



BACHELOR PROJEKT



**EN LEGENDE TILGANG MED FOKUS
PÅ MUNDTLIGHED OG DELTAGELSE
I TYSKUNDERVISNINGEN**

Anne Sophie Hougaard Jensen (284425)
Louise Leth Jensen (304116)

VIA University College, Læreruddannelsen Silkeborg.

Vejledere: Karen Wobeser & Jesper R. Pedersen

83.980 anslag

27. maj 2024



Indhold

Indledning.....	1
Læsevejledning.....	2
Metode	3
Videnskabelig metode	3
Undersøgelsesmetode	3
Overvejelser inden afprøvning af lektionsplan.....	5
<i>Præsentation af aktiviteter</i>	6
Aktionslæring	7
Teoretisk ståsted	7
<i>Definition af leg</i>	7
<i>Den legende tilgang til undervisning</i>	8
Playwheel modellen	9
Undervisningsdifferentiering og UVD-modellen.....	10
Elevdeltagelse, mestring og stilladsering.....	11
Motivation og mestringsforventninger	12
<i>Mundtlighed</i>	13
Den kommunikative tilgang.....	13
Kommunikationsstrategier	16
Tilrettelæggelsen af undervisning med en legende tilgang.....	16
<i>Legens- og mundtligheds rolle i aktiviteterne</i>	17
Lektion 1	17
Lektion 2	18
Lektion 3	21
Elevernes oplevelse af de forskellige legetyper og mundtligheden	22
At skabe deltagelsesmuligheder gennem en differentieret undervisning	23
Tilrettelæggelse af den differentierede undervisning med UVD-Modellen.....	23
Mestringsforventninger og stilladsering, som en afgørende faktor for, at opnå en tyskundervisningen, hvor eleverne oplever deltagelsesmuligheder	26
At fremme elevernes motivation i tyskfaget gennem forskellige motivationsorienteringer	29
Spørgeskemaundersøgelsen.....	31

Diskussion	32
Konklusion	35
Referenceliste	37
Bilag.....	40
<i>Bilag 1: Undervisningsplan.....</i>	<i>40</i>
<i>Bilag 2: Observationsskema</i>	<i>41</i>
<i>Bilag 3: Interview.....</i>	<i>43</i>
<i>Bilag 4: Elevernes tegninger</i>	<i>44</i>
<i>Bilag 5: Test.....</i>	<i>45</i>
<i>Bilag 6: Spørgeskemaundersøgelse.....</i>	<i>46</i>

Indledning

I de seneste år har der været særligt fokus på motion og bevægelse i undervisningen. Med Sundhedsstyrelsens anbefaling om 45 min bevægelse integreret i undervisningen, stiller dette nye krav til læreren. I folkeskoleloven udformet af Børne- og Undervisningsministeriet står der således i paragraf 15; *"Undervisningstiden skal tilrettelægges, så eleverne får motion og bevægelse i gennemsnitligt 45 minutter om dagen [...]"* (Børne- og Undervisningsministeriet, 2021). Selvom dette er et særligt fokusområde fra ministeriets side, fremhæver Volshøj og Réol (2018), at kun 36% af udskolings eleverne har motion og bevægelse integreret i deres undervisning to gange eller mere om ugen. Undersøgelsen påpeger, at udfordringerne ved at implementere de anbefalede 45 min bevægelse om dagen i undervisningen er med øget fokus på eksamener, oplevelsen af tidspres, lærerens usikkerhed, manglende erfaringer med bevægelse i en undervisningssammenhæng, samt elevernes modstand mod lege og bevægelse der virker barnlige. Bevægelse i undervisningen kan indtænkes som et didaktisk værktøj, som kan medvirke til fagets faglige indhold. Dette kan medvirke til at skabe et positivt, motiverende og trygt klassefællesskab og læringsmiljø, samt bidrage til folkeskolens lov om 45 min daglig bevægelse i skolen. Bevægelsesaktiviteterne kan integreres på forskellige måder gennem f.eks. æstetiske læreprocesser og forskellige lege (Volshøj & Réol, 2018, 188-191). Denne måde at indtænke bevægelse og motion i undervisningen har gjort os nysgerrige på, hvordan man kan inddrage bevægelse, i form af leg i tyskundervisningen og hvilken effekt denne didaktiske tilgang kan have på elevernes faglige udvikling og deres mundtlighed. På den baggrund har vi udarbejdet nedenstående problemformulering, som vi ønsker at undersøge:

I hvilken grad kan man, ved hjælp af en legende tilgang, tilrettelægge en differentieret tyskundervisning i 7. klasse, der styrker elevernes mundtlighed, og øger deres deltagelsesmuligheder?

Læsevejledning

Udgangspunktet for vores opgave har været at belyse, hvordan den legende tilgang i tyskundervisningen i 7. klasse kan bidrage til at styrke elevernes mundtlighed og deltagelsesmuligheder. Dette finder vi interessant at belyse, da vi oplever at tyskfaget ofte bliver omtalt som kedeligt, svært og ligegyldigt. Dette er en udfordring, vi som kommende tysklærere skal forholde os til.

I første del af vores opgave vil vi redegøre for vores anvendte metode til indsamling af empiri, samt præsentere vores aktiviteter. Vores undersøgelsesfelt bygger på kvalitative spørgeskema og semistruktureret elevinterview, da vi ønskede at inddrage perspektiver fra både lærere og elever. Ud fra vores empiriske fund har vi inddraget svar og citater, som er med til at belyse vores problemformulering (hhv. bilag 6 og 3) Derudover har vi brugt åbne og ustrukturerede observationer, som er noteret under afprøvning af vores aktiviteter, for derefter at kunne analysere på elevernes mundtlighed og deltagelsesmuligheder (bilag 2). I metodeafsnittet vil vi uddybe vores valg af undersøgelsesmetoder, samt argumentere for fordele og ulemper ved valgte metoder.

I opgavens anden del redegør vi for valgt teori, som vi anvender til at belyse vores undersøgelsesfelt. Vi anvender Helle Marie Skovbjerg, Søren Brostrøm, Playfull learning projektet m.fl. til at definere forståelsen af leg, forskellige legetyper og stemninger. Til at redegøre for tilrettelæggelse af undervisningen har vi anvendt Playwheel modellen, som er udarbejdet af Københavns Professionsskole og UVD-modellen defineret af Else Skibsted. Til at belyse elevers mundtlighed har vi anvendt Susanna Fernández, Elke Rühl m.fl. til at redegøre for den lingvistiske kompetence og kommunikationsstrategier. Afslutningsvis har vi anvendt Mette Pless og Einar Skaalvik m.fl. til at definere motivation, mestringsforventninger og stilladsering. Vi anvender forskning på nationalt plan i form af en forskningsrapport om leg, inklusion og fællesskab i skolen, som er udarbejdet af Helle Marie Skovbjerg m.fl. Denne forskning er med til at underbygge vores teoretiske ståsted og give perspektiv på vores empiriske fund.

I opgavens tredje del præsenteres analysen, hvor vi med afsæt i vores teoretiske ståsted analyserer og diskuterer vores empiriske fund sammenholdt med den nationale

forskning. Vores analyse bygger på, hvordan den legende tilgang kan påvirke elevernes mundtlighed og øge deres deltagelsesmuligheder, samt hvordan undervisningen kan differentieres.

I opgavens fjerde del diskuteres den legende tilgangs potentialer og begrænsninger. Derudover reflekteres over vores egen undervisningsaktiviteter og indsamlede empiri, for at belyse mulige handlingsperspektiver og forbedringsmuligheder.

I opgavens afsluttende del konkluderes der på, i hvilken grad den legende tilgang kan bidrage til at styrke elevernes mundtlighed og deltagelsesmuligheder, og hvordan man kan tilrettelægge sin undervisning med inddragelse af leg og differentiering.

Metode

I dette afsnit vil vi redegøre for vores valg af metode og præsentere vores empiri, samt redegøre for fordele og ulemper ved valgt undersøgelsesmetode

Videnskabelig metode

Vi har i denne opgave inddraget den hermeneutiske tilgang, som interesserer sig for, hvordan vi forstår og fortolker virkeligheden. Vi havde en hypotese om, at den legende tilgang kunne have en positiv virkning på elevernes mundtlighed i tyskfaget, samt være medvirkende til at styrke elevernes deltagelsesmuligheder i tysk. Gennem afprøvning af tilrettelagte undervisningsaktiviteter med en legende tilgang, testede vi vores hypotese for at nå til en større forståelse for virkeligheden. Efter afprøvningen holdt vi vores feltobservationer op imod vores hypotese, for at kunne analysere og fortolke, om vores hypotese stemte overens med virkeligheden. Denne form for tilgang er i tråd med den hermeneutiske spiral. I samspil med den hermeneutiske tilgang har vi anvendt den fænomenologiske metode. Denne metode er anvendt gennem kvalitative interview, spørgeskema og observationer for at få den subjektive oplevelse og erfaring med virkeligheden (Aagerup & Willaa, 2024, 75-82).

Undersøgelsesmetode

Til at undersøge vores problemstilling, har vi som tidligere nævnt, fundet det relevant at inddrage både elevperspektivet og lærerperspektivet. Elevperspektivet kan give os

indblik i, hvordan eleverne oplever den legende tilgang i undervisningen, hvorimod lærerperspektivet kan give os indblik i, hvilken og hvor stor grad leg bliver brugt i tysk-undervisningen. Til indsamling af empiri på elevniveau, har vi anvendt metoder af kvalitativ karakter, hvilket er gjort i form af interviews af elever, classesamtaler og observationer fra afprøvning i praksis. Til indsamling af empiri på lærerniveau har vi anvendt metoder af kvalitativ karakter i form af en spørgeskemaundersøgelse. Undersøgelsen har et induktivt udgangspunkt i form af, at vi har taget udgangspunkt i vores indsamlede empiri og ikke på forhånd havde en eller flere bestemte teorier, som dannede grundlag for problemformuleringen. Vi undersøgte virkeligheden, og ud fra vores empiri fandt vi teorier og begreber, som kunne belyse vores undersøgelsesresultater, og dermed besvare vores problemformulering. Vores undersøgelser har også elementer fra en deduktiv tilgang, da vi forinden undersøgelsen havde en eksisterende viden og forståelse af det vi ønskede at undersøge (Aagerup & Willaa, 2024, 38-41). I det følgende afsnit vil vi redegøre for empirien og argumentere for fordele og ulemper ved de valgte undersøgelsesmetoder.

Elevinterview

Som tidligere nævnt ønskede vi at inddrage elevperspektivet, hvilket vi blandt andet har gjort ved at lave elevinterview. Vi interviewede to elever ud fra et semistruktureret interview. Dette var med henblik på at spørge eleverne ind til deres oplevelser med de aktiviteter vi havde udarbejdet, og deres holdning til at bruge leg som didaktisk metode i undervisningen (bilag 3). Fordelen ved at bruge interview som metode er, at eleverne får mulighed for at fortælle, hvordan de oplevede undervisningen, og de aktiviteter vi havde planlagt. Fordelen er, at vi som interviewer havde mulighed for at stille uddybende spørgsmål undervejs. En ulempe ved at lave semistruktureret interviews er, at man kan komme til at stille for ledende spørgsmål, og dermed lede de interviewede til at give det svar, man som interviewer ønsker at få (Aagerup & Willaa, 2024, 181-184).

Observationer

Vores observationer er noteret ud fra en åben ustruktureret tilgang. Vi ønskede at observere, hvordan aktiviteterne udspillede sig i praksis, og hvordan eleverne deltog i de forskellige aktiviteter. Vi havde ikke på forhånd udarbejdet et konkret undersøgelseskema, men derimod noteret det ned som vi oplevede, og det som eleverne sagde.

Vi har begge på skift haft rollen som deltagende observatører i form af at være aktive aktører i demonstrationen. Fordelen ved denne metode er, at observatøren ikke er afgrænset i sin observation, men derimod har mulighed for at notere alt som sker. Samtidig er der mulighed for at observatøren opdager noget nyt, som kan inddrages i sin efterfølgende bearbejdelse af observationerne. Ulempen ved denne metode er, at den er krævende for observatøren, da alt skal noteres. Der er også en risiko for at observatøren ikke får noteret alt korrekt (Agerup & Willaa, 2024, 142-145).

Spørgeskemaundersøgelse

Ved at lave en spørgeskemaundersøgelse fik vi mulighed for at inddrage lærerperspektivet. Med denne undersøgelse har vi været særligt interesseret i, hvordan læreren bruger leg i deres undervisning. Spørgeskema er en kvantitativ metode, hvor der kan indgå kvantitative og kvalitative spørgsmål, hvilket vi har inddraget i vores spørgeskema, for at opnå det største indblik i lærernes oplevelse af brugen af lege i undervisningen (bilag 6). Vi bruger primært kvalitative spørgsmål, som er åbne, og dermed giver lærerne mulighed for at besvare det med flere ord eller forklaringer. Fordelen ved at bruge spørgeskema som metode er, at det giver mulighed for at række ud til flere modtager, og dermed bliver kvantiteten af svar højnet. Ulempen ved spørgeskema er, at man kan komme til at stille ledende spørgsmål, og dermed få de svar man ønsker at få, på den måde bliver svarene ikke autentiske. Ved spørgeskema er der også en risiko for misforståelser, da man ikke har mulighed for at stille uddybende spørgsmål, som man har i interviewet (Agerup & Willaa, 2024, 211-214).

