

# Faglig Kommunikation i Engelsk



## Et forløb om activism

Marts 2024  
Susanne Karen Jacobsen & Robert Lee Revier



**Faglig Kommunikation i Engelsk**

**– Et forløb om activism**

2. udgave 2026

Copyright © 2024 Forfatterne & NCFE

Forfattere: Susanne Karen Jacobsen & Robert Lee Revier

# Indholdsfortegnelse

Indledning .....	4
Hvad mener vi egentlig med faglig kommunikation? .....	5
Stilladserende tilrettelæggelse i en kæde af sprogbrugssituationer .....	7
Afsæt i noget eksisterende – med et twist .....	11
Målet med forløbet .....	13
Et fælles afsæt, en fælles oplevelse – og så er vi i gang .....	14
Rekonstruktion af den fælles oplevelse .....	15
Inspiration og sproglig modellering/ taler .....	16
Et fiktivt blik på activism .....	17
Hen imod sin egen stemme .....	18
Final reflection .....	19
Litteratur .....	20

# Indledning

Dette forløb målrettet elever i udskolingen er blevet til i forbindelse med et udviklingsprojekt, *Faglig Kommunikation i Engelsk* der involverede tre lærere fra hhv. grundskolen og gymnasieskolen. Projektet strakte sig over i alt 2 år og blev indledt med observationer af undervisning, opfulgt af samtaler med lærerne og endeligt igangsat på et fælles seminar.

I projektperioden har vi i fællesskab produceret og afprøvet forløbet som er blevet justeret en smule på baggrund af de evalueringer vi har foretaget.

Forløbets aktiviteter er bygget op om og tilrettelagt med henblik på at understøtte et slutprodukt, der udfordrer eleverne til at tænke og kommunikere fagligt om en selvvalgt sag.

# Hvad mener vi egentlig med faglig kommunikation?

Generelt er elever i den danske folkeskole gode til at kommunikere om deres hverdag på engelsk. Deres mundtlige færdigheder er især fremhævet som værende bemærkelsesværdigt gode. Sammenlignet med elever fra andre lande er danske skoleelevers *fluency* god, og det understøttes af lærernes prioritering af mundtlige kommunikative færdigheder (Evalueringsinstitut, 2003). Imidlertid ser vi på samme tid en udfordring i at eleverne fx har vanskeligt ved at kommunikere om et fagligt indhold både i tale og på skrift. Faktisk er det vores opfattelse, at langt de fleste elever er tilbøjelige til at kommunikere med afsæt i basale interpersonelle kommunikative færdigheder (Cummins, 1999, 2008), selv i de sprogbrugssituationer, som kalder på anvendelse af et mere formelt sprog: Et sprog, der understøtter disse kompetencer, og som er kognitivt og akademisk mere udfordrende (Cummins (1999, 2008)).

Med den tidlige sprogstart fra 2014 in mente må vi derfor overveje om vi kan kvalificere det niveau, som eleverne forlader den danske folkeskole med, således at de i højere grad bliver rustet til at kunne imødegå de engelskfaglige udfordringer, der måtte komme i ungdomsuddannelserne og siden på arbejdsmarkedet (UVM & U & F, 2017).

Vi har derfor med dette projekt haft ambitionen om at skitsere et forløb som sætter eleverne sprogbrugssituationer hvor de udfordres til at bearbejde og kommunikere om indholdet i et sammenhængende kohærent sprog og med systematisk behandling af indholdet på abstrakte måder (Gibbons, 2009). Eleverne skal introduceres for det som Mehisto (2017, p. 110) kalder *academic functions*, herunder kategorisering, sammenligning, perspektivering, udledning af holdning, identificering og redegørelse for tekststruktur.

For at kunne beskrive sprog der er mere eller mindre fagligt, har vi i dette projekt brugt begrebet *situationskontekst* som er en del af en funktionel sprogbeskrivelse der beskriver konteksten for sprogbrugen. Situationskonteksten kan beskrives ved hjælp af tre komponenter, *field*, *tenor* og *mode* (Halliday & Matthiessen, 2014, p. 33). *Field*, eller på dansk: feltet, udtrykker selve substansen i kommunikationen, altså det der kommunikeres

om og kan placeres på et kontinuum der spænder fra det hverdagsagtige til det højt specialiserede. Når elever fx til afgangsprøven i engelsk bliver bedt om i en e-mail til at skrive til en onkel for at berette fra en (fiktiv) koncertoplevelse, kan feltet således beskrives som meget hverdagsagtigt og commonsense-præget (Jacobsen & Melgaard, 2019). Det kræver ikke specialiseret viden - eller særligt faglige måder at udtrykke sig på - at skrive en sådan beretning.

