

Engelsk i grundskolen

indhold

læring

resultater



Engelsk i grundskolen

© 2003 Danmarks
Evalueringinstitut

Layout
kühnel a:s

Tryk
DeFacto

Tekst
Karen Leth Nielsen
Eva Åkerman

Oplag
5.500 ekspl.

Foto
David Trood, BAM

Eftertryk med
kildeangivelse er tilladt

Bestilles hos
danmark.dk
T 18 81
H www.netboghandel.dk

Kr. 30,- inkl. moms

ISBN
87-7958-038-6

Bemærk: EVA anvender nyt
komma undtagen i citater
med traditionelt komma.



Indhold

Indledning

Side 3

CKF og undervisningen

Side 5

Progression, evaluering og kontinuitet

Side 11

Læringsmiljøet og undervisningen

Side 17

Vilkår og prioriteringer

Side 23

Værd at overveje

Side 29

Indledning

Danmarks Evalueringsinstitut, EVA, har evalueret faget engelsk i grundskolen. Evalueringen så på kvaliteten af den pædagogiske praksis på skolerne og på de rammer og vilkår der fremmer og hæmmer elevernes indlæring. Evalueringen bestod blandt andet af selvevaluering på syv udvalgte grundskoler, undervisningsiagttagelse i 13 klasser og en spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere og engelsklærere på 485 grundskoler.

Evalueringsrapporten rummer en række anbefalinger til de relevante parter: Lærere, skoler, skoleledelser, kommunalpolitikere og ministeriet.

EVA vurderer at anbefalingerne kan bruges som inspiration ikke alene i forhold til faget engelsk, men også mere bredt i forhold til evaluering, progression og ledelse. Derfor har EVA valgt at samle vurderinger, konklusioner og anbefalinger i dette hæfte.

Evalueringen var ledet af en ekstern ekspertgruppe med indsigt i faget engelsk og de almene pædagogiske forhold i den danske grundskole. Ekspertgruppen – eller evalueringsgruppen – har haft det overordnede ansvar for evalueringens anbefalinger, mens EVA's projektgruppe har haft det praktiske ansvar for evalueringen og den valgte metode.

Hæftet har fem dele: De første fire afsnit er uddrag af evalueringsrapporten. Her kan man i kort form læse konklusionen på de temaer evalueringen berører, og evalueringens anbefalinger.

Sideløbende med evalueringen af engelsk i grundskolen har 91 danske grundskoler på EVA's initiativ deltaget i en europæisk undersøgelse af elevers engelskkundskaber. Formålet med at deltage var blandt andet at supplere engelskundervisningen med en undersøgelse af hvad eleverne får ud af undervisningen. Undersøgelsen afdækker blandt andet elevernes færdigheder i engelsk i forhold til en del af trinmålene for 9. klasse og elevernes vurdering af egne færdigheder. Resultaterne af den danske del af undersøgelsen er samlet i rapporten "Engelsk i grundskolen – mål og resultater".

Hæftets sidste afsnit er en sammenstilling af en række af de tendenser i undervisningen som evalueringen har identificeret, med resultaterne af den internationale undersøgelse. Afsnittet afsluttes med et oplæg til hvad det kan være vigtigt at drøfte og ændre, når man ser undervisningen og elevernes resultater i sammenhæng.

Christian Thune
Direktør

Om lærernes og elevernes syn på indholdet og den pædagogiske praksis. Centrale temaer er begreberne variation og classroom language.

1

CKF og undervisningen

Samspillet mellem de fire CKF-områder

Evalueringen af faget engelsk i den danske grundskole viste at der ingen tvivl er om at engelsklærerne føler sig forpligtede til at indrette deres undervisning efter de fire centrale kundskabs- og færdighedsområder (CKF), og at de respekterer dem som en ramme for deres arbejde. Men deres praksis viser at de har vanskeligt ved at håndtere at områderne præsenteres som sideordnede. Det betyder for nogle lærere en manglende bevidsthed om hvornår og hvordan det enkelte område tilgodeses. For andre betyder det at de prioriterer mellem områderne og tillægger de kommunikative færdigheder den dominerende rolle og nedprioriterer kultur og samfundsforhold til et uacceptabelt

niveau. Det er desuden ikke alle der har en tilstrækkelig viden om hvordan de bedst arbejder med sprogtilegnelse. Der er ikke belæg for at sige at lærerne ikke tilgodeser CKF-områderne, men analyserne viser at undervisningen i et vist omfang er præget af manglende bevidsthed om hvordan områderne kan integreres i praksis.

Det er vigtigt at lærerne er bevidste om det konkrete formål med en tekst, et emne eller et forløb. Sådan en bevidsthed er nødvendig for at lærerne kan gøre formålet tydeligt for eleverne. På den baggrund bliver et øget fokus på dette felt fundamentet for arbejdet med mål og evaluering.

Classroom language

Mundtlighed og i hvilket omfang lærere og elever taler engelsk i undervisningen, står også centralt i evalueringen. Der skelnes mellem at tale engelsk *om* undervisningen og *i* undervisningen. De fleste lærere mener ikke at det er realistisk at tale engelsk om undervisningen i første forløb og kun i et vist omfang i andet forløb, mens de mener der bør tales engelsk hele tiden i tredje forløb. I en lektion med mange korte sekvenser bruges meget tid på at tale om undervisningen – typisk på dansk. Det harmonerer ikke med at det er en del af de nationale mål at engelsk skal fungere som classroom language. Der knytter sig også andre problemstillinger til anvendelsen af engelsk. For det første udnyttes de yngste elevers motivation og gå-på-mod ikke, mens eleverne på det tidspunkt hvor de forventes at bruge sproget mere aktivt, ofte er præget af generthed. For det andet viser dokumentationen også at lærerne ikke konsekvent følger op når de har lagt op til at der skal tales engelsk. Og for det tredje er det oftest op til den enkelte lærer hvornår og i hvilket omfang der skal tales engelsk i engelskundervisningen.

Indhold og materialer

Evalueringen rummer ikke en analyse af undervisningsmateriale, men beskæftiger sig med lærernes valg af materiale og samspillet

mellem valg af indhold og af materiale. Det har derfor været vigtigt at se på hvem der vælger skolens undervisningsmateriale, og hvilke overvejelser der ligger bag. Her skal nævnes at engelsklærerne har afgørende indflydelse på skolens prioriteringer inden for faget. Det burde sikre kvaliteten i basismaterialet. Sådan forholder det sig dog ikke nødvendigvis da den fagdidaktiske debat i engelsklærergruppen spiller en meget beskedent rolle. Skolens basismateriale er derfor ikke udtryk for et eksplicit sprogsyn og en fælles strategi formuleret i engelsklærergruppen.

