

---

# Når lærerstuderende øver sig i engelsklærerfaglig opmærksomhed på læreruddannelsen

Hanne Fie Rasmussen og Solveig Gaarsmand

---

## Resumé

Dette studie viser, hvordan lærerstuderende tilegner sig fagdidaktiske begreber i tre forløb, hvor de bemærker, beskriver, forklarer og forudsiger ud fra videosekvenser af engelskundervisning. Ved at analysere tre engelskfaglige kerneområder, kommunikation, interkulturel kommunikativ kompetence (fremover ICC) og grammatik i kontekst, udvikler de lærerstuderende kompetencer til at genkende og reflektere over alle tre kerneområder. Dog har de størst fokus på kommunikation. Studiet viser tegn på progression både inden for hvert forløb og fra forløb til forløb. Det er tydeligt, at langsommeligheden i hvert forløb er et vigtigt element for udviklingen af deres spirende fremtidige identitet som engelsklærere.

## Nøgleord

video, noticing, kommunikation, læreruddannelse, engelskfaget

## Abstract

This study shows how student teachers develop their English subject terminology during three sessions in which they notice, describe, explain and predict video clips of sequences of teaching in English. By analysing three core practices, communication, intercultural competence and grammar in context, the teacher students develop their competences in recognizing and reflecting on all three core practices. However, they seem to have the main focus on communication. The study shows signs of progression both within each session and from session one to three. It is obvious that the slow processing during each session is an important factor for the development of the sprouting future teacher identity.

## Keywords

video, noticing, communication, teacher education, English

## Indledning

*Noticing* er et kernebegreb i lærerarbejdet, i læreruddannelsen og i engelskfagets fremmedsprogsdidaktik. Selvom *teacher noticing* fremhæves som en afgørende del af en lærers professionelle praksis (Dindyal et al., 2021), er det sparsomt med forskningsbaseret viden om, hvordan engelsklæreres lærerfaglige opmærksomhed udvikles i læreruddannelsen. Ved at lade de studerende arbejde med noticing, når de ser videoer af engelskundervisning, vil vi i dette studie undersøge, netop hvordan studerende udvikler “noticing” i læreruddannelsens engelskfag med videoklip som kilde til at observere praksis (Gaudin & Charliés, 2015). En del studier har peget på videoklip af undervisning som en hensigtsmæssig måde at tilgå undervisning i læreruddannelsens fag. Videoklip anses for at have et potentiale i forhold til at approksimere skolepraksis (Blomberg, 2014) og muliggøre for lærerstuderende at få realistiske forestillinger om, hvordan det faktisk er at være engelsklærer.

I dette studie har vi afgrænset os til at se på tre engelsklærerfaglige kerneområder: engelsk som målsprog/kommunikation, ICC og grammatik i kontekst, når de studerende beskriver, analyserer og fortolker videooptagelser af engelskundervisning fra grundskolen. Vores forskningsspørgsmål lyder:

*Hvilke fagdidaktiske refleksioner over hhv. engelsk som målsprog, interkulturelle kompetencer og grammatik i kontekst kan iagttages i lærerstuderendes interaktion med videoklip af engelskundervisning i grundskolen?*

## Tidligere studier i engelsklærerfaglige kerneområder

Noticing spiller en dobbeltdidaktisk rolle for engelsklærerstuderende. Samtidig er noticing også en kompetence, de skal udvikle som engelsklærere i forhold til at undervise deres elever, og en kompetence, deres elever skal stilladseres til at udvikle for at lære engelsk. Schmidt (2010) giver udtryk for, at elevers noticing er en forudsætning for, at de bevidst lærer et fremmedsprog.

Det ‘særlige’ ved engelsklærerfaglighed kan indkredsnes med begrebet *teacher noticing* (Dindyal et al., 2021), som dækker over det at observere og ræsonnere over undervisningssituationer på en professionel måde. Der eksisterer et veludviklet forskningsfelt i relation til noticing som en enten almen-didaktisk eller særlig matematikdidaktisk lærerfaglig kompetence. Kun få studier har undersøgt, hvordan disse kompetencer bliver til hos lærerstu-

derende, der skal undervise i engelsk som fremmedsprog (Barahona et al., 2021; Williams, 2012; Schmidt, 1990). Yderligere foreslås en vending mod at gøre læreruddannelsens fremmedsprogsundervisning mere praksisorienteret (Davin & Troyan, 2015; Pang, 2018), det vil sige undervise i fremmedsprog på læreruddannelsen på måder, der ikke blot forbereder til praksis, men som også inkluderer øvelser, hvor de lærerstuderende ikke lærer om lærerpraksis, men i lærerpraksis. En tilgang til at bringe praksis ind i læreruddannelsen kan findes i pædagogik, der centrerer sig om lærerhandlinger af særlig betydning for undervisning i engelsk som fremmedsprog. Her tales fx om *core practices* (Grossman et al., 2009) eller *high-leverage teaching practices* (Troyan et al., 2013; Davin & Troyan, 2015; Glisan & Donato, 2017). Disse studier fremhæver, at når nogle læreropgaver udpeges som særligt vigtige, bliver det muligt at tildele dem et særligt fokus i læreruddannelsen. Det kan gøres ved at bryde den komplekse lærerpraksis ned i mindre dele, der nu kan øves og dermed approksimere praksis (Grossman et al., 2009). Troyan et al. (2013) foreslår tre kerneopgaver: 1) at bruge målsproget udførligt i undervisningen, 2) at opbygge og vurdere elevernes forståelse af sproget og 3) undervise grammatik i meningsfulde sammenhænge, dvs. i kontekst. I 2017 udpegede Glisan & Donato en række konkrete læreropgaver som særligt vigtige i forhold til at sikre brugen af målsprog og dermed sikre, at eleverne får mulighed for at møde fremmedsproget – her engelsk. De læreropgaver, de peger på, er: facilitering af målsprogsforståelighed, etablering af et trygt fællesskab for samtale i klasseværelset, stilladsering af elevernes møde med autentiske engelsksprogede tekster. Tidligere studier af L2-engelskundervisning har udpeget en række læreropgaver som særligt essentielle i forhold til elevers tilegnelse af engelsk. Det at bringe engelsk, altså målsproget, i spil fremhæves igen og igen som en af lærerens vigtigste opgaver (fx Troyan et al., 2013; Glisan & Donato, 2017; Barahona & Davin, 2021). Samtidig har flere studier af lærerstuderende vist, at de erfaringer og værdier, de studerende har allerede inden de starter læreruddannelse og særligt deres tidligere skoleerfaringer, er afgørende for det syn på lærerprofessionalisme, de udvikler (Trávníčková, 2021; Stenberg et al., 2014).

