

Professionsessay

Indholdsfortegnelse

Indledning.....	2
Motivation	2
Undersøgelsesspørgsmålets relevans undervisningsfagets faghæfte.....	3
Undersøgelsesspørgsmål.....	3
Min tilgang til observation i min undersøgelsesklasse	4
Observation som undersøgelsesmetode	4
Præsentation af valgte observationstilgang.....	4
Planlægning af mit undervisningsforløb	5
Faglige og fagdidaktiske overvejelser	5
Pædagogiske og almendidaktiske overvejelser.....	7
Overvejelser over arbejde med inklusion.....	11
Analyse over min undersøgelse	13
Refleksioner	17
Bibliografi	18
Bilag 1.....	20
Bilag 2.....	22
Bilag 3.....	24
Bilag 4.....	26
Bilag 5.....	27

Indledning

Motivation

Klasseledelse er et oplagt område at inddrage i min undersøgelse, idet jeg naturligt har en autoritær udstråling, og gennem mit voksne liv har arbejdet på at nedtone denne, da jeg ikke tidligere har haft et ledende ansvar. Dermed vil det være spændende for mig at fokusere på dette i praksis, for at kunne observere elevers respons på de overvejelser, jeg har gjort mig over teori på området. Klasseledelse beskrives som lærerens kompetence til at skabe en positiv, samarbejdende og inkluderende klassekultur som er motiverende for deltagelse. Usynlig magtudøvelse er problematisk, idet elever skal kunne tyde lærerens næsten usynlige tegn. Dette risikerer at ende i misforståelser og afkodningsproblemer, hvilket har negative konsekvenser for elevers udvikling, læring og trivsel. Trods en asymmetrisk relation, skal lærerens ledelse bygge på respekt, ligeværd og anerkendelse. Elever trives bedst med en klar og tydelig struktur. Det er fundamentalt for læreren at skabe ligeværdige relationer og kommunikere tydeligt i et fagpersonligt sprog, altså i overensstemmelse mellem personlig oplevelse, fagligt perspektiv og ydre udtryk (Jensen E. , 2011). Kroppen spiller en vigtig rolle i den professionspersonlige kompetence. Samspillet mellem verbal og non-verbal kommunikation som ord, stemmebrug, mimik og kropssprog kan skabe autenticitet, tillidsskabelse og relationskompetence. Dermed kan det være relevant for læreren at arbejde med sin egenkontakt, for at styrke relationen til elever, samt at opnå forståelse og indsigt i sin egen fremtoning og ledelse (Winther, 2012).

Jeg tilhører den, måske, beskedne gruppe af mennesker, som holder meget af grammatik. I min egen erfaring med læring af fremmedsprog har grammatiske regler og strukturer givet mig en tryghed i at bruge sproget og udforske dets muligheder. Jeg tror, at netop denne erfaring med at kendskab til et sprogs grammatik er brugbart og meningsfuldt, er årsagen til, at jeg har været motiveret til at lære mere. Dette ser jeg genspejlet i den funktionelle tilgang til undervisning i grammatik. Sprogets primære formål er at skabe og dele meninger, og ordforråd og grammatiske konventioner skal facilitere netop det. Dermed bør grammatik undervises i klar sammenhæng med konteksten, og dens relevans og mening skal tydeliggøres for eleven (Collerson & (Australia), 1990). Grammatik er særligt centralt i undervisning i skriftlighed, hvorfor jeg ser det relevant at inddrage som en selvstændig del, som jeg senere vil vende tilbage til i sammenhæng med indholdsmæssige valg for planlægningen af mit undervisningsforløb.

Måske særligt i forhold til grammatik og skriftlighed har jeg oplevet elever, som har en forudindtaget forventning om, at deres evner ikke er tilstrækkelige, og at det næsten ikke giver mening at prøve – det ender nok alligevel med en fiasko. Dette vil jeg inddrage som undersøgelse af elevernes grad af self-efficacy, elevernes egen oplevelse af egne evner til at præstere, som påvirker føle- og tænkemåde, selvmotivation og adfærd (Bandura, 2012). Jeg vil være interesseret i at se, i hvor høj grad jeg vil møde elever som er udfordrede af egne

mestringsforventninger, samt hvordan jeg igennem min planlægning, stilladsering og adfærd kan øge chancen for at eleverne opnår mestringsoplevelser og succes.

Undersøgelsesspørgsmålets relevans undervisningsfagets faghæfte

Ifølge *Undervisningsfagets Formål* i Engelskfagets faghæfte skal elever udvikle sproglige, tekstmæssige og interkulturelle kompetencer, således at de kan anvende engelsk nationalt og globalt i deres aktuelle og fremtidige liv. Ydermere skal de arbejde med emner der belyser, hvordan mennesker tænker og lever i den engelsksproglige verden, så de bliver fortrolige med egen kultur i samspil med andre kulturer (Børne- og undervisningsministeriet, 2019). Femfasemodellen kan støtte planlægningen af forløb indenfor forskellige genrer og indholdsområder ved at give struktur og overblik, samt ved at lægge fokus på udvikling af interkulturelle kompetencer og forståelse for diskurser. Modellens faser kan støtte arbejdet med et kultursyn, som anskuer kultur som i konstant skabelse og forandring, og som dermed baner vej for undervisning i et ikke-essentielt kultursyn. Undervisningen kan dermed baseres på systemic functional linguistics (SFL), hvilket giver elever kompetencer til at skabe mening i forskellige kontekster, og dermed forøger deres evner til at anvende engelsk nationalt og globalt (Jensen & Pettersson, 2022). Ydermere kan modellen benyttes til undervisning i forskellige genrer og indholdsområder, som åbner op for at kunne støtte elevernes udvikling af interkulturel kompetence samt viden om andre kulturer i samspil med egen kultur.

Videre skal elever kunne forstå og skrive kortere tekster i forskellige genrer på engelsk ifølge kompetencemålet for skriftlig kommunikation efter 7. klassesettrin (Børne- og undervisningsministeriet, 2019). Informerende tekster indeholder flere undergenrer med forskellige formål som at informere, sammenligne, klassificere mf. Alle følger de en forholdsvist simpel struktur, som kan støtte evnen til at skrive sammenhængende tekster med forskellige formål. Field-building er central for at skrive informerende tekster, som lever op til deres formål, ligesom det er vigtigt at udbygge elevernes ordforråd indenfor emnet (Derewianka & Jones, 2023). Dermed kan det være værdifuldt at overveje valg af indhold, efter elevernes interesser, for at styrke deres motivation. Disse nedslag lægger op til et forløb med varierede aktiviteter og organisationsformer, hvorfor jeg inddrager klasseledelse for at undersøge hvordan et positivt, samarbejdende og inkluderende læringsmiljø kan skabes og forhåbentlig er motive-rende for deltagelse (Jensen E. , 2011).

Undersøgelsesspørgsmål

Ovenstående refleksioner har ledt mig frem til følgende undersøgelsesspørgsmål:

Hvordan kan man planlægge, gennemføre og evaluere et forløb om informerende tekster i engelsk i 5. klasse med inddragelse af elementer fra fem-fasemodellen, hvor fokus er på elevernes mestringsforventninger og motivation samt klasseledelse?

Min tilgang til observation i min undersøgelsesklasse

Observation som undersøgelsesmetode

Observation som undersøgelsesmetode kan benyttes til et 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. (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 objektiviteten fastholdes for at undgå at blive biased samt være opmærksom på mastefortællinger, 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 efterfølgende være struktureret i min observation ved brug af et observationsskema (Bilag 4). Endeligt vil jeg foretage observationen på et makroniveau, idet mit kendskab til sociale og faglige sammenhænge i den pågældende klasse er begrænset. På den baggrund vurderer jeg, 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 nødvendigvis at udvikle denne (Christoffersen & Fisker, 2016).

