

Extramural English og dets indflydelse på mundtlig deltagelse i engelskundervisningen

Extramural English and its impact on oral participation in ESL classrooms



Eget billede - Produceret I Canva

Extramural English og dets indflydelse på mundtlig deltagelse i engelskundervisningen

Extramural English and its impact on oral participation in ESL classrooms

Af:

Phillip Rieper Sørensen: 21121757

Rasmus Mertz Lytken: 21121773

UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole, Læreruddannelsen på Fyn

Bachelorprojekt

8. Semester

Afl. 18/12/2024

Vejleder: Solveig Gaarsmand

Antal tegn inkl. mellemrum: 88.356

*Denne opgave – eller dele heraf – må kun offentliggøres med forfatterens tilladelse jf. [Be-
kendtgørelse af lov om ophavsret nr. 1144 af 23/10/2014](#)*

Abstract

This project investigates the inclusion of Extramural English in a Danish ESL classroom and the impact it has on students' motivation and oral participation. The research focuses on a specific 9th grade class and the empirical foundation consists of interviews with four students as well as first-hand observations. The observations have been conducted in both the students' regular ESL classes as well as classes that included interventions which sought to improve the students' oral participation with the inclusion of Extramural English. The research, in this project, indicates that students are motivated to participate orally if Extramural English is included because it supports the students' feeling of being competent, autonomous and a valued member of the ESL classroom both in the eyes of their fellow students as well as their teacher. Furthermore, the research shows that several students can be characterised as low risk-takers, and that the students have limited possibilities for legitimate participation in their normal ESL classes, all of which affect the students' level of oral participation. Lastly, the research shows that the amount of work the students are allowed to do in groups has a big impact on the students' participation and their motivation. Based on the results of the research this paper then describes four potential categories that could be improved upon if teachers want their students to be more orally active in ESL classes. These findings lead to a broader discussion on the inclusion of Extramural English and the use of social media, particularly in relation to Bildung and the students' ability to be critical thinkers.

Dette projekt har til formål at undersøge, hvordan man kan inkludere Extramural English i sin planlægning og udførelse af engelskundervisning, samt hvilken indflydelse det har på elevers motivation for mundtlige deltagelse. Det empiriske fundament er primært kvalitativt og udgøres af observationer indhentet i en 9. classes vanlige undervisning, en undervisningsgang, der inddrog Extramural English, og elevinterviews. Fundene i undersøgelsen indikerer, at eleverne motiveres til mundtlig deltagelse, hvis undervisningen indeholder Extramural English, idet de får understøttet behovene for selvbestemmelse og samhørighed såvel som, at det fremmer deres muligheder for mestringsoplevelser. Undersøgelsen finder også frem til, at flere af eleverne kan karakteriseres som low-risk takers, samt at de har begrænsede legitime deltagelsesmuligheder i den vanlige undervisning, hvilket har indflydelse på elevernes mundtlige deltagelse. Særligt gruppearbejde har indflydelse på elevernes motivation og mundtlige deltagelse. På baggrund af undersøgelsens fund er der fire handletiltag, som kan være med til at fremme elevers motivation for mundtlig deltagelse i engelskundervisningen. Ydermere bliver konsekvenserne ved inddragelsen af Extramural English og sociale medier i undervisningen diskuteret i relation til elevers dannelse og kritiske refleksionsevne.

Indhold

Indledning og relevans.....	1
Problemformulering.....	2
Læsevejledning	2
Begrebsafklaring	3
Extramural English	3
Motivation.....	4
Forskningsoversigt.....	4
Sprogtilegnelse.....	4
Motivation og trivsel.....	5
Deltagelsesmuligheder og gruppedannelse.....	5
Afgrænsning af teori	5
Empiri og Metode	6
Undersøgelsesdesign.....	6
Videnskabsteori.....	6
Casestudie	6
Induktiv tilgang.....	7
Hermeneutik.....	7
Forundersøgelse af undervisning	7
Elevernes Extramural English - Spørgeskema.....	8
Observation af vanlig undervisning	8
Aktionsstudie og observationer.....	9
Observation af undervisning med EE	10
Kvalitativ metode og interviews	11
Interview af elever	12
Interview med lærer	12
Ethiske overvejelser	13
Triangulering.....	13
Reliabilitet.....	14
Validitet.....	14
Undervisning.....	14
Undervisningsplan	15
Casebeskrivelser	16

Casebeskrivelse 1 - Den vanlige undervisning	16
Casebeskrivelse 2 - Undervisningen med EE	16
Teori & dynamisk analyse	17
Sprogtilegnelse med inddragelse af EE	18
Input	18
Output og interaktion	19
Elevers motivation for deltagelse i undervisning.....	20
Mestringsoplevelser	21
Samhørighed	23
Selvbestemmelse.....	24
Risk-taking.....	26
Deltagelsesmuligheder	28
Gruppedannelse.....	30
Handlemuligheder	32
Inddrag EE	33
Gruppearbejde.....	34
Inddrag eleverne i planlægningen af undervisning.....	35
Giv eleverne et valg	35
Diskussion.....	36
Perspektivering	37
Konklusion.....	39
Litteraturliste.....	41
Bilag.....	43
Bilag 1 - Spørgeskema og resultater	43
Bilag 2 - Observationsskema 1 - Vanlig undervisning	44
Bilag 3 - Observationsskema 2 - Undervisning med EE	46
Bilag 4 - Undervisningsplan for undervisning med EE	48
Bilag 5 - Interviewguide	50
Bilag 6 - Powerpoint præsentation.....	51

Indledning og relevans

I engelskundervisningen er der et indlejret behov for, at eleverne er villige til at deltage mundtligt på engelsk. Undervisningsministeriets undervisningsvejledning for faget engelsk (2019, s. 7) understreger, at:

“Man lærer sprog ved at bruge sprog og ved at reflektere over sprog. Det naturlige behov for at bruge sprog til kommunikation og interaktion – og til at tænke med – er en væsentlig drivkraft i at træne sproget. Derfor skal eleverne sættes i læringssituationer, hvor de har brug for sproget, og hvor de bruger sproget.”

Imidlertid har vi oplevet, gennem flere af vores praktikforløb på læreruddannelsen, at motivationen for at deltage mundtligt på engelsk i engelskundervisningen kan være lav. Dette kommer til syne både ved, at elever deltager mundtligt, men på dansk, eller helt afholder sig fra at deltage mundtligt. En rapport fra 2020, som undersøger mundtlighed i fremmedsprogsundervisningen understreger selvsamme pointe - at det kan være svært at motivere elever til at deltage i fremmedsprogsundervisningen (Andersen, 2020, s. 19). Rapporten peger på, at dette bl.a. kan skyldes, at kommunikationsformen i undervisningen sjældent er autentisk, og at motivationen daler, når undervisningens indhold på de ældre klassetrin distancerer sig mere og mere fra det, som eleverne selv oplever som værende meningsfuldt (Andersen, 2020, s. 19). Fundene fra rapporten antyder derfor et behov for, at fremmedsprogsundervisningen retter sig imod et mere autentisk indhold og autentiske kommunikationsformer, hvilket må være et ansvar, der pålægges underviseren. I rapporten står der:

“De meget forskelligartede undersøgelser viser samstemmende, at når det lykkes at skabe både indholdsengagement og trygge rammer, så interagerer eleverne også mere, både med læreren og med hinanden.” (Andersen, 2020, s. 20)

Vi har som led i vores engelskundervisning på læreruddannelsen haft et oplæg, der omhandlede Extramural English (EE) og dets effekt på elevernes engelskniveau. Vi blev på baggrund af dette oplæg nysgerrige på, om dette var noget man kunne inddrage aktivt i sin engelskundervisning. Vi reflekterede over, om dette kunne understøtte den mundtlige deltagelse hos

eleverne i engelskfaget i folkeskolen gennem et indhold, som kunne være mere vedkommende for eleverne.

Det, vi blev introduceret for, var bl.a. Sundqvists afhandling (2009, s. 202) "Extramural English Matters". Hun finder frem til, at der er en korrelation mellem mængden af erfaringer, en elev har med engelsk sprog udenfor skolen, og hvor gode engelske mundtlige færdigheder eleven har, såvel som hvor stort elevens ordforråd er. På bagkant af fundene i sin afhandling lægger Sundqvist (2009, s. 205) op til, at en engelsklærer med fordel kan være opmærksom og nysgerrig på elevers erfaringer med engelsk udenfor skolen i sin rolle som underviser, fordi dette kan være med til at understøtte elevers læringsudbytte. Hun foreslår bl.a., at man kan inddrage indhold, som har karakter af at være EE såvel som, at man kan differentiere undervisningen med udgangspunkt i, hvilket erfaringsgrundlag eleverne har med engelsk udenfor skolen. Indvirkningen af disse tiltag undersøger Sundqvist ikke i sin afhandling, da hun blot omtaler en korrelation mellem elevers erfaringer med engelsk udenfor skolen og deres præstationer i skolen. Derfor har vi valgt at undersøge, hvilken indflydelse det kan have på elevers mundtlige deltagelse, motivation og sprogtilegnelse, at man inddrager EE i planlægningen og udførelsen af sin engelskundervisning. Ovenstående har ført os frem til følgende problemformulering:

Problemformulering

Hvordan kan man inkludere Extramural English i planlægningen og udførelsen af sin undervisning, og hvilken indflydelse har det på elevers motivation for mundtlig deltagelse?

Læsevejledning

Denne læsevejledning har til hensigt at tydeliggøre den røde tråd og strukturen i opgaven for læseren. Dette er med henblik på at skabe en gennemsigtighed i formålet med afsnittene, såvel som at forklare en række opgave-tekniske beslutninger vi har truffet. Vi kommenterer derfor kun på de afsnit, hvor vi finder det nødvendigt at klargøre noget overfor læseren.

Efter læsevejledningen er en kort begrebsafklaring, som forklarer forståelsen af Extramural English og motivation. Extramural English omtales i den resterende del af opgaven som "EE". Der er risiko for, at EE ikke et velkendt begreb for læseren, og der kan være forskellige forståelser for særligt begrebet motivation, hvorfor vi vælger at forklare disse begreber.

Undervejs i metodeafsnittet vil der blive præsenteret kritiske perspektiver på metoderne, hvorfor der ikke er et særskilt afsnit om metodekritik.

Da undersøgelsen omhandler en case og særligt én undervisningsgang, redegør vi kort for undervisningens indhold og plan. Dette er med henblik på at skabe gennemsigtighed overfor læseren omkring, hvad undervisningen indeholdt og formålet herfor. Dette leder videre til to korte casebeskrivelser: Den første case omhandler, det vi kommer til at omtale som “vanlig undervisning”, som er undervisning vi ikke har haft indflydelse på, hvor underviseren var klassens faste engelsklærer, hvor vi observerede. Den anden case beskriver den undervisning som vi har haft indflydelse på, som inkluderede brugen af elevernes EE i planlægningen og udførelsen af undervisningen. Denne omtales som “undervisningen med EE”.

I analysen bruges elevernes udsagn fra interviews som pejlemærker for, hvilke teorier der er relevante at inddrage - teorierne beskrives i løbet af analyseafsnittene. Det er en dynamisk analyse, hvor der sker en vekselvirkning mellem teori og analyse. Teoriafsnittene er dermed indlejret som led i analysen, og er ikke skrevet som særskilte afsnit, dog omtales de teoretiske udgangspunkter særskilt i afsnittet “forskningsoversigt”.

Begrebsafklaring

Undersøgelsen har særligt to begreber som omdrejningspunkt: EE og motivation. Disse to begreber er centrale for vores undersøgelse, og vi finder det derfor nødvendigt kort at beskrive vores forståelse af disse begreber og deres relevans i undersøgelsen. På denne måde håber vi at sikre en fælles forståelse for, hvad vi undersøger, analyserer og vurderer i den videre opgave samt får tydeliggjort vores egen forståelse. Nedenfor følger en kort beskrivelse af disse to omdrejningspunkter.

Extramural English

Undersøgelsen tager afsæt i Sundqvists (2009, s. 24-26) beskrivelse af begrebet EE. Dette begreb omhandler mødet med engelsk uden for det engelsksprogede klasserum. Etymologisk betyder begrebet “uden for murene engelsk”, hvor “extra” kan betyde “uden for” og “mural”

betyder “mur”. I en skolekontekst betyder det altså “engelsk uden for klasserummet”. EE omhandler såvel elevers bevidste som ubevidste møde med engelsk uden for klasserummet. Det kan både være engelsk, som elever aktivt søger eller passivt møder udenfor skolen. Opsummeret omhandler EE al engelsk, som eleverne møder uden for det engelsksprogede klasserum.

Motivation

Motivation er processer, der påvirker adfærd gennem en række indre forestillinger og følelser, som er indbyrdes sammenhængende. Disse processer påvirker adfærd såsom engagement og vedholdenhed. Nyere motivationsforskning, som denne opgave bygger sin forståelse på, er særligt præget af Ryan & Decis selvbestemmelsesteori (2000). En vigtig pointe er desuden, at motivation forstås som dynamisk og har at gøre med elevernes opfattelse af sig selv, hvorfor motivation kan variere ud fra konteksten. Man kan som lærer påvirke de indre forestillinger og følelser hos elever og derigennem deres motivation (Ågård, 2021)

Forskningsoversigt

Vores undersøgelse tager sit forskningsmæssige udgangspunkt indenfor flere forskellige områder. Disse områder har vi inddelt i tre indholdskategorier og omhandler: Sprogtilegnelse, motivation og trivsel samt deltagelsesmuligheder og gruppedannelse. Udgangspunkterne baserer sig på tendenser fra indsamlet empiri, hvilket uddybes i analysen.

Sprogtilegnelse

Inden for sprogtilegnelsesteori er der mange forskellige aspekter, man kan tage fat på. Fokus i denne undersøgelse tager sit teoretiske udgangspunkt i Haastrup og Pedersen (1998) og deres teori om input, output og interaktion, hvori det omtales, hvordan forskellige tilegnelsesprocesser kan understøtte elevernes læring i sprogfagene på forskellige stadier. Dette er en ældre teori, men vælges dog alligevel, da den til stadighed refereres til i nyere litteratur og derfor stadig beskriver de processer, som finder sted i fremmedsprogsundervisningen.

Motivation og trivsel

Denne opgave arbejder med motivation og trivsel som noget, der kan påvirkes gennem dimensioner fra selvbestemmelsesteorien af Ryan & Deci (2000). Vi har dog primært valgt at inddrage nyere perspektiver, som læner sig op ad selvbestemmelsesteorien, herunder Louise Klinges (2017) beskrivelse af tre psykologiske behov og Jan Tønnesvangs beskrivelse af vitaliseringspsykologi (2019).

Louise Klinge (2017) anvendes i beskrivelsen og analysen af samhørighed og selvbestemmelse som led i lærerens relationskompetence. Hun omtaler her lærerens rolle i at understøtte elevernes psykologiske behov. Derudover inddrages Jan Tønnesvangs vitaliseringsmodel, der anvendes i beskrivelsen og analysen af mestringsoplevelser (2019), som fokuserer på elevens eget behov for mestringsoplevelser og miljøets indflydelse herpå. Begge teoretikere fokuserer på, hvordan man gennem forskellige dimensioner kan skabe trivsel, motivation og fremme mulighederne for læring. Begge perspektiver er nutidige, og vi anser dem derfor som værende relevante i de nuværende rammer i folkeskolen. Yderligere inkluderes Cervantes (2013) og begrebet "risk-taking" for at lave en kobling mellem trivsel og motivation i relation til sprogtilegnelse.

