

**Tittel:**

**Å spille på hverandre: Kombinasjonen av språk- og  
historieundervisning i en 8. klasse engelsk**

**Kandidatnummer: 1027**



**Semesteroppgave PPU 3210 – Høst 2013**

**Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo**

**09.12.2013**

**Antall ord: 3221**

**(ekskludert forside, litteraturliste og vedlegg)**

## **Problemstilling**

I engelskfaget på ungdomstrinnet finnes det en interessant vesensforskjell mellom noen av kompetansemålene: Hvor vi på den ene siden har kompetansemål som hovedsaklig befatter seg med mestring av språk - "språklæring" og "kommunikasjon" - har vi på den annen side kompetansemål som befatter seg med engelskspråklige lands historie og geografi under overskriften "kultur, samfunn og litteratur". Som utdannet innenfor både historie, samfunnsfag og engelsk synes jeg det derfor er interessant å se på hvordan man kan engasjere elevene i å lære trekk ved historie og geografi i Storbritannia og USA, *samtidig* som de øver sine ferdigheter og forståelse i engelskspråket. Man kan for eksempel tenke seg et opplegg hvor elevene gjør egen research i engelskspråklige kilder om historiske tema, og presenterer sine funn for klassen. Spennende historiske tema kan også muligens fungere som motivator for å øke egen språkforståelse hos den enkelte elev. Min problemstilling er derfor som følger:

*Hvordan kan man utnytte kombinasjonen av språk og historie for å skape et interessant undervisningsopplegg i en 8. klasse engelsk?*

Det vil si et kombinasjonsopplegg som dekker mål fra disse to kategoriene (kompetansemål etter 10. årstrinn):

Språklæring og Kommunikasjon:

- forstå og bruke et generelt ordforråd knyttet til forskjellige emner
- bruke ulike situasjoner, arbeidsmåter og læringsstrategier for å utvikle egne ferdigheter i engelsk
- bruke digitale verktøy og formkrav for informasjonsbehandling, tekstproduksjon og kommunikasjon

Kultur, samfunn og litteratur:

- gjøre rede for trekk ved historie og geografi i Storbritannia og USA
- samtale om og formidle aktuelle og faglige emner

(Forskrift om læreplan i engelsk, 2013)

Dette er med andre ord en problemstilling som dekker både pedagogikk og didaktikk. Et effektivt undervisningsopplegg burde konstrueres slik at det følger anbefalinger fra pedagogisk forskning, en god tilrettelegging av språklig og historisk læring befordre de riktige fagdidaktiske grep. I mitt forsøk på å besvare problemstillingen vil jeg derfor analysere undervisningsopplegg et fra min egen praksis og vurdere hvorvidt dette representerer et godt kombinasjonsopplegg sett i lys av relevant teori. Det er snakk om en 8. klasse engelsk som hadde tema USA og Storbritannia i perioden. Dersom det ikke spesifiseres annerledes så er det 8.klassen - fra nå av kalt "8F" - som omtales. Siden vi var flere lærerstudenter i gruppepraksisen så vil jeg omtale lærerne som "vi" i denne teksten.

### **Observasjon av læringssituasjon**

Skolen vi befinner oss på er en baseskole med fire baser, det vil si en skole hvor 8., 9., og 10. klasse deler oppholdsrom og undervisningslokaler. Vi skal undervise "8F" som teller 28 elever. Det er en svak overvekt av jenter (16 stk). På forhånd har vi fått vite av veileder at gruppen er faglig sterk og at de er interesserte i å lære. De er gode i engelsk grammatikk og aktiviteter kan gjerne fokuseres mot å øke elevenes ordforråd. Dette er også en "rolig" klasse, men vi får høre at den gode disiplinen muligens kan skyldes at det ennå er tidlig i skoleåret, elevene var derfor kanskje ikke trygge nok til å utforske avvikende adferd. Engelsktimer foregår i "auditoriumet" som er et lukket klasserom innenfor basen. I klasserommet sitter som regel elevene to og to ved pulter som er organisert i et klassisk rutenett. Elevene bytter plass hver andre uke siden utviklingen av to-ukers arbeidsperioder også medfører et bytte av "læringspartner" - en samarbeidsform som er godt innarbeidet hos elevene. Det er generelt ro i klassen og elevene er ganske aktive muntlig, selv om de fleste er ganske ordknappe i sine kommentarer.

