

---

# Kvalitet i engelskundervisningen på mellemtrinet

– et kritisk blik på indhold og metoder

Benthe Fogh Jensen, lektor, UC Syd, [bfje@ucsyd.dk](mailto:bfje@ucsyd.dk)

---

## Resumé

Denne artikel bygger på et kritisk, deltagerbaseret aktionsforskningsprojekt, 2018-2019, med det formål at undersøge og udvikle et bud på et teoretisk og pædagogisk grundlag for undervisningen i engelsk på mellemtrinet. I projektets rekognosceringsfase identificeredes flere eksempler på *disconnects*. På denne baggrund udarbejdedes et aktionsinitiativ med fokus på at skabe sammenhæng imellem disse. Udover en analyse og diskussion af projektets resultater peger artiklen på mulige bud på en rekonceptualisering af indhold og metoder i engelskundervisningen på mellemtrinet.

**Nøgleord:** sprogdidaktik, funktionel grammatik, sproglig progression, stilladsering

## Abstract

This article is based on a critical participatory action research project, 2018-2019, with the purpose of investigating and developing a suggestion for a theoretical and pedagogical foundation of teaching English in Danish upper primary school. Several examples of disconnects in the reconnaissance phase of the project were identified. Based on this, an action initiative was created, focusing on bridging the disconnects. In addition to analysis and discussion of the results, the article is pointing towards possible reconceptualizations of content and methods in English language teaching.

**Keywords:** language pedagogy, functional grammar, linguistic progression, scaffolding



## Indledning

Med en ny folkeskolelov i Danmark i 2014 kom engelsk på skemaet fra 1. klasse, andet fremmedsprog fra 5. klasse og et eventuelt tredje fremmedsprog som valgfag i overbygningen. Dette var bl.a. begrundet ud fra rapporten *Sprog er nøglen til verden* (Videnskabs- og Undervisningsministeriet, 2011). Derudover gennemførtes forsøg med tidlig sprogstart i engelsk flere steder i landet, bl.a. i Helsingør Kommune, Københavns Kommune og Brøndby Strand (Schæffer 2013; Søgaard & Andersen, 2014; Tollan & Beckmann, 2014). I evalueringerne af forsøgene var fokus især på lærernes kompetencer, læremidler og rammebetingelser samt elevernes trivsel med faget og meget lidt på teoretiske perspektiver omkring sprogtilegnelse og elevernes sproglige progression (Søgaard & Andersen, 2014).

Først i 2015 kom et dansk bidrag med teoretiske og forskningsbaserede perspektiver på tidlig sprogstart, 12 forskningsanbefalinger baseret på både danske og internationale forskningsresultater og med udgangspunkt i disse; forslag til konkrete "didaktiske anvisninger til planlægning, gennemførelse og evaluering af en læringsmålsstyret undervisning med såvel kompetence- som dannelsesaspektet i centrum i en kommunikativ-funktionel tilgang til sproglæring og sprogbrug" (Daryai-Hansen et al., 2015). De 12 forskningsanbefalinger byggede bl.a. på en stor europæisk longitudinal undersøgelse, ELLiE, *Early Language Learning in Europe*, fra 2007-2010 (Enever, 2011) samt den ungarske forsker Nikolovs ekstensive empiriske studier omkring tidlig sprogstart og *the age factor*: Er 'jo yngre jo bedre' den rigtige vej at gå? (Nikolov, 2009a).

I ELLiE-undersøgelsen konkluderes bl.a. vigtigheden af lærernes kompetencer og fortsatte kompetenceudvikling i relation til tidlig sprogstart, betydningen af elevernes eksponering for målsproget, vigtigheden af, at eleverne interagerer på målsproget og får mulighed for sproglig hypotesedannelse, samt indikationer på sproglig progression hos mange, men ikke alle elever indenfor ordforrådstilegnelse og sætningsopbygning hen imod niveau A1 i CEFR (Den Fælles Europæiske Referenceramme for Sprog) (Enever, 2011).

Andre forskningsresultater (Edelenbos & Kubanek, 2009; Nikolov, 2009b) peger på, at "kvalificerede lingvistiske og interkulturelle oplevelser kan have positiv og fremadrettet indflydelse på elevers kognitive, sociale, kulturelle, akustiske, lingvistiske og personlige udvikling og selvopfattelse" (Edelenbos & Kubanek, 2009, s. 45). Det problematiseres, at mange elever, især drenge, mister motivationen for at lære sprog, hvis de ikke bliver udfordret

kognitivt og indholdsmæssigt (Nikolov, 2009a; Edelenbos & Kubanek, 2009). Hvis man skal vinde noget ved den tidlige sprogstart, er det vigtigt at adressere nogle af disse temaer, også på mellemtrinet.

De børn, der startede med engelsk fra 1. klasse i 2014, gik i 2018 i 4. klasse. Set i lyset af ovennævnte forskningsresultater formuleredes derfor følgende forskningsspørgsmål:

- Hvilke faktorer er af betydning for kvaliteten i engelskundervisningen og elevernes sprogtilegnelse på mellemtrinet i den danske grundskole?
- I hvor høj grad kan erhvervede indsigter om dette være medvirkende til en rekonceptualisering af gældende praksis i forhold til indhold og metoder i engelskundervisningen på mellemtrinet?

## Teoretiske perspektiver på sprogundervisning

I en globaliseret verden er engelsk i dag det mest udbredte lingua franca (Graddol, 2006; Seidlhofer, 2011), hvilket giver mulighed for at udvikle engelsksproglige kompetencer i både uformelle og formelle kontekster. Demografiske, økonomiske og teknologiske faktorer har været medvirkende til denne udvikling, og lige som udbredelsen af engelsk som lingua franca har haft indflydelse på globaliseringen, har globalisering også haft indflydelse på udbredelsen af det engelske sprog indenfor mange forskellige domæner (Graddol, 2006). Danske elever møder engelsk i mange uformelle kontekster fra en meget tidlig alder, bl.a. internettet, børneprogrammer på TV, film, reklamer m.m., ligesom flere sprogpoltiske tiltag er begrundet ud fra tendenser i relation til globalisering, bl.a. diskussionen om, i hvor høj grad engelsk kan være undervisningssprog i henholdsvis grundskole, ungdomsuddannelser og videregående uddannelser (Macaro, 2018). På mange videregående uddannelser er dette allerede en realitet i Danmark, dels for at tiltrække udenlandske studerende, men også nødvendigt for at kunne deltage i internationale fagfællesskaber. Begrundelsen for det kommunikative klasserum i engelskundervisningen har således ændret sig fra et fokus på at lære at kunne agere i dagligdags, autentiske sprogbrugssituationer til at kunne agere i en global videnskultur (Richards, 2006). Det engelske sprog har ændret status fra at være et fremmedsprog, der skal læres, til at være et globalt sprog, der skal bruges (Graddol, 2006). Pædagogisk og didaktisk vil denne artikel derfor bevæge sig i felterne mellem engelsk som fremmedsprog, engelsk som andetsprog og engelsk som lingua franca.