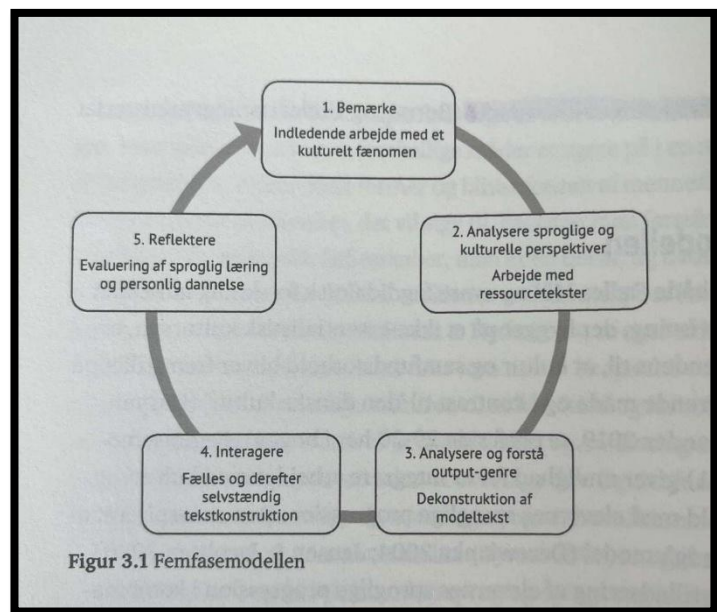
Planlægning af mit undervisningsforløb

Jeg skal i løbet af tre uger følge undervisningen i engelsk og dansk for en klasse på 5. årgang på Skolen ved Bülowsvvej på Frederiksberg. Her skal jeg udføre observationer for efterfølgende at gennemføre et kort forløb af 6 lektioner af 45 minutter i klassen. I det følgende vil jeg præsentere min undervisningsplanlægning samt refleksioner herover.

Faglige og fagdidaktiske overvejelser

Femfasemodellen

En central del af sproglærings rolle er vigtigheden i at lære om hvordan sprog kan udtrykke forskellige perspektiver i verden. Interkulturel kompetence - evnen til at begå sig mellem forskellige kulturer og relatere til andres perspektiver uden at undermære dem, er en vigtig del af denne læring. Femfase-modellen søger at koble sprogfærdighed med kulturforståelse. Den har et eksplicit fokus på kulturelle perspektiver i progression fra at blive opmærksom på kulturelle fænomener og analyse af sproglige og



kulturelle perspektiver til at blive i stand til at producere kvalificerede tekster selvstændigt. Det er dog en nødvendighed, at eleverne bliver bekendte med kulturelle perspektiver som noget der er skabt af kultur og ikke natur. Med dette mål kan de 3 dimensioner af interkulturel kompetence: viden, holdninger og færdigheder inkluderes i arbejdet med modellens indledende faser. Faserne 3 og 4 fokuserer på analyse og forståelse af output genren gennem dekonstruktion af tekster for endeligt at producere tekst selvstændigt. I fase 5 evaluerer elever og lærer den sproglige progression og nye erkendelser, eleverne har opnået gennem forløbet.

Modellen tilbyder struktur og overblik over undervisningsforløbet og elevernes kendskab og skriftlige kompetence indenfor outputgenren, samtidig med at fokus på udvikling af elevernes interkulturelle kompetence fastholdes. Modellens faser støtter lærerens overblik over nødvendige stilladseringer af elevernes læringsproces, samt udvælge hensigtsmæssige ressource- og modeltekster for at understøtte elevernes progression. Herunder indgår også stilladseringer af metafunktioner af sproglige ressourcer, som leder frem til at eleverne bliver i stand til at producere tekst selvstændigt med støtte og vejledning fra læreren (Jensen & Pettersson, 2022).

Jeg inddrager modellen som planlægningsværktøj i min undersøgelse idet jeg finder det interessant at modellen ikke ekskluderer arbejde med andre genrer end fokusgenren i de indledende faser, og at jeg dermed får mulighed for at planlægge en varieret undervisning. Da modellens didaktiske design lægger op til et længere forløb for at gennemgå alle faser, har jeg i mit korte undervisningsforløb valgt at lægge mit hovedfokus på fase 3 og 4. Dermed ligger mit fokus primært på udvikling af sprogfærdighed, mindre inddrager jeg arbejdet med udvikling af interkulturel kompetence. Dog har jeg valgt at arbejde med en model-tekst, som i nogen grad også bruges som ressource-tekst, og dermed bliver eleverne introduceret for et kulturelt fænomen, som dog primært bearbejdes som bemærkelse af det kulturelle fænomen. Fase 5 – evalueringsfasen, vil jeg afsluttende inddrage i mit forløb, primært som en fælles vidensdeling og som træning for eleverne i at give hinanden feedback ud fra givne krav til opgavens indhold.

Systemisk funktionel lingvistik

En nøglefunktion for sproget er at give os evnen til at formulere og dele idéer, erfaringer og meninger. *The functional model of language* sætter sprogets systemer i relation til sammenhængen og til de tre hovedkategorier *field*, *tenor* og *mode*. Meningsskabende ressourcer i sprogsystemet er samlet i tre meta-funktioner: den ideationelle funktion, den interpersonelle funktion samt den tekstuelle funktion. I den ideationelle meta-funktion formes sætninger ved at kombinere processer (verber), deltagere og sammenhænge. Simple sætninger sammensættes ved hjælp af konjunktioner for at linke idéer sammen. I den interpersonelle funktion findes *the mood system* og *the appraisal system*, som begge bygger til sprogets interpersonelle og relationelle aspekt gennem bl.a. appellering til læseren, modalitet og graduering af mening og attitude. Endeligt indeholder den tekstuelle funktion ressourcer til at organisere idéer og attituder, skabe kohærens og flow i en tekst, samt at guide læseren gennem teksten på sætnings-, afsnit-, og hel tekst niveau (Derewianka & Jones, 2023).

Informerende tekster

Genren Informerende tekster er opstået med det formål at observere og beskrive verden, samt at identificere, tydeliggøre kontraster, sammenligne og klassificere naturskabte, kulturelle og sociale enheder, emner og fænomener. Dermed findes der indenfor genren informerende tekster, flere undergenrer til at understøtte specifikke informerende formål. Indholdsområder i informerende tekster kan være både konkrete og abstrakte, og det er en vigtig genre for elever at beskæftige sig med i deres diskursudvikling, idet informerende tekster strækker sig ud over "hverdagslivet" og dets sprogbrug. Om end undergenrernes tekstuelle strukturelle opbygning kan variere efter formål, findes der punkter, som er fælles for dem alle såsom nødvendigheden af *field-building*, at undersøge og indsamle viden om indholdsemnet, at videreformidle dette, samt ordforråd og viden om sprogbrug som er associeret med indholdsemnet. For at elever kan mestre de observerende og beskrivende genrer som indeholder nøglefunktioner som at generalisere, sammenligne og klassificere, må de udvikle et mere abstrakt og teknisk sprogbrug. For eksempel vil yngre børn ofte gøre brug af simple navneord og -grupper hvor

ældre elever nødvendigvis må indlejre mere information i disse for at udpensle deres detaljerede viden om indholdet.

Relating verbs forbinder informationer for at identificere, beskrive, klassificere og eksemplificere. De skaber mening mellem to bider af information i informerende tekster, og er dermed en essentiel meningsskabende ressource fra den ideationelle funktion i produktion af informerende tekster. Ofte bruges verberne "to be" eller "to have" (Derewianka & Jones, 2023). Jeg vil i min undervisning stilladsere denne meningsskabende ressource, da jeg mener, den er essentiel for fokusgenren. Jeg vil introducere dette med korrekte termer, for at bidrage til at eleverne opbygger et metasprog om sprog. Ydermere vil jeg stilladsere elevernes kendskab til genrens struktur ved hjælp af en modeltekst, og dermed berører jeg den tekstuelle funktion. Jeg vil dog holde dette forholdsvist simpelt, idet mit forløb er kort, og jeg ønsker at eleverne får et tydeligt og konkret billede af, hvad der forventes af dem.