Overvejelser inden afprøvning af lektionsplan

Vores indsamling af empiri har bygget på et samarbejde med vores tidligere praktikskole, som er en almen folkeskole i Ikast-Brande Kommune. Vi afprøvede vores undervisningsaktiviteter i to 7.klasser. Grundet vores tidligere praktikophold på skolen, havde vi opbygget en relation til eleverne, og vi havde et forudgående kendskab til elevernes individuelle elevforudsætninger, mestringsforventninger i tyskfaget, samt deres klassekultur (Jensen & Jensen, 2024). De erfaringer har vi indtænkt i tilrettelæggelsen af en lektionsplan på tre lektioner, hvor vi havde mulighed for at afprøve de forskellige legende aktiviteter.

Vores afprøvede legende aktiviteter består af 8 aktiviteter. Vi arbejder indenfor et tema, som er Kleidung. Når man underviser i fremmedsprog, er det relevant at være bekendt med sit eget sprog- og tilegnelsessyn, da det er afgørende for den undervisning, man kommer til at udføre. Vi læner os op ad et funktionelt sprogsyn og et kommunikativt tilegnelsessyn. Gældende for det funktionelle sprogsyn og den kommunikative tilegnelse er at, det er kommunikation som er i fokus, samt at sprogets funktion er afgørende (Bjerre & Ladegaard, 2007, 18-19).

Præsentation af aktiviteter

I dette afsnit vil vi kort redegøre for vores forskellige aktiviteter, som indgår i vores lektionsplan, da der igennem opgaven vil blive refereret til dem flere gange. Aktiviteternes navne vil primært fremgå på tysk i opgaven ligesom i nedenstående afsnit.

Forløbet startede med en lektion med fokus på ordforrådstilegnelse. Den første aktivitet var en brainstorm for indsporing på temaet Kleidung. Den næste aktivitet var "Quiz und Tausch". Her skulle eleverne interagerer med hinanden ved at gå rundt og stille hinanden spørgsmål. Den sidste aktivitet var "Memoryspiel". Denne aktivitet var et klassisk vendespil med billeder og tekst, hvor det handlede om, hvem der kunne finde flest stik.

I anden lektion var den første aktivitet "Meine Person trägt". I denne aktivitet skulle eleverne tegne og forklare hinanden på tysk, hvad de havde tegnet. I 7.b var den næste aktivitet "dødbold". Her skulle eleverne spille dødbold. Når de "døde", skulle de over til læreren og sige et ord på tysk eller oversætte et dansk ord til tysk indenfor emnet, for at kunne deltage i legen igen. I 7.a var aktiviteten "Modenschau". Eleverne gik her et modeshow for klassen. De var i makkerpar, hvor den ene var model og den anden kommentator. Alle elever skulle både gå showet og kommentere.

I den sidste og tredje lektion var aktiviteten et "Einkaufsspiel". Her skulle eleverne i grupper handle hos hinanden. Spillet fungerede til en vis grad som kortspillet fisk. Eleverne fik hver en indkøbsliste, og det handlede om at finde alle tingene på sin liste som den første. For at finde tingene på deres liste, skulle de spørge deres medspillere om kortene. Hvis personen ikke havde det søgte kort, gik turen videre til den næste

person i gruppen. Vinderen af spillet var den, der fik indsamlet alt på deres indkøbsliste først.

Aktionslæring

Vi har anvendt metoden *aktionslæring*. Metoden består af fem faser: *Formulering af en problemstilling, iværksættelse af aktioner, observation af aktioner, den didaktiske samtale og bearbejdelse af erfaringer* (Canger & Kaas, 2016, 280-283). De fem faser retter sig mod den didaktiske kompetence, som omhandler at kunne planlægge, gennemføre og evaluere længerevarende undervisningsforløb. Eftersom vi kun havde få lektioner til at afprøve vores aktiviteter, har vi ikke afprøvet et længerevarende undervisningsforløb, som metoden ellers retter sig mod, men vi har valgt stadig at gøre brug af metoden, da de forskellige faser i metoden også er relevante at medtænke. Vi har udarbejdet en kort lektionsplan. Da vi havde to 7. klasser, havde vi mulighed for at afprøve aktiviteter i den ene 7. klasse, for derefter at kunne tilpasse og revurdere aktiviteterne inden afprøvning i den anden 7. klasse. Ved at bruge denne metode havde vi mulighed for at kvalitetssikre og redidaktisere vores undervisningsforløb.

Teoretisk ståsted

I dette afsnit redegør vi for vores valg af teori, som vi anvender til at belyse vores problemformulering.

Definition af leg

Brostrøm definerer to former for leg, *den frie leg* og *den voksenstøttede leg*. I denne opgave defineres leg, med fokus på en lærings- og skolemæssig kontekst, derfor er det den voksenstøttede leg, som danner grundlag for vores syn på leg i aktiviteterne. Den frie leg definerer Brostrøm som lege, hvor børnene får mulighed for at indtage legen uden en voksens påvirkning. Den anden legeform, som Brostrøm fremhæver, er den voksenstøttede leg (Broström, 2018, 35-36). Den voksenstøttede leg er modsætningen til den frie leg, da læreren spiller en central og aktiv rolle i elevernes leg. I denne sammenhæng kan man tale om begrebet *legende læring*, som centrerer sig om, at leg og læring kan ske i en sammenhæng (Broström, 2018, 38). I den legende

læring kommer faget og fagets indhold først, som omsættes gennem en legende tilgang (Broström, 2018, 44). Det er den voksenstøttede leg som er omdrejningspunktet for, hvordan en legende tilgang kan indtænkes i undervisningen for at fremme elevernes mundtlighed i tyskfaget. Legende læring og lærerens aktive deltagelse i legen skaber mulighed for at fremme elevernes mundtlighed, da læreren får mulighed for at højne kvaliteten og elevernes dialog i legen. På denne måde får læreren mulighed for at styrke legens kvalitet og legens faglige udbytte (Broström, 2018, 39).

Den legende tilgang til undervisning

Deweys teori om "learning by doing" taler ind i den didaktiske legende tilgang, hvorpå læreren sørger for, at aktiverer elevernes kroppe og skabe en undersøgende og aktiv tilgang til undervisningen. Learning by doing er en læringsteori, som er baseret på en undersøgende tilgang i undervisningen. Med teorien fremhæver Dewey vigtigheden af, at eleverne arbejder aktivt med det faglige indhold, da det er gennem gøremål, at eleverne skaber erfaringer med læring med det faglige indhold i undervisningen (Dewey, 2005, 14-15).

Forskellige legetyper kan være væsentlige at definere i forståelsen af, hvordan leg kan indtænkes og anvendes i en undervisningskontekst. I vores definition af legetyper lærer vi os op ad de forskellige legetyper defineret af Playfull Learning projektet. De seks forskellige legetyper er: *Fantasi-, sanse-, bevægelses-, rolle-, konstruktions- og konkurrenceleg*. Fantasileg er lege, hvor elevernes egen fantasi er central. Her skal eleverne opdigte, meddigte og turde lade fantasien få styringen for legen. Sanseleg er, hvor elevernes sanse- og oplevelsesmæssige perspektiv med indholdet aktiveres. Bevægelsesleg er lege, hvor kroppen aktiveres. I rolleleg skal eleverne indtage en rolle, som i et skuespil. Eleverne skal anvende deres fantasi og indlevelsesevne for at kunne indleve sig i den givne situation. I konstruktionslegen skabes der noget nyt i undervisningen. Eleverne skal i denne legetype producere noget. Dette kan for eksempel være at bygge modeller, lave egne producerede spil og kreative produkter. Den sidste af de seks legetyper er konkurrenceleg. I konkurrencelege er det konkurrenceelementet, som er det centrale. De forskellige legeformer kan ske i en kombination i en leg (Københavns professionshøjskole, u.å.).

Forskellige legestemninger

Legestemninger er forskellige stemninger, som der kan opleves under en leg (Skovbjerg, 2021, 65). Legens stemning er i tæt sammenhæng med legens orden, altså hele legens univers og legens praksis. Derudover hænger legens stemninger også tæt sammen med relationen, der er mellem de legende. At være i legens stemning er også at give sig hen til det uvisse i legen, for at de legende kan skabe legen sammen. Der er forskellige legestemninger i legen efter hvilke legetyper der udføres. Helle Marie Skovbjerg har defineret fire former for legestemninger: *Hengiven*, *højspændt*, *opspændt* og *euforisk*. De fire former skal anses som fire rene former, der kan anvendes til at forstå og beskrive legen (Skovbjerg, 2021, 65-70). I den hengivne legestemning handler det om, at de legende kommer ind i en kontinuerlig og forudsigelig rytme af handlinger, hvor kroppen er stille og i rolige bevægelser. Det er fordybelsen, der er central i denne legestemning. Den anden legestemning er højspændt, hvor kroppen er i bevægelse og de legende oplever et sus og en intens oplevelse af kropslig tilstedeværelse (Skovbjerg, 2021, 71-72). Den tredje legestemning er opspændt, som handler om at præsentere og vise sig frem foran andre. Publikum er i centrum og kroppens udtryk og fremstilling er omdrejningspunktet. Den sidste legestemning er euporisk. Denne form for legestemning er meget energikrævende og særdeles intens. Her handler stemningen om at flygte og finde noget nytænkende, da der sker konstante brud på det, der foregår. De forskellige lege kan indeholde flere legestemninger og gennem legene skifte, hvilket vil holde legen i udvikling (Skovbjerg, 2021, 76).

Playwheel modellen

I tilrettelæggelsen af vores legende undervisningsaktiviteter har vi anvendt Playwheel modellen. Modellen er et didaktisk værktøj, som kan anvendes som inspiration, planlægning og refleksionsværktøj i tilrettelæggelsen af en legende, kreativ og eksperimenterende læring i undervisningen. Modellen skelner mellem forskellige farvede ringe; *hvid*, *rød*, *gul*, *grøn* og *sort*. Den hvide cirkel i midten er undervisningens konkrete mål og indhold. Den røde cirkel er undervisnings- og organisationsformer. Den gule ring er forskellige legetyper. Den grønne cirkel er forslag til legemedier. Den sidste sorte cirkel er forslag til steder, hvor undervisningen udføres. De fire forskellige cirkler rundt om den hvide cirkel, er dynamiske og kan anvendes i en kombination i

undervisningen, for at have en varierende funktion, for forståelsen af det faglige indhold (Københavns professionshøjskole, u.å).

Undervisningsdifferentiering og UVD-modellen

For at skabe deltagelsesmuligheder for alle eleverne har vores undervisning centreret omkring undervisningsdifferentiering. Undervisningsdifferentieringen defineres af Vagn Røbel Hansen som: *“Undervisningsdifferentiering er et princip for undervisning, hvor man tager udgangspunkt i elevernes forskellige forudsætninger, potentialer, behov og interesser for et samarbejde at udnytte denne forskellighed til at realisere såvel fælles om individuelle mål”* (Canger & Kaas, 2016, 107). Ved anvendelse af undervisningsdifferentiering som tilgang til planlægningen af undervisningen, tilgodeses den enkelte elevs egne forudsætninger og læringsmuligheder. For at kunne differentiere sin undervisning tilstrækkeligt må læreren have kendskab til elevernes elevforudsætninger. Med elevforudsætninger menes elevernes faglige, sociale, kulturelle og personlige forudsætninger, som vil være forskellige efter den enkelte elev (Canger & Kaas, 2016, 106). I forhold til elevernes forskellige forudsætninger forstås der i denne sammenhæng den enkelte elevs nuværende viden, færdigheder og kompetencer (Canger & Kaas, 2016, 107). Dermed skal undervisningen tilrettelægges så elevens forudsætninger tilgodeses og elevens læringspotentialer kan indfries. Dette syn hænger sammen med Vygotskys teori om zonen for nærmeste udvikling (Canger & Kaas, 2016, 107). Med Vygotskys teori menes der, hvor man stilladser undervisningen, så eleven kan rykke sig fra den aktuelle udviklingszone til den potentielle udviklingszone (Skodvin, 2009).

Til udarbejdelse af et differentieret undervisningsforløb kan den didaktiske model UVD-modellen anvendes. Det er en model til analyse, planlægning og udvikling af differentieret undervisning, som bygger på en lærerstilladsering og elevens deltagelsesmuligheder. Modellen består af tre faser. En horisontal dimension som består af: *Målsætningsfase, udforskningsfase og evalueringsfase*. Målsætningsfasen, som er den første fase, centrerer sig omkring mål og indhold i undervisningen i forhold til elevernes læringsudbytte. Undervisningen skal for eleverne opleves som meningsfuld og fremgå med eksplicite mål, derfor må læreren gøre sig selv bevidst om dette forinden

planlægningen. Herunder skal læreren gøre sig opmærksom på tre punkter: *Mål, fagligt fokus, samt forudsætninger og forståelser*. Udforskningsfasen er elevaktiviteter med afsæt i tre niveauer: *refleksion, kompetence, og færdigheder*. Den sidste fase er evalueringsfasen, hvor forløbet og det faglige mål evalueres. Under evalueringsfasen forekommer fællesgørelse, feedback og feedforward. Derudover består modellen af en vertikal dimension, som fokuserer på lærerens samarbejde med elever omhandlende mål og beskriver forskellige niveauer af elevernes arbejde med det faglige indhold i undervisningen. Til sidst består modellen af en dynamisk samarbejdsdimension, som beskriver samarbejdet mellem lærer-elev- og elev-elev-interaktioner, der kan være medvirkende til at stilladserer elevernes motivation og deltagelse i undervisningen (Skibsted, 2015 s.35).