Tenor (relation på dansk) udtrykker kommunikationsrelationen mellem skribent og læser (eller mellem taler og lytter) og deltagernes forhold til feltet. I den ene ende af kontinuummet positioneres den kommunikerende som novice og i den anden som ekspert. Når elever til den mundtlig afgangsprøve i engelsk forventes at kunne præsentere et selvvalgt emne, er dette potentielt en situation hvor de kan fremstå som vidende og med overblik.

Endelig udtrykker mode, på dansk: måden, i hvilken grad kommunikationen er præget af et her og nu- og mundtligt præget sprog, eller om det er mere planlagt og skriftsprogsagtigt. Traditionelt set har engelskundervisningen i folkeskolen (med god grund) haft fokus på den mundtlige og spontane interaktion (Jakobsen, 2011), men det har måske også betydet at eleverne har haft færre chancer i undervisningen for at engagere sig i sproglige variationer hvor indre sammenhæng og stringens er vigtige.

Field, tenor og mode er gensidigt afhængige og indgår konstant i et samspil. Ændres feltet, gør det noget ved både relationen og måden. Ændres relationen, har det en konsekvens for feltet og måden, og endelig hvis måden ændres, får det en indbydelse på felt og relation.

Vi kan anskue situationskonteksten fra to perspektiver: Ovenfra og ned og nedefra og op.

Hvis vi på den ene side ved noget om konteksten, kan vi med register (felt, relation og måde tilsammen) forudsige hvilke mulige sproglige valg der ville kunne forekomme her. Det kan vi bruge pædagogisk og didaktisk fordi vi hermed kan forudsige hvilke sproglige ressourcer elever ville kunne få brug for, hvis konteksten for aktiviteten er sammensat på en bestemt måde. Det hjælper os til at stilladsere eleverne.

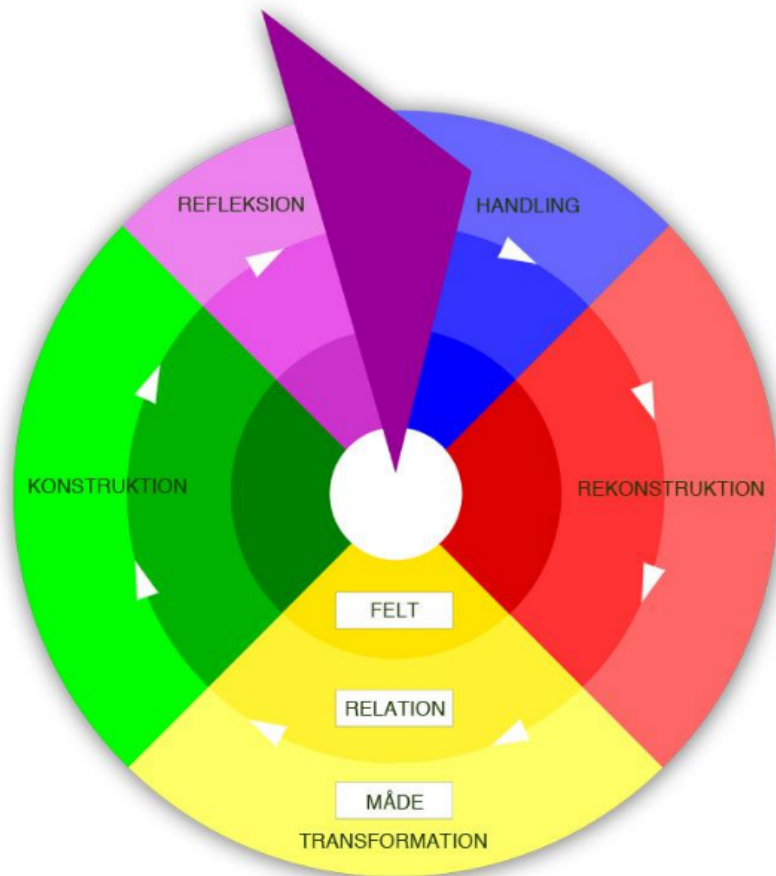
Hvis vi omvendt har en given tekst (mundtlig eller skriftlig) kan vi ud fra tekstens konkrete sproglige valg sige noget om register, altså hvordan feltet, relationen og måden er. Det kan vi bruge pædagogisk og didaktisk ved i et forløb at skabe en progression i de konkrete tekster som eleverne præsenteres for og som de selv forventes at skulle producere (Andersen & Holsting, 2015).