Basert på vårt inntrykk av klassen følte vi at vi kunne legge undervisningen på et høyt faglig nivå. Vi bestemte oss også for å benytte oss av læringspartnermodellen når vi skulle dele inn i grupper til vårt undervisningsopplegg.

### **Presentasjon av Undervisningsopplegget**

Vi skulle altså lage et opplegg som kombinerte læring av engelsk språk med læring av trekk ved USA og Storbritannias geografi og historie. Til dette formål hadde vi 5 klokke timer fordelt på fire dager over en periode på 3 uker til rådighet. I denne tidsperioden satte vi i gang et gruppearbeid om New York og London slik det var lagt opp til i skolens lærebok New Flight 1.

I første time hadde vi en innledning til gruppearbeidet ved oss lærerstudentene. Opplegget fulgte følgende oppbygning: 1) Aktivering av forkunnskap om de to byene, 2) appetittvekker, historisk fordypning og foredrag om de to byene, 3) en smakebit på forskjellene mellom britisk- og amerikansk-engelsk, og 4) valg av fordypningstema og oppstart av gruppearbeid.

For å aktivere forkunnskap spurte vi klassen om det var noen som hadde vært i London eller New York. Overraskende mange hadde besøkt en eller begge byene, derfor stilte vi disse elevene oppfølgingsspørsmål. Deretter ble elevene bedt om å samarbeide med læringspartneren sin om å identifisere tre forskjeller mellom New York og London for så å skrive ned disse i arbeidsboka si som fullstendige setninger. For å klargjøre oppgaven modellerte vi en eksempelløsning på tavlen "New York is a city in the USA and London is the capital of England". Elevene så ut til å mestre oppgaven med letthet. Deretter hentet vi frem forskjellene muntlig i plenum for så å skrive de ned på tavla i ytterkantene av et venndiagram. Deretter spurte vi om det var noen likheter mellom byene, disse plasserte vi så i midten av venndiagramet. Sekvensen tok i underkant av 20 minutter å gjennomføre.

Fra denne første sekvensen gikk vi over i en ny del hvor vi studentlærerene hadde en visuell presentasjon om historien til de to byene. Presentasjonen var stort sett bilder og video og var ment som en appetittvekker for periodens tema, mer om dette i analysen. Til slutt i oppstartstimen la vi til en sekvens på 15 minutter hvor vi introduserte elevene for forskjeller mellom amerikansk-engelsk og britisk-engelsk ved å sammenligne noen ord på tavla og ved å trekke paralleller til det historiske forholdet mellom New York og London. Flere aspekter ved undervisningsopplegget vårt vil bli undersøkt nærmere i min analyse, la meg først presentere gruppeoppgaven som elevene fikk utdelt.

Elevene fikk så i oppgave var å fordype seg i et historisk tema med tilknytning til London eller New York. I tillegg til å lære mer om kultur og historie så håpet vi at elevene ville få praktisk øvelse i bruk av engelsk og et utvidet vokabular. Elevene skulle ende opp med en muntlig presentasjon (gjørne ved hjelp av Power Point) om valgt tema på 3 - 6 minutter. Elevene kunne velge i mellom noen forhåndsbestemte historiske steder. Blant disse var - for å nevne noen - Manhattan og Statue of Liberty som fordypningstema på New York. Parlamentet og Tower of London var blant temaene man kunne velge fra London. Tanken var at disse stedene hadde spilt viktige roller opp gjennom USA og Storbritannias historie og at de kunne hjelpe til med å belyse viktige hendelser.