## Sprogtilegnelse

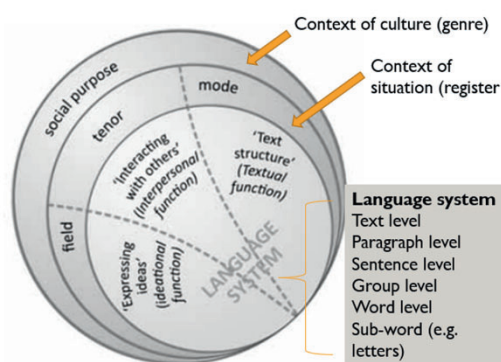
Nærværende studies teoretiske fundament bygger på sociokulturelle læringsteorier, hvor læring anses at foregå i interaktion med andre. I konsekvens heraf anskues sprogtilegnelse derfor ud fra et kommunikativt og diskursivt perspektiv, hvor fokus er mere på den kommunikative effekt som helhed end på specifikke elementer på sætningsniveau og i enkeltstående ytringer (Gibbons, 2018). Swain (1995) understreger vigtigheden af, at elever formulerer og afprøver hypoteser om sprogbrug i kommunikative situationer, hvor de får mulighed for at modificere deres output for at blive forstået. Igennem denne proces opnås bevidsthed om manglende viden indenfor det lingvistiske system, om forskellen imellem det, man kan udtrykke sprogligt, og det, man gerne ville kunne udtrykke. Det er her, sproglæring opstår, og nye indsigter og metaviden om sprog og sprogbrug tilegnes (Swain, 1995; Gibbons, 2018). For at understøtte denne proces er det vigtigt, at sprogundervisningen tilbyder eleverne mulighed for at tilegne sig sproglige ressourcer til at kunne udtrykke sig hensigtsmæssigt i forskellige kommunikative og diskursive situationer (Gibbons, 2018).

## Funktionel grammatik

Med udgangspunkt i et sociokulturelt perspektiv, hvor undervisning og læring handler om situeret meningsskabelse, giver det god mening at trække på en grammatik der forklarer, hvordan sprog skaber mening i en kommunikativ situation defineret af den kulturelle og situationelle kontekst. Halliday udviklede systemisk funktionel lingvistik, også kaldet systemisk funktionel grammatik, der kan defineres som både en etnografisk og en deskriptiv grammatik, der bygger bro mellem sprog som kode og sprog som adfærd og behandler sprog som både system og ressource (Gibbons, 2018). I en klasserumskontekst tilbyder denne måde at anskue sprog på en forbindelse mellem elevers hverdagssprog og de mere fagsproglige genrer, som der er et stigende behov for, at elever mestrer i deres videre uddannelsesforløb samt til at kunne begå sig i verden og blive i stand til at kommunikere både hensigtsmæssigt, kritisk og nuanceret. Systemiske teoretikere anskuer sprog ud fra en vifte af valgmuligheder i forhold til kontekst, altså et social-semiotisk perspektiv, og i mindre grad som et finit sæt af regler for sprogbrug. Halliday beskriver derfor de sproglige ressourcer i relation til de funktioner, de skal opnå, også kaldet metafunktioner. Ifølge Halliday er sprogets metafunktioner følgende:

- *Den ideationelle funktion*, de sproglige ressourcer vi bruger til at repræsentere og reflektere over sammenhænge i verden.
- *Den interpersonelle funktion*, de sproglige ressourcer vi bruger til at interagere med andre.
- *Den tekstuelle funktion*, hvordan vi organiserer ideer, holdninger m.m. i kohærente og kohæsive tekster.

På et mere konkret plan påvirkes kommunikationens sociale formål af den kulturelle kontekst og valg af genre, der har indflydelse på tekstens register, der også er bestemt af den situationelle kontekst. Disse forskellige lag kaldes også for strata. Som det ses i figur 1, gennemtrænger de tre metafunktioner alle strata, fra den kulturelle kontekst og valg af genre ned til konkrete leksi-ko-grammatiske valg i det sproglige system. Registerkomponenterne udgøres af felt, relation og måde (*field, tenor, mode*), hvor 'felt' relaterer til sproglige valg i henhold til det vidensdomæne, der er i spil i kommunikationssituationen, og som kan beskrives på et kontinuum, der går fra det hverdagssproglige til det mere fagsproglige og specialiserede. 'Relation' referer til sproglige ressourcer, der udtrykker interaktionelle betydninger og kan beskrives på et kontinuum fra det personlige og uformelle til det mere distancerede og formelle sprog. Og endelig referer 'måde' til måden, der kommunikeres, på et kontinuum fra det talesprogsagtige til det mere skriftsproglige og monologiske (Derewianka, 2012; Halliday & Matthiessen, 2014).



Figur 1. Model af de forskellige strata, som gennemskæres af de tre metafunktioner (Modellen er tilpasset fra Derewianka & Jones, 2016, s. 34–25, fra Fogh Jensen & Jacobsen, 2020)

## Stilladsering

Begrebet stilladsering blev oprindeligt introduceret tilbage i 1976 (Wood et al., 1976). Gibbons definerer stilladsering som en midlertidig, men nødvendig struktur til, at en elev ved en mentors assistance bliver i stand til at

løse en opgave med succes. Det endelige mål er, at eleven i fremtiden vil kunne løse lignende opgaver uden assistance, hvormed stilladsering kan facilitere udviklingen hen imod større elevautonomi (Gibbons, 2018). Stilladsering bliver ofte associeret med Vygotskys teorier om zonen for nærmeste udvikling, et begreb, der referer til afstanden mellem det aktuelle udviklingsniveau i relation til selvstændig opgaveløsning og det potentielle udviklingsniveau for opgaveløsning assisteret af en mentor eller en mere kompetent anden (Derewianka & Jones, 2016). Derewianka & Jones (2016) refererer til stilladsering som en gradvis overdragelse af elevansvar i relation til egen læreproces og til en sikring af, at alle elever arbejder indenfor deres zone for nærmeste udvikling og herigennem udvikler positive elevidentiteter i sprogtilgængelsesprocessen.

Makrostilladsering defineres som den måde, læreren planlægger et forløb og organiserer aktiviteter og opgaver med en naturlig progression langs genre- og registerkontinuummet. Derewianka & Jones referer til begrebet som de beslutninger, der ligger til grund for lærerens didaktiske design af kontekster for læring (Derewianka & Jones, 2016, s. 54). Ved at tage udgangspunkt i det kontekstindlejrede sprog, sprog knyttet til handling, skaber man et fundament for en begyndende forståelse af et nyt vidensområde som en forudsætning for at kunne begrebsliggøre det. Derefter introduceres fagbegreber og fagsprog gradvist som en forudsætning for at kunne bearbejde ny viden på et højere kognitivt niveau.

I modsætning til makrostilladsering er mikrostilladsering den ikke planlagte, men løbende stilladsering i dialogerne imellem lærer og elever (Gibbons, 2018). Til understøttelse af elevers sproglige udvikling fra det praktiske og eksperimentelle til det teoretiske sprog til refleksion, er det nødvendigt, at læreren er i stand til at mikrostilladsere elevsprog helt ned på det diskursive niveau, operationaliseret i begrebet *micro-mode shifting* (mikro-mådeskift). Mikro-mådeskift betyder at bevæge sig frem og tilbage på mådeskontinuummet imellem det talesprogsagtige hverdagssprog og det skriftsproglige, mere monologiske sprog. Mikro-mådeskift involverer ofte også et skifte i en anden registerkomponent, felt, mellem hverdagssprog og fagsprog (Gibbons, 2018).

