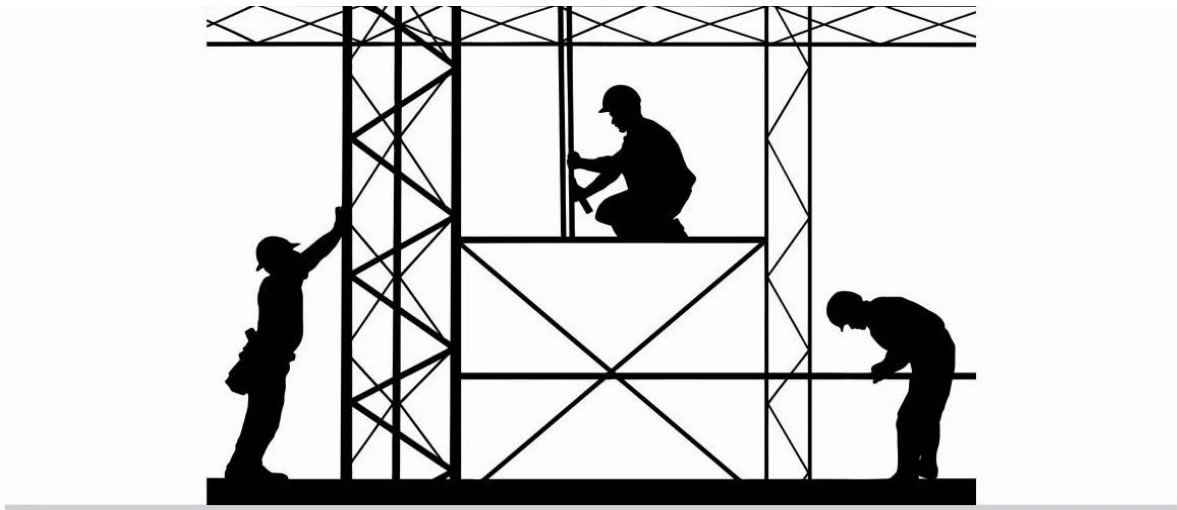




Professionsbachelor
Lærer

Sandgaard



Bachelorprojekt - Engelsk

Foråret 2020

Studerende: Ditte Sandgaard

Studie nr.: 3010149

Vejleder: Jette Laursen

Indhold

Indledning	4
Problemformulering.....	5
Metode.....	5
Undersøgelhedsdesign	6
Redegørelse af teori.....	7
Socialkonstruktivistisk læringssyn og stilladsering	7
Systemisk funktionel lingvistik (SFL) med fokus på field, tenor og mode.....	7
Genrepædagogik og genrer	9
The Teaching Learning Cycle (TLC).....	9
Motivation.....	11
Illeris læringstrekant	11
Indre og ydre motivation	12
Perspektiver	12
Læringsmiljø.....	13
Præstationsmotivation	14
Autentisk materiale og meningsfulde aktiviteter	14
Analyse af empiri	15
Observation.....	15
Undervisningsforløb.....	16
Elevproduktioner	21
Spørgeskemaer	22
Interviews.....	24
Konklusion.....	25
Handleperspektiv	27
Kilder	28
Bilag 1.....	30
Bilag 2.....	31
Bilag 3.....	34
Bilag 4.....	35
Bilag 5.....	40
Bilag 6.....	41
Bilag 7.....	42
Bilag 8.....	43
Bilag 9.....	44

Bilag 10.....	46
Bilag 11.....	51
Bilag 12.....	53
Bilag 13.....	54
Bilag 14.....	55
Bilag 15.....	56

Indledning

Denne bacheloropgave tager udgangspunkt i mine observationer af egne og kollegaers engelskundervisning i folkeskolen. Min hypotese er, at eleverne ikke bliver tilstrækkeligt stilladseret i deres skrivekompetencer, nærmere i at skrive i skolens genrer på engelsk. Min oplevelse er, at der er mere fokus på at undervise eleverne i de forskellige genrer i danskfaget.

I forhold til Undervisningsministeriets kriterier for den skriftlige afgangsprøve i 9. klasse, kan følgende læses; *"Der vælges genrer, som eleverne formodes at kende i forvejen fra danskundervisningen"* (Undervisningsministeriet S. f., 2018). Dette bekræfter netop min hypotese om, at genreundervisning og stilladseringen omkring denne, formodes at ske i danskundervisningen, som ofte resulterer i at engelsklæreren ikke har (nok) fokus på dette. Samtidig skriver undervisningsministeriet følgende; *"Skrivning skal stilladseres, og derfor skal arbejdet fortrinsvis foregå i klassen, så læreren både kan lede processen og selv være model for den gode skriveproces. Det kan fx foregå i the Curriculum Cycle (TLC)"* (Undervisningsministeriet B. o., 2019).

Der er her en uoverensstemmelse mellem kravet om at skrivningen skal stilladseres, men at det forventes, at genreundervisningen sker i danskfaget.

Som Mattsson skriver i *Læreren som forsker*, er det vigtigt, at aktionsforskningen tager udgangspunkt i en 'nysgerrighedskultur', hvor bachelorprojektet skal kunne vække interesse hos lærere og skoleledere (Tiller, 2014). I mine praktikker og mit daglige arbejde som vikar, hører jeg tit engelsklærerne sige til hinanden; *'hvorfor pokker er eleverne så dårlige til at skrive på engelsk?'* Min erfaring er, at det ikke kun er engelsklærerne, der er frustrerede, men også eleverne, som synes, det er svært at skrive på engelsk. Mange elever bruger i denne teknologiske tid, vi lever i, mange timer hver dag online enten med computerspil, ser YouTube, følger youtubere, sociale medier, ser Netflix mm. Dette medfører et højt forståelsesniveau på engelsk rent mundtligt både i form af lytte- og talekompetencer, men det medfører ikke på samme måde et højt niveau i den skriftlige kompetence.

Fokusset på at stilladsere og højne elevernes skriftlige kompetencer i engelsk er ikke blot på, at de skal kvalificeres til at klare den 9. klasses afgangsprøve godt. Som Jacobsen skriver spiller engelsk en central rolle i det globale fællesskab. *"Det bruges til at kommunikere med som et lingua franca"*, og *"(...)det enkelte menneske kan med gode engelskkundskaber holde sig orienteret i den demokratiske debat, som den foregår på den globale arena"* (Jacobsen, 2011). Så det er ikke blot i skolesammenhæng, at det er vigtigt, at eleverne rustes bedst muligt til at kommunikere skriftligt på engelsk, det er også for at kunne deltage i det globale demokratiske fællesskab.

Med ovenstående viden, erfaring og nysgerrighed besluttede jeg at undersøge, hvordan jeg med udgangspunkt i Gibbons Teaching Learning Cycle (Gibbons, 2015) kan styrke elevernes skriftlige kompetencer i engelsk med fokus på stilladsering i genrekendskab.

Problemformulering

Hvordan kan man som lærer støtte udviklingen af elevernes skriftsproglige kompetencer i engelskfaget gennem stilladsering og arbejdet med genrer?

Metode

Jeg vil i dette bachelorprojekt undersøge, hvordan elever kan stilladseres i deres skriftsproglige kompetencer i engelskfaget.

Jeg vil indledningsvis præsentere mit undersøgelsesdesign. Efterfølgende vil jeg i teoriafsnittet redegøre for de teorier, jeg finder relevante i forhold til stilladseringen. Jeg vil forklare de forskellige begreber løbende i min teori, hvorfor der ikke vil blive givet en begrebsafklaring som sådan. Jeg vil redegøre for mit syn på læring, genrepædagogik, stilladsering samt The Teaching Learning Cycle (TLC). Jeg vil også kigge på den væsentlige faktor, motivation, der altid spiller ind i læringen.

Jeg vil anvende en 'Top-Down teoridreven analysestrategi' (Sprogøe, 2019), hvor jeg vil bruge teori og viden omkring sprogsyn, genrepædagogik og stilladsering til at undersøge, indsamle og analysere mit empiriske materiale. Jeg vil forholde mig åbent overfor den indsamlede og analyserede empiri, så opgaven ikke blot bliver "(...) mine resultater passer med teorien," (Sprogøe, 2019, s. 56-57).

Jeg vil derefter redegøre for min indsamlede empiri og lave en analyse af denne i forhold til min teori. Jeg vil sluttelig udarbejde en konklusion samt handleperspektiv.

Min undersøgelse vil være aktionslæringsbaseret, og som Brekke og Tiller nævner, studerer forskeren ikke blot situationen i aktionsforskning, men er med til at ændre den. Et af kendetegnene ved aktionsforskning er; '*Praktisk indretning. Aktionsforskning engagerer sig i 'virkelige problemer' i praksis*' (Tiller, 2014). Som beskrevet i indledningen er denne undersøgelse netop forankret i hverdagens udfordringer.

Den anvendte empiri vil blive indsamlet efter både den kvalitative og kvantitative metode (Harboe, 2010). Den kvantitative metode anvendes i to spørgeskemaer, henholdsvis til eleverne i 7b og engelsklærere i udskolingen. Formålet er at opnå nogle deskriptive data, som kan sige noget om elevernes opfattelse af undervisningsforløbet, nærmere TLC samt lærernes erfaring med genreundervisning i engelsk. Spørgsmålene i spørgeskemaet er udformede som både lukkede og åbne spørgsmål. De begrænsede svarmuligheder gør dataene sammenlignelige. Hvor de mere åbne spørgsmål giver mulighed for at kunne uddybe sit svar, hvilket tilfører undersøgelsen et præg af kvalitativ metode.

For at undgå at arbejde med ensidige data, har jeg anvendt metodetriangulering i indsamlingen af de kvalitative data. De fremkommer som en kombination af ustrukturerede observationer, deltagende observation samt semistrukturerede interviews med elever samt lærere (Tiller, 2014).

Ved at kombinere de to metoder, kvalitativ og kvantitativ, i samme undersøgelse er det muligt at højne validiteten. De kvantitative data vil ikke direkte kunne anvendes til besvarelse af problemformuleringen, hvorfor gyldigheden i den sammenhæng er lav, men ved at bruge en kombination højnes både validitet og gyldighed.

Da det kun er én klasse, der vil blive brugt til at indhente empiri, er validiteten begrænset. Det er et meget lille udsnit af landets udskolings elever, hvorfor det er svært at generalisere de resultater, der kommer frem. Samtidig er det dog en 'helt almindelig' 7. klasse, som, jeg mener, klart kan give et realistisk billede af læring gennem stilladsering. Jeg mener også, at den begrænsede validitet opvejes af undersøgelsens relevans.

Undersøgelserdesign

Formålet med dette bachelorprojekt tager udgangspunkt i Mattsons 'empowerment' kriterie, hvor hensigten er at vække engagement hos både kollegaer og elever og i særdeleshed styrke elevernes selvtillid (Tiller, 2014).

Som nævnt i indledningen har jeg oplevet en frustration både hos mig selv, kollegaer samt elever over elevernes manglende kompetencer i skriftlig engelsk. Yderligere virker det til, at det forventes at eleverne stifter bekendtskab med genrerne i dansk, og ikke undervises i dem i engelsk. I min sidste praktikperiode snakkede to engelsklærere om, at de ikke håbede, at engelsk skriftligt ville blive trukket til eksamen, for 9. klasses-eleverne havde slet ikke styr på genrerne. Dette gav mig ideen til at afprøve et undervisningsforløb i engelsk bygget op omkring TLC med fokus på genrer. Samtidig var det vigtigt for mig, at forløbet skulle være interessant for eleverne samt autentisk.

Med udgangspunkt i at stilladser elevernes skriftsproglige kompetencer, har jeg, som tidligere skrevet, tilrettelagt et aktionslæringsbaseret projekt. Aktionslæring indeholder en undersøgende og eksperimenterende tilgang til undervisningen, hvorigennem der søges at udvikle lærerens viden om praksis. Jeg har forberedt et undervisningsforløb, hvor eleverne skal stifte bekendtskab med 'An Australian school day' og i forbindelse med dette skrive et brev til en dreng fra Australien. Forløbet er bygget op omkring Gibbons TLC, som vil blive beskrevet i teori afsnittet. Forløbet afprøves i en 7. klasse i en ren overbygningsskole, hvor jeg var i min 3. praktik. Det skal noteres, at elevernes navne vil være ændret pga. anonymitet.

Jeg havde klassen til dansk i praktikperioden, og fik dannet nogle rigtig gode relationer med eleverne. Da jeg ikke havde engelsk i praktikken, aftalte jeg med klassens engelsklærer, at jeg ville 'låne' klassen efterfølgende, hvor jeg også arbejdede som fast vikar på skolen. Jeg observerede klassen i en engelsktime, mens jeg var i praktik, hvor klassen skulle skrive et brev. Dette gav mig ideen til at eleverne skulle skrive et brev i vores forløb, hvor der derved vil være mulighed for at sammenligne de to breve. Denne sammenligning vil kunne hjælpe til med at foretage en vurdering af, om et forløb med stilladsering (i modsætning til ingen stilladsering overhovedet) har været en støtte til at udvikle elevernes skriftsproglige kompetencer.

Redegørelse af teori

For at tage fat på hvordan læreren kan stilladsere elevernes skriftsproglige kompetencer, vil jeg redegøre for og arbejde med følgende teorier; socialkonstruktivistisk læringssyn og stilladsering, systemisk funktionel lingvistik (SFL) med fokus på field, tenor og mode, genrepædagogik og genrer, the teaching learning cycle (TLC) samt motivation.

Socialkonstruktivistisk læringssyn og stilladsering

Mit overordnede syn på læring er det socialkonstruktivistiske læringssyn, som betoner at læring sker ved, at eleverne deltager i en social og kulturel praksis sammen med andre (Løv, 2016).

Gennem samtaler og samarbejde med andre elever og lærere udvikler eleven viden og forståelse.

Dette læringssyn bygger på Lev Vygotskys teorier. Vygotsky var en russisk psykolog, som undersøgte sammenhængen mellem sprog, tænkning og læring. Ifølge Vygotsky er den sociale interaktion afgørende for den sproglige udvikling samt læringen generelt. Han arbejdede blandt andet med ZPD (zone of proximal development), som er en model, der illustrerer hvad eleven kan selv, og hvad han eller hun kan med hjælp fra en lærer eller andre elever (Brodersen, 2015). The current zone hvor barnet befinder sig på nuværende tidspunkt og er i stand til at løse opgaven selv.

The proximal development zone hvor barnet/eleven kan udføre opgaven med hjælp fra læreren eller en klassekammerat. *"..the cognitive gap between what a child can do unaided and what the child can do jointly and in coordination with a more skilled expert"* (Gibbons, 2015).

The beyond reach zone området hvor eleven ikke kan overkomme opgaven og kan føle sig overvældet og ængstelig (Brodersen, 2015).

Jerome Bruner, David Wood og Gail Ross har med udgangspunkt i Lev Vygotskys tanker omkring zonen for nærmeste udvikling introduceret begrebet stilladsering (David Wood, 1976, s. 89-100). Udtrykket stilladsering kommer fra det stillads, der midlertidigt bliver sat op omkring en bygning på en byggeplads, og som netop bliver taget ned igen, når der ikke længere er brug for det. Det samme gør sig gældende for den stilladsering eleverne får fra kammerater eller læreren. Det er vigtigt, at stilladset støtter eleven i arbejdet, men at det fjernes igen, når eleven ikke længere har brug for det (Brodersen, 2015). Stilladsering er fremadrettet og formålet er, at eleven arbejder i ZPD. Som Vygotsky sagde; *"What a child can do with support today, she or he can do alone tomorrow"* (Gibbons, 2015, s. 16).

