

Vejledning for faget engelsk

På denne side kan du læse vejledningen for faget engelsk. Vejledningen indeholder blandt andet en beskrivelse af undervisningens tilrettelæggelse og indhold og en uddybning af fagets kompetenceområder.

Fold alle afsnit ind »

1. Engelskfagets identitet og rolle

Globalisering og internationalt samarbejde er en del af danske borgeres liv, både privat, samfundsmæssigt og arbejdsmæssigt. Det bliver også en væsentlig ramme for nuværende elevers voksenliv, og allerede i børnenes liv er internationale kontakter og globaliseringen til stede. Mange danske børn anvender internettet, har kontakter i andre lande og rejser uden for landets grænser allerede i den tidlige barndom. De er bevidste om globale problemer som klima, miljø og fattigdom, og de er brugere af international kultur som musik, film, spil og lege fra andre lande.

Globalt set er engelsk det stærkeste fælles kommunikationssprog (lingua franca). Engelsk er danskeres væsentligste redskab til international kontakt, samhandel, vidensformidling og globalt engagement. At kunne bruge engelsk og deltage i disse globale sammenhænge er derfor centrale kompetencer for danske elever, både i deres barndom og ungdom og i deres senere voksenliv. Der er meget at lære, og børn har tidligt bevidsthed om verden uden for Danmark. Derfor starter engelskundervisningen nu fra 1. klasse.

Formålsparagraffen for engelsk afspejler disse forhold. Eleverne skal kunne engelsk sprog, anvende og producere tekster på engelsk og indgå i kulturmøder nu, og de skal være rustet til det i fremtiden. De skal kunne lære mere på egen hånd, og det kan de, hvis de bliver ved med at være nysgerrige og udvikler bevidsthed om, hvordan man lærer og kommunikerer. Eleverne skal bevare lysten til at lære, for de kommer til at leve i et samfund, der forventer livslang læring, og hvor der vedblivende skal læres nye ting, også for at få et godt og meningsfuldt liv. Lysten til læring skal styrkes gennem fokus på oplevelse, fordybelse og virkelyst, og forskning viser, at varierede arbejdsmetoder er et effektivt redskab sammen med et positivt læringsmiljø, tydelige og tilpassede mål samt brug af feedback og elevinddragelse.



© Colourbox

1.1 Et funktionelt og interaktionelt sprogsyn: Sprog til kommunikation

Sprogsynet i de fælles mål for fremmedsprogene er funktionelt, forstået som at sprog altid har en funktion. Sprogets funktion er interaktionelt ved at være et redskab til kommunikation, både mundtligt og skriftligt. Vi kan bruge sproget på forskellige måder, til forskellige formål og med forskellige roller. De sammenhænge, vi bruger sproget i, har indflydelse på, hvilke former for sprog vi vælger at bruge: Vi taler og skriver forskelligt til venner og fremmede, og vi taler og skriver forskelligt om forskellige emner. Sproget kan omvendt også påvirke situationerne: Hvis nogen bruger bandeord og råber, får det indflydelse på den måde, vi forstår hele situationen på. Sproget får på den ene side betydning fra situationer og er på den anden side med til at skabe situationer.

Formålet med sprogundervisningen er, at eleverne lærer at kommunikere: De skal lære at afkode sproget i forskellige situationer og at producere sprog, der passer til og skaber situationer. Eleverne skal kunne indgå i mange forskellige situationer og skal derfor lære mange forskellige former for sprog. Det er ikke nødvendigvis det samme sprog, hver enkelt får brug for. Nogle har især brug for at kunne samtale uformelt med kontakter i udlandet, andre har mest brug for at kunne læse fagligt materiale, og atter andre vil i fremtiden få brug for at kunne holde formelle, internationale oplæg og skrive fremmedsprog på højt niveau. Man kan se sprogets former som en gavebod med mange forskellige valgmuligheder mellem forskellige måder at udtrykke sig på i forhold til det sociale formål med at bruge sproget.

De sproglige valg, der skal foretages, kan overordnet ses som afhængige af et emne eller felt (hvad kommunikerer der om), af en relation (hvem kommunikerer med hvem) og en måde (hvordan og hvor kommunikerer der). Det giver meget forskelligt sprog, hvis man fx kommunikerer om forurening (emne) som ekspert til andre fagfæller (relation) skriftligt i et videnskabeligt tidsskrift (måde), og hvis man kommunikerer om forurening (samme emne) mellem to gode venner (relation) mundtligt i frikvarteret i skolegården (måde). Man vælger sit sprog, så det passer, og det, man vælger, er de sproglige former, fx ord og udtryk, grammatiske konstruktioner og bøjninger, stavning og

udtale. Sammenhængen er vigtig, for det, der er hensigtsmæssig og præcis sprogbrug i den ene sammenhæng, vil ikke nødvendigvis være det i en anden sammenhæng. Det er derfor ikke tilstrækkeligt, at eleverne lærer fx ord og bøjninger løse fra en sammenhæng eller får feedback på deres sprog i forhold til de samme normer hver gang. Ord og bøjninger skal læres, fordi eleverne skal kunne bruge dem, men sprogets former og forventninger til elevernes valg af sproglige former skal altid hænge sammen med kommunikationens formål.

Sproglig udvikling med fokus på ordforråd

At arbejde med elevernes sproglige udvikling og bevidsthed er vigtigt i alle skolens fag, og det er helt centralt i et sprogfag. For at støtte den sproglige udvikling skal der generelt arbejdes med fire indsatsområder:

1. Ordkendskab
2. Teksters formål og struktur
3. Forståelsesstrategier
4. Metakognitiv bevidsthed

Ordkendskab er vigtigt at fokusere på i den fremmedsproglige udvikling. Eleverne skal ved slutningen af 9. klasse frem til et ordforråd omkring de 3000 hyppigst brugte ord, herunder emnerelaterede fagord, og et stort ordforråd er en vigtig del af den sproglige kompetence.

Læs mere om ordforråd i Birgit Henriksens artikler i Sprogforum, 1995, og om størrelse af ordforråd på hjemmesiden **Lextutor** under Relaterede links.

Ordkendskab dækker over at have en svag fornemmelse af et ords betydning til at kunne forstå og bruge det med alle dets nuancer. Ordforråd omfatter ikke kun enkelte ord, men også idiomatiske vendinger, fx "bite the bullet", og kollokationer, som er ord, der forekommer sammen, fx "stone cold, make a decision". Der skal arbejdes med ordforråd i hele forløbet, og gentagelse over tid og i forskellige sammenhænge er sammen med dydbearbejdning vigtige. Eleverne skal blive bevidste om betydningen af hele tiden at udvikle og nuancere deres ordforråd på engelsk. Tosprogede elever har den fordel i engelskundervisningen, at de allerede har mere end et sprog og derfor har flere ressourcer at gætte ord ud fra.

Teksters formål og struktur hænger nøje sammen med sproglige særtæk. Forskellige formål kræver forskellige strukturer, layout og sproglige udtryk, og disse valg på engelsk er anderledes end tilsvarende valg på dansk. Samfundet har i dag brug for, at alle er kompetente læsere af fagtekster, også på engelsk. Elever, der er gode til at læse fiktion på engelsk, er ikke nødvendigvis gode til at læse en faglig tekst. Formål, form og brug af en fagtekst er anderledes end den fiktive tekst.

Forståelsesstrategier, som omhandler såvel lytning som læsning og kan være kendte fra danskundervisningen, skal aktiveres i forhold til engelsk, og det skal elevernes metakognitive bevidsthed om sprog og sproglæring også. Samtidig skal der læres nyt i forhold til fremmedsproget.

Sproglæring og læringsstrategier

Fælles Mål er baseret på et kommunikativt undervisnings- og lærings syn, hvor kommunikation ikke blot er målet for undervisningen, men også midlet til at lære med. Man lærer sprog ved at bruge sprog. Det naturlige behov for at bruge sprog til kommunikation og interaktion – og til at tænke med – er en væsentlig drivkraft i at træne sproget. Derfor skal eleverne sættes i læringssituationer, hvor de har brug for sproget, og hvor de bruger sproget, og derigennem får det trænet hen mod større og større omfang, kompleksitet og præcision. Træning i sprogbrug, både mundtligt og skriftligt, virker sprogudvidende, og målet er, at eleverne bliver gode til at kommunikere ved at have så meget sprog som muligt.

Det sprog, eleverne bruger, elevsproget, er et sprog på vej, et sprog i udvikling. Det kaldes også intersprog, fordi det er elevernes helt egen version af det sprog, de er ved at lære, og som er stærkt præget af modersmålet og andre sprog, de har lært tidligere, og derfor ligger mellem (inter) disse sprog. Sprogtilenelse foregår grundlæggende ved, at elevernes intersprog hele tiden udvikler sig og nærmer sig målsproget mere og mere. Intersproget er systematisk, og det betyder, at man i princippet ville kunne skrive en ordbog og en grammatik over det sprog, hver enkelt elev forstår og producerer lige nu. Når eleven skal lære mere af fremmedsproget, er det derfor hensigtsmæssigt, at læreren er opmærksom på, hvordan elevens intersprog ser ud. Hvis eleven siger "I readed a book yesterday", kan man formode, at eleven har opdaget en systematik omkring datidsformer og anvender den generelt. Det er godt, at eleven har øje for sproglig systematik. Der kan også overføres kendte systematikker fra andre sprog, og nogle gange virker de, andre gange virker de ikke, som når eleven fx overfører dansk stavemåde og skriver "buk" i stedet for "book" eller senere overfører betydningen af det tyske ord "bekommen" til engelsk: "He became a new bike". Disse systematikker eller mønstre i elevens intersprog er udgangspunktet for elevens tilegnelse og udvidelse af sproget. Det er det punkt, eleven befinder sig på i læringsøjeblikket, og det er derfor i princippet her, undervisningen skal sætte ind.

Fejl er nødvendige, når man lærer. Fejl er fra elevens synspunkt et udtryk for et gæt (en hypotese) om, hvordan fremmedsproget er skruet sammen. Fejl er fra lærerens synspunkt et unikt indblik i, hvordan elevens intersprog ser ud, og er derfor vigtig information i forhold til, hvad undervisningen kan rette sig mod. Intersproget består selvfølgelig af meget mere end fejl. Alle dele af elevens intersprog skal udvikles, og korrekte former kan gøres mere avancerede, ligesom ordforrådet altid kan udvides. Målet er, at eleven udvikler et sprog, der er så nuanceret, korrekt og hensigtsmæssigt som muligt til så mange forskellige situationer som muligt. Hypotesedannelse – elevens afprøvning af sproglige former – er motoren i den sproglige udvikling. Den forudsætter, at eleverne tør løbe en risiko, og derfor skal alle forsøg på at anvende sprog opmuntres. Også de forsøg, der lykkes mindre godt.

At gætte og turde løbe en risiko er derfor gode strategier, når man skal lære sprog, og de virker også uden for skolens rammer. Eleverne skal lære noget om, hvordan man kan lære sig så meget sprog som muligt, og derfor skal de lære sådanne sproglæringsstrategier. Nogle elever er gode til at lære, og det handler om, at de allerede har nogle læringsstrategier. Især de elever, der har svært ved at lære sprog, skal have hjælp til at vide, hvilke strategier man kan bruge for at lære et sprog, og generelt kan alle elever bruge mere viden om og træning i, hvilke læringsstrategier der findes.

Sproglæringsstrategier er de strategier – eller teknikker – man med fordel kan anvende for at lære et sprog. Der er rigtig mange af dem, og fx er der fundet over 100 læringsstrategier i international forskning. Læring handler overordnet om at forstå, placere hensigtsmæssigt i hukommelsen og kunne genkalde det stof, man skal lære. For sprog kan man sige, at eleverne skal forstå gennem at lægge mærke til sprog, de skal placere hensigtsmæssigt i hukommelsen gennem at træne og manipulere med sproget, og de skal genkalde gennem at bruge sproget frit i forskellige sammenhænge. Læringsstrategier handler om effektive måder at forstå, huske og genkalde på, og ligesom alt andet kan læringsstrategier læres.

Læringsstrategier kan med fordel deles og synliggøres i klassen, fx gennem plancher. Man kan diskutere, hvilke strategier eleverne selv bruger, og dele dem, og man kan have fokus på dagens strategi. Man lærer meget mere, hvis man ved, at der findes teknikker til at lære med, og at læring ikke handler om at være særlig intelligent i forvejen. Følgende sproglæringsstrategier er nyttige for eleverne at kunne

anvende:

Være nysgerrig og modig: Man lærer mere sprog ved at være opmærksom på sprog og aktivt lede efter og undersøge det alle de steder, man kan komme til. Eleverne skal have hjælp til at finde ud af, hvor man helt konkret har mulighed for at finde gode eksempler på målsproget. Man kan også lære sprog ved at kaste sig ud i at bruge det og se, om det virker. Jo mere man bruger et sprog, jo mere lærer man.

Gætte: Det er godt at turde gætte generelt, men eleverne skal også have hjælp til, hvad man kan bruge, når man gætter. Man kan fx gætte, at ord på fremmedsproget, der ligner ord på dansk, måske betyder det samme på de to sprog, eller at en tekst, der er skrevet i en avis, måske handler om nogle nyheder. Hvis man har læst en del af en sætning og forstået den nogenlunde, kan man ofte gætte sig til resten af sætningen. Hvis man kan forstå bare noget af det, man lytter til, kan man ofte gætte sig til hovedindholdet.

Bruge det man ved i forvejen: Det er godt at tænke på, hvad man ved allerede, fx om hvordan man siger noget på et andet sprog, eller at når folk ser glade ud, hænger det sikkert sammen med det, de siger. Det kan også være, man ved en hel masse om et emne, man skal læse om, og det gør det meget nemmere at læse noget.

Bruge støtte: Støtte kan findes mange steder, fx billeder der følger med noget sprog, eller billeder man selv tegner, den sammenhæng sproget indgår i, en talendes mimik og kropssprog, ordbøger, stavekontroller, det mundtlige sprog når man skal skrive (sig det, du vil skrive, og optag det, så du kan høre det bagefter). Det er også støtte til sproglæringen, at man kan tage noter på fremmedsproget.

Efterligne, gentage og træne: Sproglig træning minder om fysisk træning, og elever ved godt, at man skal øve sig for at blive god til fodbold. Sproget kan man træne ved fx at lytte til det hver dag, skrive sin egen ordbog, indtale en dagbog på sin computer, have kontakter over nettet, se film på målsproget eller samle gode ord og udtryk – afhængig af, hvad det er, man skal træne. Det er godt at efterligne sproglige modeller. En model kan være en person, der taler sådan, som man kunne tænke sig selv at tale, og det kan også være en tekst, som er af samme type som en, man selv skal skrive.

Udnytte processer: Hvis man kender til processer i forhold til det, man gør, kan man udnytte strukturen i disse processer til at lære mere med. Hvis man fx kender til faserne i den gode skriveproces, hvor man planlægger, skriver udkast, skriver om osv., kan man anvende denne proces bevidst til at blive bedre til at skrive på fremmedsproget. Tilsvarende er det godt at kende til planlægningsprocesser for mundtlige fremlæggelser.

Opsøge feedback: Elever ved ofte, hvad de selv ikke kan og gerne vil lære. De kan også opfordres til at søge feedback fra lærer og kammerater der, hvor de er i tvivl. Det er en god strategi, fordi man får umiddelbare svar der, hvor man er i tvivl, så tvivl og fejlforståelser ikke fæstner sig i hukommelsen. Respons i forbindelse med planlægning af præsentationer eller udarbejdelse af skriftlige produkter er også en god form for feedback.

En vigtig strategi for læreren er stilladsering. Det er støtte til eleverne, men ikke bare støtte, der hjælper dem med at løse en opgave. Det betyder at give midlertidig støtte til eleverne på en sådan måde, at de gennem denne støtte lærer mere og selv vil være i stand til at udføre opgaven næste gang. Det kan netop foregå ved, at læreren aktivt integrerer gode sproglæringsstrategier i sin undervisning og samtidig gør eleverne opmærksomme på, at det foregår.

1.2 Et dynamisk kultursyn

Kultur kan forstås på forskellige måder, og forståelsen vil være styrende for, hvordan der arbejdes med kultur og interkulturel kompetence i undervisningen. I engelsk arbejdes der med et dynamisk kultursyn, også kaldet det komplekse kulturbegreb. Forståelsen er, at kultur udvikles sig og ændres hele tiden. Det indebærer, at:

- Kultur er ikke noget, man har – det er noget, man gør.
- Kultur skabes mellem mennesker.
- Kultur er altid i forandring.
- En person er ikke kun sin kultur og repræsenterer heller ikke hele kulturen.
- En kultur er ikke det samme som en nationalstat.
- En person er medlem af flere kulturelle fællesskaber.

Der kan læses mere om det dynamiske eller komplekse kultursyn på Plads til forskellighed, hvor der også er forslag til øvelser, som kan omsættes til engelsk. Find **Plads til forskellighed** under Relaterede links.

Eleverne skal gennem undervisningen blive bevidste om, at alle lande, også Danmark, har ikke én, men mange kulturelle fællesskaber, ligesom kulturelle fællesskaber ofte går på tværs af lande. Det betyder, at det sjældent giver mening at undervise i "en typisk englænder" eller en "typisk amerikansk hverdag". Der skal i stedet arbejdes med de mulige stereotype forestillinger, eleverne har fået, fx gennem medier og populære tv-serier, og med blik for forskellige samfundsgupper i forskellige lande og på tværs af landegrænser. Det kan give mening på de første trin at sammenligne børnekultur fra forskellige lokale områder og på de senere trin arbejde med specifikke grupper og kontekster, som fx Travelling People and their Stories eller Street Artists in New York and London. De kulturelle udtryk vil være forskellige, og det er netop en vigtig pointe, så resultatet af undervisningen bliver en forståelse af diversitet og mangfoldighed frem for stereotyper og fastlåste forestillinger. Samtidig er det vigtigt at komme ind under overfladen og det umiddelbart synlige og ned til de normer og værdier, som kendetegner et kulturelt fællesskab.

Målet er, at eleverne skal blive interkulturelt kompetente og kan indgå selvstændigt i internationale kulturmøder på engelsk. At være interkulturelt kompetent betyder i dette syn, at man er god til at agere i foranderlige situationer, til at aflæse dem og til at påvirke dem, og at man kan være nysgerrig, empatisk og respektfuld over for forskellighed.

1.3 Særlige arbejds måder i faget

Task-baseret undervisning

Kommunikativ undervisning kan med fordel gennemføres som task-baseret undervisning. En task kan beskrives som en problemorienteret kommunikativ læringsaktivitet, hvor eleverne kommunikerer om et relevant indhold og med et formål. Der findes forskellige typer af tasks, fx:

- Puslespil, hvor elever har forskellige brikker og skal beskrive dem for hinanden for at samle puslespillet sammen.
- Informationskløft, hvor deltagerne i kommunikationen har forskellige oplysninger, fx to kort med forskellige oplysninger. Men hvis eleverne laver undersøgelser og surveys, er der også tale om informationskløft, hvor den ene ved noget, som den anden ikke ved.