### Disconnects i sprogundervisningen

Til at belyse områder i sprogundervisningen, hvor teoretisk viden ikke er reflekteret i didaktiske og pædagogiske valg i den konkrete undervisning, er begrebet *disconnects* relevant at bruge, i form af intracurriculære, intercur-



riculære og pædagogiske disconnects. Intracurriculære disconnects vedrører måden, sprogundervisningen er organiseret på i input- og outputgenrer, hvor de inputgenrer, eleverne er eksponeret for og undervist i, er forskellige fra de outputgenrer, de forventes at skulle kunne mestre. Intercurriculære disconnects refererer til manglende sammenhæng mellem faget engelsk og de andre fag i skolen (Lin, 2016). En manglende forbindelse mellem det engelsk, der bliver arbejdet med i engelsktimerne, og elevernes egne behov og motivation for at lære engelsk er også relevant her. Endelig er der pædagogiske disconnects, omhandlende selve undervisningen. Klasserumsinteraktioner baseret på IRF-mønster (initiering med spørgsmål – respons fra elever – feedback på rigtigheden af svar) understøtter indirekte et curriculum af faste svarkategorier og afspejler ikke et kommunikativt og funktionelt syn på sprog. Denne form for kommunikation kan forekomme både mundtligt og igennem de opgavetyper, læremidler tilbyder eleverne (Lin, 2016). Derudover er lærere og læremidler ifølge Lin (2016) ofte gode til at bruge dagligdagsudtryk til at forklare nyt svært indhold og begreber, bevæge sig til venstre på registerkontinuummet. Imidlertid opstår der ofte en pædagogisk disconnect, idet den fase, der skulle stilladsere elevernes tilegnelse af nye og mere domænespecifikke begreber, det, Derewianka & Jones (2016) kalder fælles konstruktion, springes over. Eleverne får hjælp til at 'pakke sproget ud', men ikke til at 'pakke sproget sammen igen' i de tekstgenrer, de forventes at kunne håndtere, med manglende sproglig progression som resultat. Man bruger her begreberne semantisk tyngde, i hvor høj grad en tekst relaterer til en konkret kontekst, og semantisk tæthed, der referer til graden af meningskondensering indenfor forskellige sociokulturelle praksisser og genrer (Lin, 2016).

## En undersøgelse af praksis igennem et kritisk deltagerbaseret aktionsforskningsprojekt

### Det teoretiske grundlag for kritisk deltagerbaseret aktionsforskning (KDA)

Metodisk er deltagerbaseret aktionsforskning et forskningsparadigme, der integrerer teori og aktion med det formål "at adressere organisatoriske, samfundsmæssige og sociale problemstillinger sammen med dem, der oplever disse" (Cunningham, 2014, s. 3). I KDA kombineres aktionsforskningsparadigmet med kritisk teori og anfægter således de traditionelle antagelser om magtforholdet imellem grupper i samfundet, her magtforholdet imellem den

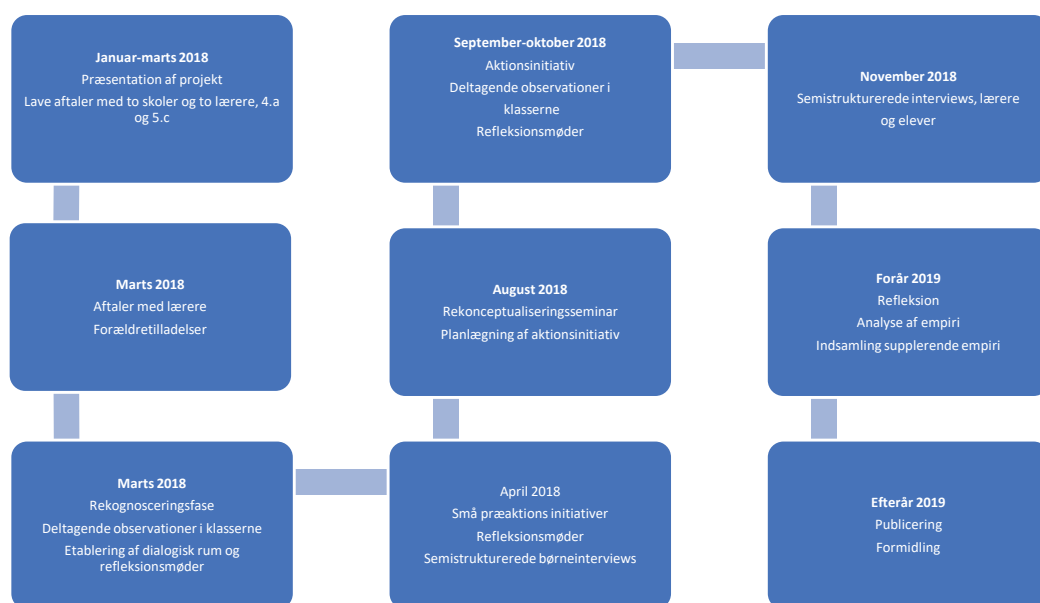


professionelle forsker og de deltagere, der er genstand for forskningen (Given, 2008). Kvalificeret udvikling af praksis kan derfor kun finde sted igennem en kritisk undersøgelse af eksisterende praksis i et samarbejde imellem de, der arbejder i praksis, og de, der undersøger praksis (Kemnis et al., 2014); "forskeren deler den videnskabelige erkendelsesproces med handlende aktører i praksis" (Aagaard, 2012, s. 20). Indledningsvis er man interesseret i at undersøge og forstå, hvad der foregår i netop denne praksis, og hvilke konsekvenser praksis og de understøttende praksisarkitekturer producerer. Dernæst anlægges et kritisk blik på praksis i samarbejde med alle involverede deltagere med det formål at undersøge, om konsekvenser af praksis er irrationel, uholdbar eller uretfærdig. Hvis det konkluderes, at praksis i nogle sammenhænge er uheldig og kræver aktion, etableres et dialogisk forum imellem projektets deltagere til diskussion af og refleksioner over eksisterende praksis for herigennem at kunne opnå gensidige forståelser og utvungen konsensus om mulige aktionstiltag. Herefter planlægges aktionstiltag af projektets deltagere med det formål at transformere og rekonceptualisere eksisterende praksis. Denne proces dokumenteres og monitoreres for at sikre, at uheldige konsekvenser af tidligere praksis adresseres, at aktionsinitiativerne fører til ønskværdige ændringer, og at nye uheldige konsekvenser af praksis ikke opstår (Kemnis et al., 2014). Udover at ny viden udvikles lokalt, kan ny viden og nye indsigter også udvikles på et mere overordnet plan. For at anvende resultaterne i et mere generelt perspektiv refereres til Blichfelt & Andersens (2006) konklusioner om skabelsen af et bredere publikum for aktionsforskning og casestudier ved at a) øge transparens i forhold til undersøgelsesprocessen, b) tydeliggøre det teoretiske grundlag for aktionsforskning (se ovenfor), c) diskutere transparens i relation til projektets fund samt d) definere akkumuleringen af resultater. I næste afsnit følger en redegørelse af undersøgelsesprocessen, akkumuleringen af resultater og analyseprocessen til sikring af transparens i relation til projektets fund.