Wood, Bruner og Ross foreslår seks funktioner, som karakteriserer stilladseringsprocessen. Jeg vil her fokusere på 'demonstration af måder at løse problemer og opgaver på'. Denne funktion vægter, hvordan læreren kan vise, hvordan arbejdet kan gøres, og det kunne blandt andet være i form af the Teaching Learning Cycle (Brodersen, 2015). Det er netop denne form for stilladsering, jeg vil afprøve med klassen, og som vil blive beskrevet senere her i teori afsnittet.

Systemisk funktionel lingvistik (SFL) med fokus på field, tenor og mode

SFL er forholdet mellem sprog og dets funktioner i sociale sammenhænge, hvor jeg vil læne mig op ad lingvisten Hallidays teorier. Michael Halliday var en britisk lingvist, som udformede en

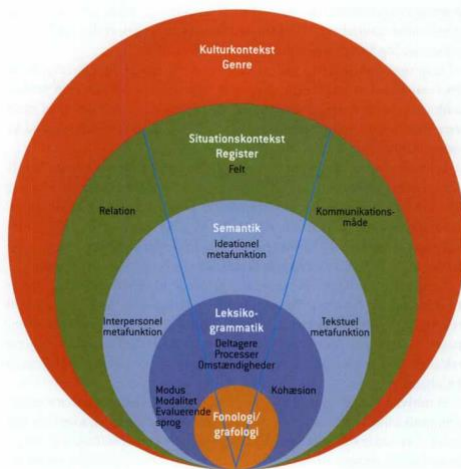
systemisk funktionel lingvistik, hvor han kiggede på, hvordan sproget skaber betydning i sociale processer (fl., 2018).

Han mente, at SFL-baseret undervisning og læring kan sammenfattes som: "At lære er at lære sprog, at lære gennem sprog, og at lære om sprog" (Byram, 2016).

Den sproglige ordning udgør tre lag; semantik (betydning), fonologi (lyd) og lexicogrammar (ordlyd).

Tidligere kiggede man i forbindelse med grammatikken blot på ordene, hvor grundtanken med SFL er, at sprogets betydning altid er afhængig af den situation og de systemer, som sproget indgår i. Yderligere kigger man på de funktioner og betydninger ordene har i teksten (Fibiger, 2014).

Ordet lingvistik dækker over 'det hele' fra kulturkonteksten (genre) ned til den mindste betydningsdannelse; fonologien.



Sprogmodel (Fibiger, 2014)

Jeg vil beskrive kulturkonteksten, genre, i nedenstående afsnit, hvor jeg her vil koncentrere mig om situationskonteksten. Her arbejdede Halliday med begrebet *register*, som med andre ord er alle de muligheder, der er i situationskonteksten. Der er tre komponenter, field, tenor og mode, som kan placere teksten i situationskonteksten / det sociale rum. Situationskonteksten er den nære kontekst her og nu.

Field (kommunikationsfeltet) er overordnet, hvad teksten handler om; emner, begreber og tænkemåder. Har det med hverdagen, følelser, konkrete forhold eller abstrakte begreber at gøre?

Tenor (kommunikationsrelationen) er forholdet mellem kommunikationsparterne både inden for og uden for teksten. Hvordan er personernes forhold til hinanden inden i teksten og hvordan er forholdet mellem afsender og modtager uden for teksten?

Mode (kommunikationsmåden) er sprogets rolle i tekstens kommunikation. Er det mundtligt, skriftligt, konkret eller abstrakt? (Fibiger, 2014)

Genrepædagogik og genrer

Efter at have dykket ned i situationskonteksten vil jeg nu kigge på den australske genrepædagogik, som netop udspringer af den 'funktionelle grammatik / lingvistik', som beskrevet i afsnittet ovenfor.

Kulturkonteksten er den kulturelle sammenhæng, som vi har fælles, som genrerne hører under. Det karakteristiske ved den australske genrepædagogik er netop den særlige vægt, der tillægges genrebegrebet (Mailand, 2009).

En genre karakteriseres som et afgrænset delområde, som har fælles træk såsom indhold, sprog, form og stil (Sprognævn, 2020). Genre er både en tekststruktur, som tjener et bestemt formål samt en forventningskontrakt mellem afsender og modtager i en bestemt kommunikationssituation (Mailand, 2009). Formålet med at undervise eleverne i genrerne er at give dem hjælp til at navigere i skriveprocessen. Som den australske lærebogsforfatter så rammende skriver;

"When texts share the same general purpose in the culture, they will often share the same obligatory and optional elements and so they belong to the same genre or text type. Of course it is much easier to produce an appropriate text when you know its structure."

(Mailand, 2009, s. 36)

Genren omfatter både hele tekstens struktur (makroniveauet) samt tekstens mindre dele så som sætningsdannelse (mikroniveauet).

Ideen med at undervise i forskellige genrer og disses kendetegn er altså for at stilladserer eleverne i deres skriveproces. Denne synlige pædagogik har også en demokratisk tilgang til undervisning, som sigter mod at inkludere alle elever under lige betingelser uanset socioøkonomisk og kulturel baggrund (Hansen, 2015).

En vigtig overvejelse mht. genrer er, at der stadigvæk skal være plads til at eleverne kan være kreative og selvstændige i deres skriveproces. Genrer er dynamiske og foranderlige og der er mange genrehybrider (genreblandinger). Pointen er dog, som Mailand skriver;

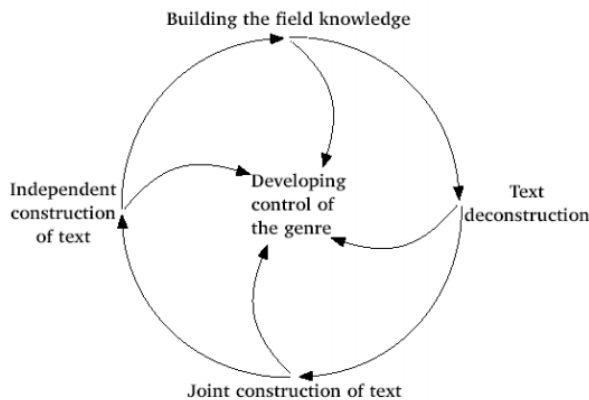
"For at kunne sprænge rammerne og udfolde sig kreativt, må man først få øje på de rammer, man ønsker at sprænge." (Mailand, 2009, s. 37).

I det følgende afsnit vil jeg komme ind på TLC-strukturen, som netop er et utrolig godt redskab til at undervise i genrerne.

The Teaching Learning Cycle (TLC)

Pauline Gibbons beskriver i sin bog *Scaffolding language Scaffolding learning* (Gibbons, 2015), hvordan Derewianka har identificeret fire stadier, hvorigennem eleverne kan undervises i en genre, også kaldet 'The Teaching Learning Cycle (TLC). De fire faser beskrives på dansk af Mailand som følgende; vidensopbygning, model-analyse, fælles tekstkonstruktion, selvstændig tekstkonstruktion (Mailand, 2009). Ideen med TLC er at eleverne bliver stilladseret i deres skriftsproglige kompetencer ved hjælp fra en lærer eller kammerat jf. ovenstående afsnit omkring det socialkonstruktivistiske læringssyn.

The Teaching-Learning Cycle



I første fase af TLC, vidensopbygning, fokuseres der på at opbygge en fælles klasseviden om den pågældende genre, hvor en dialog med eleverne kan tage udgangspunkt i følgende spørgsmål:

- hvilken slags tekst er det? (genre)
 - hvem har skrevet teksten? (afsender)
 - hvem er teksten til? (modtager)
 - hvad bruger man den her slags tekster til? (formål)
 - hvornår bruger man den her slags tekster? (situationskontekst / kommunikationssituation)
- (Mailand, 2009, s. 44).

Udover en fælles viden omkring teksten er det her også vigtigt, at eleverne opbygger en viden omkring selve emnet. Gibbons foreslår aktiviteter såsom Mind Map, læse om emnet, søge online, se videoer mm. (Gibbons, 2015).

I anden fase, model-analyse, er målet at eleverne får kendskab til formålet, den overordnede struktur samt de sproglige træk, der er fælles for genren. Læreren og eleverne udforsker modeltekster, som er eksemplariske. Teksterne er korte og repræsenterer genren, så eleverne kan arbejde med gode og overskuelige eksempler. På engelsk hedder denne fase 'text deconstruction' som bedre beskriver, hvordan lærer og elever sammen skiller teksten af, undersøger strukturer, form og sproglige træk. Dette kan med fordel gøres sammen på smartboardet, hvor læreren kan skrive kommentarer i siden af dokumentet og samtidig beskriver karakteristikkene. Dette giver eleverne mulighed for at arbejde både auditivt og visuelt, da læreren både mundtligt forklarer og samtidigt løbende skriver ned. Herefter er det vigtigt, at eleverne selv arbejder med nogle modeltekster gerne i par eller små grupper jf. det socialkonstruktivistiske læringssyn. Modelteksterne kan både være kommercielt producerede, skrevet af læreren eller skrevet af andre elever. Gibbons foreslår, at klassen skriver de genretræk ned, som de er kommet frem til på en planche eller lignende, som kan hænges op i klassen (Gibbons, 2015).

I tredje fase, fælles tekstkonstruktion, begynder eleverne at koncentrere sig om at skrive, men i fællesskab. Sammen med læreren skrives der en modeltekst i samme genre, som de har

arbejdet med i de to første faser. I fællesskab kan lærer og elever diskutere og følge genrens skruktur, form og sproglige træk, mens de skriver sammen. Det er en fordel, at modelteksten skrives i et dokument, der deles med klassen, og som kan vises på smartboardet, mens der skrives. På denne måde kan læreren hjælpe med at koble det talte sprog med skriftsproget. Ved at læreren taler højt og sammen med eleverne retter, sletter og tilføjer, mens der skrives, sker der igen både auditiv samt visuel læring. Yderligere er der også fokus på, at eleverne oplever både processen ved at skrive samt det færdige produkt i lighed med det, de selv skal skrive senere.

Mailand nævner, at der i denne fase er mulighed for yderligere differentiering, da nogle elever her vil være klar til at begynde at skrive selv og dermed ikke har brug for at deltage i denne fælles konstruktion (Mailand, 2009). Det er her vigtigt, at læreren bruger sin professionelle kompetence, når det skal vurderes, om nogle elever kan gå direkte til fase fire.

I fjerde fase, selvstændig tekstkonstruktion, skal eleverne så 'endelig' til at skrive selv. Eleverne har i fase et og to haft vidensopbygning om genren og emnet og lært om lingvistiske karakteristika for genren. Disse danner grundlag for stilladseringen til den tekst, de har skrevet i fællesskab i fase tre. Denne fællestekst er nu fundamentet for stilladseringen til denne sidste fase, hvor eleverne selv skal til at skrive. De skal skrive en tekst i den genre, de har arbejdet med, og læreren kan stilladsere yderligere, hvis det er nødvendigt. De helt svage elever kan skrive sammen med læreren, eller de kan få udleveret en begyndelse til en tekst, sætningsstartere mv.

Ideen er, at eleverne nu er rigtig godt rustet til at skrive selvstændigt, og som Gibbons skriver omkring lærerens stilladsering ved hjælp af TLC-strukturen;

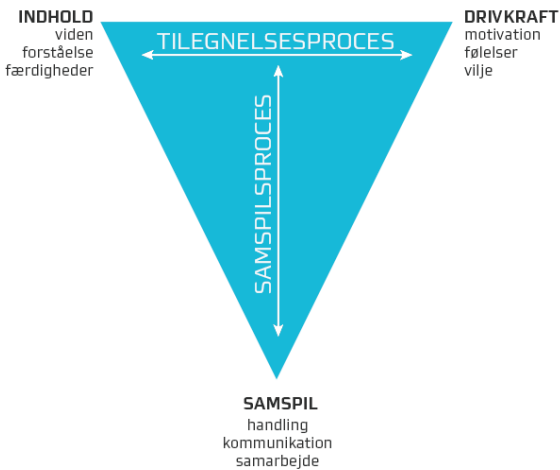
"At no stage are learners expected to carry out alone a task with which they are not familiar" (Gibbons, 2015, s. 125).

Motivation

I de følgende afsnit vil jeg med flere detaljer komme ind på forholdene, der er vigtige for motivation, og hvilke former for motivation der findes. For at opnå optimal læring er det netop vigtigt, at eleverne er motiverede. Illeris læringstrekant viser, hvordan motivationen (drivkraften) er en af hovedpunkterne i læringen. Læringsmiljøet er også en vigtig faktor. Når eleverne skal motiveres, er der flere faktorer der spiller ind. Der er forskellige typer af motivation, - indre og ydre, og der er forskellige perspektiver. Yderligere spiller præstationsmotivationen en stor rolle, når eleverne står overfor en opgave, der skal løses. Brugen af autentiske materialer i undervisningen kan også have betydning for motivationen. Følgende vil disse faktorer og teorier blive beskrevet.

Illeris læringstrekant

Den danske læringsteoretiker Knud Illeris beskriver, hvordan der er tre dimensioner i enhver læringssituation. Indholdet, drivkraften og samspillet som illustreres i Illeris' læringstrekant;



(Illeris, 2015)

Indholdet er målet med undervisningen, hvilken viden, forståelse og færdigheder eleven skal opnå. Drivkraften er elevens motivation og følelser, og samspillet er handling, kommunikation og samarbejde mellem elever og lærer og elev.

Ifølge Illeris foregår der altid to processer i enhver læringsituation; tilegnelsesprocessen samt samspilsprocessen. Tilegnelsesprocessen er afhængig af, hvilket indhold eleven skal lære, og motivationen eleven har til at lære det. Denne motivation er afhængig af de betingelser for motivation, der følgende vil blive beskrevet.

Samspilsprocessen er netop det sociale samspil det socialkonstruktivistiske læringsyn vægter højt.

Indre og ydre motivation

Der er to former for motivation, en indre og en ydre (Deci, 2000).

"Indre motivation opstår, når drivkraften til at lave noget ligger i aktiviteten i sig selv - når det hverken er pisker eller guleroden der driver os fremad, men et frivilligt ønske om at lave netop det, vi er i gang med." (Rasmussen, 2019, s. 47%)

Citatet beskriver præcist, hvad der forstås ved den indre motivation. Eleven arbejder med opgaven af egen fri vilje og er motiveret til at klare opgaven godt for sin egen skyld.

Ydre motivation er modsat, når eleven er motiveret af ydre faktorer så som lærerens anerkendelse, karakterer, skæld ud mm.

Som Hattie siger, er begge former for motivation vigtig, men det menes, at der opstår optimal læring, når eleven bevæger sig mod den indre motivation. Meget forskning har vist at eleven udviser større engagement og udholdenhed ved den indre motivation (Deci, 2000) (Hattie, 2013).

Perspektiver

Der er tre perspektiver på motivation; behavioristisk, kognitivt samt et humanistisk perspektiv.