## Dilemmaer i engelsklærerstudiet

Når studerende på læreruddannelsen starter med faget engelsk, har de en rygsæk med sig af de erfaringer, de har fra grundskole og gymnasial ungdomsuddannelse. Når de ved studiestart bliver spurgt om, hvor meget de

talte engelsk i undervisningen, fortæller de, at meget af undervisningen foregik på dansk, især grammatikundervisningen. Dette er i modstrid med forventningen om, at de som lærere skal kunne gennemføre kommunikation på engelsk i alle aspekter af faget. Derudover viser en ny undersøgelse, at de studerende vægter almenpædagogiske spørgsmål om elevers adfærd og motivation i højere grad end engelskfagdidaktiske perspektiver (Gustenhoff et al., 2023). Sammenholdt med Rand (2020): "Jeg lærer ikke engelsk af at snakke dansk" ser det ud til, at der er tendens til at tale dansk, når der gives informationer eller undervises i grammatik. Hun konkluderer, at der kan være tale om en vanesag og tradition for at tale dansk i engelskundervisningen særligt i forhold til instruktioner og grammatiske forklaringer. Det vil sige, at der tilsyneladende ikke er sket de store ændringer i engelskundervisningen i forhold til engelsk som kommunikationssprog siden EVA (2003) foretog en undersøgelse for 20 år siden, der påviste, at der tales for lidt engelsk i folkeskolens engelskundervisning.

Det er i den ramme, kerneområderne for vores studie er valgt. Udfordringen på læreruddannelsen er det dobbeltperspektiv, undervisningen har: De lærerstuderende skal både have viden om forskning og anvende den i deres undervisning af elever.

## Teori i tre engelsklærerfaglige kerneområder

I det følgende redegøres der for, hvilke teorier med relevans for de tre kerneområder engelsk som målsprog/kommunikation, ICC og grammatik i kontekst, de studerende er blevet præsenteret for undervejs i deres engelsklæreruddannelse.

### Kommunikation

Engelskfaget bygger på et kommunikativt, funktionelt læringssyn. Målet er, at eleverne skal bruge sproget mest muligt og derigennem være med til at udvikle deres sprog og kultur (Rhéaume et al., 2021). Derfor er det vigtigt, at eleverne føler sig trygge og tør være *risk takers* (Slavkov & Séror, 2019) i engelsk, så eleven ikke udvikler, hvad Krashen kalder et affektivt filter (1982, 2009), hvilket kan forstås som en følelsesmæssig tilstand, som hindrer eleven i at kommunikere på engelsk. Sprogtilegnelsesprocessen går gennem noticing-input til brug af sproget (Zhang, 2022). van Es (2021) mener, at det ikke er tilstrækkeligt at få eleverne til at *notice*, men at læreren skal tage udgangs-

punkt i den viden, eleverne har, og benytte sig af inferens for at opnå maksimalt læringsudbytte. Hun forbinder noticing med autonom undervisning, hvor læreren er opmærksom på elevernes personlige baggrundsviden og er i stand til at reflektere over årsager til elevernes ideer og derudfra stilladsere elevernes fortsatte udvikling. Forudsætningen for kommunikation er, at eleverne tilegner sig et ordforråd og bliver bragt i situationer, hvor de kan anvende ord i den rette sammenhæng. Ordforrådet tilegnes gennem input-output og interaktion samt den hypotesedannelse, der opstår, når man forsøger sig med sproget. Long påpeger (i Bjerre & Ladegaard, 2013), at hypotesedannelsen især foregår gennem interaktion, hvor eleverne gennem forhandling om betydningen af kommunikationens indhold bliver tvunget til at gøre nye forsøg på udsagn, indtil modtageren har forstået, hvad samtalepartneren mener.

Færdigheder i at bruge ord kan deles op i receptive og produktive, hvor de receptive er evnen til at lytte og læse, og de produktive er det at tale og skrive (Gibbons, 2015). Stæhr (2015) beskriver desuden tre faser, som en elev gennemgår, før eleven er i stand til ikke kun at forstå ord receptivt ved lytning og læsning, men også produktivt, når eleven selv taler eller skriver. Eleven er i denne proces samtidigt gået fra at have bredt kendskab til et ord til at have kendskab i dybden og kan nu anvende ordet in situ. Det er lærerens opgave at rammesætte og understøtte elevers arbejde med interaktion ved brug af forskellige teksttyper og modaliteter og gennem varierede opgaver som f.eks. *warm-ups* og forskellige typer af tasks (Pedersen, 2015). Hensigten med sådanne opgaver er at udvikle elevernes evne til at vælge det ordforråd, der er passende at anvende i forskellige autentiske situationer. Det kræver således mere end et ordforråd at kunne kommunikere flydende.

## ICC

De interkulturelle færdigheder, der har vundet udbredelse som *21st century skills* (Berthelsen, 2016), har været meddefinerende for forståelse af ICC som kritisk tænkning, samarbejde, kommunikation og kreativitet (*the four Cs*). Byram (1997), Byram et al. (2002), Byram & Fleming (2019), Risager & Svarstad (2020) indkredser yderligere ICC som engelskfagligt kerneområde. Byram er optaget af sprogets dannelsesbidrag gennem udvikling af ICC. Han og andre har foreslået, at fremmedsproglærere må være opmærksomme på, at sprogfaget ikke blot handler om at tilegne sig selve sproget, men også at bruge sprogfaget i mødet med andre kulturer, hvor kultur skal

forstås bredt. Sprogundervisningen skal således være med til at udvikle elevernes ICC og forberede dem til at kunne begå sig i mødet med mennesker fra andre kulturer og opleve det som en berigelse (Byram et al., 2002). Man kan sige, at den interkulturelle kompetence gør lærere bevidste om engelsk som et dannelsesfag, der klart handler om tilegnelse af sprogfærdigheder, men også om værdier og om identitetsdannelse (Byram & Fleming, 2019). En form for dannelse, der jf. Byram & Fleming repræsenterer et mangfoldigt blik på, hvad uddannelse skal indeholde “including notions of learning and becoming, self-development, critical reflection and inclusivity” (2019, s.20), samt “...an emphasis on the dynamic and the creative, with reference made to “insight”, “understanding” and “criticality”” (s. 19). Også Svarstad & Risager (2020) betoner de dannelsesdimensioner, der ligger i faget engelsk. For dem handler interkulturel læring ikke blot om det at forstå andre og sig selv. Det interkulturelle har også “et dannesepotentiale, der rækker ud over det sprog og de kulturer, der forbindes med sproget, til også at handle om elevens egen identitet” (s. 138). Som engelsklærer skal man være bevidst om at skabe et trygt miljø for eleverne, hvor de føler sig forstået, set og anerkendt af såvel lærer som andre elever for at turde kommunikere på målsproget. At skabe det rum handler i høj grad om at bruge ICC i praksis, jf. hvad Byram og kolleger siger om *self-development* og *inclusivity*. Derigennem forbindes begreberne kommunikation og ICC.

På læreruddannelsen er forløbet med ICC placeret som det sidste. For at kompensere for dette har de studerende i hele forløbet arbejdet med *warm-ups* med forskellige interkulturelle emner, men den teoretiske baggrund bliver de først bekendt med i det sidste forløb.