Pædagogiske og almindidaktiske overvejelser

SMTTE-modellen

Jeg har valgt at benytte mig af SMTTE-modellen, da den på simpel vis favner de kategorier, jeg finder relevante i forhold til planlægning af den undervisning, jeg skal foretage. Samtidigt fokuserer den, ligesom relationsmodellen, på kategoriernes relationelle 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). Omvendt benævnes visse væsentlige punkter, eksempelvis elevforudsætninger, ikke direkte i modellen, og må indtænkes i andre kategorier (Krogh, Qvortrup, & Spanget Christensen, 2016). Dette vil jeg være opmærksom på, i mit arbejde med modellen.

Overvejelser over didaktiske kategorier

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).

Jeg skal undervise på 5. klassetrin 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). Dog har jeg gennem mine observationer set udtryk for, at klassen har et stærkt klassefællesskab, og at klassens fagligt stærke elever støtter op om udfordrede elever, og aktivt hjælper på eget initiativ (se bilag 4).

Klasselokalet er relativt stort, hvilket muliggør mere fysiske aktiviteter, ligeledes har eleverne adgang til et grupperum og gangareal indrettet til gruppearbejde. Ydermere har klasselokalet udgang til en svalegang, som jeg har observeret, nogle elever benytter til selvstændigt arbejde for at få ro og frisk luft. Klassen virker vant til en frihed for at bevæge sig rundt og arbejde hvor de vil, og de har i mine observationer udvist en ansvarlighed ved at arbejde uden stram lærerstyring. Dette er noget jeg vil inddrage i min organisering af undervisningen, da jeg finder, det går godt i spænd med mine ambitioner om klasseledelse.

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.

Med udgangspunkt i kompetencemålet for skriftlig kommunikation efter 7. klassesetrin for faget engelsk: »*Eleven skal kunne forstå og skrive kortere tekster i forskellige genrer på engelsk.*« (Børne- og undervisningsministeriet, 2019) har jeg formuleret følgende overordnede mål for mit undervisningsforløb:

»At styrke elevernes kendskab til genren Informerende tekster, samt at introducere grammatiske og relevante meningsskabende ressourcer for selvstændig skriftlig fremstilling indenfor målgenren.«

Idet mit udgangspunkt er formuleret for elever efter 7. klassesetrin, forventer jeg ikke at eleverne lever fuldt ud op til målet. Jeg vil derfor være opmærksom på elevernes tegn på forståelse for genren og grammatiske ressourcer, jeg introducere, for at vurdere om eleverne bevæger sig mod målet. Her finder jeg også observation af grad af motivation og self-efficacy relevant, hvilket jeg vil uddybe i det følgende.

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.

De tegn, jeg forventer at kunne observere, som kan indikere at elevernes kendskab til den valgte genre udbygges og at undervisningen leder dem i retningen af målet er:

- Eleverne bruger den valgte meningsskabende ressource, relating verbs, i egen tekstproduktion.
- Eleverne kan give hinanden feedback på brug af meningsskabende ressource samt struktur for fokusgenren og indhold.
- Eleverne kan overføre arbejde med modeltekst til egen tekstproduktion.
- Eleverne kan gengive det, de har arbejdet med i grupper for klassen.
- Eleverne har en oplevelse af at være i stand til at lave opgaven, her vil jeg være opmærksom om elever "går i stå" eller kommer med udtryk som "det kan jeg ikke finde ud af".

Ved udeblivelse af disse tegn, eller ved mangel på motivation, deltagelse eller self-efficacy, må jeg genoverveje min planlægning, afprøve andre metoder til arbejdet med emnet eller give yderligere stilladsering til elever, som måtte have behov derfor.

Tiltag

Kategorien Tiltag i SMTTE-modellen er en sammenfatning af indhold og hvordan undervisningen skal foregå. Det er altså al lærerens planlægning og organisering og orkestrering 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 indholdsemner, som bedst kan lede eleverne frem mod det ønskede mål, set i lyset af sammenhængen.

Jeg har valgt at inddrage femfasemodellen i min planlægning af forløbet, og har i det henseende valgt at fokusere på modellens 3. og 4. fase, idet modellen er udarbejdet til længere forløb. Derfor har jeg valgt at give eleverne indflydelse på valg af underemne, og opfordret dem til at vælge indholdsemner, de i forvejen har et godt kendskab til. Dermed fokuserer jeg min undervisning til at udbygge elevernes forståelse for og kendskab til genren informerende tekster, samt at arbejde med den meningsskabende ressource relating verbs fra den ideationelle funktion (Derewianka & Jones, 2023).

Ydermere har jeg valgt at lade eleverne arbejde i par, idet jeg vurderer at ikke alle elever vil have de nødvendige kompetencer til at skrive selvstændigt. Eleverne er i forvejen fordelt i makkerpar, som klasselæreren har udvalgt. Jeg har valgt at benytte samme makkerpar, idet mit kendskab til eleverne er begrænset, og at eleverne i forvejen er vant til at arbejde sammen i disse makkerpar.

Jeg har valgt at give eleverne indflydelse dels på valg af underemne, men også på hvor de fysisk vil placere sig under selvstændigt arbejde. Jeg vil da gøre eleverne opmærksomme på, at hvis de vælger at placere sig udenfor klasselokalet, er de selv ansvarlige for at opsøge hjælp, selvom jeg cirkulerer rundt når der er mulighed for det.

Evaluerings

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.

Jeg vil evaluere min undervisningsplanlægning formativt ved at observere førnævnte tegn eller udeblivelse deraf. På den måde vil jeg bruge tegnene som rettesnor for, hvorvidt min planlægning skal revideres eller ej.

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). Derudover vil jeg opfordre eleverne til at give feedback til hinanden. Jeg vil efter endt selvstændigt arbejde bede eleverne præsentere deres produkt for et andet makkerpar, og derefter skal det lyttende par give feedback på arbejdet. Jeg vil bede det lyttende par om at lægge mærke til om den bearbejdede meningskabende ressource er blevet brugt, derudover skal de kommentere på om genrens struktur er blevet overholdt. Eleverne, som giver feedback, skal som minimum sige én ting der var god og én ting som kan blive bedre til næste gang. Med dette lader jeg mig inspirere af handlingsorienteret didaktik ved at trække eleverne ud af den receptive rolle, og involvere dem i et helhedsperspektiv omkring produktet. Dog overlades de ikke til sig selv før de behersker nødvendige arbejdsmetoder, hvorfor jeg vælger at stilladsere det at give feedback (Keiding & Wiberg, 2013). Jeg lægger et fokus på gruppearbejde, hvorved alle elever kan komme med selvstændige bidrag til arbejdet, og samtidig bidrage til at stilladsere andres læring. Derved kan en fælles læring opstå, som er resultatet af hele gruppens bidrag, på trods af individuelt fagligt niveau og kompetencer. Derved tilsigter jeg at træne eleverne i at opnå forståelse og indblik i egen læringsproces, samt at bidrage til et anerkendende og samarbejdende klassefællesskab, hvor elever tager ansvar for egen og fælles læring.

