

Bachelorprojekt 2022

VIA University College Campus C

# Leg i skolen – et projekt om legens effekt på elevers læring i engelskundervisningen



Mathilde Nex (279265)

Rajka Feddersen (279586)

Antal tegn: 89.632

Bilag: 15.170

Vejledere: Nour Husein &

Dorte Sørensen

## Indholdsfortegnelse

<b>1. INDLEDNING</b>	<b>2</b>
1.1 PROBLEMFORMULERING	3
1.2 LÆSEVEJLEDNING	3
<b>2. METODE</b>	<b>4</b>
2.1 EMNE BEGRUNDELSE OG FORMÅL	4
2.2 FÆNOMENOLOGISKE OG HERMENEUTISKE VIDENSKABSTEORIER	5
2.3 KVALITATIVE METODER	6
2.3.1 Interview	6
2.4 PRÆSENTATION AF EMPIRI	7
2.5 REFLEKSION OVER METODERNE OG EMPIRIEN	8
<b>3. TEORETISK OVERBLIK</b>	<b>9</b>
3.1 VORES LÆRINGSSYN	9
3.2 HVAD ER LEG?	10
3.3 LEG OG LÆRING	11
3.3.1 Motivation	13
3.4 HVORDAN HÆNGER LEG OG ENGELSKUNDERVISNINGEN SAMMEN?	13
3.4.1 Kommunikativ kompetence	14
3.4.2 Fremmedsprogstilegnelse	15
3.5 ET KOMMUNIKATIVT SPROGSYN	17
<b>4. ET ANALYTISK BLIK PÅ LEG OG LÆRING</b>	<b>18</b>
4.1 LEG OG LÆRING I ET SOCIALT PERSPEKTIV	19
4.1.1 "De får meget mere ud af undervisningen"	19
4.1.2 "Trivsel og venskaber og sociale kompetencer, er jo totalt det, der bliver trænet her"	20
4.1.3 "Vi skaber motivation på skolen, og den kan du også leve højt på"	22
4.1.4 Delkonklusion	22
4.2 LEG OG LÆRING I ET FAGLIGT PERSPEKTIV	23
4.2.1 "Så måske, tror jeg, at kommunikation nok er det vigtigste, faktisk"	23
4.2.3 "Den kreative tænkning, den er sgu vigtig"	27
4.2.4 "Leger eller lærer vi?"	28
4.2.5 "Vi legede det ind og pludselig var det der"	28
4.2.6 Delkonklusion	29
<b>5. DISKUSSION OG HANDLEPERSPEKTIVER</b>	<b>30</b>
5.1 ORDETS MAGT	30
5.2 ER DET REALISTISK AT LEGE I SKOLEN?	31
5.2.1 Ny viden	32
5.2.2 Tid	33
5.2.3 Inspiration	34
5.3 HVORDAN SIKRER MAN LÆRING I LEGEN?	36
<b>6. KONKLUSION</b>	<b>36</b>
<b>7. BIBLIOGRAFI</b>	<b>38</b>
<b>8. BILAG</b>	<b>41</b>
8.1 UDDRAG AF INTERVIEW MED ASBJØRN, AARHUS KOMMUNE	41
8.2 UDDRAG AF INTERVIEW MED PIA, ROSKILDE KOMMUNE	44
8.3 UDDRAG AF INTERVIEW MED KATRINE, HORSSENS KOMMUNE	47

## 1. Indledning

I engelskfagets formål står der: *“Eleverne skal i faget engelsk udvikle sproglige ... kompetencer, således at de kan anvende engelsk nationalt og globalt i deres aktuelle og fremtidige liv. Eleverne skal udvikle deres nysgerrighed og bevidsthed om engelsk sprog og kunne vælge egnede sproglærings- og kommunikationsstrategier som grundlag for fremmedsprogsindlæringen.”* (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019, s. 7). Læses der videre i fagets læseplan fremstår det tydeligt, at leg giver eleverne lyst til at lære engelsk, giver dem muligheder for at kommunikere mundtlig på engelsk i sikre og trygge rammer, og at leg giver eleverne selvtillid til at kommunikere på engelsk (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019). Leg fylder generelt rigtig meget i engelskfagets læseplan.

Også i professionshøjskolernes verden fylder leg lige nu mere og mere. Det fylder i *Uddannelsesdebatten 2020* (VIA University College, 2020). Det fylder i forskningen, eksempelvis det igangværende forskningsprojekt *Play@Heart* (Playful-learning, 2021). Det fylder i udgivelserne, som den nyeste *KvaN* udgivelse fra april 2022 (Sommer & M.fl, 2022). Men det fylder ikke i skolerne og det fylder ikke i engelskfagets formål, læseplan eller fællesmål efter 4. klassetrin.

Vi kan altså konstatere, at *“Eleverne skal have lov til at starte med at lege med mundtligt engelsk og få selvtillid i forhold til at bruge sproget mundtligt.”* (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019, s. 77), men når eleverne skal opfylde fællesmål omkring engelsk mundtlighed såsom: *“Eleven kan indgå i en enkel, spontan samtale om kendte emner”* og *“Eleven kan anvende enkle omformuleringer på engelsk”* (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019, s. 16-17), anbefaler Børne- og Undervisningsministeriet ikke længere, at der leges i engelskundervisningen, hvilket undrer os meget.

Ovenstående bekymrende fakta, samt vores egne oplevelser og erfaringer med implementeringen af leg i engelskundervisningen på mellemtrinnet, har udmundet i en stor interesse for, hvordan man kan anvende leg i en faglig kontekst i fremmedprogstitlegnelsen. Vi har oplevet muligheder og begrænsninger ved at undervise gennem leg, og vi vil med dette bachelorprojekt forsøge at opnå en bredere faglig viden indenfor emnet. For som legeforsker Dion Sommer beskriver det: *“Uden leg vil vi være intelligente, men sjælløse robotter”* (Sommer, 2020, s. 1).

Dette leder os frem til projektets problemformulering, som findes nedenstående:

## 1.1 Problemformulering

Hvordan påvirker leg elevers læring, og hvilke sociale kompetencer understøttes gennem leg, som kan fremme elevers mundtlige kommunikative kompetencer i engelskfaget?

## 1.2 Læsevejledning

For at kunne besvare den ovennævnte problemformulering, vil vi i dette afsnit kort redegøre for projekts progression. Først vil et metodisk afsnit blive udarbejdet, hvori vi vil positionere os i forhold til et videnskabsteoretisk grundlag. Yderligere, vil der blive redegjort for hvilke metoder, der er blevet brugt til at undersøge sammenhængen mellem leg og læring, samt en præsentation og refleksion over empirien.

I projektets andet afsnit vil det teoretiske afsnit være at finde. Her vil der blive fremstillet og redegjort for den teori, som skal være grundlag for projektets analytiske afsnit. Det teoretiske afsnits primære opgave er at skabe et overblik over fænomenerne 'leg' og 'læring', for at kunne give en forståelse af hvordan de to fænomener kan knyttes sammen. Derudover bliver der også redegjort for, hvordan leg og engelskundervisning hænger sammen. Herunder vil den kommunikative kompetence og teorier omkring fremmedsprogstilegnelse også blive fremlagt.

Dernæst føres denne teori videre til projektets analyseafsnit, der med en temabaseret tilgang, har til formål at holde de empiriske fund op mod den teoretiske viden. Derved kommer vi nærmere spørgsmålet om, hvorvidt leg og læring kan fremme sprogundervisningen. Herunder vil legens kvaliteter blive belyst i både et socialt og fagligt perspektiv. Vi vil, for overskuelighedens skyld, samle op på vores analyser i to delkonklusioner.

Ydermere, vil der i det fjerde afsnit blive diskuteret og vurderet på, hvorvidt leg rent praktisk er muligt i en skolesammenhæng. Det vil blive diskuteret ud fra flere tematiske underemner og der vil løbende blive tilkoblet handlingsperspektiver.

Til slut vil der være en konklusion, der vil besvare vores problemformulering. Den vil være besvaret med grundlag i teorien og den fundne empiri, samt med pointer fra diskussionsafsnittet.

## 2. Metode

Dette afsnit vil udfolde de videnskabsteoretiske retninger, undersøgelsesdesignet, metoderne og empirien, som dette projekt er baseret på samt en begrundelse af emnet og dets formål. Yderligere består det empiriske grundlag af interviews af forskellige folkeskolelærere, der alle har skullet forholde sig til leg i undervisningen i deres virke som lærere. Til slut er der reflekteret kritisk over metoderne og empirien.

I denne opgave er der gjort brug af den kvalitative tilgang, der udspringer af de fænomenologiske og hermeneutiske videnskabsteorier.

### 2.1 Emne begrundelse og formål

Vi finder det relevant at begrunde vores emnevalg, inden vi fortsætter med de konkrete metoder, da både projektet og det tilhørende metodevalg udspringer fra vores interesse for feltet.

Først og fremmest har vi begge stor interesse for arbejdet med leg i undervisningen i den almene folkeskole. Vi har gennem vores tid på læreruddannelsen beskæftiget os med emnet adskillige gange. Interessen har været særligt stor i vores praktikker, hvor vi har forsøgt at inddrage leg i vores undervisning, men i samtaler med forskellige praktiklærere blev det tydeligt for os, at mange undervisere i folkeskolen oplever inddragelsen af leg som en udfordring, hvis ikke en umulighed. Vi erfarede, at leg ofte kun bliver brugt som brainbreaks og pauser i stedet for et læringsfremmende værktøj.

Endvidere, viser de seneste års trivselsundersøgelser, at elevernes trivsel og glæde ved undervisningen er udfordret efter Covid-19 og dets mange nedlukninger og hjemsendelser, og at eleverne, efter have arbejdet meget alene med deres bogsystemer, efterspørger undervisning, hvor de bruger sanserne og hinanden (Hansen, 2022, s. 48-49).

Dette bekræfter folkeskolelærer Asbjørn: *"Efter Corona har vi været nødt til at tænke på en ny måde og gå væk fra de traditionelle undervisningsformer for at fange eleverne igen. Her er leg et kæmpe win."* (Bilag 1)

Dette er årsagen til, at vores bachelorprojekt vil omhandle, hvorvidt det er relevant at lege i undervisningen, og hvordan dette kan inddrages i egen praksis.

Når man undersøger eller taler om leg i folkeskolen, bliver det rigtig ofte koblet sammen med idrætsfaget. Dette sker formodentlig på baggrund af, at leg og bevægelse ofte går hånd i hånd, og at der blev indført et lovkrav om 45 minutters bevægelse i løbet af en skoledag i folkeskolereformen fra

2014 (Børne- og Undervisningsministeriet, 2022). I dette projekt vil vi ikke se på bevægelse eller de anatomiske processer i kroppen, når man bevæger sig, da vi ikke er kompetente til at undersøge temaer og processer i idrætsverdenen. Mange af vores aktiviteter kan også kategoriseres som bevægelses aktiviteter, men vi vil kun belyse dem ud fra et lege perspektiv.

Desværre er mange af den opfattelse, at det kun er muligt at inddrage bevægelse i idræt og ikke i natur- eller sprogfagene. Vi ønsker derfor at gøre vores fremtidige kollegaer opmærksomme på, at leg kan meget af det samme som bevægelse, hvis ikke det samme, og at det bestemt også hører de andre undervisningsfag til.

## 2.2 Fænomenologiske og hermeneutiske videnskabsteorier

Når man skal arbejde med det empiriske grundlag for en opgave, er det vigtigt, at man gør sig nogle tanker om hvilke videnskabelige retninger, der ligger bag de udvalgte metoder. Ifølge Martha Mottelson og Lars Jakob Muschinsky er det disse tanker, der er med til at sikre, *"at man undersøger den valgte virkelighed på en måde, så det bliver muligt at finde svar på de stillede spørgsmål."* (Mottelson & Muschinsky, 2020).

Som tidligere nævnt, er det de to videnskabelige teorier; fænomenologi og hermeneutik, der danner grundlag for vores undersøgelser. Fænomenologien er optaget af den virkelighed, som den fremstår gennem menneskers erfaringer og oplevelser. Hermed bliver det aktørernes erfaringer, der er det centrale perspektiv for vidensgrundlaget (Mottelson & Muschinsky, 2020, s. 46-47).

Set i fænomenologiens lys, er dette projekt optaget af lærernes oplevelser, forventninger, stemninger og erfaringer med leg i undervisningen. Dette stemmer godt overens med, at fænomenologien kan være med til at belyse hvor, hvad og hvordan vi erfarer med kroppen, samt at vores sanser lagres og oparbejdes i selv samme krop (Mottelson & Muschinsky, 2020).

For at forstå meningen med et fænomen, kan man benytte sig af undersøgelser med grundlag i hermeneutikken. Ifølge hermeneutikken bliver man nødt til at sætte sig ind i de omstændigheder, en ytring er blevet til under for at kunne forstå den til fulde. Dermed bliver det fortolkerens rolle at prøve at forstå og tolke på det, som ligger bag ytringen. Her menes den bagvedliggende mening. Her antages, at fortolkeren kan dette gennem sin større viden om en sammenhæng, som den ytre ikke har. Dermed opnås der en bedre forståelse af meningen. Ved brug af den hermeneutiske cirkel, vil fortolkeren hele tiden kunne forholde sig til både den enkelte del og helheden på en og samme gang (Ibid.).

I dette projekt er hermeneutikken optaget af lærernes meninger og ytringer omhandlende leg i undervisningen. Ved brugen af den hermeneutiske tilgang vil vi prøve at forstå lærernes udfordringer, og hvordan vi didaktisk kan gå ind og understøtte denne proces hensigtsmæssigt ved at inddrage leg i undervisningen. Med afsæt i disse videnskabsteorier skal det sikre en systematisk tilgang til arbejdet med de empiriske metoder.

## 2.3 Kvalitative metoder

Ifølge Søren Brinkmann og Lene Tanggaard vil en definition på en kvalitativ metode lyde på, at man er interesseret i, hvordan noget siges, gøres, udvikles eller opleves. De uddyber yderligere, at kvalitative metoder har det formål, at de skal gøre os klogere på erfaringsprocesser, sociale liv og menneskelige oplevelser generelt (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 16). Ud fra denne definition er det derfor passende, at vi undersøger vores problemformulering kvalitativt, da vi er nysgerrige om, hvordan inddragelsen af leg kan fremme eleveres mundtlige kommunikative kompetencer i engelskfaget.

### 2.3.1 Interview

I forlængelse af beskrivelsen af de kvalitative metoder, finder vi det kvalitative interview mest hensigtsmæssigt til at svare på vores problemstilling.

Det kvalitative interview har nemlig den fordel, at det blandt andet giver mulighed for at undersøge fagpersoners subjektive holdninger til konkrete forhold eller situationer. Samtidigt kan interviewet bidrage til en bredere forståelse af fagpersonernes følelser og livsverden (Bak, 2017, s. 49-50). I vores tilfælde kan det derfor bidrage til at opnå en dybere og mere nuanceret forståelse af folkeskolelæreres holdninger og erfaringer med anvendelsen af leg i skolen.