## Grammatik i kontekst

Til at indkredse det engelskfaglige kerneområde grammatik i kontekst indtager vi Rod Ellis (2006). Han betegner grammatikundervisning som mere end et teknisk delelement i den samlede sprogundervisning, det er også et middel til en dyb sprogforståelse og et skridt på vejen mod selv at kunne anvende sproget. Grammatikundervisning kan ikke udelukkende basere sig på indlæring af regler, men må kobles til en kontekst ved at skabe forbindelser mellem elevers arbejde med grammatik og autentisk, meningsfuld kommunikation. Det er vigtigt, at studerende bliver bevidste og kan anvende nyere forskning på området, ikke mindst i lyset af Gustenhoff et al.’s under-





søgelse (2023), der viser, at studerende har ”markant fravær af egentlige fagdidaktiske refleksioner” (s. 84). Et andet studie, Grammar3 (Kabel et al., 2019), har undersøgt, hvordan undervisningen i grammatik foregår i dag. Projektet viser, at der for det første undervises meget lidt i grammatik, og for det andet, at grammatikundervisningen i overvejende grad ikke kontekstualiseres. I opfølgende artikler (Kabel et al., 2023) forklarer forskerne bag rapporten, at det er vigtigt at undervise grammatik i kontekst, hvis det skal understøtte et kommunikativt sprogsyn. Her er det lærerens opgave at planlægge undervisningen, så eleverne sættes i situationer, der for dem opleves som virkelighedsnære og meningsfulde (Kabel et al., 2023). Grammar3 viste yderligere, at grammatikundervisning oftest foregår på dansk, hvilket bryder med ønsket om at holde sig til engelsk som målsprog i undervisningen. Grammatikundervisning på dansk i engelsktimer er desuden en ulempe for elever, som ikke har dansk som modersmål. Det er grunden til, at de studerende skal gøres i stand til at bruge *translanguaging* i engelskundervisningen.

## Translanguaging

*Translanguaging* dækker over det, at der er flersproget kommunikation i et flersproget samfund, hvor der sker en brobygning fra kendt til ukendt viden, og hvor alle elevers sproglige ressourcer inddrages (Holmen & Thise, 2021). Det er en opfordring til at skabe synergier på tværs af skolens sprogundervisning. Når der skabes synergi på tværs af modersmålsundervisning og engelsk som fremmedsprogundervisning, kan det hjælpe elever til hurtigere at ”genkende elementer i nye sprog” (s. 38) og gøre det muligt for dem at ”overføre sproglige elementer og strategier” (s. 38).

Grammar3-undersøgelsen fandt, at der aktuelt ikke foregår nævneværdig transfer af viden mellem skolens forskellige sprogfag (Kabel et al., 2019). Den sprogviden, eleverne har fra f.eks. dansk eller andre modersmål end dansk, bliver ikke inddraget i engelskundervisningen, dvs. at lærerne ikke tager udgangspunkt i den forhåndsviden, eleverne har. Holmen & Thise (2021) fremhæver, at læreren skal inddrage såvel elevernes sproglige som kulturelle mangfoldighed i undervisningen, hvis eleverne skal føle sig anerkendt og udvikle en positiv identitet, som er med til at danne dem som samfundsborgere, og som har betydning for deres trivsel og uddannelsesparathed.

## Empiri og data

Empirien til nærværende studie er indsamlet i forbindelse med gennemførelsen af tre forløb i engelskundervisningen, inspireret af Learning to Notice, Teacher Noticing (van Es & Sherin, 2002, 2021; Dindyal et al., 2021) og den vekslen mellem at beskrive, forklare og forudsige, som er foreslået i andre studier af Learning to Notice i læreruddannelsen (Seidel & Stürmer, 2014). Som det er sædvanligt i Learning to Notice-forløb, inkluderede alle tre forløb videoklip af grundskoleundervisning. Der er inddraget følgende data (se figur 1).

Figur 1. De tre undervisningsforløb

	Dato	Video	Empiri
Forløb 1	20.05.2022	Ukendt lærer og elever	Studerterprodukter: Gruppesamtaler (n=5 transskriberede lydfiler) Messy Maps (billedfiler) Beskrivelser af videosekvenser (n=5 tekstfiler)
Forløb 2	29.11.2022	De studerende selv	Studerterprodukter: Gruppesamtaler (n=5) (audiofiler og transskriptioner) Præsentationer af beskrivelser, forklaringer og fortolkninger (videoptagelser og transskriptioner) Skriftlige beskrivelser af intentionen med deres undervisningsforløb
Forløb 3	28.03.2023	Ukendt lærer og elever	Studerterprodukter: Gruppesamtaler (n=5 transskriberede lydfiler) Messy Maps (billedfiler)

I forløb 1 og 3 har de studerende analyseret engelskundervisning med ukendte lærere og elever, mens forløb 2 var en analyse af et videoklip af engelskundervisning (selvvalgt tema indenfor interkulturalitet), de studerende selv planlagde og gennemførte. Forud for forløbene er de studerende blevet undervist i både engelsk som målsprog, ICC og grammatik i kontekst, og det er på baggrund af denne engelskfaglige viden, at de studerende blev bedt om at analysere videoklip af engelskundervisning i tre forløb. De tre forløb blev gennemført på de studerendes 2. og 3. semester på læreruddannelsen. Der var i alt 23 studerende på holdet, der var startet på læreruddannelsen i september 2021, og som alle havde valgt engelsk som første undervisningsfag.





## Analyselstrategi og metode

De studenterprodukter, der udgør studiets primære empiri, er transskriptioner af gruppesamtaler og skriftlige produkter, mens Messy Maps og videofiler indgår som sekundær empiri. De skriftlige produkter blev indledningsvist læst i deres fulde længde af begge forfattere, som herefter gennemførte en første analyse struktureret efter hhv. de tre forløb og i tæt dialog med de udvalgte teorier og de tre kerneområder. Der var således tale om det, Nielsen og Pedersen (2001) har beskrevet som en abduktiv fortolkningsproces, hvor forfatterne gennem fælles refleksion søger at forstå de koblinger mellem forståelser, teoretiske og erfaringsbaserede begreber og den konkrete undervisningssituation, der er i de engelsklærerstuderendes produkter.

Herefter genlæste forfatterne materialet for at udpege steder, der forekom repræsentative for de fortolknings, forfatterne var kommet frem til i den første fortolkningsproces. Igen diskuterede forfatterne i fællesskab de udpegede empiribidder med hinanden mhp. at meningskondensere indholdet. Herefter blev den udpegede empiri sat sammen i tre cases, der på forskellig vis demonstrerer, hvordan de tre kerneområder tematiseres i de studerendes samtaler og beskrivelser. I udvælgelsen af cases har vi prioriteret at præsentere en case fra hvert af de tre forløb med fokus på det, Flyvbjerg (2011) benævner en informationsorienteret udvælgelse. De fokuseringer, der er valgt i den enkelte case, er udpeget på tværs af den samlede empiri, samtidigt med at vi har prioriteret at skabe sammenhæng og forståelse. De studerendes samtaler er derfor ikke gengivet 1:1 i casene, som de foregik i virkeligheden. Der er tale om konstruerede cases, som er skrevet med den hensigt at få alle de dele af samtalerne med, som forekom at være de vigtigste for at kunne besvare artiklens forskningsspørgsmål. Vi har dog valgt at bibeholde samtalerne på det sprog, de studerende benyttede. Selvom de lærerstuderende blev opfordret til at gennemføre undervisningens øvelser på engelsk, så er der, som empirien viser, både blevet talt på engelsk og på dansk. Flyvbjerg (2010) har fremhævet, at casestudier kan bidrage med en dybde, som ellers kan være svær at opnå. De tre cases er derfor skrevet i en narrativ tone mhp. at vise den mangfoldighed i perspektiver, som empirien indeholder (Flyvbjerg 2011). De studerende er anonymiseret med fiktive navne. Hver case er efterfulgt af en analyse af de engelsklærerstuderendes noticing af lærerens intentioner, lærerens didaktiske muligheder og af betydningen af lærerens didaktiske valg for eleverne samt analytiske betragtninger af de bevægelser, casen viser, og overvejelser om betydningen af videoklippets indhold.