Deltagelsesmuligheder og gruppedannelse

Vores undersøgelse omhandler i høj grad elevernes mundtlige deltagelse i engelskundervisningen. Det bliver derfor relevant at analysere, hvilke omstændigheder der er for deltagelse og lærerens indflydelse på elevernes mulighed for deltagelse. Her inddrages Gry Tybjerg (2020), som omtaler lærerens indflydelse på klasserums praksis, og hvordan dette influerer på elevernes deltagelsesmuligheder. I forlængelse af dette omtales gruppearbejde og gruppedannelse, hvori det teoretiske grundlag baserer sig på Holm Poulsen (2021) og Rubie-Davies (2018), som begge omtaler, hvordan gruppedannelse kan have indflydelse på elevernes deltagelse. Arbejdet med deltagelsesmuligheder og gruppedannelse er gensidigt afhængigt af og kan have gensidig indflydelse på elevens trivsel, motivation og læringsudbytte i undervisningen, hvorfor vi vælger at inddrage begge perspektiver.

Afgrænsning af teori

Undersøgelsen er udarbejdet ud fra en induktiv tilgang. Det samme gør sig gældende for analysen og den teoretiske afgrænsning. De teoretiske perspektiver tager udgangspunkt i, hvad

eleverne har omtalt i de indsamlede interviews, samt hvad der blev observeret som led i empiriindsamlingen. Andre teoretiske udgangspunkter indenfor sprogtilegnelse og motivations-teori kunne have været inddraget, herunder dialogisk undervisning, differentiering i undervisningen, tilegnelse af ordforråd samt feedback. Disse er blevet fravalgt med henblik på at kunne lave en mere dybdegående analyse med de teoretiske udgangspunkter, som er nævnt i afsnittene ovenfor, og som fremstår som de mest aktuelle baseret på den indsamlede empiri.

Empiri og Metode

Undersøgelsesdesign

I de kommende afsnit vil hvert element i vores undersøgelsesdesign blive beskrevet i detaljer, men det kan også kort sammenfattes ved, at vi har haft en induktiv tilgang, idet vi har lavet et aktionsstudie, hvor vi undersøger elevers og læreres oplevelse af en undervisning, der tager udgangspunkt i EE. Den valgte gruppe som inddrages i undersøgelsen, er en 9. klasse på en skole nær Odense. For at kunne skabe en undervisning, der var aktuel for den konkrete klasse og de konkrete elevers EE, valgte vi at gennemføre en forundersøgelse i form af en spørgeskemaundersøgelse, som havde til formål at indhente informationer om elevernes oplevelser med engelsk udenfor skolen. Foruden dette havde forundersøgelsen til formål at indhente viden om, hvordan en undervisningsgang med klassens faste lærer så ud, for at have et sammenligningsgrundlag. På baggrund heraf blev der udviklet undervisning, som blev udført i den valgte 9. klasse. Undervejs i undervisningen blev der observeret fra to forskellige perspektiver, henholdsvis en undervisers og en observatørs perspektiv. På bagkant af undervisningen er der blevet foretaget fire elevinterviews, som sammen med observationerne udgør det empiriske materiale.

Videnskabsteori

Casestudie

Vores undersøgelse har et empirisk udgangspunkt i undervisningen i en enkelt 9. klasse. Dette betyder også, at undersøgelsen er et casestudie. Altså forholder vi os til den undersøgte situation i en bestemt kontekst eller case. Den undervisning, der er blevet udført og observe-

ret, samt de interviews der er blevet gennemført og indsamlet, siger altså kun noget om, hvordan det undersøgte udtrykker sig i den bestemte klasse og i denne bestemte kontekst. Man vil i andre klasser, med andre undervisere og på andre tidspunkter kunne indhente empiri, der adskiller sig, selvom det man undersøger, er det samme (Aarhus Universitet, u.å.).

Induktiv tilgang

Undersøgelsen er baseret på en induktiv tilgang. Det betyder, at undersøgelsen tager udgangspunkt i en enkelt undervisningsgang, hvorefter der inddrages eksisterende teoretiske perspektiver for at forklare og forstå de empiriske fund (Aagerup & Willaa, 2024, s. 40). Selvom undersøgelsen har et induktivt udgangspunkt, er det dog umuligt at gennemføre en undersøgelse uden, at den bliver præget af forforståelser, og derfor indgår der såvel induktive som deduktive elementer (Aagerup & Willaa, 2024, s. 40-41). Vi har forforståelser, der bygger på de rapporter, som er inddraget i indledningen samt det teoretiske grundlag, og disse har en implicit indflydelse på vores undersøgelse.

Hermeneutik

Undersøgelsen og opgaven er udarbejdet ud fra en hermeneutisk tilgang. I hermeneutikken bevæger man sig mellem at undersøge del og helhed. Hermeneutikken beskriver, at man ikke kan skelne mellem subjekt og objekt for undersøgelsen, men at de to har indflydelse på hinanden, og derfor ikke kan adskilles. Som menneske oplever man altid verden omkring sig gennem egne erfaringer og fortolkninger (Aagerup & Willaa, 2024, s. 75-77). Som undersøgere medbringer vi vores forforståelser i indsamlingen og bearbejdningen af empiri. Disse forforståelser udvikler sig hele tiden i takt med undersøgelsens fremskridt og har indflydelse på, hvordan hvert delelement forstås og påvirker helheden. Undersøgelsen bygger af denne grund på skiftevis at undersøge dele og helheden ved inddragelse af EE i undervisningen. Helheden, som undersøges i denne opgave, er EE og elevers mundtlighed i den planlagte engelskundervisning, mens delene består af bl.a. forundersøgelser, observationer, interviews med klassens lærer og interviews med elever.

Forundersøgelse af undervisning

Som led i vores undersøgelse valgte vi at lave en kort forundersøgelse. Denne forundersøgelse søgte at afdække to ting: 1) Hvor meget tid eleverne bruger på engelsk uden for skolen

og på hvilket indhold, 2) At få et indblik i den vanlige engelskundervisning som eleverne indgår i. Nedenfor beskriver vi kort, hvordan vi undersøgte hvert af disse aspekter.

Elevernes Extramural English - Spørgeskema

Formålet med denne del af undersøgelsen var at undersøge indholdet af elevernes EE for at kunne inkludere det i undervisningen med EE. Ifølge Aagerup & Willaa (2024, s. 213) er en fordel ved brugen af spørgeskemaer, at man nemt og hurtigt kan indhente data, og at det er let at bearbejde kvantitativt. Da vi ikke havde brug for et dybdegående kendskab til hver enkelt elevs EE, men i højere grad ønskede at undersøge generelle tendenser, valgte vi at undersøge dette gennem et spørgeskema. Spørgsmål, som af spørgeren kan virke relevante og tydeligt formuleret, kan ofte vise sig at være tvetydige for besvareren (Aagerup & Willaa, 2024, s. 211). Dette var ligeledes et opmærksomhedspunkt, vi havde og oplevede. Første udkast af vores spørgeskema indeholdt ti spørgsmål og var ved andet øjekast, og med input fra udefrakommende, svære at forstå. Vi forsimplede, på baggrund af denne opmærksomhed, spørgeskemaet til tre spørgsmål og forsimplede formuleringen af hvert spørgsmål. Det endelige spørgeskema inklusiv besvarelser kan ses i bilag 1.

Bearbejdningen af data fra spørgeskemaet kan deles op i kvantitativ og kvalitativ bearbejdning, idet der var to spørgsmål som var kvantitative og et spørgsmål som var kvalitativt. De to første omhandlede elevernes tidsforbrug på engelsk indhold og deres medium for indholdet, hvor der var forudbestemte kategorier, de kunne vælge mellem. Det sidste spørgsmål var mere åbent og handlede om, hvilket engelsk indhold de bruger tid på, hvorfor det krævede en fortolkning af elevernes besvarelser. Denne data er grupperet, som ligeledes kan ses i bilag 1. Det kan være svært at formulere helt klare spørgsmål, som ikke kan fejltolkes, på skrift (Aagerup & Willaa, 2024, s. 212). Dette udgør en aktuel kritik, som vi også oplevede i udarbejdelsen af spørgeskemaet, samt da vi indhentede besvarelser. Ligeledes er det et kritikpunkt, at et spørgeskema ikke giver mulighed for at uddybe og forklare spørgsmål. Vi forsøgte at afhjælpe dette ved at være til stede i klassen, under elevernes besvarelser, således at de kunne bede om at få uddybet eller forklaret et spørgsmål, hvilket dog samtidig udvikler den problematik, at vi kan have haft indflydelse på elevernes besvarelser.

Observation af vanlig undervisning

Den andel del af vores forundersøgelse fokuserede på en undervisningsgang med klassens faste engelsklærer. Dette gjorde vi, med det vi vælger at kalde semi-struktureret observation.

Ved en struktureret observation fokuserer man på et eller flere specifikke aspekter, man vil observere, hvorimod en ustruktureret observation ikke fokuserer på noget bestemt, men til gengæld er mere åben for tendenser, der træder frem under observationen (Aagerup & Willa, 2024, s. 144-146). Grunden til, at vi vælger at beskrive vores observationer som noget, der placerer sig midt imellem disse to yderpunkter er, at vi havde et fokus på elevernes mundtlige deltagelse uden at være blinde for de uforudsete tendenser, der kunne opstå og observeres i løbet af timen. Observationerne blev nedskrevet i henhold til vores udarbejdede observationsskema og kan læses i bilag 2. Dette observationsskema havde til formål at rette fokus på mundtligheden, mens det stadig tillod en åbenhed overfor det endnu ukendte i vores observationer. Observationerne var åbne og direkte, idet eleverne godt vidste, at de blev observeret og observationerne skete direkte i den konkrete undervisningsgang (Aagerup & Willa, 2024, s. 146-149). Vi gjorde dette for at opnå kendskab til elevernes mundtlighed i engelskundervisningen og indsigt i de undervisningsmønstre, som eleverne kender til. Klassens lærer gav udtryk for, at denne time var repræsentativ for den vanlige undervisning. Herved får vi i opgaven mulighed for at have et sammenligningsgrundlag for tendenser i denne undervisning, kontra den vi planlagde og udførte.

Aktionsstudie og observationer

Vores undersøgelse bærer præg af principper fra aktionsforskning, som er kendetegnet ved at inddrage de berørte mennesker, i dette tilfælde elever, fordi de har det bedste kendskab til, hvordan deres situation kan forbedres. Situationen som søges forbedret i denne undersøgelse er “mundtlig deltagelse i engelskundervisningen”, der som tidligere nævnt er en udfordring i fremmedsprogsundervisningen (Andersen, 2020, s. 19). Aktionen søger i dette tilfælde en positiv forandring i den mundtlige deltagelse blandt flest mulige elever ved at udvikle sociale handlinger, her kendetegnet som undervisning. Aktionsforskning kan illustreres ved aktionsforskningscirklen, som er en læringscirkel, der fortsætter i en spiralbevægelse: Planlægning, aktion, observation, refleksion. Aktionsforskning er nært beslægtet med hermeneutikken, idet de begge mener, at undersøgeren ikke kan være neutral. Undersøgeren forpligter sig i stedet på, at vedkommende påvirker sin virkelighed og derfor bevidst skal påvirke denne demokratisk og til gavn for de mennesker, som vedkommende undersøger med (Aagerup & Willa, 2024, s. 95). Dette er også kendetegnende for denne undersøgelse. Den planlagte undervisning inkluderede elevernes perspektiver på, hvilket engelsk indhold de bruger tid på udenfor skolen. Dette foregik ved en spørgeskemaundersøgelse, hvor så mange elever som muligt var

repræsenteret. Resultatet af denne førte til en aktion i form af en undervisningsgang af halvanden times varighed, hvor eleverne var aktive deltagere. I refleksionsprocessen var eleverne blevet aktive deltagere i form af deres perspektiver på undervisningen og engelsk mundtlighed. Dette foregik ved interviews af udvalgte elever. Dermed var eleverne en aktiv del af at udvikle de erkendelser, der måtte komme på bagkant af denne undersøgelse såvel som at udvikle undervisningen. Aktionsforskningscirklen ville kunne fortsætte i en evig spiralbevægelse mod at udvikle flere sociale handlinger; undervisning, på baggrund af denne undersøgelse og dens refleksioner.

Selvom undersøgelsen bærer præg af aktionsforskningens principper, retter den sig ikke efter dem fuldkommen. Eleverne er f.eks. kun med til at præge planlægningen af undervisningen, og ikke med til at udvikle den. De specifikke elever, som vi undersøger med, har ej heller været med til at definere den situation, og det problem de berøres af, idet denne viden er indhentet fra et studie, som de ikke har været en del af. (Andersen, 2020, s. 19). Desuden præger vi i høj grad, som undersøgere, valget af aktionen, idet vi står for at udføre undervisningen, som vi desuden på forhånd har besluttet, skal have et indhold, der relaterer sig til elevernes EE. Dette er dog ligeledes gjort med udgangspunkt i, at studiet har adspurgt elever, der peger på, at fremmedsprogsundervisning mangler autentisk indhold (Andersen, 2020, s. 19). Indholdet i undervisningen er desuden præget af de undersøgte elevers udsagn vedr. deres aktiviteter med engelsk uden for skolen.

Observation af undervisning med EE

Som led i undersøgelsen gennemførte vi en undervisningsgang, der inddrog principper fra elevers møde med EE i håb om at understøtte elevernes motivation for mundtlige deltagelse i engelskundervisningen. Vi observerede denne undervisning for at indhente empiri vedr. undervisningens virke såvel som elevernes mundtlighed. Dette gjorde vi ud fra samme tilgang som ved observation af klassens vanlige undervisning, gennem semi-strukturerede observationer som på en gang både tillader et fokus på et eller flere aspekter, samtidig med at man kan være åben overfor, hvad der måtte være fremtrædende undervejs. Under observationen af undervisningen med EE blev der gjort brug af både observationer af første og anden orden. Altså havde den ene observatør den primære opgave at observere timen og eleverne. Observatøren af anden orden havde som primær opgave at udføre undervisningen og som sekundær opgave at observere timen og tendenserne, der opstod (Bjørndal, 2013, s. 34-35). På denne

måde fik vi to forskellige observerende perspektiver, hvor én deltog aktivt i undervisningen, mens den anden var passiv og kiggede ind på undervisningen.

Ifølge Aagerup & Willaa (2024, s. 144-146) kan en kritik ved den strukturerede observation være, at man bliver for fokuseret på det aspekt, som man observerer, og glemmer konteksten som det foregår i. Samtidig kommenterer de, at en ulempe ved ustruktureret observation er, at man skal forholde sig til så meget, at man ender med ikke at få øje på det, der er vigtigt. Da vi valgte at placere os mellem disse to observationsmetoder, var det i nogen grad for at kombinere det bedste fra begge tilgange og netop have et fokus uden at være blind for konteksten, det foregik i. Dog kan en kritik være, at man med denne tilgang risikerer det modsatte - at man hverken fastholder et ordentlig fokus eller er åben for at inkludere den kontekst, det foregår i. Observationsskemaet for undervisning med EE kan ses i bilag 3.

Kvalitativ metode og interviews

Lærerpraksis kan være svært at måle kvantitativt, i tal og mængder, og man kan derfor med fordel i undersøgelsen benytte sig af kvalitative metoder, herunder interview (Aagerup & Willaa, 2024, s. 181). En stor del af den empiri, vi indsamlede som led i undersøgelsen, bygger derfor også på interview af elever. Et interview giver indsigt i, hvordan et menneske oplever virkeligheden (Aagerup & Willaa, 2024, s. 182), og den empiri, vi henter ud fra disse interviews, handler derfor ikke om en objektiv sandhed, men om hvordan eleverne oplever undervisningen. De interviews vi foretog hviler på et semi-struktureret grundlag (Aagerup & Willaa, 2024, s. 183-184). Ved brug af interviewguide balancerede vi mellem at være nysgerrige overfor de informationer, som informanten bragte i interviewet samtidig med, at vi havde fokus på temaet omkring EE og mundtlighed (Bjørndal, 2013, s. 102). Et aktuelt kritikpunkt af interview som metode er, at man risikerer, at de personer man interviewer ikke gengiver et præcist billede af virkeligheden. Dette kan være, fordi de tilpasser deres svar alt efter, hvad de tror, der er bedst at svare og samtidig forsøger at give et positivt indtryk af sig selv (Aagerup & Willaa, 2024, s. 183). Når man vælger at benytte interview som metode, er det vigtigt at være opmærksom på valget af informanter og grundlaget herfor (Aagerup & Willaa, 2024, s. 191). Vi valgte at lave interviews med fire elever og vil nedenfor beskrive de bagvedliggende tanker for valget af netop disse.

