



Skal vi altid tale engelsk?

- Læreren og elevernes brug af engelsk som klasserumssprog

Skal vi altid tale engelsk?

- Et bachelorprojekt om brug af engelsk som klasserumssprog

Should We Always Speak English?

- A bachelor project on English as a classroom language

Af:

Mikkel Rønn Laugesen, studienr.: LE170063

Mikkel Højmosse Fønss, studienr.: LE170025

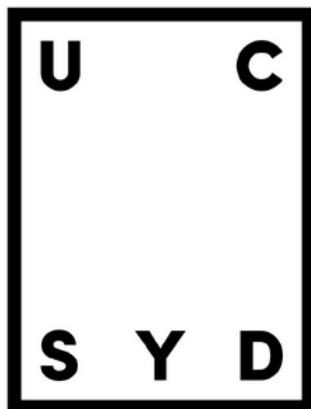
University College Syddanmark, Læreruddannelsen i Esbjerg

Undervisningsfag: Engelsk

Afleveringsdato: 25/5-2021

Bachelorvejleder: Sofia Rontini

Tegn inklusive mellemrum: 90.741 anslag



Indholdsfortegnelse

Indledning og problemstilling	1
Problemformulering.....	2
Læsevejledning	2
Begrebsafklaring	4
FLA vs. SLA	4
Code-switching	4
Forskningsoversigt	5
Line Krogager Andersen - Mundtlighed i fremmedsprogsundervisningen	5
Petra Daryai-Hansen og Dorte Albrechtsen - Tidligere sprogstart	6
EVA – Engelsk i grundskolen – om indhold, organisering og vilkår	7
William Littlewood og Baohua Yu - First language and target language in the foreign language classroom	7
Daeun Song og Jang Ho Lee – The use of teacher code-switching for very young EFL learners	8
Empiriindsamlingsmetode	8
Undersøgelsesdesign	8
Den kvantitative metode	9
Spørgeskema	9
Strukturerede kvantitative observationer	10
Kritik af den kvantitative metode	11
Den kvalitative metode	12
Semistrukturerede lærerinterviews	12
Strukturerede kvalitative observationer	13
Kritik af den kvalitative metode	14
Teori	15
Afgrænsning af teori	15
Jan Tønnesvangs vitaliseringsmodel	16
Sprogtilegnelsesteori	17
Det kognitive perspektiv	17
Interaktionisme	17
Fremmedsprogsangst	19
Selvreguleret læring og ”self-efficacy”	20
Motivation	21
Kommunikativ kompetence	22
Analyse	22

Vitalisering	23
Lærerperspektiv	23
Elevperspektiv	25
Sproglig interaktion	27
Lærerperspektiv	27
Elevperspektiv	30
Motivation	31
Lærerperspektiv	31
Elevperspektiv	33
Diskussion	34
Praksisudvikling	36
Konklusion	38
Perspektivering	40
Litteraturliste	41
Bilag 1 – Struktureret kvalitativt observations skema	44
Bilag 2 – Struktureret kvantitativt observations skema	45
Bilag 3 – Strukturerede kvantitative observationer (optalt)	46
Bilag 4 – Data fra spørgeskemaundersøgelse	47
Bilag 5 – Strukturerede kvalitative observationer (kategoriseret)	54
Bilag 6 – Transskription af to lærerinterviews	58
Bilag 7 – Praksisudviklingsaktiviteter og tiltag	68

Indledning og problemstilling

Elever møder skolen med forskellig sproglig kapital. Nogle kommer fra hjem med sproglig diversitet, andre fra traditionelle familier, hvor de ikke møder andre sprog end dansk; nogle har et etableret intersprog før de møder engelskfaget i skolekontekst, andre har kun hørt engelsk få gange i deres liv. Fælles for dem alle er, at der i skolen er et mål om, at de skal udvikle kommunikative kompetencer gennem mundtlighed. Dette fremgår af afsnittet om elevernes alsidige udvikling i undervisningsvejledningen for faget: "Da faget bygger på et kommunikativt funktionelt sprogsyn, er der fokus på, at sprog er et redskab for kommunikation Kommunikation er mundtlig og skriftlig og en blanding af begge..." (Undervisningsministeriet, Engelsk - Undervisningsvejledning, 2019, s. 4). For at eleverne kan udvikle deres kommunikative kompetencer gennem mundtlighed, må der nødvendigvis blive talt engelsk i engelsktimerne, men hvorfor gøres der ikke udelukkende det? I undervisningsvejledningen står der endvidere, i afsnittet "Tilrettelæggelse, gennemførelse og evaluering af undervisningen", at: "I den enkelte lektion skal der både være genkendelig rutine, hvor engelsk fra starten kan anvendes som klasseværelsessproget for at give eleverne mulighed for at høre og bruge engelsk så meget som muligt." (Ibid. s. 6)

I vores snart fire år på læreruddannelsen har vi været i tre praktikforløb, hvor vi har observeret at engelsklærere ikke altid bruger engelsk som klasserumssprog, og at eleverne ikke har været vant til, at have undervisere, der udelukkende snakker engelsk. Vi har tilmed oplevet at elever ofte fravælger at tale engelsk til fordel for dansk. I praktikkerne, som vi har planlagt, observeret på, og undervist i, har vi ofte haft en tilgang til undervisningen, hvor udvikling af kommunikativ kompetence har været prioriteret, hvilket, til vores overraskelse, har afledt tilkendegivelser fra eleverne om, at de ikke er vant til at være så mundtligt aktive med deres engelsklærere. Disse oplevelser har undret os, og gjort os nysgerrige på den bagvedliggende årsag.

I vores bestræbelser på at belyse årsagerne til, at lærerne og eleverne taler dansk i engelskundervisningen, og hvornår de gør det, valgte vi at lave en undersøgelse på to engelsklærere og 81 elever fordelt på fire klasser på to skoler, i henholdsvis Esbjerg og Fanø Kommune.

Den ovennævnte forundring, nysgerrighed og problematik har ledt os til følgende problemformulering, som ønskes belyst og besvaret gennem dette bachelorprojekt:

Problemformulering

I hvilke situationer, og hvorfor, kan det være vanskeligt for engelsklæreren og eleverne at opretholde engelsk som klasserumssprog i engelskundervisningen, og hvordan kan læreren bestræbe sig på at facilitere en øget mundtlighed blandt eleverne?

Læsevejledning

Formålet med dette bachelor-projekt er at belyse en konkret problemstilling i engelskundervisningen i folkeskolen, samt foreslå handlingsmuligheder dertil, igennem produktionen af empirisk data. Formålet er epistemisk da der produceres empiri, som anvendes til analyse af problemstillingen. Omdrejningspunktet er problemformuleringen, som angiver hvilke teorier og metoder der anvendes i projektet. Projektet er opbygget efter det angelsaksiske projektsyn, hvor teoriafsnittet er separat fra analysen, og derefter bruges i analyseafsnittet til at belyse empirien (Boding, Mølgaard, & Pjengaard, u.d.). Dispositionen af projektet er inspireret af Stinne Glasdam, Gitte Riis Hansen og Søren Pjengaards "10-30-50-10"-disposition (Glasdam, Hansen, & Pjengaard, 2016, s. 13). Forskningsstilgangen i projektet er den kritiske rationalisme, som anser vores erkendelse som baseret på konstruktioner, men samtidig fastholder en objektiv virkelighed (Mottelson & Muschinsky, 2017, s. 68-69).

Projektet indledes med en begrebsafklaring hvor begreberne "foreign language acquisition" og "code-switching" bliver defineret og præciseret i henhold til Patsy M. Lightbown og Nina Spadas bog "How Languages are Learned", med henblik på læseforståelse gennem projektet.

I projektets anden del præsenteres både dansk og udenlandsk forskning, hvis resultater vil blive inddraget igennem projektet til sammenligning og perspektivering. Dansk forskning der bliver præsenteret, er forskningsoversigten "Mundtlighed i fremmedsprogsundervisningen" af Line Krogager Andersen, projektet "Tidligere sprogstart" af Petra Daryai-Hansen og Dorte Albrechtsen samt en EVA-rapport om engelsk i grundskolen fra 2003. Udenlandsk forskning der bliver inddraget er "First language and target language in the foreign language classroom" af William Littlewood og Baohua Yu fra 2009, samt "The use of teacher code-switching for very young EFL learners" af Daeun Song og Jang Ho Lee fra 2018. Årsagen til inddragelsen af både dansk og udenlandsk forskning er

dels, at det var vanskeligt at finde tilstrækkelig forskning på området "engelsk som klasserumssprog" fra Danmark, og dels at vi finder sammenligningen mellem dansk og international forskning interessant. Er der ligheder eller forskelle på den danske forskning, den udenlandske forskning og dette projekts empiri?

I tredje del af projektet præsenteres empiriindsamlingsmetode, herunder undersøgelsesdesign samt kritik af de anvendte metoder. Undersøgelsesdesignet beskrives ud fra Thomas Thyrring Engsigs kapitel i "Empiriske undersøgelser og metodiske greb" (Engsig, 2017, s. 161-182), der omhandler mixed methods-forskning, da projektet anvender både kvalitative og kvantitative metoder. Spørgeskemaet er beskrevet på baggrund af "Spørgeskemaundersøgelsen og kvantitative metoder" af David Reimer og Bent Sortkær (Reimer & Sortkær, 2017, s. 146-149), og den struktureret kvantitative observation på baggrund af Charlotte Østergaards "Observation i pædagogiske kontekster" (Østergaard, 2017). Derudover præsenteres semistrukturerede lærerinterviews med afsæt i "Kvalitative interviews som metode i pædagog- og læreruddannelsen" af Carsten Kronborg Bak (Bak, 2017, s. 49-63), og struktureret kvalitativ observation ud fra "Metodeguiden" fra Århus Universitet (AU, Århus Universitet, 2021).

Fjerde del af projektet omhandler de teoretiske perspektiver der inddrages i analysen af projektets empiri. Til en start præsenteres Jan Tønnesvangs vitaliseringsmodel, da det er relevant at anskue menneskers handlinger ud fra psykologiske rettetheder. Dernæst redegøres der for sprogtilegnelsesteori, herunder det kognitive perspektiv. Fokus er på Michael Longs interaktionshypotese, men Stephen Krashens inputhypotese og Merrill Swains outputhypotese inddrages også, da de har relevans i forhold til interaktionshypotesen. I forbindelse med interaktionshypotesen inddrages David Wood, Jerome Bruner og Gail Ross' stilladseringsbegreb samt Lev Vygotskys "nærmeste udviklingszone". Efterfølgende vil Elaine K. Horwitz, Michael B. Horwitz og Joann Copes "foreign language anxiety"-begreb blive præsenteret, da netop dette aspekt kan spille en stor rolle i menneskers fravalg af brug af målsproget. Derefter vil Albert Banduras teori om selvreguleret læring og "self-efficacy" blive uddybet, hvorefter Zoltán Dörnyeis motivationsniveauer og proces-orienterede model præsenteres. Begge omhandler motivation, hvilket bidrager til et indblik i, hvilke faktorer der kan have indvirkning på elevernes handlinger. Slutteligt vil Tricia Hedges reviderede udgave af Michael Canale og Merrill Swaines teori om kommunikativ kompetence præsenteres, da udvikling af teoriens fem delkompetencer, kan være

med til at gøre eleven kommunikativt kompetent, og derfor må det bestræbes at inddrage disse i sine didaktiske overvejelser.

I projektets femte del analyseres den indsamlede empiri med inddragelse af relevant teori, hvorefter analysens fund diskuteres med inddragelse af forskning i hensigtsmæssigheden af code-switching i forskellige situationer i engelskundervisningen. Ydermere anlægges et kritisk blik på egen empirivalg og fravalg.

Slutteligt vil projektet udmunde i konkrete handletiltag som kan anvendes i engelskundervisningen. Derefter besvares projektets undersøgelsesspørgsmål, samt en revurdering af egen holdning til projektets problemstilling. Konklusionen sættes i et fremtidsperspektiv i perspektivering, med en sammenligning af ældre og nyere forskning fra henholdsvis Danmarks Evalueringsinstitut (2003) og VIA UC (2020), og inddragelse af Anne Holm og Helene Thises "translanguaging"-begreb samt Michael Byrams "intercultural communicative competence".

Begrebsafklaring

FLA vs. SLA

"Foreign language learning: This refers to the learning of a language, usually in a classroom setting, in a context where the target language is not widely used in the community... This is sometimes contrasted with 'second language learning', where the language being learned is used in the community..." (Lightbown & Spada, 2017, s. 217-218)

Ovenstående er Lightbown og Spadas definition på "foreign language acquisition" og "second language acquisition". Da der ikke bliver talt engelsk i vidt omfang, udenfor skolen i Danmark, bruger vi oversættelsen af "foreign language acquisition": fremmedsprogstilegnelse, når vi beskriver indlæring af målsproget.

Code-switching

"One aspect of bilingual language use is referred to as code switching – the use of words or phrases from more than one language within a conversation." (Ibid. s. 31)

Lightbown og Spada definerer her code-switching som skiftet mellem to sprog i enkelte ord, eller hele sætninger, i løbet af en samtale. I dette projekt vil termen ikke blive oversat til dansk.

Forskningsoversigt

Den danske forskning vi har inddraget, er en EVA-rapport fra 2003 med fokus på engelsk som klasserumssprog, og projektet "Tidligere sprogstart" af Daryai-Hansen og Albrechtsen fra Københavns Universitets "Sprogstrategisk satsning – flere sprog til flere studerende". Ydermere inddrager vi "Mundtlighed i fremmedsprogsundervisningen" af Andersen fra DPU. Da der både er ældre og nyere forskning, kan disse sammenlignes for at få belyst en eventuel udvikling, afvikling eller stilstand i Danmark.

Den udenlandske forskning vi har valgt at inddrage er: "First language and target language in the foreign language classroom" af Littlewood og Yu, fra henholdsvis Hong Kong og New South Wales, samt "The use of teacher code-switching for very young EFL learners" af Song og Lee fra Sydkorea.

Line Krogager Andersen - Mundtlighed i fremmedsprogsundervisningen

Andersen, ph.d. fra DPU's Afdeling for Fagdidaktik, har udarbejdet en forskningsoversigt, hvor i alt 63 studier er inkluderet. Forskningsoversigten søger at formidle den foreliggende forsknings svar på følgende spørgsmål (Andersen, 2020, s. 6-7):

- Hvilke årsager kan der være til, at elever ikke taler fremmedsprog i undervisningen?
- Hvilke forudsætninger og omstændigheder fremmer elevernes motivation for at tale fremmedsproget i undervisningen?
- Hvilke didaktiske og pædagogiske tiltag kan fremme deres faktiske anvendelse af fremmedsproget i klasserummets interaktion?

Disse spørgsmål er samtidig nogle vi også har haft for øje, som grundlæggende vilkår for engelsk som klasserumssprog, og som er en del af kerneessensen i engelskundervisningen. Den inddragede forskning peger især på tre hovedudfordringer når det kommer til tilegnelsen af et fremmedsprog: sociale udfordringer, psykologiske udfordringer og sproglige udfordringer. Engelskundervisningen foregår i skæringspunktet mellem disse udfordringer, og lærer samt elever, skal derfor kunne

navigere mellem udfordringer knyttet til hvert af disse aspekter (Ibid. s. 8). Forskningen søger at give svar på handlinger, klassens aktører kan benytte, for at komme disse udfordringer til livs.

Petra Daryai-Hansen og Dorte Albrechtsen - Tidligere sprogstart

Daryai-Hansen har i samarbejde med Albrechtsen i 2018 udarbejdet bogen "Tidligere sprogstart – ny begynderdidaktik med fokus på flersprogethed", der oprinder fra Københavns Universitets "Sprogstrategisk satsning - flere sprog til flere studerende". Resultatet af projektet har skabt nye tiltag, og udmøntet sig på tre måder: udvikling af læremidler, kompetenceløft af sproglærere samt udvikling/opdatering af uddannelsesforløb til gavn for videreuddannelse og studerende. Projektet søger at give forskningsbaseret viden om sprog og fagdidaktik til anvendelse i praksis, og kommer med eksempler og handleforslag til anvendelse i fremmedsprogsundervisningen (Daryai-Hansen & Albrechtsen, 2018, s. 1-2). Ydermere kommer nødvendigheden af et fokus på de fire hovedfærdigheder til udtryk: lytte, læse, tale og skrive. Disse danner det centrale grundlag for tilegnelsen af fremmedsproget. Projektet giver systematiske idéer og handleforslag, der er opdelt i tre hovedområder:

Del 1: Lærer- og elevperspektiver i den tidligere sprogstart og flersprogethedsdidaktikken

Del 2: Centrale praksisanbefalinger for den tidligere sprogstart

Del 3: Flersprogethedsdidaktik i fremmedsprogsundervisningen

På trods af at forskningen har et overordnet fokus på tidligere sprogstart, er de gængse handlingsforslag og konklusioner aktuelle og relevante for den generelle fremmedsprogstilegnelsesproces, og afhandlingen anses derfor som værende brugbar for denne bachelor. Projektet inspirerer til at fremmedsprogsundervisning skal gennemføres på en hensigtsmæssig måde, hvor der tages højde for elevernes forudsætninger, herunder elevernes sproglige forudsætninger, samt en anbefaling af at anvende målsproget så meget som muligt. Yderligere påtaler de som hovedelement, at det handler om at tilrettelægge læringsrum, der udnytter synergien mellem elevernes forskellige sproglige kompetencer og understøtter deres fællessproglige opmærksomhed (Ibid. s. 7-9).

EVA – Engelsk i grundskolen – om indhold, organisering og vilkår

For at synliggøre problemstillingen om engelsk som klasserumssprog, er der blevet udarbejdet en EVA-rapport fra 2003. Det er foreløbigt den eneste danske rapport der i så stort omfang, giver svar på hvordan engelsk bliver brugt af lærerne, og i hvilket omfang. EVA skriver selv om rapporten at "Formålet med evalueringen er at belyse kvaliteten i den pædagogiske praksis i engelskundervisningen og de rammer og vilkår der fremmer og hæmmer elevernes læring" (EVA, 2003, s. 5). Det føles nødvendigt at påtale rapportens alder, men på trods af det, er det en problemstilling der stadig er relevant, da de tendenser rapporten belyser, stadig synes gældende. Af relevante tendenser belyser rapporten, at undervisning i engelsk er præget af fokus på udvikling af elevens kommunikative færdigheder, der dog ikke understøttes af en systematisk brug af engelsk som klasserumssprog. Ydermere konkluderer rapporten at "... sprog, sprogbrug og sprogtilegnelse fylder forholdsvis lidt og er præget af at en del lærere føler sig usikre, især med hensyn til sprogtilegnelse". Rapporten indeholder yderligere resultater fra flere kvantitative spørgeskemaer, der giver et indblik i engelsklærers faglige tendenser (Ibid. s. 11-12).

William Littlewood og Baohua Yu - First language and target language in the foreign language classroom

Littlewood, Hong Kong Institute of Education, og Yu, University of New South Wales, har tilsammen udarbejdet publikationen: "First language and target language in the foreign language classroom". Der har længe været en ideologi om, udelukkende at bruge målsproget i fremmedsprogsundervisningen. Publikationen omhandler lærers valg af sprog i fremmedsprogsundervisningen, og hvad der ligger til grunde for dette, samt i hvilke situationer, læreren code-switcher. Forskningen er baseret på teoretiske argumentationer i kombination med resultater fra kvantitative spørgeskemaer der, trods den geografiske placering af spurgte elever og lærere, giver komparative resultater med vores egne erfaringer og empiri. Teksten illustrerer uoverensstemmelsen mellem den ideologiske tankegang og realiteten, og giver samtidigt eksempler på årsager til, at læreren skifter sproget i undervisningen. Den foreslår yderligere en række principper og strategier, som læreren kan benytte i undervisningen, der tilgodeser et primært brug af målsproget, uden at benægte det potentiale modersmålet kan have i fremmedsprogsundervisningen (Littlewood & Yu, 2009, s. 73-75).

