



“DET KRÆVER FAKTISK IKKE SÅ MEGET”

Et bachelorprojekt om mundtlig aktivitet, mestringsforventninger og sprogtilegnelse i engelskundervisningen

Caroline Amalie
Schlotfeldt Proceé

Lv18s033

Vejleder: Finn Peter Aarup

Professionshøjskolen Absalon
Vordingborg

Antal anslag: 64.896

Indholdsfortegnelse

Indledning.....	3
Problemformulering	3
Læsevejledning	4
Metode	4
Interview.....	5
Observation	5
Spørgeskemaundersøgelse.....	6
Teori og begreber	6
Hypoteser om sprogtilegnelse.....	7
Dialogisk undervisning.....	7
Cooperative Learning	9
Self-efficacy	9
Analyse og diskussion	10
Dialog og Cooperative Learning	11
Klasse 1	11
Klasse 2	13
Sprogtilegnelse	16
Klasse 1	16
Klasse 2	17
Self-efficacy	19
Klasse 1	19
Klasse 2	21
Kritik af metode	23
Konklusion	23
Handleperspektiv.....	25
Litteraturliste.....	26
Bilag	28
Bilag 1: Mange kan have svært ved at få deres elever til at tale engelsk i undervisningen.....	28
Bilag 2: Proces for mestringsforventninger	28
Bilag 3: Interview af Lærer 1 og Lærer 2	28
Bilag 4: Spørgeskemabesvarelser: Hvor ofte siger du noget i engelsktimerne?	30
Bilag 5: Observationer af engelskundervisning	30

Bilag 6: Spørgeskemabesvarelser: Hvordan har du det med at skulle svare på din lærers spørgsmål i timen?.....	32
Bilag 7: Spørgeskemabesvarelser: I hvilken grad har du lyst til at deltage mundtligt i engelsktimerne, når det kun er din lærer, der taler og stiller spørgsmål?.....	33
Bilag 8: Spørgeskemabesvarelser: Oplever du, og føler du, at du er god til engelsk?	33
Bilag 9: Spørgeskemabesvarelse: Oplever du, at du kan det, du skal kunne i engelsk?	34
Bilag 10: Spørgeskemabesvarelser: På en skala fra 1-5, i hvilken grad oplever du så, at dine klassekammerater deltager aktivt mundtligt i engelsk?	34
Bilag 11: Spørgeskemabesvarelser: På en skala fra 1-5 i hvilken grad føler du, at du kan sige noget uden frygt for at svare forkert?	34
Bilag 12: Spørgeskemabesvarelser: Hvordan har du det med at deltage mundtligt i engelsktimerne?.....	35
Bilag 13: Udsnit af svar til 'Begrund dit svar fra nr. 8 og forklar, hvorfor du har det på den måde.' (bilag 12).....	35
Bilag 14: Standpunktskarakterer	36
Bilag 15: Guidet kammerat feedback	36
Bilag 16: Karrusel-feedback	37
Bilag 17: Ekspert-puslespil.....	37

Indledning

Forskning viser, at der er flere udfordringer med mundtlighed i fremmedsprogsundervisning generelt. Det kan være vanskeligt at motivere eleverne til at tale målsproget. Dette kan bl.a. skyldes, at kommunikationsformen i undervisningen sjældent er autentisk (Ellis, 2012, i Andersen, 2020, s. 19), stemningen til sproget i klassen eller gruppen (Graham et al., 2016, i Andersen, 2020, s. 19), klassestørrelse og -sammensætning (Ekembe, 2014; Amir, 2013; aus der Wieschen, 2018; Kroager Andersen, 2019, i Andersen 2020, s. 19), eller den sociale dynamik i klassen (Amir & Musk, 2013, Skogmyr Marian & Kugnitz, 2017; Tomita & Spada, 2013, i Andersen, 2020, s. 19) mv. Der er derfor mange forskellige sproglige-, sociale- og psykologiske faktorer, der kan påvirke motivationen for at lære målsproget. En rapport udarbejdet af VIA University College i samarbejde med Det Nationale Center for Fremmedsprog viser, at 47% af adspurgte lærere, der underviser i grundskolen, er enige eller meget enige i, at de kan have svært ved at få deres elever til at tale engelsk i undervisningen (Slåttvik, Daugaard, & Jakobsen, 2020, s. 17) (se evt. bilag 1, s. 28). Herudover er projektets genstandsfelt valgt ud fra egne erfaringer fra praktik mv. Her oplevede jeg, hvor svært det kan være at få elever til at deltage mundtligt i engelskundervisningen og hvor larmende en stilhed, der kan opstå, når der stilles et spørgsmål i plenum, samt hvor svært det kan være at komme videre derfra. Der er derfor rum for forbedring, når det kommer til elevernes mundtlige deltagelse i engelskundervisningen, hvorfor jeg finder det relevant at undersøge, hvordan erfarne lærere løfter denne opgave og får eleverne til at deltage aktivt mundtligt. Ydermere interesserer jeg mig for at finde ud af i hvilket omfang undervisningen er dialogisk, da mundtlig aktivitet er vigtig for elevernes sprogtilegnelse jf. div. Sprogtilegnelsesteoriens syn på vigtigheden af produktionen af *input* og *output* samt *interaktion* (Bjerre & Ladegaard, 2007). Hertil har jeg en hypotese om, at undervisning, der stimulerer tale og er dialogisk, vil fremme elevernes forventninger til egne evner i faget og som resultat af dette også deres sprogtilegnelse og faglige niveau. Det er disse forskningsresultater, erfaringer og overvejelser, der leder mig til min nedenstående problemformulering.

Problemformulering

På hvilken måde stimulerer lærerne elevernes aktive mundtlige deltagelse og dialog i engelskundervisningen i udskolingen, og hvilken effekt har dette på elevernes sprogtilegnelse og self-efficacy¹?

¹ På dansk kan man oversætte *self-efficacy* til 'mestringsforventninger' (Ågård, 2018, s. 29).

Læsevejledning

Udgangspunktet for dette bachelorprojekt har været at undersøge og belyse, på hvilken måde lærere stimulerer elevernes aktive mundtlige deltagelse og dialog i engelskundervisningen i udskolingen, og om dette har en effekt på/betydning for elevernes sprogtilegnelse og self-efficacy (mestringsforventninger). Det første der præsenteres, vil derfor omhandle mit valg af metode og undersøgelsesdesign. Metodeafsnittet opfølges af et afsnit om min teoretiske ramme, der skal danne grundlag for analyse af min empiri – og dermed undersøgelsen af min problemformulering. Herudover er analysen temaopdelt, og består af temaerne 'Dialog og Cooperative Learning', 'Sprogtilegnelse' og 'Self-efficacy', da det er disse teorier og begreber, der bruges til at belyse hvordan engelsklærerne stimulerer aktiv mundtlig deltagelse, og hvilken effekt dette har på sprogtilegnelse, herunder hvilke muligheder undervisningen giver for tilegnelse af engelsk, og elevernes self-efficacy. Undervejs mellem temaerne i analysen, vil der, af formidlingshensyn, være opsummerende og diskuterende afsnit. Efter analysen vil der være et afsnit til kritisk refleksion, hvor jeg vil kritisere min undersøgelse. Afslutningsvis vil der være en konklusion og et handleperspektiv med forslag til praksis.

Undersøgelsen baserer sig på kvalitative interviews af to lærere, hvis undervisning jeg har observeret. Al data er anonymiseret, og jeg vil derfor referere til de to lærere som henholdsvis Lærer 1 og Lærer 2. Herudover har de to engelsklæreres 9. klasser besvaret et spørgeskema. De to klasser i min undersøgelse vil undervejs blive betegnet som 'Klasse 1' og 'Klasse 2', og deres lærere henholdsvis Lærer 1 og Lærer 2.

Metode

For at besvare problemformuleringen, kan der indsamles både kvalitativ- og kvantitativ data, der hver især rummer forskellige muligheder og ulemper. I mit bachelorprojekt har jeg indsamlet kvalitativ data gennem metoderne interview og observation. Jeg vil bruge interview og observation som metode for at undersøge, hvordan der stimuleres mundtlig deltagelse i engelskundervisningen, hvilke tanker og overvejelser lærerne gør sig herom, og om hvordan der indgår dialog. For at indsamle målbar, kvantitativ data, vil jeg lave en spørgeskemaundersøgelse. Forud for undersøgelse og indsamling af empiri, indsamlede jeg informeret samtykke (Hansen, Pjengaard, & Glasdam, 2016) hos eleverne i to 9. klasser og deres engelsklærere (Lærer 1 og Lærer 2).

Interview

Jeg har interviewet to lærere for at undersøge, hvordan lærerne arbejder med den mundtlige dimension af engelskundervisningen. Et interview forstås, i forskningssammenhæng, som en samtale mellem to mennesker – og samtalen har et formål og er i større eller mindre grad struktureret. Derfor ligner denne type samtale noget der befinder sig mellem et struktureret spørgeskema og en hverdagssamtale (Kvale & Brinkmann, 2009 i Glasdam, 2016, s. 121). Man kan anvende interview som metode, når man søger at opnå en beskrivelse eller indsigt i en persons tanker og følelser ift. ens problemstilling. Fordelen ved interviews er, at de er kvalitative og derfor kan komme med detaljer på en anden måde end eksempelvis kvantitative data. Ulempen ved interviews er, at brugbarheden kan påvirkes af forskeren, hvis denne f.eks. ikke er tillidsvækkende (Karnøe, 2014, s. 19). Som forberedelse til et interview kan man skrive en interviewguide, der kan fungere som en art arbejdsredskab. I udarbejdelsen af spørgsmålene tager man udgangspunkt i sin viden om emnet, og hvad det er, man vil blive klogere på gennem undersøgelsen. Ydermere, er det vigtigt ikke at være for bundet af guiden, da man gerne skal virke tilstedeværende i interviewet (Glasdam, 2016, s. 125-126), og at man forud for afholdelse af interview har gjort sig nogle etiske overvejelser. Dette kan f.eks. gøres ved at overholde de fire etiske tommelfingerregler for kvalitativ forskning: Informeret samtykke, fortrolighed, konsekvenser og forskerrollen (Brinkmann, 2010, s. 477-479). Forud for mine semistrukturerede interviews havde jeg derfor gjort mig nogle overvejelser over, hvad jeg skulle spørge ind til og hvordan. Derfor udarbejdede jeg en interviewguide for at kunne spørge efter, hvilke erfaringer mine to informanter, Lærer 1 og Lærer 2, har med at stimulere mundtlig aktivitet og dialog i engelskundervisningen.

Observation

Jeg har brugt observation som metode til indsamling af empiri ved at observere undervisningen i de to klasser som de to interviewede lærere henholdsvis underviser i (se evt. bilag 5). Dette har jeg gjort for i praksis at kunne se, hvad de to lærere gør for at stimulere mundtlighed i engelskundervisningen. Observation er – ligesom interview – en kvalitativ metode. Herudover, findes der to former for observationer: deltagerobservation og feltobservation. Ved *deltagerobservation* deltager forskeren selv i det genstandsfelt der undersøges, men ved *feltobservation* observerer forskeren problemet/situationen udefra. Ulempen ved observation er, at de/den observeredes adfærd kan blive påvirket af tilstedeværelsen af en fremmed (forskeren), hvilket kan resultere i, at adfærden ændres og dermed ikke er helt autentisk. Fordelen ved observation er, at man kan observere den virkelige adfærd, der kan være i modsætning til den adfærd informanten eller respondenter selv tror, at de

udviser (Karnøe, 2014, s. 20). Herudover, er der mange andre effekter eller forhold, der kan påvirke observationen bl.a. forholdet mellem perception og hukommelse, eller at vores sanser kan blive mødt af et kaos af indtryk, der bliver 'filtreret', hvorfor der ikke findes nogen objektiv erfaring i det vi sanser og opfatter. Udover førnævnte, skal man være opmærksom på de fejlkilder, der kan være til stede under observationen såsom: Første- og sidsteindtrykket, glorie-effekt, opvurderingstendensen m.fl. (Bjørndal, 2013, s. 44-49). Jeg har derfor brugt feltobservation i mit bachelorprojekt for at få et bredere belæg af empirisk data til undersøgelse af min problemformulering ved at sammenholde data fra observationen sammen med mine spørgeskema- og interviewdata.

Spørgeskemaundersøgelse

De kvantitative data indsamles via en spørgeskemaundersøgelse, og adskiller sig fra kvalitativ data ved at kunne regne på, hvad folk gør og siger, hvorimod man med kvalitativ data kan fortolke, hvad folk gør og siger. For at kunne regne på data, bliver det derfor nødvendigt at stille lukkede spørgsmål (f.eks. ja eller nej-spørgsmål), at respondenterne svarer blandt muligheder eller ved brug af en Likert-skala (Karnøe, 2014, s. 21). Jf. min problemformulering ligger der heri en mulighed for at bruge den kvantitative data i til at undersøge den mundtlige aktivitet og elevernes *self-efficacy* (Bandura, 1977, 1997, i Ågård, 2018, s. 28-29) og for videre at kunne undersøge dette i sammenhæng med data fra bl.a. observationerne af engelskundervisningen og hvilke muligheder for sprogtilegnelse der forekommer ved den mundtlige aktivitet jf. sprogtilegnelsesteoriernes fokus på *input, output og interaktion* (Bjerre & Ladegaard, 2007, s. 50-51).

Herudover, kan det kan være en udfordring af måle og give et enkelt svar på, hvor effektiv engelskundervisningens muligheder for sprogtilegnelse har været. Min første tilgang til dette var at indsamle Klasse 1 og Klasse 2' resultater fra terminsprøverne i engelsk, da disse kan give et indblik i elevernes lytte-, læse- og skrivefærdigheder samt sprog og sprogbrug. Terminsprøverne blev afholdt i starten af 2022, under en 'coronabølge', hvilket desværre betød, at mange elever fra den ene klasse var fraværende og syge med covid-19, hvorfor jeg vurderede det til at være en for betydelig fejlkilde, til at jeg kunne sammenligne gennemsnittene af de to klassers resultater i min analyse af sprogtilignelsen. Som et alternativ til denne data, har jeg indhentet klassernes seneste standpunktskarakterer i engelsk.

Teori og begreber

I teoriafsnittet vil jeg beskrive, begrunde og diskutere min udvalgte teori med tilhørende begreber med henblik på, at det er disse, der skal anvendes til analyse af empiri og problemformulering.

Indledningsvist vil jeg redegøre for samt diskutere udvalgte hypoteser om sprogtilegnelse. Når jeg vil diskutere disse, skyldes det, at de vægter forskellige tilgange til sprogtilegnelse af et målsprog.

