



SOCIALE MEDIER

EN UNDERSØGELSE I MUNDTLIG ENGELSKUNDERVISNING



facebook



Search for people, places and things



Update Status



Add Photos/Video

What's on your mind?

FAVORITES



News Feed



Messages



Events



Photos

ADS



Ads Manager

ET DIGITALT DEMOKRATISK
SAMTALERUM MED FOKUS
PÅ OG ANERKENDELSE AF
ELEVERNES STÆRKE SIDER

Indholdsfortegnelse

Indledning.....	2
Motivation	2
Undersøgelsesspørgsmål.....	3
Relevans for mit undervisningsfags faghæfte	3
Undersøgelsesspørgsmålets relevans for folkeskolen	4
Min observation i min undersøgelsesklasse.....	5
Observation som undersøgelsesmetode	5
Præsentation af valgte observationstilgang.....	5
Planlægning af mit undervisningsforløb	6
Præsentation af didaktisk model	6
Faglige og fagdidaktiske overvejelser	11
Overvejelser over arbejde med inklusion.....	13
Analyse og refleksion over min undersøgelse.....	14
Task-based learning.....	14
Indflydelse og ansvar	15
Det demokratiske samtalerum	16
Repetition af opgave	17
Det tillidsfulde klasserum	19
Det som overraskede mig... ..	21
Bibliografi	22
Bilag.....	24
Lektionsplan 1	24
Lektionsplan 2	26
Observationsskema.....	28

Indledning

Motivation

Som følge af globaliseringen og internettets indtræden, bliver børn eksponeret for det engelske sprog fra en tidlig alder. De opbygger, nærmest som i læring af modersmål, forståelser og kompetencer i sproget, længe inden de bliver præsenteret for faget i skolen. Dermed har udgangspunktet for engelskundervisningen ændret karakter, og hvor der før i tiden var tale om fremmedsproglære og introduktion til det nye og ukendte sprog, har de fleste elever allerede et kendskab og forhold til sproget.

Med ovenstående, samt en bevægelse mod indførslen af det engelske sprog som Lingua Franca, indbefatter faget i skolen nu en bred forståelse for kultur og kommunikative kompetencer, som udover at have kendskab til sprogets form, også fordrer en kulturel og normativ forståelse for kommunikation i forskellige sammenhænge (Andersen, Fernández, Frstrup, & Henriksen, 2015). Træningen og udvikling af disse kommunikative kompetencer leder det didaktiske arbejde imod gruppearbejde, hvorved eleverne får mulighed for at afprøve og træne disse kategorier. Ydermere opfordres der til at benytte autentiske materialer (Gissel, 2020) i engelskundervisningen, og altså ikke materiale, som er udviklet til sproglære (Hedge, 2000).

I forskningsartiklen « *Émotions et apprentissage de l'anglais dans l'enseignement supérieur : une approche visuelle* » undersøges elevers emotionelle forhold under sproglæring og disses påvirkning af læringsprocessen. Positive følelser har en afgørende rolle for at lykkes med at lære et fremmedsprog, og på samme vis kan negative følelser bremse læring og udvikling. Dette forklares ved, at menneskets emotionelle systems informative rolle ligger i tilknytning til tilpasning, kommunikation og hukommelse. For at indgyde elevens personlige relation til sproget, arbejdes der med selvrefleksion som led i den pædagogiske metode. Visuelle produktioner som *mind-maps*, *body language portraits* og *language learning histories* udformes til formativ evaluering (Reynolds, 2015). Jeg finder visuelle produktioner inspirerende og værdifulde, idet elevernes udvikling og selvforståelse tydeliggøres og konkretiseres.

Jeg forventer at opleve, at forandringen af fagets karakter, samt målsætningen om et højere og bredere kompetenceniveau, vil tydeliggøre skellet imellem elevernes engelskfaglige niveau, samt at der i den skærpede brug af gruppearbejde vil opstå pædagogiske og didaktiske udfordringer i at skabe lige deltagelsesmuligheder for alle elever (Poulsen, 2021). Jeg er interesseret i at undersøge nærmere, hvorvidt elevernes selvbillede, som også påvirkes af digitaliseringen og globaliseringen, stemmer overens med deres engelskfaglige niveau, og hvorvidt den frygt og usikkerhed, som ofte ses i læring af fremmedsprog, påvirker undervisningen og klassekulturen, og hvorvidt dette kan arbejdes med ved brug af elementer fra mundtlighedscirklen (Burns, 2019). Ovenstående overvejelser og inspirationer leder mig frem til mit undervisningsspørgsmål.

Undersøgelsesspørgsmål

Hvordan kan jeg anvende SMTTE-modellen, elementer fra undervisning i mundtligheds-cirklen og det demokratiske samtalerum i Padlet til at planlægge, gennemføre og evaluere et forløb til at understøtte elevernes udvikling af mundtlig sprogfærdighed, hvor jeg arbejder med inklusion ved at fokusere på elevernes stærke sider?

Relevans for mit undervisningsfags faghæfte

Tager jeg udgangspunkt i kompetencemålene for mundtlig kommunikation efter 9. klasse (Børne- og undervisningsministeriet, 2019), forestiller jeg mig, at jeg med afsæt i et emne, som eleverne på forhånd har et forhold og kendskab til, kan stilladsere deres udvikling i at udtrykke og argumentere for deres holdninger om emnet. Jeg forestiller mig endda, at det kan motivere eleverne til at føre samtale indenfor emnet, uden en omfattende lærerstyring. Hermed får træningen i mundtlighed også karakter af spontanitet (Thornbury, 2005), idet eleverne får medbestemmelse på, hvad de finder interessant og vigtigt indenfor emnet, og hvor omfattende denne diskussion må blive. Denne medbestemmelse forventer jeg også vil have en positiv effekt på elevernes motivation og lærelyst.

Ovennævnte overvejelser om elevernes motivation, gør sig også gældende, når jeg ser på de forskellige punkter for Fagets Formål. Ser jeg mere specifikt på Stk. 2. berettes det, at elevernes skal bevare lysten til at beskæftige sig med sprog og kulturer, og at de skal

præsenteres for varierede arbejdsmetoder samt it og medier. Jeg vurderer at jeg ved brug af SMTTE-modellen samt elementer fra mundtlighedscirklen, kan planlægge og udføre mit undervisningsforløb med fokus på disse elementer. Med håbet om at dette vil afføde den ønskede motivation og lyst til læring. Især vil jeg have fokus på at informere eleverne om forløbets planlægning, hvad formålet og forventninger til dem er, for bedst muligt at kunne støtte og stilladsere elevernes arbejde, og eventuelle frygt eller usikkerheder ved sprogundervisning. Samtidig vil jeg være opmærksom på min observation af klassens dynamik og kultur, samt deres faglige niveau og sociale dynamikker, for at foretage formativ evaluering til at ændre min planlægning, så eleverne og jeg får mest muligt ud af undervisningsforløbet.

Undersøgelsesspørgsmålets relevans for folkeskolen

Ved brug af det digitale værktøj Padlet vurderer jeg, at eleverne får tildelt en aktiv og medbestemmende rolle i undervisningen. Dette ligeværdige medansvar for undervisningen, som trækker rødder i Rousseau's tanker om almenviljen, fordrer en demokratisk adfærd og dialog, som er ment til at bidrage til den demokratiske dannelse og elevernes forståelse for demokrati som livsform (Lindhardt, 2021).

Ovennævnte tanker om ligeværd, medansvar og demokratisk deltagelse står også i klar forbindelse til K.E. Løgstrups begreb: Tilværelsesoplysning. I denne lære om mennesket i sin kontekst, spiller frihed en stor rolle, hvilket påvirker relationen mellem lærer og elev. I ovennævnte medansvar ligger en definition af den ligeværdige relation mellem lærer og elev. Selvom læreren i form af sin planlægning og beslutningstagende rolle udøver en autoritet overfor eleverne, skal eleverne i henhold Folkeskolens Formål stk. 3. udvikle et kendskab og deltagelsesevne i et samfund med hierarki og ligeværd (Børne- og undervisningsministeriet, 2024). Derved forsvares elevernes aktivt deltagende rolle og medbestemmelse, hvorved lærerens rolle får en mere lyttende og ledende karakter. Her ved bliver magtrelationen mellem lærer og elev mere kompleks – læreren forbliver en autoritet, men relationen til eleverne er ikke flad (Cone, 2021).