I dette projekt benytter vi os af den strukturerede interviewform, der typisk bliver gennemført ud fra forberedte, nedskrevne spørgsmål (Bak, 2017, s. 50). Ligeledes gjorde vi brug af det semistrukturerede interview, som gennemføres på baggrund af forberedte hovedtemaer uden udarbejdelse af specifikke spørgsmål (Bak, 2017, s. 51). Spørgsmålene bliver altså først udviklet og stillet i takt med samtalens fremgang. Dette gjorde vi, da vi løbende ønskede uddybende svar på nogle af aktørernes ytringer. Ligeledes stødte vi på temaer vi ikke havde forventet, som vi ønskede at spørge nærmere ind til.

Det er dog yderst vigtigt at være opmærksom på, at der ved det kvalitative interview arbejdes med subjektive holdninger, og at det derfor ikke kan sidestilles med teoretisk viden. Ydermere kan det

være en ulempe, at det kvalitative interview ikke kan generaliseres. Undersøgelsen tager udgangspunkt i enkelte individers livsverdener og kan af denne årsag ikke generaliseres med andres subjektive holdninger eller synspunkter. Derfor er det kvalitative interview ikke repræsentativt, og der kan kun gisnes om, hvorvidt andre fagpersoner er enige i det pågældende udsagn omkring leg i skolen. I forsøget på at gøre empiriindsamlingen så repræsentativt som muligt, har vi bevidst valgt interviewaktører fra forskellige steder i landet.

Supplerende, er det vigtigt at overveje, hvorledes deltagerne bliver påvirket af det ”setting”, som interviewet bliver gennemført ud fra. Deltagerne vil muligvis udtrykke holdninger eller perspektiver, som de tror, vi gerne vil høre frem for deres egentlige erfaringer, da de kan blive påvirket af den pågældende kontekst, der er bagvedliggende interviewet.

## 2.4 Præsentation af empiri

Projektets empiriske grundlag er baseret på en række kvalitative interviews, som forsøger at undersøge, hvorvidt lærere gør brug af leg i undervisningen, samt på hvilket grundlag de gør brug af leg. Vores felt af aktører består af forskellige folkeskolelærere, der arbejder på mellemtrinnet og i udskolingen i den almene folkeskole i forskellige kommuner. De har dog alle tilfælles, at de er faglærere indenfor engelskfaget. Vi har valgt at anonymisere vores deltagere og har givet dem, de fiktive navne Asbjørn, Pia og Katrine.

Empirien er endvidere todelt, da vores deltagere til dels er del af det nuværende forskningsprojekt *Play@Heart*, som forventes at blive afsluttet i år 2025 (Playful-learning, 2021). Læreren Asbjørn har, som følge af forskningsprojektet, en stor viden om leg generelt og er meget bevidst om, at han leger meget med sine elever.

Den anden gruppe lærere, der medvirker i vores interviews, har til gengæld ikke et stort kendskab til teorien bag leg, og den ene af disse lærere, Katrine, er ikke opmærksom på, hvor ofte hun leger. Hun er ikke engang bevidst om, at hun benytter sig af leg i undervisningen generelt. Vi har dog også interviewet Pia, der ikke er en del af det foroven nævnte forskningsprojekt, men som alligevel er meget bevidst om at implementere leg i engelskundervisningen. Hun forsøger at gøre dette, så meget som muligt. Endvidere driver Pia både en Instagramprofil og en hjemmeside, hvor hun deler sine erfaringer om inddragelsen af leg i undervisningen, som inspiration til kollegaer og andre fagpersoner samt sælger de tilhørende undervisningsmaterialer.



Under interviewene med Asbjørn og Katrine har vi været fysisk til stede sammen, hvor vi har optaget interviewene på lydfil og sidenhen har transskriberet dem. Interviewet med Pia derimod er blevet udført virtuelt via programmet *ZOOM* og er blevet optaget og ligeledes transskriberet efterfølgende. Det er dog kun udvalgte uddrag af disse interviews, der inddrages i projektet, da dette projekt har en omfangsmæssig begrænsning.

Afslutningsvis kan det siges, at vi har forsøgt at give et bredt perspektiv på folkeskolelærernes oplevelser og forståelser for leg i undervisningen i det omfang, som det var muligt for os i denne begrænsede tidsperiode.

## 2.5 Refleksion over metoderne og empirien

I det senere arbejde med empirien, er det blevet klart for os, at vi var nødsaget til at ændre retningen af vores bachelorprojekt. Interviewene med Asbjørn og Pia havde nemlig tilfælles, at de begge lægger stor fokus på motivationens rolle, når der anvendes leg i undervisningen. Denne motivation forhøjes tydeligt, når elever leger i undervisningen. At leg kunne have en stor betydning for elevernes deltagelse og motivation, blev ikke beskrevet i noget af de lege-teori, denne opgave kommer til at indeholde, og vi havde af denne årsag ikke overvejet at inddrage motivation i projektet på forhånd. Når begge lærere beskriver en stor legeglæde blandt børnene og en markant højere deltagelse i undervisningens aktiviteter ved implementeringen af leg, bliver vi nødt til at forfølge dette emne nærmere i vores opgave. Vi er dog forundret over, at motivationen ikke spiller en større rolle i teorien og den tilhørende forskning bag leg i en skolesammenhæng.

Da vi påbegyndte arbejdet med dette projekt, vidste vi ikke hvad diskussionen ville komme til at indeholde. Vi havde et klart billede af teori- og analyseafsnittet, men diskussionen var ikke tydelig for os. Efter vi havde foretaget det tredje og sidste interview med Katrine, var der noget der fangede vores opmærksomhed. Katrine var meget hurtig til at lukke ned for ideen om leg i undervisningen, da det både var barnligt og tog for lang tid (Bilag 3). Men gennem behandlingen af interviewet, fangede det vores interesse, at hun laver en del aktiviteter, som vi ville kategorisere som leg. Dette er i modstrid med hendes egne udtalelser og kunne derfor være spændende at diskutere.

### 3. Teoretisk overblik

Det følgende afsnit udarbejdes med henblik på at definere den teori, der skal hjælpe med at belyse og besvare projektets problemstilling. Afsnittet vil bevæge sig fra en overordnet forståelse af leg til en mere dybdegående forståelse af leg i en skolesammenhæng. Yderligere vil den redegjorte teori senere blive anvendt i projektets analyseafsnit. Teorien om leg i dette projekt er almen-pædagogisk og er derfor gældende for alle undervisningsfag. Men da vores projekt tager afsæt i både almen-pædagogik og engelskfaget, har vi valgt to dele vores teoretiske grundlag, hvor anden delen vil rette vores teoretiske blik mod fremmedsprogsundervisningen.

#### 3.1 Vores læringssyn

I dette projekt lægges der stor fokus på, hvordan læringen er forbundet med leg. Af denne årsag finder vi det relevant at starte med at definere vores forståelse af læring, da vi har erfaret at læring kan defineres på mange måder.

Overordnet kan fænomenet 'læring' defineres som ”*enhver proces, der hos levende organismer fører til en varig kapacitetsændring, og som ikke kun skyldes glemsel, biologisk modning eller aldring*” (Meldgaard, 2019, s. 69). For at skabe læring, og før at læringen kan finde sted, er der tale om to forskellige processer. Den ene proces sker i samspillet mellem individet og det sociale og de omgivelser, individet befinder sig i. Her bliver læringen et produkt af tid og sted. Den anden proces sker i den psykologiske bearbejdelse og tilegnelse af de impulser, som der sker i det tidligere nævnte samspil (Meldgaard, 2019, s. 70-71).

Vi vil i dette projekt definere læring igennem et socialkonstruktivistisk perspektiv. Lev Vygotsky hævder, at de menneskelige redskaber og erfaringer bliver skabt i de sociale sammenhænge, individet indgår i. Mennesket fødes ind i en social verden, hvor det udvikles gennem mødet med andre. Med andre ord, lærer vi af den interaktion, der sker i samspillet med andre mennesker. Yderligere understreger han, at sproget og det sproglige samspil er essentielle redskaber i tilegnelsen af ny viden, da de nye erfaringer herigennem bliver bearbejdet og tilegnet (Collin, 2021). Særligt i undervisningen af fremmedsprog, kommer dette læringssyn til rette, da al kommunikation sker mellem flere aktører og i samspil med andre.

Lene Tanggaard, professor i psykologi og kommunikation, pointerer, at “[...] læring altid handler om noget - et kulturelt indlejret indhold - og foregår altid lokaliseret eller situeret i sociale praksisser. Læring er nedfældet i og altid rettet mod øget deltagelse i og mestring af konkrete praksisser over

tid” (Tanggaard, 2014, s. 137-138). Med andre ord understreger hun, at al læring og alle fag er situerede, samt at læring bunder i et fundamentalt ønske om at mestre færdigheder i sociale sammenhænge.

Når fænomenet læring skal undersøges, kan det ske fra flere forskellige perspektiver. Fokusset kan være på læringen som en form for produkt eller som resultatet af forudgående processer (Andreasen, et al., 2017, s. 11). I dette projekt fokuserer vi på læring som et produkt af en legende tilgang til undervisning.

### 3.2 Hvad er leg?

Til at starte med ønsker vi at fastslå, at leg i undervisningen ikke er et nyt fænomen, men at det er noget uddannelsesinstitutionerne har fortrængt og ikke har haft nogen opmærksomhed på i en længere årrække (Hansen, 2022, s. 45).

Til trods for at arbejdet med leg er et fænomen, der kan spores tilbage til neandertalernes tid, er en af de store udfordringer at finde eller lave en definition herpå. Der er lige så mange definitioner, som der findes forskere inden for området (Sommer & M.fl., 2022, s. 7). I bogen *Leg En ny forståelse* skriver udviklingspsykolog Dion Sommer: ”*At beskæftige sig professionelt med fænomenet leg kræver derfor, at man lærer at forholde sig reflekteret til ofte meget forskellige faglige legesyn.*” (Sommer, 2020, s. 14-15). Man kan altså ikke bare forholde sig til et enkelt syn på leg, men til flere forskellige. Leg kan være med til at bidrage med mange forskellige aspekter til hele mennesket. Leg er alment dannende, leg er udviklende og leg er kompetenceudviklende (Skovbjerg, 2016, s. 13-53). Et eksempel herpå kunne være, at leg er med til at udvikle børns evner til at forstå hvad der rører sig inden i andre mennesker (Sommer, 2020, s. 91-92).

Derfor har vi fundet det særligt vigtigt at redegøre for vores forståelse af fænomenet leg. Leg kan deles op i to kategorier: ’æstetik’ og ’funktionalitet’. Med et æstetisk syn på leg, ser man legen som sit eget formål, altså at legen har sin egen værdi. Her kan udtrykket ”*leg for legens skyld*” tilføjes (Skovbjerg, 2016). Vi er opmærksomme på, at rigtig meget forskning er fortaler for ”leg for legens skyld”, og at der er mange alvorlige bivirkninger, når eleverne ikke får lov til at lege frit i løbet af barndommen (Sommer & M.fl., 2022, s. 16-17). Af denne årsag vil vi ikke forsøge at negligere vigtigheden af æstetisk leg, men da vi i dette projekt ønsker at fremhæve leg som et redskab til læring, bliver et funktionelt syn på leg en nødvendighed. Det funktionelle syn på leg medfører, at der er et formål med legen. Altså er formålet ikke kun at hygge sig og have det sjovt, men at legen skal gøre

godt for noget. Det gør vi, da vi mener, at en af legens mange gode kvaliteter er, at det skaber ”... *et rum, hvor mennesker kan blive mere kreative og glade, være i tættere kontakt med hinanden, og hvor vi ”taler fra hjertet”.*” (Ibid., s. 44). Det er netop dette rum, vi mener skaber de optimale rammer for læring.

Yderligere skal det tilføjes, at vores forståelse af leg ikke kun indeholder den traditionelle forståelse af leg, vi alle kender fra barndommen. Når ordet ”leg” skal oversættes til engelsk, bliver det til ”play”, hvor det interessante er, at ”play” dækker over langt mere end ”leg” gør på dansk. På dansk skelner man mellem ”leg” og ”spil”, hvor man på engelsk bruger ”play” på mange forskellige måder; så som sport, musik, sang, spil, leg og ideer (Resnick, 2019, s. 135). Derfor ønsker vi at afklare, at ”leg” i dette projekt forstås, som den engelske definition af ordet ”play”. Carol Read beskriver, at leg eller ”playing“ i engelskundervisningen kan defineres som aktiviteter, der involverer flere forskellige sanser, bevægelse og udvikler en række af sociale, kognitive og sproglige kompetencer. Leg anvender forskellige interaktions mønstre og har altid et fagligt udbytte (Read, 2007). Vi anser derfor også spil, konkurrencer, eksperimenter og lignende, som leg og legende aktiviteter i skoleverdenen.

### 3.3 Leg og læring

Vi har nu beskrevet, hvordan vi definerer både leg og læring hver for sig. I det følgende afsnit vil vi forsøge at binde de to begreber sammen.

En nyere strømning i den danske folkeskole er, at læring kan tilegnes gennem leg. Tidligere så man helst ikke, at der blev leget i skolen, da man mente, at det hørte daginstitutionerne til. Her forstod man, at ”leg og lær” hørte småbørn til, men når børnene skulle i skole, blev det straks mere alvorligt og blev til ”arbejd og lær” i stedet (Hermansen, 2018, s. 109). Det er denne grundholdning den danske folkeskole de seneste år er begyndt at løsrive sig fra, og i stedet er interessen faldet på legens kvaliteter i et læringsbaseret fokus. Mange lærere oplever, at det er en meget kompleks opgave at inddrage leg i undervisningen, for slet ikke at nævne, hvordan de faglige værdier kan tilsættes legen. Desværre er mange lærere af den opfattelse, at leg og læring er to modpoler, der ikke kan forenes (Walsh, 2018, s. 97). Derimod understreger Sommer, at megen evidens fra de sidste år klokkeklart peger på, at leg skaber læring. Han påpeger, at læring får mening i legen, og at eleverne oplever det som læringsmotiverende, når legen opleves meningsfyldt (Sommer, 2020, s. 110).

Forskningsleder og vicepræsident for LEGO Fonden Bo Stjerne Thomsen pointerer at al leg altid vil have et eller flere formål. Spørgsmålet er bare hvilke formål. Han argumenterer for, at sjov og hygge kan være mål for legen i sig selv, men at læring også kan være et formål. Yderligere tilføjer han, at leg skaber en større nysgerrighed og lyst til at udforske verden og sine kompetencer, hvilket er meget fordelagtigt i en undervisningssituation (Thomsen, 2022, s. 79-80).

