

---

---

# THE ECHOES OF UN-SPOKEN ENGLISH

---

---

Bachelorprojekt

Jasmine Ahmeti (laer210127)

Hannah Theresa Jockel (laer210219)

---

Københavns Professionshøjskole  
Campus Carlsberg

**BACHELORPROJEKT**

Udarbejdet af:

Jasmine Ahmeti (laer210127)

Hannah Theresa Jockel (laer210219)

Vejledere:

Maria Rejkjær Holmen

Rawand Samal Jalal

Anslag inkl. mellemrum:

88.061

Dato for aflevering:

3. januar, 2025

---

Bachelorprojekt

Jasmine Ahmeti (laer210127)

Hannah Theresa Jockel (laer210219)

---

## Abstract

*This study investigates the reasons behind learners' limited use of the target language during English lessons. Despite the emphasis on the importance of active engagement in the target language in communicative language teaching, many learners rely heavily on the school language (Danish) during group discussions, teacher-student interactions, and other classroom activities. Data was collected through classroom observations and learner interviews to identify patterns and factors contributing to this phenomenon. The findings suggest that learners' limited use of the target language during English lessons stems from a combination of the following: lack of habitual exposure to the target language, fear of making mistakes, classroom dynamics, lack of confidence in their speaking abilities, inadequate teacher expectations and insufficient variation in teaching methods. This can lead to limited opportunities to actively use the target language in speaking activities among learners. Furthermore the data indicates that excessive use of the school language by the teacher often reinforces students' dependency on it, despite the fact that research shows that a balanced and strategic use of the target language promotes greater language acquisition. Our research highlights the dual role of the teacher as both a linguistic model and a facilitator of communication. Additionally, this study highlights how translanguaging can impact learners' linguistic development, if used strategically.*

Bachelorprojekt

Jasmine Ahmeti (laer210127)

Hannah Theresa Jockel (laer210219)

## Indholdsfortegnelse

1. Indledning og afgrænsning af problemfelt	7
2. Problemformulering:	9
3. Begrebsafklaring	9
4. Fagsyn og begrundelse for valg af emne	10
5. Metode for empiriindsamling	11
5.1 Indsamling af empiri	12
5.1.1 Mixed methods	12
5.1.2 Kvalitative fokusgruppeinterviews	15
6. Fremstilling af opgavens teoretiske referenceramme	16
6.1 Input, Interaction and Output - Johnson (2017)	16
6.1.1 Meningsfuldt input	17
6.1.2 Output hypotesen	17
6.1.3 Interaktion og hypoteseafprøvninger	18
6.2 Language choice and language learning - Cameron (2001)	18
6.2.1 Classroom Language	21
6.2.2 Explaining new language	21
6.2.3 Giving instructions	22
6.2.4 Checking understanding	22
6.3 Classroom Talk and ESL Learners - Gibbons (2015)	22
6.4 How to Present Vocabulary - Thornbury (2002)	23
6.5 Børneperspektivet - Christina Holm Poulsen (2021)	24
6.6 Self-efficacy - Dammeyer (2017)	25
6.7 Stilladsering og zonen for nærmeste udvikling	25
6.8 Ordforrådstilegnelse og hukommelse - Stæhr (2015) & Henriksen (1995)	26
6.9 Narrative perspektiver - Løw (2009) & Rasmussen (2012)	27
7. Fremstilling af den indhentede empiri	28
7.1 Generelle fund fra optællingsskemaerne (se bilag K & B)	29
7.2 Lærerens sprogbrug	29

Bachelorprojekt

Jasmine Ahmeti (laer210127)

Hannah Theresa Jockel (laer210219)

---

7.2.1 Lærerens sprogbrug i begge 3. klasser (se bilag C & F)	29
7.2.2 Lærerens sprogbrug i 4. klasse (se bilag G og J)	30
7.2.3 Lærerens sprogbrug i 5. klasse (se bilag D & H)	31
7.2.4 Lærerens sprogbrug i 6. klasse (se bilag E & I)	31
7.3 Elevernes sprogbrug (se bilag K & B)	32
7.3.1 Elevernes sprogbrug i begge 3. klasser (se bilag C & F)	32
7.3.2 Elevernes sprogbrug i 4. klasse (se bilag G)	33
7.3.3 Elevernes sprogbrug i 5. klasse (se bilag D & H)	33
7.3.4 Elevernes sprogbrug i 6. klasse (se bilag E & I)	33
7.4 Empirifund fra fokusgruppeinterviews (se bilag A)	34
8. Analyse af den indhentede empiri	35
8.1 Lærernes brug af ECL og sproglige signaler	35
8.2 Oversættelser	37
8.3 Undervisningsformer og deres indvirkning på elevernes anvendelse af målsproget	38
8.4 Self-efficacy i sprogundervisningen	40
8.5 Børneperspektivet	42
8.6 Kan lærerens forventninger have en indvirkning på elevernes sprogbrug?	43
8.7 Narrative perspektiver	44
8.8 Opsamling af analysefund	46
8.8.1 Faktorer, der fremmer elevernes brug af målsproget	46
8.8.2 Årsager til elevernes manglende brug af målsproget	47
9. Diskussion af analysefund	48
9.1 Translanguaging, flersprogethed og intersprog - en dynamisk kombination	48
9.2 Anvendes translanguaging?	50
9.3 Handleperspektiv - alternativer til direkte oversættelse	52
9.4 Kan anvendelsen af translanguaging skabe en narrativ genfortælling?	54
9.5 Intersproget som en pædagogisk strategi	55
10. Konklusion	56
Litteraturliste	57
Bilag	60

---

Bachelorprojekt

Jasmine Ahmeti (laer210127)

Hannah Theresa Jockel (laer210219)

---

Bilag A: Interview med 4. klasse	60
Bilag B: Procentdele for optællinger af sprogbrug hos lærere og elever	64
Bilag C: optællingsskema i 3. klasser	66
Bilag D: optællingsskema i 5. klasse	68
Bilag E: optællingsskema i 6. klasse	69
Bilag F: kvalitativt observationsskema i begge 3. klasser	70
Bilag G: kvalitativt observationsskema i 4. klasse	73
Bilag H: kvalitativt observationsskema i 5. klasse	75
Bilag I: kvalitativt observationsskema i 6. klasse	76
Bilag J: optællingsskemaer i 4. klasse	78
Bilag K: Samlet tabel over optællingerne	79

---

Bachelorprojekt

Jasmine Ahmeti (laer210127)

Hannah Theresa Jockel (laer210219)

---

## 1. Indledning og afgrænsning af problemfelt

I engelskfaget bør man bestræbe sig på at tilrettelægge undervisningen, så eleverne får muligheden for at udvikle kommunikative færdigheder, der gør dem i stand til at udtrykke sig nuanceret i både mundtlige og skriftlige sammenhænge. Det skal samtidig kunne understøtte deres evner til at anvende engelsk som et funktionelt og alsidigt redskab i både hverdagsorienterede og globale kontekster, som også står beskrevet i faghæftets formålsformulering:

Eleverne skal i faget engelsk udvikle sproglige, tekstmæssige og interkulturelle kompetencer, således at de kan anvende engelsk nationalt og globalt i deres aktuelle og fremtidige liv. Eleverne skal udvikle deres nysgerrighed og bevidsthed om engelsk sprog og kunne vælge egnede sproglærings- og kommunikationsstrategier som grundlag for fremmedsprogsindlæringen.

(Børne- og Undervisningsministeriet, 2019, s. 7)

Engelskfagets formål er at udvikle elevernes *sproglige kompetencer* gennem *kommunikative færdigheder*. Gennem anvendelse af sproget i form af mundtlig kommunikation i undervisningen, får eleverne mulighed for at afprøve og udvikle deres sproglige færdigheder. Før den reelle sprogtilegnelse kan finde sted, er det nødvendigt at skabe et solidt fundament, hvor eleverne konsekvent bliver eksponeret for autentisk sprogbrug i varierende kontekster. Det er en generel påpegelse inden for fremmedsprogsdidaktikken, at gentagen eksponering på målsproget er et væsentligt element, da det giver eleverne muligheden for at internalisere sproglige mønstre og strukturer (Johnson, 2017). *English as a classroom language* er derfor et af de didaktiske virkemidler som bør stå centralt i de fleste klasserum, da det er her

---

Bachelorprojekt

Jasmine Ahmeti (laer210127)

Hannah Theresa Jockel (laer210219)

---

eleverne modtager meningsfuld input og ligeledes udsættes for indflydelsesrig eksponering på målsproget (Cameron, 2001)

På trods af de opstillede fordele, har vi i forskellige kontekster gennem vores lærerfaglige uddannelse, observeret, at der oftest ikke bliver snakket engelsk i engelskundervisningen. I forlængelse af dette har vi naturligvis undersøgt, om det er et reelt vedvarende problem i de danske folkeskoler. Vi fandt frem til at Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) i 2003 udkom med en dybdegående undersøgelse om engelskfaget i folkeskolen, hvor de blandt andet behandlede emnet: *mundtlighed i engelskundervisningen*. EVA (2003) beretter i deres undersøgelse, at langt de fleste lærere på mellemtrinnet ikke anvender målsproget i engelskundervisningen. Der stilles derudover heller ikke krav til at eleverne anvender målsproget aktivt i praksis, hvilket især står i kontrast til den ovenstående formålsformulering (EVA, 2003). I modsætning hertil forventes anvendelsen af målsproget i 7. klasse og op efter, i langt højere grad, og undersøgelsen belyser de problematikker, der kan opstå som følge af sådanne pludselige niveauskift. Det fremgår dog af undersøgelsens resultater, at både lærere og elever på mellemtrinnet ønsker en øget anvendelse af målsproget i undervisningen, hvilket peger på et behov for større integration af sproget i praksis (EVA, 2003, s. 39).

Med udgangspunkt i det ovenstående vil vi i dette projekt både undersøge de umiddelbare samt bagvedliggende årsager til elevernes sproglige tilbageholdenhed i engelskundervisningen. Som følge heraf har vi formuleret nedenstående problemformulering, som danner grundlaget for projektet:

---



Bachelorprojekt

Jasmine Ahmeti (laer210127)

Hannah Theresa Jockel (laer210219)

---

## 2. Problemformulering:

*Hvilke årsager kan bidrage til elevernes manglende anvendelse af målsproget i engelskundervisningen?*

## 3. Begrebsafklaring

I dette projekt vil vi anvende og samtidig forsøge at undlade en række centrale begreber, som vi har vurderet som værende nødvendige i denne kontekst. Begreberne: *modersmål*, *førstesprog*, *fremmedsprog*, *andetsprog*, *skolesprog* og *målsprog* vil blive afklaret og præciseret i det følgende, for at sikre en fælles forståelse og anvendelse gennem hele projektet. Årsagen til vores ønske om en klar differentiering mellem disse begreber, ligger hovedsageligt i hensynet til flersprogede elever og deres sproglige forudsætninger.

I de udvalgte teorier fra det engelskfaglige område, anvendes begreberne, *modersmål* (*native language*, *mother tongue*) eller *førstesprog* som *L1* (*Language 1*). Ligeledes anvendes *andetsprog* *L2* (*Language 2*) eller *fremmedsprog* som *FL* (*Foreign Language*). I teoriene antages det implicit, at alle elever besidder det samme modersmål eller førstesprog. I denne kontekst kan førstesproget derfor risikere at blive gjort synonymt med dansk, hvilket ikke tager højde for tilstedeværelsen af flersprogede elever i klasseværelset. Under indsamlingen af vores empiri stødte vi derudover på elever med engelsk som førstesprog, samt elever der var flydende i flere forskellige sprog. Engelsk kan i denne sammenhæng risikere at ligestilles med elevernes andetsprog eller helt generelt som et fremmedsprog, hvilket ikke altid er

---

Bachelorprojekt

Jasmine Ahmeti (laer210127)

Hannah Theresa Jockel (laer210219)

---

tilfældet. I forbindelse med overholdelse af korrekte kildeangivelser og andre saglige hensyn, vil vi naturligvis anvende de begreber, som teoretikerne benytter, når vi redegør for teorierne.

Derimod vil vi i de øvrige dele af projektet hovedsageligt anvende begreberne *'skolesprog'* og *'målsprog'* for at opretholde neutralitet. Når vi omtaler skolesproget, henviser vi til dansk, og når vi omtaler målsproget, refererer vi til engelsk. Dog vil vi undervejs i projektet også anvende *'dansk'* og *'engelsk'*, når det vurderes som meningsfuldt i den givne kontekst, eksempelvis når vi skal gengive de begreber, vi anvender i empiriindsamlingen. Hertil vil vi dog undervejs også anvende skolesprog og målsprog, når vi metakommunikere i teksten. I projektets diskussionsafsnit anvender vi desuden begrebet *'førstesprog'*, når vi henviser til flersprogede elever. Her refererer vi til elevernes reelle førstesprog, som ikke nødvendigvis er dansk.

## 4. Fagsyn og begrundelse for valg af emne

I løbet af alle vores engelskfaglige moduler, har vi fået en tydelig forståelse af, hvor vitalt det er at kommunikere på målsproget, når vi underviser, da det skaber den nødvendige kommunikationsramme for undervisningen. Der er mange teoretikere der ligeledes deler dette syn, idet det danner grundlaget for at eleverne implicit opfordres til at anvende sproget aktivt i undervisningen. Vi har svært ved at forestille os, at en reel udvikling af elevernes kommunikative færdigheder, kan finde sted, hvis målsproget ikke anvendes aktivt i praksis. Dette udgangspunkt stemmer overens med det funktionelle fagsyn, hvor sprogets praktiske og kommunikative anvendelse prioriteres frem for udelukkende dets grammatiske og teoretiske aspekter (Bjerre & Ladegaard, 2007, s. 18). Det indebærer, at undervisningen prioriterer, hvordan eleverne kan bruge sproget til at kommunikere effektivt i forskellige kontekster. I det

---

Bachelorprojekt

Jasmine Ahmeti (laer210127)

Hannah Theresa Jockel (laer210219)

---

funktionelle fagsyn ses sprog som et redskab til at opnå forståelse, samarbejde og formidling, og undervisningen tilrettelægges ofte med vægt på aktiviteter, hvor sproget bruges aktivt og på en meningsfuld måde (Bjerre & Ladegaard, 2007, s. 18). Sprog skal altså anses som et kommunikationsværktøj, og formålet med at lære et sprog er netop, at man dermed kan bruge det. Dette stemmer overens med vores tilegnelsessyn, som baserer sig på den kommunikative tilgang (Bjerre & Ladegaard, 2007, s. 19). Her lægges der ligeledes vægt på sprogets praktiske anvendelse i autentiske interaktioner. Kort beskrevet lægger det kommunikative tilegnelsessyn vægt på, at sprogets funktion prioriteres over dets form (Bjerre & Ladegaard, 2007, s. 19).

Der er dog ikke altid en fuldstændig overensstemmelse mellem teoretiske forventninger og den faktiske praksis. Vi har som tidligere beskrevet, observeret en del klasser og lærere, hvor vi bemærkede, at der netop ikke udelukkende blev talt på målsproget i engelskundervisningen. Tværtimod blev der hovedsageligt talt på skolesproget. Vi kom derfor hurtigt frem til, at vi gerne vil undersøge, hvorfor der tales så meget på skolesproget, hvis det er meningen, at eleverne skal udvikle deres færdigheder på målsproget. Vi startede med at have opfattelsen af, at engelsklærernes manglende anvendelse af målsproget i undervisningen var den enkeltstående årsag til elevernes tilbageholdenhed. Efter yderligere overvejelser valgte vi at flytte vores fokus fra udelukkende at se på lærerens handlinger til også at inkludere de underliggende faktorer, der muligvis også kan bidrage til at begrænse elevernes sproglige deltagelse i engelskundervisningen.

## **5. Metode for empiriindsamling**

I følgende afsnit vil vi begrunde valget af metoder for indsamlingen af empiri. Der gives desuden beskrivelser af beslutningerne, der blev truffet igennem projektets proces.

---

Bachelorprojekt

Jasmine Ahmeti (laer210127)

Hannah Theresa Jockel (laer210219)

---

## 5.1 Indsamling af empiri

Til vores indsamling af empiri har vi både gjort brug af kvalitative og kvantitative metoder, i form af observationsskemaer, optællingsskemaer og fokusgruppeinterviews (Schmidt, 2020). Formålet med udvælgelsen af fokusgrupperne var at sikre en bred dataindsamling, idet vi ønskede en nuanceret undersøgelse af vores problemfelt. Vi har derfor indgået aftaler med flere lærere, der underviser på forskellige klassetrin, på to skoler i to forskellige kommuner, for at opnå et varieret datagrundlag. Vi fik lavet aftaler med i alt fem klasser og fire forskellige engelsklærere, hvor vi fik lov til at observere deres engelskundervisning. Helt præcist observerede vi to 3. klasser, en 4. klasse, en 5. klasse, samt en 6. klasse (sidstnævnte var niveauopdelt i to hold). Vi gennemførte desuden fokusgruppeinterviews med eleverne fra den samme 4. klasse. Mens vi var ude i klasserne, talte vi uformelt om vores projekt med lærerne, hvor vi forklarede, hvad vores opgave skulle handle om, samt aftalte vi i fællesskab hvordan empirien skulle indsamles.

### 5.1.1 Mixed methods

Vi har valgt at benytte *mixed methods* i vores undersøgelse (Ahrenkiel, 2020). På denne måde kombinerer vi både kvalitative og kvantitative data, som kan give os et dybere indblik i empirien, der indsamles. Ved en anvendelse af denne metode, kan vi gennem en kvantitativ undersøgelse i form af optællinger få et overblik over, hvor mange gange der bliver talt på målsproget og skolesproget, henholdsvis af læreren og eleverne i vores undersøgelsesgrupper. Samtidig gjorde vi brug af kvalitative observationsskemaer, hvor vi dokumenterede alle relevante iagttagelser. Dette fungerede som et supplement til optællingerne, da det gav os et dybere indblik i, hvordan sprogene blev anvendt i en given kontekst, samt en øget forståelse af dynamikkerne på tværs i klasserne.

