

MUNDTLIGHED

BLANDT STILLE ELEVER

SKREVET AF: ANDREA THOFT RIIS (A160235)

VEJLEDER METTE SOFIE KIRKEDAL JENSEN

BIVEJLEDER: JØRGEN BÆRENHOLDT

AFLEVERINGS DATO: D. 12/5 2020

ANSLAG 64.463



Indholdsfortegnelse

| | |
|--|----|
| 1. Indledning | 3 |
| 2. Problemformulering | 4 |
| 3. Læsevejledning | 4 |
| 4. Metodiske og empiriske overvejelser | 5 |
| 4.1. Videnskabsteoretisk afsæt | 6 |
| 4.2 Didaktiske bevæggrund for valg af emne | 6 |
| 4.3 Ethiske overvejelser | 6 |
| 4.4 Undersøgelserdesign | 7 |
| 4.4.1 Det kvantitative spørgeskema | 7 |
| 4.4.2 Det kvalitative evalueringsskema | 8 |
| 4.4.3 At deltage som observatør | 9 |
| 4.4.4. Semistruktureret elevinterview | 9 |
| 5. Begrebsdefinitioner | 10 |
| 5.1 Stille elever | 10 |
| 5.2 Almendannelsen som demokratisk dannelse | 10 |
| 5.3 Handlekompetence | 10 |
| 5.4 Narrativ identitetsforståelse | 11 |
| 5.5 Mestringsforventninger | 11 |
| 5.6 Mundtlige kompetencer | 11 |
| 6. Analyse- og resultat afsnit | 12 |
| De tre temaers afsæt | 12 |
| 7. Tema 1 - Et socialkonstruktionistisk afsæt på tavshed | 12 |
| 7.1 Tavshed i en kulturel og historisk belysning | 13 |
| 7.2 Narrativet | 14 |
| 7.3 Lærerens rolle og handlemuligheder | 16 |
| 8. Tema 2 - Talevægning | 17 |
| 8.1 Lærerens rolle og undervisningens form | 18 |
| 8.2 Lytning i 2. persons perspektiv | 19 |
| 9. Tema 3 - Mundtlighed | 20 |
| 9.1 Den mundtlige performance | 20 |
| 9.2 Den mundtlige performance - et eksempel fra praksis | 21 |
| Fase 1: | 22 |
| Fase 2: | 22 |
| Fase 3: | 22 |
| Fase 4: | 23 |
| 10. Handleanvisninger | 24 |
| 11. Konklusion | 25 |
| Litteraturliste | 27 |
| Projektets bilag | 29 |
| Bilag 1 - Uddrag fra spørgeskemaundersøgelse | 30 |
| Bilag 2 - Uddrag fra elevinterviews | 31 |
| Bilag 3 - Resultater fra spørgeskemaundersøgelsen | 32 |
| Bilag 4 - Uddrag fra evalueringsskemaet | 36 |
| Bilag 5 - Projektets evalueringsskema | 36 |

1. Indledning

Dialogisk undervisning har gennem mange år været anset som en kvalitet, hvortil Olga Dysthe har betonet vigtigheden af et flerstemmigt klasserum. I sin bog *det flerstemmige klasserum* påpeger hun, at viden ikke eksisterer forud for undervisningen, men at den i stedet skabes af elevernes indbyrdes dialog og i dialogen mellem lærer og elever (Dysthe, 1997, s. 220). I den forbindelse må der bestræbes på at skabe et undervisnings- og læringsfællesskab, hvor man forholder sig til og bygger videre på hinandens udsagn. Dog kan disse faglige samtaler være en stor udfordring for særligt de stille elever, da det stiller store krav til elevens mundtlige kompetencer, mod på at deltage, mestringsforventninger og selvværdsfølelse (Remick, 2016, s. 90). Dette er en stor udfordring: for hvordan skaber man en praksis, hvor stille elever udvikler deres mundtlige kompetencer med henblik på at kunne deltage i et flerstemmigt klasserum, hvis de ikke har mod på at deltage?

I min praktik på Hørby Efterskole mødte jeg flere stille elever (Spring, 2012, s. 7), som ikke havde tilegnet sig aktive og produktive mundtlige kompetencer. I min observation af dem i faglige sammenhænge blev det tydeligt, at klassens lærer lod dem undgå de mundtlige samtaler, hvorved det dialogiske klasserum kun blev for nogen. Lærerens strategi var, at eleverne selv skulle tage initiativ til at bidrage mundtligt. I den forbindelse viser en norsk undersøgelse, at den mundtlige deltagelsesprocent ligger på 67 % for undersøgelsens 9. klasses elever, hvortil klassens tre mest aktive elever står for næsten halvdelen af al input (Penne, 2015, s. 28). Ifølge Olga Dyste er dette problematisk, da dialogisk undervisning kun kan blive til en realitet, hvis eleverne kan fungere som ressourcepersoner for hinanden, og hvis alle stemmer betragtes som værdifulde (Dysthe, 1997, s. 223-226). I min observation af de stille elever på Hørby Efterskole blev det tydeligt, at de ikke blev tillagt en værdifuld betydning for undervisnings- og læringsfællesskabet. I stedet tillagde omgivelserne dem nogle negative narrativer som stille, mærkelig, ligeglad etc. Dette var med til at fastholde de stille elever i en negativ position, som de ikke havde strategier til at komme ud af. Hertil kan man spørge, om det er lærerens ansvar at udvikle deltagelsesmulighederne hos en stille elev? Dog besvares dette indirekte i Hørby Efterskoles værdigrundlag stk. 4: ”Vi tror på, at eleven i skolehverdagen skal møde ansvarsfulde og fagligt kompetente voksne, som i alle aspekter af efterskolelivet vil hjælpe eleven i dennes dannelse og uddannelse” (Hørby Efterskole, 2019).