# Stilladserende tilrettelæggelse i en kæde af sprogbrugssituationer

Vores planlægning tager afsæt i modellen som er afbildet nedenfor. Modellen er oprindeligt skitseret af Derewianka (1990) og siden udviklet til en dansk kontekst af Mulvad (2011). Ofte bliver den kaldt sneglemodellen (Knudsen og Wulff, 2021). Pointen her er at det er de situationer som sproget forekommer i, der er med til at rammesætte hvordan dette sprog kommer til udtryk, så hvis situationen kalder på hverdagsagtigt sprog, er det det som eleverne bruger, og omvendt: fordrer situationen et mere specialiseret og fagsprogspræget sprog, vil det være det som eleverne bruger. Disse situationer tilrettes derfor i en nøje tilrettelagt rækkefølge der går fra det kontekstnære og konkrete til det mere kontekstafhængige og abstrakte, og således at udkommet i den ene aktivitet bliver til startpunktet i den næste. Dette bliver så at sige progressionsprincippet. De forskellige farver i modellen repræsenterer forskellige typer af sprogbrugssituationer, som rammesætter en progression fra meget kontekstafhængigt sprog til meget kontekstafhængigt sprog.

Modellen starter i det blå område, *handling*. Forløbets første aktivitet kræver ikke at eleverne har særlige sproglige forudsætninger. Det er de kontekstuelle rammer der muliggør at eleverne til trods for dette alligevel kan kommunikere meningsfuldt. Det er faktisk en pointe at de ikke skal kunne udtrykke en masse på dette tidspunkt, men tvært i mod have fokus på at opleve og på at gøre. I det konkrete forløb skal eleverne sortere en række ordkort hvorpå der er skitseret 'causes worth fighting for'... hvilke er vigtige og hvilke er mindre vigtige. Fordi de har de konkrete ordkort med billeder på, kan de nøjes med enten fysisk at placere kortene på en linje med '*extremely important*' i den ene ende og '*not so important*' i den anden ende, eller bruge sprog som: "*I find this one more important than that one*" eller "*I think this cause is the most important one*". Der er mulighed for at give begrundelser, men det er ikke et krav, og typisk ville sådanne begrundelser også trække på elevernes eksisterede sproglige repertoire, idet de formentlig ville tage afsæt i deres egen hverdag. Andre måder at starte forløb på kunne være at gå ud at registrere indtryk i skolegården, på gaden eller i nærmiljøet, eller det kunne være at se en film (hvor elevernes forhåndsviden ikke var vigtig) som giver anledning til at eleverne opdager at de

har et kommunikativt behov. Til gengæld kan det ikke anbefales at starte med en fælles brainstorm i stil med "What do you know about activism?" Her kan konteksten nemlig ikke fungere som støtte til at skabe betydning, men eleverne er derimod alene henvist til at trække på den viden de har med hjemmefra.



Figur 1, Sneglen

I *rekonstruktionen*, som er den næste type af sprogbrugssituation vi finder i modellen, sættes ved lærerens mellemkomst ord på den oplevelse som eleverne har haft i den første aktivitet. Når man således ændrer konteksten en smule og fjerner sig ganske lidt fra den konkrete handling, sker der også noget med sproget. Det er ikke længere tilstrækkeligt at pege, røre og være indforstået; nu er der brug for at bruge sprog således at andre også kan få et indtryk af hvad der skete. I det konkrete tilfælde gør eleverne over for de øvrige grupper rede for hvordan de placerede de forskellige 'causes worth fighting for'. Det er igennem dialogen mellem de enkelte grupper og læreren at læreren får anledning til at tilbyde eleverne det nødvendige ordforråd. Af samme grund er denne dialog helt central for den stilladsering som denne type af tilrettelæggelse lægger op til.

Gibbons (2015) kategoriserer de dialogiske greb således:

### **Recasting**

Læreren gentager, supplerer og omformulerer det, som eleven siger, i en mere fagsproglig eller præcis retning.

### **Reminding and handing over**

Læreren minder eleven om et tidligere fælles etableret begreb eller ord og beder eleven om at bruge det i samtalen. Herigennem konsolideres det i elevens bevidsthed, samtidig med at det gøres overførbart fra en sammenhæng til en anden. Hermed bliver læring et synligt anliggende i klassesamtalen.

### **Talking about the talk**

Læreren tager afsæt i et udtryk, som eleven bruger, og forklarer, at når man skal tale mere præcist om dette, ville man bruge dette eller hint begreb.

### **Bridging**

Læreren er meget bevidst om at trække elevernes sprog i en mere fagsproglig retning, at positionere eleverne som eksperter i kommunikationen og endelig at trække deres sprog i en mere skriftsprogsagtig retning

### **Providing thinking time**

Læreren venter i 5-8 sekunder med at følge op på sit spørgsmål, hvis eleven ikke umiddelbart svarer. Det kan virke meget demotiverende, hvis man som elev ikke får mulighed for at tænke sig om, når der stilles et spørgsmål. Endnu værre er det, hvis læreren for hurtigt sender spørgsmålet videre til de andre elever i gruppen. Her kan eleven efterlades med følelsen af utilstrækkelighed. Når læreren giver plads til tænketid, så får eleven derimod signalet: "Jeg tror på dig!".