Interview af elever

Det vi bl.a. gerne ville finde ud af i denne undersøgelse var elevernes holdning til og oplevelse af deres vanlige timer, den undervisning vi planlagde og udførte, som inddragede EE, samt hvordan dette havde indflydelse på deres mundtlighed. Derfor blev det relevant at interviewe eleverne, da man gennem interviews netop kan spørge ind til holdninger og oplevelser (Aagerup & Willaa, 2024, s. 191). Vi interviewede fire elever fra klassen. Disse blev udvalgt med hjælp fra klassens faste engelsklærer, med det kriterium, at der gerne skulle være én, som han vurderede til at være meget mundtlig, én han vurderede var meget lidt mundtlig, og nogle midt i mellem. Grunden til dette kriterium var, at vi ville forsøge at dække det størst mulige spektrum, og have mulighed for at undersøge, hvilke grunde der kunne være til variation i graden af mundtlig deltagelse. Udover den faste lærers input, inddrog vi også egne observationer i udvælgelsen. Inden hvert interview blev gennemført, fik eleven at vide, hvad formålet med interviewet var, at de ville være anonyme, samt at vi ikke brugte interviewet til at bedømme dem. Interviewet søgte at stille åbne spørgsmål for at præge elevernes svar mindst muligt. Se interviewguide i bilag 5. Vi har efterfølgende lyttet til interviewene sammen og gjort ophold, når vi fandt elevernes udsagn relevante for undersøgelsen og transskriberet dette.

Interview med lærer

Som en del af undersøgelsesdesignet blev der gennemført et interview med klassens faste engelsklærer, da vi havde en forhåbning om, at han kunne fungere som en relevant informant, idet han har et indgående kendskab til eleverne og den undervisning, de er vant til. Vi udarbejdede og gennemførte derfor et interview med ham, hvor vi spurgte ind til, hvordan undervisningen med EE havde været sammenlignet med den vanlige undervisning. Han gav udtryk for, at eleverne ikke havde været mere mundtlige end vanligt. Samtidig beskrev han for os, at det intet havde med undervisningen eller os som undervisere at gøre - nærmere at der havde været "noget andet på spil". På baggrund af de observationer der er foretaget, og de elevinterviews der er indsamlet, stemmer hans udsagn ikke overens med resten af empirien. Han gav dog udtryk for, at han synes undervisningen havde kvalitet, og at det "helt sikkert" er den rigtige vej frem, når man skal undervise i engelsk, men at det ikke havde haft nogen indvirkning i den aktuelle undervisning med EE. Idet klassens faste engelsklærers udsagn ikke blev be-

grundet med faglige kritikpunkter, og at han blot begrundede elevernes adfærd med ikke nærmere definerede eksterne faktorer, som var uden for vores påvirkning, har vi valgt ikke at inddrage interviewet som en del af det empiriske materiale i vores analyse.

Etiske overvejelser

Når man laver en undersøgelse, er det vigtigt at være opmærksom på, hvordan det opleves at være den, der bliver interviewet, observeret og beskrevet (Aagerup & Willaa, 2024, s. 60). Vi har derfor været meget opmærksomme på at sætte os i elevernes sted og skabe et så trygt forløb som muligt. Dette gjorde vi fra start til slut ved bl.a. at være meget tydelige omkring, hvorfor vi overhovedet skulle afprøve undervisningen, hvad undervisningen ville gå ud på og hvordan vi ville observere dem. Allerede på dette tidspunkt fortalte vi også om, at vi ville lave interviews med udvalgte elever efter undervisningen med EE. Inden interviewene med eleverne, fortalte vi hvordan det ville forløbe, hvad vi skulle bruge det til, og at de skulle svare så umiddelbart og sandfærdigt som muligt. Vi afholdt interviewene i et lukket lokale, så ingen andre var i stand til at lytte til interviewet. Ved nogle af eleverne kunne vi mærke, at de var nervøse i interviewsituationen - vi forsøgte derfor at skabe en mere uformel stemning under interviewet således, at det var mere samtalepræget. Håbet var, at eleverne fandt situationen mere tryk på denne baggrund, og at dette også kunne resultere i svar, der var autentiske. Vi var opmærksomme på undervejs i interviewene at gentage, at eleverne ikke blev bedømt på deres svar, og at vi blot var nysgerrige på, hvordan de oplevede undervisningen, således at vi kunne forbedre denne. Under et interview kan man, for at skabe et trykt miljø, med fordel repetere og stille opklarende spørgsmål (Bjørndal, 2013, s. 104). Derfor stillede vi opklarende spørgsmål undervejs. Dette gjorde vi bl.a. ved at sige "så det jeg hører dig sige er" for at eleverne kunne mærke, at vi lyttede, men også for at give eleven mulighed for at omformulere, hvis vi havde forstået det forkert og i visse situationer præcisere deres svar.

Triangulering

I vores undersøgelse har vi benyttet os af flere forskellige former for triangulering. Ved at benytte sig af triangulering kan man anskue genstandsfeltet ud fra to eller flere holdepunkter (Aagerup & Willaa, 2024, s. 35). Vi benytter os af metodetriangulering, kildetriangulering, teoritriangulering og undersøgertriangulering. Vi gør brug af metodetriangulering ved både at benytte os af interviews og observationer. Eftersom vi interviewer flere forskellige elever, be-

nytter vi os af kildetriangulering. Under de analytiske afsnit kommer vi til at beskue og analysere empirien ved brug af flere forskellige teoretiske standpunkter, og hermed gør vi brug af teoritriangulering. Ved at vi er to undersøgere, som begge observerer og som tidligere beskrevet gør dette fra to forskellige perspektiver, gør vi også brug af undersøgertriangulering. Ved at benytte os af disse trianguleringer øger vi reliabiliteten af undersøgelsen, da vores empiri tager udgangspunkt i flere forskellige metoder, som enten kan be- eller afkræfte hinanden (Aagerup & Willaa, 2024, s. 35).

Reliabilitet

Reliabilitet handler om, hvorvidt man kan stole på de data, som er blevet indhentet, og i en lærerfaglig undersøgelse særligt om gennemsigtighed i metoder og empiriindsamling (Aagerup & Willaa, 2024, s. 32-33). Vi vurderer, at reliabiliteten er høj, idet eleverne er blevet stillet de samme spørgsmål i de gennemførte interviews, såvel som at vi har beskrevet vores undersøgelse grundigt og dermed opnår et højt niveau af transparens. Foruden dette stemmer elevernes udsagn i interviewene overens med de observationer, der blev gennemført, og trianguleringen igennem opgaven er endvidere med til at understøtte reliabiliteten.

Validitet

Validitet handler om, hvorvidt tolkningen af data er valid, altså om der er en ordentlig sammenhæng mellem empiri, inddragelse af teori og analyse (Aagerup & Willaa, 2024, s. 33-34). Vi har forsøgt at øge validiteten ved at lade elevernes udsagn guide de aspekter og teorier, der inddrages, og som bliver brugt til at undersøge, hvad der kan være på spil for eleverne i et forsøg på at besvare problemformuleringen. Det er dog værd at bemærke, at man i en induktiv og empiristytet undersøgelse ikke kan være helt uden bias. Vi har som undersøgere forforståelser, som har indflydelse på måden vi observerer og på hvilke elevudsagn, vi lægger mest mærke til. Disse får dermed indflydelse på den teori, vi vælger at inddrage og får derfor også indflydelse på validiteten (Aagerup & Willaa, 2024, s. 40-41).

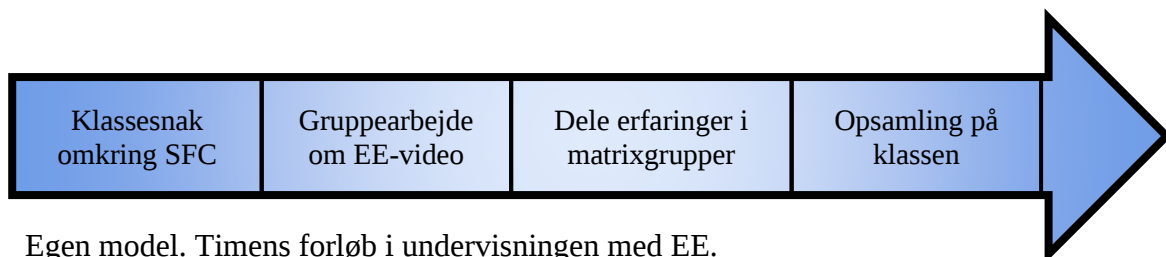
Undervisning

For at tydeliggøre timens forløb i undervisningen, der inkluderede EE, er nedenfor en kort beskrivelse af undervisningsplanen. Denne beskrivelse kan suppleres med casebeskrivelse 2, som kort beskriver, hvordan undervisningen forløb i praksis. Derudover kan man i bilag 4

finde en mere detaljeret beskrivelse af undervisningsplanen, hvor timens indhold, rammer og mål fremhæves. I bilag 6 er det PowerPoint, eleverne blev præsenteret for i undervisningen.

Undervisningsplan

Baseret på elevernes svar i spørgeskemaundersøgelsen udviklede vi en undervisningsplan, der inkluderede noget af det EE indhold, som eleverne gav udtryk for, at de mødte uden for skolen. Elevernes svar var lige så mangfoldige som dem selv, dog svarede langt de fleste, at de mødte EE indhold på platformene TikTok, Instagram og YouTube Shorts. Disse platforme har det til fælles, at størstedelen af indholdet er såkaldt short form content (SFC). Vi valgte derfor, at omdrejningspunktet for timen skulle være netop dette. I elevernes besvarelse af, hvilke temaer, som de bliver mødt af, var der ligeledes en mangfoldighed. Vi kategoriserede og generaliserede elevernes svar omkring indhold og opdelte det i fire kategorier, som tilsammen kunne dække elevernes interesser. Disse kategorier var: Football/Gaming, unboxing, charity og music. Vi fandt videoer, som svarede til hver af disse kategorier, og eleverne skulle vælge sig ind på den video, de ønskede at arbejde med i grupper. Herefter blev grupperne delt op i nye matrixgrupper, hvor de skulle dele og sammenligne deres fund. Timens forløb kan ses i modellen nedenfor.



Egen model. Timens forløb i undervisningen med EE.

Casebeskrivelser

I det følgende vil vi beskrive vores indblik i elevernes vanlige engelskundervisning, samt undervisningen med EE, som vi planlagde og udførte.

Nedenstående beskrivelser skal anses som et sammenskriv af timernes forløb, med basis i de observationer vi gjorde os i timerne og skrev ned i vedlagte observationsskema (Bilag 2 & 3), samt den undervisningsplan vi udarbejdede for undervisningen med EE (Bilag 4).

Formålet med sammenligningen er at kunne identificere forskelle på undervisningen. Begge cases omhandler den samme 9. klasse på en skole nær Odense i faget engelsk. De foregår begge på samme tid på dagen og på samme ugedag. Case 1 og case 2 bygger på empiri indhentet med to ugers mellemrum.

Casebeskrivelse 1 - Den vanlige undervisning

Da timen begyndte, var der otte elever, som ikke var i klassen. De var taget til skolefodbold som tilskuere, hvilket de ikke havde fået lov til. Læreren fik over telefon fat på eleverne, og de blev bedt om at vende tilbage omgående. De kom tilbage til klassen 10 minutter efter.

Timens indhold centrerede sig om Christophers sang "Irony". Eleverne skulle arbejde med en række spørgsmål, som læreren læste højt for dem, og som eleverne skulle skrive ned i et dokument, hvorefter de skulle besvare dem. Opgaverne inkluderede oversættelse af sangens tekst samt beskrivelse af sangens budskab og temaer. Eleverne løste opgaverne alene på deres computer. Læreren samlede op på elevernes arbejde med en klassedialog, hvor eleverne skiftevis skulle oversætte to sætninger fra sangen ad gangen til dansk. Derefter blev to forskellige elever spurgt til de to resterende spørgsmål. Derpå fulgte endnu en opgave, hvor eleverne skulle arbejde med spørgsmål, der relaterede sig til fordele og ulemper ved sociale medier, deres egen brug af sociale medier, samt hvilket råd, de ville give omkring brug af sociale medier. Ca. halvdelen af klassens elever forlod klassen for at arbejde på gangen, mens resten blev siddende i klassen. Alle eleverne i klassen arbejdede selvstændigt. På gangen arbejdede nogle af eleverne sammen i grupper, men skrev hver deres svar ned på computeren. De talte om spørgsmålene på dansk. I slutningen af timen var der endnu en klassedialog, hvor enkelte elever blev spurgt ind til arbejds spørgsmålne.

Casebeskrivelse 2 - Undervisningen med EE

Undervisningen startede med en introduktion til timens indhold og en række spørgsmål, som dannede grundlag for en kort klassedialog. I løbet af klassedialogen havde cirka en tredjedel

af klassen hånden oppe og deltog mundtligt på engelsk. Da klassedialogen og introduktionen til timen var overstået, beskrev læreren for eleverne, hvordan de skulle vælge mellem fire “short form content” videoer og deres temaer. De slides, som blev anvendt i timen, kan ses i bilag 6. Da eleverne havde valgt sig ind på deres foretrukne video, fik de udleveret et stykke papir med spørgsmål, som de skulle besvare sammen i deres gruppe. Grupperne var dannet med udgangspunkt i, hvem der havde valgt den samme video, og derfor kendte læreren ikke grupperne på forhånd. Eleverne fik ligeledes uddelt et stykke papir hver, hvor de fik at vide, at de med fordel kunne skrive deres besvarelser ned i stikordsform. Hver gruppe brugte en skærm til at se videoen på. Alle grupper på nær én blev inde i klassen. I klassen var der en del arbejdsstøj. De fleste elever svarede på spørgsmålene og diskuterede dem sammen på engelsk, mens nogle elever periodisk talte dansk.

Da alle grupperne var færdige med at besvare arbejdsspørgsmålene, blev der dannet matrix-grupper, således der var mindst en repræsentant fra hver af de fire grupper, der havde set hver deres videoer. I matrix-grupperne fik de nye arbejdsspørgsmål, som igen var blevet printet på papir. I arbejdet med spørgsmål om videoernes indhold, deltog alle elever på skift på engelsk. Da de kortvarigt talte om ting, der ikke relaterede sig til undervisningen, talte de dansk. Ved resten af spørgsmålene, der ikke omhandlede indholdet af deres egen video, talte nogen engelsk uafbrudt, mens andre næsten ikke var mundtlige.

Afslutningsvis blev den fælles opsamling gennemført ved, at alle eleverne skulle stå op i klasselokalet. Læreren viste for første gang alle fire videoer, en ad gangen, fælles på klassen. Herefter skulle eleverne bevæge sig til henholdsvis den ene eller den anden side af klassen alt efter, om de ville have set videoen færdig eller sprunget videoen over, hvis den var kommet frem på deres sociale medier. Efter hver video spurgte læreren udvalgte elever fra begge grupper, hvad der lå til grund for deres valg. Der var en tredjedel af eleverne, som deltog i denne klassedialog på engelsk, og ofte havde de tilføjelser til det, som deres klassekammerater havde sagt.