Klasseledelse

Elsebeth Jensen beskriver i "Klasseledelse – magt og autoritet" klasseledelse som lærerens kompetence til at skabe en positiv, samarbejdende og inkluderende klassekultur, som skal skabe rammer for fokus og disciplin. Utydelig magtudøvelse har ofte negative konsekvenser for elevers udvikling, læring og trivsel. Lærerens ledelse bygger på respekt, ligeværd og anerkendelse med en klar og tydelig struktur. Det er fundamentalt for læreren at skabe ligeværdige, anerkendende relationer til eleverne og at kommunikere klart i et fagpersonligt sprog (Jensen E. , 2011). Samme pointe reflekteres i de almendidaktiske tanker om lærerens taktfulde handlen, altså i vekselvirkningen mellem teori og praksis for hensigtsmæssig handlen. Denne professionelle dømmekraft er kernen i lærerens myndighed, som lægger til grund for disciplinering i en tydelig fagpersonlig kommunikation.

Det almendidaktiske syn på at muliggørelse af læringsprocesser er fordret af at spontanitet og uorden disciplineres, hvilket udbygges i Helle Jensens tanker om klasseledelse. Hun beskriver, at børns hverdag i dag, med de mange krav og tilbud, kan gøre det svært at fastholde koncentration, nærvær og harmoni i sig selv, og at mange børn derfor oplever at blive stressede. Ifølge hende består en central klasseledelsesopgave i at skabe et miljø som hjælper børn til at holde fokus, og dermed er det væsentligt at læreren er i stand til at se og forholde sig til hele barnet som et socialt individ. Det at barnet oplever at blive set og anerkendt giver en ro, og gør at barnet kan komme i kontakt med sig selv og udvikle empati for andre (Jensen H. , 2009). Synet på barnet som socialt individ spiller ind i den indre disciplinering, som lægger op til at barnet tager stilling og deltager aktivt. Dermed kan dette kobles til frihed og selvdisciplinering - idet barnet oplever at blive set og respekteret får det tildelt en selvstændighed og frihed, samtidig med at det bliver personligt og socialt ansvarligt. Dermed ligger der en lige så stor læring i at lære at forstå sig selv og blive alment dannet (Von Oettingen, 2016).

Overvejelser over arbejde med inklusion

Resiliens & robusthed

Resiliens handler om at forklare, hvorfor vi kan klare os på trods af udfordringer, og måske bedre end forventet. I skolen tilsigtes det at skabe muligheder for positiv udvikling eller resiliensbevægelser på trods af risiko. Dette kan beskues indenfor en socialøkonomisk forståelsesramme, hvordan et individs udvikling er del af et komplekst udviklingsmiljø, hvor niveauer gensidigt påvirker hinanden. Det nære økologiske miljø er indlejret i et større miljø, som igen er indlejret i en kultur og et samfund (Skytte Jakobsen & Lynggaard Prætorius, 2023).

Robusthed defineres som evnen til at kunne holde fast på trods af vanskeligheder. Robusthed handler om processen, og er ikke resultatorienteret. Denne misforståelse forekommer hyppigt, særligt med det hyper-fokus på præstation og "at klare sig godt i skolen", som dominerer i dag. På den måde er robusthed ikke i overensstemmelse med en skole- og uddannelseskultur,

der hviler på optimering af præstationer og læringsmål, derimod drejer den sig om karakterdannelse. Der skelnes mellem robusthed som momentan adfærd, og robusthed som en egenskab internaliseret i personligheden. Det pædagogiske projekt bliver derved momentant og gradvist at lade børnene tilegne sig egenskaben ved kontrollerede omstændigheder. Endeligt må det nævnes at robusthed rummer både sårbarhed og styrke. Sårbarhed skal ikke bekæmpes gennem robusthed. Den indre robusthed må opbygges for at hjælpe os med, at forholde os til vores følelser og sårbarhed (Schultz Jørgensen, 2017).

Jeg forestiller mig, at en måde at arbejde med udvikling af elevers faglige robusthed kan være at lade dem arbejde med den frustration, som kan opstå i det faglige arbejde i skolen. Jeg tænker, at det er givende for børn at have oplevelsen af, at de er i stand til at gøre noget, de ikke troede de kunne i forvejen.

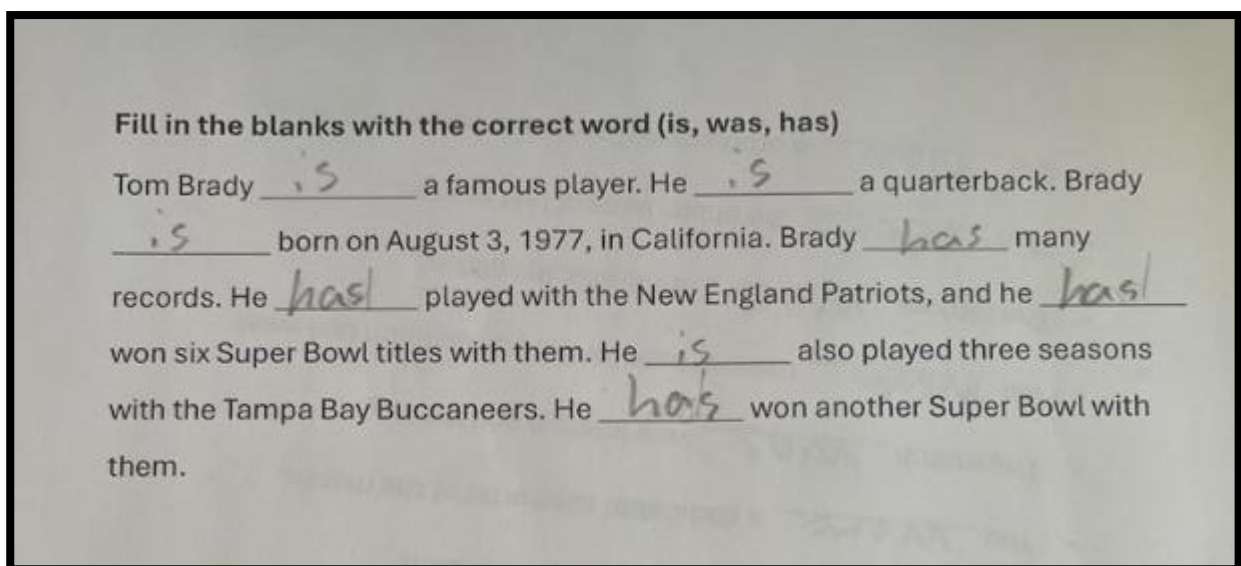
Self-efficacy

Self-efficacy kan beskrives som vores egen vurdering og oplevelse af egen evne til at præstere på forventede niveauer. Et individs grad af self-efficacy bestemmer vores føle- og tænkemåde, selvmotivation og adfærd. Individer, som tvivler på egne evner, udviser ofte undgåelsesadfærd, altså at undgå vanskelige opgaver eller udfordringer, som de opfatter som personlige trusler. Ydermere har de et lavt ambitionsniveau, og de giver let op, når de møder modgang.

Der findes forskellige kilder til self-efficacy, heriblandt kan mestringsoplevelser eller succesoplevelser nævnes som central kilde. Succeser bør dog ikke være for nemt opnåelige, idet de da vil føre til en forventning om let at opnå positive resultater, og dermed kan lede til hurtig opgivelse i mødet med modstand. For at opnå en følelse af efficacy må man have oplevelsen af, at have overvundet forhindringer og udfordringer gennem en vedholdende indsats. På den måde kan de fiaskoer, som opleves undervejs, styrke indsats og motivation for at opnå mestringsoplevelser. Videre kan sociale rollemodeller nævnes som kilde til efficacy. Det er dog vigtigt at individet tydeligt kan spejle sig i rollemodellen, for at kunne forestille sig egen succes sidestillet med rollemodellens. Social overtalelse, altså en verbal overbevisning om individets kompetencer kan mindske tvivl på sig selv. Her bør læreren strukturere situationer så de fører til succes, og undlade at placere elever i situationer før de har en rimelig chance for mestring (Bandura, 2012). Sidstnævnte vil jeg særligt have fokus på i min stilladsering af elevernes kendskab til fokusgenren inden selvstændig tekstproduktion, og jeg vil generelt igennem mit undervisningsforløb være opmærksom på, om elever udviser tegn på lav self-efficacy. Jeg forestiller mig, at arbejdet i makkerpar kan bidrage positivt, idet elever, som tvivler på egne kompetencer, kan spejle sig i, at makkeren oplever succes med arbejdet. Jeg vil have fokus på at sætte niveauet ud fra vygotskys teori om zonen for nærmeste udvikling, således at eleverne oplever udfordringer, men som de er tilstrækkeligt stilladseret og kompetente til at kunne overkomme. Endeligt vil jeg give verbal overtalelse for elever, som oplever udfordringerne særligt store, og som udviser lav self-efficacy.