Ved det behavioristiske perspektiv er belønning og straf hovedårsagen til, at eleven gennemfører opgaven. Det er erfaringen med belønningen og straffen, som får eleven til at

handle på en bestemt måde. I forbindelse med skolearbejde er det især karaktergivningen samt lærerens ros eller skæld ud, der har afgørende betydning.

Ved det kognitive perspektiv er antagelsen at mennesket grundlæggende er nysgerrigt, undersøgende og meningssøgende. Det er en del af menneskets natur at søge nye udfordringer og undersøge disse. Motivationen afhænger af, hvad eleven tænker om sig selv og sine evner til at løse opgaven samt egne og andres forventninger om, hvad der giver mening i situationen.

Det humanistiske perspektiv ser mennesket som selvstændigt, meningssøgende og parat til at tage ansvar. Mennesket er et socialt væsen og har grundlæggende et ønske om at være til nytte og præstere. Mennesket har en række behov, som ligger bag motivationen. Maslow er en af de vigtige repræsentanter for den humanistiske motivationsteori jf. hans behovspyramide.



(Imsen, 2015)

Mennesket har forskellige behov, hvor de nederste behov er de livsnødvendige behov så som spise, drikke og søvn. De øverste behov er vækstbehovene, hvor Maslow lægger vægt på de humanistiske behov som indre, bevidste og selvstændige, som at få indsigt, føle sig nyttig, blive accepteret og gøre noget for andre.

Den kognitive og den humanistiske psykologi har fokus på den indre motivation, hvor den behavioristiske teori har fokus på den ydre.

Læringsmiljø

Et trygt læringsmiljø er vigtigt for at fremme gode læringsprocesser og samtidig fremme elevernes motivation (Hattie, 2013). Læringsmiljø beskrives af Thomas Nordahl som "(...) *de miljømæssige faktorer i skolen, som har indflydelse på elevens sociale og faglige læring samt deres generelle situation i skolehverdagen.*" (Canger, 2016, s. 134). Nordahl beskriver otte vigtige faktorer eller forudsætninger for et godt læringsmiljø (Canger, 2016, s. 139), hvor jeg vil fokusere mest på klasseledelse, relationer og regler. Klassen, som jeg vil afprøve mit undervisningsforløb med, er en udfordret klasse, hvor der er meget uro. Det er her ekstra vigtigt, at have opmærksomhed på klare retningslinjer, regler og nogle gode relationer, for at der er ro til undervisning, og for at eleverne responderer på lærerens undervisning og tiltag. Det trygge læringsmiljø er netop et vigtigt fundament for, at samspils- og tilegnelsesprocesserne er tilstede som beskrevet i Illeris' læringstrekant.

Præstationsmotivation

Jeg vil i dette afsnit kigge på en anden form for motivation. Samtidig med at eleven kan have en større eller mindre grad af indre eller ydre motivation, som Deci og Hattie har undersøgt, er der også en anden motivation, som har en afgørende betydning for elevens læring, nemlig præstationsmotivationen.

Præstationsmotivationen er den trang en person har til at udføre en opgave eller udfordring tilfredsstillende. Når motivationen er høj lykkes udfordringen godt. I Maslows behovspyramide, som beskrevet ovenfor, er denne trang en del af de grundlæggende behov (Imsen, 2015).

John Atkinson, som var psykolog, arbejdede med en teori omkring præstationsmotivation (achievement motivation). Han undersøgte, hvad der sker, når vi befinder os i en præstationssituation og kom frem til to impulser, der melder sig;

- Lysten til at gå til en opgave
- Angsten for at mislykkes som holder os tilbage (Imsen, 2015)

Disse tendenser virker altid sammen som konkurrerende impulser, og de kan skabe ambivalente følelser i præstationssituationen. Ifølge Atkinson er personens motivation styret af både indre og ydre forhold som beskrevet i ovenstående afsnit.

Den positive tendens til at søge at lykkes er blandt andet et grundlæggende mestringsmotiv samt personens subjektive vurdering af muligheden for at lykkes.

Den negative tendens, angsten for at mislykkes, indebærer en forventning om negative oplevelser i præstationssituationen. Personen / eleven har en grundlæggende angst for at mislykkes.

I forhold til lærerens stilladsering af elevernes læring, som beskrevet under det socialkonstruktivistiske læringssyn samt TLC, er målet netop at eleven ikke på noget tidspunkt skal arbejde med noget, de ikke mestrer sammen med læreren eller andre elever, så den negative tendens med angsten for at mislykkes undgås. Hvorimod elevens vurdering af at opgaven vil lykkes, altså den positive tendens i præstationsmotivationen melder sig.

Autentisk materiale og meningsfulde aktiviteter

Når vi undersøger autentisk materiale og meningsfulde aktiviteter, er det vigtigt at slå fast, hvad der menes med autentisk. David Newby og Anne-Brit Fenner definerer således; *“a) authenticity of text: the texts – spoken, written and graphic – used in textbooks and which the students read, hear or see.*

b) authenticity of behavior: the tasks, language activities and exercises which students perform and also the texts that they themselves produce.

c) personal authenticity: the students’ own attitude towards, and acceptance or rejection of a) and b.” (Newby, 2000, s. 17)

Så med andre ord er det både selve teksterne eller lign., opgaven eleverne skal lave samt deres engagement i de førnævnte, der er tale om.

Både Hedge, Peacock og Harmer har beskrevet, hvordan autentisk materiale kan forbedre elevernes sprogproduktion, forøge deres involvering i opgaverne og fremme deres sprogbrug i 'real life' situationer (Losada & fl., 2017).

Med andre ord er eleverne mere engagerede og motiverede, når opgaverne er autentiske, og det de skal læse og selv producere giver mening.

Analyse af empiri

I følgende afsnit vil jeg præsentere det empiriske data, jeg har indsamlet, og analysere resultaterne for at belyse min problemformulering.

Observation

Følgende observation er beskrevet ud fra det fænomenologiske ideal, hvor målet er at beskrive det observerede så præcist som muligt (Tiller, 2014). Samtidig skal det dog også noteres, at alle de indtryk vi får bliver filtreret gennem vores personlige filter, som indeholder alle de oplevelser vi tidligere har mødt. Metoden er altså hverken objektiv eller neutral.

Observationsperioden består af følgende faser; sansning, nedskrivning, fortolkning, forklaring og forståelse (Tiller, 2014). Jeg har på bedste vis forsøgt at være så neutral som muligt, og beskrive timen som den blev observeret, og analyserer samtidigt vha. fortolkning, forklaring og forståelse det observerede ved hjælp af min teori.

Observationen foregik i 7b i en engelsktime i min praktikperiode i januar, som er beskrevet i Bilag 1. Timen var præget af uro, ukoncentration og minimal hjælp fra lærerens side. Som skrevet i teori afsnittet er nogle af de vigtige faktorer for optimal læring; klasseledelse, relationer og regler. Det var tydeligt at se, at der ikke var meget fokus på klasseledelse og regler. Engelsklæreren, Mathias, havde helt tydeligt nogle gode relationer med eleverne, men de var mere præget af at havde det lidt sjovt sammen. Så snart han bad om ro, eller forlangte at de skulle sidde på deres pladser, var der ikke meget respekt.

”Tre drenge sidder på bordene nede bagved, og rejser sig ikke umiddelbart op. En pige forlader klassen, og tre, fire elever råber og snakker højt med hinanden. Mathias beder om ro igen. Henvender sig direkte til nogle af eleverne, gentager der skal være ro. Efter lidt tid sidder alle på deres pladser, men der er stadig rimelig meget uro.” (Bilag 1)

Fordi der var så meget fokus på netop at få ro, blev der ikke snakket meget engelsk i timen. Som beskrevet i min observation af timen, fik eleverne at vide at de skulle skrive et brev om hvad de laver i deres fritid, men de fik ingen hjælp overhovedet til, hvordan dette skulle gøres. Det var tydeligt, at nogle elever ikke var motiverede og mange var i tvivl om, hvad de egentlig skulle. I forhold til motivationen, var der tegn på, at der hverken var en indre eller ydre motivation til stede ved langt de fleste elever. Ved de elever, der tydeligt gjorde opmærksom på, at de ikke vidste, hvad det var de skulle, var der tale om at impulsen 'angsten for at mislykkes' var stærkere end lysten til at gå i gang i forhold til deres præstationsmotivation. Der var også tale om, at nogle af eleverne synes, det virkede helt åndsvagt at skrive til bedsteforældrene.

”En dreng siger, jeg vil ikke skrive til mine bedsteforældre, de er mærkelige, en pige siger, det vil hun heller ikke. En anden dreng siger, at hans bedsteforældre er sgu da ligeglade med hvad han

laver. Mathias begynder at snakke dansk igen, og siger det er ok, hvis man skriver til sine forældre eller ven i stedet for” (Bilag 1)

Man kunne fornemme, at eleverne syntes, at opgaven virkede kunstig, og der manglede autenticitet.

Undervisningsforløb

Følgende præsenteres mit undervisningsforløb (Bilag 2), som blev udarbejdet med udgangspunkt i mit socialkonstruktivistiske læringssyn samt teorien om stilladsring, systemisk funktionel lingvistik, genrepædagogik og genrer, TLC samt betydningen af elevernes motivation. Yderligere blev der taget højde for Fælles Mål for engelsk (EMU, 2019) med blik på skriftlig kommunikation samt kultur og samfund.

Som beskrevet i mit metodeafsnit, skal det nævnes, at validiteten er begrænset, da det kun er én klasse, der blev brugt til at indhente empiri.

Som tidligere nævnt havde jeg haft 7b til dansk i min praktikperiode, og jeg havde brugt meget tid på at danne gode relationer med eleverne. De var meget interesserede i min familie og mange år i Australien. Det var derfor oplagt, at vores forløb skulle omhandle Australien, som også ville opfylde mit krav til, at forløbet skulle være autentisk. Ved at planlægge et forløb omkring autentiske tekster og emner, motiveres eleverne, og det kan være med til at forbedre elevernes sprogproduktion og forøge deres involvering i opgaverne (Losada & fl., 2017). Sprog og kultur hænger sammen (fl., 2018), og ved at lade eleverne gå på sproglig opdagelse i en anden verden/kultur vækkes deres nysgerrighed, som kan føre til øget sprogbrug gennem en indre motivation.

Da de skulle lære om en australsk skoledag, skrev jeg et brev (Bilag 3) til min veninde og hendes dreng, Nicolas, som går i 7. klasse i Brisbane, Australien, om han kunne optage en video af sig selv, hvor han fortalte om sin skoledag. Klassen skulle derudfra arbejde med 'An Australian school day' og sammenligne deres dag med Nicolas'. De skulle notere, hvad han fortalte i sin video og undersøge den high school, han går på. De skulle derefter gøre sig overvejelser om, hvad de synes, der var ens, og hvad der var forskelligt, samt hvilke ting de foretrak fra hvert land. Forløbet skulle munde ud i, at de skulle skrive et brev til Nicolas, takke ham for at lave videoen og fortælle ham, hvad de synes var anderledes, interessant osv. Da klassen allerede tidligere havde skrevet et brev i den lektion, jeg observerede, var det oplagt, at den skriftlige produktion i forløbet skulle være at skrive et brev til Nicolas. Dette ville give muligheden for at sammenligne elevernes skriftlige kompetencer med og uden stilladsring.

Arbejdet med at skrive brevet skulle bygges op omkring de fire faser i TLC. Eleverne skulle i første omgang arbejde med vidensopbygning, både i form af information omkring en australsk skoledag samt hvad er 'et brev'. Derefter skulle de se eksempler på breve, både formelle og personlige breve og undersøge karakteristikkene. Efterfølgende skulle vi skrive et brev sammen i klassen, og til sidst skulle eleverne selv skrive et brev til Nicolas.

Det skal noteres, at forløbet endte med at blive gennemført online via 'Google-meet', da skolerne blev lukket pga. Corona-krisen. Skolen, hvor klassen går, valgte at følge det meste af elevernes almindelige skema via fjernundervisning, og det var derfor relativt nemt for mig stadigvæk at 'låne' klassen i engelsktimerne og undervise forløbet. Der er naturligvis en stor

forskel på at undervise og gennemføre et forløb i klassen eller online, men jeg var i stand til at undersøge og indhente den planlagte empiri tilfredsstillende.

I første lektion brugte vi lidt tid på at sige hej på Google-meet og vænne os til denne undervisningsform, hvorefter jeg gennemgik det overordnede forløb. Jeg delte min skærm med klassen, som således fungerede som smartboardet. Derefter gik de på Min Uddannelse, hvor undervisningsforløbet var lagt op (Bilag 2). Vi startede med at læse det brev, jeg havde skrevet til Nicolas. Jeg læste det højt en gang uden afbrydelser og derefter en gang til, hvor eleverne måtte 'række hånden op' og spørge ind til ord, de ikke forstod. Følgende var der en klassesamtale omkring indholdet af brevet, hvor vi også kiggede på det overordnede format med adresse i hjørnet osv. De gik derefter i små grupper, hvor de svarede på spørgsmål til genren jf. Mailands forslag til første fase (Mailand, 2009, s. 44). Følgende ses gruppe 1's svar;

"Group 1 Mette, Mathias, Elina

Answer following questions both for letters in general as well as my letter to Nicolas

- ***what kind of text is it? (genre)***
a letter
- ***who has written the text? (sender)***
Ditte or anyone who write a letter
- ***who is the text for? (receiver)***
Nicolas or any person you send it to
- ***what do you use these kinds of texts for? (purpose)***
to tell something or ask for some thing
- ***when do you use these texts? (the situational context / the communication situation)***
for example if you have a person you write to like a friend"

Elevernes svar viste, at de havde en ide om, hvad et brev er, hvem kan være afsender og modtager, men at deres viden var forholdsvis begrænset.

Vi sluttede timen af med en opsamling, hvor vi mundtligt fik uddybet svarene til spørgsmålene, og eleverne begyndte at få en større viden om genren, og hvor jeg kort fortalte om planen for de næste lektioner. En del elever ville gerne have bekræftet, at vi skulle se Nicolas' video næste gang, hvilket viste gode tegn på, at de var oprigtigt interesserede i at se og høre en 7. klasses dreng fra Australien.

De følgende lektioner var en dobbelt-lektion, hvor vi først snakkede om sidste lektion, og hvor jeg igen skrev dagsordenen på min skærm. Klasseledelse er en af de vigtige faktorer for et trygt læringsmiljø, som fremmer gode læringsprocesser og motivation (Canger, 2016), og ved at have klare rammer, hvor timerne altid starter med en dagsorden og slutter med en opsamling, skabes der en ro, hvor eleverne altid ved, hvad de kan forvente, og hvad der forventes af dem. Eleverne var meget spændte på at se Nicolas' video. Vi så videoen hver for sig på egne skærme, hvorefter vi samledes på samme Meet. Derefter gik de sammen tre og tre i deres egne Meets, hvor jeg kunne 'hoppe ind og ud' af grupperne. Her så de videoen igen, og så snakkede de om, hvad Nicolas havde fortalt, hvilke ord de ikke kendte, og hvad der var ens og forskelligt fra deres egen skoledag. Der var 6 grupper, og alle grupper på nær én snakkede engelsk sammen.