## Case et

Det er fredag, og 23 studerende er klar til engelskundervisning. I dag skal de for første gang gennemføre et Learning to notice-forløb. Det videoklip, de ser, er fra engelsk i en 6. klasse, der arbejder med grammatik. Efter at have set videoklipet i fællesskab arbejder de individuelt med at beskrive en selvvalgt sekvens i klippet. De bliver bedt om at vælge et sted, hvor de mener, at læreren støtter eleverne i at lære grammatik. Herefter arbejder de videre med klippet i deres studiegrupper. Emma, Jonas, Cille og Christian fra gruppe fem diskuterer lærerens brug af hhv. engelsk og dansk. Emma siger: "Altså, lige så snart læreren snakkede dansk og beskrev verberne, så mistede eleverne ligesom fokus." Hun holder en kort pause og fortsætter så:

*Jeg tror, det er, fordi at de ikke fandt det interessant, at hun beskrev det på dansk, når de har engelsk. Jeg tror, at hvis læreren ligesom sagde det på engelsk, så ville eleverne finde det mere interessant og mere udfordrende og måske prøve at deltage mere.*

Jonas nikker og siger: "Der var flere, der sad med ryggen til eller begyndte at lave noget andet." Det har Cille også bemærket: "Ja, de sad jo og snakkede med sidemakkeren." De nikker. Så spørger Christian:

*Ja, hvad kan grunden mon være til, at der kun er fire af eleverne, der deltager aktivt? Kan det være at, at de måske ikke alle er lige trygge i grammatikken? Altså, det der med at få differentieret undervisningen, så man både hjælper dem, der måske ikke er så trygge ved engelsk, men samtidig også får udfordret de dygtige elever?*

Gruppen sidder lidt i stilhed, så er det Jonas der byder ind:

*Altså, hun skiftede fra engelsk til dansk, lige så snart hun skulle til at forklare eleverne om de opgaver, de skulle i gang med. Hun startede ud med at sige, at de skulle hente deres bøger, og hvad de snakkede om sidste gang, og det gjorde hun jo på engelsk. Men da hun så gik i gang med grammatikken, så blev det bare på dansk.*

Cille supplerer: "Jeg tænkte, at når hun snakkede om nutid og datid, så kunne hun jo godt have brugt de engelske ord. Men jeg ved jo ikke, om de er blevet præsenteret for de engelske ord for nutid og datid." Christian siger:

*Jeg synes egentlig, det var en fin måde, at hun ligesom laver en overgang fra den danske grammatik til den engelske grammatik. Så kunne hun måske godt sige "Kan I huske, hvad datid hedder?" Eller hun kunne godt sige "datid" på dansk og så nævne det på engelsk. Så hun ligesom kobler de to sammen, altså så de kommer over på engelsk.*

Christian kigger på de andre i gruppen og siger: "Jeg synes, hun virker til at være en god lærer med en god relation." Ved den afsluttende plenumopsamling siger Emma:

*We chose to focus on the input-output hypothesis. It says that if she – the teacher – speaks Danish, we see that no output is gained in English. Instead of speaking in Danish, she could use simple English and thereby gain more output.*

## Studerendes noticing i case et

Case et viser stor optagethed af lærerens brug af hhv. engelsk og dansk. De studerende lægger mærke til, at læreren – når hun træder uden for undervisningens typiske engelskfaglige indhold, fx ved introduktionen til timen, eller hun giver eleverne informationer – taler dansk i stedet for engelsk. Samtidig undrer de sig over, at læreren vælger at bruge en sætning på dansk i den engelske grammatikundervisning. En studerende fremhæver det som værdifuldt, at læreren veksler mellem modersmål og målsproget og betegner hende som en 'god' lærer, men de øvrige studerende i casen er kritiske overfor, at læreren bruger dansk. De overvejer, om lærerens hensigt kan være at få alle elever til at forstå grammatikken, eller om læreren kompenserer, fordi eleverne endnu ikke har lært de grammatiske udtryk på engelsk.

Når det kommer til de studerendes opmærksomhed på lærerens didaktiske muligheder, så kommer de med flere forslag:

- anvende mere simple engelske ord (i stedet for danske)
- introducere til kernebegreber – fx nutid og datid på forhånd
- agere som rollemodel (så eleverne hører læreren tale engelsk)
- differentiere undervisningen.

Alle disse forslag er relevante og konkrete. I det sidste forslag om at differentiere undervisningen viser casen ikke, hvordan de studerende forestiller sig det kan gøres.

Når det kommer til overvejelser om, hvad lærerens didaktiske valg kan få af betydning for eleverne, så ser vi, hvordan de studerende er optaget af lærerens brug af dansk for forskellige elevgrupper. De foreslår, at det ville have en positiv effekt på både motivation og faglighed hos de stærkeste elever, hvis læreren kun talte engelsk. De overvejer, om de fagligt svageste elever er utrygge ved at bruge målsproget, og finder, at det er hensigtsmæssigt at differentiere undervisningen, både for at give tryghed og for at udfordre fagligt stærke elever. En studerende er optaget af miljøet i klasserummet, hvilket kan ses som en opmærksomhed på ICC og forståelse for betydningen af at være respektfuld og anerkendende over for andre. Omend opmærksomheden ikke ser ud til at knytte sig til fagbegreber.

Selvom de studerende er blevet bedt om at kigge efter, hvordan læreren stilladserer elevernes grammatikundervisning, så viser casen, at de i det første Learning to Notice-forløb er meget opmærksomme på kerneområdet kommunikation. De trækker på teori om engelsk som målsprog til at reflektere over, at læreren ikke giver eleverne input på engelsk, når hun vælger at tale dansk. De finder frem til, at eleverne ikke kan kommunikere på engelsk uden først at have mødt det i en receptiv kontekst. Casen viser, at de studerende kender til input-output-hypotesens forståelse af sprogtilegnelse, og at de anvender den, når de forklarer undervisningen. De er optaget af lærerens og elevernes kropssprog, hvor det at læreren har et 'tydeligt' kropssprog, genkendes som positivt. De er også opmærksomme på elever, der vender ryggen til, og genkender det som et tegn på, at eleverne ikke deltager i undervisningen. De studerende noticer ikke, at læreren tilsyneladende underviser i grammatik uden en tydelig kontekst. De viser en god bredde i brugen af fagsprog, mens det er sværere at vurdere brugen i dybden.

Det er også værd at bemærke, at videoklippet viste grammatikundervisning med en lærer, der talte dansk i store dele af det. Det kan være grunden til, at de studerendes i meget begrænset omfang noticer ICC.