Analyse over min undersøgelse

Eleverne arbejdede med relating verbs med udgangspunkt i den anvendte modeltekst (se bilag 5). Efter gennemgang af funktionen for relating verbs samt gennemgang og opgaver med bøjningen af to be og to have i nutid og datid, skulle eleverne finde og understrege eksempler på relating verbs i modelteksten. Efterfølgende fik eleverne til opgave at indsætte det manglende ord i nedenstående uddrag af modelteksten. Dette bidrog til at jeg kunne danne mig et overblik over, hvorvidt eleverne mestrede bøjningen af to be og to have, som størstedelen af eleverne indledningsvist havde problemer med. Vi tog en snak på klassen om, at ikke alle eksempler på to be og to have er relating verbs, men at de også bruges i bøjningen af andre verber. Sidstnævnte havde eleverne generelt svært ved at skelne imellem, hvilket er en generel tendens (Derewianka & Jones, 2023). Jeg valgte ikke at bruge yderligere tid på dette, idet elevernes kendskab til bøjning af verber endnu ikke tillod en fuld forståelse af dette, og at eleverne ved mestring af bøjning af verberne to be og to have var tilstrækkeligt stilladseret til at kunne benytte disse som ressource til selvstændig tekstproduktion.



Særligt én gruppe bestående af to elever viste tegn på lav self-efficacy, og en oplevelse af, ikke at være i stand til at imødekomme opgavens krav om, at skrive selvstændigt. De kom med udtalelser som "det kan jeg ikke finde ud af" og "jeg kan ikke finde ud af engelsk". Vores selvopfattelse afspejles i hvordan vi forstår vores omgivelser, og derfor påvirker den også vores uddannelsesmæssige og sproglæringsrelaterede oplevelser. Lærere bør promovere en positiv, dog realistisk, selvopfattelse i sine elever. Self-efficacy og selvtillid er vigtige faktorer for sproglæring, og det er derfor gavnligt for læreren at forstå elevers selvbillede for bedre at kunne støtte individuelle elever med at sætte læringsmål og bruge strategier. Det er altså lærerens opgave at muliggøre deltagelse for alle elever og skabe trygge læringsmiljøer for eleverne. Ved grundig stilladsering kan chancen for succesfulde oplevelser forøges (Williams, Mercer, & Ryan, 2015). Det var altså min opfattelse at elevernes selvbillede og forudindtagede

forestilling om "ikke at kunne finde ud af engelsk", påvirkede deres forståelse af opgaven til at være uoverkommelig, og ikke at besidde de nødvendige kompetencer for at opnå succes. Da begge elever tidligere havde udvist en god forståelse og beherskelse af givne opgaver, var det min oplevelse, at opgavens åbenhed og krav om selvstændig stillingtagen, gjorde at eleverne gav op på forhånd. Jeg tog mig derfor tid til at tale med eleverne om hvad vi tidligere havde arbejdet med, og opfordrede dem til at benytte dette arbejde til at lave simple sætninger. Derudover bad jeg dem kigge modelteksten igennem igen, for at opfordre dem til at bruge tekstens struktur og sætningskonstruktioner som støtte. Derudover mindede jeg dem om, at deres tidligere arbejde var godt, og at de havde forstået det, vi havde arbejdet med, og at de derfor godt kunne finde ud af engelsk. Mit mål med dette var at yde social overtalelse: altså en verbal overbevisning om individets kompetencer, som kan mindske tvivl på sig selv. Her bør læreren strukturere situationer så de fører til succes, og undlade at placere elever i situationer før de har en rimelig chance for mestring (Bandura, 2012). Til trods for, eleverne havde brug for ekstra støtte til at bruge stilladsering og strategier, var det min vurdering, eleverne stadig havde en rimelig chance for mestring. Jeg havde forventet at nogle elever ville reagere på denne måde, og havde derfor sat tid af til, at jeg kunne yde ekstra støtte og stilladsering. Med denne støtte fik eleverne skrevet følgende uddrag. Efterfølgende sagde én af eleverne "det var faktisk ikke så svært, det troede jeg bare, og så tænkte jeg, at jeg nok ikke kunne finde ud af det".



Football

Football is a sport you can play with your friends and it is just a fun sport. Football is the most popular sport in the world. Brazilian is that country that are playing football the most.

How it played

There are two goals in football and 11 players and two goalkeepers then there are three referees. One of the three referees is the one that decides if there is a player that is going to get a yellow or a red card. There is also a linesman that decides if the ball is out of the field. Then there is one more referee that or in a room in the stadium and decides the hard decisions. Fixable if the linesman cannot see if the balls are out or not. And if the main referee cannot decide if there are a red or yellow card, or if there are penalties or not. A penalty makes a big defriend in the game, because then you can shoot at the Goalkeeper with no enemies in front of you.

Positions in football.

Striker: is the player that stands in the front, and they need to score

Wing: the wing is standing in the sides and runs fourth and back

Midfielder: the midfielder is protecting and attacking in the middle of the field

Defend: defenders are standing down at the goal with the goalkeeper and defending

Goalkeeper: the goalkeeper is the person that stands at the goal and tries to save the enemies ball shots

Christiano Ronaldo.

Christiano Ronaldo is the best player in the world. He has won 5 Champions League trophies, and one European Champion trophy. 5 Ballon D'or and sum more. He is 1.87cm, and he is 40 years old. He has also 5 kids. He had played in the best clubs fixable Real Madrid, Manchester United, Juventus and AL Nassar. He is from Portugal, Born February 5. 1985. Rn he lives in Saudi Arabia.

I min gennemgang af kategorien Tegn i mit arbejde med SMTTE-modellen, listede jeg forskellige tegn op, som jeg forventede at observere som indikatorer på, at eleverne bevægede sig mod læringsmålet. I det følgende vil jeg fokusere på følgende tegn:

- Eleverne bruger den valgte meningsskabende ressource, relating verbs, i egen tekstproduktion.
- Eleverne kan give hinanden feedback på brug af meningsskabende ressource samt struktur for fokusgenren og indhold.
- Eleverne kan overføre arbejde med modeltekst til egen tekstproduktion.

Ovenstående tekst er produceret af to elever fra klassen, som havde valgt at sætte sig ud af klasselokalet, hvorfor jeg ikke har fulgt deres skriveproces tæt, men kun har fået præsenteret

arbejdet efter endt skrivning. I elevernes arbejde ser jeg flere klare eksempler på, at de har benyttet sig af de stilladseringer, jeg havde givet dem inden det selvstændige arbejde. Når jeg sammenligner elevernes tekst og modelteksten (se bilag 5) er det tydeligt, at eleverne har overført modeltekstens struktur, og dermed er det mine klare vurdering, at elevernes tekst overholder genrens strukturelle opbygning (om end forsimplet, idet mit jeg vurderede, forløbs længde ikke tillod en mere avanceret struktur). Derudover har eleverne benyttet flere sætningskonstruktioner, som indgår i modelteksten, og ændret indholdet til deres selvvalgte researchede sportsgren. Endeligt er der i elevernes tekst flere eksempler på brug af verberne *to be* og *to have*, som vi har arbejdet indgående med, og som jeg havde opfordret eleverne til at bruge i deres tekst-produktioner.