- Problemløsning, hvor deltagerne fx bliver bedt om at finde ud af, hvor nogle bestemte varer er billigst ud fra nogle reklamer. Det kan også være en novelle eller et digt, der er klippet op i dele, og en gruppe elever skal blive enige om rækkefølgen.
- Beslutningstagen, hvor læsningen er åben. Det kan være, at deltagerne skal vælge tre ting på en liste, som de kan blive enige om, de skal have med til en øde ø. Eller de kan vælge en film, de har lyst til at se, ved at læse nogle biografannoncer.
- Meningsudveksling, hvor man kan diskutere emner som fx amerikansk socialpolitik. Sådanne diskussioner kan også organiseres, hvor meninger deles ud på forhånd gennem rollekort eller anden forberedelse (fra Svendsen Pedersen, M. (2001): 'Task force – et bud på kommunikativ undervisning'. Læs mere om **Task force – et bud på kommunikativ undervisning** under Relaterede links.

Dette er selve tasken, kernen i arbejdet. En god forløbsmodel for en task består af tre dele:

1. En før-taskfase, hvor eleverne forberedes på selve tasken, dels indholdsmæssigt (hvad ved de allerede, og hvad skal de have mere viden om inden tasken), dels sprogligt (hvilke relevante ord og fraser kan eleverne selv komme i tanke om, og hvilke skal de have input til).
2. Dernæst følger selve tasken med opgaven, der har fokus på indhold og betydning.
3. Forløbet afsluttes med en efter-taskfase, som egner sig godt til sprogligt fokus. Det kan fx være læreren, der samler op på ord, de manglede, eller eleverne, der lytter til optagelser af sig selv og finder gode måder, de fik sagt tingene på.

Focus on form

Beskrivelsen af den sproglige efterbehandling af task kaldes focus on form. Man har fundet ud af, at eleverne bestemt lærer engelsk ved bare at bruge det, men de når ikke frem til et avanceret og præcist sprog. De skal ud over brug af sproget også have udviklet deres sproglige bevidsthed og deres grammatik, som er viden om de mønstre og den systematik, der eksisterer for sproget og dets brug.

Eleverne skal ikke arbejde med grammatiske regler for reglernes skyld og uden en sammenhæng. De skal i stedet hjælpes til at arbejde med sproglige mønstre på en måde, så de bliver sprogligt nysgerrige og får øje for, hvordan sproglige virkemidler hænger tæt sammen med, hvad, med hvem og hvor man ønsker at kommunikere. Focus on form er arbejdet med at kunne genkende, forstå og anvende forskellige sproglige former, så man får et kraftfuldt sprog, en stor værktøjskasse af forskellige sproglige virkemidler. Eleverne må selvfølgelig gerne få de sproglige regler at vide, men det skal være meningsfuldt for dem i forbindelse med den kommunikation, de indgår i.

Evalueringer af faget

Fælles Mål for engelsk bygger på en lang række erfaringer, herunder de evalueringer af faget engelsk, der er foretaget både nationalt og internationalt:

- Evaluering af engelsk i grundskolen, Danmarks Evalueringsinstitut, 2003
- International undersøgelse af engelsk, 2004
- Engelsk i det danske uddannelsessystem, Danmarks Evalueringsinstitut, 2005
- Rapport fra Udvalget til forbedring af en handlingsplan for engelsk i folkeskolen, Undervisningsministeriet, 2006
- Evaluering af påbegyndelse af engelsk fra 3. klasse, 2006
- Early Language Learning in Europe, British Council, 2011.

Nogle af de centrale spørgsmål, der rejses i de mange rapporter, er: Hvordan kan engelsk som klasseværelsessprog fremmes? Hvordan sikres en tydeligere faglig progression? Hvordan kan målsætning, undervisningsdifferentiering og evaluering udvikles? Hvordan kan elevers sprogproduktion, ikke mindst den autentiske og den skriftlige, understøttes? Hvordan kan elevernes sproglige korrekthed styrkes? Hvordan kan den fagdidaktiske debat styrkes?

1.4 Den Fælles Europæiske Referenceramme for Sprog

Det europæiske arbejde med at opstille mål for fremmedsprogundervisning danner også grundlag for de nuværende Fælles Mål. Det europæiske arbejde kan findes i Den Fælles Europæiske Reference for Sprog, som er udgivet af Europarådet. Referencerammen giver på tværs af sprog beskrivelser af færdighedsniveauer, således at man kan måle kommunikative fremskridt trin for trin i et livslangt perspektiv. Danske elever skal i engelsk nå niveau B1 ved afslutningen af folkeskolen (som supplement til selvevalueringsskalaen i Den europæiske Referenceramme er der udarbejdet et **onlinetestværktøj Dialang**, som tilbyder test i læsning, skrivning, lytning, grammatik og ordforråd. Det kan evt. give inspiration til sprog læreren. Brug er gratis, og værktøjet findes under Relaterede filer). Materialet indeholder generelt god inspiration for sprog lærere.

Find **Den Fælles Europæiske Referenceramme for Sprogs selvevalueringsskala** under Relaterede filer.

1.5 Centrale faglige begreber

Tabel 1: Faglige begreber

Fagligt begreb	Forklaring
antonym	et ord af modsat betydning, fx black/white
argumentativ tekst	en tekst, der er bygget op af argumenter, og hvis formål det er at overbevise
autentisk tekst	en tekst, der ikke har sprogundervisning som sit formål
Betydningsfelt	ord hænger sammen i felter af betydning, fx ord om dyr, eller ord om familie
betydningsrelationer	ord hænger sammen i forhold til hinanden, fx modsætninger eller antonymer som black/white, young/old
Bøjningsformer	ændringer af et ords form med en tilhørende betydning, fx datid: I see/I saw

(fast) frase	en frase er en gruppe af ord, der hænger sammen på en eller anden måde og ikke er en sætning, fx en navneordsfrase: an old man. Eller en udsagnsordsfrase: have been sleeping. Der kan også være tale om faste fraser, som fx: How are you?
fast vending	samme som fast frase
Feedback	tilbage melding til eleven om læring
fremsættende sætning	langt den mest almindelige af de fire mulige sætningstyper, fx: The children had lots of presents. De andre typer er bydende, spørgende og udråb
Gambit	småord og fraser, der strukturerer en samtale, fx: What I wanted to say ... Well ... Nevertheless ...
Genre	det sociale formål med en tekst udmøntet i sproglige valg på basis af emne (hvad tales/skrives der om), relationer (hvem taler/skriver til hvem) og måder (hvor og hvordan tales/skrives der)
grammatisk kategori	Kategorier, der enten drejer sig om morfologi eller syntaks
idiomatisk udtryk	en fast frase, hvor ordene som frase betyder noget andet end ordene hver for sig, fx: bite the bullet (at acceptere noget ubehageligt uden at beklage sig)
Interkulturel	inter= mellem, interkulturel= mellem kulturer, fx interkulturel kommunikation, som er kommunikation mellem mennesker med baggrund i forskellige kulturer
Intersprog	elevens version af målsproget, altså det særlige sprog med ord og strukturer, som er udtryk for, hvor eleven er i sin sproglæring
intonationsmønster	tonegangen i mundtligt sprog, som både kan udtrykke betydning og følelser. Intonationsmønstre på engelsk adskiller sig fra intonationsmønstre på dansk
Kohærens	indholdsmæssig sammenhæng i en tekst
Kohæsion	sammenhængsskabende enkeltelementer, som fx sætningsforbindere, gentagelser, stedord, ordvalg
Kollokation	en frase af ord, der hyppigt optræder sammen, fx stone cold
Kulturmøde	et møde mellem to eller flere personer med baggrund i forskellige kulturer
lingua franca	et sprog, der anvendes som fælles sprog af personer, hvor ingen af dem har sproget som modersmål
Literacy	den kompetence, man skal have for at kunne udnytte de mange forskelligartede skriftsproglige ressourcer i et moderne skriftsamfund, både receptivt ved at bruge teksterne og produktivt ved selv at producere tekster
Medier	en kanal, hvor en tekst videresendes til andre, fx bog, avis, hjemmeside
Modeltekst	en tekst, der anvendes som model for elevers produktion af tekster
Morfologi	den del af grammatikken, der omhandler morfemer, som er de mindste betydningsbærende enheder i sprog, fx jumped, der består af to morfemer: jump (hoppe) og ed (datid)
Multimodal	en tekst, der består af enkeltelementer af forskellige typer, fx en side med både ord og grafer
Målsprog	det sprog, der skal læres
negotiation of form	gennem samarbejde om kommunikation og tekstproduktion forhandler elever om den sproglige form og opnår derigennem sproglig indsigt
Nøgleord	de ord i en tekst, der er centrale for emnet
Intake	den del eller version af input, som eleven optager
Input	det sprog, som eleverne lytter til eller læser som udgangspunkt for deres sproglæring
kommunikationsstrategi	hvis man har svært ved at forstå eller udtrykke noget på fremmedsproget, kan man anvende en strategi, så kommunikationen opretholdes. Det kan fx være omformulering; at man siger noget på en anden måde
Lytning	at lytte til og forstå fremmedsproget, en af de fem færdigheder
Modersmål	en persons første sprog, der som regel tales i hjemmet. I Danmark tales der andre modersmål end dansk. Kendskab til elevens modersmål kan være en hjælp for englærlæreren forståelse af elevens intersprog
Ordklasse	ord, der har fællestræk omkring betydning, bøjning og syntaks, hører til samme ordklasse. Ordklasser omfatter fx navneord, udsagnsord og tillægsord
Ordstilling	rækkefølgen på ord i fraser og sætninger
Output	det sprog, eleven producerer i forbindelse med sin sproglæring, enten mundtligt eller skriftligt
Overbegreb	et ord, der fungerer som samlende betegnelse for en række andre ord, fx fruit, som er overbegreb for apple, pear, banana
Præsentation	at tale i monologform, dvs. længere sammenhængende tale. Dette kræver noget andet end at samtale med en anden
regional variant	engelsk varierer regionalt både globalt og nationalt med hensyn til ord, strukturer og udtale
retorisk virkemiddel	forskellige sproglige virkemidler, som en taler anvender for at overbevise sin modtager. Disse kan være både valg af enkeltord og organisering af strukturer
rytmiske mønstre	mønstre i talen dannet af tryk

Samfundsgruppe	en gruppe, der har fællestræk og opfattes som en gruppe af sig selv eller andre, fx skoleelever på en bestemt skole, fodboldspillere i hele verden, en hemmelig klub
Samtale	at tale i dialogform sammen med en eller flere andre
social variant	engelsk varierer socialt i forhold til forskellige samfundsgrupper
Sproghandling	en handling, man foretager gennem sprog. Man kan fx invitere med sprog på flere måder: Would you like to go for dinner tonight? Eller: I am desperate to talk to you. How about dinner tonight? Samme handling, forskellige sproglige former.
Stilladsering	den midlertidige hjælp, der gives til en elev med at udføre en opgave, så eleven senere kan udføre en lignende opgave uden hjælp. Altså støtte med fokus på læringen.
sætningsforbindere	ord, der forbinder sætninger på forskellige måder, fx and, but, because
text opener	den første sætning i en tekst, der signalerer, hvad hele tekster handler om
topic sentence	den første sætning i et afsnit, der signalerer, hvad afsnittet handler om

1.6 Engelsk fra 1. klasse

Engelsk starter fremover i 1. klasse og fortsætter i hele skoleforløbet. Engelsk er en ekstra mulighed for sproglig bevidsthed og kunnen, som kan understøtte arbejdet i dansk. Man skal samtidig være opmærksom på, at eleverne arbejder intenst i dansk med læsning, og at arbejdet i engelsk ikke må forstyrre elevernes udvikling af gode læsekompetencer. Hvis elevernes modersmål er et andet end dansk, skal man også være opmærksom på, at disse elever i så fald arbejder med tre eller flere sprog i en tidlig alder. Dette kan udnyttes til større sproglig bevidsthed og interesse for sprog, hvis man etablerer en legende tilgang med bevægelse, konkrete og musisk-kreative aktiviteter og fokus på selvtilid omkring at bruge sproget. Ved at undervisningen foregår på engelsk hele tiden, får alle elever hørt meget engelsk, og to- eller flersprogede elever skal ikke lære et fremmedsprog (engelsk) gennem et andet sprog (dansk). Det stiller krav både til lærerens sproglige og didaktiske kompetencer at tilrettelægge en sådan undervisning.

De fleste elever glæder sig til at lære engelsk, og mange af dem har stiftet bekendtskab med engelsk via it og medier, men der er forskelle mellem eleverne. Man kan læse mere om tidlig sprogstart i en stor europæisk undersøgelse, **ELLiE** (Enever, J. (red) (2011): *ELLiE – Early Language Learning in Europe* (British Council), find link under Relateret ekstern ressource.

Centrale principper for undervisningen er således (se mere i **Houmark & Livingstone**, som omhandler engelsk i 3. klasse, men har nogle generelt vigtige pointer omkring begynderundervisningen. Find link under Relaterede links):

1. Læringsmiljøet skal være trygt, så eleverne tør bruge sproget, og samtidig skal den enkelte elevs parathedstidspunkt til selv at producere sprog respekteres.
2. Undervisningen skal være legende og bygge på konkrete dagligdags og virkelighedsnære emner, ligesom sprog og handling skal knyttes sammen.
3. Der arbejdes med musisk-kreative aktiviteter, og der opbygges et klasseværelsessprog.
4. Der arbejdes systematisk med ordforrådstilegnelsen.
5. Elevernes selvtilid og succesoplevelser skal prioriteres højt, og det betragtes som naturligt, at elevernes intersprog indeholder fejl og er et sprog på vej.
6. Fra starten opbygges gode rutiner, arbejds- og samarbejdsvaner, der forbereder eleverne til samarbejde i par og grupper.
7. Eleverne er ikke sproglige begyndere, og der skal tages udgangspunkt i de sproglige forudsætninger, eleverne har fra modersmålet og eventuelt andre sprog.

Det vil være muligt at lege med engelsk på uformel vis allerede i 0. klasse som forberedelse på den tidlige fremmedsprogsstart.

1.7 Overgange til andre fremmedsprog og ungdomsuddannelserne

Efter fire års arbejde med engelsk som fremmedsprog starter eleverne med 2. fremmedsprog i 5. klasse. Den første undervisning i et fremmedsprog lægger spor ud til de efterfølgende, og det er derfor et særligt ansvar for engelskfaget at grundlægge og fastholde elevernes selvtilid, motivation og nysgerrighed om fremmedsprog.

Eleverne har engelsk i hele grundskoleforløbet, og de fortsætter med engelsk i ungdomsuddannelserne. Engelsk i de senere faser skal lægge op til ungdomsuddannelserne, hvor der vil være forskellige krav, alt efter om eleverne starter på fx gymnasiale forløb eller erhvervsfaglige forløb. Det funktionelle sprogsyn og den kommunikative tilgang skal være fremherskende i hele grundskoleforløbet. I overbygningen skal eleverne have en undervisning, der sikrer, at de udvikler et stadigt mere komplekst sprog med større sproglig præcision, både mundtlig og skriftligt, samt større viden og forståelse for kultur, samfund, tekster og medier.

Eleverne vil med start på engelsk i 1. klasse have engelsk i hele grundskoleforløbet og altså ni års undervisning i engelsk. Det giver et samlet timetal på 21 ugentlige timer i hele skoleforløbet, hvilket er en forøgelse på to timer. De nye Fælles Mål repræsenterer en øget forventning til elevernes kompetencer ved afslutningen af grundskoleforløbet.

2. Læringsmålstyret undervisning

Den læringsmålstyrede undervisning tager udgangspunkt i et systematisk arbejde med læringsmål. Læringsmålene er mål for det, eleven skal lære og er styrende for lærerens valg af undervisningens indhold, forløb og aktiviteter. De nye Fælles Mål skal understøtte lærerens arbejde med læringsmål.

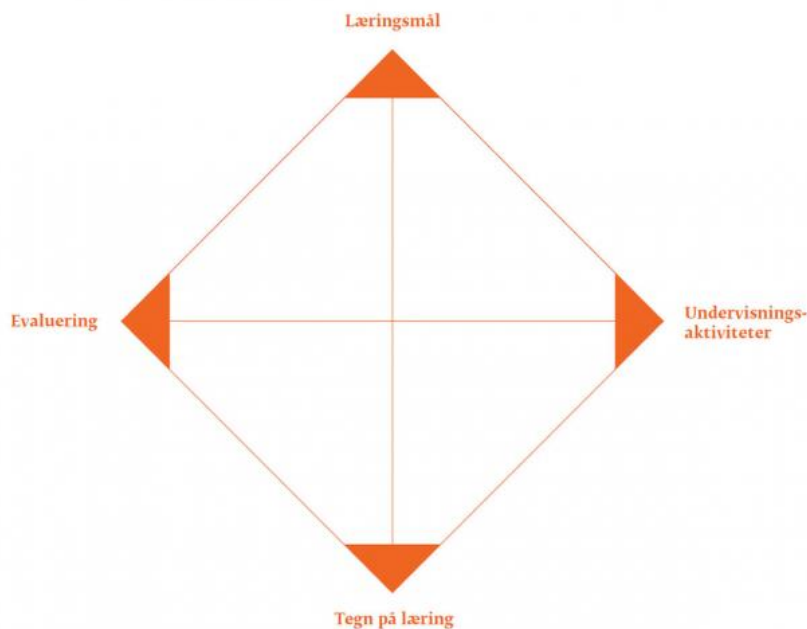


© Colourbox

2.1 Den didaktiske model: Fire indbyrdes afhængige faktorer

I læringsmålstyret undervisning hænger valg af læringsmål, valg af undervisningsaktiviteter, tegn på læring og evaluering tæt sammen i alle faser af undervisningen.

Når et forløb har afsæt i nogle bestemte læringsmål, vælges undervisningsaktiviteter, der fremmer netop disse læringsmål. Samtidig overvejer læreren tegn, der kan vise, hvor langt eleverne er i forhold til at opfylde læringsmålene. Valg af undervisningsaktiviteter hænger også sammen med, hvad evalueringen fra sidste forløb viste og dermed, hvilke læringsmål og undervisningsaktiviteter der vil skabe passende læringsudfordringer for alle klassens elever. I læringsmålstyret undervisning sigtes altså hele tiden mod et mål for elevernes læring.



© Undervisningsministeriet

Model 1: Relationsmodellen

Relationen mellem de fire indbyrdes afhængige dimensioner kan illustreres ved ovenstående model. Nedenfor gennemgås de fire dimensioner af relationsmodellen.

Det er lærerens opgave at nedbryde – eller omsætte – Fælles Mål til konkrete mål for, hvad eleverne skal kunne ved afslutningen af et undervisningsforløb. Det er mål, der angiver skridt på vejen til at nå det fælles læringsmål, og mål der kan forklares og gøres tydelige for eleverne. Med det udgangspunkt kan læreren skabe passende læringsudfordringer for alle elever.



© Undervisningsministeriet

Model 2: Nedbrydning af Fåelles Mål til læringsmål for det enkelte undervisningsforløb

De indholdsvalg, valg af aktiviteter, af opgaver og af processer, som læreren foretager, skal være begrundet i, hvordan de understøtter alle elevers læring. Undervisningsaktiviteterne skal også planlægges med sigte på at give læreren viden om elevernes læringsudbytte, så læreren kan give eleverne feedback.

Læreren skal også afgøre, hvordan lærere og elever kan se tegn på, at målene er nået. Tegn er kriterier for målopfyldelsen og kan bestå af det, som eleverne kan kommunikere, færdigheder, de kan demonstrere i praksis, eller produkter de kan skabe. Læreren tolkning af tegnene hjælper læreren med at vurdere elevernes læringsudbytte og danner grundlag for læreren feedback til eleverne om deres læringsresultater.

