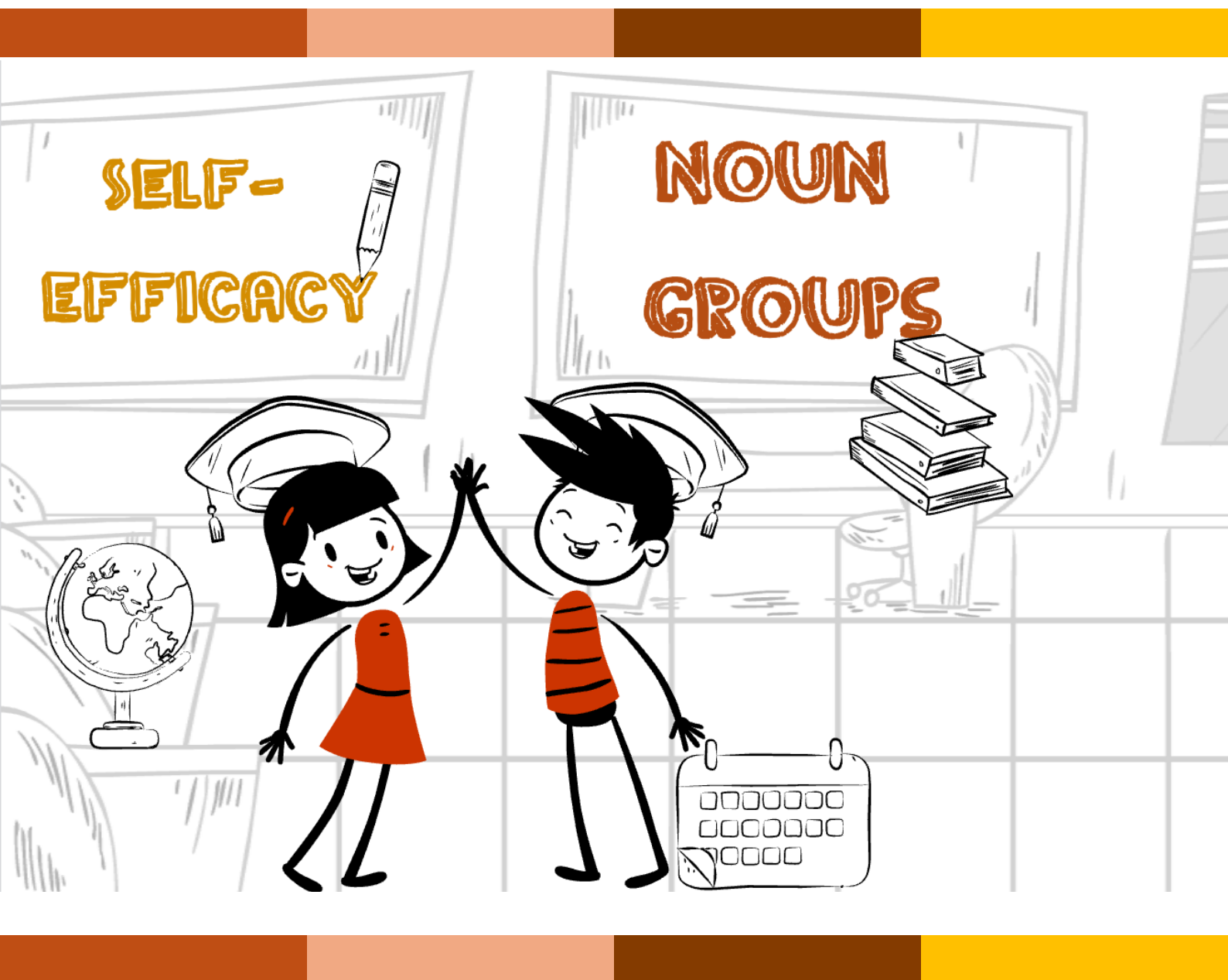


SELF-EFFICACY OG NOUN GROUPS

PAD, PPSI og engelsk
UC syd, Ida Margrethe Hoberg Rasmussen



Indholdsfortegnelse

Indledning med undersøgelsesspørgsmål	2
<i>Mit undersøgelsesspørgsmål.....</i>	<i>2</i>
Undersøgelsesspørgsmålets relevans for folkeskolen	3
Min observation i min undersøgelsesklasse	5
Planlægning af mit undervisningsforløb	8
Refleksion og analyse af min undersøgelse	10
<i>Didaktisk grundlag og tilrettelæggelse af undervisningsforløbet.....</i>	<i>10</i>
<i>Elevdeltagelse, læringsmiljø og effekten af didaktiske greb</i>	<i>12</i>
Pigen, der “hellere skriver kort” → self-efficacy i praksis	13
Noun-group-aktiviteterne → handlingsorienteret.....	14
<i>Samlet analyse i lyset af SMTTE-modellen og afrunding.....</i>	<i>14</i>
Det som overraskede mig.....	15
Konklusion via en DIGI-talk	16
Bibliografi	17
Bilag.....	19
<i>Bilag 1: Observations skemaer</i>	<i>19</i>
<i>Bilag 2: Lektionsplaner.....</i>	<i>22</i>
<i>Bilag 3: Artefakter</i>	<i>24</i>
<i>Bilag 4: Mine eksempelrapporter (AI formuleret)</i>	<i>27</i>
<i>Bilag 5: Mine eksempelplakater</i>	<i>30</i>
<i>Bilag 6: Elev artefakter.....</i>	<i>31</i>

Indledning med undersøgelsesspørgsmål

I denne opgave undersøger jeg, hvordan jeg kan planlægge, gennemføre og evaluere et engelskundervisningsforløb i 6. klasse, hvor eleverne arbejder med information report-genren og noun groups. Fokus er særligt rettet mod, hvordan klasseledelse, tydelig struktur og stilladsering kan styrke elevernes self-efficacy i skriveprocessen. Jeg tager afsæt i Banduras teori om self-efficacy, da den giver et relevant psykologisk grundlag for at forstå, hvad der styrker eller modsat, hæmmer elevers deltagelse og læring i skriveprocesser (Bandura, 2012). I min klasseledelse lægger jeg derfor særlig vægt på modellering og social opmuntring, så eleverne kan opnå mestringsoplevelser og dermed styrke deres tro på egne skriveevner, hvilket jeg forventer har en positiv indvirkning at øge deres deltagelse i både klassen og skriveprocessen. Mit undersøgelsesspørgsmål lyder derfor:

Mit undersøgelsesspørgsmål

Hvordan kan jeg med afsæt i overvejelser over klasseledelse og Hiim og Hippes relationsmodel planlægge, gennemføre og evaluere et undervisningsforløb i engelsk i 6. klasse med fokus på udvikling af elevernes self-efficacy gennem arbejdet med information report og noun groups?

I folkeskolens formålsparagraf fremhæves det, at eleverne både skal udvikle kundskaber, færdigheder og lyst til at bruge sproget som redskab til deltagelse i et demokratisk samfund (Undervisningsministeriet, 2025). Dette indebærer, at elever skal have muligheden for at udtrykke sig differentieret, både mundtligt og skriftligt, og opleve sig som kompetente deltagere i faglige fællesskaber. I Fælles Mål for engelsk understreges det ligeledes, at eleverne skal kunne kommunikere på engelsk, producere tekster i forskellige genrer og anvende sproget mere præcist og varieret. At eleverne arbejder med information report og udvikler deres viden af noun groups understøtter derfor direkte de faglige mål, samtidig med at det styrker elevernes tro på, at de kan lykkes i skriveprocesser. Dermed bliver self-efficacy og stilladseret skriveundervisning ikke blot et didaktisk lærevalg, men et fundament i folkeskolens opgave med at danne elever til aktive, handlende og sprogligt kompetente deltagere i verden.

Med fokus på inklusion, kan der argumenteres for, at elevernes deltagelsesmuligheder er tæt forbundet med deres oplevelse af self-efficacy. Som Poulsen og Højholt påpeger i "pædagogisk psykologi i læreruddannelsen", opstår skolevanskeligheder ikke i barnet selv, men i mødet mellem barnet og de deltagelsesbetingelser som undervisningen giver mulighed for, derfor skal vanskeligheder forstås relationel (Højholt & Holm Poulsen, 2023). Denne forståelse understøttes af pointen om at materialitet, rammer og organisering kan enten åbne eller begrænse deltagelse, fordi når undervisningen tilrettelægges fælles og tæt på det faglige indhold, uden stigmatiserende særtiltag, øges alle elevers adgang til læringsfællesskabet og dermed deres mulighed for at opnå mestring (Hedegaard-Sørensen & Pentthin Grumløse, 2016). Denne pointe kan understøttes af Skibsteds arbejde med undervisningsdifferentiering, som viser, at differentiering skal give alle

elever mulighed for at deltage på lige vilkår, også uden at undervisningen skaber synlige skel eller gør nogle elever til "de andre" (Skibsted, 2015). Set i dette lys bliver self-efficacy centralt, fordi elever får større deltagelsesmuligheder, når undervisningen er struktureret, tryk og giver dem erfaringer med mestring. Med dette pædagogiske og didaktiske afsæt kan jeg stilladsere en tilgang til information report og noun groups, der netop skaber sådanne deltagelsesbetingelser, hvor elever, uanset deres udgangspunkt, kan deltage aktivt i både skrivning og fællesskab.

Undersøgelsesspørgsmålets relevans for folkeskolen

I min praktik har jeg observeret en 6. klasse, hvor læreren allerede har etableret et trygt og inkluderende mundtligt læringsmiljø, og hvor de fleste elever deltager aktivt i oracy-aktiviteter. Eleverne virker motiverede for at afprøve sproget, og dette afspejler netop det, Dörnyei fremhæver som en central forudsætning for elevengagement, nemlig et positivt og accepterende læringsmiljø øger elevernes villighed til at tage sproglige risici (Dörnyei, 2001). Når elever oplever respekt, humor og tolerance i klassen, falder deres angst for at lave fejl, og deres motivation for at deltage stiger. Mine observationer viser, at elevernes sproglige mod hanger tæt sammen med den tryghed og gruppedynamik, læreren har opbygget. Samtidig falder det mig i øjnene, at denne mundtlige tryghed dog ikke automatisk fører til mere komplekse skriftlige produkter. Derfor ser jeg et behov for konkrete sproglige værktøjer og støtte i skrivearbejdet, som netop kan hjælpe dem med mere komplekse tekster.

I mit arbejde i etape 2 i engelsk med Assessing Writing og Functional Grammar har jeg fået indsigt i, hvordan mangel på noun groups (nominalfraser) gør elevtekster simple, flade og mindre informative. I bogen Grammar and Meaning vises det, at man kan løfte en tekst fra et grundlæggende og uinteressant niveau til et mere akademisk udtryk. Dette kobles også til Teaching Language in Context, hvor det understreges, at sproglig form, herunder detaljerede noun groups, er afgørende for, at både narrative og faglige tekster skaber mening for læseren.