Daeun Song og Jang Ho Lee – The use of teacher code-switching for very young EFL learners

I takt med ønsket om større engelsksproglig kompetence, blandt andet i jagten på succes på det globale marked, er alderen hvor eleverne skal undervises i engelsk i folkeskolen faldet, så eleverne nu får engelsk på skoleskemaet i 1. klasse i Danmark. Dette gøres i forventning om, at jo tidligere eleverne bliver introduceret til sproget, desto større sproglig kompetence kan de udvikle. Song og Lee så, at forskningen ikke fulgte med den stigende popularitet af tidlig engelskundervisning. De så derfor nødvendigheden af forskning i følgende:

1. What are the relative effects of teacher CS (code-switching) and EO (English-Only) on the vocabulary acquisition and retention of EFL preschoolers in the context of storytelling activities?
2. What are the attitudes towards English teachers' vocabulary instruction and language choice during English lessons among EFL preschoolers?

Undersøgelsen brugte data fra Songs master tese, som brugte et mixed methods design indeholdende et quasi-eksperiment, hvor ikke alle variabler er under fuld kontrol, spørgeskemaer samt klasserumsobservation. Undersøgelsens respondenter og deltagere var 72 elever fra fire klasser i en privatskole i Daejeon, Sydkorea (Song & Ho Lee, 2018). På trods af at dette studies population var 5-6-årige elever i Sydkorea, finder vi undersøgelsen relevant, da mange sprogleringstræk er konsistente på trods af alder og nationalitet.

Empiriindsamlingsmetode

Undersøgelsesdesign

Med undersøgelsesdesignet forstås den ramme og analysemetode vi har sat vores empiriindsamling i. Vi har brugt kvalitative og kvantitative undersøgelsesmetoder, og ud fra vores refleksioner og prioriteringer, har vi valgt at anvende en mixed methods-tilgang til vores empiriindsamling, da vi ud fra vores problemformulering, mener at dette kan give os det mest retvisende billede. Dette konvergente design, giver os muligheden for at anvende forskellige metoder på samme tid, en metodetriangulering, der søger konvergens og konfirmation af resultater fra forskelligartede

metodiske tilgange, ved undersøgelse af samme fænomen eller besvarelse af samme forskningsspørgsmål (Engsig, 2017, s. 169).

Som kvantitativ metode har vi lavet strukturerede observationer, hvor der blev benyttet et afkrydsningsskema. Ydermere har vi lavet et spørgeskema til eleverne, hvor der i fire spørgsmål er tilføjet en kategori ("andet"), hvor eleverne selv kan tilføje svar, hvilket også gør spørgeskemaet en smule kvalitativt. Vi har tilmed observeret kvalitativt, for at få indblik i, i hvilke situationer klassens parter skifter over til dansk. Den anden kvalitative undersøgelse udgøres af vores lærerinterviews. Den valgte undersøgelsesgruppe er henholdsvis en 5. og 6. klasse på Fanø Skole, samt to 7. klasser på Fourfeldtskolen Bohr, og de to engelsklærere i fokusklasserne på hver skole. Diversiteten i klassetrin og skolemiljø har givet os mulighed for at få indblik i flere perspektiver, hvilket medvirker til et mere retvisende billede af vores undersøgelsesspørgsmål.

Den kvantitative metode

Der findes mange forskellige kvantitative metoder, som kan benyttes til at belyse netop dén problemstilling, man vil undersøge (Reimer & Sortkær, 2017, s. 138). Vi har valgt en spørgeskemaundersøgelse til eleverne samt strukturerede kvantitative observationer i form af optællinger af både læreren og eleverne. I formuleringen af spørgsmål og svarmuligheder i spørgeskemaundersøgelsen, samt valget af struktureret kvantitativ observation, har vi bestræbt os på høj grad af objektivitet, da vi er bevidste om udfordringen ved at udvælge, hvilke spørgsmål der skal stilles (Mottelson & Muschinsky, 2017, s. 129-130).

Spørgeskema

Spørgeskemaet i denne undersøgelse er blevet sendt til 81 elever fra de klasser vi udførte observationer på. Spørgeskemaet består af 11 spørgsmål, og besvarelserne er anonyme. Formålet med anonymiserede spørgeskemaer er, at respondenterne frit skal kunne udtrykke sin mening. Spørgeskemaet består af faktuelle spørgsmål og holdningsspørgsmål. Holdningsspørgsmålene er specifikke spørgsmål, da de retter sig mod respondentens personlige holdninger. Spørgsmålene er tilmed aktuelle spørgsmål, da de omhandler nutiden (Reimer & Sortkær, 2017, s. 146-147). Ydermere er spørgsmålene formuleret med respondenternes alder og sproglige forudsætninger in mente (Ibid. s. 146-147).

I spørgeskemaet er der anvendt både åbne svarmuligheder, som det eksempelvis ses i spørgsmål fire, hvor respondenterne bliver spurgt om, hvilke aktiviteter de bedst kan lide i engelsktimerne (Bilag 4, figur 4), og lukkede svarmuligheder, som eksempelvis i spørgsmål fem, hvor de bliver adspurgt om de synes det er okay, at eleverne snakker dansk i engelsktimerne (Bilag 4, figur 5). Et spørgeskema med både åbne og lukkede spørgsmål giver mulighed for, at lave retvisende statistik og samtidig give respondenterne mulighed for at udtrykke sin præcise holdning, hvilket de måske ikke har mulighed for, i et spørgeskema bestående af ene lukkede spørgsmål (Ibid. s. 148). Ydermere er der i flere spørgsmål givet mulighed for at markere i flere svarmuligheder, da dette er hensigtsmæssigt. Eksempelvis i spørgsmål otte, hvor eleverne bliver adspurgt om, i hvilke situationer de snakker dansk i engelsktimen, hvor "andet" er en svarmulighed (Bilag 4, figur 8).

Spørgeskemaets design består af en kort skriftlig præsentation af formålet med spørgeskemaundersøgelsen, og at besvarelsene er anonyme (Ibid. s. 149). Dernæst følger personlige spørgsmål om alder og klassetrin, og til sidst holdningsspørgsmål. I udarbejdelsen af spørgeskemaet blev mængden af spørgsmål overvejet, med henblik på reliabiliteten, da reliabiliteten kan dale i takt med længden (Ibid.).

I bestræbelserne på en høj svarprocent blev der lavet en aftale med de to lærere i de pågældende klasser, om udfyldelse af spørgeskemaer i undervisningen. Spørgeskemaerne blev udarbejdet og udfyldt online, da det mindskede empiribearbejdningen med henblik på statistik, samt at alle respondenterne havde en PC til rådighed.

Strukturerede kvantitative observationer

Inden man skal observere, er det vigtigt at gøre sig overvejelser over, hvilken rolle man som observatør påtager sig. Observationerne i denne undersøgelse er foretaget fra en observatørrolle ("observatører der deltager") der var tydelig for de udforskede, men med ingen eller lav grad af interaktion med de udforskede i henhold til Reymond L. Golds fire typologier på observatørroller (Østergaard, 2017, s. 32).

Denne undersøgelses kvantitative observationer består af optællinger af, hvor mange gange henholdsvis lærer og elever snakkede dansk i engelskundervisningen, i løbet af sammenlagt 13 lektioner á 45 minutters varighed. Til formålet var der produceret et skema, som blev anvendt i optællingen (Bilag 2). Som det fremgår af skemaet, blev der observeret på henvendelser på dansk

fra læreren til eleverne, fra en elev til læreren, og fra en elev til en anden elev. Ydermere blev undervisningsaktiviteten noteret, men beslutningen om dette blev taget i observationssituationen, og er derfor ikke struktureret i samme grad som optællingen.

Da undersøgelsens formål primært er at finde viden ud fra de udforskede ytringer og svar, vil de strukturerede kvantitative observationer være et supplement til øvrig empiri.

Kritik af den kvantitative metode

I forhold til undersøgelsens problemformulering, kan de kvantitative metoder ikke stå alene, da der søges indblik i henholdsvis engelsklærerens og elevernes holdninger. Man kunne have foretaget elevinterviews, for at få et større indblik i elevernes holdninger til engelsk som klasserumssprog.

Observation på en større mængde lærere i forskellige dele af landet, kunne have været med til at give et mere retvisende billede i forhold til problemformuleringen, da man derved ville kunne undersøge om den geografiske position har en indflydelse, samt have en større grad af repræsentativitet af populationen, som er alle engelsklærere i Danmark.

Man kan også vurdere validiteten af de anvendte kvantitative metoder i undersøgelsen. Når man snakker om validitet er det en vurdering af undersøgelsens sandhedsværdi og konstruktion; altså om den måde undersøgelsen er opbygget på, kan besvare problemformuleringsspørgsmålet (Mottelson & Muschinsky, 2017, s. 147). Da dette undersøgelsesspørgsmål omhandler elever og lærere har det en højnende effekt på validiteten, da de kvantitative metoder i undersøgelsen, indsamler empiri fra netop disse populationer. Da der udelukkende er indsamlet empiri fra to skoler i henholdsvis Esbjerg og Fanø kommune, mindsker det validiteten, da det er et meget småt udsnit af den samlede population. En anden faktor der har negativ indvirkning på validiteten, er spørgeskemaets svarmuligheder. I udfyldelsen af spørgeskemaet af den første respondentgruppe (5. klasse på Fanø Skole) opdagede vi, at konstruktionen af spørgeskemaet gjorde det muligt for respondenterne at vælge flere svarmuligheder i et ja/nej spørgsmål. Dette giver en ikke-retvisende svarprocent ved disse spørgsmål (Bilag 4, figur 6, 7 og 11). Dette blev efterfølgende korrigeret.

Ydermere kan man vurdere reliabiliteten af de kvantitative metoder; altså om man kan stole på resultaterne (Ibid.). Reliabilitet beskriver kvaliteten af en måling, på baggrund af, hvordan denne er blevet målt (Reimer & Sortkær, 2017, s. 145). Reliabiliteten af spørgeskemaet er højt, da det er

udarbejdet i "Google Analyse" og besvarelsene er lavet online. Respondenterne var dermed fri for eventuel påvirkning fra de undersøgende, hvis spørgsmålene skulle præsenteres mundtligt. Reliabiliteten af de strukturerede kvantitative observationer er af en delvist lavere grad, da det i nogle arbejdsformer var vanskeligt at tælle henvendelserne på dansk fra elev til en anden elev. Her kunne videooptagelse have været en løsning. Årsagen til en "delvist lavere grad af reliabilitet" skyldes, at observationerne af lærerens henvendelser til eleverne på dansk, og vice versa, var af høj reliabilitet.

Den kvalitative metode

Der findes ikke én bestemt definition på den kvalitative forskningsmetode, men Bak henviser til Brinkmann og Tanggaard, og påpeger at: "Ofte taler man om, at man med en kvalitativ tilgang gerne vil undersøge bestemte fænomener ud fra menneskers oplevelser, erfaringer og lignende, fordi man grundlæggende er optaget af at *forstå* og kunne *beskrive* disse." (Bak, 2017, s. 47).

Semistrukturerede lærerinterviews

Brugen af interviews er med den hensigt at forstå sociale og didaktiske fænomener ud fra aktørernes egne perspektiver og beskrivelser. Formålet er ligeledes at opnå større forståelse og indsigt i lærerens subjektive vurdering af egne handlemønstre, samt de elever der agerer i samme praksis. For at opnå denne indsigt, samt forståelse for lærerens perspektiv på engelsk som klasserumssprog, er der gjort brug af semistrukturerede lærerinterviews med to engelsklærere, i de fokusklasser hvor anden empiri også blev indhentet (Ibid. s. 49-53). Der blev valgt et personinterview, for at have fokus på den enkeltes holdning, oplevelser og narrativer. Der var samtidig opnået en relation til de pågældende informanter, hvilket bidrog til en afslappet stemning under interviewet. Begge interviews er blevet transskriberet, for at dokumentere interviewets indhold, og derved kunne bruge det som empiri.

De anvendte spørgsmålstyper var primært introducerende og opfølgende (Ibid. s. 61-63). Et eksempel på et introducerende er: "Nu har vi snakket sådan lidt om, er der sådan en overordnet sprogpolitik på skolen? Er der en politik, når man har fremmedsprogsundervisning, er det sådan en gængs regel?" Dertil blev givet et kort svar: "Ikke hvad jeg ved af, men nu er jeg først startet i oktober, øh", men da mere viden omkring informantens holdning var ønsket, ledte det til

opfølgende spørgsmål som: "Hvad for nogle fordele kunne du se hvis der var sådan en?" (Bilag 6 – Lærer 2) - i hentydning til en sprogpolitik på skolen.

Der var udarbejdet en interviewguide for at opnå systematik i samtalen, og samtidig var intentionen med den semistrukturerede interviewform, at skabe en fokuseret samtalebaseret kommunikation med mulighed for afstikkere, samt skabe et rum for uddybelse, og muligheden for at spørge til svar, samt stille nye spørgsmål. Et eksempel på dette kan ses i bilag 6, lærer 2:

L2: ".....Har du oplevet det har en effekt sådan, miljøet i klassen, eller hvad siger man sådan, det bliver tilgodeset, at det er okay ikke at sige det rigtige?....."

L2: "Ja, øhm, jeg tænker alle sproglærere har et kæmpe fokus på, at det skal være okay at fejle. Øhm, men jeg ved ikke om det altid lykkes, fordi det kræver ret meget af eleverne at man får skabt det der, øh, altså at de også accepterer det....."

Her stiller interviewereren et spørgsmål der ikke er planlagt, men interviewereren oplever et behov for at få lærerens holdning til den udtalte problematik. Afstikkere som disse bidrog til en større indsigt i lærerens tanker, og skabte et mere nuanceret interview.

Strukturerede kvalitative observationer

Foruden de kvantitative observationer, er der også indsamlet kvalitative observationer ved hjælp af et kvalitativt struktureret observationsskema (Bilag 1). Intentionen med disse observationer var at se på, i hvilke situationer klassens aktører snakker dansk i stedet for engelsk, og derved finde mønstre. Denne observationsform giver mulighed for at drage paralleller mellem forskellige klasserum, samt opnå større indsigt og forståelse for målgruppens ageren i forskellige kontekster. Da der var en klar hypotese inden observationsstart, brugte vi vores observationsdata til at teste om hypotesen blev realiseret i praksis (AU, Århus Universitet, 2021). En afgørende faktor for observationsstudiet var autenticiteten af de observerede parter, og derfor valgte vi, som benævnt, en deltagende rolle uden interaktion med de udforskede, da vores sprogbrug og interageren kunne have effekt på de observerede parterers mundtlighed i engelsktimen. Mængden af observation gav mulighed for at indfange diversiteten i forskellige lektioner, og samtidig opfange så mange detaljer af en begivenhed som muligt, for at opnå en narrativ forståelse af de observerede parterers ageren.

For at behandle observationerne er de blevet inddelt i kategorier, så der systematisk kan ses hvor ofte den pågældende interaktion er skyld i sprogsift. Ydermere giver det et overblik over hvilke seancer og situationer der får klassens aktører til at skifte til dansk. De fire kategorier er:

1. KL: Når læreren snakker på klassen til alle elever. Eksempelvis: "Læreren forklarer opgaven til eleverne, først på engelsk, derefter genfortælles den på dansk."
2. LE: Når læreren snakker med en enkelt elev. Eksempelvis: "Eleverne er i gang med individuelle skriveopgaver – læreren går rundt og hjælper på dansk."
3. EE: Når eleverne snakker sammen. Eksempelvis: "Eleverne kommer ud i deres grupper, og snakker fra starten af kun dansk. Det bliver påtalt fra læreren at de godt kan på engelsk, hvorefter en elev svarer "Hvorfor skal jeg forklare det på engelsk?"
4. KA: Når der er klassesnak hvor alle parter deltager. Eksempelvis: "Eleverne har ikke lavet det de skulle, det bliver diskuteret på dansk."

(Bilag 5)

Kritik af den kvalitative metode

Det er vigtigt at have for øje at når man indsamler kvalitative observation som data, er der en vis form for subjektivitet afspejlet. Observatørens egne holdninger og forståelser vil, selv om det ikke er intenderet, have en påvirkning på det observerede, og ydermere vil der blive tabt nuancer når observationen går fra sanseoplevelser til skrift. Foruden dette kan situationer også mistolkes, og observatøren har ikke mulighed for at opfange hver eneste situation, og derved kan der overses væsentlige interaktioner der kunne have været brugbare, da observatøren har begrænset syns- og hørefelt. Samtidigt blev der kun observeret på fire forskellige klasser, og herunder to forskellige lærere. Hvis man havde en større målgruppe, kunne man have opnået større diversitet i observationerne, og en kvalitativ observation som denne skal derfor ses som et uddrag af en begrænset tidsmæssig kronologi. Ydermere er observationen også afhængig af undervisningens tilrettelæggelse, da lærerens didaktiske beslutning har stor indvirkning på, hvor meget samtale klassens aktører genererer. Man kan derfor vurdere at dataene fra den kvalitative observation ikke er repræsentativ for alle engelsktimer, men kan bruges til et indblik i handlemønstre i den gængse engelsktid for de parter der er involveret, og hvad der påvirker dem til at snakke dansk fremfor engelsk.

I interviews kan man ikke vide sig sikker på, hvad de interviewede svarer, og man kan risikere, at informanten ikke kommer med brugbare svar på spørgsmålene. Hertil kommer den manglende erfaring vi har som interviewere, hvorimod hvis vi havde større kendskab til interviewegenskaber, ville vi have en større evne til at stille dybdegående, udforskende og direkte spørgsmål. Foruden dette kan man risikere, at læreren ønsker at fremstå eksemplarisk, og derved ikke give ærlige svar, men derimod komme med sociale konstruktioner og ytringer, der ikke afspejler en fuldstændig objektiv sandhed. Interviews er tilmed en tidskrævende metode, og samtidig er det ikke altid muligt at finde parter der er interesseret i at blive interviewet. I vores undersøgelse er der kun interviewet to lærere, og det kan derfor ikke blive taget i brug som almengyldige perspektiver. De kan dog bruges som indblik i meninger og som sammenligningsgrundlag, der kan bidrage til fagrelevante holdninger og tanker knyttet til vores undersøgelse.

Teori

Afgrænsning af teori

Læringssyn, og sprogtilægnelsessyn, er mangfoldige og forskelligartede, lige fra inatistens medfødte evne til sproglæring, over behaviorismens imitation og vanedannelse til det kognitive perspektivs informationslagring, herunder interaktionismen og dens kommunikative fokus. Det kognitive perspektiv har affødt forskellige sprogtilægnelseshypoteser (Lightbown & Spada, 2017, s. 114-118), men i dette projekt vil fokus primært være på Longs interaktionshypotese, med inddragelse af Swains outputhypotese og Krashens inputhypotese, samt Vygotsky og Wood, Bruner og Ross.

Derefter præsenteres Banduras teori om mestringsforventninger, samt Dörnyeis syn på fremmedsprogs motivation. Disse findes relevante da motivation er et paraplybegreb, der består af mange faktorer, og disse teorier netop har fokus på både indre og ydre faktorer, hvorimod blandt andet Edward Deci og Richard Ryans selvbestemmelsesteori (Ryan & Deci, 2000) har den indre motivation i fokus, hvorfor den som teoretisk perspektiv fravælges. Dele af Bandura og Dörnyeis teorier fravælges ligeledes, da de ligger udenfor projektets empiri- og fokusområde. Mere specifikt er der tale om: resultatforventning (Bandura) og "language level" samt generering af indledende motivation og selvevaluering (Dörnyei).

Slutteligt vil der i forbindelse med inddragelse af Hedges reviderede teori om kommunikativ kompetence, ikke blive sat fokus på pragmatisk kompetence og lingvistisk kompetence, da disse ligeledes ligger udenfor projektets specifikke empiri- og fokusområde.

