

Bachelor 2016

At fremme elevers mundtlighed i  
engelskundervisningen

13-12-2016

Simone Landbo BK12d627 & Jane Cristina Pejtersen BK12d705

## Indhold

Indledning .....	3
Problemformulering.....	5
Begrebsafklaring .....	5
Læsevejledning/Undersøgelsesmetode.....	6
Læringssyn .....	8
Teoriafsæt .....	8
Fremmedsprogstilegnelse.....	8
Opsamling .....	9
Kommunikativ Kompetence.....	10
Opsamling .....	11
Bevidst brug af FL og L1 .....	11
Opsamling .....	15
Stilladsering.....	15
Opsamling .....	17
Motivation for læring.....	17
At skabe et motiverende læringsmiljø.....	17
Opsamling .....	19
Mestringsforventning .....	19
Opsamling .....	21
Sociale relationer .....	21
Opsamling .....	22
Elevinddragelse .....	23
Elevens rolle som risk-taker .....	24
Opsamling .....	25
Empiri/Undersøgelsesdesign .....	25
Observation som metode .....	27
Analyse.....	27
Mundtlighed og den bevidste brug af L1 og FL.....	28
Læringsmiljø - Det motiverende læringsmiljø .....	30
Motivation – Gruppearbejde, tryghed, og risk-taking .....	32
Kritisk vurdering af metoder og resultater .....	35
Overordnet kritik af undersøgelsen .....	36
Konklusion.....	36
Handleperspektiv .....	38
Perspektivering .....	40

Litteraturliste: .....	43
Bøger .....	43
Artikler/tidsskrifter: .....	43
Links/Web: .....	44
Bilag.....	46

## Indledning

Vi er begge studerende fra læreruddannelsens internationale linje og har i flere af vores praktikforløb oplevet, at der efter vores opfattelse bliver talt meget dansk i engelskundervisningen i Folkeskolen. Dette strider imod vores viden fra seminariet, der har fokus på at undervisningen hovedsageligt skal foregå på engelsk, som er målsproget.

Under en af vores praktikker, startede Jane indledningsvis med at tale engelsk (Jane er halvt amerikaner og taler flydende engelsk). Efter introduktionen spurgte en elev; "Can you speak Danish?", med lidt nervøsitet i stemmen. Hertil svarede Jane, at det kunne hun bestemt, men at vores fokus var, at undervise i engelsk, på engelsk – med få undtagelser. Dog har det ofte været en udfordrende opgave som praktikant, da eleverne er vant til at blive undervist på en bestemt måde, hvor dansk ofte bliver brugt i timen til både formel og uformel samtale, som ikke umiddelbart støtter eleven i at lære engelsk.

Mundtlighedens essentielle betydning bliver beskrevet af Vibeke Boelt og Martin Jørgensen:

*"Den mundtlige kommunikation er en hjørnesten i skole og uddannelse, i medierne, i snakken mellem venner og i opretholdelsen i af det demokratiske samfund. Det talte sprog er en afgørende faktor for i elevernes identitetsdannelse, i deres forudsætninger for at kunne komme igennem med deres synspunkter, i deres mulighed for at blive ligeværdige partnere i skolens fællesskab. Det talte sprog er også en afgørende ramme omkring lærerens formidling af fagligt indhold til eleverne. Hvis dette talesprog ikke fungerer hensigtsmæssigt, er der meget i lærerens undervisning og elevernes læring, som heller ikke fungerer"* (Boelt & Jørgensen, 2009, s. 7).

Som Boelt og Jørgensen bl.a. giver udtryk for, er mundtlig kommunikation en vigtig egenskab i forhold til elevernes dannelse. Hvordan sproget bliver brugt og formidlet er derfor en yderst afgørende faktor for elevernes læring.

UCC Magasin havde i maj 2016 temaet; "Flere sprog, mere sprog", som bl.a. tager udgangspunkt i, at engelsk ligger i toppen af fremmedsprogshierarkiet; *"Her bliver engelsk promoveret, som det naturlige og uundgåelige fremmedsprog, og begreber som globalisering og internationalisering bliver ligestillet med engelsk"*(Daryai-Hansen, 2016, s. 6). Der ligger altså en status i at kunne beherske det engelske sprog, idet engelsk er blevet et verdenssprog: lingua franca, som benyttes af mange, som ikke selv har engelsk som

modersmål. Desuden kræver mange videregående uddannelser og arbejdspladser, at man har gode engelskkundskaber.

En rapport udarbejdet af EVA i 2003: "Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere og engelsklærere i grundskolen" viste, at kun 10 % af skolelederne i undersøgelsen mente, at engelsklærerne udelukkende skulle tale engelsk i engelskundervisningen (EVA, 2003, s. 35). Derudover var der også kun 56 % af skolelederne der mente, at det var vigtigt at lærerne skulle tale engelsk når de arbejdede med indholdet (EVA, 2003, s. 35). Dertil skal det siges, at af lærerne selv var det kun 70 % der talte engelsk når det drejede sig om indholdet og kun 73 % af lærerne der mente, at de talte mere engelsk end dansk i timerne. Sluttelig viser undersøgelsen, at det kun var 4 % af lærerne der udelukkende talte engelsk i undervisningen (EVA, 2003, s. 60).

I 2014 vedtog regeringen, at elever skulle have en tidligere start med engelsk ved at indføre engelskundervisning i 1. klasse, og i den forbindelse kom der nye retningslinjer for faget. I Vejledning for engelsk, står der følgende:

*"Ved at undervisningen foregår på engelsk hele tiden, får alle elever hørt meget engelsk, og to- eller flersprogede elever skal ikke lære et fremmedsprog (engelsk) gennem et andetsprog (dansk). Det stiller krav både til lærerens sproglige og didaktiske kompetencer at tilrettelægge en sådan undervisning"* (Vejledning for engelsk, 1.6).

Dog er den nævnte EVA rapport fra 2003, men deres undersøgelsesresultater stemmer overens i forhold til vores observationer og vores fokusgruppeinterview hvor eleverne giver udtryk for, at der blev talt ca. 50 % engelsk og 50 % dansk i engelskundervisningen. Meget af undervisningen foregik på dansk, hvilket vi undrer os over, nu da Vejledning for faget engelsk påpeger, at al undervisningen skal foregå på engelsk.

I denne opgave vil vi gerne undersøge om det er muligt at skabe et læringsmiljø, hvor man som lærer kan motivere eleverne til mere mundtlighed på engelsk og via mundtligheden styrke elevernes engelskkundskaber. I vores empiri har vi via vores tre observationer af engelskundervisningen i 6. klasse bl.a. fundet frem til, at jo mere dansk læreren taler, jo mere responderer eleverne på dansk. Derfor har vi ud fra vores fokusgruppeinterview og valgte teorier prøvet at undersøge, hvordan man som lærer kan minimere brugen af det danske sprog i engelskundervisningen og skabe et motiverende læringsmiljø, der stilladserer

elevernes læring, så de tør kaste sig ud i det engelske sprog. Dette leder os hen til vores problemformulering.

## Problemformulering

Hvordan kan vi som engelsklærere skabe et læringsmiljø, som kan motivere elever til at være risk-takere og derigennem styrke deres mundtlighed på målsproget i engelskundervisningen på Folkeskolens 6. klassetrin?

## Begrebsafklaring

I dette afsnit definerer vi tvetydige begreber der optræder i opgaven. Dette er essentielt at gøre, da begreberne kan være pålagt forskellige definitioner i andre sammenhænge. Derfor er det relevant at definere, hvordan vi forstår begreberne, set i lyset af hvordan de skal forstås i denne opgave.

**L1:** En teoretisk betegnelse for og forkortelse af *language one*, som er elevernes modersmål.

**FL:** En forkortelse af *foreign language* som i denne opgave er sproget engelsk

**Læringsmiljø:** Vi benytter Vejledning for faget engelsk, som beskriver et læringsmiljø, som det sted hvor eleverne kan beskæftige sig med ting, de skal lære og hvor de kan samarbejde med klassekammerater og læreren. Læringsmiljøet skal være et trygt sted for eleverne, hvor de tør vise hvad de kan og ikke kan. Ydermere skal det være et sted hvor man tør begå fejl og øve sig, og hvor alle hjælper alle. Læreren fungerer som coach, sparringspartner og procesleder, hvilket giver eleverne troen på deres egen kunnen gennem succesoplevelser for alle elever. "*Nothing succeeds like success*" (Vejledning for faget engelsk 3.4).

**Mundtlighed:** Den Danske Ordbog definerer mundtlighed således: "*Mundtlighed betyder anvendelse af talesprog, det at noget er eller fremstilles mundtligt*" (Ordnet.dk). Ud fra et sprog læringsperspektiv har det mundtlige sprog en væsentlig betydning, da det er via den mundtlige brug af sprog vi lærer om sproget. I Vejledning for faget engelsk påpeges det at:

*"Fælles Mål er baseret på et kommunikativt undervisnings- og lærings syn, hvor kommunikation ikke blot er målet for undervisningen, men også midlet til at lære med. Man lærer sprog ved at bruge sprog. Det naturlige behov for at bruge sprog til kommunikation og*

*interaktion – og til at tænke med – er en væsentlig drivkraft i at træne sproget"* (Vejledning for faget engelsk, 1.1 )

**Motivation:** Begrebet er utrolig komplekst og kan derfor ses ud fra mange forskellige vinkler, alt efter hvad det er for en motivation der er tale om. Dog vil vi ud fra et læringsperspektiv definere begrebet motivation som elevens positive drivkraft, der gør eleven i stand til at kaste sig ud i en opgave og bevare sin koncentrationen og udholdenhed.

**Autentisk kommunikation:** Når vi taler med hinanden er vores ytringer ikke forudbestemt. Vi svarer og kommenterer i en samtale på baggrund af vores samtalepartners ytringer.

## Læsevejledning/Undersøgelsesmetode

Først vil vi gøre rede for vores læringssyn, da det er relevant i forhold til den måde vi forstår læring på. Herefter vil vi introducere det sprogsyn som Vejledning for faget engelsk har fokus på, da det danner grundlag for de retningslinjer, vi som engelsklærere skal følge. Dernæst vil vi give en kort gennemgang af fremmedsprogstilegnelsen i forhold til input, interaktion og output med udgangspunkt i en artikel fra Sprogforum skrevet af Kirsten Haastrup og Michael Svendsen Pedersens, da disse begreber har betydning for de didaktiske valg, man som lærer vælger at benytte i sin undervisningsplanlægning. Herefter vil vi gøre rede for de kompetenceområder, der udgør kommunikativ kompetence, da disse beskriver, hvilke parametre der er i spil, når eleven aktivt skal bruge fremmedsproget til at kommunikere med. Til dette har vi benyttet en artikel fra Sprogforum skrevet af Karen Lund.

Med udgangspunkt i vores problemformulering har vi undersøgt, hvad engelske sprogteoretikere har fundet frem til ift. at benytte L1 i engelskundervisningen for at se nærmere på om L1 helt burde forbydes, således som Vejledning for faget engelsk foreslår, eller om L1 kan benyttes til at stilladsere elevernes engelskkundskaber, men i så fald hvordan og hvornår. Hertil har vi benyttet litteratur af Lynne Cameron angående *language choice*, som tager udgangspunkt i empiriske undersøgelser foretaget af M. Pennington. Derudover definerer vi Jerome Bruners begreb, stilladsring, ud fra Pauline Gibbons litteratur om *Scaffolding language scaffolding learning* idet vi har et socialkonstruktivistisk læringssyn der bygger på, at læring opstår i en social kontekst, og at læreren har et ansvar for at stilladsere eleverne i deres læreproces. Herefter har vi undersøgt, hvad et motiveret læringsmiljø er og har benyttet ny research fra Center for Ungdomsforskning, hvor bl.a.

Mette Pless definerer fem motivationsorienteringer, der udgør elevers motivation i en skolekontekst. Ud fra vores problemformulering, har vi valgt at undersøge det komplekse begreb motivation, først ud fra eleven selv via begrebet mestringsforventning, hvor vi har benyttet litteratur af Einer M. Skaalvik og Sidsel Skaalvik. Dernæst ud fra elevens omgivelser i forhold til relationer, hvor vi igen benytter Skaalvik og Skaalvik, og ud fra elevinddragelse hvor vi har benyttet en rapport fra EVA om motiverende undervisning. Herefter undersøger og definerer vi begrebet risk-taker ud fra en artikel af Irine M. Cervantes, som bl.a. har fokus på risk-taking i forhold til at tilegne sig et fremmedsprog.

Vores empiri består af tre observationer af engelskundervisningen i en 6. klasse samt et fokusgruppeinterview med fem elever, som har forskellige forudsætninger i engelsk. Udgangspunktet for vores observationer var at observere, hvor meget engelsk der blev talt i timerne med udgangspunkt i lærerens brug, da det er læreren der sætter dagsordenen. Derudover har vi også været optaget af, hvordan læreren stilladserede sin undervisning til eleverne. I fokusgruppeinterviewet ville vi gerne vide, hvor meget engelsk eleverne selv mente der blev talt i timerne, og hvordan de kunne motiveres og støttes til at turde tale mere engelsk.