Teori & dynamisk analyse

På bagkant af undervisningen blev fire elever interviewet. Det er disse interviews, som særligt er genstand for analysen og tilbyder et indblik i elevernes holdninger til undervisningen, samt hvad der motiverer dem til mundtlig deltagelse. Nedenstående afsnit indeholder både opgavens teori samt analyse. Vi benytter os af en dynamisk analyse, hvori teorien er en inte-

greret del af selve analysen. Analysepunkterne tager udgangspunkt i elevernes udsagn i interviews og favner derfor bredt. Disse analyseafsnit bidrager med forskellige perspektiver ind i elevernes motivation for mundtlig deltagelse.

Sprogtilegnelse med inddragelse af EE

Vi undersøger i denne opgave engelskundervisning med inddragelse af EE og motivation for mundtlig deltagelse. Det giver derfor mening at være opmærksom på, hvorfor denne kobling er gældende, og hvorfor mundtlig deltagelse har værdi, når man skal lære et fremmedsprog. I nedenstående afsnit berører vi sprogtilegnelsesteorier i relation til den vanlige undervisning samt i relation til undervisningen med EE.

Input

Med udgangspunkt i de interviews, der er foretaget, giver flere elever udtryk for, at der er en forskel på de to typer undervisning. En elev beskriver forskellen på følgende måde:

“Altså de timer vi plejer at have, de foregår meget, hvor vi skal sidde ned og lytte.

Altså nogle gange må vi gerne sætte os ud, men så sætter vi os bare ud og laver det vi lige så godt kunne have lavet, hvor vi bare sad og kiggede på vores faste lærer. Hvor at I dag, som jeg er meget mere fan af, fordi jeg selv husker bedre, når man får det sådan aktivt lært, fordi så er det sådan som om, det sidder lidt nemmere i kroppen også er det bare, ja så kan jeg bare bedre lide, når man sådan bliver delt i grupper og så sådan arbejdsmæssigt så var det meget det samme, men sådan måden det blev undervist på så synes jeg der var en forskel.“

- Elev 3, 9. klasse

Og en anden elev forholder sig til, hvor meget engelsk der blev snakket i timen, sammenlignet med normalt:

“Markant mere. Også det der med [i den almindelige undervisning] vi får den der opgave, så vi skriver kun på engelsk, vi snakker ikke engelsk.

Altså normalt gennemgår vi på engelsk, men ellers i dag har jeg snakket meget engelsk.”

- Elev 1, 9. klasse

Engelskundervisning kan have forskellige formål og fokus, men fælles er, at undervisningen ønsker at skabe forudsætninger for sprogtilegnelse. En række modeller beskriver, hvordan man tilegner sig et fremmedsprog, herunder input-, output-, og interaktionsmodellen. I disse beskrives, hvordan forskellige arbejdsmetoder og forskellige sprogsyn bidrager til indlæring af sprog. De har hver deres forcer. Eleverne kommenterer i de ovenstående citater, at deres undervisning sædvanligvis har undervisningsformer, hvor læreren og formidlingen er i centrum, hvilket også stemmer overens med, hvad der blev observeret som led i empiriindsamlingen. Dette kan anskues som et input-baseret undervisningsmønster. Når man arbejder med input i centrum, drejer det sig om, at eleverne bliver eksponeret for så meget sprog som muligt, både mundtligt og skriftligt, men ikke selv har en samtalende eller producerende rolle. Ifølge forskningen kan et bredt og alsidigt input understøtte elevernes sprogtilegnelse, men er især brugbart i begynderfasen i tilegnelsen af et sprog (Haastrup & Pedersen, 1998, s. 8-9) Inputmodellen er altså brugbar som et fundament for sprogtilignelsen, dog kommenterer Haastrup & Pedersen (1998, s. 8-9) på, at mange elever får så meget engelsk input uden for skolen, at dette godt kan fylde mindre i engelskundervisningen. Undervisningen, som tog udgangspunkt i elevernes EE, tager netop højde for dette, og fokuserer derfor i højere grad på output og interaktion, som analyseres i næste afsnit.

Output og interaktion

Eleverne giver i interviewene udtryk for, at det faktum, at de kender til indholdet (input) uden for klasselokalet, er med til at give en tryghed i forhold til deres mundtlige deltagelse. En elev formulerer det som følgende:

“Altså det... det er sådan... altså det er fordi jeg altid arbejder bedst, med sådan når jeg ved hvad tingene er, end når jeg skal starte på et helt nyt emne, som jeg har ingen ide om, hvad er. Men når jeg sådan bruger tingene udenfor skolen eller hører tingene udenfor skolen og sådan noget, så er det altid lidt, så har jeg altid lidt bedre ved at lære det, fordi det er også noget, der betyder så meget i min dagligdag.”

- Elev 3, 9. klasse

Foruden at tilgangen i undervisningen med EE tager højde for og inddrager det engelske input, som eleverne bliver eksponeret for udenfor skolen, så tyder det også på, at det er med til at styrke deres villighed til og mulighed for at interagere med og producere engelsk sprog.

Haastrup & Pedersen (1998, s. 9-11) omtaler, at en taskbaseret tilgang kan udvikle elevernes sprogtilegnelse ved, at eleverne får mulighed for at afprøve hypoteser og både får mulighed for at få sproglige input, men også producere sprogligt output og forhandle om form og indhold. En sådan taskbaseret tilgang handler om at have samtale og samarbejde i fokus (EMU, 2023). Undervisningen med EE havde gennem gruppearbejde et fokus på at åbne mulighederne for at samtale og samarbejde. Desuden var den mindre inputbaseret, end den vanlige undervisning, og skabte rum for, at eleverne løbende kunne interagere med og producere engelsk sprog. Dette blev også understøttet af de opgaver, som eleverne skulle arbejde med, hvor der var åbne spørgsmål, der kunne give anledning til samtale. Dermed havde eleverne mulighed for selv at producere sprog, output, og forhandle om form og indhold i de videoer der blev vist, samt forhandle og interagere om det sprog, de selv producerede. Eleverne blev derudover bedt om at nedskrive på papir og deles om en computer til at se videoerne. Dette kan også have været medvirkende til, at eleverne deltog mere i samtalen i grupperne og derigennem muliggjorde en mere interaktion- og output fokuseret undervisning, da de ikke fokuserede på hver deres computer.

Det blev også observeret, at eleverne sagde mere i denne time end normalt, og en elev omtalte selv følgende i et interview:

“Jeg kan godt snakke meget i gruppe. Men når det er hele klassen, det kan jeg slet ikke.”

- Elev 2, 9. klasse

Eleverne oplevede, at gruppearbejdet gjorde, at de sagde mere i undervisningen. Dette kan være, fordi gruppearbejde tillader en større mængde samtale og samarbejde, som giver anledning til et mere output-fokuseret undervisningsmønster. Ved at arbejde på denne måde får eleverne altså mulighed for at tilegne sig sprog gennem en mere output og interaktionsbaseret undervisning, sammenlignet med hvad de normalt oplever.

Elevers motivation for deltagelse i undervisning

I de kommende afsnit vil elevernes citater fra interviewene danne grundlag for en analyse af deres oplevelse af egen motivation for mundtlig deltagelse i den vanlige undervisning og un-

dervisningen med EE. Dette tager udgangspunkt i teorier om mestringsoplevelser, samhørighed og selvbestemmelse. Herunder analyseres elevernes risikovillighed, deltagelsesmuligheder og gruppedannelsens indflydelse herpå.

Mestringsoplevelser

I interviewene giver eleverne udtryk for, at de sjældent taler engelsk i timerne. Desuden er der en række elever, som giver udtryk for, at de ikke har lyst til at deltage i klassedialogen, når de har engelsk. En elev blev bl.a. spurgt om, hvor meget hun selv synes, at hun siger i engelsktimerne og svarede:

“Ikke særlig meget. Det er mere, fordi jeg ikke kan lide, når andre hører, hvad jeg siger. Jeg er bange for, at jeg udtaler noget forkert, så jeg snakker ikke særlig meget overhovedet.”

- Elev 2, 9. klasse

Dette er den samme elev, som i et tidligere citat har fremhævet, at hun til gengæld sagtens kan deltage mundtligt i gruppearbejde. Som det allerede er blevet beskrevet tidligere, så oplever eleverne, at der er en forskel på den vanlige undervisning og undervisningen med EE, hvad angår mængden af engelsk de snakkede, og hvordan der blev arbejdet med det faglige indhold. En sådan sammenligning af de to typer af undervisning kan også anskues ud fra et perspektiv, der søger at øge elevernes muligheder for at opnå mestringsoplevelser. Som Jan Tønnesvang (2019, s. 99-102) beskriver med sin model “Vitaliserende miljøer” spiller miljø for mestring en central rolle sammen med miljø for autonomi, tilhør og mening, når det angår elevers motivation. Det fremgår, at mestringsoplevelser kan understøtte elevernes motivation ved at give dem en tro på, at de kan lykkes. Desuden lægges der op til, at et mestringsmiljø bør stimulere og udfordre eleverne indenfor det, der svarer til elevernes zone for nærmeste udvikling (Tønnesvang, 2019, s. 109).

I citatet ovenfor bliver det tydeligt, at eleven ikke har haft gode oplevelser med at deltage mundtligt i klassedialoger. Der bliver givet udtryk for en frygt for at deltage mundtligt på klassen, som kan være et udtryk for tidligere oplevelser og manglende mestringsoplevelser. Dette kalder Jan Tønnesvang (2019, s. 110) for et deprivationsmiljø, som kendetegnes ved, at have det, han kalder *modspillende* modspillere, som i et mestringsmiljø kan eksemplificeres ved for høj, lav eller forkert udfordring af mestringskompetence. Det kan også omhandle

manglende støtte til mestringsoplevelser.

I undervisningen med EE var der et ønske om at understøtte mestringsmiljøet ved bl.a. at give mulighed for, at eleverne kunne diskutere et indhold, som de har kendskab til udenfor skolen, i grupper. En elev blev spurgt om, hvordan indholdet påvirker hendes lyst til at deltage i undervisningen og svarede:

“Meget tror jeg. Også fordi jeg kender det så godt, så er det også nemmere at arbejde med det, synes jeg.”

- Elev 2, 9. klasse

Med udgangspunkt i ovenstående citat tyder det på, at valg af indhold kan være med til at understøtte mestringsmiljøet og derigennem styrke elevernes motivation for deltagelse i engelskundervisningen. Det viser sig også at have den modsatte effekt, hvis mestringsmiljøet ikke er understøttet af kendskab til indholdet, da den samme elev bliver spurgt til, om det betyder meget, det emne de har om.

“Ja det tror jeg, fordi der er flere gange, hvor vi har haft om noget, der hører jeg slet ikke efter, hvis det er noget jeg slet ikke synes, det rager mig overhovedet.”

- Elev 2, 9. klasse

Kendskabet til indholdet på forhånd og inddragelse af elevernes forhåndsviden viser sig altså som en afgørende faktor for denne elevs deltagelse og derigennem mulighed for mestringsoplevelser i undervisningen. Denne elev blev også spurgt til, hvad hun synes om undervisningens indhold i undervisningen med EE:

“Jeg synes det var godt, jeg synes det var meget godt.

Det var mere det der gruppearbejde. Finde grupper og så bare sidde og snakke om det, og så i stedet for at tage i åbent forum, hvordan, hvad man havde set, og så bare tage det i andre grupper, man blander sig sammen, det kunne jeg godt lide.”

- Elev 2, 9. klasse

Eleven beskriver her, som det også er beskrevet i casen om undervisning med EE, at de ikke havde en opsamling på gruppearbejdet i en fælles klassedialog, men i stedet i nye matrixgrup-

per. På denne måde har eleverne haft mulighed for i grupper at bearbejde et indhold på forhånd, som de kan tage med videre til en ny gruppe, hvor det spiller en afgørende rolle, at alle bidrager. Forberedelsen i den første gruppe samt opsamlingen i nye mindre grupper tyder på at have spillet en afgørende rolle i understøttelsen af denne elevs muligheder for mestringsoplevelser. En anden elev beskriver samme tendens, da hun blev spurgt til, hvorvidt hun ville være tilbøjelig til have større lyst til at deltage, måske også i en klassedialog, hvis hun havde kendskab til indholdet udenfor skolen:

“Ja. Helt klart. Fordi når det er noget jeg ikke har sådan styr på og jeg ikke ved, hvad er, så er jeg slet ikke tryk ved at sige det, fordi så er jeg 100 på, at det sikkert er forkert. Men når det er noget jeg kender til og jeg ved hvad det er, så ved jeg lidt mere om, hvad jeg kan sige og sådan noget.”

- Elev 3, 9. klasse

Det bliver i ovenstående citater omtalt, hvordan eleverne har et behov for at opleve kompetence og har brug for mestringsoplevelser. Flere af disse citater kan også anskues ud fra andre perspektiver, hvad angår motivation og trivsel, såsom behovet for samhørighed eller selvbestemmelse. Disse omtales i de kommende afsnit.

Samhørighed

Louise Klinge (2017, s. 164) omtaler, hvordan understøttelse af elevers samhørighedsbehov kan være med til at skabe det, som hun kalder “passende elevhed”, hvor eleven er med til at drive timen. Det modsatte må da også være gældende, og man må dermed antage, at elever deltager mindre i undervisningen, hvis de ikke oplever samhørighed. Som det fremgår af et citat, som også er brugt tidligere, kommenterer en elev følgende i forhold til sin egen mundtlige deltagelse:

“[Jeg siger, red.] Ikke særlig meget. Det er mere, fordi jeg ikke kan lide, når andre hører hvad jeg siger. Jeg er bange for, at jeg udtaler noget forkert, så jeg snakker ikke særlig meget overhovedet.”

- Elev 2, 9. klasse

Man kan anskue dette som værende manglende understøttelse af elevens samhørighedsbehov.

Eleven kommenterer både på lav deltagelse, samt at grunden til dette er en utilpashed i, at andre hører eleven snakke, samt at eleven er bange for at lave fejl. Klinge (2017, s. 164) beskriver, at samhørighedsbehovet netop kun bliver understøttet, når eleverne oplever at blive værdsat som en del af klassefællesskabet, samt ved at de har positive oplevelser sammen. Der kan derfor argumenteres for, at eleven ikke oplever samhørighed med klassekammeraterne og derfor begrænses den mundtlige deltagelse. En anden elev siger følgende i forhold til, hvad der kunne få hende til at sige mere i engelsktimerne:

“Nok bare arbejde mere med at være mere tryk i det. Altså bare... lære at jeg nok ikke er den eneste, der har det sådan.

[...] Bare sådan tænke, at alle de andre nok også har det sådan, når de snakker foran hele klassen. “

- Elev 3, 9. klasse

Udover, at eleven her kommenterer på et behov for kompetence, omtaler eleven også et ønske om at være en værdifuld del af et fællesskab. Hvis man oplever, at man ikke er den eneste, der har denne “frygt”, så kan man føle sig mere som en del af fællesskabet og vil derfor deltage mere. Ved at anskue disse to elevers holdninger til egen deltagelse, bliver det tydeligt, at eleverne har et ønske om at få understøttet deres behov for samhørighed, og at dette kan føre til mere mundtlig deltagelse og samtidig, at dette kan være grunden til at visse elevers mundtlige deltagelse ikke er ret høj. Når elevers behov for samhørighed ikke understøttes, fører dette til lavere engagement og dermed vil understøttelse af elevernes samhørighedsbehov også kunne medføre en højere deltagelse (Klinge, 2017, s. 167).

Klinge (2017, s. 145-167) omtaler tre psykologiske behov, der som nævnt kan føre til “passende elevhed” eller deltagelse. De første to, som er kompetence og samhørighed, er blevet analyseret i ovenstående, og dette lægger an til en analyse af det sidste af de tre behov; selvbestemmelse.