Hypoteser om sprogtilegnelse

Med inputhypotesen mener Stephen Krashen, at *forståeligt input* er det vigtigste, når der skal tilegnes sprog, og at man lærer sprog ved ”i + 1” (Krashen, 1985, i Bjerre & Ladegaard, s. 50). I’et skal forstås som den lærendes nuværende sprog og 1-tallet skal forstås som det næste trin i rækkefølgen af at lære sprog, hvorfor inputtet bør være forståeligt men udfordrende. Hypotesen bør dog kritiseres på at være for upræcis ift. hvad der er ”i + 1”, samt at påstanden om, at det er input + 1, der leder til udvikling af sprog er utilstrækkelig, da *output* og *interaktion* også er vigtig for sprogtilegnelse (Bjerre & Ladegaard, 2007, s. 51). Michael Long anerkender også vigtigheden af input, men med *interaktionshypotesen*, lægger han vægt på *negotiation of meaning/sproglig forhandling*, hvor hvis man ikke forstår inputtet, kan man give udtryk for dette og tilpasse sproget (Long, 1983, i Bjerre & Ladegaard, 2007, s. 51). Undervisning der tager udgangspunkt i denne hypotese, må derfor søge at være kommunikativ, så der er mulighed for sproglig forhandling (Bjerre & Ladegaard, 2007, s. 51-53). Afslutningsvis vil jeg nævne Merrill Swains *outputhypotese* (Swain, 1995, i Bjerre & Ladegaard, 2007, s. 53). Swain mener, at produktion af output kan lede til tilegnelse, såfremt at sprogproduktionen er presset. Der sker eksempelvis presset sprogproduktion, hvis eleven forsøger at udtrykke noget over sit sprogniveau. Ydermere mener Swain at outputtet har nogle vigtige funktioner: *Opmærksomhedsfunktionen* hvor eleven bliver opmærksom på afstanden mellem, hvad han/hun kan udtrykke og ikke kan men vil udtrykke. *Hypotesetestningsfunktionen* hvor eleven kan teste hypoteser om målsprogets form og i interaktionen få af- eller bekræftet disse. Den *Metasproglig funktion* der går ud på, at eleven i høj grad, og i højere grad end ved input, skal forholde sig til outputtets form (Bjerre & Ladegaard, 2007, s. 53-54).

Dialogisk undervisning

Jeg har valgt at medtage dialogisk undervisning som et teoretisk og didaktisk perspektiv, da det kan kobles til det funktionelle sprogsyn og det kommunikative tilegnelsessyn (Bjerre & Ladegaard, 2007, s. 18-19). Traditioner for dialogisk undervisning i skolen kan deles i tre hovedtraditioner: Den grundtvigianske tradition (oplysning, demokrati og dannelse), den amerikanske tradition (tænkning, mening, og erfaring) og den russisk inspirerede tradition (sprog, samspil og læring) (Neergaard, 2021, s. 55-56). Mit perspektiv på dialogisk undervisning vil i dette projekt være afgrænset til at tage udgangspunkt i den russiske tradition, der forstår dialog i relation til samspillet der sker i kommunikation og i læreprocesser, hvor sprog spiller en medierende rolle. Den russiske tradition er

præget af Lev Vygotsky og Mikhail Bakhtin. Bakhtin bidrager med en sprogfilosofisk grundlag for dialogisk undervisning. Vygotsky bidrager med et læringsteoretisk grundlag for dialogisk undervisning, hvorfor jeg interesserer mig mere for dette grundlag, eftersom et vygotkiansk perspektiv primært forstår dialog som den sproglige interaktion, der skal fremme udvikling og læring hos eleverne (Neergaard, 2021, s. 73-74). Det læringsteoretiske grundlag er vigtigt, eftersom det bidrager med hvilke processer, der fører til, at man på forskellige måder opnår og skaber varige kapacitetsændringer (Illeris, 2015, i Neergaard, 2021, s. 74) – med andre ord lærer. Dialogisk undervisning knytter sig til sociokulturelle læringsteorier, der hviler på et socialkonstruktivistisk grundlag (Neergaard, 2021, s. 75). Ydermere tilbyder den russiske tradition en udviklet didaktisk teori, der kan give et konkret bud på, hvordan dialog kan og bør se ud i undervisningen (Laursen, 2017, i Neergaard, 2021, s. 56).

Dialogbegrebet i undervisningssammenhæng handler derfor ikke kun om, at der er ordveksling og interaktion imellem elever og lærer – men det handler yderligere om, at eleverne indgår i en flerstemmig fremstilling af viden, hvor eleverne ikke kun skal gengive andres tænkning, men også tænke selv (Neergaard, 2021, s. 15). Det er derfor vigtigt, at eleverne modtager en undervisning på en sådan vis, at de bliver engageret i en fælles dialogisk og undersøgende proces (Wells, 1999 i Neergaard, 2021, s. 23). Denne opfattelse af dialog finder man bl.a. hos Robin Alexander, der hen over 20 år har udviklet en konkret didaktisk ramme for hvilke seks didaktiske kvaliteter/principper, der bør være til stede i undervisningen for at kunne kalde den dialogisk.

1. *Undervisningen er fælles*: Klassen er et fælles rum for læring, hvorfor alle deltager i læringsopgaven sammen. Eleverne kan lære med og af hinanden, deltage i diskussioner og f.eks. drøfte spørgsmål som hel klasse eller mindre grupper.
2. *Undervisningen er støttende*: Klassen er et sted, hvor man trygt kan ytre sine idéer (også usikre og ufærdige idéer) uden frygt for at svare forkert, samt hjælpe hinanden til nye forståelser.
3. *Undervisningen er gensidig*: Man lytter til hinanden. Læreren koordinerer fagligheden, og er åben for nye fortolkninger og synspunkter. Der gives feedback eleverne imellem og mellem lærer og elever (begge veje).
4. *Undervisningen er deliberativ*: Eleverne diskuterer, uddyber og afklarer div. perspektiver og evaluerer argumenter for at nå frem til løsninger af opgaver eller begrundede beslutninger.
5. *Undervisningen er kumulativ*: Elever og lærer bygger videre på viden ved både at være kritiske og samarbejdende. Lærer og elever supplerer hinanden, og læreren faciliterer samtalen ved tilbagemeldinger der uddyber og åbner, og der kan på den måde arbejdes med læringsindholdet.

6. *Undervisningen er målrettet/har en hensigt*: Samtalen er åben, men med et bestemt læringsmål for øje. Eleverne lærer indhold, samt at der findes andre forståelser end deres egen (Kirkegaard, 2018, s. 61-62; Neergaard, 2021, s. 167-168).

For at opsummere, skal der være et delt ansvar for undervisningens form og indhold, åbne og forskelligartede spørgsmål, specifik og meningsfuld feedback, elever der er engagerede i refleksioner, og kommer med uddybende forklaringer, samt at eleverne kan opnå ny viden og forståelser i fællesskab (Neergaard, 2021, s. 193-195). Jeg vil derfor benytte Alexanders dialogiske principper til at analysere, i hvilket omfang den observerede undervisning i min empiri er dialogisk.

Cooperative Learning

For yderligere at kunne analysere, hvordan den indsamlede empiri viser, at der kan stimuleres aktiv, mundtlig deltagelse i engelskundervisningen, vil jeg kort redegøre for Cooperative Learning. CL er ikke udviklet specifikt til sprogundervisning, men principperne er meget relevante som metode til kommunikativ sprogundervisning (Stenlev, 2003, s. 33). Ydermere placerer CL sig – ligesom dialogisk undervisning – i det socialkonstruktivistiske læringssyn, og baserer sig på Vygotskys idéer om, at læring er socialt og sker i interaktion og dialog med andre (Kagan & Stenlev, 2006, s. 12-13). Udover *læring gennem social interaktion*, er *struktur* også af signifikant betydning, hvorfor samarbejdet i grupper bør foregå inden for rammerne af en eller fleres CL's mange strukturer (Stenlev, 2003, s. 35). Desuden er der fire principper, SPIL-principperne², der skal være til stede i en struktur: *Samtidig interaktion*, *Positiv indbyrdes afhængighed*, *Individuel ansvarlighed* og *Lige deltagelse*. CL-metoden argumenterer også for, at eleverne bliver motiverede gennem samspilsprocessen/SPIL, da eleverne får feedback, anerkendelse, spænding og dynamik gennem strukturerne (Kagan & Stenlev, 2006, s. 14).

Self-efficacy

Med sin teori om *self-efficacy* kaster Albert Bandura lys over, hvilken betydning interaktion og iagttagelse af andre (i denne sammenhæng lærere og elever) har for selvopfattelse og motivation (Ågård, 2018, s. 28). Bandura definerer self-efficacy-begrebet som "*tiltro til, at man er i stand til at udføre den adfærd, som er nødvendig for at opnå et bestemt resultat*" (Bandura, 1977, 1997, i Ågård, 2018, s. 29). Det vil sige, at en elevs tro på/forventninger til at kunne udføre handlinger, der skal bruges til at mestre en opgave og/eller udfordringer, er betydelig for elevens faglige selvtillid, motivation og præstation (Ågård, 2018, s. 29). Selve elevens forventninger til egne evner er lige så

² Engelsk: PIES (Stenlev, 2003, s. 36)

afgørende for, hvordan man klarer sig som iq (Krogh & Møller Andersen, 2013, i Ågård, 2018, s. 29). *Self-efficacy* bliver skabt over tid, og er et resultat af erfaringer. Der er fire kilder til disse erfaringer:

1. *Egne tidligere erfaringer*: Oplevelser af mestring og/eller succesoplevelser giver positive tidligere erfaringer. Hvordan gik det med opgaven/udfordringen?
2. *Andenhåndsoplevelser*: Hvad ser man og oplever andre gøre? Er der rollemodeller, og hvordan løser andre opgaverne, hvad modtager de af feedback, og hvad er deres erfaringer?
3. *Verbal feedback*: Hvad har eleven af erfaringer med at modtage feedback, kommentarer og tilskyndelser. Positiv verbal feedback kan virke opmuntrende. Hvis andre betvivler ens evner, kan det virke hæmmende.
4. *Fysiske fornemmelser*: Hvilke kropsreaktioner/fornemmelser opstår der i eleven, når en opgave/udfordring skal løses? Ubehagelige fornemmelser påvirker negativt og gode fornemmelser, såsom glæde, påvirker positivt. (Ågård, 2018, s. 29; Knoop, Holstein, Viskum, Lindskov & Pedersen, 2018, s. 30).

Hvis mængden af erfaringer er overvejende positiv, vil det sætte gang i en positiv proces (se bilag 2 s. 28). Rapporten ”Elevoptimisme og trivsel i skolen”, der er udarbejdet for Dansk Center for Undervisningsmiljø (Knoop et al., 2018) bygger på Den nationale trivselsmåling 2017 og fokuserer på ’elevoptimisme’, der skal forstås som elevernes tro på sig selv og sine kompetencer, samt troen på deres mulighed for at lykkes i skolen og med skolearbejdet, hvorfor den undersøger hvilke sammenhænge, der er mellem elevernes oplevede ’optimisme’ og nogle indikatorer på trivsel og læring. Rapporten viser stærke sammenhænge mellem *elevoptimisme* og alle aspekter af trivsel, hvorfor eleven vil kunne fungere godt både socialt, personligt og fagligt (Knoop et al., 2018). Derfor mener jeg, at det er væsentligt at undersøge elevernes kilder til *self-efficacy* i engelskundervisningen – for at se om der er bedre *self-efficacy* i undervisning, hvor der er mere mundtlig aktivitet og dialog, og om undervisning, hvor disse optræder, giver bedre sprogtilegnelse.

Analyse og diskussion

Her i analysen vil jeg bearbejde min problemformulering ved at betragte min empiriske data i lyset af ovennævnte teorier og begreber. Som nævnt i indledningen er det en kendt udfordring, at det kan være svært at motivere eleverne til at tale engelsk i undervisningen. Denne udfordring er også velkendt for informanterne (Lærer 1 og Lærer 2). Dette kommer til udtryk i interviewet (bilag 3, s. 28-30), når jeg spørger ind til, hvordan de oplever, at eleverne har det med at tale engelsk i timerne

(spm. 2): *"Jeg oplever, at i klasserummet, der er de ikke meget for at sige noget. Men når de sidder i deres teams, så vil de gerne, ik'."* (Bilag 3, s. 28, spm. 2, Lærer 1) og *"Det er meget blandet. [...]men det er sådan meget fra person til person, men generelt er de ikke særligt vilde med at skulle sidde og tale engelsk foran klassen."* (Bilag 3, s. 29, spm. 2, Lærer 2). Ydermere fandt jeg det relevant at spørge eleverne om, hvor ofte de siger noget i engelsktimerne (bilag 4, s. 30). I klasse 1 er det 70% af eleverne, der siger noget flere gange hver gang eller lidt hver gang. I Klasse 2 er det 50,1% af eleverne, der siger noget flere gange hver gang eller lidt hver gang. Derfor er det interessant at undersøge, hvad denne forskel mellem de to klasser kan skyldes – inden for den teoretiske ramme.

Dialog og Cooperative Learning

Med henvisning til min problemformulering og hypotese, vil jeg analysere og vurdere graden af dialogisk undervisning i Klasse 1 og Klasse 2 ud fra mine observationer af engelskundervisningen i de to klasser (bilag 5, s. 30-32) og ved brug af Alexanders seks principper/elementer (Kirkegaard, 2018, s. 61-62; Neergaard, 2021, s. 167-168). Herudover vil jeg kort komme ind på Cooperative Learning (Kagan & Stenlev, 2006) for at analysere, hvad der stimulerer mundtlig aktivitet i Klasse 1.

Klasse 1

At undervisningen er *fælles* viser sig bl.a. når eleverne skal løse diverse opgaver i deres grupper og tale om indholdet (bilag 5, s. 31, Klasse 1). Her har de derfor mulighed for at løse læringsopgaver sammen, hvilket betyder, at klassen bliver et rum for fælles læring og undersøgelse (Kirkegaard, 2018, s. 61-62; Neergaard, 2021, s. 167-168). Udfordringen på dette område, er, at alle skal kunne deltage og bidrage med synspunkter. Dette kan spørgsmål, hvor der ikke kun er én rigtig svarmulighed men flere, afhjælpe (Kirkegaard, 2018, s. 61), hvilket gør at en aktiviteten med samtaleterninger (se evt. billede i bilag 5, s. 31) kan virke inkluderende og dermed sikre mundtlig deltagelse for alle elever. Et eksempel på dette fremgår af observationen: *"[...]eleverne skal slå med nogle samtaleterninger. Eleverne får at vide, at de skal begrunde deres svar med hele sætninger og ikke kun enkelte ord. Terningerne deles ud, [...]. Eleverne taler livligt med hinanden."* (Bilag 5, s. 31, Klasse 1). Ligeledes kan man se, at undervisningen er *støttende*, eftersom læreren i undervisningen giver udtryk for *"[...]at det er ok, hvis de ikke lige kender et ord på engelsk, men skal så sige det på dansk i stedet for, hvis ikke makkeren kan hjælpe, da det skal være trygt at deltage, og man skal give hinanden tid til at skrive ned."* (Bilag 5, s. 31, Klasse 1). Dette betyder, at eleverne ifølge teorien trygt kan afprøve deres forståelser og, i denne sammenhæng, også sprog.