Hvor den oftest benyttede metode for assessment plejede at være test af ordforråd og specifikke grammatiske elementer gennem simple sætninger, kan self-assessment og observation benyttes som mindre invasive metoder for at indikere læring. Dette støtter op om sproglæring gennem deltagelse - læring opstår i sociale kontekster gennem interaktion med andre. Disse metoder kan hjælpe elever til bedre at forstå læringsprocesser og blive mere selvregulerede, ligesom det kan bidrage til bedre motivation og et mere ligeværdigt forhold mellem elever og lærer (Cameron, 2010). For at opfordre til deltagelse, ansvarstagen for egen læring og fællesgørelse af læring, gav elever hinanden feedback på tekstproduktioner ud fra en række opstillede kriterier. Jeg observerede, at flere elever bad om at få gentaget noget, at få lov til at læse teksten igennem, eller at dem, som præsenterede, talte højere. Præsentation blev altså til en samarbejdende opgave, som også inddrog de lyttende elever, da de efterfølgende skulle kommentere på de andres arbejde.

Min observation af elevernes feedback ledte mig til den vurdering, at elever lyttede aktivt under andres præsentation af tekst, og at det bidrog positivt til motivation og deltagelse. Motivation er en ustabil proces, som bør være internaliseret og ikke drevet og reguleret af lærere eller andre ydre faktorer. Denne internalisering kan opstå ved blandt andet socialisering, hvilket yderligere kan bidrage til elevers opfattelse af personlig kontrol og agency. Derfor bør læreren orchestrere et socialt læringsmiljø og fælles oplevelser, for at opfordre elever til deltagelse og læring. Elever bør involveres og inddrages i beslutninger for at give dem medbestemmelse og ansvar (Ushioda, 2012). Det var altså min oplevelse, at eleverne oplevede en større motivation ved at blive sat i en socialiseret aktivitet, som ikke havde en høj grad af lærerstyring, men hvor eleverne blev ansvarlige for andres og egen læring. Min oplevelse var, at eleverne gjorde sig umage for at give konkret og konstruktiv kritik, ligesom de gjorde sig umage for, ikke at være for hårde ved hinandens arbejde, f.eks. ved at følge en negativ feedback op med en positiv.

Det havde indledningsvist været en overvejelse for mig, hvorvidt eleverne skulle blive i klassen under den selvstændige tekst-produktion, eller om jeg ville lade dem bestemme selv. Det var en bekymring for mig, hvorvidt eleverne ville være i stand til at motivere sig selv til at arbejde med opgaven og om jeg i tilstrækkelig grad kunne støtte og holde overblik. Omvendt havde jeg tidligere observeret at eleverne var vant til at have denne frihed, og bekendt med det medfølgende ansvar, samt at nogle elever blev distraheret og frustreret over larm og bevægelse i

klassen. Videre havde jeg som mål at give eleverne frihed under ansvar gennem mine ledelseskompetencer, for at skabe en positiv, samarbejdende og inkluderende klassekultur, som skal skabe rammer for fokus og disciplin. Lærerens ledelse bygger på respekt, ligeværd og anerkendelse med en klar og tydelig struktur (Jensen E. , 2011). Dermed faldt valget på, at lade eleverne placere sig frit hvor de ville, men med klar instruktion om tidsbegrænsning og opgavekrav, samt med viden om eget ansvar for arbejdet.

Refleksioner

Jeg har opnået en dybere forståelse for, hvordan teori kan bruges som en baggrundsviden og rettesnor for, hvad man *ved* er optimalt, og som virker, men at virkeligheden i praksis ikke nødvendigvis tillader at følge denne teoretiske viden 1:1. Fysiske, tidsmæssige eller sociale omstændigheder står ofte i vejen for en slavisk følgen af teoretiske modeller og metoder, ligesom lærerens alsidighed, forskellige roller og fagpersonlighed nødvendigvis må umuliggøre en sådan lineær proces. Som lærer er det nødvendigt at være til stede i nuet – sammen med sine elever – i lige så høj grad som nødvendigheden af at være velforberedt og indgående bekendt med teoretisk stof. For mig er det netop denne opmærksomhed og menneskelige, dynamiske tilstedeværelse, som gør lærerfaget interessant og levende, hvilket efter denne praktikperiode er blevet tydeligere for mig. Dette ikke sagt med det formål at nedgradere teoriens vigtighed og relevans – tvært imod. For mig at se er den opmærksomme tilstedeværelse og kompetencen til at handle fordelagtigt ud fra det, der sker netop nu, fordret af en bred teoretisk viden, særligt når tidligere erfaringer er en begrænset ressource. Disse refleksioner har særligt rod i mit fokus på lærerens ledelsesmæssige arbejde, ligesom mine observationer af elevers selvbillede og forventninger til egne muligheder for succes, som kan være enormt varierende, og ikke nødvendigvis retvisende for det faglige niveau, i en klasse med 24 elever, hvor målet altid må være at flest muligt lærer mest muligt. Min oplevelse var, at for at kunne skabe muligheder og plads til alle elever, med alle deres forskelligheder, var det krævet af mig at have en fintfølende opmærksomhed for både sociale og faglige bevægelser, både på klasseniveau og individniveau, for at begå mig blandt eleverne og blive accepteret som autoritet og opnå elevernes tillid, samt at lykkes i arbejdet med at styrke deres self-efficacy.

Bibliografi

- Andersen, H. L., Fernández, S. S., Fristrup, D., & Henriksen, B. (2015). *Fagdidaktik i sprogfag*. Frydenlund.
- Bandura, A. (2012). Self-efficacy. *Kognition & pædagogik*.
- Braad, K. (2020). Didaktik: undervisningsplanlægningens praksis. I K. Braad, & B. Jakobsen, *Undervisningskompetence: en grundbog til læreruddannelsen* (s. 123-141). Samfundslitteratur.
- 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
- Cameron, L. (2010). assessment and language learning. I *Teaching languages to young learners*. Cambridge University Press.
- 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.
- Collerson, J., & Primary English Teaching Association (Astralia). (1990). Grammar Part 1. *Pen 077*.
- Derewianka, B., & Jones, P. (2023). *Teaching language in context*. Oxford University Press.
- Håstein, H. (2017). *SMTTE: en struktur for pedagogisk opmærksomhed*. Barkåker: Galleberg Forlag.
- Jensen, B. F., & Pettersson, M. P. (2022). *Undervisning i sprogfag - 7 didaktiske design*. Akademisk Forlag.
- Jensen, E. (2011). Klasseledelse - magt og autoritet. I H. J. Kristensen, & P. Fibæk Laursen, *Gyldendals pædagogikhåndbog - otte tilgange til pædagogik*. Gyldendals lærerbibliotek.
- Jensen, H. (2009). Klasseledelse med nærvær, opmærksomhed, anerkendelse og empati. I E. Jensen, & O. Løw, *Klasseledelse - Nye forståelser og handlemuligheder*. København: Akademisk Forlag.
- Keiding, T. B., & Wiberg, M. (2013). Handlingsorienteret didaktik. I A. Qvortrup, & M. Wiberg, *Læringsteori og didaktik*. Hans Reitzels Forlag.
- Krogh, E., Qvortrup, A., & Spanget Christensen, T. (2016). Didaktiske modeller. I *Almen didaktik og fagdidaktik* (s. s. 58-78 af 107). Frederiksberg: Frydenlund.