*Figur 2, Dialogiske greb*

I såvel det blå som det røde felt, ses sprog som henholdsvis  *ledsagelse til handling*  og som  *rekonstruktion af handling* . Dermed lægger denne type af sprogbrugssituationer sig op ad erkendelsesmåder som ligner de måder vi umiddelbart erfarer vores verden på (Kofoed et al., 2021). I den næste fase, transformationen, sker der et skift hen imod de to sidste felter som repræsenterer sprogbrugssituationer der har  *sprog som konstruktion*  og  *sprog som refleksion*  (Kofoed et al., 2021, p. 290). Her er det bærende princip graden af abstraktion. Hermed sker der et skift fra det personligt erfarede til det fagligt funderede.

*Transformationen* , som er afbildet i det gule felt, er her hvor eleverne får generaliseret deres personlige erfaringer og oplevelser. Det er her de kommer til at møde fagligheden i faget og blive introduceret for fænomener, begreber og måder at arbejde på, som i højere grad har faget som omdrejningspunkt end det personligt erfarede. Når eleverne i forløbet her bliver introduceret for etos, logos og patos er det netop et eksempel på faglige greb der kan bruges ud over den konkrete kontekst de er introduceret i.

I de to næste felter,  *konstruktion*  og  *refleksion* , afbildet med hhv. grøn og pink skifter sproget karakter hen imod det mere fagligt funderede. Sproget er mere kontekstafhængigt og skal i højere grad kunne skabe billeder hos modtageren uden for den konkrete sammenhæng. Graden af abstraktion bliver progressionsprincippet her (Kofoed et al., 2021). I konstruktionen kan eleverne komme i gang med at skrive tekster. Inden de bliver kastet ud i dette, kan læreren med fordel dels dekonstruere en modeltekst for eleverne. Det vil sige at eleverne arbejder med et eksempel på en tekst som ligner den tekst de selv forventes at skulle levere (Derewianka & Jones, 2016). Denne tekst kan være skrevet af en professionel, af læreren selv eller af en elev. Pointen er at eleverne ser og oplever hvordan man kan løse opgaven helt konkret og hvilke komponenter teksten består af; hvordan sproget bruges til at skabe betydning med. Flere af aktiviteterne i dette forløb tager afsæt i professionelle taler, men der indgår også en tekst som er skrevet af en elev. I denne del af forløbet kan desuden indgå en fælles konstruktion: en aktivitet hvor læreren sammen med eleverne – eller en mindre gruppe elever – skriver en tekst. Herved bliver tekstforfatterens overvejelser og valg i løbet af tekstskrivningen tydelige for alle.

Refleksionen er den sidste del af forløbet. Her er reflekteres i fællesskab over forløbet. Nåede vi de opstillede mål? Blev produkterne gode? (Knudsen og Wulff, 2021)

Man behøver ikke at gå den snorlige vej gennem sneglemodellen. Det gør vores forløb heller ikke. Man kan sagtens gå tilbage i modellen – typisk hvis man starter på en ny lektion, bare ikke springet er for langt. Til gengæld går det ud over stilladseringen hvis man springer for hurtigt frem i modellen, i og med at princippet om at outputtet fra en aktivitet skal bruges (delvist) som input til den næste.

# Afsæt i noget eksisterende – med et tvist

Vi har i arbejdet med dette projekt valgt at tage afsæt i noget der ligner det som læreren normalt ville gøre. Med et blik for situationskontekstvariablerne, felt, relation og måde og med afsæt i sneglemodellen, har vi redidaktiseret et eksisterende forløb. Vi har således set på rækkefølgen af aktiviteterne som ved hjælp af sneglemodellen udgør en indbygget stilladsering som skitseret ovenfor, men der ligger desuden en stilladsering i at etablere en tydelighed om forventningen til det endelige slutprodukt i forløbet. I dette tilfælde er slutproduktet en tale som skal overbevise tilhørerne om at en bestemt sag er værd at kæmpe for. Eleverne har således ud over viden om deres sag brug for sprog som kan overbevise et publikum; et sprog der taler til både følelser og fornuft. Til dette formål stifter de i forløbet ikke alene bekendtskab med en række professionelle taler, men de får også mulighed for at arbejde med en elevtale. Det overordnede formål med at arbejde med tekster der ligner de tekster, som eleverne forventes at kunne producere som slutprodukt i deres forløb, er at kunne modellere for dem, hvordan sprog skaber betydning og hvordan en tekst bliver til. De skal have en forståelse for tekstens overordnede formål, dens struktur og de konkrete sproglige valg der udmønter dette. Hermed bliver eleverne ikke overladt til sig selv i skriveprocessen. Modellering kan ske på mange måder. Gibbons (2015, p. 115) har en række forslag til hvordan dette kan ske. Modelteksten der er skrevet af en elev der deltog i projektføreløbet, er ikke en toppræstation, men nærmere en middelpræstation. Det er en pointe at den måde man kan arbejde med modeltekster på, også er at forbedre dem, ligesom det kan styrke selvtilliden for nogle elever at kunne sige: ”Det kunne jeg også klare!”.