På den baggrund finder jeg det relevant at arbejde med Functional Grammar med genren information report og udviklingen af noun groups, da det giver eleverne konkrete strategier til at styrke deres skriftlige sprog. Dette er især vigtigt i lyset af engelskfagets formål og kompetencemål efter 7. klasse, hvor eleverne netop skal kunne skrive korte tekster i forskellige genrer og udtrykke sig mere præcist og varieret (undervisningsministeriet, 2019). Forløbet er derfor særligt relevant i 6. klasse, hvor eleverne står på tærsklen til disse mål, men endnu mangler de nødvendige sproglige redskaber til at omsætte deres mundtlige kompetencer til skriftlig mestring.

Fokus på self-efficacy er meget relevant i arbejdet med information report og noun groups, fordi faglig skrivning stiller store krav til elevernes vedholdenhed og tro på egne evner. Ifølge Bandura påvirker self-efficacy overordentlig både motivation, håndtering af udfordringer og villighed til at

engagere sig i de krævende opgaver (Bandura, 2012). Når elever oplever usikkerhed eller mangler overblik i skriveprocessen, kan dette føre til at give op, eller levere en simpel tekst. Her får god klasseledelse og Hiim og HIPPES relationsmodel en central rolle, fordi tydelige mål, strukturerede læringsprocesser og passende vejledning vil skabe et trygt og rart læringsmiljø, hvor eleverne nemlig kan opnå mestringsoplevelser (self-efficacy). Gennem gentagelse og konkrete øvelser med noun groups opnår eleverne genkendelse og tryghed, og de vænner sig gradvist til at anvende strukturen i deres eget sprog. På den måde får de små, overskuelige mestringsoplevelser, som gør dem sikre i brugen af sproglige værktøjer, før de skal anvende dem i større sammenhænge. Dette gør det muligt for læreren at støtte eleverne i at udvikle de nødvendige sproglige redskaber til at arbejde med både mere komplekse nominalfraser og den faglige genre information report. Dermed bliver self-efficacy både en forudsætning for og et resultat af et velstruktureret og stilladseret skriveforløb.

For at dette kan lykkes i praksis, er tryghed og tydelig klasseledelse helt afgørende. Som Ogden beskriver, skaber klare rammer, forudsigelighed og gennemsigtige forventninger et læringsmiljø, hvor eleverne ved, hvad de skal, og hvad der forventes af dem, og netop denne strukturelle tydelighed øger deres deltagelsesmod (Ogden, 2015). Samtidig peger Winther på, at lærerens relationelle og kropslige nærvær har stor betydning for, om elever oplever tillid og tryghed i undervisningen, hvor en rolig, afstemt lærer kan skabe resonans i klassen og dermed et miljø, hvor elever tør prøve nyt og fejle undervejs (Winther, 2012). Hiim og HIPPES relationsmodel understøtter denne forståelse ved at fremhæve sammenhængen mellem elevforudsætninger, mål, indhold, rammer og arbejdsformer (Hiim & Hippe, 2007). Modellen gør det muligt at planlægge et skriveforløb i overskuelige og stilladserede trin, hvor eleverne gradvist får adgang til de strategier og sproglige redskaber, der er nødvendige i både information report og arbejdet med noun groups. Når undervisningen er præget af tydelig organisation, relationel tryghed og et didaktisk fokus på progression, styrkes elevernes muligheder for at opnå mestringsoplevelser og dermed turde arbejde mere udfoldet og præcist med den faglige genre.

På den baggrund bliver et fokus på genrebaseret skriveundervisning og en funktionel sprogpædagogik, sammen med klasseledelse og self-efficacy, et relevant udgangspunkt for at undersøge, hvordan et skriveforløb kan tilrettelægges, så alle elever får mulighed for at deltage og udvikle deres faglige sprog. I det følgende vil jeg derfor undersøge, hvordan disse perspektiver kan omsættes i praksis gennem mine observationer, planlægning af forløbet og didaktiske valg.

Min observation i min undersøgelsesklasse

I min undersøgelse har jeg valgt at arbejde med struktureret observation, fordi denne metode giver mulighed for systematisk og målrettet at undersøge elevernes skriftlige arbejdsmønstre og deltagelsesmuligheder. Struktureret observation er særligt relevant, når man ønsker at få indsigt i konkrete handlinger og mønstre i undervisningen, da et fast observationsskema hjælper observatøren med at fastholde fokus og undgå tilfældige eller selektive iagttagelser (Aagerup & Willaa, 2024). Jeg valgte en ikke-deltagerobservation for at kunne registrere elevernes skriftlige arbejdsmønstre uden at påvirke deres adfærd. Denne rolle mindsker bias, fordi eleverne handler mere naturligt, og den giver samtidig indblik i, hvem der undgår at skrive, går i stå, tager initiativ eller mister modet i mødet med svære opgaver. (Munkholm & Skibsted, 2023)

Samtidig giver ikke-deltagerrollen mig mulighed for systematisk at registrere de betingelser, der former elevernes skriftsprogsudvikling, som fx deres forståelse af opgaven, valg af strategier, sociale positionering og reaktioner på succes og fejl. For at indfange både faglige og sociale aspekter har jeg udarbejdet et todelt observationsskema: et med fokus på elevernes skriftlige niveau, arbejdsmetoder og engagement, og et med fokus på deres samarbejde, rollefordeling og dynamikker i klassen. I pædagogisk psykologi handler observation ikke om at finde fejl hos den enkelte elev, men om at forstå, hvordan elevens handlinger formes af de rammer, relationer og krav, de møder i undervisningen. Højholt og Holm Poulsen peger netop på, at elevernes deltagelse altid skal ses i sammenhæng med de muligheder og begrænsninger, som undervisningens organisering skaber. Det betyder, at hvis en elev fx går i stå, undgår at skrive eller mister modet, er det ikke kun elevens "kompetencer", der forklarer det, men også de betingelser, vi som lærere skaber omkring opgaven (Højholt & Holm Poulsen, 2023). Derfor har jeg i min observation haft et relationelt fokus, hvor jeg undersøger, hvordan elevernes deltagelse formes af deres interaktion med opgaven, klassefællesskabet og læringsmiljøet. Denne tilgang giver et mere nuanceret grundlag for at planlægge et stilladseret skriveforløb, hvor arbejdet med noun groups og information rapport kan tilpasses de reelle deltagelsesbetingelser, eleverne møder i praksis.

I de to foregående uger har eleverne arbejdet intensivt med grammatisk skrivning gennem emnet confusion words, hvor fokus har været på at forstå kontekst og vælge de rigtige ord i sammenhængende sætninger. Læreren forklarede, at formålet med arbejdet er "at sortere de 'dumme' fejl væk gennem bevidsthed om ord, der ofte forveksles", og at eleverne derfor har skullet samarbejde i par eller små grupper, fordi "det er lettere for dem at forstå konteksten, når de kan tale om det sammen". Hendes pointe om, at eleverne endnu ikke er trygge ved det grammatiske spor i engelsk, blev central for min observation. Det gjorde det relevant for mig at undersøge både deres sproglige forudsætninger og deres sociale samarbejdsformer, da netop usikkerhed i grammatik ofte påvirker elevernes deltagelsesmod og tro på egen skrivekompetence.

Et konkret eksempel på denne grammatiske usikkerhed opstod, da to fagligt stærke piger stødte på et ord, de ikke kendte. I stedet for at forsøge at afkode betydningen gik de helt i stå, blev frustrerede og gik op til læreren, fordi de troede, at der måtte være en fejl i opgaven. Episoden viser, hvordan manglende strategier til at håndtere sproglig tvivl kan blokere for deltagelse – selv hos elever, der normalt arbejder selvstændigt. Situationen illustrerer samtidig, hvorfor elevernes oplevelse af usikkerhed i grammatik gør gruppearbejde og tydelig stilladsering særligt vigtigt i denne klasse.

Samarbejde skriveproces	Hvordan samarbejder elever i par/grupper om at udvikle ideer, ordforråd og tekststruktur? Hvem hjælper hvem?	Læreren sætter altid eleverne sammen; de får altså sjældent selv lov til at vælge grupper. Dermed bliver de niveauinddelt. Læreren ønsker, at elever med højere niveau arbejder sammen, mens elever med lavere niveau arbejder sammen, så hun kan være mere opmærksom på dem, der har brug for ekstra støtte. Det tyder på, at disse grupper skaber en form for tryghed og hjælper eleverne med at få lavet meget. Det fremmer også deres selvstændighed. Et konkret eksempel var en pigegruppe, som jeg vil betegne som "mellemniveau". De formåede at lave hele opgaven uden at spørge om hjælp. De fandt deres egne måder at være selvstændige på. Der var et par ord, de ikke kendte, men her gik de selv ind på ordbogen, slog ordene op og talte om, hvad de betød, og hvordan de passede ind i teksten. Det var dejligt at se, hvordan niveauinddelte grupper skabte tryghed og samtidig understøttede et højt arbejdsniveau.
------------------------------------	--	--

Derfor har jeg udviklet et observationsskema med fokus på mundtlig støtte, skriftlig arbejdsindsats og sociale positioner i klassen. Formålet er at se, hvordan eleverne bruger grupperne til at forstå opgaverne, hvem der tager initiativ, hvem der trækker sig, og hvordan dette påvirker deres skriftlige udvikling. Disse observationer giver mig et mere præcist grundlag for at planlægge et skriveforløb, hvor arbejdet med noun groups og information rapport kan kobles til elevernes eksisterende strategier, deres behov for stilladsering og deres sociale læringsbetingelser.

Efter en af lektionerne talte jeg kort med en af pigerne i 6. klasse for at få indblik i hendes oplevelse af klassens arbejde med skriftlighed. Hun fortalte, at hun ofte "bliver i tvivl, om det jeg skriver, er rigtigt", og at hun derfor "hellere laver en kortere tekst end at risikere at lave fejl". Udsagn som dette peger på lav skrive-relateret self-efficacy, hvor usikkerhed og frygt for fejl begrænser elevens mod til at arbejde mere udfoldet (Bandura, 2012). Hun beskrev desuden arbejdet med confusion words som hjælpsomt, men stadig "lidt svært alene", og hun forklarede, at samarbejde gjorde det lettere, fordi "så kan vi snakke om, hvad der giver mening i sætningen". Denne usikkerhed sås også i selve undervisningen. Under observationen hørte jeg en fagligt mindre stærk pige sige: "Jeg håber, vi kommer sammen", henvendt til en af klassens fagligt stærke piger. Udsagnet indikerer, at hun søger tryghed og støtte gennem sociale relationer, når opgaven

virker uoverskuelig. Dette viser, hvordan elevernes deltagelsesmod i høj grad formes af, hvem de arbejder sammen med.