Læreren skal løbende evaluere, hvor eleverne er i forhold til læringsmålene, og hvordan de kan støttes og udfordres i at komme videre i retning af målene. En formativ evaluering gør det muligt for læreren at give eleverne feedback på deres læringsudbytte undervejs i forløbet. Den formative vurdering af elevernes læringsudbytte undervejs følges op af en summativ vurdering af samtlige elevers læringsudbytte, som danner afsæt for planlægningen af det næste forløb.

Læringsmålstyret undervisning foregår gennem tre faser: Planlægning, gennemførelse og evaluering. I hver af de tre faser har læreren øje for sammenhængen mellem læringsmål, valg af undervisningsaktiviteter, tegn på læring og evaluering, så alle elever får passende læringsudfordringer.

Læs mere om læringsmålstyret undervisning i **Undervisningsministeriets vejledning om læringsmålstyret undervisning** under Relaterede moduler.

I nedenstående afsnit gennemgås de centrale overvejelser om læringsmålstyret undervisning i faget engelsk ud fra et eksempel på et undervisningsforløb.

2.2 Læringsmålstyret undervisning i engelsk

I den læringsmålstyrede undervisning tages der udgangspunkt i de læringsmål, der er formuleret i Fåelles Mål. Når læreren har valgt læringsmålene, er disse styrende for efterfølgende valg af indhold, forløb og aktiviteter, fordi formålet med undervisningen er, at eleverne skal lære det, der er formuleret i læringsmålene. Der er en god tradition i engelskfaget for at anvende mange elevaktiverende aktiviteter, og engelsklærere skal stadig dykke ned i deres værktøjskasser af gode og sjove aktiviteter, men samtidig sørge for at vælge netop de aktiviteter, der giver eleverne mulighed for at arbejde hen mod læringsmålene.

Undervisningens tre faser

Læringsmålstyret undervisning foregår i tre faser: planlægning, gennemførelse og evaluering. Det er en cirkulær proces, hvor evalueringen fører frem til en ny planlægning med efterfølgende gennemførelse og evaluering.

Planlægningsfasen

I planlægningsfasen vælger læreren de læringsmål, der skal arbejdes med. Der tages udgangspunkt i færdigheds- og vidensmålene, så der skal fokus på, hvad eleverne forventes at kunne, når den planlagte sekvens er afsluttet. Der kan være flere mulige mål i forhold til et konkret forløb eller en konkret lektion, og det er læreren, der udvælger og begrundet, hvilke mål der netop denne gang skal arbejdes hen imod.

Målene skal nu nedbrydes til endnu mere konkrete mål for forløbet, og det skal besluttes, hvilke tegn lærer og elever kan kigge efter for at tjekke, at målene er nået. Det skal også evalueres, hvor eleverne befinder sig nu i forhold til de nedbrudte mål, som naturligvis skal tage højde for elevernes aktuelle viden og færdigheder. Det kan være, at læreren allerede har viden om, hvad eleverne kan gennem det tidligere arbejde, men det kan også være, at en øvelse eller en test er nødvendig. Når mål, tegn og læringsforudsætninger er besluttet, skal der vælges materiale og undervisningsaktiviteter.

Læreren skal have stor fagdidaktisk viden og kunnen om fx elevernes intersprog, sprogtilgængelstestori, metodiske tilgange, der skaber kommunikation, læremidler i form af bøger og onlineresourcer for at kunne foretage gode og begrundede valg i engelskundervisningen. Det skal være tydeligt for eleverne, hvad de forventes at lære, så de bl.a. kan vælge hensigtsmæssige sprog læringsstrategier. Det gør undervisningen meningsfuld og motiverende.

En del af denne planlægning kan med fordel foregå med inddragelse af eleverne, og gerne på engelsk, fordi det vil være endnu en mulighed for at anvende engelsk til autentisk kommunikation. Man kan i klassen diskutere, hvad det er meningen, at eleverne skal kunne ved afslutningen af en fase, og man kan sammen udrede, hvad eleverne kan nu, hvad de så mangler at lære, og hvad der kunne være sjovt og aktuelt at arbejde med. Den enkelte elev skal desuden have hjælp til at formulere individuelle mål inden for rammerne af de mål, der er opstillet for forløbet.

Det er vigtigt at skelne mellem mål og aktiviteter, især i engelsk, hvor der er lang tradition for mange aktiviteter. Eleverne modtager undervisning for at lære noget, og dette noget er udtrykt i mål. De skal vide, hvad de forventes at kunne som resultat af undervisningen. Derfor er det bedst at formulere mål i formen: "Eleven kan ... + udsagnsord (ved slutningen af forløbet)". Udsagnsordet vælges ud fra, hvor komplekst det eleven skal kunne er. "Eleven kan diskutere sine holdninger" er fx sværere end "Eleven kan gentage holdninger fra teksten".

I planlægningsfasen skal det også besluttes, hvordan både lærer og elever kan se, om læringsmålene er nået. Det kaldes i denne sammenhæng for tegn på læringen. De aktiviteter, der foregår i undervisningen, kan ofte fungere både som læringsaktiviteter og som tegn. Når eleverne er aktive og bruger sproget, er de i gang med at lære, men læreren får samtidig indblik i, hvad de har lært.

Det er vanskeligere at sætte læringsmål for mere komplekse forståelser, som fx "Eleven kan agere i spontane, internationale kulturmøder" eller "Eleven har viden om sproglige regler, normer og værdier i forskellige kulturer og samfund". Det er imidlertid vigtigt, at der også besluttes mulige tegn for disse mere komplekse mål, så undervisningen ikke forfalder til det enkle og simple, men også beskæftiger sig med mere komplekse indsigter og forståelser.

Gennemførelsesfasen

Hvis målene er tydelige, er det nemmere eventuelt at justere på undervisningsaktiviteterne undervejs, fordi man som lærer ved, hvor eleverne skal hen. Det kan også være, at målene skal justeres undervejs, fordi man kan observere, at eleverne er godt i gang med at lære noget andet end det planlagte. Det svarer sådan set til at sætte mål for en rejse, hvor man indser, at man må bide rejsen over i flere bidder, eller at det bedre kan betale sig at tage en bus, selv om man havde planlagt at rejse med tog. Elevernes læring af de overordnede kompetencemål til sidst er rejsens endemål.

Lærer og elever skal samarbejde om at nå den bedst mulige læring for alle elever. Læreren er proceslederen, som sætter rammerne, skaber et trykt læringsmiljø, er sproglig rollemodel for eleverne, strukturerer varierede aktiviteter i faser, organiserer tasks og stilladserer eleverne. I sprogundervisningen er det vigtigt, at eleverne er aktive brugere af sproget og også af kultur, samfund, tekster og medier. De skal træne og forstå, og det kommer de kun til, hvis de får plads til at øve sig på sprog og kultur, og hvis de føler sig trygge og får tilpas støtte i deres arbejde. Der er tale om et samarbejde, hvor både lærer og elever har fokus på, hvad eleverne er i gang med at lære, og hvor læreren er i stand til at regulere sin undervisning – og sit sprog – så eleverne lærer mest muligt. Eleven ved, hvad der er svært, og kan fortælle læreren om det, men ved ikke nødvendigvis, hvad man skal gøre for at lære det svære. Ligesom i andet samarbejde skal der være respekt begge veje og venlighed.

En undervisningssekvens som et forløb eller en lektion kan opdeles i tre perioder eller delfaser: Introduktion, aktiviteter, refleksion.

I introduktionen sætter læreren rammerne for, hvad der skal foregå, og gerne i samspil med eleverne. Introduktionsfasen skal synliggøre læringsmål, aktiviteter og tegn, og læreren kan fx skrive på tavlen:

- After today's lesson you can ... (læringsmål).
- Today's programme is ... (dagens program).
- This is our checklist ... (tegn).

I introduktionsfasen kan også laves koblinger til det, der blev lært sidste gang, og til det, eleverne allerede ved og kan, så ny læring kobles til kendt viden. Læreren kan også tænke i motivation ved at fortælle om, hvorfor der skal arbejdes med fx amerikansk politik i dag, og hvad fordelene er ved at kunne anvende intonation på mange måder. Introduktionen kan også indeholde hurtige opvarmingsopgaver (ice breakers), som introducerer det, der skal arbejdes med, og de kan samtidig fungere som formativ evaluering, hvor læreren får mere viden om, hvad eleverne kan og ikke kan omkring dagens fokus.

Aktiviteterne udgør hoveddelen af undervisningen. Her skal eleverne gennem forskellige aktiviteter have mulighed for at arbejde hen mod dagens læringsmål. I engelsk arbejdes der ofte med tasks, og der varieres mellem sprogligt input, interaktion og output og forskellige processer.

Refleksionsfasen er opsamling og afrunding af undervisningssekvensen, hvor eleverne får feedback på deres læring, fx gennem en fælles opsamling på spørgsmål som: "What did you learn today? Where are we going next? What helped you learn today?" eller overvejelser over "Today's best word", "Today's biggest blunder" eller "How much did you speak English?". Læreren kan indbygge formativ evaluering med præcis feedback, og eleverne kan også selv eller i samarbejde med kammerater lave formativ evaluering ved at bedømme egen læring støttet fx af lærerspørgsmål: "Talk to your partner about the new words you learnt today. Did you learn the same new words?"

Læreren skal også sørge for at få feedback på sin undervisning fra eleverne, så undervisningen kan justeres efter behov. Eleverne kan fx svare på "Two likes and a wish" i forhold til, hvad de arbejdede med i dag, eller "Give me a grade for today's class – show me one, two, three, four or five fingers," hvor eleverne viser antal fingre på den ene hånd. Læreren kan så hurtigt spørge ind til begrundelser for fx en eller fem fingre.

Evalueringsfasen

Læreren skal efter undervisningen evaluere, hvor godt undervisningen understøttede elevernes opnåelse af det ønskede læringsudbytte, i hvor høj grad læringsmålene blev nået, hvad der blev nået, og hvad der ikke blev nået samt hvorfor. Det er en evaluering af elevernes læring og sammenhængen mellem den og undervisningen. Formålet er at regulere undervisningen både generelt og i forhold til den enkelte elev, så der opnås endnu mere læring.

Det er vigtigt, at de læringsmål, som skal nås, for at eleven kan komme videre med det næste læringsmål, er opnået på i hvert fald et mindste acceptabelt niveau. Hvis eleverne ikke har forstået, at man har former for nutid og datid på engelsk, vil det være umuligt for dem at komme videre til mere komplekse verbalformer. Derfor skal det planlægges, hvordan disse elever får endnu en mulighed for at nå læringsmålet og måske tilrettelagt på en anden måde.

Læreren skal evaluere, hvilken læring der har fundet sted, gennem de tegn, der er indsamlet, og koble det til sine valg i undervisningen. Tegn kan findes i tre områder:

1. Observation af udførte færdigheder, fx: Jeg (læreren) lagde mærke til, at Asta talte meget engelsk i dag, og jeg tænker, at det var, fordi hun fik lov til at arbejde med kun en kammerat, og at de optog deres samtale. Jeg lagde også mærke til, at Sofie stort set ikke sagde noget, og hun sad i en større gruppe, som ikke optog deres samtale. Jeg beslutter, at jeg næste gang vil anvende optagelse i flere af grupperne, og at de samtidig ikke skal være for store.
2. Analyse af produkter, fx: Jeg (læreren) kan se, at Mathias denne gang har sat punktummer og lavet afsnit i sin logbog, og jeg tænker, at det er, fordi han har fået en klar instruktion. Jeg beslutter, at jeg vil skrive en instruktion, der kan anvendes til flere elever, og lægge den i et elevrum med writing manuals.
3. Overvejelser over samtaler ført med eleverne, fx: Jeg (læreren) talte med en lille gruppe elever i dag, som sagde, at "English is fun". Jeg kunne forstå på dem, at det var vigtigt for dem at kunne bevæge sig rundt, og jeg tænker, at jeg vil afprøve at lægge bevægelse ind i alle engelsktimerne.

Et eksempel på et læringsmålstyret forløb i engelsk: Young People and Politics

Læreren ønsker, at eleverne i 7. klasse skal lære at diskutere og indgå i kulturmøder. Der udvælges følgende læringsmål, og der tages udgangspunkt i færdighedsmålene:

- Eleven kan forstå enkle, letforståelige tekster i naturligt taletempo.
Tilhørende vidensmål: Tryk, tempo, intonation.
- Eleven kan udveksle synspunkter om kendte emner og situationer.
Tilhørende vidensmål: Argumentative sproghandlinger.
- Eleven kan udtrykke sig med klar og tydelig udtale.
Tilhørende vidensmål: Udtaleregler.
- Eleven kan indgå i enkle, forberedte kulturmøder.
Tilhørende vidensmål: Sproglige regler, normer og værdier hos udvalgte grupper.

Disse mål vælges, fordi de hænger sammen, og forløbet kan dermed blive meningsfuldt, hvor træning af argumentation indgår i en autentisk situation og inddrager kompetenceområdet kultur og samfund.

Nedenfor er et eksempel på nedbrydning af målene til konkrete mål og sammenhængen mellem formativ evaluering, tegn på læring og undervisningsaktiviteter.

Tabel 2: Sammenhæng mellem konkrete læringsmål, formativ evaluering, tegn på læring og undervisningsaktiviteter

Konkrete læringsmål	Formativ evaluering	Tegn på læring	Undervisningsaktiviteter
<p>Eleven kan identificere betydning af og efterlignende tryk og intonation hos amerikanske unge, der fortæller om egne politiske holdninger.</p> <p>I elevsprog: You can find and copy stress and intonation used by young American speakers.</p>	<p>Eleverne kan generelt forstå og anvende tryk, men kender ikke til signaler om enighed og uenighed i intonationsmønstre.</p> <p>NB! Peter kan ikke bruge sætningstryk.</p>	<p>Eleven kan vise høflig enighed og uenighed med en samtalepartner gennem brug af tryk og intonation.</p> <p>I elevsprog: You can say three phrases of agreement + three phrases of disagreement using stress and intonation.</p>	<p>Gruppen lytter til lyttetekster, hvor amerikanske unge taler om egne holdninger til enkle politiske spørgsmål og finder fem eksempler på intonation for enighed og fem for uenighed. Eleverne øver disse i gruppen.</p> <p>Eleverne arbejder derefter med en struktureret task, hvor man er enig og uenig.</p>
<p>Eleven kan anvende forskellige strukturer, der er hensigtsmæssige i argumentative sproghandlinger.</p> <p>I elevsprog: You can use words and phrases to show what you think and say why.</p>	<p>Eleverne kan kort sige deres egen mening om hverdagsmønstre på engelsk, men kan ikke argumentere og diskutere.</p>	<p>Eleven kan anvende tre forskellige argumentative strukturer.</p> <p>I elevsprog: You can use these words and phrases: In my opinion ... I see what you mean, but ... On the other hand ...</p>	<p>Eleverne skal hver holde en kort tale på et minut, hvor de argumenterer for noget, de kender til og føler stærkt for. De skal bruge tre strukturer og intonation, der viser holdning.</p> <p>Gruppen skal vælge den af kammeraternes tale, der lyder mest overbevisende, og begrunde valget.</p>
<p>Eleven kan udtale engelsk tilstrækkeligt tydeligt til at kunne blive forstået af indfødte engelsktalende.</p> <p>I elevsprog: You can speak English clearly and be understood by young Americans.</p>	<p>Eleverne kan generelt udtale engelsk forståeligt for indfødte engelsktalende. Eleverne kan føre meget korte, personlige samtaler med unge, der også anvender engelsk som lingua franca.</p> <p>NB! Sofie kan ikke udtale lyden /th/.</p>	<p>Eleven kan føre en tre minutter lang samtale over nettet med en amerikansk ung om enkle politiske emner uden større sproglige sammenbrud.</p> <p>I elevsprog: You can keep an online conversation going for three minutes.</p>	<p>Eleverne skal optage sig selv tale, både individuelt og i grupper.</p>
<p>Eleven kan genkende og efterlignende sproglige normer og værdier omkring ikke at tabe ansigt i de unge amerikaneres sprog.</p> <p>I elevsprog: You can find and copy words and phrases to make your partner feel good.</p>	<p>Eleverne kan kort tale med internationale kontakter om personlige oplevelser. De kan ikke anvende høflighedsformer eller tage hensyn til samtalepartnere gennem sproglige valg.</p>	<p>Eleven kan føre en tre minutter lang samtale over nettet med en amerikansk ung på en måde, så de når frem til en vis enighed om et enkelt punkt.</p> <p>I elevsprog: You can agree with a partner on one point.</p>	<p>Eleverne gennemfører en kort onlinesamtale med unge fra USA og optager den.</p>

3. Undervisningens tilrettelæggelse og indhold

Læreren skal tilrettelægge undervisningen med sin viden og erfaring, så hver enkelt elev lærer så meget som overhovedet muligt. I den forbindelse er nogle principper og arbejdsmåder særligt gode at indtænke. I afsnittet gennemgås centrale overvejelser om undervisningens tilrettelæggelse og indhold i faget engelsk.

3.1 Læringsmålstyret undervisning og undervisningsdifferentiering

Alle elever skal deltage i læringsaktiviteterne, og alle elever skal lære noget. Eleverne har forskellige læringsforudsætninger, potentialer og læringsbehov, og derfor skal der være stor variation i undervisningen, så eleverne har mulighed for at lære på forskellige måder. Det, som man ikke kan lære ved den ene aktivitet, kan man sikkert lære ved en anden aktivitet, og desuden egner forskellige undervisningsmetoder sig til noget forskelligt. Alle kan lære.

Differentiering handler om at have høje forventninger til alle elever og meget tydelige mål for præcis, hvad de skal lære. Fra dette udgangspunkt kan man så tænke i, hvilke former for stilladsering forskellige elever har brug for. Man kan differentiere på indhold, proces og produkt i overensstemmelse med elevernes parathed, interesser og læringsprofil. Man kan også differentiere på målene, men skal være opmærksom på, at alle elever skal arbejde hen mod de samme overordnede kompetencemål og skal føle sig som en del af det faglige fællesskab. Elever skal derfor ikke lave noget helt andet end kammeraterne.

De seks kategorier er styringsprincipper for differentiering og kan bruges som planlægningsværktøj til mulige variationer i læringsaktiviteterne. Som konkret eksempel kan vi anvende fire sæt læringsmål for mundtlig kommunikation i 7. klasse:

- Eleven kan forstå enkle, letforståelige tekster i naturligt tale tempo.
Tilhørende vidensmål: Tryk, tempo, intonation.
- Eleven kan udveksle synspunkter om kendte emner og situationer.
Tilhørende vidensmål: Argumentative sproghandlinger.
- Eleven kan udtrykke sig med klar og tydelig udtale.
Tilhørende vidensmål: Udtaleregler.
- Eleven kan indgå i enkle, forberedte kulturmøder.
Tilhørende vidensmål: Sproglige regler, normer og værdier hos udvalgte grupper.

Indhold kan med disse mål fx både være unge amerikaneres interesse i politik og argumenter omkring det, men indholdet kan også vælges ud fra elevernes interesser, hvor de skal argumentere og diskutere noget mere konkret eller et politisk felt, de har interesse i.

Proces kan varieres, fx i forhold til, hvordan man øver mundtligheden, og man kan samtænke elevernes læringsprofil. Nogle elever vil gerne øve sammen med andre, nogle elever vil gerne optage sig selv, nogle elever har brug for meget lærerkontakt, og nogle elever har mere brug for at bevæge sig, mens andre helst vil sidde stille. Læreren kan derfor have tre forslag til aktivitetsformer med, hvor indholdet er det samme, men hvor eleverne gør noget forskelligt med det.