## Case to

I november skal engelskholdet igen arbejde med videooptagelser af engelskundervisning. Denne gang er videoen fra deres egen undervisning, hvor rammen var, at temaet skulle være relevant for udvikling af ICC. Grupperne skal vælge et kort klip ud, som de vil bruge i en Learning to Notice-analyse. I casen følger vi Elias, Karl og Gustav fra studiegruppe to's overvejelser. Elias foreslår: "I guess our focus area could be, student participation. Because it's

very interesting to see how the relationship builds up.” Elias ser på den del af videoen, han kalder for klip to: “In clip two, I would say, the pupils seem a bit more comfortable actually. They started talking to each other immediately when we asked them to. So, they were pretty welcoming. In the first clip they were more quiet.” Elias tøver, og Gustav fortsætter: “They must have a good relationship in the class.” Elias nikker og siger:

*I was thinking of ‘motivation’. In terms of how we, in the clip, try to motivate the pupils. In the first clip, where we are asking them what they know about the movie, we are clearly hoping that they will try to speak in English. We showed them movies that we figured they would already know, hoping that that could motivate them.*

Gruppen diskuterer deres valg om at vise eleverne netop de film, de brugte. Karl siger: “I feel we succeeded in choosing the right movies. For example, when they got to talk about a certain Marvel film, they added something to it, because they were familiar with it.” Gruppen husker, hvordan flere af eleverne på forhånd kendte Disneys film *Frozen*, som var en af dem, der blev brugt i undervisningen. Gustav bemærker: “Because, when we included the movie *Frozen*, we appealed to their preknowledge.” Karl kommer i tanke om, at de brugte en Marvel film i deres undervisning, som: “Yeah, a lot of the boys were in too.” Gustav reflekterer over, hvordan han opfordrede nogle af eleverne til at deltage på dansk: “Some of the students couldn’t say that much in English, so, I told them that they could also talk about it in Danish.” Karl satte pris på de elever, der forsøgte sig på engelsk:

*I especially appreciated the few pupils who tried at first, in English. When they got to a word they didn’t know in English, they just said that they had to say it in Danish. And then I gave them the word in English and then they just moved on. Then that was like a new term they learned and could use later on.*

Da gruppen reflekterer over, hvorvidt eleverne lærte noget i deres undervisning, kommer Elias i tanke om en særlig situation:

*I had a brief discussion with one of the girls who tried to use the word ‘pollution’, which was one of the keywords we gave them. So we worked with different variations of the word like, pollute, polluting, polluted,*

*pollution. She went all across the board. And she did not only learn the meaning but also how to use it. So I guess we did something right.*

Gustav nikker: "They were actually trying to pay attention and, in that way, did participate." Karl stemmer i: "I think all three of us just tried to create a sort of safe space for learning where you shouldn't fear saying the wrong thing."

## Engelskfaglige kerneområder i case to

I case to ser vi, at de studerende er eksplicitte om deres intention om at stilladser elevernes brug af målsproget ved på den ene side opfordre dem til at tale på engelsk og på den anden side vise forståelse for, at de kan have brug for at sige noget på dansk indimellem. De studerende fortæller, at de sætter pris på, at nogle af deres elever forsøgte sig på engelsk, inden de supplerede på dansk, og således understøttede de lærerstuderendes intention. I case to er der få eksempler på de studerendes noticing af lærerens didaktiske muligheder. I stedet er de meget opmærksomme på at forklare de muligheder, de prøvede af i situationen og nu genser på video. Yderligere er de optaget af at forudsige, hvad deres didaktiske valg kan have haft af betydning for eleverne. De reflekterer over undervisningens betydning for elevernes motivation og er opmærksomme på, at deres indholdsvalg – valg af film, som de har brugt i undervisningen – er betydningsfulde for elevernes villighed til at deltage. Det kobler de til, at eleverne kender filmen i forvejen og således har en forforståelse, som de kan byde ind med i undervisningen. De er også optaget af, hvorvidt indholdet i særlig grad appellerede til hhv. pigerne og drengene i klassen.

Deres forklaringer om elevernes adfærd, samarbejder og tilgang til at forsøge sig med målsproget, peger i retning af, at de har forståelse for nogle af "the four Cs", især samarbejde og kommunikation, og for at hjælpe eleverne til at opleve succes og derigennem udvikle en positiv identitet. De bestræber sig på at få eleverne til at føle sig trygge og være 'risk takers'. De har meget fokus på det trygge klasserum og udvikling af eleverne til risk takers – det er vigtigt for dem, at eleverne tør forsøge sig.

Casen viser, hvordan en studerende har forstået at gribe øjeblikket, da eleven pludselig har fokus på ordet *pollution*. Her introducerer han eleven for ordstammen og til, hvordan den kan udvikles til andre ord inden for en ordfamilie ved at tilføje andre endelser til ordet. Casen viser her et prak-



siseksempel på, hvordan grammatik kan integreres i en kontekst. Samtidig kan situationen også siges at handle om kommunikation. De studerende er opmærksomme på at understøtte eleverne til i videst muligt omfang at tale engelsk, og samtidig er de opmærksomme på både at understøtte elevernes produktive og receptive sprogtiltagelse. Med Stæhrs (2015) begreber kan man sige, at de studerende støtter elevens ordforrådstilegnelse fra kun at kunne genkende og have begrænset viden om et konkret ord, her *pollution*, til også at kunne bringe ordet i anvendelse og skabe nye ordforbindelser. En støtte, der samtidig gør det muligt for eleven at skabe progression.

Flere steder i casen indgår der almenpædagogiske perspektiver, som elev-deltagelse, motivation, relationsdannelse, som en form for afsæt for at bringe de fagdidaktiske perspektiver i spil. Det ses fx, da de studerende diskuterer motivation som afsæt for en engelsk fagdidaktisk opmærksomhed på intention om at stilladsere eleverne i at bruge engelsk som målsprog. Casen viser, at de studerende er bevidste om, at elevernes aktive deltagelse i kommunikation er væsentlig for deres sproglige udvikling. De studerende har fortsat en god bredde i deres fagsprog, og der ses enkelte eksempler på konkret brug, som peger mod, at fagsproget begynder at have en dybde.

### Case 3

I marts 2023 skal holdet i gang med det sidste af de tre Learning to Notice-forløb. De nærmer sig afslutningen af engelskfaget på læreruddannelsen. Her har de fået til opgave at beskrive, forklare og forudsige, hvordan engelskundervisningen i det videoklip, de ser, peger ind i hvert af de faglige temaer: kommunikation, grammatik i kontekst og ICC. De må selv vælge, hvilket kerneområde de vil give mest fokus.