Når eleverne arbejder i grupper, går læreren rundt og lytter og samtaler med eleverne: *"Eleverne, [...]bliver sat i gang med at snakke om indholdet af deres mindmaps. Nummer 3 skal starte, og så*

går det med uret. Øvelsen varer cirka 5 minutter, og alle eleverne fortæller hinanden, hvad de har skrevet. Alle deltager. Dem, der ikke fortæller, lytter, og der bliver hovedsageligt talt engelsk. Læreren går rundt mellem grupperne og lytter.” (Bilag 5, s. 31, Klasse 1) og ”Eleverne arbejder fokuseret og snakker om arbejdsspørgsmålene. Læreren går rundt og snakker med eleverne om spørgsmålene og stiller opfølgende spørgsmål.” (Bilag 5, s. 31, Klasse 1). I disse sammenhænge kan der argumenteres for, at undervisningen bliver *kumulativ*, da der her gennem samtale bygges videre på viden, hvordan man forstår indholdet af teksten mv., har mulighed for at være kritiske og/eller samarbejdende over for hinandens forståelser af læringsindholdet, samt at læreren kan facilitere samtalen ved brug af spørgsmål.

I starten af undervisningen skal eleverne tale ud fra deres mind map om deres forståelse og opfattelse af reality-tv (se evt. bilag 5, s. 30, Klasse 1). Her har eleverne mulighed for at lytte til hinanden samt komme med synspunkter på emnet, men feedbacken mangler for, at man kan kalde det *gensidigt*, men det er denne mind map-aktivitet, der har til hensigt at åbne samtalen og gøre undervisningen målrettet emnet og dets indhold. For at undervisningen i Klasse 1 skal kunne kaldes dialogisk, mangler der derfor at undervisningen bliver mere *gensidig* og *deliberativ*. Dette umiddelbare fravær af feedback i den observerede undervisningen kan forklares af lærerens syn på mundtlige tilbagemeldinger i undervisningen. Her forklarer Lærer 1 ”[...]det er sjældent, at jeg starter med bare at stille et spørgsmål ud i klassen fordi, så ved jeg godt, at hvis jeg gør det, så er der ikke nogen, eller der sidder måske to og rækker hånden op[...]” (bilag 3, s. 29, spm. 7, Lærer 1). Herudover fortæller Lærer 1, at vedkommende hellere vil lade eleverne diskutere et spørgsmål i teams først, og tilstræber at undgå feedback, hvor der bliver sagt ’rigtigt’ eller ’forkert’ (bilag 3, s. 29-30, spm. 7, Lærer 1).

Ud fra observationen af Klasse 1 og ovenstående svar, kan man læse, at læreren lader eleverne have det meste af taletiden i undervisningen. I min spørgeskemaundersøgelse til Klasse 1 spurgte jeg klassen om, hvordan de har det med at skulle svare på lærerens spørgsmål i timen. Her svarer sammenlagt 50 % af eleverne, at de har det godt eller rigtig godt med det, 35 % svarer ’hverken eller’ og 15 % svarer sammenlagt, at de har det dårligt eller rigtig dårligt med det (Bilag 6, s. 32, Klasse 1). Til et spørgsmål om, i hvilken grad eleverne har lyst til at deltage mundtligt i engelsktimerne, når det kun er læreren, der taler og stiller spørgsmål svarer 20 % af eleverne ’rigtig meget’, 65 % ’lidt, men kun fordi jeg skal’, 10 % ’ikke særligt meget’ og 5 % ’slet ikke’ (Bilag 7, s. 33, Klasse 1). Disse tal stemmer overens med lærerens udsagn om, at der ikke er så høj deltagelse ved spørgsmål i plenum (bilag 3, s. 29-30, spm. 7, Lærer 1), hvorfor det opleves som værende mere sprogligt produktivt, at lade eleverne tale sammen i grupperne, hvilket også læses ud fra min observation af undervisningen

i Klasse 1, hvor eleverne deltager mundtligt og engageret under de forskellige aktiviteter (se evt. bilag 5, s. 30-31, Klasse 1).

Denne stimulering af mundtlig deltagelse og aktivitet kan skyldes lærerens brug af Cooperative Learning som tilgang til undervisningen. I observationen af undervisningen (bilag 5, s. 30-31, Klasse 1) kan det læses, at Lærer 1 benytter CL-strukturer som 'rollelæsning' og 'ordet rundt' (Kagan & Stenlev, 2006), som Lærer 1 refererer til som 'Round-Robin'. Lærer 1 taler for at benytte CL i engelskundervisningen: "*[...]jeg har altid CL-struktur med inde fordi, jeg synes det er en styrke, når de sidder i deres team, og laver rollelæsning eller små samtaleøvelser, og der får de sagt rigtig meget.[...]*" (Bilag 3, s. 28, spm. 2, Lærer 1) og "*Jeg synes faktisk, at de er gode til at deltage for de kan også godt lide struktur, også med dobbeltcirkler.*" (Bilag 3, s. 29, spm. 4, Lærer 1). Den mundtlige aktivitet kan forklares ud fra SPIL-principperne, da der i strukturerne, sat i sammenhæng med stimulering af mundtlig deltagelse, gives mulighed for, at alle eleverne kan interagere aktivt med hinanden, hvorfor eleverne i teams á eksempelvis fire personer, vil opnå at 25 % af eleverne har ordet samtidigt (Kagan & Stenlev, 2006, s. 20). I sammenhæng med elevernes motivation, spurgte jeg Lærer 1 hvordan vedkommende motiverer eleverne til at deltage mundtligt i timerne: "*Det kræver faktisk ikke så meget. Du skal faktisk bare selv komme ind til det og sige "Nu skal I høre – nu skal vi have gang i noget supergodt", eller. Jeg synes faktisk, at de er gode til at deltage for de kan også godt lide struktur, også med dobbeltcirkler. Eller gå rundt og snakke sammen: "find someone who..." eller sådan et eller andet.*" (Bilag 3, s. 29, spm. 4, Lærer 1). Her peger Lærer 1 igen på CL og strukturer som et betydeligt tiltag for elevernes aktive deltagelse.

Klasse 2

Ser man på stimulering af mundtlig deltagelse og dialog i den empiriske data for engelskundervisningen af Klasse 2, vil man kunne læse, at eleverne som udgangspunkt arbejder parvis ved det første diskussionsspørgsmål (bilag 5, s. 32, Klasse 2). Dette stemmer overens med lærerens svar til spørgsmålet om, hvordan vedkommende får eleverne til at deltage mundtligt i timerne: "*Jamen rigtig meget, at der bliver arbejdet i grupper to og to eller i små grupper, og så nogle gange, så tager vi det fælles bagefter, og andre gange så lader vi det blive i grupperne og lytter imens de arbejder, og så er det bare der snakken bliver. [...]*Og det behøver ikke altid komme ud i plenum, men bare det, at de får snakket med sidemakkeren – det er nok det jeg gør primært for at få dem til at sige så meget som muligt, for så er der også bare syv der taler på en gang i stedet for, at der bare er én i løbet af sådan en time." (Bilag 3, s. 29, spm. 4, Lærer 2).

Alle i klassen arbejder med de samme læringsopgaver, men det holder sig til pararbejde og en opsamling i plenum med svarrunde (bilag 5, s. 32, Klasse 2). Ved det næste spørgsmål går læreren rundt og snakker med eleverne og stiller uddybende spørgsmål: *"[...] læreren igen rundt og taler med eleverne om spørgsmålet. Mange elever slår hurtigt over i dansk. Ved opsamling optager læreren igen elevernes svar og stiller opfølgende og uddybende spørgsmål."* (Bilag 5, s. 32, Klasse 2). Her viser undervisningen tegn på at være *støttende*, da eleverne frit og trygt kan tale med hinanden og læreren om diskussionsspørgsmålene og sammen dele meninger og forståelser. På den ene side giver lærerens opfølgende spørgsmål, hvor der ikke er et rigtigt eller forkert svar, mulighed for, at alle elever kan deltage med et svar (Kirkegaard, 2018, s. 61). På den anden side gør det at arbejde parvis, i stedet for større grupper eller fælles, at undervisningen i mindre grad bliver *fælles* sammenlignet med Klasse 1. At flertallet af eleverne kan svare trygt, kommer ligeledes til udtryk i, når de besvarer, hvordan de har det med at skulle svare på lærerens spørgsmål i timen. Her svarer sammenlagt 62,6 %, at de har det godt eller rigtig godt med det, 12,5 % svarer hverken eller og sammenlagt 25 % svarer, at de har det dårligt eller rigtig dårligt med det (bilag 6, s. 32, Klasse 2). Flertallet af eleverne svarer gerne på spørgsmål, men som det fremgår af observationen, skifter eleverne hurtigt over til dansk (Bilag 5, s. 32, Klasse 2).

Spørgsmålene, som eleverne skal diskutere i den første aktivitet *"Talk about reality-tv"* (bilag 5, Klasse 2) gør, at undervisningen starter ud med at være åben og autentisk og giver mulighed for, at eleverne lærer hinandens synspunkter og forståelser at kende. Planen på tavlen (jf. bilag 5, Klasse 2) viser, at undervisningen har haft den *hensigt* at formidle noget indhold, hvor der medtænkes tale, oplæsning/læsning, ordforråd og skrivning og emnets indhold som mål for læring.

I den sidste opgave skal eleverne finde på deres eget realityshow: *"Når eleverne har lavet deres programkoncept, skal de præsentere det på engelsk. Læreren går rundt mellem makkerpar og stiller spørgsmål til deres realityshow-idéer: "What do they have to do?", "What if...", "So could it be...?", "Maybe you should...", "I'm curious – I just want to know..."."* (Bilag 5, s. 32, Klasse 2). I denne situation bliver undervisningen *gensidig* eftersom lærer og elever deler idéer med hinanden, prøver at undersøge/forstå, samt fordi læreren giver feedback, og *kumulativ* da der bygges videre på viden om reality-tv på en kritisk og samarbejdende måde, hvor læreren uddyber og åbner samtalen med sine spørgsmål. For at undervisningen skulle blive dialogisk ud fra Alexanders seks principper (Kirkegaard, 2018, s. 61-62; Neergaard, 2021, s. 167-168), så skulle undervisningen i et bredere omfang være *fælles*, hvorfor undervisningen også kunne blive *deliberativ*, da eleverne ville kunne

deltage ved at diskutere og uddybe hinandens perspektiver og sammen arbejde sig frem til en løsning af opgaven.

Opsummering og diskussion

Den mest signifikante forskel mellem engelskundervisningen i de to klasser, er, at Lærer 1 benytter sig af CL-strukturer i undervisningen, hvorfor undervisningen bliver mere *fælles* sammenlignet med Klasse 2. For at undervisningen bliver fuldt ud dialogisk ud fra Alexanders seks principper (Kirkegaard, 2018, s. 61-62; Neergaard, 2021, s. 167-168), mangler undervisningen i Klasse 1 at blive *gensidig* og *deliberativ* og undervisningen i klasse 2 at blive *deliberativ* og mere *fælles*. Jeg vurderer derfor på baggrund af analysen, at undervisningen i Klasse 2 er en smule mere dialogisk end i Klasse 1. I denne sammenhæng bør det nævnes at Alexanders principper for dialogisk undervisning er ikke en metode, der kan kopieres og anvendes direkte for at opnå 'dialogisk undervisning', da han anerkender at fag er forskellige, hvorfor lærere og elever må udvikle et blandet repertoire af dialogiske kompetencer og metoder, der stemmer overens med det givne fags mål. Ydermere anerkender Alexander nødvendigheden af, at traditionelle tilgange som 'læreroplæg' og 'afhøring' af eleverne kan indgå i det samlede repertoire, men mener at dialog og diskussion bør fylde mest (Neergaard, 2021, s. 166).

Der er kun lille forskel på, i hvilket omfang engelskundervisningen i de to klasser er dialogisk, hvorfor analysen peger mod, at elevernes mundtlige aktivitet stimuleres i en højere grad ved undervisning, hvor der indgår Cooperative Learning (Kagan & Stenlev, 2006) som didaktisk tilgang end i undervisningen, hvor der ikke gør. En anden ting, der er tydelig, er, at der i Klasse 1 (engageret) tales engelsk under næsten hele undervisningsgangen, hvorimod eleverne i Klasse 2 hurtigt forlader målsproget og slår over i dansk (jf. observationerne bilag 5). Dette kan være et tegn på, at eleverne mangler ordforråd eller talefærdigheder (*fluency*) og som videre gør, at eleverne ikke kan udtrykke hvad de gerne vil (Færch, 1984, s. 154).

Min anvendte teori er langt fra udtømmende ift. at beskrive hvordan der stimuleres tale og dialog. En teori, der kunne have været anvendt for at belyse, hvorfor samlet 62,6 % af Klasse 2 har det godt eller rigtig godt med at besvare lærerens spørgsmål sammenlignet med 50 % i Klasse 1 – foruden at undervisningen er mere *gensidig* i Klasse 2 – er, Olga Dysthes *Det flerstemmige klasserum*, der interesserer sig for dialogiske relationer i klasserummet, autentiske spørgsmål, optag og høj værdsættelse (Dysthe, 1997; Nystrand & Gamoran, 1991, i Neergaard, 2021, s. 96-99). Herudover er

der et potentiale i at anvende feedback i form af IRF-interaktion (Kirkegaard, 2018, s. 62), da dette ville gøre undervisningen mere *gensidig*.

Sprogtilegnelse

I de følgende afsnit vil jeg bruge min empiri fra observationerne (bilag 5, s. 30-32) og hypoteserne om sprogtilegnelse (Swain, 1995, s. 53; Long, 1983, s. 51; Krashen, 1985, s. 50, i Bjerre & Ladegaard, 2007) til at analysere, hvilke muligheder eleverne har for at tilegne sig sprog i engelskundervisningen.