I evalueringsfasen er der forskellige evalueringsformer, hvorpå læreren kan evaluere sin undervisning. Man skelner mellem formativ- og summativ evaluering. Formativ evaluering, som også betegnes procesevaluering, er en løbende evaluering i undervisningsforløbet med hensigt at forme den fremtidige læringsproces og er dermed lærings- og udviklingsorienteret. Den summative evaluering, som betegnes produktevaluering, er en slutevaluering på et forløb, som opsummerer elevernes læringsudbytte (Canger & Kaas, 2016, 61).

Elevdeltagelse, mestring og stilladsering

Centrale parametre i UVD-modellen for at skabe en differentieret undervisning er lærerens stilladsering, samt elevernes deltagelsesmuligheder. Pauline Gibbons, som er australsk forsker, fremhæver at stilladsering er afgørende for elevernes læring. Hun læner sig op ad Vygotskys teori om zonen for nærmeste udvikling. Gibbons mener, at med stilladsering skal læreren give eleverne mulighed for at opleve mestring og selv-tillid i en undervisningskontekst, så eleverne kan rykke sig fra det aktuelle udviklingsniveau til deres potentielle udviklingsniveau (Gibbons, 2015, 16). For at eleverne ikke opgiver håbet om at kunne mestre en opgave, er det vigtigt at opgaven ikke er for svær. Gibbons fremhæver, at det er bedre at stilladser en opgave frem for at simplificere den, for at dermed holde eleverne på et niveau, som de kan mestre (Gibbons, 2015, 18).

Wood, Brauner og Ross har udformet forskellige måder, hvorpå læreren kan stilladser i undervisningen. Deres udformning af stilladseringsbegrebet bygger på Vygotskys teori om zonen for nærmeste udvikling og hans socialkonstruktivistiske læringssyn (Hansen & Nielsen, 1999, 10). De har udformet seks forskellige funktioner, som læreren i sin undervisning kan justere på. De seks funktioner er: *Rekruttering, frustrationskontrol, retningsfastholde, reducere af frihedsgrader, markering af kritiske træk, og demonstration* (Hansen & Nielsen, 1999, 23). Den første funktion er reducere i frihedsgrader, hvilket betyder at læreren kan indsnævre opgaverne. Med rekruttering menes, at læreren stimulerer og fremmer elevens interesse på opgaven. Frustrationskontrol er måden hvorpå læreren kan støtte elevens fornemmelse med opgaven og dermed fjerne eventuelle frustrationer. Markering af kritiske træk betyder, at læreren kan synliggøre væsentlige træk, hvor eleven kan opleve problemer. Retningsfastholdelse er hvor læreren fastholder eleverne i opgaven og opgavens mål. Den sidste er demonstration, hvor læreren kan demonstrere opgaven for eleverne og måder, hvorpå dette kan løses.

Motivation og mestringsforventninger

Når man kigger nærmere på unges motivation i udskolingen, er der en række forskellige motivationsorienteringer, som påvirker dette. Dermed må læreren være opmærksom på, hvad der kan virke motiverende og demotiverende på elevernes motivation for læring (Pless et al., 2015, 61). I forbindelse med motivation kan man kigge på, hvad eleven er motiveret for, eller hvad elevens motivation er orienteret imod, og dermed hvad elevens deltagelse fremmes af (Pless et al., 2015, 61). Pless har udarbejdet begrebet *motivationsorienteringer*, som giver mulighed for at pege på former for motivation og deltagelse, som fremgår i læringsprocesser (Pless et al., 2015, 61). De 5 forskellige motivationsorienteringer er; *mestrings-, relations-, involverings-, præstations-, og vidensmotivation*. Ved præstationsmotivationen er eleven drevet af fokusering, karakter, selvdisciplin og konkurrence. Involveringsmotivation retter sig mod, at eleven bliver motiveret af åbne læreprocesser og eksperimenterende og kreativ undervisning. Vidensmotivation omhandler elevernes nysgerrighed efter ny viden. Mestringsmotivationen hænger sammen med oplevelsen af at mestre noget og flytte sig fagligt i en læringskontekst. (Pless et al., 2015, 78). Den sidste orientering er relati-

onsmotivation. Her vil eleven være motiveret af fællesskaber, anerkendelse og tilhørsforhold. Differentieringen og vekslingen mellem de forskellige orienteringer er en vigtig forståelse for at kunne forstå, hvordan elever kan være motiveret forskelligt i en læringskontekst. Dermed kan en elev også blive motiveret af flere forskellige orienteringer i varierende grad (Pless et al., 2015, 62).

Einar Skaalvik fremhæver, at forskning peger på, at der er en sammenhæng mellem elevens forventninger om at mestre opgaverne i skolen og deres motivation. Elevens mestringsforventning er en betegnelse af elevens egen faglige selvopfattelse og en tilstand af, hvad eleven selv tror på, at eleven er i stand til. Dermed har eleverne også en tendens til at undgå situationer, hvor de oplever lave mestringsforventninger, da denne kan virke truende på elevens selvværd (Skaalvik, 2007, 46).

Mundtlighed

Mundtlighed er en del af den kommunikative kompetence, som elever i folkeskolen skal udvikle. Som en del af fælles mål for tysk, står der under fagets formål at: "*Eleverne skal udvikle kompetencer til at kommunikere på tysk både mundtligt og skriftligt, så de kan anvende tysk nationalt og globalt i deres aktuelle og fremtidige liv.*" (Børne- og undervisningsministeriet, 2019). Eftersom vi ønsker at undersøge elevernes mundtlighed, vil vi i denne opgave ikke kommentere på skriftligheden, selvom denne også er en vigtig del af den kommunikative kompetence.

Den kommunikative tilgang

Fremmedsprogsundervisning sker ofte med en kommunikativ tilgang, hvor elevernes egen læring og eget arbejde med sproget i samspil med andre er i centrum. Der er stor fokus på, at eleverne skal udvikle deres kommunikative kompetence, som både indebærer mundtlighed og skriftlighed (Andersen et al., 2015, 14). Indenfor den kommunikative tilgang i fremmedsprogsundervisning er en *kommunikativ task* blevet en central arbejdsform. Med denne arbejdsform er kommunikationen i fokus, og den kan anvendes i fremmedsprogsundervisningen til at fremme elevernes mundtlighed. En kommunikativ task er en læringsaktivitet, som skal leve op til visse krav. Den skal have fokus på indhold, hvilket vil sige at der skal være et "hul" i informationen, som eleven skal udfylde, den skal tillade at eleverne bruger deres egne sproglige ressourcer, og

den skal skabe et kommunikativt produkt. Ofte udføres en kommunikativ task i en tre-faset model. Den første fase er en forberedende del, hvor det nødvendige ordforråd og grammatiske strukturer præsenteres, og hvor den forudgående viden om emnet aktiveres. Den anden fase er der, hvor tasken udføres af eleverne individuelt, parvis eller i grupper. Den sidste fase er der, hvor der gives feedback på tasken (Andersen et al., 2015, 16).

Den lingvistiske kompetence

Michael Canale og Merrill Swain har inddelt den kommunikative kompetence i fire underkompetencer, som er *lingvistisk-*, *pragmatisk-*, *diskursiv-* og *strategisk kompetence* (Andersen et al., 2015, 15). Den lingvistiske kompetence er den, som vi har fokuseret på at udvikle hos eleverne i vores aktiviteter, og er dermed også den vi vil redegøre for i det følgende afsnit.

Den lingvistiske kompetence handler om viden og færdigheder i forhold til udtale, stavemåde, morfologi og syntaks, samt ordforråd. Den lingvistiske kompetence er en nødvendig forudsætning for at kunne kommunikere på et bestemt sprog, og dermed også centralt i fremmedsprogsundervisningen. Idealet om flydende kommunikation på fremmedsprog handler bl.a. om at kunne udtrykke sig grammatisk korrekt, have et nuanceret og præcist ordforråd og tale med sikker og forståelig udtale. Grammatik, ordforråd og udtale er tre centrale aspekter af den lingvistiske viden, og tre aspekter som er med til at styrke elevernes lingvistiske kompetence (Andersen et al., 2015, 38-39).

Udtale

At have en korrekt udtale er et legitimt mål i en kommunikativ fremmedsprogsundervisning, da det kan have betydning for kommunikationen og for relationerne mellem samtalepartnere. Udtaleproblemer kan f.eks. påvirke forståeligheden, bidrage til misforståelser eller skabe irritation hos modtageren. At træne udtale er med til at skabe de bedste forudsætninger, for at eleverne opnår en lingvistisk kompetence (Andersen et al., 2015, 39). En metode til at træne udtale ved eleverne er gennem gentagelsesøvelser. Her er det vigtigt at eleverne får feedback, da eleven ikke selv kan vurdere, hvorvidt gentagelsen lykkes (Andersen et al., 2015, 41).

Grammatik

Der skal være et vist element af grammatisk træning i fremmedsprogsundervisningen, og den skal foregå i en kommunikativ kontekst og med det endelige mål at opnå en kommunikativ kompetence. Man kan tænke grammatik som "grammatik efter behov", hvor grammatikken er kontekstualiseret. En kommunikativ grammatik skal vise eleven at grammatikken har en funktion i sætningen f.eks. som at skabe kohæsion, markere information og holde styr på tid, sted og personer (Andersen et al., 2015, 44-45).

Ordforråd

Nation inddeler ord i tre kategorier: Ordets *form*, som er stavemåde og udtale, ordets *indhold*, som er dets betydning og betydningsassociationer, og ordets *brug*, som er dets grammatiske mønstre, faste ordforbindelser og brugsrestriktioner. Det er vigtigt for eleverne at udvikle deres leksikalske kompetence på alle områder, men det er den primære opgave at få fat i ordets form og så knytte en betydning til ordet. Det er vigtigt at ordene gentages så meget som muligt i forskellige kontekster. Gentagelse er vigtig for at udvikle elevernes forståelse af ordets betydning og for at sikre, at ordet huskes til senere brug (Andersen et al., 2015, 57-58). Elke Rühl skriver om ordforråd, at hvis man har et stort ordforråd, så har man et godt grundlag for at kunne kommunikere på fremmedsproget, og at ord skal gentages 100 gange, før de sætter sig fast i det mentale leksikon. Det er derfor vigtigt at lave forskellige aktiviteter, hvor de væsentlige ord bliver gentaget. En måde at gentage ord på, er ved at spille spil hvori de ord, man ønsker eleverne skal fastholde, indgår i. En anden metode er at bruge de fire færdigheder til at gentage ordet. Her skal eleverne høre ordet, se ordet, sige ordet, og skrive ordet. Derudover er det en god ide at arbejde med associationer eller chunks, da eleverne gemmer ordene i det mentale leksikon, hvis de kan forbinde det med noget. Derfor er det en god ide at arbejde med temaer, når man underviser i fremmedsprog. Eleverne kan dermed få skabt et ordforråd inden for et bestemt tema eller kategori, og eleverne kan derigennem associere ordene med et tema. Rühl pointerer også, at man skal være bevidst om at bruge forskellige metoder i sin undervisning, da ikke alle elever lærer ens (Rühl, 2021).

Kommunikationsstrategier

I mundtlig kommunikation på fremmedsprog opstår oftere, at man ikke kan, bestemte vendinger eller ikke kender de ord, som man skal anvende til at kommunikere. Når man ikke kender ordene og udtrykkene, må man anvende andre metoder for at kompensere for det manglende ordforråd. I den mundtlige kommunikation i fremmedsprogundervisningen er der forskellige kompensationsstrategier, som eleverne kan anvende. Forskellige kompensationsstrategier, som kan anvendes i den mundtlige kommunikation i fremmedsprog, er f.eks.; at udtrykke sig gennem fagter og ansigtsudtryk, anvende udtryk fra modersproget eller slå over i et andet sprog som samtalepartneren også forstår (Burg & Krijgsman, 1996). Burg og Krijgsman nævner flere kompensationsstrategier, men vi fremhæver disse, da det er de strategier, som vi oplevede eleverne brugte.

Tilrettelæggelsen af undervisning med en legende tilgang

I tilrettelæggelsen var det centralt at skabe en undervisning, hvor omdrejningspunktet for aktiviteterne var med en legende tilgang. Til dette anvendte vi Playwheel modellen til at blive opmærksomme på måder, hvorpå vi kunne inddrage leg i vores aktiviteter. Eftersom vi har et funktionelt sprogsyn og kommunikativt tilegnelsessyn, bærer vores aktiviteter præg af interaktion med hinanden, og en funktionalitet i form af, at få eleverne til at bruge sproget på det niveau de har. Legende er struktureret således, at der er en fremgående videns-og færdigheds progression, så aktiviteterne bygger ovenpå hinanden, så vi hele tiden har udviklet deres sproglige evner, så de kunne deltage i de forskellige lege og udvikle deres læringsudbytte gennem forløbets progression.