Self-efficacy i skrivning	Udviser eleverne tro på, at de kan løse skriveopgaven? Hvem virker modige og hvem virker tilbageholdende? Hvordan påvirker feedback og små mestringer dem?	Jeg hørte også en af pigerne sige: "Jeg håber, vi kommer sammen," og ud fra mine observationer var det en fagligt mindre stærk elev, der sagde det til en af de fagligt stærke piger. Det får mig til at tænke, at hun måske havde svært ved at overskue opgaven og håbede på at komme i gruppe med en, hun kunne støtte sig til. Ved hjælpébordet oplever eleverne ofte små mestringer. De får mere mod på engelsk, fordi de bliver støttet hele vejen igennem processen. Selvom de får meget hjælp, ender de som regel med at blive færdige og forlader timen med en følelse af tilfredshed.
----------------------------------	--	--

Begge situationer peger på, hvordan elevernes deltagelsesmuligheder ikke kun afhænger af deres faglige niveau, men også af deres sociale positioner og behov for støtte i læringsfællesskabet. Samtalen med eleven og min observation understøtter relevansen af at arbejde eksplicit med stilladsering i mit kommende forløb. Når eleverne får tydelige sproglige redskaber (såsom noun groups) og konkrete strukturer for at opbygge en information rapport, kan de opnå mestringsoplevelser, der styrker troen på, at de faktisk kan skrive mere komplekse og præcise tekster. Her benyttede jeg en kvalitative metode, samtale, til at lytte til hvordan stemning er omkring skriftlighed i klassen, fordi kvalitative metoder giver dybere indsigt i elevens egne oplevelser og læring, hvilket giver mig et bedre analysegrundlag (Mølbæk, Hedegaard-Sørensen, & Quvang, 2015)

Afrundende giver min strukturerede og relationelle observation et solidt afsæt for den videre planlægning af mit skriveforløb i engelsk. Observationerne har tydeliggjort både de faglige og sociale betingelser, der præger elevernes skriftlige arbejde, og de har gjort det muligt at identificere de steder, hvor eleverne bliver usikre, mister overblikket eller trækker sig fra opgaven. Samtidig har indsigt i klassens samarbejdsformer og deres aktuelle arbejde med confusion words vist, hvor vigtigt det er, at eleverne får tydelige sproglige redskaber og støtte i at forstå sammenhænge. Denne viden gør det muligt at målrette min stilladsering, struktur og klasseledelse, så forløbet om noun groups og information report bygger videre på elevernes eksisterende strategier og de deltagelsesbetingelser, de faktisk møder. Dermed bliver observationen ikke blot et øjebliksbillede, men et pædagogisk grundlag for at kunne udvikle et undervisningsforløb, der styrker elevernes self-efficacy og giver alle mulighed for at lykkes med faglig skrivning. Observationerne danner samtidig den empiri, der gør det muligt at tilpasse mål, rammer og arbejdsformer i mit forløb (Hiim & Hippe, 2007).

Planlægning af mit undervisningsforløb

Planlægningen af mit undervisningsforløb tager afsæt i Hiim og Hippes didaktiske relationsmodel, fordi den gør det muligt at forstå undervisningen overordnet, hvor mål, indhold, arbejdsformer, evaluering, rammer og elevforudsætninger gensidigt påvirker hinanden (Hiim & Hippe, 2007). Relationsmodellen har været særlig central i denne undersøgelse, fordi mine observationer tydeligt viste, at elevernes deltagelse formes af både deres faglige usikkerhed, deres sociale positioner og deres reaktioner på fejl. Jeg har derfor forsøgt at tilrettelægge forløbet således at både faglige, sociale og psykologiske betingelser bliver mødt af tydelig struktur, modeller og gradvist øget selvstændighed.

Hvor relationsmodellen har givet det overordnede analytiske blik, har SMTTE-modellen fungeret som det praktiske planlægningsredskab, der omsætter indsigterne til konkrete valg i forløbets struktur. SMTTE-modellens fokus på mål, tiltag, tegn og evaluering har gjort det muligt at bygge hver lektion op i tydelige sekvenser, hvor eleverne gradvist bevæger sig fra fælles introduktion til genren til selvstændig anvendelse af de sproglige redskaber. Den løbende evaluering gennem korte tjek, dialog og farvekodningsspil, gør det muligt at justere undervisningen i takt med elevernes behov. Sammen har relationsmodellen og SMTTE givet mig en ramme, der både sikrer pædagogisk sammenhæng og praktisk systematik, og som understøtter målet om, at eleverne gennem stilladsering, struktur og tydelige sproglige redskaber kan udvikle større sikkerhed og self-efficacy i deres skriftlige arbejde.

Fagdidaktisk bygger forløbet på en funktionel sprogpædagogik kombineret med genrepædagogik. Ud fra et funktionelt sprogsyn forstås sprog ikke som isolerede regler, men som et redskab til at skabe betydning i bestemte sammenhænge. Som Derewianka og Jones fremhæver, fungerer sproget altid i relation til genre og formål, og derfor har elever behov for eksplicit undervisning i, hvordan ordvalg, struktur og grammatiske mønstre skaber mening i forskellige teksttyper (Derewianka & Jones, 2022). Information report-genren er særlig velegnet i 6. klasse, fordi den træner eleverne i at beskrive hvad de ser og oplever, gennem fagsprog og begreber. I Teaching language in context kapitel 7 fremhæves det især at relating verbs og noun groups er centrale ressourcer til meningsskabelse. Funktionen af functional grammar bliver tydelig hos Derewianka og Jones, når de viser, hvordan eksplicit stilladsering som modellering og farvekodning, synliggør sprogets mønstre og styrker elevernes mestring (Derewianka & Jones, 2022). Grammatik forstås her som et redskab til at skabe form, struktur og mening, ikke blot som korrekthed. I mit forløb omsættes dette i praksis gennem noun-group-aktiviteter, modeltekster og sentence frames, der giver eleverne konkrete strategier til at arbejde med sproget i nye kontekster.

Genrepædagogikken understøtter samtidig elevernes skrive-relaterede self-efficacy, fordi tydelige modeller, synlige sprog-mønstre og konkrete strategier øger sandsynligheden for, at eleverne oplever mestring og tør skrive mere udfoldet. Dette er særligt vigtigt i min 6. klasse, hvor flere elever udtrykker usikkerhed omkring grammatik og frygt for at lave fejl.

I planlægningen af mit forløbet, har jeg haft fokus på, hvordan klasseledelse og stilladsering kan skabe trygge rammer, der hjælper på elevernes deltagelse. I Kapitel 5 af Elevers forudsætninger og lærerens differentiering af undervisningen fremhæver Brodersen og Gissel, at undervisning må tage udgangspunkt i elevernes forudsætninger, og at differentiering sker gennem varierede mål, indhold og arbejdsformer (Brodersen & Gissel, 2020). Dette hænger tæt sammen med Vygotskys begreb om zonen for nærmeste udvikling, hvor læring forstås som noget, der opstår, når eleverne får den støtte, de netop har brug for, for at kunne bevæge sig et skridt videre, end de kan alene. Jeg håber på at min støtte er midlertidig og gradvist udfases, efterhånden som eleverne bliver mere sikre og selvstændige. Målet er, at eleverne til sidst kan anvende det faglige stof uden hjælp. I mit forløb håber jeg derfor at kunne flytte eleverne fra en begyndende fase med behov for tydelig guidning til en afsluttende fase, hvor de i højere grad kan arbejde selvstændigt og bruge de sproglige redskaber på egen hånd.

For at opnå dette mål er det vigtigt at skabe en sund klasseledelse, hvor eleverne kan arbejde koncentreret, trygt og uden frygt for at begå fejl. I planlægningen har jeg haft metoder fra både Ogden og Jensen i baghovedet. Ifølge Ogden bygger effektiv klasseledelse på tydelige strukturer, klare forventninger og et forudsigeligt læringsmiljø, der giver eleverne ro til at fokusere på opgaven (Ogden, 2015). Dette har jeg forsøgt at skabe gennem faste rammer, klare instruktioner og en ensartet struktur i alle opgaverne, så eleverne oplever overblik og sammenhæng i lektionen. Jeg vil præsentere dem for forløbsplanen og dagens mål fra lektionens start, så de ved, hvad der forventes, og hvilke trin de skal igennem. Jensen understreger supplerende, at lærerens professionelle autoritet ikke handler om kontrol, men om at etablere faglig retning gennem tydelige rammer og anerkendende kommunikation, så eleverne ved, hvad der forventes, og føler sig trygge i at deltage (Jensen, 2011). For mig er dette afgørende, fordi et omfavnende og trygt læringsmiljø skaber de bedste betingelser for, at eleverne tør stille spørgsmål, afprøve idéer og engagere sig i skriveprocessen uden frygt for at fejle. Når elever oplever, at rummet er præget af respekt, forudsigelighed og positive relationer, øges deres mod til at deltage aktivt og udfolde deres faglige potentiale.

Forløbet er struktureret som en gradvist stigende stilladsering, hvor eleverne bevæger sig fra fælles genreforståelse til selvstændig skrivning. I første lektion etableres et fælles udgangspunkt gennem brainstorm, billeder, modeltekster og en gennemgang af information report-genrens struktur. Forløbet afsluttes med, at eleverne vælger et eget emne og skriver deres egen information report med støtte fra sentence frames, ordlister og tidligere produkter. Forløbets struktur udspringer direkte af mine observationer som viste, at elevers deltagelse påvirkes af tryghed, samarbejde og frygt for at lave fejl, derfor har jeg planlagt at indlede lektionerne med fælles stilladsering for at sikre en tryk ramme.

Planlægningen af forløbet viser, at både observationerne og de faglige valg peger i samme retning, altså at eleverne har brug for tydelig struktur, sproglige modeller og konkrete mestringsoplevelser for at styrke deres skrive-relaterede self-efficacy. Ved at arbejde systematisk med stilladsering,

samarbejdsformer og genrepædagogiske greb skabes et læringsmiljø, hvor alle elever også uanset deres forudsætninger kan deltage meningsfuldt og opleve succes. Samtidig giver den gradvise progression fra fælles modellering til individuel skrivning mulighed for, at eleverne udvikler både sproglig sikkerhed og faglig selvstændighed. På den måde understøtter forløbet både inklusion, faglig udvikling og elevers selvtillid til deres muligheder i arbejdet med engelsk skriftlighed.

Refleksion og analyse af min undersøgelse

Jeg vil i denne del analysere og reflektere over, hvordan mit planlagte skriveforløb om information report og noun groups faktisk fungerede i praksis i 6. klasse, og hvordan klasseledelse, stilladsering og relationsarbejde påvirkede elevernes deltagelse og self-efficacy. Mit formål med denne undersøgelse var at undersøge hvordan jeg i min rolle som både underviser og undersøger, med afsæt i observationer, elevprodukter og konkrete undervisningssituationer, bedst muligt kan besvare mit undersøgelsesspørgsmål:

Hvordan kan jeg med afsæt i overvejelser over klasseledelse og Hiim og HIPPES relationsmodel planlægge, gennemføre og evaluere et undervisningsforløb i engelsk i 6. klasse med fokus på udvikling af elevernes self-efficacy gennem arbejdet med information report og noun groups?

Gennem særligt fokus på teorier og overvejelser fra Bandura, Hiim & Hippe, Ogden, Jensen, Dörnyei, Guldbrandsen, Skibsted og Højholt & Holm Poulsen, har jeg forsøgt at vurdere og analysere hvad der skete i klassen, og hvordan det kan forstås i lyset af de teorier.