I vores analyse har vi sat vores faglige begreber (læringsmiljø, mundtlighed, motivation, stilladsering og risk-taking) samt udvalgte dele af Vejledning for faget engelsk, op imod vores empiri for at undersøge, hvad der skal til for at vi som kommende engelsklærere kan skabe et læringsmiljø, som kan motivere elever til at være risk-takere og derved styrke deres mundtlighed på målsproget i engelskundervisningen på Folkeskolens 6. klassetrin.

På baggrund af vores analyseresultater argumenterer vi for, hvilke fordele og konsekvenser der er ved at skulle tilrettelægge en undervisning, der indeholder alle de vigtige aspekter, vi har udvalgt tidligere. Hernæst vurderer vi vores eget empiriske materiale, i forhold til om vi burde have haft andre fokuspunkter i undersøgelsen. Dette leder os hen til vores konklusion, hvor vi på baggrund af analyseresultaterne forsøger at svare på vores problemformulering. I den forbindelse går vi mere i dybden med svaret på problemformuleringen, i form af arbejdsform og opgaveforslag i vores handleperspektiv. Vi slutter opgaven af med vores perspektivering, hvor vi tager udgangspunkt i en artikel fra EVA Magasin – Undervisning for alle, hvor der på en skole i Brooklyn, New York arbejdes



målrettet med motivation og positive relationer i hverdagen, og om dette kunne være med til at inspirere til visse ændringer i den danske Folkeskole.

## Læringssyn

Vi er tilhængere af det socialkonstruktivistiske læringssyn, som bygger på at læring opstår i kommunikation med andre mennesker. Både Vygotskys og Bruners læringsteori tager afsæt i dette læringssyn. I stedet for at se på hvad barnet kan alene, som var Piagets udgangspunkt for læring, så bygger Vygotsky på hvad barnet kan med hjælp fra en kompetent anden (Cameron, 2001, s. 6). Dette skel mellem hvad barnet kan alene og hvad barnet kan med støtte fra en kompetent anden kaldes; *zonen for nærmeste udvikling (ZNU)*. Bruner definerer denne støtte med begrebet stilladsering, som skal forstås som det sprog der støtter barnet i sin læring (Cameron, 2000, s. 8). Med afsæt i Bruners teori om stilladsering, har vi taget udgangspunkt i Pauline Gibbons, som viderefører stilladseringsbegrebet i praksis.

I Vejledning for faget engelsk tages der udgangspunkt i et funktionelt sprogsyn, hvilket vil sige, at sproget altid skal have en funktion (Vejledning for faget engelsk, 1.1). Sprogets funktion er interaktionelt, idet sproget ses som et redskab til kommunikation. Sproget kan bruges på forskellige måder både skriftligt og mundtligt og til forskellige formål. Med dette sprogtilegnelsessyn er interaktionen mellem eleven og andre elever i centrum.

## Teoriafsæt

### Fremmedsprogstilegnelse

For at forklare det væsentlige ved sprogtilegnelsesteoriene har vi valgt at benytte en artikel i tidsskriftet Sprogforum fra 1998 af Haastrup og Pedersen. Fra et udviklingsperspektiv kan sprogtilegnelsesteoriene ses ud fra Stephen Krashens inpuhypotese fra 1970'erne, dernæst til Michael Longs fokus på interaktion og tilslut Merrill Swains outputhypotese fra 1980'erne. Det fælles grundlag for disse teorier er, at det er hos eleven sprogtilegnelsen foregår.

### Inpuhypotesen

Ifølge Krashen lærer mennesket sprog ved at modtage *forståeligt input*, som er en metafor for sproget såsom ord, grammatiske aspekter mv. Sprogbadsprogrammerne i Canada viste

at eleverne blev gode til at tale og forstå sproget, men at de manglede grammatisk korrekthed (Haastrup & Pedersen, 1998, s. 11). Krashen havde forsømt interaktionelle områder såsom interaktion og output.

### **Interaktionsmodellen**

Den manglende interaktion fik Long til at skabe interaktionsmodellen, som går ud på at gøre inputtet forståeligt fx ved hjælp af simplificeringer eller henviser til konteksten i inputtet. Eleven er med i processen og kan give en tilbagemelding, om inputtet er forstået eller ej. Denne interaktion skaber en *forhandling af betydning* og kan bruges mellem lærer og elev, og elever imellem (Haastrup & Pedersen, 1998, s. 9).

### **Outputhypotesen**

Swains outputhypotese kan ses som en kontrast til Krashens inputhypotese. Long og Swain har begge fokus på elevens input og output, men forskellen er, at Swain fokuserer på det hun kalder *pushed output* hvor eleven, skal "presses" til at tale mere korrekt (Haastrup & Pedersen, 1998, s. 10). For at øge sproglig korrekthed udviklede Swain begrebet *negotiation of form*. I kommunikationen enten med læreren eller i pararbejdet afprøver eleven sin hypotese om sproget og kan derved få be- eller afkræftet sin hypotese om det ord eller den vending, som eleven har ytret. Eleven *presses* herved til at bruge sproget korrekt. Som Laursen og Holm udtrykker det, kan et fokus på output gøre eleven i stand til at "*være opmærksom på netop det ord, den vending eller den struktur han eller hun ikke behersker*" (Laursen & Holm, 2010, s. 37). Det kræver dog at læreren lytter med og følger op på elevernes arbejde med sproget, så eleven kan blive opmærksom på sine styrker og svagheder.

### **Opsamling**

I sprogtilægnelsen er der flere faktorer der spiller ind. Haastrup og Pedersen pointerer, at forskere er enige om, at både input, interaktion og output har en væsentlig betydning i processen af sprogtilægnelse. Jævnfør vores sprogtilægnelsessyn hvor sprogets funktion er interaktionel, er outputhypotesen særlig vigtig. Læreren må derfor strukturere en undervisning hvor eleverne får øvet sig i samtalsituationer hvor der er fokus på *pushed output*. Herved får eleverne mulighed for at afprøve deres hypoteser om sproget.

## Kommunikativ Kompetence

For at kunne beherske et sprog skal man være i besiddelse af kommunikativ kompetence der bl.a. gør sprogbrugeren i stand til at sætte sig ind i, om de mundtlige eller skriftlige udtalelser passer ind i den sproglige såvel som den ikke-sproglige kontekst. De fire færdigheder der dækker over den sproglige del af kommunikativ kompetence er tale, lytte/forstå, læse og skrive. Disse kan inddeles i de receptive færdigheder: lytte/forstå og læse, og de produktive færdigheder: tale og skrive.

For at beskrive den kommunikative kompetence har vi benyttet en artikel fra tidsskriftet Sprogforum fra 1996 skrevet af Karen Lund, som inddeler den kommunikative kompetence i fire delkompetencer (Lund, 1996, s. 8-12):

- **Lingvistisk kompetence** omhandler viden om grundbestanddelene af sproget som består af morfologi, syntaks, fonologi/ortografi.
- **Diskurs- og tekstkompetence** omhandler viden om genre- og teksttypekrav. Både den mundtlige- og skriftlige kommunikation skal passe ind i en logisk sammenhæng.
- **Pragmatisk kompetence** omhandler viden om, at man som modtager har en betydning for den relation man indgår i, og at formålet med kommunikationen, hvad enten den er mundtlig eller skriftlig, derfor må tilpasses til formålet.
- **Strategisk kompetence** omhandler viden om at kunne benytte sproglige-og ikke sproglige kommunikations-strategier når sprogbrugeren mangler bestemte ord til at udtrykke sig med. Her kan sprogbrugeren bl.a. parafrasere og bruge kropssprog. Lund nævner, at selvom den strategiske kompetence ikke i sig selv øger sprogtilgængelsen, er der mulighed for at samtalepartneren kan hjælpe med at levere de manglende ord.
- **Sociokulturel kompetence** omhandler viden om regler og normer i sin egen såvel som i fremmede kultur. De kulturelle normer har betydning for, hvad der må tales om, hvad der er tabu, og hvilke emner man derfor skal være særlige opmærksom på kan volde konflikter.

### Opsamling

Der er mange kompetencer i spil, når man kommunikerer. Når eleven mestrer de fire delkompetencer opnår eleven: *fluency*, dvs. et flydende sprog. For at automatisere sproget yderligere bør eleven have mulighed for at øve sproget i autentiske situationer, og her kan viden om strategisk kompetence være behjælpelig. Lund pointerer, at det aldrig vil blive tilstrækkeligt at råde over et stort ordforråd, kunne sprogets grammatiske, fonologisk eller ortografiske systemer, hvis man ikke også behersker diskurs- pragmatisk – og sociokulturel kompetence, som sætter en i stand til at begå sig i forskellige kommunikative situationer med andre mennesker både skriftligt og mundtligt. Med udgangspunkt i Lunds gennemgang af kommunikativ kompetence konkluderer vi, at sprogbrugeren ikke vil kunne klare kommunikative opgaver tilstrækkeligt uden viden om den kommunikative kompetence.

### Bevidst brug af FL og L1

I vores observationer af en 6. klasse fik vi ikke en klar fornemmelse af, hvilket formål læreren bevidst eller ubevidst brugte FL og L1 til at fremme elevernes læring af engelsk. Vi fik, som nævnt i indledningen, en oplevelse af, at der blev talt meget dansk. Vi vil derfor i det følgende afsnit se nærmere på hvad forskning viser, om optimering af elevens læring ved et bevidst valg af sprogbrug. Til dette har vi benyttet professor Lynne Camerons kapitel om *Language Choice* (Cameron, 2001, s. 199-213).

Cameron tager udgangspunkt i et af Penningstons studier af otte lærere, som viste at L1 oftest blev brugt til det følgende i fremmedsprogsundervisningen:

Læreren brugte:

- at forklare aspekter af sproget
- at oversætte ord og sætninger
- at give instrukser
- at tjekke elevens forståelse af koncepter, samtale, tekst, og instrukser
- at fremkalde sproget
- at få elevens opmærksomhed
- at teste eleverne
- at tale om at lære
- at give feedback

- at disciplinere og lede klassen
- at tale uformelt med eleverne

Elevers brug:

- at bede om hjælp fra læreren eller kammerater
- at svare læreren

(Vores oversættelse ud fra: Cameron, 2001, s. 201).

Det er tydeligt at især læreren bruger L1 til flere formål i undervisningen. Hvis læreren starter ud med FL og slutter med at oversætte til L1 vil eleven ofte svare på det sidste sprog der høres. Læreren er ansvarlig for det sprog der bliver talt og det er derfor vigtigt at læreren selv er bevidst om hvordan det enkelte sprog udnyttes bedst til elevernes læring. Cameron udtrykker det således om læreren: *He can shift the language being used and should use that to maximize foreign language learning* (Cameron, 2001, s. 207). Hvornår man bør bruge FL eller L1 i sin fremmedsprogsundervisning, har Cameron forslag til, som tager udgangspunkt i Penningtons studier (Cameron, 2001, s. 210-212). Vi har udarbejdet det følgende skema, som bygger på Camerons forslag, for bedre at kunne illustrere, hvornår det er bedst at bruge L1 og FL i engelskundervisningen:

Lærers brug af sprog	Brugen af L1	Brugen af FL
<b>Forklaring af nyt sprog</b>	<p>Ordlister med de engelske ord oversat til L1 kan bruges til elever der kan læse.</p> <p>Læreren kan oversætte en sætning, men undlade at oversætte det nye ord, som eleverne skal gætte ud fra konteksten. De danske ord kan ud fra en lingvistisk kontekst</p>	<p>Læreren sørger for at bruge allerede indlærte FL ord i nye sætninger.</p> <p>Billeder kan hjælpe med at stilladsere FL.</p>

	<p>stilladsere hjælpen til at gætte det engelske ord.</p> <p>Elever oversætter, hvad læreren har sagt. På den måde er elever opfordret til at være deltagende, og læreren kan tjekke elevers forståelse, samtidig med at elever der ikke forstår får en oversættelse.</p>	
<b>Instruktioner</b>	Når en ny aktivitet introduceres, kan forklaringer være komplicerede, og her kan L1 være godt at starte ud med.	Når en aktivitet gentages, bør de overordnede regler forklares på engelsk, så eleverne bliver bekendte med ord og termer om aktiviteten.
<b>Kontrol af forståelse</b>	For at være sikker på at elever har forstået en besked på FL, kan læreren bede elever om at oversætte til deres makker.	Læreren starter med at tale på FL og kan stilladsere ved fx at benytte sig af billeder, der støtter forståelsen. Elever kan blive bedt om at pege på det billede, som læreren taler om.
<b>Når der tales om læring</b>	Det er oplagt at bruge L1, når lærer og elever taler om læring; fx hvordan eleverne kan lide at lære, hvorfor det er vigtigt at	

	tale FL i undervisningen, hvorfor det er ok at lave fejl etc.	
<b>Når der tales om sprog</b>	Det kan være godt at starte ud med at bruge L1, når der tales om selve sproget fx en bestemt slags tekst, som er ny for eleverne.	Efter at der er blevet brugt L1 til at forklare, bør der opsummeres i simple sætninger på FL. Næste gang det igen forklares, kan læreren prøve at starte ud med FL og på den måde lærer elever gradvist de nye ord og begreber.
<b>Feedback</b>		Lærerens stemmeføring og udtryk siger meget i sig selv og kan derfor også bruges til at understøtte FL.  Elever bør lære fraser, som de kan bruge sammen i par og i gruppearbejde.
<b>Disciplin</b>	Når der er brug for at disciplinere elever, der har overtrådt klasseregler, er det oftest bedst at bruge L1, da L1 vil være mere virkelighedsnær og dermed mere tydelig for elever.	Der kan bruges FL til mindre klasseledelsesopgaver såsom at få ro i klassen.