Vi vil i det følgende gennemgå vores tilrettelæggelse gennem Playwheel modellen. Vores fokus i alle aktiviteter har været mundtlighed og at få eleverne til at deltage. I vores lektionsplan er det temaet Kleidung, som er omdrejningspunktet og indholdet i undervisningen, det er den hvide cirkel. Dette hænger også sammen med det synspunkt Rühl fremhæver med, at eleverne lærer et ordforråd bedst når de kan koble ordene med en bestemt kategori og associerer dem dertil. Det er fremmedsproget og

sproget, som er det centrale element, som indgår i den fjerde og grønne cirkel. I alle aktiviteterne er det interaktionen mellem eleverne, som er centralt, og dermed er det primært konstruktioner som makkerarbejde, gruppearbejde og hele klassen, der anvendes i undervisningen. Dette er den røde cirkel i modellen, som er undervisningens organisationsformer. Vi valgte at anvende undervisningslokalet, som vores primære sted, at undervisningen skulle udføres, hvilket er den yderste ring i modellen. Dog ønskede vi også en aktivitet i gymnastiksalen, da vi gerne ville inddrage en bevægelsesleg med andre rammer, hvor der var mere plads til bevægelse og rum for mere fri leg. I vores undervisningsaktiviteter anvender vi en kombination af de forskellige legetyper. De overvejelser vi gjorde omkring vekslingen af de forskellige legetyper, var for at undersøge, hvilke lege, som skabte de bedste deltagelsesmuligheder for eleverne, samt hvilke lege der styrkede deres mundtlighed bedst.

Legens- og mundtlighedens rolle i aktiviteterne

Vi vil i det følgende afsnit uddybe de forskellige aktiviteter og kommentere på vores overvejelser. De nedenstående afsnit vil være struktureret efter lektionsplanen (Bilag 1). Vores analyse er baseret på observationer fra afprøvning af aktiviteterne (bilag 2).

Lektion 1

I den første lektion har vores aktiviteter handlet om at få skabt et ordforråd, så eleverne oplevede at have større mulighed for at deltage i de følgende aktiviteter. Som tidligere nævnt siger Rühl om ordforråd, at det er vigtigt at gentage de ord, man ønsker eleverne skal lære. Af den grund har vi i første lektion prioriteret at lave aktiviteter, hvor de temarelaterede ord bliver gentaget flere gange.

Aktiviteten "Brainstorm" brugte vi som en indledende opgave. For at eleverne vil kunne deltage i legene, måtte eleverne have et ordforråd indenfor temaet "Kleidung". I denne aktivitet forsøgte vi at aktivere elevernes forhåndsviden, ved at de skulle nævne alle de beklædningsgenstande, som de kendte. På trods af at eleverne tidligere havde arbejdet med temaet, oplevede vi, at det var svært for dem at huske beklædningsgenstande. De ord, som eleverne kunne huske, var ord, som er transparente fra dansk eller engelsk. f.eks. T-shirt, shorts, cap, bluse osv. Fordi det var vigtigt, at eleverne fik nogle ord, de kunne bruge i de efterfølgende aktiviteter, valgte vi at give dem nogle

ord. Vi valgte ord som "Hose, Jacke, Schuhe, Strümpfe osv." Den næste aktivitet var "Quiz und Tausch". Her observerede vi, at flere af eleverne brugte tavlen, hvor ordene fra brainstorm stod. Vi observerede også, at på dette tidspunkt i forløbet var de fleste elever ikke i høj grad i stand til at konstruere hele sætninger, men besvarede i stedet spørgsmålene med enkelte ord. Dog havde eleverne modet til at forsøge at udtrykke sig på tysk, hvilket var et godt udgangspunkt for forløbets progression. Vi erfarede hurtigt, at stilladsering var altafgørende for, hvor godt de kunne besvare spørgsmålene, og dermed hvor gode deltagelsesmuligheder de havde i de bevægende aktiviteter og legene. Den sidste aktivitet i den første lektion var "Memoryspiele". Her møder eleverne den første legetype, som er en konkurrenceleg. Vi så, at legestemningen i denne leg var hengiven og højspændt, da legen vekslede mellem at være stille og fordybet, men skiftede til at være intens, når konkurrencen spidsede til. Det var konkurrenceelementet i legen, som gjorde at legestemningen blev højspændt. Den hengivne legestemning kom til udtryk ved, at kroppen var i rolige bevægelser, og at eleverne var fordybet i at huske, hvor stikkene lå. I denne leg blev eleverne igen udsat for gentagelser af de temarelaterede ord. Der er to slags kort i vendespillet. Et kort med det tyske ord og kendeord, og et matchende kort, hvor der også er et billede på. Dette er for, at eleverne både læser det tyske ord, men også så de får et billede og dermed noget visuelt at forbinde ordet med. Ifølge Rühl er det vigtigt at eleverne har noget, de kan associere ordene med, for at det bliver gemt i det mentale leksikon. I forhold til ordets form, betydning og brug, er det også væsentligt, at eleverne kan se, hvordan ordet er stavet, og hvordan det bliver udtalt. Dermed kommer ordets form og udtale til udtryk gennem denne aktivitet. De fire kompetencer er også indtænkt i denne leg, da eleverne læser, siger og hører ordene.

Lektion 2

Lektion 2 bestod af tre aktiviteter. Første aktivitet "Meine Person trägt" er en konstruktionsleg og en kommunikativ task. Denne leg er en konstruktionsleg, da det primære med legen var, at eleverne skulle fordybe sig mens de konstruerede noget, som i dette tilfælde var en tegning. Vi så, at legestemningen i denne legetype var hengiven, da eleverne var fordybet og den samme rytme gentog sig i legen. Vi kunne med denne opgave observere, at eleverne gav sig hen til den hengivne legestemning, da eleverne gjorde meget ud af at tegne deres personer flot, samtidig med, at udvælge forskellige

farver til at give tegningerne et æstetisk udtryk. Denne leg er også i tråd med den æstetiske tilgang i undervisningen, hvor eleverne skal være kreative og dermed få en sanses- oplevelsesmæssige og kreativ tilfredsstillelse med det, som de skaber (Ziehe & Hansen, 2020, 27). Denne aktivitet fokuserer på mundtlighed i form af, at opgaven er en kommunikativ task. "Hullet" i denne opgave er, at eleverne skal kommunikere, hvordan deres person ser ud. På dette tidspunkt er tasken på anden fase, hvor den skal udføres af eleverne og elevernes forudgående viden, som de har opnået i den første lektion, skal anvendes. Den første fase har eleverne været igennem i lektion et, som skulle anses som en forberedende lektion, hvor eleverne blev præsenteret for det nødvendige ordforråd. Eleverne skal anvende deres sproglige ressourcer her i form af deres lingvistiske viden, hvilket kommer til udtryk ved, at eleverne så vidt muligt skal udforme sætninger, som er korrekt sammensat. Eleverne har forinden opgaven fået chunks som f.eks. "Meine Person trägt", som de kan bruge til at løse denne opgave. Vi observerede, at eleverne i deres kommunikation på tysk anvendte forskellige strategier til at kommunikere med. Eleverne snakkede primært tysk gennem opgaven, men dog vekslede de også mellem dansk og engelsk. Her blev det tydeligt, at eleverne anvendte kompenserende strategier for at kompensere for det manglende ordforråd. Eleverne anvender de kompenserende strategier i form af at udtrykke sig på et andet sprog, som deres samtalepartner også var i stand til at forstå. Derudover observerede vi også, at eleverne ofte gjorde brug af at udtrykke sig på dansk, eller opfandt deres eget udtryk, der tilnærmelsesvis udtrykte, hvad de mente med sætningen. På den måde kunne eleverne stadig kommunikere med deres samtalepartner. Nogle af eleverne gjorde også brug af fagter og ansigtsudtryk ved at forsøge at mime det, som de ønskede, at den anden elev skulle tegne. Eleverne forsøgte at gennemføre opgaven på det sproglige niveau, og med de forudsætninger eleverne havde på daværende tidspunkt, men når eleverne oplevede, at de ikke havde tilstrækkelige sproglige ressourcer, kompenserede de ved enten at skifte til et genkendeligt sprog eller anvende andre former for strategier. En elev blev hurtigt bevidst om dette, da hun udtrykte "*Ej jeg snakker engelsk*", samt en anden elev gav udtryk for "*Det var svært og sjovt, men det er fordi man nemt kommer til at skifte sprog, så man både snakker engelsk, tysk og dansk*" (Bilag 2). Den sidste fase ift. den kommunikative task er feedback, hvilket i dette tilfælde blev givet ved, at eleverne viste hinanden deres tegninger, og på den måde kunne eleverne se, om de havde fået tegnet det samme. Ud fra vores observationer kunne vi konkludere, at målet med den kommunikative task blev opfyldt i denne

leg, og dermed at denne leg i høj grad var velegnet til at styrke elevernes mundtlighed. Dette konkluderede vi på baggrund af elevernes tegninger, som var nærmest identiske (bilag 4).

Anden aktivitet "Modenschau" er en fantasileg og rolleleg. Det centrale i denne leg er, at eleverne kan leve sig ind i rollen for at skabe en legende stemning, som giver plads til indlevelsen. Vi observerede, at legestemningen i modeshowet var opspændt, da det handlede om at vise sig frem foran klassen. Dog observerede vi også, at eleverne syntes denne leg var grænseoverskridende og akavet. Dette giver en elev udtryk for i dette citat: *"Det var meget akavet, men også godt på en måde. Det gode var, at vi skulle tale tysk"* (Bilag 2). Da eleverne oplevede legen som grænseoverskridende og akavet, kan legens stemning godt gå tabt i legen, da eleverne har svært ved at indleve sig i legens univers. Vores observationer tyder på, at eleverne bliver meget selvbevidste i denne form for rolleleg, da eleverne oplever at skulle udstille dem selv. Dog giver eleven i citatet udtryk for, at legen var en god tilgang til at snakke tysk, hvilket var den primære hensigt. Eleverne bliver ved kommentatorrollen, mere udfordret på deres sproglige ressourcer, da opgaven stiller krav til, at eleverne kan udtrykke sig frit og sammenhængende. Vi observerede, at eleverne i legen ikke havde de nødvendige sproglige ressourcer til at udtrykke sig frit. De fleste af eleverne havde på forhånd skrevet sætninger ned, om hvad den anden person havde på, og dermed primært læste dette op under kommenteringen. Selvom eleverne primært læser teksten op, er vores vurdering, at legen stadig i høj grad er med til at styrke deres mundtlighed i det, eleverne gennem legen øver deres tyske sprog, samt udtale.

Den sidste legende aktivitet i denne lektion var "Dødbold", som retter sig mod bevægelsesleg. Det centrale element i denne leg var, at kroppen var i bevægelse. Den euforiske legestemning er central i denne leg sammen med den højspændte, da kroppen er i bevægelse og oplever et sus, men veksler til, at eleverne også når et stille niveau, hvor de kan nævne et ord på tysk. Denne leg var primært for at få gentaget de tema-relaterede ord og repeteret betydning, så ordene bliver lagret i det mentale leksikon. Legens stemning, som foregår i det hurtige tempo, stiller krav til at eleverne i denne leg kan tænke hurtigt og udtrykke sig hurtigt på tysk, for at kunne være med i legen igen. I det eleverne skal anvende de tyske ord hurtigt, vil de ord som eleverne har gemt i deres mentale leksikon være de ord, som de kan anvende i legen. Dermed er

denne leg også en form for formativ evaluering af elevernes læringsudbytte, da eleverne formentlig kun vil kunne anvende de ord, som de har bearbejdet og forstået. Hvis eleverne anvender det samme tyske ord gentagne gange, er det tegn på, at læringsudbyttet af de tidligere legende aktiviteter ikke har været tilstrækkeligt. Denne aktivitet kan også ses som en bevægende brainbreak, som ikke har læringsudbyttet som det primære fokus, men nærmere at få skabt en aktiv deltagelse hos eleverne og indtænkt motion og bevægelse i undervisningen. Vi observerede, at eleverne var i stand til at nævne en del forskellige beklædningsgenstande, men samtidig var det ofte de transparente ord, der hurtigt blev nævnt. Da vi efterfølgende spurgte eleverne ind til denne aktivitet, udtrykte de, at de oplevede den frie leg, i form af at de synes, legen var mere sjov og hyggelig, end at den havde et fagligt indhold og hensigt. Dog er vores vurdering, at legen havde det faglige indhold, men at eleverne gennem legen oplevede læringsglemsel, fordi at legen var for fri i forhold til, hvad eleverne forbinder med en typisk skoleaktivitet. Ud fra vores observationer vurderer vi, at legen i høj grad er anvendelig i en undervisningskontekst, da den fremmer både deres faglige viden og styrker deres lingvistiske kompetencer i form af gentagelser, udvidet ordforråd og udtale på fremmedsproget, hvor de får styrket ordets form og indhold.

Lektion 3

Dernæst har vi "Einkaufsspiel" som er en rolleleg blandet med en konkurrenceleg. Konkurrenceelementet kommer ind i legen på den måde, at det handlede om at finde alt på sin indkøbsliste først. I denne leg observerede vi at legestemningen også var hengiven og højspændt ligesom i den tidligere konkurrenceleg. Denne leg stiller store krav til elevernes sproglige ressourcer for at kunne gennemføre og vinde legen. Eleverne skal i denne leg gøre brug af alt, de har lært igennem forløbet. I opgaven er der både fokus på ordforrådet i form af alle de tilegnet beklædningsgenstande, som de har lært. Det er disse ord de skal anvende for at udtrykke, hvilket tøjstykke de søger, og samtidig forstå betydningen af det tøj, som de andre medspillere søger. Elevernes udtale er også vigtig, fordi medspillerne skal kunne forstå, hvilket tøjstykke eleven søger. Da vi på forhånd var bevidste om, at flere af elevernes faglige og sproglige niveau kunne være udfordret i tyskfaget, valgte vi at give dem et talekort, som stilladsering i deres mundtlige kommunikation, så eleverne havde bedre deltagelsesmuligheder i le-

gen. Ved at give eleverne talekortet, har vi også forsøgt at mindske brugen af de kompenserende kommunikationsstrategier, som vi oplevede, var fremtrædende i lektion to. Vi observerede, at eleverne formåede at kommunikere på tysk, og i en grad hvor de kompenserende strategier ikke var lige så fremtrædende som tidligere. Eleverne formåede at kommunikere tilstrækkeligt på fremmedsproget, ved hjælp af talekortet. De fire færdigheder: *Lytte, læse, skrive og samtale* kommer til udtryk i denne aktivitet ved, at eleverne skal lytte til hinandens spørgsmål, samtalen på den måde at eleverne selv udtrykker sig på fremmedsproget til deres modspillere og læse på den måde, at de skal læse de tyske ord, som står på kortet. Denne aktivitet rammer dermed bredt i forhold til at træne de fire færdigheder hos eleverne.