I den forbindelse har jeg valgt, at mit bachelorprojekt skal tage udgangspunkt i de stille elever. Hvorunder jeg ønsker at undersøge, hvordan dansklæreren kan være med til at kvalificere deres mundtlige kompetencer for derved at styrke den demokratiske dannelse og den enkeltes deltagelsesmuligheder i et flerstemmigt klasserum. Her bliver danskfaget centralt, da dets fokus på sprogarbejde kan bidrage til, at eleven får redskaber til at aflæse, skabe betydning og kommunikere med sin omverden. (undervisningsministeriet, EMU, 2019, s. 35) Jeg har valgt at inddrage den narrative tilgang, da jeg ønsker at udvide den stille elevs identitetsforståelse og mestringsforventninger (Imsen, 2007, s. 10-11). I den forbindelse vil jeg udfordre og undersøge, hvad der holder nogle elever tilbage fra at deltage i mundtlige sammenhænge. Dette har ført mig frem til følgende problemformulering:

2. Problemformulering

Hvorledes kan dansklæreren, gennem en narrativ tilgang og feedbackorienteret mundtlighedsdidaktik, kvalificere stille elevers mundtlige kompetencer og deltagelsesmuligheder?

3. Læsevejledning

Udgangspunktet for mit bachelorprojekt har været at belyse, hvordan strukturelle forandringer i skolen, undervisningen og den enkelte lærers praksis, kan være med til at kvalificere stille elevers mundtlige deltagelse. Denne udfordring finder jeg interessant, da demokratisk dannelse er et grundvilkår, som jeg skal forholde mig til i min lærergerning (Danmarks lærerforening, u.d.). I den forbindelse har jeg lavet en læsevejledning, som har til formål at skitsere projektets struktur, overordnede teoretiske perspektiver og undersøgelser. Projektet er opbygget efter en kontinental opbygning, hvor jeg har fravalgt lange teoriredegørelser for i stedet at belyse min analyse gennem forskellige teoretiske optikker, der er organiseret tematisk (Pjengaard, 2019, s. 70).

Projektets første afsnit har til formål at redegøre for mine metodiske og empiriske overvejelser. Som indledning hertil har jeg valgt at redegøre for opgavens socialkonstruktionistiske afsæt, da projektets teori er valgt med udgangspunkt i dette syn (Spring, 2012, s. 17). Dernæst præsenteres mit videnskabsteoretiske afsæt, da det danner rammen om projektet. Efterfølgende begrundes mine didaktiske bevæggrunde for valg af emne, da jeg mener, at det kan være gavnligt for læseren at forstå, hvorfor danskfaget er relevant at inddrage i mit bachelorprojekt. Herefter har jeg begrundet mine etiske overvejelser, hvorunder jeg fastslår, hvordan projektet beskytter de deltagendes rettigheder og interesser. Afsluttende for mine metodiske og empiriske overvejelser præsenteres mit undersøgelsesdesign bestående af en kort præsentation af den kontekst, som de empiriske undersøgelser er indsamlet i - samt mit undersøgelsesdesign skitseret som forløb. Dette er med til at skabe et overblik over mine undersøgelser samt mine refleksioner.

Næstkommende afsnit, som er projektets teori- og analyseafsnit, er opbygget efter en kontinental tematisk opbygning, hvilket vil sige, at jeg arbejder med temaer, hvor der indgår egne empiriske studier (Pjengaard, 2019, s. 70). Afsnittet starter dog med en begrebsafklaring, som har til hensigt at definere de teoretiske kernebegreber ud fra den kontekst, som de fremkommer i projektet. Dernæst følger et afsæt til de tre temaer, som tager udgangspunkt i læreplanen i dansk 2019 (EMU, 2019). Jeg ser det som en væsentlighed, at jeg forholder mig til læreplanen i projektet, da den har dannet omdrejningspunktet for mit praktiske arbejde.

Projektets første tema søger at analysere og belyse, hvad der er på spil for de elever, som ikke selv tager initiativ til at deltage i mundtlige sammenhænge. I den forbindelse inddrager jeg et kulturelt og historisk perspektiv med udgangspunkt i præstationsfundet og begrebet 21st Century Skills, da jeg finder det væsentligt at undersøge, hvilke faktorer der er med til at

påvirke unges identitetsdannelse. Endvidere inddrager jeg også et narrativt perspektiv med udgangspunkt i Michael White, som belyser, hvad der har en afgørende betydning for menneskets måde at forstå verden og sig selv på (Hertz, 2004, s. 94). Herefter følger nogle redskaber til læreren, som ønsker at ændre sin praksis med henblik på at reducere de negative narrativer omkring den stille elev. Dette inddrages med henblik på at skabe nye deltagelsesmuligheder for den stille elev (Hertz, 2004, s. 97).

I projektets andet tema ønsker jeg at inddrage læseren i, hvad der virker hæmmende for den mundtlige aktivitet ved at have fokus på talevægning. Denne viden bruger jeg til at kigge nærmere på lærerens rolle og handlemuligheder med udgangspunkt i Louise Klinges anvisninger om almenmenneskelige behov i en uddannelseskontekst (Klinge, 2016, s. 56). Efterfølgende inddrages Tina Høghs 2. personsperspektiv, hvorigennem jeg konkretiserer mit arbejde med lytning. Afsnittets berettigelse kan begrundes ud fra, ”at samtalekulturen har en afgørende indvirkning på den enkeltes mod på at deltage” (Haugsted, 2004, s. 73).