- 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 lærerens viden. I J. H. Lund f.1960, & T. Nørregaard Rasmussen, *Almen didaktik - i læreruddannelse og lærerarbejde* (s. s. 108-128). Aarhus: Kvan.
- Qvortrup, A., & Bengtsen, S. S. (2013). Kapitel 12. Didaktiske teorier og didaktikkens nerve. I A. Qvortrup, & M. Wiberg, *Læringsteori og didaktik*. Hans Reitzel.
- Schultz Jørgensen, P. (2017). *Robuste børn : giv dit barn ansvar, livsmod og tiltro til sig selv*. Kristeligt Dagblads Forlag.
- Skytte Jakobsen, I., & Lynggaard Prætorius, J. (2023). Resiliens i skolens verden. I A. Bølgård Schleicher, & S. Bølgård Schleicher, *Specialpædagogik - en fagdidaktik*. Hans Reitzels Forlag.
- Sunesen, M. (2020). *Sådan laver du undersøgelser - Videnskabsteori, metode og analyse*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Ushioda, E. (2012). Motivation. I A. Burns, & J. C. Richards, *Pedagogy and Practice in Second Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Von Oettingen, A. (2016). *Almen didaktik - mellem normativitet og evidens*. Hans Reitzels Forlag.
- Williams, M., Mercer, S., & Ryan, S. (2015). The self. I *Exploring Psychology in Language Learning and Teaching* (s. 43-59). Oxford University Press.
- Winther, H. (2012). Det professionspersonlige - om kroppen som klangbund i professionel kommunikation. I H. Winther, *Kroppens sprog i professionel praksis: om kontakt, nærvær, lederskab og personlig kommunikation*. Værløse: Billesø & Baltzer.

Bilag 1

Lektionsplanlægningskema 1

Sekvens	Varighed	Indhold	Formål/mål	Materialer	Aktivitet	Evaluering og feedback
1	10 minutter	Protokol, gennemgang af lektionens plan som skrives op på tavlen. Emnet præsenteres.	At opsætte struktur for lektionen samt at spore E ind på forløbets indhold.	Tavle	Klasseundervisning.	
2	15 minutter	Se kort youtube video (2 minutter) om børn og sport.	E får en begyndende forståelse for emnet. L observerer E's niveau og kompetencer.	Smartboard, tavle og video.	Klasseundervisning. E nævner sportsgrene som er nævnt i videoen. Videoen afspilles igen med stop for at sikre forståelse. De nævnte sportsgrene skrives op på tavlen.	L observerer til formativ evaluering af planlægning af undervisningsforløb. Giver anerkendende feedback ved E's bidrag.
3	20 minutter	Modeltekst om amerikansk fodbold.	E bliver introduceret til fokusgenren. L stilladserer relevant ordforråd for indholdsområdet.	Printet tekst.	L gennemgår svære ord i teksten som skrives op på tavlen. E læser teksten højt for hinanden i par. Genren og dens struktur gennemgås.	
4	5 minutter	Mini break	E får mulighed for at rense hovedet og bevæge kroppen.			
5	15 minutter	Gennemgang af relating verbs.	E får kendskab til en relevant meningsskabende ressource til fokusgenren.	Tavle.	Klasseundervisning. L gennemgår verberne "to be" og "to have" brugt i simple sætninger til at forbinde omkringstående meninger. L giver eksempler.	Formativ evaluering af E's forståelse, muliggøre eventuelle ændringer for fremadrettet planlægning for at sikre forståelse.
6	15 minutter	Opgave med relating verbs med udgangspunkt i modeltekst.	E styrker forståelse for den meningsskabende ressource.	Printet tekst.	E arbejder i par om at finde og understrege relating verbs i modelteksten. E som er hurtigt færdige skal	

					skrive 3 sætninger med verberne "to be" eller "to have". L cirkulerer og hjælper ved behov.	
7	5 minutter	Opsamling	Sammenfatte E's selvstændige arbejde med opgaven.	Smartboard.	Opsamling på klassen, gennemgang af tekstens eksempler på relating verbs.	L observerer E's forståelse for den meningsskabende ressource og vurderer om yderligere arbejde dermed er nødvendig.

Refleksion før timen

Hvor er din plan mest sårbar overfor ændrede forudsætninger?	Hvad kan du gøre?
Idet jeg i min observationsperiode i klassen ikke har haft mulighed for at observere elevernes forviden om grammatiske elementer på engelsk, ved jeg ikke i hvor høj grad, de har brug for eksempler og stilladsering, eller deres forventninger til egne kompetencer og forståelse.	Jeg vil forberede mig ved at have flere eksempler og forskellige måder at forklare den grammatiske ressource, og forsøge at observere elevernes kropssprog og ansigtsudtryk for hvorvidt de har forstået gennemgangen. Ydermere tænker jeg, at jeg under elevernes selvstændige arbejde efterfølgende, kan bruge tid på at forklare igen og støtte de elever, som måtte have behov.

Evaluerings efter timen - til fremadrettet brug

Hvordan gik timen ift. det forventede?	Hvad ville mulige alternativer være?
Alt i alt gik timen godt. Elevernes niveau er meget varieret, særligt i arbejdet med grammatik – nogle elever var udfordrede og måtte have ekstra stilladsering, mens andre havde let ved det, og blev hurtigt færdige. Jeg vurderede at sværhedsgraden var passende for de udfordrede og gennemsnitlige elevers niveau, men at de stærkeste elever kunne være blevet udfordret mere.	Jeg kunne have haft nogle sværere ekstraopgaver til elever, som blev hurtigt færdige, og som kunne have arbejdet med grammatikken på et mere komplekst niveau.

Bilag 2

Lektionsplanlægningskema 2

Sekvens	Varighed	Indhold	Formål/mål	Materialer	Aktivitet	Evaluering og feedback
1	5 minutter	Gennemgang af lektionens plan som skrives op på tavlen.	At opsætte struktur for lektionen.	Tavle	Klasseundervisning.	
2	10 minutter	Sport talks	Formulere E's forhold til og forviden om emnet.		E taler med sidemanden om sin yndlingssport. Den lyttende stiller uddybende spørgsmål. Dette er en struktur eleverne kender og er vant til.	L cirkulerer og minder E om at stille spørgsmål og holde samtalen på engelsk.
3	5 minutter	Opsamling.	E træner mundtlige kompetencer og det at gengive.		L udpeger nogle grupper og spørger den, som har lyttet, fortælle hvad makkeren har berettet.	L støtter E's ytringer og oversætter.
4	15 minutter	Opgave i relating verbs til modeltekst om amerikansk fodbold.	At sikre forståelse for meningskabende ressource, samt at begynde at bruge den selvstændigt.		E arbejder i par om at løse en opgave om at vælge et passende relating verb til uddrag fra modelteksten, eleverne allerede er blevet præsenteret for.	
5	5 minutter	Gennemgang af E's svar.	Vidensdeling, fællessøgelse	Tavle.	L gennemgår opgaven på tavlen. E byder ind med deres svar.	Formativ evaluering af E's forståelse og begyndende evne til at bruge relating verbs selvstændigt og at muliggøre eventuelle ændringer for fremadrettet planlægning for at sikre forståelse.

Refleksion før timen

Hvor er din plan mest sårbar overfor ændrede forudsætninger?	Hvad kan du gøre?
Lektionen ligger i slutningen af skoledagen fredag inden en ferie – derfor forudser jeg, at elevernes koncentration muligvis vil være udfordret.	Jeg har forsøgt at indtænke en aktivitet som eleverne er vant til at lave i denne lektion, og derudover har jeg valgt ikke at introducere nyt stof, men blot repetition af noget, jeg tidligere har introduceret dem for.

Evaluering efter timen - til fremadrettet brug

Hvordan gik timen ift. det forventede?	Hvad ville mulige alternativer være?
Som forventet var elevernes koncentration udfordret. Til trods for det, virkede det godt at bruge en aktivitet, som de er vant til at lave i denne lektion, det skabte mere ro. De fleste elever blev hurtigt færdige med den grammatiske opgave, hvorefter de gik i gang med at søge information om den selvvalgte sportsgren, de senere skal skrive om.	Jeg kunne have ladet eleverne, som i forvejen havde vist god forståelse for den grammatiske ressource, researche den selvvalgte sportsgren i en større del af lektionen. Uroen og den udfordrede koncentration gjorde, jeg fandt det nødvendigt at samle elevernes opmærksomhed om en fælles aktivitet i begyndelsen af lektionen.