Slutteligt ser jeg det relevant at inddrage tanker om medborgerskab. Identitetsfølelsen og tilhørsforholdet er centrale forudsætninger for demokratiet, idet det er disse, som leder til motivationen for deltagelse i samfundet. Da det er skolens opgave og formål at danne

eleverne til deltagelse og forståelse for det demokratiske samfund, bliver skolen også elevernes første møde med disse, hvorfor det må anses som en central del af undervisningen og kulturen på skolen og i klassen at inddrage eleverne, og fremme deres forståelse og følelse af medborgerskab på det mikroplan, som skolen er, for at ruste dem til deltagelse i det nationale og globale samfund (Korsgaard, 2012).

Min observation i min undersøgelsesklasse

Observation som undersøgelsesmetode

Observation som undersøgelsesmetode kan benyttes til at opnå en større forståelse og indsigt i gruppedynamikker og -kulturer samt individer. Da idealer for dannelse og adfærd er dynamiske og betinget af mange faktorer, herunder den normative og politiske samfundsudvikling, må man ved brug af observation have en forståelse for den nuværende normative opfattelse for at kunne sammenholde dette med det og dem, man observerer. Dermed blive det etiske aspekt aktiveret, idet barnet må forstås på sine egne præmisser i sammenhæng med den rammesætning, det befinder sig i. For at skabe det mest fyldestgørende billede må barnets selvopfattelse og refleksioner inddrages, dermed bliver observationen todelt (Christoffersen & Fisker, 2016). Ved brug af observation må der tages højde for forskellige observationsformer. Alt efter hensigten og formålet med observationen, må det vurderes hvorvidt det er hensigtsmæssigt at foretage observationen henholdsvis: Deltagende/ikke deltagende, struktureret/ ikke struktureret, synligt/ ikke synligt samt om der observeres på et mikro- eller makroniveau (Sunesen, 2020). Endeligt må objektivitet fastholdes for at undgå at blive biased samt være opmærksom på mestfortællinger, som forhindrer en nysgerrig og objektiv tilgang.

Præsentation af valgte observationstilgang

Jeg har valgt at følge de 4 steps i min observationsplanlægning og -udførelse, som beskrevet af Sunesen (Sunesen, 2020). Da jeg ikke på forkant ved, hvad som kigges efter, vil jeg indledende observere med en synlig, ustruktureret og åben observationstilgang på et makroniveau. Denne indledende observation vil jeg lade ligge til grund for mine valg og handlinger i mit efterfølgende arbejde med design og planlægning af observationerne. Begrundet af de praktiske omstændigheder, vil jeg være synlig i min observation, da jeg vurderer

at en skjult observation er praktisk omfattende. Jeg vil være struktureret i min observation, ved brug af et observationsskema, da jeg vurderer at med min indledende ustrukturerede observation, vil få bedst udbytte af at zoome ind og udnytte tiden bedst. Endeligt vil jeg foretage observationen på et makroniveau, idet mit kendskab til sociale og faglige sammenhænge er begrænset, og vurderer på den baggrund, at jeg vil have bedre mulighed for at observere tendenser og dynamikker i en større gruppe, end ved et individ. Afrundende vil jeg invitere elever til at dele deres egne refleksioner over det observerede, idet jeg sigter efter at få indblik og viden om forhold i kontekst, og ikke at udvikle denne. Jeg vil tage referat af elevers udtalelser, samt af mine observationer, for slutteligt at analysere disse, og diskutere mine observationer og refleksioner med peers. Særligt et citat af Robinson vakte min interesse i henseende til denne observationsplanlægning:

»Uddannelse bør hjælpe os med at modnes som mennesker. Det er her, vi kan få øje på de evner, vi har. Desværre er det ofte under uddannelse, vi mister troen på, at vi overhovedet har nogle evner« (Christoffersen & Fisker, 2016).

Jeg vil være interesseret i at holde citatet op mod mine undersøgelser og observationer i skolen.

Planlægning af mit undervisningsforløb

Jeg skal i løbet af tre uger følge undervisningen i engelsk og dansk for to 8. klasser på Skolen ved Bülowsvej på Frederiksberg. Her skal jeg udføre observationer for efterfølgende at gennemføre et kort forløb af to dobbeltlektioner af 90 minutter for hver af de to klasser. I det følgende vil jeg præsentere min undervisningsplanlægning samt refleksioner herover.

Præsentation af didaktisk model

Jeg har valgt at benytte mig af SMTTE-modellen, da jeg synes, det er dén af de didaktiske modeller, jeg har kendskab til, som på simplest vis favner de kategorier, jeg finder relevante i forhold til den planlægning af undervisning, jeg skal foretage. Samtidigt fokuserer den, ligesom relationsmodellen, på kategoriernes relationer og påvirkninger af hinanden. Jeg finder, at den med sine mere åbne og bredere favnende titler på kategorier, set i

forhold til relationsmodellen, giver mig mulighed for at bruge modellen til bredere og mere kreativ analyse og refleksion (Braad, 2020). Jeg er klar over, at bagsiden af dette vil være at jeg risikerer at miste fokus fra nogle væsentlige punkter, som f.eks. elevforudsætninger, da disse ikke direkte er nævnt, men må indtænkes i andre kategorier, i dette tilfælde sammenhængen (Krogh, Qvortrup, & Spanget Christensen, 2016). Dette er noget jeg vil være opmærksom på, i mit arbejde med modellen.

Didaktiske kategorier i SMTTE-modellen

Sammenhæng

Sammenhængen er i SMTTE modellen en sammenfatning af de faktorer, som tilsammen skaber den kontekst, som lærerens undervisning skal tage afsæt i og foregå i. Lærerens refleksioner over sammenhænge må både inddrage læringsforudsætninger, som tager udgangspunkt i elevers forskelligheder, almene forudsætninger, som er fælles for alle elever, samt rammefaktorer. Rammefaktorer indbefatter en bred vifte af faktorer på forskellige niveauer. Heri indgår bl.a. fælles mål, skolens profil og normative retningslinjer, fysiske rammer som tid og sted mm. (Håstein, 2017).

Overvejelser af sammenhængen for planlægningen af mit undervisningsforløb

Jeg skal undervise to 8. klasser i en almindelig grundskole på Frederiksberg i København. Området og skolen er stærke socio-kulturelt og -økonomisk, og elevernes gennemsnitlige faglige niveau ligger højt. Dette ser jeg bagsiden af, idet de få elever, som af forskellige sociologiske, psykologiske eller biologiske årsager, har dårligere forudsætninger for at deltage aktivt socialt og fagligt, bliver meget synlige i klassebilledet (Merrild, 2012).

Ydermere har jeg en opfattelse af, at elevernes selvbillede og opfattelse af egne kompetencer, ikke stemmer overens med det fagligt høje niveau, de har. Særligt i mit undervisningsfag, engelsk, oplever jeg en manglende selvtillid og risikovillighed fra eleverne.

Denne manglende risikovillighed kombineret med elevernes tilsyneladende opfattelse af ikke at leve op til det ønskede faglige niveau, vil jeg have fokus på, for at undgå en dalende motivation fra eleverne (Andersen, Fernández, Fristrup, & Henriksen, 2015).

Mine undervisningstimer ligger om morgenen. Dette forsøger jeg at forholde mig til i min planlægning, og forestiller mig, at tidspunktet er udmærket til gruppearbejde og træning af mundtlige kompetencer.

Mål

Idet intentionen vurderes til at være didaktikkens nerve, vil målet være centralt i lærerens planlægning og arbejde med planlægningsmodeller – herunder også SMTTE- modellen (Qvortrup & Bengtsen, 2013). Didaktiske handlinger har altid et mål, foruden dette vil resten af arbejdet med de andre kategorier falde til jorden og blive meningsløse. Målet må være konkretiseret og tydeligt formuleret, samtidig med at det er dynamisk og må revideres og ændres i dets relation til de andre kategorier og arbejdet hermed – særligt i sin relation til sammenhæng og evaluering.

Overvejelser om mål i planlægningen af mit undervisningsforløb

Med udgangspunkt i kompetencemålet for mundtlig kommunikation efter 9. klassetrin:

»*Eleven kan deltage i længere, spontane samtaler og argumentere for egne synspunkter på engelsk.*«, samt uddybende kompetencemål for samtale og præsentation (Børne- og undervisningsministeriet, 2019), har jeg formuleret følgende overordnede mål for mit undervisningsforløb:

»At træne og udvikle elevernes evner i at indgå i spontane samtaler om et kendt emne, at tage og fastholde ordet for at argumentere for egne synspunkter og erfaringer på engelsk, samt at give sammenhængende fremstillinger på baggrund af indhentede informationer.«

Tegn

Tegn betegner de refleksioner og forventninger, læreren gør sig om, hvordan det kan registreres at eleverne bevæger sig mod målet i deres læring (Nørregaard Rasmussen, 2008). De må være registrerbare, hvilket sætter denne kategori i tæt relation til evaluering. Ved udeblivelse af tegn må læreren genoverveje sin planlægning, for at finde frem til de faktorer som gør, at tegnene udebliver. Alternativt kan der registreres uforudsete tegn, som også kan analyseres og vurderes til at tyde på, at eleven nærmer sig målet, læreren har sat for undervisningen.