Foruden disse forslag mener vi, at gloselister bør bruges med omhu. Spørgsmålet er, om eleven virkelig lærer de nye ord ved at se på ordenes oversættelser, for eleven har ikke selv

gjort nogen indsats for at lære ordene ved blot at se på en oversættelse. Man kunne i stedet få eleverne til selv at slå de ord op, de ikke selv kender til. Det vil sige, at eleven først skal bruge en gættestrategi, hvor eleven prøver at gætte ordet ud fra de øvrige ord, som det nye ord er omgivet af, og herefter slå ordet op for at sikre sig ordets rette betydning. Det kræver dog, at læreren prioriterer tid til sådan en opgave.

Her vil vi tilføje, under punktet "instruktioner", at det også kan være behjælpeligt at forklare ny grammatik vha. L1 og derefter minimere brugen af L1, i takt med at nye begreber på FL bliver introduceret. Desuden kan der helt fra begynderstadiet også benyttes *classroom language* hvor FL-fraser bruges til faste rutiner såsom at hilse, bede om hjælp, uddele materialer mm.(Cameron, 2001, s. 10). Derudover kan visse ord på L1 have nogle fælles kendetegn med ord på FL og læreren må gøre eleverne opmærksomme på disse.

### Opsamling

Studier i valg af sprogbrug i undervisningen viser, at læreren har et stort ansvar for det valg af sprog der bliver talt. I valget ligger der både muligheder og forhindringer i at eleven udvikler sig på FL. Camerons forslag begrundes, at både læreren og elever godt kan benytte mere FL i undervisningen end hvad der måske normalt benyttes. L1 bør derfor kun bruges, hvis det kan støtte elevernes læring. Tales der for meget L1 i undervisningen, uden at det direkte støtter FL, mister eleverne mulighed for læring, og desuden risikerer man måske at minimere status af FL. Der er forskel på at støtte eleven og hjælpe eleven. Den form for støtte vi er interesseret i, leder os videre til det næste afsnit, som omhandler begrebet stilladsering.

### Stilladsering

Begrebet, stilladsering, er ofte blevet brugt af Bruner og skal ses som en metafor for det at "stilladsere" noget. Vi har benyttet Pauline Gibbons til at forklare begrebet og til at argumentere for brugen af stilladsering i undervisningen. Bruner beskriver stilladsering således: *"the steps taken to reduce the degrees of freedom in carrying out some tasks, so that the child can concentrate on the difficult skill she is in the process of acquiring"* (Gibbons, 2002, s. 10).

Altså, er stilladsering med til at assistere eleverne på deres vej, til at lære nye færdigheder. Det er en midlertidig assistance til eleverne, hvor vi som lærere hjælper eleverne til, at fuldføre en opgave således, at eleven selv kan løse en lignende opgave senere hen, uden



hjælp. Stilladsering er fremtidsorienteret og bygget op om Vygotskys teori om, at vi lærer bedst i fællesskab med andre: *"what a child can do with support today, she or he can do alone tomorrow"* (Gibbons, 2002, s. 10).

Som tidligere beskrevet, er lingvistik en del af den kommunikative kompetence. Når elever skal lære et nyt sprog, er det ofte nemmest for dem at tale med personer, de føler sig trygge ved, det kan dog være sværere for dem at bruge FL i skolen og med fremmede. Altså, kræver det mere lingvistisk kompetence at bruge FL i akademiske sammenhænge, i forhold til at bruge det i en hverdagssamtale (Gibbons, 2002, s. 1).

Som lærer er det vigtigt for os at kunne stilladsere elevernes læring, således at de kan konstruere sætninger eksplicit. For at kunne gøre dette er det også vigtigt at vide, at sprog bliver produceret i forskellige sammenhænge. Ifølge Gibbons varierer sprog alt afhængigt af konteksten (Gibbons, 2002, s. 2) jf. diskurs- og pragmatisk kompetence. Konteksten er karakteriseret ved hjælp af tre funktioner:

1. *Hvad bliver der talt eller skrevet om*
2. *Forholdet mellem samtaleparterne ( eller den der skriver og læseren)*
3. *Om det er talesprog eller skriftsprog*

(Vores oversættelse af: Gibbons, 2002, s. 2).

Hvordan vi bruger sproget bestemmes i vid udstrækning af disse kontekstuelle træk. Det eksplicitte sprogbrug er ofte noget børn lærer meget tidligt på L1. Når børn derimod skal begynde at beskrive ting og begivenheder på FL, kan det begynde at halte med forståelsen, hvis ikke man selv er til stede. Et godt eksempel fra Gibbons beskrives i det følgende uddrag:

1. *Look, it's making them move. Those didn't stick.*
2. *We found out the pins stuck on the magnet.*
3. *Our experiment showed that magnets attract some metals.*
4. *Magnetic attraction occurs only between ferrous metals.*

(Gibbons, 2002, s. 3).

Her kan man se udviklingen i sproget, og hvordan sproget bliver mere eksplicit. Sætning nr. 1 er et godt eksempel på "her og nu" sprog. Hvis man ikke selv var til stede, er det næsten umuligt at vide, hvad der bliver talt om. Sætning nr. 2 er mere eksplicit, da der nu er

kommet ord på som; magnet og pins. Nu ved vi altså, at der er tale om magnetisk tiltrækning af en slags. Sætning nr. 3 begynder at lyde mere videnskabelig. Sætning nr. 4 er en opsummering af sætning nr. 1, 2, og 3, og er nu en eksPLICIT sætning, der vil være forståelig også selvom man ikke selv har været til stedet under forsøget. Altså handler det ikke kun om at få grammatikken på plads for at gøre sig forståelig. Det handler i lige så høj grad om at hjælpe eleverne til at kunne bruge det sprog, der er mest passende i situationen (Gibbons, 2002, s. 4). Eksemplet viser, hvordan læreren har stilladseret processen fra elevens mundtlige hverdagsprog BICS (Basic Interpersonal Communication Skills) til det skriftlige fagsprog CALP (Cognitive Academic Language Proficiency).

### Opsamling

Stilladsering er en dynamisk proces, der hele tiden er i gang. Det er os som lærere der i store træk er ansvarlige for at iværksætte hvert nyt skridt for læring, som bygger videre på, hvad eleven i øjeblikket er i stand til at gøre alene. Ved at bygge videre på noget eleverne mestrer, eller næsten mestrer udfordres også deres ZNU og det er her vi ser læring. Ydermere, skal der selvfølgelig stilladseres hele vejen, når vi er det sted i processen, hvor eleven ikke kan løse opgaven alene.

### Motivation for læring

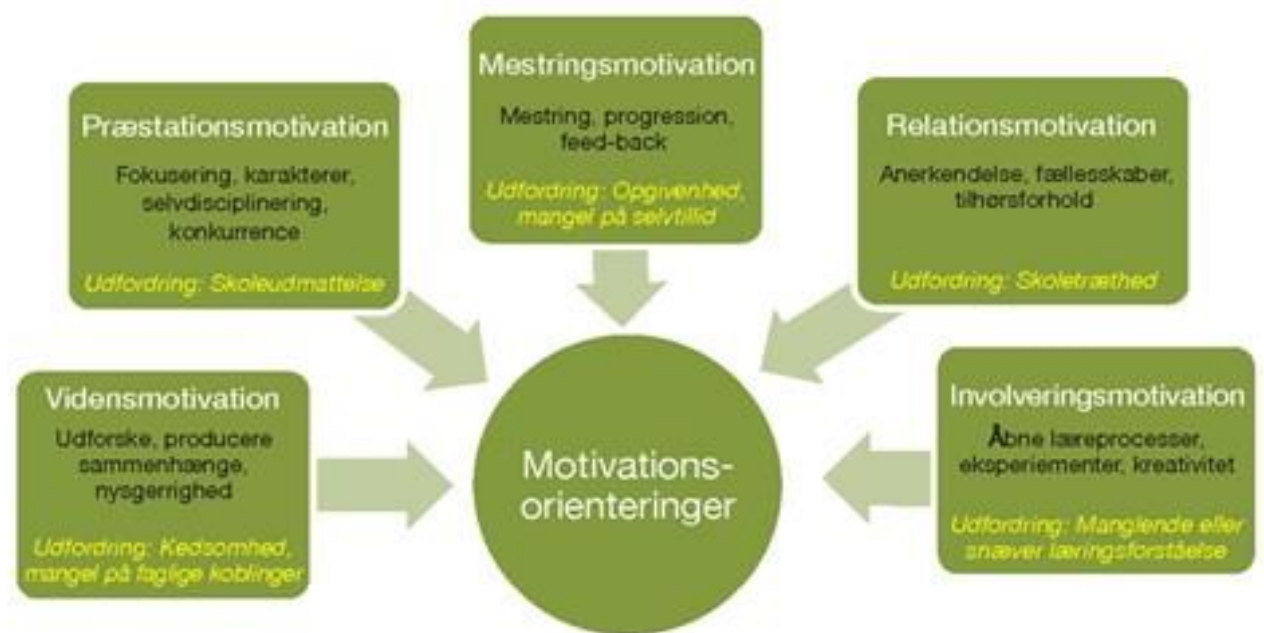
Motivation og læring hænger uløseligt sammen. Læreren kan have forberedt sig nok så meget, men hvis eleverne ikke er motiveret for læring, hvilket der kan være mange grunde til, så bliver elevernes læringspotentiale udfordret. For at udforske hvordan et motiverende læringsmiljø kan skabes, har vi benyttet os af ny forskning fra Center for Ungdomsforskning.

### At skabe et motiverende læringsmiljø

Et forskningsprojekt fra CeFU viser, at; "*motivation ikke er noget eleverne har eller ikke har. Det er en dynamisk størrelse, der opstår, udvikles og hæmmes i mødet med forskellige situationer. Fx læringsituationen i skolen*" (EVA, 2016, s. 17). Det vil sige, at det er muligt at skabe motiverende læringsmiljøer. I artiklen peger ny forskning på, at motivation skal ses ud fra forskellige interesser, forskellige måder at lære på og forskellige orienteringer.

I CeFus film om at skabe motiverende læringsmiljøer (*Motiverende læringsmiljøer i praksisen ny forståelse af motivation, film 2, fra 10:30-10:45*) fortæller Mette Pless, som er forsker hos CeFu, at "*Motivation er i forandring i uddannelsessystemet. Vi er gået fra en læringsorienteret kultur mod en præstationsorienteret kultur og det skaber problemer for en*

gruppe unge som kommer i klemme". Folkeskolen har tre nationale mål som bl.a. omhandler at alle elever skal udfordres så de kan blive så dygtige som de kan (UVM.dk, 2015). Desuden peger Vejledning for faget engelsk på, at et godt læringsmiljø bl.a. skal være inkluderende (Vejledning for faget engelsk, 3.4). På denne baggrund skal vi som lærere derfor prøve at motivere alle vores elever til læring. Via forskningsprojektet er forskerne nået frem til fem motivationsorienteringer ud fra udskolingselevs egne fortællinger der tilsammen udgør grundlaget for elevers motivation:



(CeFu, 2016)

De fem motivationsorienteringer overlapper hinanden i undervisningen og rækkefølgen på dem skal derfor ikke ses hierarkisk:

**Vidensmotivation:** Ny viden som har elevernes særlige interesse og nysgerrighed samt viden som eleverne kan forholde sig til og som føles relevant for dem.

**Mestringsmotivation:** Elever skal kunne se deres progression i egen læringsproces, hvilket kræver feedback og feedforward fra læreren.

**Involveringsmotivation:** Elever involveres i og bliver medskabere af undervisningen, dvs. at elever bl.a. tages med på råd. Der benyttes også mere eksperimenterende undervisningsformer.

**Relationsmotivation:** Lærerens rolle er både at skabe gode relationer til sine elever ved at anerkende dem socialt og fagligt samt at skabe et positivt, trygt og inkluderende læringsmiljø, som kan støtte elevernes motivation og læring.

