

# Engelsk i udeskole – en praktisk-musisk tilgang

Denne artikel beskæftiger sig med engelskfaget i udeskole og refererer blandt andet til mit bidrag til bogen *Udeskoledidaktik for lærere og pædagoger* (Slåttvik 2017) samt til en artikel i det canadiske outdoor-magasin *Pathways*, hvor artiklens case første gang blev præsenteret (Barfod & Slåttvik 2017). I store træk handler udeskolekonceptet om, at læreren regelmæssigt tager sin undervisning ud af klasselokalet.

Artiklens omdrejningspunkt er, at engelsklæreren ved at ændre rammer og vilkår og tage engelskundervisningen ud af det sædvanlige lokale kan skabe en ny læringskontekst. Denne kontekst kropsiggør læring og inviterer til mere samtale på engelsk.

## Praktisk-musiske tilgange og variation

Som engelsklærer i grundskolen ved man meget om at undervise med varierede tilgange og metoder som et led i at anspore til læring og tilegnelse. Ved bevidst at præsentere forskellige arbejdsmetoder er der sandsynlighed for, at man aktiverer og udvikler forskellige lærings- og tilegnelsesstrategier hos eleverne og derved favner en fagligt differentieret elevgruppe. Læremidlers tekster, øvelser og opgaver samt aktiviteter planlagt af læreren selv benytter således ofte multimodalitet og multimodal interaktion i form af blandt andet tekst, billede og lyd, samt interaktive websteder og applikationer, foruden at klassiske praktisk-musiske tilgange som f.eks. sanglege, rim, remser, bevægelseslege og dramatiseringer af replikskifter, historier og eventyr også ofte bliver brugt i engelskundervisningen.



**ANJA BOLS SLÅTTVIK**

Cand.mag. i engelsk

MA i dansk som andetsprog, lektor

Læreruddannelsen og hf i Nørre Nissum, VIAUC

abs@via.dk

Desuden integreres områderne læse, lytte, tale og skrive i aktiviteter og øvelser i de fleste temaer og timer.

Disse tilgange og metoder er forankrede i en socialkonstruktivistisk og funktionel sprogforståelse af tilegnelse som en proces, der opstår og udvikles i social interaktion (Lund 2015: 143). En sådan forståelse udmøntes i praksis ved, at læringsaktiviteterne planlægges, så eleverne opmuntres til at interagere med læreren og med hinanden i mundtlig og skriftlig kommunikation. Læringsperspektivet handler om at skabe kontekster, der fremmer kommunikativ interaktion, og dertil anvendes praktisk-musiske aktiviteter, som præsenterer situationer, der opmuntrer til samtale.

Det er altså ikke fremmed for engelsklæreren at arbejde med kreative processer med det formål, at eleverne skal få størst mulig deltagelse i kontekster, der ligner livet uden for skolen. De skal have mulighed for at øve sig for at tilegne sig målsproget og i sidste ende kunne give udtryk for, hvem de er, og hvad de står for i en given kontekst.

Som underviser på læreruddannelsen er det ikke desto mindre min erfaring, at eleverne i engelsktimerne ikke siger nok til at få lagret mundtligt engelsk hensigtsmæssigt. Alle gode intentioner til trods fortæller lærere og praktikanter, at eleverne ikke får øvet sig, idet de ikke deltager mundtligt. Også en artikel i *Folkeskolen* fra 8. februar 2018 peger på udfordringen med de tavse elever i engelskfaget og kæder i en vis udstrækning elevernes tavshed og mangel på øvelse af udtale sammen med lave karakterer til folkeskolens afgangsprøver (Hermann 2018).

Af den årsag er engelsk i udeskole endnu et spændende bud på, hvordan man kan skabe kreative og nye kontekster, der appellerer til mere kommunikativ deltagelse, så eleverne i nye og anderledes omgivelser kan øve sig på engelsk og få mulighed for at udtrykke sig som den, de er, på engelsk.