Overvejelser af tegn i planlægningen af mit undervisningsforløb

De tegn, jeg forventer at kunne observere, som kan indikere at eleverne udvikler deres mundtlige kompetencer og at undervisningen leder dem i retningen af målet er:

- Opmærksomhed ved klasseundervisning, eleverne følger med, og er ikke optagede af andre ting.
- Konkrete ytringer (nedskrevne og mundtlige) under og efter gruppearbejde.
- Eleverne diskuterer opgaver på engelsk, også når undervisningen ikke er lærerstyret.
- Eleverne bidrager med udsagn og meninger ved klasseundervisning.

Ved udeblivelse af disse tegn, eller ved mangel på motivation eller deltagelse, må jeg genoverveje min planlægning og afprøve andre metoder til arbejdet med emnet.

Tiltag

Kategorien Tiltag i SMTTE-modellen er en sammenfatning af indhold og hvordan denne undervisning skal foregå. Det er altså al lærerens planlægning og organisering for, hvad der skal foregå i undervisningen. Hvilke metoder læreren vil benytte sig af, aktiviteter, undervisningsform mm. Her må læreren overveje hvilke redskaber, metoder og indholdselementer, som bedst kan lede eleverne frem mod det ønskede mål, set i lyset af sammenhængen.

Overvejelser om tiltag i planlægningen af mit undervisningsforløb

Et nøgleord for min planlægning er motivation. Træning af mundtlighed forudsætter repetition og øvelse, og jeg vurderer det afgørende for elevernes læringsudbytte, at de selv oplever en lyst til læring og deltagelse. Med dette for tanke har jeg bestemt indholdet til at omhandle Sociale medier, idet jeg forventer at dette emne vil være lettilgængeligt for eleverne, og derved kan influere deres motivation positivt. Jeg forventer, med valget af et kendt emne, at kunne trække på elevernes for-viden, erfaringer og holdninger, som på den vis vil fungere som stilladsering af lytte- og samtaleøvelser. Derudover favner det brede emne både interpersonelle og informations-baserede materialer (Gibbons, Listening: An Active and Thinking Process, 2015).

I mine overvejelser over tiltagskategorien, har jeg inddraget tanker om undervisnings-, arbejds- og organisationsformer for at konkretisere det generelle udtryk af min undervisning (Kristensen & Fibæk Laursen, 2012). De 3 ovennævnte kategorier må være i samspil, og jeg har under undervisningsformer valgt at fokusere på klasseundervisning med elementer fra emne- og projektarbejde, i det jeg gerne vil have en vekselvirkning i magtfordelingen mellem lærerstyring og symmetrisk relationel elev-centrering (Løw, 2014). Dette med ønsket om at give eleverne en følelse af ansvar og medindflydelse i et trygt miljø, hvor dette ansvar ikke bliver uoverskueligt og ukonkret.

Idet elever først og fremmest lærer gennem eget arbejde, vil jeg fokusere arbejdsformen omkring samtale med inddragelse af faglig læsning. Jeg vil benytte videoklip samt artikler, som lægger op til bearbejdelse og samtale om emnet. Ydermere vil jeg lade eleverne udarbejde kollektive, visuelle produktioner, for at styrke elevernes deltagelse og ansvarlige rolle i undervisningen.

Den tidligere nævnte synlighed af elever med dårligere forudsætninger vil jeg forsøge at imødekomme i mine overvejelser af organisationsformer. Med målet at støtte udviklingen af et inkluderende læringsmiljø og fællesskab vil jeg organisere undervisningen så der både metode- og indholdsmæssigt skabes deltagelsesmuligheder på flere faglige og sociale niveauer (Hedegaard-Sørensen, 2016). Eleverne er placeret i arbejdsmakkerpar i klassen, og jeg vurderer at kunne skabe tryghed og lette eventuel faglig og social usikkerhed ved, at lade dem arbejde i denne kendte konstellation. Med afsæt i dette fokuserer jeg på arbejde i par og for klassen som organisationsformer.

Evaluering

Læreren må i sin forberedelse af undervisningsforløbet overveje hvordan det vil være muligt og givende at evaluere. Denne evaluering både være indtænkt formativt, for at muliggøre synlighed af elevernes tegn på tilnærmelse af læringsmål, og summativt for at sammenholde teori, planlægning og praksis af sin undervisning og reflektere herover. Ydermere bruges den summative evaluering i den nye cyklus af planlægning af videre undervisningsforløb, hvortil denne evaluering lægger grund for vurdering og refleksion over den nye sammenhæng samt ny erfaring til brug i undervisningsplanlægning og -udførelse (Andersen M. , 2021).

Overvejelser om evaluering i planlægningen af mit undervisningsforløb

Idet mit kendskab til eleverne er begrænset, vil jeg som tidligere beskrevet indledende organisere grupperne ud fra elevernes siddepladser, og løbende evaluere på, hvorvidt dette er hensigtsmæssigt. Dette vil jeg gøre ved at observere tidligere opstillede tegn, mere konkret vil jeg observere eleverne i deres arbejde on-task. Jeg vil observere hvorvidt eleverne kommunikerer indbyrdes på engelsk, hvorvidt de gør brug af den stilladsering, jeg har præsenteret i pre-task fasen, samt om de formår at uddrage pointer og at argumentere for disse i den efterfølgende opsamling (Anderson & McCutcheon, 2019). Disse tegn vil jeg også benytte til observation af elevernes læreproces og bevægelse mod tidligere beskrevne mål for forløbet. Ved udeblivelse af tegn vil jeg overveje hvordan ændringer i undervisnings-, arbejds- og/ eller organisationsformer bedst muligt kan lede elevernes læringsproces i den ønskede retning.

Jeg vil inddrage eleverne i min evaluering i så vid udstrækning som muligt, ved løbende at lade dem komme til orde om deres oplevelser med egen læring og udvikling. Ved en inddragelse og anerkendelse af eleverne som ligeværdige samtalepartnere ønsker jeg at udøve høj værdsættelse og bidrage til elevernes faglige selvværd (Løw, 2014). Jeg vil give positiv feedback ved pointering af brug af gambitter, performance features, og velbrugte sproglige strategier, som arbejdes på i forløbet (Thornbury, 2005).

Faglige og fagdidaktiske overvejelser

Mundtlighed

Mundtlig kommunikation i engelskfaget består af flere kategorier, som ultimativt kan koges ned til lytte- og talekompetencer. Disse kategorier kræver forskellige undervisningsmetoder. Lytte-kompetencer er parallelle til læse-kompetencer. Lytning er central i sprogudvikling, da denne udvikler det ordforråd og de sprogfeatures, som bruges i mundtlig kommunikation (Gibbons, Listening: An Active and Thinking Process, 2015), som adskiller sig fra skriftlig kommunikation ved forskellige sprog-features heriblandt gambitter, korte sætningskonstruktioner og turn-taking (Thornbury, 2005). For samtale og mundtlig præsentation, som er underkategorier inden for tale-kompetencer, findes en række komponenter såsom viden om sprogets form og udtale samt kommunikations- og sproglæringsstrategier. Undervisning i mundtlighed må være struktureret og konceptualiseret til at støtte udviklingen

af hver af disse komponenter, med et varierende fokus på *fluency* og *accuracy* samt stilladsering af elevernes læringsproces.

Kommunikationsstrategier

Fremmedsproglære er en kompleks og dynamisk disciplin, som består af forskellige delkomponenter, som eleven må træne for at blive i stand til at bruge sproget flydende, korrekt og socialt og kulturelt acceptabelt. Udover at tilegne sig sprogets form, regler og ordforråd, må eleven også trænes i at bruge sproget spontant i forskellige kontekster. Igen gennem denne øvelse og repetition, samt ved stilladsering af underviseren, kan eleven få kendskab til forskellige kommunikationsstrategier, som er centrale i fremmedsproglære (Burns, 2019). Jeg vil have fokus på disse kommunikationsstrategier i min undervisning, dels til observation af, hvilke strategier eleverne allerede har kendskab til, og bruger i deres kommunikation med hinanden, og dels i at præsentere dem for andre strategier, hvis det synes relevant og passende.