Selvbestemmelse

Et vigtigt parameter, man kan have for øje for at fremme elevernes motivation for deltagelse, er elevernes behov for selvbestemmelse. Dette betyder ikke, at eleverne skal have lov til at vælge, hvad de laver helt selv, men indebærer, at de kan se mening med, hvad de bliver bedt om at lave, og at de frivilligt involverer sig, ikke fordi de skal, men fordi det er meningsfyldt.

(Klinge, 2017, s. 149-153) I et citat, som også er blevet fremhævet tidligere, siger en elev om indholdets betydning for hende:

“Ja det tror jeg, fordi der er flere gange, hvor vi har haft om noget, der hører jeg slet ikke efter, hvis det er noget, jeg slet ikke synes, det rager mig overhovedet.”

- Elev 2, 9. klasse

Det bliver i ovenstående citat tydeligt, at eleven også tænker over, at det de har om, skal give mening for hende. Eleven har tidligere oplevet ikke at høre efter, da hun ikke fandt indholdet meningsfuldt. Altså kunne eleven ikke se mening med, hvad hun blev bedt om, og hendes deltagelse haltede derfor, fordi hendes selvbestemmelsesbehov ikke blev understøttet. Dette underbygges af et citat fra en anden elev, der svarer på, om han har oplevet at have om emner, som han ikke kendte til:

“[...] Nu kan jeg bare lige huske sidste år, der lavede vi en fremlæggelse om en der hedder Tony Hawk, en eller anden der kører på skateboard, øhm, så ham kendte jeg ikke så meget om, så jeg synes ikke det var så interessant at lave fremlæggelsen ift, hvad det kunne have været, hvis jeg selv måtte bestemme en sportsmand fx.”

- Elev 1, 9. klasse

Det indhold eleverne møder, det at kunne tilslutte sig noget selvstændigt, og det at have et valg, har en stor indflydelse på, hvor interessant eleverne finder timen, og hvor motiveret de er for at lave noget (Klinge, 2017, s. 149-153), hvilket også er det eleven i dette citat selv oplever. Dette behov kan understøttes ved at forfølge elevernes initiativer, give plads til spontane ytringer og ved at give eleverne valgmuligheder (Klinge, 2017, s. 151). Disse perspektiver var noget undervisningen med EE forsøgte at implementere, netop med henblik på at eleverne skulle føle, at indholdet var noget, der vedkom dem. I et citat, som også er blevet fremhævet tidligere, siger en elev om kendskabet til indholdet:

“[...]når jeg sådan bruger tingene udenfor skolen eller hører tingene udenfor skolen og sådan noget, så er det altid lidt, så har jeg altid lidt bedre ved at lære det, fordi det er også noget, der betyder så meget i min dagligdag.”

- Elev 3, 9. klasse

Det bliver her tydeligt, at eleven oplever det som en positiv ting at inkludere emner, som man kender til udenfor skolen, og dette kan skabe motivation for deltagelse i undervisningen.

Risk-taking

Flere af de citater, der fremhæves i ovenstående afsnit, og flere af analysens perspektiver, er ligeledes relaterbart til og kan også anskues inden for teorien om risk-taking. Risk-taking omhandler elevers villighed til at tage risici i forhold til deres verbale output og har en direkte indflydelse på elevers deltagelse i klasserummet og deres mulighed for at udvikle sig inden for det fremmedsprog, de prøver at lære (Cervantes, 2013, s. 424). Risk-taking omhandler de valg eleven tager ang. sprog, villighed til deltagelse, og hvilke rammer eleven indgår i. Elever kan desuden placeres på et spektrum, der bevæger sig fra low til high risk-takers (Cervantes, 2013, s. 425). De elever, der er blevet interviewet, giver udtryk for perspektiver, som bærer præg af særligt at være low risk-takers. En elev siger følgende til, hvornår eleven deltager mest i timerne:

“Når vi har lavet en opgave, og jeg ved, at jeg har styr på det, jeg siger. Når jeg ved, det er rigtigt det jeg siger. Det er der jeg siger mest [...]”

- Elev 1, 9. klasse

Cervantes (2013, s. 425) omtaler, at low risk-takers ofte foretrækker at øve deres sproglige output på forhånd og har et ønske om at vide, at det de siger er rigtigt, før de tager en risiko ved at sige det højt. I citatet omtaler eleven, at det vigtigt, at han føler, at han har styr på det, han gerne vil ytre, før han siger det. Det er netop et kendetegn ved at være en low risk-taker - dette er også relaterbart til tidligere afsnit omkring mestringsoplevelser. Flere i klassen omtaler tendenser, der bærer præg af at være en low risk-taker. I et citat, der også er blevet fremhævet tidligere, siger en anden elev følgende omkring egen mængde af mundtlig deltagelse i undervisningen, generelt:

“Ikke særlig meget. Det er mere, fordi jeg ikke kan lide når andre hører hvad jeg siger. Jeg er bange for, at jeg udtaler noget forkert, så jeg snakker ikke særlig meget overhovedet.”

- Elev 2, 9. klasse

Cervantes (2013, s. 427-428) forklarer, at de rammer, som eleverne deltager i, kan gøre elever mere eller mindre risikovillige, og at arbejde i grupper kan understøtte elevernes risikovillighed og dermed deres mundtlige deltagelse. Dette bliver ligeledes pointeret af en elev, som siger følgende omkring, hvornår eleven deltager mest:

“Altså sådan foran hele klassen så ikke så meget. Men når det foregår i mindre grupper, så vil jeg sige, at jeg deltager mere.

Hvordan kan det være?

“Jeg er ikke så god til store forum. Når det er sådan foran så mange.”

- Elev 2, 9. klasse

Eleven kommenterer her på at føle sig mere tilpas i at deltage i grupper frem for på klassen. Meget af elevernes vanlige undervisning foregår individuelt, hvor der samles op på klassen. Vi oplevede, at eleverne generelt deltog mere mundtligt i den time, der indeholdt EE, end i den del af deres vanlige undervisning, som vi observerede. En grund til dette kan være netop gruppearbejdet. Gruppearbejde tillader eleverne at øve sig på, hvad de gerne vil sige, og at blive understøttet af gruppens medlemmer i den mundtlige deltagelse. Dette kan føre til en højnet risikovillighed og dermed mere mundtlig deltagelse (Cervantes, 2013, s. 428). Eleverne kan føle, at de har mere at tabe ved at skulle sige noget foran hele klassen sammenlignet med i en mindre gruppe, og dette har også en effekt på risikovilligheden (Cervantes, 2013, s. 427). Elevernes deltagelse og deres risikovillighed i klassen er altså situeret og ændrer sig baseret på, hvilken kontekst de arbejder i. Grundet forskelle i undervisningsformerne mellem deres vanlige undervisning, og undervisningen med EE, kan vi og eleverne have oplevet mere mundtlig deltagelse i undervisningen med EE. I et citat, som også er blevet fremhævet tidligere, siger en elev følgende omkring mundtlig deltagelse i undervisningen med EE sammenlignet med vanlig undervisning.

“Markant mere. Også det der med [i den almindelige undervisning] vi får den der opgave, så vi skriver kun på engelsk, vi snakker ikke engelsk.”

“Altså normalt gennemgår vi på engelsk, men ellers i dag har jeg snakket meget engelsk.”

- Elev 1, 9. klasse

Eleverne omtaler altså selv, at de har brug for en sikkerhed, inden de ytrer sig, og mange af eleverne i klassen kan karakteriseres som værende low risk-takers. Flere af eleverne kommenterer selv på, at det at deltage i grupper, kan gøre, at de har lyst til at være mere mundtlige i timerne. Dette lægger an til en analyse af, hvilke muligheder eleverne har for at deltage legitimt i undervisningen, samt hvordan gruppedannelse har en indflydelse på dette.

Deltagelsesmuligheder

Som det fremgår af de tidligere afsnit, er der flere elever, som giver udtryk for, at de ikke har lyst til at deltage i klassedialogen i engelskundervisningen. En elev siger:

“Jeg vil slet ikke sige, at jeg siger noget overhovedet - faktisk. Vi er aldrig i grupper. - Det er sjældent. Vi tager altid alt [mundtligt red.] på klassen.”

- Elev 2, 9. klasse

I et citat, der også er blevet fremhævet tidligere, siger den samme elev følgende:

“Jeg kan godt snakke meget i gruppe. Men når det er hele klassen, det kan jeg slet ikke.”

- Elev 2, 9. klasse

Med udgangspunkt i Gry Tybjergs (2020, s. 28-29) beskrivelse af deltagelsesmuligheder, kan dette anskues som værende præget af, hvordan eleven opfatter den sociale praksis, og hvorvidt hun kan opnå indflydelse på denne. Tybjerg (2020, s. 29) beskriver også, hvordan lærere har indflydelse på elevers deltagelsesmuligheder gennem udviklingsarrangementer, som omhandler, hvordan lærere udvikler læringssituationer. Hvis eleven er vant til, at læringssituationerne bærer præg af meget selvstændigt arbejde og den primære mundtlige deltagelse foregår i klassedialoger, hvor eleven er utryk ved at deltage, vil eleven have begrænsede deltagelsesmuligheder. Dette er betingelser, som er skabt af underviseren. Tybjerg (2020, s. 28) beskriver desuden, at elevers læring er afhængig af at kunne deltage, bidrage og øve indflydelse på det, som de er en del af, hvorfor det må være bekymrende for en lærer, hvis elever ikke deltager.

En anden elev giver udtryk for, at der ofte bliver talt dansk på alle tidspunkter bortset fra, når de taler med deres lærer. Dette er problematisk med udgangspunkt i, at tilegnelse af engelsk sprog styrkes gennem mundtlig deltagelse (Haastrup & Pedersen, 1998, s. 10-11). En elev siger om sin engelsk mundtlige deltagelse i undervisningen med EE sammenlignet med den vanlige undervisning:

“Det tror jeg var lidt mere særligt for i dag. For vi har lidt en ting i vores klasse med, at når vi skal svare vores faste engelsklærer, så det altid på engelsk, men vi snakker altid dansk til hinanden udover det. Også sådan i timerne, også hvis man får lov til at sidde sammen.”

- Elev 3, 9. klasse

At eleverne vælger at tale dansk sammen kan være et tegn på, at de føler sig utrygge ved at deltage på engelsk, og derfor søger indflydelse på den sociale praksis, som de er en del af. Det kan også være et udtryk for, at det er det udviklingsarrangement, som læreren har lagt op til eller tillader. Det kan også skyldes, at eleverne ikke oplever at have de rette betingelser for at kunne deltage i undervisningen. Eleven siger endvidere, at det var særligt for undervisningen med EE, at de talte engelsk i gruppearbejdet. Dette kan være en indikation på, at eleverne oplevede at have de rette betingelser for at kunne deltage eller havde mulighed for at søge indflydelse på den sociale praksis. Som det tidligere er beskrevet, var netop dette noget, som undervisningen med EE forsøgte at understøtte - både ved at have et indhold, som eleverne havde et kendskab til, men også ved at have et stort fokus på gruppearbejde, hvor eleverne havde ansvar for at skabe noget sammen. Om denne organisering, som også kan beskrives med begrebet udviklingsarrangement, siger en elev:

“Jeg vil sige det er en ny måde for mig, fordi at øh som sædvanlig når vi sidder med vores lærer og har det, så får vi alle sammen en video vi skal arbejde med. Det er den samme. Og så får vi alle sammen de samme spørgsmål og det hele, så vi får sådan ikke separate video separate spørgsmål, som vi så arbejder ud fra. Så jeg vil sige, det var en ny måde for mig, men jeg kunne faktisk godt lide den, fordi at øh så var der noget at det kun var fx mig eller min gruppe der vidste og så er det fx at det ikke bliver sagt inden, at jeg kommer til orde.”

- Elev 4, 9. klasse

I Tybjergs (2020, s. 31) beskrivelse af deltagelsesmuligheder er der et fokus på fællesskab. Dette drejer sig om, at eleverne kan skabe noget sammen på trods af forskellige forudsætninger og muligheder for at gøre sig gældende. Dette understøttes af et fælles engagement og en forståelse af, at man kan deltage forskelligt.

I undervisningen med EE havde eleverne betingelser for at deltage, bl.a. på baggrund af, at de havde indflydelse på den sociale praksis, da de selv måtte vælge, hvilken video de ville arbejde med. Dette understøttede også et fælles engagement, idet eleverne indledningsvist skulle arbejde sammen i grupper med andre, der havde valgt den samme video. Foruden dette var elevernes deltagelsesmuligheder understøttet ved, at de havde kendskab til indholdet på forhånd. Deres deltagelsesmuligheder blev endvidere understøttet af, at de havde mulighed for at udtrykke sig omkring indholdet på engelsk i mindre grupper. I grupper kan der opstå normer for, hvordan hver enkelt elev deltager på baggrund af deres forudsætninger. I det ovenstående citat giver eleven eksempelvis udtryk for, at han fik understøttet sine deltagelsesmuligheder ved, at han på egen hånd i matrix-gruppen var ansvarlig for at bibringe indsigter omkring sin video, og at der således ikke var andre, der kunne forstyrre eller minimere hans betingelser for at deltage. Elevernes øgede muligheder for mundtlige deltagelse i undervisningen med EE kan anskues som værende opstået på baggrund af en differentiering af de legitime deltagelsesmuligheder.

Gruppedannelse

Som det allerede fremgår af de tidligere afsnit, så nævner flere af de interviewede elever "gruppearbejde", når de bliver spurgt ind til, hvilke forskelle der var på den vanlige undervisning og undervisningen med EE. Det var på intet tidspunkt en del af vores forventninger til undersøgelsen, at dette element ville komme til at fylde så meget i elevernes bevidsthed, tværtimod var det blot et didaktisk greb, som havde til formål at understøtte elevernes arbejde med indholdet. Der er også kun en implicit kobling mellem arbejdet med EE som indholds-kategori og gruppearbejde som undervisningsform, men eftersom vi har en induktiv tilgang til vores undersøgelse, bliver det aktuelt at analysere, når flere elever nævner ting, såsom:

“Altså jeres [undervisning red.] det var nok mere gruppearbejde ift. normalt. Det er mere, hvor det er samlet alle sammen.”

- Elev 2, 9. klasse

Og som det fremgår af et citat, der også tidligere er blevet fremhævet:

“Altså sådan foran hele klassen [siger jeg ikke] så ikke så meget. Men når det foregår i mindre grupper, så vil jeg sige, at jeg deltager mere.”

- Elev 3, 9. klasse

Foruden at dette understreger, at der i hvert fald var forskel på den vanlige undervisning og undervisningen med EE, så tyder det også på, at nogle elever foretrækker at arbejde i grupper, hvis de skal deltage mundtligt på engelsk. Gruppearbejde og gruppedannelse er ifølge Christina Holm Poulsen (2021) centralt for undervisning og elevers læring, fordi denne foregår gennem deltagelse i sociale fællesskaber. Derfor mener hun også, at det er centralt, at læreren tager ansvar for gruppedannelsen, således at de elever, der deltager svagt eller har en ringe position i fællesskabet ikke overlades til sig selv eller slet ikke kan løse den faglige opgave, fordi de havner udenfor læringsfællesskabet. En elev siger desuden dette om gruppedannelsen:

“Altså, jeg kan godt lide når man arbejder i mindre grupper. Og sådan bliver blandet. Når det sådan man ikke selv skal lave grupperne og sådan noget.”

- Elev 3, 9. klasse

Da hun så blev spurgt ind til, hvordan det kunne være, at hun foretrak ikke selv at skulle lave grupperne sagde hun:

“Fordi så går man altid sammen med de samme og det er ikke altid dem man arbejder bedst med. Så kan jeg bare godt lide, når læreren vælger dem, fordi jeg kan godt arbejde sammen med de fleste.”