Jan Tønnesvangs vitaliseringsmodel

Med Tønnesvangs vitaliseringsideologi, forstås et psykologisk grundbehov, der skal vitaliseres igennem individets relationer og miljøer, for at medføre psykologisk ilt. Det er en helhedsorienteret psykologi, der behandler de omgivelserne der levendegør individets mulighed, for at udvikle sig i relation til andre. Tønnesvang mener, at det er karakteristisk for disse behov, at de udspringer af vores grundlæggende eksistensvilkår, og at de driver os til at realisere vores tilværelse (Tønnesvang, 2015). Vi er som mennesker motiveret for at dække og tilfredsstille essentielle behov, herunder det fysiologisk grundbehov, og det psykologiske grundbehov. Psyken har brug for ilt for at vi udvikler os, og det er en afgørende faktor i drivkraften i den enkeltes tilværelse. Denne drivkraft er eksternt afhængig, og skal derfor realiseres igennem individets interaktion med miljøet, samt den sociale relation til miljøets aktører. Der menes derfor at omgivelserne er med til at fremme disse vitaliserende responser.

De psykologiske grundbehov har Tønnesvang opdelt i fire rettetheder: behov for mening, behov for mestring, behov for tilhør og behov for autonomi, som i en dynamisk helhed udgør grundlaget for de motivationelle rettetheder i vitaliseringsmodellen, og som er en essentiel del af menneskets udvikling og konstitution (AU, AARHUS BSS - Aarhus Universitet, 2021). Disse behov er derved et essentielt fokusområde i skolen, da de er med til at forme retningerne i individets motivation, som eleven forvalter deres engagement med.

Med denne ideologi for øje har Tønnesvang udarbejdet vitaliseringsmodellen, der giver en systematisk ramme for en pædagogisk praksis. Rettethederne har indvirkning på den lærerfaglige praksis og de aktører der agerer i miljøet, da læreren skal ilte disse behov hos eleverne, idet relationen kan påvirke deres læringsudbytte. De fire rettetheder der er inkluderet i modellen er:

- Selvhenførende rettethed (autonomi)
- Fællesskabshenførende rettethed (samhørighed)
- Mestringshenførende rettethed (mestring)

- Andenhenførende rettethed (mening)

(Tønnesvang, 2015, s. 5-12)

Sprogtilegnelsesteori

Det kognitive perspektiv

Det kognitive perspektiv på sprogtilegnelse udspringer af 1990'ernes forskning og teorier fra den kognitive psykologi, hvor nogle af teoretikerne bruger computeren som en metafor for hjernen og læring. Læring ses som en proces hvor information først lagres, så integreres og dernæst hentes i hjernen igen, når det skal bruges. De kognitive psykologer ser andetsprogstilegnelsen som bestående af processer som perception, hukommelse, kategorisering og generalisering (Lightbown & Spada, 2017, s. 108).

I modsætning til inatisme-teoretikere ser de kognitive psykologer ikke nødvendigheden af, at hypotesere om en tilstedeværelse af et neurologisk "modul", som udelukkende er dedikeret til sprogtilegnelse. De hypoteserer derimod, at det medfødte er *evnen til at lære* – ikke medfødte lingvistiske principper. Nogle kognitive sprogtilegnelsesteoretikere peger på frekvensen hvormed læreren møder specifikke sproglige træk i det input de modtager, og frekvensen hvormed disse sproglige træk optræder i sammenhæng. Lærere undgår måske at lave fejl, ikke fordi han/hun kan huske specifikke grammatiske regler, men derimod fordi de er blevet "badet" med sproglige træk i en tilstrækkelig grad. De har dermed fokus på brug af målsproget som et middel til sprogtilegnelse (Ibid. 110-111).

Interaktionisme

Det kognitive perspektiv på sprogtilegnelse har affødt forskellige hypoteser, teorier og modeller der alle forsøger at beskrive andetsprogstilegnelse. Én af dem er interaktionisme og interaktionshypotesen. Interaktionisme er teorien om, at sprogtilegnelse sker gennem forskellige processer i sproglig interaktion med andre, hvor hypoteser afprøves og dermed be- eller afkræftes. Ét af hovedelementerne i den interaktionistiske sprogtilegnelsesteori er *træning*. Lourdes Ortega har opstillet principper for træning i fremmedsprogsklasselokalet, som hun ser som kompatibel med den forskning som er udført ud fra det "kognitivt-interaktionistiske" perspektiv:

1. Træning skal være interaktivt.
2. Træning skal være meningsfyldt.
3. Der bør være et fokus på opgavebaserede arbejdsformer.

(Ibid. s. 117)

Long studerede i 1983 hvordan samtalepartnere med målsproget som modersmål, hjalp lærnere med at deltage i samtaler og forstå sproglige betydninger på målsproget. Han konkluderede, at *modificeret interaktion* og *meningsforhandling* er nødvendige mekanismer for en vellykket sprogtilegnelse. Ydermere er der, ifølge Long, ingen eksempler på, at nybegyndere har tilegnet sig et målsprog gennem sproglig interaktion med en samtalepartner med målsproget som modersmål, uden der har været sproglig modificering involveret. Denne modificerede interaktion udmønter sig ikke altid i simplificering af sproget, men kan også optræde som for eksempel *forståelsestjek*, hvor læreren afslutter sin sætning med "Do you understand?" for at sikre sig, at alle elever har forstået hvad der blev sagt, og *parafrasering*, hvor læreren omformulerer sit output, så eleverne modtager forskelligt input men med samme betydning (Ibid s. 114).

I 1996 reviderede Long sin interaktionshypotese en smule og satte blandt andet fokus på korrigerende feedback i samtalen, som en sprogtilegnelsesfaktor. Dette hænger sammen med meningsforhandling, hvor samtalepartnerne søger en fælles forståelse i en kompliceret sproglig interaktion. Krashens *forståelig input* hypotese (Ibid. s. 106) og Swains *forståelig output* hypotese (Ibid. s. 115) er også relevante i denne sammenhæng. Krashen hypoteserede at sprogtilegnelse kan ske, hvis lærnere bliver udsat for input der er en lille smule over lærnerens nuværende sproglige niveau. Swain hypoteserede at lærnere bliver skubbet frem i sin sproglige udvikling, når de bliver presset til at omformulere deres output så det bliver forståeligt for deres samtalepartner. For at opsummere: den *modificerede interaktion* (Long) består i en *meningsforhandlende* samtale (Long), hvor lærnere skal strække sit sprog for at producere *forståeligt output* (Swain), så samtalepartneren modtager *forståeligt input* (Krashen), og samtalen lykkes.

Den støtte som samtalepartnerne giver hinanden, blandt andet i form af modificeret sprog, kaldes "stilladsering". Wood, Bruner og Ross beskriver første gang begrebet således i 1976: "More often than not, it involves a kind of "scaffolding" process that enables a child or novice to solve a problem, carry out a task or achieve a goal which would be beyond unassisted efforts." (Wood, Bruner, &

Ross, 1976, s. 90) Rent metaforisk kan begrebet forstås, som et stillads der bliver bygget op om læreren som en hjælp i tilegnelsesprocessen, hvorefter det fjernes igen når læreren kan klare sig uden hjælp. Pauline Gibbons henviser til Vygotsky i denne således: "Som Vygotskij formulerede det: Det, et barn er i stand til at gøre med støtte i dag, kan det gøre alene i morgen." (Gibbons, 2019, s. 32) Denne stilladsering kan foretages af læreren, men også klassekammeraterne i sproglige interaktioner i klasselokalet, og er nødvendig for, at læreren kan bevæge sig ind i og befinde sig i dét som Vygotsky, i sin sociokulturelle læringsteori, kalder "den nærmeste udviklingszone". Den nærmeste udviklingszone er: "... den afstand eller det kognitive spænd, der er imellem det, et barn kan gøre uden hjælp, og det, barnet kan gøre i samarbejde med en mere erfaren eller kompetent person." (Ibid. s. 29)

På trods af mange ligheder mellem Longs interaktionshypotese og Vygotskys sociokulturelle teori om den nærmeste udviklingszone, er der dog den forskel, at i interaktionshypotesen ligger fokus på lærerens kognitive proces, som aktiveres gennem sproglige input fra samtalepartneren, hvor der i Vygotskys teori lægges større betydning i selve samtalen som grobund for læring.

Fremmedsprogsangst

Foreign language anxiety, eller på dansk "fremmedsprogsangst" (vores oversættelse), her forkortet til FSA, er en individuel ængstelse for indlæring og brugen af et fremmedsprog. FSA er situationsspecifik, og kan derved påvirke elever der ikke karakteristisk er ængstelig i andre skolekontekster. Horwitz, Horwitz og Cope identificerer FSA som en konceptuelt adskilt variabel i fremmedsprogsindlæring, og de mener det har en afgørende og synlig effekt på især de produktive evner, som evnen til at tale og skrive på fremmedsproget (Horwitz, Horwitz, & Cope, 1986, s. 126). FSA har en direkte sammenhæng med Krashens teori om det affektive filter, der beskriver lærerens manglende evne til at tilegne sig viden og producere sprogligt output grundet et mentalt "filter", som har en hindrende effekt i deres tilegnelsesproces af fremmedsproget (Lightbown & Spada, 2017, s. 106-107). De påpeger ydermere at FSA vedrører en stor grad af individuel og ekstern præstationsevaluering inden for en akademisk og social sammenhæng, og de trækker derfor paralleller til tre komponenter der har en direkte indflydelse på lærerens FSA:

1. Communication apprehension: frygten for, og en manglende evne til, at tale med andre på fremmedsproget.

2. Test anxiety: frygten for at fejle - herunder også i test.
3. Fear of negative evaluation: frygten for at andre vil vurdere en negativt.

(Horwitz, Horwitz, & Cope, 1986, s. 127-128)

Selvreguleret læring og "self-efficacy"

Banduras socialkognitive læringsteori lægger vægt på personen, omgivelserne og handlingen som værende forbundet og have gensidig indflydelse (Imsen, 2014, s. 126). Bandura startede ud fra et behavioristisk ståsted, men mener at læring også kan ske gennem *observation* og *imitation* – ikke blot stimulus-respons-læring (Ibid. 127).

Bandura påpegede at vi kan regulere os selv, og ikke blot er styret af ydre stimuli, da vi i så fald ville vandre rundt og konstant skifte retning i mødet med skiftende stimuli og respons. Selvreguleringen sker gennem tre delprocesser: *selv-observation*, *vurderingsproces* og *reaktion* (Ibid. s. 132). Vi må først se på os selv i et meta-perspektiv, derefter vurdere på vores handling og til sidst beslutte, hvilken reaktion handlingen skal afstedkomme.

Baseret på principperne om observation og imitation, har Bandura sat fokus på *forventninger* som en central del af menneskets motivation. Han bruger begrebet "self-efficacy", som Gunn Imsen oversætter til "mestringsforventninger" (Ibid. s. 324). Menneskets forventning om at kunne mestre en given færdighed har altså, ifølge Bandura, indvirkning på, hvad man vil begive sig ud i, og hvor meget energi man vil ligge i det (og dermed hvor stor chancen er for at lykkes). Han skelner mellem to former for forventning: forventningen om at klare handlingen der fører til målet, og forventning om målet i sig selv (Ibid. s. 324-325).

Ydermere lægger Bandura vægt på fem slags "informationskilder", som forventningen om at mestre er baseret på:

1. Tidligere erfaringer
2. Vikarierende erfaringer
3. Verbal overbevisning
4. Emotionelle forhold
5. Personens tolkning

Foruden ovenstående lægger Bandura også vægt på rollemodellens indflydelse på motivationen, samt støtte og opmuntring af elevernes forventninger (Ibid. s. 325-326). Sidstnævnte hænger sammen med "Pygmalion-effekten" af Rosenthal og Jacobson, som peger på selvopfyldende profetier ved lærerens høje og lave forventninger til eleverne (Ibid. s. 347-349).

Motivation

"Strictly speaking, there is no such thing as 'motivation' What I mean is that 'motivation' is an abstract, hypothetical concept that we use to explain why people think and behave as they do Thus, 'motivation' is best seen as a broad umbrella term that covers a variety of meanings." (Dörnyei, 2001)

Dörnyei påpeger med ovenstående citat i starten af sin bog, at "motivation" som begreb vanskeligt lader sig definere, da hvad vi beskriver som motivation, blot er en sammensætning af mere eller minder synlige faktorer, som påvirker eleven til at handle på en given facon. Én af disse faktorer, måske den vigtigste af dem alle, er læreren. Denne konklusion drager Dörnyei efter en sammenligning af sin og Kata Csizérs forskning (1998), med Gary Chambers' (1999). Dörnyei og Csizér konkluderede at engelsklærere i Ungarn selv mener de er den største motivationsfaktor, og Chambers konkluderede at engelske elever der lærer fremmedsprog (tysk) ligeledes peger på læreren som den største motivationsfaktor, i deres positive eller negative holdning til fremmedsprogstilægnelse (Ibid. s. 31-32).

Motivation er ikke et fænomen der blot relaterer sig til fremmedsprogsundervisningen i skolen, men det er nyttigt at tænke fænomenet ind i netop den kontekst, når disse skal kobles sammen. Dörnyei lavede i 1994 en rammesætning for fremmedsprogs motivation, som er opdelt i tre niveauer:

- Language level
- Learner level
- Learning situation level

(Ibid. s. 18)

"Learner level" har fokus på blandt andet FSA og "self-efficacy", mens "Learning situation level" har fokus på konteksten, herunder blandt andet lærerens rolle som motivationsfaktor.

Da dét at lære et fremmedsprog for eleverne strækker sig over flere år igennem deres skolegang, er det ikke hensigtsmæssigt at se på motivation som værende statisk. Dörnyei har medtænkt tidsfaktoren i sin proces-orienterede model af læringsmotivation i fremmedsprogsklasseværelset (Ibid. s. 22). Modellen er delt op i tre faser, hvor fase to omhandler vedligeholdelsen af motivation. I vedligeholdelsen af motivation påpeger han blandt andet to underpunkter: *gøre læringen stimulerende* (herunder øge elevernes involvering i timen) (Ibid. s. 72-73) og *beskytte elevens selvværd og øge deres selvtillid* (herunder opmuntre eleverne og reducere deres FSA) (Ibid. s. 86-89).

Kommunikativ kompetence

I 1980 publicerede Canale og Swain en teori om kommunikativ kompetence, som en del af et studie af elever på "fransk som andetsprogs" programmer i Ontario (Canale & Swain, 1980, s. 1). Komponenterne i denne teori var: *grammatical competence*, *sociolinguistic competence* (herunder: *discourse competence*) og *strategic competence* (Ibid. s. 29-31).

I 2000 udbyggede og reviderede Hedge på Canale og Swains teori, med henblik på engelsk sprogundervisning. Hendes reviderede teori om kommunikativ kompetence består af: *linguistic competence*, *pragmatic competence*, *discourse competence*, *strategic competence* og *fluency* (Hedge, 2000, s. 3-8).

Analyse

Vi ønsker med dette projekt at give svar på: "I hvilke situationer, og hvorfor, kan det være vanskeligt for engelsklæreren og eleverne at opretholde engelsk som klasserumssprog i engelskundervisningen, og hvordan kan læreren bestræbe sig på at facilitere en øget mundtlighed blandt eleverne?" I analysen vil problemformuleringen søges besvaret ved hjælp af inddragelse af udvalgt teori, i kombination med den indsamlede empiri og relevant forskning. Den inddragede empiri genbruges, til at understøtte analytiske pointer. Analysen er struktureret således at hvert fokusområde vil inddrage perspektiver fra henholdsvis læreren og eleverne, da vi ønsker at opnå forståelse for handlemønstre og sproglige beslutninger for alle klassens aktører. Ydermere er der bevidsthed om læreren og elevens agerens afhængighed, og der vil derfor være mulighed for

overlap af disse. Foruden dette er analysen opdelt i tre hovedpunkter, herunder med fokus på vitalisering, sprogteori og motivation. De to sidstnævnte indeholder flere teoretiske indblik.

Vitalisering

Lærerperspektiv

Ved inddragelse af Tønnesvang i lærerens perspektiv, vil der ikke blive analyseret på lærens selvpsykologiske vinkel, men derimod hvordan, og med hvilke virkemidler, læreren forsøger at fremme et miljø hvori den psykologiske ilt findes og udveksles, i håb om at eleverne opnår vitalisering.

Som lærer fungerer man i en vertikal relation til sine elever. En relation hvor man har til opgave at være forbilledlig i sin ageren, og samtidig bidrage til et miljø hvori det brede normalitetsbegreb opstår; altså et miljø der højner et fokus på elevernes samhørighed og den demokratiske dannelse, som jævnfør folkeskolens formålsparagraf stk. 3 er én af skolens kerneopgaver (Undervisningsministeriet, Folkeskolens formål, 2020). I fremmedsprogstilgængelighedskontekst, er det accepterende miljø et højdiskuteret og yderst relevant emne. At opnå en klassekultur hvori der er accept for, at ikke alle er på samme niveau, er en grundsten for den kommunikative udvikling hos eleverne. Denne tilhørsskabende vitaliseringsrelation skal bidrage til individets evne til at relatere sig socialt, og få en accept af sine klassekammeraters forskellighed, og egen individualitet. Dette er især gældende i engelskundervisningen, hvor elevernes forskellige forudsætninger og evner for alvor bliver synliggjort. Dette er grundet at det ofte er en verbal undervisningsform, og derved bliver elevens kunnen eksponeret for hele klassen, som kan gøre det intimiderende for enkelte at deltage. Denne problematik har vi erfaret i praksis, samt under vores empiriindsamling. Her var klassens lærer bevidst om miljøets effekt på elevernes lyst til deltagelse. I henvisning til spørgsmålet i interviewet om miljøets indvirkning, svarede en lærer at:

L2: "Ja, øhm, jeg tænker alle sproglærere har et kæmpe fokus på, at det skal være okay at fejle. Øhm, men jeg ved ikke om det altid lykkes, fordi det kræver ret meget af eleverne at man får skabt det der, øh, altså at de også accepterer det..." (Bilag 6 - lærer 2).

Læreren er derved bevidst om miljøet betydning, og er klar over den udfordring det er at skabe den accepterende klassekultur. Foruden dette gør læreren opmærksom på hendes egen ageren som rollemodel i denne proces, da interviewer 2 siger, i henvisning til lærerens svar på hun også nogle gange fejler:

L2: "Helt sikkert. Så har de også en at spejle sig i, hvis man kan sige det sådan".

L2: "Ja, at "det er faktisk okay at vi laver de her fejl, fordi det gør vores lærer også"."

(Bilag 6 - lærer 2).

Dette er med til at skabe det som Tønnesvang kalder tilværelsesåbning. Her opstår ilten i det idealiserbare forhold, hvori læreren bliver en rollemodel som eleverne kan spejle sig i, hvilket kan fostre engagement, og en følelse af værdi og mening ved læring. Ydermere skal denne spejling gives tilbage af lærerne, da de skal se eleverne som dem de er, og hjælpe dem i deres selvmanifestation. Lærerrollen fosterer vigtigheden af anerkendelse, og forståelse for, at ikke alle er på lige plan. Lærer 2 udtalte ydermere at:

L2: "Der var en af dem hvor jeg siger "prøv og hør, du skriver så meget du kan. Hvis du kun kan skrive 100 ord, så er det fint, bare du får skrevet noget." (Bilag 6 - lærer 2).

Dette blev sagt til eleven en-til-en, og kan derfor ses som eksempel på en seance, hvor læreren ser den enkelte elevs behov, og anerkender at de på nuværende tidspunkt må løse opgaven ud fra de forudsætninger som de har. Ydermere oplevede vi lærerens bevidsthed om den mestringshenførende rettethed, som kom til udspil i undervisningsdifferentierede tiltag. Der var fokus fra lærerens side på, at eleverne fik løst opgaverne, og fik oplevelsen af succes, og derved havde læreren indtænkt differencerede opgavekrav, tilladelse til at løse opgaver sammen, og samtidig brug af forklaring af opgaverne på dansk, som differentieringsværktøjer. I alle de observerede klasser, var det især skiftet til dansk der blev brugt i den henseende, at det ville sikre alle elevers deltagelse. I den kvalitative observation blev det bemærket, at en lærer kom med kommentaren: "Nu forklarer jeg lige på dansk da det er svært for jer at forstå" (Bilag 5). En yderligere understøttelse af dette blev bekræftet af en lærer i interviewet, da der blev spurgt om der var accept af at eleverne snakkede dansk:

L1: "Altså det afhænger af hvem det er, vil jeg sige... men [elev navn]... det er skide svært for ham, og jeg tror ikke jeg ville få ham gennem en opgave, hvis jeg skulle sidde og snakke engelsk til ham i én til én hvor vi sidder dér og gennemgår noget. Så der snakker jeg dansk, og der accepterer jeg at han snakker dansk, øh, det vigtigste for mig er, at han arbejder med opgaven på engelsk." (Bilag 6 - lærer 1)

Som Tønnesvang skriver: "... findes den psykologiske ilt dér, hvor individet med sit talent og sin kognitive stil og læringsstil bliver mødt med optimalt tilpassede mestringsudfordringer..." (Tønnesvang, 2015, s. 9) Læreren vurderer at elevens oplevelse af mestring vægtes højere end engelsk som klasserumssprog, og fokus er derfor på sikringen af elevens læringsudbytte, fremfor opretholdelsen af engelsk som klasserumssprog. Hertil kommer spørgsmålet om det altid er hensigtsmæssigt at opretholde et fokus på engelsk som klasserumssprog, herunder i undervisningens forskellige kontekster; en problematik vi ønsker at konferere nærmere i diskussionen.