Blant rammefaktorene som vi burde nevne så var vi fire lærere i klasserommet og at hvert elevpar hadde minst én laptop til disposisjon.

Det var fri tilgang til biblioteket og elevene kunne jobbe hvor de ville på skolen. Blant kriteriene for presentasjonen finner vi krav om at det kun skulle være bilder i presentasjonen (språklig kommunikasjon måtte foregå muntlig), at man skulle finne minst én faktaopplysning i en bok på biblioteket og at man måtte besvare spørsmålene “when, what og why” om sitt historiske tema.

### **Analyse av undervisningsopplegget**

Hvordan utnyttet vi kombinasjonen av språk og historie for å gjøre ovennevnte til et interessant undervisningsopplegg? La meg nå vurdere konstruksjonen av vårt opplegg i lys av relevant teori og de erfaringene vi gjorde oss i praksis.

#### *Aktivering av forkunnskap og appetittvekker i vårt kombinasjonsopplegg*

David Ausubel er blant de som påpeker viktigheten av at “relevante kognitive strukturer som allerede finnes aktiveres før man presenterer nytt stoff (Simensen, s. 84; Buli-Holmberg, 2008, s. 139). Vi skulle introdusere noen nye temaer for klasse “8F”. Hva visste de om New York og London? Hadde de noen gang tenkt over forholdet mellom disse verdensbyene? – To byer som er og har vært meget sentrale i den angloamerikanske verden sin kultur og språkutvikling. Det viste seg i vår runde med aktivering av forkunnskap at elevene kun hadde begrenset kunnskap om byene. Elevenes kunnskaper omfavnet stort sett ikke mer enn shoppinggater og landemerker. Utfordringen vi møtte var derfor: Hvordan kan vi bygge bro fra det elevene ser på som rene weekendmål til å bli historiske objekter med relevans for vårt mål for undervisningen? Vi ønsket å få elevene interesserte i å få vite mer om disse kjente stedene. Men hvordan kunne vi gå frem for å få til dette?

Klette har presentert tall på at man i fagrettet undervisningsaktivitet bruker om lag 5% av tiden på aktivering av forkunnskap, men ikke mer enn ca 1% på “faglige appetittvekkere” (Klette, s. 186). Slike faglige appetittvekkere burde det i følge Klette ha vært mer av. Derfor la vi også krefter inn på å vekke elevenes nysgjerrighet for historien til de to byene ved hjelp av visuelle lærerpresentasjoner. Det første lysbildet vi viste elevene var et bilde av en liten skogkledd øy sett fra havet. Vi spurte så hvor i verden elevene trodde at dette var. En elev som hadde fått med seg ukens tema gjettet straks at det var et manipulert bilde av Manhattan, New York, og begrunnet svaret med at formen på øya lignet.

Svaret var riktig: Bildet representerte Manhattan før europeernes ankomst og vi klikket frem et fotografi av Manhattan 2013 som sammenligningsgrunnlag. Flere slike “før/etter”-bilder fra rundt om i byen ble vist frem med tilsvarende gjetting og medfølgende “åpenbaringseffekt”. Denne aktiviteten skapte et tydelig engasjement og stimulerte nok også til nysgjerrighet hos elevene. Denne appetittvekkersekvensen er et eksempel på det motsatte av “gammeldags formidlingspedagogikk” med lærerforedrag av den typen som Vygotsky var motstander av (Bråten & Thurmann-Moe, 1998, s. 128). Vi la i stedet la opp til aktiv samhandling mellom elever og lærer hvor vi som lærere kombinerte teknikkene “cued eliciting” og “describing shared classroom experience” som veiledingsstrategier (Mercer, s. 26, 33). Det vil si: Vi forsøkte på sokratisk vis å stille de spørsmålene som kunne lede elevene til å gjette hva de så på bildene som ble fremvist, før vi oppsummerte og reformulerte det som kom frem på en slik måte at elevene bedre skulle kunne forstå og innarbeide fagrelevansen av det vi snakket om. Interessante historiske bilder så ut til å stimulere meget effektivt til denne typen helklassesamtale.