- Elev 3, 9. klasse

Dette stemmer overens med de anbefalinger, som Poulsen (2021) beskriver angående gruppedannelse. Hun anbefaler bl.a., at man undgår at bede eleverne om selv at danne grupperne, at man undgår, at gruppedannelsen skal foregå som en offentlig forhandling, samt at læreren bør være nysgerrig på, hvordan gruppesammensætningerne opleves af eleverne. Foruden dette, så har Christine Rubie-Davies (2015, s. 133-134) også en række perspektiver på, hvad der har værdi, når man skal danne grupper. Hun beskriver, at i gruppedannelsen bør man forholde sig

til, at gruppeinddelingerne kan skabe differentierede muligheder for læring. Det har stor betydning for elevernes betingelser for deltagelse, hvilken gruppe de er en del af. Man bør desuden være opmærksom på, om kriterierne man inddeler efter er tydelige for eleverne, fordi hvis de er det, og man inddeler på baggrund af niveau, så kan det have en negativ effekt på elevernes selvværd både for højt- og lavt præsterende elever. Hun foreslår, at man inddeler eleverne på baggrund af et tilfældighedsprincip, og i øvrigt gør dette tydeligt for eleverne, således at man eliminerer risikoen for, at lærerens forventninger til eleverne påvirker gruppedannelsen (Rubie-Davies, 2015, s. 133-134).

Eleven giver i citatet udtryk for, at hun synes det var rart, at læreren tog ansvar for gruppedannelsen, fordi hun arbejder godt sammen med de fleste og ikke nødvendigvis arbejder bedst sammen med dem, som hun selv ville have valgt. Dette understreger pointen om, at det skaber differentierede muligheder for læring, alt efter hvilken gruppe man er en del af. Som det fremgår af casen, så havde eleverne selv mulighed for at vælge sig ind i grupper på baggrund af en indholdskategori. Dette var med til at skabe tilfældige grupper, dog baseret på, at gruppemedlemmerne havde en fælles interesse. Dermed tog læreren ansvar for gruppedannelsen, men eleverne havde stadig medbestemmelse, som understøtter behovet for selvbestemmelse, som er nævnt i et tidligere afsnit. I skabelsen af matrix-grupperne foregik det tilfældigt, blot med det formål, at alle matrix-grupper skulle indeholde en elev fra hver indholdskategori. Dette gjorde det tydeligt for eleverne, at de ikke var inddelt på baggrund af niveau, men på baggrund af det, som de havde arbejdet med, og det eliminerede risikoen for, at deres selvværd kunne påvirkes negativt. Dette kan have haft en positiv indflydelse på eleverne og have højnet deres mundtlige deltagelse.

Handlemuligheder

I analysen ovenfor er fremanalyseret punkter, som har indflydelse på elevernes trivsel, motivation og læring. Som det også kommenteres i afsnittene, var nogle af disse aspekter noget, der i nogen grad blev understøttet i undervisningen med EE, som blev udført som led i denne undersøgelse, mens andre aspekter fremstod tydeligt på bagkant. Vigtigt er, at begge dele, både på forhånd kendte og på forhånd ukendte aspekter, kan fungere som pejlemærker for fremtidig undervisning. Baseret på analysen og dens fund, vil der i dette afsnit være bud på, hvordan man kan bruge disse i fremtidig undervisning og dermed forbedre praksis med en opmærksomhed på at understøtte elevernes trivsel, motivation og læring med inddragelse af EE.

Fundene i analysen indikerer, at der er en del elever, som giver udtryk for, at deres behov for selvbestemmelse, samhørighed og mestringsoplevelser ikke bliver understøttet i den vanlige undervisning. Dette kan påvirke elevernes mundtlige deltagelse negativt. Louise Klinges (2017) beskrivelse af de tre psykologiske behov og Jan Tønnesvangs (2019) beskrivelse af vitaliseringspsykologi, som indeholder de ovenstående dimensioner, kan relateres til Banduras begreb "self-efficacy". Ifølge Bandura (2012, s. 16-19) kan man oparbejde self-efficacy hos elever for at fremme deres motivation. Self-efficacy kan beskrives som elevers vurdering af deres egen evne til at præstere i betydningsfulde sammenhænge (Bandura, 2012, s. 16). Han omtaler fire kilder til self-efficacy, som kan indtænkes i ens undervisning; mestringsoplevelser, sociale rollemodeller, social overtalelse og dæmpe stressreaktioner (Bandura, 2012, s. 16-19). De følgende handlinger; Inddrag EE og Gruppearbejde, lader sig inspirere af disse kilder til opbyggelse af self-efficacy hos elever i et forsøg på at fremme motivation og den mundtlige deltagelse. De to sidste handlinger fokuserer i højere grad på at understøtte elevernes psykologiske. Samtlige handlinger søger at udvikle lærerens praksis.

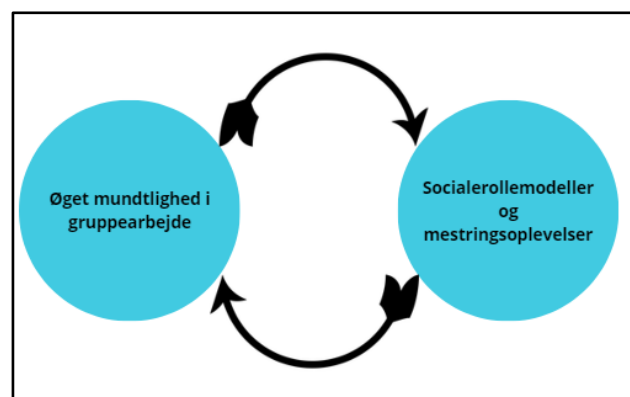
Inddrag EE

Ved at inddrage EE opstår der potentialer i undervisningen, både hos eleverne, men også hos læreren. Der er en chance for, at elevernes deltagelsesmuligheder styrkes, som det også fremhæves i analysen, idet eleverne har et indgående kendskab til indholdet på forhånd. Der er endda potentiale for, at de har mestret indholdet og har et større ordforråd relateret til indholdet. Disse mestringsoplevelser kan fungere som kilde til større tro på egne evner og styrke elevernes self-efficacy (Bandura, 2012, s. 16). Desuden understøtter det også både elevernes behov for at føle sig kompetente (Klinge, 2017, s. 146-147) såvel som deres behov for at føle autonomi, altså at de bliver tilkendt værdighed for dem de er (Tønnesvang, 2019).

Indlejret i tilgangen "social overtalelse" beskrevet af Bandura (2012, s. 18), er der en vished om, at dygtige efficacy udviklere tager højde for, at man bør placere elever i situationer, hvor de har en rimelig chance for at lykkes. Hvis man inddrager EE, minimerer man risikoen for, at der opstår situationer, hvor elever ikke har en rimelig chance for at lykkes. I undervisningen, hvor EE bliver inddraget, er der en øget mulighed for, at elever kan lykkes, fordi de har kendskab til indholdet.

Gruppearbejde

Flere af eleverne, der blev interviewet som led i denne undersøgelse, kommenterede, at de synes, at gruppearbejde har værdi for dem. De beskriver, at de deltager mere mundtligt, når der er gruppearbejde sammenlignet med samtaler på klassen, og de ytrer også, at deres vanlige undervisning er meget præget af netop samtaler på klassen. Det bliver derfor tydeligt, at en central handlemulighed for fremtidig undervisning kunne være at indføre mere gruppearbejde. Herved har eleverne mulighed for at arbejde med nogen, som kan fungere som sociale rollemodeller. Ved at arbejde med nogle, som de kan relatere til, kan de få en større tro på selv at kunne lykkes (Bandura, 2012, s. 17). At eleverne arbejder i grupper vil endvidere kunne have en selvforstærkende effekt på deres sproglige output, ved at de får mulighed for at se andre lykkes med at deltage mundtligt i gruppen og oplever den mundtlige deltagelse som værdifuld. Eleverne omtaler, at de sjældent arbejder i grupper i vanlig undervisning, at de kan finde det ubehageligt at deltage i klassesamtaler, og at deres engelske output er relativt lavt. Hvis man fremover er mere fokuseret på gruppearbejdet, vil det give eleverne mulighed for mere mundtlig deltagelse, hvilket også vil styrke deres sprogtilenelse i henhold til output- og interaktionsmodellen. Gruppearbejdet giver derudover eleverne mulighed for at hjælpe hinanden og have positive oplevelser sammen. Dette er med til at eleverne kan opleve samhørighed med deres klassekammerater (Klinge, 2017, s. 164), hvilket som tidligere nævnt er et vigtigt aspekt af understøttelse af elevernes psykologiske behov og derved kan lede til motivation og læring (Klinge, 2017, s. 146). Gruppearbejde kan, kort sagt, være med til at skabe self-efficacy og en følelse af samhørighed, hvilket kan resultere i øget mundtlig deltagelse, trivsel og læring. En afledt effekt af at inkludere EE i planlægningen af undervisningen var, at det i dette tilfælde lagde op til gruppearbejde, og dermed fik inddragelsen af EE yderligere indflydelse på elevernes mundtlige deltagelse.



Egen model. Sammenhæng mellem mundtlighed og self-efficacy.

Inddrag eleverne i planlægningen af undervisning

Når man som lærerstuderende eller nyuddannet lærer, har mange ideer og forslag til, hvordan man kan lave vedkommende, motiverende og meningsfuld undervisning, som søger at understøtte elevernes deltagelsesmuligheder, så kan man risikere at blive mødt af:

“Men det har du ikke tid til.” fra kolleger.

Det tyder på, at det ikke blot er noget, som man bliver mødt af, fordi erfarne lærere vil give velmenende råd med på vejen, men fordi de selv oplever netop dette. I en undersøgelse lavet af Undervisning og formidling (Nielsen, 2023) svarer 66,5% af alle adspurgte lærere, at de mangler tid til forberedelse. Dette er også noget, som vi i høj grad er blevet mødt af i vores praktikker i forbindelse med læreruddannelsen.

En måde at imødekomme den udfordring på i det konkrete tilfælde, som der er arbejdet med i denne opgave, ville være at pålægge eleverne ansvaret for at finde de videoer, som de skulle arbejde med i undervisningen. Det var suverænt det, som tog længst tid i forberedelsen af undervisningen. Foruden, at dette ville lette forberedelsestiden for læreren, ville det også understøtte elevernes selvbestemmelse og autonomi, hvilket vi allerede har nævnt kan have en positiv indflydelse på elevernes motivation i undervisningen (Klinge, 2017, s. 149-150). En måde man kunne organisere det på kunne være ved at have den samme introduktion til undervisningen, som undervisningen med EE havde, men derefter lade eleverne, i samråd, finde fire relevante kategorier, som de kan finde videoer indenfor. Herefter kunne læreren med fordel stille en række krav til, hvad videoer skal indeholde, og evt. hvad de ikke må indeholde. Eksempler på dette kunne være:

- Videoen skal indeholde kommunikation, som foregår på engelsk
- Videoen skal være minimum 40 sekunder
- Der skal være et kommentarspor på videoen, som foregår på engelsk
- Videoen må ikke være af upassende karakter

På bagkant af dette kunne resten af undervisningen udføres, som den også blev i undervisningen med EE, omend det nok ville kræve en ekstra lektion, hvis eleverne selv skulle finde videoerne.

Giv eleverne et valg

Elever har brug for at opleve at de bliver hørt og anerkendt, mulighed for at tilslutte sig noget frivilligt og udøve selvbestemmelse (Klinge, 2017, s. 149 & 164). Dette blev også tydeliggjort i analysen, og mangel på selvbestemmelse kan have været medvirkende til, at eleverne i

den vanlige undervisning ikke følte motivation for at deltage i undervisningen, hvilket kan have haft en negativ indflydelse på elevernes sproglige output. En måde man kan imødekomme disse behov er ved at lave undervisning, hvor eleverne har mulighed for at vælge. Vi gjorde dette i undervisningen med EE ved at have forskellige videoer, som eleverne kunne vælge mellem, og dermed havde de en høj grad af selvbestemmelse. Selvom eleverne arbejdede med forskellige videoer, var det mulige læringsudbytte nogenlunde ens for alle elever. Læringen var ikke indholdet i videoerne, men det at forholde sig til videoerne. Videoerne blev brugt til at motivere elever til deltagelse, og dermed øge muligheden for at de lærte noget. Eleverne kommenterede også på, at dette skabte motivation for deltagelse, og at de synes det var gavnligt at kunne vælge et indhold der betød noget for dem, også uden for skolen. Ved at eleverne skal vælge sig ind i grupper baseret på interesser, får de understøttet deres samhørighedsbehov, samtidig med at læreren tager ansvar for gruppedannelsen. Eleverne får mulighed for at være en værdifuld del af et fællesskab, hvor de er sammen om en interesse og derfor kan føle sig anerkendt af de andre gruppemedlemmer. Ved at man som lærer lader eleverne vælge, viser læreren også en anerkendelse af elevernes behov for samhørighed og selvbestemmelse og er dermed yderligere med til at understøtte elevernes psykologiske behov.

Diskussion

Vi har i denne undersøgelse afprøvet, analyseret og argumenteret for at inddrage EE i ens undervisning. Her har vi argumenteret for, at inddragelsen af EE kan motivere eleverne ved at inddrage indhold, som de kender. Dog skal man også som lærer være opmærksom på, hvilket indhold der bliver inddraget. Meget af elevernes EE baserer sig på sociale medier, særligt TikTok og Instagram. Børns Vilkår (2024) har lavet en analyse af børns liv med sociale medier, hvor de understreger, at børn og unge har adgang til en digital verden, hvor der er store kommercielle interesser i spil, hvor mange tech-virksomheder og influencere jagter deres tid og opmærksomhed, mens de trumfer deres tryghed og sikkerhed. Dette kan efterlade lærere med en bekymring for, hvordan det påvirker eleverne, hvis man legitimerer og øger brugen af sociale medier ved at inddrage det i sin undervisning. Derfor bliver man nødt til at være opmærksom på, hvordan man inddrager sociale medier i undervisningen.

Lærerens rolle er at uddanne, men også at danne. Dette kan med Klafkis (Wiberg, 2017) beskrivelse af kategorial dannelse og “den dobbelte åbning” forstås som noget, hvor det er lærerens ansvar at åbne verden for eleven, men også at åbne eleven for verden. Hvis man arbejder

med sociale medier, anbefaler Børns Vilkår (2024), at man understøtter elevernes kritiske refleksion omkring brugen af sociale medier. Herigennem kan man åbne eleven for verden. Undervisningen med EE relaterede sig i høj grad til det at åbne eleven for verdenen, mere end det relaterede sig til at åbne verdenen for eleven, idet indholdet var så kendt af dem på forhånd. Selvom det er en dobbelthed, som er gensidigt afhængig, kan vægtningen varieres.

Foruden at kunne åbne eleven for verden ved at lade dem bearbejde deres verden gennem kritisk refleksion, så er det ikke tilstrækkeligt blot at eksponere dem for EE indhold og den type undervisning, vi udførte i undersøgelsen, altid, da man så risikerer at fastholde eleverne i deres egen verden. Hvis verden skal åbnes for eleverne, må man som lærer også præsentere eleverne for indhold, de endnu ikke kender til, og rammer de heller ikke nødvendigvis kender til (Wiberg, 2017). Hvis man oplever, at eleverne arbejder bedst i grupper, som der også kommenteres i analysen, og derfor laver al undervisning gruppebaseret, så fratager man eleverne muligheden for at udvikle selvstændige arbejdskompetencer. Hvis man opbygger al sin undervisning omkring det, eleverne allerede kender til, mindsker man muligheden for at møde et nyt indhold, som de på sigt kunne lære at holde af, og som kan være medvirkende i elevernes udvikling, læring og dannelse. EE kan udgøre et potentiale som indholdskategori, men man skal være opmærksom på at variere og differentiere sin undervisning, således at der kan være plads til at inddrage elevernes hverdagsliv såvel som at præsentere dem for endnu ukendte emner og arbejdsmetoder.