### Undersøgelsesprocessen

De deltagende lærere i projektet var fra to forskellige skoler, den ene en gammel, traditionsrig byskole, og den anden en nybygget skole sammenlagt af tre tidligere landdistriktsskoler, hver med deres karakteristika og udfordringer. Den ene lærer var modersmålstalende med 14 års erfaring og underviste en 3. klasse, der blev til 4. klasse i løbet af projektforløbet. Den anden lærer havde to års erfaring og underviste en 4. klasse, der blev til 5. klasse i løbet af projektet. Undersøgelsesprocessen blev designet med baggrund i





Figur 2. Oversigt over undersøgelsesprocessen

teori om aktionsforskning, som beskrevet s. 5-6 g som illustreret i figur 2. I rekognosceringsfasen var fokus at undersøge og forstå, hvad der foregik i praksis i de to klasser, og sammen med deltagerne kaste et kritisk blik på praksis. Dette blev gjort igennem deltagende observationer i klasserne og jævnlige refleksionsmøder mellem forsker og lærere, hvor temaer til diskussion blev valgt ud og mindre præaktionsinitiativer blev aftalt. Fasen afsluttedes med semistrukturerede elevinterviews. Med udgangspunkt i analyser af den indsamlede empiri samt dokumenter produceret af lærere og elever mødtes deltagerne igen til et rekonceptualiseringsseminar, hvor erfaringer og resultater fra rekognosceringsfasen blev diskuteret, og planlægningen af et aktionsinitiativ påbegyndtes. Aktionsinitiativet blev gennemført i begge klasser i løbet af september og oktober 2018, ledsaget af deltagende klasserumsobservationer, refleksionsmøder samt semistrukturerede interviews med lærere og fire elever fra hver klasse. Udover de lokalt genererede indsigter skulle projektets resultater medvirke til udviklingen af ny viden på et mere generelt niveau ud fra analyser af den indsamlede empiri (forår 2019).

### Akkumulering af empiri

I rekognosceringsfasen af projektet observeredes 11 lektioner i de to klasser med det formål at skabe viden om den konkrete praksis, dens kontekst, samt at kaste et kritisk blik på praksis. Forskerrollen udviklede sig fra at være



mindre deltagende til gradvis større inddragelse som en kendt voksen og ind imellem ressource i undervisningen (Kristiansen & Kroghstrup, 1999), hvilket også gav adgang til elevers overvejelser under opgaveløsning. Observationerne blev dokumenteret i feltnoter, i relation til timens forløb, tilbudte aktiviteter, elevers reaktioner, lærernes stilladsering og øvrige interessante hændelser. De opfølgende refleksionsnoter dannede efterfølgende udgangspunkt for temaer, der blev diskuteret på refleksionsmøder med lærerne (Kemnis et al., 2014). I aktionsfasen (17 klasserumsobservationer) kombineredes feltnoter med videooptagelser. Der anvendtes to perspektiver: "video som linse", til en beskrivelse af kvalitative træk i et blik på undervisningen som helhed, et tændt kamera placeret et strategisk sted i klasserummet, suppleret med "video som linse eller forvrængende spejl", hvor kameraet blev brugt til at zoome ind på, hvad der skete i fx elevers gruppearbejde, til at forstå elevers handlinger og udtryk (Hansen & Carlsen, 2017). Også her korrelerede valgte temaer til yderligere behandling i det fælles dialogiske rum med refleksioner over klasserumsobservationerne.

For at opnå yderligere forklaringer på fænomener og hændelser fra observationerne blev begge faser afsluttet med semistrukturerede interviews af elever, og efter aktionsfasen ligeledes med lærerne. Interviewguiden struktureredes i tematiske forskningsspørgsmål oversat til hverdagsprog målrettet de to grupper for bedst at bidrage til tematisk viden og til en naturlig samtale (Kvale & Brinkman, 2015). Til at imødegå det skæve magtforhold mellem en voksen interviewer og et barn samt minimere fokus og pres på det enkelte barn gennemførtes elevinterview i grupper af fire elever.

### **Analyse af empiri**

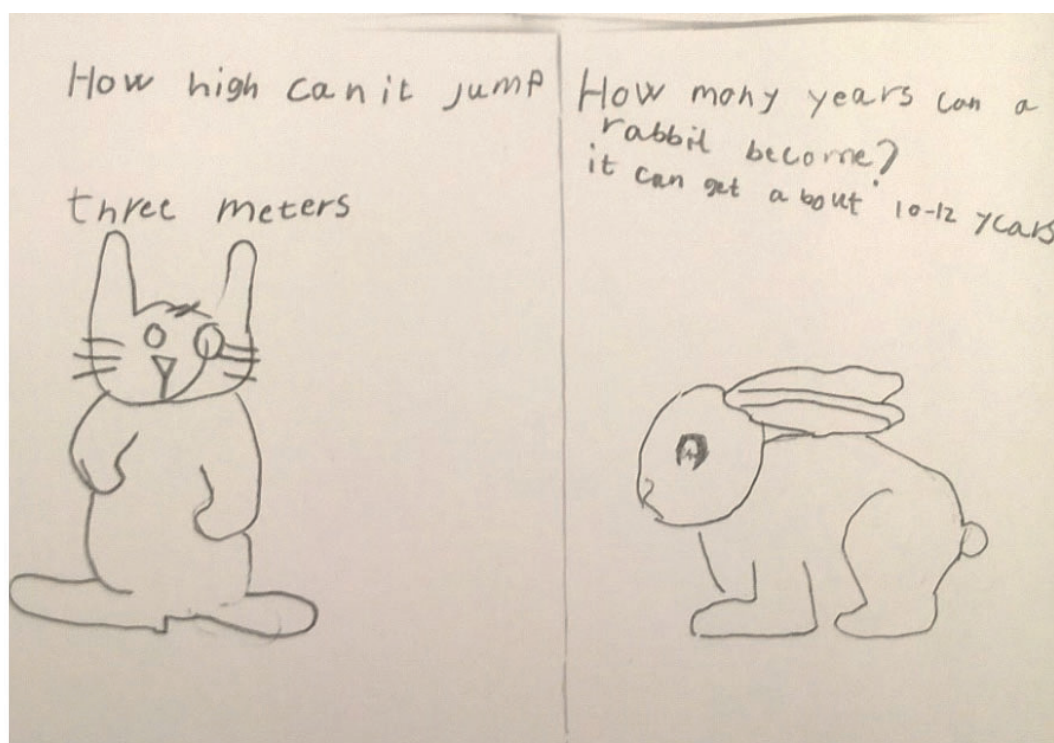
Til analyse af klasserumsobservationer, elevinterviews og lærerinterviews (analyse af refleksionsmøder ligger udenfor rammen af denne artikel) er anvendt tematisk analyse. En analysestrategi baseret på en *big Q*-tilgang, hvor mening er knyttet til kontekst i undersøgelsesprocessen, en organisk tilgang til kodning og temaudvikling, informeret af forskerens unikke standpunkt (Clarke et al., 2015). Derfor er analyseperspektivet deduktivt, informeret af forskerens egen teoretiske viden og eget syn på sproglæring, og intentionen er, som angivet i forskningsspørgsmålene, at forstå praksis og ydermere at generere ny viden og indsigt til brug i en diskussion af "en mulig rekonceptualisering af gældende indhold og metoder i engelskundervisningen på mellemtrinet". Kodningsprocessen er derfor informeret af et latent TA-fokus på de meninger, der ligger under overfladen af data, anta-

gelses m.m., under det umiddelbare semantiske niveau, samt en fortolkende tilgang, der forsøger at afkode den bagvedliggende mening bag de umiddelbare beskrivelser og udsagn (Clarke et al., 2015).

De sproglige analyser af elevprodukter, booklets fra rekognosceringsfasen og digitale bøger fra initiativfasen, er informeret af funktionel lingvistik (Halliday & Mathiesen, 2014; Derewianka, 2012) samt en diskursiv tilgang til sproglæring. Fokus er på, i hvor høj grad relevante sproglige ressourcer anvendes til meningsskabelse og interaktion i en given kontekst i elevteksterne (Gibbons, 2018; Derewianka & Jones, 2016).