### *Historiekunnskap som meningsfullt mål i “Task-Based Language Learning”?*

Utover den rene underholdningsverdien så håpet vi at før/etter-bildene ville hjelpe elevene til å føle på tomrommet i sin egen kunnskap: Hvordan ble disse trærne til skyskrapere? Hvordan ble indianerstien til Broadway? Hva skjedde mellom 1613 og 2013? I pedagogisk teori kan man her trekke paralleller til “motivasjonsprinsippet som ligger til grunn i Piagets teori om intellektuell utvikling”, hvor eleven “trenger å oppleve en viss grad av ‘ubalanse’ for at nysgjerrigheten skal vekkes og pirre til videre utforskning og læring” (Imsen, s. 400).

Vi kan også betegne dette som en situasjon hvor mangelen på historiekunnskap stilte elevene overfor et såkalt “information gap” i egen kunnskap. Begrepet “information gap” benyttes vanligvis om situasjoner der eleven mangler informasjon for å løse et en bestemt oppgave og hvor denne informasjonen kun kan skaffes ved å kommunisere med sine medelever (Cook, s. 257). Det er allikevel rimelig grunnlag for å si at begrepet også er anvendelig i vårt tilfelle hvor elevene måtte samarbeide om å lese seg opp på et historiske tema. Vårt undervisningsopplegg kan dermed også betegnes som såkalt “task-based language learning” eller “TBL” (Cook, s. 257-262). Task-Based language learning kan defineres som et undervisningsopplegg hvor hovedformålet *ikke* er å skulle “mestre et spesifikt tema innen språket”, men “å oppnå et annet spesifikt ikke-språklig mål” (Cook, s. 258). Styrken ved denne tilnærmingen er at eleven vil kunne lære språk som en sideeffekt av jobbing med et annet interessant tema, og i beste fall oppleves slike oppgaver som mer

meningsfulle for eleven, ikke som en “kunstig” språkövelse. J. Bransford et al. (2005) peker på at det alltid er en fare for at undervisningsaktiviteter oppfattes som lite nyttige sett fra elevenes ståsted. Dette illustreres med historien om Bob som suger til seg kunnskap når han skal lære å reparere en motor i garasjen, men som ikke finner motivasjon når han skal skrive en tekst på skolen om “blomstens tanker om våren” (54). Elevene har selvsagt ulikt anlegg for hva de synes er interessant. I hvor stor grad vi faktisk lyktes med å få elevene til å føle at historiekunnskap var et viktig og meningsfullt mål for dem forblir et ubesvart spørsmål.

Er det grunnlag for å si at kombinasjonen av språk og historie kan være en fordel i arbeidet med å skape meningsfulle og interessante undervisningsopplegg? I følge Vygotsky så var tradisjonell undervisning delt opp på en unaturlig måte: Kunnskap burde ikke overføres isolert, tatt ut av sin naturlige sammenheng, men i stedet undervises slik at stoffet kan “gi mening og skape motivasjon [...] som del av en helhet” (Bråten & Thurmann Moe, 1998, s. 126). Vår gjennomgang av forskjellene mellom amerikansk-engelsk og britisk-engelsk knyttet opp mot relevant historie kan muligens brukes som et eksempel på en slik holistisk tilnærming. Koloniernes løsrivelse fra Storbritannia og de konsekvenser dette hadde for utviklingen av engelsk språk kan i vårt tilfelle betraktes som kroneksempelen på et fagtema i engelsk hvor språk og historie er uløselig sammenknyttet, hvor de burde spille på hverandre, og hvor de kan være gjensidig opplysende (Baught & Cable 360).