Didaktisk grundlag og tilrettelæggelse af undervisningsforløbet

Min undersøgelse i 6. klasse understøtter Fælles Mål for engelsk efter 7. klasse på den måde at eleverne bl.a. skal kunne skrive tekster i forskellige genrer og udtrykke sig mere præcist og varieret (undervisningsministeriet, 2019). Efter at eleverne havde afleveret deres elevprodukter som var deres egne information rapporter, kunne jeg se, at de havde taget nogle skridt i netop den retning. Jeg havde i min observations periode læst flere af elevernes sidste afleveringer omhandlende deres familie. Her skrev mange elever meget korte, simple tekster. Nu kan jeg se flere eksempler på, at de forsøger at uddybe deres beskrivelser ved hjælp af mere komplekse noun groups, fx: "a tired little student"

Overordnet set var der stadig varierede kvalitet, og nogle skrev stadig relativt korte tekster, men det tyder på, at den funktionelle grammatik og genrepædagogiske tilgang, fandt vej til elevernes faktiske skrivning (Derewianka & Jones, 2022), (Humphrey, Drog, & Feez, 2012). Sammenlignet med de elevtekster, jeg så før forløbet, er der flere tegn på, at de har fået et sprog for at skrive mere præcist og informativt, hvilket understøtter relevansen af at koble Fælles Mål med eksplicit arbejde med genre og noun groups (undervisningsministeriet, 2019). Samtidig blev det tydeligt for mig, at Fælles Mål ikke kan realiseres alene gennem fagligt indhold, men at de også kræver et læringsmiljø, hvor elever tør prøve, fejle og arbejde mere udfoldet. Her blev forbindelsen mellem

self-efficacy, klasseledelse og deltagelsesbetingelser meget konkret i min praksis (Bandura, 2012), (Ogden, 2015), (Jensen, 2011) (Højholt & Holm Poulsen, 2023) Selvom jeg kun gennemførte et miniforløb, blev det stadig hurtigt tydeligt for mig, hvor betydningsfulde relationer er for elevernes faglige mod. Jeg nåede nok ikke at opbygge stærke, dybe relationer på grund kort tid med eleverne, men jeg arbejdede målrettet på at skabe et trygt læringsrum, hvor eleverne oplevede tydelighed og støtte.

Med afsæt i Højholt & Holm Poulsens forståelse af deltagelsesbetingelser forsøgte jeg at skabe undervisning, hvor alle elever kunne være med, ikke afhængigt af elevens udgangspunkt, men fordi strukturen gjorde deltagelse mulig. Derfor organiserede jeg lektionerne i små, tydelige trin og brugte klare stilladseringer så deltagelse blev mindre risikofyldt for især de elever, der nemt mister modet. Eksempelvis i den individuelle øvelse "Find noun groups" gik flere elever i stå fra start, så jeg brød opgaven ned i tre enkle trin: først farvekodede vi et eksempel sammen på tavlen, derefter fandt eleverne et eksempel i makkerpar, og først til sidst arbejdede de individuelt. Denne ændring gjorde opgaven mere overskuelig (Højholt & Holm Poulsen, 2023). Denne tilgang hænger tæt sammen med, at deltagelsesproblemer ikke ligger i barnet, men opstår i samspillet mellem opgaver og rammer.

Jeg havde på forhånd en bekymring for, om arbejdet med noun groups ville være for avanceret til en 6. klasse, især fordi min observation viste usikkerhed omkring grammatik og en tendens til at "skrive så lidt som muligt" for at undgå fejl. I praksis viste det sig dog, at niveauet fagligt set var passende rimelig passende under forudsætning af tydelig stilladsering.

I de første lektioner brugte jeg meget tid på fælles gennemgang af modeltekster og små øvelser med noun groups, hvor vi sammen på klassen byggede substantivgrupper op trin for trin. Min oplevelse var, at denne langsomme opbygning skabte genkendelse og tryghed for langt de fleste elever. Det bekræfter, at planlægningen med en tydelig progression fra fælles modellering til selvstændig skrivning var det rigtige valg i denne klasse (Hiim & Hippe, 2007)

Samtidig arbejdede jeg bevidst med klasseledelse, særligt ved at skabe tydelige rammer og genkendelige rutiner, som gav eleverne forudsigelighed og tryghed (Ogden, 2015). Jeg brugte klare beskeder, visuelle mål på tavlen og faste arbejds gange, så eleverne vidste præcis, hvad de skulle, og hvornår de skulle det. Samtidig forsøgte jeg at udøve den professionelle, dialogiske autoritet, Jensen beskriver, hvor lærerens ledelse fungerer som støtte og ikke som kontrol (Jensen, 2011). En central del af mit underspørgsmål handler nemlig om, hvordan klasseledelse kan understøtte udviklingen af self-efficacy i skriveforløbet. Et eksempel på dette sås under "gallery walk" aktiviteten, hvor eleverne skulle gå rundt, se hinandens arbejde og tale om deres løsninger. Formålet var at skabe en pause med bevægelse og uformel faglig snak, men for et par af drengene blev rammen for fri. De begyndte at gå rundt uden retning, snakke om andre ting og forstyrre de grupper, der var i gang. I stedet for at hæve stemmen, gik jeg roligt hen til dem og genintroducerede en enkel struktur: "I vælger tre plakater, ser dem sammen og fortæller

hinanden en ting, I lægger mærke til" (Jensen, 2011). Denne brug af rammer frem for sanktioner afspejler det, Ogden beskriver som forebyggende klasseledelse, ved at uro ofte opstår, når elever mangler retning (Ogden, 2015). Efter den korte guidning fandt drengene til ro og gik i gang. På den måde brugte jeg en kombination af tydelig struktur, roligt toneleje og professionel dialogisk autoritet til at lede dem tilbage i opgaven. Samtidig oplevede jeg det også som et konkret eksempel på, hvordan Hiim & Hippes relationsmodel kan bruges dynamisk til at justere mål og arbejdsformer i lyset af de elevforudsætninger, der viser sig i praksis (Hiim & Hippe, 2007). Den enkle struktur med trinmodellen, dagens mål og det genkendelige opgaveformat, fungerede som en fælles ramme, der gjorde aktiviteten overskuelig igen for drengene og samtidig beskyttede de andre elevers arbejdsro. Strukturen blev dermed en ikke-stigmatiserende støtte, som alle kunne læne sig ind i, og som gav drengene mulighed for en faglig mestringsoplevelse fremfor et relationsmæssigt nederlag (Hiim & Hippe, 2007).

Med self-efficacy som grundlag havde jeg fokus på at skabe små, overskuelige mestringsoplevelser for eleverne. Dette lykkedes især, fordi de kunne læne sig op ad de modeller, jeg havde udarbejdet på forhånd. De havde både modelteksten, farvekodningen og deres egne tidligere noun groups at vende tilbage til, og jeg viste dem konkret, hvordan man kunne "låne" formuleringer og kombinere dem til nye sætninger. Derfor blev opgaven om at skrive sin egen informations rapport, gjort meget mere simpel og overskuelig for eleverne. Det var ikke længere en åben opgave, hvor det var svært at vide, hvor man skulle starte, der var i stedet sproglige stilladser, hvilket hjalp eleverne til at erfare, at de faktisk kunne løse opgaven, hvilket er afgørende for at styrke elevernes tro på egne skriveressourcer (Bandura, 2012)

Samlet set viser min undersøgelse, at relationer, struktur og stilladsering arbejder tæt sammen. Tilsammen skabte de deltagelsesbetingelser, hvor eleverne turde engagere sig i arbejdet med information rapport og noun groups.

Elevdeltagelse, læringsmiljø og effekten af didaktiske greb

Min forudgående observation viste, at flere elever kæmpede med skrive-relateret usikkerhed. Nogle fagligt stærke piger gik fx helt i stå, da de stødte på et ukendt ord, og måtte op til læreren, fordi de troede, der var fejl i opgaven. En anden pige fortalte mig i en samtale, at hun "hellere laver en kortere tekst end at risikere at lave fejl". Og en fagligt svagere elev udtrykte: "Jeg håber, vi kommer sammen," med en stærkere pige, hvilket peger på et behov for social tryghed som forudsætning for at gå i gang.

Højholt og Holm Poulsen beskriver, hvordan elevers deltagelse i undervisningen altid er situeret og formet af de deltagelsesbetingelser, vi som lærere skaber (Højholt & Holm Poulsen, 2023). Disse udsagn og observationer bekræftede, at skrivevanskeligheder i denne klasse skal forstås som et udtryk for usikkerhed. Gennem mit undervisningsforløb forsøgte jeg at imødekemme dette ved at bruge niveauinddelte grupper, som eleverne kendte fra tidligere, for at skabe tryghed og genkendelighed. Jeg tydeliggjorde dagens mål og delmål i hver lektion og arbejdede med fælles

modellering, før eleverne skulle skrive selv. Samtidig holdt jeg fast i strukturen med *hjælpebordet*, som eleverne allerede kendte, og som jeg havde observeret som en succesfuld støtteform. Især de fagligt og socialt mere udsatte elever så ud til at profitere af denne kombination af struktur og relationel støtte. De kom ofte til hjælpebordet med stor usikkerhed, men gik som regel derfra med konkrete løsninger og en følelse af at være "kommet i mål". Set med Banduras briller kan dette forstås som små, men vigtige mestringsoplevelser, hvor eleverne får erfaringer med, at de faktisk kan lykkes med en opgave, hvis de får passende støtte (Bandura, 2012). Samtidig peger Guldbrandsen på, at netop denne form for anerkendende og strategifokuseret støtte er udviklingsstøttende, fordi den retter sig mod elevens handlinger og muligheder frem for at fastholde eleven i kategorier som "dygtig" eller "svag" (Guldbrandsen, 2023). Anerkendelse gennem mestringsoplevelser og konkret vejledning viser eleverne, hvad de kan gøre næste gang, og dermed styrkes deres udviklingsmuligheder. Det oplevede jeg især i situationen med pigen, der sagde: "Jeg skriver den bare kort." Da hun fik konkret og strategifokuseret støtte, gik hun fra at ville minimere opgaven til faktisk at skrive videre. Det viser, hvordan anerkendende, udviklingsstøttende feedback kan ændre elevens tilgang.

Pigen, der "hellere skriver kort" → self-efficacy i praksis

I lektion 4 skulle eleverne skrive deres egne information rapporter. Da jeg gik rundt, så jeg en pige, der sad med tomt papir. Hun sagde "Jeg skriver den bare kort," og kiggede ned, uden at gå i gang. I stedet for at korrigere hende direkte, satte jeg mig ved siden af og sagde "Du har allerede vist, at du kan lave flotte noun groups, og dem skal vi bare have med i teksten". Her brugte jeg bevidst verbal persuasion for at styrke hendes tiltro til egne evner (Bandura, 2012).