## Hvad er udeskole?

Udeskole er regelmæssig undervisning i folkeskolens almindelige fag uden for klasserummet. Udeskole er også forankret i socialkonstruktivismen, for læringsperspektivet handler i høj grad om at lære gennem at undersøge, eksperimentere og skabe sammen (Ejbye-Ernst, Barfod & Bentsen 2017: 84).

I en dansk sammenhæng er udeskole kendetegnet ved at blive udført regelmæssigt og ved at høre til i fagene og være tæt knyttet

til folkeskolens kompetencemål (Bentsen & Jensen 2012). Det drejer sig om at gøre udeskole til skolehverdag med den sædvanlige lærer, og udeskole adskiller sig derved fra særlige ekskursioner og tematiske udflugter i fagene, hvor undervisningen ofte foretages af en naturvejleder, rundviser eller anden ekspert (Waite, Bølling & Bentsen 2015).

I grove træk kan man identificere to anvendelsesperspektiver på udeskole. I det ene perspektiv anvendes uderummet som en kilde til ny viden. Det kan f.eks. være det lokale vandværks formål eller et museums særudstilling af religiøs kunst. I det andet perspektiv skal uderummet ikke undersøges, men det bliver en integreret rammefaktor. Det vil altså sige, at uderummet skaber pladsen til en ordklassestafet eller sætter scenen for en dramatisering af en tekst eller lignende (Jordet 2010: 34).

Undersøgelser peger på, at udeskole understøtter elevernes fysiske, psykiske, sociale og akademiske udvikling og trivsel (Becker, Lauterbach, Spengler, Dettweiler & Mess 2017: 1). Dertil kommer, at udeskole giver eleverne mere taletid end den traditionelle klasserumsundervisning gør (Herholdt 2003: 54), og denne omstændighed udspringer blandt andet af ét af udeskoles læringsperspektiver, hvor det handler om at skabe en praksis i fællesskab og lære af den situation, som skabes. Rammen for læring er forandret, og dette fører til en forandret deltagelse, som i dette tilfælde handler om øget kommunikativ deltagelse, hvilket igen fører til en forandret social praksis (Ejbye-Ernst, Barfod & Bentsen 2017: 87). For aktivt at kunne ændre sin deltagelse skal eleven have en vis handlekompetence. Denne kan udvikles gennem tilgange, som omhandler kreative, undersøgende og aktivt skabende processer. Således skabes der mulighed for læring gennem social samhandling og kommunikativ interaktion.

Den norske didaktiker Arne Nikolajsen Jordet har udviklet en helhedsmodel for udeskole, af hvilken det yderligere fremgår, at også læring gennem krop og sanser er af afgørende betydning (Jordet 2011). Modellen demonstrerer, at i udeskole får undervisningen en konkret oplevet form. Denne konkrete og kropslige form komplementerer boglig læring, og i en sprogfagssammenhæng betyder det, at eleven bringer sin viden om sprog, sprogbrug og kultur og samfund i spil i en ny situation, hvor det bliver mere virkelighedsnært, interessant, relevant og levende. Den indeholder også en sanselighed, som blandt andet kan supplere den del af, i dette tilfælde, engelskfaget, som arbejder med engelske tekster som kunstværker.

## En case: Simon says Macbeth

I det følgende præsenteres en case fra et udeskoleforløb, der anvender uderummet som en integreret del af undervisningen. Uderummet har indledningsvis en meget central plads i forløbets aktiviteter. De enkelte aktiviteter i forløbet understøtter elevernes aktive brug af sprog i forskellige situationer, og der lægges vægt på, at omgivelserne inviterer til øget sprogdeltagelse i engelsktimen. Casen er udarbejdet til og i uddrag tænkt som workshops i både engelsk- og udeskolemoduler i læreruddannelsen. Den anvendes i uddrag i min egen praksis i undervisningsfaget engelsk og på et specialiseringsmodul om udeskole i læreruddannelsen. De lærerstuderende skal dels analysere kvantitet og kvalitet af interaktionen og tilstedeværelsen af kommunikative kompetencer i de forskellige aktiviteter, dels analysere sprogtilenelsesprocesser i aktiviteternes delelementer; foruden at de skal diskutere, hvordan uderum, sproglæring og indhold balanceres og vægtes i aktiviteterne.