---

Bachelorprojekt

Jasmine Ahmeti (laer210127)

Hannah Theresa Jockel (laer210219)

---

Vores **kvantitative undersøgelse** har udviklet sig igennem processen. Under vores besøg i 4. klasse, bestod vores optællingsskema af to spalter, som blev navngivet “antal gange der bliver talt dansk” og “antal gange der bliver talt engelsk” (se bilag J). Efter denne observationsrunde indså vi, at optællingerne var præget af uklarhed med mangel på systematik og indblik. Vi ønskede i stedet at opnå en indskærpet forståelse af, hvornår og i hvilke situationer målsproget og skolesproget blev anvendt. Vi udarbejdede derfor et skema, som er baseret på Camerons (2001) kategorier for observation, da hun har gennemført en lignende undersøgelse som hun beskriver i sin bog *Teaching Languages to Young Learners*. Kategorierne, som vi har anvendt i vores optællingsskemaer, er direkte oversat samt inspireret og videreudviklet fra Camerons (2001) undersøgelse ([se også afsnit 6.2, s. 19 - 20](#) i dette projekt). Herefter valgte vi at inddele kategorierne i to separate skemaer:

**“Lærerens brug af dansk og engelsk”** (orange), som har de forskellige spalter: “forklare nyt sprog”, “oversættelser”, “instrukser”, “tjekke forståelse”, “fremhæve sprog”, “fokusere elevens opmærksomhed”, “testing”, “snakke om læring”, “feedback”, “disciplin og kontrol”, samt “uformel, venlig tale”.

**“Elevernes brug af dansk og engelsk”** (blå), som har spalterne “forklare nyt sprog”, “oversættelser”, “snakke i grupper”, “svare på spørgsmål fra læreren”, “spørge om hjælp fra læreren”, “spørge om hjælp fra sidemakker”, samt “uformel, venlig tale”. Herunder ses et eksempel, med skemaet fra observationerne i 6. klasse (se også bilag E):

---

Bachelorprojekt

Jasmine Ahmeti (laer210127)

Hannah Theresa Jockel (laer210219)

Lærereens brug af dansk og engelsk			
forklare nyt sprog	oversættelser	instrukser	tjekke forståelse
D: 4	D: 21	D: 68	D: 21
E:3	E: 2	E:17	E:12
fremhæve sprog	fokusere eleveres opmærksomhed	testing	snakke om læring
D: 12	D: 26	D: 0	D:16
E:14	E: 5	E: 8	E:4
feedback	disciplin og kontrol	uformal, venlig tale	
D: 4	D: 28	D: 19	
E: 15	E: 4	E: 0	
Elevernes brug af dansk og engelsk			
forklare nyt sprog	oversættelser		
D: 7	D:17		
E: 10	E: 0		
snakke i grupper	svare på spørgsmål fra læreren		
D:53	D: 9		
E: 3	E: 14		
spørge om hjælp f. læreren	spørge om hjælp f. sidemakker	uformal, venlig tale	
D:18	D:37	D: 59	
E:2	E:9	E: 1	

*Optællingsskema brugt til kvantitativ observation - her med data fra fokusgruppen 6. klasse*

Tallene i optællingsskemaet repræsenterer det antal gange, læreren eller eleverne påbegynder en ny sætning. Vi finder det hertil vigtigt at understrege, at optællingerne og observationerne er et øjebliksbillede af de situationer, vi oplevede gennem empiriindsamlingen. Vi er bevidste om, at der kan være ‘fejl’ i optællingen, da der kan være flere elever, som taler på samme tid, eksempelvis under gruppearbejde. Vi har forsøgt at gøre optællingerne så præcise som det var muligt for os.

**Den kvalitative del af observationerne**, i form af kvalitativt observationsskema, blev benyttet til empiriindsamling under hele undersøgelsen, i alle klasser. Observationsskemaerne er opdelt i fire fokusområder, som vi navngav og opdelte i følgende spalter:

Bachelorprojekt

Jasmine Ahmeti (laer210127)

Hannah Theresa Jockel (laer210219)

1 - Hvornår bliver der talt dansk	2 - Hvorfor tales der dansk (fortolkning)
3 - Hvornår bliver der talt engelsk	4 - Hvorfor tales der engelsk (fortolkning)

Under observationsekvenserne var den ene af os ansvarlig for at udfylde optællingsskemaet, mens den anden dokumenterede iagttagelserne ned i observationsskemaet. Vores metode for observation kan betegnes som **deltagerobservation** (Løgstrup, 2020), idet vi deltog fysisk i undervisningen. Vores hensigt var naturligvis, at forstyrre så lidt som muligt, da vi var bevidste om, at vores tilstedeværelse i forvejen tiltrak "uønsket" opmærksomhed. Vi var uden tvivl synlige aktører, da vi foretog observationerne, hvilket stemmer overens med Løgstrups (2020) påpegelse om, at vi aktivt indgår i den praksis, vi undersøger, når vi er observatører (Løgstrup, 2020). Det var derfor vigtigt for os, at vores placering i rummet var bagerst eller i siden af lokalet, når der var klasseundervisning. Når eleverne skulle arbejde i grupper, bevægede vi os rundt i klasseværelset for at lytte med.

### 5.1.2 Kvalitative fokusgruppeinterviews

Brinkmann og Tanggaard (2015) præsenterer de forskellige tilgange til at bruge interviews som en forskningsmetode for indsamling af empiri. De interviews, vi gennemførte med eleverne, er baseret på de videnskabelige metoder indenfor *semistrukturerede interviews* (Brinkmann & Tanggaard, 2015) kombineret med *fokusgruppeinterviews* (Kvale & Brinkmann, 2015). Efter at have aftalt med læreren for 4. klasse, at vi kunne interviewe eleverne, udarbejdede vi på forhånd interviewspørgsmål, som vi ville stille eleverne. Det var primært spørgsmål, der omhandlede deres sprogbrug i engelskundervisningen. Vi valgte i samarbejde med læreren at udføre fokusgruppeinterviews med to til tre elever af gangen, da

Bachelorprojekt

Jasmine Ahmeti (laer210127)

Hannah Theresa Jockel (laer210219)

---

vi gerne ville have, at eleverne var trygge under interview sessionerne. De fik selv lov til at takke ja og bestemte desuden selv, hvem de havde lyst til at blive interviewet sammen med.

Vi valgte på forhånd at anvende den semistrukturerede tilgang, da den giver mulighed for en fleksibel og dynamisk dialog, hvor samtalens styring kan tilpasses elevernes behov. Vi stillede ofte opfølgende spørgsmål, når eleverne kom med nye bemærkninger, som vakte vores interesse. Under interviewprocessen var der derudover et behov for omformulering af spørgsmålene samt ordforklaringer, således at interviewene kunne fungere optimalt. Dette har vi *ikke* valgt at inddrage i vores transskriptioner. Interviewspørgsmålene og elevbesvarelserne kan findes under bilag A.

For at opsummere metodeafsnittet, har vi i dette projekt gjort brug af *mixed methods* i form af *kvantitative* og *kvalitative observationer* samt *kvalitative fokusgruppeinterviews*.

## 6. Fremstilling af opgavens teoretiske referenceramme

I det følgende afsnit vil vi redegøre for de centrale teoretiske perspektiver, som vi vil anvende i vores analyse. Teorierne er hentet fra det engelskfaglige, almindidaktiske og pædagogiske område.

### 6.1 Input, Interaction and Output - Johnson (2017)

I kapitlet “Input, Interaction and Output” præsenterer og beskriver Johnson (2017) de nævnte hypoteser med udgangspunkt i fremmedsprogsindlæring. De nedenstående hypoteser skal i undervisningen anvendes i sammenspil med hinanden.

---



Bachelorprojekt

Jasmine Ahmeti (laer210127)

Hannah Theresa Jockel (laer210219)

---

### **6.1.1 Meningsfuldt input**

Den amerikanske lingvist Stephen Krashen, har udviklet den såkaldte *input hypotese* (Johnson, 2017, s. 75). Input refererer, kort beskrevet, til det sprog, som en person bliver eksponeret for i både mundtlige og skriftlige sammenhænge. Ifølge Krashen indgår meningsfuld og forståeligt input som væsentlige elementer under tilegnelsen af sprog (Johnson, 2017, s. 75). Meningsfuld input betyder, at eleverne møder sproget i en autentisk kontekst, og det er, ifølge hans hypotese, langt mere effektivt at blive eksponeret for naturligt sprogbrug end at lære om sproget gennem grammatiske regler og oversættelser. Den naturlige tilegnelse af sprog bliver i kapitlet forbundet til forskellene mellem indlæring af modersmålet (L1) og indlæring af fremmedsprog (FL eller L2). I modsætning til traditionel sprogundervisning metakommunikerer forældre sjældent eksplicite sprogregler, når de interagerer med deres børn på modersmålet (Johnson, 2017, s. 77). I stedet udvikler barnet gradvist sproglige færdigheder gennem gentagen eksponering af meningsfuld input i naturlige samtalsituationer. For eksempel forklarer forældre typisk ikke, at verber bøjes i datid; snarere demonstrerer de det gennem deres eget sprogbrug. Barnet tilegner sig denne viden ubevidst ved at observere og efterligne sproglige mønstre i forskellige autentiske interaktioner gennem dets opvækst (Johnson, 2017, s. 78). Denne sammenligning giver indsigt i, hvordan meningsfuld input er et essentielt virkemiddel i et fremmedsprogsdidaktisk perspektiv, da eksponeringen af autentisk sprogbrug kan være medvirkende til at styrke elevernes sprogudviklende processer.

### **6.1.2 Output hypotesen**

Den canadiske lingvist Merrill Swain har udviklet den såkaldte *output hypotese*, som ligeledes spiller en væsentlig rolle under tilegnelse af fremmedsprog (Johnson, 2017, s. 87). Swain hævder, at når elever skal producere sprog, tvinges de til at bearbejde sproglige

---

Bachelorprojekt

Jasmine Ahmeti (laer210127)

Hannah Theresa Jockel (laer210219)

---

strukturer på et dybere niveau, hvilket kræver en yderligere kognitiv indsats end blot at modtage input (Johnson, 2017, s. 86 - 87). Swain argumenterer derudover også for, at når eleverne opfordres til at producere sprog gennem *pushed output*, bliver de opmærksomme på deres egne sproglige præstationer, herunder udtale, strukturer og sætningsopbygning. Gennem *pushed output* bliver de bevidste om deres sproglige præstationer og begrænsninger, hvilket kan resultere i indsigtssrige selvevalueringer, hvor de “tvinges” til at reflektere over deres sproglige valg samt deres grammatiske og leksikale nøjagtighed (Johnson, 2017, s. 87).

### **6.1.3 Interaktion og hypoteseafprøvninger**

Lingvisten Michael Long har udviklet teorien bag *hypoteseafprøvninger* (Johnson, 2017, s. 85). Her understreger han, hvor væsentlige *sproglige interaktioner* kan være for elevernes sprogudviklende processer i fremmedsprogsundervisningen. Det er her elever får muligheden for at afprøve det man kalder for ‘sproglige hypoteseafprøvninger’. Hypoteseafprøvninger indebærer, at eleverne tester sproglige antagelser ved at eksperimentere med det i praksis (Johnson, 2017, s. 84). Når de forsøger at formulere sætninger og ‘meningsforhandler’ i autentiske interaktioner, får de mulighed for at afprøve deres forståelse af sproglige regler og strukturer (Johnson, 2017, s. 85). Long fremhæver især, at ‘meningsforhandlingerne’ indebærer en kognitiv indsats og skaber et læringsmiljø, hvor eleverne er aktive i deres indlæring og i stand til at justere deres sprogbrug baseret på feedback og deres interaktion med andre.

## **6.2 Language choice and language learning - Cameron (2001)**

I kapitlet “Language choice and language learning” i bogen *Teaching Languages to Young Learners*, anbefaler Cameron (2001) at man bør anvende så meget af målsproget som muligt, i målsprogsundervisningen. På trods af dette er der hyppigt lærere og undervisere, der ikke

---

Bachelorprojekt

Jasmine Ahmeti (laer210127)

Hannah Theresa Jockel (laer210219)

---

udelukkende benytter sig af målsproget i undervisningen. Cameron (2001) henviser til, at der kan være flere årsager til dette fænomen. Hun hævder samtidig, at der i nogle tilfælde endda kan gavne sprogudviklingen og læringen ved at benytte sig af flere sprog i målsprogsundervisningen. Hun skriver, at det kan virke mindre naturligt for lærer og elev at tale på målsproget, hvis de deler det samme modersmål (Cameron, 2021). For at en lærer kan gennemføre en hel lektion på målsproget, skal læreren have en høj kompetence inden for faget, for at møde de forskellige kommunikative situationer som opstår i undervisningssituationen. Det kan forstørre eller formindske afstanden (*gap*) mellem lærer og elev, når modersmålet anvendes, da sprog oftest benyttes som en relationsknyttende strategi. Samtaler på modersmålet kan vise eleverne, at læreren anerkender dem, hvor samtalen på målsproget kan fremhæve forskellen mellem elevernes og lærerens kompetencer på målsproget.

Cameron har i et projekt undersøgt, hvornår kommunikation på førstesproget finder sted i målsprogsundervisningen, og kom frem til følgende:

Lærerens brug af førstesprog:

- explaining aspects of the foreign language,
  - translating words or sentences
  - giving instructions
  - checking understanding of concept, talk, instructions;
  - eliciting language;
  - focusing pupils' attention;
  - testing;
  - talking about learning;
  - giving feedback;
-

Bachelorprojekt

Jasmine Ahmeti (laer210127)

Hannah Theresa Jockel (laer210219)

- disciplining and control;
- informal, friendly talk with pupils.

Elevernes brug af førstesproget

- asking for help from teacher or peers;
- responding to teacher questions.

(Cameron, 2001, s. 201 - 202).

Hun påpeger blandt de intersociale faktorer, at hvis førstesproget bruges til at disciplinere elever, kan det øge 'seriositeten' af dette. Lærers valg af sprog i forskellige kommunikative sammenhænge tillægger automatisk sproget en bestemt værdi. Hvis førstesproget oftest bruges i uformelle kontekster (samtale, gruppedannelser, irettesættelser og venlig tale) og målsproget udelukkende bruges til at tale om det faglige indhold i undervisningen, kan dette føre til, at målsproget ses som 'subject of study' (fagområde) i stedet for et kommunikationsværktøj (Cameron, 2001, s. 203).

I Camerons (2001) undersøgelse anvendte lærerne primært målsproget til at forklare en opgave eller formulere et spørgsmål, hvorefter dele af opgaven eller opklarende spørgsmål blev stillet på førstesproget. På interpersonelle termer vil dette kaldes L1 → FL eller en 'switching strategy', som sikrer, at eleverne forstår det mest essentielle i opgavestillingen. Cameron hævder, at dette kan være en hjælpsom strategi for eleverne på kort sigt. Dog kan det på lang sigt medføre, at eleverne ikke lytter opmærksomt efter, idet de ved, at opgavestillingen alligevel opklares på førstesproget.

Cameron påpeger derfor to centrale principper der bør finde sted i målsprogsundervisningen:

- at benytte målsproget så meget som muligt

Bachelorprojekt

Jasmine Ahmeti (laer210127)

Hannah Theresa Jockel (laer210219)

---

- sikre at en strategisk brug af førstesproget øger elevernes sproglæring

(Cameron, 2001, s. 209)

Cameron beskriver at ‘magten’ for at skifte over til målsproget altid ligger hos læreren. Selvom førstesproget benyttes i løbet af en lektion, har læreren altid muligheden for at skifte tilbage til målsproget.

### **6.2.1 Classroom Language**

Cameron (2001) fremhæver derudover, hvordan man som lærer kan understøtte, at eleverne anvender så meget af målsproget i undervisningen som muligt. Når Cameron (2001) beskriver, at kommunikationen i sprogundervisningen ideelt set bør foregå på engelsk, henviser hun til begrebet ‘classroom language’ (klasserumssprog, eller undervisningssprog) (Cameron, 2001, s. 10, 112, 195, 200 - 209). *English as a classroom language* forkortes også som ECL. Hun påpeger fordelene ved at benytte sig af ECL, idet eleverne får et højere læringsudbytte, når de aktivt modtager input og gør brug af det (Cameron, 2001). ECL er et begreb som vi vil gøre brug af i denne opgave, da det beskriver det didaktiske virkemiddel, hvor kommunikationen på målsproget anvendes i engelskundervisningen.

I forlængelse af dette har Cameron udarbejdet nedenstående anvisninger, som lærere kan benytte sig af, da de kan understøtte en øget anvendelse af ECL.

### **6.2.2 Explaining new language**

Cameron (2001) fremhæver de forskellige strategier for at forklare nye ord. Lærere kan benytte sig af billeder, video, aktioner eller gestik for at forklare nye ord, og hun påpeger, at det, der kommunikeres, altid skal gentages på målsproget i samme form, med forskellige præsentationsformer (Cameron, 2001, s. 210). Oversættelse kan bruges til at tjekke, om

---

Bachelorprojekt

Jasmine Ahmeti (laer210127)

Hannah Theresa Jockel (laer210219)

---

eleverne har forstået betydningen af det nye ord, og ellers kan alt i sætningen oversættes undtagen det nye ord, så eleverne kan danne sig en forståelse af det uden at få det direkte oversat (Cameron, 2001, s. 210).

### **6.2.3 Giving instructions**

Til instrukser om skift af arbejdsform eller gruppedannelser, kan læreren benytte sig af billeder på tavlen, som viser de forskellige arbejdsformer. Her er det igen vigtigt, at instrukserne bliver forklaret på forskellige måder (på målsproget) og med gentagelser, da instrukserne til en aktivitet oftest kan være sværere at forstå end selve aktiviteten (Cameron, 2001, s. 211).