Skolens basismateriale har stor betydning for lærernes valg af indhold, og bogsystemer med tilhørende materialer er det absolut dominerende valg. Evalueringen tager ikke afstand fra anvendelsen af bogsystemer – de er generelt udarbejdet af professionelle fagfolk med stort indblik i faget og kan være med til at sikre både progression og kontinuitet. Men flere forhold kan give anledning til at være på vagt over for disse systemers dominans. Massiv anvendelse af bogsystemer kan blive en sovepude i forhold til lærerens egne overvejelser om sammenhængen mellem mål, indhold og metode. Både lærere og elever giver desuden udtryk for at de ofte er tvunget til at arbejde med forældede systemer, og endelig er der tegn på at brug af bogsystemer hæmmer reel elevindflydelse.

Alle lærere supplerer anvendelsen af bogsystemer med andet materiale. Men alt for sjældent inddrages autentisk materiale der kan give ægte sprogoplevelser og skabe den aktualitet i undervisningen som eleverne efterspørger. Det skyldes blandt andet lærernes usikkerhed om retten til at anvende internetbaseret materiale i undervisningen. Kopiark, som set med elevernes øjne er trivielle og meningsløse, fylder meget. Og endelig afspejler forholdet mellem lærernes anvendelse af materiale de selv har lavet, og brugen af materiale lavet sammen med kolleger at den gensidige inspiration og hjælp der kan ligge i det kollegiale samarbejde på dette felt, kun udnyttes i ringe grad.

Forskellige opfattelser af variation i undervisningen

Begrebet variation spiller en stor rolle i den måde undervisningen organiseres på, og i de aktiviteter og arbejdsformer der bliver brugt. Men lærerne og eleverne opfatter begrebet forskelligt. Lærerne forbinder især variation med den enkelte lektions vekslen mellem forskellige organiseringsformer og aktiviteter. Eleverne ser dog ikke dette som variation, men snarere som en gentagelse af en stereotyp model. Deres opfattelse af variation knytter sig til materialevalg og aktiviteter set over et længere forløb, og her ønsker de større variation så undervisningen samlet set kom-

mer til at rumme forskellige oplevelser og indtryk.

Lærernes opfattelse af variation betyder at en stor del af undervisningen organiseres så hver lektion rummer mange små sekvenser med hver deres aktivitet. Derfor går der uforholdsmæssig meget tid med omorganisering, og der bliver mindre tid til at arbejde med det faglige indhold. Set over et længere forløb betyder det at den faglige fordybelse ikke tilgodeses i det omfang som en anden organisering og mere brug af engelsk kunne sikre. Rapporten er ikke blind for at ikke alle elever magter at arbejde selvstændigt i længere forløb, men vurderer at der i nogen grad både kan og bør kompenseres for det ved at udnytte de muligheder der ligger i pædagogisk holddannelse.

Valg af organiseringsformer

Engelsklærerne anvender alle kendte organiseringsformer fra klasseundervisning over gruppe- og par-arbejde til individuelt arbejde og i mindre omfang organisering i hold. Både elever og lærere peger på par-arbejdet og det individuelle arbejde som en god form hvor aktivitetsniveauet blandt eleverne er højt. Gruppearbejdet har de samme muligheder, men kræver en højere grad af selvstændighed og selvdisciplin af eleverne. Selvom de tre nævnte organiseringsformer ser ud til bedst at fremme

en aktiv elevrolle, er klasseundervisningen den dominerende form. Det er der flere årsager til; engelsklærerne har en forventning til sig selv om at de uanset organiseringsform skal nå alle elever – og helst i hver lektion. Spørgsmålet er imidlertid om de når alle elever i klasseundervisningen, eller det blot giver lærerne en oplevelse af at have overblikket. En mere selvstændig og projektorienteret arbejdsform stiller andre krav til eleverne end klasseundervisningen. Og der er også noget der tyder på at tradition og manglende refleksion har ført til en rutinisering af undervisningen.

Skal de nævnte organiseringsformer og aktiviteter fremmes, forudsætter det at skolen arbejder ud fra en fælles forestilling om hvordan alle kan medvirke til at udvikle elevernes evne til at arbejde selvstændigt og ansvarsbevidst. Eleverne er selv bevidste om de problemer der kan knytte sig til selvstændige arbejdsformer, men giver også udtryk for at både varierede arbejdsformer og reel medindflydelse er motiverende for dem. Desuden er der behov for at den enkelte engelsklærer øger sin bevidsthed om hvilken organisering og hvilke aktiviteter der bedst fremmer hvilke mål.

Elevens alsidige personlige udvikling

Generelt er graden af variation og kreativitet

både med hensyn til valg af metoder og materialer størst i første forløb og mindst i andet forløb – oftest af disciplinære grunde. I tredje forløb sker der igen et skift der tager udgangspunkt i en større modenhed hos eleverne som gør det lettere at lade eleverne arbejde selvstændigt. I valg af aktiviteter vægter lærerne samtale, oplæsning, fri mundtlig fortælling og skriftlige opgaver højest. Eleverne foreslår at variationen øges ved at aktiviteter som drama, arbejde med sangtekster, film, emnearbejde, mini-projekter med fremlæggelse og ægte sproglige oplevelser får mere plads. I evalueringen fremhæves det netop at den type aktiviteter indgår i Klare Mål for elevens alsidige personlige udvikling. De er vigtige for at eleverne udvikler arbejdsmetoder og udtryksformer, og for at alle elever får mulighed for at udvikle flest mulige sider af sig selv.

Endelig giver både lærere og elever udtryk for at afgangsprøven i 9. klasse begrænser udfoldelsesmulighederne i tredje forløb. Derfor opfordres lærerne til at drøfte hvordan de gode erfaringer fra begynderundervisningen kan videreføres til og tilpasses andet forløb. Og de lærere der underviser i tredje forløb, bør overveje om det er nødvendigt at ændre undervisningen så meget som de tilsyneladende gør, for at eleverne kan opnå gode resultater til prøven.

EVA anbefaler at

Undervisningsministeriet

- tydeliggør forholdet mellem de fire CKF-områder
- sikrer at prøveformerne understøtter en varieret undervisning
- udsender en vejledning der tydeliggør de formelle rammer for arbejdet med internetbaserede tekster.

Skolerne

- prioriterer den fælles opgave det er at opdrage eleverne til at arbejde selvstændigt og være medbestemmende i undervisningen
- vedtager principper og udvikler modeller for pædagogisk holddannelse
- prioriterer ressourcer til fagdidaktisk arbejde i fagteam.

Engelsklærergruppen

- kvalificerer arbejdet med CKF og undervisningen gennem drøftelser og beslutninger i fagteam.

