7 minutter pr. dag. De næste 2.000 ord kan læres ved at læse det der svarer til to mellemlange engelske romaner og på denne måde bygges teorien videre.

Han tager spørgsmålet op omkring sværhedsgrad og ser på, hvor svært det er at læse en tekst, der ikke passer til elevens niveau. Hvis eleven læser en bog med en for svær tekst, vil der være alt for mange ord, der kun repeteres én gang og det er for lidt til at kunne huske dem. Det er ikke meningen at eleven skal slå alle de ord op, han/hun ikke kender og lære dem. Hvis du kan 2.000 ord, og læser en roman med 3.000 - 4.000 forskellige ord betyder det nemlig, at ca. hvert 8. ord er et ukendt ord, hvilket svarer til omtrent 500 ukendte ord. Nations pointe er, at det at give tekster til

eleverne, som er for svære for dem, er en form for straf for eleven. Eleven skal læse en tilpasset tekst, novelle eller roman som giver eleven mulighed for at møde flest mulige ord, der repeteres (Nation, 2015).

Vi har taget kontakt til Paul Nation for at få han seneste syn på ordforrådstilegnelsen af elever i fremmedsproget. Han siger, at hvis eleven kun møder mundtlig input, møder eleven færrest ord. Konklusionen er derfor, at den bedste ordforrådsundervisning er en kombination af mundtlighed og læsning i elevers ordforrådstilegnelse. Han mener, at målrettet læring af ordforråd er en af de mindst effektive måder at lære ord på, men det er en del af en velafbalanceret måde at opbygge ordforråd på (Personlig kommunikation, d. 25. maj, 2019).

Ifølge Nation er problemet, at du kun kan lære en meget lille del, at det antal ord du skal opbygge ved hver undervisning, hvor imod det er nemmere at få læst en masse ord, eller lyttet til en masse ord end det er at få plads til direkte undervisning af ord i en undervisningstime, hvor man kun kan koncentrere sig om dybde og bredde af få ord på en og samme tid. Jo mere information jo sværere bliver det for eleverne (ibid.).

Hvordan måles ordforråd? - BNC

Når vi snakker om at der måles på, hvor mange ord elever skal kunne, finder vi det relevant at afdække hvordan disse ordkendskaber udarbejdes statistisk set.

I vores eksempel fra Paul Nation snakker vi udarbejdelsen af en liste med de 1.000 mest anvendte ord (Nation, 2004, s .5). Her tager man først de 6.500 opslagsord ud af ordkorpusset bestående af 1.000.000 ord med en frekvens på 10.000 eller derover. Dernæst frasorteres de ord med en rating på 98 eller derunder. Slutteligt ender man så op med en liste over de ord, der anvendes hyppigst i det engelske ordforråd (ibid, s .5). BNC listen er lavet med udgangspunkt i det britiske ordforråd. Der findes også lister over ordforråd i canadisk og amerikansk favør. Disse lister lægges ud på www.lextutor.ca. Inde på denne hjemmeside er det blandt andet muligt at tage tests der tester hvor stort et ordforråd man har, samt at indsætte tekster hvor de frekvente ord bliver fjernet således at elever selv skal indsætte de manglende frekvente ord (lextutor, 2004). Dog har det ikke været muligt at klarlægge hvilken liste Undervisningsministeriet foreslår man benytter sig af, når de

skriver i læseplanen at eleverne skal kunne de 3000 mest frekvente ord. Vi har forsøgt at få svar på dette ved at rette henvendelse til dem pr. mail, men har på nuværende tidspunkt ikke modtaget svar.

Vi kan dog konstatere ud fra egen erfaring i praksis, at meget undervisningsmateriale i engelsk henviser til England hvorfor vi i denne opgaver antager, at det er den britiske ordliste der gør sig gældende.

Lars Stenius Stæhr - Bredde, dybde og kontrol

Stæhr siger:

Helt grundlæggende skal man arbejde systematisk på at lære de hyppigste ord på fremmedsproget. På engelsk er de første 3.000 ord absolut nødvendige for at kunne klare sig. Hvis man kender disse ord, vil man have kendskab til 90-95 procent af ordene i en autentisk tekst på fremmedsproget (Stæhr, 2018).

Med disse ord åbnes der op for hans forskning om ordforrådstilegnelse. I denne, har han særlig fokus på *bredden* og *dybden* af elevers ordforråd.

Bredden definerer størrelsen på elevernes ordforråd, altså hvor mange ord de kender. *Dybden* dækker over forståelsen af de ord som eleverne kender (Stæhr, 2011, s.169).

Når vi skal forsøge at afklare, hvor stort et ordforråd elever egentlig har brug for, for at kunne begå sig i fremmedsproget engelsk er det vigtigt at klarlægge, at følgende tal i kommende afsnit omhandler *ordfamilier*. Begrebet dækker altså ikke kun over ordkendskabet, men derimod en mere dybdegående forståelse af ordet, herunder rodform, bøjningsform samt hyppige afledte former også tiltænkt brugen af ordet, i den rette kontekst (ibid, s. 171). Der snakkes dog ikke kun om dybde og bredde, disse er blot de to mest hyppigt anvendte termer. Det er vigtigt også at kunne mestre *kontrollen* af et ord. Med det mener Stæhr, hvor hurtigt ordet automatiseres hos eleven, når de læser det, og ikke mindst kan bruge det til at konversere med. Ordet går altså fra at være receptivt tilgængeligt for eleven, til at være produktivt tilgængeligt når det er blevet automatiseret og en del af elevens mentale leksikon (Stæhr, 2011, s. 179).

Stæhr lægger sig op ad Paul Nations undersøgelser om størrelsesomfanget af ordforråd og selvom man ikke kan give et eksakt tal har undersøgelser vist, at sprogbrugere der er veluddannede, har et

estimeret ordforråd på omkring 20.000 ord, på deres modersmål. I brugen af fremmedsprog peger resultaterne på, at et kendskab til de 5.000-7.000 hyppigst anvendte ord er nødvendigt for, at kunne konversere uden at skulle bruge hjælp (ibid, s. 170).

Birgit Henriksen om Task-Based undervisning og det oversete ordforråd

Birgit Henriksen fremhæver i sin forskning, den foregående undersøgelse foretaget af Lars Stenius Stæhr om sammenhæng mellem størrelse og kvalitet af ordforrådet. Altså det vi i forrige teoriafsnit, beskrev som *dybden* og *bredden*. Men Birgit Henriksen har også lagt stor vægt på, at der i tilegnelsen af ordforråd, ofte er dele af ordforrådet der ikke får den, i sprogundervisningen, fornødne opmærksomhed af hverken elever eller lærere, da der primært er fokus på betydningsudveksling og opgaveløsning (Henriksen, 2011, s. 221). Hun har derfor argumenteret for vigtigheden af den del af ordforrådet, der kunne være egnet til at blive bearbejdet gennem en mere målrettet og systematisk tilgang. Dette kan gøres ved den task-baserede undervisning. Her gives eksempler i arbejdet med gambitter der bliver omtalt som diskurs- og samtaleregulerende småord og fraser. Birgit Henriksen giver her eksempler på øvelser, som skal udføres i samspil med andre elever eller læreren. Her spiller interaktionen en stor aktiv rolle i udvidelsen af ordforrådet (ibid, s. 223).

Udover gambitter, nævnes også kollokationer som en del af det oversete ordforråd. Kollokationer kan defineres som ordsammenstillinger mellem eksempelvis navne- og tillægsord, navne- og udsagnsord eller eksempelvis udsagnsord og biord. Disse kollokationer omhandler sammenstillinger der er leksikaliserede i det enkelte sprog. Et eksempel er "*sur fløde*". I Danmark dækker betydningen over en fløde der er blevet dårlig. Hvis vi foretager en direkte oversættelse til engelsk får vi "*sour cream*", men nu betyder det ikke sur fløde længere til trods for en direkte oversættelse, men derimod "*creme fraiche*". Man kan også benytte sig af eksemplet omkring det, "*at holde en tale*", hvis vi oversætter det til engelsk i direkte form, bliver betydningen en anden, nemlig at man "*holder en tale (mellem hænderne)*" og dermed har sætningen mistet sin form. Hermed understreges altså vigtigheden af, at træne det oversete ordforråd som Birgit Henriksen taler om (Henriksen, 2011, s. 222).

Batia Laufer - Fokus på Form og fokus på FormS

Professor Batia Laufer er blandt de forskere, der gennem en årrække har undersøgt, hvordan man lærer ordforråd i andetsprogstilegnelse med særlig fokus på engelsk. I sin forskning har Laufer observeret undervisning af studerende og undersøgt, hvordan undervisningen skal tilrettelægges, for at eleverne opnår størst muligt ordforråd.

Laufer fremhæver ordforrådsøvelser som en vigtig del af undervisningen i forbindelse med fremmedsprogsundervisning (Laufer, 2015). Laufer argumenterer for, at hvis eleverne skal nå at opbygge et tilstrækkeligt stort ordforråd til at kunne leve op til krav, der stilles i henhold til læseplanen, vil det være nødvendigt med et eksplicit fokus på ordforrådsøvelser.

I den danske folkeskole arbejdes der med et kommunikativt sprogsyn, som bygger på det funktionelle sprog, hvor man arbejder med at få eleverne til at anvende sproget i kommunikative læringssituationer (Undervisningsministeriet, 2019). Når man arbejder med et kommunikativt sprogsyn, går man væk fra at undervise eksplicit i grammatik, det vi omtaler som focus on FormS, som en særskilt del af sproget. Dette funktionelle sprogsyn griber grammatikken an på en ny måde, hvor det eleven lærer gennem skriftlige grammatikøvelser, løftes med over i den mundtlige kommunikation. Selvom Laufer mener der skal være balance i undervisningen med både den funktionelle tilgang og tilgangen med fokus på FormS argumenterer hun for, at ordforråd ikke nødvendigvis læres bedst gennem sprog, men derimod ved at lære af sprog. Derfor fremhæver Laufer ordforrådsøvelser som en vigtig del af undervisningen ved indlæring af et fremmedsprog (Laufer, 2015).

Som tidligere nævnt giver læseplanerne for engelskfaget retningslinjer om det antal ord eleverne skal kunne, når de går ud af 9. klasse. Laufers forskning peger på, at det ikke er muligt for elever at forstå en tekst, med mindre de kender omkring 98 procent af ordene i teksten. Kender de mindre en 98 procent af tekstens ord, vil det ifølge hende ikke være muligt at anvende gættestrategier for at forstå teksten. I hendes forskningsprojekt *“Comparing Focus on Form and Focus on FormS in Second-Language Vocabulary Learning”*, har hun observeret undervisning af unge studerende i læringssituationer, som bekræfter hendes teori. Derudover belyser hendes forskning også, at man i undervisningen af og med elever i fremmedsprogsundervisning, skal anerkende og tillade at

eleverne bruger deres modersmål (L1) som hjælp til at forstå og fortolke. Laufer forklarer, at L1 er en vigtig del af læringen og at L1 fungerer som elevernes stillads til at udvikle L2. Hvis de ikke må støtte sig til deres eget fundament, ja så kan man helt og holdent udelukke eleven fra undervisningen, siger Laufer.

“ People who want to get rid of the L1, will have to get rid of the learner”

Citat: Batia Laufer, 2018

Laufer mener ordforråd styrkes ved at læreren har et balanceret fokus på sin undervisning, hvor der både er fokus på Form og fokus på FormS. Det er denne balance, der skal være med til at opbygge elevers ordforråd så de er klar til videre uddannelse, når de er færdige med folkeskolen. Laufer peger på, at kravene om de 3.000 ord er for lave i forhold til det, der forventes at eleverne kan, når de kommer ind på en ungdomsuddannelse. Laufer mener, at eleven skal op på omkring 6.000 - 8.000 ord for at kunne læse eksempelvis en akademisk tekst. Det betyder, at der for de fleste elevers vedkommende, er et stort gab i ordforrådet hos dem når de starter f.eks. i engelskundervisningen i 1.g.

Men hvad kan man konkret gøre for at styrke elevers ordforråd? Nogle forskere peger på at eksplicit undervisning med ordforrådsøvelser gavner eleverne mindst (Nation, 2015), hvorimod Laufer mener, at der skal gøres plads i undervisningen til at studere ordlister, men det arbejde kan ikke stå alene. Det kræver at det følges op med øvelser, eksempelvis sætninger, hvor ordet indgår, og at ordet undersøges i dybden og bredde samt forklaringer på, om ordet kan bruges på forskellige måder som verbum eller adjektiv m.m. Laufer understreger, at eleven ikke automatisk bliver god til engelsk, fordi han/hun har et stort ordforråd. Læreren skal arbejde sig frem til en god balance i undervisningen, hvor der er fokus på ord. Her skal læreren give eleverne noget at arbejde med - sproglige “input” så eleverne også har noget at arbejde med. De nye ord kommer ikke af sig selv. Nye ord skal gentages mellem 6 og 10 gange i løbet af lektionen (Laufer, 2015).