Den sidste gruppe havde to elever, som er fagligt meget udfordrede, og jeg kunne høre, at der blev snakket mest dansk. Jeg opfordrede til at snakke engelsk, og når jeg stillede spørgsmål på engelsk, svarede den ene elev på engelsk, og de to andre på dansk. Hver gang jeg 'hoppede' ind til deres gruppe, blev der dog snakket om opgaven og ikke alt muligt andet. Ifølge det socialkonstruktivistiske læringssyn sker optimal læring ved at eleverne deltager i en social praksis med andre (Løv, 2016), og det var tydeligt at se i denne øvelse, at eleverne fik meget ud af at snakke med hinanden om både ord, de ikke forstod, samt den anderledes skoledag Nicolas havde fortalt om.

Herefter fik de en fem minutters pause, hvorefter vi snakkede i plenum om, hvad de forskellige grupper havde snakket om. Det var rigtig interessant, hvordan næsten alle grupper havde hæftet sig ved, at Nicolas spiste Weetbix til morgenmad, som nogle grupper så havde googlet sig frem til hvad er, og delte med resten af klassen. Nogle af de fagligt stærke elever arbejdede i 'the current zone', men fik en masse ud af at hjælpe de andre, men langt de fleste elever arbejdede i ZPD, hvor eleverne kunne udføre opgaven med hjælp fra klassekammerater (Gibbons, 2015).

Herefter delte jeg min skærm igen, hvor jeg åbnede hjemmesiden for Redland College, hvor Nicolas går i skole. Vi arbejdede sammen i plenum, hvor jeg åbnede de forskellige faner og læste nogle af siderne højt. Der foregik her stilladsering fra min (lærerens) side ved at oversætte ord løbende og forklare nogle koncepter, vi ikke umiddelbart kender i Danmark. At skolen er 'co-ed' var der ingen elever, der kunne regne ud hvad var, og vi fik en god diskussion ud af, hvad der kunne være en fordel ved ikke at være 'co-ed', som mange high schools ikke er i Australien. Herefter gik de i de samme grupper, hvor de skulle skrive fem ting ned, der var anderledes på Redland College i forhold til deres skole SIM.

Five things that are different between Redland College in Brisbane and SIM in Hornslyd

"Group 3: Anton, Laura, Nikolaj

1 School uniform

2 Very religious

3 Looks fancy

4 lot of sport

5 It cost money"

Lektionerne blev afsluttet med en fælles opsamling og en kort beskrivelse af planen for ugen efter.

De tre første lektioner hørte ind under første fase i TLC. Eleverne byggede viden op omkring emnet og stiftede bekendtskab med det brev, jeg havde skrevet. I fjerde lektion gik vi i dybden med genren, berettende tekst nærmere brev, hvor vi bevægede os fra fase et til fase to i TLC. Jeg præsenterede eleverne for genrekarakteristikker samt modeltekster, der var eksemplariske i både det formelle samt personlige brev (Bilag 4). Vi læste eksempler sammen, og eleverne arbejdede videre i små grupper, hvor de først læste teksterne, hvorefter de noterede genrekarakteristikkerne og snakkede om disse. Da vi samlede op i plenum, sagde Søren "*det giver faktisk mening, det her*". Andre elever gav udtryk for, at de var enige, og det var et tydeligt udtryk for, at eleverne havde en indre motivation, da det netop 'gav mening'. Der var ikke tale om en behavioristisk form for motivation, hvor de var motiverede for at få ros eller undgå ris af

mig, men både en kognitiv samt humanistisk motivation, hvor eleverne var nysgerrige, undersøgende og meningsføgende.

I de følgende lektioner arbejdede vi videre med fase to, hvor vi koncentrerede os om registrene i situationskonteksten; field, tenor og mode (fl., 2018). Vi 'dekonstruerede' forskellige modeltekster, hvor eleverne først kiggede på hvordan kommunikationsfeltet var, altså hvad handlede brevet om. Derefter kiggede de på kommunikationsrelationen, som eleverne hurtigt indså, var meget relevant i forhold til om det var et formelt eller personligt brev.

Kommunikationsmåden var alle i form af skriftlige breve, så her følte eleverne sig hurtigt kompetente i at identificere 'mode' (Byram, 2016). Vi diskuterede i klassen, at når de skulle skrive til Nicolas, var det måske lidt svært at blive enige om, hvilken form for brev, det skulle være. Det endte med at Natasha kom frem til, at det ville komme til at være en genreblanding, som jeg fortalte også er kaldt en 'Genrehybrid' (Mailand, 2009, s. 45).

Uddrag fra samtale under deltagende observation i fjerde lektion

“Asger (A): I think the personal one so we can say personal things.

Natasha (N): But in a way it is a bit formal because we doesn't know him.

D: Those are both excellent points. We want to write something personal to Nicolas but at the same time you guys don't actually know him.

Nikolaj (N): Jeg synes..øhhmm I think personal

A: Yeah me too

N: I think maybe we can write the addresses and all that but then write personal

D: Good idea.

N: Then it's almost like a 'blanding' you know like a mix one.

D: Excellent so it becomes like a mixed genre. This is also called a genre hybrid.

A: Aah like the cars that are hybrid..du ved..ahh you know like a mix between gas and elekticitet.”

(Bilag 5)

Vi brugte igen min skærm som whiteboard, og i fællesskab skrev vi ned, at brevet til Nicolas skulle være en genrehybrid mellem et formelt brev og et personligt brev, hvor layoutet skulle være formelt og indholdet skulle følge genrekarakteristikkerne for det personlige brev (Bilag 6). Igennem social praksis med samtale mellem eleverne og læreren udviklede eleverne her viden og forståelse omkring genrer nærmere genreblandinger i overensstemmelse med det socialkonstruktivistiske læringssyn (Løv, 2016).

Der var helt klart nogle udfordringer ved, at forløbet foregik online. Som beskrevet under læringsmiljø i teori afsnittet, er relationer en af de vigtige faktorer for et godt læringsmiljø (Canger, 2016), og det er klart, at det er svært at få den samme nærhed og samvær bag en skærm. Fordelen var, at jeg kendte eleverne ret godt fra min praktikperiode, og de arbejdede via Google-meets i alle fagene, og var fortrolige med platformen. Der var tidspunkter, hvor det var eleverne, der fortalte mig, hvad jeg skulle gøre for at dele skærm osv. Det fungerede rigtig godt med, at de kunne gå på deres egne Meets i grupper, og de kunne markere i beskeder, som var det samme som at have hånden oppe. Man kunne til en hvis grad argumentere for, at 7b som er en urolig klasse, faktisk var mere stille og koncentreret, end når de alle 21 er samlet i klassen. Så det vurderes at undervisningsforløbet blev gennemført tilfredsstillende, og eleverne blev stilladseret efter hensigten.

I den efterfølgende lektion arbejdede vi i fase tre i TLC, fælles tekstkonstruktion, hvor vi i fællesskab skrev et brev, som modeltekst til deres videre arbejde med selv at skrive et brev (Bilag 7). Da klassen var blevet enige om, at brevet til Nicolas skulle have et formelt layout og et personligt indhold, gav det mest mening, at fælleskonstruktionen skulle rette sig efter samme karakteristika. Jeg delte igen et dokument på Meet, hvor vi i fællesskab kom frem til, hvad der skulle stå. Eleverne blev enige om, at vores modeltekst skulle være et brev til en person i England, og ved en demokratisk afstemning, blev de enige om, at det skulle være til en person, de skulle lade som om, de havde mødt på en ferie.

Elevernes skriftsproglige kompetencer blev stilladseret ved, at der blev talt højt samtidigt med at vi sammen skrev, rettede, slettede og tilføjede. Der skete derved både auditiv samt visuel læring. I dette undervisningsforløb deltog alle elever i klassen i denne fase. Som skrevet i afsnittet om TLC, er det muligt yderligere at differentiere i denne fase, hvor nogle elever ville være fagligt klar til selv at skrive. Da det var første gang eleverne blev undervist gennem TLC strukturen, konkluderede jeg, at det ville være gavnligt for alle elever at være med i samtlige faser. I en klasse der har erfaring med at arbejde på denne måde, vil det være helt naturligt at læreren her fremadrettet differentierer.

Kulturkonteksten, genren, var et brev og nærmere en genreblanding mellem et formelt og personligt brev.

Da vi dykkede ned i situationskonteksten, kom Eleverne frem til at 'mode' var et skriftligt brev, med blik på 'field' var det hverdagen, og de følelser afsender har omkring mødet på ferien. Med hensyn til relationen 'tenor' er der et personligt forhold mellem afsender og modtager, da de er blevet venner på en ferie. Som vi havde arbejdet med i fase to, vidste eleverne at nogle af karakteristikaerne for det personlige brev var handlingsverber og mentale verber, som vi sørgede for at få med i brevet, og som vi i fællesskab markerede med fed (Bilag 7).

I de sidste lektioner skulle eleverne i gang med selv at skrive deres brev til Nicolas. Vi gennemgik kort brevet, vi havde skrevet sammen, og de gik derefter i gang med at skrive brevet individuelt. Der var mulighed for, at de elever der havde brug for yderligere stilladsering kunne arbejde sammen med mig, hvor vi fandt frem til nogle sætningsstartede (Bilag 8). Nogle af eleverne gav mundtligt udtryk for, at det var første gang de bare kunne gå i gang med at skrive. En pige følte næsten, at det var snyd, fordi hun havde fået så meget hjælp. Jeg spurgte, om hun synes, hun havde lært noget, og hun sagde, "*ja helt vild meget*". Så jeg fortalte hende, at når man 'har lært helt vild meget', så har man ikke snydt. Det var tydeligt at mærke, at hun havde en ro og selvtillid, jeg ikke havde set før.

Som Anja Rasmussen blandt andet sagde i mit interview med hende (Bilag 9);

"D: Og ser du så en forskel? Får de noget ud af at arbejde med faserne i TLC?"

A: Det gør de helt sikkert, men det er helt klart virkelig de svage elever, som får rigtig meget ud af det. Det er en kæmpe forskel for de svageste.

D: Ok wow fedt så du ser en stor forskel.

A: Ja jeg kan forvente meget mere af de svage elever, når vi har kørt sådan et forløb, og de stærke elever får helt sikker også glæde af det, som sagt er fase to rigtig god for hele klassen, men ja de svage, de rykker sig."

Dette var helt i overensstemmelse med det, jeg oplevede med klassen. Samtlige elever udviklede deres kompetencer, og synes det var dejligt med en masse hjælp, men det var især de fagligt svage elever, der virkelig rykkede sig.

Elevproduktioner

Elevernes skriftlige produktioner viste en udvikling i deres kompetencer ved sammenligning mellem det brev, de tidligere havde skrevet med deres lærer, til det brev de skrev til Nicolas. I Bilag 10 ses en udvikling hos samtlige elever og i særdeleshed hos de mere fagligt udfordrede elever. Niels, som i den lektion jeg observerede, gav udtryk for, at han synes, det var helt åndsvagt at skrive til sine bedsteforældre om, hvad man lavede i sin fritid, og endte med at skrive et meget kort brev til sin mor, skrev et rigtig fint og uddybende brev til Nicolas. Fagligt er han stadig en smule udfordret, hvor han har mange grammatiske fejl, men man kan læse hvordan han er oprigtigt interesseret i at skrive til Nicolas og var meget tilfreds og stolt, da han havde skrevet brevet. Han har fået mange mentale verber med i brevet; *"I think it's interesting. I feel. It was interesting. I am grateful."* (Bilag 10), og han har helt styr på layout'et. Da vi afsluttede timen, spurgte han, om jeg rent faktisk ville sende alle brevene ned til Nicolas. Der var her tale om en indre motivation (Deci, 2000), og ifølge Illeris læringstrekant skete der optimal læring i form af både en god samspil- samt tilegnelsesproces. Indholdet er autentisk materiale med viden om en jævnaldrendes dag i Australien, drivkraften er tilstede, hvor eleven finder det spændende og relevant, og der er foregår et samspil og samarbejde mellem lærer og elev i det stilladserende arbejde gennem TLC. I den tidligere time, hvor jeg observerede, følte Niels det var meningsløst at skrive til sine bedsteforældre (*"de gider da ikke høre om det"*), og der skinnede en usikkerhed igennem om, hvad det egentlig var, opgaven gik ud på. Her overtog 'angsten for at mislykkes' fremfor 'lysten til at gå til en opgave' (Imsen, 2015). Hvorimod da brevet til Nicolas skulle skrives, viste eleven, at han vidste, hvad han ville skrive, og gik i gang med det samme.

Både Emil og Trine gik også fra forholdsvis korte breve uden meget indhold til uddybende breve, hvor personlige tanker og meninger kom frem. Natasha har ikke så mange mentale verber i sit brev, men gik meget op i, at layout skulle være helt perfekt. Mht. mode, field and tenor, har eleverne stor bevidsthed om, at kommunikationsmåden var et skriftligt brev, kommunikationsrelationen og feltet var et formelt layout men med et personligt indhold omkring forskelle og ligheder mellem en dansk og australsk skoledag, imellem en afsender og modtager som ikke kender hinanden personligt, men alligevel har et forhold i og med Nicolas har lavet en personlig video til dem.

Ifølge det socialkonstruktivistiske læringssyn sker læring gennem social praksis med andre (Løv, 2016), samt når eleven arbejder i ZPD (Brodersen, 2015). Yderligere betoner den australske genrepædagogik, hvordan stilladsering gennem genrekendskab hjælper eleven med at navigere i deres skriveproces (Mailand, 2009).

På baggrund af analysen af elevernes skriftlige produktioner vurderes det, at deres skriftsproglige kompetencer er blevet udviklet gennem stilladseringen i form af TLC (Gibbons, 2015) i forbindelse med deres 'An Australian day' forløb. Dette både i form af genre karakteristikker som layout samt sproglige kendetegn for et personligt brev med følelser, meninger og holdninger udtrykt i mentale og handlingsverber. Derudover har eleverne skrevet længere og mere uddybende breve.

Spørgeskemaer

Jeg har i dette aktionslæringsbaserede projekt udarbejdet to spørgeskemaer. Et til eleverne i 7b efter forløbet (Bilag 11) samt et til en lukket Facebookgruppe for engelsklærere med 4000 medlemmer, hvor 40 svarede på spørgeskemaet (Bilag 12).

Det er vigtigt, at spørgsmålene er på respondenternes sproglige niveau, og ikke er tvetydige eller kan misforstås (Tiller, 2014). Spørgsmålene er udformede som både lukkede og åbne spørgsmål.

Der skal tages højde for begrænsningerne ved et spørgeskema samt reliabilitet og validitet (Tiller, 2014). Begrænsningen i de to spørgeskemaer er antallet af besvarelser. Der er 21 elever i 7b, og der var kun 40 lærere, der svarede i gruppen. Mht. reliabilitet er den forholdsvis pålidelig, da jeg selv har uddelt spørgeskemaerne og indtastet svarene. Ved validiteten kan der stilles spørgsmål ved, om respondenterne har svaret ærligt. Det må konkluderes, at engelsklærerne, der frivilligt valgte at deltage i undersøgelsen, ikke har noget motiv for at svare usandt. Ligeledes med eleverne i 7b har vilkårene været trygge, eleverne har svaret derhjemme uafhængigt af klassekammeraterne, og da jeg ikke er deres faste lærer, har der ikke været en følelse af at skulle 'please læreren'.