### **6.2.4 Checking understanding**

Når lærere skal sikre sig, at eleverne har forstået, hvad der er blevet sagt eller hvad de bliver bedt om at gøre, kan lærere ofte komme til at spørge: 'Did you understand?', hvilket ofte vil besvares med 'yes' fra eleverne, selvom de i virkeligheden ikke har forstået indholdet (Cameron, 2001, s. 211). For at undgå dette, anbefaler hun, at eleverne kan tale sammen om opgavestillingen to og to, således at de kan forklare hinanden hvad de skal gøre på målsproget. Dette sikrer, at de har forstået det samme som deres makker. En anden mulighed er, at eleverne kan tegne et billede af, hvad de har forstået (Cameron, 2001, s. 211). Desuden kan læreren bede en elev om at forklare det til resten af eleverne (Cameron, 2001, s. 211). Man anvender først førstesproget, hvis det er *absolut* nødvendigt.

## **6.3 Classroom Talk and ESL Learners - Gibbons (2015)**

Gibbons (2015) benytter sig i kapitlet af forkortelsen, ESL, som refererer til *English as a Second Language*. Her beskrives den hyppigt benyttede diskurs i klasserummet for

---

Bachelorprojekt

Jasmine Ahmeti (laer210127)

Hannah Theresa Jockel (laer210219)

---

målsprogsundervisning, som er den såkaldte *IRF* (*Initiation - response - feedback*) strategi. (Gibbons, 2015, s. 31). Her giver læreren en initiation i form af et spørgsmål (I) som en elev vil svare på med en respons (R) som typisk kun er et ord eller et kort svar, som læreren så igen enten be- eller afkræfter ved hjælp af feedback (F). Gibbons (2015) fremviser følgende eksempel:

*Initiation - Teacher:* “What season comes after fall?”

*Response - Student:* “Winter.”

*Feedback - Teacher:* “Right, good. Winter.”

(Gibbons, 2015, s. 31).

Hvis al kommunikation i ESL-klasserummet foregår som i eksemplet, vil det forudsætte, at eleverne ikke får mulighed for at producere ‘comprehensible output’ (forståeligt output), hvilket kan resultere i at de får ikke muligheden for at strække deres sprog (Gibbons, 2015, s. 31 - 32). Derfor anbefales der varierende undervisningsformer, som kan fremme dialogerne, så eleverne får mulighed for at interagere på målsproget på en meningsfuld måde (Gibbons, 2015, s. 34).

#### **6.4 How to Present Vocabulary - Thornbury (2002)**

Thornbury (2002) beskriver måden, hvorpå læreren kan understøtte elevernes ordforrådstilegnelse ved hjælp af nye ord i sprogundervisningen. Her lægger han vægt på at præsentere både ordets betydning og form. Når man præsenterer et ord, har læreren valget mellem at fokusere på betydning først og derefter formen eller omvendt. Thornbury anerkender begge tilgange som værende gyldige. Der argumenteres på den ene side for, at præsentation af betydning først skaber et behov for formen, hvilket åbner de relevante

---

Bachelorprojekt

Jasmine Ahmeti (laer210127)

Hannah Theresa Jockel (laer210219)

---

mentale ‘mapper’ hos eleverne og gør præsentationen mere effektiv og mindeværdig. På den anden side fungerer formen som en introduktion bedst, når ordene præsenteres i en kontekst, hvor eleverne selv kan regne betydningen ud (Thornbury, 2002). I forlængelse af dette deler Thornbury sit syn på **oversættelsesmetoden** i sprogundervisningen. Han beskriver både fordele og ulemper ved at benytte oversættelse. En fordel er, at oversættelser er “meget økonomiske” og derfor er en hurtig metode for at komme videre (Thornbury, 2002, s. 77). Desuden skriver han, at eleverne får adgang til sproget via deres modersmål (L1), hvilket ikke er tilstrækkeligt. Oversættelse bør kun benyttes, hvis alle elever i klassen har samme L1 (Thornbury, 2002, s. 77). I stedet for at bruge L1 til at forklare et nyt ord, foreslår Thornbury at bruge L2 til at introducere nye ord, fordi dette kan give eleverne værdifuld input på L2 og dermed et større læringsudbytte (Thornbury, 2002, s. 77).

### **6.5 Børneperspektivet - Christina Holm Poulsen (2021)**

I sin bog *Skolevanskeligheder og inklusionsmuligheder - fra et børneperspektiv*, introducerer Christina Holm Poulsen (2021) begrebet ‘børneperspektivet’. Når man som lærer skal anlægge børneperspektivet, indebærer det følgende: “...bestræbelse for at se med børnene i stedet for at se på dem.” (Poulsen, 2021, s. 10). Dette kræver en bevidsthed om, at barnets handlinger ikke nødvendigvis er den eneste indikator for, hvad der ligger bag en given adfærd. Ved at anskue barnets omstændigheder fra dets eget perspektiv muliggøres en dybere overvejelse af de faktorer, der reelt spiller en betydelig rolle i deres adfærd og beslutninger i undervisningen. “Dermed kan man få blik for, at barnets handlinger hænger sammen med den kontekst, barnet deltager i” (Poulsen, 2021, s. 10). Poulsen påpeger, at man ikke kommer til at forskyde problemet fra barnet til den voksne (lærer eller pædagog), når man anlægger et børneperspektiv, og metoden skal derfor ikke ligestilles med at tage barnets parti (Poulsen, 2021).

---



Bachelorprojekt

Jasmine Ahmeti (laer210127)

Hannah Theresa Jockel (laer210219)

---

## 6.6 Self-efficacy - Dammeyer (2017)

Jesper Dammeyer (2017) introducerer i sin bog *Pædagogisk psykologi* begrebet 'self-efficacy'. Self-efficacy omfatter forestillingen af ens egne mestringsevner. Hvis man har høj self-efficacy, besidder man høje forestillinger samt positiv indstilling om egne mestringsevner (Dammeyer, 2017, s. 82). Har man derimod lav self-efficacy, har man ikke lige så høje forestillinger om egne mestringsevner (Dammeyer, 2017, s. 82).

Dammeyer (2017) beskriver self-efficacy til at være selvforstærkende - tror man på, at man kan løse en opgave, vil man samtidig have højere sandsynlighed for at gøre dette, og omvendt vil der være lavere chance for at kunne klare en opgave, hvis man ikke tror på egne evner (Dammeyer, 2017, s. 83). I en skolesammenhæng er det vigtigt at overveje elevernes self-efficacy, da deres forestillinger om egne mestringsevner kan have indflydelse på deres præstationer samt deres tro på at kunne klare de opgaver, de bliver bedt om i skolen (Dammeyer, 2017, s. 84).

## 6.7 Stilladsering og zonen for nærmeste udvikling

I undervisningssammenhænge anvendes Vygotskys begreb '*zone for nærmeste udvikling*' for at beskrive det udviklingspotentiale, barnet besidder. Barnets zone for nærmeste udvikling 'vækkes', når læreren yder den nødvendige støtte og vejledning, som barnet har behov for, til at kunne udføre en opgave (Hasse, 2013). Der kan være forskel på graden af støtte, selv blandt alderssvarende børn, der modtager den samme forklaring fra den samme lærer, idet de kan befinde sig på forskellige stadier i deres udvikling eller har varierende behov for støtte (Cameron, 2001).

Begrebet *stilladsering* bliver inden for pædagogikkens og undervisningens verden introduceret af Wood, Bruner og Ross i 1976 (Cameron, 2001, s. 8). Begrebet er inspireret af

---

Bachelorprojekt

Jasmine Ahmeti (laer210127)

Hannah Theresa Jockel (laer210219)

---

et fysisk stillads, som midlertidigt støtter bygningen, indtil den er i stand til at stå selvstændigt. Tanken er, at efter gentagne øvelser med den samme type opgave eller handling, vil barnet efterfølgende være i stand til at udføre dette selvstændigt. Herefter vil barnet have behov for støtte til noget nyt, og på denne måde fortsætter udviklingen. I sprogundervisning er princippet om stilladsring væsentligt, da læreren gennem de rette stilladseringsstrategier kan understøtte elevernes sproglige kompetencer (Cameron, 2001, s. 9). Eksempelvis kan daglige rutiner i klasserummet benyttes som en hensigtsmæssig strategi ved at anvende målsproget i en kontekst, hvor kompleksiteten gradvist øges. Eksempelvis, hvis eleverne i begyndelsen af hver lektion bliver bedt om at udføre bestemte handlinger på målsproget (som at finde sakse, hente stole eller tage papir frem), vil de efterhånden blive fortrolige med disse anvisninger. Ved gentagelser, kan kompleksiteten gradvist øges, hvor de kan blive bedt dem om at forstå og udføre mere komplekse formuleringer, som for eksempel “hente en saks til alle grupper”, “hente fem stole” eller “tage tre stykker papir” (Cameron, 2001, s. 10). Dette taler ind i Vygotskys begreb om *zonen for nærmeste udvikling*, da eleverne gradvist kan udvide deres færdigheder og evner til at klare opgaver uden hjælp, efterhånden som de bliver eksponeret for mere input.

### **6.8 Ordforrådstilegnelse og hukommelse - Stæhr (2015) & Henriksen (1995)**

Vi vil i dette afsnit både inddrage Birgit Henriksens artikel “What does knowing a word mean?” som kan tilgås gennem Sprogforum (1995), og Lars Stæhrs (2015) kapitel: “Ordforrådstilegnelse – fundamentet for kommunikativ kompetence” for at beskrive teorien bag ordforrådstilegnelse og hvordan ord lagres i hukommelsen.

Henriksen (1995) og Stæhr (2015) definerer leksikal kompetence som en kombination af *kvantitet (bredde)*, *kvalitet (dybde)* og *kontrol (fluency)*. Bredde refererer til antallet af kendte

---

Bachelorprojekt

Jasmine Ahmeti (laer210127)

Hannah Theresa Jockel (laer210219)

---

ord, mens dybde handler om, hvor meget man ved om ordenes betydning og brug. Kontrol beskriver, hvor effektivt ordene kan anvendes i praksis.

Gentagen eksponering af ord i diverse, varierende kontekster forbedrer forståelsen, og ordenes semantiske netværk styrkes gennem bevidst arbejde med betydningsrelationer som synonymmer og antonymer. Stæhr (2015) gennemførte en undersøgelse i 2007, der påpegede, at mange elever efter folkeskolens afgangsprøve ikke opfyldte minimumskravet, for antallet af ord, man bør besidde for at kunne læse autentiske engelske tekster (Stæhr, 2015, s. 174). Derfor anbefaler han, at ordforråd skal undervises både implicit og eksplicit, da eleverne ikke opnår et tilstrækkeligt ordforråd gennem passiv input (Stæhr, 2015). Når der læres nye ord, skal de altid gentages, da dette har en højere effekt på læringen og lagringen af ordene i langtidshukommelsen, da der både arbejdes med betydningen af ordet, anvendelsen af ordet, samt ordets form (Henriksen, 1995). Henriksen og Stæhr påpeger, at ordforråd organiseres i det mentale leksikon i form af *semantiske felter* eller netværk (Henriksen, 1995; Stæhr, 2015).

## **6.9 Narrative perspektiver - Løw (2009) & Rasmussen (2012)**

Ole Løw (2009) skriver om narrativer som værende centrale for forståelsen af menneskers identitet og selvopfattelse. Han ser narrativer som de historier, mennesker fortæller om sig selv og andre, hvilket strukturerer deres forståelse af verden og deres plads i den. Han argumenterer for, at selvopfattelsen formes gennem de fortællinger, vi møder og internaliserer, i sociale sammenhænge. I en undervisningskontekst beskriver Løw (2009), hvordan narrative perspektiver kan påvirke elevernes læringsprocesser. Han fremhæver blandt andet, hvordan negative narrativer kan fastholde elever i uønskede roller, som eksempelvis 'den urolige elev' eller 'den fagligt svage elev'. Disse narrativer kan risikere at have en selvforstærkende effekt, fordi de påvirker både lærernes forventninger til eleverne og elevernes egne forventninger til deres præstationer og muligheder.

---

Bachelorprojekt

Jasmine Ahmeti (laer210127)

Hannah Theresa Jockel (laer210219)

---

I kapitlet “I inklusionens tjeneste” betegner Jacob Folke Rasmussen (2012) narrativer som de fortællinger, fagpersoner kan udvikle om børn. Den fortælling, der ender med at blive den mest fremtrædende omkring et barn, kaldes den *dominerende fortælling*, fordi den bliver styrket gennem gentagelser af lærere eller andre fagpersoner (Rasmussen, 2012). Disse dominerende fortællinger er ofte overfladiske og forenkede og udelader den kontekst, barnet befinder sig i, da relationer og nuancer ikke tages med i betragtning. Rasmussen (2012) foreslår derfor, at fagpersoner bør forsøge at ‘tykne’ disse såkaldte ‘tynde beskrivelser’, så fortællingerne kan udvikles og dermed gøres mere komplekse og nuancerede. Ved en inddragelse af kontekster, og relationer kan den dominerende fortælling dekonstrueres, hvilket åbner op for en nuanceret genfortælling, hvor barnets omstændigheder også tages i betragtning. I forlængelse af dette hævder Løw (2009), at lærere har en afgørende rolle i at hjælpe elever med at opbygge styrkende og positive narrativer om sig selv og deres evner.

## 7. Fremstilling af den indhentede empiri

I det følgende afsnit vil vi præsentere den indsamlede empiri, som består af fokusgruppeinterviews med elever fra 4. klasse, samt observationer og optællinger af lærernes og elevernes sprogbrug i engelskundervisningen. Vi vil hertil forsøge at systematisere de kvalitative og kvantitative dataindsamlinger ved at inddele dem ud fra fire hovedkategorier:

- Generelle fund
  - Lærerens sprogbrug i undervisningen
  - Elevernes sprogbrug i undervisningen
  - Elevbesvarelserne fra fokusgruppeinterviews.
-

Bachelorprojekt

Jasmine Ahmeti (laer210127)

Hannah Theresa Jockel (laer210219)

---

### 7.1 Generelle fund fra optællingsskemaerne (se bilag [K](#) & [B](#))

Under observationssekvenserne i 3., 4., 5. og 6. klasse blev der i alt registreret 2348 påbegyndte sætninger fra både lærere og elever. Heraf blev der talt dansk 1909 gange, mens der blev talt engelsk 439 gange. Omregnes dette til procenter, udgør 18,7 % af optællingerne engelsk tale, og 81,3 % af dem dansk tale. Ved en opdeling af sprogbrugen blandt lærere og elever fremgår det, at lærerne gennemsnitligt anvendte dansk i 79,8 % af tilfældene, mens engelsk udgjorde 20,2 %. For elevernes vedkommende blev dansk benyttet i 83,1 % af tilfældene, mens engelsk udgjorde 16,9 %.

### 7.2 Lærerens sprogbrug

Ifølge vores optællingsskema, forekom lærernes anvendelse af dansk gennemsnitligt hyppigst under følgende kategorier: *instrukser* (33%), *disciplin og kontrol* (26%), og *uformal, venlig tale* (21%). Læreren brugte hyppigst engelsk i følgende kategorier: *fremhæve sprog* (32 %), *feedback* (23 %), samt *forklare nyt sprog* (10 %) (se bilag B). Dette er et gennemsnit beregnet ud fra optællingerne hos engelsklærerne i 3., 5., og 6.klasse.

Vores empiri viser, at der forekommer en varieret brug af engelsk og dansk hos de forskellige engelsklærere. De kvalitative observationsskemaer peger på, at lærerne generelt anvender dansk, når der tages fremmøde, oversættes, og udøves klasseledelsesstrategier i form af irettesættelser eller forklare, hvordan eleverne skal fordele sig i rummet og i grupper.

#### 7.2.1 Lærerens sprogbrug i begge 3. klasser (se bilag [C](#) & [E](#))

Vi observerede den samme lærer, der underviste begge 3. klasser. Hun tilrettelagde sin undervisning således, at hun genbrugte de samme aktiviteter og kompendier. Generelt anvendte læreren skolesproget, til instrukser, irettesættelser og venlig tale. Læreren anvendte

---

Bachelorprojekt

Jasmine Ahmeti (laer210127)

Hannah Theresa Jockel (laer210219)

---

eksempelvis målsproget, da hun læste op fra et halloween-kompendium, og brugte derefter skolesproget til at oversætte, forklare og specificere de enkelte opgaver (se bilag F). Begge klasser skulle afslutningsvis udføre deres ‘daily sentences’. Denne aktivitet blev udført i fællesskab, og indebar at eleverne skulle formulere sætninger med udgangspunkt i deres yndlingsting i forskellige kategorier (eksempelvis: *my favourite food is...*, *my favourite animal is...*). Læreren gjorde os opmærksomme på, at der tilføjes en ny kategori hver lektion, således at eleverne kunne øve sig i at danne lange sætninger. Når en elev gik i stå med sine sætninger, stillede læreren støttespørgsmål på målsproget (se bilag F). Den ene observationssekvens i den første 3. klasse var inden den lille pause, mens den anden 3.klasses lektion var før den store spisepause. Under klargøring til pauserne foregik instrukserne på skolesproget. På tværs af de to klasser fremstår kategorien *disciplin og kontrol* som den hyppigst forekommende hos læreren (se bilag C).

### 7.2.2 Læreren sprogbrug i 4. klasse (se bilag [G](#) og [J](#))

I 4. klasse brugte læreren en blanding af engelsk og dansk i sin undervisning. Generelt blev der registreret markant flere tilfælde, hvor der blev talt dansk, sammenlignet med engelsk. Vi observerede, at undervisningen primært bestod af klasseundervisning, hvor de i fællesskab løste opgaverne i engelskfagbogen. Efterfølgende blev eleverne sat til at løse en gruppeopgave. Under klasseundervisningen gjorde læreren en aktiv indsats for at få eleverne til at anvende målsproget: “did you match the pictures?” og “kan du forklare det på engelsk måske?” (se bilag G). Når en elev anvendte skolesproget, spurgte læreren de andre elever, om de kendte ordet på engelsk. Læreren anvendte skolesproget til at forklare opgaverne, samt til at udøve klasseledelse i form af irettesættelser. Da læreren forklarede opgaven, sagde hun det først på engelsk, og oversatte det efterfølgende til dansk (se bilag G). Mens eleverne arbejdede i grupper, anvendte de i overvejende grad skolesproget, hvilket læreren påpegede og irettesatte ved lektionens afslutning. Denne påpegelse foregik på dansk (se bilag G).