Den enkelte engelsklærer

- integrerer arbejdet med de fire CKF-områder
- begrundet sit valg af indhold med hvordan det kan tilgodese et eller flere CKF-områder
- gør formålet med de forskellige elementer i undervisningen tydeligt for eleverne
- prioriterer variation i indhold og materialer og øger brugen af aktuelt og autentisk materiale
- udvikler sin undervisningsform så eleverne får en mere aktiv rolle i deres egen læreproces
- arbejder målrettet med at udvikle engelsk som classroom language
- arbejder med en bevidst strategi for og opfølgning på elevernes brug af mundtlig engelsk
- tænker i mere varierede måder at strukturere undervisningen på, blandt andet
 - *tilrettelægger længere forløb så det faglige indhold kommer i fokus*
 - *lægger mere vægt på aktiviteter som fremmer elevernes evne til at udtrykke sig frit på engelsk*
 - *giver plads til musiske, kreative og praktiske aktiviteter og ægte sproglige oplevelser*
 - *er opmærksomme på at minimere den del af undervisningstiden som går til omorganisering.*

Om hvordan lærerne arbejder med progression, evaluering og kontinuitet på klasseniveau og for den enkelte elev. Og om hvordan skolelederne forvalter deres ansvar for at de tre begreber udmøntes.

2

Progression, evaluering og kontinuitet

Arbejdet med årsplaner

Evalueringen så blandt andet på hvordan engelsklærerne arbejder med årsplaner som styringsredskab i planlægningen af deres undervisning. Årsplaner der tager udgangspunkt i CKF og Klare Mål, er et anerkendt instrument i lærersamarbejdet og til at informere forældrene på klasseniveau. Arbejdet med årsplaner har imidlertid ikke ført til et systematisk arbejde med målfastsættelse og evaluering. Det hænger sammen med at mange årsplaner har karakter af aktivitetsplaner eller rammer for undervisningen som fyldes ud undervejs – uden at der drøftes eller fastlægges mål. Årsplanerne svarer i højere grad på *hvad* eleverne skal arbejde med, end *hvorfor*.

Fraværet af mål fører også til et fravær af systematisk evaluering. Det betyder at evalueringen af et forløb ofte kommer til at handle om hvad eleverne synes lige her og nu, og ikke hvad de har fået ud af forløbet, eller hvordan evalueringen skal påvirke den efterfølgende undervisning. På den måde kommer arbejdet med en progression der er tilpasset den enkelte klasse, alene til at hvile på et skøn.

Det kompenseres der i nogen grad for ved en

massiv anvendelse af bogsystemer. Det kan der være gode begrundelser for, men det er vigtigt at være opmærksom på at ikke alle eksisterende systemer er afstemt med Klare Mål. Der er desuden den risiko at lærerens egne refleksioner over relevante mål for den aktuelle elevgruppe ikke bliver tydelige – hverken for dem selv eller eleverne.

Flere skoleledere forsøger at påvirke udviklingen af årsplanerne, men ikke alle lærere kan se en mening med at aflevere deres årsplaner til ledelsen. Derfor er det vigtigt at lederne tydeligt signalerer formålet med deres initiativer på området. Det er afgørende at lærerne når de planlægger årets arbejde, tydeliggør mål, evaluering og progression på klasseniveau – for sig selv, for eleverne og for forældrene.

Elevens rolle i sin egen læreproces

Ifølge loven er eleven tildelt en aktiv rolle i sin egen læreproces. Det betyder at den enkelte elev skal arbejde med egne mål og evaluering af sin indsats som grundlag for den fortsatte undervisning. Formålet er at sikre en progression i læringen der er tydelig for eleven, læreren og forældrene. Et sådant arbejde finder stort set ikke sted i forbindelse med engelsk. Det der

kommer nærmest, er elev-lærer-samtaler og skole-hjem-samtaler. Der er flere indbyggede problemer i de samtaler. Dels indgår de i en fast struktur og får derved ikke karakter af løbende evaluering. Dels rummer de kun i ringe grad dokumentation af elevens læreproces – og mangler dermed også det fremadrettede sigte.

Rapporten deler lærernes opfattelse af kravet om målfastsættelse for den enkelte elev og løbende evaluering ikke kan realiseres inden for en struktur hvor én lærer underviser op til 28 elever med vidt forskellige forudsætninger i enkeltstående lektioner tre til fire gange om ugen. Derfor er rapportens budskab at der bør ændres grundlæggende på organiseringen af undervisningen så en fleksibel struktur afløser den traditionelle. Det kræver imidlertid et samspil mellem flere parter. Undervisningsministeriet må udfolde tankerne bag den løbende evaluering og understøtte udviklingen af den med uddannelsesinitiativer og redskaber. Lærerne må arbejde med at udvikle en forståelse og metoder der giver eleverne en mere aktiv rolle end den de har i en undervisning hvor læreren strukturerer arbejdet i små sekvenser. Og skolelederne må igangsætte eller fortsætte initiativer der kan føre til en mere fleksibel tilrettelæggelse på tværs af fag og klasser – og desuden iværksætte en debat i forældregruppen der kan understøtte en mere aktiv og ansvarlig elevrolle.

Evaluering og dokumentation

Lærerne kender en lang række evalueringsredskaber som de mener er egnede. Det er blandt andet diagnostiske prøver, logbøger, portfolioen, skriftlige opgaver og elevsamtaler. Alligevel bruges kun de to sidstnævnte i udstrakt grad. Desuden er undervisningen meget lærerafhængig. Det skyldes ikke kun at lærerne er forskellige personer, men også at deres kendskab til og præference for metoder er forskellige. I forbindelse med evaluering kan det betyde at nogle elever får en dokumentation af deres egen læreproces gennem en variation af metoder der kan indfange forskellige kompetencer, mens andre ikke får en egentlig dokumentation.

Det er også tydeligt at skolerne generelt ikke har arbejdet systematisk med at udvikle evalueringsbegrebet; under halvdelen af skolerne har principper eller retningslinjer for evaluering. Dokumentationen tyder på at både ledere og lærere er opmærksomme på at skolen ikke er kommet langt i løsningen af den evalueringsopgave der blev bygget ind i folkeskoleloven i 1993. Der er stor vilje til at tage fat, men også en usikkerhed der kalder på såvel involvering og konkrete tiltag på skoleniveau som initiativer på overordnet niveau. At integrere evaluering i skolens praksis kræver uddannelse og synlig ledelse på området. Men det kræver også udvikling af nye forståelser hos både forældre og lærere og udvikling af redskaber der kan

dokumentere elevernes læreproces og sikre en synlig progression.

Ledelse – om tillid og opfølgning

Med § 18, stk. 2, pålægges skolens leder et konkret ansvar for at undervisningen rummer udfordringer for alle elever. Det betyder at lederen må sikre at de overordnede rammer for skolens virksomhed understøtter det. Men det er også nødvendigt at lederen har indsigt i hvordan lærerne udmønter bestemmelserne i praksis.