Jeg spurgte, hvilket tema hun ville vælge, og hun svarede "Jeg tror, jeg vil skrive om fodbold." Derefter modellerede jeg en simpel sentence frame sammen med hende "The ball is rolling towards the.....". Vi udfyldte den første sætning sammen. Herefter sagde hun "Okay, så prøver jeg selv," og skrev tre sætninger mere uden støtte, hvor hun faktisk anvendte både noun groups og relating verbs. I denne episode kan jeg genkende flere af Banduras self-efficacy-kilder gennem blandt andet mestringsoplevelse, hvor eleven lykkedes med en sætning, hvilket blev et springbræt til mere. Jeg gjorde brug af verbal overtalelse, da jeg pegede eksplicit på noget, hun allerede kunne. Og gennem modellering, da jeg forsøgte at vise en konkret måde at komme i gang på gennem sentence frames. Samtidig er situationen et eksempel på genrepædagogik i praksis, hvor sentence frames fungerer som stilladser, der gør genrekravene håndterbare og overskuelige for eleven (Derewianka & Jones, 2022). I stedet for at skulle "opfinde" en tekst, kunne hun udfylde en kendt ramme og gradvist tage mere sprogligt ansvar.

Noun-group-aktiviteterne → handlingsorienteret

De små, målrettede læringstrin, Physical noun group maker (spillet) og plakatarbejdet kan også ses i lyset af handlingsorienteret didaktik. Keiding og Wiberg beskriver, hvordan handlingsorienteret undervisning bygger på meningsfulde aktiviteter, hvor eleverne arbejder hen imod konkrete produkter og får mulighed for at handle, producere og efterfølgende reflektere (Keiding & Wiberg, 2013). Eksempelvis har min 6. klasse lavet opgaver hvor de skulle, farvekode noun groups i en modeltekst, bygge deres egne noun groups med farvede kort og samle deres eksempler på en fælles informations plakat. Eleverne var meget engagerede i at "samle" flest mulige noun groups og opfandt i nogle tilfælde kreative og sjove kombinationer, da de lod deres forestilling vandre. Jeg observerede her at plakaten fungerede som et synligt resultat af deres handlinger og gav en form for faglig stolthed for flere af eleverne. Samtidig var aktiviteten med til at opbygge et genrespecifikt ordforråd at vende tilbage til, når de senere arbejdede med information rapporter. Denne type opgaver var både performative (de gjorde noget med sproget, fysisk og kreativt) og kommunikative (de forklarede hinanden, hvordan man lavede en kombination). Det understøtter Dörnyei's pointe om, at motiverende undervisning ofte kræver, at eleverne oplever sig som aktive deltagere i meningsfulde fællesskaber (Dörnyei, 2001) og Moorhouses fokus på, at det rigtige læringsmiljø skabes gennem tydelig rammesætning og muligheder for aktiv deltagelse (Moorhouse, 2016).

Samlet analyse i lyset af SMTTE-modellen og afrunding

Når jeg ser tilbage på mit undervisningsforløb gennem SMTTE-modellens elementer, synes jeg der er en sammenhæng mellem klassens forudsætninger, mine didaktiske valg og de tegn, der viste sig i elevernes arbejde. Sammenhængen var i udgangspunktet en klasse, der havde høj mundtlig tryghed, men lav skrive-relateret self-efficacy. Observationer og elevudsagn pegede på usikkerhed, frygt for at lave fejl og en markant afhængighed af støtte, særligt i mødet med mere åbne skriveopgaver. På den baggrund formulerede jeg målet om, at eleverne både skulle udvikle deres evne til at skrive mere komplekse og præcise informations rapporter og samtidig styrke deres tro på, at de faktisk kunne lykkes i skriveprocessen.

For at nå dette, arbejdede jeg med en række tiltag i undervisningen. Eksempelvis ved at bruge en genrepædagogisk og funktionel tilgang, hvor eleverne arbejdede konkret med noun groups, modeltekster og sentence frames, kombineret med en tydelig klasseledelse med klare dagsmål, trinmodeller og niveauinddelte grupper samt en relations orienteret støtte i form af hjælpebord, anerkendende feedback og fælles modellering. Jeg tror at disse tiltag tilsammen skabte et læringsmiljø, hvor eleverne vidste, hvad de skulle, hvordan de skulle gøre det, og hvor de kunne hente støtte undervejs.

I forløbet begyndte der gradvist at vise sig tegn på progression. I elevprodukterne kunne jeg se, at mange elever skrev længere tekster, brugte flere noun groups og fulgte genrestrukturen tydeligere. I klassens interaktion observerede jeg, at flere elever gik hurtigere i gang med opgaverne, og at elever, som tidligere holdt igen, synes at turde skrive mere end det helt

minimale. Situationen med pigen, der indledte med at sige “Jeg skriver den bare kort,” men efter modellering og strategifokuseret støtte endte med at skrive flere sætninger helt selvstændigt, står som et tydeligt eksempel på styrket skriverelateret self-efficacy.

I forhold til evalueringen ved jeg at det er et miniforløb, og jeg kan derfor ikke konkludere, at elevernes skrive-relaterede self-efficacy generelt er varigt ændret. Alligevel tyder en række små tegn på, at forløbet har bevæget sig i den ønskede retning og har lagt et fundament for videre udvikling. Så som længere tekster, mere komplekse sproglige valg, hurtigere til at starte øvelserne samt positive erfaringer med støtte og struktur (Nørregaard Rasmussen, 2008).

Når jeg ser på analysen som helhed, står det klart, at undersøgelsesspørgsmålet har været meningsfuldt. Der er en tydelig sammenhæng mellem klasseledelse, funktionel grammatik, genrepædagogik og anerkendende støtte, og netop kombinationen har skabt deltagelsesmuligheder, hvor eleverne både udviklede deres skriftlige sprog og deres tro på, at de kan lykkes i skriveprocesser. Forløbet viser samtidig, at dette kræver opmærksomhed på struktur, relationer og de små mestringsoplevelser, der gradvist styrker elevernes skrive-relaterede self-efficacy. Det er særligt i spændingsfeltet mellem tydelige rammer og relationel støtte, at elevernes udvikling bliver mulig.

Det som overraskede mig

Noget af det, der overraskede mig i forløbet, var, hvor lille en stilladsering der skulle til for at ændre enkelte elevers tilgang til skriftligt arbejde. Jeg havde forventet, at elevernes lave self-efficacy krævede lange, intensive indsatser, men i praksis så jeg, hvordan blot en tydelig sentence frame, en fælles start eller en kort støtte kunne skabe et markant skifte. Episoden med pigen, der sagde “Jeg skriver den bare kort,” blev et vendepunkt. Jeg troede, hendes opgiveness handlede om det faglige niveau, men det viste sig at være et udtryk for usikkerhed. Da hun fik et konkret første skridt og oplevede en lille mestring, ændrede hendes engagement sig med det samme. Jeg ser nu usikkerhed mindre som “elevens problem” og mere som et tegn på, at opgave og rammer endnu ikke giver tilstrækkelige muligheder for at lykkes.

Her blev pointen om deltagelsesbetingelser meget konkret for mig, fordi flere elevers modstand mod skriftlighed ændrede sig, når jeg bare brød opgaverne ned, modellerede tydeligt og gav mulighed for støtte undervejs (Højholt & Holm Poulsen, 2023). Det har flyttet mit blik fra “kan/kan ikke” til “under hvilke betingelser kan eleven deltage?”.

Jeg har også fået en mere reel forståelse af klasseledelse. Hos Ogden og Jensen fremstår struktur og professionel autoritet ofte som principper, men i forløbet erfarede jeg, hvordan helt konkrete greb så som dagens mål på tavlen, faste trin, kendte rutiner som hjælpebordet, skabte både ro og fungerer som stilladser for de mest usikre elever (Ogden, 2015) (Jensen, 2011). Jeg oplevede samtidig, at Hiim & HIPPes relationsmodel ikke kun er et planlægningsværktøj, men en hjælp til at justere mål, indhold og arbejdsformer undervejs, når elevernes reaktioner viser at de har brug for

ændringer (Hiim & Hippe, 2007).

Endelig har jeg lært, at genrepædagogik og functional grammar ikke blot er teorilære, men helt konkrete nøgler til, at eleverne kan skrive mere flot og præcist. Når jeg sammenligner før- og efterteksterne, står det klart, hvor stor en forskel eksplicit sprogarbejde faktisk gør (Derewianka & Jones, 2022).

Forløbet har samlet set mindet mig om, hvor meget der faktisk kan flytte sig, når undervisningen bliver gjort konkret, overskuelig og tilgængelig for alle. Jeg står tilbage med en klarere forståelse af, at små justeringer i undervisningen kan skabe store forskelle i elevernes mod, fokus og tilgang til skriftligt arbejde.

Konklusion via en DIGI-talk

Link: <https://www.studietube.dk/media/10268996/ybw12zevr0xoftto15ismgmy0cyfefdvs0pyppr>

Bibliografi

- Aagerup, L., & Willaa, K. (2024). Observation som metode. I *Lærers undersøgelsesmetoder* (s. 133-178).
- Bandura, A. (2012). Self-efficacy. Kognition & pædagogik.
- Brodersen, P., & Gissel, S. (2020). Kapitel 5. Elevens forudsætninger og lærers differentiering af undervisningen. I *God og effektiv undervisning* (4. udg.). Hans Reitze.
- Dörnyei, Z. (2001). 2 creating the basic motivational conditions. I *Motivational strategies in the language classroom* (s. 31-48). Cambridge University Press.
- Derewianka, B., & Jones, P. (2022). *Teaching language in context*.
- Guldbrandsen, L. (2023). Udviklingspsykologi og udviklingsstøttende relationer. I *Pædagogisk psykologi i læreruddannelsen* (s. 81-92). Akademisk forlag.
- Højholt, C., & Holm Poulsen, C. (2023). Konflikter og situeret ulighed i skolens læringsfællesskaber. I E. S. Løw, *Pædagogisk psykologi i læreruddannelsen* (s. 238-249 af 324) (s. 238-249).
- Hedegaard-Sørensen, L., & Penthin Grumløse, S. (2016). Betingelser for børns deltagelse i undervisningen. I *Lærerfaglighed, inklusion og differentiering: pædagogiske lektionsstudier i praksis*. (s. 115-135). Samfundslitteratur.
- Hiim, H., & Hippe, E. (2007). En kritisk-humanistisk didaktik knyttet til didaktisk relationstænkning. I H. & Hiim, *I: Læring gennem oplevelse, forståelse og handling*. KBH: Gyldendal.
- Humphrey, S., Drog, L., & Feez, S. (2012). Expressing ideas in verbal texts. I *Grammar and meaning* (s. 16–17, 20–23, 26–34, 38–43, 46–49 og 203–206). Primary English Teaching Association Australia.
- Jensen, E. (2011). Klasseledelse magt og autoritet. I *Gyldendals pædagogikhåndbog otte tilgange til pædagogik* (s. 315-332). Gyldendal.
- Jones, P., & Derewianka, B. (2022). *Teaching Language in Context - Third Edition*. Oxford.
- Keiding, T., & Wiberg, M. (2013). Handlingsorienteret didaktik. I *Læringsteori og didaktik* (s. Kapitel 14).
- Mølbæk, M., Hedegaard-Sørensen, L., & Quvang, C. (2015). *Observation og evaluering af elevens deltagelse og læringsprofil*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Moorhouse, B. (2016). Creating the right enviromen. I *English teaching professional* (s. 22-25).