Tredje og sidste tema omhandler *mundtlighed*, da projektet anskuer den mundtlige kommunikation som en central del af menneskets såvel som den stille elevs identitetsdannelse, forudsætninger for at kunne komme igennem med sine synspunkter og i sine muligheder for at blive en ligeværdig partner i skolens fællesskab (Boelt, 2009, s. 7). Hertil følger et afsnit, som tager udgangspunkt i metoden *interaktivfeedback*, der ligeledes er udviklet af Høgh. Metoden anvendes i projektet til at konkretisere, hvordan man kan arbejde med at udvikle et metasprog om den mundtlige tekst. Derudover fokuseres der på at opnå en bedre læseforståelse, større tekstoplevelse og en samhørighed, som kan gavne den stille elevs mod på at deltage (Klinge, 2016, s. 62). Afsluttende skitserer jeg, hvordan undervisningens didaktiske valg tager udgangspunkt i retorikkens klassiske forarbejdningsfaser. Hensigten er at give læseren et konkret indblik i, hvordan man kan arbejde med mundtlighedens flygtige og komplekse natur (Rathje, 2014, s. 129). Herefter følger projektets handleanvisninger og afsluttende konklusion, hvis primære hensigt er at præsentere bachelorprojektets hovedkonklusioner og bidrag til eksisterende forsknings- og praksisviden.

4. Metodiske og empiriske overvejelser

Først og fremmest vil jeg understrege, at projektets valg og fravalg er foranlediget af min erkendelsesinteresse og det, jeg vil skabe viden om. Dernæst er projektets socialkonstruktionistiske afsæt meningsfuldt for projektets konklusioner, da jeg gennem dette blik inviterer læseren med ind i en virkelighedsforestilling om, at der findes stille elever. ”*Problemet og iagttageren* kan ikke adskilles, da man ser det, man ser, og uden at man i relation til dette vælger at gøre det meningsfuldt gennem kommunikation og tænkning herom” (Spring, 2012, s. 19). Mit projekts berettigelse vil derfor tage udgangspunkt i, at stille elever forsvinder fra de professionelle synsfelt, hvis vi glemmer at kommunikere med eller om dem. Modsat vil de forblive stille, hvis det er den eneste måde, vi forstår og taler om/med dem på (Spring, 2012, s. 19). Derfor vil jeg undersøge, hvordan man kan forholde sig til de stille elever med henblik på at skabe tiltag, der fremmer deltagelsesmuligheder i demokratiske, forpligtende fællesskaber.

Til trods for at projektet anlægger et individorienteret perspektiv gennem sin problemformulering, kan projektets analyser og konklusioner anvendes til at påpege det mere strukturelle i skolen, undervisningen og hos den enkelte lærer, der kan skabe og hæmme deltagelsesmuligheder for alle elever.

4.1. Videnskabsteoretisk afsæt

For at komme min problemformulering nærmere, beror bachelorprojektets videnskabsteoretiske tilgang på en fænomenologisk og en hermeneutisk tilgang. Den fænomenologiske tilgang kommer til udtryk gennem min dataindsamling, hvori jeg søger at undersøge fænomener, som de fremtræder i sig selv. Det betyder, at jeg inddrager fokuspersonernes oplevelser og erfaringsprocesser i den henseende at skabe forståelse for verden, som den opleves ud fra fokuspersonernes livsverden. (Bak, 2017, s. 53-56). Endvidere har jeg anvendt den hermeneutiske tilgang til at analysere og fortolke min data. Dette begrundes ud fra, at jeg søger at meningsfortolke ved at gå ud over fokuspersonernes udtalelser for derved at udvikle strukturer og meningsrelationer, der umiddelbart ikke fremtræder i interviewene. Derved har jeg analyseret undersøgelsens *dele* med henblik på at skabe en *helhed*. (Kvale, 2014, 271-275) I den forbindelse er jeg opmærksom på, at projektets resultater blot udgør en subjektiv sandhed, da projektet blot beskriver få fokuspersoners livsperspektiv og de rammer, som de har været vant til at færdes i (Bak, 2017, s. 55).

4.2 Didaktiske bevæggrund for valg af emne

Hvorfor er der brug for denne undersøgelse? At have fokus på mundtlighed i folkeskolen er ikke en ny forestilling. Tværtimod er den en af de ældste idéer inden for det pædagogiske område. Før anså man retorikken for værende i stand til at opdrage og styrke mennesker både kropsligt og åndeligt. I dag anses det at kunne kommunikere og formidle som kernepunkter i forhold til demokratisk dannelse, hvilket er en central del af skolens formål. Mundtlige kompetencer handler altså ikke blot om retoriske kundskaber. I stedet bidrager mundtligheden til, at mennesket kan indgå i komplekse og sociale sammenhænge, hvor der tilmed stilles krav om, at mennesket skal honorere særlige kompetencer som 21st Century Skills - hvilket uddybes senere i projektet (Berthelsen, 2016, s. 9).

Dog anser jeg, at der findes nogle problematikker i forhold til danskfagets behandling af mundtlighed, hvilket er med til at motivere undersøgelsen. Ofte bruges dansklektioner til at analysere andres mundtlige fremstilling, hvortil eleverne kommer til at forholde sig distanceret til mundtligheden. Derudover er der et mangelfuldt fokus på lytning og hvordan, man er partner til samtalen, hvilket svækker den mundtlige aktivitet. I den forbindelse opstår der et problem for læreren, da nogle elever har svært ved at lytte, mens andre tier stille - hvilket er relevant at forholde sig til som kommende lærer (Høgh, 2018, s. 23).

4.3 Ethiske overvejelser

Grundet bachelorprojektets undersøgelser følger der et etisk ansvar for at beskytte de deltagendes rettigheder og interesser. Først og fremmest er projektets data håndteret og

opbevaret på forsvarlig vis. Endvidere er de deltagende blevet informeret om årsagen til forskningens tilstedeværelse samt elevernes rolle deri. Derudover er der blevet informeret om, hvem der har adgang til materialet, samt hvordan de deltagendes informationer formidles deri. Gennem bachelorprojektet er eleverne sikret anonymitet, hvilket er med til at beskytte privatlivet. Personlige data kan dermed ikke identificeres, og identificerbare informationer er undladt i den samlede undersøgelse. Afsluttende har eleverne fået adgang til de valgte brudstykker fra transskriberede interviews, hvortil de har fået mulighed for at komme med rettelser (Østergaard, 2017, s. 37).