Laufer understreger, at man som lærer ikke må forlade sig på, at eleverne oparbejder et ordforråd tilfældigt gennem arbejdet med tekster eller lytning. Hun mener, at ordforrådet skal være en integreret del af årsplanen og at der skal være et decideret ordforrådspensum knyttet til undervisningsplanen (ibid.).

Da der er begrænset tid til undervisningen, hvor der fokuseres på ordforråd, kan man kompensere for dette ved at arbejde med læsning, hvor særlige udvalgte ord bliver fremhævet for eleverne. Ved denne metode lærer eleverne ordet i en kontekst, hvilket kendetegner det kommunikative sprogsyn. Her er arbejdet med Task-based undervisning en metode, som Laufer anerkender, men hun er betænkelig ved, at lade den stærke elev støtte den svage elev. Laufer mener, at der skal være opmærksomhed på aktiviteterne og elevernes output. Hun bruger et eksempel fra situationer, hvor elever samarbejder og kommunikerer via computerspil. Laufer mener, at de stærke elever oplever sig selv som flydende i sproget, men forekommer fejl i outputtet og man kan ikke gå ud fra, at eleven finder det korrekte ord (Laufer, 2015).

Hun kommer med et konkret eksempel på øvelser, der kan styrke ordforrådet som f.eks. den task-baseret undervisning, hvilket er en øvelse som forhandler mening (negotiate meaning). Eleven skal skrive et ord ned fra sit L1, hvorefter den ultimative forståelse viser sig, hvis eleven kan finde svaret på sit L2. Denne øvelse er tidsbesparende og har positiv effekt for eleverne. Laufer mener, der skal differentieres mellem viden og færdighed.

I sin teori måler hun på viden og kunnen og kommer derfor frem til en tese om, at vi skal flytte grænserne for, hvor mange ord eleverne skal kunne - viden om 3000 ord, hvordan er vores viden om dem og kan vi bruge dem i både dialogen med tale og lytte, til læsning og til skriftlig fremstilling. Derfor skal sproget der bruges i undervisningen fremhæve de ord, du ønsker eleverne skal lære. At lære et ord sker gradvist, men kan trænes ved at gå i dybden med ordet, bruge både L1 og L2 og have fokus på de såkaldte falske venner f.eks. dansk: *barn* - engelsk: *lade*, dansk: *pensel* - engelsk: *pencil* samt kollokationer som f.eks. *at tage opvasken*, hedder ikke *take the dishes*, men *do the dishes*. Hvis man ikke arbejder med ord på denne måde, hvor der anvendes både L1 og L2, kan det gøre det endnu sværere for eleverne, ifølge Laufer.

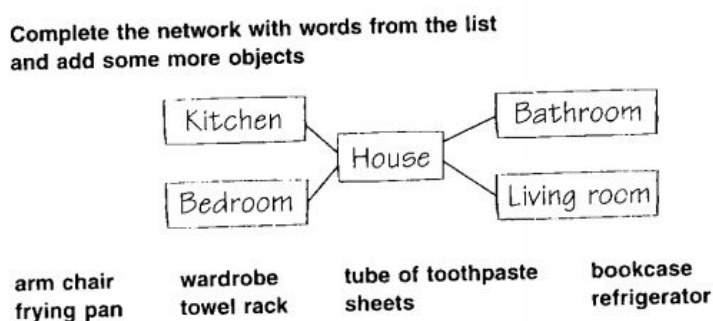
Kirsten Haastrup: Input - output - interaktion

Kirsten Haastrup var professor i sprog og man kan læse om hendes sprogsyn i mange artikler. En af dem vi blandt andre har fokus på i denne opgave, er Haastrups artikel om sproglig opmærksomhed. Haastrup fokuserer her på forskellen mellem sproglig opmærksomhed i henholdsvis Canada og Danmark. Hun kritiserer den forskning der er på området, da hun mener den fokuserer for meget på

den sproglige udvikling som eksempelvis den enkelte elevs ordforråd snarere end en undersøgelse, der undersøger, hvordan elevernes udbytte af undervisningen, hvilket hun mener er noget der skal forskes meget mere i (Sproglig opmærksomhed, 2004).

Output-modellen presser eleverne til at tale, noget som gennem en lang årrække er en velkendt og anvendt metode i Canada. Som eksempler herpå, fremviser Haastrup nogle opgaver hun mener, kan styrke ordforrådet. Opgaverne går i sin helhed ud på at kende ordet og dets betydning. Hun snakker om at disse opgaver skal løses hjemme eventuelt med hjælp fra forældre og søskende, eller i par i klassen (Haastrup, 1999, s. 37). I hendes tilgang, imødekommes altså det socialkonstruktivistiske læringssyn omkring læring der skabes i samspillet med andre.

Nogle af de opgaver som Haastrup opstiller, går i sin enkelthed ud på at skabe kendskab til ordet. Man kan for eksempel lave en opgave hvor der i midten tegnes en blok med ordet *“kitchen”*. Til højre laves en blok med ordet *“livingroom”* og til venstre en blok med ordet, *“bedroom”*. I bunden er der en masse mindre blokke med forskellige ordgrupper der kan placeres under en af de overordnede blokke. Eksempelvis kan ordene, *“couch”*, *“refrigerator”*, *“toothbrush”* og *“bed”* forekomme. Eleverne skal nu i par snakke om hvilket ord der hører til under de overordnede ordgrupper og efterfølgende rykke ordene op hvor de hører til ved at tegne streger op til (Se Figur 1).



Figur 1: Opgave opstillet af Haastrup (Haastrup, 1999).

Ved at arbejde med med input, output og interaktion på denne måde, bliver eleverne trænet i at høre, læse, skrive og sige ordet hvilket medfører at det bliver lagret i deres mentale leksikon (Haastrup, 1999 s. 34).

Derudover mener Haastrup, at det er en fejlvurdering fra mange sproglærere når de ikke mener at et ord er tillært førend at det bliver et ord som eleven kan bruge i sit sprog. Altså mener hun at elevernes receptive færdigheder er ganske nyttige og ikke en dødvægt i bagagen (ibid, s. 42). Ydermere siger hun, at før et ord bliver en del af elevens produktive færdigheder, skal det lagres i langtidshukommelsen. Her peger hun igen på, at ordet skal gennemarbejdes for at lagres hertil, og foreslår at anvende sine opgaver med ordforrådsarbejdet som nævnt i tidligere afsnit til at opnå dette (ibid, s. 44).

I ovenstående afsnit har vi givet en introduktion til nogle af de førende ordforrådsforskere i feltet. Selvom der findes enighed på mange punkter omkring antallet af ord, der er nødvendige for at klare sig på engelsk, er der forskellige holdninger til hvordan der skal arbejdes i undervisningen for at nå målet. Det vil der komme eksempler på i analysen senere i denne opgave.

7 - Empiri

Vores empiri er delvist baseret på observation af engelskundervisningen i en 8. klasse. Vi har valgt at inddrage en case i vores opgave, for bedre at kunne skabe et fyldestgørende billede af undervisningssituationen, de udfordringer man kan have i sit virke som lærer, og de rammer som eleverne skal arbejde indenfor.

Ligeledes har vi interviewet to udskolingslærere i faget engelsk. Vores interviews finder sted på to folkeskoler i Nordsjælland. Vi har været selektive i forhold til udvælgelse af engelsklærerne. Vi har valgt at interviewe to lærere med henholdsvis kort erfaring (5 år) og lang erfaring (over 10 år). Det har vi gjort for at undersøge om der i forhold til erfaring, var en forskel i deres syn på arbejdet med ordforrådstilegnelse. Begge respondenter underviser udskolingselever, men på to forskellige middelstore folkeskoler i Halsnæs Kommune. Det interview, der blev gennemført med engelsklæreren med 5 års erfaring blev udført på skolen i et aflukket mødelokale. Interviewet med engelsklæreren med 10 års erfaring, er udført som et skriftligt interview.

Personlig kommunikation

Vi har i løbet af vores opgave taget kontakt via mail til tre af de forskere, der har arbejdet med ordforrådstilegnelse. Vi kontaktede Paul Nation, Batia Laufer og Birgit Henriksen. Alle har forsket

intensivt i ordforrådstilegnelsen. Vi ønskede at få deres syn på undervisningstid i forhold til målet for det ønskede ordforrådsniveauet. To ud af de tre forskere responderede på vores mail, heraf ét brugbart svar fra Paul Nation. Denne mailkorrespondance inddrages i vores analyse.

Vi har valgt at arbejde med observationer og interviews ud fra en kvalitativ tilgang. Den kvalitative tilgang er det man kan kalde de "bløde" data - oplysninger som er med til at skabe en dybere forståelse af fænomener er omdrejningspunkt. Her forsøger vi at forstå, fortolke og analysere og forstå dybde og nuancer (Metodeguiden,2019).

Observation

Case

Vi er i en 8. klasse med 25 elever. Klassen har haft den samme lærer i engelsk siden de rykkede op i udskolingen i 7. klasse. For at skabe motivation hos eleverne, har der været arbejdet med materiale som rapmusik, nyheder og andet som, ud fra lærerens vurdering, kunne anses som værende relaterbart for elever i den aldersgruppe.

Klassen er relativ harmonisk med enkelte sociale udfordringer omkring grupperinger i både pige- og drengegruppen. Klassen er anset som velfungerende og som en klasse med relativ høj arbejdsmoral. Elevernes motivationsniveau i faget er middel. De går meget op i karakterer, men i takt med at kravene i faget stiger og der kommer flere lektier, bliver eleverne pressede. Vi taler med eleverne om, at når de går ud af 9. klasse skal de til en mundtlig eksamen, som består af en præsentation af et selvvalgt emne samt en fri samtale, hvor de skal kunne samtale i omkring 8 minutter.

Der er omkring 8 elever, der ikke føler sig trygge ved at sige noget højt i timerne. To elever har dyslektiske vanskeligheder. Der er derfor fokus på gruppearbejde og fremlæggelser i mindre hold. Læreren forsøger at tale engelsk gennem hele undervisningen. Når der stilles spørgsmål til eleverne forventer læreren at de forsøger i engelsk. Visse elever klarer det, men der er også elever, der hopper af, fordi de skal svare på engelsk. Eleverne bliver opfordrede til at forsøge, men de synes det er svært. Der er 3 x 45 minutters undervisning om ugen. I 1 x 45 minutter er der en ekstra lærer i klassen. Læreren giver eleverne lektier for til hver gang de har engelsk, men kun ca., 40 procent af eleverne får forberedt sig til timerne.

Beskrivelse og formål

Vi har foretaget os en ustruktureret observation af første orden af en klasse i en undervisningssituation. Årsagen til dette valg skal begrundes med, at vi gerne vil holde al fokus på selve undervisningssituationen, hvilket bidrager til at højne kvaliteten, da vi havde netop denne observation af den lærerfaglige opgave som primært fokus (Bjørndal, 2013,s.34). Formålet var først og fremmest at klarlægge hvilken type undervisning der blev udført. Derudover observerede vi elevernes ageren i undervisningssituationen. Slutteligt ville vi også observere hvordan læreren bedst muligt disponerede over sin undervisning, for at få det optimale ud af tiden. Hele observationen, kan findes nede i Bilag A.

Fejlkilder

Når man observerer er det vigtigt at gøre op med sig selv, hvilken slags observant man vil være. Der kan nemlig være mange faldgruber der kan være medvirkende til, at man ikke får det optimale ud af observationen.

I vores tilfælde kan Hawthorne-effekten tilskrives som en fejlkilde. Vi tilkendegjorde fra start, at vi befandt os i klassen for at observere engelskundervisningen, herunder elever og lærer. Ved denne udtalelse risikerer vi, at eleverne og læreren afviger fra deres normale gøren i undervisningssituationen og vi kan derfor miste de autentiske situationer og altså hermed den økologiske validitet (Metodeguiden, 2019).