Resultaterne medtages derfor i min samlede vurdering af mit undersøgelsesspørgsmål.

Spørgeskemaet til 7b blev udarbejdet for at finde ud af, hvad eleverne mente om selve forløbet samt den stilladsering/hjælp de fik gennem TLC strukturen.

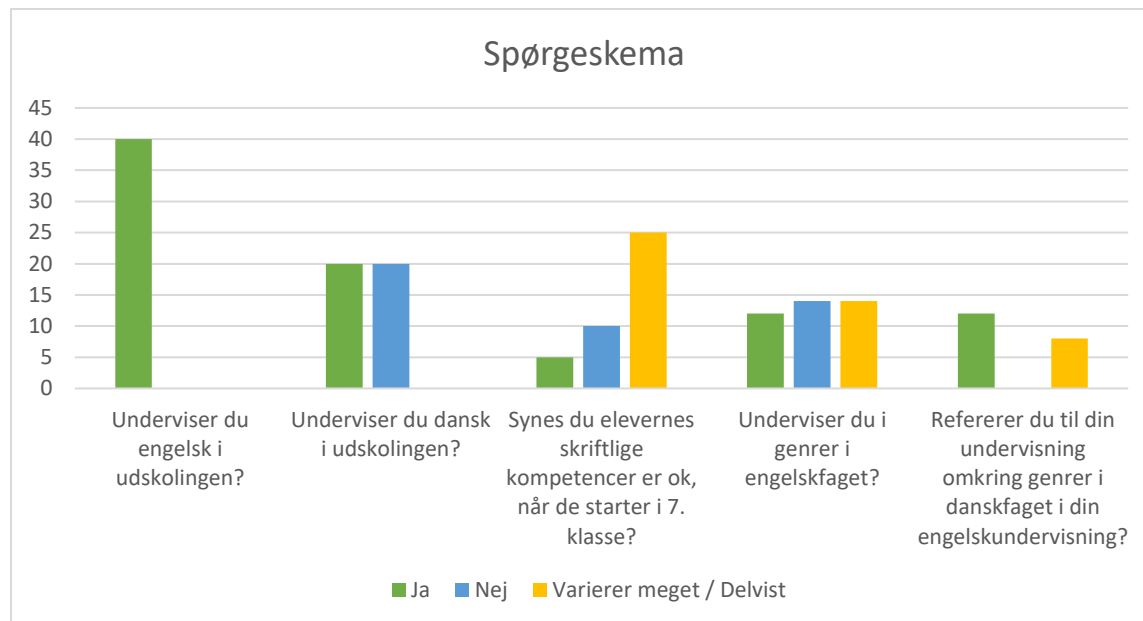
Som skrevet i undersøgelsesdesignet er 7b en udfordret klasse på struktur, uro samt faglige udfordringer. 7 b's 'narrativ' på lærerværelset er, at det er en umulig klasse, hvor det er svært at få ro, og at de ikke gider at lave noget. Dette er interessant at have med i betragtning, når spørgeskemaets svar analyseres.

15 elever (71%) synes det var meget spændende, og 6 elever synes det var lidt spændende at se Nicolas' video. Ikke en eneste elev i hele klassen synes, det var kedeligt. Et lignende billede gør sig gældende for selve forløbet, hvor mere end halvdelen (57%) synes det var meget spændende, og næsten 30% synes, at det var lidt spændende. Her ses det tydeligt, at klassen synes det autentiske materiale (en rigtig dreng fra Australien) er motiverende og relevant. I forhold til at skrive brevet til Nicolas synes 95% af eleverne, at det var spændende eller lidt spændende, og ligeledes med hensyn til hjælpen gennem TLC synes 18 elever (85%), at det var en stor hjælp. I forhold til tidligere hjælp fra lærer og kammerater har 12 kun fået en smule hjælp, kun én synes han har fået hjælp fra en kammerat, mens kun 6 elever svarer, at de før har fået hjælp.

Ud fra analysen af spørgeskemaet kan det konkluderes, at en klasse der normalt har svært ved at blive motiveret, synes forløbet har været spændende og relevant. Dette har medført en indre motivation, hvor stort set hele klassen har arbejdet ihærdigt med at deltage og producere et brev. I det åbne spørgsmål, hvor de skulle svare hvorfor eller hvorfor ikke, de synes det var godt at kigge på breve sammen og skrive et brev sammen, svarede en del elever at det var rigtig godt, for "*man fik nærmest at vide, hvad man skulle skrive*". Som skrevet i teoriafsnittet omkring TLC strukturen siger Gibbons; "*At no stage are learners expected to carry out alone a task with which they are not familiar*" (Gibbons, 2015, s. 125). At eleverne giver udtryk for, at de næsten føler, at de har snydt, fordi de rent faktisk ved, hvad de skal skrive, kan fortolkes som

at eleverne ikke er vant til at få meget hjælp, og at stilladseringen her har følt es som en meget stor og velkommen hjælp.

Spørgeskemaet til en gruppe engelsklærere viste et interessant mønster med blik på genreundervisning i engelskfaget (Bilag 12). Som jeg indledningsvist skrev, er der en forventning fra UVM om, at eleverne bliver undervist i genrer i danskfaget. Min hypotese er, at det ville være fordelagtigt at undervise i genrer i engelsk, så eleverne stifter bekendtskab med genrekarakteristikker mv. på engelsk.



(Bilag 12)

Ved mit spørgsmål, "Underviser du i genrer i engelskfaget?" svarer 30% af deltagerne, at de underviser i genrer, men 12% af disse svar har skrevet en kommentar om, at det kun er i en hvis grad. 70% underviser ikke i genren eller kun delvist.

Det kan ses ud fra spørgeskemaet, at præcist halvdelen af dem, der har svaret også underviser i dansk. Ud af de 50% (20), der underviser i dansk, svarer 60% at de bruger deres genreundervisning fra dansk i engelsktimerne, og 40% gør delvist. 0% refererer overhovedet ikke til danskundervisningen i genrer. Så med andre ord bliver der i overensstemmelse med UVM's retningslinjer, refereret til den genreundervisning, der sker i dansk, men spørgsmålet er så, om de engelsklærere der ikke er dansklærere, så er dårligere stillet?

Der var plads til at give kommentarer, og 5 svarede at det var et utrolig interessant emne omkring det at undervise i genrer i engelsk, da de mente, det manglede.

Overordnet viser spørgeskemaundersøgelsen blandt engelsklærerne, at de henviser til danskfaget og ikke i samme grad underviser i genrer i engelsk.

Da jeg bearbejdede svarene i min analyse, konstaterede jeg, at det kunne have været fordelagtigt, at have spurgt om de synes, det ville være en god ide at have fokus på at undervise i genrer i engelsk? Som skrevet kommenterede 5 lærere, at det var et interessant emne, da de synes, det mangler, men det kunne have været spændende at få svar fra alle deltagerne.

Yderligere kunne jeg have spurgt, hvorfor der ikke undervises i genrer. Jeg kan her kun gisne om, at det blandet andet kunne være tidsmangel, som en deltager skrev i kommentarerne.

Interviews

Jeg har interviewet to elever, Niels og Asger, Line som er engelsklærer på skolen, samt Anja som er engelsklærer og med i facebookgruppen, hvor jeg lavede min spørgeskemaundersøgelse.

Mine interviews er brugt som kvalitativ forskningsmetode (Tiller, 2014), hvor mit mål ikke har været at få endelige svar eller statistiske beregninger, men finde ud af både elever og læreres tanker og holdninger. Alle fire informanter er blevet givet information om dette bachelorprojekt, og har givet informeret samtykke om at deltage.

I forlængelse af spørgeskemaet til engelsklærer-gruppen, viste mit interview med engelsklærer Line en lignende tendens (Bilag 13);

”D: Jeg tænker, at det må være en fordel, hvis man er dansklærer såvel som engelsklærer, så man har erfaring med genrer.

L: Ja det er nok rigtigt nok, at jeg trækker en masse viden fra danskundervisningen. Det havde jeg ikke tænkt på. Men ja sjovt du nævner det, kan jeg huske i starten af året med min 9. klasse, skulle de vælge mellem 4 muligheder i en skriftlig aflevering, og de valgte næsten allesammen artikel-formen, fordi vi lige havde haft om den genre i dansk, og den følte de sig trygge ved.

D: Ej ja det er da virkelig interessant. Hvor spændende. Jeg er jo ved at undersøge, om det ikke ville være en fordel, hvis man underviste eleverne i genrerne i engelskfaget.

L: Jov der har du da fat i noget. Spændende.”

Line giver udtryk for at hun bruger sin viden fra danskfaget, og at hun faktisk ikke havde tænkt over, at eleverne netop skrev i den genre, de havde arbejdet med i dansk. I en senere samtale med Line, gav hun udtryk for, at hun virkelig havde tænkt over det med genrer, og at hun helt sikkert ville have fokus på at have det med i en vis grad i engelskundervisningen fremadrettet.

Mine interviews med Asger og Niels var meget interessante med blik på deres faglige kunnen. Niels er fagligt udfordret i engelsk og gav udtryk for, at det var en rigtig stor hjælp at følge TLC strukturen (Bilag 14);

”D: Hvad synes du om selve brevskrivningen? Var det dejligt at få så meget hjælp, eller var det for meget?

N: Jeg synes, det var rigtig rigtig godt at få hjælp. Det hjalp bare rigtig meget.”

Niels er både oprigtig interesseret i vores forløb, og som skrevet i analysen af undervisningsforløbet, spørger han om Nicolas rent faktisk får disse breve. Det viser en stor interesse og motivation, og en elev som er stolt af det produkt, han har afleveret.

Asger er mere fagligt stærk og giver udtryk i sit interview om, at han gerne ville have lidt mere frihed (Bilag 15);

”D: Ja det er sjovt, hvordan små ting kan være så anderledes. Hvad synes du om selv brevskrivningen? Var det dejligt at få så meget hjælp, eller var det for meget?

A: Jeg synes, det var lidt begge dele. Fedt med hjælp men man var også sådan lidt begrænset."

Asger giver udtryk for, at det er dejligt at få hjælp, men fremadrettet ville han klart være en elev, der kunne springe fase tre over. Han synes, det er dejligt at få hjælp, men synes også, at det ville være dejligt at få lidt mere frihed. På længere sigt ville Asger være i stand til at *"(...)sprænge rammerne og udfolde sig kreativt"*, som Mailand nævner (Mailand, 2009), når han først kender 'genre-rammerne'.

Disse interviews med Niels og Asger stemmer godt overens med det Anja Rasmussen giver udtryk for i sit interview, nemlig at alle elever får en masse ud af læring gennem TLC-strukturen, men at det er de fagligt svage, der virkelig rykker sig.

Både Niels og Asger svarer i deres interviews, at de synes forløbet var spændende, og Asger nævner blandt andet 'weetbix' og Niels konceptet med Mr. og Mrs., som tyder på en oprigtig interesse og nysgerrighed om en anden kultur.

Konklusion

Jeg satte mig for at gennemføre et aktionslæringsbaseret projekt, hvor jeg ville undersøge, hvordan jeg med udgangspunkt i Gibbons TLC-struktur kunne styrke elevernes skriftlige kompetencer i engelsk. Jeg indsamlede empiri efter både kvantitativ samt kvalitativ metode, hvor jeg observerede en 7. klasse, afprøvede et undervisningsforløb med denne klasse, interviewede elever og lærere og udformede to spørgeskemaer. Undervisningsforløbet blev udarbejdet omkring de fire faser i TLC med emnet 'An Australian school day' med blik på Fælles Mål for skriftlig kommunikation samt kultur og samfund.

Baseret på mine teoretiske redegørelser og min analyse af undervisningsforløbet samt elevproduktionerne har det vist sig, at elevernes kompetencer bliver udviklet ved at blive undervist i en genre gennem TLC-strukturen. Engelsklæreren Anja gav udtryk for i sit interview, at hendes erfaring er, at alle får noget ud af TLC -undervisningen, og at de fagligt svage elever især rykker sig. Dette var helt i overensstemmelse med det, jeg oplevede med klassen. Samtlige elever rykkede sig fagligt, og alle elevproduktioner var betydelige bedre efter TLC-forløbet både med blik på situationskonteksten samt kulturkonteksten. De fagligt svage elever her med fokus på Niels, Trine og Emil rykkede sig rigtig meget.

Erfaringerne fra undersøgelsen viser altså, at elevernes skriftlige kompetencer højnes ved, at læreren stilladserer elevernes læreproces ved at undervise i genrer ved hjælp af TLC-strukturen. Yderligere spiller det en stor rolle, at der er sat rammer for undervisningen med fokus på klasseledelse, relationer og regler, og at eleverne er motiverede gennem autentisk materiale. Ikke nok med en stor udvikling i elevernes sproglige kompetencer, viste der sig netop også en indre motivation. Det humanistiske og kognitive perspektiv på motivation, at mennesket grundlæggende er meningssøgende og grundlæggende nysgerrigt, kom klart til udtryk, hvor eleverne var oprigtigt interesserede i emnet. De spurgte ivrigt efter at se Nicolas video, gjorde

sig spændende og relevante overvejelser om ligheder og forskelle mellem en dansk og australsk skoledag, og de gjorde sig umage med at skrive deres breve.

Undervisningen foregik online, som naturligvis giver en anderledes form for læringsmiljø. 7b fungerede dog rigtig fint under denne form for fjernundervisning, og der var faktisk mindre uro, end der ofte er i deres timer. Der var stadigvæk mulighed for optimal læring med både gode samspils- samt tilegnelsesprocesser jf. Illeris. Undervisningen var bygget op omkring det socialkonstruktivistiske læringssyn, og eleverne udviklede deres kompetencer gennem samspil med både kammerater og læreren.

På lang sigt ville denne form for undervisning dog have konsekvenser med blik på relationer og samspillet mellem elever og lærer og elever imellem, som ville blive udfordret med den manglende fysiske kontakt.

Svarene fra spørgeskemaet mht. at undervise i genrer blandt engelsklærerne gav blandt andet udtryk for, at det var et spændende tema, og at en stor procentdel af respondenterne refererer til genrerne fra danskundervisningen. Jeg fik desværre ikke spurgt, hvorfor man ofte ikke underviser i genrer i engelskfaget, og fik kun én kommentar at det var pga. tidsmangel. Jeg mener dog, at hvis der er fokus på, at eleverne bliver undervist i genrer på engelsk, bliver eleverne netop stilladseret i at udvikle deres skrivekompetencer. Tiden er derfor givet godt ud, når der undervises i genrer gennem TLC på engelsk.

De analytiske resultater af spørgeskemaet til eleverne i 7b, viser at en meget stor procentdel af eleverne synes, at emnet var meget eller lidt spændende, og at de synes, det var rigtig godt at få så meget hjælp fra læreren. Det kan konkluderes, at i overensstemmelse med det Gibbons siger; *"At no stage are learners expected to carry out alone a task with which they are not familiar"* (Gibbons, 2015, s. 125), har eleverne udviklet deres skriftlige kompetencer, ved at de under hele forløbet har vidst, hvad der var forventet af dem, har arbejdet med opgaver, de var trygge ved og været fortrolige med. Dette har også medført en positiv tendens mht. elevernes præstationsmotivation, jf. Atkinson, hvor der har været en lyst til at gå til opgaverne.