Bilag 3

Lektionsplanlægningskema 3

Sekvens	Varighed	Indhold	Formål/mål	Materialer	Aktivitet	Evaluering og feedback
1	5 minutter	Gennemgang af lektionens plan som skrives op på tavlen.	At opsætte struktur for lektionen.	Tavle	Klasseundervisning.	
2	25 minutter	Research af valgt indholdsområde	Eleverne vælger et specifikt underemne, de skal undersøge og skrive om i par. Enkelte elever, som har udvist nødvendige faglige kompetencer, skriver selvstændigt.	Elev-computere	E skal arbejde sammen i par om at researche det underemne, de har valgt at arbejde med. L bruger tidligere gennemgåede modeltekst som eksempel for, hvad det er vigtigt E finder frem til.	L observerer E's motivation og tilgang til opgaven.
3	10 minutter	Gennemgang af struktur af informerende tekster	Modeltekst bruges til at genopfriske struktur og indholdspunkter for fokusgenren. Struktur efterlades visuelt på tavlen under skrivning.	Smart board, modeltekst.	Klasseundervisning.	L spørger ind til tidligere gennemgåede elementer for at sikre forståelse og gennemgår om nødvendigt igen.
4	50 minutter	Selvstændig skrivning i par.	At støtte elevernes evne til at skrive selvstændigt samt at forstærke deres kendskab til fokusgenren.	Elev-computere.	Selvstændigt arbejde. L cirkulerer og støtter op, stiller spørgsmål. E skal yderligere inddrage minimum 3 sætninger med relating verbs, som vi tidligere har arbejdet med.	L observerer E's tegn på motivation, forståelse og mestringsforventninger. Giver ekstra stilladsering til E som måtte have behov
5	10 minutter	E øver højtlesning af egen tekst. Teksten deles op	At forberede E til deling af arbejde samt eventuelt finde egne fejl/ revidere tekst når den læses højt.			

		så alle læser højt.				
6	20 minutter	Højtlæsning af egen tekst for en anden gruppe.	Vidensdeling, fællessøgelse		E læser deres tekster højt for et andet par.	Elever øver sig i at give hinanden feedback. De bedes om at lægge mærke til om genrens struktur overholdes, om den meningsskabende ressource er brugt. De skal også sige hvad der var rigtig godt og hvad man kunne forbedre.
7	10 minutter	Opsamling på klassen.	E reflekterer over egen læring og L får indblik i E's generelle opfattelse af forløbet.		L spørger ind til E's oplevelse af egen læring samt undervisningen.	E inddrages i afsluttende evaluering. Hvad var godt/mindre godt? Hvad har de lært?

Refleksion før timen

Hvor er din plan mest sårbar overfor ændrede forudsætninger?	Hvad kan du gøre?
Jeg vurderer, at min plan er mest sårbar overfor elevernes forskellige niveauer samt elevers usikkerheder i at læse op for hinanden.	Jeg forsøger at give en grundig stilladsering af fokusgenrens struktur samt simple sætningskonstruktioner, eleverne kan bruge fra modelteksten og blot indsætte fakta om en anden sportsgren. Derudover forsøger jeg at sætte særligt udfordrede elever sammen med én, som kan arbejde mere selvstændigt og hvor den sociale relation samtidigt er god. Jeg vil samtidigt cirkulere i klassen under selvstændigt arbejde, således at jeg kan give ekstra støtte til elever, som har behov for det.

Evaluering efter timen - til fremadrettet brug

Hvordan gik timen ift. det forventede?	Hvad ville mulige alternativer være?
Timen gik godt, eleverne arbejdede koncentreret og motiveret. Alle elever fik skrevet en tekst og præsenteret for en anden gruppe, og eleverne var gode til at give hinanden feedback. Nogle havde glemt, hvad vi tidligere havde arbejdet med, samt genrens struktur, så efter fælles gennemgang måtte jeg give ekstra stilladsering til nogle elever.	Da mit forløb har været splittet op med to ugers pause imellem, har det været en overvejelse for mig, hvornår genrens struktur skulle gennemgås, for at eleverne havde en god erindring om den. Alternativt kunne jeg have brugt mere tid på det i den indledende uge, eller have givet eleverne opgaver derom i lektie for at vedligeholde hukommelsen derom.

Bilag 4

Observationsskema

Tid og sted	Hvad sker der? Dialog, kropssprog og handlinger	Hvad tænker jeg umiddelbart om det, der sker?
8:45 dansklektion i 5.D's klasselokale	Klassens to DSA-elever arbejder sammen, de skal læse en tekst højt for hinanden. Begge elever taler bedre engelsk end dansk, de kommunikerer sammen på engelsk, når de ikke læser højt. E1 spørger E2: How do you say 5,8 in Danish? E2: What? (henvender sig til en af klassens dansktalende elever, E3) Do you know? E3: Hvad var det? E1: five point eight E3: øh, fem komma otte E1: What? E3 rejser sig og kommer tættere på, gentager langsom fem komma otte. E1: okay, fem komma otte. Ehm, Tak! E3 smiler, går tilbage til sin plads og sætter sig. De to elever læser videre, møder et årstal i teksten, de ikke kan sige på dansk. Et par af klassens andre elever samler sig om de to elever. Én af eleverne peger på årstallet og siger langsomt: nittenhundrede otteoghalvfjerds. E1 gentager langsomt, den anden elev nikker og smiler anerkendende. E1 smiler stort. En ny elev kommer hen, lægger armen over skuldrene på E2 og spørger "what are you doing?" E2 svarer "vi læser." Eleven bliver stående lidt, kigger med, går videre.	Situationen får mig til at tænke, at klassen har en sund kultur, hvor man hjælper hinanden. De to DSA elever opsøger selv hjælp i første omgang. Derefter kommer flere elever forbi på eget initiativ, hele tiden med en anerkendende attitude, og uden at rette. Elevernes kropssprog er afslappet, og de virker trygge i, at få opmærksomhed og hjælp fra de andre elever, ligesom disse udviser et afslappet kropssprog (arm over skulderen og smil) og reel nysgerrighed ved at spørge ind. Eleverne er frie til at bevæge sig rundt i klasselokalet. Stemningen i lokalet er rolig, og når eleverne har været forbi de to DSA elever sætter de sig roligt tilbage og arbejder videre med deres egen opgave. Det siger mig, at de udviser en ansvarlighed for den frihed, de har ved den frie bevægelse, og ved at følge deres nysgerrighed og hjælpsomhed over for hinanden.

Bilag 5

American Football

American football is a popular sport in the United States. It is a strategic game. It needs teamwork, skill, and strength. Many people enjoy watching and playing this sport.

How is it played?

It is played by two teams of eleven players each. The game is played on a field with goalposts at each end. The field is 100 yards long and 53.3 yards wide. The main goal of the game is to score points. Teams score by carrying the ball into the end zone. They also score by kicking the ball through the goalposts. The team with the most points wins.

Positions

There are different positions in American football. Some main positions are:

- **Quarterback:** The quarterback is the leader of the team and throws the ball.
- **Running Back:** The running back is the player who runs with the ball.
- **Wide Receiver:** The wide receiver catches the ball.
- **Linebacker:** The linebacker stops the other team from running or passing the ball.

Famous Player

Tom Brady is a famous player. He is a quarterback. Brady was born on August 3, 1977, in California. Brady has many records. He has played with the New England Patriots, and he has won six Super Bowl titles with them. He has also played three seasons with the Tampa Bay Buccaneers. He has won another Super Bowl with them.