Elevperspektiv

Vi har erfaret og observeret at det kan være vanskeligt for eleverne, udelukkende at snakke engelsk i engelskundervisningen, og ud fra Andersens rapport, påpeger forskningen en række forhold, der kan vanskeliggøre elevernes mundtlige deltagelse i fremmedsprogsundervisningen. Grundet vores manglende kendskab til elevernes psykologiske udfordringer, vil de ikke være et element vi i stor grad kan analysere på. De andre udfordringer er observerbare, og kan i vidt spænd have en stor influens på elevernes lyst og evne til at deltage i den mundtlige del af engelskundervisningen. I forhold til de sproglige udfordringer oplevede vi, at elevens vurdering af egen mestring, havde en stor effekt på deres lyst til deltagelse. Under de kvalitative observationer blev der bidt mærke i kommentarer fra elever som "Skal vi læse højt?! Så går jeg ud! Jeg kan ikke!", "men jeg kan jo ikke finde ud af at snakke engelsk!" og "jeg kan ikke lide at snakke engelsk med folk jeg ikke snakker med" (Bilag 5). Observationer som disse cementerer effekten, som vurdering af egen kunnen har på elevens lyst til deltagelse. De oplever her ikke en passende grad af mestring, da de bliver udfordret i større grad end hvad de føler sig klar til, og derved bliver undervisningen mere ufordelagtig end færdighedsudviklende for den enkelte elev.

Resultater fra vores spørgeskema giver lignende vurdering, da 51,9% svarer at de er trygge ved at snakke engelsk med deres bedste venner, mens 33,3% svarer at de er trygge når hele klassen kan høre dem. 11,1% svarer at der ingen situationer er, hvor de føler sig trygge ved at snakke engelsk. Netop den manglende kunnen bliver hos den enkelte elev set på som værende en stor faktor for deres lyst til at tale i engelsk i plenum, og dette er især grundet deres intimidation af klassekammeraternes reaktion. Det kan også være grundet manglende kommunikative kompetencer, eksempelvis at eleven ikke har det nødvendige ordforråd eller sprogstrategier til rådighed, der gør at de føler sig egnet til at snakke engelsk i plenum.

En elev har svaret i spørgeskemaet i rubrikken "andet", at eleven er tryk når "Dem jeg er tættest med og ved ikke vil drille mig med det, for så griner vi bare af det" (Bilag 4). Den manglende følelse af samhørighed grundet niveauforskel har altså en afgørende indvirkning på elevens kommunikationsparathed. Andersen bruger dette begreb i hendes rapport, og udtaler at det anvendes om: "... et særligt personlighedstræk - nogle elever har mere lyst til at tale end andre - men ligeledes om en psykologisk tilstand, hvor eleven er parat og villig til at sige noget på fremmedsproget" (Andersen, 2020, s. 6). Yderligere påtaler Andersen at den sociale dynamik i klassen bidrager til elevernes vilje eller uvilje mod at ytre sig på fremmedsproget. Dette korrelerer med vores empiri, da vi her erfarede at enkelte elever gav udtryk for, at de ikke havde lyst til at deltage mundtligt i plenum. Eleverne oplevede ikke at deres rettethed blev iltet mod deres selvmanifestation, og de blev ikke anerkendt for den de er og deres forskellige niveauer.

Andersen inkluderer i hendes forskningsoversigt en undersøgelse af japanske teenagers gruppearbejde i engelskundervisningen. De viser en situation, hvor det kan være socialt uacceptabelt i gruppen at formulere sig på målsproget. Det illustrerer, ifølge hendes forskning, et fænomen, der er ganske udbredt i litteraturen, nemlig at det kan være konfliktfyldt for eleverne at tale fremmedsprog over for hinanden, og at der ofte er, hvad Dörnyei (2007) kalder "a norm of mediocrity" - altså at det bliver stigmatiseret at afvige fra populationens normalitetsbegreb. Dette er yderligere understøttet af at intet resultat i spørgeskemaet, hvor eleverne skulle vurdere hvilke situationer de var trygge ved at snakke engelsk, var over 52%, altså næsten halvdelen af respondenterne føler ikke at den tilhørsskabende vitalisering på nogen måde tilgodeser deres selvmanifestation i engelskundervisning, hvilket både kan gælde for de stærke elever, samt de elever med størst potentiale for at udvikle sig. Hertil kommer også vigtigheden af elevens egen

opfattelse af mening i tilværelsen, da dette korrelerer direkte med elevens opfattelse af tilværelsesorganisering; jo større attraktivitet undervisningen faciliterede i form af didaktisk materiale samt arbejdsformer, jo større lyst til deltagelse var til stede. Samtidigt kunne det have en modsat effekt, hvis eleven ikke opnåede mening. I den kvalitative observation blev det synliggjort på forskellige måder. Som eksempel blev der observeret at når ”Eleverne arbejder i grupper, var det kun 1 der skrev ned, mens de andre sidder og snakker dansk sammen, samt flere elever i de forskellige grupper deltager slet ikke.” (Bilag 5) Eleverne oplever her ikke mening med opgaven, da de ikke finder den relevant for dem. Andersen påpeger at for at imødekomme dette, kan man sætte elever i bestemte roller i gruppearbejdet – ordfører, facilitator, ansvarlig for bestemte resultater mv., hvorved eleverne får et kommunikationsbehov, der kan legitimere samtalen på fremmedsproget, og derved skabe en overordnet individuel mening (Ibid. s. 20-21). Dette kan være med til at udvikle elevernes kommunikative kompetencer, da de i den sociale interaktion udvikler deres evne til at anvende de fem komponenter (Hedge, 2000, s. 3-8). Dette er et eksempel på, at elevernes lyst til deltagelse kædes sammen med deres opfattelse af relevans af opgaven. Andersen understøtter dette med et citat fra Graham et al. (2016), der viser, hvordan elevernes motivation dalder, efterhånden som undervisningens fokus i de større klasser fjerner sig mere og mere fra det, de selv oplever som relevant i fremmedsprogstilegnelsen (Andersen, 2020, s. 19-21). Ydermere er der inkluderet et resultat fra Zhang et al. (2018), hvor det anses at elevens meningsopfattelse er dynamisk og påvirkelig af elevens oplevelse af både aktivitetens/samtalens formål, kammeraternes samarbejdsvilje og lærerens støtte (Ibid. s. 20).

Sproglig interaktion

Lærerperspektiv

L1: ”Amen det vil jeg rigtig gerne. [...] At det så ikke altid lykkes, det er jo en anden ting. Men jeg tænker, at dét er målet.” (Bilag 6 - lærer 1)

L2: ”Ja, som udgangspunkt der vil jeg helst, at vi bruger engelsk Men øh, jeg giver også lov til, hvis man ikke lige kan svare, at man må snakke dansk, og jeg forklarer også tit på dansk...” (Bilag 6 - lærer 2)

Dette var dele af lærernes svar, da de blev spurgt, om deres holdning til engelsk som klasserumssprog. Denne holdning afspejler sig også i vores kvantitative observationer, hvor lærer 1 snakkede dansk til sine elever 88 gange i løbet af 180 undervisningsminutter, og lærer 2 snakkede dansk til sine elever 277 gange i løbet af 405 undervisningsminutter. Ifølge Longs interaktionshypotese frarøver man en meningsforhandlende sproglig interaktion med eleverne, hvor de får mulighed for at udvikle deres intersprog gennem sproglig forhandling, hvis man snakker modersmålet frem for målsproget. Læreren kunne i stedet, i henhold til Wood, Bruner og Ross, stilladsere elevernes intersproglige udvikling ved at lave forståelsestjek og parafrasere, for at bestræbe sig på at eleverne modtager forståeligt input, og befinder sig i deres nærmeste udviklingszone. Netop denne sproglige modifikation bruger lærer 2:

L2: "Altså hvorfor er det at man i dé situationer vælger at gøre det på dansk? [Mellem aktiviteter, opgavebeskrivelser og én-til-én hjælp]"

L2: "... for mit eget vedkommende så er det fordi, at jeg har nogen som ... ikke [ville] få lavet noget fordi de ikke har forstået opgaven jeg gør også tit det, så forklarer jeg det på mange forskellige måder på engelsk..."

Og

L2: "... hvis jeg ikke kan huske ordet på engelsk ... så begynder jeg bare på en eller anden lang forklaring, for at undgå det der ord..." (Bilag 6)

Dette citat indikerer at læreren bestræber sig på at opnå en vellykket interaktion gennem sproglig modificering. Citat nummer 2 er et udtryk for strategisk kompetence, da hun igennem parafrasering forsøger at få betydningen igennem, ved hjælp af andre ord. På denne måde kan hun fremstå som en rollemodel eleverne kan spejle sig i og imitere jævnfør Banduras observation og imitation. Hun afslutter dog med at påpege, at hun til tider ikke kan parafrasere yderligere, og må snakke dansk af hensyn til opgaveforståelsen.

Det kan ifølge de to lærere være hensigtsmæssigt at lave code-switching, af hensyn til elevernes forståelse – både i opgavesammenhæng men også for at korrigere adfærd:

L1: "Det er ofte når jeg skal være meget sikker på, at de har forstået hvad det er jeg mener."

Og

L1: "... hvad for nogle situationer er det så i, tænker du?"

L2: "Øhm, det er for at være sikker på, at alle har forstået opgaven, tænker jeg faktisk primært." (Bilag 6)

Disse udsagn er også repræsenteret i de kvalitative observationer, hvor kommunikationen mellem lærer og elev(er), i forbindelse med opgaveforståelse, næsten udelukkende foregik på dansk. I henhold til international forskning er dette ikke kun en tendens i danske klasseværelser. Littlewood og Yu omtaler situationer, hvor læreren bruger code-switching - "communicating complex meanings to ensure understanding..." var én af disse situationer (Littlewood & Yu, 2009, s. 68). De påpeger også at code-switching kan opstå ad hoc, for at kompensere for manglende sproglige kompetencer – både hos læreren og eleverne (Ibid. s. 72).

Det er dog ikke altid, som i ovenstående eksempler, tilfældet, at læreren code-switcher med elevperspektivet for øje. I visse situationer kan årsagen også være egne sproglige begrænsninger:

L1: "... det sgu nemmere lige i situationen ... og så lige køre den over i dansk, ja. Så kommer ordene lidt nemmere til én."

Og

L2: "Jeg har også haft kolleger... altså nyuddannede engelsklærere, som helst har villet i indskolingen... fordi de synes det der med at skulle stå overfor de der store elever og skulle tale på et andet sprog, det er sådan lidt grænseoverskridende..." (Bilag 6)

Ifølge disse to lærere er der et element af personlig sprogkompetenceutilstrækkelighed forbundet med fravalg af brug af målsproget i sin engelskundervisning. Konteksten af lærer 1 svaret er dog "skæld ud på dansk", men det vidner om en tilgang til sproglig interaktion i engelskundervisningen, hvor det er acceptabelt at bruge modersmålet, hvis ordforrådet ikke er tilstrækkeligt. Ifølge Hedges reviderede teori om kommunikativ kompetence er dette en strategisk kompetence, for at få meningen kommunikeret.

Elevperspektiv

Af den indsamlede empiri kan spørgeskemaet og de kvalitative og kvantitative observationer, give et indblik i elevernes holdning til brugen af målsproget i engelskundervisningen. Af de 81 respondenter svarede henholdsvis 87,7% og 88,9%, at det ifølge dem er okay, at eleverne og læreren snakker dansk i engelskundervisningen (Bilag 4, figur 6 og 7). Ydermere svarede 54,3% at læreren accepterer, at eleven taler dansk i engelskundervisningen, 45,7% svarede "nogle gange", mens 0% svarede "nej" (Bilag 4, figur 8). Dette bliver understøttet af både vores observationer (Bilag 3 og 5) samt af lærernes interviewsvar (Bilag 6). Dette er ifølge Longs interaktionshypotese ikke hensigtsmæssigt i forhold til sprogtilegnelse, da interaktion og træning på målsproget ses som værende den primære kilde til sprogtilignelsen.

Respondenternes syn på engelsktimerne synes at være meget positivt, da sammenlagt 87,7% svarede 3-5 (på en skala fra 1-5 hvor 1 er "dårligt" og 5 er "meget godt") (Bilag 4, figur 4). Der ser ud til at være en korrelation mellem, hvilke aktiviteter eleverne bedst kan lide i engelsktimerne, og i hvilke situationer de snakker dansk. Således har 48 respondenter svaret, at de bedst kan lide gruppearbejde mens 40 respondenter har svaret, at de snakker dansk i gruppearbejdet i engelskundervisningen. Det er vanskeligt at snakke om en kausalitet, da der er flere faktorer der har en effekt end blot brugen af modersmålet og aktiviteten. Der er komplementaritet mellem respondenternes egne ytringer og de kvantitative observationer, da der i lektionerne hvor gruppearbejde blev brugt som arbejdsform var 807 henvendelser fra en elev til en anden (Bilag 3). Hvis lærerens målsætning er, jævnfør lærernes egne svar i bilag 6, at målsproget skal være klasserumssproget, har læreren et ansvar for, at stilladsere gruppearbejdet så dette muliggøres jævnfør Wood, Bruner og Ross. Det tyder ikke på, at utryghed er den tilgrundliggende faktor, for elevernes brug af modersmålet i gruppearbejdet. Således har 35 respondenter svaret, at de er trygge ved at snakke engelsk, når de snakker med klassekammeraterne. Læreren må derfor tilrettelægge undervisningen således, at brugen af målsproget maksimeres, da det ifølge Long, Krashen og Swain, er igennem modificeret interaktion eleverne modtager forståeligt input og producerer forståeligt output.

Ifølge eleverne selv er den ledende årsag til, at de bruger modersmålet fremfor målsproget, at de tror, de ikke kan finde ud af at sige det på engelsk (38 respondenter) (Bilag 4, figur 10), og dette sker

i gruppearbejde og når de skal have hjælp (Bilag 4, figur 9). Tendensen til at bruge modersmålet i frygt for at fejle på målsproget, kunne tyde på et klasserum, hvor "risk-taking" ikke er udbredt. "Risk-taking" er en strategisk kompetence og Hedge påpeger, at forskning i andetsprogstilegnelse indikerer, at situationer hvor læreren præsenteres for forståeligt input, når det er nødvendigt for en vellykket interaktion, i en meningsfuld kontekst som læreren *selv har skabt igennem forsøget på at udtrykke sig*, fremmer sprogtilegnelsen (Hedge, 2000, s. 7). Lærers ansvar i denne sammenhæng nævner lærer 2:

L2: "... jeg tænker alle sprog lærere har et kæmpe fokus på, at det skal være okay at fejle. jeg prøver sådan at italesætte hele tiden, at det er okay, at man laver fejl, og at hvis jeg laver fejl... at jeg så også italesætter at "nå okay jeg prøver lige forfra"."
(Bilag 6 - lærer 2)

At læreren skaber et klasse miljø, hvor risk-taking tilgodeses, og sproglige hypoteser frit kan afprøves, kan være med til at øge elevernes risikovillighed, og dermed deres mod på at interagere i interaktion på målsproget, og få be- eller afkræftet deres sproglige hypoteser, for dermed at udvikle deres intersprog.

Motivation

Lærerperspektiv

"Overordnet set er det helt essentielt at arbejde med elevernes motivation og holdning til målsproget, da disse er afgørende for sprogtilegnelsesprocessen" (Daryai-Hansen & Albrechtsen, 2018, s. 126).

I vores strukturerede kvantitative observationer noterede vi, at lærerne code-switchede sammenlagt 365 gange på 13 lektioner á 45 minutters varighed (Bilag 3). Denne observation blev også bekræftet af lærerne selv, da de blev adspurgt om de taler dansk i deres engelskundervisning (Bilag 6). Dette frarøver eleverne interaktiv sproglig træning, hvor de kan få be- eller afkræftet deres sproglige hypoteser gennem modificeret interaktion, som Ortega påpeger som værende værdifuld for sprogtilegnelse.

Når man analyserer på motivationen fra et lærerperspektiv, kan det være hensigtsmæssigt at se på dét som Dörnyei kalder læringssituationsniveauet (*learning situation level*), hvor der er fokus på lærerens rolle som den største motivationsfaktor i fremmedsprogsundervisningen. I henhold til Karoline Søgaard og Hanne Thomsen bør læreren bruge målsproget mest muligt: *"Det er helt centralt for sprogtiltagelsen, at eleverne får så stort et engelsk input som muligt i engelsktimerne."* (Søgaard & Thomsen, 2018, s. 149). Når læreren, i opgaveafklaringsituationer og ikke-faglig samtale, i høj grad benytter sig af code-switching (Bilag 6), vil dette kunne skabe et klassemiljø, hvor afvigelse fra målsprogsbrug er acceptabelt, da eleverne spejler sig i læreren.

I forhold til vedligeholdelsen af motivationen i fremmedsprogsundervisningen, kan læreren gøre læringen stimulerende gennem en øget elevinddragelse, samt øge elevernes selvtillid gennem eksempelvis verbal opmuntring. Begge lærere som blev observeret i forbindelse med dette projekt, gjorde brug af elevinddragelse på forskellige måder (gruppearbejde, informationskløftsaktiviteter mv.), der havde et kommunikativt fokus. 48 ud af 81 elever påpeger endvidere selv, at de bedst kan lide gruppeaktiviteter i engelsktimen (Bilag 4, figur 5), og henholdsvis 42 og 35 elever havde svaret, at de er trygge ved at snakke engelsk med deres "bedste venner i klassen" og "klassekammeraterne" (Bilag 4, figur 12). Elevernes udsagn peger på en glæde og tryghed ved, at arbejde i grupper hvor der bliver talt engelsk. Figur 6 og 9 i bilag 4 indikerer dog imidlertid, at en stor andel af eleverne synes det er okay, at de snakker dansk i engelsktimen, og at de efter eget udsagn snakker dansk i gruppearbejdet, og når de skal have hjælp. Hvis læreren har et mål om, at eleverne skal bruge målsproget i interaktionerne i klasseværelset, kan det være hensigtsmæssigt med en forventningsafstemning mellem læreren og eleverne, hvilket hos lærer 1 på Fanø Skole ikke var gjort (Bilag 6 - lærer 1).

Begge lærere gjorde ligeledes brug af opmuntring af eleverne, med henblik på en reduktion af FSA, hvilket både Bandura og Dörnyei påpeger som havende effekt på elevernes opretholdelse af motivation. Lærer 2 påpegede i interviewet, at hun aktivt forsøger at skabe en klasserumskultur, hvor risikovillighed og fejl accepteres:

I2: "Har du oplevet det har en effekt sådan, miljøet i klassen... det bliver tilgodeset, at det er okay, ikke at sige det rigtige?"

L2: "... jeg tænker alle sproglærere har et kæmpe fokus på, at det skal være okay at fejle. jeg tror det jeg gør er, at jeg prøver sådan at italesætte hele tiden, at det er okay at man laver fejl, og at hvis jeg laver fejl... at jeg ligesom også viser dem, jeg ved godt at jeg har lavet en fejl nu." (Bilag 6 - lærer 2)

På denne måde forsøger læreren at reducere elevernes FSA, gennem sin status som rollemodel i klassen. Dette kan være med til at øge elevernes risikovillighed, hvilket i henhold til Longs interaktionshypotese er essentielt for sprogtiltagelsen, da sproglige hypoteser skal be- eller afkræftes i meningsforhandlende sproglige interaktioner.