Produktet, som eleverne skal aflevere, kan også varieres. Det skal være et mundtligt produkt, eftersom målene er mundtlig kommunikation. Man kan samtænke elevernes parathed. Nogle elever er klar til at samtale spontant med amerikanske elever og kan optage denne spontane samtale, mens den foregår. Andre elever skal øve sig mere og kan i stedet aflevere et rollespil, hvor de sammen viser en samtale.

Feedback

Når elever anvender sprog, både receptivt og produktivt, er det udtryk for deres hypotesedannelse om, hvordan målsproget er skruet sammen. Men eleverne skal have hjælp til at efterprøve, om deres hypoteser er korrekte, eller om de skal ændres. Det får de delvis ved at møde sproget hele tiden, men læreren kan også være opmærksom på at give feedback.

Hvis en elev bruger et godt ord eller en god struktur, kan læreren give feedback ved at gentage det naturligt i samtalen, så både denne elev og de andre elever får fokus på det gode. Hvis eleven har en fejlhypotese om et ord eller en struktur, kan læreren også gentage det, men denne gang med den korrekte form, så eleverne får mulighed for at forstå, at her skal der ændres. Hvis en elev fx siger: "I seed a good film last night," kan læreren se begejstret og interesseret ud og sige: "You saw a good film? That's wonderful! I saw a really good one too. What was really good about the film you saw? Then I'll tell you more about the film I saw." Her bliver den korrekte datidsform gentaget fire gange, men i naturlig samtale. Også skriftligt kan feedback indgå i en naturlig kommunikation, hvor læreren fx skriver et responsbrev til eleven: "Dear Peter, I really enjoyed reading the review of the film you saw last night ..."

Man skal ikke blive overrasket, hvis man som lærer skal give samme feedback til samme elev mange gange. Fejl udryddes ikke ved en enkelt bemærkning, og sprog gøres ikke avanceret ved et enkelt forslag. Elevens konstante omstruktureringer af sit intersprog er ikke lineære og fremadskridende, men kommer i ryk og i forskellige felter.

Feedback skal holdes adskilt fra ros. Eleven har brug for feedback på selve sproget/opgaven, men hvor det er muligt også på processen eller opgaveløsningen. Det er også hensigtsmæssigt at give feedback på, hvordan eleven generelt lærer, altså på elevens brug af læringsstrategier.

3.2 Understøttende undervisning

Understøttende undervisning skal give mulighed for faglig fordybelse og målrettede udfordringer for den enkelte elev. I engelskundervisningen møder læreren ofte elever, der er indfødte eller næsten-indfødte sprogbrugere. Disse elever får understøttelse ved at lave noget ekstra, som fx manualer og eksempler til kammeraterne eller større projekter, der involverer dybdegående søgninger. De kan også forberede sig på at være særlige stand-ins for indfødte i forhold til kammeraterne. Disse elever arbejder på deres andet modersmål, og læreren kan derfor hente inspiration i Fælles Mål for dansk for den givne aldersgruppe.

De fagligt udfordrede elever har ofte gavn af at få ekstra tid til arbejdet og at arbejde med et felt, som de kender godt indholdsmæssigt. De kan arbejde med ekstra støttepapirer, skabeloner, enkel skrivning og lydoptagelser af sig selv med fokus på det eller de områder, hvor de har brug for ekstra træning. Læreren kan med fordel få inspiration fra tidligere trin for engelskundervisningen, men fastholde det alderssvarende i indhold og arbejdsform for disse elever.

Understøttende undervisning tager udgangspunkt i et samarbejde mellem lærer og elev om, hvad eleven har brug for og lyst til at øve sig på. Det kan dreje sig om arbejde i faget, eller måske kan faget engelsk anvendes til en opgave, eleven har i et andet fag.

3.3 Inkluderende undervisning

Inklusion eller inkluderende undervisning drejer sig fagligt om at få differentieringen til at fungere, så alle elever føler, de er en del af det faglige fællesskab, og at de er i gang med at lære noget, som peger hen mod de fælles mål for undervisningen. Alle elever skal arbejde mod disse mål, og derfor er der ikke tale om inkluderende læring, hvis en elev i 7. klasse bliver sat til at arbejde individuelt med en engelskbog fra 4. klasse. Det er muligt, at der er et afsnit i 4. klasses-bogen, som er relevant for de læringsmål, klassen arbejder med, men så er det netop dette afsnit, der skal udvælges til den bestemte aktivitet.

Den inkluderende undervisning lykkes, hvis læreren er positiv og proaktiv i forhold til inklusion og ikke kun ønsker at brandslukke. Læreren skal fokusere på alle elevernes læring og kunne variere sin undervisning, så læringen bliver effektiv. Desuden er der nogle grundlæggende principper:

1. Respekt for parathedsniveau: I engelsk vil elevernes parathedsniveau være overordentligt forskelligt fra elever, der slet ikke har mødt engelsk og måske har udfordringer med dansk, til elever, der er tosprogede med engelsk som det andet sprog.
2. Funderet i analyse og vurdering: Læreren skal være i stand til at analysere og vurdere elevernes intersprog og interkulturelle kompetence samt tilrettelægge og følge udviklingen i deres læring.
3. Forvent, at alle elever lærer central viden og færdigheder på støt stigende sværhedsgrader: Læreren skal have høje forventninger til alle elever og være i stand til at identificere, hvad eleven skal lære næste gang. Hvis en elev fx forsøger at skrive lange sætninger, som går i stykker, vil det måske være relevant at give eleven flere sætningsforbindere.
4. Alle elever skal have betydningsfulde og interessante opgaver og udforske faget: Der er mange måder at lære de forskellige engelskfaglige mål på. Åbne opgaver med støtte er ofte velegnede til at inkludere alle elever. Fx kan opgaven "Write Justin Bieber's diary from his best day ever" besvares på mange måder og med forskellige former for støtte.

3.4 Læringsmiljø

Vellykket differentiering og inklusion er afhængig af et godt læringsmiljø, hvor elever kan beskæftige sig med ting, de skal lære at mestre og kan samarbejde med både kammerater og lærer. Læringsmiljøet skal være godt både psykisk og fysisk. Psykisk skal det være et trykt sted for eleverne, hvor man tør vise, hvad man ikke kan, tør begå fejl og øve sig, og hvor alle hjælper alle. Læreren er coach, procesleder og sparringspartner, som giver eleverne tro på egen formåen gennem mange succesoplevelser for alle elever: Nothing succeeds like success.

Det fysiske miljø skal være indrettet på en måde, så den varierede undervisning med bevægelse og brug af sanserne kan finde sted, fx med masser af gulvplads, møbler, der hurtigt kan flyttes, plancher og opslag med billeder, fraser og strategier, gode udstillinger af relevante elevprodukter, en hyld med frilæsningsbøger og spil, farver, lim og sakse, computer eller iPad med gode hjemmesider. Også engelskundervisning har brug for gode faglokaler, som både giver faglig mening og er æstetisk behagelige at opholde sig i.

3.5 Varieret, anvendelsesorienteret undervisning

Variation i undervisningen er afgørende for, om eleverne lærer, herunder at eleverne får mange muligheder for at anvende engelsk, også i varierede og autentiske sammenhænge.

Variation handler om, at der i den enkelte lektion veksles mellem mange typer af aktiviteter, så eleverne får mulighed for at lytte, tale, læse og skrive i forskellige organisationsformer som hele klassen, små grupper, parvis og individuelt og på forskellige måder med forskelligt indhold og teksttyper. Variation handler også om, at forløbene veksler hen over året mellem kurser i særlige faglige områder, emneforløb, projekter, innovation og entreprenørskab i samarbejde med omverdenen og aktuelle emner, der opstår.

Engelsk skal være anvendelsesorienteret, fordi eleverne skal frem til at anvende engelsk i interkulturel kommunikation, når de har afsluttet skoleforløbet. Læreren skal selv anvende engelsk i undervisningen (English as a Classroom Language), fordi lærerens nødvendige kommunikation med eleverne sætter gang i sprog læringen med hypotesedannelse.

3.6 Bevægelse i undervisningen

Sprog og handling skal knyttes sammen. Sprog og kultur handler om at kommunikere med omverdenen, og man kan ikke kommunikere uden at inddrage krop og bevægelse. Sprog har en hensigt, og denne hensigt understøttes kropsligt. Hvis man fx siger "I am really happy today" og samtidig har krop og mimik, der viser det modsatte, så vil andre først og fremmest tro på det, kroppen viser frem for på sproget. Læring foregår generelt med og i kroppen, også sproglæring. Man husker bedre frasen "Hello, how are you?", hvis man samtidig har gået rundt og givet hånd. Samtidig giver bevægelse energi til læringen og konkretiserer talehandlinger.

Bevægelsen i undervisningen skal være alderssvarende. På det første trin kan der fx arbejdes med:

- Action songs, hvor eleverne synger og laver bevægelser til sangen.
- Simon Says, hvor eleverne bevæger sig på basis af instruktioner.
- Lege, som involverer mine og kropssprog, fx Guess my Word.

På senere trin kan bevægelse fx være:

- Vote with your feet, hvor eleverne stiller sig i en af fire cirkler, der hver indeholder et udsagn, man kan være enig med.
- Line ups, hvor eleverne stiller sig i rækkefølge i forhold til: "When did you last go to the cinema? How big was your latest present? What date is your birthday?"
- Rollespil, drama, simulationer, som kan være baseret både på selvskrevet materiale og omformning af andre teksttyper.
- Stand up if you hear ..., forskellige fokuspunkter, fx et tillægsord i oplæsning, en holdning, du er enig i, navn på et sted, du har været.

Start set alle aktiviteter, der normalt laves siddende og med papir, kan laves stående med vægplancher. I stedet for at sætte kryds på papir, kan man altid sætte kryds ved at placere sig i lokalet. Det er muligt i forhold til alle læringsaktiviteter at overveje, hvordan aktiviteten kan drejes eller ændres en smule, så bevægelse indgår. Det vil være en stor hjælp til læringen for rigtig mange elever.

3.7 Læremidler

Læremidler er alle de ting, der anvendes i undervisningen med henblik på læring. Der findes grundlæggende tre typer (dette og det følgende bygger på disse to bøger, hvor man også kan læse mere, fx om spørgsmål til vurdering af konkrete læremidler: Hansen, T.I. & K. Skovmand (2011): *Fælles Mål og midler. Læremidler og læreplaner i teori og praksis*. (Klim) og Hansen, J.J. (2010): *Læremiddellandskabet. Fra læremiddel til undervisning*. (Akademisk forlag). Se også denne hjemmeside: <http://laeremiddel.dk/> - find også linket under Relaterede links):

- Undervisningsmidler (didaktiske læremidler), som er produceret med henblik på undervisning og med en indbygget didaktik. Det er fx lærebogssystemer, netbaserede undervisningsmaterialer og læringsspil.
- Betydningsbærere (semantiske læremidler), der bruges betydningsmæssigt, men som ikke har en indbygget didaktik. Det er fx film, skønlitteratur, genstande.
- Redskaber (funktionelle læremidler), der bruges som redskaber til at håndtere indholdet, fx tavler, computer, mobiltelefon.

Læremidler skal bidrage til, at eleverne lærer det, de skal. Valget af læremidler skal derfor foregå med præcist blik for, hvordan de skal bidrage til læringen frem mod målene.

Undervisningsmidlerne skal vurderes i forhold til, om de giver mulighed for læring af målene. Det er ikke et mål i sig selv, at 7. klasse skal gennemarbejde hele grundbogen med tilhørende øvehæfter. Man kan undersøge:

1. Er midlet organiseret og layoutet, så det fremmer læring af sprog og kultur? Er det nemt at finde rundt i? Understøtter det progression og differentiering?
2. Er indholdet relevant for læring af sprog og kultur? Er det nemt at forstå? Lægger indholdet op til progression og differentiering?
3. Er aktiviteterne relevante for læring af sprog og kultur? Er de meningsfulde og engagerende? Rummer de progression? Giver de mulighed for forskellige læringsmåder?

Det er måske nemmere umiddelbart at vælge betydningsbærere og redskaber i forhold til læringen. Som lærer vælger man en bestemt film, fordi man vil noget med den i sin undervisning, ligesom man vælger at anvende computeren, fordi den understøtter på en bestemt måde. Disse midler kræver til gengæld, at læreren tænker over, hvordan de skal bruges, så de fremmer læringen.

3.8 It og medier

It er dels et læremiddel, som støtter læringen af de faglige kompetencemål, men det er også en fælles opgave i skolen at hjælpe eleverne til at udvikle it-literacy generelt.

It giver nem adgang til både undervisningsmidler (fx læringsspil til engelsk som fremmedsprog), betydningsbærere (fx YouTube-videoer) og redskaber (fx til kommunikation over chat eller til skrivning af tekster). It skal som andre læremidler tænkes ind i undervisning i forhold til, hvad målet for læringen er, og hvordan læringsaktiviteterne frem mod målet organiseres. It er for engelsk et særligt kraftfuldt redskab, idet der er tilbud til alle fagets kompetenceområder.

It giver mulighed for, at eleven sættes i forskellige positioner:

Kritisk undersøger, hvor eleverne i engelsk kan anvende it til at undersøge informationer, som fx oplysninger om britisk historie gennem museers hjemmesider. Eftersom rigtig meget information kan findes på engelsk, vil denne information også kunne indgå i elevens egen sprogproduktion som relevant sprogligt input.

Analyserende modtager, hvor eleverne via it har adgang til en lang række faglige læringsressourcer i form af opslagsværker, spil og blogs. Eleverne skal efterhånden kunne vælge mellem disse og bliver dermed mere selvstændige i forhold til deres egen læring.

Målrettet og kreativ producent, hvor eleven kan lave mange forskellige medieproduktioner enten fra bunden eller som et remix af materialer hentet fra nettet. Eleverne skal frem til at kunne give kreative løsninger med bevidste valg og fravalg af digitale værktøjer.

Ansvarlig deltager, hvor eleverne indgår i digital kommunikation, hvilket giver særlig mulighed for international kontakt. Eleverne skal lære at navigere i dette felt, dels sprogligt og kulturelt, og dels etisk, selvbevidst og reflekteret.

Der udvikles hele tiden nye it-værktøjer, som er potentielt anvendelige i engelskundervisningen. I forbindelse med demonstrationsskoleprojektet er der udviklet denne oversigt til engelsk (Forslag er udarbejdet af lærer og konsulent Rasmus Sune Jørgensen på baggrund af en taxonomi udviklet af Thomas Illum Hansen og Jeppe Bundsgaard. Læs mere om forsøget under Relaterede links):

- Billedbehandling: Photofire, PhotoStory, Pixlr, th Gimp, paint.net, XNConvert.
- Lydbehandling: Garageband, Voki, Morfo, Audacity, Audiopal, Fotobabble, Narrable.
- Filmbehandling: YouTube, MovieMaker, iMovie, Skotetube, MovieCut.
- Præsentation: Wordpress, Prezi, Haiku Deck, ThingLink, YouTube, Narrable, Storify, Vimeo, Facebook.
- Samproduktion af tekster: Google Drive, Storify, Prezi, Dropbox.
- Samproduktion af hjemmesider: Wordpres, Blogger, EduBlog, Skoleblogs på Skoletube.
- Brainstorming: Freemind (FOSS), Mindmeister, CmapTools, Popplet.
- Evaluering med klinkere: Socrative, Clicker.
- Kompenserende: CDOrd, adgangforalle.dk, AppWriter, IntoWords.

Du kan også læse mere i Undervisningsministeriets **vejledning om it og medier** under Relaterede moduler.

3.9 Innovation og entreprenørskab

Sprogundervisning skal motivere eleverne til at udfolde sig, tage chancer og afprøve deres sprog i mange og gerne utraditionelle situationer. Det drejer sig om at lære at turde handle og eksperimentere som en naturlig del af fagligt arbejde og læring.

Der er fire dimensioner i arbejdet med innovation og entreprenørskab:

Handling, som foregår ved, at eleverne agerer med engelsk, fx gennem produktion af tekster og kommunikation med andre.

Kreativitet, som fremmes, når utraditionelle forslag og ideer fra elevernes side accepteres, og eleverne opmuntres til at eksperimentere og lege med både sprog og tematikker i undervisningen.

Omverdensforståelse, som indgår som en central del i faget i forhold til international kommunikation og samarbejde gennem brug af engelsk.

Personlig indstilling, hvor eleverne skal opnå tro på egen formåen gennem mange succesoplevelser med at løse sproglige, tekstmæssige og kulturelle opgaver i en moderne, globaliseret verden.

Du kan også læse mere i Undervisningsministeriets **vejledning om innovation og entreprenørskab** under Relaterede moduler.

3.10 Den åbne skole

Eftersom kommunikation og brug af tekster og medier er centralt i den faglige forståelse, vil det ikke være vanskeligt at åbne skolen mod omverdenen i forhold til engelskfaget. Der er flere forslag i denne vejledning til internationale kontakter og inddragelse af samarbejdspartnere i undervisningen.

3.11 Tværfagligt samarbejde

Emner og indhold af kulturel, samfundsmæssig, international og global art kan ofte danne grundlag for et samarbejde med andre fag, som fx historie, geografi og biologi. Fagets kulturelle og samfundsmæssige side kan bidrage til læringen i sådanne forløb. Den sproglige side kan bidrage ved, at elever kan lytte og læse til relevante tekster på engelsk og også producere og fremlægge på engelsk i sammenhænge, der giver mening.

3.12 Internationalt samarbejde

Den verden, eleverne allerede møder uden for skolen gennem medier, internet og personlige kontakter, skal bringes ind i engelskundervisningen. Eleverne skal have ægte sproglige og kulturelle oplevelser.

It vil ofte være det redskab, som benyttes til det internationale samarbejde, fx gennem blogs, Facebook, og onlinespil. Der findes tilrettelagte samarbejdsprogrammer, som fx e-twinning, hvor lærere i fællesskab arrangerer fælles projekter. Der findes desuden en del organisationer, der inviterer børn fra andre lande på besøg i Danmark, ligesom der er mulighed for udenlandske praktikanter eller at trække på forældre med ikke-danske rødder. Det kan desuden anbefales, at eleverne i engelsk får mulighed for at deltage i mindst et internationalt projekt.

For mere inspiration til det internationale arbejde kan henvises til disse hjemmesider:

- **EMU**
- **Skolen i verden**
- **Erasmus**
- **eTwinning**

4. Engelskfagets kompetenceområder

Faget engelsk er delt op i tre alderstrin og tre kompetenceområder, der går igen på alle alderstrin.

1. Mundtlig kommunikation
2. Skriftlig kommunikation
3. Kultur og samfund

De tre områder understøtter hinanden og indgår samlet i en helhedsorienteret undervisning.

Som følge af det funktionelle sprogsyn er de sproglige kompetenceområder mundtlig kommunikation og skriftlig kommunikation. Mundtlig kommunikation dækker områderne lytning, samtale og præsentation (at tale i monolog) og sproglige fokusfelter, der er vigtige for mundtlig kommunikation. Skriftlig kommunikation dækker områderne læsning og skrivning og andre sproglige fokusfelter, som er vigtige for skriftlig kommunikation. Det tredje kompetenceområde er kultur og samfund, hvor det dynamiske kultursyn har medført en opdeling i områderne interkulturel kontakt, engelsk som adgang til verden samt tekst og medier.