**Præsentationsmotivation:** Elevers faglige præstation kan bl.a. blive drevet af høje karakterer, som derigennem kan skabe en sammenligningskultur, og den kan virke demotiverende for mange elever. Læreren bør i stedet skabe et miljø hvor der er fokus på den enkelte elevs progression og derfor bør der være en nedtoning af karakterer som et endegyldigt svar på elevens kunnen.

*(Motiverende læringsmiljøer i praksis- en ny forståelse af motivation, film 2)*

### Opsamling

De fem motivationsorienteringer kan benyttes som et refleksionsværktøj for lærere så de kan blive bevidste om, hvilke motivationsorienteringer der er til stede i undervisningen og hvilke der er de dominerende for så at kunne justere. Forskningen peger på, at man som lærer bør kunne motivere eleverne til læring ved at have flere af motivationsorienteringerne i spil på samme tid, da ikke alle elever vil vise lige stor motivation i de forskellige motivationsorienteringer.

Dette afsnit har haft fokus på lærerens rolle for at oparbejde et motiverende læringsmiljø. Ud fra vores fokusgruppeinterview og observationer ser vi det særligt vigtigt at se nærmere på nogle af de mange teorier, der beskriver motivation. Da eleven skal forholde sig til indholdet i undervisningen og derigennem sin egen progression i læring, har vi valgt at definere mestringsforventning ud fra Skaalvik og Skaalvik. Derudover benytter vi Skaalvik og Skaalvik til at beskrive betydningen af sociale relationer, som er afgørende for elevernes trivsel og dermed læring. Desuden har vi også valgt at fokusere på elevinddragelse, som kan være med til at højne motivationen i undervisningen, og dertil har vi benyttet os af en rapport fra EVA om motiverende undervisning.

### Mestringsforventning

Skaalvik definerer motivation ud fra Schunk, Pintrich og Meece: *the process whereby goal oriented activity is instigated and sustained*. Det vil sige, at motivation er nødvendig for *”at igangsætte en aktivitet og holde den ved lige”* (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 11).

Vores fokusgruppeinterview tager udgangspunkt i elevernes oplevelser af undervisningen og vi finder derfor teorien om *self-efficacy*, også kaldet mestringsforventning, særlig vigtig. Teorien er udviklet af Bandura og omhandler elevens egne forventninger til at kunne klare sig godt i bestemte opgaver. Mestringsforventning handler ikke om *hvor gode eleverne føler sig generelt eller på en bestemt måde, men om de tror de kan klare de opgaver, de på det pågældende tidspunkt står over for* (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 13). Har elever gode erfaringer med at klare opgaver, er mestringsforventningen høj, og dermed er motivationen større, end hvis elever har dårlige erfaringer eller ikke tror nok på sig selv til at klare en opgave. Påvirkning af denne kan ses ud fra fire forhold som Skaalvik & Skaalvik har opstillet:

- *Hvilke opgaver elever bliver bedt om at udføre*
- *Hvor lang tid der er afsat til arbejdet*
- *Hvilke hjælpemidler eleverne har til rådighed*
- *Hvilke arbejdsforhold de har*

(Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 13)

Forholdene viser indirekte, at elever godt kan have høj eller lav mestringsforventning i nogle opgaver eller i nogle fag og ikke i andre. Samtidig er det også et bevis på at lærerens undervisning har stor indflydelse på elevens motivation eller mangel på samme. Traditionelt set er der fokus på fire kilder til forventninger angående mestring:

- *Tidligere erfaringer med mestring af tilsvarende opgaver*
- *Observation af, at andre kan løse opgaver*
- *Opmuntringer og tillid fra andre, der har betydning for en*
- *Fysiologiske reaktioner*

(Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 15)

Elevens gode eller dårlige erfaringer med tidligere resultater af opgaver påvirker deres motivation. Læreren må derfor sørge for, at undervisningen er på et niveau, som er inden for deres ZNU og må samtidig sørge for at stilladsere opgaver og aktiviteter, så alle elever kan blive udfordret på deres niveau.

Elever sammenligner sig selv med hinanden, og hvis de kan se, at en på deres eget niveau kan klare en opgave, er der større chance for, at de selv tror at de også kan klare opgaven. Omvendt kan elever være opgivende og dermed miste motivationen, hvis de ser at elever, som er dygtigere end dem selv, godt kan mestre opgaverne. Læreren bør derfor være påpasselig med at bruge ydre motivation. Konkurrencer kan styrke visse elevers motivation, så det handler om at finde en god balance.

Det at blive opmuntret af lærer, familie og venner kan have en positiv indflydelse for elevernes motivation for læring. Det er dog vigtigt at pointere, at opmuntring skal ske i samspil med en tilpasset undervisning og være nyttig jf. de tidligere nævnte fire undervisningsforhold, der påvirker mestringsforventning (Skaalvik & Skaalvik, 2015 s. 7).

### Opsamling

Ved hjælp af ny forskning og teorier fra Skaalvik & Skaalvik har vi begrundet mestringsmotivation, som en yderst vigtig kilde i elevens læring. Der er, som nævnt, mange parametre i spil for at læring kan opstå på en positiv måde: eleven skal føle sig involveret, tryk og udfordret samt indgå i gode relationer. Dernæst er elevens mestringsforventning, troen på sig selv i forhold til de opgaver der stilles, yderst vigtig. Undervisningen skal derfor være inden for elevens ZNU, hvor stilladsering får en vigtig rolle. Læreren skal altså både kende sine elever på et individuelt plan og samtidig sørge for, at der er god balance i forhold til de forskellige motivationsorienteringer for at skabe et godt læringsmiljø.

### Sociale relationer

Elever kan være motiveret for undervisningen, men hvis deres relation til læreren og de andre elever ikke er optimal, kan motivationen for læring blive udfordret. Sociale relationer i skolen består af to dele: Elevernes relation til læreren og elevernes relationer til hinanden. Fælles for disse er, at de både har en indre og en ydre dimension. Den ydre dimension omhandler hvordan, eleverne bliver behandlet, omtalt og tiltalt af de andre elever og læreren. Centralt for den ydre dimension er respekt, venlighed, inklusion, deltagelsesevne og leg. Den ydre dimension handler altså om, hvordan andre møder den enkelte elev (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 71).

Den indre dimension omhandler den enkelte elevs oplevelse af sociale relationer. Centralt for den indre dimension er:

- Om eleverne oplever at blive respekteret, accepteret, inkluderet og værdsat.

- Om eleverne oplever at få den faglige hjælp og støtte, de har behov for.
- Om eleverne føler trykthed, tillid, venlighed, venskab og tilhørsforhold.

(Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 71).

Skolepolitisk har elevens forhold til læreren har fået et større fokus nu end tidligere. Det er hovedsageligt den indre dimension der er i centrum, altså hvordan eleverne oplever forholdet til læreren. Undersøgelser viser, at elevernes forhold til læreren ofte kan kategoriseres som "social støtte".

Skaalvik og Frederici definerer også begrebet *emotional støtte* som værende den måde elever oplever, at lærerne interesserer sig for dem, opmuntrer dem og viser dem respekt, varme og tillid. Emotional støtte betyder også, at lærerne er med til at udvikle en atmosfære, som gør at eleverne føler sig trygge i klasseværelset. Denne atmosfære gør det nemmere for elever at tage imod faglige udfordringer, hvilket er nødvendigt for at opnå optimal læring og udvikling (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 72).

*Instrumentel støtte* er hvorvidt eleverne oplever, at de får passende faglig hjælp og vejledning. Denne form for hjælp og støtte kræver gode forklaringer, forslag til fremgangsmåder og hjælpemidler, konstruktive tilbagemeldinger, spørgsmål som sætter gang i tænkningen hos eleverne og faglig fordybelse (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 72).

Elever har et stort behov for samhørighed, hvilket gør at de søger venskab og samvær med andre elever. Men ved samvær mellem elever generelt kan samværet tage forskellige former, så som venskab, klikedannelser, utrykthed, udstødelse og mobning. Alt dette kan få konsekvenser for elevers velbefindende og trivsel og for deres motivation med hensyn til skolearbejdet. Derfor kan holdninger og pres fra skolekammerater have en betydning for elevers motivation i forhold til skolearbejdet (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 75-76).

### Opsamling

Der er stor forskel på instrumentel støtte og emotional støtte, men elever skelner ikke nødvendigvis mellem dem. For eleverne kan en instrumentel støttende lærer, der støtter op om dem fagligt og vejleder dem være en lige så god støtte som en emotional støttende lærer (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 72). Derfor er lærerens støtte en afgørende faktor i elevernes videre akademiske udvikling, og hvordan de fremover vil gribe skolelivet an.

Elevens sociale relationer til hinanden er styret af ønsket om accept. Derfor er det vigtigt for læreren, at skabe og opretholde positive relationer, således at motivationen til skole og skolearbejdet forbliver intakt. Alt det er med til, at skabe et godt læringsmiljø, hvor risk-taking også er et vigtigt aspekt.

### Elevinddragelse

Elevinddragelse er et bærende element i god og motiverende undervisning og handler, ifølge EVA rapporten om motiverende undervisning, (EVA, 2014) ikke kun om at inddrage eleverne i valg af emner og metoder, men også om at inddrage eleverne i dialog i undervisningen, at lytte til dem og respektere deres synspunkter. Derudover er et vigtigt aspekt også at have fokus på elevernes forskelligheder og præferencer og dernæst lade undervisningen tage afsæt i disse (EVA, 2014, s. 115). Ved at have fokus på ovenstående sørger man som lærer for, at eleverne bliver medskabere af den undervisning, de er en del af jf. involveringsmotivation.

Når elever skal være medskabere af undervisningen, er det et krav, at de ikke er passive modtagere af undervisningen; dvs. at de derimod skal være med til at forme det samlede forløb, således at det ikke kun er læreren, der skaber undervisningen. Derfor er det vigtigt at læreren indser, at eleverne også spiller en vigtig rolle (EVA, 2014, s. 116).

Inddragelse af eleverne i undervisningen kan også gøres ved at give dem medbestemmelse. Her er der et særligt fokus på elevernes selvforvaltning og ønsker, således at eleverne også tager et større ansvar for deres læring. Det kan medføre at eleverne motiveres mere, når undervisningen tager udgangspunkt i noget, de selv har været med til at vælge, hvilket også i mange tilfælde vil medføre at eleverne har det sjovere i undervisningen.

### Opsamling

Elevinddragelse kan ses som et led i involveringsmotivation. Når læreren inddrager eleverne i undervisningen, kan dette støtte op om elevernes motivation for undervisningen.

Derudover er elevinddragelse også et led i at skabe et motiverende læringsmiljø, så læreren ved at lytte til eleverne skaber aktive elever i stedet for passive. Når man har motiverede elever, der er aktive medspillere i klassen, skaber det et læringsmiljø, hvor de føler sig trygge og gerne vil deltage. Den motiverende faktor står læreren for som facilitator og



dermed er det lærerens opgave at favne eleverne og lytte til deres ønsker for derefter at tage disse med ind i fremtidige overvejelser omkring undervisningen.

Disse komplekse psykologiske mekanismer, som motivation indebærer, har altså betydning for al undervisning, og fremmedsprogsundervisningen er ingen undtagelse. Derfor vil vi nu begrunde vigtigheden af, at elever tør være risk-takere.

### Elevers rolle som risk-taker

På baggrund af vores problemformulering er det vigtigt for os at beskrive, hvad risk-taking indebærer i forhold til elevers udvikling af det mundtlige fremmedsprog. Til dette har vi benyttet en artikel om risk-taking skrevet af Irene M. Cervantes, som udforsker begrebet ud fra flere teoretiske synsvinkler. Forskning viser, at elever kan blive bedre til at tilegne sig sprog, når de tør bruge sproget, selvom de er usikre, på om det de siger, er korrekt (Cervantes, 2013, s. 422). En af de førende forskere inden for risk-taking, L.M. Beebe, definerer risk-taking således:

*"A situation where an individual has to make a decision involving choice between alternatives of different desirability; the outcome of the choice is uncertain,; there is a possibility of failure." (Cervantes, 2013, s. 424).*

Der ligger således en indbygget usikkerhed i at kaste sig ud i sproget, som kan gøre eleven sårbar og svække selvtillid og selvværd. Eleven skal derfor bl.a. lære, at det at fejle er en uundgåelig proces i at tilegne sig et fremmedsprog. Tit er risk-takere ekstroverte og benytter sig ofte af strategisk kompetence til at overkomme sproglige vanskeligheder. Dette indikerer, at vi som lærere skal være særligt opmærksomme på de introverte elever.

Der er flere parametre, der spiller ind i forbindelse med elevers mod til at være en *risk-taker*. Det er bl.a. elevens attitude overfor fremmedsproget, motivation, elevens erfaring med tidligere opgaver og aktiviteter i undervisningen, foruden klasse miljøet og læreren (Cervantes, 2013, s. 422).

Risk-takerens særlige karakteristika kan ses ud fra de fire nedenstående punkter:

- Risk-takeren tøver ikke med at bruge et nyt lingvistisk element
- Risk-takeren har en villighed til at bruge lingvistiske elementer, som opfattes vanskelige

- Risk-takeren bliver tolerant over for mulige fejl
- Risk-takeren er tilbøjelig til at øve et nyt sprogligt element i stilhed, før det bruges.