Arbejdet har vi samlet i følgende **anbefalinger** som indfanger vores planlægnings- og redidaktiseringsprincipper:

## Fokus på begreber og fænomener og ikke kun på personer

Eksempelvis: 'Activism' frem for 'Being an activist'

- Sørg for at der i forløbet indgår en form for fagligt input (som rammesætter elevernes mulighed for systemati
- sering, kategorisering og hierarkisering).

## Husk at sikre sammenhæng og progression

- mellem input og output, altså de tekster eleverne får stillet til rådighed som modeltekster og som de arbejder med gennem forløbet, og det produkt som forløbet skal ende ud i.
- mellem det enkelte forløb og krav til afgangsprøven, så forløbene fx udgør en støtte til at lave den disposition eleverne forventes at skulle forberede til den mundtlige afgangsprøve

## Mød eleverne i deres interesser og engagement

- Lad dem arbejde med elementer, hvor de har noget på hjerte.

## Modellér de krav du stiller til elevernes arbejde

- Fokus kontinuerligt på modeltekster, der viser eleverne, hvordan de kan gribe opgaven an
- Sørg for undervejs at vise eleverne sammenhængen mellem sproglige valg og indholds betydning, for eksempel hvordan særlige sproglige vendinger organiserer indholdet
- Overvej hvordan skriveoplæg er formuleret, og vær sikker på at kravene er eksemplificeret undervejs

## Stilladsér!

- Lad gerne eleverne beskæftige sig med svære autentiske tekster, men opsummér dem på forhånd

## Slow down!

- Vær ikke bange for gentagelse
- Genbesøg gerne tekster med nye perspektiver
- Sammenlign modeltekster

*Figur 3, anbefalinger*

# Målet med forløbet

Helt overordnet er formålet med dette forløb at eleverne skal kunne kommunikere mere fagligt og med større præcision, og til slut i forløbet skal hver enkelt elev kunne holde en tale for sine klassekammerater med bevidst brug af sproglige virkemidler. Vi trækker desuden på flg. målpar fra Fælles Mål (Børne- og Ungeministeret, 2019):

## Mundtlig kommunikation

**Præsentation:** Eleven kan give detaljerede fremstillinger af fakta og synspunkter. Eleven har viden om teknikker til at give sammenhængende fremstillinger

**Sproglæringsstrategier:** Eleven kan tilpasse en sproglig fremlæggelse efter formål og modtager. Eleven har viden om planlægning og revision af mundtlige fremlæggelser.

## Skriftlig kommunikation

**Læsning:** Eleven kan forstå hovedindhold af enkle, argumenterende tekster. Eleven har viden om enkle retoriske og argumentative virkemidler på engelsk

**Skrivning:** Eleven kan udtrykke sig skriftligt afpasset hensigt, modtager og situation i længere sammenhængende tekster. Eleven har viden om kriterier til valg af sprog og indhold.

**Sproglæringsstrategier:** Eleven kan anvende modeltekster i arbejdet med egne tekster. Eleven har viden om modeltekster.

## Kultur og samfund

**Tekst og medier:** Eleven kan vurdere engelsksprogede tekster i forhold til genre og sprogbrug. Eleven har viden om kriterier til vurdering af tekster.

# Et fælles afsæt, en fælles oplevelse – og så er vi i gang

## Aktivitet

- **Causes worth fighting for** (tidsestimat 20 min)

### Et fælles afsæt, en fælles oplevelse – og så er vi i gang

Causes worth fighting for (tidsestimat 20 min.)