Kompetenceområderne hænger tæt sammen, og undervisningens indhold skal være helhedsorienteret med en meningsfuld integrering af områderne. Viden og færdigheder skal holdes ved lige for ikke blive mistet, så et fokuspunkt fra den tidlige undervisning følger med til de efterfølgende faser.



© Colourbox

4.1 Mundtlig kommunikation

Hvad er mundtlig kommunikation?

Mundtlig kommunikation kan foregå i direkte samtale og aflytning af lydspor på film, indtaling af podcasts og at lytte til et foredrag. Mundtligt sprog er ofte karakteriseret ved at være mindre komplekst end skriftligt sprog, og det indeholder ofte gentagelser og omformuleringer, fordi vi i mundtlige situationer kan støtte os til en samtalepartner og til rammerne for situationen. Hvis en elev fx siger: "Lunch?", vil det være muligt at forstå elevens hensigt, hvis det foregår i slutningen af en lektion, og det lige har ringet. Hvis det skrives, skal der langt mere sprog til, for at elevens udsagn bliver forståeligt.

Undervisningen skal lægge sig tæt op ad autentisk mundtlig kommunikation, så korte sætninger, omformuleringer og simple konstruktioner vil naturligt indgå.

Mundtlig kommunikation er delt op i seks færdigheds- og vidensområder:

1. Lytning, som er at lære at lytte og forstå på engelsk.
2. Samtale, som er at lære at samtale, føre dialog, med en eller flere samtalepartnere.
3. Præsentation, som er at tale i længere tid, føre en monolog, fx i forbindelse med oplæg og foredrag.
4. Sprogligt fokus, som er et udvalg af de sproglige former, det er godt at have fokus på under udviklingen af det mundtlige sprog.
5. Kommunikationsstrategier, som er, hvad man gør, når man har svært ved at udtrykke det, man ønsker.
6. Sproglæringsstrategier, som er teknikker, der kan anvendes bevidst for at lære sprog.

Færdigheds- og vidensområderne hænger sammen i hver fase. Dette betyder, at eleverne i fx 3. klasse skal lære at lytte til fortællinger og lave korte fortællinger om sig selv i samme fase, og de skal også lære forskellige enkle sætningstyper og kunne gætte på ord, der virker på dansk eller andre sprog og måske derfor også virker på engelsk.

Lytning

Lytning i det virkelige liv

Indgangen til sprogtilegnelse er at lytte. Det endelige mål med elevernes arbejde med lytning er, at de kan forstå varianter af autentisk engelsk og hovedindhold af forholdsvis komplekse, autentiske tekster om samfundsrelaterede emner.

Autentiske lyttesituationer er mangeartede. Hvis man ankommer til en lufthavn i et fremmed land, og den ansatte i paskontrollen ser på en og siger "lumela", så gætter man sig til, at hun nok siger goddag. Det er et kvalificeret gæt, som baserer sig på hele situationen. Hvis man har lyttet godt efter, vil man måske selv svare med samme ord, fordi sådan fungerer hilsener i mange sprog. Det kræver så, at man virkelig har lyttet til enkeltdele i ordet så godt, at man kan imitere udtalen.

Lytning er en receptiv færdighed, ikke en passiv. Det er krævende at lytte til og forstå et fremmedsprog, og man anvender særlige lyttestrategier for at forstå det, man lytter til. Lyttestrategier omfatter top-down- og bottom-up-strategier. Den kompetente sprogbruger mestrer begge ender af spektret og vil gætte sig til betydninger både på basis af sin omverdensforståelse, viden om samtaler og situationsfornemmelse (top-down) og på basis af enkeltlyd, rytme, ord og fraser (bottom-up). Den svage lytter vil ofte bruge meget energi på at fokusere på bottom-up-enkeltdele og give op, hvis alle disse enkeltdele ikke er forstået.

Progression i lytning

På første trin udvikler målene sig fra, at eleverne i første fase kan forstå meget korte og faste fraser, som fx "good morning" og "how are you today?". Eleven vil forstå sådanne fraser, fordi de genkendes ved gentagen brug, og fordi de har særlige rytmiske mønstre. Anden fase er korte instruktioner, spørgsmål og beskrivelser i forbindelse med konkrete oplevelser og kendte emner, fx "please stand up; are you ok?; the cat is black", og her skal eleven have fokus på enkle sproghandlinger og fx være i stand til at rejse sig op på basis af sin lytteforståelse. Tredje fase er, at eleverne kan forstå hovedindholdet i korte fortællinger, som fx kan være eventyr, der allerede er kendt fra dansk som Little Red Riding Hood, og eleverne skal vænnes til at gætte et lytteindhold på basis af billeder til fortællinger, fx i Big Books. Fjerde fase er, at eleverne forstår de vigtigste detaljer i korte fortællinger støttet af, at læreren fokuserer på nøgleord, som eleverne bliver bedt om at lytte efter, fx "Now listen when I read: How old is James?".

På andet trin bevæger lytningen sig til i første fase også at omfatte lette fagtekster, fx en meget kort videofortælling om et dyr, som eleverne har godt kendskab til. I anden fase skal eleven have fokus på flere detaljer, men det kræver støtte, ved at læreren stiller støttespørgsmål inden lytning, fx "Tick off the right answers: Is Susan 16/26/60? Did Peter go to school in

Edinburgh/London/Manchester?”. Eleverne skal gøres opmærksomme på, at fokuseret lytning på denne måde er en autentisk lyttestrategi. I tredje fase skal eleverne arbejde med at kunne forstå enkle tekster i naturligt tale tempo, og det kan fx være uddrag af film, hvor eleverne gennem arbejde med tryk, tempo og intonation forstår de talendes humor og dele af, hvad de siger.

På tredje trin skal eleverne i første fase arbejde med varianter af engelsk fra forskellige situationer og kende til dialekter fra forskellige engelsktalende områder og sociale varianter af engelsk i forskellige grupper. De kan fx lytte til en ung sydafrikaner og en gammel skotte, der taler om nogle af de samme ting. I anden fase skal eleverne frem til at kunne forstå hovedindholdet af mere komplekse tekster om samfundsrelaterede emner, som fx politik og historie, og de skal her kunne anvende de forskellige autentiske lyttestrategier, som de har lært i hele forløbet, efter behov. Det kan fx være politiske taler på nettet, YouTube-videoer om emner, der interesserer dem, eller præsentationer fra museer fra forskellige egne af verden.

Aktiviteter til lytning

Lyttestrategier kan med fordel efterlignes i en taskestruktur, hvor der er fokus på før, under og efter selve lytningen. Før-lyttestrategier skal aktivere lyttestrategier som gæt og fokusering, og derfor skal eleverne vide noget om, hvilke sammenhænge lyttesteksten indgår i, og hvordan de forventes at lytte, fx efter helhed, efter detaljer eller for at lade sig underholde. Det konkrete valg af aktivitet vil være afhængigt af målet. Eksempler på før-lyttestrategier:

- Udlever en overskrift eller et billede, som har med lyttesteksten at gøre. Lad eleverne gætte, hvad de snart skal lytte til, fx emne, hvem der taler, og hvorfor de taler sammen.
- Lad eleverne fortælle historien, som de tror, den har fundet sted frem til situationen på det udleverede billede. Billedet kan være et still fra den filmsekvens, der skal arbejdes med.
- Se en filmsekvens uden lyd og gæt på, hvad der siges.

Under-lyttestrategier er det, eleverne foretager sig, mens de lytter. Eksempler på under-lyttestrategier:

- Notér fem gode fraser.
- Gæt betydning af udvalgte ord (fra lyttesteksten), som er skrevet på et arbejdsark.
- Find tre gambitter, som bliver brugt til at starte samtaler med.

Efter-lyttestrategier kan med fordel være meddigtende eller fortolkende, eftersom eleverne på denne måde kommer til et dybdebearbejdende niveau. Det giver mere læring, end hvis eleverne blot bliver bedt om at gengive, hvad de har hørt, og dermed bliver holdt på et refererende niveau. Eksempler på efter-lyttestrategier:

- Skriv et brev til den vigtigste person i filmen.
- Lav et rollespil, der foregår to år senere.
- Lad en af eleverne agere en person fra lyttesteksten, og lad de andre elever interviewe.

Efter-lyttestrategier skal også have fokus på sprog, og lytning kan give anledning til at finde sproglige mønstre og systematikker i det, der er lyttet til.

Sproglæring går først i gang, når eleverne får sprogligt input, og det vil ofte være gennem lytning. Det er derfor vigtigt, at læreren taler engelsk til eleverne fra starten, også selvom de i en periode vil være tavse eller svare på dansk. Læreren skal regulere sit engelsk i forhold til, hvad eleverne – og måske enkelte elever – kan magte. Lydmedier kan ikke på samme måde regulere sproget efter elevernes forståelse.

Samtale

Samtale i det virkelige liv

Autentiske samtalsituationer vil variere efter emne, samtalepartnere og måden, samtalen foregår på. Når man er god til at samtale, har man et automatiseret sprog, hvor ord og fraser kan formuleres uden de store problemer. Man kan samtidig lytte til sin samtalepartner og forstå både, hvad partneren siger indholdsmæssigt, og hvilke signaler partneren sender om, hvad man selv skal gøre, fx vente med at sige noget, fortsætte en tankerække eller overtage samtaleretten. Der er forskellige regler i forskellige sprog og sproglige områder omkring samtalerregler. I nogle lande deltager børn i samtaler på lige fod med voksne, i andre lande gør de ikke. I Danmark kan uenighed med en lærer normalt udtrykkes i en dialog med signaler om lige status, hvor man i andre lande skal sende signaler til læreren om, at man accepterer hendes autoritet og større magt. Hvert sprog har sine virkemidler til at sikre, at samtalen lykkes.

Den kompetente sprogbruger har et vist ordforråd inklusive automatiserede fraser, som fx "what's your name?". Det er sværere at forstå et sprog, hvor der er fejl i ordforrådet, end et sprog, hvor der begås mindre grammatiske fejl. Den kompetente sprogbruger har også et udvalg af gambitter, som er småord og fraser, der strukturerer samtalen og får den til at flyde, som fx "by the way ... let me see ... oh really?".

Samtaler foregår ved, at man skiftes til at have samtaleretten gennem turtagning. Det betyder, at man som kompetent sprogbruger skal holde øje med disse signaler og selv kunne producere dem. I samtaler er der mulighed for at udtrykke sig i forholdsvis korte sætninger, at tjekke, at partneren har forstået og selv at bede om hjælp til forståelse og formulering som en del af selve samtalen.

Progression i samtale

På første trin skal eleverne lege med sproget og deltage i meget enkle samtaler. I første fase handler det om at deltage i sproglege, og der findes mange gode sproglege på engelsk, som samtidig er en del af et kulturmateriale. I anden fase skal eleverne kunne stille og besvare enkle spørgsmål med faste fraser, fx "How are you? I'm fine, thank you". Det er vigtigt, at eleverne også får øvet at foretage den indledende turtagning og ikke altid kun svarer på spørgsmål. I tredje fase skal eleverne kunne deltage i enkle samtaler, som de har forberedt med støtte. Det kan være samtalekort, som strukturerer samtalen for dem, fx "My name is ... What is your name? I like ... Do you like ... too?". Eleverne skal have viden om, at de kan bruge modeller til samtaler og efterligne samtaltalers indhold. I fjerde fase skal eleverne kunne deltage i enkle spontane samtaler om nære emner og skal her have faste fraser til at reagere med, fx "I agree ... Yes, me too ... I like that ... Really?".

På andet trin udvides indholdet i samtalen til mere komplekse områder. I første fase skal eleverne kunne udveksle informationer om faglige emner og strukturere, hvad de siger. Dette kan også ske gennem skabeloner. I anden fase skal de kunne indgå i mere spontane samtaler om kendte emner med fokus på brug af gambitter til indledning og afslutning af samtalen, fx "Let's talk about ... What do you know about ... What do you think of ...". I tredje fase skal samtalen dreje sig om udveksling af synspunkter, men stadig inden for et velkendt emneområde. Her skal eleven have sprog til argumentation, også i form af gambitter og desuden sætningsforbindere, fx "Because ... On the other hand ... Also ... Secondly ...".

På tredje trin er der fokus på større spontanitet og selvstændighed i samtalerne, hvilket kræver mere automatiseret sprog, et godt ordforråd og en række gambitter og fraser. I første fase skal eleverne have fokus på et sprog, der passer til situationen, og anvende høflighedsstrategier, som fx at være uenig ved at sige "Yes, I see your point, but ... I agree, but on the other hand ...". I anden fase skal

eleverne kunne deltage aktivt i en spontan samtale, og her er der fokus på gambitter til emneskift, som fx "Something completely different ... For a change of subject ...", og gambitter til at tage ordet og fastholde ordet, fx "Yes, quite and ... Well, I think ... And ... What I was thinking ...".

Aktiviteter til samtale

Samtale skal trænes gennem samtale, så de forskellige delelementer alle kan blive trænet. Det er godt at samtale med mange forskellige partnere om mange forskellige emner og på mange forskellige måder, fordi man derigennem får trænet mange forskellige sproglige mønstre. Pararbejde er en god organiseringsform, fordi det giver mest samtaletid. For at øve sig på sproglige signaler til turtagning er det nødvendigt med aktiviteter, som ikke indebærer, at man rækker fingeren i vejret. Man skal fx øve sig på at bryde ind i en samtale uden at være uhøflig.

Samtaleaktiviteter kan ofte tilrettelægges ud fra task-principper om kløfter, så man efterligner den autentiske samtale, hvor partnerne normalt ikke ved eller mener det samme. Det kan fx være ved aktiviteten Find someone who likes (choose a pet), hvorefter eleverne går rundt mellem hinanden og spørger ud og sætter kryds. Der kan også arbejdes med rollespil og simulationer, og endelig kan man arbejde med autentiske samtaler over nettet med elever på andre skoler og i andre lande.

Præsentation

Præsentation i det virkelige liv

Præsentation, eller at tale alene, er mere krævende end samtale, fordi eleven skal have tilstrækkeligt sprog til at kunne tale sammenhængende uden støtte fra en partner. Det kræver en større grad af stilladsering fra lærerens side, men er samtidig en form, der skubber til elevens mundtlige output og sproglearning.

Autentiske præsentationssituationer kan i stort omfang findes på nettet i form af fx instruktionsvideoer, TED-talks, standup-optrædere og fortællinger. De skal efterlignes i undervisningen, både fordi eleverne derigennem lærer de strategier, der anvendes i virkelige situationer, og fordi det er motiverende, hvis eleverne kan genkende autentiske præsentationsformer og se det meningsfulde i at lære dem.

Progression i præsentation

På første trin skal eleverne arbejde med præsentationer af begrænset omfang og med indhold, som de kender godt. I første fase skal eleverne kunne præsentere sange, rap, rim og remser, men i kor, så de kan støtte sig til kammeraterne og samtidig har en følelse af, at der er tale om monologisk tale. De skal også støtte sig til sproglige og rytmiske mønstre og bevægelse, som alle er tilgængelige, de kan anvende senere til individuelle præsentationer. I anden fase skal de kunne beskrive en genstand, fx i forbindelse med Show and Tell, hvor eleverne medbringer noget hjemmefra og får støtte gennem et udvalg af beskrivende ord til at sige tre ting om deres genstand, fx big, small, old, new, blue, smart, fast, nice. I tredje fase skal de kort kunne fortælle om sig selv på baggrund af ord og fraser til præsentation, som klassen har arbejdet med og fx har på en planche som en modeltekst: "My name is ... I am ... years old. I have ... sisters and brothers. I live in ... and I like ...". I fjerde fase skal eleven kunne tale om nære emner, men igen kun i kort tid og med støtte. De skal arbejde med støtteteknikker, som fx at bruge en skabelontekst, at vælge faste vendinger, at have et mindre antal billeder at tale om og at øve ved at optage sig selv.

På andet trin skal eleverne i første fase kunne tale kort om faktuelle emner og også med støtte. Eftersom de i starten af andet trin både lytter og læser om faktuelle emner, vil de gennem dette input med hjælp fra læreren kunne finde mønstre, som de kan genbruge, når de selv skal tale om et emne. Desuden skal eleverne have hjælp gennem at bruge enkle diagrammer og grafik, som de kan finde i de tekster, der er arbejdet med. I anden fase skal de kunne tale kort om deres egne oplevelser, ønsker og drømme og skal bevidst arbejde med teknikker, der kan give variation i præsentationen, fx forskellige billedtyper, plancheopstilling, musikledsagelse og optagelse online. At optage præsentationer giver god støtte, fordi der så kan optages om, indtil eleven selv er tilfreds, og andre skal kun lytte til dette endelige resultat. I tredje fase skal eleverne kunne omsætte givne informationer til egne præsentationer, og de skal derfor kunne bearbejde informationer og strukturere dem til en sammenhængende præsentation, der giver mening. Det kan fx være information om en historisk begivenhed i Australien, der omsættes til en PowerPoint med indtaling.

På tredje trin skal eleverne i første fase kunne give lidt længere, sammenhængende fremstillinger over et emne, hvor de selv har indhentet informationer. Det kræver, at de får viden om, hvordan man søger information, og hvordan man efterfølgende vælger ud og fokuserer det, man selv vil sige. Eleverne kan her fx efterligne en TED talk i miniudgave, hvor de optager sig selv, eventuelt med publikum, mens de på fem minutter fortæller om et emne med støtte i billeder, diagrammer eller andet. I anden fase skal de kunne give mere detaljerede fremstillinger af fakta og også egne synspunkter, og her skal de anvende hensigtsmæssige præsentationsstrategier blandt dem, de har lært i forløbet.

Aktiviteter til præsentation

En præsentation kan anskues som en task, hvor der hører aktiviteter til før, under og efter selve præsentationen, og den skal helst være meningsfuld i forhold til autentiske præsentationer.

Før-præsentationsaktiviteter består i indholdsmæssig og sproglig forberedelse. På de yngste trin vil præsentationer være af kendt eller lærergivet materiale, og derfor handler det mest om at øve sig. På de senere trin skal eleverne både indsamle information og strukturere denne.

Eksempler på før-præsentationsaktiviteter er:

- Lyt til en optaget kort præsentation og efterlign, hvad der siges.
- Lav en mind map over alt, hvad du ved om dit emne. Sæt ideerne i en god rækkefølge.
- Beslut, hvad du vil sige om dit emne. Søg den relevante information. Struktur din information. Lav en PowerPoint med 10 billeder og skriv en taletekst på 10 sekunder til hvert billede.

Under-præsentationsaktiviteter handler om, at lærer og elever kan finde nogle præsentationsformer og emner, som er autentiske og derfor meningsfulde for eleverne. Eksempler på autentiske præsentationer er:

- En nytårstale til alle børn i verden.
- En salgstale for et yndlingsprodukt.
- En vittighed.

Der kan varieres på formen, så der ikke altid fremlægges for hele klassen. Der kan fx anvendes:

- onlineoptagelser, som andre kan se i deres egen tid og flere gange,
- opstilles i cafe-arrangementer, hvor flere elever præsenterer samtidig i små boder, og andre er publikum og skifter bod på et signal fra læreren,
- aftales præsentationer med det lokale turistbureau, hvor eleverne kan tilbyde at vise rundt i deres lokalområde.

Efter-præsentationsaktiviteter vil have karakter af sproglig fokus, evaluering og feedback. Eleverne skal være klar over, hvad de har lært af præsentationen, og skal have feedback på deres produkt og arbejdet med den.