I et læringsperspektiv kan legen tilføje mange læringsfremmende kvaliteter til undervisningen. Forskningen viser, at leg er med til at udvikle hjernen og har sociale, akademiske og kreative fordele (Dearybury & Jones, 2020, s. 20-21). Sommer lister nogle af disse kvaliteter op under overskrifterne: *Social udvikling og selvkontrol, Kreativitet og Literacy* (Sommer, 2020). Under *Social udvikling og selvkontrol* kommer legens almen dannende kvaliteter til syne. Gennem leg lærer elever at arbejde sammen og udvikle respekt for andre, samt hvordan de håndterer eventuelle konflikter i både klasselokalet, frikvarteret og fritiden (Ibid., s. 91-92). Når man leger, udvikles og dyrkes fantasi- og forestillingsevnen hos eleverne. Forskningen viser, at jo bedre man er til at bruge de kognitive processer i leg i barndommen, jo bedre bliver man til at tænke kreativt i voksenlivet. Gennem leg lærer eleverne at dyrke deres divergente tænkning fremfor den konvergente tænkning, folkeskolen traditionelt er kendt for. Det er i denne proces deres *kreativitet* fremmes (Ibid., s. 94). I *literacy* begrebet ligger produktion, brug og fortolkning af skrevne tekster. Gennem dialogiske aktiviteter, dramatiseringer og lignende udvikler børn deres sprogforståelse, der senere kan fremme læringen af skriftsprog. I en traditionel sprogundervisningssituation er målstyring og sproginstruktion i fokus, men de skaber kun en overflade læring. Derimod sker der en dybdelæring af sproglige færdigheder gennem elevernes egen aktivitet i leg (Ibid., s. 96-104).

En anden kvalitet legen tilføjer til læring er, at den indlegede læring "sidder i kroppen", og at man derfor husker den nye viden bedre. Et eksempel herpå kunne være, at elever har lettere ved at huske, hvad en skrevet tekst handler om, hvis de har dramatiseret den i undervisningen (Ibid., s. 102). I samme tråd som dette, beskriver forsker og lektor i fremmedsprogsdidaktik Jette Von Holst-Pedersen, sammenhængen mellem leg og læring ved at understrege at hoved og krop hænger sammen. Hun fastslår, at vi lærer såvel kognitivt som gennem leg og bevægelse. Hun beskriver optimal undervisning sådan: "*Ved at arbejde helhedsorienteret motiverer og aktiverer vi et langt større antal elever, og vi skaber derudover et levende og varieret læringsmiljø præget af kreativitet og fantasi.*" (Von Holst-Pedersen, 2017, s. 75-76). I tråd med dette pointerer Resnick, at den legende tilgang til

læring vil vække interessen hos alle typer for elever, men også særligt ved de elever, der ikke normalt trives i det traditionelle undervisningsmiljø (Resnick, 2019, s. 146-150).

Når læring sker i legende rammer, er det vigtige ikke målet, men processen frem til målet (Skovbjerg, 2016, s. 43). I denne proces er det mere acceptabelt at afprøve sine hypoteser og lave fejl. Fejl og frygten for at lave fejl har en ødelæggende effekt på elevens motivation og gør, at de ikke tør afprøve deres hypoteser (Dearybury & Jones, 2020, s. 21).

### 3.3.1 Motivation

Som nævnt tidligere, har vi fundet det nødvendigt at forfølge motivationsaspektet i dette projekt. Ifølge Einar M. Skaalvik kan motivation defineres “... som en drivkraft, som får mennesket til at handle - til at iværksætte en aktivitet og til at opretholde aktiviteten.” (Skaalvik E. , 2007, s. 44). Han uddyber, at elevernes motivation af denne årsag er en af lærernes største udfordringer, da motivation eller drivkraften har en stor betydning for elevernes læring (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 10). Denne drivkraft er yderligere situationsbetinget, hvilket vil sige, at motivationen mindskes eller højnes ved at ændre på selve situationen. Der er ofte en sammenhæng mellem drivkraften og elevens mestringsforventning, som referer til elevens forventning om at kunne udføre en given opgave. Mestringsforventningen afhænger af elevens tidligere erfaringer med at mestre lignende opgaver og udfordringer, og det er derfor særdeles vigtigt, at læreren forsøger at skabe positive mestringsforventninger hos eleverne for at sikre en større motivation (Ibid., s. 13-14).

Et andet vigtigt aspekt for en høj motivation blandt eleverne er de sociale relationer i klassen, hvilket både gælder for relationen blandt lærer og elev og relationerne eleverne imellem. Elever vil føle sig mere motiveret, når de oplever emotionel støtte, hvilket betyder, at eleverne føler tryghed i klassen. Sådant en atmosfære, der karakteriseres af varme, respekt og omsorg, vil give eleverne mod på at takle faglige udfordringer, hvilket er nødvendigt for en optimal læring (Ibid., s. 53-54).

### 3.4 Hvordan hænger leg og engelskundervisningen sammen?

Vi har nu redegjort for den almen pædagogiske teori, der omhandler hvordan vi definerer leg, læring og sammenhængen mellem disse to begreber. Af denne grund vil vi i de følgende afsnit beskæftige os med den engelskfaglige teori, der omhandler fremmedsprogtilegnelsesprocesser og udviklingen af den kommunikative kompetence.

Sommer påstår, at vi burde lege mere i skolen idet en stor mængde forskning viser, at legeaktiviteter er med til at udvikle sproglige evner til nye højder (Sommer, 2020, s. 96). Dermed påpeger han, at lege kan være med til at udvikle eleverns sprog, og dermed også elevernes engelskkundskaber.

Von Holst-Pedersen gør sammenhængen mellem leg og vigtigheden af dens inddragelse i engelskundervisningen endnu tydeligere. Hun hævder, at fremmedsprogstilegnelse, bevægelse og leg hænger uløseligt sammen og fastslår, at *“vi husker bedre, hvis kroppen bliver aktiveret, da også kroppen lærer og husker”* (Von Holst-Pedersen, 2017, s. 76). Hun uddyber, at leg i undervisningen sørger for en mere aktiv deltagelse blandt eleverne, og at denne aktive deltagelse, og derigennem sproglige deltagelse, er selve nøglen til kommunikativ kompetence (Ibid., s. 77). Dermed understreger hun, hvor afgørende en del af udviklingen af den kommunikative kompetence legen har, og vi dermed ikke burde undlade at lege i engelskundervisningen.

Men hvad betyder begrebet kommunikativ kompetence egentlig, og hvorfor er den så vigtig i en engelskfaglig sammenhæng?

### 3.4.1 Kommunikativ kompetence

Vi tager udgangspunkt i Karen Lunds definition af kommunikativ kompetence, og hun beskriver, at et fremmedsprog skal læres i det omfang, at eleven er i stand til at kommunikere og interagere på det pågældende sprog både mundtligt og skriftligt (Lund, 2019, s. 106).

Tricia Hedge bygger videre på denne definition og uddyber, at det er afgørende at kunne anvende og behersker de fem forskellige delkomponenter, som hun kalder kommunikative kompetencer, for at kommunikere effektivt. Hun hævder, at de fem kompetencer er: sproglig, pragmatisk, diskurs, strategisk og fluency<sup>1</sup> (Hedge, 2000, s. 47). Yderligere påstår Hedge, at det er umuligt at deltage i en samtale på et sprog, hvis ikke en elev har et vist omfang af viden indenfor de forskellige delkomponenter eller kompetencer.

‘Den sproglige kompetence’ beskrives som evnen til at kunne bøje ord grammatisk korrekt og at kunne udtale ordene korrekt, samt brugen af den rette trykfordeling imens eleven taler. Ligeledes indebærer denne kompetence evnen til at kunne opbygge og videreudvikle ens ordforråd og at kunne

---

<sup>1</sup> Fagtermen ‘Fluency’ kan ikke oversættes til dansk, og vi vil derfor anvende den engelske term i projektet.  
<https://www.dlf.org/media/7584814/forskningsbaseret-og-laeringmaalstyret-undervisning-fransk-annette-soendergaard-gregersen-ucc.pdf>

danne en korrekt syntaks, ordstilling og stavning (Ibid.). Kompetencen kan også beskrives som den kompetence, der gør sproget mere akkurat.

‘Den pragmatiske kompetence’ dækker over forskellige aspekter, hvor evnen til at kunne udtrykke ens intention tydeligt er en af dem. Dette indebærer den rette intonation, når eleven vil udtrykke emotioner og attituder. Endvidere beskriver denne kompetence også vigtigheden omkring samtaledelegaternes sociale status. Man vil eksempelvis tale anderledes og mere formelt, når man taler med ens chef frem for ens venner. Situationsfornemmelse og viden om sociale sammenhænge er derfor afgørende for, om man kan interagere passende og hensigtsmæssigt (Ibid., s. 48-49).

‘Diskurs kompetencen’ definerer, at man ejer færdigheder indenfor at kunne lede en samtale ligesom at kunne forblive i samtalen, imens man fordyber sig i det givne emne. Eleven skal tilegne sig og anvende forskellige strategier for at forhindre at gå i stå i samtalen. Ledende samtale strategier, som at kunne indgå, afbryde eller bekræfte i en samtale, er derfor nødvendige evner (Ibid., s. 51).

‘Den strategiske kompetence’ indeholder, at eleven er i stand til og tør at indgå risici, imens han enten taler eller skriver på engelsk. Den dækker yderligere over forskellige kommunikations strategier og at kunne anvende disse strategier i en samtale, samt at have den viden, der er nødvendig for at implementere dem i sit sprog (Ibid., s. 52-53).

Den sidste af Hedges kompetencer er ‘fluency’ som betyder, at en elev kan forarbejde sprog og kan respondere til denne uden besvær og uden, der forgår uhensigtsmæssig lang tid. Kompetencen kan også beskrives som evnen til at kunne interagere uden at gå i stå eller tøve. Yderligere er det en del af kompetencen, at eleven kan gøre brug af fyldord og gambitter for at gøre sproget mere flydende og til at forbinde segmenter af sprog (Ibid., s. 54).

### 3.4.2 Fremmedsprogstilegnelse

For at kunne deltage i en samtale eller kommunikere, er det dog essentielt at vide, hvordan man tilegner sig nyt sprog indenfor målsproget. Man skal være i besiddelse af et sprog, som man kan anvende i den efterfølgende interaktion. Af denne grund vil vi i det følgende afsnit gøre rede for forskellige sprogstilegnelsesteorier i fremmedsprogsundervisningen.

Den første vi vil præsentere, er sprogforsker Stephen Krashen, der skelner mellem at lære sprog og at tilegne sig sprog. Han forklarer, at elever lærer sprog, når de er bevidste om, at de er ved at lære eksempelvis grammatiske regler. Derimod tilegner elever sig sprog, når de ikke er bevidste om, at de opfanger ny viden om sproget (Lightbown & Spada, 2013, s. 106). Han fastslår, at elever tilegner sig



meget mere sprog end de lærer sprog. Yderligere beskriver han, at elever tilegner sig sprog ved at være udsat for forståelige sprogsegmenter, hvilket betyder, at sprogtilegnelsen finder sted af sig selv, når elever hører og læser sproget i en udgave, de kan forstå. Derfor kaldes hans teori for 'inputhypotesen' (Bjerre & Ladegaard, 2007, s. 50). Krashen pointerer dog, at det ikke nytter noget, når elever er udsat for for komplekst input. De skal endvidere være udsat for input, der har den optimale sværhedsgrad, og han definerer denne sværhedsgrad til at være 'i+1', hvor i'et står for elevens intersproglige niveau og +1 står for det næste trin i den sproglige udvikling (Ibid.). Dette vil sige, at inputtet altså skal være lige en anelse sværere end elevens nuværende sproglige niveau, for at eleven tilegner sig sproget optimalt.

Flere sprogforskere er dog uenige i Krashens hypotese om, at sprogtilegnelsen kommer af sig selv, hvis eleverne er udsat for den rette input. Micheal Long pointerer eksempelvis, at interaktionen er altafgørende for andetsprogstilegnelsen, hvilket han beskriver i sin 'Interaktionshypotese' (Lightbown & Spada, 2013, s. 114). Hans teori er en videreudvikling af Krashens hypotese, hvor han værdsætter den forståelige inputs vigtighed i sprogtilegnelsen. Long fokuserer dog på, hvordan inputtet kan gøres mere forståeligt. Han hævder, at modificeret interaktion er en nødvendighed for at gøre sproget forståeligt, og at denne modificering vil opstå, når elever samarbejder og laver en sproglig forhandling (Bjerre & Ladegaard, 2007, s. 52-53). Denne forhandling finder sted, når den ene samtalepartner giver udtryk for, at han ikke forstår, hvad der bliver sagt, og den anden samtalepartner omformulerer og tilpasser sit sprog for at gøre det forståeligt. Det er ifølge Long i denne forhandling om sproget, at sprogtilegnelsen finder sted og dette kan være vigtigt af forskellige årsager (Ibid.).

For det første, giver forhandlingen elever mere tid til at forstå det sproglige input og for det andet, kan den modificerede tale give mulighed for sproglig stilladsering. Dette betyder, at den mere erfarne samtalepartner kan tilbyde den mindre erfarne samtalepartner hjælp eller støtte igennem alternative formuleringer (Ibid.). Hermed består den modificerede interaktion eller sproglige forhandling ikke kun af simplificeringer, men kan eksempelvis også bestå af langsommere tale, mimik eller kropssprog.

I sammenhæng med Longs ideer om sprogtilegnelse, finder vi det vigtigt at nævne Merrill Swain og hendes 'Outputhypotese'. Hun påstår, at elevens sprogtilegnelse i høj grad er afhængig af outputtet (Bjerre & Ladegaard, 2007, s. 53). Swain er ikke uenig med Krashen og hans syn på input, men hun

understreger, at outputtet er lige så vigtigt. Hun hævder, at produktionen af forståeligt output giver eleverne et skub i deres sprogudvikling, da sprogtilegnelsen finder sted, når en elev ikke kan udtrykke det, han gerne vil sige. Dette er tilfældet når hans viden inden for det engelske sprog ikke er udviklet nok endnu (Lightbown & Spada, 2013, s. 115). Ifølge Swain har outputtet tre vigtige funktioner, hvor hun nævner opmærksomhed som den første funktion. Hun forklarer, at elever vil blive opmærksomme i deres produktion af output, når der er en kløft imellem det, de gerne vil sige og det, de er i stand til at sige (Bjerre & Ladegaard, 2007, s. 54). Den anden funktion Swain beskriver er, at elever får mulighed for at afprøve deres sproglige hypoteser, når de producerer output, idet de modtager respons af deres samtalepartner. Denne respons vil afspejle, om elevens budskab er kommet frem som ønsket, hvilket gør, at eleven kan be- eller afkræfte sine hypoteser. Til sidst nævner hun den metasproglige funktion, som beskriver elevens refleksioner om ordenes form, som vil forekomme når eleven producerer output under pres (Ibid.).

### 3.5 Et kommunikativt sprogsyn

Vi har beskrevet nogle forskellige sprogtilegnelsesteorier, men for, at disse processer kan forekomme, er det vigtigt at skabe et klasserum, hvor eleverne får mulighed for at kommunikere og interagere. Her kan man med fordel gøre brug af ‘Communicative Language Teaching’<sup>2</sup>, herefter vil forkortelsen ‘CLT’ bruges. Denne undervisningstilgang er baseret på at undervise fremmedsprog gennem et funktionelt sprogsyn. Tilgangen fokuserer på mening og indhold i stedet for korrekt grammatik eller akkuratess. Kommunikationen er altså set som et værktøj, hvor eleverne er aktive deltagere, der skal tilegne sig sprog igennem interaktion med deres klassekammerater (Harmer, 2016, s. 57).