(Vores oversættelse af: Cervantes, 2013, s. 425).

Det skal dog nævnes, at det sidste karakteristikum har skabt debat blandt forskere, da for megen forberedelse inden brug af sproget kan hindre risk-taking.

I følgende udsagn, lægger Cervantes vægt på, at arbejdsformen gruppearbejde, kan være en stor hjælp, både for elever, som ikke er særlige gode risk-takers, og for dem der er:

*Working in groups allows learners to rehearse their thoughts and have the support of their peers whenever they put a comment forward which makes them feel they are in a low-risk but high gain situation.* (Cervantes, 2013, s. 428).

Med andre ord kan angsten mindskes, når elever får mulighed for at øve sproget og modtage støtte fra andre elever i gruppen. Når angsten mindskes, er der således en større chance for, at eleven tør være en risk-taker.

### Opsamling

For at risk-taking kan finde sted bør undervisningen foregå i trygge rammer, hvor der er gode relationer mellem lærer og elever og elever imellem, og hvor det at fejle ses som en naturlig proces i tilegnelsen af fremmedsproget. Gruppearbejde i mindre grupper kan være en god måde for elever at øve sproget samt forhandle om sproget i trygge rammer.

Ligeledes bør læreren strukturere en undervisning, der ligger inden for elevens ZNU og samtidig stilladsere opgaver og aktiviteter, der kan hjælpe elever med at få succesoplevelser.

### Empiri/Undersøgelserdesign

I vores empiri har vi taget udgangspunkt i en kvalitativ forskningstradition, hvor der gøres brug af observationer og interview (Andersen & Boding, 2014, s. 43) Vores empiriske undersøgelser består af tre observationer, hvor fokus har været på at observere, hvor meget engelsk der blev talt i undervisningen af læreren og eleverne, og derudover har vi også haft et fokus på stilladsning af undervisningen. Ydermere, består vores undersøgelse

af et fokusgruppeinterview, hvor fokus lå på at undersøge, hvordan elevernes motivation og følelser var i forhold til brugen af engelsk i undervisningen.

Vi har valgt formen fokusgruppeinterview, da informanterne relativt frit får lov til at diskutere et emne under ledelse af interviewerens som er moderator (Henricson, 2014, s. 189-190). Denne interviewform er populær, når man skal undersøge kvalitetsforbedringer inden for et givent felt, som i denne opgave er den mundtlige deltagelse på målsproget i engelskundervisningen. I forhold til vores problemformulering har det været vigtigt for os at undersøge, hvorvidt der tales tilstrækkeligt engelsk i Folkeskolen, og hvad elevernes udbytte af undervisningen er, alt efter om undervisningen bliver gennemført på dansk eller på engelsk. Vi vil også se på hvorvidt dette har en effekt i forhold til motivationen for elevernes brug af mundtlig engelsk. Derudover er fokusgruppeundersøgelser også en fordel, når man vil udforske emner, hvor menneskers erfaringer, motiver, argumenter og vurderinger kommer til udtryk. Metoden giver ydermere et indblik i spontane reaktioner over for forestillinger om et givent emne. Den er også relevant i og med at én deltagers udtagelse kan lede en anden deltager på sporet af en personlig erfaring, altså kan deltagerne hjælpe hinanden på vej i samtalen (Henricson, 2014, s. 191).

Interview som metode har den fordel, at det giver mulighed for at forstå den interviewedes perspektiv på en bedre måde sammenlignet med ensidig, ydre observation. Derudover er samtale en af de bedste måder at få indsigt i en anden persons tanker på (Bjørndal, 2003, s. 102). Interview giver også mulighed for fleksibilitet i forhold til at afprøve forståelser og opklare misforståelser. Vi har gjort brug af den type interview der kaldes for *Interviewguide*. Det er et interview, der er forberedt i den forstand, at der på forhånd er blevet udarbejdet en oversigt over spørgsmål, der skal stilles i løbet af interviewet. På baggrund af de planlagte spørgsmål struktureres interviewet en smule. Dertil er der samtidig megen fleksibilitet, idet man som interviewer kan ændre i rækken på spørgsmål under interviewet og/eller helt undlade spørgsmål, hvis de allerede bliver besvaret naturligt som følge af nogle af de først stillede spørgsmål. Desuden har vi valgt metoden, interviewguide, da den er velegnet til gruppeinterviews grundet den relativt løse form (Bjørndal, 2003, s. 103).

For at sammensætte en ideel gruppe til et fokusgruppeinterview er det nødvendigt at tage antallet af deltagere i betragtning. Henricson anbefaler en gruppe på mellem fire og seks deltagere og ydermere at gruppen sammensættes, således at alle deltagere har mulighed

for at blive hørt (Henricson, 2014, s. 192). Vi udvalgte fokusgruppen i samarbejde med klassens engelsklærer, således at vi fik elever, som var på forskellige kompetenceniveauer i faget engelsk. På den måde kunne vi få data fra de dygtigste, de mindre gode og dem, der er mere udfordret. Det resulterede i fem deltagende elever.

Derudover har vi valgt at transskribere hele interviewet, da vi vurderede, at det er nemmere at analysere materialet på skrift. Desuden valgte vi at transskribere interviewet direkte i det talesprog der blev brugt, da det giver os en fornemmelse af, at interviewet ikke mister sin form. Ved at transskribere har vi kunnet læse interviewet og derudfra påbegynde vores analyse ved at opdele empirien i mindre dele og kategorier.

### Observation som metode

Den observationsmetode vi har taget brug af som en del af vores empiri kaldes *observation af første orden*. I *observation af første orden* har observatøren ikke anden opgave end at observere, hvad der sker omkring ham/hende. Dette bidrager også til at sikre en høj kvalitet af observationer, da man ikke skal koncentrere sig om noget som helst andet (Bjørndal, 2003, s. 44). Vi er samtidig klar over, at observation også indebærer en vis usikkerhed i registreringen, da vores sanser ikke nødvendigvis får registreret alt, og at flere påvirkninger såsom ens fysiske og psykiske tilstand, forholdet til den eller dem, der bliver observeret, også kan påvirke observationen (Bjørndal, 2003, s. 45-47). Vi må ligeledes erkende, at de der bliver observeret, måske agerer anderledes end normalt pga. af vores tilstedeværelse. Fordelen ved den ikke deltagende observation er, at observatørens eneste opgave ligger i at dokumentere elevernes og lærerens aktiviteter. Altså ligger den fulde opmærksomhed på observationen.

### Analyse

Vi har brugt vores analysebærende begreber mundtlighed, læringsmiljø og motivation, og ud fra dem har vi analyseret vores empiri. Disse tre overordnede begreber, som alle er komplekse størrelser, har vi i teoriafsnittet beskrevet og argumenteret vigtigheden af i forhold til at kunne svare på vores problemformulering i konklusionen. Vi har derfor valgt at opdele vores analyse i tre afsnit ud fra vores analysebærende begreber.

## Mundtlighed og den bevidste brug af L1 og FL

I dette afsnit vil vi argumentere for, at der ikke bliver talt så meget engelsk i undervisningen, som der burde, og at en bevidst brug af L1 i undervisningen sandsynligvis kan støtte og derigennem udvikle elevernes mundtlighed på FL.

I vores interview udtrykker eleverne, at der ikke bliver talt nok engelsk i undervisningen, hvilket stemmer overens med de observationer vi har lavet, vores egne tidligere erfaringer fra praktik samt ud fra EVA rapportens forskningsresultater fra 2003.

I interviewet hører vi en elev sige: "*Jeg synes han (læreren) taler 50/50 dansk og engelsk. Nogle timer snakker han kun dansk*" og "*Altså, min opfattelse er ikke at han taler specielt meget engelsk*" (Bilag 1, s. 1). Disse udsagn støttes også af vores observationer. Især i Observation 1 hvor al undervisning foregik på dansk. Derudover udtrykker eleverne i interviewet, at de selv mener, at man lærer engelsk ved at tale engelsk (Bilag 1, l. 35-37). I den forbindelse pointerer de også vigtigheden, af at læreren skal bruge engelsk for at de kan lære det (Bilag 1, l. 43-44). På trods af dette udtrykker eleverne samtidig et ønske om, at dansk skal inkorporeres i undervisningen, da engelsk ellers kan blive for svært; "*.. hvis der er noget du ikke forstår, så er det lidt svært*" (Bilag 1, l. 42).

Dog står der i Vejledning for faget engelsk, 1.6, at al undervisning helt fra begynderstadiet, skal foregå på engelsk. Men via Penningtons undersøgelser argumenterer Cameron for, at man godt kan benytte L1 i sin undervisning, hvis det bevidst støtter elevernes læring af FL. Ved at bruge et bevidst valg af sprog vil læreren være med til at sætte dagsordenen for, hvornår det er passende at bruge L1 og FL. Cameron pointerer vigtigheden af det bevidste valg, ved at argumentere for, at en elev næsten altid vil respondere på det sprog som læreren bruger. Dette oplever vi også i vores observationer, da læreren i høj grad statuerer en rollemodel for eleverne.

Når det er sagt, så er der forskel på "at hjælpe" og "at støtte". Når man skal støtte eleven i læringsprocessen, er det vigtigt, at opgaverne, der bliver stillet er inden for elevens ZNU, jf. Vygotsy, og det er her stilladsring kommer ind i processen. Derfor bør læreren kun benytte sig af L1 hvis det kan stilladsere elevernes læring af FL. Jævnfør vores skema over brugen af

FL og L1 i undervisningen giver Cameron flere eksempler, på hvornår læreren bør bruge L1 til at stilladsere elevernes læring af FL.

I Observation 3 vælger læreren at inddrage natur/teknologi i undervisningen, men han gør ikke de nye fagord eksplicitte. I vores interview og observationer ser vi yderligere i den forbindelse, at læreren oversætter de ord, som eleverne ikke forstår, men dette gøres kun mundtligt, hvilket ikke nødvendigvis hjælper eleverne da de ikke selv har været med i processen om at finde ordets betydning og ej heller får set ordene. Ved bl.a. at støtte op om eleven mundtligt, og i samtale med eleven kan læreren hjælpe med at udvikle elevens sprogkunderskaber, jf. afsnit om stilladsring.

Desuden skal eleverne også opfordres til at bruge det sprog, de allerede har. Her kommer den strategiske kompetence i spil, (som vi desværre ikke oplevede eleverne benytte) hvor eleverne bl.a. kan parafrasere og benytte kropssprog. Det giver andre elever eller læreren mulighed for at hjælpe eleven med det manglende ord, i stedet for at eleven opgiver kommunikationen. I elevens samtale med andre danner eleven hypoteser om sproget og kan via samtalen få be- eller afkræftet sin hypotese. Desuden opnås "negotiation of meaning", hvor eleverne i samarbejde med hinanden skal forhandle om betydning. I vores interview ser vi flere steder, at eleverne vil føle sig mere rustede til at tale engelsk, hvis de først har arbejdet i grupper. Swain foreslår, at elever bør arbejde i par, hvor de, som sagt, kan få testet deres hypoteser om FL. Det er bl.a. i disse grupper/par man som lærer kan lægge et særligt fokus på output.

Som følge af output ser vi stilladsring, som en nødvendighed for læring for hvis der ikke er nogen stilladsring, kan man som lærer risikere at "tabe" nogle elever i processen. Når læreren ikke stilladsrer sit eget sprog, således at eleverne forstår det, så er det uden for deres ZNU. Men hvis læreren ofte vælger at oversætte sit engelske udsagn til dansk umiddelbart efter (bilag 1, l. 27) vil nogle elever sandsynligvis ikke anstrenge sig for at forstå det engelske og i stedet vente på den danske oversættelse (Cameron, 2001, s. 206).

Som tidligere nævnt giver Vejledning for faget engelsk 1.6 udtryk for, at engelskundervisningen kun skal foregå på engelsk for at fremme elevernes læring. Når der kun bliver talt engelsk, eller når dansk ikke bliver brugt bevidst til at stilladsere og derigennem støtte elevernes læring af engelsk, så styrker det sandsynligvis ikke elevernes

engelskkundskaber. Både ud fra Camerons forslag om bevidst brug af L1 til at styrke FL, og ud fra vores observationer og interview argumenterer vi for at L1 gerne må bruges i undervisningen, så længe det er et bevidst valg der stilladserer elevernes læring af FL.

### Læringsmiljø - Det motiverende læringsmiljø

I dette afsnit vil vi argumentere for, at det er lærerens rolle at styrke elevernes mestringsforventning via relationsarbejde i klassen og derved skabe et motiverende læringsmiljø, hvor eleverne tør udfolde sig mundtligt.