Lærerinterview

Beskrivelse og formål

Vi har valgt at foretage et semistruktureret interview af en lærer i udskolingen med mellemlang undervisningserfaring (5 år). Begrundelsen for et semistruktureret interview ligger i, at vi fra start havde en række spørgsmål vi ville have undersøgt og havde hertil udarbejdet en interviewguide. Vi havde derfor spørgsmål vi gerne ville have svar på, men samtidig var det vigtigt for os, at respondenterne følte sig fri til stadig at kunne få berørt alle de centrale emner, som vedkommende fandt vigtige at få sagt. Vores tilgang har været kvalitativ og derfor er det afgørende, at der er

autencitet over vores indsamlede informationer, at respondenterne fortæller sandfærdigt om fænomenet, den interne validitet, og at vi som interviewere garderer, at den akkumulerede bestand af informationer tilsammen er omsluttende og repræsentativ for det fænomen vi ønsker undersøgt, altså den eksterne validitet (Metodeguiden, 2019). Hele interviewet kan findes i Bilag B.

Fejlkilder

Når en respondent interviewes, skal vi passe på ikke at manipulere hvad enten det være bevidst eller ubevidst. Hvis vi er farvet af en tendens inden interviewet kan vi komme til at lægge ord i munden på respondenterne og hermed styre interviewet i en retning således, at det ikke længere er objektivt (Metodeguiden, 2019).

Det kan altså være svært at styre et interview uden at fiske efter bestemte pointer. I vores tilfælde må vi erkende, at vi selv er fejlkilder idet at vi forinden interviewet, havde snakket med vores respondent og delte dennes udfordringer i engelskundervisningen. Vi havde derfor fra start, ikke en objektiv tilgang til trods for at dette var udgangspunktet, eftersom vi havde gjort os tanker om at hvorvidt det var muligt at imødekomme Undervisningsministeriets læseplan om et ordforråd, på 2.000-3.000 ord, ved endt folkeskolegang.

En mailkorrespondance

Beskrivelse og formål

I forlængelse af ovenstående interview og observation, følte vi at vi gerne ville have lidt mere indsigt i hvordan lærere i fremmedsproget engelsk ser på ordforrådstilegnelsen. Vi skrev derfor til endnu en af vore kollegaer med lang undervisningserfaring (10 år), og stillede samme spørgsmål som vi havde gjort i tidligere interview. Vi valgte at sende spørgsmålene pr. skrift for at få en anden indgangsvinkel til emnet. Blandt andet for at gøre interviewet mere struktureret, således at respondenterne ikke kunne dreje samtalen hen i en anden retning. Det var således stadig et semistruktureret interview, blot med en anden interviewform.

Fejlkilder

Også ved denne interviewform er det risiko for fejlkilder. Igen skal man være bevidst om ikke at lade sine egne holdninger manipulere respondentens svar (Metodeguiden, 2019). En anden fejlkilde

her kan være, at den skriftlige form kan lægge til grund for en besværliggørelse af uddybning. Der kan dermed opstå formuleringer som kan føre til fejltolkninger hvis ikke man er skarp til at formulere sig på skrift.

Kritik af den kvalitative metode

Når vi i vores undersøgelsesfelt har fastlagt hvad det præcis er vi vil undersøge, er det vigtigt at gøre op med os selv hvilken metode vi vil tilgå undersøgelsen.

I vores tilfælde har vi valgt den kvalitative metode da vi mener det vil give os et større indblik i, hvordan elever tilegner sig ordforråd - og i hvilken grad.

Dog kan det være svært med den kvalitative metode, at generalisere hvilket kan gøre det svært for os, at besvare vores problemfelt da vi kun kan tage udgangspunkt i enkelte elever og lærere som vi har undersøgt.

Derudover kan det volde problemer med subjektiviteten i arbejdet, da vi som undersøgere, skal forholde os til det undersøgte materiale gennem fortolkning og forståelsen af dette. Man kan altså risikere, at man som undersøger bliver farvet af sin hypotese og de erfaringer man selv har.

8 - Analyse

Analyse part 1 - en analyse af engelskundervisning

I denne del af vores analyse er vores genererede empiri en observation fra en undervisningssekvens på 2 x 45 minutter. Vi har en formodning om at eleverne ikke kan tilstrækkeligt med engelske ord, når de går ud af 9. klasse.

Vores motivation for at anvende netop observation som en del af undersøgelsen og grundlaget i vores opgave, er en formodning om, at en observation af engelskundervisning kan bidrage til vores forståelse. Ligeledes mener vi det kan give os indsigt i, hvordan og om undervisningen tilgodeser elevernes ordforrådstilegnelse samt hvordan og om, det anvendte undervisningsmateriale understøtter eleverne i arbejdet med ordforråd.

Ud fra observationen ønskede vi ligeledes at undersøge om undervisningspotentialet blev udnyttet optimalt i de pågældende undervisningssekvenser, i forhold til ordforrådstilegnelsesaktiviteter og den fastsatte tidsramme på 2 x 45 minutter. I observationen tillægger vi hermed læreren (L) et større fokus end eleverne, da hun er den, der har det overordnede ansvar for at udstikke undervisningens retning og rammer. Dog vil vores observation også inkludere elevernes respons i forhold til det undervisningsmateriale de bliver præsenteret for.

Vores observation er fastsat som en intervalobservation, hvor vi har inddelt undervisningen i minutsekvenser af tilfældig tidsforbrug afhængigt af hvornår undervisningen rammer vores fokusområder. Minutsekvenserne er nedskrevet i venstre kolonne for at give indblik i undervisningens inddeling, og er nedskrevet i den aktuelle situation. Eksempelvis skal 02-03 forstås således, at de nedskrevne begivenheder finder sted i lektionens andet og tredje minut (Se figur 2).

I det følgende vil vi bringe uddrag fra observationen, men observationen i sin fulde længde kan findes i Bilag A.

01	L introducerer os til klassen og fortæller, at vi er der for at observere hvordan vi i klassen arbejder med faget engelsk.
02-03	Eleverne har haft en lektie for. Ud af 25 elever, er der seks der har lavet deres lektier. Læreren påtaler det lave antal elever med udførte lektier ved at sige, "av, nu bliver jeg nødt til at lave om på planen. Jeg kan ikke sætte elever, som ikke har lavet lektier, sammen med elever som har."

Figur 2: Uddrag fra vores observation (1-3 minutter) (Egen produktion, 2019).

I denne sekvens hæfter vi os ved, at så få elever har forberedt sig til timen.

Da kun 6 elever har læst teksten hjemme, tøver læreren lidt. Som man kan se i vores noter fra observationen udtrykker læreren at hun må lave om på sin plan, da hun ikke vil sætte elever, som er forberedt, sammen med elever, der ikke er forberedt. Efter observationen har vi en uformel samtale med læreren, som fortæller os, at det ofte sker at eleverne ikke har lavet lektier, selvom det står i ugeplanen (personlig kommunikation, 10. april, 2019).

Ugeplanen er en fælles kommunikationsplatform for elever, lærere og forældre, hvor bl.a. hjemmearbejde i de forskellige fag kommunikeres. Læreren har altså en implicit viden omkring elevernes mønster omkring hjemmearbejde som gør, at den planlagte undervisning må

omstruktureres. Når vi analyserer på den viden, at kun få elever forbereder sig til undervisningen kan et kritikpunkt være, at man ikke skal planlægge efter at eleverne har forberedt sig. En mulighed er også at eleverne ikke skal have hjemmearbejde, men at der arbejdes effektivt i timerne. Ifølge Paul Nation bør lærere helt udelade hjemmearbejde til eleverne. Nation plæderer for, at lektier ikke har en stor effekt (Nation, 2014).

04-06	Læreren inddeler de elever der har lavet deres lektier, i grupper af 2 og 2. Resten inddeles i mindre hold af 2-3 elever.
06-11	L siger, "De af jer der ikke er har læst til i dag, jeres opgave er, at læse teksten, Greenpeace. Hvis nogle af jer har brug for også at høre teksten kan I finde <u>ibogen</u> og få <u>den</u> oplæst i gruppen. I skal læse et afsnit op ad gangen for hinanden til I er nået hele teksten igennem. Efter hvert afsnit snakker I om indholdet, og jeres forståelse af teksten. De af jer, der har læst teksten til i dag, går videre med de opgaver der knytter sig til den".

Figur 3: Uddrag fra vores observation (4-11 minutter) (Egen produktion, 2019).

I observationen 06.-11. minut (Figur 3) modtager eleverne instruktion omkring rammen for læseopgaven. Teksten er hentet fra læringsplatformen *Alinea engelsk udskoling* og er fra bogserien *A Piece of Cake*. Teksten er tiltænkt elever fra 8. klasse og er en tekst fra et tema om klimaforandringer; "*The Environment.. Ignore it and it will Go Away*". Herunder kommer et kort uddrag fra teksten;

"Greenpeace – Rainbow Warriors *There is a Native American Hopi prophecy that says: "When our Earth is sick, when animals and plants begin to die, there shall arise a new tribe of all colours and creeds. This tribe shall be called The Warriors of the Rainbow and it will put its faith in actions not words." Other Native American tribes have similar prophecies that Greenpeace's environmental activists often cite. They think of themselves as true Rainbow Warriors. Greenpeace was started in 1971 by people who felt the need to find an effective way to protest against the nuclear tests that the USA was carrying out on Amchitka, an island off the coast of Alaska. They rented a small fishing boat in Vancouver, Canada. Their plan was to sail to Amchitka and get in the way. They reasoned that the US would not be able to test their bombs if there were people on the island. Unfortunately, the boat didn't there in time, so the US got to test their bombs without any problems. On the other hand, the worldwide publicity Greenpeace got for their efforts made the US*

decide to stop nuclear tests on Amchitka after all. So in a way, that first Greenpeace demonstration was a success.”

Vi kan af ovenstående observation udlede, at læreren foretrækker at eleverne i samspil med hinanden får læst teksten igennem og samtidig skal brække teksten op i afsnit. Der gives ikke besked om hvad eleverne skal gøre, hvis de støder på svære ord, og hermed skal læreren føle sig sikker på, at elevernes ordforråd er taksonomisk højt nok, til at opnå forståelse af teksten ved hjælp af gættestrategier hvis de støder på svære ord. Ifølge Laufer, (2015) skal de have et ordforråd der giver dem forståelse af 98 procent af autentiske tekster for at kunne benytte sig af denne strategi.

11-46	Eleverne finder deres ting frem, og går ud i deres grupper. Her går de igang med opgaven. Der er ro i klassen og eleverne udfører de opgaver de har fået besked på. L. går rundt blandt eleverne og hjælper de der måtte have brug for det. Undervejs i arbejdet med teksten har flere elever der afventer L. Vi får talt at der i løbet af 25 min er 13 elever der rækker hånden i vejret og afventer at L. kommer over til dem. Ud af de 16 elever, er der 9 af dem der har hånden i vejret mere end 3 gange. En af grupperne bestående af fem piger har valgt at arbejde i et grupperum uden for klasselokalet.
-------	---

Figur 4: Uddrag fra vores observation (11-46 minut) (Egen produktion, 2019).

I minutterne 11-46 arbejder eleverne selv med teksten for de der ikke har læst den, og med tilhørende opgaver for de der har læst teksten hjemme (se Figur 4). Vi studser over de mange af eleverne der benytter sig af lærerens hjælp, til trods for at de sidder i grupper med andre elever der potentielt kunne have svaret eller hjulpet dem videre. Ud fra dette tolker vi, at gruppen som helhed har brug for hjælp. Det undrede os at material udviklet til 8. klasses niveau kan volde eleverne så store problemer, og vi satte os derfor for at undersøge den givne tekst fra bogen *“A piece of cake”*.

Som redskab benyttede vi www.lextutor.ca som blandt andet gør brug af Paul Nation og Batia Laufers forskning om ordforrådstilegnelse, og som er i besiddelse af de mest frekvente ordlister som BNC og AWL¹ etc. (Figur 5).

Current profile		greenpeace rainbow warriors there is a native american hopi prophecy that says when our earth is sick when animals and plants begin to die there shall arise a new tribe of all colours and creeds this tribe shall be called the warriors of the rainbow and it will put its faith in actions not words other native american tribes have similar prophecies that greenpeace environmental activists often cite they think of themselves as true rainbow warriors greenpeace was started in number by people who felt the need to find an effective way to protest against the nuclear tests that the usa was carrying out on amchitka an island off the coast of alaska they rented a small fishing boat in vancouver canada their plan was to sail to amchitka and get in the way they reasoned that the us would not be able to test their bombs if there were people on the island unfortunately the boat did not there in time so the us got to test their bombs without any problems on the other hand the worldwide publicity greenpeace got for their efforts made the us decide to stop nuclear tests on amchitka after all so in a way that first greenpeace demonstration was a success
%	Cumul.	
79.81	79.81	
3.37	83.18	
2.88	86.06	
13.94	100.00	

Figur 5: Teksten fra opgaven, når den er sat ind i programmet Lextutor (Lextutor, 2004).