Man kan ikke sige at lederne har løst deres opgave godt på dette felt. Det afspejles både i arbejdet med principper og retningslinjer og i den konkrete praksis med hensyn til mål, evaluering og dokumentation af progression. Et særligt problem knytter sig til kontinuiteten i elevernes læringsforløb. Sikringen af den er næsten udelukkende overladt til lærerne. Der er et tydeligt behov for at lederne skaber procedurer der kan sikre kontinuiteten når elever flytter individuelt eller fra fødeskole til modtageskole, men også ved lærerskift internt på skolen – ikke mindst i takt med udviklingen af den fasedelte skole.

Nogle af forklaringerne på at ledelsen ikke er kommet langt med at løse disse opgaver, ligger i det allerede beskrevne. Andre knytter sig til det forhold at det i skolekulturen er vanskelig for ledelsen at komme tæt på undervisningen, og at de ændringer der er brug for, forudsæt-

ter at lærergruppen opnår ejerskab til nye tiltag som fx en mere fleksibel tilrettelæggelse af undervisningen. Lederne respekterer i stor udstrækning dette ved at tilrettelægge udviklingsprocesser der blandt andet knytter sig til arbejdet med principper. Men de forsøger også at komme tættere på praksis gennem medarbejdersamtaler og teamsamtaler. Begge parter ser samtalerne som et godt redskab, men lederne mener i noget højere grad end lærerne at de er med til at sikre kvaliteten i undervisningen. Det kan tyde på at lederne ikke tydeligt nok gør rede for formål med og indhold i samtalerne.

Lederne tillægger desuden systematisk opfølgning, fx tilbagemelding på årsplaner, større betydning for deres sikring af undervisningen end lærerne – dog ikke så stor betydning som det at udvise tillid. Lærere og ledere er enige om at tillid er afgørende, men det er samtidig vigtigt at være opmærksom på at evalueringen viser at ti års tillid ikke har ført til at der er udviklet en evalueringspraksis der er i overensstemmelse med folkeskoleloven. Derfor stiller rapporten spørgsmål ved om balancen mellem tillid og systematisk opfølgning i ledelsens varetagelse af sit ansvar for undervisningen er hensigtsmæssig. Tillid som et bærende element afvises ikke, men det er vigtigt at iagttage på hvilke områder skolen flytter sig i den retning nationale initiativer tilsigter, og på den baggrund vælge ledelsesstrategier.

EVA anbefaler at

Undervisningsministeriet

- konkretiserer den forestilling om udmøntning og gennemførelse af arbejdet med mål og evaluering på elevniveau der ligger bag § 13, stk. 2, og kobler den til skolens rammevilkår
- tydeliggør det fremadrettede perspektiv der ligger i §13, fx ved at lægge op til udviklings-samtaler mellem elev, forældre og lærer efter svensk model
- intensiverer udviklingen af evalueringsredskaber for at fremme en differentieret evalueringskultur
- sikrer uddannelse og efteruddannelsestilbud der kan styrke lærernes og ledernes faglige tilgang til arbejdet med begreberne målfastsættelse, evaluering og progression så de kan integrere tre elementer i deres praksis.

Det kommunale niveau

- forpligter alle skoler til at formulere principper og retningslinjer for årsplaner der rummer faglige og personlige mål og handle- og evalueringsplaner for eleverne.

Skolelederne

- støtter en udvikling hvor de traditionelle skole-hjem-samtaler erstattes af udviklingssamtaler mellem elev, forældre og lærere hvor konkret dokumentation for elevens progression gennemgås som basis for aftaler om nye mål
- tager initiativ til at arbejdet med principper for målfastsættelse og evaluering sættes på dagsordenen
- støtter udviklingen af skolens praksis med hensyn til den løbende evaluering gennem en tættere dialog med lærerne om deres undervisningspraksis
- sikrer udviklingen af en mere fleksibel tilrettelæggelse af undervisningen ved at involvere medarbejdere og forældre
- tager initiativer der sikrer kontinuiteten i engelskundervisningen ved lærerskift og skoleskift
- prioriterer praksisrelateret efteruddannelse inden for målfastsættelse, evaluering og dokumentation af elevernes progression.

Engelsklærergruppen

- deltager som en del af deres udviklingsforpligtelse i udviklingen af principper, modeller og redskaber til at fremme arbejdet med mål og evaluering som fx logbog og portfolio.

Den enkelte engelsklærer

- udarbejder årsplaner der rummer overvejelser om mål og evalueringsformer, og lægger sine overvejelser frem i en dialog med eleverne, forældrene og skolens ledelse
- medvirker aktivt til at udvikle en arbejdskultur i lærerteamet og den enkelte klasse på tværs af fagene der understøtter arbejdet med målfastsættelse og evaluering
- bevæger sig fra den intuitive og erfaringsbaserede evalueringstænkning mod en fælles praksis der bygger på systematisk refleksion og dokumentation.

Om hvad de fysiske rammer betyder for undervisningen, og om hvordan undervisningen hænger sammen med elevernes livsverden. Centrale temaer er "den gode lærer" og det engelske sprog som kulturteknik.

3

Læringsmiljøet og undervisningen

De fysiske rammer – også et læreransvar

Evalueringen viser at de fysiske rammer har stor betydning for tilrettelæggelsen af engelskundervisningen i folkeskolen. Lokalernes størrelse, antal og muligheden for at arbejde med fleksibel organisering både i klasselokalerne og i de øvrige områder er afgørende. Mange steder begrænser de fysiske rammer lærernes muligheder for at organisere undervisningen så der bliver mulighed for fordybelse og arbejde med længerevarende projekter – eller i hvert fald oplever lærerne det sådan. Både den lokale skoleledelse og det kommunale niveau har et hovedansvar for at disse begrænsninger minimeres, men lærerne har via skolens demokratiske system også et medansvar. De kan deltage i prioriteringen af skolens ressourcer og pege på nye løsninger både med hensyn til anvendelse og indretning af lokaler. Det gør engelsklærerne da også når de foreslår at skolen indretter et særligt engelskmiljø/faglokale. Det er positivt at lærerne går aktivt ind i debatten om de fysiske rammer, men etableringen af den type lokaler risikerer at bidrage til isolation af faget. Alternativet er at tænke engelsk ind i

klasserummet og nærmiljøet om klassen eller årgangen så faget bliver synligt i læringsmiljøet og integreret med de andre fag.