Formål	At få eleverne sporet ind på emnet, at få dem til at opdage et kommunikativt behov for at udtrykke vigtighed af en given sag, og at få dem til begyndende at tage stilling til hvilken sag de synes er vigtig at kæmpe for.
Arbejdsform	Eleverne arbejder parvis
Fremgangsmåde	<ul style="list-style-type: none"><li>• Eleverne får udleveret en række billeder af forskellige former for vigtige sager, man kunne kæmpe for (animal rights, climate change, pollution, gender equality, organic food revolution, veganism, black lives matter ...)</li><li>• De skal tage stilling til hver enkelt sag og placere billederne på en linje, hvor der i den ene ende står 'extremely important' og i den anden: 'not so important', alt efter hvor vigtig de finder denne sag. De må gerne forsøge at blive enige.</li><li>• Her har vi brugt billeder som man har adgang til i programmet Word, men man kan naturligvis finde andre billeder på internettet, blot man er opmærksom på ophavsrettigheder.</li></ul> 

**Download:** [https://necff.dk/fileadmin/NCF/Dokumenter/KP-Activism/1 Faelles afsæt-faelles oplevelse og saa er vi i gang.docx](https://necff.dk/fileadmin/NCF/Dokumenter/KP-Activism/1_Faelles_afsæt-faelles_oplevelse_og_saa_er_vi_i_gang.docx)

# Rekonstruktion af den fælles oplevelse

## Aktivitet

- **Sharing ideas and attitudes towards causes worth fighting for** (tidsestimert 30 min)

### Rekonstruktion af den fælles oplevelse

Sharing ideas and attitudes towards causes worth fighting for (tidsestimert 30 min.)

Formål	At få eleverne til at berette over for hinanden hvilke sager de placerede hvor på linjen og i begyndende grad samle argumenter for vigtigheden af den ene eller den anden sag.
Arbejdsform	Klassesamtale hvor eleverne parvis melder tilbage til læreren om deres placering af de forskellige sager. Individuel kort skrivning til sidst.
Fremgangsmåde	<ul style="list-style-type: none"><li>• Eleverne bedes på skift at fortælle hvilken sag de har prioriteret som den vigtigste. I dialogen kan læreren spørge ind til processen med at vælge og til argumenterne for det trufne valg. Allerede her er det en god ide at have slutproduktet (talen og dens virkemidler) i baghovedet. Nogle af elevernes argumenter vil sikkert handle om følelser, andre om personlige erfaringer, og andre igen vil tage afsæt i tal og statistikker. Dette kan godt italesættes, fx gennem de dialogiske greb der er skitseret ovenfor.</li><li>• På tavlen skitseres løbende de argumenter der fremføres for de enkelte sager, og hvis der er overskud til det, gerne inddelt i tal og statistik for sig, følelser for sig, og erfaringer for sig. Hermed er grunden godet for etos, logos og patos.</li><li>• Som afrunding af denne aktivitet kan man lade eleverne tænkeskrive over følgende spørgsmål: What is the good life? What is worth fighting for? What would make you active or activate you into action?</li></ul>
Variation	Man kan også lade eleverne gruppere de forskellige argumenter der er skitseret på tavlen i de tre kategorier (tal og statistik, følelser, erfaringer).

**Download:** [https://ncff.dk/fileadmin/NCFF/Dokumenter/KP-Activism/2\\_Rekonstruktion af den faelles oplevelse.docx](https://ncff.dk/fileadmin/NCFF/Dokumenter/KP-Activism/2_Rekonstruktion_af_den_faelles_oplevelse.docx)

# Inspiration og sproglig modellering/ taler

## Aktiviteter

- **Global warming and climate change: How dare you!? And talking about the feelings that the speech evokes** (tidsestimat 35 min)
- **HeForShe - on gender equality** (tidsestimat 40 min)
- **A closer look at Emma Watson's speech in the light of rhetorical devices** (tidsestimat 30 min)
- **Ted Talk: What does your activism look like?** (tidsestimat 45 min)
- **Blog: What makes you an activist?** (tidsestimat 50 min)

### Inspiration og sproglig modellering/taler

Global warming and climate change: How dare you!?

And talking about the feelings that the speech evokes (tidsestimat 35 min.)

Formål	At eleverne møder et eksempel på en tale og får mulighed for at opleve den med deres følelser og at sætte ord på.
Arbejdsform	Hele klassen – dernæst individuelt - siden i grupper på ca. 4
Fremgangsmåde	<ul style="list-style-type: none"><li>• Alle starter med at se og høre Greta Thunbergs tale til The United Nations (link nedenfor).</li><li>• Eleverne bliver bedt om individuelt at tænke over deres første reaktion på talen (som evt. kan vises igen). Hvilke følelser vækker den? Disse skrives et ad gangen på post-its (fx <i>embarrassed, enraged, excited, inspired</i> osv.) Eleverne kan evt. finde inspiration til flere føle-ord på en liste (se eksempel i ressourcer).</li><li>• Eleverne bedes om at sammenligne deres ord med de øvrige i gruppen og sammen finde flere ord der udtrykker næsten det samme. Når gruppen har samlet en 10-12 ord, placerer de disse ord på en skala på tavlen, alt efter om følelsen er positiv, neutral eller negativ.</li><li>• Alle bedes notere samtlige ord i deres egen ordbank.</li><li>• Læreren samler op og henleder elevernes opmærksomhed på at taler ofte vækker følelser hos modtagerne. Man kan her diskutere, hvem der egentlig er modtageren for Gretas tale? Tilhørerne i UN eller os der senere ser og hører talen på YouTube?</li></ul>
Variation	Der kan differentieres her ved brug af nedenstående liste over tillægsord.
Ressourcer	Speech: <a href="#">Greta Thunberg to world leaders: 'How dare you? You have stolen my dreams and my childhood'</a> – Youtube List of adjectives