- Munkholm, M., & Skibsted, E. (2023). Læreren som udforsker af skolelivets praksis. I *Pædagogisk psykologi i læreruddannelsen* (s. 52-63).
- Nørregaard Rasmussen, T. (2008). Planlægningsmodeller: En støtte og en udfordring til lærerens viden. I *Almen didaktik - i læreruddannelse og lærerarbejde* (s. 108–128). Aarhus : Kvan .
- Ogden, T. (2015). Perspektiver på klasseledelse. I *Klasseledelse: praksis, teori og forskning* (s. 63-91). Dafolo.
- Skibsted, E. (2015). En model for undervisningsdifferentiering: fra forståelse til handling. I *Undervisningsdifferentiering: et princip møder praksis* (s. 31-47). Akademisk Forlag.
- undervisningsministeriet, b. o. (2019). *Engelsk Fælles Mål* . Hentet fra Emu.dk:
https://www.emu.dk/sites/default/files/2025-08/25_21660-1%20GSK_F%C3%A6llesM%C3%A5l_Engelsk%201587379_1_1.PDF
- Undervisningsministeriet, B. o. (05. 09 2025). *Bekendtgørelse af lov om folkeskolen*. Hentet fra retsinformation.dk: <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2025/1100>
- Winther, H. (2012). Det professionspersonlige - om kroppen som klangbund i professional kommunikation. I *Kroppens sprog i professionel praksis* (s. 74–88). Billesø & Baltzer.

Bilag

Bilag 1: Observations skemaer

Del 1: faglig fokus

Observationsselement	Beskrivelse/Spørgsmål	Notater
Skriftlig deltagelse	Hvordan deltager eleverne i skriftlige aktiviteter? Tager de initiativ, eller går de i stå? Viser de vedholdenhed i skriveprocessen?	Generelt deltager eleverne godt. Det virker til, at de kan lide denne type opgaver, hvor de skal sidde og skrive svar, som efterfølgende bliver rettet. En specifik situation opstod hos to dygtige piger i klassen, som stødte på et ord, de ikke kendte. De løb op til læreren meget frustrerede og mente, at der måtte være en fejl i opgaven, selvom det blot var et for dem ukendt ord. Disse to piger gik helt i stå og kom ikke videre med opgaven, fordi de blev så påvirkede af situationen. Opgaverne ser generelt ud til at være overskuelige. Det er maksimalt to ark, og reglen er, at hvis eleverne bliver færdige i timen, får de ikke lektier for. Det kan de relativt nemt nå, hvilket ser ud til at skabe motivation og vedholdenhed.
Elevernes tilgang til skriveopgaver	Hvordan går eleverne i gang? Virker de sikre, tøvende eller afhængige af hjælp? Hvem tager initiativ, og hvem går i stå hurtigt?	Der er overordnet fire elever, som hver gang spørger, om de må komme op til "lærerens hjælpebord". De bliver ofte siddende der, fordi de er meget usikre og hurtigt går i stå. To af eleverne er ordblinde, og de to andre er generelt usikre. De ordblinde elever vil helst sidde hos læreren og få hendes støtte frem for at bruge de it-hjælpemidler, de ellers har til rådighed.
Respons på stilladsering og modeller	Hvordan reagerer eleverne på modeller som eksempeltekster, fælles skrivning og scaffolding-skemaer? Hjælper det dem til at skrive mere selvstændigt eller mere komplekst?	De har en eksempeltekst, som de kopierer meget fra, og deres tilgang virker lidt som om, at de bare gerne vil have opgaven overstået. Efter at have læst deres seneste afleveringer har jeg en fornemmelse af, at de ikke formår at skrive mere komplekst. De bruger måske ikke så meget af det, de har lært i timen, men forsøger i stedet at kopiere så meget som muligt fra eksempelteksten.
Arbejde med åbne skriveopgaver	Hvordan håndterer eleverne mere frie skriveopgaver, hvor de skal anvende faglig viden selvstændigt? Viser de usikkerhed, kreativitet, struktur eller rigiditet?	
Samarbejde i skriveprocessen	Hvordan samarbejder elever i par/grupper om at udvikle ideer, ordforråd og tekststruktur? Hvem hjælper hvem?	Læreren sætter altid eleverne sammen, så de får altså sjældent selv lov til at vælge grupper. Dermed bliver de niveauinddelt. Læreren ønsker, at elever med højere niveau arbejder sammen, mens elever med lavere niveau arbejder sammen, så hun kan være mere opmærksom på dem, der har brug for ekstra støtte. Det tyder på, at disse grupper skaber en

		form for tryghed og hjælper eleverne med at få lavet meget. Det fremmer også deres selvstændighed. Et konkret eksempel var en pigegruppe, som jeg vil betegne som "mellemniveau". De formåede at lave hele opgaven uden at spørge om hjælp. De fandt deres egne måder at være selvstændige på. Der var et par ord, de ikke kendte, men her gik de selv ind på ordbogen, slog ordene op og talte om, hvad de betød, og hvordan de passede ind i teksten. Det var dejligt at se, hvordan niveauinddelte grupper skabte tryghed og samtidig understøttede et højt arbejdsniveau.
--	--	---

Del 2: pædagogisk fokus

Observations- element	Beskrivelse/Spørgsmål	Notater
Social positionering i klassen	Hvilke elever er tydeligt aktive i klassens fællesskab – og hvem holder sig tilbage? Ses der eksklusion eller grupper?	Der er tydelig faglig klasseledelse. I engelsktimerne er der for eksempel aldrig mulighed for selvvalgte grupper, og eleverne får heller ikke lov til at tale, medmindre de rækker hånden op. Undervisningen styres ikke med magt, men med struktur, og det virker til at være accepteret i klassen. Jeg har også observeret andre lektioner, hvor eleverne, selvom der er lavet grupper på forhånd, stadig protesterer. Det, der særligt springer i øjnene, er, at de ikke altid er varsomme med deres sprog. Det falder dem let at tale nedladende til hinanden, blot fordi de ikke ønsker at være i samme gruppe. Det kan være hårdt at høre, for elever i 6. klasse har ikke så mange hævninger, og når en dreng siger noget som: "Ej, skal jeg arbejde sammen med den idiot?", så tror jeg ikke nødvendigvis, han mener det. Det virker snarere som en spontan frustration, fordi han havde håbet på at komme i gruppe med en anden. Jeg tror, at man ved at lave faste grupper i længere perioder kan reducere sådanne episoder, fordi eleverne får tid til at vænne sig til hinanden og finde arbejdsrutiner sammen.
Betingelser for deltagelse i skriftlighed	Hvilke faglige og sociale faktorer synes at fremme eller hæmme elevernes deltagelse i engelskundervisningen? Hvilke elever profiterer mest af tydelig struktur?	De mere socialt udsatte og fagligt svage elever profiterer meget af struktur. Et konkret eksempel er, at læreren altid skriver dagens plan på tavlen, hvilke opgaver der skal laves, og hvordan de skal løses. For eksempel skrev læreren: "Jeg læser først, og I læser højt i kor." På den måde ved eleverne, at de skal læse højt, men også at de ikke skal gøre det alene. Når der arbejdes skriftligt, har læreren ofte sit læsebord. Efter opgaven var blevet forklaret, spurgte en af de ordblinde drenge: "Laver du hjælpebord som du plejer?" Det indikerer, at dette er en struktur, han kender, føler sig tryk ved og gerne vil fortsætte med.

Lærers rolle og forventninger	Hvordan understøtter læreren elevernes brug af engelsk? Er der tegn på forskelsbehandling eller lave forventninger?	Der er ikke som sådan forskelsbehandling, ud over at eleverne arbejder i niveauopdelte grupper. Her forsøger læreren at undervisningsdifferentiere, så flest mulige får noget ud af lektionen. Det gælder også for de fagligt svage elever, som ikke kan gemme sig bag andre, der laver opgaverne for dem. På den måde tror jeg, at så mange som muligt får et fagligt udbytte.
Social fordeling og positionering i skriveaktiviteter	Hvem dominerer, og hvem trækker sig? Er der mønstre i deltagelse? Hvordan påvirkes skrivningen af sociale relationer?	
Synlige/ikke-synlige elevstemmer	Hvilke elever "fylder" i undervisningen, og hvem bliver overset? Er der mønstre ift. køn, sproglige færdigheder, status?	Det tyder på, at de fagligt dygtige elever fylder mest i undervisningen – og at de også får lov til det. Læreren udtaler selv: "Jeg går ikke fra midten og ned, jeg vil arbejde fra midten og op." Hermed menes ikke, at nogen skal overses, men at de fagligt stærke også skal have mulighed for at blive udfordret. Læreren bruger forskellige metoder til at inddrage eleverne. For eksempel kan de elever, der har lyst, få lov til at rette opgaverne. En typisk fremgangsmåde er, at en af pigerne læser en sætning højt uden at sige det manglende ord, hvorefter klassen siger deres svar i kor, og hun til sidst giver det rigtige svar. Nogle gange, når klassen møder en ny tekst ved højtlesning, får de elever, der har lyst, også mulighed for at læse gloserne op. Der ses ikke nogen klare mønstre i forhold til køn, men i højere grad i forhold til fagligt niveau. Læreren har formået at skabe et læringsrum, hvor det giver status at være engageret og dygtig – frem for at være den, der taler højest.
Self-efficacy i skrivning	Udviser eleverne tro på, at de kan løse skriveopgaven? Hvem virker modige og hvem virker tilbageholdende? Hvordan påvirker feedback og små mestringer dem?	Læreren var i gang med at forklare opgaven, da hun stoppede op og sagde: "Læg blyanten." En af de fagligt stærke elever svarede straks: "Kan vi ikke godt gå i gang?" Det var tydeligt, at opgaven endnu ikke var fuldt forklaret, og at flere af eleverne stadig ikke havde forstået den. Jeg hørte også en af pigerne sige: "Jeg håber, vi kommer sammen," og ud fra mine observationer var det en fagligt mindre stærk elev, der sagde det til en af de fagligt stærke piger. Det får mig til at tænke, at hun måske havde svært ved at overskue opgaven og håbede på at komme i gruppe med en, hun kunne støtte sig til. Ved hjælpebordet oplever eleverne ofte små mestringer. De får mere mod på engelsk, fordi de bliver støttet hele vejen igennem processen. Selvom de får meget hjælp, ender de som regel med at blive færdige og forlader timen med en følelse af tilfredshed.