Lingvistikprofessor Diane Larsen-Freeman konstaterer, at det ikke er tilstrækkeligt at udvikle elevens ordforråd eller grammatiske regler, men at de skal kunne anvende disse regler, når de producerer sprog og interagerer med andre mennesker (Anderson & Larsen-Freeman, 2011, s. 115). Det er altså her, at den tidligere beskrevne kommunikative kompetence kommer i spil.

Læreren rolle er essentiel, når der undervises gennem CLT. Rollen indebærer at være en vejleder, mere end en aktiv lærer. Dette betyder, at læreren ikke griber ind i elevernes samtaler, men bare overvåger deres læringsprocesser. Opkommende fejltagelser vil derfor ikke blive rettet med det samme (Ibid., s. 122).

Samtidigt er det vigtigt, at læreren forsøger at skabe og opretholde et trygt klasserum, så eleverne tør deltage på målsproget og snakke frit. Sådant et klasserum vil opstå, når læreren etablerer et

---

<sup>2</sup> Communicative Language Teaching er en engelsk fagterm, og af denne årsag har vi valgt ikke at oversætte den.

velstruktureret og behageligt læringsmiljø, hvor eleverne har mulighed for at få det optimale læringsudbytte. Dette miljø vil opstå ved hjælp af humor og gode relationer i klassen (Løw, 2014, s. 155). De gode relationer er yderligere vigtige for at undgå 'affektive filtre'. Et affektivt filter er et usynligt filter, som kan hindre eller besværliggøre produktionen af sprog i fremmedsproglæringen (Harmer, 2016, s. 42). Hvis en elev er bange for at svare forkert eller at blive grint af, vil eleven i stedet vælge ikke at deltage og at forblive stille. Derfor er det at minimere elevens potentielle affektive filtre, en af fremmedsproglærerens vigtigste opgaver.

#### 4. Et analytisk blik på leg og læring

Denne opgaves analytiske afsnit vil være inddelt i to hovedtemaer med flere undertemaer under sig, da vi således vil gå tematisk til værks. I gennemgangen af hvert tema, vil der blive inddraget relevant empirisk grundlag, for at belyse hvordan leg kan fremme læringen i fremmedsprogsundervisningen. De udvalgte temaer er valgt på baggrund af analysen, der er kommet til gennem projektets kvalitative interviews. For overskuelighedens skyld vil vi i slutningen af de to hovedtemaer, komme med delkonklusioner på analyserne.

Empirien, som analysen tager afsæt i, bygger på et lærerperspektiv, da vi finder det relevant at undersøge lærernes erfaringer fra klasselokalet, samt hvordan man på fordelagtigvis kan inddrage leg i engelskundervisningen.

Yderligere, vil dette projekts empiri blive belagt med relevant teori.

Det analytiske afsnit vil tage afsæt i folkeskolelærerne Pia og Asbjørns perspektiver og erfaringer. Pia er folkeskolelærer i en 4. klasse i Roskilde Kommune, og Asbjørn er folkeskolelærer i en 5. klasse i Aarhus Kommune. De er begge meget bevidste om at implementere leg i deres engelskundervisning.<sup>3</sup>

Først og fremmest er det relevant at interpretere Asbjørns forståelse af begrebet leg i en undervisningssituation, for at få en forståelse for hans erfaringsverden inden for leg. Asbjørn udtaler:

---

<sup>3</sup> Vi gør opmærksom på, at mange af citaterne indeholder pronomenerne "de" og "dem". Disse referer tilbage til deres elever.

“... *Leg er altid sjovt og forbundet med grin og smil. Leg er en bestemt måde at være sammen på. Jeg tror det er noget der ligger i os alle, fordi alle ved, hvordan man gør. Man behøver ikke at lære at lege, vi gør det bare*” (Bilag 1).

Vi udleder af dette, at leg er et socialt fænomen og derfor er noget der sker i et fællesskab med andre. Derfra kan vi uddrage, at hvis legen sættes ind i en undervisningssituation, så sker selve undervisningen, altså læringen, også i fællesskab med andre. Dette understøttes i høj grad af Lev Vygotskys socialkonstruktivistiske perspektiv på læring, da han er overbevist om, at man lærer i samspil med andre samt i den tilhørende interaktion og kommunikation (Collin, 2021).

I forlængelse af dette, interpreterer Pia sin forståelse af hvordan leg og læring hænger ulasteligt sammen i undervisningen. Hun forklarer: “*Jeg kunne godt tænke mig at gøre det skidesjovt. Altså at de næsten ikke bemærker, at de lærer, fordi det bare skal være skideskægt. For det er jo det, læringen kommer af.*” (Bilag 2).

Vi kan derfor udlede af Pias udtalelse, at det er essentielt for læreren at skabe et læringsfællesskab, hvor der plads til leg og spas, for at læringen kan finde sted.

#### 4.1 Leg og læring i et socialt perspektiv

Som nævnt i redegørelsen har leg mange kompetencefremmende egenskaber. Særligt bliver de sociale kompetencer styrket og udviklet gennem leg. Netop dette vil vi nu undersøge i det følgende afsnit.

##### 4.1.1 “*De får meget mere ud af undervisningen*”

Som antydte tidligere har leg, og herunder læring gennem leg, sine rødder i det sociale samspil med vores omverden. Når vi ser på dette samspil i en engelskfaglig kontekst, argumenterer Long og Swain for, at interaktionen og kommunikationen er altafgørende for sprogtilgængelsen. Long hævder, at det er selve interaktionen og den sproglige forhandling med andre, der skaber mest læring, hvorimod Swain påstår, at det, at producere output er i højsædet for læringen af sprog (Bjerre & Ladegaard, 2007, s. 52-54). Begge har dog til fælles, at de mener, at man lærer mest gennem social interaktion og samtale med klassekammerater.

Pia bekræfter, at sprogtilgængelsen og selve læringen, sker igennem samarbejde og kommunikationen, idet hun udtaler følgende om en kommunikativ legende aktivitet i hendes undervisningen:

*“Når vi i klassen laver en aktivitet, hvor eleverne skal snakke, som “Do you like your neighbour?”, så er de meget mere engagerede og på. Så vil de simpelthen så gerne. Men mine elever hader, når jeg tager den der engelsk systembog frem. Fordi den er røvsyg og det er den også. Den er simpelthen så kedelig.”* (Bilag 2).

Hun uddyber yderligere om hendes elever: *“Jeg kan se at de på nogle områder er langt fremme i forhold til, for eksempel deres 2 parallelklasser, som måske ikke har trænet det (samarbejde og kommunikationen) så meget.”* (Bilag 2).

Pia understreger, at hendes klasse er bedre til at samarbejde og kommunikere i sammenligning med andre klasser på samme klassetrin, fordi hun har lavet så mange kommunikative aktiviteter, der ofte indeholder leg eller legende elementer.

Også Asbjørn er enig i, at leg er med til at fremme kommunikationen i engelskundervisningen, og at dette fører til mere læring. Han udtaler: *“Dem, der har det svært og er meget udfordret, kommunikerer meget mere med hinanden når vi leger. Det gør bare, at de får meget mere ud af undervisningen”* (Bilag 1).

Det er netop dette som både Swain og Long argumenterer for er essentielt for tilegnelse af kommunikative kompetencer. De mener begge, at det er vigtigt for sprogelven at indgå i en sproglig situation og at det er væsentligt for eleverne selv at producere sprog. Her vil de lære af hinanden og med hinanden.

#### 4.1.2 *“Trivsel og venskaber og sociale kompetencer, er jo totalt det, der bliver trænet her”*

Igennem vores interviews bliver det tydeligt at elevernes trivsel er i højsædet. I begge tilfælde, anser de leg som et værktøj til at fremme trivsel blandt deres elever. Pia har undersøgt dette på sin Instagram profil og spurgt ind til hvad lærerne ude i folkeskolerne kunne tænke sig af redskaber til deres undervisning. Hendes resultater viste, at det *“... faktisk (var) det faglige, som var mindst prioriteret. Så det er faktisk samarbejde, venskaber, kreativ tænkning, trivsel og sjov læring, der ligger klart*

*øverst.*” (Bilag 2). Yderligere understreger hun, at hendes erfaring viser, at alle elever kan opnå bedre trivsel gennem leg, men at især de udfordrede elever får noget socialt ud af det: *“Altså, hvis man har elever, som har det svært, eller som i hvert fald er udfordret på trivsel og på venskaber og på sociale kompetencer, så er det jo totalt det, der bliver trænet her.”* (Bilag 2).

Ligeledes udtaler Asbjørn sig om, at det er tydeligt at mærke elevernes højere begejstring for læring og deltagelse i skolen. Han uddyber: *“Vi fanger helt anderledes nogle af de elever som normalt ville stride imod, dem har vi slet ikke problemer med når vi leger.”* (Bilag 1). Altså oplever han større motivation for læring, og at der opstår færre konflikter i klasselokalet, end tidligere hvor der ikke blev leget så meget. Dette kan være resultatet af legens kompetencefremmende kvaliteter. Vi kan altså konkludere, at både Pia og Asbjørn nærmest sætter lighedstegn mellem leg, trivsel, venskaber og sociale kompetencer.

Særligt Pia har fokus på de sociale kvaliteter ved leg. Hun fortæller, at eleverne lærer at samarbejde og snakke sammen om de problemstillinger, de møder i de legende aktiviteter. Evnen til at kunne arbejde sammen og sammen komme frem til en fælles løsning, resulterer i, at eleverne lærer at drøfte konflikter, inden de eskaleres til noget uløseligt. Netop denne sociale færdighed, argumenterer Sommer for at være en af legens mange gode kvaliteter, under overskriften *Social udvikling og selvkontrol* (Sommer, 2020, s. 91-92).

Ligesom Asbjørn, oplever Pia også at legen formår at fange nogle af de elever, som ellers ikke viser megen engagement i skolen (Resnick, 2019, s. 146-150). Legende aktiviteter kræver sommetider, hvis ikke ofte, nogle andre færdigheder end dem der typisk bliver brugt i undervisningen. Pia fortæller, at ved at lege, så oplever de elever der ikke er så fagligt stærke, til at være rigtig gode til at tænke i alternative løsninger. Hun beskriver: *“Selvom de ikke er så gode til dansk eller stærke i matematik, så finder vi og eleverne ud af, at vi alle sammen kan bruges, ikke? At vi, ja, kan se og bruge hinandens talenter.”* (Bilag 2). Altså vil alle elever opleve at kunne byde ind med noget brugbart og tage positive erfaringer med sig derfra. Gennem disse ”sejre” vil eleverne opleve en stigende motivation og større tro på, at de også har noget relevant at byde ind med i undervisningen.

Eleverne viser stort engagement for kreativ undervisning. Asbjørn fortæller, at når han træder ind i klasselokalet og siger: *“Nu skal vi være kreative!”* (Bilag 1), så sænker eleverne skuldrene og glæder

sig til dagens indhold, da de har en forventning om, at det vil være en mere spændende tilgang til det faglige. Et tegn på trivsel blandt elever kan være når de morer sig og har det sjovt, hvilket også kan være motivationsfremmende. Netop dette kan leg kan bidrage til. Asbjørn understreger dette med udsagnet: *“Og det er vigtigt at have noget man kan tænke tilbage på, som noget sjovt. Så glæder man sig nemlig til næste gang.”* (Bilag 1).

#### 4.1.3 *“Vi skaber motivation på skolen, og den kan du også leve højt på”*

Dette citat bekræfter yderligere Skaalvik og Skaalviks tese, der omhandler, at positive mestringsforventninger vil højne motivationen (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 13-14). Når Asbjørns elever forbinder leg med sjov og succes i timerne, vil de være motiveret til at deltage i undervisningen næste gang, da de forventer, at de vil opleve den samme positive erfaring igen. Ligeledes beskriver Pia også mestringsforventningens betydning: *”Selvom de ikke er så gode til dansk eller stærke i matematik, så finder vi og eleverne ud af, at vi alle sammen kan bruges, ikke? At vi, ja, kan se og bruge hinandens talenter”* (Bilag 2). Pia forklarer, at eleverne vil finde ud af, at de alle har talenter, der vil gøre, at de kan løse de stillede opgaver i legen. Vi kan udlede herfra, at eleverne vil opnå succesoplevelser, og at de derfor vil have en høj mestringsforventning næste gang de leger i Pias timer. De to udsagn viser altså tydeligt, at leg vil skabe en højere motivation.

Endvidere beskriver Pia, at leg er med til at skabe trivsel, venskaber og sociale kompetencer, og udtaler videre, at hun *“skaber motivation på skolen”* (Bilag 2). I hendes udsagn kan man tydeligt genkende påstanden om, at motivationen vil vokse, når eleverne føler sig trygge i klassen (Ibid., s. 52). Hun uddyber, at leg er med til at udvikle elevernes evner indenfor konflikthåndtering, og de vil være bedre til at anerkende hinandens stærke sider eller talenter (Bilag 2). Dette vil skabe varme, respekt og omsorg, som Skaalvik og Skaalvik anser som motivationsfremmende (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 54).

#### 4.1.4 Delkonklusion

Vi vil for overskuelighedens skyld lave en delkonklusion på den del af analysen, der har beskæftiget sig med, hvilke sociale kompetencer, der understøttes gennem leg.

Først og fremmest kan det konkluderes, at leg ifølge Pia og Asbjørn er med til at udvikle elevernes evne til at kommunikere og samarbejde. De påstår, at alle elever har gavn af leg, men at det især er de svage eller udfordrede elever, der oplever en stor udvikling og et større udbytte. Ligeledes kan vi på baggrund af Pia og Asbjørns udtalelser konkludere, at leg er med til at forbedre elevernes trivsel,

venskaber og sociale kompetencer, såsom konflikthåndtering og anerkendelse af hinandens forskellige talenter. Ud fra dette kan vi konkludere, at motivationen højnes gennem leg, da legen er med at styrke de sociale relationer i klassen samt giver dem gode succes oplevelser, som eleverne kan tænke tilbage på i andre undervisningssituationer.

## 4.2 Leg og læring i et fagligt perspektiv

Selvom det er de sociale kompetencer lærerne ude i skolerne efterspørger, kan man ikke undgå at bemærke de faglige fordele ved en legende tilgang til undervisningen. Det er nemlig ikke kun de sociale kompetencer, der kan fremmes ved brugen af leg i skolen, men også mange faglige kompetencer udvikles og styrkes gennem leg. Det er de kompetencer vi vil tage et nærmere kig på i det følgende afsnit.

### 4.2.1 *“Så måske, tror jeg, at kommunikation nok er det vigtigste, faktisk”*

Netop det trivselsfremmende aspekt er vigtigt, når lærere underviser gennem undervisningstilgangen CLT, hvor hele formålet er, at eleverne skal kommunikere og interagere mest muligt med hinanden på målsproget engelsk (Anderson & Larsen-Freeman, 2011, s. 122). Eleverne tør nemlig kun at tale sammen på engelsk, når de føler sig trygge og godt tilpas i hinandens selskab, hvilket sandsynligvis vil komme af sig selv, hvis eleverne trives i klassen.

Asbjørn bekræfter, at eleverne, og de udfordrede elever især, er blevet meget bedre til at kommunikere sammen, efter de er begyndt at lege mere i undervisningen: *“Og så føler jeg også, at de snakker meget mere engelsk sammen for hver gang, vi leger. Altså at de bliver bedre og bedre til ikke at slå over på dansk, når de skal løse opgaver sammen i timerne.”* (Bilag 1).