4.4 Undersøgellesdesign

Projektets resultater skal bl.a. bidrage til en øget forståelse for, hvordan man kan kvalificere de stille elevers mundtlige kompetencer med henblik på at fordre deres mod på at deltage. I den forbindelse har jeg indsamlet projektets data gennem empiriske undersøgelser foretaget under min praktik i en 9. klasse på Hørby Efterskole. Forløbet strakte sig over seks uger. Dette danner omdrejningspunktet for projektets undersøgelser, fokuspersoner og den samlede konklusion.

For at kunne undersøge projektets problemformulering, er det nødvendigt at inddrage flere forskellige undersøgelsesmetoder. Dette skyldes, at problemstillingens kompleksitet kræver, at jeg anskuer den fra forskellige vinkler gennem mixed methods (Engsig, 2017, s. 169). I den forbindelse har jeg valgt at indsamle data fra både kvalitative og kvantitative undersøgelser. De kvalitative undersøgelser bidrager til at strukturere og kvalificere det kvantitative spørgeskema, hvorimod spørgeskemaets resultater anvendes til at strukturere og kvalificere de kvalitative interviews og dens udvalgte fokuspersoner. Der er derfor tale om et sekventielt design, hvor projektet veksler mellem kvantitative- og kvalitative metoder med henblik på, at den ene metode informerer den anden (Engsig, 2017, s. 172).

Min empiriindsamling og undersøgelsesdesign skitseret som forløb ud fra en fænomenologisk tilgang:

- 1) Observationer på andre skoler med henblik på at formulere en problemformulering.
- 2) Begrebsdefinitioner.
- 3) Løbende observationer.
- 4) Udarbejdelse af spørgeskema.
- 5) Spørgeskema med 27 respondenter - kvantitativt analyseret og fortolket.
- 6) Interviews af to elever.
- 7) Evalueringsskema med 27 respondenter - kvalitativt analyseret og fortolket.

(Bak, 2017, s. 53)

4.4.1 Det kvantitative spørgeskema

Spørgeskemaundersøgelsen er en kvantitativ metode, som egner sig til at undersøge mønstre og sammenhænge. På baggrund af det valgte jeg, at eleverne skulle besvare spørgeskemaet tidligt i min dataindsamling. Dette skyldes, at jeg bl.a. ville anvende spørgeskemaets svar til

at udpege relevante fokuspersoner og identificere relevante mønstre. Ud af 27 respondenter er 12 drenge og 15 piger - den typiske efterskoleelev er mellem 15-17 år gammel.

Undersøgelsen skal anses som en stikprøve, der tager udgangspunkt i en repræsentativ målgruppe, som afspejler den fulde population (Universitet, s.d.). Dermed er det væsentligt at påpege, at undersøgelsen ikke er almenlydig, men at den er med til at give et repræsentativt billede, som kan anvendes i mit projekt.

Spørgeskemaundersøgelsen er delt op i fire kategorier, som er følgende:

1) Mundtlighed

Fx Det er vigtigt for mig at bidrage til dialogerne i undervisningen.

2) Frygten for at lave fejl

Fx Hvis jeg svarer forkert på et spørgsmål, påvirker det min lyst og mit mod på at række hånden op igen.

3) Lærers rolle

Fx Der er forskel på, hvor meget jeg taler på klassen alt efter, hvilken lærer jeg har.

4) Gruppearbejde

Fx Jeg tør altid ytre min holdning i et gruppearbejde, hvis jeg er i gruppe med nogle, som jeg er mindre tryk ved/ikke kender så godt.

5) Fortællingen om sig selv.

Fx Jeg tror, at andre vil betegne mig som en stille elev i skolen.¹

I alt består undersøgelsen af 26 spørgsmål, som kan besvares med en svarskala, hvor eleverne kan erklære sig hhv. *helt enig*, *enig*, *uenig*, *helt uenig* og *ved ikke*. Følgende lukkede svarmuligheder kan være med til at identificere mønstre i besvarelsene. Dog medfører lukkede svarmuligheder også risikoen for, at eleverne ikke afgiver deres egentlige svar, da de ikke kan besvares fyldestgørende. Bl.a. valgte flere elever at sætte deres kryds mellem to mulige svar, hvorefter jeg måtte kassere deres svar.² Derudover var der flere elever, som noterede, at deres pågældende svar afhang af konteksten.³ I den forbindelse bør det nævnes, at jeg med fordel kunne have lavet en pilottestning af spørgeskemaet, hvor udvalgte elever kunne teste skemaet for eventuelle vanskeligheder - for derefter at rette det til (Universitet, s.d.). I stedet valgte jeg at inddrage svarmuligheden *ved ikke*, da respondenterne ikke skulle føle sig tvunget til at svare på noget, som de ikke kunne forholde sig til. Kigger man på undersøgelsesmetodens validitet, er den knap så høj, da de mange spørgsmål kan påvirke elevernes refleksionstid. Endvidere kan nogle af spørgsmålene forstås tvetydige eller uforståelige. (Universitet, s.d.).

4.4.2 Det kvalitative evalueringsskema

Jeg afsluttede forløbet og min dataindsamling med et evalueringsskema, som skulle besvares kvalitativ. Hermed udformede jeg et spørgeskema med åbne svarmuligheder, hvilket gjorde

¹ Bilag 3

² Bilag 1 (1)

³ Bilag 1 (2)

det muligt at indsamle fyldestgørende svar. Evalueringsskemaets spørgsmål var holdningsspørgsmål, som omhandler de forhold, der ikke kunne observeres. Holdningsspørgsmålene var formuleret som specifikke spørgsmål, der omhandlede respondenternes holdning og vurdering af forløbet. Dermed kan evalueringsskemaet ikke anvendes til at påpege nogle generelle mønstre. I stedet har evalueringsskemaets data bidraget til, at jeg kunne få en større indsigt i elevernes oplevelser og erfaringsprocesser (Reimer, 2017, s. 146).⁴

4.4.3 At deltage som observatør

Gennem min praktik lavede jeg løbende deltagerobservationer, da jeg ønskede at danne mit eget indtryk af, hvilke elever der kunne være interessante for mit bachelorprojekt. Efter min spørgeskemaundersøgelse identificerede jeg nogle mønstre ved bestemte personer, som kunne være interessante.