## Disconnects i rekognosceringsfasen

I rekognosceringsfasen identificeredes både intracurriculære, intercurriculære og pædagogiske disconnects. Intracurriculære disconnects blev observeret i relation til organiseringen af input- og outputgenrer i undervisningen og de anvendte læremidler. Der var mange eksempler på sprogarbejde fra inputfasen uden eksplicit relation til det output, eleverne forventedes at skulle blive i stand til at producere. Et konkret eksempel var et forløb om dyr i et didaktiseret læremiddel. Outputgenren var små faktabøger om dyr (booklets), en genre, hvor viden reproduceres. Inputgenren var en narrativ, en kreativ, skabende genre om en fræk kænguru. Nogle få dygtige elever kunne implicit gætte sig til form og sprog. Men de fleste elever fandt opgaven meget svær, hvilket medførte stor frustration, uro, resignation og tab af motivation, selv om temaet indledningsvis havde fanget eleverne. Læreren brugte forskellige greb til støtte for eleverne, faktabøger på dansk på biblioteket, opfordring til at søge informationer om dyret m.m. Læreren syntes, hun havde gjort præcist, som læremidlet foreslog, og kunne ikke forstå, hvorfor det var så svært for eleverne. Vi fik afdækket, hvor praksis var uheldig (mangelende sammenhæng mellem input- og outputgenrer). Læreren forsøgte nu at redidaktisere læremidlet og stilladsere elevernes forventede output ved at producere en modeltekst, 'All about Cats'. Med udgangspunkt i denne og i dialog med klassen blev der formuleret relevante spørgsmål til at beskrive et dyr og udgøre en struktur for elevernes tekster. Alle elever kom nu i gang og fik, på nær to elever, produceret en booklet. Lærers supplerende stilladsring muliggjorde elevernes løsning af opgaven. Men de fleste elevprodukter bar præg af, at eleverne havde besvaret spørgsmålene (se figur 3) og ikke var i besiddelse af hverken viden, sprog eller kognitive processer til håndtering af ny viden for at kunne undersøge og beskrive en entitet i verden.



Figur 3. Uddrag fra elevprodukt, 'All about Rabbits'

De intercurriculære disconnects bestod af elevernes oplevelse af manglende sammenhæng mellem engelsk og de andre fag i skolen; eleverne ville gerne lære noget om noget på engelsk. Men især gav de udtryk for en oplevelse af manglende sammenhæng mellem engelskundervisningen i skolen og egne behov for at bruge engelsk i deres hverdagskontekst. Generelt var eleverne meget bevidste om vigtigheden af at lære engelsk: så man kan kommunikere med andre, der ikke taler det samme sprog som en selv, forstå engelske sange, blive bedre til at forstå engelsksprogede dokumentarer, som mange elever ser på YouTube, om bl.a. farlige dyr, at spille spil m.m. De fleste elever fra både 3. og 4. klasse var storforbrugere af digitale medier, ikke nødvendigvis med forældrenes viden eller velsignelse. De foreslog også, om man ikke i engelskundervisningen kunne inddrage noget mere fra medier, de benytter sig af i deres fritid, fx engelske sange.

Endelig identificeredes flere eksempler på pædagogiske disconnects. I starten af rekognosceringsfasen benyttede den ene lærer sig meget af at bede eleverne læse højt og oversætte. Eleverne i denne klasse var tilbageholdende med at lave egne hypoteser om sprogbrug. De havde en opfattelse af,

at danske og engelske ord passede sammen en til en, og at noget enten var rigtigt eller forkert.

Andre eksempler på pædagogiske disconnects var interaktioner med faste svarkategorier, mundtligt (IRF-mønster) såvel som skriftligt, der indirekte understøtter et curriculum af faste svarkategorier og ikke afspejler et kommunikativt og funktionelt syn på sprog. Dog blev der også observeret gode eksempler på fx mikrostilladsering. Især gjorde den ene lærer god brug af mikro-mådeskiftet, omarbejdning af elevsprog til mere registerrelevant sprog.

Elev: You can see the author's name on the number plates.

Læreren: Yes, that's right, you can see the author's name on the license plates.

I konsekvens af de identificerede disconnects blev vi på vores rekonceptualiseringsseminar enige om at udarbejde et aktionsinitiativ med fokus på:

- Makrostilladsering af vores undervisningsforløb med en gennemtænkt progression langs genre- og registerkontinuumet, struktureret ud fra *teaching-learning-cycles* fem faser (Derewianka & Jones, 2016): opbygning af feltet, guidet læsning, modellering og dekonstruktion af modeltekst, fælles konstruktion (af eksempeltekst) samt individuel/parvis tekstkonstruktion (outputgenre)
- Sproglig stilladsering af elevernes forventede sproglige output igennem analyse og dekonstruktion af modeltekster samt fælles konstruktion af eksempeltekst i outputgenren
- Anvendelse af klassesamtalen som stilladserende element til styrkelse af elevernes sproglige progression langs registerkontinuumet
- At arbejde med et meningsfuldt tema af relevans for elevernes livsverden, her 'My Hood' (neighbourhood), outputgenre: en beskrivelse af eget nabolag
- At arbejde med multimodale tekster i et digitalt medie.

## Temaer af betydning for kvalitet i engelskundervisningen

Med baggrund i KDA-faserne, rekognoscering, rekonceptualisering samt aktionsinitiativ, og med det formål at forstå, hvilke faktorer der er af betydning for engelskundervisningen og elevernes sproglæringsproces på mellemtrinet i de to klasser i projektet, førte den tematiske analyse frem til fem overordnede temaer:

1. Interaktionsmønstrene i klasserummet skal understøtte elevers mulighed for hypotesedannelse og -afprøvning.
2. Elevers sproglige progression understøttes af et funktionelt syn på sprog, sprog som meningsskabelse i en kontekst.
3. Veltilrettelagt stilladsering på både makro- og mikroniveau har betydning for elevers sprogtilegnelse og dannelsen af positive elevidentiteter.
4. En sprogundervisning med meningsfuldt indhold, hvor elever bliver anerkendt både kulturelt og som deltagere i en global videnskultur, er vigtigt for elevers motivation og syn på engelskundervisningen.
5. Digitale læremidler, didaktiserede, semantiske såvel som funktionelle, kan tilbyde andre former for stilladsering og er motiverende for eleverne som et af mange elementer i sprogundervisningen.

Kun de tre første temaer vil blive behandlet i denne artikel, eksemplificeret i nedslag fra den indsamlede empiri. Som forbehold for resultaternes generaliserbarhed skal desuden nævnes, at der i projektet kun deltog to lærere og to klasser, samt at vi kun gennemførte ét aktionsinitiativ.

### **Interaktionsmønstre til understøttelse af elevers sproglige hypotesedannelser**

I aktionsinitiativfasen er begge lærere opmærksomme på at benytte interaktionsmønstre, der understøtter elevernes sproglige hypotesedannelse. I klassedialoger forsøger lærerne ligeledes at undgå IRF-mønstre.