Resultatet forbløffede os i en sådan grad, at den ledte til yderligere spørgsmål - dette vender vi tilbage til.

Først finder vi det relevant for at kunne forstå resultatet, at afklare hvordan man læser det ud fra denne test vi foretog.

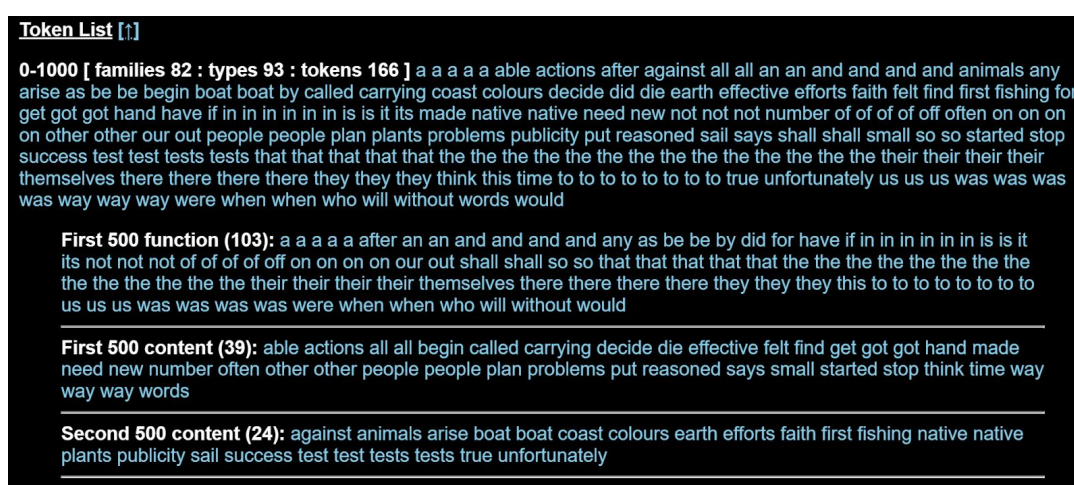
Først indsatte vi udvalgte dele af teksten om Greenpeace ind i et onlineværktøj på lextutor. Værktøjet scannede alle ordene i teksten, og markerede med farvevalg, hvor de forskellige ord befandt sig på listerne over frekvente ord i det britiske ordforråd.

- Den blå tekst danner rammen om de ord, man finder i de mest frekvente 0 - 1.000 ord.
- Den grønne tekst danner rammerne om de ord, man finder i de mest 1.001 - 2.000 frekvente ord.

¹ Academic Word List

- Den **gule** tekst danner rammerne om de ord, man finder i de akademiske ordlister, også refereret til som AWL.
- Den **røde** tekst danner rammer om ord, der slet ikke fremgår af listerne over mest frekvente ord.

Som det fremgår af resultatet, er langt af de fleste ord altså ord der hører til, i de 1.000 mest frekvente ord i det engelske ordforråd. Mange af disse forekommer endda inden for de 500 mest frekvente ord. Dette fremgår af Figur 6.



Figur 6: Onlineværktøjet viser, hvordan mange ord fra teksten i undervisningsmaterialet forekommer inden for de 500 mest frekvente ord (Lextutor, 2004).

Dét, sammenlignet med det antal af elever der havde brug for hjælp - og det antal gange som de samme elever havde brug for hjælp, giver os indtrykket af, at elevernes ordforråd ikke er så udviklet som det burde være i 8. klasse, da alle de blå ord, burde være en del af deres udviklede ordforråd på nuværende tidspunkt. Dette leder os tilbage til de to spørgsmål, som resultaterne frembragte.

Det første spørgsmål som ovenstående resultat affødte var, om der overhovedet blev arbejdet nok og præcist med ordforrådstilegnelse i klassen, og ikke mindst de forgangne skoleår siden at elevernes ordforråd ikke var så udviklet som det burde.

Det andet spørgsmål der blev affødt gik ud på, hvorvidt undervisningsmaterialet var udarbejdet til at styrke elevernes ordforråd, mere end de generelle engelskkundskaber og kulturel viden om

engelsktalende lande. Vi vil senere i opgaven komme ind på undervisningsaktiviteter, der styrker ordforrådstilegnelsen.

I undervisningens sidste intervalsekvens som kan ses i Figur 7, skiftede læreren undervisningsmaterialet ud med en mindre aktivitet, der dog stadig omfattede det allerede bearbejdede tekstmateriale.

78-90	L uddeler et postkort til hver elev, og beder dem om at skrive fem ord på postkortet fra teksten. Ordene skal skrives på engelsk og herefter oversættes til dansk. “Nu skal i rejse jer op med jeres postkort, og så skal i tale med mindst 3 kammerater. I skal sige de engelske ord, og se om den anden kender oversættelsen.” Eleverne skriver ordene ned på deres postkort og begynder så småt at rejse sig, og gå rundt og finde en kammerat de kan læse op for. Inden timens udgang siger L ud i klassen; “Timen er ved at være slut så i skal så småt pakke sammen, men jeg vil lige høre hvor mange i nåede at snakke med?” Flere elever svarer at de nåede at snakke og gennemgå deres ord med to kammerater.
-------	---

Figur 7: Uddrag fra vores observation (78-90 minut) (Egen produktion, 2019).

Denne undervisningsaktivitet lever op til Kirsten Haastrups syn på arbejdet med ordforråd. Der arbejdes intenst med enkelte ord, og elever er i samspil med hinanden. Ordet siges, lyttes til, og oversættes og kommer på den måde i brug, så det på sigt kan lagres i det mentale leksikon (Haastrup, 1999, s. 35).

Haastrups teori giver meget konkrete bud på, hvordan man som lærer kan rette et sprogligt fokus i undervisningen. Det kræver naturligvis at man som lærer er bevidst om den pædagogik, der fremmer fremmedsproglæringen og dermed ordforrådet hos eleven. Vi vil længere nede i vores opgave komme med konkrete eksempler på øvelser, der kan understøtte arbejdet med elevernes ordforråd.

Analyse part 2 - en analyse af et lærerinterview

I denne part af analysen ser vi nærmere på det interview vi har foretaget, af en engelsklærer. Formålet med interviewet var, at afdække om manglen på tilegnelse af ordforråd var noget som vores lærerkollegaer oplevede, ligesom vi gjorde det. Respondenten har været lærer i udskolingen i

5 år i blandt andet faget engelsk. Det er vigtigt at understrege, at respondenterne i dette interview ikke var den observerede lærer i ovenstående undervisningssituation.

Interviewet var semistruktureret da vi gerne ville give plads til, at respondenterne kunne tilføje nogle synspunkter, erfaringer eller andet udover de spørgsmål, vi havde klargjort.

Ved denne form for interview er der dog også faldgruber man skal have for øje. Eksempelvis kan det være svært at holde sig på kurs da det lægger op til, at respondenterne kan snakke i bredere lag og på denne måde få drejet fokus væk fra det egentlige spørgsmål. På forhånd havde vi gjort os egne tanker omkring emnet, men vi har forsøgt at stille spørgsmålene så objektivt som muligt, for at respondenterne ikke skulle lade sig farve af vores holdninger. Dette er, som tidligere nævnt, et par af de fejlkilder man kan støde på, i sin empiriske indsamling.

Respondenten vil i analysen blive henvist til, som LS. Intervieweren som CS.

Vi har haft fokus på følgende tre spørgsmål som vi vælger, skal være genstanden for denne del af analysen.

- Ifølge UVM's læseplan for engelskfaget, skal eleverne kunne 3.000 ord når de går ud af 9. klasse. Oplever du de kan det?
- Hvad mener du er udfordringen for eleverne når det gælder ordforråd?
- Hvad ville dit bud på en optimal engelskundervisning være?

Vi har i analysedelen fremhævet de elementer af respondenterne's svar, som vi mener bedst kan afdække vores hypotese omkring ordforrådstilegnelse. De dele af interviewet vi har udeladt er erstattet med [...]. I interviewet har vi indsat ord der måtte være med til at opklare og forstå en sætning der eksempelvis ikke er afsluttet. Dette har vi indskrevet i parentes med red. (indsatte ord red). Hele interviewet kan læses nede i bilag B.

Det første spørgsmål var for at afdække vores hypotese omkring, hvorvidt det er muligt at opnå at lære mellem 2.000 og 3.000 ord, fra en anden lærers synspunkt. Vi fandt det interessant at undersøge, hvordan lærere i praksis finder dette foreslåede mål opnåeligt.

CS: Hej LS, og tak fordi vi må interviewe dig til vores opgave. Og vi arbejder jo med, hvad skal man sige, det faktum at eleverne skal kunne mellem 2.000 og 3.000 ord i engelskfaget når de går ud

af 9. klasse. Tænker du det er realistisk at nå det mål - mellem 2.000 og 3.000 ord, altså de mest frekvente ord der står de skal kunne, i forhold til Læseplanen for faget engelsk?

LS: *Jeg tror at det er realistisk for nogle elevers vedkommende, og for en stor del af eleverne der er det ikke realistisk. Og med det der mener jeg, at vi har elever der af forskellige årsager fanger, eller har en særlig interesse for faget, og det kan for eksempel være nogle af vores gamer-drenge som bliver meget fangede af det og egentlig er meget interesseret og de kan have et fint ordforråd, men det vil ikke nødvendigvis være et ordforråd som de kan bruge. [...] fordi det er sådan et meget snævert udstyret ordforråd. Og så vil der være en gruppe elever, og det er måske sådan karikeret men sådan oftest piger, oplever jeg, som ser en interesse i, at blive rigtige dygtige til det her [...] Det oplever jeg nogle enkelte af, ikke mange men nogle stykker, men nogle af de elever der oplever jeg, at det kan godt lade sig gøre med 3.000 ord når de...(går ud, red.) Men det er altså ikke tilfældet for størstedelen af eleverne - der synes jeg det er urealistisk.*

Næste spørgsmål skal afdække elevernes læringsprocesser og give os klarhed over hvordan og om, der bliver arbejdet med ordforrådstilegnelsen.

CS: Godt, tak skal du have LS. Det næste spørgsmål er, du har egentlig svaret lidt på det, det er jo også sådan noget med interesse og motivation osv. Men hvis vi nu kigger på dem der har sværest ved det, hvad tror du det er for nogle? Altså hvad kan motivere dem eller hvad kan udfordringerne være når man faktisk skal huske og lære at arbejde med de her ord, hvis du skulle se det fra elevernes side?

LS: *Ja, jeg tænker der kan være mange forskellige (udfordringer, red.), men jeg forestiller mig, at en udfordring kan være, for nogles vedkommende, der tænker jeg det kan være noget med nogle barrierer omkring at de måske synes at det er svært. Og har de så sagt til sig selv først rigtig mange gange at det er svært, så oplever de egentlig sådan ikke at kaste sig rigtig ud i det, og det er en barriere for dem selv. [...] Jeg synes at lektionerne er for få, til at sikre en automatisering, sat over for i virkeligheden, at kravene måske er for store til, hvad man skal nå igennem. Hvis vi ser på et år som 9. for eksempel [...] der er vi jo forpligtede til at [...] skulle kunne opgive nogle tekster på 30-40 normalsider til prøven. [...]men vi er jo egentlig også forpligtede på at skulle vise dem film,*

og arbejde med sange [...] så oplever jeg, at tiden er knap, til at arbejde sådan i dybden med ord og ordenes betydning kan man sige og få gjort det til et mere aktivt ordforråd, ik?

Det sidste spørgsmål er skrevet ud fra tanken om, at lade respondenterne komme med sit bud på en, i hendes øjne, optimal måde at kunne undervise med ordforrådstilegnelsen.

CS: Jo, tak. Og så er du egentlig kommet lidt ind over på vores 3. spørgsmål, hvordan kan man arbejde med det? Fordi, ét er jo at kunne et ord, men hvordan arbejder vi med antallet af ord og bredde og dybde... Men, hvis du skulle sige noget mere om det sådan ud fra et fagfagligt perspektiv, i en ideel verden, hvordan kunne du så tænke dig det skulle være?