Det kan konkluderes ud fra elevinterviews med Niels og Asger, at de begge synes, forløbet var spændende og interessant. Med blik på differentiering ses det tydeligt fra samtalerne, at Niels som er mere udfordret fagligt, synes det var en rigtig stor hjælp at skrive et brev efter at have arbejdet sammen i de tre foregående faser, hvor Asger stadig synes, det var en god hjælp, men gerne ville have lidt mere frihed, når han skal skrive. Her er det oplagt, at Asger ville være en af de elever, der kan springe fælleskonstruktion i fase tre over, og fremover ville kunne eksperimentere endnu mere med at 'sprænge genre-rammerne'.

Afslutningsvis konkluderes det ud fra teorien, de analytiske resultater af spørgeskemaerne og interviews samt afprøvning af undervisningsforløbet og i særdeleshed analysen af elevernes skriftlige produkter, at stilladsering og genreundervisning igennem de fire faser i TLC støtter elevernes skriftlige udvikling.

Handleperspektiv

Eleverne har ikke lige så mange engelsktimer som dansktimer, og det kan forekomme tidskrævende at skulle fokusere på genreundervisning i engelsk. Det har dog vist sig at ved at undervise eleverne i genrer gennem TLC-strukturen, udvikles deres skriftsproglige kompetencer, hvorfor det må konkluderes, at det er tiden værd.

Som kommende folkeskolelærer er det min opgave at være med til at højne elevernes kompetencer, og dette aktionslæringsbaseret projekt har yderligere motiveret mig til at bruge denne struktur i min undervisning. Jeg tror på, at det er realistisk at planlægge sin årsplan omkring denne undervisningsform, og derved kontinuerligt stilladsere og støtte eleverne i deres skriftlige kompetencer. Selvfølgelig er den travle hverdag en realitet, og det er vigtigt at denne form for undervisning planlægges omhyggeligt. Der skal være fokus på, at de genrer eleverne skal arbejde med, bygges op omkring TLC-strukturen og følger de fire faser. Når klassen så er fortrolig med denne form for undervisning, er det muligt at differentiere og tilpasse faserne med de forskellige forløb, og arbejde med stilladseringen omkring autentiske emner.

Projektet har også bekræftet min overbevisning om, at et trygt læringsmiljø ved hjælp af klasseledelse og relationer samt en indre motivation igennem arbejdet med autentisk materiale er afgørende for optimal læring.

Kilder

- Brodersen, F. L. (2015). *Effektiv undervisning*. Hans Reitzels Forlag.
- Byram, H. m. (2016). *Sprogfag i forandring -pædagogik og praksis*. Viborg: Samfundslitteratur.
- Canger, T. m. (2016). *Praktikbogen*. København: Lærer biblioteket. Hans Reitzels Forlag.
- David Wood, J. B. (1976). *The role of tutoring in problem solving I: Journal of child psychology and psychiatry: Official organ of the Association of Child Psychology and Psychiatry*. Nottingham, Oxford and Harvard Universities.
- Deci, R. M. (2000). *Intrinsic and Extrinsic Motivations*. Rochester: University of Rochester. Hentet fra Contemporary Educational Psykology: <https://mmrg.pbworks.com/f/Ryan,+Deci+00.pdf>
- EMU. (2019). *Undervisningsministeret*. Hentet fra EMU: <https://emu.dk/sites/default/files/2019-08/GSK-F%C3%A6llesM%C3%A5I-Engelsk.pdf>
- EMU, F. M. (2014). *English Syllabus*. Danmark: Undervisningsministeriet.
- Fibiger, M. J. (2014). *Tæt på sprog*. København: Forfatterne og Hans Reitzels Forlag.
- fl., J. m. (2018). *Fremmedsprogsdidaktik*. København: Forfatterne & Hans Reitzels Forlag.
- Gibbons, P. (2015). *Scaffolding Language Scaffolding Learning*. Portsmouth: Heinemann.
- Greelane. (17. Juli 2019). www.greelane.com. Hentet fra Hvad er Systemisk Funktionel Lingvistik?: <https://www.greelane.com/da/humaniora/engelsk/systemic-functional-linguistics-1692022/>
- Hansen, D. C. (2015). *Digital læsedidaktik*. København: Akademisk forlag.
- Harboe, T. (2010). *Metode og projektskrivning, en introduktion*. Samfundslitteratur.
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring*. Dafolo.
- Illeris, K. (2015). *Læring*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Imsen, G. (2015). *Elevers verden*. Oslo: Hans Reitzels Forlag.
- Jacobsen, S. K. (April 2011). Right then, write! *Sproglæreren*, s. 25-27.
- Losada, C. A., & fl., m. (Juni 2017). *The Impact of Authentic Materials and Tasks on Students' Communicative Competence at a Colombian Language School*. Hentet fra Researchers, Issues From Teacher: https://www.researchgate.net/publication/313229351_The_Impact_of_Authentic_Materials_and_Tasks_on_Students'_Communicative_Competence_at_a_Colombian_Language_School
- Løv, O. &. (2016). *Elevers læring og udvikling*. Lindhardt og Ringhof Forlag.
- Mailand, M. K. (2009). *Genreskrivning i skolen*. København: Gyldendalske boghandel, Nordisk forlag A/S.
- Marshall, P. W. (26. April 2014). *Er skriftlig engelsk spild af tid*. Hentet fra Folkeskolen.dk: <https://www.folkeskolen.dk/544054/er-skriftlig-engelsk-spild-af-tid>
- Newby, A.-B. F. (2000). *Approaches to Materials Design in European Textbooks*. Austria: Council of Europe.

Rasmussen, T. N. (2019). *Motivation : i klasseledelse, relationer og didaktik*. Kvan.

Sprognævn, D. (2. April 2020). *Sproget.dk*. Hentet fra Sproget.dk:
<https://sproget.dk/lookup?SearchableText=genre>

Sprogøe, U. B. (2019). *Det magiske øjeblik*. København: Forfatterne og Hans Reitzels Forlag.

Tiller, M. B. (2014). *Læreren som forsker*. Klim.

Undervisningsministeriet, B. o. (2019). *EMU*. Hentet fra Engelsk Undervisningsvejledning:
<https://emu.dk/sites/default/files/2019-08/GSK-Vejledning-Engelsk.pdf>

Undervisningsministeriet, B. o. (2019). *Engelsk fælles mål 2019*. Hentet fra Emu.dk:
<https://emu.dk/sites/default/files/2019-08/GSK-F%C3%A6llesM%C3%A5l-Engelsk.pdf>

Undervisningsministeriet, S. f. (August 2018). *Vejledning til folkeskolens prøver i faget engelsk - 9kl.*
Hentet fra Undervisningsministeriet: <file:///C:/Users/Ditte%20Sandgaard/Downloads/180831-Engelsk-proevevejledning-FP9.pdf>

Vedsgaard Christensen, M. (13. Marts 2013). *Genrer – betyder de noget i praksis?* Hentet fra Viden om læsning: https://www.videnomlaesning.dk/media/1696/mette_vedsgaard.pdf

Bilag 1

Observation af en engelsktime i 7b med deres lærer Mathias

Tirsdag den 21 januar 8.55 - 9.45


Mathias kommer ind i klassen og stopper op og pjatter med et par elever, og beder derefter klassen om at sætte sig på deres pladser. Tre drenge sidder på bordene nede bagved, og rejser sig ikke umiddelbart op. En pige forlader klassen, og tre, fire elever råber og snakker højt med hinanden. Mathias beder om ro igen. Henvender sig direkte til nogle af eleverne, gentager der skal være ro. Efter lidt tid sidder alle på deres pladser, men der er stadig rimelig meget uro. Mathias begynder timen og skriver dagsordenen på tavlen og beder dem om at finde 'Min uddannelse' frem på deres computere.

Eleverne åbner deres computere og finder siden i Min Uddannelse for dagens program.

Mathias begynder at snakke engelsk mens han forklarer, at som de snakkede om i sidste time, skal de skrive et brev til deres bedsteforældre. Klassen har haft om fritidsaktiviteter og skal nu skrive et brev til en bedsteforælder og fortælle om, hvad de laver, når de kommer hjem fra skole. En dreng siger, jeg vil ikke skrive til mine bedsteforældre, de er mærkelige, en pige siger, det vil hun heller ikke. En anden dreng siger, at hans bedsteforældre er sgu da ligeglade med hvad han laver. Mathias begynder at snakke dansk igen, og siger det er ok, hvis man skriver til sine forældre eller ven i stedet for. En dreng spørger om han må sætte sig ind i rummet ved siden af, og Mathias siger ja. En dreng der har haft hånden oppe siger, nu gider jeg fanme ikke vente længere og går fra klassen. Pigen der gik i starten er stadig ikke kommet tilbage. To piger der har pjattet meget, spørger om de må sætte sig ud i gangen, og Mathias siger ja, hvis I kan finde ud af at arbejde ok. To piger i klassen kigger på konfirmationsting på nettet, og Mathias beder dem flere gange om at begynde at skrive. Enkelte elever går i gang, en del elever siger de ikke ved, hvad de skal og Mathias går på skift rundt til dem. 5 minutter før timen er forbi beder Mathias dem på gangen og drengen i rummet om at komme tilbage i klassen. Han siger at brevet skal deles med ham, og at alle SKAL have skrevet et brev. Det ringer og læreren, der skal have klassen efterfølgende kommer ind. Pigen der forlod klassen er ikke kommet tilbage. Drengen der forlod klassen kommer tilbage da det ringer.

Bilag 2

Undervisningsforløbet med 7b

 An Australian school day - write a le... Kopier forløb

16. april 2020 til 16. april 2020 Engelsk 7B Tilknyt flere hold...

Introduktion

Fælles Mål

Lærervejledning

An Australian school day 21 elever og 0 mål

- Google meet ●
- Write a letter ●
- Read a letter ●
- Nicolas' video ●

Fag	Engelsk
Klassetrin	7. Klasse
Forfatter	Ditte Sandgaard
Skole	Skolen i Midten

Præsentation af forløbet

Vi har fokus på kultur og skrivning

Vi skal lære om en skoledag i Australien

Vi skal lære at skrive et brev på engelsk

♥ Favorit

📌 Fremhævet

📖 Vis i bibliotek

📄

🖥️

📄

🖨️

Introduktion


Fælles Mål

Lærervejledning


An Australian school day 21 elever og 0 mål

- Google meet ●
- Write a letter ●
- Read a letter** ●
- Nicolas' video ●
- Research Redland Bay College ●
- Compare a Danish and Australian school day ●
- What is a letter ●
- Write a letter ●
- + Ny side
- + Nyt kapitel


+

Read a letter  Slet side

Synligt for elever



I have written a letter to my friend's son and asked him to make a video.

We will read the letter together 

🖨️ Udskriv
👁️ Vis besvarelser (0/21)

Ditte Sandgaard
Hybenvej 12

Introduktion

Fælles Mål

Lærervejledning

An Australian school day ●

21 elever og 0 mål

Google meet ●

Write a letter ●

Read a letter ●

Nicolas' video ●

Research Redland Bay College ●

Compare a Danish and Australian school day ●

What is a letter ●

Write a letter ●

+ Ny side

+ Nyt kapitel

Nicolas' video ✎
Slet side

Synligt for elever

We will watch the video and talk about it

-write notes to what you learn about Nicolas' day

Udskriv
Vis besvarelser (0/21)

IMG_3997 (10).MOV

Introduktion

Fælles Mål

Lærervejledning

An Australian school day ●

21 elever og 0 mål

Google meet ●

Write a letter ●

Read a letter ●

Nicolas' video ●

Research Redland Bay College ●

Compare a Danish and Australian school day ●

What is a letter ●

Write a letter ●

+ Ny side

+ Nyt kapitel

Research Redland Bay College ✎
Slet side

Synligt for elever

We will research the school Nicolas attends ✎

Udskriv
Vis besvarelser (0/21)

Introduktion

Fælles Mål

Lærervejledning

An Australian school day ●

21 elever og 0 mål

Google meet ●

Write a letter ●

Read a letter ●

Nicolas' video ●

Research Redland Bay College ●

Compare a Danish and Australian school day ●

What is a letter ●

Write a letter ●

+ Ny side

+ Nyt kapitel

Compare a Danish and Australian school day ✎
Slet side

Synligt for elever

We will compare Nicolas' day with your day ✎

Udskriv
Vis besvarelser (0/21)

Introduktion

Fælles Mål

Lærervejledning

An Australian school day

21 elever og 0 mål

- Google meet
- Write a letter
- Read a letter
- Nicolas' video
- Research Redland Bay College
- Compare a Danish and Australian school day
- What is a letter
- Write a letter
- + Ny side

+ Nyt kapitel

What is a letter

Slet side

Synligt for elever

We will look at characteristics for a letter

We will read some examples

We will write a letter together

<https://www.usingenglish.com/resources/letter-writing.php>

https://portalmotor.gyldendal.dk/~media/Homme/sprog/engelsk7_10/Language/Language%20Strategies/Writing/PDF/Writing_Letters_Messages_Formal_Letter_FINAL.ashx

<https://indidansk.dk/brev-genretraek>

Berettede tekst. Personlig beretning.

Introduktion

Fælles Mål

Lærervejledning

An Australian school day

21 elever og 0 mål

- Google meet
- Write a letter
- Read a letter
- Nicolas' video
- Research Redland Bay College
- Compare a Danish and Australian school day
- What is a letter
- Write a letter
- + Ny side

+ Nyt kapitel

+

Write a letter

Slet side

Synligt for elever

You will write a letter to Nicolas. Thank him for making the video. Tell him about the differences between your day and his day and his school and your school. What do you like better in Aus and DK and why?

Udskriv
Vis besvarelser (0/21)

Bilag 3

Brev skrevet til Nicolas for at spørge om han vil lave en video

Ditte Sandgaard
Hybenvej 12
7130 Juelsminde
Denmark

Tina and Nicolas Farries
17 Marshall Lane
4510 Wellington Pt, QLD
Australia

2nd of March 2020

Dear Nicolas and Tina

Thank you both so much for saying yes to being part of my "Australian school day" project.

I am teaching a year 7 class at the moment and have decided that it would be very interesting and educational for them to learn about a school day in Australia and compare it with their own school day.

To give the students an idea about a young boy's day in Australia, I would love for you to tell about your whole day (meals and after school activities etc.).

Nicolas I would like you to tell about the following:

- Time you wake up
- What you eat for breakfast
- What time and how you get to school
- Tell about your day (lessons and breaks, typical lunch box or tuck shop) teacher, if you have a class you follow around or if you follow the subjects, do you have a set class that is yours, or do you go from class to class, how you address the teachers (Mr. and Mrs.), what happens if you disturb class or swear etc.)
- Tell a little bit in general about Redland Bay College
- Then tell about what time you get home and how you get home
- How much homework you have in general
- How often you have tests and projects in school
- What after school activities you do
- What you have for dinner
- What time you go to bed

If you can wear your school uniform when mum films you would be great, and if you have a school bag and hats and other things to show.