**Download:** [https://ncff.dk/fileadmin/NCFF/Dokumenter/KP-Activism/3\\_Inspiration\\_og\\_sproglig\\_modellering\\_taler.docx](https://ncff.dk/fileadmin/NCFF/Dokumenter/KP-Activism/3_Inspiration_og_sproglig_modellering_taler.docx)

# Et fiktivt blik på activism

## Aktiviteter

Aktiviteternes omdrejningspunkt er filmen *The Hate U Give*, dog også med enkelte uddrag fra romanen af Angie Thomas.

- **Before watching the film** (tidsestimat 15 min)
- **While watching the film** (tidsestimat 135 min)
- **After watching the film** (tidsestimat 35 min)
- **Reading excerpts from the novel** (tidsestimat 50 min)

### Et fiktivt blik på activism



Som et sidespor og et fiktivt indslag i relation til det overordnede tema arbejdes med historien, *The Hate U Give*, primært som film, men med enkelte uddrag fra romanen af Angie Thomas. Historien beretter om den unge sorte pige, Starr, der oplever sin barndomsven blive skudt ned af politiet og hendes reaktion på hændelsen. Hun splittes mellem de to miljøer hun færdes i: den overvejende hvide high school og det sorte nabolag, Garden Heights. Skal hun reagere på uretfærdigheden og stå ved sin barndoms bydel? Eller skal hun lade som ingenting og fortsætte et mere privilegeret skoleliv blandt sine jævnaldrende hvide venner? *The Hate U Give* handler om tilblivelsen af en aktivist, om at turde sige fra og om at stå ved sig selv.

I vores opfølgende interview med nogle af de elever der havde deltaget i forløbet, fremhævedes arbejdet med historien, fordi den havde fået dem til at forstå hvad aktivisme egentlig går ud på. En elev siger: "Jeg vil lige umiddelbart sige at *The Hate You Give* var en rigtig god film, fordi .... Altså jeg vidste jo selvfølgelig godt hvad aktivisme var, men jeg forstod det ligesom først da Starr, begyndte at snakke om sin døde ven ...(...), da kom jeg rigtig meget til at tænke, 'nåh, det er jo det her aktivisme er'. Det her med at snakke højt om det."

**Download:** [https://ncff.dk/fileadmin/NCF/Dokumenter/KP-Activism/4\\_Et\\_fiktivt\\_blik\\_paa\\_activism.docx](https://ncff.dk/fileadmin/NCF/Dokumenter/KP-Activism/4_Et_fiktivt_blik_paa_activism.docx)

# Hen imod sin egen stemme

## Aktiviteter

- **Progressive brainstorm** (tidsestimat 45 min.)
- **Researching a cause worth fighting for** (tidsestimat 120 min. – gerne fordelt over en længere periode)
- **Looking at another pupil's speech** (tidsestimat 40 min. – gerne fordelt over en længere periode)
- **Speeches**

### Hen imod sin egen stemme

Progressive brainstorm (tidsestimat 45 min.)

Formål	At få sporet eleverne ind på hvilken tale de hver især vil holde.
Arbejdsform	Alle
Fremgangsmåde	<ul style="list-style-type: none"><li>• Sammen identificerer I nu hvilke sager som eleverne synes kan være værd at kæmpe for</li><li>• Hver af disse noteres på et A3-ark eller en planche og placeres rundt omkring i klassen</li><li>• Eleverne bedes nu gå hen til den sag der i højeste grad appellerer til dem.</li><li>• Her skriver de nu alle de argumenter der kunne findes for pågældende sag på post-its.</li><li>• Herefter roterer elevgruppen til den næste planche med den anden sag.</li><li>• Her skal de skrive alle de argumenter der kunne findes imod denne sag på post-it i en ny farve.</li><li>• Herefter roterer eleverne endnu en sidste gang.</li><li>• Nu skal de gøre to ting: de skal notere ideer til hvor man kan finde mere viden om den pågældende sag og skrive de alle de spørgsmål de kan komme i tanke om på post-its i en anden farve end den forrige</li><li>• Nu da de forskellige sager er blevet kvalificeret med andre perspektiver, kan eleverne gå en rundtur i klassen for at besøge de forskellige plancher.</li><li>• Som afslutning skal de nu alle gå til en planche med den sag de har lyst til at holde en tale om. Her skal de sortere i de forskellige post-its. Hvilke argumenter hører mest hjemme under kategorien logos? Og hvilke argumenter hører til kategorien pathos? Og endelig skal de tage et billede af planchen så de hver især har en bank med masser af perspektiver på deres sag.</li></ul>
Variation	Aktiviteten kan også udføres med en padlet eller anden kollaborativ teknologi.
Ressourcer	Plancher, tusser og post-its i mindst tre forskellige farver