I gruppe syv er Janus, Ahmed og Silje i gang med at analysere undervisningen i videoklipet. Janus siger:

*She doesn't introduce the goals at the start of the lesson which, in my opinion, is a mistake. They don't know what to expect from this lesson and yeah, so... The motivational factor is not really present, or definitely not in the degree it could be.*

Ahmed ser, at læreren legitimerer brugen af dansk: "And she is justifying that she is transferring her language to Danish which is kind of odd." Silje er optaget af måden, undervisningen er arrangeret på, og mener, at der er flere

forbedringsmuligheder: "Yeah, she doesn't really differentiate the lesson either. She could have done that by perhaps doing a peer learning group in the beginning for instance when they speak about the different grammar rules." Janus tænker også på differentiering, som han ser et potentiale i at benytte. Han siger: "I think that if she were to differentiate in some way, she would acknowledge the different students' Zones of Proximal Development. So they could further heighten their English and grammatical skills." Gruppen taler videre om lærerens didaktiske muligheder for at ramme den enkelte elevs engelskfaglige niveau. Ahmed siger: "She could also open up for the possibility of using ICT. Especially if they are students with an affective filter". Silje nikker. Hun ser også en udfordring i undervisningen, når det kommer til at støtte eleverne, som hun mener befinder sig på meget forskellige engelskfaglige niveauer. Hun foreslår, at læreren kunne organisere undervisningen anderledes:

*Yeah, and especially working in groups, I think that really helps students who are struggling. They could have different roles in the group. And then they could perhaps solve some of the grammar tasks by themselves and then afterwards divide them among them. And then you could have a round of peer feedback. And yeah, of course use grammar in context. They have to work with intercultural communicative competence afterwards so you could easily have found some sentences regarding intercultural competence and have them analyze them. Yeah, or have themselves find these sentences from their google search. Maybe not start out with grammar but give some context first.*

Ahmed er fortsætter: "We are having a grammar lesson and just starting off so it's just grammar out of nowhere in no context." Jake foreslår, at læreren kunne have skrevet de grammatiske regler op på tavlen i stedet for at forklare dem på dansk: "Then she could just have written the rules on the board in English for instance." Gruppens samtale kredser nu om mulige måder dels at stilladsere elevernes brug af det engelske sprog, dels at kontekstualisere grammatikundervisningen. Aisha foreslår:

*Perhaps she could have had a warm-up, so the pupils were prepared to speak English and then afterward they could watch the video and analyze some sentences and that way around you would have grammar*



*in context instead of just grammar from a book. Cause, that is quite boring.*

Da gruppen skal fremlægge i plenum, forklarer Janus: "We would include more differentiation and some meta-scaffolding, but we have the same goals. That [læringsmålet: Tegnsætning] is 'punctuation'. But, we would have liked the teacher to describe it more and go more in depth with it." Ahmed supplerer:

*And make sure that it's in context with what we were doing in class. We're not sure if she did it, but we would make sure that it was in context. And the spoken English is a way to bring one of the four skills in play – speaking. And maybe start the class with a warm-up to get them started speaking English.*

Nu er det Silje, der overvejer muligheder for at differentiere undervisningen: "Instead of the pupils just not doing anything in class, or if they're finished with their assignment, they could make changes along the way and kind of scaffold and give them like another paper or another assignment to do." Janus supplerer: "collaborative learning would be really helpful." Ahmed slutter præsentationen af med at forklare, hvordan gruppen har haft fokus på, hvor de som lærere kan understøtte deres elever i at bruge det engelske sprog mest muligt:

*We will be speaking a lot more English during the class and make the pupils speak more English to each other also, even for the personal comments. We would still keep it English because all English is practice. So just keep the classroom language English, so they really get to use it.*

## Analyse af case tre

I case tre ser vi igen, at de studerende er opmærksomme på, at læreren taler meget på dansk, og gør sig en række overvejelser om, hvordan de kan få eleverne til at tale mere på målsproget. Deres forslag går på en mere differentieret undervisning, ved fx at tilpasse måden, opgaven stilles på. Af konkrete differentieringsformer foreslår de studerende:

- it-værktøjer
- multimodalitet

- gruppearbejde (hvor eleverne tildeles forskellige roller, der modsvarer deres engelskfaglige niveau)

De studerende overvejer forskellige former for differentiering, som at tildele eleverne forskellige roller i gruppearbejdet og at understøtte elevernes følelsesmæssige forholdene, særligt elever, der er hæmmet af et affektivt filter. De taler om at ramme alle elevernes zone for nærmest udvikling og om at stilladsere hver enkelt elev, så eleverne bliver mere trygge og motiverede. Alt sammen for at gøre det muligt for flere elever at deltage i engelskundervisningen. Samtidig er de bevidste om, hvor vigtig motivationen er i forhold til at gøre eleverne kommunikative. Dette viser, at de er optaget af at inkludere alle elever og sikre, at alle føler sig medinddraget og lærer noget. Det er vores fortolkning, at denne form for noticing af gruppearbejde, differentiering og planlægning ud fra zone for nærmeste udvikling er et udtryk for ICC, som viser deres viden om to elementer i "the four Cs", samarbejde og kommunikation. ICC fylder dog heller ikke meget i case tre.

Vi ser i casen, at de studerende er opmærksomme på, at læreren ikke gør målet med undervisningen tydelig og heller ikke gennemfører den på engelsk, og kommer med forslag til forbedring. De er desuden optaget af, hvorvidt grammatik undervises i kontekst. De undrer sig over, at der ikke er en kontekst for grammatikundervisning, og de kommer med flere konstruktive forslag:

- *warm-ups* og video til at bringe grammatikken ind i en konkret kontekst
- brugen af receptive læremidler, der kan lægge op til at drøfte grammatik i kontekst.

Samlet set er det vores opfattelse, at casen viser, hvordan de studerendes fagterminologi nærmer sig at være automatiseret. Vi ser en stor bredde i de studerendes brug af fagbegreber, som viser sig ved hyppig anvendelse. Casen viser samtidig flere eksempler på dybdegående forståelse af begreberne gennem konkrete og relevante forslag til forbedringer af engelskundervisningen, som kan gøre den mere kommunikativ.

## Diskussion

Det forskningsspørgsmål, vi startede ud med, lød: Hvilke fagdidaktiske refleksioner over hhv. engelsk som målsprog, ICC og grammatik i kontekst



kan iagttages i lærerstuderendes interaktion med videoklip af engelskundervisning i grundskolen.

I alle tre forløb kommer kerneområdet kommunikation til at fylde meget, mens området ICC træder i baggrunden. Det er vores fortolkning, at det bl.a. handler om, at skelnen mellem, om læreren taler dansk eller engelsk, er let genkendelig for de nye lærerstuderende, mens interkulturelle perspektiver ikke har en bestemt fremtrædelsesform. Samtidig kan det hænge sammen med, at selvom ICC er berørt sporadisk gennem hele engelskforløbet, så bliver ICC-teori først præsenteret samtidig med det tredje Learning to Notice-forløb. Alligevel spiller ICC en næsten usynlig rolle i deres analyse af undervisning, også i de første to forløb – de studerende lykkes med både at samarbejde, forholde sig kritisk, med at give plads til hinanden i deres kommunikation og med at finde kreative løsninger (the four C's) som en del af deres egen dannelsesproces.

Igennem de tre forløb ser vi, hvordan de studerende bevæger sig fra at bemærke, at læreren taler dansk, til at komme med forslag til at bruge engelsk som målsprog. Flere undersøgelser peger på, at der stadig tales meget dansk i engelsktimerne i grundskolen. Når læreren slår over i dansk, stiller man ikke eleverne lige, fordi elever kommer med forskellig baggrund og sproglige erfaringer. Dette dilemma ser vi ikke de lærerstuderende diskutere i forløbene. Havde de fx arbejdet med translanguaging, så kunne de have brugt det som ramme for at få øje på den ressource og det potentiale, den samlede pulje sprog og kultur, der er til stede i klassen, kan siges at udgøre. Hvis de havde set undervisningen i perspektiv af translanguaging, ville de kunne have fundet løsningsmodeller, som kunne være med til at påvirke elevernes motivation, læring og positiv identitetsdannelse (Holmen & Thise, 2021).