LS: *I en ideel verden så tænker jeg at der var en mulighed for at arbejde med de enkelte tekster langt mere i dybden. Det vil jeg lige meget kort sige, at det kan også nogengange problematisk fordi eleverne nogle gange kan opleve, at det bliver kedeligt når man i den grad skal nørde og gnaske i noget. Også fordi, at det faglige niveau, er så varieret som det er, Fordi de er så forskellige i klasserne. Der er det en stor fin ting når man kan arbejde med holddannelse, og sådan niveaudeling, ikke konstant men sådan i de enkelte situationer. [...] Så jeg kan ikke se andre muligheder end at give os flere engelsk lektioner. For jeg synes det er vigtigt, og de bliver mødt med det, og det er meget meget svært at klare sig i en globaliseret verden, uden at kunne de her ting, [...] Jeg har for eksempel en bekendt kan man sige, som har gået i gang med at skulle læse nogle diplomfag, hun arbejder indenfor sundhedssektoren, og det er faktisk en erfaring fra hende, at hun er nødt til at kunne engelsk på et relativt højt niveau for at kunne tilegne sig de tekster hun skal. Og det kan faktisk være en barriere, så jeg tænker, mange af dem vi har - af eleverne - som måske kan tænke, "Nå ja jamen jeg regner ikke med at skulle beskæftige mig med noget der sådan er engelsk relateret." men mange efteruddannelser og videreuddannelser kræver altså, at man kan faglige tekster og ikke kun hvis man går på gymnasiet. [...] så jeg synes det er vigtigt, og jeg kan ikke se andre svar end flere engelsk lektioner.*

CS: Og så, det får mig egentlig til at tænke på et tillægsspørgsmål det her, tænker du så, at der er nok sammenhæng mellem hvordan faget udvikler sig, fra børnene startede med at have engelsk i første klasse, og til de kommer op og går ud af 9. klasse? Er der sammenhængskraft?

LS: *Nej, det er der så ikke. [...] Vi kan godt se relevansen i, at de skal starte tidligere, men man kan sige [...] så skal det også udvikles i udskolingen. [...] det er ikke nok at sige, at fordi de starter med at lære det tidligt, så kan i alligevel tilegne det, (ordforråd red.) det hurtigere, det er svært at forklare hvad jeg mener...*

CS: Jamen jeg forstår godt...

LS: *Ja, jeg synes det bør udvides i de sidste år også, så man i hvert fald senest for 8. klasse har en lektion eller to mere om ugen.*

I interviewet med vores lærer, L, bliver det hurtigt klart at man som lærer i faget engelsk støder på mange udfordringer i arbejdet med faget. Vores respondent er udskolingslærer, hvorfor der er stor fokus på pensum og det man skal nå igennem med eleverne op til afgangsprøven. Perioden for interviewet sammenfalder med perioden for klargørelsen af 9. klasses afgangseksamen, hvorfor dette kan have haft stor fokus for vores respondent.

Vi får hurtigt fornemmelsen af, at det er svært at arbejde i dybden med specifikke emner, da der er en lang liste af tekster, film o.a. som eleverne skal nå igennem i forhold til årsplan og pensum. Dette ser vi som en barriere for det dybdegående arbejde, det er, at arbejde elementært med ordforrådstilegnelse.

Vores respondent gav kun sporadiske informationer om selve arbejdet med ordforråd, hvorfor vi danner os et indtryk af, at der ikke arbejdes med fokus på netop dette i hendes klasse. Vi får nærmere et indtryk af, at ordforrådstilegnelsen foreligger implicit i det materiale som eleverne arbejder med af tekster, film, sange etc, til dagligt i faget. Vi kan altså qua vores interview tolke på, at et egentligt arbejde på at øge elevernes ordforråd ikke kommer i spil i undervisningen hos den lærer vi har interviewet. Vi hører hende sige, at det er en meget svær opgave at arbejde eksplicit med ordforråd i 9. klasse, men at der derimod kunne rettes fokus på netop dette, i de lavere klassetrin. Når snakken falder på, hvorvidt det er en hjælp at folkeskolen den dag idag har sat engelsk på skemaet med start fra 1. klasse, mærker vi en form for skepsis fra vores respondent. Skepsissen skal findes i, at det er udmærket at sætte engelsk på dagsordenen i de helt små klasser, men at det ikke er nok til at være sikker på, at sprogudviklingen følger med hele vejen op gennem 9.

klasse. Dette forstår vi således, at når udviklingen skal følge med hele vejen gennem alle skolens årgange, bliver man nødt til også at kigge på engelsklektionerne i de store klasser i udskolingen.

Her er eleverne bekendte med sproget engelsk, og her er der mulighed for at videreudvikle det, men det bliver besværliggjort af, at timetallet ikke følger med og man derfor som lærer retter fokus på hvad man skal nå igennem i forhold til pensum og eksamen. Undervisningen bliver derfor kvantitetsførende frem for kvalitetsførende. Vi hører også respondenterne udtale, at det kan være problematisk at undervise en klasse med mange elever i engelsk, da niveauspredningen simpelthen er for stor til, at en samlet klasseundervisning vil være gavnligt for alle. Her er holddeling en ting at foretrække at arbejde med, men det er også tidskrævende og kræver ydermere, at man som lærer har tiden til at tilrettelægge sine materialer så tilpas differentieret så man rammer alle hold. Vores respondenter kommer ind over, at ordforrådet for nogle vil være snævert indskrænket hvis det holder sig til en specifik genre, dette kan eksempelvis gøre sig gældende for de såkaldte gamer-drenge. Dette understreger for os, vigtigheden af at udvikle et brugbart ordforråd, ikke kun indenfor en bestemt genre, men derimod et brugbart ordforråd der kan gøre sig gældende i dagligdagsbrug og på et højere akademisk niveau.

En måde at imødekomme vores respondenter i forhold til mere engelsk på skemaet i de ældre klasser og for at videreudvikle deres sprog, kunne være at indføre daglig læsning i faget. Ifølge Paul Nation (2014) vil man kunne øge elevers ordforråd markant ved at lade dem læse engelske tekster der er niveautilpasset hver enkelt, i omtrent 7 minutter hver dag i skolen, alle uger, hele skoleåret. Dette lyder umiddelbart ukompliceret men kræver, at det aftales i lærergruppen da man utvivlsomt vil komme til at ramme nogle andre fag da man jo ikke har engelsk på skemaet hver dag, og ikke kan sikre sig, at eleverne gør det uden for skoletid. Ligeledes er det vigtigt at understrege, at de 7 minutters læsning pr. dag leder op til de første 2.000 ordfamilier. Man skal altså læse forholdsvis længere tid, hvis man vil nå op på et mere avanceret ordforrådsniveau.

Table 2: *Amount of reading input and time needed to meet the word families in each of the most frequent nine 1000 word families 12 times*

1000 word list level	Amount to read (tokens)	Time needed in one year for reading per week (and per day) at a reading speed of 150 words per minute
2 nd 1000	200,000	33 minutes per week (7 minutes per day)
3 rd 1000	300,000	50 minutes (10 minutes per day)
4 th 1000	500,000	1 hour 23 minutes (17 minutes per day)
5 th 1000	1,000,000	2 hours 47 minutes (33 minutes per day)
6 th 1000	1,500,000	4 hours 10 minutes (50 minutes per day)
7 th 1000	2,000,000	5 hours 33 minutes (1 hour 7 minutes per day)
8 th 1000	2,500,000	6 hours 57 minutes (1 hour 23 minutes per day)
9 th 1000	3,000,000	8 hours 20 minutes (1 hour 40 minutes per day)

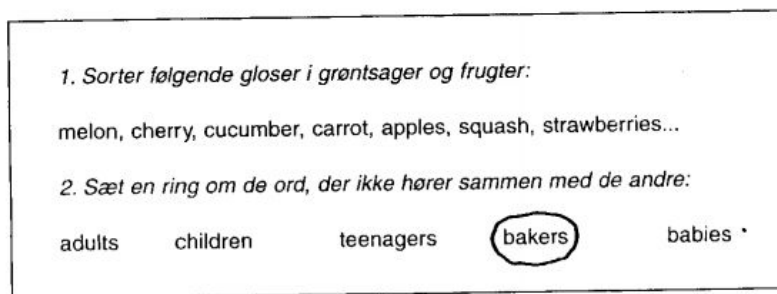
Note. The per-week figure is based on forty weeks. The daily rate is based on 5 days per week.

Figur 8: Paul Nations udregning på antallet af læste minutter i henhold til ordforrådets taksonomiske niveau (Nation, 2004).

Ovenstående udklip viser, hvordan Nation foreskriver at man skal læse for at udvide sit ordforråd (se Figur 8). Således kan vi se, at for at komme op på de foreslåede 6.000-9.000 ord, for at kunne læse autentiske tekster og begå sig uden hjælpemidler, skal man læse minimum 50 minutter pr. dag (Nation, 2014).

Det intense tidsforbrug på læsning, er ikke noget der er tid til i skolen qua de, måske, for få engelsklektioner i de ældre klasser, hvis man spørger vores respondent. Det er dermed ikke muligt at opnå et avanceret ordforrådsniveau gennem det antal lektioner man har i faget.

Skal vi forsøge på anden vis at imødekomme et udviklet ordforråd der lever op til læseplanen for faget, kan vi se på, hvordan eksempelvis Batia Laufer og Kirsten Haastrup foreslår, man tilrettelægger sin undervisning. Haastrup siger, at man i sin undervisning skal sørge for at undervise i input-output-interaktionen således at eleverne kommer omkring det at lytte, skrive, læse samt snakke. Hun kommer med bud på konkrete øvelser man kan lave i sin undervisning som kan fremme elevers ordforråd i engelsk. Øvelserne går ud på, at eleverne eksempelvis arbejder med synonymer og kategoriale dannelser. De kategoriale dannelser, som også er beskrevet i forskningsafsnittet, er opgaver, hvor eleverne skal forsøge at sammensætte ord under tilhørende kategorier for på denne måde at danne sammenhæng og hermed opnå forståelse for ordet og dets betydning (Se Figur 9) (Haastrup, 1999, s. 34).



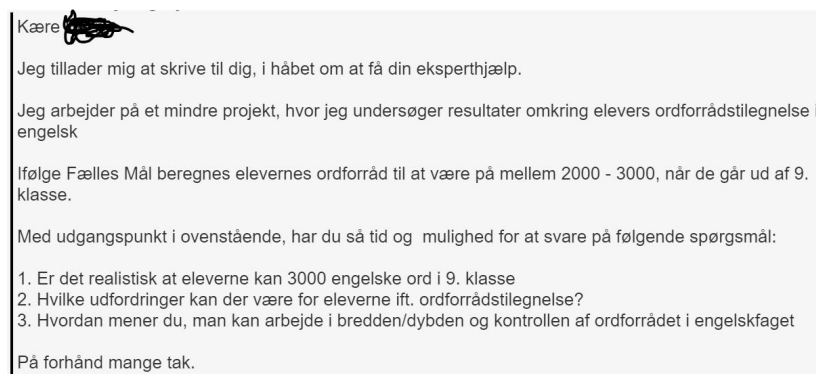
Figur 9: Kirsten Haastrups bud på en aktivitet, der kan understøtte ordforrådstilegnelsen (Haastrup, 1999 s. 38).

Hun foreslår at opgaver løses i par, hvilket stemmer overens med vores respondents positive udtalelser om holddannelser og gruppearbejde (Haastrup, 1999, s. 37).

En barriere for at arbejde på denne måde, er ifølge vores respondent, at man ofte, i de store klasser, retter fokus på pensum, hvormeget af undervisningsmaterialet er tekster, der skal gennemgås for at forberede til den mundtlige prøve. Denne form for undervisning står i modsætning til den task-baserede undervisning. Dog skal er den task baserede undervisning, en vigtig mulighed for eleven for at afprøve sin mundtlige kompetence. Det, at der sættes tid af i undervisningen, hvor eleven gennem handlinger på engelsk forsøger at nå frem til et svar, er givende for eleven, fordi sproget bliver brugt i f.eks. en samtale for at løse en opgave.

Analyse part 3 - en analyse af mailkorrespondance

Gennem vores empiriske indsamling har vi haft kontakt med en 3. respondent som vi bad besvare nogle spørgsmål via e-mail. Vi sendte hende de spørgsmål som vi også stillede den 1. lærer i vores mundtlige interview for at kunne sammenligne svar (Se Figur 10).



Figur 10: Udklip af email sendt til lærerkollega (Egen produktion, 2019).

Aj altså, i torsdags havde vi professor Birgit Henriksen fra KU ude at tale om ordforråd i tre timer til vores fagteam om netop dette! Du skulle jo have været med??!!