Perspektivering

Da vi begyndte at interessere os for inddragelsen af EE i undervisningen, var det med en forhåbning om, at det ville gøre undervisningen mere vedkommende og motiverende for eleverne. Med udgangspunkt i fundene i analysen indikerer empirien, at i den konkrete kontekst, havde inddragelsen af EE en positiv indflydelse på elevernes motivation og deltagelse. Derfor ville det være interessant, hvis der var mulighed for at undersøge inddragelsen af elevers EE i planlægningen og udførelsen af undervisning yderligere, så der kunne siges noget mere konkret om effekten og undersøge det i et bredere undervisningsperspektiv. Der er endnu ikke forskning på området, som undersøger dette. Sundqvist foreslår i sin afhandling (2009) kun, at man kan inddrage det i sin undervisning, men hun undersøger det ikke.

Som nævnt tidligere, så oplever lærere, at de mangler tid til forberedelse (Nielsen, 2023).

Derfor vil det potentielt fremstå som endnu et uopnåeligt krav for lærere, hvis de bliver bedt om at inddrage elevers EE i planlægningen og udførelsen af deres engelskundervisning. Det ville være oplagt at have inspirerende undervisningsmateriale tilgængeligt, som specifikt tager højde for at inddrage elevernes EE. Dette undervisningsmateriale kunne med fordel lægges op til at give eleverne indflydelse på valg af indhold.

Konklusion

I denne bacheloropgave er det blevet undersøgt, hvordan man kan inkludere Extramural English i planlægningen og udførelsen af sin undervisning, og hvordan det har indflydelse på elevers motivation og mundtlige deltagelse. Med udgangspunkt i analysen og bearbejdningen af empirien kan der konkluderes, at EE kan have en positiv indflydelse på elevers oplevelse af mestring, samhørighed, selvbestemmelse og mening. Disse dimensioner tager udgangspunkt i en række motivationsteorier og understøtter elevers motivation for mundtlig deltagelse. Det kan endvidere konkluderes, at elevers deltagelsesmuligheder kan understøttes af læreren ved at forholde sig aktivt til sine udviklingsarrangementer. Dette gjorde vi i undervisningen med EE ved at tage højde for elevernes betingelser for deltagelse i planlægningen af undervisningen. Dette medførte, at vi traf valg såsom, at eleverne skulle arbejde i grupper, at der var valgfrihed mellem indholdskategorierne, samt at opsamlingen skulle foregå som en fælleskabende aktivitet.

Foruden, at inddragelsen af EE i planlægningen og udførelsen af ens undervisning ser ud til at være en god ide med udgangspunkt i den indhentede empiri, understøttes dette også yderligere af sprogtilegnelsesteori. I en moderne og global verden, hvor unge mennesker har adgang til uanede mængder af information og underholdning, som ofte foregår på engelsk, kan det være en fordel at lave undervisning, som er mindre input-styret, idet eleverne bliver eksponeret for så meget engelsk input udenfor skolen. Det betyder ikke, at man ikke skal have et engelsk input i sin undervisning, men man kan med fordel nedtone det og i stedet fokusere sin undervisning omkring interaktion og output, som yderligere understøtter elevernes mundtlige deltagelse.

Ovenstående har ført os til at udvikle en række handlemuligheder i et fremtidigt perspektiv, herunder at inddrage EE i ens undervisning, arbejde mere i grupper, give eleverne et valg i undervisningen og inddrage eleverne i dele af planlægningen af ens undervisning.

Selvom der er en række positive aspekter ved at inddrage EE i undervisningen, kan der være tvivl om, hvorvidt det kan have en negativ indflydelse på elevers mentale helbred at inddrage sociale medier i undervisningen. Det kan dog konkluderes med udgangspunkt i anbefalinger fra Børns Vilkår, at hvis inddragelsen af sociale medier i undervisningen styrker den kritiske refleksion blandt eleverne, så har det en positiv indflydelse.

Inddragelse af EE i engelskundervisningen skaber et mulighedsrum, hvor eleverne kan få adgang til mestringsoplevelser, en følelse af samhørighed, selvbestemmelse og autonomi og derigennem opleve, at arbejdet med det faglige indhold bliver meningsfuldt. Der er ingen garanti for, at det virker, men fundene i denne opgave indikerer dog, at der er et uforløst potentiale i at inddrage EE i ens undervisning, og at dette kan være medvirkende til at skabe motivation og mundtlig deltagelse hos elever i udskolingen.

Litteraturliste

Aagerup, L. & Willaa, K. (2024). *Lærerens undersøgelsesmetoder (2. Udg.)*. Hans Reitzels Forlag

Aarhus Universitet. (u.å.). *Case studie*. Hentet 6. December 2024, fra <https://metodeguiden.au.dk/case-studie>

Andersen, L.K. (2020). Mundtlighed i fremmedsprogsundervisningen. *Pædagogisk Indblik*, 2020 (5), Aarhus Universitetsforlag

Bandura, A. (2012). Self-efficacy. *Kognition og Pædagogik*, 22(83) s. 16-35

Bjørndal, C.R.P. (2013) *Det vurderende øje: observation, vurdering og udvikling i undervisning og vejledning (2. Udg.)*. Forlaget Klim

Børne- og Undervisningsministeriet (2019) *Engelsk Undervisningsvejledning. (2. Udg)* https://www.emu.dk/sites/default/files/202009/GSK_Vejledning_Engelsk_2020.pdf

Børns Vilkår (2024) *Børns liv med sociale medier: Hvordan forholder børn sig til videoindhold, influencere og AI-chatbots? [Analyse]* https://bornsvilkar.dk/wp-content/uploads/2024/05/Boern-og-unges-liv-paa-sociale-medier_enkeltsidet.pdf

Cervantes, I.M. (2013). The role og risk-taking behavior in the development of speaking skills in ESL classrooms. *Revista De Lenguas Moderna*, (19), s. 421-435

EMU. (2023, 28. November). *Taskbaseret undervisning*. <https://emu.dk/avu/tysk/taskbaseret-undervisning>

Haastrup, K. & Pedersen, M.s. (1998). Input-Output-Interaktion. *Sprogforum*, 4(10), s. 7-13.

Klinge, L. (2017) *Lærerens relationskompetence: kendetegn, betingelser og perspektiver*. Dafolo Forlag

Nielsen, A.P. (2023, januar). *Udfordringerne ved lærerjobbet*.

<https://www.uogf.dk/udfordringerne-ved-laererjobbet/>

Poulsen, C.H. (2021) *Skole vanskeligheder og inklusionsmuligheder: fra et børneperspektiv*.

Hans Reitzels Forlag

Rubie-Davies, C. (2015). *Becoming a high expectations teacher: Raising the bar*. Routledge.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>

Sundqvist, P. (2009). *Extramural English Matters: Out-Of-School English and its impact on Swedish Ninth Graders' oral proficiency and Vocabulary*. [Ph.d., Karlstad Universitet]

Tybjerg, G. (2020). Børn og voksnes samarbejde om deltagelsesmuligheder i skolen. I: I. Schwartz, G. Tybjerg & T. Mardahl-Hansen (Red.) *Tværfagligt samarbejde om inklusion i skolens læringsfællesskaber*. (26-42). Syddansk Universitetsforlag

Tønnesvang, L. (2019) Psykologiske behov, motivation og vitaliserende miljøer (for læring, udvikling og dannelse). I: T.N. Rasmussen & A. Søndberg (Red.) *Motivation: I klassedannelser, relationer og didaktik*. <https://ereolen.dk/ting/object/870970-basis%3A46652592/read>

Wiberg, M. (2017). Dannelseseoretisk didaktik I: H.J. Kristensen & P.F. Laursen (Red.). *Didaktikhåndbogen: Teorier og temaer*. Hans Reitzels Forlag. <https://didaktikhåndbogen.digi.hansreitzel.dk/?id=164>

Ågård, D. (2021) *Motivation*. Frydenlund.

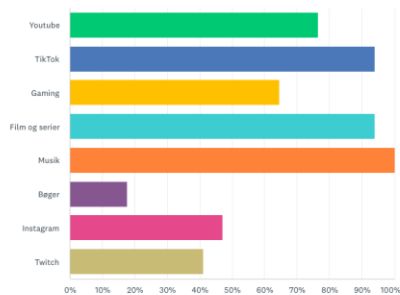
<https://ereolen.dk/ting/object/870970-basis%3A39312158/read>

Bilag

Bilag 1 - Spørgeskema og resultater

Hvilke ting, hvor du møder engelsk sprog, bruger du mere end en time på om ugen, udenfor skolen? (Vælg gerne flere, hvis relevant)

Besvaret: 17 Sprunget over: 0



Sp.2

Gem som ▼

De ting, som du har nævnt i forrige spørgsmål, hvad handler de om? Angiv dit svar på denne måde: Eksempel: Youtube: Videoer fra Mr. Beast Eller: TikTok: Videoer om sport Hvis du har krydset flere ting af, skal du beskrive indholdet i hver kategori.

Besvaret: 16 Sprunget over: 1

Besvarelser til spørgsmål 2 - grupperet

TikTok:	Gaming:	Film & serier:	Musik:
Unboxing x3	EAFC x3	Prison break x3	Tyler The creator x3
Alt muligt x2	Fortnite x3	Outer Banks x2	Rap x2
Sport x2	Roblox x2	10 things I hate about you	Alle genre x2
Mad x2	Farming simulator	Maze runner	White girl x2
Fodbold x2	CSGO	Maxton Hall	J Cole x2
PR packages		Breaking Bad	Kanye x2
Muckbang		The penguin	Adele x2
Storytimes		Harry Potter	Frank Ocean x2
Uncle Roger		Gossip Girl	Lil Tjay
LGBTQ+		Komedier	Polo G
Korte klip af film/serier		Stranger Things	Ken Carson
		Supercell	Playboy Carti
		Krimi	Travis Scott
		True crime	Rock
			Katy Perry
Instagram (reels):	Twitch:	Bøger:	
Memes	EAFC	This winter	
Mad	Gamers		
Biler	Danny Aarons		
Nogen der er rige	Kai Cenat		
Fodbold nyheder			

Sp.3

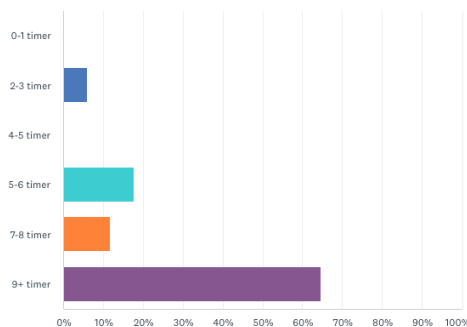


Tilpas

Gem som ▼

Hvor lang tid bruger du cirka om ugen på at lytte, tale, læse eller skrive engelsk udenfor skolen? (lektier tæller ikke med)

Besvaret: 17 Sprunget over: 0



Bilag 2 - Observationsskema 1 - Vanlig undervisning

Tid	Aktivitet	Elev (Mundtlighed)
10.00	En masse elever har valgt at forsøge at blive væk fra timen for at tage ned og se skolefodbold. Det lykkes læreren og en række elever i klassen at få fat på dem, og de er blevet kaldt hjem.	
10.10	"Find your english document"	Elev spørger "med dokument mener du pencil dokument"
10.12	"Casper can you confirm that we worked with x"	Yes
10.14	Search for Irony lyrics on google	
10.15	Write down the following questions in the document:	Elev stiller opklarende spørgsmål på dansk
	Opgaver: - Be able to translate the lyrics into danish (der hvor man er i tvivl) - What is the song about and what is the message? - How does the song connect the themes: youth culture and social media?	Eleverne skriver opgaverne ned
10.17	Læreren spørger en elev om at gentage og oversætte til dansk	Elev følger instruksen
10.18	Læreren beskriver yderligere for eleverne, hvorfor opgaverne er blevet givet på dansk	
10.22	De hører sangen sammen på klassen	
	Det er ikke blevet beskrevet specifikt, men umiddelbart arbejder eleverne selvstændigt med opgaverne (undervisningsmønstre?)	
10.27	Læreren går rundt til en masse af de elever, som er kommet for sent og sikrer sig, at de har styr på, hvilke opgaver de skal løse	
10.29	En elev der er tidligt færdig bliver stillet en ekstra opgave: Look up the difference between irony and sarcasm.	
10.30	Læreren vandrer rundt i klasselokalet og forhører sig, hvor langt de forskellige elever er kommet: "Almost done?, almost done?"	Eleverne svarer med "jaer"
10.32	Eleverne bliver spurgt til at oversætte sangen 2 sætninger ad gangen, sådan gennemgås hele teksten, hvor elever på skift deltager	Eleverne løser denne opgave og oversætter fint til dansk
10.34	Vi har forstået pointen fra teksten. What does the chorus say?	Elev læser "oh, can't you see the irony?"
10.35	Elev bliver bedt om at beskrive forskellen på irony og sarkasme	Elev følger instruks
10.36	Læreren stiller en anden elev et spørgsmål på dansk (stilladsering?)	
10.37	Læreren spørger hele klassen: "What is the song about and what is the message?"	Elev svarer og bliver stillet opfølgende "ja/nej" spørgsmål på engelsk, som eleven svarer "maybe" til ad flere omgange.
10.38	Læreren spørger hele klassen: "How does the song connect the themes: youth culture and social media?"	Generelt er der en del hænder, når der bliver stillet et spørgsmål på klassen (3-5 hænder) Elev svarer på engelsk. Elev beskriver med flere på hinanden følgende sætninger: "Young people all look at the same pictures and may be influenced by this. They think they need to look like that. This is also what the song is about. That young people feel they need to look perfect." Læreren: "Unfortunately yeah"

10.39 - 10.46	Find your document and write these tasks/questions: - Why do you think that so many young people spend hours on end on social media? - What could be potential pros and cons in regard to social media? - If you could give a good advice about social media, what would it be? - Could social media affect the way we see ourselves? Why or why not?	Undervejs beder læreren eleverne om at oversætte spørgsmålene til dansk, og det gør de.
10.46	"Fifteen minutes should be enough to finish these questions. In groups or alone finish these questions and be back at 11.00" (eleverne får lov til at bevæge sig ud af klassen, hvis de vil.)	Af dem, der blev i klassen, er der ingen, der arbejder sammen.
10.48	Jeg observerer på gangen.	Eleverne på gangen er nogle af dem, som kom for sent til timen. Jeg fortæller dem, hvorfor vi er her. De fortæller, at de faktisk skriver hver deres ting ned på deres egen computer, men at de diskuterer det i gruppen (på dansk). De fortæller dog også, at de ind imellem diskuterer/taler på engelsk når de har gruppearbejde inde i klassen.
11.21	- Why do you think that so many young people spend hours on end on social media?	Elev siger: "It is highly addicting" Lærer: "Do you know how it works?" Elev: "It is something about an algorithm" Lærer: "Yes, and what does it do?" Elev: "It knows you and what you like and tries to get you to stay on the app" Anden elev stemmer i:
11.25	- What could be potential pros and cons in regard to social media?	Elev: "You can talk to your friends" Anden elev: "Communication is easy and quick" Anden elev: "It helps people who maybe would be lonely without social media" Lærer: "Could you make a living out of it?" Elev: "Yes, an influencer makes money from content" Lærer: Could you learn stuff on social media? Elev: Yes, a lot of information is available" What are the cons? Elev: "Well it can become an addiction which can gets worse and worse" "And I for example can not sleep for at least two hours after having looked at my phone." Another student: "It takes up all your time and conflicts with other stuff or appointments you should do" Elev: "When watching content from people you know, you could get lonely, if they are showing off what social stuff they are doing and you are just laying in your bed." Samme elev: "You could lose your ability to concentrate for more than 20-30 seconds if you get used to that format."
	- If you could give a good advice about social media, what would it be?	
	- Could social media affect the way we see ourselves? Why or why not?	