Mundtlighedscirklen

Mundtlighedscirklen er designet som en støtte til undervisningsplanlægning på længere sigt – f.eks. til planlægning af arbejdet med et tema eller årsplanlægning. Modellen består af 7 trin: forberedelse og stilladsering, opgaveløsningsfaser (tasks), repetition af opgaver samt formativ og summativ evaluering – både elevers egne tanker samt underviserens evaluering af elever samt undervisningsplanlægning. Jeg vil benytte mig af elementer fra mundtlighedscirklen i min undervisningsplanlægning, og selvom det primære formål med modellen er at sikre at alle aspekter af mundtlighed udvikles over en længere periode, forestiller jeg mig, at modellen kan bruges til kortere forløb, og at jeg på den måde kan strukturere min undervisning til at inkludere de fokuspunkter, jeg vælger.

Som en del af min stilladsering, vil jeg introducere eleverne for relevant ordforråd forud for opgaveløsninger. Mere konkret vil jeg gennemgå svære ord forud for læsning af en tekst i makkerpar, samt efterlade ordene synlige for eleverne under læsningen. Ydermere vil jeg foretage repetition af en opgave, med inddragelse af nyt materiale, eleverne har bearbejdet. Hermed ønsker jeg at tydeliggøre elevernes læringsproces til formativ evaluering af min undervisning, samt bidragelse til elevernes sproglige selvtillid.

I mit forløb vil jeg primært lade eleverne arbejde i par eller mindre grupper. Eleverne skal igennem forløbet bearbejde forskellige typer materiale, og vil løbende blive bedt om at forholde sig til materialet, således at eleverne trænes i at udtrykke og argumentere for deres holdning på engelsk. Ved det kollaborative gruppearbejde samt opinionsbaserede fokus ønskes det, at eleverne oplever en ansvarsfølelse for gruppen, samt motiveres til at bruge deres mundtlighed, idet der ikke foreligger en facitliste for, hvad de skal nå frem til (Gibbons, Collaborative Group Work and Second Language Learning, 2015). Elevernes lytte-kompetencer trænes i forskellige situationer igennem forløbet. Dels vil eleverne blive trænet i tovejs lytning, dialog, igennem deres arbejde med materialet. Her har eleverne en aktiv rolle, og kan spørge ind undervejs, eller bede gentaget. Eleverne præsenteres for et filmklip, hvorved deres envejs-lyttekompetencer udfordres. I filmklippet understøttes det sagte af grafiske symboler samt kropssprog og lydbillede, hvilket støtter modtageren i sin forståelse. Ydermere har jeg valgt filmklippet på baggrund af, at eleverne i forvejen har kendskab til emnet, og at det ligger i forlængelse af det, de arbejder med umiddelbart inden (Gibbons, Listening: An Active and Thinking Process, 2015).

Overvejelser over arbejde med inklusion

Med inspiration fra Kids Skill modellen (Merrild, 2012), vil jeg arbejde med inklusion ved at fokusere på at omgås eleverne på en inddragende, anerkendende og autentisk måde. Jeg vil forsøge at tydeliggøre elevernes potentialer og stærke sider ved at observere og iagttagelse for efterfølgende at fremhæve disse for klassen. Jeg vil arbejde med varierede materialer og metoder, for at skabe de bedste forudsætninger for deltagelse for alle elever, samt at give flest mulige elever en oplevelse af at kunne bidrage positivt (Poulsen, 2021).

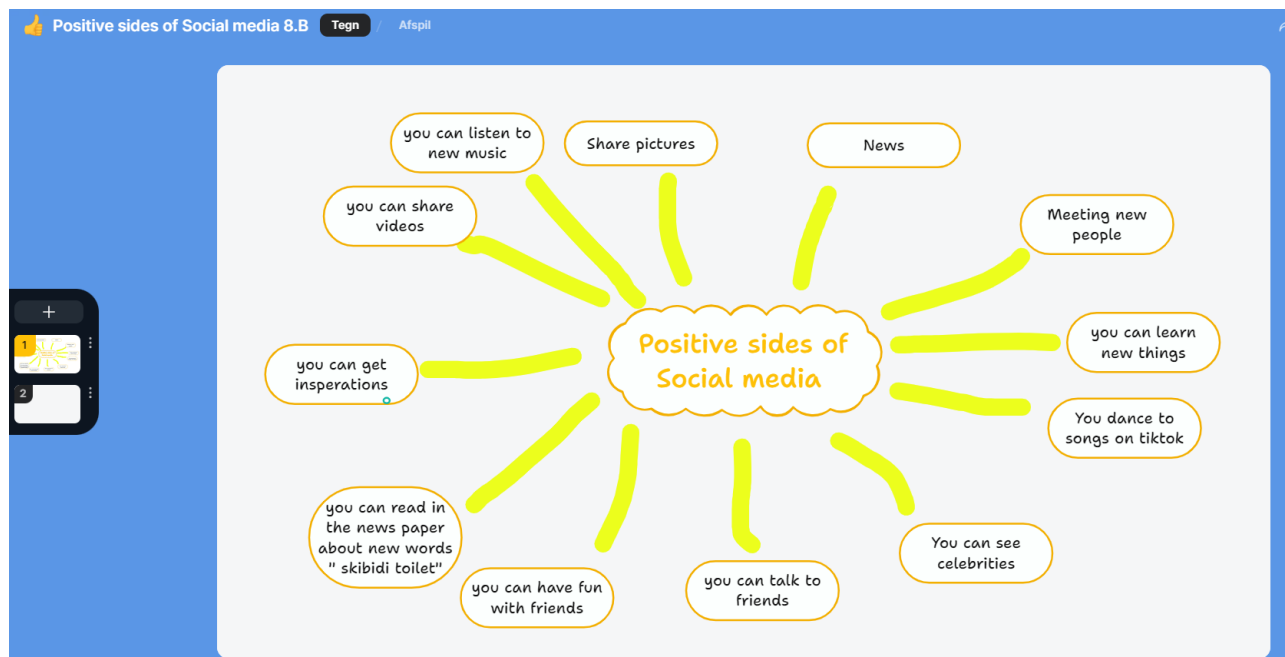
Ydermere finder jeg det centralt at overveje min egen kommunikation med og til eleverne. Mennesker kan ikke ikke-kommunikere, og derfor er al adfærd, alt vi gør - og ikke gør - kommunikation. I en undervisningssituation, måske særligt i fremmedsproglære, er det centralt, at den analoge kommunikation dvs. kropssprog, mimik, tonefald og gestus, er i kongruens med den digitale kommunikation, indholdet. Denne kongruens kræver en opmærksomhed af afsenderen, da meget analog kommunikation sker ubevidst eller affødes af vores personlighed. Mangel på dette fokus kan resultere i uklarhed, usikkerhed og

oversættelsesproblemer, hvorfor jeg vurderer det særligt centralt i fremmedsproglære, hvor disse problematikker i forvejen er fremtrædende. På baggrund af dette bliver den anerkendende relation et ideal. Denne baseres på gensidigt ligeværd og en respekt for elevens oplevelsesverden, for derved at fremme selvværd og respekt for sig selv og andre. Dette vil jeg forsøge at efterleve i min undervisning, ved at møde eleverne med åbenhed og nysgerrighed samt høj værdsætning (Løw, 2014).

Analyse og refleksion over min undersøgelse

Task-based learning

Jeg har ladet mig inspirere af task-based learning i den forstand, at det interesserer mig, hvordan jeg kunne motivere eleverne til aktiv deltagelse, stillingtagen og medansvar i undervisningen. Et af hovedprincipperne fra task-based learning er den kommunikationskløft som findes i problemløsningsopgaven. Denne skal eleverne søge at løse igennem interaktion. Task-based learning er elev-centreret, og bør i den forstand være meningsfuld idet den læner sig op ad almindelige hverdagssituationer og samtaler, som eleverne dermed er fortrolige med – og som forhåbentligt bliver en motiverende og vedkommende faktor (Anderson & McCutcheon, 2019). Task-based learning har en tredelt struktur: før- under- og efter task, som forholdsvis simpelt har kunne integreres i mit planlægningsarbejde ud fra SMTTE-modellen. Nedenfor ses et uddrag af elevernes arbejde. Eleverne arbejdede ud fra en *Speak-Listen-Solve* målsætning. Som introduktion fik eleverne at vide, at de i par hver skulle fortælle deres idéer til positive sider af sociale medier, for derefter at blive enige om de 3 bedste forslag.