Den efterfølgende observationens formål var, at jeg studerede, hvad den afgrænsede gruppe foretog sig. Observationen er dermed en struktureret observation, hvor jeg på forhånd havde fokus på forskellige parametre og aktører (Østergaard, 2017, s. 31). I den forbindelse påtog jeg mig rollen som *deltager, der observerer*, hvilket er en rolle, der informerer om forskningens tilstedeværelse og formål. Derudover var jeg en aktiv del af praksisfællesskabet i kraft af min rolle som klasselærer (Østergaard, 2017, s. 33).

Dog var jeg meget opmærksom på, at jeg gennem min rolle, som deltagende observatør, fik et unikt indblik i min målgruppes hverdagsliv, hvor jeg brugte mig selv som levende værktøj til at indsamle data. Derfor kan jeg ikke benægte, at min observation og tilstedeværelse har været med til at påvirke de udforskede handlinger og ytringer. Endvidere var det problematisk for mig at være deltagende i praksis, hvor jeg på samme tid skulle observere den praksis, jeg selv var en del af. I den forbindelse blev min notation om målgruppen en forenklet konstruering af den udspillede praksis, da jeg ikke havde mulighed for at observere alle situationer og samspil (Østergaard, 2017, s. 36).

4.4.4. Semistruktureret elevinterview

Interviewet som metode inddrages i projektet grundet den fænomenologiske videnskabsteoretiske forankring samt for at skabe større validitet, da interviewets styrke er at uddybe spørgeskemaets besvarelser. I min praktik har jeg interviewet to elever, som blev udvalgt som projektets fokuspersoner med afsæt i mine observationer og deres besvarelser til spørgeskemaet. Følgende interview blev foretaget ud fra en kvalitativ forskningsmetode, som undersøger fænomener ud fra menneskets egne oplevelser og erfaringer (Bak, 2017, s. 51). De udvalgte fokuspersoner betragtes som stille elever, der har svært ved at optræde mundtligt på klassen. Jeg har valgt at udføre et semistruktureret interview, som består af nogle hovedtemaer og fleksible spørgsmål. Herved formede samtalen interviewet og rækkefølgen af de forberedte spørgsmål. Samtalen blev opfattet som en dynamisk og afslappet samtale. Jeg var meget opmærksom på at stille åbne spørgsmål, hvorefter dialogen blev præget af

⁴ Bilag 5

elevens udtalelser og ikke de svar, jeg ubevidst ønskede at få. Dette stemmer overens med fænomenologi som videnskabsteoretisk grundlag for projektet, hvor ønsket er at komme helt tæt på mennesket selv (Bak, 2017, s. 53).⁵

5. Begrebsdefinitioner

5.1 Stille elever

For at kunne klargøre, hvordan man kan kvalificere stille elevers mundtlige deltagelse, bør man først definere målgruppen. Der bør i arbejdet med stille elever skelnes mellem de, der er stille i skolens faglige kontekster, og de, som også er det i sociale sammenhænge. I mit projekt tager jeg udgangspunkt i førstnævnte, da de repræsenterer det afgrænsede fænomen, jeg undersøger i forhold til min problemformulering.

Disse elever tør ofte ikke ytre sig i en faglig kontekst; dialoger på klassen, gruppearbejde, fremlæggelser etc. Jeg har stødt på dem gennem alle mine praktikker - især hvis jeg har anstrengt mig. Det er de elever, som sjældent deltager på eget initiativ, og som fremstår verbal inaktive. Deres kropssprog er lukket, og de gør ikke noget væsen af sig. I klasserummet er de ofte tolereret af alle, men de bliver sjældent valgt til i faglige sammenhænge (Spring, 2012, s. 7).

5.2 Almendannelsen som demokratisk dannelse

Dannelsesidealet har altid været diskuteret, hvilket gør det nødvendigt, at jeg anskuer projektets blik på demokratisk dannelse som almen dannelse. Den almene dannelse tager udgangspunkt i, at dannelse skal være for alle. Den enkelte skal opnå evnen til at forstå sig selv som født ind i en kulturel tradition med normer, forventninger og værdier. I Schnacks forståelse heraf fremgår det, at de sociale, personlige og kommunikative sider af mennesket skal udvikles for, at man kan bidrage til alsidighed. Herunder at kunne mestre spændingsfeltet mellem individualitet og fællesskab - samt udvikle evnen og viljen til at agere som en aktiv deltager i beslutningsprocesser (Schnack, 2011, s. 34).

5.3 Handlekompetence

I henhold til at arbejde med demokratisk dannelse i forbindelse med stille elever, er det væsentligt at definere deres forudsætninger. I Schnacks dannelsesestækning er en af grundelementerne elevens evne til at interagere i sociale samspil med omverden. Hvis den stille elev skal være en social medspiller, kræver det en øget bevidsthed omkring, at magt og gensidige forventninger er en forudsætning for ens aktive deltagelse. Hertil anvender Schnack begrebet handlekompetence; ”menneskets tillid til egne muligheder og villighed til at tage stilling og handle - på en ansvarlig og kompetent måde” (Fredensborg, 2016). Skolens fællesskab kalder derfor på elever med handlekompetence, som på demokratisk vis evner at interagere med blik for sig selv og andre.

⁵ Bilag 2

5.4 Narrativ identitetsforståelse

Den narrative identitetsforståelse inddrages på baggrund af mit socialkonstruktionistisk afsæt; virkeligheden er en social konstruktion, hvor sproget, og måden vi taler sammen om hinanden, konstruerer virkeligheden. Dette gør vi ved, at vi fortæller om os selv ved at opdigte en historie om, hvad og hvem vi er - og hvorfor vi gør, som vi gør. Når disse fortællinger bliver skabt i skolen, bliver fortællingerne ikke kun et spejl for, at eleverne kan forstå sig selv, situationer og hinanden. I stedet bliver de også stemmer i en skolekultur med vægt på den enkeltes demokratiske dannelsesproces - hvor både tilpasning, udvikling og forandring finder sted (Pjengaard, 2019, s. 73).