Elevernes oplevelse af de forskellige legetyper og mundtligheden

Under vores afprøvning oplevede vi, at eleverne var positive omkring den legende tilgang. Vi observerede, at eleverne blev grebet af legens univers og legestemning. Eleverne fordybede sig i legene og gav sig hen til legenes præmisser. Det er især konkurrencelegene, som eleverne oplevede, som særlige i forhold til, hvor de fik lettest ved at snakke tysk. De fremhæver Memoryspiel og Einkaufsspiel, fordi det er lege, som stiller krav til, at de udtrykker sig på det tyske sprog for at kunne deltage i legen. Eleverne giver også udtryk for i interviewet (bilag 3), at de indledende aktiviteter med fokus på ordforrådstilegnelse med de temarelaterede ord i forløbet, samt talekortene er en afgørende forudsætning for deres muligheder for mundtlighed. Elev 1 i interviewet udtrykker i den forbindelse: *“Ja, det vil jeg sige, fordi man får gentaget mange af de samme ord. Igen og igen og igen. Med det ord. Så tør man mere sådan svare på spørgsmålene (bilag 3).* I vores interviewundersøgelse giver eleverne også udtryk for, at de oplever, at de igennem den legende tilgang får lettere ved at snakke tysk i undervisningen og dermed får styrket deres mundtlighed. Adspurgt i interviewet, om de har nemmere ved at snakke tysk, når det er i forbindelse med en leg, svarer eleverne:

Elev 1 og 2: Ja.

Elev 2: Ligesom med vendespillet, så vender man jo kortet og så skal man sige, hvad der står på og hvad billedet er. Så får man det sagt, i stedet for bare at tænke det. Og så får man øvet udtalen og alt det. (bilag 3).

Elevernes besvarelser i interviewet, samt vores observationer gennem afprøvningen af de legende aktiviteter peger det på, at den legende tilgang i tyskundervisningen kan være med til at styrke elevernes mundtlighed i tyskundervisningen.

At skabe deltagelsesmuligheder gennem en differentieret undervisning

I de følgende afsnit vil vi analysere, hvordan vi har forsøgt at skabe deltagelsesmuligheder for eleverne gennem en differentieret undervisning. Derudover vil vi analysere, hvordan man kan fremme elevernes mestringsforventninger i tyskfaget, med fokus på stilladsering og motivation.

Tilrettelæggelse af den differentierede undervisning med UVD-Modellen

UVD-modellen har vi brugt til at planlægge hele forløbet, for at sikre vi i forløbet skabte deltagelsesmuligheder for alle eleverne, hvorimod vi har brugt Playwheel modellen til at planlægge de enkelte legende aktiviteter i lektionen.

Med undervisningsdifferentiering, som central tilgang i vores tilrettelæggelse, prioriteres elevernes forskellige forudsætninger, således at hver enkelt elev oplever rammerne for deltagelsesmuligheder indenfor klassens fællesskab. I henhold til fælles mål i tysk retter vores undervisning sig mod kompetenceområdet mundtlig kommunikation og samtale. Da vi befinder os i en 7.klasse, har vi anvendt fælles mål i tyskfaget efter 7.klasse. De opstillede videns- og færdighedsmål for, at sikre elevernes faglige udbytte lyder således:

Samtale	
Eleven kan bruge sproget i sang, spil, leg og bevægelse.	Eleven har viden om enkle situationsbundne ord og vendinger.
Eleven kan stille og besvare enkle spørgsmål om nære emner.	Eleven har viden om relevante spørgeord og svarstrategier.
Eleven kan gennemføre korte dialoger om nære emner.	Eleven har viden om enkle kommunikationsstrategier.

(Børne- og undervisningsministeriet, 2019).

I målsætningsfasen i UVD-modellen gjorde vi målene tydelige for eleverne. I introduktionen til hver leg var vi eksplicite med målet om mundtligheden, og samtalen i legen skulle foregå på tysk. Ift. det faglige fokuspunkt var det centralt, at vi som lærer fastholdt eleverne i, at samtalen foregik på tysk. Det tredje element under målsætningsfasen er elevforudsætninger og forståelser. Under dette punkt er relationsarbejdet og lærerens kendskab til klassen en afgørende faktor. Da vores afprøvning foregik på vores tidligere praktikskole, havde vi forinden afprøvning et godt kendskab til de enkelte elever, samt klassekulturen i de to forskellige klasser. Dette kendskab medvirkede til at vi på forhånd havde en god forudsætning for at kunne tilrettelægge en differentieret undervisning, så undervisningen både imødekom de enkelte elever, men også de to forskellige klasser, da de er forskellige niveaumæssigt både fagligt og socialt. Dermed forsøgte vi, i vores tilrettelæggelse af de legende undervisningsaktiviteter, at differentiere legene f.eks. rolleleg, bevægelsesleg og konstruktionsleg, fordi vi i vores praktik havde observeret, at eleverne blev motiveret af forskellige didaktiske tilgange. Hensigten med de forskellige legetyper var også et forsøg på at differentiere de forskellige legestemninger, da vi havde en formodning om, at eleverne ville have en oplevelse af at kunne deltage i forskellige grader gennem forskellige legestemninger. Derudover varierede vi også i arbejdsformer, så der både var makkerarbejde, gruppearbejde og klassearbejde. Dette skyldes også et kendskab fra tidligere praktik, hvor eleverne gav udtryk for, at de følte sig mest trygge i at snakke tysk, når de befandt sig enten i makkerarbejde eller gruppearbejde (Jensen & Jensen, 2024).

Lærer støtte anvendte vi, da vi på forhånd vidste, at elevernes mestringsforventninger i tyskfaget var udfordret. Lærer støtten blev anvendt på den måde at give eleverne den tilstrækkelige stilladsering. Måden hvorpå undervisningen blev stilladseret vil blive uddybet i et senere afsnit.

I udforskningsfasen i UVD-modellen, hvor elevaktiviteterne er centrale, har vi i vores undervisningsaktiviteter ikke differentieret i elevernes faglige niveau. Udforskningsfasen består af tre læringsniveauer i forhold til elevernes faglige udbytte af undervisningen. Da mundtlighed er en del af den kommunikative kompetence, som er en del af tyskfagets kompetenceområder, samt færdigheder indenfor tyskfaget, har eleverne igennem vores legende aktiviteter været med til at udvikle deres tysk faglige kompetencer. Færdighedsområdet i vores undervisningsforløb var, at eleverne opnåede et

tilstrækkeligt ordforråd og relevante chunks på tysk inden for det temarelaterede område. Kompetenceniveauet i undervisningen var således, at eleverne kunne anvende det tillærte ordforråd og chunks i en kommunikativ kontekst og dermed tillærte sig evner inden for den kommunikative kompetence. Det refleksive niveau i undervisningen var således, at eleverne havde opnået viden om relevant sprogbrug på tysk i forskellige kontekster. Dermed opnår eleverne et fagligt læringsudbytte, som gør, at de også kan anvende deres sproglige tilegnelse og tillærte viden indenfor andre områder og emner i tyskfaget. Vi har ydermere heller ikke differentieret disse læringsniveauer og dermed givet alle eleverne mulighed for at opnå de tre læringsniveauer. Vi er dog godt bevidste om, at ikke alle eleverne opnåede alle tre læringsniveauer.

Forskningsprojektet *“Må jeg være med”* (Skovbjerg, et al, 2022), fremhæver at, for at den legende tilgang skal kunne være med til at skabe deltagelsesmuligheder, må eleverne tage legeordenen på sig. Det er gennem elevernes handlinger i legen, at eleverne kan formå at påtage sig legens orden og derigennem skabe deltagelsesmuligheder (Skovbjerg, et al, 2022, 23). De fremhæver dermed, at det er en pædagogisk opgave, at sørge for at eleverne får denne mulighed med at tage mange forskellige lege på sig og få erfaringer om legens handlinger. Dette har vi forsøgt ved at skabe en differentieret undervisning med forskellige legetyper og legestemninger. Derudover fremhæver de i projektet at der skabes deltagelsesmuligheder i legene, hvis eleverne får mulighed for at give til legen og på den måde udvikle den. Vi havde udarbejdet vores legende aktiviteter, men samtidig var vi stadig åbne overfor at eleverne løbende kunne tilføje nye regler til de forskellige lege så legen bevægede og forandrede sig, så eleverne oplevede medbestemmelse og dermed opnåede den særlig legefølelse, som eleverne kan blive grebet af gennem den didaktiske tilgang (Skovbjerg, et al, 2022, 29).

Den sidste fase i UVD-modellen er evalueringsfasen. Vi foretog vores evalueringer gennem en summativ test som afslutning på forløbet, for at teste elevernes ordforrådsudvikling samt gennem observationer, da vi observerede elevernes brug af det tyske sprog gennem aktiviteterne. Vi har primært evalueret elevernes færdighedsniveau og kompetenceniveau. Færdighedsområdet blev evalueret i form af den udleveret test. Her kunne vi se at mange af eleverne i gennemsnit lå med 15-20 rigtige, hvilket vil sige over halvdelen for begge klasser (bilag 5). Dette peger på, at størstedelen af

eleverne har tillært sig det ønskede ordforråd på ordets form. Resultaterne i testen tyder på, at eleverne har taget ordet ind i deres mentale leksikon på den måde, at de har forstået ordets betydning og betydningsassociationer. Kompetenceniveauet om, at eleverne kunne anvende deres tillærte ord og chunks i en mundtlig tysk faglig kontekst, kunne vi gennem legene løbende evaluere ved at observere elevernes sprogbrug. Vi observerede, at de fleste af eleverne anvendte det tillærte ordforråd, samt de tillærte chunks. Dog observerede vi også, som tidligere fremhævet, at det ikke var alle eleverne, som i tilstrækkelig grad kunne anvende det tyske sprog i legene (bilag 2). Her var der flere af eleverne, som anvendte kompenserende strategier for at kompensere for deres manglende ordforråd. Dette tyder på, at disse elever ikke i tilstrækkelig grad har opnået det ønskede læringsniveau.

Et centralt element i evalueringsfasen er fællesgørelse af mål, feedback og feedforward. En vigtig faktor i differentieret undervisning er lærerens arbejde med opsamling og fællesgørelse af den viden, som er indsamlet i undervisningen (Skibsted, 2015, 39). Det primære mål var mundtlighed og samtale, som eleverne fik feedback på. På denne måde gav det os mulighed for at give hver enkelte elev feedback på deres mundtlighed, ordforråd og sprogtilegnelse. Efter hver aktivitet opsamlede vi sammen med eleverne i en lærerstyret klassesamtale om deres egen oplevelse af mundtlighed gennem legene. Vi spurgte eleverne, hvordan de selv havde oplevet at snakke tysk, og om de selv oplevede at lykkes med at kunne udtrykke dem tilstrækkeligt på tysk. Vores formative feedback til eleverne havde til hensigt at skulle støtte eleverne i læringsprocessen, samt gøre eleverne selvstændigt bevidste omkring deres egen læringsudbytte og progression af det lærte i undervisningen. I forhold til feedforward forsøgte vi gennem feedbacken at fastholde eleverne i målet omkring mundtligheden og at denne skulle styrkes gennem aktiviteterne. Eleverne var hele tiden bevidste om det fælles mål, og dermed forsøgte vi at skabe en fællesgørelse af mål.

Mestringsforventninger og stilladsering, som en afgørende faktor for, at opnå en tyskundervisningen, hvor eleverne oplever deltagelsesmuligheder

For at eleverne skal opleve deltagelsesmuligheder i legene er det afgørende at eleverne oplever motivation og mestring. Hvis eleverne ikke oplever mestring over de

stillede opgaver, vil deres motivation være dalende og eleverne vil være opgivende for opgaverne. I tilrettelæggelse af vores legende undervisningsaktiviteter var det vigtigt for os, at eleverne oplevede mestring over opgaverne for at fremme deres motivation. Grundet dette forsøgte vi at lave nogle aktiviteter, som udfordrer dem i deres kommunikative kompetencer, men samtidig var stilladseret tilstrækkeligt til, at eleverne kunne opleve at kunne mestre opgaven. Vi forsøgte at rykke eleverne fagligt, men samtidig imødekomme dem på deres aktuelle faglige niveau for at kunne flytte dem til det potentielle faglige niveau. Gennem vores praktik oplevede vi hurtigt, at eleverne i forbindelse med tyskfaget havde mange frustrationer, lave mestringsforventninger og brug for tydelig stilladsering for at kunne mestre de stillede opgaver (Jensen & Jensen, 2024). Mange elever oplever i forbindelse med tyskfaget når der stilles et krav om mundtlighed, en form for sprogangst eller taleangst, hvor eleverne er bange for at udtrykke sig på fremmedsproget. Eleverne oplever ikke at kunne mestre det stillede krav, om at skulle kommunikere på tysk. Dette kan skyldes, at eleverne tidligere i tyskundervisningen har oplevet ikke at kunne mestre således stillede kommunikative opgaver, hvilket lægger sig i deres hukommelse og dermed overfører denne erfaring til næste gang de stilles overfor en lignende opgave. Grundet disse erfaringer vidste vi forinden afprøvningen, at for at eleverne skulle opleve deltagelsesmuligheder i legene, hvor eleverne kommunikerede på tysk, var det afgørende for os at få tilrettelagt aktiviteterne således, at eleverne fik positive oplevelser, som kunne fremme deres mestringsforventninger til dem selv i tyskfaget, og dermed medvirke til at eleverne oplevede motivation for tyskfaget. Vi ønskede også at styrke deres selvtillid og selvopfattelse i tysk, for at få eleverne til at tro på deres egne evner.