Klasse 1

De primære mundtlige aktiviteter, der indgår i Klasse 1's undervisning er mind map-aktiviteten med Round-Robin/'ordet rundt'-strukturen og samtaleturning-snak (bilag 5, s. 31, Klasse 1). Ved den første aktivitet: "*[eleverne skal] udfylde mindmappet om, hvad de ved om reality-tv*" (bilag 5, s. 31, Klasse 1) og "*[...] Tell each other – what have you written, what do you think, what do you know. [...]*". *Eleverne, der sidder grupper, fortæller hinanden hvilket nummer de er, og bliver sat i gang med at snakke om indholdet af deres mindmaps.[...] alle eleverne fortæller hinanden, hvad de har skrevet. Alle deltager. Dem, der ikke fortæller, lytter, og der bliver hovedsageligt talt engelsk.*" (bilag 5, s. 31, Klasse 1), har eleverne mulighed for at tilegne sig sprog ved at producere *output*, der er det, der ifølge Swain leder til sprogtilegnelse (hvis sprogproduktionen bliver presset) (Swain, 1995, i Bjerre & Ladegaard, 2007, s. 53). Ydermere svarer Lærer 1 bl.a., at den bedste måde, man kan lære sprog på, er, hvis man er nødt til at bruge det over for en "autentisk person" (native speaker) (bilag 3, s. 30, spm. 11), hvilket kan fortolkes som, at læreren værdsætter presset sprogproduktion jf. *outputhypotesen* (Swain, 1995, i Bjerre & Ladegaard, 2007, s. 53) eller muligheden for sproglig forhandling jf. *interaktionshypotesen* (Long, 1983, i Bjerre & Ladegaard, 2007, s. 51) når sprog skal tilegnes.

Eftersom eleverne lytter til hinanden fortælle, får de *forståeligt input* (Krashen, 1985, i Bjerre & Ladegaard, s. 50) (hvis man antager, at elevernes sproglige niveauer er tilnærmelsesvis ens). For at der, ifølge Krashen, skal være optimal sprogtilegnelse, må der derfor være "+1". Dette kan eleverne møde i interaktionen med hinanden, og ved, at det faglige stof bliver gjort tilgængeligt (Krashen, 1985, i Bjerre & Ladegaard, s. 50-51), som det er det eleverne hjælper hinanden med at gøre i rollelæsningsaktiviteten gennem: "*rotating role reading (1: Read aloud, 2: Hard words, 3: Sum up og 4: Headline).*" (Bilag 5, s. 31, Klasse 1).

Når eleverne benytter sig af samtaleturningerne: "*Eleverne får at vide, at de skal begrunde deres svar med hele sætninger og ikke kun enkelte ord. [...]*Eleverne taler livligt med hinanden." (Bilag 5, s. 31,

Klasse 1), bliver der talt livligt i klassen, hvorfor aktiviteten er kommunikativ og interagerende eleverne imellem. Sprogtilegnelsemulighederne ved denne aktivitet kan både beskrives ved brug af *interaktionshypotesen*, hvor eleverne i samtalen har mulighed for *sproglige forhandlinger* og *hypotesetestning*, hvilket gør, at eleverne kan bearbejde *inputtet* i samspelet med andre (Long, 1983, s. 51; Swain, 1995, s. 53 i Bjerre & Ladegaard, 2007). Ydermere vil der i samtaler med åbne spørgsmål være mulighed for, at eleverne kan producere output og undervejs *teste hypoteser*, blive *opmærksomme* på deres sprog/manglende sprog og bruge den *metasproglige funktion*, der gør, at eleverne er nødt til at reflektere over sprogets form, når de skal formidle indholdet af deres output (Swain, 1995, i Bjerre & Ladegaard, 2007, s. 54). Det kan være svært at måle hvorvidt eleverne har tilegnet sig målsproget, men ift. til standpunktskarakterer har Klasse 1 et gennemsnit på 6,7 i skriftlig engelsk og 6,3 i mundtlig engelsk (bilag 14, s. 36, Klasse 1).

Klasse 2

De primære aktiviteter der indgår i Klasse 2's undervisning er: Samtale ud fra diskussionsspørgsmål, oversættelse af ord, oplæsning af tekst og at eleverne selv skal lave et plot til et realityshow (bilag 5, s. 32, Klasse 2). Den første aktivitet observeres således: "[...]eleverne [taler] sammen i par. Læreren går rundt og lytter og taler med. Ikke alle taler engelsk. Da eleverne er færdige med at snakke sammen i par, bliver der lavet en opsamling i plenum, om hvad de snakkede om." (Bilag 5, s. 32, Klasse 2). Her kan der argumenteres for, at eleverne har mulighed for at producere *output*, men i stedet for at *presse sproget*, taler eleverne på dansk, hvorfor de ikke giver sig selv mulighed for at bruge *hypotesetestningsfunktionen* (Swain, 1995, i Bjerre & Ladegaard, 2007, s. 53-54) eller indgå i *sproglig forhandling* (Long, 1983, i Bjerre & Ladegaard, 2007, s. 51). Dette kan skyldes, at eleverne ved brug af *opmærksomhedsfunktionen* (Swain, 1995, i Bjerre & Ladegaard, 2007, s. 54) har fundet ud af, at 'kløften' mellem nuværende sproglige niveau og målsprog er for stor. Ved at læreren går rundt og taler med eleverne imens, hjælper læreren, som den mere kompetente sprogbruger i *interaktionen*, med at skabe mulighed for *sproglig forhandling* (Long, 1983, i Bjerre & Ladegaard, 2007, s. 51), hvilket er den samme sprogtilegnelsehypotese, der gør sig gældende, når eleverne sammen skal finde på et plot til et realityshow: "[...]eleverne [skal] finde på deres egen realityshow, og skrive deres idéer ned på engelsk. Det meste elevsnak er igen slået over på dansk. [...]Læreren går rundt mellem makkerpar og stiller spørgsmål til deres realityshow-idéer: "What do they have to do?", "What if...", "So could it be...?", "Maybe you should...", "I'm curious – I just want to know...". " (Bilag 5, s. 32, Klasse 2).

Når der skal oversættes ord forud for læsning af teksten om reality (bilag 5, s. 32, Klasse 2), lægger aktiviteten sig op ad sprogtilegnelse jf. *Inputhypotesen* (Krashen, 1985, i Bjerre & Ladegaard, s. 50), eftersom gloserne er '+I', der skal bruges til at udfordre eleverne i teksten, der – udover gloserne – står for at være *det forståelige input* (Krashen, 1985, i Bjerre & Ladegaard, s. 50.). Ift. Klasse 2's standpunktskarakterer i, har klassen en gennemsnit på 5,7 i skriftlig engelsk og 4,9 i mundtlig engelsk (bilag 14, s. 36, Klasse 2).

Opsummering og diskussion

Ift. den mundtlige stimulering af tale og elevernes sprogtilegnelse i denne sammenhæng, fremgår det af analysen, at der, som nævnt tidligere, er høj mundtlig aktivitet i Klasse 1. Dette ses også i analysen af situationerne i engelskundervisningen, hvor der er mulighed for sprogtilegnelse. Den mundtlige aktivitet gør, at der bliver produceret en betydelig del *output*. På samme tid skal eleverne tale sammen/interagere i grupper, og undervisningens indhold bidrager herudover med *input*. På den måde bliver der i Klasse 1's undervisning skabt rammer for, at eleverne kan tilegne sig målsproget gennem alle tre dimensioner/hypoteser, hvilket er vigtigt for andetsprogstilegnelsen (Bjerre & Ladegaard, 2007, s. 55). Ydermere kan CL-strukturerne bidrage til, at undervisningssituationerne bliver kommunikative, så eleverne har mulighed for at *forhandle* om sproget (Bjerre & Ladegaard, 2007, s. 53).

I Klasse 2 taler eleverne ikke lige så meget engelsk med hinanden, og ved at tale dansk i stedet for engelsk, mindskes muligheden for at *presse sproget, teste sproglige hypoteser* og indgå *sproglige forhandlinger*. Lærer 1 søger som kompetent sprogbruger at få eleverne i tale ved at interagere, for på den måde at tilbyde eleverne et forståeligt *input*, der kan forhandles sprogligt om, og hvor eleverne får mulighed for at producere *output*. Eftersom eleverne er mindre mundtligt aktive på engelsk i Klasse 2, bliver der færre muligheder for sprogtilegnelse, og der bliver dermed ikke tilegnet lige så meget sprog i Klasse 2 som i Klasse 1, hvilket de to klassers skriftlige og mundtlige karakterer ligeledes indikerer ved sammenligning.

Som belæg for, at dialogisk undervisning har en gavnlig effekt på elevernes læring (i denne sammenhæng sprogtilegnelse), er det nævneværdigt, at Alexander i 2014-2017 stod i spidsen for et randomiseret kontrolleret studie omfattende 5000 elever i tre engelske byer, hvor interventionen på 20 uger viste, at forsøgsgruppen, der modtog dialogisk undervisning, var 2 måneder foran kontrolgruppen (Neergaard, 2021, s. 166). Der er ikke noget signifikant belæg for, at det samme skulle gøre sig gældende i de to klasser jf. analysen af empirien, hvilket kan skyldes, at der kan være

mange andre faktorer i klasserne, der kan have betydning for læring og sprogtilegnelse, min metodiske tilgang eller kombinationen af begge.

Self-efficacy

I det følgende afsnit vil jeg anvende *self-efficacy* og de tilhørende fire kilder: *egne tidligere erfaringer*, *andenhåndsoplevelser*, *verbal feedback* og *fysiske fornemmelser* (Bandura, 1977, 1997, i Ågård, 2018, s. 29) på min empiri for at analysere hvilken effekt lærernes stimulering af elevernes aktive mundtlige deltagelse og dialog har på elevernes *self-efficacy*/forventninger til egne evner.

Klasse 1

For at indsamle kvantitativ data på elevernes *tidligere erfaringer* og oplevelser ved at deltage i engelskundervisningen, spurgte jeg ind til, om eleverne oplever og føler, at de er gode til engelsk, samt om de oplever, at kunne det de skal kunne i engelsk, da disse data om disse oplevelser kan give en indikation af elevernes resultater om erfaringer, og om eleverne har oplevet succes eller nederlag i faget. I Klasse 1 svarer eleverne følgende på spørgsmålet ”Oplever du, og føler du, at du er god til engelsk?": 40 % 'Ja, meget', 35 % 'Ja, lidt', 15 % 'Hverken eller', 10 % 'Nej, ikke så meget' og ingen oplever, at de slet ikke er gode til engelsk. Samlet set oplever 75 % af Klasse 1, at være enten meget eller lidt gode til engelsk (bilag 8, s. 33, Klasse 1). Til spørgsmålet ”Oplever du, at du kan det, du skal kunne i engelsk?” fordeler svarene sig som følgende: 85 % 'Ja' og 15 % 'Nej' (bilag 9, s. 34, Klasse 1).

Andenhåndsoplevelser handler om hvad man oplever andre gøre – dette kan både være ift. opgaveløsning, feedback mv. (Bandura, 1977, 1997, i Ågård, 2018, s. 29). Derfor har jeg i mit spørgeskema spurgt ind til, i hvilken grad eleverne oplever klassekammeraterne deltage aktivt mundtligt i undervisningen på en skala fra 1-5. Svarene fordeler sig som følgende på skalaen: 0 % på '1', 20 % på '2', 50 % på '3', 25 % på '4' og 5 % på '5' (bilag 10, s. 34, Klasse 1). Denne fordeling viser, at størstedelen af eleverne oplever hinanden som aktivt mundtligt deltagende, hvorfor *andenhåndsoplevelsen* af dette kan virke motiverende for deltagelse og have en positiv indvirkning på den enkelte elevs *self-efficacy*, når han/hun kan se, at andre også kan mestre opgaven/den aktive mundtlige deltagelse.

Også den *verbale feedback* er en afgørende kilde til elevens motivation og selvopfattelse (Bandura, 1977, 1997, i Ågård, 2018, s. 28-29). For at belyse dette har jeg spurgte jeg først eleverne i hvilken grad, på en skala fra 1-5, de føler, de kan sige noget uden frygt for at svare forkert, hvor '1' er ”Jeg frygter at svare forkert” og '5' er ”Jeg frygter ikke at svare forkert”, da dette kan være en indikator

på, om den verbale feedback eller tilskyndelser fra læreren er anerkendende eller opmuntrende. Klasse 1 svarede følgende: 0 % på '1', 30 % på '2', 20 % på '3', 35 % på '4' og 15 % på '5' (bilag 11, s. 34-35, Klasse 1). 30% af eleverne ligger derfor i den ende af skalaen, hvor de frygter at svare forkert, 20 % ligger i midten, sammenlagt befinder 50 % af eleverne sig i den ende af skalaen, hvor de føler det trygt at svare forkert.

Ydermere blev eleverne spurgt om, hvordan de har det med at skulle svare på lærerens spørgsmål i timen: 20 % svarer 'Rigtig godt', 30 % svarer 'Godt', 35 % 'Hverken eller', 10 % 'Dårligt' og 5 % 'Rigtig dårligt' (Bilag 6, s. 32, Klasse 1). Sammenlagt 50 % af eleverne har det godt eller rigtig godt med at besvare spørgsmål, hvilket kan være de samme 50 %, der føler sig mest trygge med at svare forkert. Disse resultater afspejles i, hvad Lærer 1 siger om feedback i sin undervisning: "[...]det er sjældent, at jeg starter med bare at stille et spørgsmål ud i klassen fordi, så ved jeg godt, at hvis jeg gør det, så er der ikke nogen, eller der sidder måske to og rækker hånden op[...]" (bilag 3, s. 29, spm. 7, Lærer 1), hvilket ligeledes blev nævnt tidligere i analysen om dialog i Klasse 1, hvor der manglede at undervisningen blev *deliberativ* (Kirkegaard, 2018, s. 61-62; Neergaard, 2021, s. 167-168). I observationen kan det læses, at Lærer 1 giver *verbal feedback* som eksempelvis: ""You have done a lot of nice talking". [...]Grupperne kommer med deres bud, hvortil læreren svarer med et "Okay" eller "Yeah" i en opmuntrende tone og slutter med "Thank your very much. You did a good job."" (bilag 5, s. 31, Klasse 1).

Jeg har undersøgt self-efficacy-kilden *fysiske fornemmelser* (Bandura, 1977, 1997, i Ågård, 2018, s. 29) ved kvantitativ dataindsamling ved at spørge eleverne, om hvordan de har det med at deltage mundtligt i engelsktimerne (ovenstående data fra bilag 6, klasse kunne også have været benyttet). I Klasse 1 svarer 20 % 'Rigtigt godt', 60 % 'Godt', 10 % 'Hverken eller' og 10 % svarer 'Rigtig dårligt' (bilag 12, s. 35, Klasse 1). Det er derfor 80 % af eleverne, der har det godt eller rigtig godt ved at deltage mundtligt i engelsktimerne. For at undersøge nærmere, hvilke *fysiske fornemmelser*, der er blandt eleverne, spurgte jeg ind til dette, hvortil enkelte svarede følgende: "[Jeg er] ikke bange for at snakke engelsk [da] jeg gerne vil udvikle mig og det er sjovt" (Bilag 13, s. 35-36, Klasse 1), "[Jeg hakker i det], når jeg skal snakke højt i engelsk. Jeg er også vildt nervøs, hvis[...] vi skal læse op eller gennemgå noget højt i klassen, fordi jeg er bange for at skulle sige noget højt." (Bilag 13, s. 35-36, Klasse 1) eller "Jeg har det fint med at deltage, fordi jeg føler jeg er god nok." (Bilag 13, s. 35-36, Klasse 1). Elevsvarene er konkrete eksempler på, hvilke fornemmelser og forventninger til egne evner, der kan have betydning for ens aktive mundtlige deltagelse.