Eksempler på efter-præsentationsaktiviteter:

- Lyt til din egen præsentation og skriv de fem bedste ord/fraser/sætninger ned.
- Undersøg, hvad andre syntes om din præsentation. Var der ting, de syntes særlig godt om?
- Skriv ned, hvad der var godt ved din præsentation, og hvad du kunne have gjort bedre.

Progression i sprogligt fokus

Der er valgt sproglige fokusområder, der har særlig relevans for mundtlig kommunikation, men samtidig er centrale i den generelle sprogudvikling. I den kommunikative sprogundervisning med brug af task er der fokus på indhold, men læreren skal være opmærksom på, hvilket sprogligt område der især arbejdes med, ligesom eleverne på et eller flere tidspunkter skal have fokus på den sproglige form. Det må dog ikke betyde, at grundlaget for den kommunikative undervisning bliver glemt.

På første trin er der sprogligt især fokus på ordforrådet. I første fase skal eleverne have tilbudt en række hyppige ord og fraser, som de kan genbruge, ofte netop i uanalyserede fraser, som de efterligner, fx "a big dog, a black cat, I like bananas". I anden fase skal eleverne have fokus på betydningsfelter inden for ordforrådet, fx ved at lave ordkort over et emne som My room og brug af billedordbøger med plancher som At school eller In town. I tredje fase sættes fokus på, at eleverne kan skelne mellem forskellige sætningstyper, så de kan genkende almindelige fremsættende sætninger (I like bananas), men også bydende sætninger (Stand up!) og spørgende sætninger (Have you seen the teacher?). De skal også kunne høre, at man bruger forskellige intonationsmønstre til de forskellige sætninger. Dette foregår ikke på et teoretisk niveau, men gennem lytning til lærerens engelsk og lyttemateriale. I fjerde fase er der fokus på elevernes egen produktion, hvor de skal have et rimeligt produktivt ordforråd med de hyppigste ord og fraser inden for ordklasserne navneord, udsagnsord, tillægsord og forholdsord.

På andet trin er der igen fokus på ordforråd og udtale. I første fase skal eleverne have fokus på forskelle mellem hverdagsprog og et fagligt sprog, og at der findes forskellige ord til forskellige situationer. I anden fase skal de arbejde med ordforråd på basis af betydningsfelter og kunne anvende synonymmer (big, large) og overbegreber (fruit = apples, pears, bananas, etc.). I tredje fase er der fokus på udtale, og eleverne skal have viden om udtale, som dækker enkeltlyde, rytme og intonation.

På tredje trin er der igen fokus på ordforrådet, som i første fase drejer sig om idiomatisk sprogbrug med brug af særlige vendinger og kollokationer. I anden fase er det nuancering af ordforrådet, hvor eleverne gennem fokus på ordforrådets udvikling i hele forløbet skal kunne forstå og vælge hensigtsmæssigt ordforråd i forhold til emne, samtalepartner og samtalemåde.

Aktiviteter til sprogligt fokus

Alle aktiviteter i engelskundervisning har på den ene eller anden måde et sprogligt indhold, og det vil være lærerens opgave at vælge læringsaktiviteter, så det sproglige fokus bliver en del af arbejdet. Det sproglige fokus vil være det, som en læringsaktivitet giver mulighed for at træne, samtidig med at der er fokus på de andre læringsmål. Det sproglige fokus vil desuden ofte være det, der er fokus på ved en før-task og/eller en efter-task, som beskrevet under "focus on form".

Eksempler på, hvordan sprogligt fokus indgår i læringsaktiviteter:

Ordforråd:

- I en før-task laver eleverne i fællesskab brainstorm på ord, som handler om det emne, der skal arbejdes med.
- En task går ud på at sortere nøgleord i en tekst i betydningsfelter.
- I en efter-task bliver eleverne bedt om at bruge bestemte ord, når de interviewer en person i the hot chair.

Udtale: lyde, rytme, intonation:

- I en før-task laver eleverne en opvarmningsøvelse, hvor de skal sige en kort frase, fx "Hello, how are you?", til personer, de kender godt, nogle, de ikke kender godt, nogle, de ikke har set i fem år, nogle, de ikke kan lide, nogle, de holder rigtig meget af, nogle, de er vrede på osv.
- En task går ud på at lave en præsentation, hvor nogen skal overtales til noget, fx en salgsannonce for et produkt.
- I en efter-task skal eleverne sammenligne udtalevarianter i nogle lyttetekster, de har arbejdet indholdsmæssigt med.

Ordklasser:

- I en før-task kan eleverne få en opvarmningsøvelse, hvor de går på ordjagt i et ordgitter og finder alle udsagnsordene.
- En task går ud på, at eleverne skal tale i et minut og bruge minimum to ord fra hver ordklasse udleveret på et ark papir.
- I en efter-task kan eleverne lytte til en gruppediskussion og notere, hvor mange og hvilke tillægsord de brugte, og de kan derefter finde synonymmer, der ville have været gode at bruge.

Kommunikationsstrategier

Kommunikationsstrategier i det virkelige liv

Hvis de sproglige ressourcer ikke slår til i forhold til det, vi gerne vil forstå eller sige, må vi finde en omvej til at forstå eller udtrykke os. Det gør vi hele tiden på modersmålet uden at tænke over det, fx ved at bruge et andet ord eller ved at starte forfra på en sætning. Vi er mindre tilbøjelige til det på et fremmedsprog, måske fordi vi på fremmedsproget har fokus på alt det nye, vi skal lære eller har lært.

Hvis læreren har for meget fokus på sproglig præcision i undervisningen, vil det være vanskeligt for eleverne at komme til at anvende strategier. Læreren skal derfor have fokus på strategibrug, sådan som den forekommer i det virkelige liv.

Progression i kommunikationsstrategier

På første trin arbejder eleverne med simple kommunikationsstrategier, der især tager udgangspunkt i modersmålet. I første fase skal eleverne kunne mime for at få deres budskab igennem og blive bevidste om, at kropssprog kan understøtte det mundtlige sprog og hjælpe samtalepartneren til at forstå dem. I anden fase skal de vænne sig til at spørge om hjælp og have viden om, hvordan de kan søge hjælp gennem fagter og med brug af enkelte fraser. I tredje fase skal de anvende strategier med udgangspunkt i modersmålet. Der er tre typer: at skifte sprog (I like my hund), at få det danske ord til at lyde engelsk (I like my /hound/) og at oversætte et dansk udtryk direkte til engelsk (I take myself in the neck = jeg tager mig selv i nakken). Det, der virker bedst, er at få ord til at lyde engelsk og at have en bevidsthed om, hvilke danske ord der ligner de engelske. I fjerde fase er der fokus på gættestrategier i forhold til ukendt ordforråd, hvor eleverne kan få støtte til, hvad de skal gætte på basis af, fx ord, der ligner danske ord.

På andet trin skal eleverne bruge strategier, som er baseret på engelsk frem for dansk. I første fase skal de forsøge sig med omformuleringer, og i anden fase skal de anvende gættestrategier af forskellige typer, fx også ved at gætte betydningen af noget gennem den sammenhæng, det indgår i. I tredje fase skal eleverne kunne bruge gambitter og faste vendinger for at holde kommunikation i gang, fx

"Well ... What I meant to say was ... Or, how can I put this ... A what do you call it ...?".

På tredje trin skal eleverne i første fase spontant kunne vælge og anvende kommunikationsstrategier med fokus på at holde gang i kommunikationen, og i anden fase skal de også kunne støtte andre i at anvende kommunikationsstrategier, hvilket kræver en viden om, hvordan kommunikationsproblemer signaleres i samtaler, og hvad man kan sige og gøre for at støtte en samtalepartner, fx optages som "Yes, I know ... Isn't that true ... I completely agree ...", og forståelsesundersøgende som "Do you mean ... Would you say that ...", hvor man så siger, hvad man tror samtalepartneren ville sige.

Aktiviteter til kommunikationsstrategier

Kommunikationsstrategier støttes generelt i undervisningen, ved at der anvendes engelsk som klasseværelsessprog, og ved at læreren opfordrer eleverne til at være risk-takers og kaste sig ud i brug af engelsk med alle midler samt være fokuseret på at opretholde kommunikationen. Det kan være nødvendigt at støtte nogle elever i at tænke mindre på korrekthed hele tiden.

Læreren kan også vælge læringsaktiviteter rettet specifikt mod forskellige kommunikationsstrategier, fx:

Mime: Eleverne mimer betydningen af verber, og andre gætter verberne. Eleverne mimer titler på film, og der gættes i hold på filmens titel.

Spørge om hjælp: Alle elever får udleveret eller trækker en Help token og skal anvende den i løbet af lektionen ved at spørge læreren eller en kammerat om hjælp. Der kan stå forskellige ting på den, fx "Can you help me, please? ... I am stuck ... I don't understand ... Would you mind giving me a hand?".

Omformuleringer: Eleverne skal beskrive et ord til en kammerat, men må ikke bruge selve ordet. Kammeraten skal gætte. Eller eleverne skal beskrive en abstrakt tegning til en kammerat, som skal tegne den gennem denne beskrivelse.

Gambitter: Eleverne får udleveret kort med gambitter. De skal føre en samtale, hvor de får anvendt alle de udleverede gambitter. Efterfølgende går de på jagt i en film efter gambitter som hjemmeopgave.

Sproglæringsstrategier

Sproglæringsstrategier i det virkelige liv

Børn lærer deres modersmål uden formel undervisning. Mennesker, der flytter til andre lande, vil ofte lære sproget også uden at gå til formel undervisning. Nogle synes at være særligt gode til at lære sig sprog selv, og det er, fordi de benytter nogle sproglæringsstrategier, selv om de måske ikke er bevidst om det. Der er ikke tale om særlige talenter, men om god anvendelse af læringsstrategier. Disse strategier kan efterlignes i undervisningen, ligesom eleverne skal bevidstgøres om dem, så de både mens og efter de går i grundskolen kan udnytte strategier til deres individuelle arbejde med at lære fremmedsprog.

Progressionen i sproglæringsstrategier

På første trin skal eleverne lære nogle grundlæggende strategier, som sætter gode spor fremadrettet til resten af grundskolens arbejde med fremmedsprog. I første fase handler det om, at gentagelse af ord og fraser hjælper hukommelsen. I anden fase skal eleverne øve sig på at anvende billeder i arbejdet med sprog, fx gennem brug af billede-ord-plancher eller ved at tegne selv for at huske nye ord. I tredje fase skal eleverne blive opmærksomme på deres eget sprog – og måske har de flere – som en ressource i forhold til engelsk. I fjerde fase skal eleverne blive klar over, at man lærer sprog ved at bruge det, og derfor skal de turde kaste sig ud i brug af sproget, selvom de er usikre på det. Mens flere elever på første trin gerne vil lytte og handle og ikke så gerne tale selv, skal de i sidste fase på trinnet hjælpes til at turde tale.

På andet trin skal eleverne blive mere aktivt opsøgende omkring sprog for at lære det. I første fase skal de aktivt søge feedback på sproglige formuleringer og være klar over, at de træner og derfor skal udnytte, at de kan få sparring og hjælp. I anden fase skal eleverne aktivt søge sprogligt input ved bevidst at anvende kilder til engelsk. I tredje fase skal de bruge skriftlige notater som en læringsstrategi, hvor de skal have teknikker til at kunne fastholde sproglige formuleringer, når de lytter.

På tredje trin er der fokus på planlægningsstrategier som gode læringsstrategier. I første fase skal de kunne anvende brainstorm som en læringsstrategi og kende til forskellige former, som fx mind maps og associationsøvelser. I anden fase skal de være i stand til bevidst at arbejde med deres valg af en sproglig form som en læringsstrategi, fx ved at mundtlig præsentation øves, og at sproget i præsentationen bevidst bliver gjort mere komplekst for derigennem at lære mere sprog.

Aktiviteter til sproglæringsstrategier

Læringsaktiviteter, der tilrettelægges af læreren og fokuserer på et læringsmål, vil i sig selv være sproglæringsstrategier, hvis de er effektive. Hvis læreren fx sørger for, at der foregår gentagelser i undervisningen, og at en del af en aktivitet er at gætte på basis af billeder, så viser læreren gennem sit eksempel, hvilke sproglæringsstrategier man kan anvende.

Gentagelse: Gentagelse er indbygget i mange sproglige lege, som fx rim og remser og i mange børnehistorier. Man kan også lege, at "vi siger det her 10 gange" eller "Repeat after me". Hjemmeopgaver kan også bestå i gentagelser.

Egne sproglige ressourcer: Forskellige sprog kan trækkes ind i undervisningen, især hvis man er så heldig at have elever i klassen, der selv mestrer forskellige sprog. Der kan laves en liste på tavlen over, hvordan man siger noget på de forskellige sprog, fx "I don't eat meat ... jeg spiser ikke kød ... emi ko je eran".

Sproglig aktivitet: Eleverne kan på skift være language detectives og holde øje med, hvor meget kammeraterne taler engelsk. Den, der taler mest, får måske en præmie?

Søge feedback: I forbindelse med forberedelse af præsentationer kan læreren oprette et kontor med skiltet Language Revision. Eleverne kan henvende sig og få hjælp til sproglige formuleringer i forberedelsesfasen, som derfor helst skal foregå i klassen og ikke uden hjælp derhjemme.

Søge input: Eleverne bliver bedt om at gå på jagt hjemme efter seje vendinger, som vi kan bruge.

Tage notater til lytning: Dictogloss går ud på, at læreren læser en tekst højt i naturligt taletempo to-tre gange. Den skal ikke være alt for svær eller alt for lang. Eleverne skal i grupper forsøge at rekonstruere teksten så tæt på originalen som muligt.

4.2 Skriftlig kommunikation

Hvad er skriftlig kommunikation?

Skriftlig kommunikation kan være skrift på papir og computer, og det kan også være billeder og film eller andre tegn, der kan ses. Skriftligt sprog er ofte karakteriseret ved at være mere komplekst end mundtligt sprog, især fordi skriftsprog ofte skal kunne forstås uden støtte i konteksten. Der findes dog også mindre komplicerede former for skriftsprog, som eleverne kan begynde at anvende tidligt.

Der skal fortrinsvis arbejdes med skriftsproget i klassen, så eleverne kan få støtte til forståelse og formulering. Undervisningen skal lægge sig tæt op ad autentisk skriftlig kommunikation. Skriftsprog er karakteriseret ved, at man kan arbejde langsomt og omhyggeligt med det, og derfor har man også tid til mere sproglig præcision. Skriftsproget skal dog stadig have fokus på kommunikation, både den hurtige i hybridformer mellem skrift og tale, som fx sms-beskeder og Facebook-kommentarer, og den langsomme, som fx produktion af et brev eller storyboard til en film.

Skriftlig kommunikation er delt op i fire færdigheds- og vidensområder:

1. Læsning, som er at læse og forstå på engelsk.
2. Skrivning, som er at skrive på engelsk og altid med en målgruppe og hensigt for øje.
3. Sprogligt fokus, som er et udvalg af de sproglige former, det er godt at have fokus på under udviklingen af det skriftlige sprog.
4. Sproglæringsstrategier, som er teknikker, der kan anvendes bevidst for at lære sprog.

Felterne hænger sammen i hver fase, således at eleverne i fx 5. klasse skal læse og forstå hovedindhold i faglige tekster og skrive enkle informationer om faktuelle emner. Derfor skal de have viden om forskellige sætningstyper og ordstilling. Skrivningen behøver ikke være individuel. Eleverne kan skrive til hinanden som i en dialog, og de kan også skrive flere sammen på den samme tekst. Det giver negotiation of form, hvor de gennem diskussion af de fælles formuleringer kan finde frem til en større sproglig præcision og variation, end hvis de skrev alene.

Læsning

Læsning i det virkelige liv

Autentiske læsesituationer omfatter både, at man læser for sin fornøjelses skyld og for at få informationer og måske omsætte dem til en handling som at lave mad eller samle en motor. Man læser forskelligt afhængigt af, hvem man er, og hvilken interesse og hensigt man har med sin læsning. Yngre børn er i andre autentiske læsesituationer end voksne. Læsning er ligesom lytning baseret på kvalificerede gæt om teksten.

Der er stor forskel på læsning og højtlesning. Autentisk højtlesning er en specialiseret læsesituation for fx forældre eller skuespillere. Derudover bruges højtlesning autentisk i særlige situationer, som fx når man læser lidt af en trafikinformation højt, fordi man er flere, der skal bruge samme information. For mange mennesker er det vanskeligt at læse en tekst højt, hvis indholdet samtidig skal forstås, ligesom det er svært at lytte til en mangelfuld og haltende højtlesning og forstå noget indhold.

Læsning er en receptiv færdighed og kan være krævende på et fremmedsprog, bl.a. fordi forholdet mellem bogstav og lyd ikke er det samme som på dansk, som eleverne har lært at læse på. Læsestrategier, som bliver anvendt i autentiske situationer omfatter top-down- og bottom-up-strategier. Den kompetente læser mestrer begge ender af spektret og vil især gætte sig til betydninger både på basis af sin omverdensforståelse, viden om skriftlige tekster og på basis af stavning, tegnsætning, ord og syntaks. Den svage læser vil ofte fokusere på enkeltdele i meget høj grad og give op, hvis hvert eneste enkeltelement ikke er forstået. Det er derfor vigtigt at undervise i læsestrategier og anvende tekster med billedstøtte, kendte genrer, undertekster til film og lignende, så eleverne kan øve sig i at anvende forskellige strategier.

Progression i læsning

På første trin er der ikke separate mål for læsning i første fase, og læsning i både første og anden fase drejer sig om, at eleverne kan genkende hyppige enkeltord med billedstøtte i forbindelse med den mundtlige kommunikation. Det kan fx være et billedkort med en kat og ordet cat skrevet under billedet, hvilket vil øve deres viden om ordbilleder på engelsk. I tredje fase starter eleverne med at læse korte instruktioner og beskrivelser, som fx en nem bageopskrift eller dele af en dialog, som er nedskrevet til hukommelseshjælp. Det vil hjælpe dem til at etablere sammenhæng mellem læsning og lytning. I fjerde fase skal eleverne kunne forstå hovedindhold af enkle fortællende tekster, som fx kan være tekster, der tidligere har været læst højt af læreren, og hvor eleverne kan genkende billeder og anvende enkle ordlister.

På andet trin begynder eleverne at læse enkle fagtekster, som fx små læsningsbøger om dyr eller hobbyer. For at kunne det, skal de inden læsningen kende fagord i forhold til netop det emne, de skal læse om. Et godt ordforråd er centralt for læseforståelsen. I anden fase skal de begynde at forstå og øve sig i forskellige måder at læse på. Det kan fx være, at de får udleveret en tekst, der umiddelbart virker for svær, men læreren kan stille spørgsmål inden læsningen, som er det eneste, eleverne så skal skanne teksten for, fx: "What is Alison's favourite animal? Which country did the children travel to?" Eleverne skal gøres opmærksomme på, at dette er en autentisk læsestrategi, hvis hensigten er et finde specifik information, og selvom de kan gøre det på dansk, er det ikke sikkert, at de overfører deres viden til engelsk. I tredje fase skal eleverne kunne arbejde med hovedindhold og sammenhænge i forskellige tekster, både fiktive og faktuelle, og kende til forskellige strategier, som fx at lede efter nøgleord.