Jeg vedhæfter to artikler, hun har givet os - måske du allerede har dem, men her er det, hendes slides og ikke mindst link til lextutor - kender du det?

For at tjekke elevernes ordforråd anbefaler hun Nations tests i hans bøger om ordforrådstilegnelse - men dem har du måske?

Jeg har intet ud over mine synsninger om mine elever på dette område, så jeg ville klart lave en test med dem hvis jeg havde tid - og allerede i starten af 9. klasse - gerne 8. klasse. Jeg har ikke været god nok til systematisk at tjekke hvor stort et ordforråd de har - men jeg har systematisk arbejdet med at gøre dem opmærksomme på vigtigheden af et varieret og nuanceret ordforråd og at givet dem ordforrådsopgaver i løbet af skoleåret.

lexutor.ca hjælper med at finde ud af hvor frekvente ord, der bliver brugt. Jeg skal vise dig dem ved lejlighed, hvis du vil. Vi har fagteam engelsk på torsdag fra 14 til 16 hvor vi skal arbejde med det - du er meget velkommen, hvis du har tid og lyst.

Man kan jo diskutere hvilke ord, der er det mest hensigtsmæssige at kunne - det mest frekvente eller temaord som dyr, tal, farver, madvarer osv.? Zebra er ikke voldsomt frekvent, men dog et ord, alle eleverne kan.....

https://www.lexutor.ca/freq/lists_download/longman_3000_list.pdf
<https://www.lexutor.ca/tests/levels/productive/>

Sig til, hvis jeg kan hjælpe dig yderligere.
 mvh. [redacted]

Figur 11: Udklip af email sendt fra lærerkollega (Egen produktion, 2019).

Da vi efterfølgende sammenlignede svarene kom vi frem til noget vi fandt interessant. Heller ikke i dette svar får vi bud et på, hvordan der bliver arbejdet med ordforrådstilegnelse men som det derimod fremgår, fik vi tilbud om at deltage på næstkommende fagudvalgsmøde. Dette tilbud takkede vi ja til. På fagmødet deltog fire engelsklærere udover os selv. Vi var dog ikke aktive deltagere, men vi forholdt os derimod i baggrunden for at indsamle viden omkring de øvrige læreres arbejde med engelskfaget og ordforråd. Mødets indhold var en opfølgning på Birgit Henriksen foredrag omkring ordforrådstilegnelse og samtidig en introduktion til værktøjet lextutor. De deltagende lærere var positive overfor Henriksens oplæg, som de oplevede som en god inspirationskilde til deres undervisning. Dog havde lærerne ikke direkte kommentarer til, hvordan de arbejdede med ordforråd i undervisningen. Til trods for, at Birgit Henriksen i sit foredrag kom med konkrete eksempler på arbejdet med ordforråd, kom der ikke eksplicitte udmeldinger om, at man genkendte disse aktiviteter fra egen praksis. Det tolker vi som om at det sproglige fokus ikke bliver prioriteret i undervisningen.

Konkluderende opsamling

Endnu engang får vi ikke uddybet hvordan de ovenstående lærere præcist arbejder med ordforrådstilegnelse, ligesom vi heller ikke gjorde det i det første interview. Der kom aldrig bud på,

om eller hvordan de styrkede deres elevers ordforråd, ej heller om de mente det spillede en væsentlig rolle i udviklingen af fremmedsproget.

Vi begynder derfor nu at gøre os tanker omkring, hvorvidt lærere i folkeskolen ikke arbejder direkte med ordforrådstilegnelse, men derimod benytter materiale der skal styrke elevernes generelle engelskkundskaber. Altså opstår der nu en undren hos os over hvorfor der ikke arbejdes eksplicit med ordforrådstilegnelse når nu det, ifølge forskning, står mindre godt til og vi er faldende i engelskkundskaber kontra vores skandinaviske nabolande (English Proficiency Index, 2018). Dette afspejles ligeledes i læseplanen med niveauet for antal ord eleverne skal kunne.

Det vi kan udlede af vores analyse er, at lærere i engelskfaget simpelthen ikke finder, at de har tid nok til at nå det som loven foreskriver. Dette bliver vi især opmærksomme på i vores interviews, og ved deltagelse på fagmødet.

I vores observation af en undervisning, blev vi nysgerrige på det benyttede materiale, og om niveauet var tilsvarende en 8. klasse. Efter at have afprøvet uddrag af materialet i online værktøjet lextutor, kan vi konkludere, at materialet lægger sig inden for de første 2.000 frekvente ord og altså derfor burde være egnet til en 8. klasse. Derudover fandt vi, at læreren i denne observation havde fokus på ordforrådstilegnelse idet, at hun havde fremstillet øvelser i sin undervisning, der satte eleverne på arbejde med netop dette. Ud af de i alt 6 lærere vi har haft kontakt med, er der altså én af disse som har fokus på ordforrådstilegnelse i sin undervisning. Dog kan vi ikke afgøre om dette rent faktisk finder sted til dagligt, eller om læreren havde tilrettelagt sin undervisning således, qua Hawthorne-effekten (metodeguiden, 2019).

9 - Vores eget ståsted

Arbejdet med denne opgave har været en udviklingsrejse. Vi er blevet opmærksomme på hvor vigtigt det konkrete arbejde med ordforråd, i arbejdet med at styrke elevers engelskkundskaber. Vi havde naturligvis fra start gjort os tanker om vigtigheden af dette, men er undervejs blevet forbløffede over de manglende engelskkundskaber i de klasser vi har benyttet i vores empiriindsamling, samt manglen på arbejdet med ordforråd og ikke mindst sammenhængen herimellem.

Vores oprindelige sprogsyn var funktionelt og vores undervisning har i høj grad båret præg af elevinddragelse og motivering, herunder brugen af emner vi fandt kunne motivere elever til faget.

Dog er vi i arbejdet med denne opgave blevet klogere på hvilken slags undervisning der er med til at støtte elevers ordforråd i engelsk, hvilket vi tager med os fremadrettet. Vi skal ikke underminere vigtigheden af elevers interesse og motivering i faget, men er nu bevidste om, hvordan vores undervisning kan tilrettelægges så vi på mest optimal vis får arbejdet i dybden med ordforrådstilegnelse. Når det så er sagt, befinder vi os stadig indenfor det funktionelle sprogsyn.

10 - Undervisningsaktiviteter der understøtter ordforrådstilegnelsen

Gennem vores analyse er det blevet tydeligt for os, at det materiale der er tiltænkt eleverne i udskolingen i flere tilfælde opleves for svært for eleverne. Vi har foretaget endnu en analyse af et tekstuddrag fra den nationale test via beregningsmodellen i lextutor. Mange elever oplevede, at de havde svært ved at nå frem til det korrekte svar. Det fulde resultat kan ses i bilag C.

Begge skoler som vi havde kontakt til, arbejdede med en kombination af bogsystemer "*A piece of Cake*" og læringsplatformen Clioonline. Her er der en indbygget progression i teksterne, men hvis det systematiske arbejde med ordforrådet ikke gennemføres eksplicit med styring fra læreren, så er der ifølge Laufer (2015) risiko for, at læringen ikke finder sted. Derfor er det vigtigt, at der findes aktiviteter, som gennemføres systematisk i engelskundervisningen, som kan styrke elevernes ordforrådstilegnelse.

Hvordan man kan arbejde konkret med aktiviteter, der styrker elevernes ordforråd vil vi komme ind på i dette afsnit. Øvelserne nedenfor er eksempler, der er inspireret af undervisningsaktiviteter fra Paul Nation (2015), Birgit Henriksen (2017) og Kirsten Hastrup (1999).

Forslag til aktiviteter der understøtter ordforrådstilegnelsen

- ☐ At lytte til oplæsning eller til sange.
- ☐ At arbejde med flash cards eller ordkort.
- ☐ At arbejde med memory games.

- ☐ At gentage og svare.
- ☐ At indgå i små dialoger, hvor man beskriver f.eks hvad der er på et billede.
- ☐ At arbejde med små kommunikative paropgaver f.eks.
- ☐ I forbindelse med tekstlæsning kan der arbejdes med brainstorming og associationsøvelser f.eks. Hvad ved I om klimaudfordringer? Hvad tænker I på, når I hører ordet *“Environment”*?
- ☐ At arbejde med identifikationsøvelser - find alle de ord i teksten, der handler om klima.
- ☐ Udskilningsøvelser . find det ord, der udskiller sig fra de andre.
- ☐ Cloze test - indsættelsesøvelser. Tag ord ud af en tekst og lad eleverne sætte dem ind igen.
- ☐ Frilæsning på et niveau der er tilpasset elevens udviklingszone.

Der findes mange eksempler på ordforrådsøvelser på Paul Nations hjemmeside via Victoria University, Wellington, Det er gratis at downloade aktiviteterne på www.victoria.ac.nz. Desuden vil vi anbefale at man tager sig tid at blive bekendt med værktøjet lextutor, som er et ordforrådsværktøj, hvor bl.a. Batia Laufer og Paul Nation har bidraget med komplekse ordlister på henholdsvis lavfrekvente og højfrekvente ord. Lextutor et et komplekst værktøj, som kan anvendes på et utal af måder, men det kræver at man er villig til at sætte sig ind i alle dets funktioner. Vi har i denne opgave benyttet os af udregningsfunktionen, hvor vi kan tjekke det tekstmateriale, som eleverne skal arbejde med for at sikre, at indholdet svarer til elevernes faglige niveau. Lextutor byder også på en funktion, der kan omdanne tekster til cloze tests, hvor den udelader et eller flere ord i hver sætning, som eleverne så selv skal sætte ind igen. Lextutor kan også arbejde med sangtekster, der kobler til musikvideoer på f.eks. Youtube. Her omdanner programmet sangteksten til en indsættelsesøvelse. Førstehåndsindtrykket af Lextutor er at det ikke fremstår som særlig brugervenligt, men med lidt tålmodighed, mener vi det kan være et godt værktøj til at undersøge tekstmateriale for lærerbrug. Det er ikke en platform der er tiltænkt elever.

Vi har været i skriftlig kontakt med Paul Nation hvor vi har forhørt os om hans mening i henhold til danske elevers engelskudbud á 3 ugentlige lektioner i udskolingen. Hertil svarer han, at 3.000 ord er opnåeligt hvis der arbejdes med engelsk, 3 gange om ugen i 45 minutter, underlagt at læsedelen lægges uden for lektionerne (personlig kommunikation, 25. maj, 2019), og at disse 3 lektioner finder sted i fem år. I timetalsskemaet udarbejdet af undervisningsministeriet kan vi se, at der fra og

med 5. klasse skal forekomme 3 ugentlige lektioner á 45 minutter i faget engelsk. Det burde altså ifølge Paul Nation være muligt at opnå et ordforråd på 3.000 ord hvis man kan finde tid i skemaet til at lægge mellem 7-10 minutters læsning i engelsk på alle fem skoledage, i alle skoleuger (ibid.).

Det er i stigende grad vigtigt, at arbejde med ordforrådsundervisning for at styrke elevernes faglige niveau. Danmark er på en nedadgående kurve i forhold til nabolande som Norge og Sverige, når det kommer til at tale engelsk (English Proficiency Index, 2018) - den kurve skal vendes for at sikre Danmark igen er det land, der placere sig højest på listen over engelsktalende lande.

Et forskningsprojekt omkring aktiviteter, der arbejder innovativt i engelskundervisningen kan også være med til at udvikle elevers ordforråd. Det viser erfaring fra et projekt om innovation i fremmedsprogsundervisningen, som er gennemført med lektorer, lærere og lærerstuderende (Balle, Olsen & Skovly, 2018). Erfaringen med projektet viste at de innovative aktiviteter med elever frembragte et behov for nye engelske ord for at klare opgaven. Ord som formodentlig uden den innovative opgave ikke havde fået elevens opmærksomhed. Desuden fandt eleverne ord, som ikke nødvendigvis er at finde i en standardiseret tekstbog.