---

Bachelorprojekt

Jasmine Ahmeti (laer210127)

Hannah Theresa Jockel (laer210219)

---

### 7.2.3 Lærerens sprogbrug i 5. klasse (se bilag [D](#) & [H](#))

I 5. klasse observerede vi, at læreren fik støtte af en pædagog i undervisningen. Begge fagpersoner talte dansk med eleverne og til hinanden. I begyndelsen delte både læreren, pædagogen og eleverne hvad de havde lavet i efterårsferien. Dette foregik på dansk. Læreren fulgte materialet i det digitale læremiddel *Grammatip* og arbejdede systematisk gennem kapitlerne. Som følge af dette forklarede læreren de grammatiske regler for flertal- og entalsformen. Her anvender hun skolesproget for at forklare reglerne, mens hun nævner eksemplerne for ordene på engelsk ('one boy - two boys'). Efter dette skulle eleverne individuelt løse grammatik opgaverne (se bilag H). Skolesproget dominerede lærerens sprogbrug under følgende kategorier: *oversættelser* og *uformel, venlig tale* (se bilag D).

### 7.2.4 Lærerens sprogbrug i 6. klasse (se bilag [E](#) & [I](#))

Eleverne i 6. klasse blev i engelskundervisningen konsekvent delt op i to hold. Mens det ene hold havde engelsk under den første halvdel af dobbeltlektionen, havde det andet hold madkundskab. Efterfølgende byttede de. Lærerens fortalte os uopfordret, at hun med vilje havde opdelt holdene ud fra elevernes faglige niveauer. Hold 1 bestod (ifølge læreren) af elever med et lavere fagligt niveau, mens hold 2 bestod af elever med et højere fagligt niveau.

På **hold 1** anvendte læreren hovedsageligt skolesproget, da hun introducerede dagsordenen og opgavernes indhold. Da eleverne skulle arbejde i grupper, forekom der instrukser på målsproget, samtidig med at der undervejs opstod enkelte samtaler mellem lærer og elev på målsproget (se bilag I).

På **hold 2** fremgår det af vores kvalitative data, at læreren næsten udelukkende anvendte målsproget i undervisningen. Opgaven blev ikke beskrevet på samme måde som på hold 1, da læreren her valgte at lade eleverne tale om, hvad de troede der skulle ske i opgaven. Læreren

---

Bachelorprojekt

Jasmine Ahmeti (laer210127)

Hannah Theresa Jockel (laer210219)

---

anvendte målsproget til at rose eleverne under gruppearbejde, samt til at stille spørgsmål, tjekke opgave- og ordforrådsforståelse og give forklaringer (se bilag I).

### 7.3 Elevernes sprogbrug (se bilag [K](#) & [B](#))

Empiriens optællinger viser, at elevernes brug af skolesproget og målsproget gennemsnitligt fordeler sig som følgende: Optællingerne af elevernes generelle brug af skolesproget på tværs af klasserne forekommer i gennemsnit hyppigst under kategorierne *snakke i grupper* (43 %), *uformel, venlig tale* (25 %) og *spørge om hjælp fra sidemakker* (19 %). Elevernes brug af målsproget forekommer i gennemsnit hyppigst i kategorierne, *svare på spørgsmål fra læreren* (44 %), og *oversættelser* (10 %). Procenterne svarer i gennemsnit til det samlede antal optællinger hos eleverne i 3., 5. og 6. klasse (se bilag B).

#### 7.3.1 Elevernes sprogbrug i begge 3. klasser (se bilag [C](#) & [E](#))

I begge **3. klasser** blev engelsk primært anvendt under fremlæggelsen af deres daglige sætninger, som eleverne præsenterede én ad gangen foran hele klassen. Målsproget blev anvendt under opgaveløsning, eksempelvis i forbindelse med kategorisering af ord eller ved mundtlig øvelse af bestemte udtryk. Læreren fremmede elevernes anvendelse af engelsk ved at stille spørgsmål og tilskynde til sproglig interaktion. Eleverne anvendte skolesproget til at småsnakke med sidemakker eller kommunikere med øvrige klassekammerater. Kategorien *snakke i grupper* var på skolesproget den mest fremtrædende blandt begge 3. klasser.

#### 7.3.2 Elevernes sprogbrug i 4. klasse (se bilag [G](#))

I **4. klasse** anvendte eleverne skolesproget som det primære sprog, især i uformelle situationer såsom at småsnakke med sidemakkeren. Når læreren spurgte dem om noget på

---



Bachelorprojekt

Jasmine Ahmeti (laer210127)

Hannah Theresa Jockel (laer210219)

---

skolesproget, svarede de ligeledes på skolesproget. Eleverne svarede på engelsk, når læreren stillede et fagrelevant spørgsmål på målsproget eller eksplicit bad dem om at gøre brug af sproget (se bilag G). Eleverne talte dansk med hinanden under gruppearbejde, bortset fra, når de blev mindet om at holde sig til at tale dansk af læreren.

### 7.3.3 Elevernes sprogbrug i 5. klasse (se bilag [D](#) & [H](#))

I **5. klasse** interagerede eleverne hovedsageligt med læreren, da de beskrev, hvad de havde lavet i deres efterårsferie. De interagerede med hinanden mens de løste grammatikopgaver, på trods af at de skulle løses individuelt (se bilag H). Interaktionerne foregik primært på skolesproget. Da læreren gennemgik ental- og flertalsformerne på tavlen, bekræftede eleverne af og til over for læreren, at de forstod det, der blev forklaret. Eleverne anvender målsproget til at oversætte enkelte begreber fra opgaverne. Samlet set anvendte eleverne målsproget *seks gange*, og skolesproget *166 gange* (se bilag D).

### 7.3.4 Elevernes sprogbrug i 6. klasse (se bilag [E](#) & [I](#))

I **6. klasse** blev målsproget på hold 2 anvendt i højere grad. Vi havde ikke mulighed for at udarbejde to separate optællingsskemaer, idet læreren ikke informerede os om holdopdelingerne før undervisningens start. Ifølge vores observationsskema foregik interaktionerne på hold 1 oftest på dansk. På hold 2 skulle eleverne på målsproget skrive et ord på tavlen og derefter anvende det i en sætning. Eleverne blev opfordret til at anvende målsproget i kontekster, hvor de kunne demonstrere deres ordforråd og forståelse af det faglige indhold. Selvom skolesproget dominerede som det primære sprog på tværs af de to hold, blev målsproget anvendt i mere formelle kontekster, der krævede konkret faglig kommunikation (se bilag I).

---

Bachelorprojekt

Jasmine Ahmeti (laer210127)

Hannah Theresa Jockel (laer210219)

---

#### **7.4 Empirifund fra fokusgruppeinterviews (se bilag [A](#))**

Gennem fokusgruppeinterviewene kan der konkluderes, at eleverne generelt mener, at de både anvender engelsk og dansk i undervisningen. Eleverne hævder, at lærerens sprogbrug smitter af på dem: “Det hjælper, når hun taler engelsk, så har man også mere lyst til at svare på engelsk.” (se bilag A). Eleverne anvender typisk dansk som det primære kommunikationsmiddel under gruppearbejde, samt i andre uformelle sammenhænge. Engelsk anvendes, når der læses op fra kompendier og fagbøger, eller når de svarer på spørgsmål fra læreren eller udfører opgaver som er fagrelaterede og kræver en konkret anvendelse af målsproget. Flertallet af eleverne synes det er nemt at skifte mellem sprogene, dog har enkelte svært ved dette, hvis sproget kræver et højt ordforråd og præcisionsniveau. Når vi spørger eleverne, om de føler sig trygge ved at tale engelsk, svarer størstedelen af dem, at det ikke tilfældet. Dette skyldes, ifølge eleverne, deres usikkerheder, manglende tro på egne evner, samt frygt for latterliggørelse af klassekammeraterne. To elever fortæller, at drengene fra klassen “gør grin” med dem og “ændrer” på deres fejl, også “i pausen” (se bilag A). Eleverne føler generelt en stærkere følelse af tryghed, når de taler engelsk i små grupper eller to og to, sammenlignet med når de skal tale foran klassen. Der er nogle elever, der føler sig trygge ved at tale engelsk, og blandt disse er elever, der har engelsk som førstesprog. Enkelte elever mener, at læreren hjælper dem med spørgsmål, hvilket opmuntrer dem til at tale engelsk, mens andre føler, at læreren kunne støtte dem endnu mere. Under gruppearbejde finder eleverne det ofte mere naturligt at anvende skolesproget som kommunikationsmiddel, især hvis de er usikre på deres engelskfærdigheder. Som forslag til en sjovere og mere engagerende engelskundervisning, foreslår eleverne spil og en mere tryk atmosfære.

---

Bachelorprojekt

Jasmine Ahmeti (laer210127)

Hannah Theresa Jockel (laer210219)

---

## 8. Analyse af den indhentede empiri

I følgende afsnit vil vi forsøge at besvare vores problemformulering ved at bearbejde og fortolke vores empirifund med inddragelse af de nævnte teorier. De umiddelbare og bagvedliggende faktorer, der kan påvirke elevernes anvendelse af målsproget i undervisningen, vil danne grundlaget for denne analyse.

### 8.1 Lærernes brug af ECL og sproglige signaler

Autentisk eksponering på målsproget anses som kerneelementet inden for fremmedsprogsdidaktikken, da det udgør en essentiel forudsætning for elevernes sprogtiltagelse (Johnson, 2017). Jo mere eleverne bliver eksponeret for målsproget i forskellige kontekster, desto større er deres mulighed for at udvikle deres kommunikative færdigheder. Derfor ses det som en nødvendighed, at engelsklæreren konsekvent anvender *English as a classroom language* (ECL) i sin undervisning, da det er her eleverne udsættes for autentisk eksponering (Cameron, 2001). I vores optællingsskemaer udgør lærerens anvendelse af skolesproget i gennemsnit 79,7 % af den samlede kommunikation i undervisningen (se bilag B). Ved at anlægge Krashens anvisninger kan skolesprogets dominans i denne sammenhæng vurderes som problematisk, da det kan begrænse elevernes adgang til autentisk og meningsfuld input på målsproget (Johnson 2017, s. 75). Når eleverne præsenteres for sprogligt input, der er forståeligt, men samtidig udfordrer deres nuværende niveau, skabes der en optimal læringssituation. Meningsfuld input giver eleverne mulighed for at internalisere sprogets funktioner, hvor de gennem gentagen eksponering, bliver præsenteret for faste fraser (chunks), sproglige udtryk, mønstre og strukturer. Den begrænsede anvendelse af målsproget fra lærernes side, kan samtidig signalere at brugen af målsproget i undervisningen ikke er en nødvendighed. Når lærerens primære kommunikation domineres af skolesproget, kan det hos eleverne føre til mindre forpligtelse til at anvende

---

Bachelorprojekt

Jasmine Ahmeti (laer210127)

Hannah Theresa Jockel (laer210219)

---

målsproget i undervisningen. I vores optællingsskemaer kan den begrænsede anvendelse af målsproget fra lærernes side direkte forbindes med elevernes høje anvendelse af skolesproget, som udgør 83,1 % af den samlede kommunikation. Derfor bør lærerens rolle i engelskundervisningen betragtes som den primære *sprogfacilitator*, der danner fundamentet for den kommunikative praksis (Cameron, 2001). Der dannes blot en forventningsløs læringsituation, hvis man ønsker at eleverne skal kunne interagere på målsproget, hvis der i forvejen ikke er blevet dannet en kommunikativ ramme. I vores observationer fremgår det derudover, at målsproget oftest anvendes, i formelle faglige kontekster, og ikke ligeså ofte i relationelle eller hverdagsorienterede sammenhænge:

Der bliver på dansk spurgt ind til, hvilke elever der er syge og hvem der er på vej. I begyndelsen af lektionen deler alle elever, inklusiv læreren, hvad de har lavet i efterårsferien, dette foregår også på dansk

(uddrag fra observationsskema for 5. klasse, bilag H)

I begyndelsen af lektionen, skal eleverne på dansk vurdere deres morgen fra 1-5.

“Now open your textbook” - engelsk tale, når det handler om opgaven.

(uddrag fra observationsskema for 4. klasse, bilag G)

Cameron (2001) hævder, at man risikerer, at målsproget bliver anset som et fagområde (‘subject of study’), i stedet for et kommunikationsværktøj og et reelt anvendeligt sprog (s. 203). Uden at dette nødvendigvis er intentionen, risikerer man at der sendes et signal om, at engelsk er utilnærmeligt, hvis det aldrig anvendes i hverdagsnære sammenhænge (Cameron, 2001).

---

Bachelorprojekt

Jasmine Ahmeti (laer210127)

Hannah Theresa Jockel (laer210219)

---

## 8.2 Oversættelser

Derudover fremgår oversættelser også som et hyppigt fænomen i vores observationsskemaer. Når læreren endeligt anvender målsproget (20,3 %), bliver det ofte oversat til skolesproget. Dette reducerer elevernes mulighed for at yde en kognitiv indsats, hvor de kan bearbejde det præsenterede indhold (Thornbury, 2002). I 4. klasse præsenteres opgavebeskrivelserne eksempelvis på målsproget og oversættes derefter straks til skolesproget (se bilag G). Dette kan skabe en implicit forventning blandt eleverne om, at indholdet ikke nødvendigvis behøver at blive bearbejdet på forhånd. Cameron (2001) hævder, at oversættelser på denne vis kan være en nyttig strategi på kort sigt, dog kan en konsekvent brug af disse føre til, at eleverne bliver mindre tilbøjelige til at afkode og bearbejde indholdet autonomt. Udover at en konsekvent brug af oversættelsesmetoden fra lærerens side ikke forlanger en kognitiv indsats blandt eleverne, kan der ifølge Thornbury (2002) opstå en kompliceret læringssituation, hvis nye ord og udtryk på målsproget konsekvent forklares gennem skolesproget. Det kan ifølge Stæhr (2015) og Henriksen (1995) også føre til manglende lagring i langtidshukommelsen, idet det understreges, at gentagelse af ord er særligt nødvendige for, at ny information kan flytte sig fra korttidshukommelsen til langtidshukommelsen. En hyppig fremtræden af nye ord og variation i ordenes præsentationsformer muliggør effektiv lagring i samspil med, at der aktivt arbejdes med elevernes netværk af associationer. Jo mere et ord bearbejdes, relateres til andre begreber og præsenteres i forskellige kontekster, desto lettere bliver det at lagre og huske (Henriksen, 1995). Hvis det faglige indhold konsekvent oversættes, risikerer man at begrænse elevernes kognitive bearbejdningsprocesser. Det reducerer desuden muligheden for overflod på målsproget i undervisningen, hvilket yderligere kan forhindre dem i at opbygge de nødvendige kognitive forbindelser i langtidshukommelsen (Henriksen, 1995).

---

Bachelorprojekt

Jasmine Ahmeti (laer210127)

Hannah Theresa Jockel (laer210219)

---

### **8.3 Undervisningsformer og deres indvirkning på elevernes anvendelse af målsproget**

Gibbons (2015) fremhæver det essentielle ved brugen af varierende undervisningsformer i målsprogsundervisningen, idet det tillader at eleverne kan interagere med hinanden på målsproget (s. 34). Det kan i denne sammenhæng benyttes til at give eleverne rig mulighed for at afprøve hypoteser og dermed producere meningsfuld output i forskellige kontekster (Johnson, 2017, s. 85 - 87).

Vores optællingsskemaer synliggør, hvordan undervisningsformerne kan påvirke elevernes generelle sproglige deltagelse. Vi bemærkede, at eleverne i 3. klasse snakkede *13 gange* så meget engelsk, sammenlignet med 5. klasse hvor undervisningen hovedsageligt blev afholdt i plenum (se bilag C, D & K). Den øgede anvendelse af målsproget i 3. klasse kan blandt andet tilskrives brugen af varierende arbejdsmetoder (Gibbons, 2015). Eleverne fik muligheden for at producere *pushed output* under udførelsen af deres obligatoriske ‘daily sentences’ (se bilag F). Læreren opfordrede eleverne til at formulere hele sætninger for at undgå enkeltord-svar. Ifølge Cameron (2001) giver dette eleverne muligheden for at modtage meningsfuld input fra *hinanden*. Det kan både fungere som inspiration til hvad der kan siges, men fungerer også som en gentagen eksponering og modellering af sproget. Hertil kan de øvrige elever direkte omdanne og benytte sig af de præsenterede ordstillinger, faste fraser (chunks), syntaks og sætningsstrukturer, når det bliver deres tur. Desuden kan dette understøttes af princippet om ‘message abundance’, som bygger på, at elever tilegner sig sproglige mønstre bedst, når de får input præsenteret på forskellige måder og med forskellige forklaringer (Gibbons, 2015). Læreren forsøgte derudover også at fremkalde elevernes formuleringer (også kaldet eliciting language): “Yes good, and what is your favourite colour?”, “And what is your favorite thing to eat?” og “Why is that?”(se bilag F). Dette muliggør en dybdegående afprøvning af

---

Bachelorprojekt

Jasmine Ahmeti (laer210127)

Hannah Theresa Jockel (laer210219)

---

sproglige hypoteser, som tillader dem at træde ind i kognitive processer, der implicit muliggør dybere indsigt i deres sproglige præstationer og begrænsninger (Johnson, 2017, s. 87). Cameron (2001) betegner gentagne øvelser som rutiner, hvor eleverne gennem gentagelser bliver fortrolige med sproget. Når stilladseringen vækker elevens zone for nærmeste udvikling, vil eleverne på længere sigt kunne udføre mere komplekse sproglige aktiviteter (Cameron, 2001, s. 11).