The year 7 class has 21 students. There is a very wide spread in level of second language (English) skills.

The film you guys will make will first of all be hard to understand for a lot of the students. So firstly, we will translate what you tell into Danish. Then we will research a bit about your school. At the end of this topic the students will write a letter to you.

It will be very exciting and they will learn a lot about a different culture from a 'real' person.

Thank you so much in advance. Cannot wait to hear from you.

Lots of love Ditte

Bilag 4

Eksempel på breve i fase 3

Sector 17
Vashi
New Bombay

6th July, 2013

Dear Maya

Thank you very much for your last letter. It was great to hear from you after so many months. You seem to be having a nice time in France.

Thanks also for the photographs. I absolutely loved that snap of yours standing in front of the Eiffel Tower. France looks stunning. Someday, I would definitely like to go there.

There's not much happening here. I am busy with my work and kids.

By the way, are you coming home anytime soon? If you are, let me know the dates and we can arrange to meet up.

Hope to see you soon!

Aditi

	Sender's address Next line Next line Next line
Addressee's name Addressee's address Next line Next line	Full date: e.g. 30 June 2012
Dear Sir/Madam	
Paragraph one (give the reason for writing)	
Paragraph two	
Paragraph three	
I look forward to hearing from you soon.	
Yours faithfully	
<u>signature</u>	

Miss Jenny Gamble
15 Hill Road,
Anytown
CO2 6SY

Cinema City
25 Hill Street,
Anytown
DS3 6NT

23rd October 2007

Dear Sir,

I saw in the local paper that you have set up a new Kids Club. Can you please tell me more about it.

Who can join? Where does it meet? How much does it cost? When do meetings take place? What time does it start?

Do I need my parents' permission to join?

Yours sincerely,

Jenny Gamble

Letter - genre

There are two types of letters. Formal and personal.

What is a letter?

Letter belongs to the category: reflection.

A letter is a message that is send to a relevant recipient.

A good letter takes into account who the recipient is.

In a letter you are almost 'talking' to the recipient.

A letter can be on paper in an envelope or written as an email and sent electronically.

A letter is mostly written to inform and/or reflect on something, but there are almost no limits to what a letter can contain.

There are two types of letters, "the formal letter" or "the personal letter".

In a letter the sender wishes to inform the recipient or get a reaction from the recipient.

A letter is always written with a purpose.

Sender - content - recipient

A letter has, 1) a sender - 2) who writes the message - 3) to a recipient

The sender is the person who writes the letter

The content is what the letter is about

The recipient is the person who is going to read the letter

The formal letter

The formal letter can be a letter to or from a school, a company, the tax office, a doctor and so on.

It can for example be a complaint, an inquiry about renting a party hall, a job application, information about a mobile subscription or similar.

The language is formal and articulated, polite and precise. The language needs to communicate the message clearly.

A formal letter needs to quickly and precisely inform or argument the senders views and ideas and should not be able to be misunderstood.

The formal letter is straight to the point of what you want to communicate.

The personal letter

The personal letter is written in a more 'everyday tone'. The sender usually has some sort of relationship with the recipient which can be seen in the language. Thoughts, feelings and information can take up the same amount of space in the letter.

The language can sound like a normal conversation, where sender and receiver talk to each other. There are lots of action verbs and mental verbs.

The sender normally has some kind of message to the recipient.

Resume

The formal letter	The personal letter
There is no personal relationship with the recipient	The recipient can be someone you know
Precise and well written language	Everyday language
Objective writing (no feelings)	Subjective writing (feelings)
Explanatory language	Descriptive language
Formal verbs	Action and mental verbs
Focus on layout	Free layout

Bilag 5

Uddrag fra samtale under deltagende observation i fjerde lektion

Ditte (D): So we have now looked at that there are two types of letters. Which one do you think we should use when we write a letter to Nicolas?

Asger (A): I think the personal one so we can say personal things.

Natasha (N): But in a way it is a bit formal because we doesn't know him.

D: Those are both excellent points. We want to write something personal to Nicolas but at the same time you guys don't actually know him.

Nikolaj (N): Jeg synes..øhhmm I think personal

A: Yeah me too

N: I think maybe we can write the addresses and all that but then write personal

D: Good idea.

N: Then it's almost like a 'blanding' you know like a mix one.

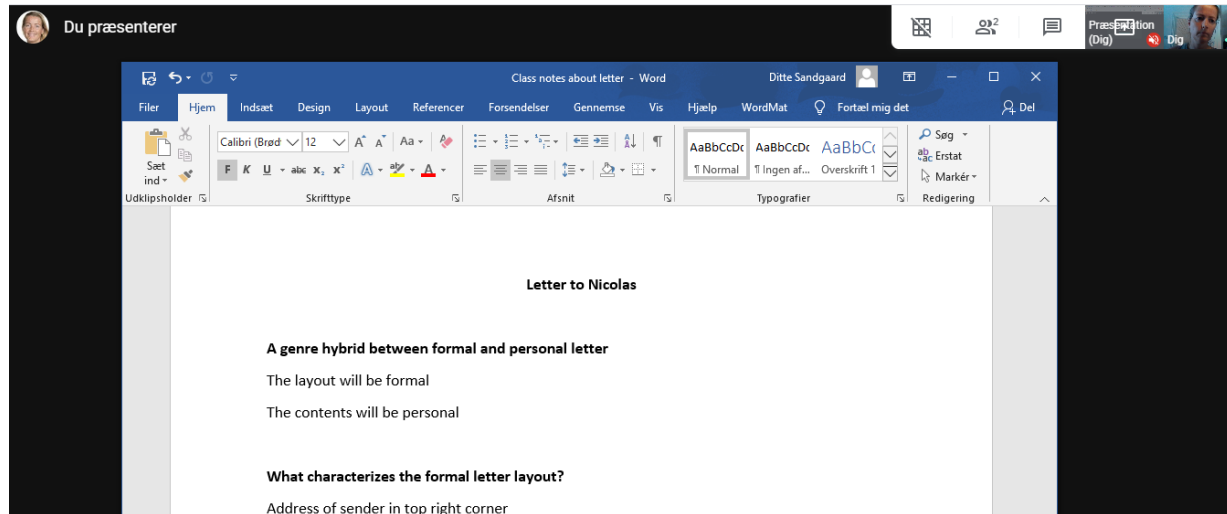
D: Excellent so it becomes like a mixed genre. This is also called a genre hybrid.

A: Ahh like the cars that are hybrid..du ved..ahh you know like a mix between gas and elekticitet.

D: That's a great comparison. I actually have a car that is hybrid. So exactly a genre that is a mix between two genres. So, the letter will have the formal layout but the content -the message from you to Nicolas- will be personal. That's a great idea.

Bilag 6

Fælles dokument i Google Meet

**Dokumentet:****Letter to Nicolas****A genre hybrid between formal and personal letter**

The layout will be formal

The contents will be personal

What characterizes the formal letter layout?

Address of sender in top right corner

Address of recipient (Nicolas) top left corner

Date under sender's address

What characterizes the personal letter

'Everyday language'

Feelings

Action and mental verbs

Have a message for Nicolas

Thank him for video

Tell what was interesting

Tell something about your school day

Differences and similarities

Bilag 7

Brev skrevet sammen i fase tre

7b
Skolen i midten
Nørremarksvej 3
8783 Hornsyld
Denmark

Sam Smith
45 Windsor Rd
2036 Manchester
England

18th of April 2020

Dear Sam

First of all, thank you for an amazing holiday. It was so much fun to meet you. **I thought** it was so lucky that **we met** on the first day of our holidays at Lake Garda in Italy.

I hope school is not too boring for you. My teacher is already **telling me** to do homework so that is annoying. But **I wrote** about all the fun stuff we did like **swimming and drinking** many colas and **she is very happy** I got a friend to write to in England.

I hope we can go to the same camping area next year and **we can meet** up. **I think** that would be really cool. Maybe I could also **come and visit** you in England one time.

Anyway **I look forward** to hearing from you soon.

From 7b

Bilag 8

Brev skrevet sammen (7 elever deltog) med yderligere hjælp i form af sætningsstartere

7b
Skolen i midten
Nørremarksvej 3
8783 Hornsyld
Denmark

Nicolas Farries
17 Marshall Lane
4510 Wellington Pt, QLD
Australia

20th of April 2020

Dear Nicolas

(FØRSTE AFSNIT skal ikke skrives)
Thank you for making the video.....

(ANDEN AFSNIT skal ikke skrives)
I think it was interesting that you have to wear a school uniform.....
Funny that you also bike to school.....
You play soccer so do I. Fun to think we do the same thing....
You said you eat weetbix I have never heard of that...
You have a long break for lunch...I wish we had 1 hour...

(TREDJE AFSNIT skal ikke skrives)
Anyway, it was great to hear about your day and fun to compare...Thanks again for making the video...

Kind regards
Yours sincerely
From

Bilag 9

Kvalitativt telefonisk interview med Anja Rasmussen

Mandag den 27 april 2020 kl. 15.30

Anja Rasmussen beskrev sin undervisning med TLC i FB-gruppen, 'Engelsklærernes Lounge', hvorefter jeg skrev til hende, om jeg måtte kontakte hende ang. spørgsmål vedrørende hendes erfaring med TLC og genreundervisning.

Ditte (D): Hej det er Ditte

Anja (A): Hej

D: Tusind tak fordi jeg måtte ringe til dig

A: Det er helt i orden

D: Så du underviser i udskoling?

A: Ja det gør jeg

D: Ok og underviser du også i dansk

A: Det har jeg gjort i mange år, men har taget videre uddannelse og underviser nu engelsk

D: Ok og som jeg skrev til dig skriver jeg en bacheloropgave omkring stilladsering og genreundervisning i engelsk, så det var sjovt, da jeg lige så, at du netop skrev om din undervisning, hvor du følger TLC

A: Ja vi lærte om teaching learning cycle på min videre uddannelse, og den har jeg brugt meget

D: Fedt at høre fra en der rent faktisk bruger den i sin undervisning. Føler du at eleverne bliver undervist nok i genrer i engelsk, eller forventer man, at de lærer det i dansk?

A: Danskfaget er jo ultra genrefikseret, og det er helt urealistisk at man skulle kunne nå alt det i engelsk.

D: Så du synes, det er fint, at man bruger det de lærer i danskfaget, men måske svært for dem, der ikke underviser dansk

A: Det giver rigtig god mening, at man bruger det de har i rygsækken fra dansk, og ja man har selvfølgelig en fordel, hvis man underviser dansk. Men jeg synes også, at det er fint, at man siger til eleverne, at de kan bruge det de ved fra dansk. Men det sagt, så synes jeg det er rigtig vigtigt, at man vælger nogle genrer ud, og så underviser man dem helt til bunds i dansk.

D: Ok spændende. Så hvor mange genrer vælger du så?

A: Ca tre i 8. og tre i 9. klasse. Alt efter hvilket niveau 7. klasse er på, gennemgår vi måske et par stykker der.

D: Ok og så følger du TLC?

A: Ja så arbejder vi i dybden med de fire faser, og især fase to, hvor vi dekonstruerer en tekst, det får de vildt meget ud af. Der er altid nogle elever i klassen, som springer fase tre over.

D: Ok så ligesom de siger i teorien, at nogle elever vil kunne gå direkte til fase fire, det ser du også i praksis?

A: Ja helt klart

D: Og ser du så en forskel? Får de noget ud af at arbejde med faserne i TLC.

A: Det gør de helt sikkert, men det er helt klart virkelig de svage elever, som får rigtig meget ud af det. Det er en kæmpe forskel for de svageste.

D: Ok wow fedt så du ser en stor forskel.

A: Ja jeg kan forvente meget mere af de svage elever, når vi har kørt sådan et forløb, og de stærke elever får helt sikker også glæde af det, som sagt er fase to rigtig god for hele klassen, men ja de svage, de rykker sig.

D: Hvor er det dejligt at høre. Og fedt at snakke med en, som rent faktisk bruger dette, som jeg skriver om. Tusind tak for at jeg måtte ringe.

A: Det er bare helt i orden, og du skriver eller ringer endelig, hvis du har flere spørgsmål.

D: Tusind tak. Hej hej

A: Hej hej

Bilag 10

Eleveproduktioner

Natashas brev skrevet til sin bedstemor i lektionen, hvor jeg observerede

Dear grandmother

Normally I just relax at home watching tv and play videogames on my computer, except for monday. Every monday I play volleyball at 7:00pm.

I also do my chores, I was my parents clothes and mow the lawn. I also like to help my mother with dinner. I've got this rule that every friday if my room is dirty I clean it, if my room is not dirty i go outside to play with my dog(s) or go for a bike ride.

Hugs and kisses Natasha

Natashas brev til Nicolas skrevet efter forløbet med stilladsring

Natasha Hansen
Storvej 123
7171 Hornsyld
Denmark

Nicolas Farries
17 Marshall Lane
4510 Wellington Pt, QLD
Australia

20th of April 2020

Dear Nicolas

Thank you for the video that you made, it was very interesting to hear about how your school day works etc.

There some things that you said that stuck to my head, the thing about your hour-long lunch break, we only have thirty minutes of lunch break.

Also that you eat weetbix, I have never heard of that product. That wa interesting to learn about.

Here in Denmark, we don't say Mr and Mrs to our teachers, we just call them by their first names.

In my free time, I normally play volleyball or play video games with some friends. You play soccer so in a way not so different.

But the uniform you wear that is very different. I must say I am glad I don't have to wer that.

Anyhow, thanks for the video again and helping us understand how a school day works in Australia, at least for you.

Kind regards Natasha

Asgers brev skrevet til sine bedsteforældre i lektionen, hvor jeg observerede

Dear grandma and grandpa:)

Normally when I come home the first thing I do every time is look in the fridge but then I usually end up eating nothing and just watch Ipad/youtube. Sometimes when there's homework to do I obviously do it. Monday and Wednesday I go to the sport soccer and Tuesday and thursday I go to club (For kids obviously... relax). I also play games sometimes but then i'm really really REALLY! Bored.

I listen to alot of music when i'm at home. Do you remember the speaker you gave me for christmas? If you do, then I use it so much so thanks for that.

Asger 2020

Asgers brev til Nicolas skrevet efter forløbet med stilladsering

Asger Storgård
Standvej 12
8787 Hornsyld
Denmark

Nicolas Farries
17 Marshall Lane
4510 Wellington Pt, QLD
Australia

20th of April 2020

Hey Nicolas.

I just wanted to say thank you for the little video you sent. It was a huge help for me because i'm normally used to the way it is in Denmark with school and stuff. And when i'm getting used to thing, then I think that's the way it should be. So I got to see school from a different perspective.

And that also leads to me not wanting to call my teachers mrs or mr, because again i've always been used to calling my teachers by their name. I thought it was quite funny you said that you had Weetbix for breakfast and didn't know that was. It's not in any form of disrespect, for me it seems kinda posh to wear uniform to school. I've always just weared what I wanted. You play soccer so do I. Fun to think we do the same thing. Our lunch-break is much shorter than yours, so I kinda wish that I had 1 hours break. You must live close to the school since you bike to school, so do I.

Anyway, it was great to hear about your day and fun compare.

Thanks again for making the video.

Kind regards Asger.