Citatet tydeliggør, at der er en klar sammenhæng mellem leg og tryghed, og at dette smitter af på engelskundervisningens deltagelse. Ud fra citatet kan vi desuden udlede, at leg sænker elevernes affektive filtre i takt med, at de bliver mere trygge ved hinanden.

Denne tryghed gør også, at eleverne tør at eksperimentere med sproget og prøve at sige noget på engelsk, som de er i tvivl om, er rigtigt. Pia forklarer:

*“Når vi leger i timerne, så tør de godt kaste sig ud i nye ting. Man må godt begå en fejl og man skal prøve sig frem, (eleverne:) “så prøver jeg bare noget af, og hvis det ikke virker, så prøver jeg igen.” Det er måske lige præcis det, at det er okay at begå fejl, for at nå hen til hvor man skal. Det er bare en del af processen, så man ikke bliver slået ud.”* (Bilag 2).



Pia beskriver altså, at hendes elever tør afprøve deres sproglige hypoteser, også selvom de nogle gange ved, at det, de er ved at formulere, muligvis ikke er rigtigt. Ved inddragelsen af leg er eleverne altså mere modige og får mulighed for at be- og afkræfte deres mange sproglige hypoteser. For at uddybe, så oplever Pias elever altså den ifølge Swain nødvendige kløft, som vil gøre, at eleverne bliver opmærksomme på deres eget sprog og det de prøver at udtrykke. Pia formår altså at skabe den ifølge Swain optimale læringsudbytte, hvor eleverne vil tilegne sig en del nyt sprog og derigennem vil udvikle deres kommunikative kompetencer (Bjerre & Ladegaard, 2007, s. 54).

Hele den lige beskrevne kommunikationsproces er afgørende for, at CLT kan fungere. Selve kommunikationen, produktionen af output og det, at tage chancer i denne produktion, er et kerneelement i et kommunikativt klasserum og er alt afgørende for, om eleverne deltager i de kommunikative aktiviteter.

Ifølge Asbjørn kan leg i mange tilfælde endda sidestilles med kommunikation:

*“Man kan måske også sige, at kommunikation er et vigtigt kendetegn, i hvert fald når vi leger her i skolen. Børnene skal snakke sammen og løse ting sammen, finde på ting sammen. Så måske, tror jeg, at kommunikation nok er det vigtigste, faktisk”* (Bilag 1).

Når Asbjørn påstår, at kommunikation og leg er så tæt forbundne, er det nemt at inddrage mange lege i CLT klasserummet. Man kan endda udlede af Asbjørns citat, at det er umuligt at lege uden at kommunikere. Af denne årsag kan der også argumenteres for, at leg, CLT og de tilhørende kommunikative aktiviteter er optimale at binde sammen, da leg fordrer kommunikation.

#### 4.2.2 *“De prøver tit bare at sige noget i stedet for at sidde og glo”*

Når eleverne kommunikerer mere og især gør det på engelsk, som er målsproget i dette projekt, så vil denne øgede kommunikation også fremme Hedges kommunikative kompetencer. Hedges påstand er, at ens evne til at kommunikere effektivt er dybt afhængig af, hvorvidt man kan anvende og er i besiddelse af de fem kommunikative kompetencer (Hedge, 2000, s. 47). Når eleverne oplever den ovennævnte kløft mellem det, de vil sige og det, de formår at sige, skal eleverne gøre brug af den strategiske kompetence for udfylde denne kløft. Eleverne vil afprøve forskellige strategier for at overbringe deres budskab og vil muligvis gøre brug af flere af dem, indtil budskabet er nået igennem. Ved at øve og afprøve disse strategier vil eleverne udvikle flere forskellige typer strategier, og de vil

blive bedre til at anvende dem i selve samtalen. Dette udsagn bekræftes yderligere af Asbjørn, idet hans elever *“også bliver bedre til bare at finde på noget at sige eller at forklare ord på andre måder i stedet for bare at gå i stå og kigge på hinanden i pinlig tavshed.”* (Bilag 1).

Når eleverne er blevet trygge ved at afprøve deres hypoteser om strategierne og er blevet komfortable ved eventuelt at fejle i afprøvningen, forsvinder deres affektive filtre og de tør kaste sig ud i de sproglige problemstillinger, de møder. Når dette er tilfældet, vil eleverne ubevidst bruge deres strategiske kompetence til at formulere sig på målsproget i kommunikative legeaktiviteter. De vil, uden at det kræver mere af dem, bruge de indlærte strategier til at turde formulere sig på engelsk. De vil opleve, at det er mere accepteret, at modtageren af deres output ikke altid forstår hvad der bliver sagt, og at de derfor vil forsøge sig med at formulere sig på en anden måde. Ifølge Long er det netop i situationer som denne, at sprogtilegnelsen sker, da eleverne forhandler om fælles mening (Bjerre & Ladegaard, 2007, s. 52-53). Som produkt af dette vil eleverne blive bedre til at udfylde de kløfter, som de vil møde i kommunikative situationer og derved blive mere sikre i deres kommunikation med omverden.

Også Pia fortæller om lignende erfaringer:

*”Når de leger, så snakker de bare så meget sammen eller de bruger i det mindste rigtig meget engelsk. Vi er faktisk nået derhen, hvor de tit bare prøver at sige noget i stedet for at sidde og glo, når det er svært eller man ikke ved hvad det hedder på engelsk. Og det er bare fedt, ikke?”* (Bilag 2).

Endvidere beskriver citatet, hvordan leg også er med til at træne elevernes fluency, da leg er med til at gøre elevernes tale mere flydende, samt at leg er med til at forbedre elevernes evne til at forbinde segmenter af sprog uden tøven. Også diskurskompetencen udvikles gennem leg. Både Pia og Asbjørn beskriver, at deres elever ikke går i stå midt i samtalen længere, og vi kan samtidigt udlede af deres citater, at eleverne også bliver bedre til at styre samtalen og lære strategier til at forblive i samtalerne.

Derimod, finder vi det sværere at argumentere for eller bekræfte, hvordan den pragmatiske kompetence kan understøttes gennem leg. Vi har kigget nærstuderet vores indsamlede empiri og må erkende, at ingen af de omtalte lærere, ej heller vores egne praksiserfaringer, har leget med den pragmatiske kompetence. Generelt, finder vi det udfordrende at undervise eller understøtte denne kompetence i undervisningen, da eleverne i en folkeskoleklasse har den samme sociale status.

Ligeledes vil en elev i engelsk sandsynligvis heller ikke udtrykke mange forskellige emotioner eller attituder i engelskundervisningen. Vi kan dog forestille os, at denne kompetence stadig kunne leges ind igennem rollespil eller dramatiseringer. Her ville eleverne indtage forskellige sociale statusser og de ville forsøge at sætte sig ind i forskellige situationer og følelser (Read, 2007, s. 114-116).

Til gengæld kan Hedges sproglige kompetence udbygges gennem leg, da leg kan være med at rette fokuset på grammatikken. Asbjørn fortæller om en situation, hvor eleverne legede grammatiske regler ind:

*“Når jeg i dag spørger ind til et emne, kan de fortælle mig, hvilken aktivitet vi legede, da vi lærte det. Da vi f.eks. legede navneords-beerpong en dag, og det handlede om at bøje nouns rigtigt i flertal, så kan de stadig tydeligt huske aktiviteten i dag. Jeg kan også bare mærke, at det med at bøje engelske navneord, stadig sidder rigtig godt fast, også de uregelmæssige.”* (Bilag 1)

Citatet tydeliggør, at legen er med til at styrke elevernes grammatiske viden og deres anvendelse af de grammatiske regler. Dette vil skabe en større akkuratessse, når eleverne på et senere tidspunkt får mulighed for at anvende deres nye viden om sproget i en samtale. Selvom det kan virke modstridigt at arbejde med grammatikken i anvendelsen af et funktionelt sprogsyn, er det dog vigtigt, at eleverne kender til grammatiske regler, da kommunikationen bliver mere effektiv, når eleverne eksempelvis kan bøje ord i pluralis på engelsk, som i Asbjørns eksempel. Det er ikke ligegyldigt om en elev taler om en pige eller flere piger, da dette kan medføre misforståelser.

Endvidere, viser citatet tydeligt, hvordan motivationen og mestringsforventningen hænger sammen. Mange elever betragter grammatikundervisning som svær og kedelig, men ved at lege grammatikken ind og give eleverne nogle gode oplevelser, som de kan se tilbage på, vil de få et nyt syn på grammatik og føle en større motivation næste gang. Elevernes forventninger vil ændre sig, da det lige pludseligt var sjovt og mindre udfordrende end man troede.

Dette ses også i Pias udtalelse:

*“Når man siger: “Nå okay, vi skal lære om udsagnsord”, så er det måske ikke det sjoveste i verden. ... Jeg husker, de engang skulle lære om de engelske navneord, uden de fandt ud af, at det var navneord, de var rundt og finde. ... Så får vi også flere elever med, og vi motiverer dem til, at det er sjovt at lære. Det vil jeg gerne. Det har vi også stor erfaring med”* (Bilag 2).

Hun beskriver, hvordan elevernes motivation er lav, når der nævnes noget om grammatik, men at denne motivation bliver en del større, når elever ikke er bevidste om, at det er grammatik, de er ved lære. Dette tydeliggør, at forventninger og motivationen hænger uløseligt sammen.

#### *4.2.3 "Den kreative tænkning, den er sgu vigtig"*

Som tidligere nævnt tør elever kaste sig ud i nye ting og afprøve hypoteser, når de er trygge. Netop dette er essentielt, når man taler om den kreative tænkning hos eleverne. Her er fejlene en del af processen til at nå frem til et eventuelt mål. I den kreative tænkningssproces, afprøver man sine forskellige hypoteser for at få be- eller afkræftet dem. Pia forklarer dette som værende et bærende element i arbejdet med udvikling af den kreative tænkning. Hun forklarer:

*"Der er rigtig mange børn, der i dag næsten ikke tør tage et skridt, fordi de kan være bange for at begå en fejl. Hvor det, at tænke kreativt, der skal du begå en masse fejl og prøve diverse forskellige ting."* (Bilag 2).

Derfor er det særdeles vigtigt, at man som lærer er opmærksom på at skabe et læringsmiljø, hvor eleverne føler sig trygge nok til at turde tage chancen for at fejle.

Både Pia og Sommer argumenterer for, at jo bedre eleverne er til at lege, jo mere kreativt tænkende bliver de senere i livet (Sommer, 2020, s. 94). De understreger vigtigheden af at kunne tænke uden for stregerne og pointerer, at det netop er der, alle de gode ideer og dermed også spændende resultater bliver skabt. Pia tilføjer: *"... Altså der er ikke noget mere uinspirerende end sådan en flok femte eller syvende klasser, der skal lave en projektopgave og så afleverer de bare lort."* (Bilag 2). Hun vil argumentere for, at træning af den kreative tænkning vil gøre elevernes produkter langt mere interessante. Både for læreren, som skal læse og vurdere dem, men også for eleverne at udarbejde dem. Hun underbygger dette med citatet: *"Vi skaber motivation på skolen, og den kan du også leve højt på. Det er den kreative tænkning, den er sgu vigtig."* (Bilag 2). Altså er kompetencer inden for den kreative tænkning ikke kun vigtigt for eleverne, mens de er i folkeskolen, men også resten af deres liv. Evnen til at kunne tænke uden for stregerne, er færdigheder eleverne vil kunne tage med sig gennem hele skolesystemet og med ud på arbejdsmarkedet.

#### 4.2.4 *"Leger eller lærer vi?"*

Yderligere argumenterer Krashen for, at sprogtilægnelsen af nyt sprog sker, når man ikke selv er bevidst om, at man lærer. Han skelner mellem at lære og tilegne sig sprog. Man lærer sprog, når man sætter sig ned og studerer det, hvorimod man tilegner sig det, når man ubevidst bruger sproget i forskellige situationer (Lightbown & Spada, 2013, s. 106). Begge vores interviewpersoner støtter op om påstanden om ubevidst læring. Pia forklarer: *"Jeg kunne godt tænke mig at gøre det skidesjovt (at lære). Altså at de næsten ikke bemærker, at de lærer, fordi det bare skal være skideskægt. For det er jo det, læringen kommer af."* (Bilag 2). I dette citat slutter Pia endda af med påstanden om, at læringen kommer af, at eleverne ikke er opmærksomme på, at de er ved at lege et fagligt emne ind og derved er ved at tilegne sig ny viden.

Ydermere forklarer Pia, at hun ofte vælger ikke at fortælle eleverne, hvilket fagligt emne de har om inden aktivitetens start. Hun har så at sige en skjult agenda. Pia giver et eksempel fra hendes undervisning, hvor hendes elever skulle have om navneord. Eleverne lærte gennem en legende aktivitet om de engelske navneord, uden at de vidste, at det var målet, og Pias elever var direkte i tvivl om, hvorvidt det var undervisning: *"Leger eller lærer vi?"* (Bilag 2). Pia fortsætter med at beskrive: *"Altså vi legede det ind og pludselig var det der. Der var noget, der kikkede ikke?"* (Bilag 2). Dette "klik" sker, når eleverne bliver klar over, hvad det er de har tilegnet sig gennem legen. Når dette "klik" er tilfældet, vil eleverne ofte huske det faglige indhold tydeligere, end når de har siddet på en stol og er blevet undervist. Asbjørn tilføjer: *"Jeg synes, at jeg kan mærke, at udbyttet er langt større end når vi har haft almindelig undervisning. Når jeg i dag spørger ind til et emne, kan de fortælle mig, hvilken aktivitet vi legede, da vi lærte det"* (Bilag 1).

#### 4.2.5 *"Vi legede det ind og pludselig var det der"*

Et andet argument for at bruge leg som et værktøj til at tilegne faglig viden er, at det sidder i kroppen (Sommer, 2020, s. 102). Von Holst-Pedersen beskriver sammenhængen mellem leg og læring med, at hoved og krop hænger sammen. Hun argumenterer for, at det er essentielt at arbejde helhedsorienteret med eleverne, når man taler om læring. Man skal altså ikke kun aktivere hovedet, men lade eleverne bruge deres kroppe til at tilegne sig ny viden (Von Holst-Pedersen, 2017, s. 75-76). Her kan legens kvaliteter fremhæves som værende et optimalt værktøj, da man på den ene eller anden måde vil komme til at bruge kroppen anderledes gennem leg, end man vil i traditionel

undervisning. Dette kan enten være ved at lave en bevægelsesaktivitet, bruge hænderne til at bygge med LEGO eller flytte kroppen fysisk ved eksempelvis at vende eleverne om.

I det tidligere eksempel med navneords-beerpong, vil eleverne dermed sagt have nemmere ved at huske de grammatiske regler, da de brugte både hoved og krop til at arbejde med emnet, hvilket også er tilfældet ifølge Asbjørn (Bilag 1).