**Download:** [https://ncff.dk/fileadmin/NCFF/Dokumenter/KP-Activism/5\\_Hen\\_imod\\_sin\\_eigen\\_stemme.docx](https://ncff.dk/fileadmin/NCFF/Dokumenter/KP-Activism/5_Hen_imod_sin_eigen_stemme.docx)

# Final reflection

## Aktivitet

- **Reflection and evaluation** (tidsestimat 20 min.)

### Final reflection

Reflection and evaluation (tidsestimat 20 min.)

Formål	At eleverne får mulighed for at reflektere over og evaluere forløbet.
Arbejdsform	Grupper à 4 – dernæst alle
Fremgangsmåde	<ul style="list-style-type: none"><li>• I grupperne bedes eleverne om at notere deres tanker på post-its inden for fem kategorier:<ol style="list-style-type: none"><li>1. Yes! This was really great</li><li>2. I still don't understand...</li><li>3. I have now learned that...</li><li>4. I would like more of ...</li><li>5. I would like less of...</li></ol></li><li>• Herefter sammenligner de deres svar og tager evt. dubletter væk.</li><li>• Post-its sættes derefter på tavlen og danner afsæt for en fælles drøftelse af forløbet.</li></ul>
Ressourcer	Post-its

**Download:** [https://neff.dk/fileadmin/NCF/Dokumenter/KP-Activism/6\\_Final\\_reflection.docx](https://neff.dk/fileadmin/NCF/Dokumenter/KP-Activism/6_Final_reflection.docx)

# Litteratur

Andersen, T. H., & Holsting, A. E. M. (2015). *Teksten i grammatikken*. Syddansk Universitetsforlag.

Børne- og Undervisningsministeriet. (2019). *Engelsk Fælles Mål*. [https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK\\_FællesMål\\_Engelsk.pdf](https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_FællesMål_Engelsk.pdf)

Cummins, J. (1999). BICS and CALP: Clarifying the Distinction. *Eric*, 1, 1–9.

Cummins, J. (2008). *BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction*. January 2008. <https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3>

Derewianka, B. (1990). Rocks in the Head: Children and the Language of Geology. In R. Carter (Ed.), *Knowledge about language and the Curriculum* (pp. 197–215). Hodder & Stoughton.

Derewianka, B., & Jones, P. (2016). *Teaching Languages in Context* (2nd ed.). Oxford University Press.

Evalueringsinstitut, D. (2003). *Engelsk i grundskolen - mål og resultater*. 25 sider.

Gibbons, P. (2009). *English Learners Academic Literacy and Thinking Learning in the challenge zone*. Heinemann.

Gibbons, P. (2015). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning - Teaching English Language Learners in the Mainstream Classroom*. Heinemann.

Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. (2014). *Halliday's Introduction to functional grammar* (4th ed.). Routledge.

Jacobsen, S. K., & Melgaard, B. (2019). *Danish learners' written language proficiency is dominated by basic interpersonal communicative skills - why is this a problem?*

Knudsen, S. K., & Wulff, L. (2021). *Kom ind i sproget* (S. K. Knudsen & L. Wulff (eds.); 2nd ed.). Akademisk.

Kofoed, U., Mulvad, R., & Regnarsson, I. (2021). Fra Baller til sædemuskler - sprogaseret fagundervisning. In S. K. Knudsen & L. Wulff (Eds.), *Kom ind i sproget: Flersprogede elever i fagundervisningen* (2nd ed.). Akademisk Forlag.

Mehisto, P. (2017). *CLIL Essentials for Secondary School Teachers*. Cambridge University Press.

Mulvad, R. (2011). Kan det være sjovt at skrive om havdyr? In K. Friis & S. Madsbjerg (Eds.), *Skrivelyst og læring*. Dansk Psykologisk Forlag.

UVM, & F&U. (2017). *Strategi for styrkelse af fremmedsprog i uddannelsessystemet*. 33. <https://doi.org/978-87-93422-81-0>