5.5 Mestringsforventninger

Begrebet mestringsforventninger er skabt af Albert Bandura, som omhandler menneskets evne til at se fremad og til at forvente resultater af sine egne handlinger i forhold til det, man mener, at man kan klare. Derved defineres den enkeltes tro på sine egne evner til at udøve kontrol over ydre forhold, som påvirker individets liv og handlemuligheder. Disse påvirkes af 1) personens tanker og følelser, 2) omgivelsernes og 3) personens adfærd. Derved kan eksterne faktorer, som den enkelte ikke har kontrol over, være med til at påvirke individets mestringsforventninger og dermed resultater (Imsen, 2007, s. 10-11).

5.6 Mundtlige kompetencer

Begrebet mundtlige kompetencer anskues ud fra styringsdokumenternes fagbeskrivelser for grundskolens og ungdomsuddannelsernes danskfag, hvor der forekommer tre kernemålsætninger for elevernes mundtlige kompetencer:

- At udvikle viden om og beherske den demokratiske samtale (argumentation og debat).
- At udvikle kommunikativ viden og opmærksomhed, det vil sige kendskab til kropssprog og stemmeføring og kulturelt forskellige udtryk (fortælling, oplæsning og rollespil)
- At udvikle formidlingsevne og holde faglige oplæg (retorikkens forarbejdningsfaser) (Høgh, T. 2018, s. 21-22).

Når jeg beskriver den menneskelige tale og kommunikation i forhold til mundtlighed i danskundervisningen, vil jeg gøre det ud fra Tina Høghs bud på, hvordan man kan arbejde med mundtlighedsdidaktikken ud fra tre perspektiver. 1. personsperspektivet er et erfaringsperspektiv, hvor eleven arbejder med at udtrykke sig. 2. personsperspektivet er et samtaleperspektiv med fokus på kommunikation og lytterforhold - mens 3. personsperspektivet arbejder med mundtlige teksters flygtighed gennem transskription og analyse (Høgh, T. 2018, s. 30).

6. Analyse- og resultat afsnit

De tre temaers afsæt

Før jeg påbegynder mit sammendrag af teori og analyse i de tre temaer, er det væsentligt at skitsere læreplanens vejledning. Læreplanen i dansk 2019 indledes på følgende måde: ”Danskfagets kerne er arbejdet med det danske sprog samt udviklingen af alment dannende og kommunikative kompetencer: at tale, at samtale, at præsentere, at lytte, at forstå at forholde sig til, at læse og at skrive” (Styrelsen for undervisning og kvalitet, 2019). Følgende uddrag angiver nogle vejledende mål for elevens udvikling i faget dansk, hvilke både anskues som værende dannende og kommunikative kompetencer. Desværre har dansklæreren ikke nogen garanti for, at denne tilegnelse sker på trods af aktive handlinger i overensstemmelse med læreplanen. Netop dette var en stor problematik for mig i danskundervisningen på Hørby Efterskole. Det viste sig tydeligt, at de stille elever ikke udviklede sig i overensstemmelse med læreplanens mål for alment dannende og kommunikative kompetencer. I stedet lykkedes det i højere grad for de elever, som i forvejen var i kontakt med kultur- og samfundslivet i kraft af deres mod på at deltage (Penne, 2015, s. 33). På baggrund af dette og projektets problemformulering vil følgende tre temaer forsøge at behandle ovenstående problemstilling.

7. Tema 1 - Et socialkonstruktionistisk afsæt på tavshed

Dette tema tager sit udspring i en kommentar, som jeg fik fra en af lærerne på min praktikskole. I forbindelse med at jeg fortalte om mit fokusområde for bachelorprojektet, kom hun med en interessant kommentar. Hun forklarede, at hun var stoppet med at vælge de elever, som ikke selv bød ind. Hun var i den overbevisning, at eleverne selv var gamle nok til at tage ansvar og bidrage i mundtlige sammenhænge. Netop dette blik fik en stor betydning for mit videre arbejde, da jeg begyndte at undersøge, hvad der egentligt er på spil for de elever, som ikke selv tager initiativ til at deltage i mundtlige sammenhænge.

For at komme nærmere ovenstående undren, vil jeg se på den unges identitetsdannelse og deltagelsesmuligheder ud fra projektets socialkonstruktionistiske afsæt. Dette tager udgangspunkt i, at identiteten skabes gennem kommunikation og samvær med andre - herunder dén mening, som iagttagelserne af omverden og samspillet med den tillægges (Spring, 2012, s. 17). Med afsæt i dette blik vil jeg inddrage et citat fra fokusperson 1. Spørgsmålet, der stilles, bygger videre på fokuspersonens svar i spørgeskemaet.⁶ Her svarede hun, at hun var *meget* enig i, at hun ser sig selv som en stille elev i skolen. Modsat svarede hun, at hun var *uenig* i at hun ser sig selv som en stille elev uden for skolen.⁷

⁶ Bilag

⁷ Bilag 2

Andrea: Du ser sig selv som en stille elev i skolen, men ikke uden for skolen. Hvad tror du gør forskellen?

Fokuspersion 1: Jeg føler mig mere tryk i mindre grupper. (...) Fordi jeg kender dem så godt, så har jeg ingen problem med at være højlydt og sige min mening – og i det hele taget være dum.”

Fokuspersion 1: ”De dømmes mig ikke, men det ved man ikke med andre, som man ikke kender så godt.”

Hermed underbygger fokuspersion 1 mit narrative udgangspunkt for arbejdet med de stille elever: tavshed er ikke en indgroet del af personligheden. I stedet bliver det elevens forestillinger om, hvordan omverden ser hende, som får stor betydning for hendes egen selvforståelse og mod på at deltage. Eksemplet viser, at den stille elevs adfærd anskues som noget, hun helst ville være foruden - hvortil tavsheden kan tolkes som, at hun ikke føler sig tryk nok til at være sig selv (Spring, 2012, s. 17).