I modsætning hertil kan vi ud fra vores optællinger og observationsskemaer konkludere, at den traditionelle klasseundervisning i 5. klasse gav eleverne færre muligheder for aktiv sproglig deltagelse. I vores optællingsskemaer fremgår det eksempelvis, at eleverne i 5. klasse kun talte engelsk *seks gange* i løbet af undervisningen, hvilket understreger Gibbons' (2015) påpegelser om, hvordan traditionel klasseundervisning kan begrænse den sproglige deltagelse (s. 31) (se bilag D & K). Selvom den korte sekvens i 5. klasse kun giver et begrænset indblik i den daglige praksis og nødvendigvis ikke afspejler undervisningens generelle karakter, er det fortsat bemærkelsesværdigt, i hvor høj grad traditionel lærercenteret undervisning kan begrænse elevernes brug af målsproget og samtidig reducere deres generelle deltagelse. Følgende elevbesvarelser kan give et indblik i, hvordan ensformig klasseundervisning kan have konsekvenser for elevernes deltagelsesvillighed:

Når man laver en fejl foran hele klassen, ved alle det

Lidt nervøs for at tale og læse foran klassen.

Hvis man udtaler det forkert, er det pinligt.

Jeg hader at snakke foran hele klassen, så jeg rækker aldrig hånden op.

(uddrag fra fokusgruppeinterviews, se bilag A)

---

Bachelorprojekt

Jasmine Ahmeti (laer210127)

Hannah Theresa Jockel (laer210219)

---

Ved anlæggelsen af børneperspektivet, afspejler disse udsagn, hvordan elevernes tilbageholdelse kan være forbundet med undervisningsformer, der i høj grad er lærercentrerede (Poulsen, 2021). I-R-F-modellen (Initiation-Response-Feedback) kan, som et dominerende element i undervisningen, resultere i, at eleverne føler sig udsat for evaluering af deres svar i en offentlig kontekst (Gibbons, 2015, s. 31). Hvis undervisningen ikke tilpasses de forskellige elevforudsætninger, kan det yderligere begrænse deres muligheder for at eksperimentere med sproget.

#### **8.4 Self-efficacy i sprogundervisningen**

*Lav* self-efficacy kan være en væsentlig årsag til, at elever undlader at bruge målsproget i undervisningen, da manglende positive mestringsforestillinger kan føre til en frygt for at lave fejl. Dette kan begrænse den aktive deltagelse, da manglende tro på egne kompetencer kan føre til yderligere tilbageholdenhed i undervisningen. Under samtlige fokusgrupeinterviews delte eleverne deres erfaringer, der kan understøtte denne tendens:

Lidt nervøs for at tale og læse foran klassen

Jeg kan ikke lide at snakke engelsk, fordi jeg ikke er så god til det. Føler mig ikke helt sikker.

Jeg er mega dårlig til engelsk, og så kan jeg godt tænke, ej, at det gider jeg ikke.

(uddrag fra elevinterview, bilag A)

Dette peger på lav self-efficacy, idet eleverne ikke føler sig kompetente nok til at deltage aktivt i en mundtlig kontekst. I forlængelse af det foregående afsnit, hvor vi behandlede undervisningsformernes indflydelse på elevernes sproglige deltagelse, så kan disse faktorer

---



Bachelorprojekt

Jasmine Ahmeti (laer210127)

Hannah Theresa Jockel (laer210219)

---

direkte forudsætte hinanden. Den traditionelle klasseundervisning kan føre til komplicerede læringssituationer, idet den begrænser elever, der besidder lav self-efficacy. I besvarelserne ses en tendens, hvor eleverne undgår mundtlig deltagelse, når de især skal tale foran hele klassen. Det kan tyde på, at trygheden ved at kommunikere på engelsk kan styrkes i et støttende miljø, hvor eleverne oplever mindre pres og større kontrol over deres egen deltagelse (Dammeyer, 2017). Enkelte elever nævnte at de føler sig trygge ved at anvende målsproget i alle slags kontekster, hvilket indikerer besiddelsen af højere self-efficacy. Dette gælder blandt andet de elever med engelsk som førstesprog, eller elever, der er trygge ved at lave fejl og ser det som en naturlig del af læringsprocessen:

Jeg er fra USA, så jeg har det helt fint.

Det gør jeg nok, fordi hvis jeg laver en fejl, ved jeg, at andre også laver fejl.

(uddrag fra elevinterview, bilag A)

Når elever udsættes for succesoplevelser, øges deres tro på egne evner, hvilket kan fremme deres generelle deltagelse i undervisningen. Vi vil hertil kort inddrage projektet "Tidligere sprogstart" (Københavns Universitet u. d.), da der i høj grad bliver sat fokus på elevperspektivet i sprogundervisningen. Det fremgår af elevbesvarelserne, at succesoplevelser tillægges stor betydning, idet det øger deres motivation, engagement og lyst til at deltage (Københavns Universitet, u. d.). Der skabes dermed en positiv spiral, hvor selvtillid og præstationer understøtter hinanden, hvilket kan føre til høj self-efficacy. Ved at skabe et læringsmiljø, hvor elever oplever succes og modtager positiv feedback, kan læreren bidrage til at styrke elevernes tro på egne evner. Dette understøtter ikke blot deres sproglige udvikling, men skaber også et mere inkluderende og trygt læringsmiljø. Sammenkoblingen

---

Bachelorprojekt

Jasmine Ahmeti (laer210127)

Hannah Theresa Jockel (laer210219)

---

mellem succesoplevelser og self-efficacy kan derfor ses som en central komponent i at fremme elevernes engagement og anvendelse af målsproget.

### **8.5 Børneperspektivet**

Ved at anlægge børneperspektivet tolkede vi fokusgruppebesvarelsenerne ud fra de omstændigheder, der muligvis udfordrer elevernes sproglige deltagelse i mundtlige kontekster. Dette førte til en bemærkelsesværdig indsigt i de underliggende sociale faktorer, der kan bidrage til deres tilbageholdenhed:

Nogle gange bliver vores lærer sur, når vi ikke taler engelsk.

Drengene gør grin og ændrer på vores fejl, og de bliver ved i pausen. Læreren siger stop, og det hjælper, men de gør det bare i pausen.

Jeg kan bedre lide, at man kommer i gruppe med flere end kun to og to, fordi hvis man kommer i gruppe med en dreng, som gør grin med en, så skal man høre på det i lang tid.

(uddrag fra elevinterview, bilag A)

Enkelte elever føler sig udsatte ved brugen af målsproget, da der er andre elever i klassen, der latterliggør dem, hvis de laver fejl. Eleverne, som udsættes for dette, mister dermed lysten til at anvende målsproget i undervisningen, da frygten for drillerier og latterliggørelse tager overhånd. Børneperspektivet kan i denne sammenhæng anvendes til at beskrive elevernes tilbøjelighed til at anvende skolesproget i engelskundervisningen. Dog nævnes det, at eleverne oplever, at deres lærer 'bliver sur', når de anvender skolesproget (se bilag A). Hvis vi så sætter dette på spidsen, kan vi hermed hævde, at eleven muligvis står over for følgende

---

Bachelorprojekt

Jasmine Ahmeti (laer210127)

Hannah Theresa Jockel (laer210219)

---

dilemma: eleven kan enten vælge at forsøge at anvende målsproget og blive gjort til grin af enkelte klassekammerater, eller de kan vælge at bruge skolesproget, og risikere at blive skældt ud af læreren. Dette er selvfølgelig et hypotetisk dilemma, som vi har dannet ved at anlægge børneperspektivet. Hertil kan man dog reflektere over, om det er retfærdigt over for eleverne, hvis de skal vælge at enten behage læreren, eller at beskytte deres egen sociale status i klassen. Dette indikerer, at det er væsentligt at være opmærksom på de underliggende sociale faktorer, der står bag elevernes sproglige tilbageholdelse. De interne sociale grupperinger i klassen, kan altså få betydning for enkelte elevers faglige præstationer i undervisningen.

### **8.6 Kan lærerens forventninger have en indvirkning på elevernes sprogbrug?**

Vores observationer giver indsigt i de forventninger og stilladseringsstrategier, lærerne anvender i undervisningen. Disse forventninger kan have en direkte indvirkning på elevernes aktive anvendelse af målsproget.

I 6. klasse blev eleverne, som nævnt, delt op i to forudbestemte hovedgrupper i engelskundervisningen. S sammensætningen af holdene blev af engelsklæreren udført på baggrund af elevernes faglige niveauer.

*Hold 1 = lavt fagligt niveau*

*Hold 2 = højt fagligt niveau (se bilag I)*

Denne opdeling resulterede i varierende forventninger til anvendelsen af målsproget på tværs af holdene: På hold 1 havde eleverne (ifølge læreren) behov for “ekstremt meget stilladsering” (se bilag I). Klasseundervisningen på hold 1 foregik derfor hovedsageligt på skolesproget. Instruktioner og opgaveforklaringer blev givet på skolesproget for at sikre, at eleverne kunne “forstå” indholdet (se bilag I). Dette kan knyttes til Danmarks Evalueringsinstitutets (2003), undersøgelsesvar, hvor enkelte lærere hævdede, at det ikke

---

Bachelorprojekt

Jasmine Ahmeti (laer210127)

Hannah Theresa Jockel (laer210219)

---

"nytter at presse de svage elever til at tale engelsk" (EVA, 2003, s. 40). Ifølge Krashen, begrænser dette elevernes eksponering af målsproget i undervisningen, idet de kun modtager input på skolesproget (Johnson, 2017, s. 75). På længere sigt kan dette hæmme elevernes generelle sprogtilegnelse, hvilket især er alarmerende, idet læreren påpeger at eleverne i forvejen besidder et "lavt fagligt niveau" (se bilag I). I modsætning hertil blev undervisningen på hold 2 primært gennemført på målsproget. Her skulle eleverne gennem samtale på målsproget selv finde ud af, hvordan de skulle udføre opgaven. Som hjælpemiddel skulle eleverne på hold 2 gætte opgavens indhold ud fra planen, der stod beskrevet på tavlen. Eleverne på hold 2 skulle derudover også udføre ekstra opgaver, hvor de blev opfordret til at interagere med hinanden i forskellige kontekster. De skulle afslutningsvis udføre *pushed output* gennem ordforklaringer på målsproget. Denne øvelse fungerede som en slags mini-præsentation og blev fremlagt foran hele klassen. Som nævnt i foregående afsnit, giver dette eleverne muligheden for at modtage input fra *hinanden* (Cameron, 2001). Disse stilladseringsstrategier er naturligvis fordelagtige for deres generelle sprogtilegnelse, men det vurderes samtidig problematisk, idet deres klassekammerater på hold 1 ikke får samme mulighed for at udvikle deres kommunikative færdigheder. Det kan i første øjekast knyttes til Lev Vygotskys tese om, at forskellige elever får 'vækket' deres zone for nærmeste udvikling af læreren, gennem forskellige grader af støtte (Hasse, 2013). Dog kan udviklingen af kommunikative færdigheder på målsproget ikke blive 'vækket' gennem omfattende kommunikation på skolesproget (Thornbury, 2002). På trods af lærerens udtalelser om, at eleverne på hold 1 har behov for "ekstremt meget stilladsering" (se bilag I), anvendes de rette stilladseringsstrategier primært på det andet hold.

## 8.7 Narrative perspektiver

Lærerens forventninger til eleverne på hold 1 kan manifestere sig i form af, at de

---

Bachelorprojekt

Jasmine Ahmeti (laer210127)

Hannah Theresa Jockel (laer210219)

---

underbevidst internaliserer fortællingen om, at engelskfaget er for svært, da der implicit kommunikerer, at de ikke besidder de nødvendige kompetencer (Løw, 2009, s. 47). Fortællingerne kan ofte afspejles i elevernes egne mestringsforventninger, hvilket kan have en betydelig indvirkning på deres selvopfattelse. Hvis læreren konsekvent benytter skolesproget i stedet for målsproget, kan det signalere til eleverne, at læreren ikke opfatter dem som værende kompetente nok til at forstå og bearbejde indholdet. Disse narrative konstruktioner kan have en selvforstærkende effekt, da det blandt eleverne kan føre til opfattelsen af, at de ikke er i stand til at anvende eller forstå sproget. Dette kan skabe blokader, hvor eleverne 'forhindres' i at engagere sig i undervisningen, hvilket kan have negative konsekvenser for deres generelle læring. Løws (2009) påpegelse om at lærere har en afgørende rolle i at hjælpe elever med at opbygge styrkende og positive narrativer om sig selv og deres evner, stemmer overens med den øgede deltagelse blandt eleverne på hold 2:

“Læreren roser eleverne på engelsk og fremhæver, når eleverne bruger en god forklaring via synonyme og forklaringer, stiller også opfølgende spørgsmål til enkelte elever.”

(uddrag fra observationsskema 6.klasse (hold 2), se bilag I)

Når eleverne ved hjælp af lærerens støtte føler sig i stand til at håndtere og mestre opgaver, kan det dermed styrke deres lyst og generelle engagement i undervisningen. Derudover kan Rasmussens (2012) hypotese om narrative fortællinger inddrages, idet læreren har udviklet to dominerende fortællinger blandt de to hold. Den dominerende fortælling om, at eleverne på hold 1 ikke besidder tilstrækkelige faglige kompetencer, tager ikke højde for de omstændigheder, som eleverne befinder sig i (Rasmussen, 2012). Hvis klassen på et tidspunkt overtages af en anden engelsklærer, er der en risiko for, at den dominerende fortælling videreføres (Rasmussen, 2012). Dette kan være problematisk, da det kan fastholde den

---

Bachelorprojekt

Jasmine Ahmeti (laer210127)

Hannah Theresa Jockel (laer210219)

---

hæmmende proces, som eleverne udsættes for, idet de ikke får tilstrækkelige muligheder for at anvende målsproget (Se bilag E & I). Desuden tager niveauopdelingen ikke højde for de tilbageholdende elever, som muligvis besidder et omfattende ordforråd. Den dominerende fortælling kan dermed dekonstrueres, hvis læreren øger sin bevidsthed om de omstændigheder, undervisningen skaber for eleverne. Ved at reflektere over, hvad der ligger til grund for deres tilbageholdenhed, kan læreren opnå en dybere indsigt i elevernes behov. Dette kan åbne for en genfortælling, der ser elevernes tilbagetrukne adfærd som et udtryk for, at de kræver en anden form for stimulering og stilladsering, frem for at opfatte det som en mangel på evner eller forståelse. Fortællingen om, at disse elever 'ikke forstår engelsk', bør derfor betragtes som en misvisende forsimpning, da det overser de forskellige faktorer, der reelt påvirker deres sproglige deltagelse i undervisningen.

## 8.8 Opsamling af analysefund

I det følgende vil vi kort opsummere de mest fremtrædende analysefund. På baggrund af vores empiri og de nævnte teorier kan vi konkludere, at der findes en række faktorer, som både fremmer og hæmmer elevernes brug af målsproget i engelskundervisningen.

### 8.8.1 Faktorer, der fremmer elevernes brug af målsproget

De **varierende undervisningsformer**, som engelsklæreren i 3.klasserne benyttede sig af, gav eleverne muligheden for at interagere på målsproget, gennem *pushed output*. De får gennem forskellige aktiviteter mulighed for at modtage **meningsfuld input fra hinanden**. Desuden virker **stilladseringsstrategier** i form af *gentagelser*, *eliciting language*, samt *message abundance* fremmende for elevernes brug af målsproget. En vigtig faktor, der kan højne anvendelse af målsproget hos eleverne, er gennem **succesoplevelser og et trygt læringsmiljø**, som især kommer til udtryk i vores fokusgruppebesvarelser samt i eksisterende

---

Bachelorprojekt

Jasmine Ahmeti (laer210127)

Hannah Theresa Jockel (laer210219)

---

forskning. Et støttende læringsmiljø og positiv feedback kan dermed styrke elevernes self-efficacy og engagement i undervisningen.

### 8.8.2 Årsager til elevernes manglende brug af målsproget

For at besvare vores problemformulering vil vi hertil opsummere de analysefund, som giver os indsigt i de faktorer, der kan bidrage til elevernes sproglige tilbageholdenhed i engelskundervisningen.

Ved hjælp af vores empirifund og engelskfaglige teori kan vi påpege, at **lærerens hyppige brug af skolesproget** i engelskundervisningen (79,7 %) begrænser elevernes muligheder for at modtage autentisk input på målsproget. Dette kan samtidig signalere, at brugen af målsproget ikke anses som en nødvendighed i engelskundervisningen, hvilket kan knyttes til **elevernes begrænsede brug af målsproget (16,9 %)**. Derudover får vi indsigt i, hvordan målsproget sjældent anvendes i uformelle hverdagsnære kontekster, hvilket kan føre til opfattelsen af at **sproget er utilnærmeligt**.

**Den konsekvente brug af oversættelser** fra målsproget til skolesproget mindsker elevernes kognitive bearbejdning og deres evne til at lagre nye ord i langtidshukommelsen. Vi fandt også frem til, at **traditionel klasseundervisning**, hvor I-R-F-strukturen særligt dominerer, kan **hæmme elevernes mundtlige deltagelse på målsproget**. Det kan især være udfordrende for elever med **lav self-efficacy**, hvor frygten for at begå fejl spiller en central rolle. De **sociale dynamikker** og grupperinger på tværs af klasserne kan yderligere forstærke den sproglige tilbageholdenhed, da risikoen for **latterliggørelse fra klassekammeraterne** kan have en betydelig indvirkning på enkelte elevers deltagelse. **Lærerens forventninger** kan hertil både styrke og begrænse elevernes sproglige udvikling. Negative forventninger kan skabe **dominerende fortællinger**, der får en **selvforstærkende effekt** og dermed påvirker elevernes selvopfattelse og indlæring negativt.

---

Bachelorprojekt

Jasmine Ahmeti (laer210127)

Hannah Theresa Jockel (laer210219)

---

## 9. Diskussion af analysefund

Vi vil i dette afsnit forsøge at udfordre vores foregående påstande, ved at inddrage hovedelementerne inden for translanguaging, som muligvis kan stå i kontrast med dele af vores analysefund. Vi vil undervejs integrere begrebet *intersprog* som et centralt og understøttende element. Afslutningsvis vil vi introducere handleperspektiver med udgangspunkt i Thornburys (2002) anvisninger samt hovedprincipperne inden for translanguaging.