Indflydelse og ansvar

Med ønsket om elevers aktive deltagelse og ansvarstagen, vurderer jeg det centralt at tildele dem medbestemmelse og følelsen af, at blive taget alvorligt i deres tanker, idéer og input. Heri har jeg villet arbejde med samtale som greb og metode, og jeg har deri forsøgt at undgå at stille ledende spørgsmål, eller at udelukke idéer, som jeg ikke har fundet relevant. Jeg har forsøgt at forholde mig nysgerrigt, og har stillet spørgsmål for at forstå. Dette med ønsket og idealet om enhedsskolen, kulturel mangfoldighed og medborgerlige identitetsfølelser og tilknytning (Henriksen, 1997). Dette har jeg implementeret ved, at lade eleverne selv styre udformning af digitale produktioner, de har haft samme adgang og redigeringsrettighed som jeg. I dette ligger et ansvar, både for individet og for klassefællesskabet, som jeg vurderer nødvendigt for, at udøve og udvise et demokratisk kultursyn. Ydermere har jeg ved at fastholde en nysgerrig tilgang, og ikke stemplet noget som useriøst eller irrelevant, blevet beriget med nye ord til mit ordforråd som "skibidi toilet", som åbenbart er del af en digital form for slang, og betyder meget skidt. Dette er blot for at nævne et eksempel på noget, som samtlige af klassens elever kender til, som jeg i første omgang

forstod som en form for intern joke, men som det viser sig, er langt mere universelt – vi kan vel alle lære.

Det demokratiske samtalerum

I artiklen »*Padlet som læremiddel – et digitalt værktøj i studenters læringsprocesser*« sættes der fokus på mundtlig kommunikation, og hvordan Padlet kan bruges som støttefunktion for den mundtlige samtale. Det udledes, at Padlet fremmer deltagelse og involvering af eleverne, hvilket har en positiv effekt på elevernes engagement. Desuden kan arbejde i Padlet opleves som mere forpligtigende end individuelle opgaver – eleverne oplever et medansvar. Endvidere giver Padlet mulighed for læring ved samtale ved, at elevernes forståelser og meninger udfordres og udvides gennem mødet med andres perspektiver og forståelser. Dette forpligtiger den didaktiske planlægning, da arbejdet i Padlet må lægge op til selvstændighed og forskellige meninger. Den største værdi af brug af Padlet i undervisning, ligger i de diskussioner, som arbejdet bør lægge op til, og som læreren må afsætte tid til (Farstad & Eggen, 2021).

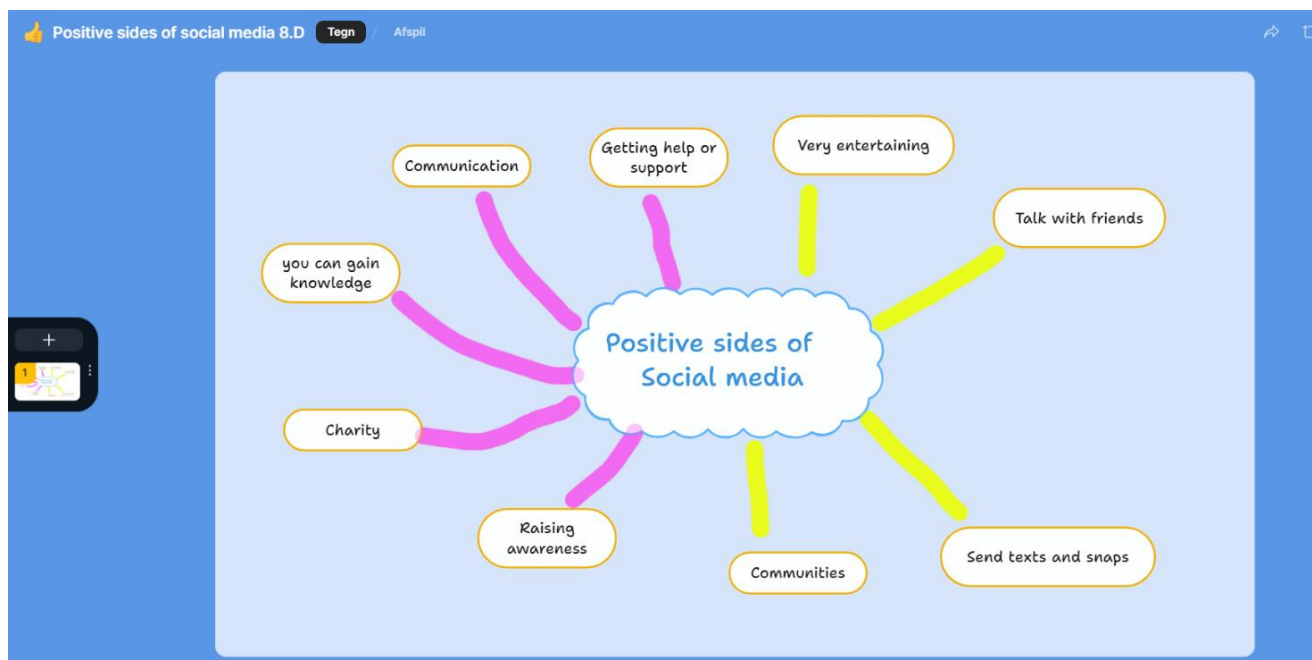
Dette støtter op om min oplevelse af brug af Padlet i min undersøgelse. Jeg har designet opgaverne til at være åbne for forskellige meninger og perspektiver, og i min introduktion af opgaverne lagde jeg vægt på at forklare eleverne, at der ikke var noget facit. Jeg oplevede, at eleverne følte et ansvar for, at få mange pointer og meninger indskrevet. Det visuelle aspekt af Padlet havde en positiv effekt på dette – eleverne ville gerne undgå at Padlet-tavlerne så "tomme" ud.

Padlet tilbyder en anonymitet. Denne mulighed er dobbeltsidet idet den som styrkeside kan gøre det lettere for eleverne at deltage, men at den samtidig har den svaghed, at den muliggør useriøs opførsel. Der må findes en balance imellem det åbne mulighedsrum og lærerens ledende autoritet. Dette oplevede jeg i mit første forsøg på at bruge værktøjet, idet nogle elever misbrugte anonymiteten ved at redigere eller slette andre elevers input og lave useriøse tilføjelser. Her besværliggjorde anonymiteten min håndtering af situationen, idet jeg ikke havde adgang til at se, hvem som stod bag. Efterfølgende valgte jeg en mere struktureret metode til at arbejde med Padlet-tavlerne, en frivillig elev skrev ind i Padlet, og resten af klassen kom med inputs ved håndsoprækning. Jeg vurderede at værktøjet gav eleverne det medansvar, jeg søgte, og at eleverne var engagerede i arbejdet. Klassen havde et stærkt klassefællesskab, og alle elever blev hørt og respekteret for

deres bidrag. Dog er jeg ikke sikker på, samme metode havde haft samme effekt i en klasse med større social og faglig usikkerhed. Eleverne har ikke før arbejdet med Padlet, og jeg ville finde det interessant at undersøge om et bedre kendskab til værktøjet og erfaring med at arbejdet deri kunne afhjælpe problemet.

Repetition af opgave

Med min inddragelse af elementer fra mundtlighedscirklen (Burns, 2019), har jeg foretaget repetition af en opgave med eleverne. Efter en vurdering af, at eleverne fandt det nemmere at komme op med eksempler på negative sider af sociale medier, fandt jeg det relevant at inddrage materiale, som kunne støtte eleverne i deres samtale om positive sider. Her inddrog jeg en video, som netop sætter fokus derpå. Efter arbejdet med videoen, repeterede eleverne opgaven med, at brainstorme over positive sider ved sociale medier. På nedenstående illustration har jeg markeret elevernes 1. løsning af opgaven ved grønne forbindelser, hvorefter de lilla forbindelser markerer tilføjelser efter arbejdet med videoen.



Under elevernes repetition af arbejdet observerede jeg ikke blot, at de var i stand til kvantitativt at udfolde emnet, men jeg oplevede også at de nye tilføjelser lagde op til diskussion

og forskellige anskuelser og meninger blandt eleverne. Eleverne diskuterede videoens pointer, og var i stand til at holde disse op imod andre eksempler. F.eks. statueres Greta Thunberg som eksempel på hvordan sociale medier kan bruges til at skabe fokus på en mærkesag, hvilket eleverne kunne holde op i mod en influencer, som forsøger at skabe opmærksomhed på dyremishandling via sin platform på de sociale medier.

Udover indholdet observerede jeg, at eleverne var mindre tilbageholdende og stille i deres arbejde med repetitionen. Dette vurderer jeg, kan have noget at gøre med, at eleverne havde en bedre forståelse for, hvad der forventedes af dem, samt at de havde mulighed for at støtte sig til materialet fra videoen. Det var mit indtryk, at denne stilladsering afhjalp noget af den sproglige og sociale usikkerhed, som jeg aflæste i eleverne under det begyndende arbejde, og at det endda banede vejen for, at nogle af eleverne kastede sig ud i diskussioner og refleksioner, som krævede et spontant sprogbrug – altså med større risiko for at begå fejl.