Klasse 2

Om Klasse 2's *tidligere erfaringer* i engelsk, viser den kvantitative data følgende: I Klasse 2 svarer eleverne på spørgsmålet "Oplever du, og føler du, at du er god til engelsk?" således: 31,3 % 'Ja, meget', 37,5 % 'Ja, lidt', 12,5 % 'Hverken eller', 12,5 % 'Nej, ikke så meget' og 6,3 % 'Nej, slet ikke'. Samlet set oplever 68,8 % af Klasse 2, at være enten meget eller lidt gode til engelsk (bilag 8, s. 33, Klasse 2). Til spørgsmålet "Oplever du, at du kan det, du skal kunne i engelsk?" fordeler svarene sig som følgende: 81,3 % 'Ja' og 18,8 % 'Nej' (bilag 9, s. 34, Klasse 2), hvilket indikerer, at størstedelen af eleverne oplever/har erfaringer med positive resultater og succes i engelsk.

Ift. Klasse 2's *andenhåndsoplevelser* (Bandura, 1977, 1997, i Ågård, 2018, s. 29) fordeler svarene sig som følgende, når adspurgt i hvilken grad eleven oplever klassekammeraterne deltage aktivt mundtligt i undervisningen på en skala fra 1-5: 6,3 % på '1', 50 % på '2', 31,3 % på '3', 6,3 % på '4' og 6,3 % på '5' (bilag 10, s. 34, Klasse 2). Denne fordeling viser, at størstedelen af eleverne i mindre grad oplever hinanden som aktivt mundtligt deltagende sammenlignet med Klasse 1, hvorfor *andenhåndsoplevelsen* som kilde til *self-efficacy* – der her er at se, hvad andre gør – ikke bidrager lige så meget til den enkelte elevs *self-efficacy*.

Ift. den *verbale feedback* (Bandura, 1977, 1997, i Ågård, 2018, s. 29) spurgte jeg ligeledes eleverne i Klasse 2 på en skala fra 1-5 i hvilken grad, de føler, de kan sige noget uden frygt for at svare forkert, hvor '1' er "Jeg frygter at svare forkert" og '5' er "Jeg frygter ikke at svare forkert. Klasse 1 svarede følgende: 12,5 % på '1', 6,3 % på '2', 25 % på '3', 31,3 % på '4' og 25 % på '5' (bilag 11, s. 34-35, Klasse 2). Samlet ligger 18,8 % af eleverne derfor i den ende af skalaen, hvor de frygter at svare forkert, 25 % ligger i midten, og sammenlagt 56,3 % af eleverne sig i den ende af skalaen, hvor de føler det trygt at sige noget uden frygt for at svare forkert.

Herudover blev eleverne adspurgt, hvordan de har det med at skulle svare på lærerens spørgsmål i timen: 18,8 % svarer 'Rigtig godt', 43,8 % svarer 'Godt', 12,5 % 'Hverken eller', 12,5 % 'Dårligt' og 12,5 % 'Rigtig dårligt' (bilag 6, s. 32, Klasse 2). Sammenlagt svarer 62,6 % af eleverne, at de har det godt eller rigtig godt med at besvare spørgsmål. Om at give feedback i engelskundervisningen, siger Lærer 2 følgende: "*Jeg [gentager elevens svar] for at bekræfte, at "det var det du sagde" og så køre videre. Det er meget sjældent, at jeg siger, at det er decideret forkert [...] Men jeg prøver at opfordre dem til at gøre noget mere – spørge ind til det de siger, hvis nu det er et kort svar, spørge ind til, hvorfor de synes det eller. Men, ja, eller få nogen til at supplere, hvis vedkommende kun lige har lidt, [...] bare de kommer med lidt.*" (bilag 3, s. 30, spm. 7, Lærer 2). Et konkret eksempel på

verbal feedback fra Lærer 2: "[Læreren] nikker og siger "okay" og en enkelt gang "oh, yeah, that's a good one" på en opmuntrende måde." (bilag 5, s. 32, Klasse 2).

Hvordan eleverne har det med at svare på spørgsmål i timerne, kan også hænge sammen med self-efficacy-kilden *fysiske fornemmelser* (Bandura, 1977, 1997, i Ågård, 2018, s. 29). Data på hvordan Klasse 2 har det med at deltage mundtligt i engelsktimerne fordeler sig således: 12,5 svarer 'Rigtig godt', 31,3 % 'Godt', 25 % 'Hverken eller', 25 % 'Dårligt' og 6,3 % 'Rigtig dårligt'. Dette betyder, at sammenlagt 43,8 % af eleverne har det rigtig godt eller godt med at deltage mundtligt i engelsk (bilag 12, s. 35, Klasse 2). Om sine egne oplevelser og fornemmelser svarer eleverne f.eks.: "[Jeg kan] ikke lide at tale ud højt og få opmærksomhed." (bilag 13, s. 35-36, Klasse 2), "fordi jeg er god til det" (bilag 13, Klasse 2), "Altså jeg synes det er fint. Men også lidt dårligt. [...]" (bilag 13, s. 35-36, Klasse 2), "Normalt har jeg også de rigtige svar men det er det om at være sikkert på om det er rigtigt." eller "jeg opdager at jeg bliver rigtig nervøs" (bilag 13, s. 35-36, Klasse 2). Citaterne viser eksempler på ubehagelige fornemmelser ift. at modtage opmærksomhed, usikkerhed og nervøsitet, som kan være med til at forringe ens niveau af *self-efficacy*.

Opsummering og diskussion

Sammenligner man de to klassers self-efficacy-kilde *egne tidligere erfaringer*, kan man se, at data indikerer, at eleverne i Klasse 1 har en lidt højere forekomst af positive erfaringer, eftersom Klasse 1 samlet set ligger 6,2 procentpoint højere end Klasse 2, når det kommer til oplevelsen af at være lidt eller meget gode til engelsk. Ligeledes ligger Klasse 1 3,7 procentpoint højere i elevernes oplevelse af at kunne det, de skal i faget. Der er forskel på de to klasser men marginal.

Ift. elevernes oplevelser af hinandens mundtlige deltagelse, er eleverne i Klasse 1 mere positivt stemte end eleverne i Klasse 2, hvorfor *andenhåndsoplevelser* som kilde til self-efficacy i teorien vil bidrage til et bedre niveau af self-efficacy i Klasse 1. Men kilden indeholder også et aspekt af feedback, da oplevelsen af hvilken feedback andre elever får, også bidrager til andenhåndserfaringen, hvorfor empirien for den *verbale feedback* også er interessant. I Klasse 1 har vi kunnet læse, at læreren sjældent vælger at stille spørgsmål i plenum, og at bl.a. 30 % af eleverne ligger i enden af skalaen, hvor de frygter at svare forkert, 20 % i midten og sammenlagt befinder 50 % af eleverne sig i den ende af skalaen, hvor de føler det trygt at svare forkert. I Klasse 2 er det 56,3 %, der føler, at de trygt kan sige noget uden frygt for at svare forkert. Når det handler om *verbal feedback* som kilde til self-efficacy, er det ikke kun feedback og tilskyndelser fra læreren, der er betydelige, men også verbal feedback fra forældre og klassekammeraterne (Bandura, 1977, 1997, i Ågård, 2018, s. 29). Derfor er

det efterstræbelsesværdigt, at der bliver flere en 50 % af eleverne i Klasse 1, der oplever trygt at kunne svare forkert taget i betragtning af at Lærer 1 i observationen fortæller eleverne at: ”*det skal være trygt at deltage*” (Bilag 5, s. 31, Klasse 1).

Hvis man ser på tallene for, hvordan eleverne har det med at svare på lærerens spørgsmål i timen, er det sammenlagt 50 % i Klasse 1 og 62,6 % af eleverne i Klasse 2 der svarer, at de har det godt eller rigtig godt med at besvare spørgsmål. Disse resultater nærmer sig meget, hvad der også kan være kilder til *fysiske fornemmelser*. Derfor er det interessant, at 80 % af eleverne i Klasse 1 svarer, at de har det godt eller rigtig godt med at deltage aktiv mundtligt, hvor samme tal for Klasse 2 er 43,8 %. Dette kan evt. skyldes Lærer 1's opmærksomhed på, at det ikke er udbytterigt for klassens sproglige produktion at stille spørgsmål i plenum (jf. bilag 3, s. 29, spm. 7, Lærer 1), hvorfor Lærer 1 i stedet benytter CL-strukturer. Min teoretiske og analytiske tilgang er langt fra detaljeret og altomfattende nok til at beskrive alt, hvad der kan gøre sig gældende i en undervisningssituation, når det kommer til *self-efficacy*. I det hele taget, er det vigtigt, at når man underviser i andetsprog, at der er et gunstigt læringsmiljø, der kan understøtte dette (Lindhardsen & Christensen, 2011, s. 11).

Kritik af metode

Ift. til mit undersøgelsesdesign, så kunne jeg, i retrospekt, have udført et 'pilot-interview' eller geninterviewet inden den endelige undersøgelse, da det kræver øvelse at anvende forskellige spørgsmålstyper og skabe frugtbar dialog jf. Bourdieus eller Kvaes tilgang til denne problematik (Glasdam, 2016, s. 141-142). Ligeledes kunne jeg på forhånd have afprøvet mine andre metoder til empiriindsamling, hvilket muligvis havde givet mere klarhed på nogle parametre, og højnet kvaliteten i den kvalitative data og især den kvantitative data, da jeg kunne have afprøvet spørgsmålene. Dette kunne have givet mulighed for en forbedring af undersøgelsens validitet/gyldighed og reliabilitet (Schlüntz, 2016, s. 282-285). Ydermere kunne jeg have indhentet kvalitativ data i form af interviews med elever, da dette havde givet mulighed for mere grundig undersøgelse af f.eks. kilder til *self-efficacy*, og på den måde givet en bedre undersøgelse af problemformuleringen og min hypotese. Herudover er det en undersøgelse af to klasser og tilhørende engelsklærere, hvorfor undersøgelsen viser et begrænset udsnit af virkeligheden, der ikke nødvendigvis er generaliserbart med resten af engelskundervisningen i folkeskolen.

Konklusion

Som det nævnes i indledningen, er der mange udfordringer med mundtlighed i fremmedsprogsundervisningen. En af dem, er, at det er svært at få eleverne til at deltage aktivt

mundtligt, og at der er mange ting, der kan have betydning for elevernes motivation for at deltage. Lærer 1 og Lærer 2, gav også udtryk for denne problemstilling: ”*Jeg oplever, at i klasserummet, der er de ikke meget for at sige noget. Men når de sidder i deres teams, så vil de gerne, ik’.*” (Bilag 3, s. 28, spm. 2, Lærer 1) og ”*Det er meget blandet. [...]men det er sådan meget fra person til person, men generelt er de ikke særligt vilde med at skulle sidde og tale engelsk foran klassen.*” (Bilag 3, s. 29, spm. 2, Lærer 2). Eleverne ser lidt anderledes på det, da 70 % af Klasse 1 og 50,1 % af Klasse 2 svarer, at de siger noget flere gange hver gang eller lidt hver gang. Der er forskel på de to klassers mundtlige aktive deltagelse, og analysen viser, at den mest betydelige forskel mellem, hvordan Lærer 1 og Lærer 2 stimulerer mundtlig aktivitet i klasserne, er, at Lærer 1, bruger Cooperative Learning som didaktisk metode til at aktivere eleverne og stimulere tale.

Ydermere har jeg undersøgt i hvilket omfang undervisningen er dialogisk, da jeg har hypotesen om, at undervisning, der stimulerer tale og er dialogisk, vil fremme elevernes forventninger til egne evner/self-efficacy i faget og som resultat af dette også deres sprogtilegnelse og faglige niveau. Jf. analysen af dialogisk undervisning i Klasse 1 og 2, er der ingen af de to klasser, hvori engelskundervisningen er fuldt ud dialogisk ud fra Alexanders seks principper/didaktiske ramme for dialogisk undervisning, hvorfor jeg ikke kan bevise, at forekomsten af dialogisk undervisning, set på som en isoleret parameter, giver bedre sprogtilegnelse eller self-efficacy, eftersom at undervisningen i Klasse 1 mangler at være *gensidig* og *deliberativ*. Sammenlignet med Klasse 1, er undervisningen i Klasse 2 lidt tættere på at være dialogisk, men at undervisningen her mangler at blive *mere fælles* og *deliberativ*. Ser vi på stimulering af mundtlig aktivitet som et enkelt parameter, viser undersøgelsen, at Klasse 1, der er mere mundtlig aktiv, og hvor der opstår flere muligheder for sprogtilegnelse grundet den didaktiske tilgang, opnår bedre resultater i standpunktskaraktererne.

Ift. de to klassers niveau af self-efficacy kan man se, at data der beskriver *egne tidligere erfaringer* indikerer, at eleverne i Klasse 1 har en lidt højere forekomst af positive erfaringer, eftersom Klasse 1 samlet set ligger 6,2 procentpoint højere end Klasse 2, når det kommer til oplevelsen af at være lidt eller meget gode til engelsk. Ligeledes ligger Klasse 1 3,7 procentpoint højere i elevernes oplevelse af at kunne det, de skal i faget. Der er forskel på de to klasser men marginal. Ift. *andenhåndsoplevelser* oplever eleverne i Klasse 1 hinanden som mere mundtligt aktive sammenlignet med Klasse 2, hvorfor denne kilde har en positiv effekt på self-efficacy i Klasse 1. Når det kommer til den *verbale feedback*, er der eksempler på, at lærerne kommer med positive kommentarer/feedback. Herudover er det kun 50 % af eleverne i Klasse 1, der føler at de kan sige noget uden frygt for at svare forkert og 56,3 % i Klasse 2. Ift. *fysiske fornemmelser* generelt svarer 80 % af eleverne i Klasse 1, at de har det godt eller

rigtig godt med at deltage aktiv mundtligt, hvor samme tal for Klasse 2 er 43,8 %. At eleverne i Klasse 1 er mere mundtligt aktive, og er mere motiverede til at deltage aktivt, kan bl.a. være et effekt af deres self-efficacy-niveau, men også Lærer 1's tilgang til at motivere til mundtlig aktivitet: "*Det kræver faktisk ikke så meget. Du skal faktisk bare selv komme ind til det og sige 'Nu skal I høre – nu skal vi have gang i noget supergodt', [...]de er gode til at deltage for de kan også godt lide struktur, også med dobbeltcirkler.*" (Bilag 3, s. 29, spm. 4, Lærer 1).