Barrierer på it-området

På it-området er der meget stor forskel på hvilke faciliteter der er til rådighed fra skole til skole, og det gælder i særlig grad antallet af undervisningscomputere med internetadgang. På 14 % af skolerne skal 16 eller flere elever dele en undervisningscomputer med internetadgang, mens højst fem elever skal dele én på 11 % af skolerne. Hertil kommer problemer med it der ikke fungerer tilfredsstillende. Det er klart at disse forhold giver engelsklærerne meget forskellige muligheder for at inddrage internettet når de vil leve op til formålet om at styrke elevernes internationale forståelse eller at skabe ægte sproglige oplevelser. De fysiske barrierer står i skarp kontrast til den mentale barriere der for år tilbage var den dominerende, nemlig manglende uddannelse på it-området og deraf følgende usikkerhed over for mediet. De fleste selvevaluerende lærere giver udtryk for at de har de nødvendige it-kompetencer. Det har

tilsyneladende smittet af på den generelle tilgang til it. Det kommer blandt andet til udtryk ved at 64 % af engelsklærerne i høj eller nogen grad opfordrer eleverne til at bruge it i undervisningen.

Skal skolen være "lukket efter tre?"

Både skolebiblioteket som pædagogisk servicecenter og it-faciliteterne er vigtige i udviklingen af arbejdet med eksplicite mål for klassen og den enkelte elev og for fleksibel tilrettelæggelse af undervisningen. Derfor er det også relevant at se på i hvilket omfang eleverne har adgang til faciliteterne. I skoletiden kan eleverne i stor udstrækning benytte it-faciliteterne – også på egen hånd. Uden for skoletiden giver derimod kun 14 % af folkeskolerne adgang, mens tallet for de frie grundskoler er det dobbelte, og næsten alle efterskoler lader eleverne bruge computerne efter skoletid.

Eleverne har endnu bedre muligheder for at benytte skolebiblioteket i skoletiden, men kun 20 % af folkeskolerne og lidt flere frie grundskoler giver adgang til skolebiblioteket uden for skolens åbningstid. Der er store variationer mellem landsdelene og mellem forskellige skoletyper. Variationen afspejler at der træffes forskellige valg, og at det er muligt i et vist omfang at åbne for en mere fleksibel adgang for eleverne. Der er uden tvivl mange grunde til at

elevernes adgang til at bruge skolens faciliteter er så begrænsede, men det er vigtigt at der skabes den slags muligheder. I den forbindelse har ledelsen en opgave med at problematisere skolens traditionelle forståelse af elevernes rolle i skolen.

Engelsklærerne og teamsamarbejdet

Engelsklærerne tillægger det sociale klima i klassen stor betydning for hvor godt engelskundervisningen fungerer, og eleverne siger direkte at det har afgørende betydning for hvad de får ud af undervisningen. Det betyder også noget for hvor meget eleverne er med til at bestemme og tage ansvar i undervisningen. Sådanne en kultur kan engelsklærerne ikke skabe alene, og de løber som faglærere indimellem ind i problemer med elever. Problemer der netop er affødt af at engelsklærerne står uden for teamsamarbejdet. Alligevel deltager de færreste engelsklærere i klasseteamets samarbejde. Derimod arbejder alle inden for engelskundervisningens rammer med at skabe et læringsmiljø hvor eleverne kan føle sig trygge og have lyst til at deltage i alle typer af aktiviteter. De arbejder med spilleregler der gælder i engelskundervisningen, men som lige så godt kunne gælde al undervisning.

Meget tyder på at engelsklærerne gennem en aktiv deltagelse i klasseteamets arbejde vil

kunne opnå fordele der opvejer de ulemper de må leve med i den traditionelle faglærerrolle. For eleverne ville det betyde tydeligere fælles rammer for undervisningen og elevrollen og i mange tilfælde mindre uro og mere tid til arbejdet med det faglige. Arbejdet med at udvikle mere motiverende organiserings- og læringsformer og den opdragelse til medindflydelse og medansvar der er knyttet hertil, må funderes i teamsamarbejdet.

“Den gode lærer”

Lærerne er meget opmærksomme på hvordan eleverne omgås hinanden. De er givet også klar over at deres eget samspil med eleverne betyder noget, men de forholder sig ikke til lærerrollen som en del af læringsmiljøet. Det gør eleverne derimod. De tillægger lærerens rolle afgørende betydning for både motivation og udbytte. Det er svært for eleverne at sætte ord på hvad der gør en lærer god, men der tegner sig et mønster på i hvert fald to områder når det gælder deres engelsklærere. Det ene er det som eleverne kalder “sjov undervisning”, ikke at forveksle med underholdning, men snarere en undervisning der er varieret, rummer nye tiltag og giver mening for eleverne. Det andet knytter sig til mere relationelle aspekter som indsigt i de unges livsverden og en evne til at se og lytte til den enkelte. Da nogle elever bringer alder på bane, bliver det mødt af en

bemærkning om “at gamle lærere også kan være unge”.

Både lærere og elever tillægger undervisningsmaterialet stor betydning, og nogle elever giver udtryk for at et godt og spændende undervisningsmateriale i et vist omfang kan kompensere for mangler hos læreren. Men generelt er der ingen tvivl om at lærerens tilgang til undervisningen og et respektfuldt og tillidsbåret samspil er afgørende både for lysten til at lære og for udbyttet af undervisningen.

Demokratiet i undervisningen

Eleven har både direkte og indirekte indflydelse på engelskundervisningen. Den indirekte indflydelse kan ses ved at lærerne i stor udstrækning vælger temaer og materialer som de fornemmer har elevernes interesse. Ifølge eleverne lykkes det også for mange lærere. Det tilgodeser imidlertid ikke det demokratiske aspekt der ligger i at inddrage eleverne i “fastlæggelse af arbejdsformer, metoder og stofvalg”. Lærerne forsøger at gøre det på mange forskellige måder og således at medbestemmelsen stiger med alderen, men falder igen i 9. klasse på grund af afgangsprøven. Lærerne er opmærksomme på sammenhængen mellem medbestemmelse og motivation, men siger også at det er vanskeligt at inddrage eleverne så der er tale om reelle valg. Medbestemmelsen set med elevøjne

knytter sig ofte til forhold af mindre betydning. Men det er værd at bemærke at de elever der oplever en høj grad af reel medindflydelse, finder det meget motiverende. Det betyder at medindflydelse kan være starten på en positiv spiral der understøtter motivationen og opdragelsen til demokrati.

Engelsk er mere end et fag

I forhold til den rolle det engelske sprog spiller i elevernes livsverden, og de muligheder det rummer både i og uden for skolen, er engelsk som fag i skolen alt for isoleret. Det gælder både samspillet med de øvrige fag og engelsk som kulturteknik i projektarbejdsform og projektopgave. At sikre faglighed og tværfaglighed er et ledelsesansvar, og lederne tilkendegiver da også at de søger at påvirke lærerne til at arbejde mere på tværs – men ifølge deres egne svar uden større held.