Bilag 3 - Observationsskema 2 - Undervisning med EE

Tid	Aktivitet	Elever (mundtlighed)
10:07	Opstart (Navneskilte)	Ingen (Larm)
10:08	Opstart, lærer snakker ved tavlen (Agenda osv.)	Ingen (Lyttende)
10:09	L spørger what is short form content?	Elever snakker lystigt. Ca. 1/3 snakker engelsk. Resten snakker dansk eller ikke
10:11	Class talk færdig	
10:12	Spørgsmålet bliver stillet på klassen.	1 elev svarer, på engelsk og fint. "It is short videos of 10 seconds, like TikTok, Youtube"
10:13	Fill in the blank exercise	Diskussion i grupper. Samme billede som tidligere. Flere prøver engelsk, men slår over i dansk, når de virkelig skal argumentere
10:14	Spørgsmålet tages på klassen.	Elev 1 og 2 svarer - på engelsk, småsnak i klassen.
10:15	Lærer spørger ind til hvorfor de gætter som de gætter	Eleverne forklarer, også på engelsk.
10:17	Samme spørgsmål, om facebook. Diskuter på klassen	1/3 snakker engelsk, resten dansk. Alle er mundtlige.
10:18	Spørgsmålet på klassen.	Ny elev kommer på banen. Svarer på engelsk, meget godt.
10:19	L opfølger spørgsmålet	Kvalificeret svar
10:19	L spørger ny elev, om svar.	Ny elev svarer. 7-8 rakte hånden op.
10:20	L spørger ny elev	Ny elev svarer igen. Alle har svaret på engelsk
10:20	Opfølgning på spørgsmålet	Elev 1 svarer igen.
10:22	Rigtigt resultat vises	Meget snak i klassen, mest dansk. Dog diskussion
10:23	L spørger "How much time do you think 16-17 years old spend on Tiktok per day"	Masser af snak. Ca. Halvdelen på engelsk
10:24	Læreren beder om svar "Quickfire"	7 elever svarer, alle på engelsk, dog kort "3 hours"
10:25	Læreren gennemgår group work	Eleverne starter med at snakke videre om spørgsmålet før. (Både engelsk og dansk høres i klassen.)
10:25	L beder om ro	Stadig småsnak ved eleverne
10:26	Læreren gennemgår de videoer de kan vælge	5-6 elever begynder at småsnakke om hvad de skal vælge. Hviskende på dansk.
10:27	L gennemgår hvad eleverne konkret skal, med videoerne	Eleverne er stille.
10:28	L siger at eleverne skal snakke engelsk, som de har gjort indtil videre	
10:29	L beder eleverne snakke med sidemakker omkring hvilken video de helst vil se.	Eleverne snakker allesammen i grupperne. Mest på dansk.
10:31	L siger at eleverne er "independent, and dont have to choose in the entire group" baseret på spørgsmål fra elev.	
10:32	L giver tush til eleverne. De skal skrive sig på	Eleverne skriver sig på hvad de vil se. Småsnak rundt i klassen, mest på dansk.

10:36		Eleverne har valgt sig på hvad de helst vil arbejde med
10:36	L splitter to grupper, da der var for mange i grupperne.	
10:37		Eleverne sætter sig i grupperne, og begynder faktisk på opgaven
10:38	L giver 1 unboxing gruppe lov til at sidde ude. Men ikke andre.	Nogle klager lidt, men fortrænger sig hurtigt igen.
10:39		Eleverne begynder arbejdet i grupperne. Eleverne minder hinanden om at snakke engelsk. Ca. halvdelen snakker engelsk.
10:40	E	Eleverne arbejde i grupperne.
10:42		Eleverne snakker dansk når de forhandler, og snakker engelsk når de skal formulere svar.
10:45		Eleverne koncentrerer sig godt om opgaven. Engelsk præger du samtalerne i højere grad. En del forhandling foregår på dansk.
10:49		Eleverne skriver svar ned selv. De snakker sammen, på engelsk. Men samtalen der hurtigt ud, og så skriver de selv ned.
		Eleverne svinger meget mellem engelsk og dansk hele tiden. Ingen snakker kun engelsk eller kun dansk.
10:54	L giver dem 5 min pause	Eleverne havde tendens til at tale dansk når de forhandler. Indholdet engelsk.
11:00	L ikke til stede	Elever kommer tilbage i klassen. 5 af eleverne snakker engelsk i pausen
11:00	Eleverne bliver sendt i matrix grupper. Lidt kaos, meget forvirrende.	Eleverne finder sammen i grupperne 11:04
11:05		Eleverne skal på tur i gruppen forklare hvad der skete i deres video. Alle snakker engelsk når de gør dette. Dansk når de snakker til hinanden (urelateret til uv.)
11:12		Eleverne snakker engelsk, når de svarer på spørgemålene. En gruppe er færdige, men snakker stadig engelsk med hinanden. Blandet i grupperne hvor meget folk snakker. NOgle taler engelsk uafbrudt, nogle er næsten ikke mundtlige.
11:14	L gennemgår næste opgave. Eleverne skal rejse sig op, og vælge hvorvidt de vil se videoerne hvis de kom op på deres feed.	
11:15	Tekniske problemer med at vise videoerne	Eleverne begynder at snakke imens. Få på engelsk, alle andre på dansk.
11:16	Eleverne ser den første video	Stilhed
11:17	L beder eleverne forklare deres valg	Eleverne svarer, på engelsk
11:20	L viser næste video til hele klassen	
11:24		Eleverne placerer sig. Og svarer på hvorfor de vil se den. På engelsk, og godt.
11:25	Næste video	Elever placerer sig. Eleverne svarer på engelsk.
11:28	Næste video	

Bilag 4 - Undervisningsplan for undervisning med EE

Målene for timen, som følger herunder, var med til at kvalificere undervisningens formål for os som undervisere. Eleverne blev ikke indviet i målene.:

- At eleverne har mulighed for at samtale på engelsk
- At eleverne bliver opmærksomme på og har viden om short form content som genre
- At eleverne udvikler kildekritisk kompetence
- At eleven har viden om kulturen på sociale medier, inklusiv kommentarspor
- At eleven har viden om sammenhængen mellem sprog, kultur og kontekst

Klassesnak:

We kindly ask you to speak English for the duration of this class. I will only speak English as well.

In the survey we conducted last time we were here, all of you answered that you watch short form content in one way or another. Talk to the classmate sitting next to you about what you think about short form content.

Fill in the blank exercise - Fill in the percentage you think is correct:

Of the people in Denmark who use TikTok 49% of them are between the age of 12-18 and further 40% of them are between the age of 18-34. When it comes to Facebook those same two age groups only make out 9% of the users.

Fill in the blank with these percentages: ^

How much time do you think Danes aged 16-17 use on average on TikTok during a day?
(2,5 hour)

De fire stationer

Platform	Indhold	Video m. link
TikTok	Football (Sidemen)	https://www.tiktok.com/@sidemen/video/7410800352628313376?q=sidemen&t=1727345782211
Youtube (Shorts)	Charity	https://www.youtube.com/shorts/R3hqjOO6ndY
TikTok	Unboxing	https://www.tiktok.com/@londonmariee/video/7360850520908500255?q=unboxing&t=1727347063354
TikTok	Music	https://www.tiktok.com/@music.by.lyric/video/7210749311477353729?q=musical%20artists&t=1727346035207

Arbejdsspørgsmål for stationsarbejde, hvor grupperne bliver dannet på baggrund af deres valg af video.

Discuss in the group:

- What happens in the video?
- Why did the content creator share the video?
- What characterises the language use in the video? (formal, slang, swearing, gamer language, idioms, or other specific terms?)
- How is the mood or atmosphere in the video, and how is it created?
- What do people write in the comments? (Based on 2-3 comments showing a trend)
- What characterises the language use in the comments?
- How do these videos (and the comment section) compare to the short-form content videos you usually watch at home?
- If you had to write a comment on this video, what would you write?

Efter eleverne har arbejdet med spørgsmålene ovenfor, bliver de delt ud i nye grupper. Der kommer til at være et medlem fra hver af de tidligere grupper, i den nye gruppe. På baggrund af deres arbejde skal eleverne i nye grupper diskutere følgende:

Arbejdsspørgsmål for matrixgrupper

In groups:

- Describe what happened in the video you watched.
- Describe how it was presented and characterise the language use in the video you watched.
- Discuss the differences and similarities between the videos each of you watched.
- Describe what people write in the comments of the video you watched and characterise the language.
- Discuss the differences and similarities between the comments sections each of you looked at.
- Compare these videos (and the comment section) to the short-form content videos you usually watch at home.

Fælles opsamling

Efterfølgende vises hver video en ad gangen på tavlen. Dette er første gang eleverne får mulighed for at se de andre videoer, udover den de havde valgt fra start. Eleverne skal efter hver video tage stilling til, hvorvidt de ville scrolle forbi videoen, eller se den, hvis den kom op på deres feed. Dette gør de ved at placere sig i enten den ene eller anden ende af klasselokalet. Eleverne skal i hver ende diskutere, hvorfor de svarer som de gør. Der samles op på deres argumenter i en klassedialog.

Bilag 5 - Interviewguide

Hvad ønsker vi at finde ud af:

Hvad og hvor meget tid du bruger på engelsk udenfor skolen, samt hvordan du oplevede undervisningen med EE. Derudover ønsker vi at finde ud af, hvordan din mundtlige deltagelse var sammenlignet med den sædvanlige undervisning? Vi vurderer på ingen måde dine færdigheder i engelskfaget. Vi har blot brug for nogle elevperspektiver på undervisningen. Alle svar er gode svar og er med til at udvide vores undersøgelse.

Interviewet er anonymiseret, og vi skal bruge undersøgelsen i vores bachelor opgave, som handler om, hvordan man kan inddrage elevers erfaringer med engelsk udenfor skolen til at planlægge og udføre engelskundervisning.

Spørgsmål:

Hvad synes du om faget engelsk?

Hvor meget tid bruger du på engelsk uden for skolen? Hvilket indhold?

Hvor meget synes du selv at du siger i engelsktimerne?

Hvornår siger du mest i timerne?

Hvornår siger du mindst?

Hvad kunne få dig til at sige mere?

Hvad vil gøre at du siger mindre?

Hvad synes du om undervisningens emner i dag? (med EE)

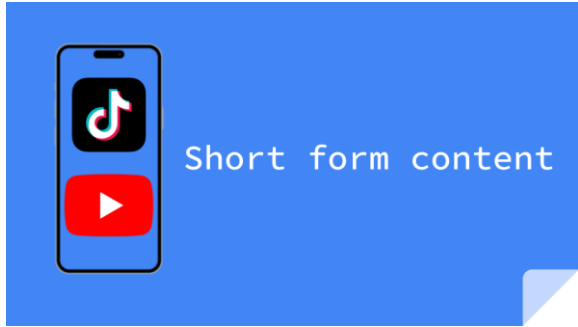
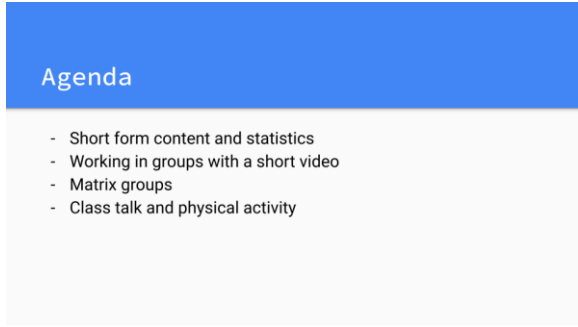
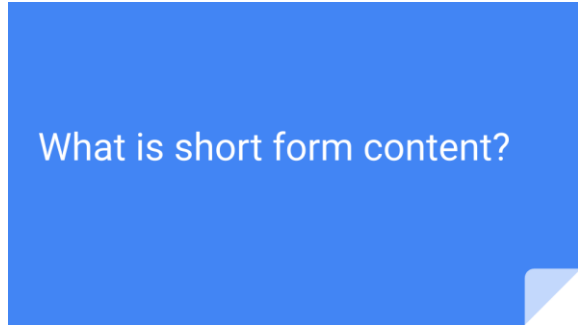
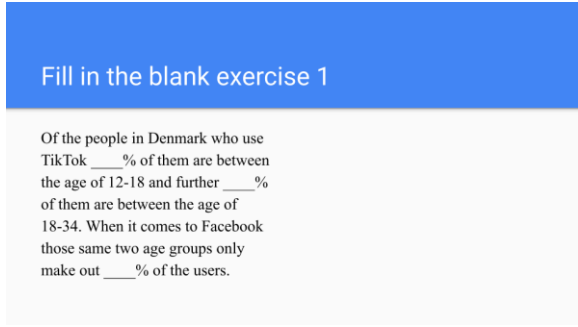
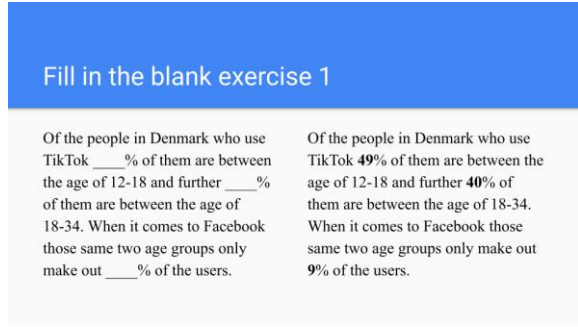
Hvilke forskelle synes du, at der var på timen i dag, og de engelsktimer du har normalt?

I hvor høj grad kunne videoerne fra i dag lande i din algoritme/dit feed?

Hvis du selv skulle lave din perfekte engelsktime, hvordan skulle den så være?

Hvilken betydning har det for dig, at vi har arbejdet med et indhold, som du kender udenfor skolen?

Bilag 6 - Powerpoint præsentation

Slide 1	Slide 2
 Short form content	 Why are we here?
Slide 3	Slide 4
 Agenda - Short form content and statistics - Working in groups with a short video - Matrix groups - Class talk and physical activity	 What is short form content?
Slide 5	Slide 6
 Fill in the blank exercise 1 Of the people in Denmark who use TikTok ____% of them are between the age of 12-18 and further ____% of them are between the age of 18-34. When it comes to Facebook those same two age groups only make out ____% of the users.	 Fill in the blank exercise 1 Of the people in Denmark who use TikTok ____% of them are between the age of 12-18 and further ____% of them are between the age of 18-34. When it comes to Facebook those same two age groups only make out ____% of the users. Of the people in Denmark who use TikTok 49% of them are between the age of 12-18 and further 40% of them are between the age of 18-34. When it comes to Facebook those same two age groups only make out 9% of the users.
Slide 7	Slide 8

Fill in the blank 2 Danes aged 16-17 use an average of ____ on TikTok per day	Fill in the blank 2 Danes aged 16-17 use an average of ____ on TikTok per day Danes aged 16-17 use an average of 2,5 hours on TikTok per day
Slide 9	Slide 10
Group work Sidemen  Charity  Unboxing  Music 	Group work • Questions on a piece of paper • Only one computer per group • Write que words on a piece of paper • Stay in class • The matrix groups without a computer
Slide 11	Slide 12
Choose a video which you want to work with Sidemen Charity Unboxing Music	Station Work Sidemen kortlink.dk/2r2hv Charity kortlink.dk/2r2hv Unboxing kortlink.dk/2r2k3 Music kortlink.dk/2r2k6