Det tillidsfulde klasserum

Jeg har sat eleverne i 8.B i gang med at brainstorme over negative sider ved sociale medier. Eleverne er af klasselæreren blevet tildelt en månedlig arbejds makker, som jeg har besluttet, de skal arbejde sammen med. På forreste række sidder to piger, som jeg tidligere har observeret et højt fagligt niveau på. Jeg spørger ind til, hvad de har fundet frem til, og den ene af pigerne siger, at mobning er et problem på sociale medier. Det giver jeg dem ret i, og spørger dybere ind, i den hensigt at tale om hvordan det kan være "lettere" at tale grimt til andre igennem en skærm, end det er i virkeligheden. Hertil fortæller den ene af pigerne, igen med et imponerende sprogbrug, om hvordan hun selv oplevede at blive mobbet og spredt rygter om på sin gamle skole, igennem sociale medier. Lidt paf over elevens åbenhed og villighed til at bringe sig selv i spil, roser jeg hendes mod – og evne til at beskrive så detaljeret og flydende på engelsk. Slutteligt spørger jeg, om hendes oplevelser med den slags i sin nye klasse, hvortil hun svarer med et stort smil, at her er det meget bedre. Hendes arbejds makker bryder ind og siger "yes, in this class we don't do that stuff to each other".

Senere gennemgår jeg med klassen, hvad de har diskuteret sig frem til. Pigen rækker hånden op, og siger: *Bullying is also a problem on social media, it's easier for people to say bad things about someone online, than it is face to face. You can even be anonymous. And that can make you feel lonely and like everyone is against you.*

Mange elever nikker, og flere hænder skyder i vejret for at tilføje kommentarer til mobning på sociale medier.

Hvorfor jeg finder ovennævnte situation relevant at inddrage er dels at jeg ser det som eksempel på at fokus på elevers positive egenskaber bidrager positivt til undervisningen og klassefællesskabet, samt at jeg blev overrasket og rørt over elevens åbenhed og tillid til mig. Jeg finder situationen relevant i forhold til refleksion over min forståelse for og udvikling med de ni dimensioner af lærerrollen. Her vil jeg referere til to dimensioner: læreren som relationsudvikler og læreren som samtalepartner. Det har været mit ønske og fokus at bidrage til at skabe et ligeværdigt og anerkendende klasserum, hvor eleverne føler sig trygge i at indgå i dialog med mig såvel som med hinanden. Dertil følger et ansvar for at se, mærke og vurdere situationen, for at handle etisk og professionelt ud fra disse erkendelser. Her kommer flere kompetencer i spil, da både faglige, professionelle og personlige

kompetencer, samt en social sensitivitet, må spille sammen for at skabe det mest fyldstgørende billede muligt.

I den specifikke situation var det min klare opfattelse, at eleven følte sig tryk og ligeværdig samtalen med mig – og senere på eget initiativ at dele sine tanker på en objektiv og faglig måde med klassen. Eleven formåede at bidrage positivt til undervisningen og klassefællesskabet, ved at bringe egne erfaringer i spil – dette understøttet af hendes høje faglige niveau – for efterfølgende at blive bakket op og anerkendt af klassen. Da jeg senere reflekterede over undervisningen, blev det tydeligt for mig, at elevernes individuelle oplevelser og erfaringer altid være til stede – på mere eller mindre uforudsigelig facon, hvilket bidrager til vigtigheden af et tryk, anerkendende klasserum. Efter denne situation har jeg fået en dybere og mere respektfuld forståelse af K.E. Løgstrups citat: *"Den enkelte har aldrig med et andet menneske at gøre, uden at han holder noget af dets liv i sin hånd."* (Jepsen, 2023).



Det som overraskede mig...

I løbet af mit praktikforløb har jeg fået en større forståelse af kompleksiteten af lærerens arbejde. Denne kompleksitet er ofte beskrevet og diskuteret i meget af den litteratur, jeg studerer, og jeg har taget den som en selvfølge i mit teoretiske arbejde med stoffet. At møde kompleksiteten i praksis har været en øjenåbner. Særligt i mine observationer af min praktiklærers undervisning, har jeg bidt mærke i de mange faktorer som spiller ind i undervisningen. Alt fra konflikter mellem eleverne, tidspunktet på dagen (og skoleåret), ydre omstændigheder (nogle fryser, andre insisterer på at holde vinduet åbent), teknik der driller, elever der nægter at aflevere deres mobiltelefoner, specialaftaler for elever som si-ver ind og ud af undervisningen og elever med kronisk hovedpine eller menstruations-smerter – som bør fritage dem for deltagelse i al undervisning. Alle disse, og mange andre faktorer, sker simultant og samtidig med, at læreren udfører sin undervisning mere eller mindre som planlagt, og forholder sig til samtlige faktorer og sorterer i, hvilke der er vigtigt. Det indgyder en respekt for faget og for lærere generelt.

Og midt i alt dette, hvad en strukturafhængig perfektionist som jeg selv ville kalde for kaos, har jeg mødt to 8. klasser, som har udvist en enorm tolerance for hinanden og for mig, som har været åbne, deltagende og modige. Som har ladet mig iagttage og øve mig i, at blive en god lærer. Med det kan man kun blive bekræftet i sin retning og motiveret til, at lære mere.

Bibliografi

- Andersen, H. L., Fernández, S. S., Frstrup, D., & Henriksen, B. (2015). *Fagdidaktik i sprogfag*. Frydenlund.
- Andersen, M. (2021). *Evaluering - Af læring, undervisning og uddannelse*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Anderson, N., & McCutcheon, N. (2019). Introduction to task-based learning; Micro-strategies and tools. I *Activities for task-based learning: integrating a fluency first approach into the ELT classroom* (s. 7-29). Delta Publishing.
- Braad, K. (2020). Didaktik: undervisningsplanlægningens praksis. I K. Braad, & B. Jakobsen, *Undervisningskompetence: en grundbog til læreruddannelsen* (s. 123-141). Samfundslitteratur.
- Burns, A. (2019). Concepts for Teaching Speaking in the English Language Classroom. I *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network Journal, Volume 12, Issue 1*.
- Børne- og undervisningsministeriet. (2019). *Faghæfte- Fælles Mål, læseplan og vejledning*. Hentet fra emu.dk: https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_F%C3%A6llesM%C3%A5l_Engelsk.pdf
- Børne- og undervisningsministeriet. (29. 1. 2024). *Bekendtgørelse af lov om folkeskolen*. Hentet fra retsinformation.dk: <https://www.retsinformation.dk/eli/lt/2024/90>
- Christoffersen, D., & Fisker, T. B. (2016). Systematisk observation som metode. I J. Christiansen, T. Pedersen, & B. D. Mårtensson, *Specialpædagogik i læreruddannelsen* (s. s. 163-184). København: Hans Reitzels Forlag.
- Cone, L. (2021). K.E. Løgstrup og forsvaret for tilværelsesoplysningen. I L. Cone, *Pædagogikkens fundamenter*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Farstad, R., & Eggen, R. B. (3 2021). Padlet som læremiddel - et digitalt værktøj i studenters læringsprocesser. *Norks pædagogisk tidsskrift*, s. 342-354.
- Gibbons, P. (2015). Collaborative Group Work and Second Language Learning. I *Scaffolding Language Scaffolding Learning* (s. 49-78). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Gibbons, P. (2015). Listening: An Active and Thinking Process. I *Scaffolding Language Scaffolding Learning* (s. 182-206). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Gissel, S. T. (2020). Kap. 9. Lærers brug af læremidler. I P. Brodersen, *God og effektiv undervisning*. Hans Reitzels Forlag.
- Hedegaard-Sørensen, L. (2016). Inkluderende elevplaner. I S. Larsen, *Pædagogik og lærerfaglighed* (s. 173-199). København: Hans Reitzels Forlag.
- Hedge, T. (2000). The communicative classroom. I T. Hedge, *Teaching and Learning in the Language Classroom* (s. s. 43-74). Oxford University Press.
- Henriksen, H. (1997). Skolens kultur. I *Samtalens mulighed* (s. 120-148). Holger Henriksens Forlag.
- Håstein, H. (2017). *SMTTE: en struktur for pedagogisk opmærksomhed*. Barkåker: Galleberg Forlag.
- Jepsen, R. E. (2023). De ni dimensioner af lærerrollen. I P. R. Böwadt, & R. E. Jepsen, *Integreret praktik i læreruddannelsen* (s. 53-79). Samfundslitteratur.
- Korsgaard, O. (2012). Medborgerskab - hvad er nu det? I O. Korsgaard, L. Sigurdsson, & K. Skovmand, *Medborgerskab: et nyt dannelsesideal?* (s. s. 17-45). Frederiksberg: RPF.
- Kristensen, H. J., & Fibæk Laursen, P. (2012). *Gyldendals metodehåndbog: metoder til undervisning og pædagogisk ledelse*. København: Gyldendal.
- Krogh, E., Qvortrup, A., & Spanget Christensen, T. (2016). Didaktiske modeller. I *Almen didaktik og fagdidaktik* (s. s. 58-78 af 107). Frederiksberg: Frydenlund.
- Lindhardt, E. (2021). Demokrati og skolens demokratiske dannelse. I B. Bogisch, & B. Kornholt, *KLM på tværs* (s. Kapitel 7). Samfundslitteratur.
- Løw, O. (2014). Kommunikationsteori og anerkendende kommunikation mellem elev og lærer. I O. Løw, & E. Skibsted, *Elevers læring og udvikling - også i komplicerede læringssituationer* (s. 121-136). Akademisk forlag.
- Merrild, L. (2012). Problemadfærd og konflikthåndtering i skolen. I O. Løw, & E. Skibsted, *Psykologi for lærerstuderende og lærere* (s. 255-272). Akademisk forlag.
- Nørregaard Rasmussen, T. (2008). Planlægningsmodeller: En støtte og en udfordring til lærers viden. I J. H. Lund f.1960, & T. Nørregaard Rasmussen, *Almen didaktik - i læreruddannelse og lærerarbejde* (s. s. 108-128). Aarhus: Kvan.
- Poulsen, C. H. (2021). *Skolevanskeligheder og inklusionsmuligheder fra et børneperspektiv*. København: Hans Reitzels Forlag.