Projektet opnåede en indsigt, at arbejde med innovativt har en positiv effekt på elevernes ordforråd og at arbejdet kan være med til at eleverne udvikler fagord på, der er højt på det taksonomiske niveau. Forskerne bag projektet mener at den innovative tilgang i sprogundervisningen kan overføres til den task based aktivitet, hvor innovation handler om at udvikle noget nyt, der kan gøre en forskel for andre (Olsen, Balle & Skovly, 2018, s. 5). At arbejde innovativt i sprogundervisning kan bygges op så eleverne starter med en idéfase, hvor de generere idéer, som gerne må få selv de vildeste forslag i spil. Næste skridt i processen går ud på at finde frem til den idé, der konkret er muligt at arbejde videre med. Den sidste del opgaven er afslutningsfasen, hvor eleverne er gået fra idéindsamlig til udvælgelse og udarbejdelsen af et produkt, som kan gavne andre - arbejdet foregår naturligvis på engelsk. At bygge sprog ovenpå innovation er med til at styrke elevernes kommunikative kompetencer (Balle, Olsen & Skovly, 2018). Idéen kan udvikles til et bredere samarbejde med et internationalt aspekt omkring innovation og uddannelse, som et skridt mod at udvide elevernes kulturelle kompetencer.

Den kulturelle forståelse og det at vi lærer engelsk er vigtig i det 21. århundredes mangfoldige samfund. For at kunne begå sig på den globale arbejdsmarked nu og fremtiden skal vi kunne tale

godt engelsk. Engelsk er et af de sprog som danske virksomheder efterspørger mest. Flere danske virksomheder er også etablerede i udlandet, og for at klare sig globalt er fællessproget engelsk blandt medarbejderne. Med gode engelskkundskaber vil eleverne stå stærkere i samfundet og blive attraktive fremtidige medarbejdere (Farr, 2015).

11 - Konklusion

Hvordan arbejdes der med ordforrådet i faget engelsk i skolen? Hvilken tilgang til ordforrådet styrker og understøtter elevernes receptive og produktive færdigheder? Hvorfor er det i stigende grad væsentligt at fokusere på ordforrådet i skolens engelskundervisning?

Ved opgavens begyndelse havde vi et mål om at undersøge en hypotese vi havde gjort os ud fra læste forskningsresultater. Hypotesen lød på, at danske folkeskoleelevers ordforråd i engelsk ikke var stærkt nok ved udgangen af 9. klasse. Denne hypotese dannede grundlag for vores problemstilling som vi satte os for at besvare. Vi mener nu at have dækket tilstrækkelige områder for at kunne komme med et kvalificeret bud, på svaret til vores problemformuleringen.

En del af vores analyse har fokuseret på en undersøgelse af, hvordan der arbejdes med ordforrådet i faget engelsk i folkeskolen. Gennem observationer og interviews har vi haft mulighed for at undersøge en lille gruppe af elever og lærere samt deres tilgang til og forståelse af sproget og faget. Vores foreløbige konklusion er, at der i flere udskolingsklasser ikke arbejdes specifikt med ordforrådstilegnelse men derimod fokuseres på tekster der skal bearbejdes, for at forberede eleverne til deres engelskeksamen ved udgangen af 9. klasse. Der hvor vi rent faktisk observerede undervisning hvor der var tegn på et eksplicit arbejde med ordforråd, var det den task-baserede undervisning, der fandt sted under vores observation.

I engelskfagets læseplan og Fælles Mål er der fokus på at arbejde systematisk med elevernes ordforråd, hvor det også præciseres med bestemte frekvensniveauer af ordforråd fra indskoling 1.000 ord, mellemtrin 2.000 ord og udskoling med 3.000 ord.

Vi har gennem arbejdet med vores teoretikere fået deres bud på, hvordan der på bedst mulige vis kan arbejdes med ordforrådstilegnelse i fremmedsproget engelsk. Ud fra denne forskning, sammenholdt med vores indsamlede empiri kan vi konkludere, at den task-baserede undervisning med negotiating meaning, skal danne rammerne for ordforrådstilegnelsen af engelsk i folkeskolen. Dette skal suppleres med daglig læsning, der i stigende grad intensiveres efterhånden som eleverne får udbygget deres ordforråd til et højere taksonomisk niveau.

I vores undersøgelser findes også erkendelsen af vigtigheden af, at arbejde med ordforråd, da vi oplever både gennem vores indsamlede empiri samt praksiserfaring, at vores elever ganske enkelt ikke er gode nok til engelsk. Her spiller ordforrådet en central rolle, da vi ellers risikerer, at elevernes tilegnede ordforråd bliver for snævert. Der kan være risikos for at eleverne udvikler ordforråd qua deres interesser som f.eks. computerspil. Dette ordforråd relaterer sig ikke altid til dagligdagsbrug, eller til brug på de ungdomsuddannelser.

Slutteligt kan vi konkludere, at det er meget nødvendigt at eleverne lærer engelsk for at klare sig i den globale verden, der venter på dem. Gode engelskkundskaber er derfor vigtige at have med sig ud i voksenlivet for at blive en attraktiv kandidat til et job i den globale verden, som Danmark og dens virksomheder efterspørger.

12 - Handleperspektiver

Vi har i dette afsnit forsøgt at komme med vores bud på, hvordan vores konklusion kan omsættes til handlinger, der understøtter udviklingen af engelskundervisningen i den danske folkeskole. Handlemulighederne skal være med til at udvikle og styrke ordforrådet i engelsk hos folkeskolens elever, og dermed give dem de bedst mulige vilkår for at komme videre fra folkeskolen med et godt fagligt niveau i engelsk.

- Der er behov for en bevidsthedsgørelse hos engelsklærerne omkring vigtigheden af ordforrådets niveau hos eleverne på de forskellige klassetrin.
- Det kan gøres med en målrettet indsats i skolen, som arbejder med erfaringsudveksling mellem lærere omkring metoder og aktiviteter, der sikrer et større sprogligt fokus i undervisningen.

- Der kan med fordel foretages en revurdering af læseplanens indhold omkring antallet af frekvente ord på de forskellige niveauer som bør opjusteres fra 3000 - 5000 ord jævnfør den seneste forskning på området
- Et tæt samarbejde mellem engelsklærerne fra indskoling til udskoling for at sikre progression i eleverne ordforrådstilegnelse
- Et tættere tværfagligt fagsamarbejde mellem folkeskolen udskolingslærere og ungdomsuddannelsernes engelsklærere for at mindske gabet i det faglige niveau
- Økonomisk råderum for skolerne til at inddrage relevant forskning og forskere til at opkvalificere sproglærernes undervisning til gavn for elevernes faglige niveau.

Litteraturliste

Bøger

Bjørndal, C. (2013): *Observation som vurderende øje*. Kap. 2 I: *Det vurderende øje*. (1. udgave, s. 34-70). Klim

Christensen, G. (2011): *Psykologiens videnskabsteori - en introduktion*. (1. udgave, 5. oplag.) Roskilde Universitetsforlag.

Haastrup, K. (2003): *Det er ordforrådet, der tæller*. I *Undervisning i fremmedsprog*. S. 32-49. Frederiksberg Seminarium.

Henriksen, B. (2011): *Det oversete ordforråd?* Kap. 6 I: *Sprogfag i forandring pædagogik og praksis*. (1. udgave, s. 205-232). Samfundslitteratur.

Olsen, M. (2011): *Sprogfagene og de fire færdighedsområder*. Kap. 7 I: *Sprogfag i forandring pædagogik og praksis*. (1. udgave, s. 239-268). Samfundslitteratur.

Olsen, M., Balle, S. H., og Skovly, A. (2018): *How to work innovatively with children in EFL classrooms*. I Arp (red.), *Sproglæreren*. 3. udgave, s. 5-9. Sproglærerforeningen

Stenius Stæhr, L. (2011): *Tilegnelse og testning af ordforråd*. Kap. 5 I: *Sprogfag i forandring pædagogik og praksis*. (1. udgave, s. 167-204). Samfundslitteratur.

Websider

EF Education First. (2014): *EF EPI - EF ENGLISH PROFICIENCY INDEX*. Sidst lokaliseret d. 19.05.2019 på:

https://www.ef-danmark.dk/_/~/media/centraleftcom/epi/downloads/full-reports/v4/ef-epi-2014-english.pdf

EF Education First. (2018): *EF EPI - EF ENGLISH PROFICIENCY INDEX*. Sidst lokaliseret d. 19.05.2019 på:

https://www.ef-danmark.dk/_/~/media/centraleftcom/epi/downloads/full-reports/v8/ef-epi-2018-english.pdf

Farr, E. (2015) *Vi har brug for globale kompetencer*. Sidst lokaliseret d. 26.05.2019 på: <http://www.globalskole.dk/index.php/temaer/294-vi-risikerer-at-skabe-et-fattigt-uvidende-samfund>

Gjedde, U. (2018): *Sprog giver os internationalt udsyn*. Studieskolen. Sidst lokaliseret d. 11.05.2019 på: <https://www.studieskolen.dk/da/Om-os/artikler/2018-02-lars-stenius-staehr>

Henriksen, B. (2018): **Birgit Henriksen**. Sidst lokaliseret d. 25.05.2019 på:

<https://www.blivklog.dk/forfattere/birgit-henriksen/>

Henriksen, B. (2018): **Fokus på ordforråd i alle sprogfag**. Sidst lokaliseret d. 25.05.2019 på:

<https://www.blivklog.dk/fokus-pa-ordforrad-i-alle-sprogfag/>

Henriksen, B. og Danelund, L. (2017): *Professor: Elever kender for få engelske ord.* Gymnasieskolen. Lokaliseret d. 19.05.2019 på:
<https://gymnasieskolen.dk/professor-elever-kender-faa-engelske-ord>

Cobb, T. (2004): **LEXTUTOR**. Sidst lokaliseret d. 26.05.2019 på: <https://www.lex tutor.ca/>

Metodeguiden.au.dk (2019): *Interviews*. Sidst lokaliseret d. 18.05.2019 på:
<https://metodeguiden.au.dk/interviews/>

Metodeguiden.au.dk (2019): *Observationsstudier*. Sidst lokaliseret d. 18.05.2019 på:
<http://metodeguiden.au.dk/observationsstudier/>

Nation, P. (2014): *Is it Possible to Learn Enough Vocabulary from Extensive Reading?* Compass Publishing KOR. Sidst lokaliseret, 20.5.2018 på:
<http://nflrc.hawaii.edu/rfl/April2015/discussion/nation.pdf>

Nation, P. (2015): *Principles guiding vocabulary learning through extensive reading*. Sidst lokaliseret d. 25.05.2019 på: <http://nflrc.hawaii.edu/rfl/April2015/discussion/nation.pdf>

Nation, P. (u.å.): *The BNC/COCA headword lists*. Sidst lokaliseret d. 26.05.2019 på:
<https://www.victoria.ac.nz/lals/about/staff/paul-nation#vocab-lists>

Undervisningsministeriet. (2018): *Læseplan for faget engelsk*. Studieskolen. Sidst lokaliseret d. 11.05.2019 på: <https://www.emu.dk/grundskole/engelsk/laeseplan-og-vejledning>

Bilag

Bilag A - Observation af undervisningssituation

Struktureret minutobservation af lærer (L) med fokus på undervisningssituationen

1. lektion onsdag d. 10. april 2019

Baggrundsinfo: Vi har observeret en lærer i 8. klasse i to engelsklektioner. Læreren (L) har haft klassen siden 7. og kender derfor eleverne godt. Der er 25 elever i klassen bestående af 14 piger og 11 drenge. Vi observerede hvilken type undervisning der blev udført, herunder materialebrug, elevernes modtagelse af dette, samt disponering af tid til de forskellige aktiviteter. Forud for observationen er klassen blevet introduceret til bogsystemet *A Piece of Cake 8*. Eleverne arbejder med et tema der omhandler klimaforandringer, *Environment - ignore it and it will go away*. Eleverne har fået af vide, at de gennemgåede temaer i slutningen af 8. klasse vil repeteres i 9. klasse og kan indgå som en del af eksamenspensum. Vi begynder at observere ved timens start, kl. 12:25.

01	L introducerer os til klassen og fortæller, at vi er der for at observere hvordan vi i klassen arbejder med faget engelsk.
02-03	Eleverne har haft en lektie for. Ud af 25 elever, er der seks der har lavet deres lektier. Læreren påtaler det lave antal elever med udførte lektier ved at sige, "av, nu bliver jeg nødt til at lave om på planen. Jeg kan ikke sætte elever, som ikke har lavet lektier, sammen med elever som har."
04-06	Læreren inddeler de elever der har lavet deres lektier, i grupper af 2 og 2. Resten inddeles i mindre hold af 2-3 elever.
06-11	L siger, "De af jer der ikke er har læst til i dag, jeres opgave er, at læse teksten, Greenpeace. Hvis nogle af jer har brug for også at høre teksten kan I finde ibogen og få den oplæst i gruppen. I skal læse et afsnit op ad gangen for hinanden til I er nået hele teksten igennem. Efter hvert afsnit snakker I om indholdet, og jeres forståelse af teksten. De af jer, der har læst teksten til i dag, går videre med de opgaver der knytter sig til den".
11-46	Eleverne finder deres ting frem, og går ud i deres grupper. Her går de igang med opgaven. Der er ro i klassen og eleverne udfører de opgaver de har fået besked på. L går rundt blandt eleverne og hjælper de der måtte have brug for det. Undervejs i arbejdet med teksten har flere elever der afventer L. Vi får talt at der i løbet af 25 min er 13 elever der rækker hånden i vejret og afventer at L kommer over til dem. Ud af de 16 elever, er der 9 af dem der har hånden i vejret mere end 3 gange. En af grupperne bestående af fem piger har valgt at arbejde i et grupperum uden for klasselokalet.