Elevperspektiv

Elevernes motivation for at bruge engelsk som klasserumssprog hænger sammen med talrige faktorer – ligesom alt andet motivation gør i henhold til Dörnyei's kortlægning af motivationsbegrebet. Når der tales om elevens perspektiv, taler man, i henhold til Dörnyei, på elevniveau (*learner level*), hvor FSA og mestringsforventninger indgår. 38 elever ud af de 81 respondenter svarede i spørgeskemaet, at de snakker dansk i engelsktimen, hvis de tror de "ikke kan finde ud af at sige det på engelsk" (Bilag 4, figur 10). Denne frygt for at fejle hænger sammen med *communication apprehension*, som er én af de faktorer der spiller ind på lærerens FSA i henhold til Horwitz, Horwitz og Cope. Et konkret eksempel på dette ses i vores strukturerede kvalitative observationer, hvor en elev udtrykte denne kommunikationsængstelse verbalt på følgende måder:

"Men jeg kan jo ikke finde ud af at snakke engelsk." og "Årh! Jeg kan ikke sige det på engelsk!" (Bilag 5)

Ovenstående udtalelser indikerer, at elevens mestringsforventninger er negativt påvirket af de tidligere erfaringer, eleven har gjort sig med at producere engelsksprogligt output. Læreren kan forsøge at imødekomme denne FSA ved det som Bandura kalder "verbal overbevisning", hvor læreren gennem opmuntring, forsøger at sænke elevens affektive filter og lette dennes FSA. At øge elevens selvtillid gennem opmuntring, kan være med til at vedligeholde motivationen for eleven. Dette observerede vi ske for eleven fra ovenstående eksempel, hvilket resulterede i, at eleven strakte sit intersprog for at producere forståeligt output med en vellykket sproglig interaktion med

klassekammeraten til følge. Der er chance for, at denne succesoplevelse kan rykke ved elevens tolkning af sin egen mestring, hvilket Bandura påpeger som havende indflydelse på elevens mestringsforventning.

Diskussion

I forhold til dette bachelorprojekt synes det væsentligt at pointere, at anderledes valg af teori, samt inddragelse af elevinterviews, kunne have givet et mere nuanceret blik på problemstillingen. Dette bachelorprojekt har afledt en nysgerrighed over, om det overhovedet er hensigtsmæssigt at bibeholde en udelukkende monolingvistisk undervisning, og om det i nogle tilfælde kan gavne elevernes tilegnelsesproces, ageren samt forståelse, at gøre brug af deres multilingvistik.

I kontekst til tilegnelsesprocessen og forståelsen, er samme spørgsmål stillet af Song og Lee i deres forskning i code-switching (Song & Ho Lee, 2018, s. 2-3). De introducerer det de kalder den optimale position, hvor undervisningen har et fokus på målsproget, men hvor man udnytter brugen af modersmålet, til at bidrage til indlæringen af målsproget. Resultaterne af disse undersøgelser viste, at brugen af elevens modersmål til at forklare betydningen af opgaver og opnå grammatisk forståelse, samt under meningsfokuserede aktiviteter, viste sig mere effektiv med hensyn til elevernes ordforrådstilegnelse end kun at bruge målsproget (Ibid. s. 2-4). Samme tendens ses i dette projekts empiri: lærerne understøttede i deres ageren samt i interviewene denne optimale position, da de talte dansk, for at sikre sig elevens forståelse og behandle grammatik (Bilag 5 og 6). Der kan argumenteres for at læreren kan justere sit sproglige output, og derved benytte sig af målsproget, men det vurderes altså at det i disse situationer kan være mere hensigtsmæssigt, at benytte sig af modersmålet.

Et citat fra lærer 1 (Bilag 6), samt vores observationer peger på, en accept af code-switching ved ikke-faglig kommunikation. En opretholdelse af engelsk som kommunikationsværktøj i situationer som disse, vil kunne gavne eleverne i udviklingen af brugen af engelsk i et hverdagsperspektiv. Faghæftet for engelskundervisningen i folkeskolen understøtter vigtigheden af kontekstuel engelskkunnen således:

”Eleverne skal udvikle sprog, der er hensigtsmæssigt og præcist i forhold til den givne sammenhæng, og de skal derfor have mulighed for at få erfaringer med mange og varierede situationer og med de

mange muligheder for hensigtsmæssige sproglige valg.” (Undervisningsministeriet, Faghæfte Engelsk, 2019, s. 28)

Dette er yderligere understøttet af Littlewood og Yus forskning. De skriver således at brugen af engelsk ikke kun skal ses som et mål, men også som formål. Eleverne skal opfatte målsproget som nyttigt medium til kommunikation, og opnå en accept af fremmedsproget, som effektivt middel til at tilfredsstille deres kommunikative behov. Herudover beskriver de læreren som værende afgørende i denne proces, da de skal fastholde et fokus på engelsk, selvom dialogen ikke har et fagligt fokus (Littlewood & Yu, 2009, s. 66). Dertil kommer dog spørgsmålet om det skal, og bør, være gældende i alle kontekster af engelskundervisningen? Littlewood og Yus forskning peger på, at code-switching primært sker når læreren skal sikre etablering af konstruktive sociale relationer med fokus på personlige problemer, kommunikere komplekse betydninger for at sikre forståelse og/eller spare tid, samt opretholdelse af kontrol over klasseværelset og håndtering af uønskelig adfærd (Ibid. s. 68-70).

Der opstår et etisk dilemma når læreren skal håndtere elevens personlige problemer, og derved kan man argumentere for, at det ikke hensigtsmæssigt at føre en samtale om personlige problematikker på målsproget, da betydningen kan gå tabt. Disse situationer fordrer et fokus på etablering og vedhold af lærer-elev relationen, og er derfor en situation hvor skiftet til modersmålet kan ses som en nødvendighed, fremfor opretholdelsen af engelsk som klasserumssprog. Det kan i denne sammenhæng være relevant at inddrage Louise Klinges forskning i lærerens relationskompetence (Klinge, 2016, s. 239-260).

Yderligere kan der med henblik på sprogskiftet ved disciplinærhåndteringer drages paralleller fra den indsamlede empiri til den inddragede forskning, da vi under observationerne (Bilag 5), samt i interviewene (Bilag 6), erfarede at håndteringen af elevernes opførsel altid blev håndteret på dansk. Lærer 1 udtalte:

L1: Øh, det kommer bare, det er sgu nemmere lige i situationen hvis nu man er ophedet og så videre, og lige køre den over i dansk, ja. Så kommer ordene lidt nemmere til én”.

Brugen af dansk bliver derfor benyttet til at validere seriøsiteten af lærerens besked, og man kan frygte at denne bliver tabt hvis eleverne bliver italesat på engelsk.

Praksisudvikling

Man kan som engelsklærer implementere utallige tiltag, hvis man vil bestræbe sig på, at maksimere brugen af målsproget i sin undervisning. Mette Ginman og Michael Svendsen Pedersen peger på betydning af meningsfulde sprogbrugssituationer og kontekstualitet i denne sammenhæng, og understreger vigtigheden af opgaver med et problem der skal løses igennem kommunikation med et formål (Ginman & Pedersen, 2018, s. 64-74). Denne undervisningsmetode kalder Diane Larsen-Freeman og Marti Anderson "Task-based Language Teaching" (Larsen-Freeman & Anderson, 2013, s. 149-161), og disse opgaver må indeholde en form for informationskløft, valg og feedback, for at der kan ske ægte kommunikation (Ibid. s. 122). Disse aspekter har vi inddraget i opbygningen af den del af handletiltaget som er en aktivitet. Aktiviteten har til formål at eleverne kommunikerer med hinanden om en autentisk situation, og derved kommer i sprogbrugssituationer, som de finder meningsfulde. Aktiviteten er udarbejdet til udskolingselever, men kan revideres, både i form af mængden af stilladsering, indhold og differentiering, så den passer til elever på mellemtrinnet.

Aktiviteten beskrives nedenfor, hvorefter to generelle tiltag bliver præsenteret, og til sidst vil der præsenteres en anbefaling på et skoleniveau. Opgavebeskrivelse og konkrete eksempler på tiltagene kan ses i bilag 7.

Aktivitet – "Plan Your Own Study Trip to London!"

I den konkrete aktivitet får eleverne stillet til opgave, at de skal planlægge en studietur til London. Destinationen kan variere alt efter undervisningens konkrete tema, så eleverne finder det meningsfyldt og kan være både lokale og internationale ture. Da eleverne vil have forskellige præferencer for, hvad de vil opleve i deres fritid på turen, vil de blive nødt til at nå til enighed over, hvad der skal vælges og fravælges. Da planlægningen af turen skal foregå på engelsk, vil eleverne befinde sig i en autentisk sprogbrugssituation, hvor de må kommunikere for at nå til enighed. Læreren kan med fordel vise eleverne et eksempel på, hvordan de kan opstille rejseplanen, og hvor de kan finde informationer om eksempelvis togaftage og hostels.

Tiltag 1 – "Self-assessment"

Et af de konkrete handletiltag man som engelsklærer kan implementere i sin engelskundervisning er at eleverne skal evaluere på egne sproglige valg – og fravalg. Dette tiltag er inspireret af Hedges

afsnit om "self-assessment" (Hedge, 2000, s. 20), som også hænger sammen med Banduras teori om, at personens tolkninger af egne præstationer kan have indvirkning på deres mestringsforventninger, og dermed deres motivation. Tiltaget går ud på, at eleverne skal evaluere på eget sprogbrug i slutningen af lektionen. Helt konkret skal de markere fra 1-5, i forhold til i hvilken grad de har snakket engelsk i løbet af timen med henholdsvis klassekammeraterne og læreren, i to forskellige kontekster: i forbindelse med en engelskaktivitet, og i forbindelse med andet. Læreren kan også vælge at inddrage tiltaget i slutningen af ugens sidste lektion, men vi anbefaler at anvende det efter hver time til en start. Efter en indkøringsperiode, hvor eleverne har vænnet sig til tiltaget og skærpet deres opmærksomhed på dette, kan tiltaget udføres med ugentlige eller månedlige mellemrum.

Tiltag 2 – "Classroom Communication Poster"

Et andet handlediltag man kunne benytte i sin engelskundervisning, er inddragelsen af en classroom communication poster (Bilag 7). Plakaten har til formål at stilladsere eleverne i deres valg af sprogbrug, når det omhandler hverdagsdialogen i klasselokalet. Hensigten er at sikre elevernes brug af målsproget ved hjælp af flerordsfraser i situationer, hvor de ofte ville bruge modersmålet. Dette skal medvirke til meningsfuld kommunikation og aktiv sprogbrug i forskellige autentiske situationer. Birgit Henriksen og Jette von Holst-Pedersen påpeger at inddragelsen af betydningsbærende, præfabrikeret flerordsfraser medfører højere elevaktivitet, og mod på at bruge sproget i autentiske kommunikationer. Yderligere påtaler de, at et tiltag som dette kan skabe mulighed for at starte den individuelle positive tilegnelse spiral, idet eleverne meget hurtigt får succesoplevelser, og de fornemmer, at sproget kan bruges i 'rigtig' kommunikation med andre, hvilket er en stor motivationsfaktor (Henriksen & Holst-Pedersen, 2018, s. 135-136). Den konstruerede plakat indeholder yderligere visuelle virkemidler, der skal fungere som en visuel oversættelse til yderligere stilladsering.

Sprogpolitik på skolen

Med sprogpolitik forstås en generel faglig indstilling blandt skolens engelsklærere om et fokus på engelsk som klasserumssprog på tværs af klasser og årgange. Denne ideologi skal skabe et struktureret undervisningsprincip, der har til formål at eksponere eleverne for engelsk som klasserumssprog allerede fra begyndelsen. En understøttelse af denne ideologi giver Jette von Holst-

Pedersen & Annette Søndergaard Gregersen, der påtaler at læreren skal anvende målsproget som et naturligt kommunikationsredskab i fremmedsprogsundervisningen fra den første time (Holst-Pedersen & Gregersen, 2018, s. 153). En yderligere understøttelse af dette fremhæves i undervisningsvejledningen for engelsk, hvor der står at: ”I den enkelte lektion skal der både være genkendelig rutine, hvor engelsk fra starten kan anvendes som klasseværelsessproget for at give eleverne mulighed for at høre og bruge engelsk så meget som muligt.” (Undervisningsministeriet, Engelsk - Undervisningsvejledning, 2019, s. 6) Det er et ønskeligt princip, der kræver samarbejde blandt skolens lærere, og forskellige undervisningssyn kan derfor være en hindring for dette. En reel praksisvinkel, og bekræftelse af begejstringen ved denne ideologi, gav lærer 2 os i interviewet. Hun påtaler, at hun kunne forestille sig at det gjorde undervisningen mere ens for eleverne, og at det ville gavne at de blev vant til en lærer der primært snakker engelsk (Bilag 6).

Konklusion

Igennem indsamling og analyse af empiri i dette projekt, har vi erfaret at den sproglige ideologi om engelsk som klasserumssprog sjældent bliver fastholdt, da klassens aktører oplever stor udfordring ved at udføre al kommunikation på fremmedsproget. De code-switcher ofte i de samme situationer, men med forskelligt formål. Det sker ofte når samtalen ikke er af faglig relevans, og når det omhandler opgaveforståelse.

Eleverne code-switcher ofte, hvis de arbejder i grupper, hvor opgaven ikke er stilladseret tilstrækkeligt med henblik på fremmedsproglig interaktion. Ydermere sker det i situationer, hvor elevernes personlige tolkning af egne evner er ikke-tilstrækkelig, og klassemiljøet ikke fremmer risikovillighed.

Lærerne som blev observeret og interviewet i dette projekt, code-switchede ofte når eleverne gjorde, og uhensigtsmæssig opførsel skulle påtales. I opgaveforklaringssituationer blev dette gjort for at sikre forståelse for eleverne, og kan have en positiv effekt på fremmedsprogstilegnelsen i henhold til teorien om ”the optimal position”. Da uhensigtsmæssig opførsel blev påtalt, blev det gjort for at fremstå autoritær og sikre klarhed, men når læreren, som en rollemodel, fravælger brug af målsproget, kan det skabe et klassemiljø, hvor dette bliver normen.

For en opretholdelse af brugen af målsproget i engelskundervisningen, skal eleverne være motiveret for dette. Denne motivation kan forsøges skabt gennem læreren som det gode eksempel, da eleverne spejler sig i læreren, da han/hun er den største motivationsfaktor i klasseværelset. Læreren må ligeledes, i samarbejde med eleverne og andre aktører (forældre), skabe et klassemiljø hvor fejl accepteres og risikovillighed højnes, så sproglig hypoteseafprøvning kan finde sted.

I forbindelse med udformningen af dette projekt har vores tilgang til opretholdelse af engelsk som klasserumssprog ændret sig en smule. Det kan være hensigtsmæssigt, både for sprogtilegnelse og relationsarbejdet, at snakke dansk i engelskundervisningen, men det må generelt være at foretrække, at opretholde engelsk som klasserumssprog, med henblik på elevernes sprogtilegnelse.

Perspektivering

Udvikling af kommunikative kompetencer i engelsk vil kunne åbne verden for eleverne. De vil skulle kommunikere med andre engelsktalende på ferien eller i deres fremtidige jobs. Engelsk er blevet et lingua franca; et internationalt sprog. Byram påpeger dog, at det ikke er tilstrækkeligt, blot at være kommunikativt kompetent; man må være interkulturelt kommunikativt kompetent, for at kunne kommunikere effektivt på tværs af grænser (Byram, 2009). En autentisk kommunikation mellem danske elever og udenlandske elever, gennem eksempelvis en samarbejdsskole, kan fremme elevernes motivation og udvikling af interkulturelle kompetencer. I takt med at engelsk er blevet et verdenssprog, er dets popularitet ligeledes steget. Dette kan imidlertid afføde en idé om, at "alle jo kan engelsk" som VIA UCs rapport fra 2020 påpeger, hvilket kan resultere i lav risikovillighed hos de elever, som ikke føler sig tilstrækkelig kompetente (Slåttvik, Daugaard, & Jakobsen, 2020, s. 43-44).

I faget "Undervisning af tosprogede" på læreruddannelsen blev vi opmærksomme på idéen om at anse elevernes flersprogethed som en ressource frem for en hindring. Dette syn påpeger Anne Holmen og Helene Thise gennem begrebet "translanguaging", hvor elevers flersprogethed skal ses som en vej til at nå målet og udvikle deres intersprog (Holmen & Thise, 2020).

Det er tilmed interessant at se på udviklingen af brugen af målsproget i engelskundervisningen. I 2003 svarede 73% af 943 adspurgte engelsklærere i den danske folkeskole, at de "taler mere engelsk end dansk i engelsktimerne" (EVA, 2003, s. 40-41). Til sammenligning svarer 94% af 312 engelsklærere i folkeskolen i 2020, at de "oftest bruger engelsk i engelskundervisningen" (Slåttvik, Daugaard, & Jakobsen, 2020, s. 17). I VIA-rapporten peges der på, at "engelskfaget skal kigge ud af Danmark", og der fokuseres særligt på tre områder, som skal fremme dette: interkulturel forståelse, uddannelses- og arbejdsmarkedsorienteret engelsk, og bedre sprogfærdigheder (Ibid. s. 48). Disse områder kan man være mere eller mindre enige i, og det skal noteres at respondenterne repræsenterer tre uddannelsesmæssige niveauer i Danmark.

Litteraturliste

- Andersen, L. K. (maj 2020). *Aarhus universitet: Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse*. Hentet fra Pædagogisk indblik : https://dpu.au.dk/fileadmin/edu/Paedagogisk_Indblik/fremmedsprogsundervisning/Forskningsoversigt_Mundtlighed_i_fremmedsprogsundervisningen
- AU. (23. April 2021). *AARHUS BSS - Aarhus Universitet*. Hentet fra Psykologisk Institut: <https://psy.au.dk/forskning/forskerwebsites/vitaliseringspsykologi/vitaliseringsmodellen/>
- AU. (09. 5 2021). *Århus Universitet*. Hentet fra Metodeguiden: <https://metodeguiden.au.dk/observationsstudier/>
- Bak, C. K. (2017). Kvalitative interviews som metode i pædagog- og læreruddannelsen. I T. T. Engsig, *Empiriske undersøgelser og metodiske greb - Grundbog til de pædagogiske professionsuddannelser* (s. 47-74). Hans Reitzels Forlag.
- Boding, J., Mølgaard, N., & Pjenggaard, S. (u.d.). *Krav og forventninger til udformning af bachelorprojektet*. Hentet fra En håndbog til dit bachelorprojekt - hvorfor og hvordan?: <https://bachelorprojektet-i-laeruddannelsen.digi.hansreitzel.dk/?id=152>
- Byram, M. (2009). Intercultural Competence in Foreign Languages: The Intercultural Speaker and the Pedagogy of Foreign Language Education. I D. K. Deardorff, *The Sage Handbook of Intercultural Competence* (s. 321-332). Sage.
- Canale, M., & Swain, M. (marts 1980). *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*. Hentet fra ResearchGate: https://www.researchgate.net/publication/31260438_Theoretical_Bases_of_Communicative_Approaches_to_Second_Language_Teaching_and_Testing
- Daryai-Hansen, P., & Albrechtsen, D. (2018). *Tidligere sprogstart - ny begynderdidaktik med fokus på flersprogethed*. København: Københavns Universitet & Københavns Professionshøjskole.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press 2001.
- Engsig, T. T. (2017). Komplekse pædagogiske problemstillinger og mixed methods-forskning. I T. Thyrring Engsig, *Empiriske undersøgelser og metodiske greb* (s. 161-182). Hans Reitzels Forlag.
- EVA. (2003). *Engelsk i grundskolen - om indhold, organisering og vilkår*. Danmarks Evalueringsinstitut. Hentet fra https://www.eva.dk/sites/eva/files/2017-09/Engelsk_i_grundskolen_om_indhold_organisering_vilkr.pdf
- Gibbons, P. (2019). *Styrk sproget, styrk læringen*. Samfundslitteratur.
- Ginman, M., & Pedersen, M. S. (2018). Kommunikative færdigheder - mundtlighedsdidaktik og meningsfulde sprogbrugssituationer. I P. Daryai-Hansen, & D. Albrechtsen, *Tidligere sprogstart - ny begynderdidaktik med fokus på flersprogethed* (s. 64-75). København: Københavns Universitet.
- Glasdam, S., Hansen, G. R., & Pjenggaard, S. (2016). At komme i gang med et bachelorprojekt. I S. Glasdam, G. R. Hansen, & S. Pjenggaard, *Bachelorprojekter inden for det pædagogiske område - Indblik i videnskabelige metoder* (s. 11-23). Hans Reitzels Forlag.