Overordnet set, og ud fra de parametre, der er målt på, viser Klasse 1 et bedre niveau af self-efficacy, hvilket derfor betyder, at eleverne i Klasse 1 har bedre forventninger til egne evner i engelskfaget. Dette kan indikere, at stimuleringen af den mundtlige aktivitet og self-efficacy i denne klasse, har en positiv effekt på elevernes sprogtiltagelse og faglige niveau.

Handleperspektiv

For at gøre projektet relevant i professionsfaglig kontekst, vil jeg komme med forslag, der kan stimulere den mundtlige aktivitet i engelskundervisningen, og dermed give mulighed for sprogtiltagelse jf. Outputhypotesen (Swain, 1995, i Bjerre & Ladegaard, 2007, s. 53) og Interaktionshypotesen (Long, 1983, i Bjerre & Ladegaard, 2007, s. 51), samt give positive mestringsforventninger/self-efficacy (Ågård, 2018, s. 30) samtidig med at undervisningen bliver dialogisk. Jeg foreslår, at den kommunikative dimension i ved den mundtlige aktivitet vil kunne løftes yderligere, hvis undervisningen bliver *gensidig og deliberativ* (Kirkegaard, 2018, s. 61-62; Neergaard, 2021, s. 167-168), da dette ville give et større kommunikativt formål, hvor eleverne kan undersøge og forstå hinandens forståelser give feedback, diskutere og argumentere for at løse en opgave. Dette kan f.eks. gøres ved at anvende en CL-struktur med et fokus på feedback og dialog, da metoderne fra CL bygger på dialogiske principper (Neergaard, 2021, s. 199) og beror sig på den socialkonstruktivistiske læringstænkning – hvortil læreprocesdomænet 'kommunikation i klasseværelset' gør sig relevant (Kagan & Stenlev, 2006, s. 64). Konkrete metoder/strukturer der kan benyttes er 'Guidet kammerat feedback' (Neergaard, 2021, s. 232) (bilag 15, s. 36), 'Karrusel-feedback' (bilag 16, s. 37) (Neergaard, 2021, s. 224; Kagan & Stenlev, 2006, s. 112-113) eller 'Ekspert-puslespil' (Kagan & Stenlev, 2006, s. 94) (bilag 17, s. 37). Ydermere vil feedback have betydning for self-efficacy jf. kilden *verbal feedback* (Bandura, 1977, 1997, i Ågård, 2018, s. 29), og på den måde motivere gennem samspilsprocesserne i strukturerne (Kagan & Stenlev, 2006, s. 15).

Litteraturliste

- Andersen, L. K. (Maj 2020). Udfordringer med mundtlighed. *Pædagogisk indblik 05 - Mundtlighed i fremmedsprogsundervisningen*, s. 19-24.
- Bjerre, M., & Ladegaard, U. (2007). *Veje til et nyt sprog - teorier om sprogtilegnelse*. Frederiksberg: Dansk lærerforenings Forlag.
- Bjørndal, C. R. (2013). 2: Observation som vurderende øje. I C. R. Bjørndal, *Det vurderende øje - Observation, vurdering og udvikling i undervisning og vejledning* (s. 34-70). Aarhus: Klim.
- Boding, J. (2019). Hvordan skriver du et teori afsnit i dit bachelorprojekt? I J. Boding, N. Mølgaard, & S. Pjengaard, *Bachelorprojektet i læreruddannelsen - en håndbog* (s. 89-105). København: Hans Reitzels Forlag.
- Brinkmann, S. (2010). 22. Etik i en kvalitativ verden. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard, *Kvalitative Metoder - en grundbog. 2. udgave* (s. 463-479). København: Hans Reitzels Forlag.
- Børne- og undervisningsministeriet. (2019). *Faghæfte for faget engelsk*. Hentet fra emu.dk: https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_Fagh%C3%A6fte_Engelsk_2020.pdf (besøgt d. 27. marts 2022)
- Færch, C. (1984). Chapter nine: Communication strategies. I C. Færch, R. Phillipson, & K. Hastrup, *Learner Language and Language Learning* (s. 154-166). Copenhagen: Nordisk Forlag.
- Glasdam, S. (2016). 7: Semistrukturerede interview af enkeltpersoner. I S. Glasdam, G. R. Hansen, & S. Pjengaard, *Bachelorprojekter inden for det pædagogiske område - indblik i videnskabelige metoder* (s. 119-151). København: Hans Reitzels Forlag.
- Hansen, G. R., Pjengaard, S., & Glasdam, S. (2016). 2: Juridiske regler og etiske aspekter. I G. R. Hansen, S. Pjengaard, & S. Glasdam, *Bachelorprojekter inden for det pædagogiske område - indblik i videnskabelige metoder* (s. 24-41). København: Hans Reitzels Forlag.
- Kagan, S., & Stenlev, J. (2006). *Cooperative Learning - undervisning med samarbejdsstrukturer*. København K: Alinea.
- Karnøe, J. K. (2014). 2. Forskning i politisk psykologi. I J. K. Karnøe, *Forskning i politisk psykologi* (s. 17-31). Systime: Aarhus C.
- Kirkegaard, P. O. (Juni 2018). Mundtlighed og dialog som en didaktisk opmærksomhed. *Kognition og Pædagogik - tidsskrift om gode læringsmiljøer nr. 108*, s. 54-67.
- Knoop, H. H., Holstein, B., Viskum, H., Lindskov, J. M., & Pedersen, R. W. (2018). *Elevoptimisme og trivsel i skolen*. Randers: Dansk Center for Undervisningsmiljø.
- Lindhardsen, V., & Christensen, B. (2011). *Sporfgagenes didaktik*. København: Dafolo.
- Neergaard, M. (2021). *Dialogisk undervisning - traditioner, teorier og metoder til praksis*. Frederikshavn: Dafolo.
- Schlüntz, D. (2016). Anvendelse af standardiserede spørgeskemaer. I S. Glasdam, G. R. Hansen, & S. Pjengaard, *Bachelorprojekter inden for det pædagogiske område - indblik i videnskabelige metoder* (s. 275-297). København: Hans Reitzels Forlag.

Slåttvik, A. B., Daugaard, L. M., & Jakobsen, A. S. (2020). *Kvalitetsudvikling, brobygning og videreudvikling - en behovsundersøgelse i faget engelsk på tværs af uddannelsessystemet*. Det Nationale Center for fremmedsprog.

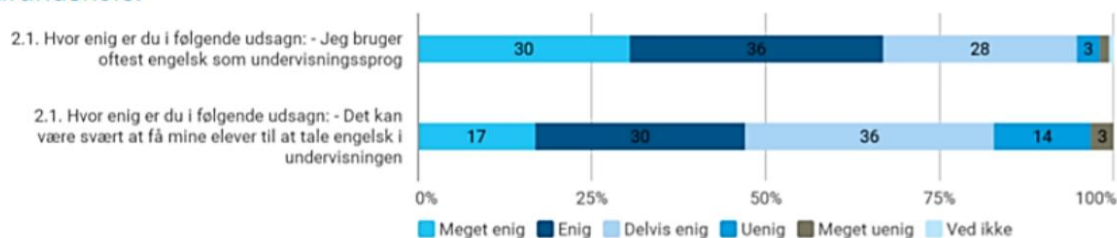
Stenlev, J. (2003). Cooperative Learning in foreign language teaching. *Sprogforum Nr. 25*, s. 33-45.

Ågård, D. (2018). *Motivation*. Frederiksberg C: Frydenlund.

Bilag

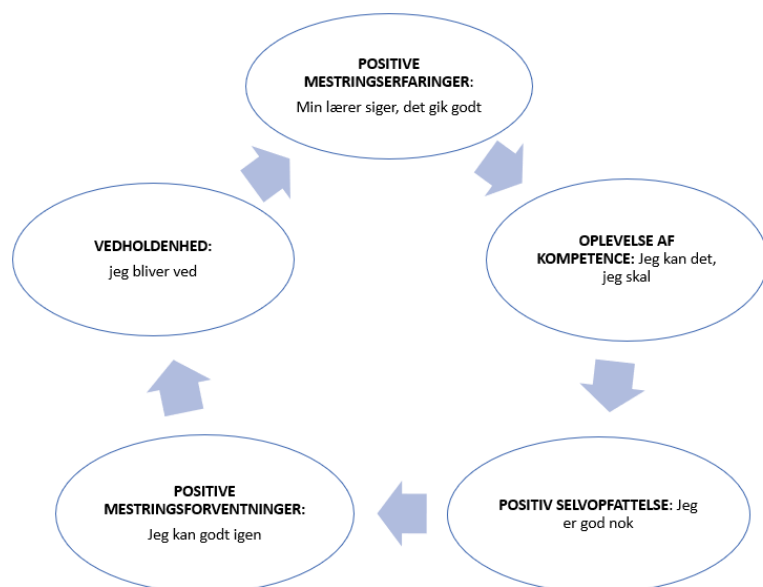
Bilag 1: Mange kan have svært ved at få deres elever til at tale engelsk i undervisningen

Grundskole:



Kilde: Slåttvik, A. B., Daugaard, L. M., & Jakobsen, A. S. (2020). Kvalitetsudvikling, brobygning og videreudvikling - en behovsundersøgelse i faget engelsk på tværs af uddannelsessystemet. S. 17. Det Nationale Center for fremmedsprog.

Bilag 2: Proces for mestringsforventninger



Kilde: Ågård, D. (2018). *Motivations*, s. 30. Frederiksberg C: Frydenlund. Model af Dorte Ågård. Egen bearbejdning.

Bilag 3: Interview af Lærer 1 og Lærer 2

'2. Hvordan oplever du, at eleverne har det med at tale engelsk i timerne?

- Hvad tror du, det er, der gør, at de har det på den måde?

Lærer 1: Jeg oplever, at i klasserummet, der er de ikke meget for at sige noget. Men når de sidder i deres teams, så vil de gerne, ik'. Så derfor der bruger jeg – jeg har altid CL-struktur med inde fordi, jeg synes det er en styrke, når de sidder i deres team, og laver rollelæsning eller små samtaleøvelser, og der får de sagt rigtig meget. Det er ... Altså jeg bruger mindre det der med at gennemgå højt i klassen, men indimellem så læser de også højt, og vi snakker om et eller andet fælles i klassen, men det er ikke der, hvor der kommer flest på banen. Der kommer dem på banen, som har modet til det, og så sidder der en hel masse, der ikke siger noget. Så det, der fungerer – der hvor de får sagt noget, det er i deres teams.

Lærer 2: Det er meget blandet. Meget blandet. Nogen vil jo helst ikke sige noget, og andre de er jo på hele tiden, men det er selvfølgelig alt efter, hvor dygtige de er. Dem der er allermest – ej, det ved jeg sgu ikke engang om det er- For der sidder også nogen [...] som kan rigtig meget, men som ikke viser det, som måske ikke gider eller ikke har lyst øhm... men det er sådan meget fra person til person, men generelt er de ikke særligt vilde med at skulle sidde og tale engelsk foran klassen. Det er 9. årgang, og der er nogle karakterer, der kan motivere dem for at være noget mere med, og hvis man minder dem om det – ”husk nu lige, at vi skal snart give karakterer, vis mig nu lige” eller et eller andet, så kan det godt være, at de sådan lige opper sig i en periode, men ellers så synes jeg, at det er nok sådan lidt præstationsangst – at de er bange for at svare forkert. Så tit og ofte, så vil jeg lade dem tale om et spørgsmål i grupper først, sådan så de har drøftet det, de har måske skrevet et par stikord ned, og så er de som regel mere trygge ved at skulle sig noget ud i klassen, hvis de sådan lige har talt med nogle andre om det – de ved at ...øh... der er ikke nogen, der griner af dem eller synes, at det er et mærkeligt svar, for nu har de siddet som gruppe og er blevet enige om et svar. De er enormt trygge i de **små grupper**, men lige så snart det er – og de sidder jo en lille klasse [16] – og de sidder måske en tretten fjorten stykker hver dag i gennemsnit, og man tænker hvad er problemet i at skulle fortælle noget eller sige noget foran klassen. [...] Der generelt bare ikke gode til at skulle sige noget højt foran andre.

'4. Hvordan får du eleverne til at deltage mundtligt i timerne?

- Hvilke overvejelser gør du dig om, hvordan eleverne kommer i spil mundtligt?
- Hvordan motiverer du dem til det?
- Hvilken effekt tænker du, at det har, at eleverne får positive oplevelser i engelsk?

Lærer 1: Det kræver faktisk ikke så meget. Du skal faktisk bare selv komme ind til det og sige ”Nu skal I høre – nu skal vi have gang i noget supergodt”, eller. Jeg synes faktisk, at de er gode til at deltage for de kan også godt lide struktur, også med dobbeltcirkler. Eller gå rundt og snakke sammen: ”find someone who...” eller sådan et eller andet. Jeg synes at de er gode til det.

Det har da en kæmpestor effekt [at eleverne får positive oplevelser med engelsk] altså på mange fronter – både rent fagligt men også personligt, så øh.

Lærer 2: Jamen rigtig meget, at der bliver arbejdet i grupper to og to eller i små grupper, og så nogle gange, så tager vi det fælles bagefter, og andre gange så lader vi det blive i grupperne og lytter imens de arbejder, og så er det bare der snakken bliver. Det kan være, at jeg har nogle spørgsmål, jeg smider op på tavlen, et eller andet helt tilfældigt spørgsmål – ”Hvad ville du gøre hvis du vandt en million?” – sådan et eller andet, og så kan der komme en masse spørgsmål, som de kan snakke om med deres makker bare for, at de kan få talt noget engelsk. Og det behøver ikke altid komme ud i plenum, men bare det, at de får snakket med sidemakkeren – det er nok det jeg gør primært for at få dem til at sige så meget som muligt, for så er der også bare syv der taler på en gang i stedet for, at der bare er én i løbet af sådan en time.

Jeg prøver [at motivere ved] at finde nogle emner som kunne fange dem og finde nogle temaer tekster og nogle film, klip fra YouTube – altså jeg prøver at finde noget som kunne være interessant for dem, så kommer det andet som regel lidt nemmere, hvis de synes, at det er interessant.

Det betyder alt [at eleverne får positive oplevelser i engelsk] tænker jeg. At de får positiv respons, at man roser dem, eller at nogle kammerater synes, at de har lavet noget godt eller det virker jo på alle mennesker, at man bliver anerkendt eller rost.