Den legende tilgang i undervisningen var en åben og ustruktureret tilgang, hvilket vi var bevidste om kunne være udfordrende for eleverne, derudover stillede vi kravet omkring mundtligheden og samtalen på tysk i fokus, hvilket også kunne opleves som et udfordrende element. Måden hvorpå vi stilladserede var ved at reducere i frihedsgrader ved at vi allerede havde udformet legene, samt lavet reglerne for legene. Ved at reducere i frihedsgrader forsøgte vi at gøre legene mere struktureret. Ved denne måde at stilladser på er vi godt bevidste om, at ifølge teorien om leg, må vi helst ikke blande os for meget, fordi dette kan påvirke legen og ødelægge legestemningen og

det legeunivers, som eleverne giver sig hen til, dog anvender vi legen i en læringskon- tekst med et fagligt mål, hvilket gør at redueringen og indblandingen var nødvendigt for elevernes læringsudbytte.

Derudover anvendte vi frustrationskontrol, markering af kritiske træk og retningsfast- holde. Disse tre funktioner blev primært anvendt i form af relevante ord og hverdags- sætninger f.eks. chunks, som de kunne anvende i deres samtale på tysk og gentagelse af de samme temarelaterede ord. Forinden hver leg skrev vi på tavlen, sammen med eleverne, de mest centrale ord og chunks, som gav dem de rette forudsætninger for at kunne mestre den enkelte leg tilstrækkeligt. I Einkaufsspiel gav vi også eleverne et talekort. På talekortet stod der chunks som *"Hallo ... Ich suche ... Hast du ..?"* og *"Danke schön og Leider nicht.."*. Her gav vi eleverne talekort med halve sætninger, hvor de selvstændigt kunne udfylde resten, så det passede til den sætning, som de sagde. Vi understøttede på den måde deres sprogbrug. Men vi gjorde det også for at give alle eleverne samme deltagelsesmuligheder i legene. I 7.b er deres tysk faglige niveau højere end i 7.a, derfor var den tydelige stilladsering afgørende i 7.a. Dog er elevernes individuelle niveau også forskellige i de pågældende klasser. Ved hjælp af den anvendte stilladsering, som ordene på tavlen og talekortet, observerede vi også, at alle eleverne i begge klasser var aktivt deltagende i legene, da aktiviteterne blev mere overskuelige og lettere tilgængelige sprogligt (bilag 2)

Den sidste stilladseringsfunktion, som vi har anvendt i undervisningen, er demonstra- tion. Forinden hver leg viste vi eleverne, hvordan legene skulle udføres. I Einkaufsspiel anvendte vi os selv som demonstration på den måde, at vi førte den samtale mellem hinanden, som vi også forventede eleverne ville gøre i legen. Eleverne giver også udtryk for i interviewet, samt gennem vores observationer, at på grund af den tilstræk- kelige stilladsering, oplevede de også deltagelsesmuligheder. I interviewet bliver ele- verne adspurgt, hvortil de svarer:

Interviewer 1: Er det nemmere at deltage i tyskundervisningen med leg?

Elev 1: Ja, det vil jeg sige, fordi man får gentaget mange af de samme ord. Igen og igen og igen. Med det ord. Så tør man mere sådan svare på spørgsmålene.

Interviewer 1: Så man tør at sige mere?

Elev 1: Ja, fordi man er næsten sikker på det

Elev 1: Jeg synes at kortet med svarmuligheder ved indkøbsspillet og at ordene stod på tavlen, var rigtig godt. Det hjalp med, at man følte sig mere tryk ved at sige noget.

Elev 2: Når man er i legen, er man ikke så bange for at lave fejl og man tør at sige noget på tysk. (bilag 3)

Her giver de adspurgte elever udtryk for, at grundet den gentagelse af de temarelaterede ord, som anvendes igennem de forskellige lege, hjælper eleverne til deltagelsesmuligheder. Elev 1 udtrykker, at gentagelser af det samme ord mange gange er med til at skabe en tryghed for eleverne, da eleverne bliver sikre på, at deres forståelse og udtale af ordet er korrekt. Dette kan have været med til at bidrage til at eleverne oplever en positiv mestringsforventning omkring deres deltagelsesmuligheder grundet den tilstrækkelige stilladsering. Den måde, hvorpå vi har anvendt stilladsering i vores undervisning, er også i tråd med Gibbons måde at se stilladsering, da hun fremhæver, at det er bedre at stilladser opgaverne tilstrækkeligt i stedet for at simplificere og gøre opgaven nemmere for eleverne. Ved at vi har forsøgt at reducere i frihedsgrader, mindske frustration kontrol, kritiske træk og anvende demonstration har været en måde at forsøge at gøre ligesom Gibbons fremhæver, at stilladser opgaven fremfor at tage noget ud af opgaven for at simplificere den.

At fremme elevernes motivation i tyskfaget gennem forskellige motivationsorienteringer

For at skabe deltagelsesmuligheder for alle eleverne, kan Pless motivationsorienteringer anvendes som et refleksionsværktøj til underviseren, for at gøre sig selv opmærksom på forskellige måder, hvorpå eleverne kan blive motiveret i undervisningen. Gennem vores observationer observerede vi generelt at eleverne oplevede høj motivation til at deltage i de tilrettelagte legende aktiviteter. De primære motivationsorienteringer vi observerede, var fremtrædende under legene, var præsentations- og mestringsmotivation. Vi observerede, at eleverne var særligt motiveret af konkurrencelegene, hvilket kan skyldes konkurrenceelementet, som også indgår i præstationsmotivation. Dette observerede vi ved at eleverne udtrykte "*Vi skal lige gøre det her færdig, jeg er lige ved at vinde*" og "*Det er et mega grineren spil det her, det er virkelig sjovt*" (bilag 2). I citaterne peger det på, at eleverne er motiveret, da de oplever legen som sjov og de bliver grebet af den konkurrence stemning, som legen skaber mellem eleverne.

Mestringsmotivationen, som også er fremhævet i ovenstående afsnit, skyldes at eleverne var motiveret fordi de oplevede mestring over opgaverne grundet den tilstrækkelig stilladsering. Involveringsmotivation var også en orientering, som vi observerede, kom frem under aktiviteterne. Den legende didaktiske tilgang, som talte ind i bevægelse, motion og kreativitet, var en tilgang, som var motiverende for eleverne. Dette observerede vi, da eleverne var aktivt deltagende under legene, samt udtrykte at den legende og kreative tilgang var sjov (bilag 2). Eleverne fandt gennem legene på ekstra regler, de kunne tilføje og var dermed med til at skabe deres egen læringsproces, hvilket motiverede dem. I forskningsprojektet Playfull Learning fremhæver de, at den legende tilgang kan være med til at fremme elevernes læring og deltagelsesmuligheder. De argumenterer for, at den legende tilgang bidrager til børn og unges måde at være på i verden, hvilket også hænger sammen med involveringsmotivationen. Gennem den legende tilgang vil eleverne opleve deltagelsesmuligheder på den måde at legekvaliteterne giver eleverne mulighed for at lære, at inkludere hinanden, samtidig med at de aktiverer deres krop gennem bevægelser, følelser og sanser. Den legende tilgang giver eleverne mulighed for gennem læring at få værdier, som kan fremme deres medmenneskelige forståelser og åbenhed, som kan skabe forbindelser mellem de legende. Dette kan medvirke til at styrke elevernes klassefællesskab og deltagelsesmuligheder (Jørgensen & Jensen, 2023)

Den sidste motivationsorientering, som vi observerede, var relationsmotivationen. Det sociale samspil i klassen var afgørende for, at eleverne oplevede et trygt læringsmiljø og et godt klassefællesskab, hvor deres faglige læring kunne udvikles. Gennem legende, som taler ind i relationsmotivationen oplevede eleverne, at være motiveret for opgaverne, da de oplevede tilhørsforhold og fællesskab. Det var dog svært at observere, om det var relationen mellem eleverne, som gjorde at de var motiveret. Grundet vores tidligere erfaringer, hvor eleverne gav udtryk for, at forskellige former for gruppearbejde, gav dem mere lyst til at deltage i tyskfaget, kan dette pege på at relationsmotivationen kan være en måde, hvorpå disse elever kan blive motiveret. Derudover kunne en faktor til deres motivation også være lærer-elev relationen. Dette kan skyldes, at eleverne kendte os fra praktikken og dermed følte sig trygge ved os og vores måde at undervise på.

Spørgeskemaundersøgelsen

Det nedenstående afsnit tager udgangspunkt i bilag 6, som er en spørgeskemaundersøgelse til tysklærere i folkeskolen.

Den legende tilgang taler ind i, at indtænke bevægelse og motion i undervisningen og måden, hvorpå eleverne kan lære gennem en undersøgende tilgang, som Dewey fremhæver. Vi var nysgerrige på, hvordan denne tilgang blev anvendt i tyskundervisningen, for at få lærerperspektivet på deres anvendelse af en legende tilgang, samt deres oplevelse af den legende tilgangs evne til at styrke elevernes aktive deltagelse i tyskundervisningen og deres mundtlighed. Vi har spurgt en række lærere, i et udsendt spørgeskema på en tyskfaglig sparingsgruppe, om deres anvendelse af en legende tilgang i tyskundervisning, og dermed deres anvendelse af motion og bevægelse integreret i deres undervisning. Ud fra lærernes besvarelser i spørgeskemaet svarer 53,7% ja til at de anvender en legende tilgang i deres undervisning, hvor 43,9% svarer, at de nogle gange anvender en legende tilgang i deres undervisning. Derefter har vi spurgt lærerne, hvordan de anvender en legende tilgang i deres tyskundervisning. Hertil svarer de, at de anvender en legende tilgang gennem bevægelse, forskellige lege med ordforråd og sætninger, til mundtlige øvelser og rollespil. Dog svarer en mindre andel i spørgeskemaet, at de ikke anvender den legende tilgang i deres undervisning, da de oplever at eleverne i udskolingen ikke gider en legende, aktiv og bevægende tilgang i tyskundervisningen. Vi var derudover nysgerrige på, hvorfor lærerne anvendte en legende tilgang i sin tyskundervisning, samt, hvad de oplevede effekten af denne didaktiske tilgang medvirkede til. Ud af de 41 svar, som vi har modtaget i spørgeskemaet, har størstedelen af svarene været at den legende tilgang har en positiv effekt på elevernes aktive deltagelse, motivation og glæde for tyskfaget. Derudover svarer flere af lærerne, at de oplever at den legende tilgang også bidrager til god trivsel og klassefællesskab. Vi spurgte også lærerne indtil hvordan de oplevede elevernes mundtlighed i tyskundervisningen med en legende tilgang og om de oplevede at dette bidrog positivt til at styrke mundtligheden. Her er det tydeligt, at lærerne oplever tilgangen som positivt på netop dette. Lærerne giver udtryk for at de oplever mundtligheden får større plads gennem legende, da eleverne tildeles glemmer læringssituationen og de dermed ikke er lige så bange for at fejle. Derudover skriver en af lærerne, at leg gør det mere naturligt for eleverne at eksperimenterer med det tyske

sprog. Flere af lærerne giver udtryk for, at de oplever at læringsudbyttet er større gennem denne tilgang, da eleverne oplever undervisningen som motiverende og dermed skaber højere elevdeltagelse. Dette taler for at den legende tilgang i høj grad kan være med til, at styrke elevernes mundtlighed i tyskundervisningen, samt være med til at øge udskolingselevernes deltagelsesmuligheder og fremme klassefællesskabet.

Diskussion

I det følgende afsnit vil vi foretage en diskussion på baggrund af vores analyse og refleksioner over vores indsamlede empiri til besvarelsen af problemstillingen. Vi vil i diskussionen forholde os mere kritisk til vores egne undervisningsaktiviteter og reflektere over mulige handlingsperspektiver og forbedringsforslag.