7.1 Tavshed i en kulturel og historisk belysning

For at dykke længere ned i hvordan den unge elevs identitet udvikles med henblik på at forklare tavsheden, er man nødt til at forstå, i hvilken samtidskontekst denne identitetsdannelse finder sted. For en del årtier siden anså samfundet tavshed som en dyd. Snak i timerne foregik typisk sådan, at eleverne svarede på de spørgsmål, som læreren stillede. Udadvendtheden var disciplineret af de voksne, normer og samfundet. De sociale kompetencer bestod i at være lydhør og at kunne gebærde sig i omgivelserne med høflighed. Dog er denne ydrestyring forandret, og forståelsen for sociale kompetencer står i stor kontrast til fortidens dyder. I dag anses en socialt kompetent elev som værende udadvendt og i stand til at kommunikere om sine følelser, meninger og krav til sine omgivelser. (Spring, 2012, s. 13) Dette fremgår også i folkeskolens formål, hvor eleven skal forberedes på medansvar, rettigheder og pligter (Undervisningsministeriet, 2006, §1, stk 3) og i lov om efterskoler og frie fagskoler §1 stk. 5, hvor skolerne skal forberede eleverne til at leve i et samfund med frihed og folkestyre - og udvikle elevernes demokratiske dannelse (Elov, 2019).

I den forbindelse er det værd at nævne, at der også er sket et skift i, hvilke færdigheder og kompetencer eleven skal besidde. I det 21. århundrede står verden over for nogle nye udfordringer, som efter alt at dømmes skal mødes med andre færdigheder og kompetencer end før. I den forbindelse definerer begrebet 21st Century Skills, hvilke kompetencer der skal kunne honoreres i det 21. Århundrede (Berthelsen, 2016, s. 6). Hertil nævnes evnen til at indgå i sociale relationer, anvende sociale og digitale teknologier, samarbejde, selvledelse, selvlæring og at tænke kritisk. Forventningen om et bredt og opdateret kompetenceniveau er dermed ikke længere blot et krav til erhvervslivets elite - men til hele arbejdsstyrken (Berthelsen, 2016, s. 10). Vender vi dette mod de aktuelle rammer for undervisningen i den danske grundskole, prioriteres følgende kompetencer højt. Dette fremgår bl.a. tydeligt i fagenes tværgående emner: sproglig udvikling, it og medier, innovation og entreprenørskab

(Undervisningsministeriet, 2020). Dette bakkes yderligere op af den nyeste forestilling om, hvordan skolen skal beskæftige sig med mundtlighed. Mundtligheden skal anses som en funktionel kompetence, hvor skolen skal udvikle mennesker, der kan begå sig effektivt i markedsstyret kommunikation med fokus på formål, egen rolle, vekslende situationer og modtageren (Høgh, T. 2018, s. 27). Hermed stilles der store krav til elevens mod på at deltage, hvortil udadvendtheden samt en social og mental hurtighed værdsættes som en kvalitet i et demokratisk samfund i det 21. århundrede.

Lektor Anders Petersen definerer i samme forbindelse, at de unge vokser op i et præstationssamfund, hvor individets vurderes ud fra, om det formår at fremstå kompetent og i konstant udvikling (Petersen, 2019, s. 79). Hertil tilføjer han, at individet aldrig når i mål, hvorefter han påpeger, at de unges succeskriterier afhænger af, om de formår at slå til i forhold til, hvad der forventes af dem: ”For at trives inden for rammerne for præstationssamfundet, skal de unge være ’duelige samfundsindivider’, og det er de, når de gør det godt” (Petersen, 2019, s. 81). I forbindelse svarede 77 % i min spørgeskemaundersøgelse,⁸ at de gerne vil sige mere på klassen, end de allerede gør. Ud fra den høje procentdel tillader jeg mig at udlede, at de fleste elever har et ønske om at yde mere og gøre det bedre. Hertil spurgte jeg fokusperson 1 om, hvad der holder hende tilbage:⁹

Fokusperson 1: Gamle mønstre holder mig tilbage. Ikke at vide hvad der sker, holder mig tilbage. Det er jo ikke sikkert, at jeg kan svare rigtigt. Og de andre vil sikkert bare få et chok, hvis jeg sagde noget af mig selv. For dem er jeg jo altid stille.

I den forbindelse anser jeg to ting som værende centrale for hendes tilbageholdende adfærd og mangel på at slå til. Først og fremmest kan man påpege de høje krav og hermed frygten for ikke at kunne levere. Dette kan kobles sammen med præstationssamfundet krav om at fremstå kompetent (Petersen, 2019, s. 79). Derudover fremgår det faktum, at fokuspersonen lader sig definere narrativt ud fra hendes formodning om omgivelsernes forventning (Hertz, 2004, s. 94). Dette fører mig frem til næste afsnit.

7.2 Narrativet

Narrativet anses som en bestemt organisering af fortællinger, der har en afgørende betydning for vores måde at forstå verden og os selv på (Hertz, 2004, s. 94). Endvidere konstruerer og rekonstruerer vi uafbrudt vores selv for at opfylde alle behov i de situationer, vi befinder os i. Dette styres bl.a. af vores erindringer om fortiden, vores håb og frygt for fremtiden (Pjengaard, 2019, s. 73) I forbindelse med elevens erindringer og frygt for fremtiden blev fokusperson 1 spurgt til, om der er en sammenhæng mellem hendes to svar fra spørgeskemaet, hvor hun er meget enig i følgende udsagn: *jeg er nervøs for at lave fejl foran klassekammerater og jeg rækker sjældent hånden op*. Hertil svarede hun:¹⁰

⁸ Bilag 3

⁹ Bilag 3

¹⁰ Bilag 3

Fokuspersion 1: Jeg har fået at vide, at det godt kan kaldes mobbeoffermentalitet: siger man noget forkert, så griner folk af en, og så ser man bare dum ud. Det er ikke sjovt foran mange mennesker.