På tredje trin skal eleverne i første fase kunne læse mere argumenterende tekster, og de skal derfor kende til de særlige virkemidler i sådanne tekster. Det kan fx være mønstre, der gentages, og sætningsforbindere, som fx "on the one hand, on the other hand, while, however, nevertheless, on the contrary, similarly, first, second, lastly, in addition, for instance". I anden fase skal eleverne kunne forstå, at argumenterende tekster er udtryk for forskellige synspunkter, og de skal selv kunne udlede sådanne synspunkter. Teksterne skal være varierede fra noveller og romaner til avisartikler og fagbøger.

Aktiviteter til læsning

Læsestrategier kan med fordel efterlignes i en taskestruktur, hvor der er fokus på før, under og efter selve læsningen. Før-læseaktiviteter skal aktivere læsestrategier som gæt og fokusering, og eleverne skal derfor vide noget om, hvilken sammenhæng teksten indgår i, og hvorfor de forventes at læse den. Det konkrete valg af aktiviteter vil være afhængigt af læringsmålene. Eksempler på før-læseaktiviteter:

- Udlever en række ord, som er kerneord i teksten, og lad eleverne gætte, hvad de skal læse om, fx emnet, argumentet, hvem der har skrevet og hvorfor.
- Lad eleverne læse indledningen til teksten og dernæst fortælle historien, som de tror, den har fundet sted, eller som de tror, den udvikler sig.
- Lad eleverne parvis sammenligne og diskutere et personligt udfyldt skema med deres holdninger til centrale temaer i teksten.

Under-læseaktiviteter er det, eleverne foretager sig, mens de læser en tekst. Det kan fx være:

- Skimming, hvor man hurtigt lader øjnene løbe ned over teksten for at få fat i hovedindholdet, fx i et par af dagens korte nyheder.
- Skanning, hvor man leder efter bestemte oplysninger, fx hvor mange gram mel der skal bruges i en opskrift.
- Ekstensiv læsning, hvor eleverne læser af lyst og får en oplevelse, fx i klassens læsehjørne.

- Intensiv læsning, hvor detaljerne skal opfattes, fx en novelle, der skal lave om til et rollespil.

Der kan også være andre læseaktiviteter, som fx:

- En tekst er klippet op, og eleverne skal samle den igen.
- Eleverne får hver et ord fra en sætning på ryggen og skal stille sig i rækkefølge for at genskabe sætningen uden at tale sammen og kun ved at læse de andre elevers ord.
- Eleverne læser gåder i kopier på væggen og gætter svar, før de vender papiret og læser det rigtige svar.

Efter-læseaktiviteter kan med fordel være meddigtende eller fortolkende, eftersom eleverne på denne måde kommer til et dybdebearbejdende niveau. Det giver mere læring, end hvis man blot beder eleverne gengive, hvad de har læst på et refererende niveau. Efter-læseaktiviteter kan fx være:

- Lav teksten om til en anden genre, fx en artikel til et brev, en nyhedsartikel til et moderne eventyr, en roman til en mini-saga, et digt til et radiospil.
- Udtryk det væsentligste sted i teksten i en figur dannet af en gruppe elever. Lad andre elever gå rundt om figuren som på en kunststudstilling og diskutere, hvad figuren mon betyder.
- Lav information om til et diagram eller et skema.

Skrivning

Skrivning i det virkelige liv

Autentiske skrivesituationer omfatter alt fra skrivning af enkelte ord, fx i en indkøbsliste, og til lange videnskabelige rapporter. Autentiske skrevne tekster indgår altid i en kommunikativ sammenhæng med et emne (hvad skrives der om), en relation (hvem skriver til hvem) og en måde (hvor skrives der). Den, der skriver, kan vælge sin stemme, og skriver fx nogle gange som privatperson og andre gange som professionel. Det er umuligt – også for eleverne – at skrive uden at kunne beslutte sig for emne, relation og måde.

Den gode tekstforfatter har fokus på både indhold, sprog og struktur. Man får ikke nødvendigvis, som ved samtale, direkte feedback fra modtageren, og om skrevne tekster bliver forstået afhænger derfor af, om forfatteren formår at få sin meddelelse igennem på alle disse forskellige niveauer. Det er ikke en nem opgave.

Progression i skrivning

På første trin er der først mål fra anden fase, hvor eleverne skal kunne lege med skriftsproget. Der skal ikke fokuseres på korrekthed, men på elevernes interesse og nysgerrighed omkring skriftsproget. Det kan fx være ord til billedkort, som de gerne vil huske, eller ord på store plancher, ord i talebobler, og det kan være afskrift af today's word, som kommer fra en sang. I tredje fase skal eleverne kunne skrive enkle ord og korte sætninger, og de kan fx skrive indkøbssedler eller små sedler, de sender rundt til hinanden, korte gåder til væggene, som andre gætter, eller beskeder til læreren på tavlen. I fjerde fase skal eleverne kunne skrive ganske korte beretninger om deres egen hverdag og skal derfor kende nogle bindeord, fx "I had breakfast and then I went to school. I met Asta but Agnes was ill". Elever kan tegne til egne tekster eller klippe billeder ud for at illustrere dem.

På andet trin skal eleverne i første fase kunne skrive enkle informerende tekster. De skal læne sig op ad modeltekster i form af de fagbøger, som de skal læse i denne fase. Det kan være, at de læser om en hund, og så skriver de selv meget kort om deres kat. De kan også skrive i skabeloner, som læreren laver, eller klassen kan skrive fælles tekster, som eleverne skriver af. I anden fase skal eleverne skrive små fortællinger, og her har de brug for flere sætningsforbindere for at kunne strukturere deres tekster, fx "first, second, then, lastly, so, because, except for, for example, after all, in short". De kan i denne fase begynde at skrive små figurbøger, digte og minisagaer, som registreres i det engelske læsehjørne og kan lånes af kammeraterne. I tredje fase skal de kunne skrive forståeligt og sammenhængende, og derfor skal de lære, hvordan tekster er opbygget med begyndelse, midte, slutning og afsnit.

På tredje trin skal eleverne i første fase kunne skrive varieret i forhold til formålet med teksten, og de skal derfor kende til skabeloner for forskellige genrer. Breve ser ud på en måde og artikler på en anden. Det er ikke kun et spørgsmål om overskrifter og layout, men også om ordvalg, strukturer og organisering. I anden fase skal denne udvikling hen mod varierede teksttyper, som er afpasset hensigten, udvikles og forfines.

Aktiviteter til skrivning

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 (Gibbons, P. (2002): *Scaffolding Language, Scaffolding Learning* (Heinemann)), som består af følgende faser:

1. Samle viden om emnet, herunder ordforråd, fx gennem noget, man har læst eller hørt sammen, gennem brainstorm og ved at dele viden.
2. Undersøge en modeltekst i forhold til forskellige elementer. Hvis man fx skal skrive et blogindlæg, kan der i fællesskab sammenlignes forskellige gode blogindlæg i forhold til, hvordan de fx behandler indholdet, deres struktur i forhold til hele teksten og afsnit, ordvalg og sætningsforbindere.
3. Skrive fælles, hvor læreren formulerer på basis af elevernes forslag og med brug af sine egne kompetencer som erfaren tekstproducent, som eleverne kan efterligne.
4. Skrive selvstændigt, enten individuelt eller i par og understøttet af læreren.

På denne måde bliver den skriftsproglige kompetence støttet fremadrettet, mens eleverne er i gang med skriveprocessen. Denne form er mere effektiv, end hvis de skriver uden hjælp og først får feedback efter skriveprocessens afslutning. Den giver desuden eleverne viden om, hvordan de selv skal gennemføre skriveprocesser fremover med brug af modeltekster.

Skrivningen skal være kommunikativ, og derfor er det vigtigt med en klar og gerne autentisk relation, som fx en kammerat i klassen, en elev i en samarbejdsklasse eller en hovedperson i en læst tekst. Det er ligeledes godt med en autentisk kanal, som fx blogs og hjemmesider, hvor andre kan læse teksterne. Skriveøvelser kan også omfatte kommunikative tasks, som fx puslespil, hvor man skriver videre på andres tekster, eller informationskløft, hvor eleverne skriver til hinanden som et rollespil, hvor de har forskellige roller.

Sprogligt fokus

Der er først opstillet mål for sprogligt fokus til tredje fase på første trin. Det vil sige, at der ikke er udvalgte områder af sprogligt fokus til den tidligere begynderundervisning. Det skyldes, at eleverne skal have lov til at lege med sproget i starten og få selvtilid i forhold til at bruge det mundtligt. Hvis selvtilliden omkring sproget først er etableret, vil den sproglige bevidsthed senere have en bedre basis.

I 1. og 2. klasse arbejder eleverne med at lære at læse på dansk. Det er en stor opgave, der samtidig også handler om deres dansksproglige udvikling. Engelskundervisningen må ikke forstyrre denne læring i dansk. Der skal derfor ikke undervises specifikt i læsning, skrivning og sprogligt fokus i forhold til skriftsproget. Det betyder ikke, at eleverne ikke må have sproglig bevidsthed, så længe

det sker legende og udforskende og med fokus på den sproglige selvtilid.

Progression i sprogligt fokus

På første trin i tredje fase handler det sproglige fokus om sætninger. Eleverne skal kunne genkende og anvende enkle sætninger på basis af skabeloner, som sættes sammen til små historier. Det kan fx være: "My name is ... I am ... years old. I live in ... with my family. We have a ... I like ... and I hate ...". I fjerde fase skal der fokus på enkle nutids- og datidsformer af udsagnsordene, så eleverne kan læse og skrive om nutid og datid. Det kan være de regelmæssige former og nogle enkelte eksempler på de uregelmæssige former af ord, som eleverne anvender hyppigt, fx got, saw, had, ran, went. Det er nemt for eleverne at forstå nutid og datid i en sammenhæng, fordi de fra dansk er klar over, at man kan skrive i forskellige tider. Det kræver ikke mange forklaringer, men blot fokus, øvelser og automatisering.

På andet trin arbejdes der i første fase videre med forskellige sætningstyper i form af lidt mere komplekse fremsættende sætninger, som fx "I would like you to come, I like swimming", og spørgende sætninger med engelsk ordstilling, som fx "Have you got a bike? Are you happy? Do you like spaghetti? What do you mean?". I anden fase arbejdes der med grundlæggende bøjningsformer inden for navneord (bike-bikes, child-children), udsagnsord (jump-jumped, see-saw-seen) og tillægsord (sweet-sweeter-sweetest, big-bigger-biggest, good-better-best) samt syntaktiske strukturer, som fx navneordsfraser (the smart kid) og udsagnsordsfraser (is smiling, was swimming, has been built) og grundled, udsagnsled og genstandsled (The girl bought a ball).

Kendskabet til de grammatiske kategoriers funktion skal opbygges på en måde, som er meningsfuld for eleverne, mens sproget er i brug. Eleverne kan fx blive opmærksomme på, hvad der sker med en sætning, når man strækker en navneordsfrase med flere tillægsord eller vælger mellem verbefraser med og uden ing-form. Elevernes sprog skal gradvis grammatikaliseres, forstået på den måde, at det, eleven i starten kan udtrykke med "I not like hamburger", efterhånden kan blive til "Unfortunately I dislike red meat". Mere viden om grammatiske kategorier giver mere sproglig kompetence, flere valgmuligheder og varierede sproglige redskaber. Det er nemmest først at lære former, som giver tydelig mening, fx valg mellem ental og flertal. Det er langt sværere at lære former, som ikke umiddelbart giver mening, som fx 3. persons nutids-s (I swim, he swims). Det tilføjer ikke nødvendigvis information, eftersom man på anden måde kan forstå, at der er tale om henholdsvis I og he.

I tredje fase er der fokus på tekststrukturer som kohæsion og kohærens, så eleverne kan forbedre deres egne skriftlige tekster. Det drejer sig om, at der er en rød tråd i tekster fra start til slutning, og at teksten er inddelt i afsnit eller passende tekstelementer i forhold til genre. Det drejer sig også om at lære at skrive struktureret med fx en text opener, der signalerer, hvad hele teksten handler om, og topic sentences, som er de sætninger, der indleder hvert afsnit. Et eksempel:

- "The pollution of the planet is one of the biggest problems in the world today" (text opener). "There are two kinds of pollution: Air pollution and water pollution."
- "Air pollution is dangerous to people and animals" (topic sentence, som også danner forbindelse til det foregående afsnit). Herefter følger et afsnit om luftforurening.
- "Water pollution is also a problem" (topic sentence, som danner forbindelse tilbage til indledningen og holder tråden i argumentet). "In rivers, lakes and oceans fish and plants die because of waste." Herefter følger et afsnit om vandforurening.
- "Clean air and clean water are important" (text closer, som samler trådene – og holder rækkefølgen fra tidligere). "People, animals and plants need clean air and clean water to live. We must stop pollution now" (baseret på Derewianka, B. (2012): *A New Grammar Companion for Teachers* (PETAA, Australien)).

På tredje trin arbejder eleverne i første fase med præcision i forhold til enkeltelementer som stavning og tegnsætning. Disse enkeltelementer er vigtige for forståelse, som det fx fremgår af dette eksempel på en tegnsætning, der ikke var efter hensigten: "The panda eats, shoots and leaves." Arbejdet fortsætter i anden fase, så eleverne opnår viden om sammenhængen mellem den grammatiske form og hensigten med en tekst og derfor kan skrive med rimelig sproglig præcision.

Aktiviteter til sprogligt fokus

Både læsning og skrivning kan gives tid. Det er ikke som i mundtligt sprog nødvendigt at kunne tale hurtigt eller forstå hurtigt, så en samtale kan holdes i gang. Derfor egner skriftsproget sig til fokus på sammenhæng, strukturer og enkeltelementer. Det er vigtigt, at der er en mening med at gøre skriftsproget mere præcist, og det kan gøres ved at sætte produktionen ind i en sammenhæng. Eksempler på meningsfuld sammenhæng til sproglig fokus er:

- Eleverne læser modeltekster og leder efter mønstre, som de selv kan genbruge.
- Eleverne kan sammenligne tekster, finde den mest virkningsfulde og finde ud af, hvorfor den virker.
- Eleverne pusler tekster sammen, så de giver mening.
- Eleverne skriver til en rigtig læser, fx en kammerat i klassen, og får respons. Læreren fungerer som konsulent og tilbyder sproglig revision.
- Eleverne skriver til et fælles produkt, der skal anvendes, fx en blog eller en turistbrochure.

Sproglæringsstrategier

Sproglæringsstrategier i det virkelige liv

Sproglæringsstrategier, der har været beskrevet under mundtlig kommunikation, virker også i forhold til arbejdet med skriftlig kommunikation, men samtidig er der særlige strategier, der kan tages i anvendelse i forhold til skriftsproget.

Progressionen i sproglæringsstrategier

På første trin i anden fase, hvor arbejdet med skriftlig kommunikation så småt starter, skal eleverne have hjælp til at finde skrevne engelske ord. De kan gå på jagt efter ord i danske aviser, reklamer, en dansk hjemmeside og plakater i byen. I tredje fase skal eleverne introduceres til brugen af billedordbøger, hvor især emneopslag kan være sjove og spændende at arbejde med. Det kan fx være en side om Sports, hvor der er ord og tegninger for: high jump, athletics, goalkeeper, goal, football, player, coach, surfing, umpire, prize, skateboarding (fra *Min første røde ordbog* (Gyldendal)) Eleverne skal have lov til at lege med disse sider og måske lave nogle plakater selv, og ordbøgerne skal ikke kun hentes frem ved problemer. I fjerde fase skal eleverne blive bevidste om, at man kan anvende mundtligt sprog, når man skal skrive, fx ved at de indtaler en kort historie, dikterer den til sig selv og så skriver den ned bagefter.

På andet trin skal eleverne i første fase kunne anvende gættestrategier ved læsning. Selvom de er bekendte med gættestrategier for lytning, er det ikke givet, at disse strategier anvendes på læsning. Der skal hellere gættes end slås op i en ordbog, men billedordbogen kan anvendes, hvis det er meningsfuldt i processen. I anden fase skal eleverne blive bevidste om, at der findes faser i en skriveproces, og at tekster forbedres gennem omskrivninger. Men de skal også blive bevidste om, at sådanne omskrivninger og bevidst arbejde med skriveproces og tekster også betyder, at man lærer mere sprog. Det kan foregå med en makker, så man samtidig forhandler om form og derigennem lærer nye sproglige strukturer.

I tredje fase skal eleverne lære at anvende et bredere udvalg af hjælpemidler efter formål og behov. Hvis en elev har svært ved at stave, vil det hjælpe udviklingen af skriftsproget at kende til og anvende computerens stavekontrol. Andre elever kan have gavn af computerens grammatikkontrol. Som alle hjælpemidler skal de introduceres og kan kun anvendes, hvis man ved hvordan.

På tredje trin skal eleverne i første fase lære at give og modtage respons på skriftligt arbejde, og de skal lære notatteknik, begge dele med henblik på at lære sig mere skriftsprog. Notater skriver man, mens man læser og lytter. Der er forskellige måder at tage notater på, og de skal læses og tages på engelsk. Det giver både hold på den viden, man arbejder med i faget, og sproglig træning. Man kan fx arbejde med kronologisk notat, skemanotat, resume/referat og faglig logskrivning (Jespersen, L.S. & A.R. Kamp (2010): *Faglig læsning i fagene* (Akademisk forlag), s. 45). I anden fase skal eleverne blive bevidste om og selv kunne udvælge relevante modeltekster, som man kan læne sig op ad, når man skriver.

Aktiviteter til sproglæringsstrategier

Sproglæringsstrategier til skriftlig kommunikation handler i høj grad om at give eleverne bevidsthed om, at de strategier, de anvender i læse- og skriveprocesserne, også er læreprocesser. Eleven skal derfor have støtte til at forstå og selvstændigt kunne efterligne og anvende disse processer bevidst for at lære sig sprog.

4.3 Kultur og samfund

Hvad er kultur og samfund?

Kultur og samfund er en central del af engelskfaget, fordi sprog hænger uløseligt sammen med kultur og samfund. International kommunikation kan kun lykkes, hvis man også har interkulturel kompetence. Kultur og samfund er repræsenteret i tekster, og en person, som er interkulturelt kompetent, er også kompetent omkring brugen af tekster og medier. Det dækkes bedst af begrebet literacy, som er den kompetence, man skal have for at kunne udnytte de mange forskelligartede skriftsproglige ressourcer i et moderne skriftsamfund, både receptivt ved at bruge teksterne og produktivt ved selv at producere tekster.

Undervisningen skal lægge sig så meget op ad autentiske situationer som muligt. Med onlineadgang er det muligt at være i kontakt med omverdenen på måder, som støtter udviklingen af interkulturel kompetence såvel som sprog.

Kultur og samfund er delt op i følgende tre færdigheds- og vidensområder:

1. Interkulturel kontakt
2. Engelsk som adgang til verden
3. Tekst og medier

Færdigheds- og vidensområderne hænger sammen i hver fase, således at eleverne fx i 8. klasse kan forstå og forklare kulturmøder og også forskelle på sproglige varianter. Der er ikke opstillet læringsstrategier for dette kompetenceområde. Undervisningen skal dog stadig tilrettelægges sådan, at de måder, eleverne opbygger deres interkulturelle og tekstmæssige kompetence på, samtidig er måder, de selv kan anvende i det videre arbejde med kompetencerne. Eleverne skal desuden støttes i bevidst at anvende læringsstrategier, som er blevet introduceret i andre fag.