### 9.1 Translanguaging, flersprogethed og intersprog - en dynamisk kombination

Begrebet *translanguaging* er et centralt fagterm inden for sprogpedagogikken samt sociolingvistikken (Holmen & Thise, 2019, s. 13). Vi vil i denne diskussion hovedsageligt inddrage Ofelia Garcías perspektiv på translanguaging, som omfatter tre dimensioner: *den pædagogiske*, *den kommunikative* og *den kognitive*. García beskriver begrebet som en strategi, hvor man i undervisningen målrettet inddrager elevernes sproglige ressourcer. Dette kan understøtte deres sprogindlæringsprocesser og fremme aktiv deltagelse ved at bygge bro mellem deres eksisterende sproglige kompetencer og målsproget (Holmen & Thise, 2019, s. 13). Garcia hævder, at translanguaging er en naturlig proces, idet læring af sprog foregår gennem de allerede erhvervede sprog i hjernen. García introducerer også begrebet *the translanguaging corriente*, der fungerer som en metafor for 'en strøm af vand' eller 'en flod'. De synlige bølger, refererer til de fremtrædende sproglige elementer i undervisningen som benyttes og erkendes af alle, mens de skjulte, dybereliggende strømme symboliserer de underliggende flersprogede ressourcer som oftest ikke tages i betragtning (Holmen & Thise, 2019, s. 16).

---



Bachelorprojekt

Jasmine Ahmeti (laer210127)

Hannah Theresa Jockel (laer210219)

---

Det er vigtigt at understrege at pointerne, som Holmen og Thises (2019) belyser, ikke tager udgangspunkt i fremmedsprogsundervisningen. Derfor finder vi det hertil nødvendigt at inddrage Line Krogager Andersen som behandler emnet, ud fra vores opstillede problemstilling, i sin undersøgelse *Mundtlighed i fremmedsprogsundervisningen* (Andersen, 2020, s. 5). Her opstiller hun i begyndelsen fordelene ved at anvende målsproget som undervisningssprog i fremmedsprogsundervisningen, da der i løbet af en lektion er mange interaktioner, som “med fordel kan foregå på målsproget” (Andersen, 2020, s. 5). Hun påpeger dog, at skolesproget ikke bør bandlyses helt fra undervisningen, idet psykolingvistisk forskning peger på, at den sproglige udvikling i hjernen sker gennem brugen af menneskers allerede erhvervede sprog (Bialystok, 2009, i Andersen, 2020, s. 5). Hjernen tilegner sig nye sprog ved at anvende eksisterende interrelaterede sproglige netværk. Dette kan samtidig knyttes til teorien om *intersprog* (interlanguage) (Bruntt & Bryanne, 2020, s. 22). I en undervisningskontekst, kan intersproget betegnes som en midlertidig sproglig tilstand, som finder sted under tilegnelse af nye sprog. Intersproget, ligger et sted mellem elevernes L1 og L2 og anerkender dermed, at elever laver fejl der afviger fra de etablerede regler i målsproget, da de stadig er i en proces, hvor de forsøger at forstå og tilegne sig de rette sproglige strukturer og regler (Bruntt & Bryanne, 2020). For eksempel, hvis en elev har internaliseret princippet om den regelmæssige datidsendelse *-ed* for verber på engelsk, og kommer til at bruge denne endelse på et uregelmæssigt verbum, skal det ses som en succes, idet eleven har forstået konceptet om nutid og datid i verber, i stedet for, at der fokuseres på den ‘forkerte’ bøjning af ordet (Bruntt & Bryanne, 2020, s. 20 - 21). Det kan i praksis også komme til udtryk ved at eleverne benytter sig af faste fraser eller andre sproglige udtryk fra deres førstesprog, og overfører eller oversætter det direkte på målsproget. Denne tendens kom til udtryk i et af observationssekvenserne i 4. klasse, hvor læreren spurgte, hvad ‘træne’ hedder på engelsk, hvor en elev svarede ‘train’. Læreren svarede “ja, train eller practice” (se bilag G). Dette er et positivt tegn på intersprogsudviklingen, idet eleven kender til begge ord

---

Bachelorprojekt

Jasmine Ahmeti (laer210127)

Hannah Theresa Jockel (laer210219)

---

og forbinder dem med hinanden, da de fonetisk og ortografisk minder om hinanden. Dette bygger også på, at eleven anvender de eksisterende sproglige forbindelser i hjernen. Lærere bør derfor altid vurdere elevsproget ud fra intersprogets principper, da det er en dynamisk overgangsfase, hvor eleverne gradvist nærmer sig målsproget. I eksemplet ovenfor anerkender læreren at eleven befinder sig i et intersprog og prøver, efter sine bedste færdigheder, at oversætte ordet med et engelsk ord, der minder om førstesprogets stave- og lydmæssige tilstand. Hun retter ikke eleven direkte, men giver det korrekte svar, så eleven får dette som input (Cameron, 2001). I praksis kan translanguaging give dybere indsigt i elevernes intersprog, eksempelvis når elever overfører førstesprogets grammatiske regler, mønstre eller strukturer på målsproget.

## **9.2 Anvendes translanguaging?**

De foregående perspektiver kan som udgangspunkt benyttes til at udfordre vores påstande, idet vi tillægger målsprogets anvendelse i engelskundervisningen stor betydning. Gennem inddragelsen af translanguaging som en pædagogisk strategi fremgår det, at flersprogede elever ikke kun skal begrænses til målsproget, men at deres sproglige ressourcer kan spille en afgørende rolle i læringsprocessen (Andersen, 2020, s. 5). Som Holmen og Thise (2019) påpeger, kan en bevidst inddragelse af elevernes førstesprog ikke kun understøtte deres forståelse af det nye sprog, men også fremme et mere inkluderende miljø, hvor der tages højde for deres individuelle sproglige forudsætninger. Dette åbner op for, at målsproget ikke nødvendigvis behøver at være det eneste dominerende kommunikationsmiddel, men at der også kan være læringsmæssige fordele ved at bruge flere sprog i undervisningen. Målsproget kan stadig være i centrum, mens translanguaging yderligere kan fremme og tage højde for elevernes varierende sproglige forudsætninger.

---

Bachelorprojekt

Jasmine Ahmeti (laer210127)

Hannah Theresa Jockel (laer210219)

---

Til trods for dette kan vi gennem vores optællinger og observationer påpege, at den omfattende brug af skolesproget i engelskundervisningen (81,3 %) *ikke* understøtter de centrale principper inden for translanguaging (se bilag B). Translanguaging indebærer en *målrettet* og *strategisk* brug af elevers flersprogede ressourcer, hvor elevernes førstesprog og målsproget anvendes dynamisk i undervisningen. Hvis skolesproget dominerer, kan det begrænse flersprogede elevers mulighed for at trække på egne sproglige kompetencer i målsprogsundervisningen. I vores observationer ser vi, at lærerne ofte benytter sig af oversættelsesmetoden. Holmen og Thise (2019) påpeger, at oversættelse kan være en nyttig strategi inden for translanguaging, men det foreslås, at eleverne selv oversætter for hinanden. Det er vigtigt at skelne mellem denne praksis og de pågældende lærers anvendelse af oversættelsesmetoden, hvor der oversættes fra engelsk til dansk (se bilag G), da denne metode ikke inddrager flersprogede elevers reelle førstesprog. Ifølge Thornbury (2002) bør oversættelse i sprogundervisningen kun anvendes, når alle elever i klassen deler samme førstesprog. Med oversættelsesmetoden lærer man målsproget gennem skolesproget, hvilket kræver, at alle elever stort set er flydende i skolesproget. I 4. klasse, blev oversættelsesmetoden anvendt i overvejende grad, og vores fokusgruppe besvarelser peger på tilstedeværelsen af flersprogede elever i den pågældende klasse:

- (...) når vi taler med (en elev fra klassen), så taler vi engelsk, fordi hun er fra Island.
- Jeg er fra USA (...)
- (...) og snakker engelsk med min mor

(uddrag fra fokusgruppeinterviews, se bilag A).

I engelskundervisningen bør der tages højde for, at skolesproget ikke nødvendigvis er elevernes førstesprog. Derfor kan oversættelse til skolesproget begrænse flersprogede elevers indlæring, da de muligvis ikke får samme udbytte af de pågældende oversættelser. Deres

---

Bachelorprojekt

Jasmine Ahmeti (laer210127)

Hannah Theresa Jockel (laer210219)

---

faktiske sproglige kompetencer befinder sig i en overgangsfase mellem førstesproget, målsproget og skolesproget (og eventuelt andre sprog).

### **9.3 Handleperspektiv - alternativer til direkte oversættelse**

I forlængelse af det ovenstående bør læreren derfor anerkende, at enkelte elever kan befinde sig i samtlige intersproglige faser, hvor en konsekvent inddragelse af skolesproget nødvendigvis ikke understøtter deres indlæringsprocesser. I stedet for at bruge skolesproget til at oversætte et nyt ord, foreslår Thornbury anvendelsen af målsproget, når man introducere nye ord og udtryk: “This will give the learners more valuable L2 input” (Thornbury, 2002, s. 77). Thornbury har som følge af dette opstillet en række anvisninger, som vi vil præsentere i det nedenstående afsnit og derefter redigere ved indføring af translanguaging. Afslutningsvis vil vi forsøge at udarbejde handleperspektiver med udgangspunkt i udvalgte analysefund, hvor begrebet intersprog og hovedprincipperne inden for translanguaging inddrages.

Ifølge Thornbury (2002) er det vigtigt at aktivere elevers forhåndsviden under tilegnelsesprocessen. Han anbefaler, at man aktivt bør inddrage eleverne, når man introducerer nye ord og udtryk på målsproget. Hvis man eksempelvis præsenterer ord i form af kulturelle referencer (steder, objekter eller begivenheder), skabes der en konkret visuel association. Dette kan skabe en meningsfuld kontekst, hvor de nye ord forankres i referencer, som eleverne i forvejen kender:

**Waterfall** - *Niagara Falls*

**Furniture** – *Chair, table or couch*

**Season** – *Winter, summer or spring*

---

Bachelorprojekt

Jasmine Ahmeti (laer210127)

Hannah Theresa Jockel (laer210219)

---

**Desert** – *Sahara*

**Mountain** – *Mount Everest*

**Planet** – *Mars, Jupiter*

**Instrument** – *Guitar, drums or piano*

**Music Genre** – *Rock, pop or jazz*

Der kan derudover gøres brug af visuelle hjælpemidler (realia), i form af konkrete objekter som eksempelvis tøj, drikkevarer, møbler, udendørs omgivelser eller illustrationer af disse. Demonstrationer kan også anvendes ved efterligning af adfærd, følelsesmæssige tilstande, handlinger eller dyr. Dog understreges det, at illustrationer og demonstrationer har sine begrænsninger. Man kan mime en kylling eller en ko og fremvise et billede af et træ, men man kan ikke vise eller efterligne 'usynlige' ord såsom 'troværdig' (Thornbury, 2002, s. 81). Hertil kan man i stedet tilbyde eleverne eksempelsituationer, hvor betydningen tillægges gennem en relevant kontekst, og synonymmer eller antonymer inddrages for at styrke definitionen (Thornbury, 2002, s. 81). Man kan derudover også benytte sig af gentagne lytteøvelser eller mundtlige øvelser, hvor eleverne i første omgang gentager ordet i kor, og derefter udfører den såkaldte 'mumble drill', hvor de gentager ordet hver for sig i deres eget tempo. På denne måde fremhæves ordets form.

Hvis vi samtidig skal følge psykolingivsternes anvisninger, kunne man på **strategisk** vis inddrage de øvrige sprog i klasseværelset ved hjælp af translanguaging. Ved en inddragelse af Holmen og Thises (2019) anvisninger kunne man lade eleverne forklare eller drøfte ordene/udtrykkene på deres førstesprog, som muligvis kan gøre definitionen mere meningsfuld for dem. De kunne derudover også inddrage deres førstesprog i en såkaldt 'word

---

Bachelorprojekt

Jasmine Ahmeti (laer210127)

Hannah Theresa Jockel (laer210219)

---

association game', hvor de i grupper eller individuelt forbinder ord på målsproget med ord på deres førstesprog (og andre sprog). Dette kan skabe bro mellem sprogene, idet deres sproglige netværksforbindelser tages i brug. På denne måde, kan translanguaging bidrage og styrke deres generelle sprogindlæringsprocesser. Dog skal translanguaging ikke opfattes som en strategi, der udelukkende tilgodeser flersprogede elever. Vi ønsker blot at illustrere, hvordan en konsekvent brug af oversættelsesmetoden på skolesproget kan 'ramme skævt' og begrænse flersprogede elevers læringsudbytte, især hvis de i forvejen befinder sig i samtlige intersproglige faser. Som udgangspunkt bør oversættelser anvendes i meningsfulde sammenhænge hos alle elever, men ikke som en fast bestanddel af undervisningen, da oversættelse i sig selv ikke nødvendigvis fremmer dybere sprogforståelse.

#### **9.4 Kan anvendelsen af translanguaging skabe en narrativ genfortælling?**

Inddragelsen af translanguaging som en pædagogisk strategi i målsprogsundervisningen kan føre til erkendelsen af, at alle elever besidder sproglige ressourcer, de kan trække på. Dette kunne eksempelvis bidrage til en rekonstruktion af de dominerende fortællinger, blandt eleverne på hold 1 (6. klasse) (Rasmussen, 2012). Hvis der i stedet fokuseres på elevernes sproglige ressourcer, kan inddragelsen af deres varierende styrker i sprogundervisningen skabe succesoplevelser, der yderligere fremmer deres deltagelse (Løw, 2009). Ved at anerkende og udnytte disse styrker kan undervisningen bedre understøtte elevernes udvikling på målsproget og samtidig styrke deres selvopfattelse og tro på egne evner (Dammeyer, 2017). Inddragelsen af disse inkluderende principper vil dermed kunne forbedre deres muligheder for aktiv deltagelse i undervisningen.

---

Bachelorprojekt

Jasmine Ahmeti (laer210127)

Hannah Theresa Jockel (laer210219)

---

## 9.5 Intersproget som en pædagogisk strategi

I det tidligere nævnte dilemma, hvor eleverne skulle vælge mellem at behage læreren og anvende målsproget, eller benytte sig af skolesproget og undgå latterliggørelse fra klassekammeraterne, kunne en øget bevidsthed om intersproget og dets overgangsfaser fungere som en pædagogisk strategi. Ved at introducere princippet om intersprog i undervisningen, gøres eleverne opmærksomme på, at alle i klassen befinder sig i forskellige stadier i deres sproglige udvikling. Ingen er som udgangspunkt 'færdige' med at lære målsproget, og visse fejl kan faktisk have stor værdi, da de ofte indikerer et vigtigt skridt i sprogtilgængelsen (Bruntt & Bryanne, 2020).

Poulsen (2021) understreger, at man ikke bør gøre læreren til 'syndebukken', når man anlægger børneperspektivet. Dog er engelsklæreren i denne situation ansvarlig for at skabe et trygt læringsmiljø, hvor latterliggørelse og drillerier ikke tolereres. Hvis man opretter et rum hvor der er plads til at fejle, og alle er bevidste om, at fejl er en naturlig del af læringsprocessen og faktisk i høj grad bidrager til læringen, kunne elevernes mundtlige barrierer muligvis mindskes. Ved at fremme en klassekultur, hvor fejl ses som et skridt fremad, kan det bidrage til øget anvendelse af målsproget i undervisningen, som understøtter udviklingen af deres kommunikative færdigheder.

Bachelorprojekt

Jasmine Ahmeti (laer210127)

Hannah Theresa Jockel (laer210219)

---

## 10. Konklusion

Gennem vores fokusgruppeinterviews og observationsskemaer fik vi indsigt i de mange årsager, der står bag elevernes manglende anvendelse af målsproget. Dette fænomen er en kombination af sociale faktorer, undervisningens tilrettelæggelse og de dertil anvendte stilladseringsstrategier. Ved at anlægge børneperspektivet har vi opnået et dybere indblik i de underliggende årsager til elevernes sproglige tilbageholdenhed. Når elever føler sig udsatte ved at bruge målsproget, indikerer det, at sociale dynamikker kan have en væsentlig indflydelse på deres sproglige præstationer. Desuden mangler elever ofte en forståelse af, at deres sproglige kompetencer befinder sig i et intersprog – et sprog i udvikling – hvilket gælder for alle i klassen. Hvis læreren formår at skabe trygge rammer og yde passende støtte i undervisningen, kan eleverne anvende målsproget inden for deres zone for nærmeste udvikling.

Projektet peger afslutningsvis på en mere fleksibel tilgang til sproglæring, hvor målsproget ikke nødvendigvis behøver at være det eneste dominerende kommunikationsmiddel. Ved at inddrage elevernes flersprogethed i undervisningen kan der skabes læringsmæssige fordele, som understøtter elevernes forståelse, engagement og sproglige progression. Dette fremhæver vigtigheden af en differentieret og inkluderende undervisningspraksis, hvor elevernes samlede sproglige ressourcer betragtes som en styrke i deres læringsproces.