Med udgangspunkt i vores interview kan vi bl.a. udlede, at læringsmiljøet spiller en stor rolle i forhold til at eleverne føler sig trygge ved at ytre sig på engelsk. I klassen er der en tendens til, at eleverne godt kan finde på at grine lidt af hinanden i undervisningen, hvilket man kan se ud fra kommentaren; "*Mange i klassen laver fejl og nogle griner altså*" (bilag 1, l. 100). Derudover ser vi også i vores observationer, at der er delte meninger omkring klassens "catwalk"-regel, (bilag 2, Observation 2).

Ud fra teorien om mestringsforventning er det et krav, at eleven på forhånd har nogle gode erfaringer med tidligere opgaver. I vores tilfælde omhandler disse opgaver elevernes mundtlige færdigheder. Ud fra vores interview oplever vi en generelt lav mestringsforventning fra eleverne: "*Vi er virkelig dårlige til at tale engelsk i klassen*" (Bilag 1, l. 56.) "*Jeg er bare ikke så god. Det er derfor jeg ikke kan lide det. Jeg ved ikke hvorfor. Jeg kan bare ikke lide det*" (bilag 1, l. 67). "*Det er også fordi det lyder rigtig dumt, når man selv taler engelsk*" (bilag 1, l. 64).

Et eksempel på en elev med lav mestringsforventning, som ikke bliver støttet hensigtsmæssigt, ser vi i Observation 1, hvor William og en anden klassekammerat bliver sat til at se en film imens de andre elever træner deres læsefærdigheder. Når William i forvejen har en lav mestringsforventning i faget engelsk, vil vi argumentere for, at det sandsynligvis ikke er hensigtsmæssigt at lade ham se en film, som i øvrigt ikke blev stilladseret, da det ikke højner hans mestringsforventning omkring hans læsefærdigheder.

I vores interview ser vi også tegn på, at der er manglende ros til eleverne i klassen generelt og at de som sagt har en kedelig tendens til at grine af hinanden engang i mellem. I forhold til dette begrundes teorien, der omhandler sociale relationer, at elever spejler sig i hinanden

og søger accept hos fællesskabet, og derfor er de sociale relationer med til at afspejle læringsmiljøet i klassen. I forbindelse med relationsarbejdet i klassen vil vi derfor argumentere for, at arbejdet med hvordan eleverne takler hinandens mundtlige præstationer, bør forbedres.

I klassen er der den før omtalte "catwalk", hvilket er en regel, som læreren har indført, således at når en elev ikke taler engelsk i undervisningen, skal eleven op og udføre en "catwalk", foran resten af klassen. Dette lader til at være en behavioristisk tilgang, som ikke umiddelbart højner elevernes engelskkundskaber. Vi ser ydermere i Observation 2 en elev, der virkelig ikke har lyst til at gå denne catwalk. Derfor tager læreren hende i hånden og går den sammen med hende. Dog ser vi også en anden elev, som umiddelbart ikke har noget problem med at gå catwalken. Men, spørgsmålet er om den på en fyldestgørende og positiv måde motiverer eleverne til at tale mere engelsk, og det mener vi ikke.

Ud fra Skaalvik & Skaalviks teori om indre og ydre dimension af sociale relationer er elevernes relationer til hinanden yderst vigtige. Især den ydre dimension det at blive respekteret, mødt med venlighed mv. er essentiel i forhold til deres læringsmotivation. I forbindelse med ovenstående spurgte vi eleverne om hvordan de ville have det, hvis de skulle rose en klassekammerat i engelskundervisningen. Til dette var responsen, at det ville være en rigtig god idé og at: "*Så ville man nok prøve lidt oftere at sige noget i hvert fald*" (bilag 1, l. 132). Dertil spurgte vi, om det så ville hjælpe på stemningen og atmosfæren i undervisningen, hvortil eleverne svarede: "*Ja, for så griner folk ikke. Så hjælper de faktisk med at give selvtillid og lyst*" (bilag 1, l. 142). "*Det ville være rarere at snakke engelsk i klassen*" (bilag 1, l. 144).

Jævnfør Relationsmotivation er det lærerens opgave at skabe gode relationer til sine elever ved at anerkende dem socialt og fagligt, samt at skabe et positivt, trygt og inkluderende læringsmiljø, som kan støtte elevernes motivation og derigennem læring. I forhold til vores empiri er det tydeligt, at læreren hverken får oparbejdet en tilstrækkelig emotionel- eller instrumentel støtte. Dertil kan vi uddrage af Skaalvik og Skaalviks teori om relationer, at elever har et stort behov for samhørighed. Ud fra denne teori vil vi argumentere for, at den samhørighed bliver brudt idet en elev bliver "udstillet" foran klassen i catwalken. Brugen af catwalken skal ses som et forsøg på et humoristisk indslag, hvorved læreren "skræmmer" eleverne til at bruge FL. Catwalken skaber ikke direkte samhørighed i klassen, selv om det,



som sagt, skal fungere som et humoristisk indslag. Det sandsynligvis får en negativ betydning for nogle elevers velbefindende i klassen, for ikke at nævne deres motivation i engelskundervisningen. Ydermere, vil vi også argumentere for, at den ydre dimension i klassens relationer bliver sat på prøve, fordi manglende instrumentel støtte får eleverne til at bruge L1, hvilket udløser catwalken, jf. bilag 2, Observation 2.

Ud fra vores interview kan vi konstatere, at eleverne sandsynligvis ikke har en konstruktiv holdning til det at lave fejl. Dette ser vi også, da en elev udtaler følgende: *"Når man får meget hjælp, så kan det godt være sådan lidt, du ved, pinligt, fordi alle ved at når man får hjælp, så er det fordi noget er forkert"* (bilag 1, l. 107). Hertil skal det tilføjes, at eleverne dog godt ved, at det er godt at få hjælp en gang imellem. Jævnfør Vygotsky foregår læring i samspil med andre. Altså lærer man af fejl, når de vel og mærket bliver belyst. Vi vil derfor argumentere for, at ud fra vores socialkonstruktivistiske læringssyn er det i orden at lave fejl, da det er her læreren kan få et indblik i elevens intersprog. Dette stemmer også overens med vores interview, hvor en elev udtaler: *"Jeg tror det ville være godt, hvis der blev gjort mere ud af, at det er okay at man laver lidt fejl"* (bilag 1, l. 125). Desuden kan dette bakkes op af "Vejledning for faget engelsk, 1.1", hvor der står: *"Fejl er nødvendige, når man lærer"*.

Ud fra Skaalvik og Skaalviks teori om sociale relationer samt CeFUs forskningsprojekt om motiverende læringsmiljøer kan vi udlede, at de sociale relationer mellem lærer-elev og elever imellem er yderst essentielle, når der skal skabes et motiverende læringsmiljø. Ydermere, kan vi se ud fra vores empiri, at elever også efterlyser anerkendelse gennem ros som en vigtig faktor i det at skulle ytre sig mundtligt. Derudover er støtte i form af dagsordener, nøgleord, læringsstrategier m.m. vigtige når eleverne skal bruge deres mundtlige kompetencer, og desuden når der skal skabes et miljø, hvor læring er i centrum.

### Motivation – Gruppearbejde, tryghed, og risk-taking

I dette afsnit vil vi argumentere for, at gode relationer eleverne imellem kan medføre tryghed, således at eleverne tør bruge sproget og tage chancer, selvom der kan befinde sig en vis usikkerhed i udfaldet, og at elevinddragelse og gruppearbejde kan have en positiv indflydelse på elevernes motivation for at bruge sproget.

I Skaalvik og Skaalviks teori om sociale relationer mellem eleverne gøres det klart, at elever deler ideer, synspunkter og opfattelser med hinanden. Disse kan være med til at ændre holdninger og motivation hos den enkelte elev. Dette kan desuden bakkes op af Cervantes, som påpeger at elevens attitude overfor FL har en påvirkning på eleven som risk-taker. Det betyder således, at elevernes ønske om accept kan forstærke eller undergrave motivationen for engelsk. Som før nævnt, oplever vi i vores empiri, at der er en tendens i klassen til, at eleverne af og til griner af hinanden, hvilket formodentlig kan medføre, at elevernes motivation for at tale og tage chancer svækkes. I CeFus film om motiverende læringsmiljøer i praksis udtaler flere udfordrede elever, at de ikke har lyst til at ytre sig af angst for at blive til grin i klassen. Dette stemmer overens med vores empiri, hvor der ligger en generel "frygt" for at sige noget i klassen, når der er risiko for at blive gjort til grin: "*Foran hele klassen kan det godt være skræmmende*" (bilag 1, l. 53). Det er derfor vigtigt, at eleverne føler sig trygge i klassen, når de skal ytre sig.

Ud fra vores empiri og ovenstående kan vi få et tryggere læringsmiljø og en højere motivation for mundtlighed ved at lade eleverne arbejde i grupper. I vores interview giver alle elever udtryk for, at de gerne vil starte med at arbejde i grupper, inden de skal op og tale foran hele klassen. En elev udtrykker: "*Man kunne bytte grupper, sådan at man hele tiden skulle snakke med en ny gruppe*" (bilag 1, l. 77), (dvs. matrix grupper), og en anden elev udtrykker: "*Ja, så man gør det foran hele klassen, men bare ikke på én gang*" (bilag 1, l. 78). Disse udsagn kan bakkes op teoretisk med Gibbons' udtalelse: "*...Group work may have positive affective consequences: learners who are not confident in English often feel more comfortable working with peers than being expected to perform in a whole-class situation*" (Gibbons, 2002, s. 18). Endvidere bakkes gruppearbejdets positive indvirkning op af Cervantes, som påpeger, at gruppearbejde kan give eleverne mulighed for at øve deres hypoteser om sproget, og at eleverne samtidig kan få støtte fra deres klassekammerater, når de skal ytre sig, hvilket kan medføre en følelse af lav risiko med høj gevinst. Med andre ord kan gruppearbejde styrke eleverne i at være en risk-taker.

Hertil vil det sandsynligvis også være nemmere for eleverne at fremlægge i grupper eller par foran klassen. Til dette bliver der sagt følgende: "*Ja, så er man ikke helt alene om at stå og snakke*" (bilag 1, l. 88) og "*Skulle man gå i stå, så kan ens makker hjælpe én*" (bilag 1, l. 90).

Ved at have gode relationer i klassen er det sandsynligvis også nemmere for eleverne at skulle rose hinanden. Det at eleverne roser hinanden i stedet for at grine af hinanden er med til at skabe et tryggere læringsmiljø, og som en elev selv udtaler: "*...så griner folk ikke. Så hjælper de faktisk med at give selvtillid og lyst*" (bilag 1, l. 142). Altså antager vi, at når eleverne får lov til at arbejde i grupper og med støtte og ros fra både elever og lærer, vil de have en større motivation for at ytre sig mundtlig på engelsk. Dette bakkes op af vores empiri (bilag 1, l. 134 + 148): "*Man kunne få mere selvtillid*" og "*Grupper ville i hvert fald hjælpe os*". Det leder os hen til, at gruppearbejde også giver eleverne motivation til at turde tage chancer i sproget, jf. risk-taking, fordi de er i et tryggere miljø i stedet for at blive "udstillet" alene foran klassen.

Ydermere vil vi argumentere for, at brug af elevinddragelse også vil højne motivationen for eleverne. I vores empiri lærer vi, at eleverne gerne vil arbejde i grupper, men efter eget udsagn fortæller at: "*...Vi sidder ofte kun og arbejder i én gruppe og så skal vi fremlægge alene foran klassen*" (bilag 1, l. 80). I forbindelse med ovenstående omkring gruppearbejde, kan vi ydermere antage, at hvis der blev lyttet til eleverne i forbindelse med arbejdsformerne i klassen, ville de få et større udbytte af mundtlighed i undervisningen, da de alle sammen efterlyser gruppearbejde i små grupper som en motiverende og tryk måde at arbejde på. Dette bakkes op i EVAs rapport om *Motiverende undervisning*, hvor der lægges fokus på vigtigheden af at give elever medbestemmelse i undervisningen, således at eleverne tager et større ansvar for egen læring (EVA, 2014, s. 123). Derudover ser vi det også i CeFU's film 2, 5:32 – 5:40, hvor forsker Mette Pless siger: "*...Eleverne bliver taget med på råd og involveret i måden man underviser på og også de tematikker man tager op i undervisningen*". Endvidere påpeger Vejledning for faget engelsk, at variation af undervisningen er vigtig for, at eleverne får en sproglig alsidighed og at der derfor skal veksles mellem forskellige aktiviteter og organisationsformer i undervisningen (Vejledning for faget engelsk 3.5). Derfor vil vi argumentere for, at motivation hos elever kan blive øget ved brug af elevinddragelse i undervisningen og specielt omkring arbejdsformerne, i vores tilfælde gruppearbejde, da dette højst sandsynligt vil give eleverne en særlig tryk og en større motivation for at bruge det engelske sprog sammen med deres klassekammerater.