Det vil sige, at når man for eksempel har leget brugen af navneord på engelsk ind, vil den anderledes lagres i elevernes hjerner. Asbjørn erfarer, at eleverne kan hænge et fagligt emne op på den aktivitet, de lærte det gennem. Han fortæller: *“Når jeg i dag spørger ind til et emne, kan de fortælle mig, hvilken aktivitet vi legede, da vi lærte det.”* (Bilag 1). Altså understøtter Asbjørn oplevelser fra klasselokalet von Holst-Pedersens teori om, at hovedet og krop hænger ulasteligt sammen. Endvidere får eleverne noget sjovt at koble deres viden på, hvilket er motivationsfremmende og skaber lærelyst hos dem.

Yderligere argumenterer Asbjørn også for, at det kan være fordelagtigt at flytte undervisningen ud i nye eller anderledes omgivelser. Han udtrykker sig: *“At arbejde med omgivelser kan være givende. At de får fortalt om skovens dyr i skovlige omgivelser.”* (Bilag 1). Igen kan det være til nytte for eleverne at have en særlig situation at koble sammen med deres nye viden, så de ved, hvor i deres hukommelse de skal lede efter det, når de skal bruge det igen.

#### 4.2.6 Delkonklusion

Vi vil nu lave en delkonklusion på anden delen af analysen, der har beskæftiget sig med, hvordan de mundtlige kommunikative kompetencer i engelskfaget kan fremmes ved brugen af leg i undervisningen.

Ligesom i den tidligere delkonklusion, kan det endnu engang konkluderes, at leg ifølge både Asbjørn og Pia er med til at udvikle elevernes kompetencer inden for kommunikation og samarbejde. Ved at eleverne bliver trygge ved at lege, vil de også opleve, at de i langt større grad tør afprøve deres hypoteser og eventuelt begå nogle fejl. De vil opleve, at deres affektive filtre sænkes og der vil blive rum til at turde at afprøve alle de nødvendige kompetencer, der er inden for kommunikation. Leg skaber den nødvendige kløft og forhandling, der skal til for, at kommunikation kan finde sted og de kan lære endnu mere. Dermed sagt kan man ikke lege uden at kommunikere med hinanden.

## 5. Diskussion og handleperspektiver

Gennem analysen er vi kommet frem til mange af legens rigtig gode kvaliteter. Men det er ikke nødvendigvis så lige til, som Asbjørn og Pia kan få det til at lyde som. I denne diskussion vil vi komme ind på nogle af de begrænsninger og udfordringer, som kan følge med legen. Det skal også pointeres, at afsnittet ikke vil diskutere legens gavnlige egenskaber for eleverne, da teorien og forskningen på området viser klar evidens for dette. Vi vil i diskussionen bringe vores 3. interview person, Katrine, på banen. Katrine underviser i engelsk i udskolingen på en skole i Horsens Kommune, som bevidst har valgt ikke at implementere leg i hendes undervisning. Da vi spurgte hende om hun leger med hendes elever i udskolingen, svarede hun prompte: *"Nej, det synes jeg hurtigt bliver for barnligt"* (Bilag 3).

Dette blev dog interessant, da vi senere i interviewet spurgte ind til hvilke aktiviteter, der præger hendes undervisning. Hvortil hun svarede: *"Jeg lægger altid ud med en starter<sup>4</sup>, som for eksempel running dictation eller Taboo. Derefter læser vi eller laver nogle sider i arbejdsbogen eller noget gruppearbejde."* (Bilag 3). Her blev det tydeligt for os, at betydningen af ordet "leg" kan være skelsættende. Med vores forståelse og tidligere nævnte definition, ville vi kategorisere de to aktiviteter, hun lægger ud med at nævne, som værende legende aktiviteter. Igennem vores snak med Katrine blev det også til en øjenåbner for hende, da vi præciserede vores definition af fænomenet 'leg' og hendes syn på leg nu fik en ny betydning.

### 5.1 Ordets magt

Det blev tydeligt for os, at ordet 'leg' kan have meget forskellige betydninger, alt efter hvem der hører og bruger ordet. I nogens optik hører leg til i daginstitutionerne, mens andre vil argumentere for, at det burde følge eleverne helt op til de ældste klasser.

I vores litteratursøgning til dette projekt blev det tydeligt for os, at meget, hvis ikke næsten alt, litteratur om leg henviser til daginstitutionerne eller børnehaveklassen. Dette gælder, når der søges på VIA bibliotekernes databaser, Aarhus Universitets databaser, *Google Scholar* og artikler på *Folkeskolen.dk*.

Ordet leg associeres altså tydeligvis med små børn og hører for mange ikke hjemme i en skolesammenhæng, hvilket Katrine er enig i, idet hun kalder det *"for barnligt"* (Bilag 3).

---

<sup>4</sup> Ifølge Jim Scrivener er en 'starter' en aktivitet, man bruger til at lade eleverne spore sig ind på det engelske sprog eller emnet for undervisningsgangen. Han beskriver det som en god måde at starte sine lektioner ud på (Scrivener, 2011).

Vi antager, at hendes definition af leg er en anden end den vi har. Her spænder den danske forståelse af leg ben for hende, da hvis man tænker leg som dukkeleg, 'mor, far og børn' eller lignende, så kan vi følge hende i, at det ikke hører til i engelskundervisningen (Resnick, 2019, s. 135). Læner vi os derimod op ad den engelske definition af "play", bliver det tydeligt for os, at hun anvender leg i undervisningen, idet hun laver konkurrencer som *Running Dictation* og spiller *Taboo* med eleverne. Hun leger altså med eleverne uden, at hun ved, at hun gør det. Vi formoder, at dette gælder størstedelen af den danske lærerstab, da det er den indstilling vi begge har mødt i vores respektive praktikker i forskellige dele af landet.

Vi fornemmer, at der gennem årene er kommet en fælles forståelse for, hvad leg er og hvor den hører til henne. Denne forståelse forudsætter, at lærere ikke leger mere i dag, eller i hvert fald ikke er opmærksomme på, at de gør det. Dog skal det tilføjes, at der i skrivende stund er flere forskningsprojekter og udgivelser på vej inden for emnet. Derfor kan vi udlede, at interessen for leg i en skolesammenhæng er stigende, hvilket vi tilslutter os. Vi antager derfor også, at lærernes generelle forståelse for leg vil ændre sig i løbet af de næste par år.

## 5.2 Er det realistisk at lege i skolen?

Både vores teori og analyse maler et meget positivt billede af, hvordan leg og læring hænger sammen. For slet ikke at nævne alle de sociale fordele der følger med. Ud fra dette kan vi udlede, at man faktisk ikke burde lave andet end at lege i folkeskolen. Her er Katrine dog uenig, da der er forskellige grunde til, at hun bevidst ikke leger mere i hendes undervisning. Hun udtaler sig: "*Eleverne kan ikke lære noget nyt om f.eks. Mandela uden at få den nye viden et sted fra. De kan jo ikke lege sig til den. De bliver nødt til at læse, lytte til oplæg, osv.*" (Bilag 3). Katrine udtrykker, at hendes elever ikke kan få ny viden om et givent emne uden at få noget input et sted fra. Hun oplever derfor, at leg eller bevægelsesaktiviteter ikke kan stå alene, da de ikke ville lære nok ved kun at lege.

Hun nævner yderligere, at "*noget helt andet er, at det tager længere tid at forbedre, sætte ting op og gøre det hele klar inden timen. Man kan jo ikke nå det hele.*" (Bilag 3). Her beskriver hun, hvordan hun oplever tid som en faktor. Hun mangler både tid til at forberede aktiviteterne, men også i selve undervisningssituationen er tiden afgørende.

Hun tilføjer: "*Det er nok desværre kun de samme 4-5 styks(lege) der kommer igen. Jeg synes det er svært at komme på noget andet...*" (Bilag 3). Her beskriver Katrine, at hun finder det udfordrende at



skulle finde på nye aktiviteter fra gang til gang. Hun mangler ganske enkelt inspiration til, hvad hun kan sætte eleverne til at lave.

Med afsæt i disse tre citater, vil vi nu diskutere nogle modsigende argumenter om leg ud fra tre undertemaer: ny viden, tid og inspiration.

### 5.2.1 Ny viden

Den første problemstilling Katrine nævner er, at hun mener at eleverne skal have noget input før de kan lege. Altså at de er nødt til at have noget viden at lege med. Til det mener hun, at almindelig traditionel undervisning er en nødvendighed for at tilegne sig ny viden. Hun udtrykker sig om emnet: *“Eleverne kan ikke lære noget nyt om f.eks. Mandela uden at få den nye viden et sted fra. De kan jo ikke bare lege sig til den. De bliver nødt til at læse, lytte til oplæg, osv.”* (Bilag 3). Katrine afviser ikke, at leg ikke er en god ide, hun understreger bare, at det ikke kan stå alene. I takt med dette, ser Pia, som ellers er fortalende for leg, sig også nødsaget til at finde bogsystemet frem engang imellem (Bilag 2). Begge understreger, at leg ikke kan stå alene, og at lærere også bliver nødt til at lave noget af det, som Pia kalder for kedelig undervisning (Bilag 2).

Yderligere kan dette argument bekræftes ved at tage engelskfagets fælles mål i betragtning. Hvis man eksempelvis kigger på fælles mål efter 5. klassetrin, vil man under sprogligt fokus finde: *“Eleven har viden om centrale regler for ordstilling på engelsk.”* (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019). Vi finder det usandsynligt, at elever kan opnå dette mål ved kun at lege med ordstilling uden lærerens indblanding og input om grammatiske regler. Selvom det er den mundtlige kommunikation, der er i fokus i dette projekt, ser vi ordstillingen som enormt vigtigt for at undgå misforståelser. Det er eksempelvis ikke ligegyldigt, om en dreng spiser ulækker mad eller om drengen spiser mad ulækkert.

Ud fra disse argumenter kan vi udlede, at ny viden skal gå forud for legen. På baggrund af disse citater og vores erfaringer, kan vi argumentere for, at legende undervisning ikke kan stå alene, men er et supplement til andre undervisningsformer.

Det gælder om at finde den gyldne mellemvej mellem almindelig undervisning og leg. Der skal være plads til både leg, bogsystemer, gruppearbejde og individuelle opgaver for at opnå bedst mulige forudsætninger for styrkelse af de kommunikative kompetencer.

### 5.2.2 Tid

I snakken om, hvorvidt leg er muligt kommer tidsaspektet hurtigt på banen. Dette aspekt kan deles op i to underkategorier: det praktiske og planlægningen. Katrine beskriver dette tidsaspekt ved legende aktiviteter, således:

*“Og så har jeg heller ikke tid til det. Det tager rigtig lang tid inden de er kommet op og stå og falder til ro igen bagefter, så vi når bare ikke lige så meget. Noget helt andet er, at det tager længere tid at forberede, sætte ting op og gøre det hele klar inden timen. Man kan jo ikke nå det hele.”* (Bilag 3).

Rent praktisk er der flere udfordringer ved leg. Hvilke materialer skal der bruges? Hvor er der plads til at lege? Skal alle bordene rykkes ud til væggene? Skal man bruge sin sparsomme forberedelsestid eller de første fem minutter af undervisningsgangen til at hænge poster op på væggene? Alle disse spørgsmål er væsentlige at have stillet sig selv, da svarene er essentielle for legens udførelse. Nogle skoler har forsøgt sig med at lave områder eller lokaler, hvor der er plads til at udfolde sig på. En af vores praktikskoler, Nørrevangsskolen i Randers, havde særrområder ude foran klasselokalerne, der var beregnet til undervisningsformer, der krævede ekstra plads. Det synes vi er fremragende, da det eliminerer nogle af de udfordringer, der kan være ved leg. Men da det er ikke tilfældet alle steder, bliver man nødt til at gøre det op med sig selv, om det er tiden og besværet værd.

Vores teori- og analyse afsnit tydeliggør legens mange fordelagtige kvaliteter såsom, at eleverne husker det faglige indhold bedre, at de er mere motiverede og at de sociale bånd i klassen styrkes. Vi vil derfor argumentere for, at anvendelsen af leg er værd at overveje, fremfor at lave to ekstra sider i grammatikbogen.

Hvis man kigger på tid, fra en planlægnings vinkel, vil man også støde på nogle udfordringer af forskellige arter. En væsentlig udfordring ligger i, hvordan man får alle klassens elever aktiveret og ikke kun de fire mest ivrige elever. Hvordan får man stillet sine legende aktiviteter op, så 80% af klassen ikke står og kigger, mens resten leger. I legende aktiviteter, hvor eleverne to og to skal løse nogle opgaver, er dette ikke et problem, men det er, når man ønsker at lave en fælles aktivitet for hele klassen, at problematikken opstår. Hvis man eksempelvis har planlagt en stafet og kun deler klassen op i to grupper, går der virkelig lang tid før bagerste mand skal på banen. Her ville en løsning være at dele klassen op i flere grupper, så ventetiden til, at det bliver ens tur, ikke er så lang. Vi har ikke et løsningsforslag til alle typer af legende aktiviteter. Vi ønsker bare at tydeliggøre problematikken og mener at det er et aspekt man skal tænke med i planlægningen af lege i ens undervisning. Det er ikke

alle lege, der er lige optimale i større klasser, derfor bør man som underviser overveje, hvordan man skal udvælge og stilladsere aktiviteterne, så flest mulige elever er deltagende.

Under planlægning skal der også nævnes at lærerne skal bruge en del af deres ellers meget sparsomme forberedelsestid, til at komme på ideerne, lave materialer og planlægge udførelsen. Vi antager, at mange læreres manglende tid, samt manglende viden om sammenhænge mellem leg og læring gør, at det faglige indhold i undervisningen ofte bliver prioriteret over legen og ikke bliver brugt i sammenspil med hinanden. Katrine understøtter dette, med citatet: *”Det handler jo i bund og grund om, at jeg ikke ved hvor skal finde passende lege eller skal finde tid til dem, når jeg skal nå hele pensummet”* (Bilag 3).

Med dette sagt, vil vi nu bevæge os over i emnet inspiration til leg i undervisningen.

### 5.2.3 Inspiration

Set i lyset af den førnævnte problematik med den sparsomme forberedelsestid, vil lærernes efterspørgsel på inspiration til leg nu diskuteres. Asbjørn udtaler at hans kolleger *”klager over, at de ikke ved, hvordan de skal finde på nye gode lege og de siger, at det er som om det kræver mere tid at forberede det her leg, fordi det er en helt ny måde at lære på end vi har været vant til. Altså... man skal på en måde nytænke hele sin undervisning...”* (Bilag 1).

I forlængelse af tidsaspektet og Asbjørns kollegers klager vil en idé-bank med hensigtsmæssige legeaktiviteter være en rigtig god ide og spare en for en masse tid. Man vil med fordel kunne lave en fælles idé-bank i fagteamet, hvor alle kan byde ind og lade sig inspirere af. At komme på ideen til en leg ud af ingenting, kan være vanskeligt og derfor ser mange sig nok overvundne i opgaven og tyr derfor ofte til de samme fire lege de har i deres repertoire. Katrine underbygger dette: *”Det er nok desværre kun de samme 4-5 styks der kommer igen. Jeg synes det er svært at komme på noget andet og det tager bare længere tid.”* (Bilag 3).