I analysen og fortolkningen er det tydeligt for os, at rækkefølgen i aktiviteterne kunne have været struktureret anderledes og nye aktiviteter kunne være tilføjet for yderligere at styrke elevernes mundtlighed. Vores refleksioner derover går på, at vi oplevede at aktiviteten "Quiz und Tausch" var for udfordrende både i forhold til deres faglige niveau, ordforråd og mundtlige ressourcer på det pågældende tidspunkt i forløbet. Vi kunne med fordel have rykket denne aktivitet til senere i forløbet, hvor eleverne havde bedre forudsætninger og mestringsforventninger til, at de kunne danne simple sammenhængende sætninger på tysk. Hvis vi havde anvendt denne aktivitet senere, havde eleverne gennem de tidligere aktiviteter opnået et større ordforråd og temarelevante chunks, som de kunne have anvendt i kommunikationen med hinanden og dermed skabt bedre forudsætninger for deres mundtlige ressourcer. Derudover oplevede vi også, at aktiviteten "Modeschau" var for udfordrende for eleverne, da de ikke havde sproglige ressourcer til at snakke frit. En metode til at styrke eleverne i at snakke frit, kunne være ved at undervise eksplicit i kompenserende strategier, for at gøre eleverne opmærksom på anvendelsen af disse og på den måde, styrke deres mundtlighed yderligere. Grundet de praktiske forhold havde vi ikke mulighed for at undervise eksplicit i dette, da det er en længerevarende proces. Vi har derudover reflekteret over aktiviteten "Dødbold". Vi synes denne aktivitet er relevant at anvende i denne sammenhæng, og placeringen i undervisningsforløbet fungerer også hensigtsmæssigt i forhold til de opstillede mål for undervisningen. Dog kunne et handlingsperspektiv til denne aktivitet være at anvende denne på andre didaktiske måder, f.eks. som en

brainbreak, eller som en repetitionsøvelse, som en summativ evaluering. For at kunne evaluere yderligere og løbende på elevernes læringsudbytte kunne vi have anvendt yderligere form for formativ evaluering. Dette kunne vi have gjort for at blive mere bevidste om elevernes læringsprogression og om vi formåede at flytte eleverne til deres potentielle udviklingszone.

Selvom vi i vores analyse er kommet frem til, at den legende tilgang i høj grad har en positiv effekt på flere parametre, er der også en anden vinkel, som kan belyses i forbindelse med anvendelse af denne didaktiske tilgang. Da den legende tilgang er åben og ustruktureret har vi også en hypotese om, at nogle elever ikke vil opleve større udvikling af deres mundtlighed i tysk, samt deltagelsesmuligheder ved anvendelsen af tilgangen. Dette kan skyldes, at denne tilgang ikke imødekommer alle elevers forudsætninger. Dette kan medføre, at den legende tilgang kan sætte nogle elever i en kompliceret læringsituation. Nogle elever vil opleve ikke at kunne rumme det frie, sansende og åbne og dermed blive overstimuleret i undervisningen, da de har brug for mere lukkede og struktureret rammer. Dermed vil det ikke være alle elever, som vil opnå det ønskede læringsudbytte. Under vores praktik oplevede vi en elev, som ofte befandt sig i en kompliceret læringsituation, og som generelt ikke deltog i undervisningen (Jensen & Jensen, 2024). Vi oplevede dog under vores afprøvning af aktiviteterne, at hun var aktiv deltagende under de legende aktiviteter. Derudfra kan vi konkludere, at denne elev må have oplevet at opnå større deltagelsesmuligheder med den legende tilgang, da den imødekom netop hendes forudsætninger.

I forskningsprojektet "*Må jeg være med?*" (Skovbjerg, et al, 2022), fremhæver de i forbindelse med inklusion og eksklusion at dette er et resultat af børn og pædagogers handlinger og forhandlinger, som fører til etablering af en social orden" (Skovbjerg, et al, 2022, 9) Den måde at se inklusion og eksklusion har fået os til at reflektere over vores egen konstruktion af undervisningen og vores egen rolle i arbejdet med dette. I forbindelse med, at nogle elever befinder sig i en kompliceret læringsituation, kan det diskuteres, hvorvidt den legende tilgang er inkluderende eller ekskluderende. Her er vi særligt opmærksom på aktiviteten "Modenschau", da vi på forhånd havde en hypotese om, at den ville udfordre eleverne på deres selvbevidsthed ved at være grænseoverskridende og akavet. Dette blev vi bekræftet i, som tidligere nævnt i analysen, hvor eleverne udtrykker, at den er akavet for dem. På den måde peger det på, at

denne aktivitet til en vis grad var ekskluderende for mange af eleverne. Dette kan også skyldes, at vi som lærer ikke tog nok aktiv deltagelse i demonstrationen af legen. Helt overordnet formoder vi, at nogle elever ikke vil bryde sig om en didaktisk tilgang, som kræver at de indlever sig aktivt på en kropslig måde. Elever lærer forskelligt, som Pless fremhæver i forbindelse med, at eleverne motiveres af forskellige motivationsorienteringer. Dermed må tysklæreren i sin tilrettelæggelse af undervisningen være bevidst om, at ikke alle elever vil opleve den legende tilgang som en tiltalende læringsmetode og dermed forsøge at skabe en differentierede og varieret undervisning med forskellige arbejdsmetoder, som på et tidspunkt imødekommer hver enkelte elevs individuelle forudsætninger.

Vi oplevede i vores afprøvning af undervisningsaktiviteterne, at eleverne var motiveret og oplevede deltagelsesmuligheder. Som nævnt i analysen havde vi forinden afprøvning et kendskab til klassen, samt det faglige niveau og klassekulturen. Eleverne havde også kendskab til os som lærere. Grundet dette havde vi gode forudsætninger for at tilrettelægge et differentieret undervisningsforløb, som imødekom netop disse elever. Faktorer som kunne have spillet ind under afprøvningen, som var positive for vores dataindsamling, kunne være relationen mellem lærer og elev, samt tidligere klasseledelse gennem praktikken. Dermed er vi bevidste om, at hvis denne tilgang anvendes under andre forudsætninger end dem vi havde for afprøvningen, vil resultaterne kunne udvikle sig anderledes. Alle klasser er forskellige og i nogle klasser fungerer den didaktiske tilgang bedre end i andre klasser. Dette kan have mange årsager, som relation, klasseledelse, klassekultur i den pågældende klasse, samt elevernes trivsel og dermed det læringsrum som eleverne befinder sig i. Yderligere kunne vi have differentieret mere i vores undervisningsforløb end vi har gjort på den måde at vi kunne have differentieret i forhold til hver enkelt elev. Dermed at aktiviteternes indhold ville være forskellige efter hvilken elev som skulle udføre denne. Vi differentierede ikke i de tre læringsniveauer, hvilket man kunne have gjort. Overordnet set kan vi se fordele og ulemper ved anvendelsen af den legende tilgang i tyskundervisningen. Derfor må man som lærer være bevidst om den elevtype/gruppe som man har, samt hvilke lege typer der vil kunne fungere i den elevgruppe, som man har med at gøre i sin undervisning.

Konklusion

I denne opgave er der blevet undersøgt i hvilken grad man, ved hjælp af en legende tilgang, kan tilrettelægge en differentieret tyskundervisning i 7.klasse, der styrker elevernes mundtlighed, og øger deres deltagelsesmuligheder. Ud fra vores empiriske fund, analyse og fortolkning heraf kan vi konkludere at, den legende tilgang i høj grad kan være med til at fremme elevernes mundtlighed i tyskundervisningen, samt medvirke til at øge elevernes deltagelsesmuligheder. Den legende tilgang kan være med til at styrke elevernes mundtlighed, fordi eleverne gennem tilgangen får mulighed for at forbinde deres ordforråd med det kropslige. Eleverne får gennem legene mulighed for at styrke deres lingvistiske kompetence, da de får en forståelse for ordets form, betydning og anvendelse. Eleverne får gennem de tilrettelagte aktiviteter mulighed for gentagelse af de temarelaterede ord, som er afgørende for deres muligheder for mundtlighed. Vi kan konkludere, at for at eleverne oplever talelyst i tyskundervisningen kræver dette et tilstrækkeligt arbejde med det ønskede ordforråd, samt relevante chunks, for at styrke elevernes sproglige ressourcer. Derudover er en progression af aktiviteterne afgørende for at eleverne udvider deres ordforråd, samt udvikler deres sproglige og faglige niveau. For at den legende didaktiske tilgang skal kunne lykkes i en tyskundervisning peger vores undersøgelser på, at mestring og stilladsning er afgørende for at eleverne oplever deltagelsesmuligheder i undervisningen. Dette kan sikres ved anvendelse af UVD-modellen. Denne model medvirker til at gøre læreren bevidst om tilrettelæggelsen af den differentierede undervisning og hvilke refleksioner der er relevante dertil, så undervisningen imødekommer hvert enkelte elevs forudsætninger. I samspil med UVD-modellen kan man anvende Playwheel modellen, som værktøj til integrering af leg i en læringskontekst. For at kunne kalde en undervisning med leg må læreren gøre sig opmærksom på hvilken definition af leg, der ønskes indtænkes, samt hvilke legetyper og legestemninger der er anvendelige i den kontekst, som den ønskes anvendes i. Derudover er vi gennem vores undersøgelse også blevet bevidste om, at den legende tilgang i en mindre grad kan være med til at styrke elevernes mundtlighed og deltagelsesmuligheder. Læreren må dermed være opmærksom på, at ikke alle elevtyper vil være modtagelige overfor den legende tilgang. Dette kan påvirkes af elevernes individuelle forudsætninger og motivationsorienteringer. Grundet vores undersøgelser og behandling heraf vurderer vi, at den legende tilgang i høj grad er velegnet som didaktisk metode i tyskundervisningen, da den bidrager til

flere positive aspekter som eksempelvis mundtlighed, deltagelsesmuligheder, klassefællesskab og styrkelse af elevernes mestringsforventninger.

Referenceliste

- Aagerup, L., & Willaa, K. (2024). *Lærerens undersøgelsesmetoder* (2. udgave). Hans Reitzel.
- Andersen, H. L., Fernández, S. S., Fristrup, D., & Henriksen, B. (2015). Den teoretiske baggrund. I *Fagdidaktik i sprogfag* (s. 14-25). Frydenlund.
- Andersen, H. L., Fernández, S. S., Fristrup, D., & Henriksen, B. (2015). Lingvistisk kompetence. I *Fagdidaktik i sprogfag* (s. 38-61). Frydenlund.
- Bjerre, M., & Ladegaard, U. (2007). Introduktion og begreber: en verden i bevægelse. I *Veje til et nyt sprog: teorier om sprogtilegnelse* (s. 8-21). Dansk lærerforenings Forlag.
- Børne- og undervisningsministeriet. (2019). *Tysk Fælles Mål*. Emu.dk. Set: 6. maj 2024. https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_F%C3%A6llesM%C3%A5l_Tysk.pdf
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2021). *Folkeskoleloven*. Retsinformation. Set 28. april 2024. <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2021/1887>
- Broström, S. (2018). Fri leg og lærerig leg i skolen. I *Leg i skolen: en antologi* (s. 31-49). UP.
- Burg, C. V. d., & Krijgsman, A. (1996). Reich mir mal den Dingsda. *Fremdsprache Deutsch*, (14).
- Canger, T., & Kaas, L. A. (2016). Aktionslæring. I *Praktikbogen: Didaktik, klasseledelse og relationsarbejde* (s. 279-283). Hans Reitzel.
- Canger, T., & Kaas, L. A. (2016). Elevforudsætninger og undervisningsdifferentiering. I *Praktikbogen: Didaktik, klasseledelse og relationsarbejde* (s. 105-116). Hans Reitzel.

- Canger, T., & Kaas, L. A. (2016). Evalueringsformer og test. I *Praktikbogen: Didaktik, klasseledelse og relationsarbejde* (s. 59-73). Hans Reitzel.
- Dewey, J. (2005). Indledning til en klassiker. I *Demokrati og uddannelse* (s. 9-22). Klim.
- Gibbons, P. (2015). Scaffolding Language and Learning. I *Scaffolding Language, Scaffolding Learning: Teaching English Language Learners in the Mainstream Classroom* (2. udgave) (s. 1-21). Heinemann.
- Hansen, J. T., & Nielsen, K. (1999). Stilladser og læring - et forsøg på klaring. I *Stilladsering: en pædagogisk metafor* (s. 9-39). Klim.
- Jørgensen, H. H & Jensen, J. B. (2023). Legende tilgange kan skabe flere deltagelsesmuligheder i dagtilbud og skole. I *Playbook 4.* (s. 32-35). Playfull Learning Københavns professionshøjskole. (u.å.). *Playwheel*. Københavns professionshøjskole. Set 12. april 2024. <https://vor.kp.dk/playwheel/>
- Pless, M., Katznelson, N., Hjort-Madsen, P., & Nielsen, A. M. W. (2015). Unges motivationsorienteringer. I *Unge motivation i udskolingen: et bidrag til teori og praksis om unges lyst til læring i og udenfor skolen* (s. 61-93). Aalborg Universitetsforlag.
- Rühl, E. (2021). Wortschatz - wie bleiben neue Wörter leichter im Kopf? *Fremdsprache Deutsch*, (64).
- Skaalvik, E. M. (2007). Selvopfattelse og motivation - om betydningen af selvopfattelse i teorier om motivation. I *Motivation*. (s. 44-55). Kvan nr. 78
- Skibsted, E. (2015). En model for undervisningsdifferentiering - fra forståelse til handling. I Skibsted, E., Svendsen, H. B., Østergaard, K. & Langager, S. (Red.), *Undervisningsdifferentiering: et princip møder praksis* (s. 31-47). Akademisk Forlag.

Skodvin, A. (2009). Lev Semonovitj Vygotsky: Udvikling i kulturhistorisk perspektiv. I

Opvækst og psykisk udvikling: Grund i udviklingspsykologiske teorier og perspektiver (s. 235-256). Akademisk forlag.

Skovbjerg, H. M. (2021). Femte tanke om leg. Legens stemninger. I *10 tanker om leg* (s. 65-79). Dafolo.