'7. Hvordan svarer du eleverne, når de mundtligt besvarer et spørgsmål i timen?

- Hvordan kunne sådan en interaktion lyde?
- Hvilken form for mundtlig feedback plejer du at give eleverne, når de besvarer et spørgsmål?

Lærer 1: Jamen man kan sige, at det er sjældent, at jeg starter med bare at stille et spørgsmål ud i klassen fordi, så ved jeg godt, at hvis jeg gør det, så er der ikke nogen, eller der sidder måske to og række hånden op, så det er sjældent, at det foregår på den måde – oftest så – eller, jo, så kan jeg godt stille et spørgsmål, og så kigger man sådan lige og ser, at der er ikke noget [og siger] at ”I skal lige snakke om det i teamet”. Øhm. Fordi, hvis jeg bare stiller spørgsmål, så er der ikke nogen, der svarer, men hvis jeg siger, at nu skal de lige snakke om det i teamet, så har de en sådan over for hinanden i deres lille, trygge gruppe sat ord på, og gjort sig nogle tanker i det hele taget, og så spørger jeg gerne ind ”hvad har I snakket om i jeres

team?”. Og så er det lige som om, at så er det nemmere at gå til. Så har de fået tænkt tankerne og fået sagt det højt, og så tør de også godt at sige det højt i klassen.

Det er svært at sige [hvilken feedback jeg giver], for det afhænger jo helt af situationen og emnet i det hele taget. Men man tilstræber selvfølgelig at høre det de siger, og møde dem, altså øhm, og undgå det der ’rigtigt eller forkert’ faktisk.

Lærer 2: Jeg har taget mig selv i rigtig mange gange at gentage, hvad det er de siger øh [griner] Jeg ved ikke hvorfor, men altså gentage for at bekræfte, at ”det var det du sagde” og så køre videre. Det er meget sjældent, at jeg siger, at det er decideret forkert [...] Men jeg prøver at opfordre dem til at gøre noget mere – spørge ind til det de siger, hvis nu det er et kort svar, spørge ind til, hvorfor de synes det eller. Men, ja, eller få nogen til at supplere, hvis vedkommende kun lige har lidt, altså, lægger også, sådan, synes jeg, at det er ligegyldigt, bare de kommer med lidt. Altså, hvis det er noget med at genfortælle en historie vi har set eller hørt, kan de bare komme med et eller andet, et eller andet. ”Jamen, hatten var blå” [og jeg svarer] ”Ja, super”, og så kan en anden lige sige hvor den har var eller et eller andet.

’11. Hvordan vil du mene, at man bedst lærer sprog?

Lærer 1: Faktisk så er det allerbedste at tale med nogen, der ikke taler dansk jo. Altså. Det bedste det – altså nu kommer det an på, om du spørger ind til, altså sådan udelukkende til de muligheder jeg har som lærer – fordi, hvis du får en [udvekslingsstudent] boende – jeg havde engang en elev, der havde det – hun lærte mere på det halve år, end i alle de timer vi har i folkeskolen. Så nogle autentiske personer. [læreren fortæller om, hvor supergodt det var at have internationale praktikanter, da det gave et boost i klassen]. Så det der med at få nogle autentiske personer ind, hvor eleverne er tvunget til det, så kan de faktisk også godt. For så kommer de der oprindelige sprogtilgængelsesstrategier i spil – som måske ikke altid er dem, som vi kommer til at følge her i skolen, ik – for vi kører jo grammatikkurser og sådan – der gør du jo egentlig ikke, hvis du egentlig bare skal ud of lære sproget sådan.

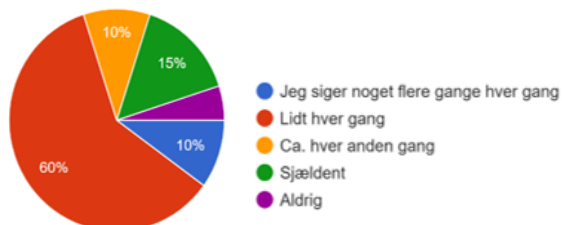
Bilag 4: Spørgeskemabesvarelser: Hvor ofte siger du noget i engelsktimerne?

Klasse 1:

Klasse 1

4. Hvor ofte siger du noget i engelsktimerne?

20 svar



Klasse 2

4. Hvor ofte siger du noget i engelsktimerne?

16 svar



Bilag 5: Observationer af engelskundervisning

Klasse 1

Det er den 16. marts 2022 kl. 10-11.30.

Eleverne sidder i grupper. Som det første i undervisningen tegner læreren et mind-map på tavlen med ”Reality-tv” inden i. Men inden at engeltimen kan begynde rigtigt, skal eleverne lave Trivselsmåling. Imens at eleverne laver trivselsmåling, skriver læreren planen på tavlen. Når de har færdiggjort trivselsmålingen, er det deres opgave at udfylde mindmappet om, hvad de ved om reality tv. De får to minutter til denne opgave. Der er stille i klassen imens, der bliver udfyldt mindmap.

"You are going to make a Round Robin. Tell each other – what have you written, what do you think, what do you know. And could you please start telling each other who is number 1,2,3 and 4?" Eleverne, der sidder grupper, fortæller hinanden hvilket nummer de er, og bliver sat i gang med at snakke om indholdet af deres mindmaps. Nummer 3 skal starte, og så går det med uret. Øvelsen varer cirka 5 minutter, og alle eleverne fortæller hinanden, hvad de har skrevet. Alle deltager. Dem, der ikke fortæller, lytter, og der bliver hovedsageligt talt engelsk. Læreren går rundt mellem grupperne og lytter.

Eleverne bliver nu bedt om at finde en tekst frem, der er den næste opgave. Teksten er delt i fire afsnit, og eleverne skal læse den med "rotating role reading" (1: Read aloud, 2: Hard words, 3: Sum up og 4: Headline). Læreren taler med eleverne om, at de laver rollelæsning fordi, det er godt for læseforståelse og samarbejde. Lærer: "Den her Headline ... hvad handler det om?... Hvad er en god overskrift?". Elev: "Ved at opsummere hele teksten med ét ord." Lærer: Ja, du er tæt på. Det er bare ikke lige ét ord, vel? Der må godt lige være et par stykker. Men det er i hvert fald det vigtigste – det er så man kan få det essentielle med.". Når der bliver læst højt, skal eleverne sætte streg under svære ord. Alle eleverne deltager i deres roller. Aktiviteten varer ca. 20 min. Eleverne får at vide, at det er ok, hvis de ikke lige kender et ord på engelsk, men skal så sige det på dansk i stedet for, hvis ikke makkeren kan hjælpe, da det skal være trygt at deltage, og man skal give hinanden tid til at skrive ned. Eleverne holder sig til deres roller. Læreren går rundt og hjælper og opmuntrer dem, der har brug for støtte til at få rollelæsningen til at fungere og stiller spørgsmål til det eleverne læser. En gruppe, der bliver færdig før tid, får at vide, at de skal snakke om de billeder, der hører til teksten. Læreren stopper eleverne ved at sige "Ok. Thank you very much, please, we are having a little break now. You did a good job here, I think". Fra ca. kl. 10:55-11:10 laves der et break, hvor eleverne skal slå med nogle samtaletærninger. Eleverne får at vide, at de skal begrunde deres svar med hele sætninger og ikke kun enkelte ord. Terningerne deles ud, og eleverne slår på skift i gruppen med terningerne. Ca. hvert femte minut roterer terningerne mellem bordgrupperne. Eleverne taler livligt med hinanden. Hvis de ikke kender ordet, de vil sige, prøver de at forklare det på anden vis, med fakter eller ved at sige det på dansk. Læreren stopper eleverne ved at sige "You have done a lot of nice talking".



Efter breaket vender eleverne tilbage til teksten, der arbejdes med. Alle grupper byder ind med deres overskrifter til de forskellige afsnit. Grupperne kommer med deres bud, hvortil læreren svarer med et "Okay" eller "Yeah" i en opmuntrende tone og slutter med "Thank your very much. You did a good job.". Eleverne skal nu i grupper arbejde med spørgsmål til teksten i ca. 5 minutter. Eleverne arbejder fokuseret og snakker om arbejdsspørgsmålene. Læreren går rundt og snakker med eleverne om spørgsmålene og stiller opfølgende spørgsmål. Den sidste aktivitet er 'Hangman', hvortil hver gruppe har fundet et ord som klassen skal gætte. Eleverne deltager aktivt i gættelegen.

Klasse 2

Det er den 18. marts 2022 kl. 12:15-13.45.

Klassen sidder i 'hestesko'. Der er skrevet en plan på tavlen. Læreren står i midten af klassen.

Til den første aktivitet taler eleverne sammen i par. Læreren gør rundt og lytter og taler med. Ikke alle taler engelsk. Da eleverne er færdige med at snakke sammen i par, bliver der lavet en opsamling i plenum, om hvad de snakkede om. Parrene svarer på runde. Når eleverne svarer optager læreren svarene ved at gentage det, der bliver sagt, nikker og siger "okay" og en enkelt gang "oh, yeah, that's a good one" på en opmuntrende måde. Ved det næste spørgsmål går læreren igen rundt og taler med eleverne om spørgsmålet. Mange elever slår hurtigt over i dansk. Ved opsamling optager læreren igen elevernes svar og stiller opfølgende og uddybende spørgsmål.

Fra kl. ca. 12:35-12:50 laver slår eleverne ord op, der indgår i den tekst som de skal læse. Eleverne skal oversætte ordene. Eleverne går i gang, og læreren går rundt og hjælper. Mange af eleverne taler nu dansk med hinanden. Eleverne bliver færdige med at slå ord op, og læser teksten op for hinanden i par. Når de har læst teksten, skal de besvare de fem spørgsmål fra planen og skrive ned. På et tidspunkt, er der nogle elever, der begynder at synge.

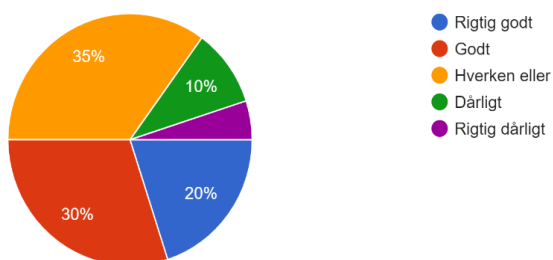
Ca. kl. 13 skal eleverne finde på deres egen realityshow, og skrive deres idéer ned på engelsk. Det meste elevsnak er igen slået over på dansk. Læreren gennemgår opgaven med et makkerpar og hjælper ved at stille spørgsmålene: What should the main idea be? What is the price? Who is the audience? What are the criterias for participating? Bagefter forklarer læreren opgaven på dansk. Når eleverne har lavet deres programkoncept, skal de præsentere det på engelsk. Læreren går rundt mellem makkerpar og stiller spørgsmål til deres realityshow-idéer: "What do they have to do?", "What if...", "So could it be...?", "Maybe you should...", "I'm curious – I just want to know..." Kl. 13:30 er de fleste elever færdige og nogle begynder at gå rundt og være rastløse eller fjoller rundt.

- 1) Talk about reality tv
 - a. What do you know about reality tv?
 - b. What show do you watch and why?
- 2) Vocabulary (copy sheet)
- 3) Read the text:
 - a. New info on realty tv?
 - b. Why is it so popular?
 - c. Why does some people sign up for it?
 - d. What is the message?
 - e. Would you sign up for at realty tv-show? Why/why not?
- 4) Make your own plot for at reality tv-show.

Bilag 6: Spørgeskemabesvarelser: Hvordan har du det med at skulle svare på din lærers spørgsmål i timen?

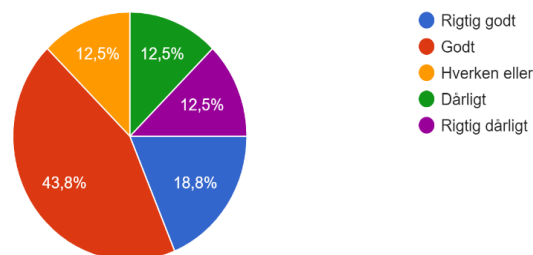
Klasse 1

13. Hvordan har du det med at skulle svare på din lærers spørgsmål i timen?
20 svar



Klasse 2

13. Hvordan har du det med at skulle svare på din lærers spørgsmål i timen?
16 svar

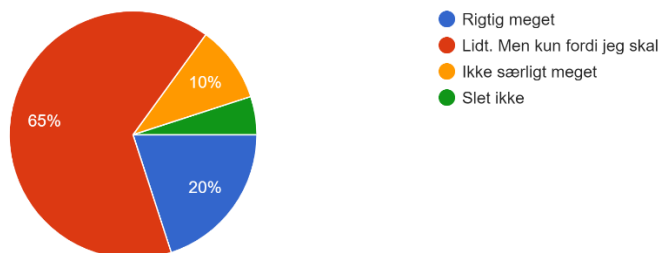


Bilag 7: Spørgeskemabesvarelser: I hvilken grad har du lyst til at deltage mundtligt i engelsktimerne, når det kun er din lærer, der taler og stiller spørgsmål?

Klasse 1:

14. I hvilken grad har du lyst til at deltage mundtligt i engelsktimerne, når det kun er læreren der taler og stiller spørgsmål?

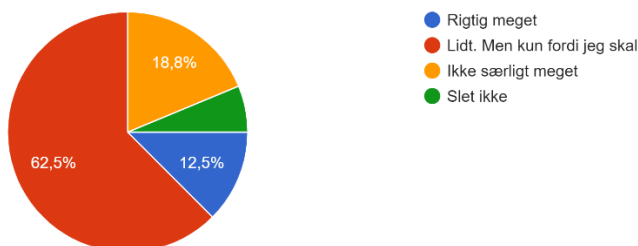
20 svar



Klasse 2:

14. I hvilken grad har du lyst til at deltage mundtligt i engelsktimerne, når det kun er læreren der taler og stiller spørgsmål?

16 svar

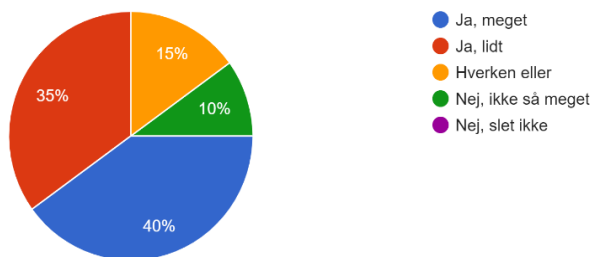


Bilag 8: Spørgeskemabesvarelser: Oplever du, og føler du, at du er god til engelsk?