Udover en legekatalog, kan skolerne med fordel også diskutere leg i undervisningen på lige fod med andet fagligt indhold. I diskussioner med hinanden vil lærere og pædagoger i højere grad kunne få en følelse af samarbejde om at indføre en skolekultur, hvor legende aktiviteter bliver prioriteret i samme grad som skolens andre elementer.

Yderligere kan vi tilføje, at der findes flere sparingsfora på internettet, særligt på Facebook og Instagram, hvor man deler erfaringer og frustrationer med ligesindede faglærere samt idéudvikle.

I tråd med, at det kan være svært at komme på ideerne til leg, vil vi argumentere for, at alle skoler med fordel kan efteruddanne deres personale i hensigtsmæssig leg for at imødekomme lærernes manglende viden på området. Hvis lærerne kendte til legens læringsfremmende kvaliteter, ville de formodentlig inddrage mere leg i deres undervisning. Pia bekræfter: *“Jeg har faktisk overhovedet ikke overvejet, at der er forskning omkring det (leg), men I må rigtig gerne sende jeres forskningsresultater og hovedpointer min vej, så jeg kan give dem til mine kolleger her på skolen. Nogle af dem synes jeg er lidt skør, og at leg er unødvendigt og spild af tid!”* (Bilag 2). Hun beskriver, at flere af hendes kolleger ikke anvender leg, da de ikke ved eller tror på, at leg fremmer elevernes læring og sociale kompetencer. Også Katrine er enig i, at hun *“... ville synes det var fedt at få noget mere viden omkring det (leg)”* (Bilag 3). Hun fortsætter, at grunden til, at hun ikke anvender leg mere er, at hun mangler viden og ressourcer til at implementere legen (Bilag 3).

Asbjørn fortæller om hans kolleger, at *“Flere af dem klager over, at de ikke ved hvordan de skal forbinde leg og faglighed i timerne, så man ikke altid ender med at lave hangman eller stikbold.”* (Bilag 1). Også Katrine fortæller, at hun kun bruger leg som brainbreaks eller i pauserne (Bilag 3). Vi vil derfor pointere, at skolerne med fordel kan arrangere og deltage i kurser omkring brugen af leg i folkeskolen. Professionshøjskolerne og VIA Center For Undervisningsmidler, CFU, udbyder en længere række af kurser og uddannelse inden for området, der er henvendt til den enkelte lærer og skole (VIA Center for Undervisningsmidler, u.d.). Gennem kurser som disse vil lærerne få en større viden om sammenhængen mellem leg, læring og trivsel samt få nogle flere ideer til konkrete legeaktiviteter.

På baggrund af vores interviews og erfaringer med skolernes praksis anser vi det som realistisk at højne niveauet for legende undervisning. Vi er dog bevidste om, at lærerne i folkeskolen i forvejen er tidsmæssigt presset af de mange opgaver som ligger ud over opgaven i at undervise. Af denne årsag har vi forståelse for, at nogle lærere forholder sig kritiske til teorien om, at leg i sig selv, som i pauserne eller brainbreaks, ikke er nok. Vi vil dog argumentere for, at legen også kan have et klart formål. Vi håber dermed at understrege, at leg i undervisningen er vigtig og lærerig, men samtidigt at udtrykke en forståelse for lærernes udfordringer og frustrationer.

### 5.3 Hvordan sikrer man læring i legen?

Hvis man som lærer har besluttet sig for, at vedkommende ønsker at undervise gennem leg, hvordan kan fagpersonen så sikre sig, at der sker læring i legen? Ifølge Thomsen kan lærere med fordel anvende 5 principper, der vil garantere, at ens lege aktiviteter skaber læring, og disse lyder som følgende: 'sociale interaktioner', 'meningsfuldt', 'aktiv involveret', 'begejstring' og 'eksperimentere' (Thomsen, 2022, s. 81-83).

Når vi sætter principperne på vores engelskfaglige kontekst, kan vi altså udlede, at hvis vi, som kommende lærere, gennemfører lege, hvor eleverne interagerer og kommunikerer med hinanden, og de ligeledes kan se, at de kan bruge det i deres egne liv, sikrer vi, at de er aktivt involveret i legen. Samtidigt, vil eleverne føle begejstring for undervisningen, når læreren leger en leg, som læreren også selv ville synes var sjov. Endvidere skal legen give plads til at eksperimentere med sproget og teste ens mange hypoteser.

Ved at opfylde disse kriterier, vil lærere ifølge Thomsen sikre sig at koble leg og læring sammen, og vi anser derfor hans fem principper, som et godt redskab og et handleperspektiv til at hjælpe med at inddrage mere faglig leg i engelskundervisningen.

## 6. Konklusion

Vi har i dette projekt forsøgt at besvare spørgsmålene om, hvordan leg påvirker elevers læring og hvordan leg understøtter elevernes sociale kompetencer. Yderligere har vi prøvet af undersøge, hvorledes disse sociale kompetencer kan fremme elevers mundtlige kommunikative kompetencer i engelskfaget. Vi har på baggrund af egne hypoteser og erfaringer dannet disse problemstillinger, da vi erfarede, at det kun er i et beskedent omfang, at leg i undervisningen bliver praktiseret.

Gennem vores indsamlede empiriske grundlag har denne undersøgelse forsøgt at svare på, hvordan elevers læring og trivsel bliver påvirket gennem en legende undervisningsform, hvor den empiriske undersøgelse baserer på resultaterne af forskellige kvalitative interviews.

Undersøgelserne udspringer af den fænomenologiske og hermeneutiske videnskabsteori, og vi er bevidste om, at de fremlagte holdninger og erfaringer, kun viser aktørernes erfaringsverdener og ikke hele den danske lærerstabs.

Resultaterne af den teoretiske og den empiriske analyse viser, at leg er med til at udvikle elevernes evne til at kommunikere og samarbejde. Yderligere viser analysen, at alle elever har gavn af leg, men at det i særdeleshed er de svage eller udfordrede elever, der oplever en stor udvikling og et større udbytte af undervisningen. Ligeledes kan vi sammenfatte, at leg er med at forbedre elevernes trivsel,

venskaber og sociale kompetencer, såsom konflikthåndtering og anerkendelse af hinandens forskelligheder. Ud fra dette kan vi konkludere, at motivationen højnes gennem leg, da legen er med til at styrke de sociale relationer i klassen, samt giver eleverne gode succesoplevelser, som eleverne kan tænke tilbage på i andre undervisningssituationer.

Endvidere, viser analysens resultater, at eleverne tør afprøve deres hypoteser og eventuelt begå nogle fejl, når de føler sig trygge i klasserummet. Herigennem vil deres affektive filtre sænkes. Dette vil skabe plads til at udvikle og træne de fem kommunikative kompetencer gennem leg, der muliggør en effektiv og forståelig kommunikation. Leg skaber den nødvendige kløft og forhandling, der skal til for, at kommunikation kan finde sted, idet leg fordrer kommunikation.

Afslutningsvis fremgår det i diskussionen, at mange lærere ikke kender til legens mange kvaliteter samt sammenhængen mellem leg, læring og trivsel. Ligeledes udtrykker flere lærere, at implementeringen af leg kræver meget tid, og at de finder det svært at finde hensigtsmæssige lege. På baggrund af dette, har vi argumenteret for, at der er behov for efteruddannelse og faglig sparring hos skolernes pædagogiske personale for at afhjælpe, de diskuterede problemstillinger. Yderligere har vi knyttet 5 principper for effektiv læring i leg, der sikrer at eleverne får et læringsudbytte. Således vil lærerens praksis kunne styrkes for at opnå en legende undervisning, der understøtter elevernes læring og sociale kompetencer, der kan fremme elevens mundtlige kommunikative kompetencer.

## 7. Bibliografi

- Anderson, M., & Larsen-Freeman, D. (2011). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Andreasen, K. E., Rasmussen, P., Rasmussen, A., Jensen, A., Ydesen, C., & Ravn, O. (2017). *At undersøge læring*. København: Samfundslitteratur.
- Bak, C. K. (2017). Kvalitative interviews som metode i pædagog- og læreruddannelsen. I T. T. Engsig, *Empiriske undersøgelser og metodiske greb* (s. 47-74). Bosnien & Herzegovina: Hans Reitzels Forlag.
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2019). *Engelsk Faghæfte 2019*. Hentet Maj 2022 fra [https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK\\_Faghæfte\\_Engelsk\\_2020.pdf](https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_Faghæfte_Engelsk_2020.pdf)
- Børne- og Undervisningsministeriet. (14. marts 2022). *Bevægelse*. Hentet April 2022 fra <https://www.uvm.dk/folkeskolen/laering-og-laeringsmiljoe/bevaegelse>
- Bjerre, M., & Ladegaard, U. (2007). *Veje til nyt sprog - teorier om sprogtilegnelse (Første udgave)*. København: Dansk Lærerforening.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2020). *Kvalitative metoder: En grundbog (3. udg)*. Hans Reitzels Forlag.
- Collin, F. (2021). *Socialkonstruktivisme - En introduktion*. København: Samfundslitteratur.
- Dearybury, J., & Jones, J. (2020). *The playfull classroom - The Power of Play for All Ages*. Jossey-Bass.
- Hansen, B. D. (April 2022). Playful Learning. *KvaN 122: Fantasi og Leg*, s. 44-54.
- Harmer, J. (2016). *The practice of English language teaching*. Slovakia: Neografia.
- Hedge, T. (2000). *Teaching and Learning in the Language Classroom - A Guide to Current Ideas About the Theory and Practice of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Hermansen, M. (2018). Kapitel 6: Legen - En af lærings hovedsøjler. I H. H. Møller, I. H. Andersen, K. B. Kristensen, & C. S. Rasmussen, *leg i skolen - en antologi* (s. 109-125). København: Forlaget Unge Pædagoger og forfatterne.
- Løw, O. (2014). Klasseledelse: Ramme-, proces- og relationsledelse. I O. Løw, & E. Skibsted, *Elevers Læring og Udvikling - også i komplicerede læringsituationer*. København: Akademisk Forlag.
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (2013). *How Languages Are Learned (Fourth Edition)*. Oxford: Oxford University Press.

- Lund, K. (2019). Fokus på sprog. I A. S. Gregersen, *Sprogfag i forandring - pædagogik og praksis*. København: Samfundslitteratur.
- Meldgaard, H. (2019). *Kompetencetilegnelse igennem læringsprocesser - Børns udvikling, kompetencer, læring og leg*. Pædagogisk Forlag.
- Mottelson, M., & Muschinsky, L. J. (2020). *Undersøgelser: Videnskabsteori og metode i pædagogiske studier*. . Hans Reitzels Forlag.
- Playful-learning. (2021). *Play@Heart*. Hentet april 2022 fra <https://playful-learning.dk/playheart/>
- Read, C. (2007). *500 Activities for the Primary Classroom*. London: MacMillan Education.
- Resnick, M. (2019). Play (leg). I M. Resnick, *Kreativ tænkning - 'Lifelong Kindergarten' som tilgang til skole og uddannelse* (s. 131-161). Århus: Klim.
- Scrivener, J. (2011). *Learning Teaching* (Årg. 3. edition). MacMillan Education.
- Skaalvik, E. (August 2007). Selvopfattelse og motivation - om betydningen af selvopfattelse i teorier om motivation. *KvaN 78: Motivation*, s. 44-55.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2018). *Motivation for læring. Teori og praksis*. Frederikshavn: Dafolo.
- Skovbjerg, H. M. (2016). *Perspektiver på leg*. Århus: Turbine.
- Sommer, D. (2020). *Leg - En ny forståelse*. København: Samfundslitteratur.
- Sommer, D., & M.fl. (2022). *KvaN 122: Fantasi og leg*. Århus: KvaN.
- Tanggaard. (2014). Læring i skolen i et socialt og kulturelt perspektiv. I O. Løw, & E. Skibsted, *Elevers læring og udvikling - også i komplicerede læringsituationer* (s. 137-148). København: Akademisk Forlag.
- Thomsen, B. S. (April 2022). Læring gennem leg. *KvaN 122: Fantasi og leg*, s. 77-87.
- VIA Center for Undervisningsmidler. (u.d.). *Kurser og konferencer*. Hentet Maj 2022 fra <https://cfu.via.dk/kurser-og-konferencer?q=leg&view=0#filter-module>
- VIA University College. (August 2020). *Folkemøde om uddannelse sætter legen til debat*. Hentet fra <https://www.via.dk/om-via/presse/nyheder-2020/folkemode-om-uddannelse-saetter-legen-til-debat>
- Von Holst-Pedersen, J. (2017). At lære sprog gennem chunks, leg og bevægelse. I A. S. Gregersen, P. Daryai-Hansen, J. Von Holst-Pedersen, & S. K. Jacobsen, *Tidlig sprogstart i skolen* (s. 66-83). København: Samfundslitteratur.



- Walsh, G. (2018). Kapitel 5: Legende undervisning og læring - Hvorfor? I H. H. Møller, I. H. Andersen, K. B. Kristensen, & C. S. Rasmussen, *Leg i skolen - en antologi* (s. 92-108). København: Forlaget Unge Pædagoger og forfatterne.
- Winther, H. (2016). Praksisfortællinger. I S. Glasdam, G. R. Hansen, S. Pjengaard, & (red.), *Bachelorprojekter inden for det pædagogiske område: indblik i videnskabelige metoder* (s. 255-273). Hans Reitzels Forlag.
- Østergaard, C. (2017). Observation i pædagogiske kontekster. I T. T. Engsig, & (Red.), *Empiriske undersøgelser og metodiske greb* (s. 27-46). Bosnien & Herzegovina: Hans Reitzels Forlag.

## 8. Bilag

### 8.1 Uddrag af interview med Asbjørn, Aarhus Kommune

Interviewpersonen er blevet anonymiseret. Asbjørn er derfor et fiktivt navn, vi har givet ham. Vi gør yderligere opmærksom på, at bilaget kun indeholder uddrag fra interviewet grundet det begrænsede sideantal. Der kan derfor mangle spørgsmål eller dele af svar, som ikke anses for at være relevante for vores bachelorprojekt. Ligeledes er spørgsmålene ikke nødvendigvis anført i kronologisk rækkefølge.