Bilag 2: Lektionsplaner

Lektion 1 (1x45 min)

Sekvens En lektion opdeles i sekvenser – kald dem 1, 2, 3...	1	2	3	4
Varighed Her skriver du, hvor lang tid den enkelte sekvens varer	10 min	15 min	10 min	10 min
Indhold Her beskriver du, hvad sekvensen omhandler	Fælles brainstorm	Billedstimulus + Word bank	Modeltekst	Gennemgang af struktur
Formål/mål Her skriver du, hvad formålet og målet/målene er for den enkelte sekvens	Aktivere forforståelse – forstå formålet med en Information Report	Opbygge fagligt ordforråd	Kende genre og sproglige træk	Forstå Information Reports opbygning
Materialer Her beskriver du, hvilke materialer og læremidler, der skal bruges	Tavle, spørgsmål	Billede (fx Arctic Fox)	Kort tekst	Farver/ikoner, tavle
Aktivitet Her beskriver du undervisnings-, arbejds-, og organisationsformer U: underviser E: elever	U spørger, E svarer og bidrager til brainstorm	U viser billede, E identificerer nøgleinfo	U læser/gennemgår, E markerer dele*	U gennemgår, E følger/skriver ned
Evaluering og feedback Her beskriver du, hvordan du vil arbejde med evaluering og feedback af elevernes læringsudbytte og læringsproces	Mundtlige bidrag – formative observationer	U samler ord, E tjekker forståelse	Korte spørgsmål	Spørgsmål + tjek for forståelse

Lektion 2 (1x45 min)

Sekvens	1	2	3	4	5
Varighed	5 min	5 min	20 min	10 min	10 min
Indhold	Hurtig intro til noun groups	Fælles opbygning af noun groups	Physical Noun Group Maker (hands-on)	Spot the noun groups	Mini-skrivning af noun groups
Formål/mål	Forstå basale byggeklodser	Se eksempler, udvikle sproglig bevidsthed	Konkret forståelse + mestringsoplevelse	Genkende noun groups i tekst	Anvende strukturen selv
Materialer	Tavlemodel	Tavle, elevinput	Farvet papir, ord kort	Modeltekst fra mig (co-pilot)	Sentence frame
Aktivitet	U forklarer, E farvekoder	U bygger, E foreslår ord	E klipper, sorterer og bygger	Makkerarbejde	Individuelt
Evaluering og feedback	Hurtig tjek/spørgsmål	E forklarer valg	U cirkulerer; foto af produkter	Lærer tjekker markeringer	Hvis man har brug for hjælp

Lektion 3 (1x45 min)

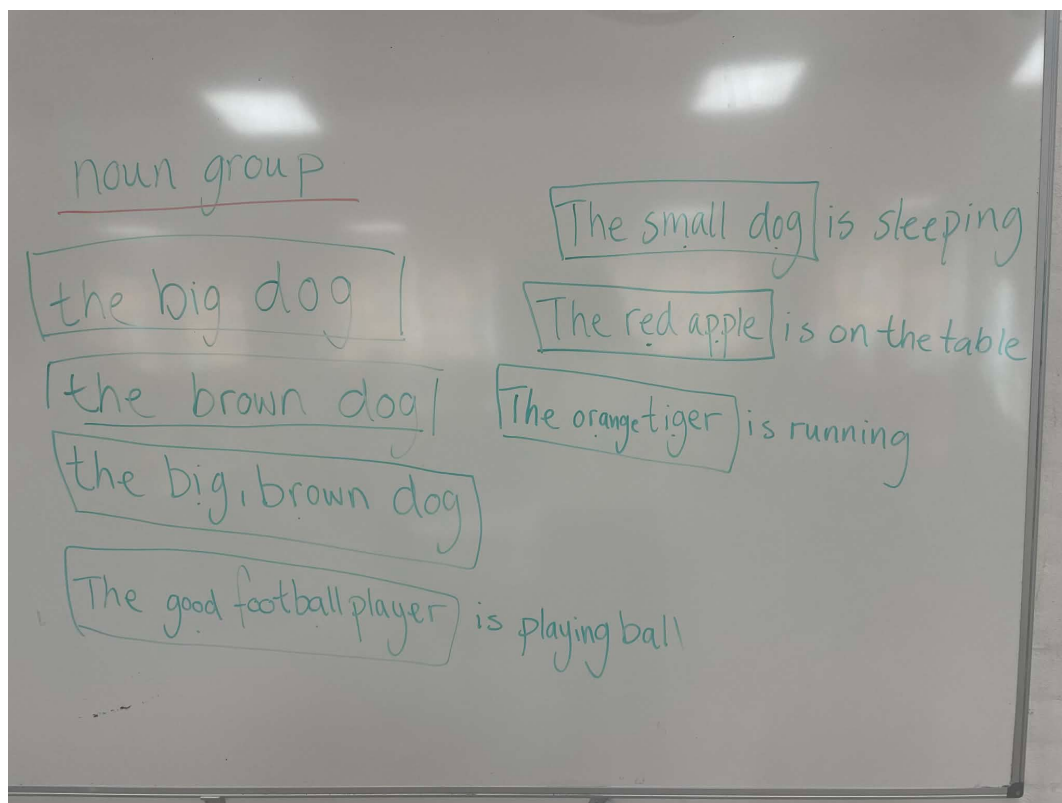
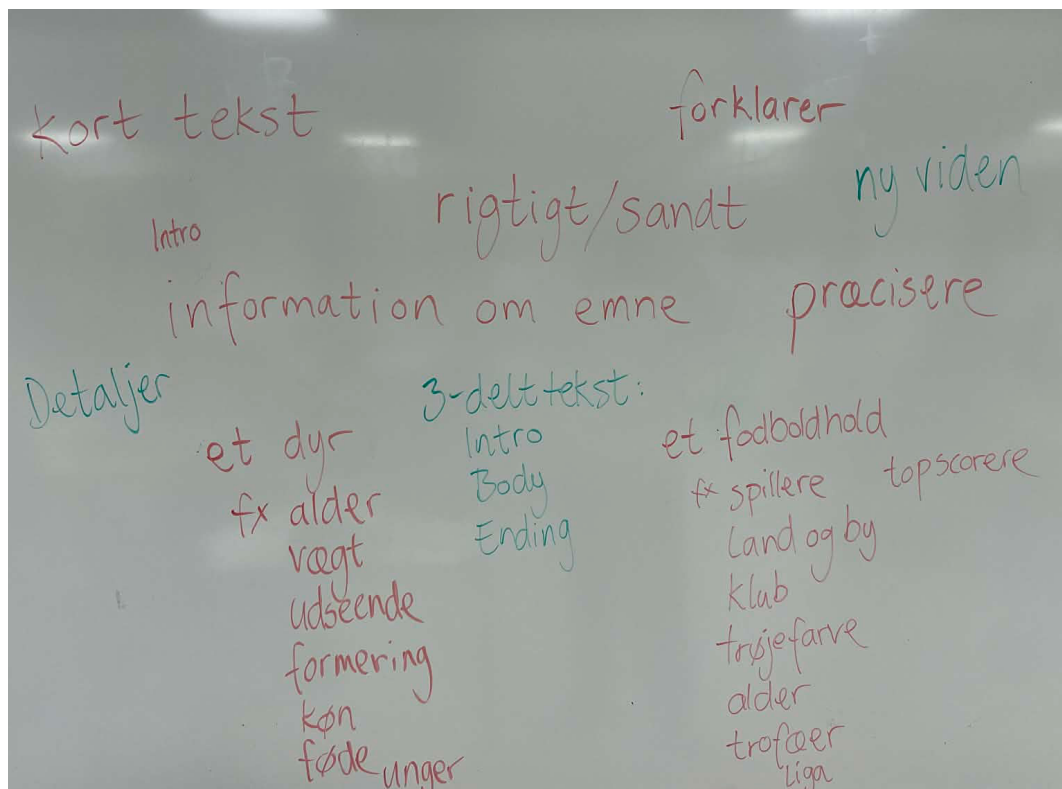
Sekvens	1	2	3	4
Varighed	5 min	10 min	15 min	20 min
Indhold	Gennemgang af genrekort	Fælles brainstorm om fælles emne	Find noun groups i tekst	Mini-information plakat
Formål/mål	Repetition af struktur	Ordforrådsopbygning i fælles kontekst	Genkende og forklare funktion	Kombinere noun groups + facts
Materialer	Tavle, genrekort	Billeder/tekst	Kort tekst + farver	Papir, billeder, farver
Aktivitet	U forklarer, E lytter	Dialog	Gruppearbejde	Individuelt / par
Evaluering og feedback	Korte spørgsmål		Grupper præsenterer 1 eksempel	Gallery walk

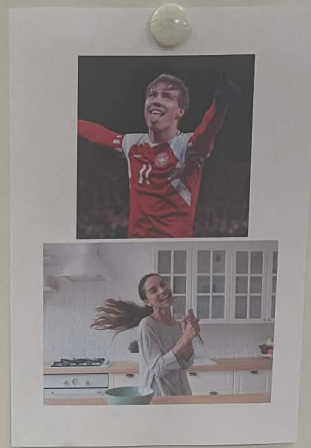
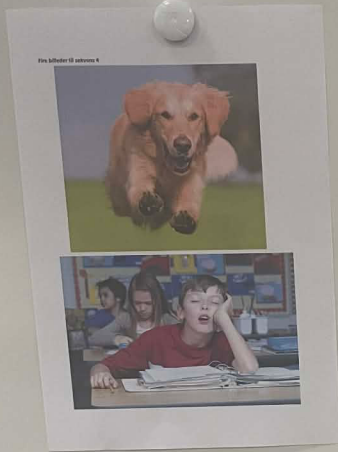
Lektion 4 (1x45 min)

Sekvens	1	3	2	4
Varighed	5 min	10 min	20 min	5 min
Indhold	Elever vælger emne	Strukturark + sentence frames	Skrivning af Information Report	Self-efficacy refleksion
Formål/mål	Engage & ownership	Give stilladser til skrivning	Skrive en faglig tekst med noun groups	Eleverne sætter ord på deres mestring
Materialer	Emneliste og arbejde fra timerne	Scaffold sheet	Word banks, tidligere plakater	Refleksionsark (forhåndslevet spørgsmål)
Aktivitet	Individuelt arbejde	U gennemgår, E udfylder felter	Individuelt, U går rundt og hjælper	Individuelt
Evaluering og feedback		Lærer gennemgår med enkelte elever	Løbende feedback når man kommer forbi	Refleksion til dem og mig

Bilag 3: Artefakter

Tavle med klasse snak fra de første to lektioner





A small, brown dog.

The young, sleeping pupil.

Noun groups

a beautiful Christmas tree
green
big
gigant
small

the good dinner
delicious
amazing
brown
family

Int

Noun groups ark

Øvelse 1- Find noun group'en

Læs sætningerne. Sæt en ring om noun group'en.

1. The small dog is running.
2. A red apple is on the table.
3. The big car is blue.
4. A happy student is smiling.

Øvelse 2 - Byg en noun group (scaffolding)

Vælg ét hovedord (navneord). Vælg derefter ét lille ord + ét beskriver-ord.