## Kritisk vurdering af metoder og resultater

Når man arbejder med interviews af børn er det vigtigt at vælge den metode man vurderer som mest brugbar. Som førnævnt har vi lavet et fokusgruppeinterview, hvor der er fem elever tilstede. Vi havde overvejet at lavet et klinisk interview – interview af børn enkeltvis, men gik bort fra denne metode, da elever hurtigt kan blive i tvivl om noget og derfor skjule, at de i virkeligheden måske ikke har forstået spørgsmålet (Hellden, 2004, s. 36). Derfor tog vi i stedet udgangspunkt i et fokusgruppeinterview og valgte elever, som kendte hinanden i forvejen, i og med at de går i klasse sammen. Når man interviewer børn pointerer Hellden, at det også er vigtigt at have et kendskab til dem, så de forstår at man har en interesse i, hvad de tænker og fortæller (Hellden, 2004, s. 39). Derfor valgte vi elever fra en klasse, som Simone var i praktik hos i understøttende undervisning.

Fokusgruppeundersøgelser er kvalitative og passer ikke altid i alle sammenhænge, selvom man kan få en vis dybde i analysen af folks opfattelser, holdninger og erfaringer. Metoden er dog ikke statistisk generaliserbar og derfor kan den ikke bruges til at skabe generelle konklusioner, der gælder for en større befolkning (Henricson, 2014, s. 191). Altså er vores resultater ikke gældende for al engelskundervisning i hele landet, men specifikt for denne her 6. klasse på den pågældende skole. Dog giver fokusgruppeinterviewet et indblik i hvordan lige præcis denne her børnegruppe har det med engelskfaget og dets udfordringer. Vi vil dog mene, at vores analyseresultater peger frem mod vigtige fokusområder, som kan styrke alle klasser generelt ift. mundtlighed, læringsmiljø og motivation.

En af ulemperne ved interview som metode er, at man kan risikere at påvirke den, der bliver interviewet, sådan at den information man får indsamlet i virkeligheden er farvet af ens egne opfattelser (Bjørndal, 2003, s. 102). Dette har vi forsøgt at undgå ved at stille forholdsvis åbne spørgsmål, dog er det alligevel ikke lykkedes helt pga. manglende erfaring (bilag 1).

Dertil skal det siges, at vi efter interviewet har måttet erkende, at nogle af spørgsmålene ikke er blevet ordentligt besvaret. Her burde vi have fulgt op på nogle af svarene, som ikke var fyldestgørende nok. Vi kunne også have spurgt mere ind til nogle af elevernes svar, da dette formodentligt ville have kunnet give nogle andre resultater. Dog har de manglende besvarelser i de fleste tilfælde åbnet op for en anden diskussion, som i virkeligheden også var relevant.

Ud over fokusgruppeinterviewet har vi som førnævnt også brugt observation som metode. For at være en god observatør skal man være bevidst om, hvor komplekse observationsprocesser er. Man skal altså have en kritisk vurderende holdning til egne observationer. Under observationerne var vores kriterier at undersøge, hvor meget engelsk der blev talt i undervisningen. Uden at være bevidste om det har vi ramt et sted i nærheden af en antropologisk måde at observere på (uden dagsorden), og dog havde vi et fokus der hed: Engelsk som klassesprog. Vi burde nok have valgt enten eller, men vi valgte det lidt mere kaotiske, og dette hjalp os til at fange en undren, som derefter ledte os over i et interview med eleverne. Derudover finder vi det relevant at kritisere det faktum, at vi ikke har lavet en minutobservation, da dette ville have kunnet hjælpe os til at danne et større overblik og ligeledes få en større indsigt i, hvornår der skete hvad.

### Overordnet kritik af undersøgelsen

Vi har gennemført vores undersøgelse i en 6. klasse på en Folkeskole i Københavns kommune. Dette viser at undersøgelsen ikke er repræsentativ. Vi har ikke haft mulighed for at lave en bredere undersøgelse på forskellige klassetrin og på forskellige skoler. Derfor er der faktorer, som ikke kan undersøges som eksempelvis alder og køn, som kunne have spillet en rolle i forhold til elevernes mundtlige færdigheder og motivation.

### Konklusion

Vi har i denne bacheloropgave undersøgt, hvordan vi som engelsklærere kan skabe et læringsmiljø, som kan motivere elever til at være risk-takere og derigennem styrke eleveres mundtlighed på målsproget i engelskundervisningen i Folkeskolens 6. klassetrin. Ud fra vores empiri og EVA-undersøgelsen fra 2003 vil vi påstå, at der generelt *ikke* tales nok engelsk i engelskundervisningen. Omvendt peger Vejledning for faget engelsk på, at al undervisning bør foregå på engelsk. På baggrund af vores argumentation i analysen påstår vi, at undervisning, der udelukkende foregår på engelsk, ikke er den optimale løsning, da vi via vores empiri finder frem til, at eleverne ikke føler sig rustede nok til at kunne gennemføre en sådan undervisning. Ud fra Camerons undersøgelser om "language choice & language learning" kan L1 benyttes i undervisningen, så længe det bruges til at stilladsere elevernes læring af FL. I den forbindelse har vi udarbejdet et overskueligt skema med Camerons vigtige pointer i forhold til at benytte L1 i fremmedsprogsundervisningen. Altså vil vi konkludere, at et bevidst brug af L1 kan fremme elevernes forståelse og læring af FL, og

dette implicerer et forståeligt FL input, der stilladseres af læreren, foruden en undervisning der tager højde for elevernes ZNU. Derfor kan vi konkludere, at stilladsering er en vigtig forudsætning i forhold til elevernes motivation. Er opgaven stilladseret på en sådan måde, at eleven forstår opgaven og derved hjælpes på vej, er der større chance for, at eleven får en succesoplevelse og derved en god erfaring med at udføre og løse opgaver, som derigennem giver eleven en høj mestringsforventning. Men da undervisningen i skolen foregår i et fællesskab med andre, er gode relationer særligt vigtige for at eleverne føler sig trygge og anerkendte jf. Skaalvik og Skaalvik og Mette Pless. Uden disse faktorer kan elever miste motivationen og lysten til at lære. I sprogundervisningen er elever derfor særligt sårbare da de er nødt til at kaste sig ud i sproget og afprøve deres hypoteser.

Vi vil desuden konkludere, at gruppearbejde kan fungere som en motiverende faktor i undervisningen jf. Cervantes og Gibbons. Når elever befinder sig i et trygt læringsmiljø med gode relationer til hinanden, vil de turde tage chancer med sproget og herved udvikle sig til at være risk-takere og på den måde producere output. Interaktionelle undervisningsformer såsom par- og gruppearbejde er derfor yderst hensigtsmæssige, da eleverne ikke bliver udstillet foran hele klassen, hvilket kan gøre nogle elever usikre og derved mindre tilbøjelige til at tage chancer. Dog sikrer gruppearbejde ikke i sig selv et forståeligt output, og derfor bør læreren strukturere undervisningsaktiviteter og opgaver, der understøtter output og pushed output.

Ud fra vores empiri kan vi yderligere konkludere, at et motiverende læringsmiljø med gode relationer og elevinddragelse er essentielt, når vi fokuserer på elevens motivation i engelsk. Ved at styrke de sociale relationer mellem lærer og elever og elever imellem kan vi højne motivationen, fordi elever spejler sig meget i hinanden. Hvis der i læringsmiljøet er en kultur, hvor det er ok at lave fejl, og man støtter hinanden i læringsprocessen, vil der være større chance for at eleverne tør være risk-takere i undervisningen. Derfor kan vi konkludere, at det er læreren der skal stå i spidsen for det motiverende læringsmiljø og bør være facilitator i den fælles klassekultur. Der skal skabes et læringsmiljø hvor ingen føler sig udstillede, hvor det er ok at lave fejl, og hvor ros er en hovedfaktor. Når ros er blevet en implementeret del af læringsmiljøet, kan vi konkludere, at dette også er en motiverende faktor for eleverne, da de derved føler sig lyttet til og støttet op omkring. Ydermere er 6. klassestrin også en årgang med mange elever, der kan være meget sårbare, da de går fra at

være børn til at være teenagere. Vi vil derfor argumentere for, at det derfor er yderst vigtigt at have styr på læringsmiljøet, klassekulturen og motivationen for læring. Ellers kan man som lærer hurtigt "tabe" nogle elever.

Slutteligt kan vi konkludere, at der er mange faktorer, som vi har beskrevet her i konklusionen, der spiller ind for at kunne svare på vores problemformulering. Vi vil derfor konkludere, at det er en yderst kompliceret proces, der består af en samspilsdimension mellem læringsmiljø, motivationsfaktorer, stilladsering af sproget og sociale relationer, der er med til at skabe en risk-taker, der tør bruge sproget i undervisningen.

## Handleperspektiv

Engelsk er som tidligere nævnt et lingua franca: et verdenssprog. Vi skal forberede eleverne, så de har mulighed for at komme ind på en ungdomsuddannelse, som herefter giver mulighed for en videregående uddannelse. I forhold til at give eleverne viden om engelsk som lingua franca står der i Fælles Mål for 9. klasse under overskriften "Engelsk som adgang til verden", at eleverne skal kunne anvende engelsk som et internationalt kommunikationsmiddel og at de ydermere skal have viden om samspil mellem sproglige og kulturelle normer i engelsksproglig kommunikation (Forenklede Fællesmål 2015).

Engelskundervisningen skal altså lede frem mod dette.

Som nævnt i indledningen har vi begge studeret på den internationale linje og har derfor et særligt fokus på engelsk som et internationalt sprog og kommunikationsmiddel. Vi ser derfor vigtigheden af at kunne kommunikere på engelsk og have viden om kulturelle forskelle, hvilket kan styrke eleverne til at kunne indgå i en fremtid hvor kollaboration og kommunikation på verdensplan er særlig vigtigt.

Dette leder os videre til 21st century skills, som er et projekt der er startet i 2002 i USA mellem politikere, undervisere og erhvervslivet (P21.org). 21st century skills er et koncept, der omhandler kreativitet, kollaboration, kritisk tænkning og kommunikation. De fire K'er er de kompetencer, vores elever skal kunne beherske for at kunne begå sig og arbejde i det 21. århundrede. Her er engelsk relevant specielt i forhold til at kunne kommunikere med andre mennesker på tværs af kulturer. Det er bl.a. her at gruppearbejde får en særlig betydning i forhold til kommunikation og kollaboration. 21st century skills påpeger vigtigheden af gruppearbejde, fordi man lærer at samarbejde med andre på tværs af interesser og ser det som en grundsten for succes i livet og i karrieren. Derudover kan gruppearbejde også være

med til at udvikle elevernes kritiske tænkning. Ydermere påstår Gibbons også, at gruppearbejde er en nødvendig kompetence i forhold til det at kunne fungere i klasseværelset såvel som i voksenlivet. Hvis eleverne ikke ved, hvordan man arbejder i samspil med andre, vil selv de bedste gruppeaktiviteter ikke kunne fungere (Gibbons, 2002, s. 26).

Da vores samfund hele tiden udvikler sig, kan vi ikke antage, at vores elever vil udvikle kommunikative kompetencer på egen hånd. Derfor er det lærerens opgave at lære eleverne at kommunikere effektivt for at de kan begå sig i et samfund under konstant udvikling. 21st century skills foreslår at et positivt klassemiljø vil være med til at fremme kommunikationen og at kommunikation ligger som byggestenen for alle aspekter af læring.

Som nævnt i konklusionen sikrer gruppearbejde ikke i sig selv et forståeligt output, men arbejdsformen skaber mulighed for, at *alle* elever kan få taletid, og det er træning i autentisk kommunikation, der giver eleverne mulighed for at udvikle sig på FL. Spørgsmålet er så hvilke aktivitetsformer der er særligt brugbare, så eleverne rent faktisk får mulighed for kommunikativ interaktion. Her bør læreren bl.a. benytte en task baseret undervisning hvor eleverne arbejder med opgaver der har en informationskløft, også kaldet gap-aktivitet, da alle parter er nødt til at være kommunikativt aktive for at løse opgaven. I interaktionsteorien er der fokus på, at eleverne lærer strategien at anmode om betydningsafklaring, og at de får mulighed for at forhandle om betydning. Men det handler ikke kun om at producere output. Der skal også være fokus på et korrekt output, hvilket betyder, at der skal være en forhandling om form, jf. Swains outhypotese. Eleverne skal presses til at tale grammatisk korrekt, hvilket kræver at eleverne lærer at hjælpe hinanden med opklarende spørgsmål, tør afprøve deres hypoteser om sproget og får be- eller afkræftet deres hypoteser om sproget fra læreren, andre elever eller ved selv at søge information via en ordbog. Eleverne skal altså både have mulighed for at arbejde med tasks, der fokuserer på output og på pushed output. For at stilladsere denne proces i interaktionen bør læreren introducere aktiviteter (bilag 3), der lærer eleverne at benytte den strategiske kompetence. Det støtter eleven i at komme uden om manglende ordforråd, og derved har både læreren og andre elever mulighed for at hjælpe eleven med de(t) manglende ord. At træne autentisk kommunikation omhandler også turtagning og et kendskab til, hvilken slags formalitet man bør anvende, hvilket kan være kulturbestemt. Eleverne skal derfor lære at



benytte gambits (bilag 4), som hjælper dem med at åbne og lukke en samtale, spørge høfligt, anmode om at overtage taleretten, sikring af forståelse, afklaring af forståelsesproblemer og sågar gambitter til reaktion, mv.