Niels' brev skrevet til sin mor i lektionen, hvor jeg observerede

dear mother
what i do when i come home
i play computer and eat and drink cola
and

Niels' brev til Nicolas skrevet efter forløbet med stilladsring

Niels Østergaard
Valbyvej 11
8893 Stenderup
Denmark

Nicholas Farries
17 Marshall Lane
4510 Wellington Pt, QLD
Australia

21 April 2020

Dear Nicholas

Thank you for using your own time and helping us, even if you don't even know us. So i am grateful for that.

I think it's interesting that you have a very different day than us.
You eat different than us
You wears different clothes
You bike to school - Ditte told us that children in Australia dont
I feel it is very different from Australia to Denmark

Thank you so much again for using a lot of your time to make this video for us.
It was interesting to compare our day and your day.

Kind regards
Niels

Trines brev skrevet til sin bedstemor i lektionen, hvor jeg observerede

Dear grandma

"Hello grandma!"

I hope you have a amazing day, because i have one.

i'm just comment home from school.

but now i'm just playing a game on my computer named darwin projet.

and kato (my dog) also have a it good.

but i have to go now so goodbye. see you later.

- Trine

Trines brev til Nicolas skrevet efter forløbet med stilladsering

Nicolas Fames

17 Marshall Lane

4510 Wellington Pt, QLD

Australia

Trine Nielsen

Nørremarksvej 6

8788 Hornsyld

Denmark

21 April 2020

Dear Nicolas

Thank you for sending the video, it was very exciting to hear about your school day. Even doe it is very different from my school day.

I think it's very cool that you wear uniforms, i kinda wanna do that to then you don't have to think about what clothes your wearing in the morning. Well you said that you have a 30 minutes and a 1 hour long break and i wish we had that at my school we only have a 25 minutes and a 30 minutes break. You said that you like to eat weetbix, i would like to try it actually but in denmark we don't really have that kinda breakfast, when i eat breakfast i mostly just eat toast or cereal with milk. And the thing that i think is the most different thing from our school day is probably that you have to walk into another class, we just stay in the same class all day and it's always the same, and then the teachers walks to our classes and teaches us things, I think it's a bit funny because it's completely different.

Anyway thanks for taking the time to make the video, it was very fun to write to you:)

Kind regards Trine

Emils brev skrevet til sin bedstemor i lektionen, hvor jeg observerede

Dear Grandma

I want to tell you what i do after school.

Monday: I go home and take some food and relax until I gotta go to soccer.

Tuesday: Mostly I go to work after school and then I go to club.

Wednesday: The same as monday

Thursday: The same as tuesday

Friday: At friday i go home and take some food and playing fifa and relax

EMIL.

Emil Hylle
Bøgevej 50
8793 Hornsyld
Denmark

Nicolas Farries
17 Marshall Lane
4510 Wellington Pt, QLD
Australia

20th of April 2020

Dear Nicolas

First of all i would like say a big thank for that video you sent about your day in school and after school.

I think it was interesting that you have to wear school uniforms. There i live in Denmark had we just "normally" clothes but i think it could be annoying that you not can choose your cloth by yourself. I would not like that.

In denmark our school starts at 8 AM and stops at 3 or 2 PM. And we had 2 breaks. The first is 20 minutes and the second is 30 minutes so i will very much like to get your breaks at my school day.

You said you eat weetbix at breakfast. I don't know what it is because I only eat oatmeal with milk and sugar at breakfast.

Anyway it was fun to learn about you and you school day and yes a big thanks to you for making that

From Emil

Bilag 11

Spørgeskema givet til klassen efter forløbet

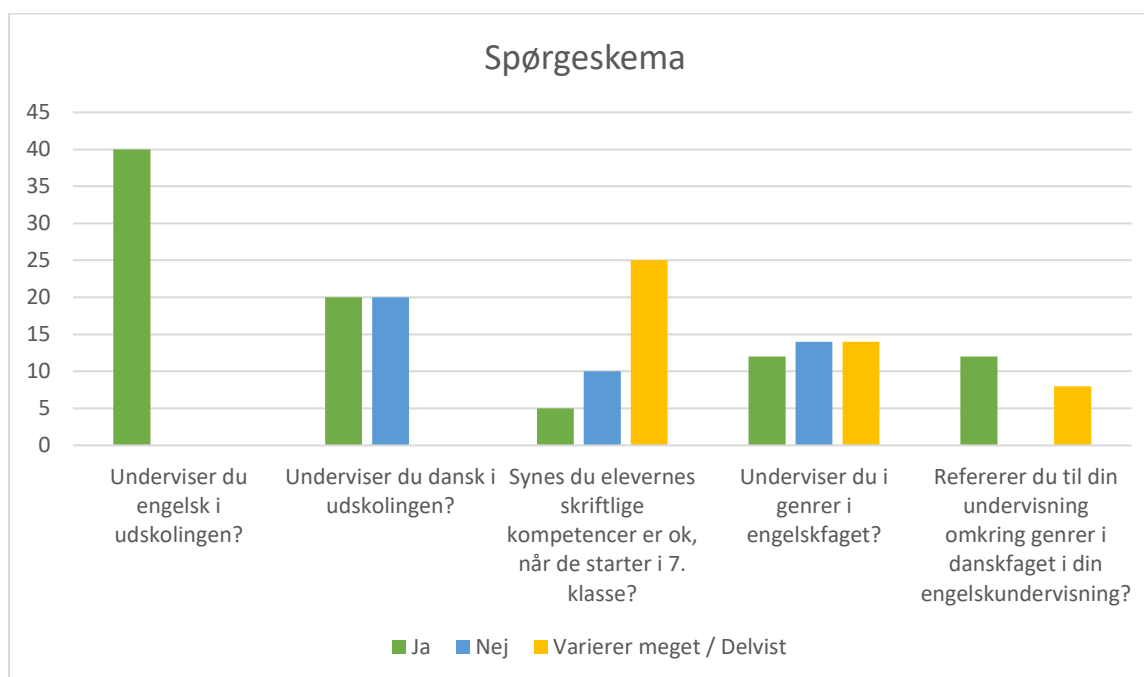
Spørgeskema 7b SIM skolen		
An australian school day and writing a letter		
Sæt kryds		
Pige	7	
Dreng	14	
Hvordan synes du, det var at se Nicolas' video?		
Meget spændende	15	
Lidt spændende	6	
Kedeligt		
Svært at forstå		
Hvad lagde du særligt mærke til i filmen? Nævn to ting		
Mr og Mrs Uniform Pauserne		
Morgenmaden Hvornår han mødte og havde fri		
Hvad synes du om emnet An Australian school day?		
Det var meget spændende	12	
Det var lidt spændende	7	
Det var ok	2	
Det var kedeligt		
Hvad synes du om at skrive et brev til en dreng i Australien (Nicolas)?		
Spændende at skrive et brev til en rigtig person	10	
Lidt spændende	10	

Kedeligt	1	
Svært (var lidt nervøs)		
Synes du, det var en god hjælp at kigge på breve sammen og skrive et brev sammen,		
inden du selv skulle skrive et brev?		
Ja det var en stor hjælp	18	
Det var en lille smule hjælp	1	
Det var ok	2	
Det hjalp ikke		
Hvorfor/hvorfor ikke?		
Man fik nærmest at vide hvad man skulle skrive		
Har du før fået hjælp, når du skulle skrive på engelsk?		
Ja fra min lærer	6	
Ja fra en kammerat	1	
En lille smule fra min lærer	12	
Nej ikke rigtigt	2	
Hvad synes du om at skrive på engelsk i forhold til at snakke på engelsk?		
Jeg kan lide begge dele lige meget	13	
Jeg kan bedst lide at skrive på engelsk	5	
Jeg kan bedst lide at snakke engelsk	3	

Bilag 12

Survey monkey kvantitativt spørgeskema.

Lukket Facebookgruppe for engelsklærere med 4000 medlemmer. 40 svarede på spørgeskemaet.



Det kan ses ud fra spørgeskemaet, at præcist halvdelen af dem, der har svaret også underviser i dansk. Ud af de 50% (20), der underviser i dansk, svarer 60% at de bruger deres genreundervisning fra dansk i engelsktimerne, og 40% gør delvist. 0% refererer overhovedet ikke til danskundervisningen i genrer.

30% af deltagerne svarer, at de underviser i genrer, men 12% af disse svar har skrevet en kommentar om, at det kun er i en hvis grad. 70% underviser ikke i genren eller kun delvist.

Der var plads til at give kommentarer, og 5 svarede at det var et utrolig interessant emne omkring det at undervise i genrer i engelsk. 7 svarede at de 'delvist' underviste i genrer, men mere som temaer. Samtlige 25 der svarede 'varierer meget' ved elevernes skriftlige kompetencer i 7. klasse, skrev kommentarer om, hvor utrolig forskelligt det er, hvilke kompetencer eleverne har. 5 skrev at det gør en kæmpe forskel, når de har arbejdet mere med skriftlige kompetencer i 6. klasse. 6 skrev at der er et stort spring fra 6. til 7. klasse.

Bilag 13

Kvalitativt telefonisk interview med Line Lyse (engelsklærer på SIM)

Torsdag den 16 april 2020 kl. 15.00

Ditte (D): Hej Line, tak fordi jeg måtte ringe til dig og få en snak om engelskundervisning.

Line (L): Hej Ditte det er bare helt i orden.

D: Jeg skriver jo om elevernes skriftsproglige kompetencer i engelsk og vil høre dig lidt om både deres kompetencer, din erfaring med elevernes kompetencer i 7. klasse og genreundervisning i engelsk.

L: Okay

D: Så til at starte med hørte jeg jo i min praktik, at du snakkede med Mathias om, at eleverne ikke er særlig gode til det skriftlige generelt.

L: Ja det er nu både mundtligt og skriftligt og der er virkelig stor forskel på eleverne i klasserne, men ja de har bare ikke meget erfaring i at skrive, når de kommer i 7. klasse. Det er tydeligt at se, hvilken fødeskole, de kommer fra, da det er meget forskelligt, hvad de lærer.

D: Åh ja det er klart. I har 4 fødeskoler, og du kan se en forskel?

L: Ja det kan jeg. Vi har netværksmøder med engelsklærerne på skolerne, om hvad vi forventer, de kan, når de kommer her, men det tager jo tid at få det etableret. Så ja stadigvæk stor forskel.

D: Og det gør vel en stor forskel, om eleverne er vant til at skrive mere i 6. klasse?

L: Ja helt vildt meget.

D: Mit indtryk er, at når man kommer i 7 klasse, så er der pludselig stor fokus på afgangsprøven i 9 klasse, og der forventes noget mere af eleverne end i 6. klasse.

L: Ja jeg vil sige, at det er i alle fag, at der i udskolingen fra 7. klasse er meget fokus på afgangsprøverne. Jeg får eleverne til at skrive meget fra starten. Først om sig selv og derefter hver gang vi har haft ferie.

D: Men hvad med genrerne?

L: Nej det er i dansk jeg arbejder med genrer. I engelsk arbejder jeg bare med at få dem til at kunne formulere sig på engelsk. Når vi kigger på prøverne, fokuserer vi på opgavekravene, at de læser, hvad det er de skal, men nej jeg underviser sådan set ikke i genrerne.

D: Jeg tænker, at det må være en fordel, hvis man er dansklærer såvel som engelsklærer, så man har erfaring med genrer.

L: Ja det er nok rigtigt nok, at jeg trækker en masse viden fra danskundervisningen. Det havde jeg ikke tænkt på. Men ja sjovt du nævner det, kan jeg huske i starten af året med min 9 klasse, skulle de vælge mellem 4 muligheder i en skriftlig aflevering, og de valgte næsten alle sammen artikel-formen, fordi vi lige havde haft om den genre i dansk, og den følte de sig trygge ved.

D: Ej ja det er da virkelig interessant. Hvor spændende. Jeg er jo ved at undersøge, om det ikke ville være en fordel, hvis man underviste eleverne i genrerne i engelskfaget.

L: Jov der har du da fat i noget. Spændende.

D: Ok det er bare så fint. Tusind tak for din tid.

L: Ingen problem du ringer eller skriver bare, hvis der er mere, jeg kan hjælpe med.

Bilag 14

Kvalitativt interview med Niels Østergaard over Google Meet

Mandag den 27 april 2020 kl. 8.50

Ditte (D): Hej Niels, tak fordi jeg må interview dig omkring vores forløb i engelsk om en australsk skoledag

Niels (N): Det er helt fint

D: Hvad synes du generelt om forløbet?

N: Det var rigtig godt

D: Hvad kunne du bedst lide?

N: Videoen med Nicolas. Det var helt vildt godt. Også sjovt at læse om det college han går på.

D: Ja det er sjovt, når man kan se en rigtig person og skole i et andet land. Hvad var mest spændende synes du?

N: At de ikke er i samme klasse. Det kunne jeg slet ikke forestille mig. Og så at de siger Mr og Mrs. Vildt mærkeligt. Hvad nu hvis de kommer til at sige deres navn?

D: For det meste ved eleverne faktisk ikke engang, hvad lærerne hedder til fornavn. Så det kommer man slet ikke til. Du kunne jo heller ikke forestille dig at sige Mrs Sandgaard til mig, vel?

N: Ej hvor mærkeligt. Nej det kunne jeg ikke.

D: Hvad synes du om selve brevskrivningen? Var det dejligt at få så meget hjælp, eller var det for meget?

N: Jeg synes, det var rigtig rigtig godt at få hjælp. Det hjalp bare rigtig meget.

D: Ok det er rigtig fint at høre. Får I normalt meget hjælp til at skrive i engelsk?

N: Vi skriver ikke særlig meget og nej vi får ikke hjælp. Får f.eks. bare at vide at vi skal skrive om hvad vi lavede i ferien. Ikke hvordan vi skal eller noget.

D: Ok det kan jeg godt se, det måske er lidt svært så.

N: Ja vildt svært. Det her det var rigtig godt.

D: Dejligt at høre. Mange tak for snakken.

N: Det er fint, hej hej.

Bilag 15

Kvalitativt interview med Asger Storgård over Google Meet

Mandag den 27 april 2020 kl. 8.30

Ditte (D): Hej Asger, tak fordi jeg må interview dig omkring vores engelskforløb

Asger (A): Øhmm det ok

D: Hvad synes du generelt om forløbet?

A: Det var fint

D: Hvad kunne du bedst lide?

A: Videoen. Sjovt at høre ham Nicolas' accent. Er han fra Australien?

D: Ja det er han. Ja det var en rigtig fin lille video. Hvad synes du, der var det mest interessante, han fortalte om?

A: At han spiser weetbix. Det har jeg aldrig hørt om. Det var fedt du viste et billede af det, så man lidt har en ide, hvad det er.

D: Ja det er sjovt, hvordan små ting kan være så anderledes. Hvad synes du om selv brevskrivningen? Var det dejligt at få så meget hjælp, eller var det for meget?

A: Jeg synes, det var lidt begge dele. Fedt med hjælp men man var også sådan lidt begrænset.

D: Ok det er rigtig fint at høre. Så du vil gerne have hjælp, men der skal være plads til selv at udfolde sig?

A: Hvad mener du?

D: At du godt kan lide hjælpen, men også gerne selv vil bestemme lidt?

A: Ja.

D: Så fint. Tak for snakken.

A: Ok.