- Hedge, T. (2000). *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Hentet fra Oxford University Press: http://www.oup.hu/THedge_TeachingandLearning.pdf?fbclid=IwAR2T-aKZDFS7k7oaD_bEMQCOQylyVkaQ62Iyi1Wtye6XWxWfTKajhLYINjs
- Henriksen, B., & Holst-Pedersen, J. v. (2018). Brug chunks som indgang og støtte til sprogtilegnelse og arbejde med semantiske felter i forbindelse med ordforrådstilegnelse . I P. Daryai-Hansen, & D. Albrechtsen, *Tidlig sprogstart - ny begynderdidaktik med fokus på flersprogethed* (s. 122-144). København: Københavns Universitet.
- Holmen, A., & Thise, H. (27. maj 2020). Translanguaging - alle elevers læring i centrum. *Viden om literacy*, s. 92-97.
- Holst-Pedersen, J. v., & Gregersen, A. S. (2018). Målsproget som undervisningssprog – også i den tidlige sprogundervisning i tysk og fransk. I P. Daryai-Hansen, & D. Albrechtsen, *Tidligere sprogstart - ny begynderdidaktik med fokus på flersprogethed* (s. 153-156). København: Københavns Univsersitet.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, Vol. 70, No. 2, s. 125-132.
- Imsen, G. (2014). *Elevers verden - Indføring i pædagogisk psykologi* (2. udgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Klinge, L. (2016). *Lærers relationskompetence*. København: Københavns Universitet.
- Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. (2013). *Techniques and Principles in Language Teaching (Third Edition)*. Oxford: Oxford University Press.
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (2017). *How languages are learned: Fourth edition*. Oxford: Oxford University Press.
- Littlewood, W., & Yu, B. (januar 2009). *First language and target language in the foreign language classroom*. Hentet fra ResearchGate: https://www.researchgate.net/publication/240472157_First_language_and_target_language_in_the_foreign_language_classroom
- Mottelson, M., & Muschinsky, L. J. (2017). *Undersøgelser - Videnskabsteori og metode i pædagogiske studier*. Hans Reitzels Forlag.
- Reimer, D., & Sortkær, B. (2017). Spørgeskemaundersøgelsen og kvantitative metoder. I T. Thyrring Engsig, *Empiriske undersøgelser og metodiske greb - Grundbog til de pædagogiske professionsuddannelser* (s. 135-160). Hans Reitzels Forlag.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (januar 2000). *Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being*. Hentet fra Center for Self-Determination Theory: https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf
- Slåttvik, A. B., Daugaard, L. M., & Jakobsen, A. S. (2020). *Kvalitetsudvikling, brobygning og videreudvikling – en behovsundersøgelse i faget engelsk på tværs af uddannelsessystemet*. Århus : VIA University College.
- Song, D., & Ho Lee, J. (2018). *The use of teacher code-switching for very young EFL learners* . Hentet fra English Language Academy : <http://www.jilanaeini.ir/wp-content/uploads/2019/07/The-use-of-teacher-codeswitching-for-young-EFL-learners.pdf>

- Søgaard, K., & Thomsen, H. (2018). It's time for English now! - lærerens brug af engelsk som klasseværelsessprog. I P. Daryai-Hansen, & D. Albrechtsen, *Tidligere sprogstart - ny begynderdidaktik med fokus på flersprogethed* (s. 149-152). København: Københavns Universitet & Københavns Professionshøjskole.
- Tønnesvang, J. (2015). *KLIM*. Hentet fra KLIM:
https://klim.dk/files/assets/smagsproever_mm/vitalisering03.pdf
- Undervisningsministeriet, B. o. (2019). *Engelsk - Undervisningsvejledning*. Hentet fra Faghæfte - Fælles mål, læseplan og vejledning: https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_Vejledning_Engelsk_2020.pdf
- Undervisningsministeriet, B. o. (2019). *Faghæfte Engelsk*. Hentet fra EMU - Danmarks læringsportal: https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_Fagh%C3%A6fte_Engelsk_2020.pdf
- Undervisningsministeriet, B. o. (10. januar 2020). *Folkeskolens formål*. Hentet fra UVM:
<https://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/om-folkeskolen-og-folkeskolens-formaal/folkeskolens-formaal>
- Wood, D., Bruner, J., & Ross, G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 17, s. 89-100.
- Østergaard, C. (2017). Observation i pædagogiske kontekster. I T. Thyrring Engsig, *Empiriske undersøgelser og metodiske greb - Grundbog til de pædagogiske professionsuddannelser* (s. 27-46). Hans Retizels Forlag.

Bilag 1 – Struktureret kvalitativt observations skema

Observationsskema - Semistruktureret kvalitativt ark

I hvilke situationer snakker læreren / eleven dansk i engelsktimen

Tid	Beskrivelse	Tanker og ideer

Observationsskema - struktureret kvantitativt datasæt

[illegible][illegible]

Bilag 3 – Strukturerede kvantitative observationer (optalt)

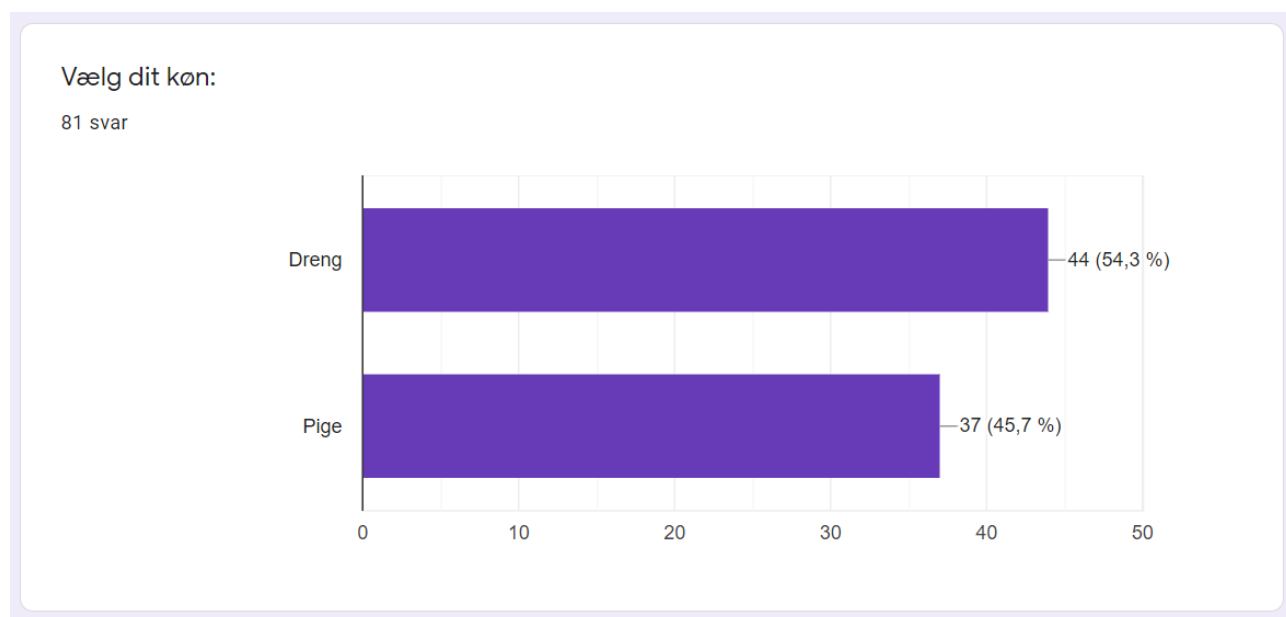
Fanø Skole 5B				
Undervisningslektion	Lærer til elev(er)	Elev til lærer	Elev til elev	Undervisningsaktiviteter
1	19	19	25	Klassesamtale og gruppearbejde
2	21	24	34	Klassesamtale og individuelt arbejde
Fanø Skole 6A				
1	37	46	50	Klassesnak, gruppearbejde og individuelt arbejde
2	11	17	30	Individuelt arbejde og klassesnak
Fourfeldtskolen Bohr 7D				
1	18	44	160	Klassesamtale, gruppearbejde og se kort video
2	90	90	208	Gruppearbejde
3	14	47	113	Klassesamtale, gruppearbejde og fremlæggelse
4	30	61	105	Individuel opgave og gruppearbejde
5	3	18	55	Gruppearbejde
Fourfeldtskolen Bohr 7C				
1	26	45	57	Gruppearbejde, klassesamtale og se kort video
2	51	50	118	Individuel opgave
3	26	35	34	Klassesamtale og gruppearbejde
4	19	18	8	Individuelt arbejde og læsning på klassen

Bilag 4 – Data fra spørgeskemaundersøgelse

Figur 1



Figur 2

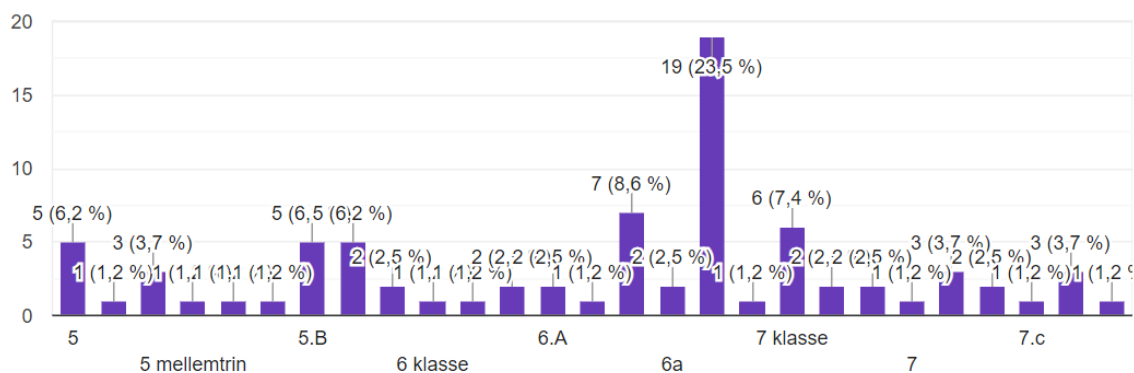


Figur 3

Hvilket klassetrin går du på?



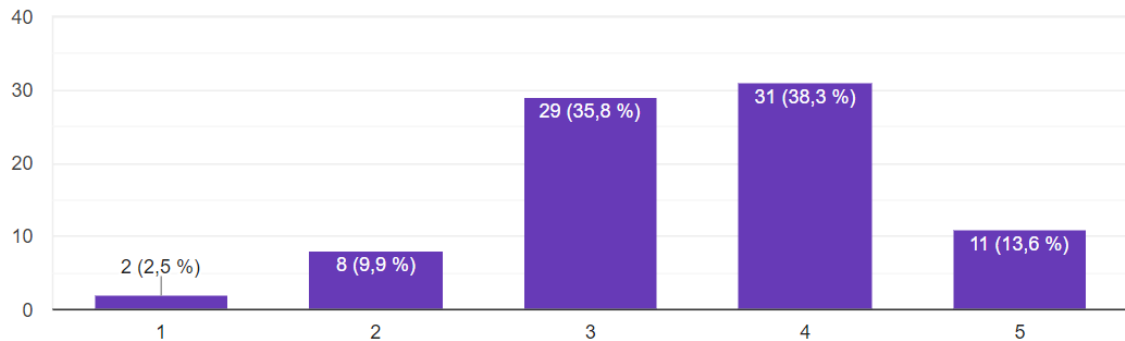
81 svar



Figur 4

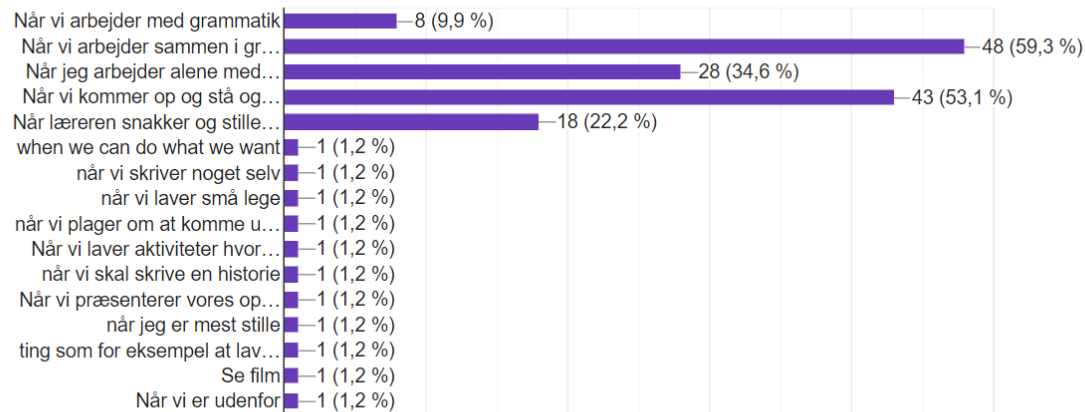
Hvad synes du om engelsktimerne?

81 svar

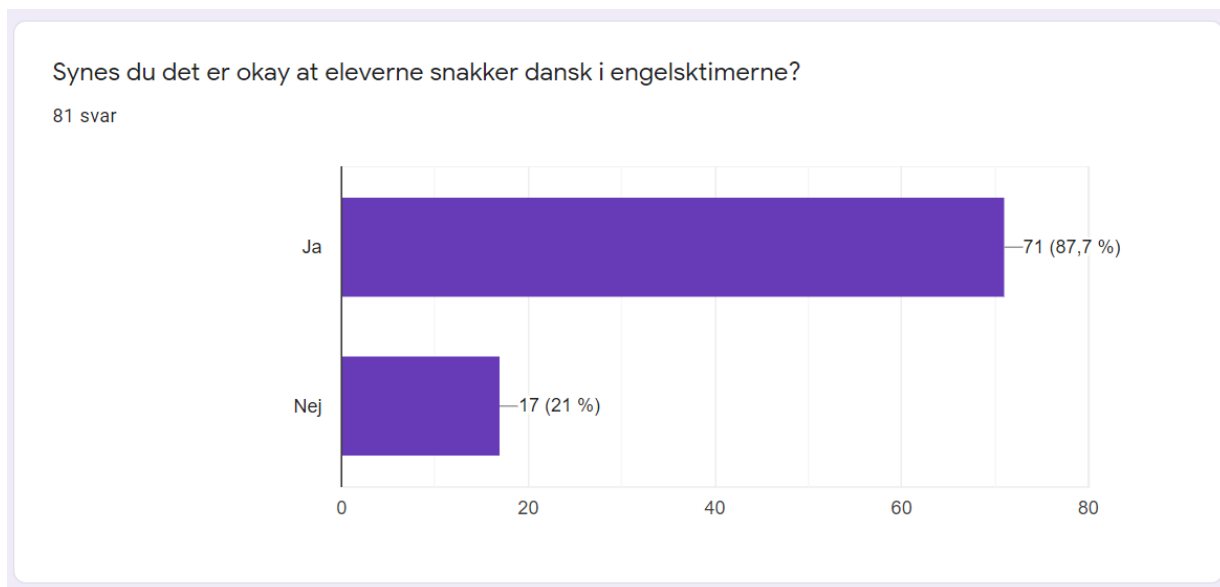
**Figur 5**

Hvilke aktiviteter kan du bedst lide i engelsktimerne? Vælg gerne flere

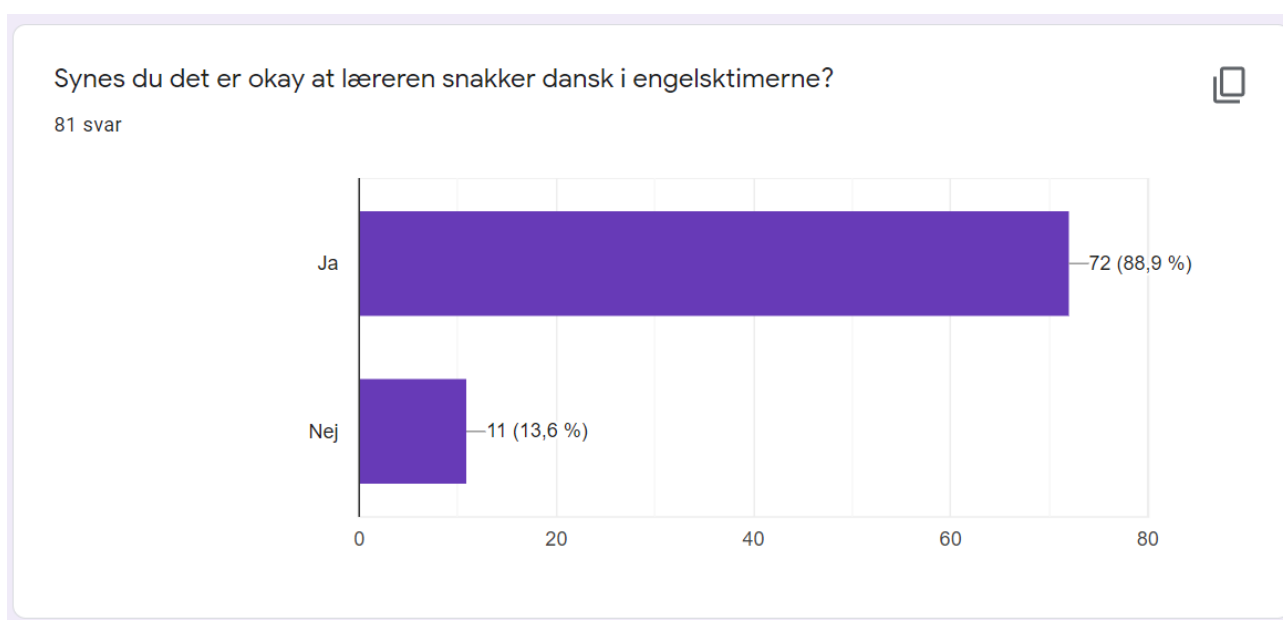
81 svar



Figur 6



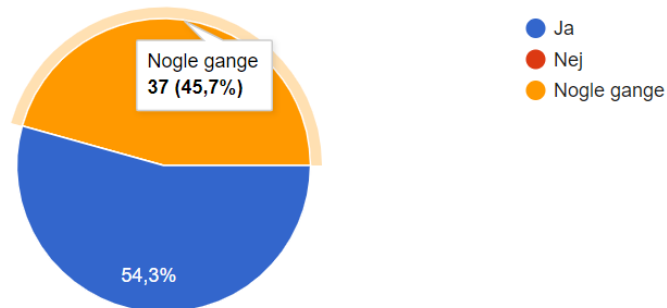
Figur 7



Figur 8

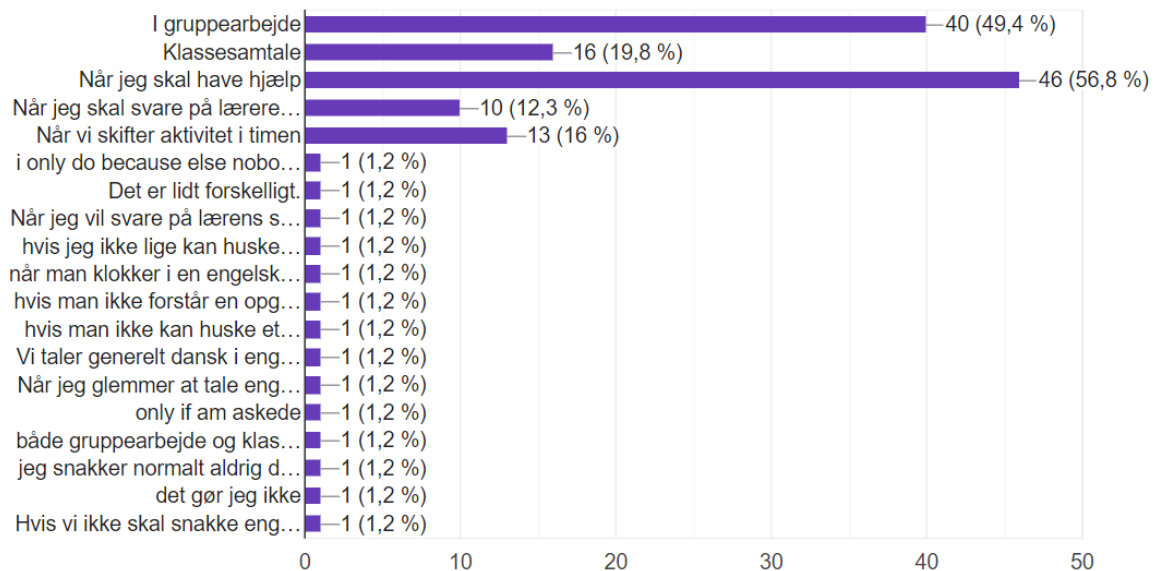
Accepterer din lærer at du snakker dansk i engelsktimerne?