Interkulturel kontakt

Interkulturel kontakt i det virkelige liv

Interkulturelle kontakter foregår altid med andre mennesker eller konkrete tekster. Interkulturel kompetence er den kompetence, man benytter sig af, når man indgår hensigtsmæssigt i sådanne interkulturelle kontakter. Artikel fra EU-Kommissionen af Byram (Byram, M. (2002): **'Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching'** deler kompetencen op i fem delelementer:

1. Viden: at have viden om sig selv og den anden og om forhold mellem individ og samfund.
2. Fortolkning: at kunne fortolke ting fra en anden kultur og sammenligne dem med sin egen og at kunne udvikle nye perspektiver ved at sammenligne.
3. Undersøgelse: at kunne undersøge og udforske kulturer.
4. Holdning: at være nysgerrig, åben og nærme sig det ukendte med fantasi, kunne se sig selv udefra og respektere andre holdninger og værdier.
5. Involvering: at kunne udvikle kritisk bevidsthed og vurdere socio-politiske forhold.

Jensen (Jensen, I. (2013): *Grundbog i kulturforståelse* (Forlaget Samfundslitteratur)) foreslår tre dimensioner:

1. Viden: Generel forståelse for kultur kombineret med specifik viden om elementer i en kultur.
2. Følelser: Empati i forhold til mennesker fra andre kulturer.
3. Kommunikative færdigheder: Evnen til at udvise kulturel følsomhed ved at kunne:
 - skabe og opretholde individuelle kontakter med medlemmer af en anden kultur
 - indgå i sociale roller, der er anderledes end dem, man kender fra sin egen kultur
 - forstå verbal og non-verbal kommunikation med medlemmer af en anden kultur
 - tale om kommunikation med medlemmer af en anden kultur.

Med en dynamisk forståelse af kultur er det vigtigt at have fokus på, at interkulturel kompetence netop handler om gode kommunikative evner, hvor man aflæser og byder ind i forhold til samværet på en måde, som fremmer dette samvær. Det findes der ikke facitlister til, og kompetencen omhandler derfor netop empati og forståelse som det centrale. Det skal trænes.

Progression i interkulturel kontakt

På første trin starter den interkulturelle kontakt med, at eleverne er i kontakt med kulturelle produkter som lege og sange fra engelsksprogede kulturer og har viden om børnetraditioner fra andre lande. Det kan fx være nursery rhymes, små digte og sanglege som dem, der anvendes i det virkelige liv af engelsktalende børn. I anden fase kan eleverne introduceres for små børnehistorier fra engelsktalende lande, og der findes en meget stor mængde gode billedbøger og Big Books, som kan anvendes. I tredje fase udvides med historier fra hverdagen, som kan vise forskellige levevilkår for forskellige børn, fx at børn i USA ikke alle sammen lever på samme måde, eller at børn i Indien går i skole på en anden måde end i Danmark. Historier kan også vises som film eller billedserier med tekst. I fjerde fase skal eleverne kunne fortælle om egne traditioner, som fx fødselsdage og vigtige højtider, og om deres egen dagligdag, hvor de fx kan tage 10 billeder fra en dag i deres liv og sætte små billedtekster på. Tilsvarende fortællinger kan findes om børn i andre lande og kan måske udveksles med en klasse i et andet land. Det giver mulighed for sammenligninger, så eleverne begynder at forstå, at børn i forskellige lande og grupper har forskellige muligheder og forventninger til deres liv.

På andet trin skal eleverne i første fase kunne give eksempler på forskelle og ligheder. Det skal de gøre på baggrund af enkelt faglig viden om nogle få engelsksprogede lande og kulturer. Der kan være fordele i at starte tæt på Danmark, fordi flere elever måske har været i Storbritannien eller Irland, men visse kontraster kan være nemmere at få øje på, hvis man sammenligner egne forhold med en venskabsklasse i Ghana. I anden fase skal eleverne kunne forstå forskelle og ligheder i enkle kulturmøder, og det kan fx være, at man hilser på hinanden forskelligt i forskellige dele af verden, at særlige grupper udsmykker sig på en særlig måde eller bevæger sig på måder, som ikke bliver helt forstået af andre grupper. Film er et godt medie til at opdage den slags ligheder og forskelle og til at blive opmærksom på, at ligheder og forskelle i høj grad også findes inden for det enkelte lands grænser. I tredje fase skal eleverne selv kunne indgå i enkle, forberedte kulturmøder, hvilket betyder, at de skal have viden om sproglige regler, normer og værdier. Møder kan foregå online, og sådanne møder kan forberedes i mange detaljer i forhold til, hvad man siger og gør. Møderne kan optages, så eleverne efterfølgende kan undersøge og tænke over, hvor mødet gik godt, og hvor de syntes, det var vanskeligt. Sådanne møder skal rammesættes af læreren, fx i form af, at der er en bestemt hensigt eller en task, som danner grundlag for mødet.

På tredje trin skal eleverne i første fase kunne kommunikere om både deres egne og andres kulturmøder. De skal være bevidste om potentielle konfliktpunkter i sådanne møder og have redskaber til at undgå og nedtrappe mulige konflikter. I anden fase skal de kunne agere spontant i kulturmøder og skal derfor have en større grad af automatisering af deres viden om sprog, normer og værdier. Det udvikles kun gennem aktiv træning og handling i ægte internationale kontakter, hvilket er en vigtig måde at inddrage omverdenen i undervisningen på.

Aktiviteter til interkulturel kontakt

At kunne indgå i internationale kulturmøder er det endelige mål for det arbejde med interkulturel kompetence, som foregår i engelsk. En del af dette arbejde omfatter reel kontakt uden for Danmark, men der kan også arbejdes med aktiviteter, som på andre måder udvikler kompetencen. Mange af disse aktiviteter er samtidig gode sproglige øvelser, som fx:

- Aktiviteter, der aktiverer kulturel bevidsthed, som fx Symbolic movements, hvor elever finder på og viser en bevægelse, som symboliserer et medlem i deres familie. De andre elever skal gætte, hvem det kan være.
- Ord og metaforer, fx Gender words: Giv eleverne 15 tillægsord og bed dem om at lægge dem i tre grupper: Words about men/boys + words about women/girls + words about all. Diskuter variationer, og hvis øvelsen laves i en venskabsklasse, kan ligheder og forskelle sammenlignes (disse øvelser er fra Johnson, G. & M. Rinvolucri (2010): *Culture in our Classrooms* (Delta). Flere kan findes i Farr, E. et al. (2009): *Klædt på til verden - en håndbog til undervisere om interkulturel kompetence* (Göförlag) og på nettet).
- Fortællinger og film fra forskellige områder og om forskellige grupper, hvor identifikation er mulig.
- Projekt- og emnearbejde.

Samme emne kan behandles på flere forskellige trin med forskelligt fokus, fx fra det konkrete og nære i begynderfasen til det generelle og mere abstrakte på tredje trin. Eleverne kan høre eventyr i 3. klasse og vælge det, de bedst kan lide, mens elever i 9. klasse kan finde eller producere moderne gendigtninger af klassiske eventyr og arbejde med ligheder og forskelle i sproglige regler og i normer og værdier. I 4. klasse kan man finde idoler og udveksle med en venskabsklasse, mens man i 8. klasse kan undersøge, hvorfor bestemte idoler er særligt populære blandt unge i Australien.

Engelsk som adgang til verden

Det engelske sprog i verden i dag

Engelsk har som sprog en særlig rolle på globalt plan i dag som verdenssprog. Man taler om tre cirkler af engelsk som verdenssprog med mange brugere i hver cirkel:

1. Engelsk som modersmål, fx Storbritannien og USA, cirka 400 millioner mennesker.
2. Engelsk som andetsprog, dvs. engelsk brugt som officielt sprog eller med særlig status i et land, der måske har mange modersmål, som fx Indien, Zambia, Singapore. Det drejer sig om over 50 lande og måske 700 millioner mennesker.
3. Engelsk som fremmedsprog, dvs. der undervises i engelsk i skolesystemet. Det drejer sig om stadig flere lande i verden og sandsynligvis over 1 milliard mennesker.

Engelsk udvikler sig hele tiden både over tid og i forskellige geografiske områder. Derfor er der forskel på fx australske og afrikanske former for engelsk. Fordi engelsk bruges i så mange sammenhænge, findes der også på dansk en hel del låneord og fraser, som vi har vænnet os til, fx weekend, skateboard, LOL.

Progression i engelsk som adgang til verden

Eleverne er ofte tidligt opmærksomme på, at de er i kontakt med det engelske sprog, og det skal støttes og udnyttes i undervisningen til sproglig og kulturel opmærksomhed. På første trin kan eleverne blive opmærksomme på ord og steder, hvor der anvendes engelsk, især når de så småt begynder at arbejde med den skriftlige kommunikation. Det kan gøres ved at gå tur sammen og se, om man kan finde nogle plakater i bybilledet med engelsk ord, eller man kan gå på Word Hunt efter engelske ord på en dansk hjemmeside. Eleverne kan spørge hjemme, om deres forældre og søskende kender til engelske ord, der bliver brugt i Danmark, og familien kan også involveres i jagten, når de selv bevæger sig rundt. På tredje trin skal eleverne så småt kunne se forskelle og ligheder mellem engelsk og dansk, fx på strukturer som "my name is ..." over for "jeg hedder ...", eller at udtale og intonation er ret forskelligt, og man kan lege med at tale dansk så det lyder som engelsk. I fjerde fase skal eleverne høre og gøres opmærksomme på udtaleforskelle på forskellige typer af engelsk, fx når de ser film og optagelser med børn fra andre lande, der taler om deres hverdag. De kan også gå på jagt efter enkelte ord, der er forskellige på britisk og amerikansk engelsk, som fx biscuit/cookie, car park/parking lot, chips/fries, film/movie, maize/corn, motorway/freeway, rubber/eraser, sweets/candy. Eleverne skal blive nysgerrige på forskellige former for og brug af engelsk ude i verden.

På andet trin skal eleverne i første fase kunne udveksle enkle informationer og produkter i form af fx billedcollager med elever i udlandet. De skal blive bevidste om, hvor og hvordan man kan komme i kontakt med mennesker uden for Danmark. I anden fase skal de være lidt mere i kontakt internationalt og bruge deres sprog. Det kan med fordel være kontakt til andre elever, der anvender engelsk som lingua franca, fx en venskabsklasse i Holland. I tredje fase skal eleverne være kommet frem til, at de selv tør tage initiativ til sådan en kontakt, fx gennem spil, blogs og chatrooms. De skal have vejledning og støtte til sikkerhed på internettet i den sammenhæng. De kan også selv tage initiativ til at invitere engelsktalende besøgende med ind i undervisningen.

På tredje trin skal eleverne i første fase have mere fokus på varianter af engelsk på verdensplan. De skal kunne forklare enkle forskelle og vide, om det drejer sig om udtale og intonation, ordvalg eller fraser. I anden fase skal de være i stand til selv at anvende engelsk som internationalt kommunikationsmiddel i reelle situationer, som de også selv er med til at skabe og arrangere, og de skal kunne have en vellykket kommunikation, der peger frem mod, at de kan agere selvstændigt i internationale kulturmøder.

Aktiviteter for engelsk som adgang til verden

Adgang til verden skal afstemmes efter alderstrinnet, men kan med fordel startes tidligt. Elever fra ældre klasser kan hjælpe elever fra yngre klasser med sprog og kontakter, hvilket vil give meningsfuld læring for begge parter. Eksempler på internationale kontakter er:

- Besøg i klassen fra fx internationale forældre (måske har skolen en forældrebank over, hvad forældrene kan og vil byde ind med i undervisningen) eller gæster fra lokale virksomheder (måske er en udenlandsk forsker på besøg), som måske ligesom eleverne benytter engelsk som lingua franca.
- Kontakt i den umiddelbare omverden, fx ved at interviewe besøgende på et museum eller i lufthavnen.
- Fælles projekter omkring temaer som My family, A View from my Window, Pollution in my Neighbourhood eller omkring innovation og entreprenørskab, hvor man kan udvikle noget til hinanden.
- Lejrskoler og erhvervspraktik.
- Deltagelse i internationale konkurrencer.

Når man arbejder sammen med internationale kontakter, kan man tænke i såkaldte kulturelle fikspunkter (Jensen, I. (2013): *Grundbog i kulturforståelse* (Forlaget Samfundslitteratur)), som er emner eller spørgsmål, der opfattes som væsentlige af de personer, der mødes. Eksempler på spørgsmål, som eleverne kan finde interessante, er:

- Hvad bestemmer dine forældre, og hvad bestemmer du selv?
- Hvordan ser der ud på dit værelse?
- Må du selv gå til koncerter og fester?
- Hvad vil du gerne være god til?
- Hvad har du, som du kunne tænke dig at gemme til dit eget barn?
- Hvor vil du gerne rejse hen?

Tekst og medier

Tekst og medier i det virkelige liv

Det moderne globale samfund anvender tekster i meget høj grad og med stor kompleksitet i formerne, herunder blandingsformer og multimodale tekster. Den kompetente tekstbruger i dag kan fx anvende sms med de rigtige forkortelser, læse en hjemmeside med links og ignorere irrelevante reklamer, skimme aviser i både trykt form og på nettet, foretage søgninger, forstå billeder som kommunikation og instruktioner på YouTube. Den kompetente tekstbruger kan desuden selv producere mange af disse teksttyper.

Som tekst forstås her en samlet struktur af tegn, der sender en meddelelse, som kan fortolkes. Tegn er ofte ord, men kan også være fx symboler, billeder eller lyd. Mennesker søger altid efter mening i meddelelser, og hvis fx en person træder ind i et rum og holder et billede af en bil højt op i luften, vil vi forsøge at forstå, hvad meddelelsen er. På den måde anvender vi tekster hele tiden.

Undervisningen skal forberede eleverne på denne verden med en stor kompleksitet af tekster. Eleverne arbejder også med tekster i dansk og kan overføre mange af deres tekstmæssige kompetencer fra dansk, men de kan ikke nødvendigvis selv foretage denne overførsel. Desuden skal indlejringen af tekster i en anden kulturel og samfundsmæssig sammenhæng have særlig opmærksomhed i fremmedsproget.

Progression i tekst og medier

På første trin skal eleverne ved slutningen af anden fase kunne genkende enkle tekstmæssige genrer på engelsk, som fx rim og remser. De skal være bevidste om, at der er forskel på et eventyr og en sang, fx ved at sange ofte har enderim, og eventyr ofte starter med "Once upon a time ...". I tredje fase skal eleverne kunne anvende forskellige medier til input og fx både kunne vælge sig en læsningsbog til fornøjelseslæsning og bruge hjemmesider og apps med små historiefortællinger. I fjerde fase skal de selv kunne anvende forskellige genrer og kende forskel på, om de skal give en besked, lave en sjov rap eller skrive en kort billedhistorie på nettet, og hvilke medier de kan anvende.

På andet trin skal eleverne i første fase kunne genkende fagtekster som genre, fx ved at de indeholder en anden type billeder, grafer og forklarende tegninger og med et andet valg af ord, strukturer og sammenhæng. I anden fase skal eleverne kunne sammenligne forskellige typer af fiktive tekster, fx noveller og digte, og dette arbejde kan understøttes af, at eleverne selv ændrer en teksttype til en anden teksttype, fx skriver et digt på basis af en novelle til klassens digtsamling. I tredje fase er der fokus på forskellige medier, og eleverne skal blive bevidste om sammenhæng mellem genre, formål og indhold i forskellige tekster. De kan fx producere flere udgaver af en tekst om deres egen fritidsinteresse (emne), dels til andre med samme interesse, og dels til nogen, der skal introduceres til emnet (relation), og de kan producere en brochure til uddeling ved et af byens supermarkeder og en kortfilm, der lægges på SkoleTube (måde).

På tredje trin skal eleverne kunne producere multimodale tekster selv, fx i form af en blog, der anvender forskellige indlagte teksttyper. Det kan være en blog om irske myter, hvor man både kan læse dem, se en graf over, hvornår de er lavet, kan høre dem læst op eller finde et link til en film, der er bygget over en myte. En blog kan også indeholde en chatfunktion, hvor eleverne kan svare på spørgsmål fra fx en samarbejdsklasse. I anden fase skal eleverne kunne vurdere andres tekster, som ofte vil være mere komplekse end deres egne, med hensyn til sammenhæng mellem hensigt og form.

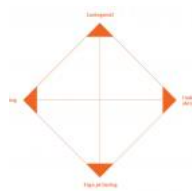
Aktiviteter til tekst og medier

Hvis eleverne skal blive kompetente tekst- og mediebrugere på engelsk, er det vigtigt allerede fra starten af forløbet at være opmærksom på en meget varieret brug af tekster i undervisningen. Det gælder både de tekster, eleverne præsenteres for, og de tekster, eleverne selv skal producere. Det er også vigtigt, at eleverne får lov til at forholde sig fortolkende til tekster, sådan som vi gør i det virkelige liv, så de får lov til at arbejde med selv at konstruere deres forståelse af tekstens meddelelse. Det gør man ikke, hvis man blot genfortæller teksten til læreren. I stedet bør der stilles åbne spørgsmål, som fx:

- Do you think the princess was happy?
- What was the most important piece of information you got?
- What would you like to ask the main character?
- What was missing from this instruction?

Film er en særlig god teksttype til fremmedsprog, fordi film giver mulighed for indlevelse og for visuel støtte til både sproglig og indholdsmæssig tolkning af meddelelser. Der findes i dag også gode muligheder for, at eleverne selv kan producere film, fx små lommefilm på mobiltelefonen.

Galleri (billeder/videoer)



Relaterede filer

Selvevalueringsskala

Den Fælles Europæiske Referenceramme for Sprogs selvevalueringsskala

Relaterede moduler

Kom godt i gang med arbejdet med læringsmål

It og medier - vejledning

Sproglig udvikling - vejledning

Relaterede links

ELLiE rapport

Early Language Learning in Europe (British Council).

Birgit Henriksens artikler i Sprogforum

Om ordforråd.

Lextutor

Om størrelsen af ordforråd.

Plads til forskellighed - at arbejde med kultur og konflikt

Læs om det dynamiske eller komplekse kultursyn på Plads til forskellighed, hvor der også er forslag til øvelser, som kan omsættes til engelsk.

Task Force - Et bud på kommunikativ sprogundervisning

Fra Svendsen Pedersen, M. (2001).

Onlinetestværktøj Dialang

Find supplement til selvevalueringsskalaen i Den europæiske Referenceramme i onlinetestværktøj Dialang, som tilbyder test i læsning, skrivning, lytning, grammatik og ordforråd.

Good Habits from the Start - principper for tilgange til den tidlige engelskundervisning

Houmark & Livingstone - generelle vigtige pointer omkring begynderundervisningen.

Læremiddel.dk

Nationalt videncenter for læremidler.

Demonstrationsskoleårojektet

Demonstrationsskole-projektet har til formål at styrke elevernes kompetencer inden for informationsanalyse, kreativitet og problemløsning.

Skolen i verden

Ideer til at gøre skolen mere international.

Erasmus+

Søg tilskud til dit næste internationale mobilitets- eller samarbejdsprojekt gennem Erasmus+.

eTwinning

eTwinning er et tilbud, som skal styrke og udvikle netværksopbygning mellem skoler og lærere i Europa.

Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching

Artikel fra EU-Kommissionen af Byram, M. (2002) deler den interkulturelle kompetence op i fem delelementer.

Emneord

Vejledning,

Baggrundoplysninger om siden