Den forventede outputgenre er en beskrivelse af 'My Hood' (mit nabolag). I et eksempel fra klasserumsobservationerne får eleverne i en af de indledende aktiviteter udleveret en collage med billeder af forskellige *hoods*, hvor de skal prøve at beskrive deltagere, processer og omstændigheder. Den ene lærer har lamineret collagen i A3-format for at give eleverne mulighed for at pege på collagen under arbejdet og bruge kontekstindlejret sprog. Eleverne arbejder først i grupper og skriver alle ord ind i et Google Doc, som deles med læreren. I lærerens instruktion understreges det, at brug af danske ord er tilladt, hvis det engelske ord er ukendt, lige som korrekt stavning ikke er vigtigt i denne fase. Læreren går rundt og hjælper eleverne med ord på engelsk, og alle elever er godt i gang med at tømme billedet og hjælpe hinanden med hypotesedannelser af, hvad ordene hedder på engelsk. En elev skal lige sikre sig, at man gerne må bruge et dansk ord, hvis man ikke kender det engelske, hvilket læreren bekræfter. I den opsamlende klassedialog er



fokus på at stilladsere konstruktionen af lange nominalgrupper, et vigtigt element i detaljerede beskrivelser. I klassedialogen er læreren opmærksom på at anvende en dialogisk tilgang og anerkende elevernes observationer, som hun kvalificerer yderligere ved at foreslå flere bestemmere og beskrivere før substantivet, og informationer i form af nedrangerede sætninger og præpositionsforbindelser efter. I interaktionen sker der et skifte i tid, idet eleverne skal referere, hvad de *har* observeret. Læreren hjælper med at begrebsliggøre elevernes observationer og dermed kvalificere elevernes sproglige hypoteser ved at rykke sproget til højre på mådeskontinuumet, til mere kontekstafhængigt og skriftsprogsagtigt sprog. I den efterfølgende lektion er elevernes bidrag blevet samlet i ét dokument og printet ud. Nu skal eleverne klippe nominalgrupperne ud og sætte dem på A3-collagen. Der tages udgangspunkt i elevernes bidrag, kvalificeret af læreren, og eleverne møder de samme ord og fraser mange gange. Alle elever er optagede af opgaven, der bliver diskuteret og forhandlet, og læreren siger flere gange: "Hold da op, der sker sproglæring nu".

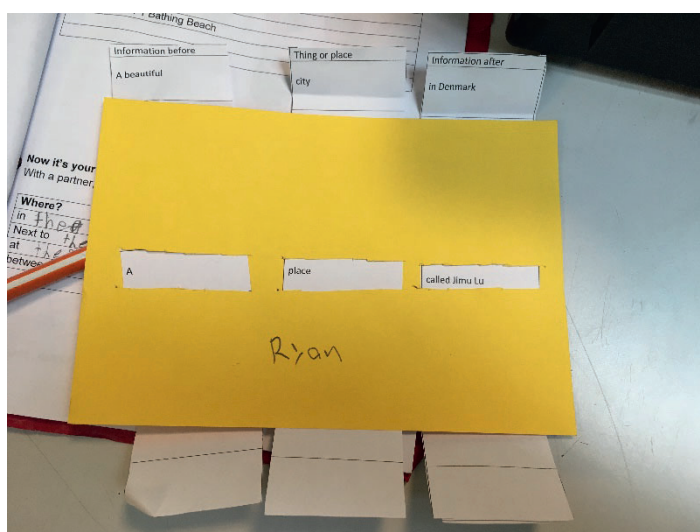
I den anden klasse arbejdes med den samme indledende aktivitet; men en anden opgavetype prøves også af. Efter arbejdet med collagen bliver eleverne sendt udenfor i grupper med mobiltelefoner. Eleverne skal finde nominalgrupperne, tage billeder og vise billederne til læreren. Aktiviteten forgår udenfor i dejligt solskinsvejr; men alle elever er *on task* og der udvises stor kreativitet med at visualisere nominalgrupperne. Også i denne aktivitet bliver der diskuteret og meningsforhandlet. I det efterfølgende elevinterview i denne klasse bliver aktiviteten fremhævet som god og meningsfuld.

Sammenlignes ovennævnte observationer omkring interaktionsmønstre med eksempler på mere IRF-prægede interaktionsmønstre fra rekognosceringsfasen, er der mange indikationer på mere sprogligt hypotesearbejde og dermed bedre sproglæring. Derudover oplevedes de mere dialogiske interaktionsmønstre som mere meningsfulde, engagerende og motiverende for eleverne.

### Sproglig progression og sprog som meningsskabende ressource i en relevant kontekst

Til dekonstruktionsfasen vælges en modeltekst om den amerikanske dreng Landry, der bor i Kina og i teksten beskriver sit "hood". Dekonstruktion og modellering er ud fra et topdown-perspektiv, fra indhold, tekststruktur, sætningsniveau til ordgruppeniveau (jf. figur 1). En vigtig kompetence i relation til præcise og nuancerede beskrivelser af entiteter i verden, her nabolag, er at

kunne 'pakke informationer' i lange detaljerede nominalgrupper og dermed kondensere mening og gøre teksten semantisk tættere. I et eksempel fra observationerne laver eleverne en "noun group maker". De får udleveret et stykke karton og skal klippe tre aflange huller samt et kopiark indeholdende nominalgrupper fra teksten opdelt i tre kolonner: "information before", "the thing or place", "information after". De tre kolonner klippes ud, og ved at trække de tre strimler frem og tilbage i hullerne i kartonet kan eleverne lave nye "noun groups" (figur 4). Igennem aktiviteten og den opfølgende klassedialog, hvor metabegreber om sprog som fx "adjectives" og "singular/plural" introduceres og repeteres, opnår eleverne en begyndende forståelse af nominalgruppers opbygning og funktion.



Figur 4. Noun group maker

Det er udfordrende for begge lærere at arbejde med sprog på denne måde. De er vant til at arbejde med delelementer i sprog, bl.a. ordklasser og syntaks, og ikke sprog som funktion. Især er bevægelsen frem og tilbage i niveauerne i det sproglige system, bl.a. mellem sætningsniveau og ordgruppeniveau, udfordrende.

I elevernes afsluttende beskrivelser i programmet Book Creator findes flere eksempler på, at elever har lært at konstruere nominalgrupper og kondensere mening. I 4. klasse, hvor de skriver deres allerførste sammenhængende tekst, kan man finde følgende eksempler fra to elever:

Elev 1: "A big yard that we call the square" (artikel og beskriver før substantiv og en nedrangeret relativ bisætning efter)

Elev 2: "A small supermarket called REMA1000" (artikel og beskriver før substantiv, infinit nedrangeret bisætning efter).

Fra 5. klasse følgende eksempler fra to elever:

Elev 1: "A small town with 5 inhabitants" (artikel og beskriver foran substantiv, præpositionsforbindelse efter)

Elev 2: "A small town called Bov near the German border" (artikel og beskriver før substantiv og infinit nedrangeret bisætning og præpositionsforbindelse efter).

Der er stor forskel fra elevernes booklets (i 4. klasse), hvor de besvarede lærerens spørgsmål, til deres 'My Hood'-beskrivelser, hvor nogle af eleverne ligeledes bruger enkelte domænespecifikke fagbegreber (fx "inhabitants") og har mere på hjerte end at svare på lærerens spørgsmål. Eleverne oplever generelt, at arbejdet med nominalgrupper har hjulpet dem i processen med egen tekstproduktion. Læreren, der under dyretemaet i 4. klasse oplevede stor frustration hos elever ude af stand til at producere det forventede output, giver udtryk for, at hun aldrig før har oplevet så høj grad af arbejdsro og motivation hos eleverne. På trods af enkelte eksempler på elever, der arbejder godt og engageret med delopgaverne, men ikke er i stand til at overføre det lærte til de afsluttende beskrivelser, er der hos flere elever indikationer på sproglig progression fra kontekstindlejret dagligdagssprog hen imod skriftsprog, kontekstreduceret sprog med større semantisk tæthed. Ligeledes opleves det meningsfuldt for både lærere og elever at arbejde med sprog til meningsskabelse i en relevant kontekst.