46- 49	Når tiden er gået og klassen har udført deres opgave, samler L op, og giver nu eleverne en ny besked. “De af jer, der har læst teksten om Greenpeace, skal nu gå i gang med de tilhørende spørgsmål. De af jer der har lavet spørgsmålene, får en ny tekst omkring Rubbish, den må gerne læse i de samme par. I må slå de ord op i ordbogen, som begrænser jeres forståelse. I får 20 minutter til denne opgave“.
49-69	Eleverne går igen ud i grupper og arbejder i 20 minutter med de nye opgaver. L cirkulerer rundt endnu engang og hjælpe de elever der måtte have brug for det. Efter syv minutter er en gruppe færdige. De har ikke arbejdet med spørgsmålene skriftligt, men har gennemgået dem mundtligt. L beder dem om, at gå tilbage og skrive stikord ned således, at de kan svare på spørgsmålene fælles.
69-78	Når tiden er gået, finder eleverne deres pladser, og L samler op i plenum. L siger; “Okay, first question. Who can answer this question?” Spørgsmålene bliver smidt op på smartboardet så eleverne kan se dem. Fem elever rækker hånden op for at besvare spørgsmålet. L udpeger en elev, der svarer korrekt og på engelsk. L når at gennemgå to ud af fem spørgsmål på denne måde hvorefter hun siger; “Okay, der er nu 12 minutter tilbage og jeg vil gerne nå en øvelse inden så vi samler op på resten af teksten i morgen”.
78-90	L uddeler et postkort til hver elev, og beder dem om at skrive fem ord på postkortet fra teksten. Ordene skal skrives på engelsk og herefter oversættes til dansk. “Nu skal i rejse jer op med jeres postkort, og så skal i tale med mindst 3 kammerater. I skal sige de engelske ord, og se om den anden kender oversættelsen.” Eleverne skriver ordene ned på deres postkort og begynder så småt at rejse sig, og gå rundt og finde en kammerat de kan læse op for. Inden timens udgang siger L ud i klassen; “Timen er ved at være slut så i skal så småt pakke sammen, men jeg vil lige høre hvor mange i nåede at snakke med?” Flere elever svarer at de nåede at snakke og gennemgå deres ord med to kammerater.

Bilag B - Interview med engelsklærer i udskolingen.

Vi har benyttet os af følgende spørgsmål til interviewet:

Ifølge UVM's læseplan for engelskfaget, skal eleverne kunne 3.000 ord når de går ud af 9. klasse. Oplever du de kan det?

Hvad mener du er udfordringen for eleverne når det gælder ordforråd?

Hvad ville dit bud på en optimal engelskundervisning være?

C: Hej Lisbeth. (rømmer sig) og tak fordi vi må interviewe dig til vores opgave. Og vi arbejder jo med, hvad skal man sige, det faktum at eleverne skal kunne mellem 2.000 og 3.000 ord i engelskfaget når de går ud af 9. klasse. Tænker du det er realistisk at nå det mål - mellem 2.000 og 3.000 ord, altså de mest frekvente ord der står de skal kunne, i forhold til Læseplanen for faget engelsk?

L: Jeg tror at det er realistisk for nogle elevers vedkommende, og for en stor del af eleverne der er det ikke realistisk. Og med det der mener jeg, at vi har elever der af forskellige årsager fanger, eller har en særlig interesse for faget, og det kan for eksempel være nogle af vores gamer-drenge som bliver meget fangede af det og egentlig er meget interesseret og de kan have et fint ordforråd, men det vil ikke nødvendigvis være et ordforråd som de kan bruge. Altså som er anvendeligt i forhold til at kommunikere med folk fra engelsktalende lande for eksempel fordi det er sådan et meget snævert udstyret ordforråd. Og så vil der være en gruppe elever, og det er måske sådan karikeret men sådan oftest piger, oplever jeg, som ser en interesse i, at blive rigtige dygtige til det her, og som kan brillere med det og som faktisk også, nogle af dem begynder faktisk at læse noget skønlitteratur i fritiden. Det oplever jeg nogle enkelte af, ikke mange men nogle stykker, men nogle af de elever der oplever jeg, at det kan godt lade sig gøre med 3.000 ord når de...(går ud, red.) Men det er altså ikke tilfældet for størstedelen af eleverne - der synes jeg det er urealistisk.

C: Godt, tak skal du have Lisbeth. Det næste spørgsmål er, du har egentlig svaret lidt på det, det er jo også sådan noget med interesse og motivation osv. Men hvis vi nu kigger på dem der har sværest ved det, hvad tror du det er for nogle? Altså hvad kan motivere dem eller hvad kan udfordringerne

være når man faktisk skal huske og lære at arbejde med de her ord, hvis du skulle se det fra elevernes side?

L: Ja, jeg tænker der kan være mange forskellige (udfordringer, red.), men jeg forestiller mig, at en udfordring kan være, for nogles vedkommende, der tænker jeg det kan være noget med nogle barrierer omkring at de måske synes at det er svært. Og har de så sagt til sig selv først rigtig mange gange at det er svært, så oplever de egentlig sådan ikke at kaste sig rigtig ud i det, og det er en barriere for dem selv. Og det er måske ikke noget der er specifikt ift engelskundervisningen, det kan være ift så mange andre fag også - men jeg tror også det er et spørgsmål om, at de ikke beskæftiger sig nok med det. Jeg synes at lektionerne er for få, til at sikre en automatisering, sat over for i virkeligheden, at kravene måske er for store til, hvad man skal nå igennem. Hvis vi ser på et år som 9. for eksempel hvor de skal ... til prøven, der er vi jo forpligtede til at have nogle tekster, på 30, eller skulle kunne opgive nogle tekster på 30-40 normalsider, til prøven. og det er måske ikke det store problem, men man kan sige men vi er jo egentlig også forpligtede på at skulle vise dem film, og arbejde med sange og... altså være rundt i spektret. og der kan man sige, når vi så også skal have fordelt det ud på nogle emner, som vi skal opgive som de skal kunne tale fornuftigt til, så oplever jeg, at tiden er knap, til at arbejde sådan i dybden med ord og ordenes betydning kan man sige og få gjort det til et mere aktivt ordforråd ik?

C: Jo, tak. Og så er du egentlig kommet lidt ind over på vores 3. spørgsmål, hvordan kan man arbejde med det? Fordi, et er jo at kunne et ord, men hvordan arbejder vi med antallet af ord og bredde og dybde... Men, hvis du skulle sige noget mere om det sådan ud fra et fagfagligt perspektiv, i en ideel verden, hvordan kunne du så tænke dig det skulle være?

L: I en ideel verden så tænker jeg at der var en mulighed for at arbejde med de enkelte tekster langt mere i dybden. Det vil jeg lige meget kort sige, at det kan også nogengange problematisk fordi eleverne nogle gange kan opleve, at det bliver kedeligt når man i den grad skal nørde og gnaske i noget. også fordi, at det faglige niveau, er så varieret som det er, Fordi de er så forskellige i klasserne. Der er det en stor fin ting når man kan arbejde med holddannelse, og sådan niveaudeling, ikke konstant men sådan i de enkelte situationer. Men - selvfølgelig kan vi gøre meget i udskolingen i 7. og 8. klasse med, og arbejde med ordforrådet og kan man sige, prøve at gøre det større der, hvor vi ikke er så mærkede af tidspresset. men når vi når til 9. klasse der er det altså

meget svært at kombinere det, med at nå de mængder der skal til. Så jeg kan ikke se andre muligheder end at give os flere engelsk lektioner. For jeg synes det er vigtigt, og de bliver mødt med det, og det er meget meget svært at klare sig i en globaliseret verden, uden at kunne de her ting, og rigtig mange mennesker som tænker, at de kun har brug for engelsk til, husbehov, og som fint kan klare sig når de kommer ud i verden og sådan noget, de... Jeg har for eksempel en bekendt kan man sige, som har gået i gang med at skulle læse nogle diplomfag, hun arbejder indenfor sundhedssektoren, og det er faktisk en erfaring fra hende, at hun er nødt til at kunne engelsk på et relativt højt niveau for at kunne tilegne sig de tekster hun skal. og det kan faktisk være en barriere, så jeg tænker, mange af dem vi har - af eleverne - som måske kan tænke, "Nåja jamen jeg regner ikke med at skulle beskæftige mig med noget der sådan er engelsk relateret." men mange efteruddannelser og videreuddannelser kræver altså, at man kan faglige tekster og ikke kun hvis man går på gymnasiet. Det kan også være sidenhen, altså i andre forbindelser. så jeg synes det er vigtigt, og jeg kan ikke se andre svar end flere engelsk lektioner.

C: Og så, det får mig egentlig til at tænke på et tillægsspørgsmål det her, tænker du så, at der er nok sammenhæng mellem hvordan faget udvikler sig, fra børnene startet med at have engelsk i første klasse, og til de kommer op og går ud af 9. klasse? Er der sammenhængskraft?

L: Nej, det er der så ikke. Fordi der er jo, de skal ... vi kan godt se relevansen i, at de skal starte tidligere, men man kan sige kravene er, øhm, hvis vi forestiller os, sådan en udvikling, så skal det også udvikles i udskolingen. Så skal vi også have de flere(lektioner red.), det er ikke nok at sige, at fordi de starter med at lære det tidligt, så kan i alligevel tilegne det (ordforråd red.) det hurtigere, det er svært at forklare hvad jeg mener...

C: Jamen jeg forstår godt...

L: Ja, jeg synes det bør udvides i de sidste år også, så man i hvert fald senest for 8. klasse har en lektion eller to mere om ugen.

C: Tak skal du have Lisbeth.

L: Selv tak.

Bilag C - Gennemgang af national test

Melanie comes from the city but loves living in the country. She is spending her summer vacation working on a farm. Every morning she wakes at 5 am to the sound of the cockerel crowing and the hens scratching in the dirt outside her window. Melanie has certain duties to perform on the farm. One of the first things she has to do is to turn the young bullocks out into the meadow so that they can spend the day grazing the new grass. After she has done that, she can turn her attention to the the pregnant sows in the sty. She has to feed them and make sure they have enough water to drink. Then, before she returns to the farmhouse for breakfast, she goes to the stables. They have to be mucked out and Melanie has to clean the tack and saddles. And finally, it's time for a well earned bite to eat together with the rest of her host family. (Demotest fra undervisningsministeriet, 2019)

Teksteksemplet er fra en nationaltest i engelsk gennemført i en 7. klasse målt 4 måneder efter skoleårets start. Eleverne oplevede teksten som svær. Svarkategorien var et multiple choice some denne:

Sæt et X

- ☐ pigs, sheep, cattle and chickens
- ☐ horses, chickens, pigs and cattle
- ☐ goats, horses, sheep and pigs
- ☐ sheep, goats, cattle and horses

Eleverne havde ikke stiftet bekendtskab med vokabular som *cockerel*, *crowing*, *bullocks*, *meadow*, *grazing* and *sows* og det var tydeligt at det var svært for dem at bruge gættestrategier til at regne svaret ud. De fleste elever endte med at sætte et tilfældigt kryds i svaret.

Current profile		melanie comes from the city but loves living in the country she is spending her summer vacation working on a farm every morning she wakes at number am to the sound of the cockerel crowing and the hens scratching in the dirt outside her window melanie has certain duties to perform on the farm one of the first things she has to do is to turn the young bullocks out into the meadow so that they can spend the day grazing the new grass after she has done that she can turn her attention to the the pregnant sows in the sty she has to feed them and make sure they have enough water to drink then before she returns to the farmhouse for breakfast she goes to the stables they have to be mucked out and melanie has to clean the tack and saddles and finally it is time for a well earned bite to eat together with the rest of her host family
%	Cumul.	
81.82	81.82	
7.88	89.70	
0.61	90.31	
9.70	100.00	