- Qvortrup, A., & Bengtsen, S. S. (2013). Kapitel 12. Didaktiske teorier og didaktikkens nerve. I A. Qvortrup, & M. Wiberg, *Læringsteori og didaktik*. Hans Reitzel.
- Reynolds, A. (Maj 2015). Émotions et apprentissage de l'anglais dans l'enseignement supérieur : une approche visuelle. *Voix plurielles Vol.12 (1)*, s. 66-81.
- Sunesen, M. (2020). *Sådan laver du undersøgelser - Videnskabsteori, metode og analyse*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Thornbury, S. (2005). Spoken texts. I *Beyond the Sentence - Introducing Discourse Analysis* (s. 63-83). MacMillan.

Bilag

Lektionsplan 1

Dit navn: Benedicte Bock

Sekvens	Varighed	Indhold	Formål/mål	Materialer	Aktivitet	Evaluering og feedback
1	10 minutter	Præsentation af U og hvorfor U er på besøg og underviser i klassen. Opskrivning af dagsorden på tavlen. Protokol den kaldte E rejser sig op og siger hvilket socialt medie de bruger mest.	Skabe relationel kontakt til eleverne, at observere elevernes umiddelbare relation til emnet samt klassens overfladiske sociale mønstre og klassekultur. At opstille struktur for lektionen.	Tavle, protokol.	Klassisk klasseundervisning. E retter opmærksomhed mod U.	
2	10 minutter	Introduktion til emnet Social Media, samtale om E's forhold til og forviden om sociale medier.	At spore eleverne ind på emnet og forbedre dem på det, de skal fordybe sig i.	Tavle.	Samtale på klassen. U besvarer først spørgsmål og stiller dernæst spørgsmål til E: Hvad er sociale medier? Hvilke sociale medier findes der? Er der forskel på hvilke sociale medier jeres forældre bruger og dem, E bruger? U opstiller stikord på tavlen.	Observation af elevers risikovillighed og engelskfaglige niveau, til refleksion over hvorvidt efterfølgende planlægning er passende for klassen.
3	10 minutter	E's tanker og overvejelser om positive sider af sociale medier.	E træner mundtlige færdigheder. Turn taking og lyttekompetence.	Jeg udformer Mindmaps i det digitale værktøj Padlet, som eleverne får adgang til.	E arbejder i makkerpar, og skriver stikord for makkerens pointer. U cirkulerer, observerer og spørger ind hvis nødvendigt.	U observerer hvorvidt stilladsering er tilstrækkelig til brug af strategier, gambitter, turn-taking mv.
4	10 minutter	Opsamling på klassen samt indsætning af klassens tanker i fælles Mindmap.	Fællesskabsstyrkende øvelse: klassens fælles tanker om emne. Træning i mundtlighed ved at udtrykke egne holdninger og idéer.	Mindmap i Padlet.	Frivillig E udpeges til sekretær, som udfylder Mindmap på baggrund af klassekammeraters udsagn. U styrer hvem, som har taletid, og spørger ind for at fremhæve pointer.	U giver positiv feedback på udførsel, samt fremhæver fokuspunkter for forbedring når eleverne skal repetere opgaven.
5	10 minutter	E's tanker og overvejelser om negative sider af sociale medier.	E træner mundtlige færdigheder. Turn taking og lyttekompetence.	Jeg udformer Mindmaps i det digitale værktøj	E arbejder i makkerpar, og skriver stikord for makkerens pointer. U cirkulerer, observerer	U observerer hvorvidt stilladsering er tilstrækkelig til brug af

				Padlet, som eleverne får adgang til.	og spørger ind hvis nødvendigt.	strategier, gambitter, turn-taking mv. Komplimenterer E's brug af fokuspunkter.
6	15 minutter	Opsamling på klassen samt indsætning af klassens tanker i fælles Mindmap.	Fællesskabsstyrkende øvelse: klassens fælles tanker om emne. Træning i mundtlighed ved at udtrykke egne holdninger og idéer.	Mindmap i Padlet.	Frivillig E udpeges til sekretær, som udfylder Mindmap på baggrund af klassekammeraters udsagn. U styrer hvem, som har taletid, og spørger ind for at fremhæve pointer.	U fremhæver forbedringer fra 1. opgave og E får mulighed for at udtrykke egne indtryk af deres arbejde.
7	10 minutter	Afrunding og information om videre forløb.	Forelægge synlig og gennemsigtig struktur. Pointere hvad E allerede ved og kan, samt fokuspunkter for fortsættelse af forløb.		U benytter sig af klassens fælles Mindmap til at udpege positive sider af E's arbejde, samt inddragelse af observationer under gruppearbejder, udpeger efterfølgende fokuspunkter for videre forløb.	U giver feedback på E's arbejde samt præsenterer fokuspunkter for videre forløb.

Refleksion før timen

Hvor er din plan mest sårbar overfor ændrede forudsætninger?	Hvad kan du gøre?
Hvis elever bliver stille, og ikke aktivt deltager i aktiviteter – f.eks. begrundet i nervøsitet over at bruge fremmedsprog med en underviser, de ikke kender.	Jeg vil forsøge at skabe et roligt undervisningsmiljø, og at opbygge min egen relation til eleverne. Jeg vil benytte mig af makkerarbejde, som forhåbentlig kan skabe en tryk ramme for elevernes læring og deltagelse.

Evaluering efter timen - til fremadrettet brug

Hvordan gik timen ift. det forventede?	Hvad ville mulige alternativer være?
8.D Elever var meget stille, hvilket gjorde opsummeringer og klasseundervisning udfordrende. Jeg oplevede at eleverne arbejdede godt i makkerpar og havde mange gode pointer og et godt sprogbrug, som desværre ikke kom til udtryk i samme grad i opsamling for klassen.	Afsætte mere tid til arbejde i grupper/ makkerpar, med inkluderet tid til at formulere et svar, som eleverne kan læse op for klassen. Dette forestiller jeg mig kan være mindre sårbart for elevernes frygt for at "se dumme ud" foran klassen.
8.B Eleverne arbejdede dynamisk og energisk. Eleverne arbejdede særligt godt med brug af strategier, og forklarede sig flot ud af situationer, hvor deres viden om engelsksprogets form og ordforråd var utilstrækkeligt.	Eventuelt et større fokus på stilladsering af relevante ord og sætningsstrukturer, for at styrke elevernes kompetencer i at bruge sproget korrekt og akkurat.