### Stilladsering på forskellige niveauer

I rekognosceringsfasen bruger den ene lærer et forløb om dyr fra et didaktiseret læremiddel som makrostilladsering, og hver enkelt times agenda skrives på tavlen, beskrevet i aktiviteter, fx "pages 36-37 in Textbook, animal booklets". Den anden lærer har tænkt en overordnet stilladsering for et arbejde med en billedbog, men ikke gjort dette eksplicit for eleverne. Hun har en fast og velfungerende struktur som indledning til hver time, "informal chat", der kontinuerligt udbygges, startende med dag og dato, senere vejret og årstiderne. I løbet af rekognosceringsfasen bevidstgøres begge lærere om vigtigheden af at italesætte undervisningens mål for klasserne, dog stadig mest mål i relation til aktiviteter og indhold, ikke i relation til elevernes forventede læringsudbytte.

I aktionsinitiativet bruges *teaching-learning-cycles* fem faser som underliggende model for den planlagte makrostilladsering, med en organisering

af aktiviteter og opgaver som en naturlig progression langs genre- og registerkontinuummet. I et forsøg på at tydeliggøre processen for eleverne er mål for forløbet formuleret, med udgangspunkt i registerkomponenterne felt, relation og måde organiseret som "learning about" (felt, domæne), "learning how" (kognitive processer) "and with whom" (individuel, par, gruppe, klasse), "learning how" (kommunikative færdigheder). Målene gennemgås i begge klasser i starten af forløbet, men bliver ikke brugt. Det er for abstrakt for elever i 4. og 5. klasse at forholde sig til sproglæring ud fra et metaperspektiv. Den tydelige makrostilladsering i organiseringen af opgaver og aktiviteter, der understøtter en fortløbende progression henimod beherskelse af den forventede outputgenre, opleves imidlertid som meget meningsfuld af både lærere og elever. I instruktionen af nye aktiviteter og opgaver er lærerne tydelige i dialogen med eleverne om formål i relation til outputgenren, ligesom de trækker tråde tilbage til allerede tilegnet viden. Det overordnede perspektiv er hele tiden tydeligt for eleverne, og igennem makrostilladseringen og lærernes kontinuerlige og dialogiske stilladsering bliver der således skabt god sammenhæng mellem input- og outputgenrer.

Et andet fokus i aktionsinitiativet er mikrostilladsering af lærernes dialoger med eleverne, både i små grupper og på klassen. Begge lærere bruger generelt mange forskellige måder til at forklare og visualisere betydning i dialoger med eleverne. Mikro-mådeskift til stilladsering af elevernes sproglige progression er imidlertid svært og kræver stort sprogligt overblik, men der er enkelte gode eksempler fra observationerne. Et eksempel er følgende dialog, hvor læreren siger: "In the country where I come from, we don't say a church tower, we say a steeple". Herefter lærer eleverne et lille rim, hvor de skal bruge hænderne som illustration: "Here is the church, and here is the steeple, open the doors and see all the people". Et fint og aldersrelevant greb til introduktion af et mere registerrelevant begreb, som eleverne straks er med på, og som flere går og øver sig på i løbet af timen. Derudover er der mange eksempler på mikrostilladsering af indhold, og ikke sprog, eller eksempler på instruktioner først givet på engelsk og derefter oversat til dansk. I mange tilfælde kan det fremme læring at trække på elevernes L1, men også dette skal foregå på baggrund af pædagogiske overvejelser og bevidste strategier for, hvornår det understøtter sproglæring.

I det afsluttende lærerinterview giver begge lærere udtryk for, at den planlagte makrostilladsering med fokus på sproglig progression og sammenhæng mellem input- og outputgenrer har været en øjenåbner for dem. Den ene lærer synes, "det har været rart med et længere forløb med en rød

tråd”, og giver udtryk for bekymring over den oplevede resignation hos nogle af eleverne i rekognosceringsfasen (booklets), som også tydeligt sås i klasserumsobservationerne, hvor flere opgaver og aktiviteter (fra det didaktiserede læremiddel) opfattedes som formålsløse og uden mening for eleverne. Den samme lærer problematiserer tematikken med den manglende sammenhæng imellem input og forventet output i didaktiserede læremidler, digitale såvel som analoge.

## Hvordan kan resultaterne bruges?

Ved at sammenstille resultaterne fra det kritiske blik på praksis og de oplevede disconnects i rekognosceringsfasen til forsøget på at imødegå disconnects i aktionsinitiativfasen (figur 5) gives et overblik over, hvordan de tre behandlede temaer har betydning for elevers sprogtilegnelse og sproglige progression.

Både undervisning og didaktiserede læremidler bør tage højde for, at anvendte interaktionsmønstre understøtter elevers mulighed for hypotesedannelse, ligesom en dialogisk og respektfuld tilgang til kvalificering af elevernes sproglige hypoteser ser ud til at give eleverne lyst til og mod på at kommunikere. Det ses også, at funktionel grammatik og et sprogsyn, hvor sprog er et middel til meningsskabelse i en situationel kontekst, understøtter elevers sproglige progression. Sprog skal anskues som en skatkiste af funktioner og muligheder til at udtrykke sig i verden og ikke blot som et finit system af regler for, hvad er rigtigt eller forkert. Endelig har makrostilladseringen af et forløb stor betydning for, om aktiviteter og opgaver giver mening for eleverne. I nærværende studie foreslås en stilladsering baseret på en progression langs registerkontinuumet, så eleverne får mulighed for at tilegne sig nødvendige sproglige ressourcer til at kunne producere sprog i den forventede outputgenre. Uanset hvilken model, er det vigtigt, at lærerne og evt. det didaktiserede læremiddel begrundet, binder opgaver og aktiviteter sammen og sikrer en rød tråd. Elever på mellemtrinet kan ikke reflektere på metaplan over læringspotentialer i en aktivitet, det skal læreren stilladsere. Alternativt er der risiko for, at elever oplever opgaver og aktiviteter som ligegyldige og fragmenterede, på bekostning af sprogilegnelse, sproglig progression og motivation for at deltage i undervisningen.