Mange lærere gør en stor indsats for at matche den verden eleverne lever, i hvilket de elever der ser det afspejlet i undervisningen, er meget glade for og finder motiverende. Men spændet på området er stort, og en del elever oplever ikke den form for indsigt og engagement fra lærerens side. Det betyder også at der er stor forskel på i hvilket omfang engelskundervisningen rummer ægte sproglige oplevelser og autenticitet – elementer som betyder

meget for om undervisningen giver mening for eleverne.

En særlig forpligtelse der påhviler faget engelsk, er at styrke elevernes internationale forståelse. Det er et element der står utydeligt i dokumentationen. Det ser ud som om der hersker en generel opfattelse af at arbejdet med det internationale aspekt i højere grad er knyttet til projekter og indsatsområder i enkelte år. Engelsklærerne er generelt interesserede i arbejdet, men netop projektforståelsen blokerer måske for at arbejdet med den internationale forståelse afspejles som et element der er integreret i engelskundervisningen. Hvis det forholder sig sådan, er det meget vigtigt at engelsklærerne sætter temaet på dagsordenen og finder veje til at sikre integrationen. Desuden er det vigtigt at ledelsen er opmærksom på at det internationale aspekt skal tilgodeses både i engelsk og generelt, og at projekttankegangen måske ikke er den mest befordrende for arbejdet med elevernes internationale forståelse.

EVA anbefaler at

Det kommunale niveau

- sikrer et fysisk miljø, herunder it-faciliteter, der kan danne ramme om forskellige organiserings- og arbejdsformer og arbejdet med tværgående problemstillinger
- sætter skolens mulighed for at give eleverne adgang til skolens faciliteter uden for skoletiden på dagordenen.

Skolelederne

- tager initiativ til at udnytte de fysiske rammer bedst muligt til at understøtte forskellige organiserings- og arbejdsformer og arbejdet med tværgående problemstillinger
- sikrer at den verden eleverne møder gennem medier, internet og kontakt med udlændinge, udnyttes i engelskundervisningen
- sørger for at engelsklærerne tager del i teamsamarbejdet om klassen/årgangen.

Engelsklærergruppen

- forholder sig principielt til fagets rolle både i tværfaglig sammenhæng og i forhold til projektopgaven og formulerer et udspil om dette til skolens ledelse og det pædagogiske råd
- tilrettelægger en strategi der sikrer at arbejdet med at styrke elevernes internationale forståelse bliver en integreret del af engelskundervisningen
- arbejder med at gøre engelsk mere synligt i læringsmiljøet
- kommer med udspil til skolens ledelse om hvordan it-faciliteterne og skolebiblioteket i højere grad kan indgå i udviklingen af engelskundervisningen.

Den enkelte engelsklærer

- tager aktivt del i teamsamarbejdet så arbejdet med klassens sociale miljø bliver et fælles anliggende og faget bringes ind i et samspil med de øvrige fag
- i højere grad er opmærksom på den betydning eleverne tillægger lærer-elev-relationen for miljøet i klassen
- er bevidst om på hvilke måder han/hun kan inddrage eleverne i fastlæggelse af arbejdsformer, metoder og stofvalg både i faglig og tværfaglig sammenhæng
- øger fokus på ægte sproglige oplevelser og styrkelsen af elevernes internationale forståelse, blandt andet gennem inddragelse af internettet og medieverdenen i øvrigt.

Om skoleledernes forpligtelser i forhold til fagene og deres mulighed for at påvirke udviklingen. Andre centrale temaer er det kommunale niveaus rolle i arbejdet med trinmålene og målrettet kompetenceudvikling for lærere og ledere.

4

Vilkår og prioriteringer

Skolelederens ansvar for den faglige og pædagogiske debat

Evalueringen så også på det ansvar skolelederne har for at den faglige og pædagogiske debat finder sted på skolerne, bl.a. i forhold til arbejdet med principper i skolebestyrelsen og samarbejdet med medarbejderne i pædagogisk råd. Dette arbejde fordrer involverende processer og refleksioner der kan fremme det fælles billede af skolens fremtid. Der er imidlertid stor forskel på i hvilket omfang skolelederne arbejder med principper og pædagogisk praksis – og der ser ud til at være en sammenhæng mellem dette og den pædagogiske refleksion og faglige bevidsthed der afspejler sig i gruppen af engelsklærere.

Arbejdet med værdier, principper og retningslinjer finder sted i større eller mindre omfang på alle skoler, men arbejdet med at udvikle fagene er ikke synligt på alle skoler, og ingen skoler knytter arbejdet med fagene til den rådgivning der skal finde sted via pædagogisk råd. Hvis arbejdet foregår, er det henlagt til fagudvalg der arbejder uafhængigt af hinanden eller i bedste fald mødes i et fælles forum om fordelingen af de økonomiske midler. De drøftelser der foregår i pædagogisk råd, knytter sig til arbejdet med at skabe nye strukturer i form af perioder med tværfagligt arbejde eller initiativer der skal føre frem mod en anden or-

ganisering af skolen, fx den fasedelte skole. Det er tydeligt at skolelederne gennem disse drøftelser søger at nærme sig en debat om skolens pædagogiske og faglige indhold. Men det kræver at de overskrider en tærskel, og dette er tilsyneladende nemmere at gøre i mindre fora som fx teamsamtalen. Derfor er det vigtigt at alle skoleledere tager initiativ til indholdsdiskussioner i teamsamtalen og inddrager elevernes forståelse af hvornår og hvordan de lærer mest.

Mange skoleledere giver udtryk for at det er vanskeligt for dem at komme igennem med initiativer der rører ved organisering og indhold, og at især indholdet er den professionelle lærers ansvar, men skolelederen må via kompetenceudvikling og tydelige rammer sikre at lærerne lever op til de centralt fastsatte krav.

Prioriteringer – et udtryk for til- og fravalg

Skolens ledelse træffer en række konkrete valg der påvirker engelskundervisningen. Det drejer sig om valg af lærere, valg der vedrører det kollegiale samarbejde, og valg der influerer på skolens udbud af undervisningsmaterialer.

Hovedparten af de lærere der underviser i engelsk, har linjefagsuddannelse – flest i de ældste klasser. Der er tale om en faglærergruppe med et højt fagligt selvværd og et stort engagement i faget. Det er positivt, men ikke i sig selv

Vilkår og prioriteringer

befordrende for det tværfaglige samarbejde. Ledelsen må derfor tage initiativer der sikrer at engelsklærerne deltager i tværgående aktiviteter.

Den pædagogiske debat fylder meget lidt i fagteamet. De fleste steder har det karakter af et administrativt udvalg med indkøb af undervisningsmaterialer som den vægtigste opgave – i flere tilfælde uden tydelige kriterier for valg af materialer. Nogle ledere er opmærksomme på at dette må ændres, og de fleste lærere ønsker at fagteamet udvikler sig til et fagligt og pædagogisk forum. Sådant en ændring sker imidlertid sjældent af sig selv – heller ikke selv om der tildeles ressourcer til arbejdet. Indholdet i fagteamets arbejde bør defineres tydeligt, og resultatet af arbejdet må indgå i skolens prioriteringer på lige fod med de øvrige fag.