Omvendt er de studerende bevidste om, at grammatikundervisning kan foregå på målsproget, hvis blot ordforrådet for grammatik er kendt af eleverne, jvf Grammar3.

Endnu en iagttagelse går på de studerendes brug af begreber fra andre dele af læreruddannelsen, fx de almindidaktiske, som en form for springbræt på vej mod at tale fagdidaktisk. På den ene side ser det ud til, at det bringer de studerende fremad, når de i bred udstrækning gør brug af almene pædagogiske og didaktiske begreber. På den måde afspejler forløbene en ægte lærerhverdag, hvor man trækker på al den viden og erfaring, man har til rådighed. Men som en del af engelskundervisningen på læreruddannelsen er det vigtigt også at fokusere eksklusivt på fagets kerneindhold, for hvis

fagdidaktikken ikke tilegnes på læreruddannelsen, er det svært at forestille sig, at de kan bringe de fagdidaktiske færdigheder i spil i undervisningens planlægning, gennemførelse og evaluering som færdiguddannede lærere. På den anden side kan man have en formodning om, at de studerende ved afslutning af deres engelsklæreruddannelse er i stand til at samle viden fra grundfagernes didaktik og fra fremmedsprogsdidaktikken, og at de, når de får lov til dette, får en unik mulighed for at positionere sig selv som den lærer, de gerne vil være.

Analysen gør det relevant at fremhæve to former for progression i de lærerstuderendes fagdidaktiske refleksioner. For det første ser vi en progression inden for hver case. Samtalerne starter ofte i en konkret observation i videoen, fx af læreren, der taler dansk i engelskundervisningen. I flere tilfælde ser vi, at samtalen herfra bevæger sig fra den mere overfladiske konstateren mod mere reflekterede overvejelser om alternative løsninger og deres betydning for forskellige grupper af elever. Fagsproget bliver mere tydeligt i løbet af deres diskussioner. Tilsyneladende er det i samspillet mellem at beskrive, forklare og forudsige, at de udvikler deres fagdidaktik. Gennem forhandling om mening skabes deres identitet som kommende engelsklærere og deres noticing. Man kan sige, at undervisning, der er tilrettelagt på denne måde, er meget tidskrævende, men det ser også ud til at være afgørende nødvendigt for de studerende med langsommeligheden. Det er netop i processen, at de mest nuancerede refleksioner kommer frem.

En anden form for progression er den, vi ser mellem de tre forløb. I det første forløb ser vi, at de studerende er i stand til at bruge fagbegreber, som de har hørt dem i undervisningen, men de er meget repetitive i deres brug af terminologien. De kommer med simple forslag til alternativer, som dog ikke er så velbegrundede, som det ses i de to senere forløb.

Vores studie viser også, at det ser ud til, at video skærper de studerendes opmærksomhed på kvalitet i undervisningen ud fra de kerneområder, de bliver bedt om at arbejde med. Studiet gør tydeligt, at videomaterialets faglige mulighedsrum er af stor betydning. De studerende kan ikke analysere på ICC, hvis ikke videoklippen lægger grund for overvejelser herom. De få tilgængelige videoklip af engelsk har været en begrænsende faktor i forhold til at arbejde lige meget med alle tre kerneområder. Samtidig er det vigtigt, at underviseren sætter en tydelig fagdidaktisk ramme for de studerendes noticing. I de tre forløb, der indgår i dette studie, har de studerende på den ene side fået til opgave at forholde sig til de tre kerneområder, på den anden side fik de studerende mulighed for selv at vælge fokus. I alle tre forløb er





de blevet opfordret til at inddrage perspektiver fra andre faglige og almendidaktiske områder. Et mere specifikt fagfokus ville måske give mulighed for højere grad af fordybelse i de faglige diskussioner. De studerende er bevidste om, at grammatikundervisning kan foregå på målsproget, hvis blot ordforrådet for grammatik er kendt af eleverne. Et sidste fund handler om, at de studerende i det andet forløb oplevede at arbejde med video af egen undervisning, hvilket viste sig at være en øjenåbner for kvaliteter – eller manglen på samme – i deres egen undervisning. Forløb to gav dem mulighed for at forholde sig selvkritisk og reflekterende – hvilket er en vigtig del af det at udvikle noticing.

## Konklusion

Studiet viser tegn på progression både inden for hvert forløb og fra forløb til forløb. Det er tydeligt, at langsommeligheden i hvert forløb er et vigtigt element for udviklingen af de lærerstuderendes spirende fremtidige engelsklæreridentitet. Et andet vigtigt fund ved forløbet var også de studerendes motivation til at arbejde i dybden med et område. De studerendes oplevelse af at se sig selv på video virkede som et spejl for dem. De kunne selvevaluere og se plads til forbedring i deres praksis. På den ene side viser studiet, at de studerende bruger almendidaktiske begreber som en form for springbræt i deres udvikling af engelsk fagdidaktik, på den anden side er det vigtigt, at engelskfaget på læreruddannelsen afsætter tid til at fokusere på fagets kerneområder. Det ser ud til, at arbejdet med video skærper de studerendes noticing og bidrager til deres dannelse som engelsklærere.

## Taksigelser

Nærværende studie er blevet til som en del af FoU-projektet Learning to Notice Quality, som er gennemført i et samarbejde mellem Anvendt Forskning i Pædagogik og Samfund og Læreruddannelsen på UCL. Foruden artiklens to forfattere bestod projektgruppen af Christa Berner Moe, Gitte Hjarnø, Karsten Agergaard, Lene Junge, Lotte Holk Hansen, Mette D von Bornemann Hjelmberg, Mie Skovrider Aaskoven, Pernille Damm Mønsted Pjedsted, Stefan Ting Graf og Uffe Ladegaard. Hele gruppen har bidraget til udvikling og afprøvning af LTNQ-forløbene og til indsamlingen af empiri.