	Rekognosceringsfasen	Aktionsinitiativfasen
<i>Interaktionsmønstre i klasserummet skal understøtte elevers mulighed for hypotese-dannelse og -afprøvning</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Anvendelsen af primært IRF-mønstre som interaktionsform medfører et fokus på bestemte svar, og kun enkelte elever deltager i klassesamtaler. Der er få muligheder for kommunikation imellem elever indbyrdes.</li> <li>– En IRF-baseret interaktion understøtter ikke muligheder for elevers hypotese-dannelse og -afprøvning.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Lærernes fokus på dialogiske klassesamtaler, hvor de med udgangspunkt i elevers sproglige output rykker elevsprog til højre på mådeskontinuumet, kvalificerer og understøtter elevers hypotesedannelser.</li> <li>– Den dialogiske tilgang, bevidst brug af andre interaktionsmønstre og mindre fokus på korrekte svar fører til mere kommunikation i klasserummet som helhed.</li> <li>– Det øgede fokus på kommunikation og hypoteseafprøvning medfører for flere elever bedre motivation, engagement og kreativitet.</li> <li>– Flere elever opnår succes med hypoteseafprøvning.</li> </ul>
<i>Elevers sproglige progression understøttes af et funktionelt syn på sprog, sprog som menings-skabelse i en kontekst</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– En manglende sammenhæng imellem det sproglige arbejde og forventet outputgenre medfører en udfordring for læreren i at begrunde arbejdet overfor eleverne.</li> <li>– Manglende formål og retning har negativ indflydelse på elevernes engagement og motivation.</li> <li>– Sproglig progression, udvikling af sproglig bevidsthed samt udvikling af metasprog om sprog er begrænset.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Det anlagte top down-perspektiv, fra tekst til ordgruppe, og ligeledes sprog til menings-skabelse gør det sproglige arbejde relevant for eleverne.</li> <li>– Arbejdet med nominalgrupper, deres struktur og brug giver de fleste elever en forståelse af, hvordan man kan bruge detaljerede nominalgrupper til at kvalificere fx en beskrivelse.</li> <li>– At bruge hverdagssprog til introduktion af nominalgrupper (<i>information before</i> og <i>after</i>), er medvirkende til forståelse af en abstrakt sproglig struktur og giver grundlag for udvikling af metasprog om sprog.</li> <li>– Med elevernes sproglige progression og voksende sproglige bevidsthed får flere elever mulighed for at positionere sig som vidende deltagere i formidlingen af 'My Hood' og ikke kun som elever, der kan svare på lærerens spørgsmål.</li> </ul>
<i>Veltillægt stilladsering på makro- og mikroniveau har betydning for elevers sprogtilægnelse og dannelse af positive elevidentiteter</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Den manglende makrostilladsering af den forventede outputgenre og af forløbet som helhed afskærer nogle elever fra at opnå succes i undervisningen og muligvis, på sigt, dannelsen af positive elevidentiteter.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Makrostilladseringen af forløbet, baseret på en naturlig progression langs registerkontinuumet, giver alle elever mulighed for at opnå succes. Alle elever får produceret en tekst i den forventede outputgenre, flere af god sproglig og indholdsmæssig kvalitet.</li> <li>– Mikrostilladsering på det diskursive niveau er svært, men faciliterende for sprogtilægnelsen, når det lykkes.</li> </ul>

Figur 5. Oversigt over resultaterne inden for de tre behandlede temaer



## Konklusion

I artiklen afdækkes nogle faktorer af betydning for kvaliteten i engelskundervisningen og elevernes sprogtilegnelse på mellemtrinet i den danske grundskole, underbygget af andre forskningsresultater på området: vigtigheden af interaktionsmønstre, der understøtter sproglige hypotesedannelser, en undervisning, der understøtter elevers sproglige progression, og vigtigheden af stilladsering af undervisningen på flere niveauer. De erhvervede indsigter peger på flere områder, hvor en rekonceptualisering af gældende praksis og metoder ville kunne kvalificere didaktiske designs til engelskundervisningen på mellemtrinet.

## Referencer

- Blichfeldt, B.S., & Andersen, J.A. (2006). Creating wider audience for action research: learning from case-study research. *Journal of Research Practice*, 2(1).
- Clarke, V., Braun, V., & Hayfield N. (2015). Thematic Analysis. I: Smith, J.A. (red.), *Qualitative Psychology: A Practical Guide to Research Methods*, 3. udg. SAGE Publications.
- Cunningham, J. (2014). Action Research and Academic Discourse. I: Coghlan, D., & Brydon-Miller, M. (red.). *The SAGE Encyclopedia of Action Research* (s. 1-3). SAGE Publications.
- Daryai-Hansen, P., Søndergaard Gregersen, A., Revier, R.L., & Søgaard, K. (2015). Tidligere sprogstart: Forskningsanbefalinger og pædagogiske veje at gå. I: Søndergaard Gregersen, A. (red), *Sprogfag i forandring*. Samfundslitteratur.
- Derewianka, B. (2013). *A New Grammar Companion for Teachers*. PETAA.
- Derewianka, B., & Jones, P. (2016). *Teaching Language in Context*. Oxford University Press.
- Edelenbos, P., & Kubanek, A. (2009). Early foreign language learning: Published research, good practice and main principles. I: Nikolov, M. (red.), *The Age Factor and Early Language Learning*. Mouton de Gruyter.
- Enever, J. (red.) (2011). *ELLiE. Early Language Learning in Europe*. British Council.
- Fogh Jensen, B., & Jacobsen, S.K. (2020). Design af læremidler til engelskundervisningen på mellemtrinet. *LearningTech* (i peer review).
- Gibbons, P. (2018). *Bridging Discourses in the ESL Classroom* (2. udg.). Bloomsbury Academic.
- Given, L. (2008). Critical Action Research. I: Given, L. (red.), *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods* (s. 140-143). SAGE Publications.
- Graddol, D. (2000). English next: Why Global English may be the end of English as a Foreign Language. British Council. [https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/pub\\_english\\_next.pdf](https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/pub_english_next.pdf)
- Halliday, M.A.K., & Matthiessen, C. (2014). *Halliday's Introduction to functional grammar* (4. udg.). Routledge.
- Hansen, R., & Carlsen, D. (2017). Videoobservation – et empiriske blik på undervisning. *Studier i Læreruddannelse & -Profession*, 2(1), 47-72.
- Kemnis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014). *The Action Research Planner, Doing Critical Participatory Action Research*. Springer.
- Kristiansen, S., & Kroghstrup H.K. (2015). *Deltagende observation*. Hans Reitzels Forlag.



- Kvale, S., & Brinkman, S. (2015). *Interview – det kvalitative forskningsinterview som håndværk*, 3. udg. Hans Reitzels Forlag.
- Lin, A.M.Y. (2016). *Language across the Curriculum & CLIL in English as an Additional Language (EAL) Contexts*. Springer.
- Macaro, E. (2018). *English Medium Instruction*. Oxford University Press.
- Nikolov, M. (red.) (2009a). *The Age Factor and Early Language Learning*. Mouton de Gruyter
- Nikolov, M. (red.) (2009b). *Early Learning of Modern Languages: Processes and Outcomes*. Multilingual Matters.
- Schæffer, A.M. (2013). *Evaluering – engelsk 2. klasse 2012-2013*. <https://tidsskrift.dk/spr/article/view/26065/22937>
- Seidlhofer, B. (2011). *Understanding English as Lingua Franca*. Oxford University Press
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. I: Cook, G., & Seidlhofer, B. (red.), *Principle and Practice in Applied Linguistics: Studies in Honour of H.G. Widdowson*. Oxford University Press.
- Søgaard, K., & Andersen, N.S. (2014). *Evaluering af tidlig engelskundervisning i Danmark*. *Sprogforum* 58, 68-73. <https://tidsskrift.dk/spr/article/view/26065/22937>
- Tollan, L., & Beckmann, C. (2014). TESS – Tidlig Engelsk Sprog Start på Brøndby Strand Skole. *Sprogforum. Tidsskrift for Sprog- Og Kulturpædagogik*, 58. <https://tidsskrift.dk/spr/article/view/26057>
- Undervisningsministeriet (2019). Fælles Mål for faget engelsk. <https://emu.dk/grundskole/engelsk/faelles-mal>
- Videnskabs- og Undervisningsministeriet (2011). *Sprog er nøglen til verden. Anbefalinger fra arbejdsgruppen for uddannelse i fremmedsprog*. Rapport.
- Wood, D.J., Bruner, J.S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, 17(2), 89-100.
- Aagard Nielsen, K. (2012). Aktionsforskningens historie: På vej til et reflektivt akademisk selskab. I: Duus, G., Husted, M., Kildedal, K., Laursen, E., & Tofteng, D. (red.). *Aktionsforskning. En grundbog* (s. 19-38). Samfundslitteratur.