Vi hadde fått vite at elevene var gode i grammatikk. Vi ønsket som nevnt at elevene skulle utvide sitt vokabular igjennom perioden. Undersøkelser viser at det nettopp er et begrenset vokabular som oftest står i veien for at andrespråkstudenter skal kunne bruke språket effektivt (Simensen, 1998, s. 227). I vårt undervisningsopplegg fulgte vi derfor Simensens anbefaling om at man burde “forsøke å skape læringssituasjoner hvor elevene føler at de trenger å lære nye ord (Simensen, 1998, s. 228). Vi observerte da også at elevene brukte ordbøkene sine mye igjennom arbeidet, slik de var blitt fortalt at de burde gjøre. God historie- og kulturforståelse kan dessuten tenkes å være viktig når man skal gjette nye ord basert på kontekst, så fokus på angloamerikansk kultur i engelskundervisningen kan derfor på denne måten indirekte være til hjelp for elevenes ordforråd.

## **Refleksjon og forslag til forbedringer av opplegget**

Vi følte at vi hadde klart å skape et undervisningsopplegg som utnyttet noe av potensialet som finnes for å kunne lære både språk og historie samtidig. Det er allikevel flere ting som kunne ha vært gjort annerledes. Basert på erfaringene av hvordan opplegget fungerte i praksis vil jeg nå komme med noen konkrete forslag til forbedring.

Jeg har ikke gjort spesielt rede for vår organisering av gruppearbeidet i særlig detalj tidligere, dette henger sammen med at vi nettopp ikke hadde noen konkret plan for hvordan dette arbeidet skulle fungere. For å legge til rette for læring burde vi nok ha strukturert elevenes selvstendige arbeid på en bedre måte, i tillegg burde vi ha vært mer eksplisitte når vi skulle sette mål for arbeidet og hva vi skulle få ut av de ulike aktivitetene. Her ønsker jeg å sette søkelyset på tre ting:

1) Vi hadde ikke lagt gode nok føringer for hva elevene skulle finne ut av og hvordan de skulle gå frem i sitt undersøkelsesarbeid, noe som ikke er bra dersom det stemmer at "læring i beste fall er lite effektiv dersom elever helt blir overlatt til å oppdage på egenhånd" (Bråten & Thurmann-Moe, 1998, s 132). Jeg nevnte innledningsvis at elevene fikk i oppgave å besvare spørsmålene "when, what og why" opp mot sitt historiske tema. - Dette viste seg å være en for vag oppskrift for vår 8. klasse. Læringsutbyttet kunne vært større både for hver enkelt gruppe og for klassen som helhet under presentasjonene dersom vi hadde gitt gruppene noen stikkord på *hvilke hendelser* som var viktige å lese seg opp på i tilknytning til temaet. Vi kunne for eksempel formulert mer spesifikke vinklinger og problemstillinger for elevene: "Hva forteller Ellis Island oss om tilblivelsen av USA, hvorfor er innvandring en viktig del av USAs historie?". Mange av presentasjonene hadde dessverre preg av å være basert på rene fakta som *lokalisering, alder, og størrelse*, ikke på historisk relevans. Vi hadde på samme tid et lignende opplegg i en 9. klasse engelsk fordypning. I denne klassen var vi flinkere til å legge føringer for hva elevene skulle finne ut av: Vi laget lister over de viktigste spørsmål eleven burde klare å besvare og vi ga gruppene lenker til nettsider som vi visste hadde godt og relevant stoff. I ettertid så vi at vi med fordel kunne ha gjort det samme i "8F". Gruppearbeidet var jo basert på at læreren fungerte som organisator av aktivitetene, ikke som aktiv deltager. Derfor burde vi nok ha lagt større vekt på å designe en oppgave som var forenklet nok til at elevene kunne hankses med på egenhånd, noe som er et av kjernepoengene i såkalt scaffolding (Bråten & Thurmann-Moe, 1998, s 132). Vi dekket allikevel andre aspekter ved scaffolding når vi gikk rundt i gruppene for å sikre målforfølgelsen gjennom "motivasjon og styring av aktivitet" (Rogoff, 1990, gjengitt i Bråten & Thurmann-Moe, 1998, s. 132).