## Referencer

- Barahona, M., Delaporte-Raurich, C., & Ibaceta-Quijanes, X. (2021). "It is impossible to teach English in English": Preservice teachers' struggles to facilitate L2 comprehensibility in English. *TESOL Journal*, 12(2), e578.
- Berthelsen, U. D. (2016). 21st century skills: om det 21. århundredes kompetencer – fra arbejdsmarkedspolitik til allemandseje. Nationalt Videncenter for Læsning. Samfundslitteratur. [https://www.videnomlaesning.dk/media/2080/21st-century-skills-ulf-dalvad\\_berthelsen.pdf](https://www.videnomlaesning.dk/media/2080/21st-century-skills-ulf-dalvad_berthelsen.pdf)
- Blomberg, G., Sherin, M. G., Renkl, A., Glogger, I., & Seidel, T. (2014). Understanding video as a tool for teacher education: investigating instructional strategies to promote reflection. *Instructional Science*, 42, 443-463.
- Ladegaard, U., & Bjerre, M. (2013). *Veje til et nyt sprog: teorier om sprogtilegnelse*. Dansk lærerforenings Forlag.
- Byram, M. (1997). 'Cultural awareness' as vocabulary learning. *The Language Learning Journal*, 16(1), 51-57.
- Byram, M., & Fleming, M. (2019). Bildung (dannelse) and Language Education: Reflections on an integrated perspective. *Sprogforum. Tidsskrift for Sprog- og kulturpædagogik*, 25(69), 15-21.
- Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching: A practical introduction for teachers*. Language Policy Division, Directorate of School, Out-of-School and Higher Education, Council of Europe.
- Davin, K. J., & Troyan, F. J. (2015). The implementation of high-leverage teaching practices: From the university classroom to the field site. *Foreign Language Annals*, 48(1), 124-142.
- Dindyal, J., Schack, E. O., Choy, B. H., & Sherin, M. G. (2021). Exploring the terrains of mathematics teacher noticing. *ZDM—Mathematics Education*, 53(1), 1-16.
- EVA (2003). *Engelsk i grundskolen – indhold, læring, resultater*. <https://www.eva.dk/grundskole/engelsk-grundskolen-indhold-laering-resultater>
- Flyvbjerg, B. (2010). Fem misforståelser om casestudiet (Five Misunderstandings about Case-study Research). I Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (red.) *Kvalitative metoder* (s. 463-487). Hans Reitzels Forlag.
- Flyvbjerg, B. (2011). Case study. I Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (red.) *The Sage Handbook of Qualitative Research*, (4. udg., s. 301-316). Sage.
- Glisan, E. W., & Donato, R. (2017). *Enacting the Work of Language Instruction: High-Leverage Teaching Practices*. American Council on the Teaching of Foreign Languages.
- Grossman, P., Hammerness, K., & McDonald, M. (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 15(2), 273-289.
- Guldager, C. M. (2013). ICC i folkeskolen – med fokus på et kulturmøde og elevers dannelse. Bacheloropgave. Institut for Skole og Læring, Metropol. <https://www.globalkids.dk/wp-content/uploads/2016/04/Cecilia-Guldager-Interkulturel-kompetence-i-folkeskolen-med-fokus-p%C3%A5-et-kulturm%C3%B8de-og-elevers-dannelse-1.pdf>
- Gustenhoff, M., Christensen, M. V., Bastholm, S. R., & Kristensen, M. (2023). Fagdidaktik i et krydsfelt mellem læreruddannelse og praktik: en undersøgelse af engelsklærerstuderendes kognition om grammatik. *Studier i læreruddannelse og -profession*, 8(2).
- Holmen, A., & Thise, H. (2021). *Flere sprog i læringen. Translanguaging i praksis*. Samfundslitteratur.
- Kabel, K., Christensen, M. V., Brok, L. S., & Jørgensen, N. (2019). *Hvordan praktiseres grammatikundervisning i dansk, engelsk og tysk? Statusrapport Gramma3*. Nationalt Videncenter for Læsning.
- Kabel, K., Christensen, M. V., Bjerre, K., Brok, L. S., & Møller, H. (2023). *Grammatikdidaktik*. Akademisk Forlag.
- Krashen, S. S. (2009). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. [https://www.sdkrashen.com/content/books/principles\\_and\\_practice.pdf](https://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf)
- Nielsen, L. D., & Pedersen, K. B. (2001). *Kvalitative metoder: fra metateori til markarbejde*. Roskilde Universitetsforlag.



- Pang, M. (2018). Developing core practices for EFL/ESL teaching: A framework for methodology course design. *TESOL Quarterly*, 53(1), 278–273. <https://doi.org/10.1002/tesq.487>.
- Pedersen, M. S. (2015). Task-baseret kommunikativ sprogundervisning. I Gregersen, A. S. (red.), *Sprogfag i forandring: Pædagogik og praksis*. Samfundslitteratur.
- Pedersen, J. V. H. (2018). Chunks – et stillads for sproglig udvikling. I Juul, H. (red.), *Fremmedsprogsdidaktik*, (s. 83-99). Hans Reitzels Forlag.
- Rand, L. (2020). *Jeg lærer ikke engelsk af at snakke dansk*. Bachelorprojekt. UCL. [https://www.folkeskolen.dk/files/archive/\\_/3/8/6-bacheloropgave-line-ecl.pdf](https://www.folkeskolen.dk/files/archive/_/3/8/6-bacheloropgave-line-ecl.pdf)
- Rhéaume, M., Slavkov, N., & Séror, J. (2021). Linguistic risk-taking in second language learning: The case of French at a Canadian bilingual institution. *Foreign Language Annals*, 54(4). <https://doi.org/10.1111/flan.12561>
- Risager, K., & Svarstad, L. K. (2020). *Verdensborgeren og den interkulturelle læring: Inspiration og nytænkning til sprogfagene og andre fag*. Samfundslitteratur.
- Schmidt, R. W. (1990). The role of consciousness in second language learning 1. *Applied linguistics*, 11(2), 129-158.
- Schmidt, R. W. (2010). Attention, Awareness, and Individual Differences in Language Learning <https://nflrc.hawaii.edu/PDFs/SCHMIDT%20Attention,%20awareness,%20and%20individual%20differences.pdf>
- Seidel, T., & Stürmer, K. (2014). Modeling and measuring the structure of professional vision in preservice teachers. *American Educational Research Journal*, 51(4), 739-771.
- Slavkov, S., & Séror, J. (2019). The Development of the Linguistic Risk-Taking Initiative at the University of Ottawa. *The Canadian Modern Language Review*, 75(3), 254-272.
- Stenberg, K., Karlsson, L., Pitkaniemi, H., & Maaranen, K. (2014). Beginning student teachers' teacher identities based on their practical theories. *European Journal of Teacher Education*, 37(2), 204-219. <https://doi.org/10.1080/02619768.2014.882309>
- Stæhr, L. S. (2015). Ordforrådstilegnelse – fundamentet for kommunikativ kompetence. I Gregersen, A. S. (red.), *Sprogfag i forandring* (s. 169-200). Samfundslitteratur.
- Trávníčková, P. (2021) The View of Student Teachers on the Teacher's Profession. *Acta Educationis Generalis*, 11(3).
- Troyan, F. J., Davin, K. J., & Donato, R. (2013). Exploring a practice-based approach to foreign language teacher preparation: A work in progress. *Canadian Modern Language Review of Educational Research*, 69(2), 154-180. <https://doi.org/10.3138/cmlr.1523>
- van Es, E. A., & Sherin, M. G. (2002). Learning to Notice: Scaffolding New Teachers' Interpretations of Classroom Interactions. *Journal of Technology and Teacher Education*, 10(4), 571-596.
- van Es, E. A., & Sherin, M. G. (2021). Expanding on prior conceptualizations of teacher noticing. *ZDM—Mathematics Education*, 53, 17-27.
- van Es, E.A. (2021) Teacher Noticing: What is it and why does it matter for teaching? <https://teacheracademy.uci.edu/teacher-noticing-what-is-it-and-why-does-it-matter-for-teaching/>
- Williams, J. (2012) The potential role(s) of writing in second language development. *Journal of Second Language Writing*, 21(4), 321-331.
- Zhang, Z. (2022). Noticing in Second Language Acquisition. *BCP Education & Psychology*, 7, 184-190.

Hanne Fie Rasmussen

Ph.d. Lektor

UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole

hfra@ucl.dk



*Solveig Gaarsmand*  
*Lektor*  
*UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole*  
*Soga1@ucl.dk*