81 svar

**Figur 9**

I hvilke situationer snakker du dansk i engelsktimen? Vælg gerne flere og skriv i andet:

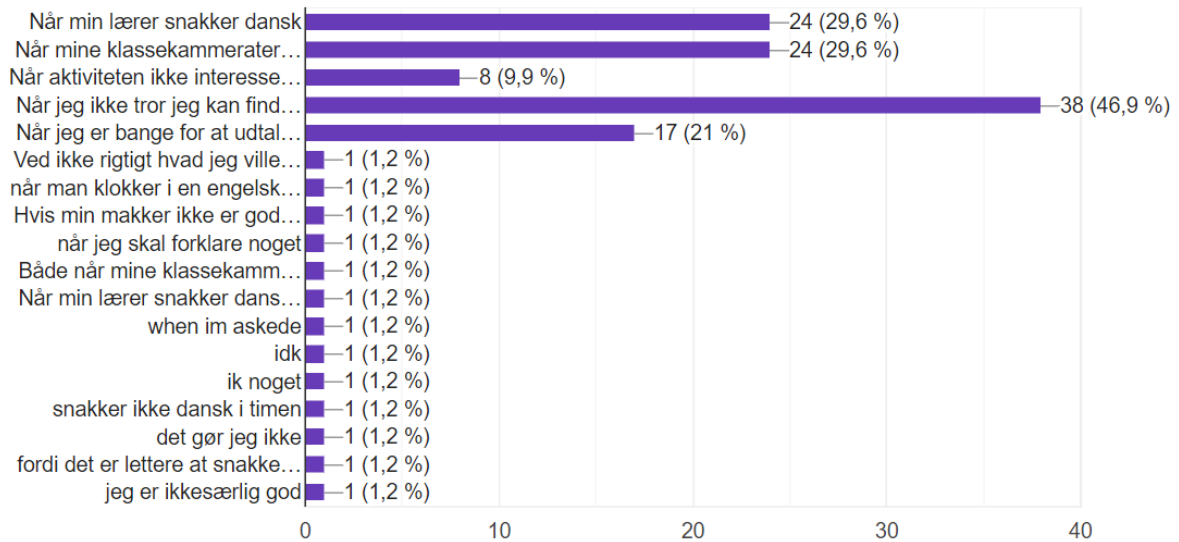
81 svar



Figur 10

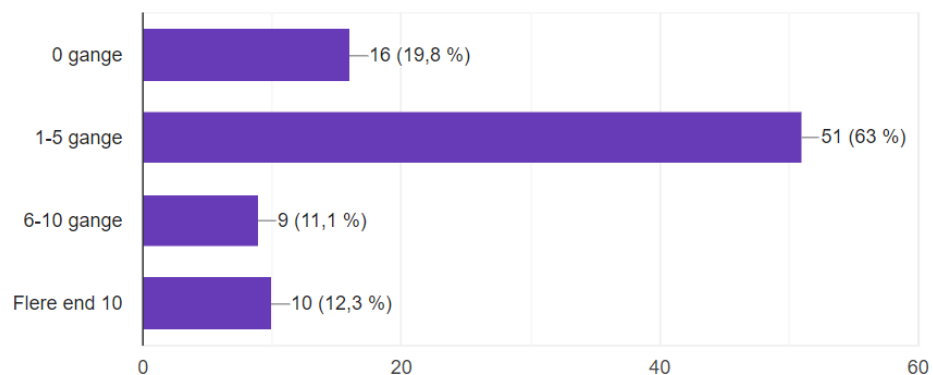
Hvad har indflydelse på at du snakker dansk i stedet for engelsk i engelsktimerne? Vælg gerne flere og skriv i andet:

81 svar

**Figur 11**

Hvor ofte er der ord du ikke kan på engelsk i engelsktimen?

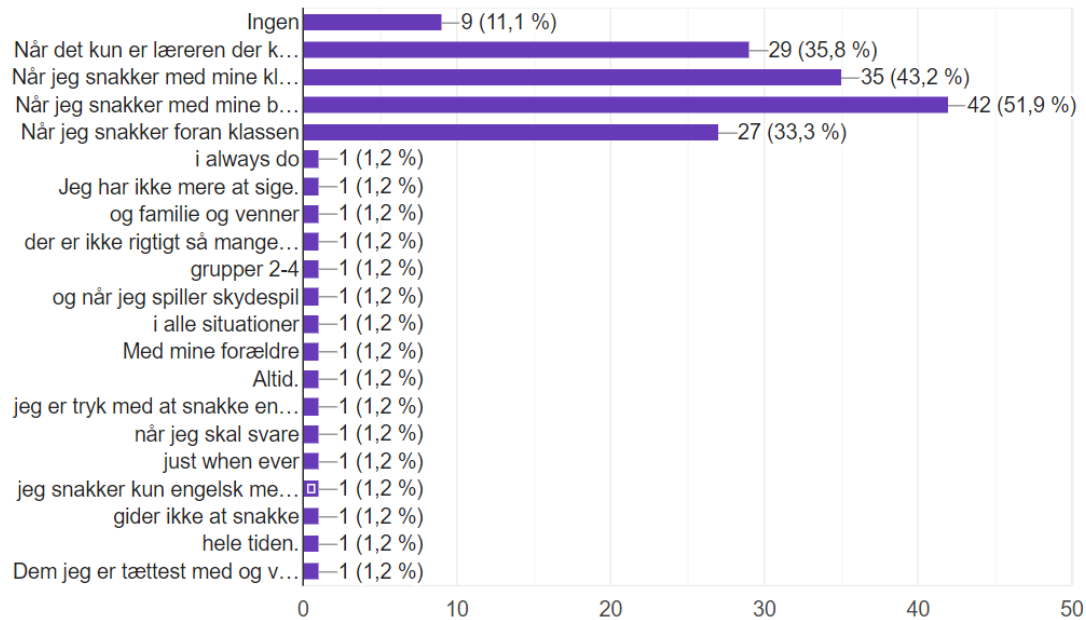
81 svar



Figur 12

I hvilke situationer er du tryk ved at snakke engelsk? vælg gerne flere og skriv i andet:

81 svar



Bilag 5 – Strukturerede kvalitative observationer (kategoriseret)

Klassesnak (lærer til elever) - <u>KL</u>	Lærer til enkelt elev - <u>LE</u>	Elev til elev - <u>EE</u>	Klassesnak (alle) - <u>KA</u>
Teknologien driller som bliver håndteret på dansk. Opgaverne de gennemgår efter, bliver også behandlet på dansk. Da de skal aflevere deres digte som har været lektier, er der en del elever der ikke har lavet det. Dette bliver diskuteret og "skældt ud" på dansk - "hvorfor har du ikke lavet det?", "får jeg det senere i dag?" Hver gang læreren og eleverne behandler opgaver foregår det på engelsk, mens alt andet omkringliggende kommunikation foregår på dansk. Skift i aktivitet foregår udelukkende på dansk for alle parter - Læreren forklarer opgaven til eleverne, først på engelsk, derefter genfortælles den på dansk. Elev: "Jeg fatter hat af det på engelsk" – lærer forklarer opgaven på dansk igen	Smalltalk mellem eleverne og mellem lærer - elev foregår på dansk. Eleverne får forklaret en ny opgave, det forklarer læreren på dansk, det samme sker med gruppeopdelingen bagefter. - Eleverne kommer ud i deres grupper, og snakker fra starten af kun dansk. Det bliver påtalt fra læreren at de godt kan på engelsk, hvorefter en elev svarer "Hvorfor skal jeg forklare det på engelsk?" Hver gang læreren og eleverne behandler opgaver foregår det på engelsk, mens alt andet omkringliggende kommunikation foregår på dansk. - Eleverne arbejder selvstændigt med opgaver, når de har spørgsmål til klassekammerater eller læreren, foregår det næsten udelukkende på dansk.	Smalltalk mellem eleverne og mellem lærer - elev foregår på dansk. Eleverne har været ude, men der har været problemer med teknikken, så eleverne har ikke produceret engelsk output i opgaven som ellers intenderet, og det foregik i stedet på dansk. Eleverne arbejder selvstændigt med digte, men de snakker dansk med deres sidemakker. Da de skal aflevere deres digte som har været lektier, er der en del elever der ikke har lavet det. Dette bliver diskuteret og "skældt ud" på dansk - "hvorfor har du ikke lavet det?", "får jeg det senere i dag?" - Eleverne kommer ud i deres grupper, og snakker fra starten af kun dansk. Det bliver påtalt fra læreren at de godt kan på engelsk, hvorefter en elev svarer	Der er rullende start som skaber uro fra starten, men da timen starter, snakker alle parter engelsk, dog skifter sproget til dansk når der diskuteres opgavens formaliteter og forklaring. Opgaveforklaring og gruppeopdeling foregår på dansk fra alle parter side. Hver gang læreren og eleverne behandler opgaver foregår det på engelsk, mens alt andet omkringliggende kommunikation foregår på dansk. Eleverne har ikke lavet det de skulle, det bliver diskuteret på dansk. Klassereglerne bliver diskuteret på dansk. "Nu forklarer jeg lige på dansk da det er svært for jer at forstå" – alt på dansk – Laver aktivitet hvor hun siger: "så er jeg sikker på alle har sagt noget i dag (på engelsk)"

Opgaveforklaringer og diverse spørgsmål foregår på dansk – både fra lærer og elever Læreren stiller opgaven på engelsk – der er brok som bliver håndteret på dansk	Når læreren ønsker ro, eller påtaler enkelte elever, foregår det udelukkende på dansk Når læreren er nede og hjælpe 1 til 1, foregår samtalen på dansk. Elev: "Jeg fatter hat af det på engelsk" – lærer forklarer opgaven på dansk igen Opgaveforklaringer og diverse spørgsmål foregår på dansk – både fra lærer og elever Eleverne går i gang med individuelle skriveopgaver –lærer og elever snakker dansk Eleverne er i gang med individuelle skriveopgaver – læreren går rundt og hjælper på dansk Elev: "men jeg kan jo ikke finde ud af at snakke engelsk" Eleverne snakker engelsk, og læreren snakker engelsk til dem, men læreren slår over i dansk ved de elever der snakker dansk til hende. Læreren snakker dansk med klassen og enkelte elever 1:1 Læreren giver elever instrukser på dansk	"Hvorfor skal jeg forklare det på engelsk? Hver gang læreren og eleverne behandler opgaver foregår det på engelsk, mens alt andet omkringliggende kommunikation foregår på dansk. Skift i aktivitet foregår udelukkende på dansk for alle parter. - Eleverne arbejder selvstændigt med opgaver, når de har spørgsmål til klassekammerater eller læreren, foregår det næsten udelukkende på dansk. Eleverne arbejder individuelt, men hver gang de snakker med sidemakkeren eller andre parter i klassen, så foregår det på dansk. Eleverne går i gang med individuelle skriveopgaver –lærer og elever snakker dansk Bliver sagt: "Hvad hedder det nu?" "Hvordan siger man...?" og "Årh! Jeg kan ikke sige det på engelsk!" Eleverne arbejder i grupper, men så snart læreren ikke er ved deres bord, foregår samtalen udelukkende på dansk.	Nogle elever har ikke deres ting med, og det bliver diskuteret på dansk Læreren snakker dansk med klassen og enkelte elever 1:1 Eleverne forstår det ikke. Læreren forklarer igen på dansk. Timen starter med diskussion om en aflevering, her er det generelt danske svar eleverne giver. Læreren er frustreret da eleverne ikke laver det de skal, det bliver italesat på dansk. Læreren italesætter på dansk at man skal respektere den person der læser op.
--	--	---	---

	– Læreren: "Can you say it in English, please?" Elev: "Nej det er nemmere når du bare siger det." Elev: "Skal vi læse højt?! Så går jeg ud! Jeg kan ikke!" Eleverne svarer og stiller spørgsmål på dansk, men læreren giver dem engelske svar tilbage. - Eleverne har nu på 15 minutter endnu ikke stillet et spørgsmål til hinanden eller til læreren på engelsk. - Samme elev bliver italesat på dansk hver gang han skaber forstyrrelser. Når samtalen ikke er faglig, foregår den typisk på dansk De elever der ikke deltager aktivt, bliver bedt om at gå på en grammatikhjemmeside. En elev siger "lågsus" Læreren har en lang samtale på dansk med samme elev om opførsel Læreren går rundt og giver ideer og forklare opgaven igen på dansk. En elev siger "jeg kan ikke lide at snakke	Læreren forlader lokalet, alle bordene snakker dansk og ufagligt - Eleverne har nu på 15 minutter endnu ikke stillet et spørgsmål til hinanden eller til læreren på engelsk. - Eleverne arbejder i grupper, her er det kun 1 der skriver ned, mens de andre sidder og snakker dansk sammen. Flere i de forskellige grupper deltager ikke. Når samtalen ikke er faglig, foregår den typisk på dansk Eleverne laver talk for a minute, de fleste snakker engelsk men enkelte gør det på dansk Jo flere runder de laver, jo mere køre de over i at snakke dansk. - De skal skrive selvstændigt, men de bliver distraheret af gruppebordet og ender med at sidde og snakke dansk. Eleverne skal snakke om 2 valgmuligheder de helst ville vælge, de gør de kun på dansk Eleverne skal forklare et ord på engelsk uden at bruge visse termer, det har de svært ved og	
--	---	---	--

	engelsk med folk jeg ikke snakker med”	ender med at gøre meget af det på dansk.	
--	---	---	--

Bilag 6 – Transskription af to lærerinterviews

L1 = Lærer 1 (Fanø Skole)

L2 = Lærer 2 (Fourfeldtskolen Bohr)

I1 = Interviewer 1 (Mikkel F.)

I2 = Interviewer 2 (Mikkel L.)

Interview med lærer 1 (Fanø Skole):

I1: Det første spørgsmål vi har det er, hvad er din holdning til engelsk som klasserumssprog? Både for lærer..

L1: Altså du tænker, om at tale det hele tiden? Eller hvordan, altså?

I1: Ja altså at bruge engelsk øh, i engelsktimerne altså som det sprog man snakker.

L1: Amen det vil jeg rigtig gerne. Øhm, og bestræber mig på at snakke så meget som muligt, øh, og bruge det som klasserumssprog. At det så ikke altid lykkes, det er jo en anden ting. Men jeg tænker, at dét er målet.

I1: Ja?

L1: Ja.

I1: Okay.

I2: Den her holdning du har mod det, er det noget der bliver italesat for eleverne, sådan at "vi prøver så vidt muligt kun at snakke engelsk"?

L1: Om de italesætter det?

I2: Nej om du har italesat at det er hvad vi ønsker.

L1: Aaaah, nej altså jeg har enkelte gange øh, så er det mere i små sekvenser jeg siger "nu slår vi over i engelsk" på en måde. Jeg har egentlig ikke, nej, det har jeg faktisk ikke.

I2: Nej.

I1: Ja, er der en sprogpolitik på skolen omkring det?

L1: Nej. Ikke noget jeg har hørt om i hvert fald.

I1: Okay. Så dén der, den er lidt irrelevant (hentydning til et andet spørgsmål). Ja, øh, taler du, ja, dansk i din engelskundervisning?

L1: Det gør jeg, ja.

I1: Ja. Øhm, og i hvad for nogle situationer?

L1: Det er ofte når jeg skal være meget sikker på, at de har forstået hvad det er jeg mener. Øh, hvis det er lektier, hvis det er, øhm, det kan være et mindre projekt de skal i gang med. Så er det meget vigtigt for mig, at de har, det kan være de oversætter det for mig, eller at jeg gengiver det på dansk øhm, jeg oplever faktisk tit når jeg gennemgår grammatik med dem, eller grammatik undskyld, at øh, at så kører vi det også på dansk, fordi så sammenligner jeg meget med dansk, med "sådan gør vi på dansk og se hvor fjollet det er på engelsk" og så videre.

I1: Okay.

L1: Ja.

I2: Er der nogle andre situationer, altså er det fordi det nogle gange er det nemmest, eller hvad?

L1: Jamen det tænker.. Ja. Ja.

I2: Ja.

L1: Både for mig selv. Øh, og så er jeg sikker på at de har forstået hvad det er jeg mener.

I2: Ja. Mmmh.

L1: Ja.

I1: Okay.

I2: Er det samme tilgang lige meget hvad klassetrin du underviser?

L1: Ja, altså nu er jeg udelukkende i fjerde, femte, sjette med engelsk, og øh, jeg vil sige det er samme tilgang jeg har der. Jeg jeg jeg taler mere engelsk i sjette end jeg gør i de andre.

I2: Okay.

L1: Ja.

I1: Ja, øhm, ja det var jo egentlig også noget af det vi ville nævne med, at det var noget af det vi har, vi har set nu her, det var også det, altså sådan med, med når der er noget der ligesom skal forklares, øh, og det virker til at eleverne har vanskeligt ved at forstå det, så er det at der bliver slået over i dansk. Øh, så det giver, det hænger jo egentlig også godt sammen med hvad vi har observeret.

I2: Mmmh. Det er også tit det her med at man kommer, hvis eleverne spørger om hjælp på dansk, så kan man også tit selv komme til at slå over i dansk. Jeg ved ikke om det også er noget du har oplevet?

L1: Jo og jeg bider mig selv i tungen hver gang, det er så mega dumt, ikk'å? Men ja. Så jo, helt klart! Altså det, og det er torskedumt, ja.

I2: Ja.

I1: Øhm, ja, nu var vi også lidt inde på det, om der er situationer hvor du føler det er mest hensigtsmæssigt at snakke dansk i engelskundervisningen?

L1: Ja altså det øh, ja det var de situationer jeg nævnte før, og hvis jeg skal skælde ud, så bliver det også på dansk.

I2: Er der en grund til det? At øh, du føler det kommer nemmere, bedre igennem?

L1: Ja altså jeg kan slet ikke engang forestille mig at skælde ud på engelsk. Det tror jeg faktisk aldrig jeg har gjort.

I2: Nej.

L1: Øh, det kommer bare, det er sgu nemmere lige i situationen hvis nu man er ophedet og så videre, og lige køre den over i dansk, ja. Så kommer ordene lidt nemmere til én.

I1: Ja, okay. Ja. Er der et, har du et særligt fokus på intersprogsudvikling og mundtlighed i undervisningen, altså både i forhold til opgavetyper og arbejdsformer og sådan noget, altså er det noget du tænker..?

L1: Ja. Øh, ja. Altså det øh, jeg prøver, altså specielt i arbejdsformer prøver jeg at tænke rigtig meget over det. Forskellige arbejdsformer, forskellige måder at arbejde med sprog på, øh, altså både tale, lytte og læse og så videre.

I2: Mmmh.

I1: Okay.

L1: Ja.