Inden der arbejdes med casen, sættes scenen med følgende lille indledning for yderligere at inspirere de studerende til at integrere uventede omstændigheder i deres praksis.

### Scenen sættes

Engelsklæreren i en femteklasse arbejder med *First Choice* for femte (Frandsen & Kristiansen 2006), og de er nået til temaerne om London og engelske sagn og legender. Læreren ønsker at supplere disse med lidt Shakespeare med det formål at give eleverne kendskab til ét af denne forfatters værker for derved at gøre hans værker og temaer vedkommende og mindre intimiderende på længere sigt.

Hun vil arbejde med Macbeth, og de fleste aktiviteter skal foregå udenfor, fordi de kræver en del plads. Det er morgentimer, og da der tilfældigvis ligger en let dis hen over landskabet, griber hun nuet og vælger også at udføre den første aktivitet udenfor. Hun fører klassen ud i disen midt på sportspladsen. Stemningen er på smukkeste vis sat for Macbeths møde med de tre hekse i første akt. Hun fortæller klassen, at det gælder om at lytte og forstå handlingen i det, de skal nu.

### På heden

På et alders- og niveausvarende engelsk begynder hun nu en parafrasering over dramaet, og hun beder klassen hjælpe sig med at spejle efter heksene, som dukker op ud af disen. Hun holder sig primært til ord og udtryk, som klassen har en chance for at forstå gennem deres

tidligere undervisning. Hun udfordrer sin egen fortælle teknik ved at bruge et tydeligt kropssprog og en dramatisk tilgang.

Efter fortællingen får eleverne lidt tid til selv at sætte engelske ord på det, de hørte. Parvis konstruerer de en engelsk genfortælling af lærerens fortælling, og der er her mulighed for at trække sig lidt væk fra klassen, så samtalen kan foregå uforstyrret af de andre. Ved fælles hjælp finder de ord og udtale, og de hjælper hinanden med at sammensætte udtryk og sætninger, som fører til et referat af historien. Når klassen igen er samlet, hører de et enkelt af referaterne, og alle kan derefter få lov at supplere med detaljer m.m. Dernæst går læreren i dialog med dem for at gå et semantisk spadestik dybere og begrebsafklare ord for at hjælpe dem til at forstå nogle af temaerne i dramaet. Hun lægger især vægt på temaerne om venskab, loyalitet, tillid, svigt og skyld. For at fastholde nye ord og begreber beder hun dernæst eleverne indtale ord og ordforklaringer på deres mobiltelefoner; enten som en lydfil eller i tale-til-tekst-applikationer, hvor ordet bliver skrevet samtidig.

### **Stol på en ven**

Nogle af temaerne sættes i spil i den næste aktivitet, hvor eleverne to og to skal skiftes til at føre hinanden fra et sted til et andet. Sammen gennemgår klassen forskellige udtryk og vendinger, som de kan anvende, som f.eks. *turn left, step up, three steps straight ahead*. Dernæst får den ene bind for øjnene, og den anden skal nu føre sin blinde partner fra A til B udelukkende ved sproglige kommandoer på engelsk. Det gælder om at tale højt og tydeligt og lytte koncentreret, og det gælder om at stole på hinanden, at turde bevæge sig uden at kunne orientere sig samt at lade sig føre af en kammerat, og det gælder om at være en god kammerat og føre sin makker sikkert frem. Der er således både et sprogligt perspektiv og et oplevelsesperspektiv i aktiviteten.