Bachelorprojekt

Jasmine Ahmeti (laer210127)

Hannah Theresa Jockel (laer210219)

## Litteraturliste

- Ahrenkiel, L. (2020). *Mixed methods* (2. udg.). Hentet den 18. december 2024 fra <https://www.laeremiddel.dk/viden-og-vaerktoejer/videnskabsteori/videnskabelige-metoder/mixed-methods/>.
- Andersen, L. K. (2020). *Mundtlighed i fremmedsprogsundervisningen* (Pædagogisk Indblik, nr. 5). Aarhus Universitetsforlag. Tilgængelig på [https://unipress.dk/media/17228/mundtlighed-i-fremmedsprogsundervisningen\\_forskningsoversigt.pdf](https://unipress.dk/media/17228/mundtlighed-i-fremmedsprogsundervisningen_forskningsoversigt.pdf).
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (Red.). (2015). *Interview. Samtalen som forskningsmetode*. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder* (2. udg.). Hans Reitzels Forlag.
- Bruntt, K., & Bryanne, U. (2020). *Handbook for learning detectives* (6. udg.). Samfundslitteratur.
- Cameron, L. (2009). *Teaching language to young learners*. Cambridge University Press.
- Dammeyer, J. (2017). *Pædagogisk psykologi - videnskaben om læring og undervisning*. Hans Reitzels Forlag.
- Danmarks Evalueringsinstitut. (2003). *Engelsk i grundskolen – om indhold, organisering og vilkår*. Danmarks Evalueringsinstitut. Tilgængelig på <https://eva.dk/udgivelser/2003/sep/engelsk-i-grundskolen-om-indhold-organisering-og-vilkaar>.
- Gibbons, P. (2015). *Scaffolding language - scaffolding learning* (2. udg.). Heinemann.
- Hasse, C. (2013). Vygotskys sociokulturelle læringsteori. I M. W. Ane Qvortrup (Red.), *Læringsteori og didaktik*. Hans Reitzels Forlag. Tilgængelig på

Bachelorprojekt

Jasmine Ahmeti (laer210127)

Hannah Theresa Jockel (laer210219)

<https://depot.litteratur.kp.dk/downloadbyexternalkey/d35267d39ba848b0a11820c3f938d268>.

- Henriksen, B. (1995). What does knowing a word mean? Understanding and mastering words. *Sprogforum*, 1995(3), 12-18. Hentet fra [https://library.au.dk/fileadmin/www.bibliotek.au.dk/Campus\\_Emdrup/Sprogforum\\_ar\\_kiv/SPROGFORUM\\_NO\\_03\\_Et\\_ord\\_er\\_et\\_ord.pdf](https://library.au.dk/fileadmin/www.bibliotek.au.dk/Campus_Emdrup/Sprogforum_ar_kiv/SPROGFORUM_NO_03_Et_ord_er_et_ord.pdf).
- Holmen, A., & Thise, H. (2019). Translanguaging. *Sprogforum*, 25(68), 13–21. Tilgængelig på <https://tidsskrift.dk/spr/article/view/128425>.
- Johnson, K. (2008). Ch. 5: Input, interaction and output. I *An introduction to foreign language learning and teaching* (2. udg.). Pearson Longman.
- Kaa Sunnesen, M. S. (2021). Sådan laver du observationer. I *Sådan laver du observationer: Videnskabsteori, metode og analyse* (s. 53-58). Hans Reitzels Forlag.
- Klinge, L. (2017). Lærerens relationskompetence. I *Lærerens relationskompetence - Kendetegn, betingelser og perspektiver* (s. 123-133). Dafolo.
- Kvale, S. (2016). Interviewanalyser med fokus på mening. I *Interview: Det kvalitative forskningsinterview som håndværk* (3. udg.). Hans Reitzels Forlag.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). Tematisering og design af en interviewundersøgelse. I *Interview: Introduktion til et håndværk* (2. udg., s. 119-143). Hans Reitzels Forlag.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Interview. Det kvalitative interview som håndværk* (3. udg.). Hans Reitzels Forlag.
- Københavns Universitet. (u.d.). *Praksisanbefalinger*. Tidligere Sprogstart. Hentet den 18. december 2024 fra <https://tidligeresprogstart.ku.dk/praksisanbefalinger/>.
- Løgstrup, L. B. (2020). *Deltagerobservation* (2. udg.). Hentet den 17. december 2024 fra

Bachelorprojekt

Jasmine Ahmeti (laer210127)

Hannah Theresa Jockel (laer210219)

<https://www.laeremiddel.dk/viden-og-vaerktoejer/videnskabsteori/videnskabelige-metoder/deltagerobservation/>.

- Løw, O. (2009). Lærerenes fortællinger om elever, pædagogisk analyse og ledelse af skoleklasser. I O. Løw (Red.), *Klasseledelse* (1. udg., s. 40–53). Akademisk Forlag.
- Poulsen, C. H. (2021). *Skolevanskeligheder og inklusionsmuligheder - fra et børneperspektiv*. Hans Reitzels Forlag.
- Rasmussen, J. F. (2012). I inklusions tjeneste. I A. Holmgren & M. Nevers (Red.), *Narrativ praksis i skolen* (s. 80-101). Hans Reitzels Forlag.
- Schmidt, C. H. (2020). *Det kvalitative interview* (2. udg.). Hentet den 17. december 2024 fra <https://www.laeremiddel.dk/viden-og-vaerktoejer/videnskabsteori/videnskabelige-metoder/det-kvalitative-interview/>.
- Stæhr, L. (2015). Ordforrådstilegnelse – fundamentet for kommunikativ kompetence. I A. S. Gregersen (Red.), *Sprogfag i forandring: Pædagogik og praksis* (2. udg., s. 169-200). Samfundslitteratur.
- Thornbury, S. (2002). *How to teach vocabulary*. Pearson Longman.

Bachelorprojekt

Jasmine Ahmeti (laer210127)

Hannah Theresa Jockel (laer210219)

---

## Bilag

### Bilag A: Interview med 4. klasse

#### Hvilket sprog taler I mest i engelsktimerne – dansk eller engelsk?

- Engelsk, men nogle gange taler vi meget dansk. Hvis man ikke kan finde ud af det, taler vi dansk. Hvis læreren taler dansk, taler vi også dansk.
- I gruppearbejde snakker vi dansk.
- Denglish.
- I opgaver snakker vi engelsk, og i grupper snakker vi dansk, hvis der er en, som ikke er så god til engelsk.
- Begge dele.

#### Hvornår taler I engelsk i timerne, og hvornår taler I dansk?

- Læse - engelsk. Når læreren stiller spørgsmål, snakker vi nogle gange engelsk. Dansk i gruppearbejde.
- Det er nemmere på dansk i gruppearbejde.

#### Synes I, det er nemt eller svært at skifte mellem dansk og engelsk i engelsktimerne?

##### Hvorfor?

- Nemt - nogle gange lidt svært, når vi læser nogle gange.
  - Nej, det er ikke svært.
  - Det er fint.
-

Bachelorprojekt

Jasmine Ahmeti (laer210127)

Hannah Theresa Jockel (laer210219)

---

- Ikke svært.

### **Føler I jer trygge ved at tale engelsk i timerne? Hvorfor eller hvorfor ikke?**

- Lidt. Det er bedre på dansk.
- Jeg kan ikke lide at snakke engelsk, fordi jeg ikke er så god til det. Føler mig ikke helt sikker.
- Jeg er mega dårlig til engelsk, og så kan jeg godt tænke, ej at det gider jeg ikke. Nogle griner af os. Jeg hader at snakke foran hele klassen så jeg rækker aldrig hånden op.
- Jeg er fint med det.
- Jeg tror, det er fint. Hvis vi fremlægger med fire eller sådan, så er det fint.
- Jeg er fra USA, så jeg har det helt fint.
- Det gør jeg nok, fordi hvis jeg laver en fejl, ved jeg, at andre også laver fejl.
- Ja.
- Når man laver en fejl foran hele klassen, ved alle det.
- Ikke sådan helt tryk, men helt fint.
- Hvis jeg læser det i mit hoved, er det fint, men ikke at læse foran klassen.

### **Er det anderledes at tale engelsk foran klassen end at tale dansk? Hvordan?**

- Anderledes, fordi hvis man siger noget forkert, kan man ikke sige det som på dansk. Lidt nervøs for at tale og læse foran klassen.
  - Meget mere trygt at tale dansk foran klassen.
  - Hvis man udtaler noget forkert, så er det pinligt.
  - Jeg har vænnet mig til dansk, så nogle gange er det svært med engelsk.
-

Bachelorprojekt

Jasmine Ahmeti (laer210127)

Hannah Theresa Jockel (laer210219)

---

### **Hvordan har I det, hvis I laver fejl, når I taler engelsk foran klassen?**

- Så bliver jeg sådan lidt: Hvad skal jeg nu gøre? Jeg har det bedre, når læreren retter mig.
- Ikke særlig rart.
- Det kommer an på, foran hvem det er (drengene eller piger).
- To og to er lige meget, foran klassen er lidt slemmere.
- Drengene gør grin og ændrer på vores fejl, og de bliver ved i pausen. Læreren siger stop, og det hjælper, men de gør det bare i pausen.

### **Er der situationer, hvor I gerne ville tale mere engelsk, men måske ikke gør det?**

#### **Hvorfor?**

- Nej.
- Nogle gange, fordi når vi taler med (en elev fra klassen), så taler vi engelsk, fordi hun er fra Island.
- Vi bruger engelsk lidt mere i dagligdagen end i timerne. Jeg bruger det i en app og snakker engelsk med min mor.

### **Hvad gør læreren for at hjælpe jer med at tale mere engelsk i timerne?**

- Stiller spørgsmål og hjælper med at komme i gang.
  - Stiller spørgsmål - laver to og to, så det bliver mere trygt at tale engelsk.
  - Det synes jeg ikke hun gør.
  - Nogle gange bliver vores lærer sur, når vi ikke taler engelsk.
-

Bachelorprojekt

Jasmine Ahmeti (laer210127)

Hannah Theresa Jockel (laer210219)

- Hun siger, at vi skal snakke engelsk. Hun taler meget engelsk. Det hjælper, når hun taler engelsk, så har man også mere lyst til at svare på engelsk.

**Er der noget, der kunne gøre det nemmere eller sjovere at tale engelsk foran klassen?**

- Når drengene griner af os, bliver man nervøs.
- To og to grupper.
- Hvis læreren kun snakker engelsk, ville jeg ikke forstå det så meget.
- Hvis alle bliver tvunget til det, kunne det være nemmere.
- Gruppearbejde.
- Spil med at tale engelsk.

**Hvordan oplever I gruppearbejde i engelsktimerne? Snakker i mest dansk eller engelsk, når i laver gruppearbejde?**

- Det er meget mere naturligt at snakke dansk i gruppearbejde, specielt når man kommer i gruppe med nogen, som man ikke snakker så meget med, eller hvis nogen fra gruppen er mega gode til engelsk. Det kan være lidt akavet.
- Jeg kan bedre lide, at man kommer i gruppe med flere end kun to og to, fordi hvis man kommer i gruppe med en dreng, som gør grin med en, så skal man høre på det i lang tid.
- Jeg kan ikke så godt lide gruppearbejde.
- Fint nok, men det er nemmere at tale dansk i gruppearbejde.

**(Opfølgende spørgsmål: Hvornår vil I sige, at man er god til engelsk?)**

- Man er god, når man ved, hvad ordene hedder og kan udtale dem.

Bachelorprojekt

Jasmine Ahmeti (laer210127)

Hannah Theresa Jockel (laer210219)

## Bilag B: Procentdele for optællinger af sprogbrug hos lærere og elever

### *Generelle beregninger:*

#### **Elever:**

Dansk: 83,13 %

Engelsk: 16,87 %

#### **Lærere:**

Dansk: 79,76 %

Engelsk: 20,24 %

### Lærers sprogbug (optællinger og procentfordeling)

#### Dansk (D):

##### Samlede optællinger:

1. Instrukser: 177
2. Disciplin og kontrol: 140
3. Snakke om læring: 47
4. Fremhæve sprog: 52
5. Tjekke forståelse: 54
6. Uformel, venlig tale: 113
7. Forklare nyt sprog: 42
8. Oversættelser: 62
9. Feedback: 28
10. Fokuserer elevernes opmærksomhed: 26
11. Testing: 0

##### Procentfordeling:

1. Instrukser: 33%
2. Disciplin og kontrol: 26%
3. Uformel, venlig tale: 21%
4. Tjekke forståelse: 10%
5. Fremhæve sprog: 10%
6. Snakke om læring: 9%
7. Forklare nyt sprog: 8%
8. Oversættelser: 12%
9. Feedback: 5%
10. Fokuserer elevernes opmærksomhed: 5%
11. Testing: 0%

#### Engelsk (E):

##### Samlede optællinger:

1. Feedback: 36
2. Fremhæve sprog: 59
3. Oversættelser: 19
4. Instrukser: 19
5. Forklare nyt sprog: 15
6. Tjekke forståelse: 15
7. Snakke om læring: 8
8. Fokuserer elevernes opmærksomhed: 5
9. Disciplin og kontrol: 4
10. Testing: 0

##### Procentfordeling:

1. Fremhæve sprog: 32%
2. Feedback: 23%
3. Oversættelser: 10%
4. Instrukser: 7%
5. Forklare nyt sprog: 6%
6. Tjekke forståelse: 6%
7. Snakke om læring: 3%
8. Fokuserer elevernes opmærksomhed: 3%
9. Disciplin og kontrol: 2%
10. Testing: 0%



Bachelorprojekt

Jasmine Ahmeti (laer210127)

Hannah Theresa Jockel (laer210219)

**Elevernes sprogbrug (optællinger og procentfordeling)**

**Dansk (D):**

**Samlede optællinger:**

1. Snakke i grupper: 231
2. Uformel, venlig tale: 135
3. Spørge om hjælp fra sidemakker: 101
4. Svare på spørgsmål fra læreren: 57
5. Spørge om hjælp fra læreren: 55
6. Oversættelser: 19
7. Forklare nyt sprog: 7

**Procentfordeling:**

1. Snakke i grupper: 43%
2. Uformel, venlig tale: 25%
3. Spørge om hjælp fra sidemakker: 19%
4. Svare på spørgsmål fra læreren: 10%
5. Spørge om hjælp fra læreren: 10%
6. Oversættelser: 3%
7. Forklare nyt sprog: 1%

**Engelsk (E):**

**Samlede optællinger:**

1. Svare på spørgsmål fra læreren: 86
2. Snakke i grupper: 6
3. Oversættelser: 19
4. Forklare nyt sprog: 10
5. Spørge om hjælp fra sidemakker: 9
6. Uformel, venlig tale: 4
7. Spørge om hjælp fra læreren: 2

**Procentfordeling:**

1. Svare på spørgsmål fra læreren: 44%
2. Snakke i grupper: 3%
3. Oversættelser: 10%
4. Forklare nyt sprog: 5%
5. Spørge om hjælp fra sidemakker: 5%
6. Uformel, venlig tale: 2%
7. Spørge om hjælp fra læreren: 1%

Bachelorprojekt

Jasmine Ahmeti (laer210127)

Hannah Theresa Jockel (laer210219)

### Bilag C: optællingsskema i 3. klasser

<b>Lærernes brug af dansk og engelsk</b>				
forklare nyt sprog	oversættelser		instrukser	tjekke forståelse
D:4	D:2		D:43	D: 26
E:	E:4		E: 0	E: 0
fremhæve sprog	fokusere elevers opmærksomhed	testing		snakke om læring
D:31	D:5	D:		D: 0
E:8	E: 0	E:		E: 0
feedback	disciplin og kontrol	uformel, venlig tale		
D:3	D:47	D:6		
E: 0	E: 0	E: 0		
<b>Elevernes brug af dansk og engelsk</b>				
forklare nyt sprog	oversættelser			
D: 0	D: 0			
E: 0	E:5			
snakke i grupper	svare på spørgsmål fra læreren			
D: 48	D:13			
E:	E:24			
spørge om hjælp f. læreren	spørge om hjælp f. sidemakker	uformel, venlig tale		
D:8	D:21	D:19		
E:	E:	E:		

Bachelorprojekt

Jasmine Ahmeti (laer210127)

Hannah Theresa Jockel (laer210219)

<b>Lærerens brug af dansk og engelsk</b>				
forklare nyt sprog	oversættelser		instrukser	tjekke forståelse
D:3	D:5		D:37	D:5
E:9	E:14		E:2	E:3
fremhæve sprog	fokusere elevers opmærksomhed	testing		snakke om læring
D: 21	D:68	D:19		D:31
E:51	E:	E:2		E:4
feedback	disciplin og kontrol	uformel, venlig tale		
D:17	D:37	D:57		
E:6	E:	E:		
<b>Elevernes brug af dansk og engelsk</b>				
forklare nyt sprog	oversættelser	Synger med:		
D:	D:2	D:		
E:	E:8	E:24		
snakke i grupper	svare på spørgsmål fra læreren			
D: 89	D:19			
E:3	E:48			
spørge om hjælp f. læreren	spørge om hjælp f. sidemakker	uformel, venlig tale		
D:	D:37	D:39		
E:	E:	E:		

Bachelorprojekt

Jasmine Ahmeti (laer210127)

Hannah Theresa Jockel (laer210219)

## Bilag D: optællingsskema i 5. klasse

<b>Lærersens brug af dansk og engelsk</b>				
forklare nyt sprog	oversættelser		instrukser	tjekke forståelse
D:31	D:34		D: 29	D:2
E:3	E:7		E:	E:
fremhæve sprog	fokusere eleveres opmærksomhed	testing		snakke om læring
D:	D:	D:		D:
E:	E:	E:		E:
feedback	disciplin og kontrol	uformel, venlig tale		
D:	D:	D: 31		
E:	E:	E:		
<b>Elevernes brug af dansk og engelsk</b>				
forklare nyt sprog	oversættelser			
D:	D:			
E:	E:6			
snakke i grupper	svare på spørgsmål fra læreren			
D: 41	D: 16			
E:	E:			
spørge om hjælp f. læreren	spørge om hjælp f. sidemakker	uformel, venlig tale		
D:29	D:6	D: 18		
E:	E:	E:		

Bachelorprojekt

Jasmine Ahmeti (laer210127)

Hannah Theresa Jockel (laer210219)

## Bilag E: optællingsskema i 6. klasse

<b>Lærerens brug af dansk og engelsk</b>					
forklare nyt sprog		oversættelser		instrukser	tjekke forståelse
D: 4		D: 21		D: 68	D: 21
E:3		E: 2		E:17	E:12
fremhæve sprog		fokusere eleveres opmærksomhed		testing	snakke om læring
D: 12		D: 26		D: 0	D:16
E:14		E: 5		E: 8	E:4
feedback		disciplin og kontrol		uformel, venlig tale	
D: 4		D: 28		D: 19	
E: 15		E: 4		E: 0	
<b>Elevernes brug af dansk og engelsk</b>					
forklare nyt sprog		oversættelser			
D: 7		D:17			
E: 10		E: 0			
snakke i grupper		svare på spørgsmål fra læreren			
D:53		D: 9			
E: 3		E: 14			
spørge om hjælp f. læreren		spørge om hjælp f. sidemakker		uformel, venlig tale	
D:18		D:37		D: 59	
E:2		E:9		E: 1	

Bachelorprojekt

Jasmine Ahmeti (laer210127)

Hannah Theresa Jockel (laer210219)

## Bilag F: kvalitativt observationsskema i begge 3. klasser

Klassetrin	Kontekst	Hvornår bliver der snakket dansk	Hvorfor bliver der snakket dansk
Engelsk i 3. klasse, første lektion.	<p>Der bliver snakket dansk når eleverne snakker sammen under arbejde med halloweenopgaver.</p> <p>Det er kopiark hvor de skal øve sig på de forskellige halloweenord.</p> <p>Til sidst i lektionen skal de sige deres daglige sætninger.</p>	<p>Instrukserne er på dansk.</p> <p>Læreren taler også dansk, når hun siger hvor eleverne skal sidde.</p> <p>Læreren siger til os at eleverne er mere stille end normalt</p> <p>lærer tjekker opgaverne igennem, hos elever der er færdige. på dansk</p>	<p>Læreren og eleverne virker til at have et godt forhold og snakker sammen, laver små jokes på dansk etc.</p> <p>Det virker naturligt, også fordi læreren taler dansk med os.</p>

Klassetrin	Kontekst	Hvornår bliver der snakket engelsk	Hvorfor bliver der snakket engelsk
Engelsk i 3. klasse, første lektion.	<p>Deres daglige sætninger siges på engelsk.</p> <p>Eleverne siger dem en efter en højt foran klassen, mens de sidder på deres pladser.</p> <p>Efter aktiviteten, vælger de den næste kategori i fællesskab</p>	<p>Deres daglige sætninger siges på engelsk.</p> <p>Eleverne kan høre de andre siger sætninger, som støtte.</p> <p>Samt stilladserer læreren ved at spørge "what is your favourite (kategori)", når de går i stå.</p> <p>Hun spørger klassen, om de ved hvad noget hedder på engelsk, hvis en elev ikke kender ordet for sin yndlingsret.</p>	<p>Det er en slags pushed output, hvor eleverne får en kategori hver gang, i dag er det favourite food.</p>

Bachelorprojekt

Jasmine Ahmeti (laer210127)

Hannah Theresa Jockel (laer210219)

Engelsk i 3. klasse, fjerde lektion.