Fagets forholdsvis høje grad af isolation afspejles også i engelsklærernes samspil med skolebiblioteket – eller mangel på samme. Også her har ledelsen en opgave med at lægge op til et mere intensivt samspil, fx ved at tydeliggøre bibliotekarernes rolle som pædagogiske samspilspartnere.

Trinmålene – også et kommunalt ansvar

De kommunale forvaltninger råder over vidt forskellige ressourcer til at støtte skolerne i deres pædagogiske udvikling. Alle forvaltninger er op-

mærksomme på de vilkår skolerne har, og de udfordringer skolelederne står over for, men pointerer samtidig at prioritering er en central opgave på skoleniveau. Skolernes fokus på en ændret organisering spejler et tilsvarende fokus i forvaltningerne. Klare Mål og en mere fleksibel tilrettelæggelse af undervisningen er meget tydelige på dagsordenen, og forvaltningerne støtter med forskellige initiativer som fx udviklingspuljer og netværk, men er forholdsvis passive i forhold til diskussioner om indhold. Det er gennemgående at skolelederne forventes at varetage ansvaret for skolens og de enkelte fags udvikling.

Generelt spiller de kommunale konsulenter ikke en fremtrædende rolle i engelsklærernes bevidsthed. Hvor årsagen til dette skal søges, står ikke klart, men på baggrund af evalueringens samlede billede bør konsulenterne i den nærmeste fremtid koncentrere indsatsen om to områder. For det første bør de medvirke til at engelsk kommer til at spille en rolle i samspillet med de øvrige fag. For det andet skal opgaven med at beskrive vejen mod trinmål og slutmål løses, og den opgave kræver initiativer på kommunalt niveau.

Kompetenceudvikling i samspil med praksis

Evalueringen har afdækket en række behov for kompetenceudvikling. Nogle af disse knyt-

ter sig specifikt til faget engelsk, mens andre knytter sig til alle fag og samarbejdet omkring fag og klasser. Som et gennemgående tema står nødvendigheden af at lærerne bliver bedre til at reflektere over praksis og anvende refleksionerne i deres udvikling af faget.

Inden for det fagspecifikke område har der vist sig at være behov for en kompetenceudvikling der fokuserer på arbejdet med mål og arbejdet med at gøre formålet med forskellige forløb tydeligt for eleverne. Lærerne har også et behov for at blive bedre til at vælge indhold og materialer der integrerer de fire CKF-områder. Desuden har der vist sig et særligt behov for kompetenceudvikling inden for sprog og sprogbrug og sprogtilegnelse. Et andet fokus i kompetenceudviklingen bør være organiseringen af undervisningen og lærernes bevidsthed om sammenhængen mellem organiseringsformen og det formål forskellige organiseringsformer tilgodeser. Det gælder både strukturen i den enkelte lektion og de organiseringsformer lærerne benytter sig af.

I forhold til udviklingen af en mere fleksibel tilrettelæggelse af undervisningen er der et meget stort behov for at engelsklærerne udvikler kompetencer i at arbejde systematisk med mål, evaluering og opfølgning. Når dette ses i sammenhæng med kravet om tværfaglighed og koor-

dinering af årsplaner, vil det være hensigtsmæssigt at udvikle sprog og redskaber der går på tværs af faggrupperne. I det tværgående samspil er det desuden nødvendigt for både engelsklærerne og de øvrige lærere at udvikle kompetencer der sikrer meningsfulde og effektive samarbejdsformer.

Også lederne har behov for kompetenceudvikling for at kunne understøtte den nødvendige udvikling evalueringen har peget på.

Spørgsmålet er imidlertid hvordan den nødvendige kompetenceudvikling tilrettelægges mest hensigtsmæssigt, og hvad lærerne opfatter som kompetenceudvikling. Det er rapportens konklusion at en del af kompetenceudviklingen bør foregå på efteruddannelsescentre og have som formål at opkvalificere både lærere og ledere gennem tilførsel af ny viden og refleksioner herover i forhold til praksis. En anden del bør være knyttet tæt til praksisforløb og udviklingstiltag på den enkelte skole og indeholde en vekselvirkning mellem teori og praksis så der også foregår læring på jobbet.

Anbefalinger

Anbefalingerne falder her i to afsnit – ét der vedrører vilkår og prioriteringer på kommunalt niveau og skoleniveau, og ét der følger op på afsnittet om kompetenceudviklingen.

Det kommunale niveau

- sikrer at opgaven med at beskrive vejen mod trinmål og slutmål løses i faglige fællesskaber der har ressourcer til det og besidder de nødvendige kvalifikationer
- prioriterer de nødvendige ressourcer til den skitserede efteruddannelse.

Skolerne

- fokuserer på samspillet mellem arbejdet i pædagogisk råd og det fagdidaktiske og tværfaglige arbejde der knytter sig til fag og fagområder.

Skolelederne

- øger opmærksomheden på indhold, organiseringsformer og elevaktiviteter i engelsk-undervisningen for at stimulere udviklingen på de områder hvor engelsklærerne ikke lever op til kravene i fagformål, CKF'er og trinmål
- inddrager engelsklærergruppen i formuleringen af en strategi der kan bringe engelskfaget ind i et samspil med de øvrige fag og skolebiblioteket
- sikrer at så stor en del af engelskundervisningen som muligt varetages af linjefagsuddannede lærere eller lærere med tilsvarende kvalifikationer
- sætter formål og indhold i samarbejdet i fagudvalg/fagteam på dagordenen med det formål at gøre det til et pædagogisk og fagdidaktisk forum der kan spille en afgørende rolle for udviklingen af engelskundervisningen, fagligt såvel som tværfagligt.