**Interviewer:** *“Hvorfor er leg så vigtigt?”*

**Asbjørn:** *”Efter Corona har vi været nødt til at tænke på en ny måde og gå væk fra de traditionelle undervisningsformer for at fange eleverne igen. Her er leg et kæmpe win.”*

**Interviewer:** *“Hvad kendetegner leg for dig?”*

**Asbjørn:** *“Ohh. Det er faktisk svært at sige eller give en sådan klar definition på hvad det er. Men hvis jeg skulle give det et skud, så er leg altid sjovt og forbundet med grin og smil. Leg er en bestemt måde at være sammen på. Jeg tror det er noget der ligger i os alle, fordi alle ved hvordan man gør. Man behøver ikke at lære at lege, vi gør det bare. Og det er egentlig sjovt, at vi alle ved hvad det er, men det er som om det er svært at sætte ord på. Men man kan måske også sige, at kommunikation er et vigtigt kendetegn, i hvert fald når vi leger her i skolen. Børnene skal snakke sammen og løse ting sammen, finde på ting sammen. Så måske, tror jeg, at kommunikationen er det vigtigste, faktisk ”*

**Interviewer:** *“Hvad sker der med eleverne når du leger i engelskundervisningen? Her tænker jeg på deltagelse, motivation, osv?”*

**Asbjørn:** *“Vi fanger helt anderledes nogle af de elever som normalt ville stride imod, dem har vi slet ikke problemer med når vi leger. Det er som at de ikke har eller føler behov for at skabe en konflikt, når nu vi “bare leger”. Dem, der har det svært og er meget udfordret, kommunikerer meget mere med hinanden når vi leger. Det gør bare, at de får meget mere ud af undervisningen. Og så føler jeg også, at de snakker meget mere engelsk sammen for hver gang, vi leger. Altså at de bliver bedre og bedre til ikke at slå over på dansk, når de skal løse opgaver sammen i timerne. De bliver også bedre til bare at finde på noget at sige eller at forklare ord på andre måder i stedet for bare at gå i stå og kigge på hinanden i pinlig tavshed.”*

**Interviewer:** *“Hvordan oplever du udbyttet, når i leger i undervisningen?”*

**Asbjørn:** *“Jeg synes, at jeg kan mærke, at udbyttet er langt større end når vi har haft almindelig undervisning. Når jeg i dag spørger ind til et emne, kan de fortælle mig, hvilken aktivitet vi legede, da vi lærte det. Da vi f.eks. legede navneords-beerpong en dag, og det handlede om at bøje nouns rigtigt i flertal, så kan de stadig tydeligt huske aktiviteten i dag. Jeg kan også bare mærke, at det med at bøje engelske navneord, stadig sidder rigtig godt fast, også de uregelmæssige. Og så tænker jeg, at det at arbejde med omgivelser kan være givende. At de får fortalt om skovens dyr i skovlige omgivelser, det gør bare at man kommer ind i en bestemt stemning, som gør at man husker ting bedre, da det var anderledes og man lige var “in the mood””*

**Interviewer:** *“Sker der et skift eller ændrer stemningen sig, når du siger til eleverne “nu skal vi lege”?”*

**Asbjørn:** *“Ja, det gør det helt bestemt. Det er som om at eleverne føler, at man fjerner alle krav til dem, når de ved at man skal lege, og det kan også være farligt, da nogle elever så tror, at de ikke skal lave noget overhovedet eller glemmer, at man stadig er i skole. Jeg kan faktisk bedre lide at sige: “Nu skal vi være kreative!” for så ved de stadig, at der er undervisning, men at der skal ske noget sjovt. Så sænker de ligesom skuldrene, uden at glemme hvordan man opfører sig i skolen. “*

**Interviewer:** *“Hvordan oplever du at arbejdet med leg i undervisningen fungerer?”*

**Asbjørn:** *“Jeg føler, at det fungerer rigtig godt. Det er som om, at børnene føler en højere begejstring for undervisningen, og at de også er mere knyttet til det specifikke emne. Altså at børnene får en bedre forståelse for emnet. Og så er det også bare sjovt for eleverne at lege i stedet for at sidde og have tavleundervisning. Og det er vigtigt at have noget man kan tænke tilbage på, som noget sjovt. Så glæder man sig nemlig til næste gang.”*

**Interviewer:** *“Hvad synes dine kollegaer om, at de nu skal lege mere i undervisningen?”*

**Asbjørn:** *“Jaa det er et meget diskuteret emne og mange af mine kollegaer er nok enige om, at de synes, at det er ret svært. Flere af dem klager over, at de ikke ved hvordan de skal forbinde leg og faglighed i timerne, så man ikke altid ender med at lave hangman eller stikbold. I ved, den der klassiske, hvor eleverne skal svare på dansk eller matematik spørgsmål, når man dør. De klager over at de ikke ved hvordan de skal finde på nye gode lege og de siger, at det er som om det kræver mere*

*tid at forberede det her leg, fordi det er en helt ny måde at lære på end vi har været vant til. Altså... man skal på en måde nytænke hele sin undervisning, for man skal komme omkring de samme emner, men man skal gøre det på en ny måde. Og jeg kan godt forstå at det er svært, når mange af mine kollegaer lige pludseligt skal ændre på gamle vaner, de måske har haft i årevis. Det er derfor svært at få dem ordentligt med på ideen, for de er bundet til de vante undervisningsmaterialer og bogsystemer. De leger ikke så meget, som jeg gerne ville have dem til. Og samtidigt så er der en håndfuld af lærerne, der er klar over, at de leger meget i forvejen uden at tænke over det, men de ikke har været vant til at sætte ord på. “*

## 8.2 Uddrag af interview med Pia, Roskilde Kommune

Interviewpersonen er blevet anonymiseret. Pia er derfor et fiktivt navn, vi har givet hende. Vi gør yderligere opmærksom på, at bilaget kun indeholder uddrag fra interviewet grundet det begrænsede sideantal. Der kan derfor mangle spørgsmål eller dele af svar, som ikke anses for at være relevante for vores bachelorprojekt. Ligeledes er spørgsmålene ikke nødvendigvis anført i kronologisk rækkefølge.

**Interviewer:** *“Hvad er dine erfaringer med at lege i skolen?”*

**Pia:** *“Jeg kunne godt tænke mig at gøre det skidesjovt (at lære). Altså at de(eleverne) næsten ikke bemærker, at de lærer, fordi det bare skal være skideskægt. For det er jo det, læringen kommer af. Det skal altså være sjovt at gå i skole. Det er sådan helt grundtanken bag det hele, ikke? Det skal være sjovt at lære, og det har jeg rigtig god erfaring med.*

*Når vi i klassen laver en aktivitet, hvor eleverne skal snakke, som “Do you like your Neighbour?”, så er de meget mere engagerede og på. Så vil de simpelthen så gerne. Men mine elever hader, når jeg tager den der engelsk system bog frem. Fordi den er røvsyg og det er den også. Den er simpelthen så kedelig, men det nytter ikke noget. En gang imellem skal vi jo arbejde i den. Men jeg har måske også oplært dem i at tænke, at det skal være lidt spændende, ikke? Men de kan også bare nogle andre ting. Altså jeg kan virkelig mærke, nu går de i fjerde klasse - snart femte - at ved at have leget alt det her ind, så har vi virkelig trænet den der samarbejde og kommunikation. Især deres kreative tænkning går jeg meget op i. Det kan jeg virkelig høste frugt af nu. Jeg kan se, at de på nogle områder er langt fremme i forhold til, for eksempel deres 2 parallelklasser, som måske ikke har trænet det så meget.”*

**Interviewer:** *“Har du oplevet at der er mangel på at lege?”*

**Pia:** *“Altså ja. Det er jo noget, jeg har gjort længe. Jeg synes, at undervisningen skal være sjov, og det går jeg meget op i og det har jeg gjort i alle mine år som lærer. Jeg laver undervisningsmaterialer og deler dem på sådan en lærer Instagram, og der kan jeg også se, at det er sådan noget, der bliver efterspurgt mest. Det lægger jeg de der kreative nytænkende, sjove materialer ud. Jeg har f.eks. sådan et kodeløb, som jeg har fået helt vildt mange positive tilbagemeldinger på. Der siger mine følgere: “Den har min klasse lavet og de synes simpelthen, at det var så sjovt!””*

**Interviewer:** *“Du bruger rigtig meget tid og energi på at dele dine erfaringer med legende undervisning med andre. Bruger du også tid på at læse op på teorien eller forskningen omkring leg?”*

**Pia:** *“Nej, overhovedet ikke faktisk. Jeg har bare enorm god erfaring med at lege eller lave alternativ undervisning med elever, og det vil jeg rigtig gerne sprede ud. Jeg synes, at det er vigtigere at få gode tilbagemeldinger fra elever og kolleger på Insta’en, og jeg kan jo tydeligt se at det virker. Alle elsker det! Jeg har faktisk overhovedet ikke overvejet, at der er forskning omkring det, men I må rigtig gerne sende jeres forskningsresultater og hovedpointer min vej, så jeg kan give dem til mine kolleger her på skolen. Nogle af dem synes jeg er lidt skør, og at leg er unødvendigt og spild af tid!”*

**Interviewer:** *“Hvordan kan du mærke effekten af at have leget med dine elever?”*

**Pia:** *“Når vi leger i timerne, så tør de godt kaste sig ud i nye ting. Man må godt begå en fejl og man skal prøve sig frem, (eleverne:) “så prøver jeg bare noget af, og hvis det ikke virker, så prøver jeg igen.” Det er måske lige præcis det, at det er okay at begå fejl, for at nå hen til hvor man skal. Det er bare en del af processen, så man ikke bliver slået ud. Der er rigtig mange børn, der i dag næsten ikke tør tage et skridt, fordi de kan være bange for at begå en fejl. Hvor det, at tænke kreativt, der skal du begå en masse fejl og prøve diverse forskellige ting. Vi skaber motivation på skolen, og den kan du også leve højt på. Det er den kreative tænkning, den er sgu vigtig. Altså, hvis man har elever, som har det svært, eller som i hvert fald er udfordret på trivsel og på venskaber og på sociale kompetencer, så er det jo totalt det, der bliver trænet her. ... Selvom de ikke er så gode til dansk eller stærke i matematik, så finder vi og eleverne ud af, at vi alle sammen kan bruges, ikke? At vi, ja, kan se og bruge hinandens talenter. Og så har vi bare flere børn med, når det er sjovt. Altså så sidder 80% af dem ikke og keder sig. De vil gerne, men når man siger: “Nå okay, vi skal lære om udsagnsord”, så er det måske ikke det sjoveste i verden eller når man siger “Vi skal lære noget om ordklasser”. Men hvis man siger: “Hey, vi skal spille det her spil” eller “ Vi skal løse det her Mysterier i escape rooms”, så er de game. Jeg husker, de engang skulle lære om de engelske navneord, uden de fandt ud af, at det var navneord, de var rundt og finde. Det var altså navneordene, der skulle give nogle spor, og elever var sådan: “Leger eller lærer vi?”. Altså vi legede det ind og pludselig var det der. Der var noget, der klikkede ikke? Så får vi også flere elever med, og vi motiverer dem til, at det er sjovt at lære. Det vil jeg gerne. Det har vi også stor erfaring med, og vi kan også høre i samme omgang, at det jo også er det, der er efterspurgt ude på skolerne. Altså der er ikke*

*noget mere uinspirerende end sådan en flok femte eller syvende klasser, der skal lave en projektopgave og så afleverer de bare lort.”*

**Interviewer:** *“Hvordan kan du mærke, at jeg har haft en positiv effekt på dine elevers mundtlige deltagelse i engelskundervisningen?”*

**Pia:** *“Når de leger så snakker de bare så meget sammen eller de bruger i det mindste rigtig meget engelsk. Vi er faktisk nået derhen, hvor de tit bare prøver at sige noget i stedet for at sidde og glo, når det er svært eller man ikke ved hvad det hedder på engelsk. Og det er bare fedt, ikke?”*

**Interviewer:** *“Til slut, hvordan fandt du ud af hvad din instagram skulle indeholde?”*

**Pia:** *“Altså jeg har haft spørgeskemaer ud, hvor jeg har spurgt om, hvad man har behov for ude på skolerne, hvad er ønskerne? Og der var det faktisk det faglige, som var mindst prioriteret. Så det er faktisk samarbejde, venskaber, kreativ tænkning, trivsel og sjov læring, der klart ligger øverst. Så det er det, jeg kommer til at gøre.”*

### 8.3 Uddrag af interview med Katrine, Horsens Kommune

Interviewpersonen er blevet anonymiseret. Katrine er derfor et fiktivt navn, vi har givet hende. Vi gør yderligere opmærksom på, at bilaget kun indeholder uddrag fra interviewet grundet det begrænsede sideantal. Der kan derfor mangle spørgsmål eller dele af svar, som ikke anses for at være relevante for vores bachelorprojekt. Ligeledes er spørgsmålene ikke nødvendigvis anført i kronologisk rækkefølge.

Afslutningsvis, finder vi det vigtigt at nævne, at Katrine i løbet af samtalen blev bevidst om, at hun leger mere med sine elever end hun var klar over. Hun kommenterer derfor i nogle af svarene på hendes anvendelse af leg i undervisningen.

**Interviewer:** *“Leger du i din engelskundervisning?”*

**Katrine:** *“Nej, det synes jeg hurtigt bliver for barnligt. Eller jo det gør jeg måske, men så gør jeg det i brainbreaks eller pauser.”*

**Interviewer:** *“Hvilke aktiviteter laver du i en almindelig undervisningstime?”*

**Katrine:** *“Jeg lægger altid ud med en starter, som for eksempel running dictation eller Taboo. Derefter læser vi eller laver nogle sider i arbejdsbogen eller noget gruppearbejde.”*

**Interviewer:** *“Hvilke aktiviteter synes dine elever bedst om?”*

**Katrine:** *“De kan godt lide aktiviteter, hvor vi kommer lidt op at stå. De er måske lidt sløve til at starte med, men de kommer efter det. Så det er nok mest starterne og brain breaks.”*

**Interviewer:** *“Hvorfor laver du så ikke flere aktiviteter ala dem?”*

**Katrine:** *“Altså man kan jo ikke lave bevægelsesaktiviteter hele tiden. Vi skal jo også lære noget. De bliver jo nødt til at skulle have noget almindelig viden også. De kan jo ikke få ny viden uden at læse en tekst, se en film eller lignende. Eleverne kan ikke lære noget nyt om f.eks. Mandela uden at få den nye viden et sted fra. De kan jo ikke bare lege sig til den. De bliver nødt til at læse, lytte til oplæg, osv.*

*Og så har jeg heller ikke tid til det. Det tager rigtig lang tid inden de er kommet op og stå og falder til ro igen bagefter, så vi når bare ikke lige så meget. Noget helt andet er, at det tager længere tid at forberede, sætte ting op og gøre det hele klar inden timen. Man kan jo ikke nå det hele.”*



**Interviewer:** *“Du nævner, at det hele tager lang tid. Hvorfor tager disse aktiviteter længere tid end f.eks. at læse en tekst eller se et klip på YouTube?”*

**Katrine:** *“Det tager flere minutter at rykke bordene eller at bede om ro. Det tager også tid når jeg skal ud af klassen for at hænge ting op på væggene i gangen, og så er de bare helt oppe at køre når vi skal til at lave noget stille og roligt bagefter. Der tager det også bare længere tid inden de kan koncentrere sig igen. Jeg føler lidt, at jeg mister halvdelen af timen på ingenting.”*

**Interviewer:** *“Laver du mange forskellige startere eller brainbreaks?”*

**Katrine:** *“Njaa. Det er nok desværre kun de samme 4-5 styks der kommer igen. Jeg synes det er svært at komme på noget andet og det tager bare længere tid. Dem her kender de.”*

**Interviewer:** *“Hvis skolen arrangerede et kursus med hovedemnet om legende undervisning, ville du så deltage?”*

**Katrine:** *“Ja, det ville jeg nok. Jeg har jo ikke noget imod at lege med mine elever og ville synes det var fedt, at få noget mere viden omkring det. Det handler jo i bund og grund om, at jeg ikke ved hvor skal finde passende lege eller skal finde tid til dem, når jeg skal nå hele pensummet”*