Skovbjerg, H. M., Hansen, J. H., Sand, A-L., Jensen, J-O., Lieberoth, A., Lasthein Lehrmann, A., & Jørgensen, H. H. (2022). "*Må jeg være med?*": En forskningsrapport om leg, inklusion og fællesskab i skolen. Designskolen Kolding.

Volshøj, E., & Réol, L. (2018). Motion og bevægelse i udskoling. I Jensen, J. O., Jørgensen, H. T. & Volshøj, E. (Red.), *Motion og bevægelse i skolen* (s. 188-205). Hans Reitzel.

Ziehe, T., Hansen, T. I. & Brodersen, P (Red.) (2020). Oplevelse, fordybelse og virkelyst - et æstetisk perspektiv på undervisning. I *Oplevelse, fordybelse og virkelyst: noter til æstetik i undervisningen* (s. 25-49). Hans Reitzel.

Praktikopgave

Jensen, A. S. H. & Jensen, L. L. (2024): *Hvis det ikke er tysk, er det sjovt* [Upubliceret studieopgave]. VIA University College, Læreruddannelsen i Silkeborg.

Bilag

Bilag 1: Undervisningsplan

Undervisningsplan	Indhold og aktiviteter	Færdigheder	Materialer	Socialform
Lektion 1				
10 min	Brainstorm	Samtale	Tavle	Plenum
15 min	Quiz und Tausch	Lytte & samtale	Kort med spørgsmål	Plenum
20 min	Memoryspiele	Samtale, læsning og lytning	Vendespilskort	Gruppearbejde
Lektion 2				
25 min	Meine Person trägt ...	Samtale og lytte	Papir, farvet, ark	Pararbejde
25 min	Modenschau	Samtale		Plenum
25 min	Dødbold	Samtale	Bold	Individuel
Lektion 3				
30 min	Einkaufsspiel	Samtale, lytte og læsning	Kort til spillet	Gruppearbejde
15 min	Test		Ark med testen	Individuel

Bilag 2: Observationskema

7a	7b
Lektion 1: brainstorm	
Eleverne kan huske Shorts, T-shirt, Cap og Schuhe.	Eleverne kan huske Pullover, Rock, Top, T-shirt og Bluse
Lektion 1: Quiz und Tausch	
<p>** ordene fra brainstorm står stadig på tavlen.</p> <p>Anne Sophie præsenterer opgaven og gennemgår nogle af spørgsmålene og oversætter de svære spørgsmål. Alle elever er med i aktiviteten. Eleverne går rundt og snakker med hinanden primært på tysk. De svarer med et ord eller skifter til dansk. Få elever bruger tavlen som hjælp. En elev gør os opmærksomme på at ordene fra tavlen hjælper vedkommende. Efter lidt tid sætter nogle af eleverne sig ned og snakker.</p>	<p>** ordene fra brainstorm står stadig på tavlen.</p> <p>Anne Sophie præsenterer opgaven og gennemgår nogle af spørgsmålene - eleverne byder ind, hvis de kan oversætte spørgsmålene. AS gør også opmærksom på, at de kan bruge ordene fra tavlen. Eleverne går rundt og snakker med hinanden på tysk. De svarer på spørgsmålene med enkelte ord.</p>
Lektion 1: Memoryspiel	
<p>Eleverne læser ordet på ordkortet højt, men ikke ordene på billedkortet. Eleverne hjælper hinanden med at oversætte ordet på ordkortet til dansk. Efter nogle omgange kan eleverne huske ordene fra ordkortet.</p> <p><i>“Det er nemmere at huske hvad det hedder, når man har set det på billedet”</i> <i>“Fuck det var jo nederdelen den der”</i> <i>“Det var sjovt”</i> <i>“nej du skal ikke tage den” ... “Fuck dig, den skulle jeg have”</i></p> <p>Eleverne er begejstret når de finder et stik. Alle elever følger nysgerrigt med i spillet.</p>	<p>Eleverne læser ordene op for hver kort, som de vender. Eleverne snakker i fællesskab om ordene.</p> <p>(Ironisk) <i>“fuck et nederen spil, jeg taber mega meget”</i></p> <p>Eleverne skaber nye regler i legen i fællesskab -> man må kun kigge på kortet i 3 sekunder</p>

Lektion 2: Meine Person trögst	
<p>Eleverne er meget engageret i at lave en flot tegning. Nogle elever skriver de tyske ord på sin tegning. Eleverne bruger chunken "meine Person trögst." "ej jeg snakker engelsk" "Det var svært og sjovt, men det er fordi man nemt kom til at skifte sprog, så man både snakkede engelsk, tysk og dansk" "Det var godt at det stod på tavlen, så man kunne kigge derop" "Jeg føler jeg har lært noget om tøj nu, det var meget spændende. Jeg lærte mest ved den her."</p>	<p>Eleverne går ind i opgaven med gå-på-mod. De tegner alle sammen, griner og har det sjovt imens. "Jeg glæder mig til at forklare min person til dig" Eleverne virker motiveret. En gruppe snakker pigerne dansk, engelsk og få tyske ord. De har svært ved at lave sætningerne på tysk</p>
Lektion 2: Modenschau	Lektion 2: Dødbold
<p>Eleverne synes på forhånd, at det var grænseoverskridende. Nogle elever ville ikke rejse sig og være med i aktiviteten. Det var svært for dem at snakke frit - havde brug for mere stilladsering. "Det var meget akavet, men også godt på en måde" "(det gode) at vi skulle tale tysk" ca. halvdelen af klassen synes det var grænseoverskridende eller akavet at leve sig ind i rollen.</p>	<p>Eleverne får sagt mange af ordene. Eleverne er gode til at oversætte de danske ord til tysk. AS gennemgår nogle af ordene inden spiller starter, og sætter dem i kategorier f.eks. Regenmantel og gummistiefel, halstuch og handschuhe. "Jeg lærte ikke så meget" "Det var sjovt, men jeg lærte ikke rigtig noget af det" "Jeg lærte mere af vendespillet"</p>
Einkaufsspiel	
<p>Eleverne bruger chunkskortet meget Efter nogle omgange, kan de huske chunksene uden at kigge på kortet. "Det var mega hyggeligt" "Vi skal lige gøre det her færdig, jeg er lige ved at vinde"</p>	<p>Læner sig meget op af chunkskortet i starten. "Nej vi skal ikke stoppe nu, kan vi ikke godt tage en runde mere?" "Det er skrald det her spil, jeg taber" "Det var et grineren spil det her - det var mega sjovt" "Vi skal lige lave det her færdig, det er virkelig sjovt det her"</p>

Bilag 3: Interview

Interview 1: Hvilke lege synes I er sjovest? Vi har f.eks. skrevet rolleleg, bevægelsesleg, tegnelege eller konkurrenceleg.

Elev 1: Personligt kan jeg selv bedst lide vendespillet og indkøbsspillet. Jeg synes det var det jeg lærte mest af.

Elev 2: Vendespillet. Det der var allersjovest vil jeg sige var dødbold.

Elev 1: Ja, det er helt klart dødbold der er sjovest.

Interviewer 2: Så der hvor man ligesom bevæger sig

Elev 1 og 2: Jah

...

Interviewer 1: Er det nemmere at deltage i tyskundervisningen med leg?

Elev 1: Ja, det vil jeg sige, fordi man får gentaget mange af de samme ord. Igen og igen og igen. Med det ord. Så tør man mere sådan svare på spørgsmålene.

Interviewer 1: Så man tør at sige mere?

Elev 1: Ja, fordi man er næsten sikker på det

Elev 1: Jeg synes at kortet med svarmuligheder ved indkøbsspillet og at ordene stod på tavlen, var rigtig godt. Det hjalp med, at man følte sig mere tryk ved at sige noget.

Elev 2: Når man er i legen, er man ikke så bange for at lave fejl og man tør at sige noget på tysk.

...

Elev 1: Altså jeg tror at man lærer mere af de her lege her pga. at det er små ord og så tror jeg også at hvis i bare sat os til at læse en tekst ville de fleste mennesker bare sige at det kan jeg ikke til at starte med og så fordi det er en tekst så forstår man 5 ord i den, men hvis man sidder og laver de her lege her får man måske igen 15 ord ind bare ved vendespillet.

Interviewer 1: Så når man bruger leg så giver man ikke lige så let op?

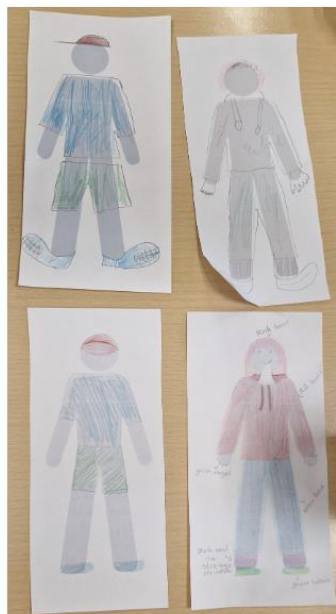
Elev 1: Ja, lige præcis.

Interviewer 1: Føler I at det er lettere at snakke tysk med en leg i tyskundervisningen?

Elev 1 og 2: Ja.

Elev 2: Ligesom med vendespillet så vender man jo kortet og så skal man sige hvad der står på og hvad billedet er. Så får man det sagt i stedet for bare at tænke det. Og så får man øvet udtalen og alt det.

Bilag 4: Elevernes tegninger



Bilag 5: Test

7a		7b	
Elev	Antal rigtige	Elev	Antal rigtige
1	24/24	1	14/24
2	22/24	2	15/24
3	24/24	3	16/24
4	22/24	4	20/24
5	22/24	5	14/24
6	20/24	6	15/24
7	16/24	7	14/24
8	21/24	8	15/24
9	21/24	9	16/24
10	15/24		
11	18/24		
12	19/24		
13	20/24		
Gennemsnit	20,3/24		15,4/24

Die Kleidung

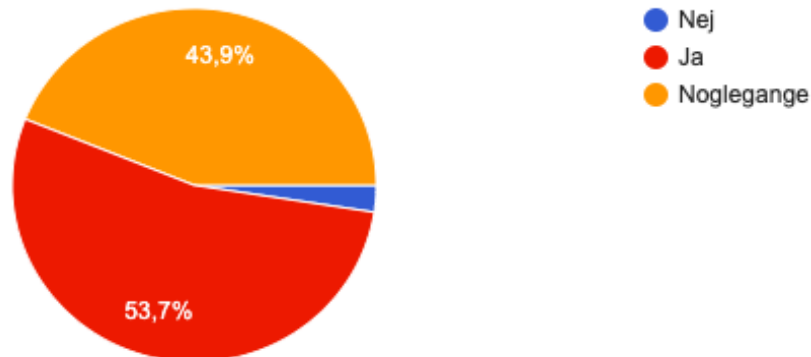
DER (maskulin)	DIE (feminin)	DAS (neutral)
1. Rock ✓	13. Hose ✓	21. Kleid ✓
2. Mantel ✓	14. Short – kurze Hose ✓	22. Hemd ✓
3. Gürtel ✓	15. Badehose ✓	23. Unterhemd ✓
4. Pullover ✓	16. Socke ✓	24. T-Shirt ✓
5. Bikini ✓	17. Jacke ✓	
6. Schuh ✓	18. Jeans ✓	
7. Handschuh ✓	19. Mütze ✓	
8. Stiefel ✓	20. Krawatte ✓	
9. Schal ✓		
10. Flip-Flop ✓		
11. Hut ✓		
12. Schlafanzug ✓		



Bilag 6: Spørgeskemaundersøgelse

Anvender du en legende tilgang i din tyskundervisning?

41 svar



Hvilken effekt synes du leg har i din tyskundervisning? fx. højere/lavere elevdeltagelse, højere/lavere faglighed, elevernes læringsudbytte, kommunikation eller andet?

41 svar

Mere deltagelse fra elevernes side

det sociale bliver styrket! mere mundtlighed uden de ved det

Motiverer og aktiverer, hvilket gør at de husker bedre

Elevdeltagelse. Og gentagelser, som er vigtige for indlæring af nyt sprog.

God deltagelse, men strukturen skal være meget klar og legene må ikke være for kompliceret. Simple regler. Gerne noget de kender fra deres egen hverdag

Hvad er årsagerne til at du benytter/ikke benytter en legende tilgang i din tysk undervisning?

41 svar

Børnene bliver mere positivt stemte overfor tyskfaget og får samtidig et godt ordforråd

Eleverne har en tendens til at glemme at de er i gang med at lære tysk, når de spiller/leger, hvilket mindsker deres modstand på faget

Grammatik f.eks

For at motivere eleverne til deltagelse, gøre timerne vekslende i aktiviteter, få sproget ind ad bagdøren, anvende forskellige tilgange til sproglæring.

Oplever du at den legende tilgang styrker elevernes kommunikative kompetence og dermed bidrager positivt til elevernes faglige udvikling? hvis ja, hvordan?

41 svar

Ja hvis eleven er engageret og villig til at prøve sig frem og lave fejl.

Ja, de "glemmer" at de lærer og fokuserer i stedet på at få kommunikationen til at fungere. Ligesom i task based learning

Ja, da legene ofte bidrager til et trygt klasserum og opbygger elevernes ordforråd

Ja. Leg gør det mere naturligt at eksperimentere og snakke om sprog

Hvordan anvender du en legende tilgang i din tyskundervisning?

41 svar

spil og brainbreaks

Vi leger små lege og spiller spil med ord og sætninger. Herunder også en del cooperative learning aktiviteter.

Via vendespil, spørgsmålsstillinger o.lign.

Forskellige kortspil til indlæring af ordforråd, fx fisk og Schwarzer peter