Klasse 1

2. Oplever du, og føler du, at du er god til engelsk?

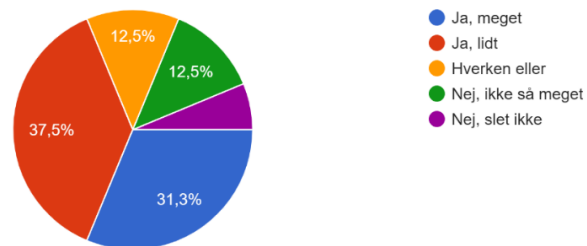
20 svar



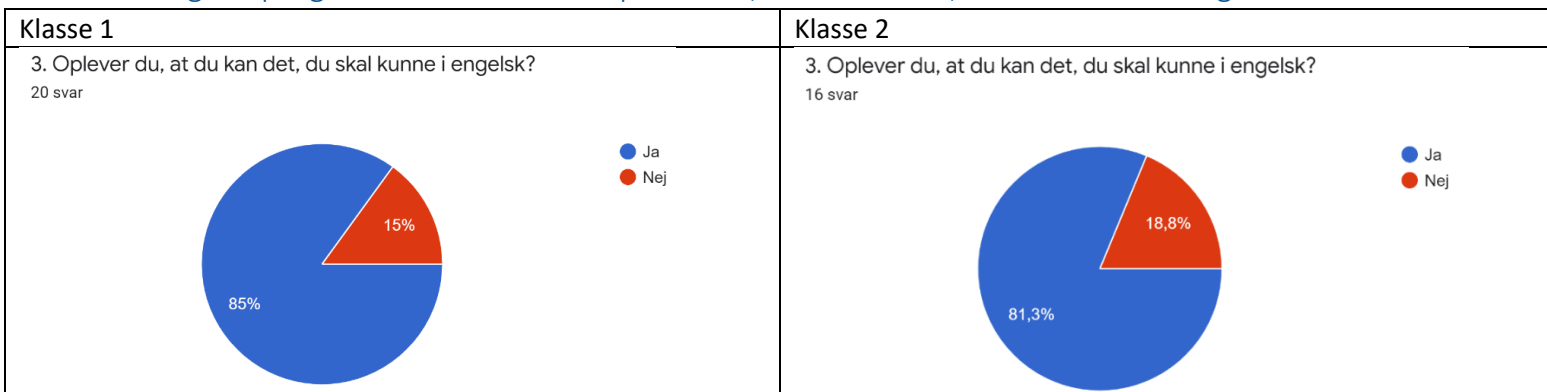
Klasse 2

2. Oplever du, og føler du, at du er god til engelsk?

16 svar



Bilag 9: Spørgeskemabesvarelse: Oplever du, at du kan det, du skal kunne i engelsk?



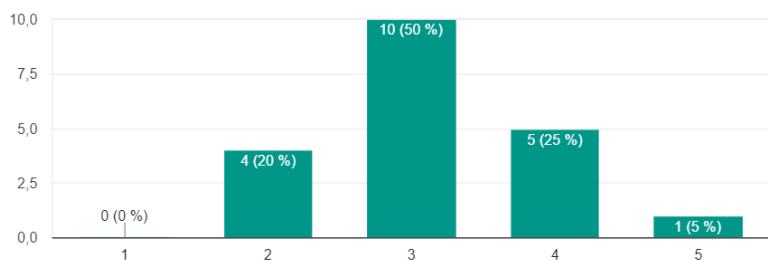
Bilag 10: Spørgeskemabesvarelser: På en skala fra 1-5, i hvilken grad oplever du så, at dine klassekammerater deltager aktivt mundtligt i engelsk?

Klasse 1:

7. På en skala fra 1 til 5, i hvilken grad oplever du så, at dine klassekammerater deltager aktivt mundtligt i engelsk?

Kopiér

20 svar

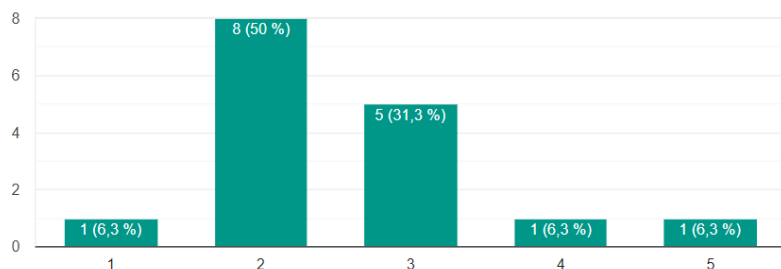


Klasse 2:

7. På en skala fra 1 til 5, i hvilken grad oplever du så, at dine klassekammerater deltager aktivt mundtligt i engelsk?

Kopiér

16 svar



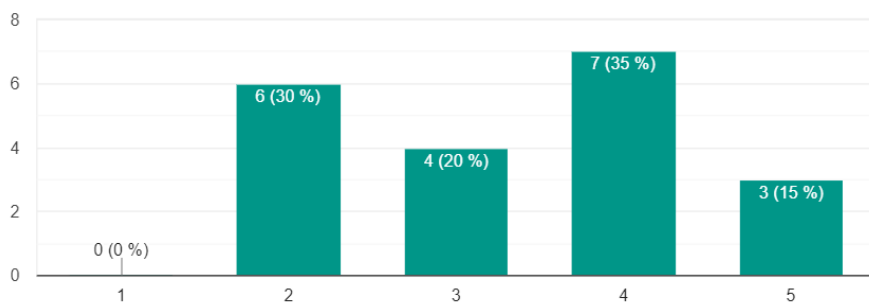
Bilag 11: Spørgeskemabesvarelser: På en skala fra 1-5 i hvilken grad føler du, at du kan sige noget uden frygt for at svare forkert?

Klasse 1:

10. På en skala fra 1-5: i hvilken grad føler du, at du kan sige noget uden frygt for at svare forkert?



20 svar

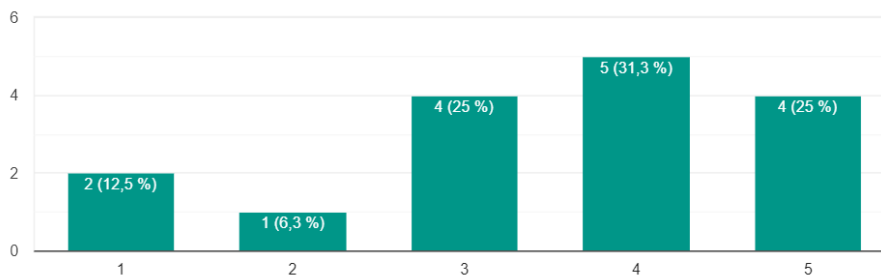


Klasse 2:

10. På en skala fra 1-5: i hvilken grad føler du, at du kan sige noget uden frygt for at svare forkert?



16 svar

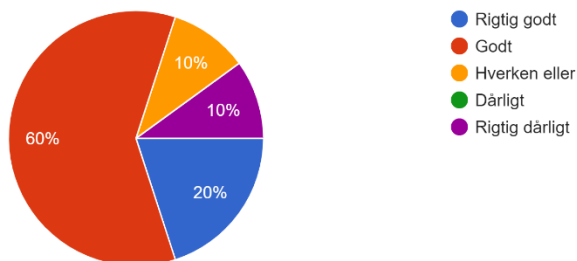


Bilag 12: Spørgeskemabesvarelser: Hvordan har du det med at deltage mundtligt i engelsktimerne?

Klasse 1

8. Hvordan har du det med at deltage mundtligt i engelsktimerne?

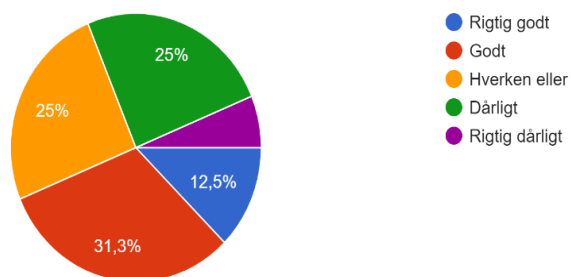
20 svar



Klasse 2

8. Hvordan har du det med at deltage mundtligt i engelsktimerne?

16 svar



Bilag 13: Udsnit af svar til 'Begrund dit svar fra nr. 8 og forklar, hvorfor du har det på den måde.' (bilag 12)

Klasse 1:

fordi jeg ikke er bange for at snakke engelsk der jeg gerne vil udvikle mig og det er sjovt

Jeg føler ikke selv at jeg er så god til engelsk og jeg hakker helt i det, når jeg skal snakke højt i engelsk. Jeg er også vildt nervøs allerede i starten af timen, hvis hun fortæller at vi skal læse op eller gennemgå noget højt i klassen, fordi jeg er bange for at skulle sige noget højt.

jeg har det godt eller mere fint nok, det ikke fordi jeg elsker det men det høre til at gå i skole.

Jeg føler at der bliver et større præs på mig hvis jeg skal sige noget højt, fx hvis man siger noget forkert eller udtaler det forkert så vil læren ikke få et bedre mundligt indblik i en men nok en dårligere.

Jeg har det bare fint med at deltage, fordi jeg føler jeg er god nok.

nogen gange kan jeg godt blive slået lidt ud eller blive nervøs når der sidder 23 andre der lytter, men jeg er begyndt at blive lidt mere ligeglad med hvor mange man skal snakke engelsk overfor.

Klasse 2:

Fordi jeg ikke kan lide at tale ud højt, og få opmærksomhed.

er ikke mega god til engelsk men vil gerne deltage

fordi jeg er god til det

Altså jeg synes det er fint. Men det er også lidt dårligt. Fordi at man ikke helt kan udtale nogen af ordne.

som sagt kan jeg godt lide engelsk, men er ikke specielt talende i engelsk og for det meste er det kun når enten jeg ved svaret eller jeg bliver spurgt om det. Normalt har jeg også de rigtige svar men det er det om at være sikkert på om det er rigtigt.

jeg opdager at jeg bliver rigtigt nervøs

Bilag 14: Standpunktskarakterer

Klasse 1	skriftlig	mundtlig	Klasse 2	skriftlig	mundtlig
Gns.	6,7	6,3	Gns.	5,7	4,9

Bilag 15: Guidet kammerat feedback

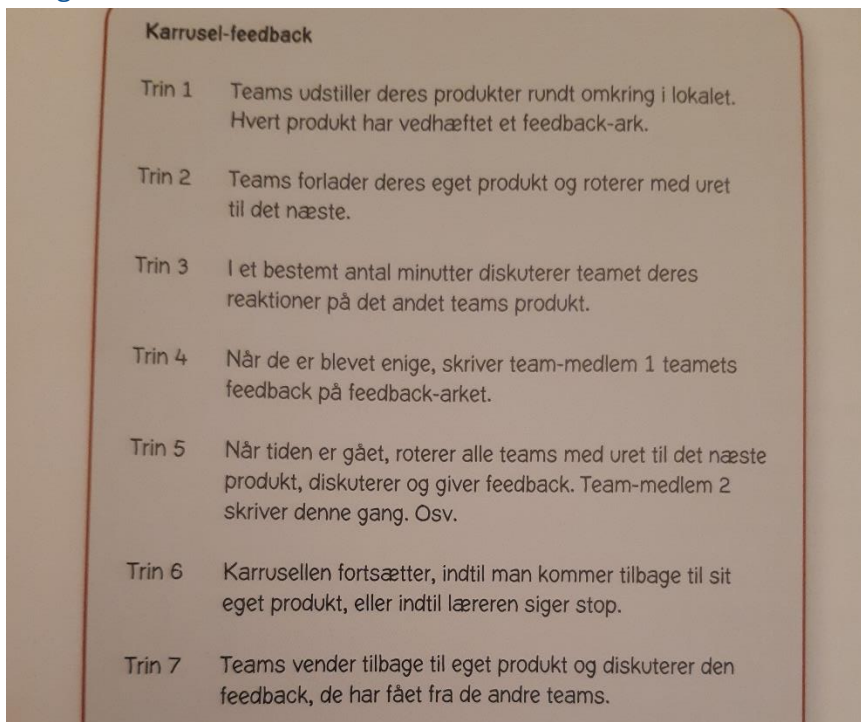
Metoden er bedst til de opgaver, hvor eleverne arbejder ud fra en række konkrete kriterier. Det kan være en tjekliste, en rubric eller en eksemplarisk model.

TRIN-FOR-TRIN:

1. Eleverne går sammen i par og bytter deres opgaveløsninger.
2. Vejled herefter eleverne igennem kriterierne ét for ét, og bed dem notere, hvad deres kammerat kan forbedre.
3. Eleverne afleverer nu opgaveløsningerne og feedback tilbage til deres kammerat.
4. Giv dem afslutningsvis tid til at revidere deres opgaver.

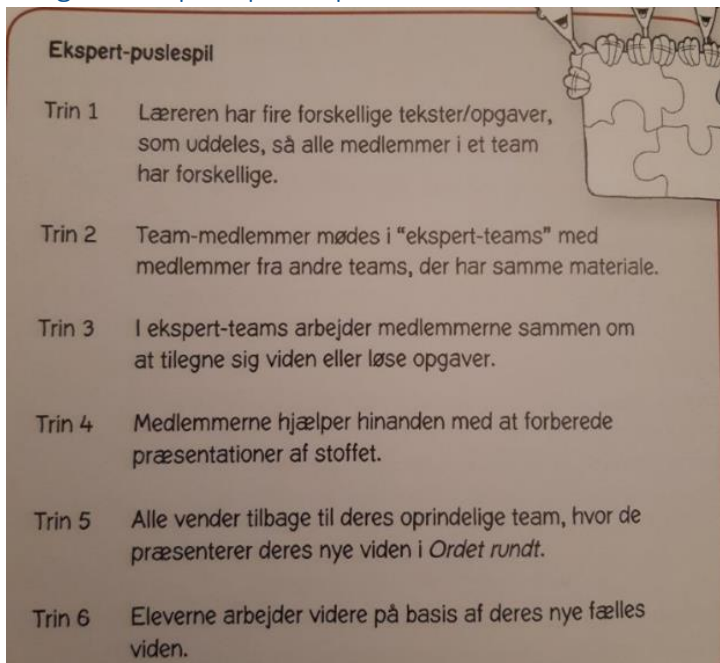
Kilde: Neergaard, M. (2021). *Dialogisk undervisning - traditioner, teorier og metoder til praksis*. Frederikshavn: Dafolo. S. 232.

Bilag 16: Karrusel-feedback



Kilde: Kagan, S., & Stenlev, J. (2006). *Cooperative Learning - undervisning med samarbejdsstrukturer*. København K: Alinea. S. 112

Bilag 17: Ekspert-puslespil



Kilde: Kagan, S., & Stenlev, J. (2006). *Cooperative Learning - undervisning med samarbejdsstrukturer*. København K: Alinea. S. 94