Efter aktiviteten bliver eleverne på samme måde som ovenfor bedt om parvis at finde ord og sætninger på engelsk, der beskriver oplevelsen, og sammen indsamler klassen ord, der skildrer de følelser og erfaringer, som oplevelsen gav, f.eks. *I felt nervous/insecure/bold/challenged, I had to trust ..., it was hard not to distrust because ...* osv. Klassen samles igen, og eleverne byder ind på engelsk med ord og erfaringer, og dette kobles igen til fortællingen om Macbeth for at give eleverne en forståelse for venskabet og loyaliteten mellem Banquo og Macbeth. Eleverne har således haft en konkret kropslig læring af begreberne "tro" og "tillid", foruden at de samtidig i både et mindre og et større forum har sat ord på oplevelsen; og igen indtaler de på engelsk til deres mobiltelefoner.

## At lytte til sladder

Den næste aktivitet illustrerer og kropsliggør på indholdssiden temaerne svigt, skyld og mistillid, foruden, i det sproglige arbejde, vanskeligheden ved at høre og viderebringe en besked. To elever udpeges som konge og dronning i midten af en stor kreds. Nu starter læreren sladder. Hun hvisker til den nærmeste i kredsen, at kongen og dronningen har dræbt deres bedste ven, alt imens hun peger på de to inde i kredsen. Sladderens fortsætter hele kredsen rundt, og sidste mand siger den højt. Ofte har ytringen ændret sig, og foranlediget heraf bliver eleverne bedt om to og to at snakke om, så vidt muligt med engelske ord, hvad der var svært eller nemt ved at lytte og overføre ytringer. Derpå kan man tage en kollektiv metasamtale om lytte- og talestrategier. Så bliver kongen og dronningen spurgt til deres oplevelse som midtpunkt for sladder, og som før kvalificerer klassen igen ord og begreber sammen, foruden at oplevelsen kobles til dramaet, og de fastholder nye ord og begreber med indtaling til mobilenheder.

## Simon says ...

Til sidst får eleverne lov at lege *Simon says* på engelsk; altså en leder siger: "Simon says: jump" og så skal alle hoppe, indtil lederen finder på en ny handling. Dét, man beordrer de andre til at udføre, skal i dette tilfælde stamme fra dramaet. Snart løber hele klassen rundt og slås med sværd og bliver bange for spøgelser, på engelsk!

Som afslutning på dagen laver de en fælles opsamling på ord og begreber, og læreren oplyser, at næste engelsktime skal bruges på at skabe en tegneserie med talebobler om en udvalgt scene fra dramaet. Her skal det indsamlede ordforråd kvalificeres i tekst som både direkte tale og som regibemærkninger.

I aktiviteterne ovenfor er det sproglige fokus først på at indsamle og indkredse ordforråd. Der er tale om begrebsafklaring på dansk og engelsk for at give ord, begreber og oplevelser en semantisk dybde, så eleverne kan arbejde videre med ord og begreber fra et velfunderet grundlag. Dernæst bevæger aktiviteterne sig over i pararbejde, hvor eleverne skal udføre handlinger via *restricted output* og dernæst samtale og forhandle sig til fælles forståelse af en oplevelse. Herved får de en mulighed for at anvende ord og begreber og gøre dem til deres egne og derved markere, hvad de står for, og hvem de er i relation til andre. Til sidst skal eleverne tilbage til klasselokalet og arbejde med at bringe det indsamlede ord- og begrebsapparat ind i en tekstuel sammenhæng, hvor de blandt andet vil skulle arbejde med sammenkædnings- og andre tekstværktøjer (Johansson & Ring 2015: 222).

Forløbet imødekommer udfordringerne med de tilbageholdende og stille elever i engelskundervisningen ved at ændre rammerne, give eleverne plads til at tale mere frit og anvende metoder, der kropsliggør og eksperimenterer med ord, begreber og følelser. Yderligere accentuerer forløbet sprog i tre forskellige funktioner; nemlig sprog som ord- og begrebsafklarende redskab, sprog som middel til interpersonel kommunikation og endelig sprog organiseret i tekst.