I2: Det leder os så ind i det her med med, med elevernes perspektiv. Det her med om dine elever de taler dansk i engelskundervisningen, og hvilke situationer er det så du oplever, de mest gør det i?

L1: Det er øh, det er ofte når jeg er nede i én til én øh med dem. Hvis de spørger mig om hjælp. Så tror jeg det er som om, at så bryder de en eller anden, øh, øh, klasserumskodeks, så sidder vi dér og har sådan en, så snakker de dansk til mig. Ja. Der tror jeg det er helt naturligt for dem. Så når de for eksempel skal spørge om hjælp, eller skal spørge om et eller andet andet, så bliver det dansk.

I2: Ja. Er der andre situationer du kan komme i tanke om?

L1: Altså hvis vi tænker udover når vi arbejder fagligt og så videre, så hvis de har andre ting de vil øh, hvis det kan være spørgsmål til frikvarteret, eller praktiske spørgsmål eller et eller andet, så er det på dansk også. Ja.

I2: Så ligesom når det skifter det her, fra det faglige til noget der ikke har med undervisningen i sig selv at gøre, så ser man et spænd.

L1: Ja.

I1: Ja og det var faktisk også, det var også noget vi havde set. Når det er den der, de der perioder imellem aktiviteterne, så er det lidt legitimt "nå men så er der en lille pause, så kan vi snakke dansk."

L1: Ja men hvor fedt kunne det ikke være hvis man snakkede engelsk der?

I1: Ja, ja sådan helt per automatik.

L1: Ja.

I2: Ja.

I1: Accepterer du at dine elever snakker dansk i engelskundervisningen?

L1: Altså det afhænger af hvem det er, vil jeg sige, øhm, jeg tror jeg har øhm, nu tænker jeg lige med navne her, men [elev navn] for eksempel dernede, det er skide svært for ham, og jeg tror ikke jeg ville få ham gennem en opgave, hvis jeg skulle sidde og snakke engelsk til ham i én til én hvor vi sidder dér og gennemgår noget. Så der snakker jeg dansk, og der accepterer jeg at han snakker dansk, øh, det vigtigste for mig er, at han arbejder med opgaven på engelsk. Øhm, og ellers så er jeg nok lidt for god til at... eller for dårlig til at acceptere, at de snakker dansk også generelt.

I2: Er der nogle arbejdsformer, hvor du især oplever, at her snakker vi næsten primært kun dansk?

L1: Øh, det har jeg svært ved lige at sige, hvad det skulle være. Det er sådan meget gængs, vil jeg sige, at der er lidt for meget dansk.

Interview med lærer 2 (Fourfeldtskolen Bohr):

I1: Ja, det første spørgsmål vi har det er "hvad er din holdning til engelsk som klasserumssprog?"

L2: Altså om jeg bruger engelsk som primærsprog i engelsktimerne?

I1: Ja både dig og elever, altså sådan generelt for hele klassen.

L2: Ja, som udgangspunkt der vil jeg helst at vi bruger engelsk, og det gør jeg faktisk øh, helt nede fra mellemtrinnet, når jeg har dem også. Men øh, jeg giver også lov til, hvis man ikke lige kan svare, at man må snakke dansk, og jeg forklarer også tit på dansk, fordi jeg har øh, hvis man har nogen siddende som overhovedet ikke forstår noget, så tænker jeg at der er mere læring i, at jeg forklarer det på dansk så de øh, så de er med. Men som udgangspunkt så vil jeg gerne have at det foregår på engelsk.

I1: Okay, ja.

I2: Den holdning du har mod det her med klasserumssproget, er det også noget der er blevet italesat overfor eleverne?

L2: Ja, jeg starter altid med at lave sådan en forventningsafklaring når jeg overtager et hold..

I2: Ja, hvad går den ud på så?

L2: At øh, ja at jeg siger til dem "jeg vil gerne have at I bruger engelsk så meget som muligt." Det er fair nok hvis der er et ord man ikke lige kan, at man så siger det på dansk eller at man øhm, hvis man har rigtig svært ved det, det lærer man jo hurtigt, man finder hurtigt ud af hvem det er der har brug for det. Men jeg vil rigtig gerne have også hvis de stiller spørgsmål, at de spørger på engelsk, og når vi gennemgår noget, så vil jeg også have de svarer på engelsk, som udgangspunkt.

I2: Ja.

L2: Ja.

I2: Nu har vi snakket sådan lidt om, er der sådan en overordnet sprogpolitik på skolen? Er der en politik, når man har fremmedsprogsundervisning, er det sådan en gængs regel?

L2: Ikke hvad jeg ved af, men nu er jeg først startet i oktober, øh..

I2: Okay.

L2: Og startet i coronatid, så jeg ved ikke, men øhm, men det tror jeg ikke der er.

I2: Kunne du tænke dig måske, at der var det?

L2: Ja. Ja det kunne jeg godt.

I2: Hvad for nogle fordele kunne du se hvis der var sådan en?

L2: Øh, jamen at undervisningen måske var øh, var mere sådan ens for eleverne. Nu har jeg alle år jeg har haft engelsk primært haft udskolingen, og man kan sige jeg har også oplevet elever der kommer op i syvende klasse og ikke er vant til at have en engelsklærer der taler engelsk hele tiden. Så de får lidt et chok når de så kommer ind og får mig, som bare taler løs på engelsk, og så bliver de sådan helt øh, altså blown away, sådan "wow, er det sådan her?" Men jeg tror bare på man lærer meget mere når man hører det, altså det der med at blive sprogbadet hele tiden, jo mere sprog vi hører, jo mere lærer vi også, og vi behøver ikke forstå alt, bare vi forstår det vigtigste.

I2: Mmmh.

L2: Ja.

I1: Yes. Øhm, bare sådan for, taler du dansk i din engelskundervisning?

L2: Nogle gange, ja.

I1: Nogle gange ja. Og hvis du selv skulle sige det, hvad for nogle situationer er det så i, tænker du?

L2: Øhm, det er for at være sikker på at alle har forstået opgaven, tænker jeg faktisk primært.

I1: Ja, så det er sådan når det er noget opgavebeskrivelse af en slags.

L2: Ja, og hvis..

I1: Afklarings..

L2: Ja, lige præcis, og hvis der sidder nogen.. Hvis vi har en diskussion, så kan jeg godt finde på lige, hvis jeg ved der sidder nogen som er rigtig svage og måske ikke har forstået noget, så lige sådan opsummere, hvad det er vi har snakket om.

I2: Mmmh.

I1: Ja.

I2: Øhm, er den tilgang du har her til at snakke engelsk, og dansk når du skal forklare det nærmere, er det samme tilgang på alle klassetrin du har haft, eller er det...

L2: Ej jeg gør det mere i femte end jeg gør det i syvende.

I2: Okay.

L2: Og i niende vil jeg sige der, når jeg har niende klasser der skal til eksamen så er mit udgangspunkt at øh, der er det 95% af tiden der skal foregå på engelsk, og så vil jeg hellere, hvis jeg har nogen der har svært ved, gå ned til dem, så det ikke er hele klassen der bliver involveret i det. At så sætter jeg dem i gang, og så går jeg ned til dem jeg ved der har svært ved det, og så forklare hvad det er de skal. For at optimere de andres tid også altså.

I2: Mmmh.

I1: Ja. Det som du nævner der med altså, at det tit er i, noget med opgaveafklaringer og sådan noget, det du siger nu, og det hænger jo egentlig også godt sammen med det vi har set.

I2: Ja.

I1: Altså, øh, at det er der det oftest er der man har tendens til at slå over i dansk. Også de andre observationer vi har lavet på en anden skole, ja, det hænger godt sammen.

L2: Ja. Mmmh.

I2: Hvorfor tror du at det er mellem, det tit er det her mellem aktiviteterne og ved opgavebeskrivelsen og én til én hjælp at man gør det på dansk fremfor engelsk?

L2: Det forstod jeg ikke lige.

I2: Altså hvorfor er det at man i de situationer vælger at gøre det på dansk?

L2: Nå, altså for mit eget vedkommende så er det fordi at jeg har nogen som øh, ville bruge al tiden på og øh, ikke få lavet noget fordi de ikke har forstået opgaven. Så det er egentlig for at hjælpe dem, øhm, at jeg slår over i dansk. Jeg har også... Nu kender jeg jo som sagt ikke dem her så godt, for jeg har først fået dem her til engelsk efter påske, men ellers hvis det er nogen jeg kender godt, jamen så, jeg gør også tit det, så forklarer jeg det på mange forskellige måder på engelsk, så jeg starter med det jeg sådan har tænkt hjemmefra, og så hvis det er nogen der sådan, det er de lidt i tvivl om, så prøver jeg på en anden måde. Men det er klart man når ud et sted, hvor man tænker "jeg kan ikke forklare det mere simpelt på engelsk nu, så hvis der stadig sidder nogen der ikke forstår det, så bliver jeg nødt til at slå over i dansk". Ja.

I2: Okay.

I1: Har du sådan et specifikt fokus øh, sådan intersprogsudvikling og mundtlighed i undervisningen, altså både i forhold til opgavetyper og arbejdsformer og sådan noget? Tænker du det meget ind i din planlægning af undervisningen?

L2: Jeg forsøger rigtig meget og øh, og variere øh, at vi både har mundtligt, at vi har skriftligt, at vi, nu har vi ikke lige arbejdet så meget med grammatik, men det er fordi jeg kan godt lide tanken om grammatik der giver mening, så jeg vil gerne mere integrere grammatikken i undervisningen end at vi kører ekstern grammatik.

I2: Mmmh.

L2: Øhm, så jeg forsøger meget og variere de aktiviteter vi laver, fordi jeg ville selv synes det var røvsygt og sidde og kun lave indsætningsopgaver for eksempel.

I1: Mmmh.

L2: Og så er det jo klart i sådan en aktivitet som den vi laver nu, hvor de skal skrive deres fan-fiction, hvor jeg har sat tid af til det, jamen så er det jo klart at næste gang de har halvanden time til at skriv, så er det jo rent skriftligt, øhm, men jeg øh, det der jeg har lavet med de der små aktiviteter når vi starter for eksempel, det er også for at få alle i gang, så er alle inde i sproget..

I2: Det lagde vi godt mærke til, ja.

L2: Ja.

I2: Det er også en god måde ligesom få alle.. Så ved man alle har produceret noget engelsk output.

L2: Ja, så ved jeg at alle har sagt noget på engelsk i løbet af en time.

I2: Ja. Øhm, så har vi der her spørgsmål om dine elever taler dansk i engelskundervisningen?

L2: Ja.

I1: Taler dine elever dansk i engelskundervisningen?

L2: Ja.

I1: Og så hvad for nogle situationer er det du oplever at de gør det i, primært?

L2: Øhm, for nogen er det fordi de ikke har ordforrådet til selv og øh, hvis de skal spørge om noget, og de så ikke har ordforrådet til det, og så for nogen så er det bare fordi jeg tror, de synes det er akavet og skal tale engelsk, altså det er, det er sådan lidt en øh, en overvindelse og skal sidde og tale et fremmedsprog sammen med en hel klasse der kan tale ens modersmålssprog. Jeg har også haft kolleger, som, altså nyuddannede engelsklærere, som helst har villet i indskolingen fordi de synes, at selvom de har dansk i udskolingen, fordi de synes det der med at skulle stå overfor de der store elever og skulle tale på et andet sprog, det er sådan lidt grænseoverskridende, så jeg tror også det er sådan eleverne har det.

I2: Er der nogle arbejdsformer hvor du især oplever at her snakker de primært dansk?

I2: Gruppearbejde der tror jeg ikke at der er ret mange af dem der diskuterer opgaverne på engelsk, selvom det ville være optimalt.

I2: Mmmh, det er også det vi har erfaret i hvert fald.

I1: Ja, det er det.

I2: Det er også svært at, altså, håndhæve.

I2: Så snart man siger "det snakker I lige om i gruppen" så kan man bare høre alt det der dansk rundt omkring, og man går rundt sådan "øh, jeg vil gerne have I skal lige arbejde på engelsk", og nogle gange, det ved jeg ikke om I hørte nu, så kan de også finde på at sige "skal vi skrive det her på engelsk?" "Ja! Det skal I." Det er vanvittigt.

I2: Du accepterer også at de snakker dansk?

I2: Ja.

I2: Ja.

I2: Øh, nogle gange, altså det kommer lidt an på opgavetypen, tror jeg. Hvis nu at vi havde.. Hvis det var i niende klasse, og de skulle øh, vi diskuterede nogen øh, spørgsmål omkring racisme, hvor jeg ville have i forhold til eksamen, så ville jeg forlange at de skulle tale engelsk.

I2: Mmmh.

I2: Men hvis det er nu hvor de skal sidde og lave en brainstorm om fan-fiction, så kan jeg godt acceptere at de taler dansk, fordi jeg ved at jeg har flere med.

I2: Ja.

I2: Så det er sådan en afvejning, tror jeg, hver gang, hvad jeg lige accepterer.

I2: Afviger det også sådan fra elev til elev, hvad du vil acceptere fra dem?

I2: Ja det kan det godt gøre.

I2: Ja.

I2: Dem som jeg har siddende som, altså ingenting kan, der accepterer jeg selvfølgelig mere at de taler engelsk end nogle af dem, som jeg ved har et rigtig godt ordforråd.

I1: Ja.

I2: Ja. Okay.

I2: Det er sådan, det er min måde at undervisningsdifferentiere på.

I1: Ja ja, og det forstår man jo også godt, og det er der jo heller ikke noget galt i, man må sætte nogle forskellige krav til forskellige elever, fordi de er jo forskellige.

L2: Og der var også nu.. Der var en af dem hvor jeg siger ”prøv og hør, du skriver så meget du kan. Hvis du kun kan skrive 100 ord så er det fint, bare du får skrevet noget.” Hvor man kan sige, der sidder også nogle piger og drenge derinde, hvor jeg tænker ”det er godt jeg har sat et maks. på, for ellers så afleverer de ti sider, og så bliver jeg aldrig færdig med at rette de der opgaver.” Øhm, ja, for ellers så har jeg nogen, der ville sidde og bryde fuldstændig sammen, fordi de kan ikke overskue de der 300 ord, fordi måske ikke.. Altså hvis de har et helt vildt lille ordforråd, så er de måske i stand til at producere 50 ord uden at det er, altså de er over anstrengt bare på 100 ord.

I2: Hvad så med sådan hvor de har, hvis de fremlægger? Hvordan fungerer det så?

L2: Øhm, jeg har ikke lige fremlagt med de her, men i femte altså der øh, jeg vil gerne have alle siger noget i en fremlæggelse, men jeg accepterer også, at dem der har svært ved det siger mindre end dem der godt kan, men jeg vil have alle siger noget.

I2: Okay.

L2: For det skal ikke være sådan man kan stå og putte sig, og så øh, fordi man kan sige til eksamen, og til, når de skal have mundtlig karakter i udskolingen, jamen så bliver man nødt til at høre alle, for hvis der er en der aldrig siger noget, så kan du ikke vurdere hvor de ligger henne.

I1: Nej.

L2: Så derfor så synes jeg det er vigtigt, at man øver det selvom man synes, at det er grænseoverskridende.

I1: Det havde vi også nogle gange snakket om, det der med at, det der med at man måske nogle gange, har en tendens til måske at lave lidt for meget gruppearbejde i forhold til til en eksamen, hvor du skal stå selv.

L2: Mmmh.

I2: Mmmh.

I1: Det skal de jo også øve. Øves i.

L2: Ja. Og så kan man sige, nogle af de allersvageste ville man måske acceptere, at de skrev alt ned, hvad de skulle sige, hvor jeg ved de dygtige ville forlange, at det kun er stikord.

I2: Mmmh.

I1: Ja.

L2: Og så ved dem der har svært ved det, jamen det er jo så sådan en proces at så arbejder vi hen imod at vi har færre og færre hele sætninger, men øhm, men der er en eller anden sikkerhed i, at ”jeg kan læse det op”, og jeg hader oplæsning i fremlæggelser, men hvis det ligesom er det der kan få dem i gang, så vil jeg hellere acceptere det, end at de klapper helt i.

I1: Ja det kan jo også ses som det første skridt mod...

L2: Ja, og der kunne det jo være fedt, at man ligesom havde en eller anden rød tråd, så man allerede på mellemtrinnet begyndte at øve dem i fremlæggelser ud fra stikord. Det gør jeg meget når jeg har mellemtrinnet.

I1: Ja.

L2: Og jeg tænker det kommer an på, hvis man nu kun har indskoling og mellemtrinnet, så ved man måske ikke hvad slutmålet er. Så er man måske ikke opmærksom på mundtligheden på samme måde, som én der kører eksamener hvert år, og så går ned og tager hold.

I2: Har du oplevet det har en effekt sådan, miljøet i klassen, eller hvad siger man sådan, det bliver tilgodeset, at det er okay ikke at sige det rigtige? Nogle gange kan det godt være lidt, du ved, der er nogen der gemmer sig fordi de er bange for at sige det forkert, fordi der er nogen der måske griner af dem.

L2: Ja, øhm, jeg tænker alle sproglærere har et kæmpe fokus på, at det skal være okay at fejle. Øhm, men jeg ved ikke om det altid lykkes, fordi det kræver ret meget af eleverne at man får skabt det der, øh, altså at de også accepterer det. Øhm, jeg tror det jeg gør det er, at jeg prøver sådan at italesætte hele tiden, at det er okay at man laver fejl, og at hvis jeg laver fejl, fordi det gør jeg også når jeg står og forklarer et eller andet, at jeg så også italesætter at "nå okay jeg prøver lige forfra" eller "ej det gav vidst ikke så meget mening" sådan at jeg ligesom også viser dem, jeg ved godt at jeg har lavet en fejl nu. Øhm, hvis jeg laver kongruens fejl når jeg taler, så retter jeg også tit mig selv, fordi så de ligesom kan høre, at det er okay at øh, nogle gange så retter jeg mig bare, og så snakker jeg videre for at vise at, at på den måde kan man også komme ud ad de der fejl, man behøver ikke at alt går i stå fordi "nu kom jeg til at sige et ord forkert". Øhm, jeg bruger også nogle gange, hvis jeg ikke kan huske ordet på engelsk, fordi det sker jo også, øhm, så begynder jeg bare på en eller anden lang forklaring, for at undgå det der ord, og så kan jeg også godt se nogle gange at de kigger sådan lidt mærkeligt, og så jeg bare sådan "det er fordi jeg kan ikke huske hvad det hedder" så derfor så.. For at vise dem strategierne i forhold til hvordan de selv kan, kan gøre.

I1: Ja, det er en god pointe.

L2: Så bliver man mere menneskelig i deres øjne også, tænker jeg.

I2: Helt sikkert. Så har de også en at spejle sig i, hvis man kan sige det sådan.

L2: Ja, at "det er faktisk okay at vi laver de her fejl, fordi det gør vores lærer også."

I2: Synes det er en god ideologi at have.

I1: Ja at vise dem, at gå forrest, på en eller anden måde.

L2: Ja.

Bilag 7 – Praksisudviklingsaktiviteter og tiltag

Aktivitet – “Play Your Own Study Trip to London!”

Plan Your Own Study Trip to London!

The class is going to London for a 7-day study trip from Friday the 20th to Thursday the 26th of May 2022. You will have to plan your ideal trip in groups of three. The hostel/hotel must be within 20 kilometres of the city centre. Your annoying teachers have already made plans for Saturday, Monday, and Wednesday, but the rest is up to you! We depart from Billund on Friday the 20th at 12 a.m. and from Heathrow on the 26th at 3 p.m. Your budget is XXX£.



In your travel plan you must include the following:

- Transportation in London
- Hotel/hostel accommodation
- Leisure
- Food
- Costs for the above

Tiltag 1 – Self-assessment

Grade from 1-5 related to use of English in these situations:	
Talking with a classmate about an English task	
Talking with a classmate about other things	
Talking with the teacher about an English task	
Talking with the teacher about other things	

Tiltag 2 – Classroom Communication Poster

Classroom Communication



How do you spell (...)?



What is the time?



I forgot my (...) can I borrow one?



Can you explain it in a different way?



Can I go to the toilet?



Can you help me, please?



Can we work in (...)?



I have a question about (...)