Lektionsplan 2

Dit navn: **Benedicte Bock**

Sekvens	Varighed	Indhold	Formål/mål	Materialer	Aktivitet	Evaluering og feedback
1	10 minutter	Opskrivning af dagsorden på tavlen. Protokol, den kaldte E skal sige et engelsk ord indenfor emnet Social Media. Det samme ord må ikke siges flere gange.	Skærpe opmærksomhed, aktiv lytning.	Tavle, protokol.	E retter opmærksomhed mod U (eller E som har ordet).	
2	25 minutter	E præsenteres for et videoklip om fordele ved sociale medier.	At træne lyttekompetencer. At genfortælle med egne ord.	Whiteboard.	E ser videoklip. U beder E fortælle om pointer, som præsenteres i videoklipet, samt om hvad E ikke har forstået. Videoklipet afspilles igen. Samtale på klassen hvor U spoler i videoen for at fremhæve pointer. Nye fordele skrives ind i det fælles Mindmap.	U vurderer E's forståelse af præsenterede pointer, samt at genfortælle og diskutere disse.
3	20 minutter	Tekst om hvorvidt de sociale medier gør os mindre sociale, fordi vi ikke er til stede i den reelle situation og samtale. Teksten berører også perfektionskulturen.	E træner forståelse og udtale ved højtlesning.	Tekst fra LearnEnglish Teens. Elevcomputere.	E får adgang til en tekst, som skal læses højt i makkerpar. U lægger ud med at gennemgå svære ord, som indgår i teksten. Ordene efterlades på tavlen under E's læsning. U cirkulerer og støtter hvis nødvendigt.	U giver feedback for udtale, og overvejer hvorvidt metoden er velfungerende for læsning og forståelse af tekst. Vurderer ydermere hvorvidt valget af svære ord er velvalgt og relevant.
4	20 minutter	Spørgsmål til teksten, samt spørgsmål til E's meninger om tekstens standpunkter.	At træne spontant sprogbrug indenfor et kendt emne. At udtrykke tanker og holdninger på engelsk.	Arbejds-spørgsmål til teksten. Elevcomputere.	U gennemgår gambitter fra tidligere lektion, som E skal bruge i arbejdet. E besvarer spørgsmål i makkerpar. De skal dels bruge teksten, de har læst, samt inddrage egne holdninger. E opfordres til at skrive stikord eller sætninger ned.	U observerer hvorvidt E's forståelse for teksten er dybdegående nok til at bruge den aktivt i arbejdet med spørgsmålene. Lytter også efter elevers turntaking og gambitter og giver evt. feedback på dette.
5	15 minutter	Opsamling på E's besvarelser og tanker om afhængighed af	At opsamle og synliggøre E's arbejde, nye	Tavle.	Hvert makkerpar besvarer min. 1 spørgsmål. Efterfølgende får E mulighed for at byde	Ved at referere tilbage til arbejdet med Mindmaps i forløbets begyndelse, evalueres E's

		sociale medier, samt deres overvejelser af disses påvirkning på perfektionskulturen.	kompetencer og viden indenfor emnet.		ind, hvis de har et anderledes eller uddybende svar. U spørger ind og giver feedback for brug af sprog features.	begyndende læringsproces og udvikling af mundtlige kompetencer.
--	--	--	--------------------------------------	--	--	---

Refleksion før timen

Hvor er din plan mest sårbar overfor ændrede forudsætninger?	Hvad kan du gøre?
At jeg i mit forsøg på at få eleverne i tale kommer til at gøre dem mere usikre, og dermed mindsker deres interesse og motivation for at deltage aktivt.	Jeg vil forsøge at være opmærksom på elevernes analoge kommunikation. Forhåbentligt kan de derved hjælpes til at deltage, og have en god oplevelse hermed, uden at føle sig tvunget eller presset for hårdt.

Evaluering efter timen - til fremadrettet brug

Hvordan gik timen ift. det forventede?	Hvad ville mulige alternativer være?
Eleverne reagerede godt på arbejdet med teksten og tilhørende arbejdsspørgsmål. Særligt klassens piger, som ellers har været tilbageholdende, havde gode pointer og argumenter om sociale mediers påvirkning af perfektionskulturen. Det forstår jeg som et udtryk for, at motivation til deltagelse forbedres efter interesse, relevans og kendskab til det emne, der arbejdes med. Jeg oplevede en større deltagelse ved at lade eleverne forberede deres svar – desværre fik deres sprogbrug mere karakter af skriftligt sprog, hvilket ikke var formålet med forløbet.	Muligvis kunne det være mere hensigtsmæssigt for træning af mundtlighed i en klassekultur som dennes, at lave opsamling i mindre grupper, eller på anden vis lade eleverne præsentere deres arbejde på en mindre konfronterende måde – f.eks. ved digitale værktøjer.

Observationsskema

Tid og sted	Hvad sker der? Dialog, kropssprog og handlinger	Hvad tænker jeg umiddelbart om det, der sker?
8.D's klasselokale Kl. 08:15	Eleverne har engelsk, og skal fremlægge for klassen. Eleverne er blevet stille til opgave at vælge en "celebrity", og fortælle om vedkommendes liv og karriere. Læreren spørger, hvem som vil lægge ud. Der er stille i klassen, mange af eleverne kigger ned. Læreren spørger to piger ved forreste bord, om de vil være den første gruppe. Pigerne ser på hinanden og rundt på de andre ved bordet, siger så "okay" og rejser sig op. Der er stille i klassen. De to piger står tæt sammen foran tavlen, den ene lægger armene over kors, og trækker skuldrene op. De fortæller om Taylor Swift. Jeg sidder bagerst i klassen sammen med underviseren, og jeg har svært ved at høre, hvad eleverne fortæller. De taler meget lavt, og den ene har hånden oppe foran munden, når hun taler. Læreren beder af flere omgange pigerne tale højere. Pigerne har et stykke papir, som de skiftes til at tale ud fra. De ser meget ned på papiret, og nogle gange på læreren. De resterende elever i klassen sidder helt stille. Nogle kigger på dem, der fremlægger, nogle kigger på deres computer eller ned i	Jeg tænker, at det er tydeligt, at klassens elever er usikre eller ikke har lyst til at fremlægge for klassen. Det ser jeg ved kropssproget og elevernes stilhed. Indholdet af de to pigers fremlæggelse var detaljeret, dybdegående og godt sprogligt formuleret. Jeg forstod deres gentagne blikke rettet mod læreren som en søgning af anerkendelse af, at det var godt nok, det de gjorde, hvilket læreren besvarede med engagerede nik og smil.

	bordet. De to piger bliver færdige med fremlæggelsen, de resterende elever klapper, og pigerne sætter sig hurtigt tilbage på deres pladser. Flere af de resterende elever beder læreren om, kun at fremlægge foran hende.	
Tid og sted	Ny børnegruppe i samme kontekst/ situation: Hvad sker der? Dialog, kropssprog og handlinger	Ser jeg sammenhænge eller væsentlige forskelle fra den første observerede gruppe?
8.B's klasselokale Kl. 09:40	8.B er blevet samme opgave som deres naboklasse, og nogle har allerede fremlagt. En pige spørger læreren, om hun må starte med at fremlægge, hvilket læreren siger ja til. Pigen gør sig klar, og en gruppe drenge udbryder at læreren havde lovet sidste gang, at de måtte lægge ud. Læreren siger, de må være efter pigen. Drengegruppen griner lidt, og et par af dem åbner deres computere. Pigen begynder sin fremlæggelse om Beyoncé. Hun taler højt og tydeligt. Nogle elever i midten af klassen begynder at småsnakke under fremlæggelsen. Pigen, som fremlægger, stopper op, læreren beder eleverne lukke deres computere og lytte til fremlæggelsen. De lukker computeren halvt i, og pigen ser kort ned på sit papir, så lægger hun papiret fra sig og taler videre. Lidt efter begynder eleverne igen at snakke og grine, denne gang mere højlydt, og uroen breder sig til hele klassen.	Det var en væsentligt forskellige oplevelser, jeg havde i de to klasser. I 8.B var der en større villighed til at fremlægge, men også mere uro og forstyrrende elementer. Jeg så dog ikke tegn på, at dette slog den fremlæggende elev ud af kurs, eller gjorde hende usikker. Allers højst måske små tegn på småirritation idet, hun gang på gang måtte stoppe op i sin fremlæggelse. Selve indholdet af fremlæggelsen var ligesom i den anden klasse detaljeret og velformuleret. Eleven i denne klasse havde en større grad af spontanitet i sit sprog, og hun formåede i større grad at se ud på klassen og forklare sig ved kropssprog og mundtlige sprogkompetencer.

	Læreren afbryder fremlæggelsen, går hen til eleverne og siger, at hvis de skal grine af, må de gå udenfor klassen. Eleverne siger undskyld, og afviser at forlade klassen. Pigen fortsætter endnu en gang sin fremlæggelse. Kort efter bryder én af eleverne ud i højlydt grin, og forlader klassen. Et par andre elever forlader også klassen grinende. Pigen færdiggør sin fremlæggelse, og læreren roser hendes fremlæggelse og hendes fokus trods afbrydelserne. Eleverne kommer tilbage i klassen, og flere grupper vil gerne være de næste til at fremlægge. Læreren skriver en rækkefølge af grupperne op på tavlen.	
--	--	--