EVA anbefaler at

Kompetenceudvikling

- kompetenceudviklingen organiseres sådan at den understøtter vidensdelingen på den enkelte skole, fx ved at flere deltager i samme kompetenceudvikling
- den kompetenceudviklingen der retter sig direkte mod engelsklærerne, fokuserer på at kvalificere dem til at løse følgende opgaver:
 - *at anvende de centralt fastsatte mål for engelsk i praksis så de bliver styrende for både planlægning og gennemførelse*
 - *at vælge indhold og materialer der i højere grad integrerer de fire CKF-områder*
 - *at arbejde systematisk med sprog og sprogbrug og sprogtilegnelse*
 - *at vælge organiseringsformer der tilgodeser formålet med den konkrete undervisning*
- den kompetenceudvikling der retter sig mod engelsklærernes samarbejde med de øvrige lærere, fokuserer på at kvalificere dem til at løse følgende opgaver:
 - *at synliggøre formålet med den enkelte lektion eller det enkelte forløb for eleverne*
 - *at inddrage eleverne og udvikle en mere aktiv elevrolle*
 - *at knytte formuleringen af mål sammen med evaluering og planlægning af undervisningen*
 - *at se engelskfagets mål, indhold og organisering i samspil med andre fag*
- den kompetenceudvikling der retter sig mod lederne, fokuserer på at kvalificere dem til at løse følgende opgaver:
 - *at understøtte arbejdet med mål, evaluering og dokumentation af elevernes progression*
 - *at føre en åben dialog i pædagogisk råd og på teamniveau om skolens pædagogiske praksis*
 - *at arbejde strategisk med den pædagogiske og didaktiske udvikling i og på tværs af fag.*

I dette afsnit kobles den måde undervisningen gennemføres på, og det eleverne kan når de forlader skolen. Sammenstillingen lægger op til en diskussion om sammenhænge mellem læreprocesser og elevresultater.

5

Værd at overveje

De udsagn der er sammenstillet på side 30 og 31, tager afsæt i EVA's evalueringsrapport om engelsk i grundskolen og rapporten om den europæiske undersøgelse af elevers engelsk-kundskaber ved afslutningen af den obligatoriske undervisning.

Når man anvender en international undersøgelse til at teste elevernes niveau i et fag, er det vigtigt at være opmærksom på hvilke dele af fagets indhold der testes. Denne undersøgelse siger noget om elevernes resultater i forhold til en række af trinmålene for 9. klasse, men den giver ikke et fuldt dækkende billede af hvad eleverne kan, blandt andet fordi testen er skriftlig og den mundtlige dimension i et sprogfag i sagens natur er betydelig.

Det er også vigtigt at være opmærksom på hvilke elementer undersøgelsen indeholder ud over testen. I denne undersøgelse er testen ledsaget af en selvurdering og en spørgeske-

maundersøgelse for eleverne. Det betyder at vi får noget at vide om faktorer knyttet til eleverne som fremmer eller hæmmer et godt resultat. Derimod siger undersøgelsen ikke noget om de faktorer der knytter sig til lærerne, som fx sproglig kompetence, erfaringsbaggrund, efteruddannelse eller lignende.

Selvurderingen afdækker hvilke opgavetyper eleverne selv finder lette, og hvilke typer af opgaver de selv mener de vil have problemer med.

Med disse forbehold in mente har EVA fundet det interessant at se på om nogle af de forhold evalueringen har synliggjort i og omkring elevernes læreprocesser, korresponderer med nogle af de elementer den internationale undersøgelse afdækker. Hensigten er ikke at postulere en entydig årsag/virkning effekt, men at lægge op til en faglig drøftelse af mulige sammenhænge.

Undersøgelsen viser

– om testresultatet:

Elevernes rigtighedsscore i de opgaver der afspejler formelle færdigheder og sprogproduktion er under 50 %

Læs-og-forstå testen har den højeste score, nemlig 77 %

Eleverne klarer sig absolut dårligst i den del af testen der afdækker integrerede færdigheder, dvs. størst sproglig forståelse og kunnen

En forholdsvis stor gruppe af eleverne klarer sig dårligt og ingen elever ligger helt i top.

– om forhold der fremmer og hæmmer et godt resultat:

Elever med et andet modersmål end dansk klarer generelt testen ringere end elever med dansk som modersmål

Evalueringen viser

Undervisningen i sprog og sprogbrug vægtes ikke særlig højt i undervisningen

Der læses en del i engelskundervisningen og funktionel læsning er en forholdsvis højt prioriteret individuel aktivitet

En stor del af undervisningen er opdelt i korte sekvenser. Eleverne får derfor ikke erfaringer med sproglige sammenhænge der går på tværs af de forskellige aktiviteter

Lærerne mener de bedst tilgodeser de svage elever gennem den klassebaserede og lærerstyrede undervisning.

Dansk spiller en fremtrædende rolle i engelskundervisningen

Undersøgelsen viser

Evalueringen viser

Kontakt med det engelske sprog er en afgørende fremmer i forhold til testresultatet

Eleverne efterlyser autentiske tekster og ægte sproglige oplevelser

Jo vigtigere eleverne mener det er at lære engelsk, jo bedre testresultat

Lærerens tilgang til engelskundervisningen spiller en stor rolle for elevernes motivation

Elever på store skoler klarer sig bedre end på små skoler.

Den kvantitative undersøgelse viser en tendens til større grad af systematik på større skoler.

– om elevernes vurdering af egne kompetencer:

Eleverne vurderer selv at de magter engelsk til et funktionelt niveau ved lytning, læsning, instruktioner og interview

Den sekvensopdelte undervisning er velegnet til at træne den type opgaver

Eleverne vurderer selv deres evne til at vælge tekster på engelsk i forbindelse med projektarbejde lavt

Engelsk spiller en meget ringe rolle i forhold til tværgående projekter, og projektarbejde står helt utydeligt i engelskundervisningen

Eleverne vurderer selv deres evner lavest mht. til at beskrive en oplevelse, skriftligt at give udtryk for deres mening og skrive forståelige tekster.

Prøvekravene er ret styrende, og prøven i engelsk i 9. klasse er udelukkende mundtlig.

Hvis der eksisterer de sammenhænge som antydes i sammenstillingen, giver det anledning til at drøfte flg. temaer:

- Hvordan kan engelsk som classroom language fremmes?
- Hvordan kan undervisningen ændres så den i højere grad understøtter elevens sprogproduktion?
- Hvordan kan elevernes veludviklede funktionelle kundskaber i fx læsning udnyttes i forhold til arbejdet med sprog og sprogbrug?
- Hvordan kan undervisningsdifferentieringen udvikles så undervisningen har mere at tilbyde både den svage og den dygtige elev?
- Hvordan kan undervisningen organiseres så der skabes mulighed for fordybelse og større indsigt i sproget?
- Hvordan kan elevernes motivation og selvværd bringes i spil i forhold til elevernes sproglige kunnen?

EVA's idé med at koble resultater og processer er at lade sammenstillingen danne baggrund for en fagdidaktisk dialog. Et formål er at skærpe opmærksomheden på at elevernes resultater og vurdering af egne kompetencer *kan* være et spejl af den undervisning de har modtaget. Et andet formål er at sikre at testresultatet giver anledning til refleksion over muligheder for at variere undervisningen, og *ikke* til en indsnævring af undervisningen.

**DANMARKS
EVALUERINGSINSTITUT**

Østbanegade 55.3
DK 2100 København Ø

T 35 55 01 01
F 35 55 10 11
E eva@eva.dk

www.eva.dk