Kontekst	Hvornår bliver der snakket dansk	Hvorfor bliver der snakket dansk
<p>Klassen skal lave de samme <u>halloween opgaver</u> som den første 3. klasse.</p> <p>Så skal de lytte til en engelsk sang.</p> <p>Til sidst skal de lave deres daglige sætninger.</p> <p>Spisepause efter lektionen</p>	<p>Der tales dansk af læreren og eleverne, programmet bliver præsenteret på dansk.</p> <p>Opgaverne bliver gennemgået i fællesskab, hvor eleverne læser op fra kompendiet på engelsk. Ellers tales der dansk, for eksempel når læreren spørger om eleverne har hørt og forstået det der blev sagt.</p> <p>Under sangen er der nogle elever som taler imens.</p> <p>Enkelte elever småsnakker lidt på dansk under arbejdet med kompendiet.</p> <p>Deres daglige sætninger bliver instrueret på dansk, men selve sætningerne er på engelsk.</p> <p>Feedback for sætningerne bliver sagt på dansk ("tak").</p> <p>Eleverne småsnakker mens de finder deres madpakker frem</p>	<p>Dansk er skolesproget og læreren vil sikre sig at eleverne forstår, hvad de skal.</p> <p>Engelsk bliver brugt til indholdet af lektionen, hvor dansk bruges som kommunikations - sprog.</p>

Bachelorprojekt

Jasmine Ahmeti (laer210127)

Hannah Theresa Jockel (laer210219)

Kontekst	Hvornår bliver der snakket engelsk	Hvorfor bliver der snakket engelsk
<p>Klassen skal lave de samme halloweenopgaver som den første 3. klasse.</p> <p>Så skal de lytte til en engelsk sang.</p> <p>Til sidst skal de lave deres daglige sætninger.</p> <p>Inden spisepause:</p>	<p>Mens opgaverne deles ud, er der en elev som siger "thank you", og læreren siger "you're welcome".</p> <p>Opgaverne bliver gennemgået i fællesskab, hvor eleverne læser op fra kompendiet på engelsk. Ellers tales der dansk.</p> <p>De får lov til at lytte til en engelsk sang, imens de arbejder med kompendiet. Nogle elever synger med på sangteksten, som vises på skærmen. Nogle elever ignorerer sangen og arbejder videre med opgaven.</p> <p>Enkelte elever småsnakker lidt på engelsk ved at sige ordene fra kompendiet.</p> <p>De daglige sætninger bliver sagt på engelsk af eleverne, en af gangen. I denne klasse skal de også sige yndlingssang.</p> <p>Læreren stilladserer ved at sige kategorierne og spørge ind, hvis eleverne ikke siger det af sig selv. (f.eks. "Yes good, and what is your favourite colour?, And what is your favorite thing to eat? Why is that?")</p> <p>Læreren opfordrer på dansk eleverne til at finde deres mad frem og gemme deres kompendier væk i skufferne.</p>	<p>Der læses op fra kompendiet, som er på engelsk.</p> <p>Opgaveformuleringerne bliver læst op på engelsk, og så snakkes der om dem på dansk. (For at sikre at eleverne forstår opgaverne.)</p> <p>Engelsk bliver brugt til indholdet af lektionen, hvor dansk bruges som kommunikations - sprog.</p>



Bachelorprojekt

Jasmine Ahmeti (laer210127)

Hannah Theresa Jockel (laer210219)

## Bilag G: kvalitativt observationsskema i 4. klasse

Kontekst	Hvornår bliver der snakket engelsk	Hvorfor bliver der snakket engelsk
<p>Eleverne skal lytte til en lydfil, og besvare opgaver fra bogen.</p> <p>Til sidst skal eleverne forberede en præsentation, hvor de må fremføre en dans eller et digt.</p>	<p>"16 og 17" (sidetal) siges på engelsk.</p> <p>Læreren taler engelsk - teksten bliver læst højt i en lydoptagelse. Eleverne følger med i bogen under teksten.</p> <p>Læreren spørger klassen, hvad der sker i teksten på engelsk, og eleverne svarer:  </p> <p>"Now open your textbook" - engelsk tale, når det handler om opgaven.</p> <p><u>Opgaveforklaringen</u> kommer på engelsk og bagefter på dansk.</p> <p>"Did you match the pictures?" Eleverne instrueres i, hvad de skal gøre.</p> <p>Læreren spørger, hvad 'træne' hedder på engelsk, hvor en elev svarer 'train'. Læreren svarer "ja, train eller practice"</p> <p>Læreren spørger eleverne, om de har prøvet lignende før på engelsk.</p> <p>"Kan du forklare det på <u>engelsk måske?</u>" Elev svarer på engelsk.</p> <p>Næste aktivitet bliver forklaret på engelsk.</p> <p>Læreren minder dem om at tale engelsk og skrive noget ned, ikke kun øve en dans.</p> <p>Enkelte elever taler engelsk med hinanden i grupper.</p>	<p>Klasseledelse foregår generelt på dansk, hvor der tales engelsk omkring det faglige indhold.</p>

Bachelorprojekt

Jasmine Ahmeti (laer210127)

Hannah Theresa Jockel (laer210219)

Hvornår bliver der snakket dansk	Hvorfor bliver der snakket dansk
<p>Læreren råber eleverne op på dansk. Klassen sidder i rundkreds, og læreren introducerer dagens aktivitet på dansk.</p> <p>I begyndelsen af lektionen, skal eleverne på dansk vurdere deres morgen fra 1-5.</p> <p>"Hent dine <u>engelskting</u> og gå lidt hurtigt."</p> <p>En elev siger, at de ikke forstår, og læreren forklarer igen på dansk.</p> <p>Eleverne småsnakker med sidemanden på dansk, mens de løser opgaven.</p> <p>Læreren fortæller om sin egen oplevelse med lignende aktiviteter på dansk.</p> <p>Arbejdsbogen: Klassen skal sætte tekststykker i rækkefølge og forberede en performance.</p> <p>Læreren tysser på en anden gruppe elever på dansk. <u>Opgaveforklaringen</u> bliver givet på dansk og engelsk. "Nu skal vi åbne side 14 og 15."</p> <p>En elev, der forstyrrer, bliver irettesat på dansk.</p> <p>Eleverne interagerer hovedsageligt med hinanden på dansk.</p> <p>Læreren beder en gruppe om at skynde sig at skrive noget ned i stedet for at tale dansk.</p> <p>Eleverne får besked om at liste ud til frikvarteret på dansk.</p>	<p>Klasseledelse foregår generelt på dansk, hvor der tales engelsk omkring det faglige indhold.</p> <p>Læreren oversætter muligvis instrukserne for at sikre sig, at alle er med.</p>

Bachelorprojekt

Jasmine Ahmeti (laer210127)

Hannah Theresa Jockel (laer210219)

## Bilag H: kvalitativt observationsskema i 5. klasse

Klassetrin	Kontekst	Hvornår bliver der snakket dansk	Hvorfor bliver der snakket dansk
Engelsk i 5. klasse, 3. lektion.	<p>Læreren og pædagogen fortæller om deres ferie</p> <p>Læreren forklarer på dansk hvad eleverne skal. (de skal lave grammatik opgaver i deres hæfte)</p> <p>de grammatiske regler bliver forklaret ved at bruge tavlen</p>	<p>Der bliver spurgt ind til, hvilke elever der er syge og hvem der er på vej. I begyndelsen af lektionen deler alle elever, inklusiv læreren, hvad de har lavet i efterårsferien, Dette foregår også på dansk</p> <p>Eleverne bliver sat til at lave grammatikopgaver. Dette skal foregå individuelt, men eleverne hyggesnakker med hinanden på dansk mens de løser opgaverne.</p>	<p>relationsarbejde ved at snakke om ferien, klasseledelse og instrukser på dansk</p> <p>Reglerne bliver forklaret på dansk, muligvis så eleverne kan forstå bedre hvad de skal.</p>

Klassetrin	Kontekst	Hvornår bliver der snakket engelsk	Hvorfor bliver der snakket engelsk
Engelsk i 5. klasse, 3. lektion	<p>Der står på engelsk på tavlen, hvad eleverne skal lave.</p> <p>Læreren bruger tavlen til at skrive reglerne for flertal nouns med eksempler, hvor hun inddrager eleverne.</p>	<p>“One boy - two boys” (reglen for flertals s) bliver sagt i den ellers danske forklaring.</p>	<p>Ordene og reglerne skal eleverne bruge til opgaven.</p>

Bachelorprojekt

Jasmine Ahmeti (laer210127)

Hannah Theresa Jockel (laer210219)

## Bilag I: kvalitativt observationskema i 6. klasse

Klassetrin	Kontekst	Hvornår bliver der snakket dansk?	Hvorfor bliver der snakket dansk?
Engelsk i 6.klasse - 1. og 2. lektion.  Klassen er delt op på to hold (efter niveau)	<p>Klassen er delt op i to - efter niveau.</p> <p><b>Hold 1:</b> Første hold er det "lavere" niveau - læreren siger de har brug for ekstrem meget stilladsering. Her er alle instrukser på dansk og instrukserne bliver gentaget</p> <p><b>Hold 2:</b> På hold 2 tales der overvejende engelsk fra læreren, og fra eleverne til læreren. Eleverne taler dansk med hinanden. Det næste hold har "et større ordforråd" men "ikke mere initiativ"</p>	<p><b>Hold 1:</b> Generelt snakkes der dansk, og instrukserne i plenum er på dansk.</p> <p>Under fremmøde tagelse: En elev bruger trans languaging "har du stalket ham eller hvad" og "yes".</p> <p>Et par elever arbejder sammen om opgaven, og de slår ordet op. De oversætter ordet og bruger ordet i en sætning på dansk, men kun nogle af ordene.</p> <p>De snakker dansk sammen, men virker koncentreret om opgaven. De er opmærksomme på stavefejl, hvis de ikke finder ordet i ordbogen</p> <p>en af eleverne prøver at finde et billede af ordet på google, og det siger læreren til de andre er en god ide</p> <p>eleverne laver danske sætninger med ordet også på dansk.</p> <p><b>Hold 2:</b> Instrukserne på tavlen er stadig de samme (på dansk)</p> <p>Tys og irettesættelse til at være stille er på dansk. "Bare slap af"</p> <p>Eleverne snakker dansk og engelsk i grupperne. Sætningerne bliver sagt på engelsk, men om opgaven og hvad de skal, snakker de dansk.</p> <p>Læreren forklarer ordet for en elev på dansk, når han spørger.</p>	<p><b>Hold 1:</b> Første hold er det "lavere" niveau - læreren siger de har brug for ekstrem meget stilladsering.</p> <p>Læreren forklarer, at eleverne ikke kan rumme at få kun engelsk input, men hellere at det kommer senere i timen, når læreren kan sige engelske vendinger til de enkelte grupper.</p>

Bachelorprojekt

Jasmine Ahmeti (laer210127)

Hannah Theresa Jockel (laer210219)

Kontekst	Hvornår bliver der snakket engelsk?	Hvorfor bliver der snakket engelsk?
<p>Klassen er delt op i 2 hold (efter deres <u>engelskniveau</u>). Et hold per lektion.</p> <p>Instrukser på opgaven. Opgaven er at tage et sæt kort med ord, slå dem op i ordbogen og bruge dem i en sætning.</p> <p>Hold 1 laver kun denne opgave i lektionen.</p> <p><b>På Hold 2:</b> Efter opgaven med ordbogen.</p> <p>Læreren beder eleverne en af gangen om at skrive et ord på tavlen og så forklare det på engelsk til resten</p>	<p><b>Hold 1:</b> Instrukserne bliver givet på dansk, men kommer løbende på engelsk, og eleverne snakker nu også på engelsk med læreren. F.eks. når en spørger om han kan oplade sin computer.</p> <p>Læreren taler engelsk med de to elever som jeg sidder hos. Hun forklarer hvad de skal og hvorfor det bliver nemmere for dem at lave den.</p> <p><b>Hold 2:</b> Instrukserne til opgaven kommer på engelsk med det samme. Opgaven bliver ikke direkte forklaret, men eleverne skal også tale om, hvad de tror de skal lave (på engelsk).</p> <p>Eleven svarer: "tryk on the speaker" - Translanguaging og fokus på det, eleven allerede kan.</p> <p>"What would you do?" - Eleven svarer ikke, men en anden elev svarer.</p> <p>Læreren tjekker forståelse af opgaven på engelsk.</p> <p>Eleverne snakker dansk og engelsk i grupperne. Sætningerne bliver sagt på engelsk, men om opgaven og hvad de skal , snakker de dansk.</p> <p>Der er meget overflod - message abundancy - Eleverne gentager hyppigt ordet, gerne med grimasse, da de synes det lyder sjovt (mausoleum).</p> <p>Læreren roser eleverne på engelsk og fremhæver, når eleverne bruger en god forklaring via synonymmer og forklaringer, stiller også opfølgende spørgsmål til enkelte elever.</p>	<p><b>Hold 1:</b> Læreren forklarer til os at deres niveau er sådan at de skal have det på dansk først.</p> <p>Senere hen kommer de så på engelsk, fordi alle er på forskellig niveau. Hun vil sikre sig at eleverne forstår hvad de skal.</p> <p><b>Hold 2:</b> <u>læreren siger dette hold har et større ordforråd.</u> De vil gerne udfordres mere, og har mulighed for at blive "boostet" gennem f.eks. abc ordbogen. De skal gentage ordet flere gange og også skriftligt. Dette hjælper dem med at huske de nye ord.</p> <p>Læreren snakker både dansk og engelsk til eleverne - eleverne svarer ofte på dansk (det handler om at sætte krav til eleverne)</p>

Bachelorprojekt

Jasmine Ahmeti (laer210127)

Hannah Theresa Jockel (laer210219)

## Bilag J: optællingsskemaer i 4. klasse

1	D. 2/10-2025 Dansk		Engelsk	
2	Elevenerne (4.årga Læreren		Elevenerne (4.årga Læreren	
3	1	1	1	1
4	1	1	1	1
5	1	1	1	1
6	1	1	1	1
7	1	1	1	1
8	1	1	1	1
9	1	1	1	1
10	1	1	1	1
11	1	1	1	1
12	1	1	1	1
13	1	1	1	1
14	1	1	1	1
15	1	1	1	1
16	1	1	1	1
17	1	1	1	1
18	1	1	1	1
19	1	1	1	1
20	1	1	1	1
21	1	1	1	1
22	1	1	<b>SUM= 33</b>	1
23	1	1		1
24	1	1		1
		1		
<b>SUM=231</b>	<b>SUM= 204</b>		<b>SUM= 33</b>	<b>SUM=57</b>

Bachelorprojekt

Jasmine Ahmeti (laer210127)

Hannah Theresa Jockel (laer210219)

## Bilag K: Samlet tabel over optællingerne

DATO	KLASSETRIN	Lektioner	(Elever) Antal gange der blev snakket dansk	(Elever) Antal gange der blev snakket engelsk	(Lærer) Antal gange der blev snakket dansk	(Lærer) Antal gange der blev snakket engelsk
02-10-2024	4.KLASSE	2x45	231	33	204	57
21-10-2024	6.KLASSE	2x45	200	39	219	74
21-10-2024	5.KLASSE	1x45	166	6	127	7
22-10-2024	3.KLASSE	1x45	109	20	167	29
22-10-2024	3.KLASSE	1x45	186	83	300	91
		7x45	SUM=892	SUM=181	SUM=1017	SUM=258