2) Et premiss for at perioden skulle kunne betraktes som et godt kombinasjonsopplegg var at elevene måtte benytte seg av engelsk i arbeidet med å skaffe seg historiekunnskap. Gjorde elevene dette? Bare til en viss grad. Det burde muligens ha vært et krav om at elevene kun fikk lov til å snakke engelsk i samarbeidet om å lage presentasjonen. Dette ville ført til at elevene i større grad ville ha måttet bruke engelskspråket på en “naturlig måte” noe som også er hovedelementet i såkalt “communicative language learning” eller som Cook (2008) ganske enkelt oppsummerer det: “learning language by doing” (s. 249).

Det at elevene av og til også benyttet seg av norske - ikke engelske - tekster i sin research så vi på som et mindre problem siden de uansett måtte oversette disse til engelsk før de kunne inkorporere dem i sitt manus. Stort sett ble uansett engelske nettsider benyttet.

3) Den største svakheten var allikevel mangelen på konsolideringsaktiviteter i vårt opplegg. Vi var heller ikke flinke nok til å informere elevene om målet med undervisningsopplegget. Både Klette og Simensen påpeker viktigheten av slike aktiviteter for at ny kunnskap skal feste seg (Klette, 2013, s. 181; Simensen, 1998, s. 231) Etter endt fremføring hadde vi ingen oppsummering eller sammenfatning av stoffet vi hadde vært igjennom. En del av de ukjente ordene som dukket opp som feks “republic” og “immigration” ble aldri tatt opp og arbeidet videre med. Det mer generelle spørsmålet “hva har vi lært i dag” ble heller aldri stilt eller diskutert.

## **Konklusjon**

Ved praktisk bruk av språket gjennom lesing, oversettelse, muntlig samarbeid og fremføring fordypet elevene i “8F” seg i det engelskfaglig relevante temaet angloamerikansk historie. Å sette økt historiekunnskap som ikke-språklig mål i et task-based undervisningsopplegg så ut å skape en situasjon hvor elevene så seg nødt til, og følte motivasjon for å forstå engelske tekster og for å presentere disse for klassen. Den største svakheten i vårt opplegg var mangelen på konsolideringsaktiviteter. Under de rette omstendigheter, og i behandling av de rette tema, kan man uansett konkludere med at språk og historie i engelskundervisningen kan utfylle hverandre og spille opp mot hverandre på gjensidig opplysende måter.

### **Litteraturliste:**

Baught, A. C., Cable, T. (2002) *A History of the English Language*. Oxon: Routledge.

Bransford, J. Derry, S., Berliner, D. & Hammerness, K. (2005). Theories of learning and their roles in Teaching. I D. Hammon & J. Bransford (red.), *Preparing Teachers for a Changing World. What teacher should learn and be able to do*. San Francisco: Jossey-Bass.

Bråten, I. Turmann-Moe, A. C. (1998). Den nærmeste utviklingssonen som utgangspunkt for pedagogisk praksis. I Ivar Bråten. *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Cook, V. (2008). *Second Language Learning and Language Teaching*. London: Arnold.

Forskrift om Engelsk læreplan. (2013). Kunnskapsdepartementet 21.06.2013. Hentet fra: <http://data.udir.no/kl06/ENG1-03.pdf?lang=nob>

Imsen. G. (2005). *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.

Helland, T. et al. (2010) Vi lærer hele tiden. i T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl & T. Helland. *Livet i skolen 1. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget.

Holmberg, J. B. (2008). Lærerrollen og tilpasset opplæring. i H. Bjørnsrud & S. Nilsen. *Tilpasset opplæring – intensjoner og skoleutvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Klette, K. (2013). Hva vet vi om god undervisning? Rapport fra klasseromsforskningen. i Krumsvik, R. J. & Roger S. (red.) *Praktisk-pedagogisk utdanning. En antologi*. Bergen: Fagbokforlaget.