A. Hovedord (vælg ét)

dog / cat / apple / student / car

B. Lille ord (vælg ét)

the / a

C. Ord der beskriver (vælg ét)

big / small / red / happy / brown

Skriv din noun group her:

A. Hovedord (vælg ét)

book / ball / teacher / house / banana

B. Lille ord (vælg ét)

the / a

C. Ord der beskriver (vælg ét)

blue / long / funny / yellow / old

Skriv din noun group her:

Øvelse 3 - Sæt noun group ind i en sætning (sentence frame)

Indsæt en "noun group" først i sætningen.

1. _____ is on the table.
2. _____ is very nice.
3. _____ is in the room.

Øvelse 4 - Lav din egen Noun Group Bank (A1)

Match et "beskriver"-ord med et passende navneord. Skriv som noun groups.

Navneord

dog / cat / apple / banana / student / car / book / house / chair / bag / ball

big → _____

red → _____

happy → _____

small → _____

blue → _____

old → _____

fast → _____

(Elever kan skrive fx "big house", "red apple" osv.)

Bilag 4: Mine eksemplerapporter (AI formuleret)

Volcanoes

Introduction= blue → Body (details) = rød → Conclusion = grøn → understreget = noun groups

A volcano is a tall cone-shaped mountain that can release hot lava, ash, and gas from inside the Earth. Volcanoes are dangerous mountains. They can change the land fast. They are found in many places in the world.

What a Volcano Looks Like

A volcano has a wide rocky base, steep sides, and a deep round crater at the top. Inside the volcano is a long central tube that leads to the hot melted rock underground.

How Volcanoes Erupt

A volcano erupts when strong underground pressure pushes hot thick liquid rock, called magma, toward the surface. The magma becomes lava. During an eruption, bright orange lava, dark ash clouds, and hot gases shoot into the air.

Where Volcanoes Are Found

Volcanoes are common along the Ring of Fire, a large area around the Pacific Ocean. They are also found on islands and mountain ranges with active geological activity.

Why Volcanoes Are Important

Volcanoes create rich fertile soil that helps plants grow. They also form new land, such as islands, and help scientists learn about the Earth's inner structure.

Volcanoes are powerful natural formations that shape the Earth. By understanding how they work, we can stay safe and appreciate these impressive geological features.

Tigers

Introduction= blue → Body (details) = rød → Conclusion = grøn → understreget = noun groups

A tiger is a large orange-and-black wild cat that lives in Asia. It is one of the most powerful animals in the world. Tigers are known for their strong bodies, sharp teeth, and beautiful striped fur.

Appearance

A tiger has a big muscular body, strong legs, and a long powerful tail. Its fur is bright orange with black vertical stripes that help it hide in the forest. The tiger also has large white patches on its face and chest and wide yellow eyes for good night vision.

Habitat

Tigers live in hot tropical forests, tall grasslands, and cold mountain areas in Asia. They need large natural spaces with many trees, fresh water, and enough prey to survive.

Diet

Tigers are carnivores. They eat large plant-eating animals such as deer, wild pigs, and buffalo. A tiger uses its quiet movements and strong jumping ability to catch its prey. It usually hunts alone and mostly at night.

Behaviour

Tigers are solitary animals, which means they live alone. They have large hunting territories, which they protect from other tigers. Tigers are also strong swimmers and often spend time in cool shallow water during hot weather.

Tigers are powerful and important animals that play a key role in nature. Protecting their disappearing habitats is necessary to keep these amazing creatures safe in the future.

Christmas

Introduktion

Christmas is a happy winter holiday. Many families put a big green Christmas tree in their home. They decorate it with bright lights and small colourful ornaments. Children enjoy spending time with their family and doing simple Christmas activities. In December, people listen to soft Christmas music and like the warm cozy feeling in their homes.

Body (details)

Families often put a shiny star on top of the tree. Children hang red-and-white stockings on the wall and put small paper decorations around the room. Many homes have warm candles on the table and soft blankets on the sofa. This makes the living room feel calm and nice.

Outside, the streets have bright Christmas lights and big red bows. When it is cold, children wear warm hats, wool scarves, and winter gloves. They play in the white snow and build a big snowman with button eyes and a carrot nose. Some children also make snow angels or slide on small snowy hills.

On Christmas Eve, families eat sweet cookies and a warm dinner. Many people drink hot chocolate and open small gifts under the tree. Some families read short Christmas stories or watch a cozy Christmas movie together.

Conclusion

Christmas is a time for happy moments, warm feelings, and simple traditions. Families enjoy being together and celebrating this special holiday.

Bilag 5: Mine eksempelpakater



Bilag 6: Elev artefakter

The Beautiful World Cup Championship



FEI Logo



The beautiful FEI world cup championship is a wonderful competition for dressage riders and showjumpers also, it's a hard competition and not everybody can ride it, it's for professional grand prix riders and not for beginners. In the horse-world FEI is known for its pretty blue and purple colors, world cup have been in Denmark and I've been in Herning to see world cup it was amazing and a whole out of the box experience. If you don't like horses then you don't give a s**t about it, But for equines Its means a lot to see this crazy hard competition especially if you have a good seat in center up front it's a wonderful place and its super easy to go to world cup with 5,000 and go home with your bank in minus, I spend 4,000 of my own cash this year and used 1,000 last year and you just keep on seeing things you like and want.

Soccer



There is a big and beautiful football stadium.

At the great football stadium there is very cold, because it is made of concrete but there are soft cushions in many seats.

There are not many happy fans on the football stadium.

Here we have a team that has white and light blue t-shirts and a goalkeeper wearing an orange jersey.

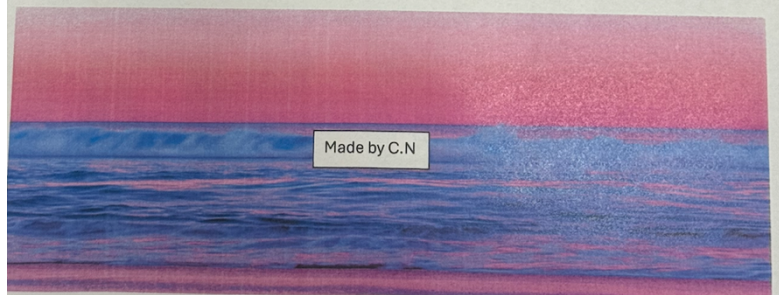


Here is a good team.

The famous Football players can earn a lot of big money if they score a good goal or make a nice pass.



Made by C.N



Christmas

Intro

Christmas is a happy winter holiday. Many families put a big green Christmas tree in their home. They decorate it with bright lights and small colourful ornaments. Children enjoy spending time with their family and doing simple Christmas activities. In December, people listen to soft Christmas music and like the warm, cozy feeling in their homes.

Families often put a shiny star on top of the tree. Children hang red-and-white stockings on the wall and put small paper decorations around the room. Many homes have warm candles on the table and soft blankets on the sofa. This makes the living room feel calm and nice.

Body

Outside, the streets have bright Christmas lights and big red bows. When it is cold, children wear warm hats, wool scarves, and winter gloves. They play in the white snow and build a big snowman with button eyes and a carrot nose. Some children also make snow angels or slide on small snowy hills.

On Christmas Eve, families eat sweet cookies and a warm dinner. Many people drink hot chocolate and open small gifts under the tree. Some families read short Christmas stories or watch a cozy Christmas movie together.

Christmas is a time for happy moments, warm feelings, and simple traditions. Families enjoy being together and celebrating this special holiday.

Ending

Noun groups ark

Øvelse 1 - Find noun group'en

Læs sætningerne. Sæt en ring om noun group'en.

1. The small dog is running.
2. A red apple is on the table.
3. The big cat is blue.
4. A happy student is smiling.

Øvelse 2 - Byg en noun group (scaffolding)

Vælg ét hovedord (navneord). Vælg derefter ét lille ord + ét beskriver-ord.

A. Hovedord (vælg ét)
dog / cat / apple / student / car

B. Lille ord (vælg ét)
the / a

C. Ord der beskriver (vælg ét)
big / small / red / happy / brown

Skriv din noun group her:

the small apple

A. Hovedord (vælg ét)

book / ball / teacher / house / banana

B. Lille ord (vælg ét)

the / a

C. Ord der beskriver (vælg ét)

blue / long / funny / yellow / old

Skriv din noun group her:

the old ball

Øvelse 3 - Sæt noun group ind i en sætning (sentence frame)

Indsæt en "noun group" først i sætningen.

1. The red apple is on the table.
2. The big house is very nice.
3. _____ is in the room.

Øvelse 4 - Lav din egen Noun Group Bank (A1)

Match et "beskriver"-ord med et passende navneord. Skriv som noun groups.

Navneord

dog / cat / apple / banana / student / car / book / house / chair / bag / ball

big → dog
red → car
happy → student
small → cat
blue → ball
old → chair
fast → _____

(Elever kan skrive fx "big house", "red apple" osv.)

gang e

1M

Sekvens 3 – Struktur-gennemgang og MODELTEKST

Tigers

Introduction

Intro

A tiger is a large orange-and-black wild cat that lives in Asia. It is one of the most powerful animals in the world. Tigers are known for their strong bodies, sharp teeth, and beautiful striped fur.

Appearance

A tiger has a big muscular body, strong legs, and a long powerful tail. Its fur is bright orange with black vertical stripes that help it hide in the forest. The tiger also has large white patches on its face and chest and wide yellow eyes for good night vision.

Habitat

body

Tigers live in hot tropical forests, tall grasslands, and cold mountain areas in Asia. They need large natural spaces with many trees, fresh water, and enough prey to survive.

Diet

Tigers are carnivores. They eat large plant-eating animals such as deer, wild pigs, and buffalo. A tiger uses its quiet movements and strong jumping ability to catch its prey. It usually hunts alone and mostly at night.

Behaviour

Tigers are solitary animals, which means they live alone. They have large hunting territories, which they protect from other tigers. Tigers are also strong swimmers and often spend time in cool shallow water during hot weather.

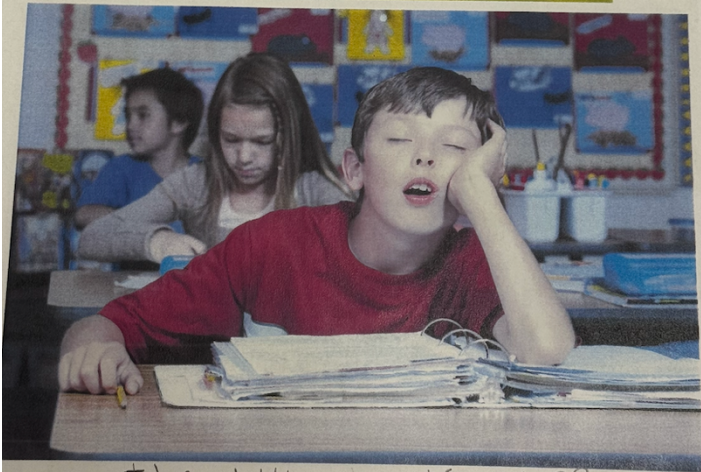
ending

Tigers are powerful and important animals that play a key role in nature. Protecting their disappearing habitats is necessary to keep these amazing creatures safe in the future.

the dog is orange
A cute little dog

Fire billeder til sekvens 4





the little boy is sleeping
a little tired student