## Udeskole og det praktisk-musiske mødes

Udeskole supplerer fornemt eksisterende praktisk-musiske tilgange og metoder, som anvendes i engelskfaget. Dette forløb lægger sig snævert op ad en kompetencemålstyret undervisning, idet casen arbejder med områderne lytte, tale og skrive inden for kultur og samfund. Det involverer pensum på en skabende og undersøgende måde, som lægger op til kommunikativ og funktionel interaktion, hvor eleverne først sanser og opdager og der efter kropsliggør gennem samhandling. Hele tiden kommunikerer de med en makker eller med hele klassen og læreren om det, de foretager sig, hvorved de opbygger ordforråd og kvalificerer dette ved at skabe sammenhængende og kontekstuel tale. Yderligere oplever de, at deres oplevelser og erfaringer skal deles med andre, således at de så at sige får en stemme i klassen; deres oplevelse af konteksten opleves relevant for andre, og de føler sig hørt.

Forløbet inkorporerer og ekspliciterer sprogfunktioner i tre hovedområder; nemlig indsamling af ord og begreber i feltet, forhandling af identitet og relationer i samarbejde samt kvalificering af de to forrige gennem skabelse af tekst og billede.

Foruden at aktiviteterne skaber rum for taletid, så skaber selve uderummet plads til tale. Alene den ekstra plads kan fjerne en potentiel modstand mod at sige noget, fordi de enkelte grupper eller par fysisk kan fjerne sig fra de andre og skabe rum omkring sig og derved ikke kan høres eller føler sig overhørt.

## Litteratur

- Barfod, K. & Slåttvik, A. (2017). Teaching English outside the classroom. *Pathways*, 30(1), 5-9.
- Becker, C., Lauterbach, G., Spengler, S., Dettweiler, U. & Mess, F. (5. maj 2017). Effects of regular classes in outdoor education settings. A systematic review on students' learning, social and health dimensions. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(5), 1-20.
- Bentsen, P. & Jensen, F. (2012). The nature of udeskole: outdoor

- learning theory and practice in Danish schools. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 12(3), 199-219.
- Ejbye-Ernst, N., Barfod, K. & Bentsen, P. (2017). *Udeskoledidaktik. For lærere og pædagoger*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Frandsen, G. & Kristiansen, T. (2006). *First Choice for femte – Pupil's Book*. København: Gyldendal.
- Herholdt, L. (2003). *Sprogbrug og sprogfunktioner i to kontekster* (2. udg.). København: DPU Forlag.
- Hermann, H.A. (2018). Niveauforskelle i engelsk udfordrer lærerne. *Folkeskolen* nr. 3, <https://www.folkeskolen.dk/625699/niveauforskelle-i-engelsk-udfordrer-laererne>.
- Johansson, B. & Ring, A.S. (2015). *Lad sproget bære. Genrepedagogik i praksis* (2. udg.). København: Akademisk Forlag.
- Jordet, A.N. (2010). *Klasserommet utenfor – tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Jordet, A.N. (2011). *Uteskole – en del av skolens utvidede læringsrom*. Skoven i skolen og [uteskole.dk](http://www.uteskole.dk), <http://www.skoven-i-skolen.dk/content/uteskole-%E2%80%93-en-del-av-skolens-utvidede-l%C3%A6ringsrom>.
- Lund, K. (2015). Fokus på sprog. I: Gregersen, A. S. (red.), *Sprogfag i forandring* (s. 87-127). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Slåttvik, A. (2017). Sprogundervisning i udeskole. I: Ejbye-Ernst, N., Barfod, K. & Bentsen, P. (red.), *Udeskoledidaktik. For lærere og pædagoger* (s. 209-223). København: Hans Reitzels Forlag.
- Waite, S., Bølling, M. & Bentsen, P. (2015). Comparing apples and pears? A conceptual framework for understanding forms of outdoor learning through comparison of English forest schools and Danish udeskole. *Environmental Education Research*, 22(6), 868-892.