Mercer, N. (1995). *The Guided Construction of Knowledge. Talk amongst teachers and learners*. Bristol: Multilingual Matters Ltd.

Simensen, A. M. (1998). *Teaching a foreign language, principles and procedures*. Oslo: Fagbokforlaget.

## **Vedlegg: Deloppgave A, B, og oversikt over tilleggspensum**

### ***Vedlegg 1: Deloppgave A - Beskrivelse av klassen***

Vi møter en 8.klasse som teller 28 elever. Det er en svak overvekt av jenter (16 stk). Skolen er en baseskole og 8., 9., og 10. klasse deler oppholdsrom og undervisningslokaler. Engelsktimer foregår i "auditoriumet" som er et lukket klasserom. I klasserommet sitter som regel elevene to og to. Pultene er plassert i et klassisk rutenett. Elevene bytter plass hver andre uke siden avviklingen av to-ukers arbeidsperioder også medfører et bytte av "læringspartner". Vårt observasjonsfokus er å se på hvordan klasseledelse burde tilpasses til denne spesifikke elevgruppen. På forhånd har vi fått vite av veileder at gruppen er faglig sterk og at de er interesserte i å lære. Det er også en "rolig" klasse. Veileder legger til at den gode disiplinen muligens kan skyldes at det ennå er tidlig i skoleåret og at elevene kanskje ikke er trygge nok til å gjøre noe som kan oppfattes som avvik fra "forventet" oppførsel. Det at elevene kommer fra ulike barneskoler kan muligens bidra til en slik effekt siden de ikke ennå har lært hverandre å kjenne. Inntrykket ble bekreftet da vi møtte klassen og lærerstudentenes tilstedeværelse bidro muligens til ytterligere økt usikkerhet. Vi legger raskt merke til at gruppen ikke er veldig aktive muntlig. Et par gutter ser også ut til å gi aktivt uttrykk for at de kjeder seg ved å legge hodet i boken ved noen anledninger. Det er imidlertid også antydning til småkonflikter mellom noen av elevene. To jenter ser ut til å ikke komme så godt over ens, noe som har kommet til overflaten i form av knuffing (med seriøse undertoner) på vei til pulten. Vi konkluderer vår observasjon med at vi utforske strategier for å få elevene til å "mykne opp" til mer aktiv deltagelse i gruppe/plenum.

## Vedlegg 2: Deloppgave B - Undervisningsopplegg

	Plan for undervisningen	Momenter til veiledning (egne/veileders notater)
Kontekst	<b>Klassetrinn, fag:</b> 8. klasse, engelsk. 5 klokketimer fordelt på fire dager 28 elever – se observasjonsnotat	Hvordan dele inn de 28 elevene i grupper på en best mulig måte? Hvordan kan vi aktivere alle medlemmene av en gruppe til å bidra aktivt?
Mål for arbeidet	<b>Kompetansemål i læreplanen:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>gjøre rede for trekk ved historie og geografi i Storbritannia og USA</li><li>presentere og samtale om aktuelle og tverrfaglige temaer</li><li>bruke innhold fra ulike kilder på en selvstendig og kritisk måte</li><li>uttrykke seg skriftlig og muntlig med en del presisjon, flyt og sammenheng</li><li>gjenkjenne noen regionale aksenter fra engelskspråklige land</li><li>utnytte ulike situasjoner, arbeidsmåter og strategier for å lære seg engelsk</li></ul> <b>Mål for dette undervisningsopplegget:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>Bruke forskjellene mellom London og New York som ramme for læring om Storbritannia og USAs historie og geografi, samt øke bevissheten om hvilke språklige forskjeller dette har medført (mellom am. engelsk og br. engelsk)</li><li>Aktivisere elevene til å gjøre egen research og til å presentere sine funn for klassen ved hjelp av kilder på engelsk og muntlig presentasjon.</li></ul>	Trekker vi inn for mange tema? Er opplegget spisset nok?
Lærestoff	<b>Faglige temaer:</b> Amerikansk og britisk historie, språkforskjeller. Generell engelsk språkføring og forståelse. <b>Læremidler:</b> Lærerpresentasjon (tavle + powerpoint) Skolebøker Internett	Er powerpoint hensiktsmessig, eller burde elever snakke uten større hjelpemidler?