Disse forslag gør det muligt for læreren at planlægge en undervisning, der styrker elevernes mundtlighed på FL. Dette sker ved at give alle eleverne mulighed for taletid, interaktion hvor der både er fokus på forhandling om forståelse og om form, inddrage de kommunikative kompetencer og øge den autentiske kommunikation ved hjælp af gambits.

## Perspektivering

Ud fra den empirisk-perspektiverende metode (Andersen & Boding, 2014, s. 75) har vi valgt at fokusere på motivation og læringsmiljø i et større perspektiv. I Danmark har vi metodefrihed og en frihed, der involverer, at man som lærer kan gøre brug af sin egen personlige måde at lede en klasse på. Vi har via vores praktikker oplevet, at det kan virke forvirrende for nogle elever (især de elever med særlige behov), da der kan være forskellige retningslinjer, alt afhængig hvilken lærer der er til stede i klassen. Vi glemmer måske at kontinuitet i rammerne kan skabe tryghed. Vi kender det fra holdsport og fra teater, som vi begge har professionelle erfaringer med. Her oparbejdes der oftest en særlig hold ånd. Vi arbejder sammen og bakker hinanden op, både for at vi selv bliver bedre, men også for at holdet bliver bedre.

Vi er inspireret af en særlig skolekultur, der er beskrevet i EVA's magasin "Undervisning - For alle" (EVA, 2016, s. 4-7). Skolen har som grundpille i deres læringssyn, at alle elever har evner til at præstere godt, hvis de er motiverede og der bliver vist tillid til dem. Skolen hedder "Achievement First Brooklyn High School". På skolen er der fokus på værdien af høje forventninger, og derfor er der på skolens vægge flere skilte med slogans, der udtrykker skolens ånd og fokus på at tage uddannelse alvorligt og tro på sig selv. Eksempler på skilte er: "FIND SOLUTIONS", "OWN IT. FIX IT. LEARN FROM IT". Disse skilte er opmuntrende for eleverne, og de bliver hele tiden mindet om, at de *kan* noget. Hele skolen står for hvad man kalder en "can do it culture". Lærerne på skolen er optagede af, om eleverne selv oplever, at de kan præstere godt. Samtidig har de også fokus på, at eleverne konstant bliver udfordret i deres arbejde, og at de skal gøre sig umage hele tiden. Hyppige samtaler med eleverne fokuserer på, hvordan deres arbejdsindsats har været, hvilken læring de har opnået og hvad

der er næste skridt i deres udvikling (EVA, 2016, s. 7). En del af klassekulturen på skolen involverer ros til alle elever, også når der bliver lavet fejl. Så skal eleven nemlig have ros for at have forsøgt at turde sige noget. Et eksempel er en pige der svarer på et spørgsmål, men ender på dybt vand. Så bryder læreren tavsheden med: "Show her some loooove" (EVA, 2016, s. 7), hvorefter hele klassen knipser med fingrene som tegn på støtte. Det er tydeligt, at på denne skole er eleverne trygge ved hinanden og læreren, og derfor tør de godt byde ind. Som forsker Mette Pless er inde på i filmen *Motiverende læringsmiljøer i praksis- Film 1*, så er vi gået fra en læringsorienteret kultur mod en præstationsorienteret kultur. Individet er i fokus, for som der står i de nationale mål for Folkeskolen, så skal alle elever blive så dygtige som de kan. Men da ikke alle elever er lige boglige, er det essentielt at skabe et trygt og anerkendende læringsmiljø, og det viser eksemplet fra skolen tydeligt.

En skolekultur som den, der er beskrevet ovenfor, vil vi mene er ideel og den vil kunne hjælpe mange danske elever til at turde kaste sig ud i skolemæssige præstationer. Hvis de fra starten af ved, at de har støtten fra læreren og eleverne, så vil det også være nemmere for dem at turde udfolde sig. Den kultur, som er på skolen i Brooklyn, foregår ikke kun i det enkelte klasseværelse, den er udfoldet på hele skolen. Altså er motivation og tryghed en del af dagligdagen på skolen, som udfoldes eksplicit via klasse miljøet.

For at dette skal fungere kræver det dog, at der sker en ændring på hver enkelt skole. Vi mener, at det vil kunne højne motivationen i Folkeskolen generelt og derved også skabe risk-takere i folkeskolen. Dermed skal det siges, at det ikke kun er eleverne der skal være motiverede, det gælder i høj grad også lærerne! Lærerne er en stor del af at skabe en god klassekultur. Hvis læreren er passioneret i sit arbejde, vil det næsten altid smitte af på eleverne.

I forhold til den meget præstationsprægede og målorienterede skolekultur vi i dag har i Danmark, kan man stadig have motiverede og glade elever. Dette kræver dog tid og en masse hårdt arbejde, som nok vil være en udfordring da lærere i dag er hårdt pressede på utallige fronter.

Tests er blevet en stor del af Folkeskolen. Skolen i Brooklyn er et godt eksempel, på hvordan en præstationskultur sagtens kan rumme et motiverende og trygt læringsmiljø.

Achievement First Brooklyn har hyppige tests, primært for at følge op på elevernes læring. Det er ikke forkert som lærer at have høje forventninger til sine elever, det vil man altid

have. Men det er forkert at have uhensigtsmæssige forventninger eller lave forventninger til den enkelte elev, da det kan føre til ringere resultater. Altså er vores perspektivering rettet mod skoleleder-plan og måske endda kommunalt plan. Dette er et projekt om en skolekultur, der skal være gældende over hele linjen for at forbedre læringsmiljøet for vores elever, som er yderst vigtige for fremtidens samfund.

## Litteraturliste:

### Bøger

- Andersen, G. & Boding, J. (2014) *Professionsbacheloropgaven i læreruddannelsen*. Frederikshavn. Dafolo.
- Bjørndal, C. R. P. (2003) *Det vurderende øje - Observation, vurdering og udvikling i undervisning og vejledning*. Århus. Forlaget Klim.
- Boelt, V. & Jørgensen, M. (2009) *Mundtlighed- teori og praksis*. Århus C. KvaN.
- Cameron, L. (2001) *Teaching Languages to Young Learner*. Cambridge University Press.
- Gibbons, P. (2002) *Scaffolding Language, Scaffolding Learning*. Portsmouth, NH. Heinemann. S. 1-13 + s. 17-18.
- Henricson, M (2014) *Videnskabelig teori og metode – Fra idé til eksamination*. København. Forfatterne og Munksgaard. S. 189-209
- Laursen, H.P. & Holm, L. (2010) *Dansk som andetsprog – Pædagogiske og didaktiske perspektiver*. Dansk lærerforeningens forlag.
- Ravm, Signe & Nass, Bine. (2010) *Bacheloropgaven – en guide til lærerstuderende*. København. Gyldendal.
- Richards, J. Platt, J. & Platt, H. (1992). *Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics*. Essex. Longman Group. S. 317.
- Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2015) *Motivation for læring - teori og praksis*. Frederikshavn. Dafolo.

### Artikler/tidsskrifter:

- Cervantes, I. M. (2013) *The role of risk-taking behavior in the development of speaking skills in ESL classrooms*. Journal of Modern Languages (Revista de Lenguas Modernas). Nr. 19.
- Dayari-Hansen, P. (2016) *And the winner is... English - UCC Magasin (17)*. S. 5-7.  
<https://ucc.dk/magasin/nr-17-maj-2016>
- EVA (2016) Januar. *Undervisning – For alle. Tema: Motivation - sådan får eleverne lyst til at lære*. EVA Magasin.  
<https://www.eva.dk/grundskole/magasinet-undervisning/alle-magasiner/undervisning-for-alle-motivation>

- Haastrup, K. & Pedersen, S.M. (1998). *Sprogtilegnelse: Input- Output-Interaktion*. *Sprogforum* 10,(4),7-13.  
[http://library.au.dk/fileadmin/www.bibliotek.au.dk/Campus\\_Emdrup/Sprogforum\\_arkiv/SPROGFORUM\\_NO.10\\_Sprogtilegnelse.pdf](http://library.au.dk/fileadmin/www.bibliotek.au.dk/Campus_Emdrup/Sprogforum_arkiv/SPROGFORUM_NO.10_Sprogtilegnelse.pdf)
- Hellden, G. (2004) 5. *Interview – en mulighed for at få kendskab til børns tanker*. *Børn og økologi*. København. LR Uddannelse. S. 36-40.
- Lund, K. (1996). Kommunikativ Kompetence - Hvor står vi? *Sprogforum* 4,(2) S. 7-19.  
[http://library.au.dk/fileadmin/www.bibliotek.au.dk/Campus\\_Emdrup/Sprogforum\\_arkiv/SPROGFORUM\\_NO.04\\_Rundt\\_om\\_kommunikativ\\_kompetence.pdf](http://library.au.dk/fileadmin/www.bibliotek.au.dk/Campus_Emdrup/Sprogforum_arkiv/SPROGFORUM_NO.04_Rundt_om_kommunikativ_kompetence.pdf)
- Svendsen, M. S. (2001) *Task Force. Theme: Tasks*. *Sprogforum* 20, (7), 7-20.  
[http://library.au.dk/fileadmin/www.bibliotek.au.dk/Campus\\_Emdrup/Sprogforum\\_arkiv/SPROGFORUM\\_NO.20\\_Task.pdf](http://library.au.dk/fileadmin/www.bibliotek.au.dk/Campus_Emdrup/Sprogforum_arkiv/SPROGFORUM_NO.20_Task.pdf)

#### Links/Web:

- CeFu (2016). Model af *De fem motivationsorienteringer*. Lokaliseret den 03/11/16  
<http://www.cefu.dk/emner/aktuelt/nyt-fra-cefu/film-om-motiverende-laeringsmiljoeer-i-praksis.aspx>
- EVA-rapport, 2003: *Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere og engelsklærere i grundskolen – Baggrundsmateriale til evaluering af engelskundervisningen i 4.-9. klassetrin*. København. UNI•C. -<https://www.eva.dk/projekter/2002/evaluering-af-faget-engelsk-i-grundskolen>
- EVA-rapport, (2014). *Motiverende undervisning. Tæt på god undervisningspraksis på mellemtrinnet*. Lokaliseret d. 28/10/16 -  
<https://www.eva.dk/projekter/2013/undervisning-pa-mellemtrinnet/download-rapporten/motiverende-undervisning-taet-pa-god-undervisningspraksis-pa-mellemtrinnet>
- Filmkompagniet (2015). *Motiverende læringsmiljøer i praksis- en ny forståelse af motivation, film 1 + 2*. Unges motivation for læring i udskolingen. Lokaliseret den 03/11/2016 - <http://www.filmkompagniet.dk/#/skab-motiverende-laeringsmiljoeer-i-praksis/>

- Forenklede Fællesmål (2015). Lokaliseret d. 29.11.16 - <http://www.emu.dk/omraade/gsk-l%C3%A6rer/ffm/engelsk/8-9-klasse/kultur-og-samfund>
- Forenklede Fælles Mål: Lokaliseret d. 26/10/16 - <http://www.emu.dk/sites/default/files/Engelsk%20-%20januar%202016.pdf>
- Læseplan for faget engelsk: Lokaliseret den 16.10.16 - <http://www.emu.dk/sites/default/files/L%C3%A6seplan%20for%20faget%20engelsk.pdf>
- Teach Away Inc. (2012). Dr Jim Cummins explains the difference between BICS and CALP. Lokaliseret den 16.10.16 - <https://vimeo.com/56112120>
- UVM.dk (2015). *Om nationale mål*. Lokaliseret den 06.11.16 - <https://www.uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/Folkeskolens-maal-love-og-regler/Nationale-maal/Om-nationale-maal>
- Vejledning for faget engelsk, 1.1: Lokaliseret d. 16 10.16 - <http://www.emu.dk/modul/vejledning-faget-engelsk>
- Vejledning for faget engelsk, 1.6: Lokaliseret d. 16 10.16 - <http://www.emu.dk/modul/vejledning-faget-engelsk>
- Vejledning for faget engelsk, 3.4. *Læringsmiljø*. Lokaliseret den 06.11.16 - <http://www.emu.dk/modul/vejledning-faget-engelsk>
- Vejledning for faget engelsk, 3,5: *Variert, anvendelsesorienteret undervisning*: Lokaliseret d. 19/11/16 <http://www.emu.dk/modul/vejledning-faget-engelsk>
- 21st century skills (2002). Lokaliseret d. 29.11.16 - <http://www.p21.org/component/content/section/9>

## Bilag

1. Fokusgruppeinterview
2. Observationer af engelsktimer
3. Eksempel på task – Informationskløft – Vores eget
4. Gambitter