Arbeids- og organiserings måter	<p><b>Tidsbruk, organisering av elevene og arbeidsmåter (hva elevene og læreren gjør) i de enkelte sekvensene</b></p> <p><b>1. time, oppvarming til gruppearbeid (dobbeltime 1,5 time).</b>  Start 15 min / Aktivisering av forkunnskap  Mykne opp elevene ved introduksjonsrunde  Aktivere forkunnskap om NY, London – Elever jobber i læringspar: “finn tre forskjeller mellom London / NY”  Venndiagram lages til slutt på tavlen.</p> <p>Lærerpresentasjon 30 min.  Powerpoint om London og NY – Et historisk perspektiv.</p> <p>15 min  Tavleundervisning om noen av de viktigste forskjellene mellom britisk og amerikansk engelsk.</p> <p>5 min  Oppsummering av gjennomgåtte forskjeller, bygge overgang til “nå er det deres tur til å fordype dere” – gruppearbeid.</p> <p>7 min – ut timen  Elever kan velge tema å fordype seg i (et historisk tema knyttet til London / New York).  Forhåndsinndelte grupper. Halve klassen London, halve klassen NY. Vi informerer om hva som vil bli vurdert og gir tips til fremgangsmåte (bibliotek, internett, powerpoint). Gruppene starter med å google sitt tema. Lærer går rundt og hjelper de i gang, “starter” samtalen om tema.</p> <p><b>GRUPPEARBEIDSTIMENE:</b> Selvstendig gruppearbeid med lærerveiledning i hver gruppe.</p> <p><b>SISTE TIME:</b> Presentasjoner. Gruppene får tilbakemelding enkeltvis i påfølgende time.</p>	Burde man hatt bedre tid til å komme i gang med gruppearbeid i den første timen?
---------------------------------	--	--

<b>Tilbakemelding og vurdering</b>	<b>Former for tilbakemelding til elevene</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Underveistilbakemelding til arbeidet som gjøres i hver gruppe, få de til å reflektere over sin egen arbeidsorganisering</li> <li>- Tilbakemelding på hver enkelt presentasjon</li> <li>- Tilbakemelding på arbeidet som en helhet</li> </ul> <b>Vurdering:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vurdering av muntlig presentasjon (uttale)</li> <li>- Vurdering av muntlig presentasjon (innhold, grad av fordypning)</li> <li>- Vurdering av muntlig presentasjon (fremtoning)</li> <li>- Vurdering av gruppas evne til å reflektere over eget arbeid</li> </ul> <b>Framgangsmåter for å få informasjon om elevenes læring</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se på dyktighet ved neste gruppearbeid.</li> <li>- Høre hva elevene selv mener de har lært igjennom å reflektere over eget arbeid sammen med lærer</li> </ul>	Kan vi sette opp en prøve som tester elevenes kunnskap i påfølgende engelsktime? Kunne fungert som motivator for å følge med på andre elevers presentasjoner? Vi kunne fått de til å ta notater mens andre elever presenterer?
------------------------------------	--	--

**Vedlegg 3: Tilleggspensum - som godkjent av faglærer**

<b>Litteratur:</b>	<b>Side: (fra-til)</b>	<b>Antall sider:</b>
Baught, A. C., Cable, T. (2002). <i>A History of the English Language (Fifth Ed.)</i> . Oxon: Routledge.	43-405	362
		<b>SUM: 362</b>