Andrea: Har du haft en dårlig oplevelse i din klasse, som gør, at du bliver nervøs for at tale foran dem?

Fokuspersion 1: “(...) Det er noget, jeg forventer. De har ikke gjort det her. Men der er altid en mulighed for, at de griner. Det er det der holder mig tilbage for at sige noget”

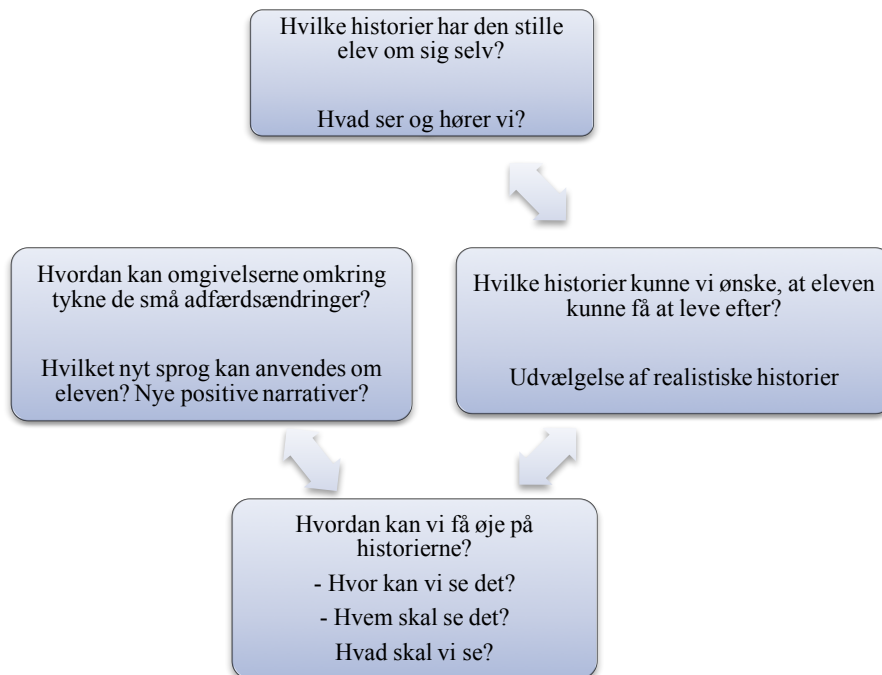
I interviewet refererer hun til, hvordan hendes tidligere skolegang har været præget af mobning. Hun påpeger ligeledes, hvordan skoledagen kunne være præget af agtpågivenhed og stor usikkerhed i samspillet med de andre elever - herunder frygten for at lave fejl og sige noget forkert. Netop denne usikkerhed har hun overført til sin nye klasse på Hørby Efterskole, hvor angsten for at blive til grin har ført til, at hun bliver stille i faglige sammenhænge og derved defineret herudfra (Spring, 2012, s. 120).

Efter jeg havde talt med hende, blev jeg opmærksom på, at jeg skulle observere hendes samspil og adfærd i klassen. Noget jeg bed mærke i var bl.a., at lærerne omkring hende havde skruet ned for deres forventninger, hvilket resulterede i, at hun sjældent kom til orde i timerne. Dette kan bl.a. skyldes, at når først en elev er beskrevet som værende indadvendt og ligeglad med at deltage, vil det kunne opfattes som en slags personkarakteristik i fortællingen om hende. Endvidere kan lærerens beslutning om, at eleverne selv skal komme til orde, have en meget negativ konsekvens for de stille elever. Følgende kan begrundes ud fra undersøgelser der viser, at det blot er med til at forstærke elevens selvevaluering i en negativ retning (Remick, 2016, s. 90). Omgivelsernes forventninger er nemlig afgørende for elevens handlekompetencer og identitetskonklusioner, eftersom de typisk vil forsøge at matche omgivelsernes forventninger (Remick, 2016, s. 90).

I den forbindelse er det relevant at inddrage Iram Khawaja, som påpeger, at narrativet ikke udgør en afspejling af virkeligheden, men blot er med til at skabe et billede af den. Dette blik fremhæver, at den narrative fortælling er en subjektiv fortolkning af, hvordan vi oplever og fortolker virkeligheden. Dermed åbnes der op for, at de negative narrativer, som tilskrives den stille elev, blot er én mulig beskrivelse og dermed ikke sandheden (Khawaja, 2005, s. 46). Jeg har tidligere beskrevet, hvor stor en definitionsmagt der ligger i menneskets omgivelser. Den måde lærerne og eleverne taler om den stille elev på - og de forventninger, som andre stiller eleven - vil fungere som skabende kræfter i forhold til konstruktionen af selvfortællingen og elevens handlemuligheder. Med Khawajas blik kan den stille elevs omgivelser gøre sig nogle overvejelser om, hvordan de kan bidrage til at ændre forventningssættet til eleven. Er der tynde, positive historier, som kan gøres tykke?

7.3 Lærereens rolle og handlemuligheder

Set ud fra den narrative tilgang, opstår problemer ofte som konsekvens af, at der er sket en forenkling af historien og en individualisering af problemet, således at den stille elev er blevet identificeret med en dominerende problemhistorie fra sine omgivelser. Disse historier kaldes *tynde* historier, som er en forsimplet måde at tale om en elev på ud fra en række tynde historier om, hvordan eleven er (f.eks. stille, indadvendt, ligeglad etc). Herved udvælges en brøkdel af barnets identitet, hvilket blot giver en entydig identitetsforståelse. De tynde historier kan avle tynde konklusioner, som er med til at forstærke problemforståelser og at fastholde eleven i en negativ position. Dette kan resultere i følelser af utilstrækkelighed, mindreværd, skam etc. (Tonsberg, 2016, s. 1). Bekæmpelsen af de tynde fortællinger er den narrative tilgangs hovedformål. Eftersom vi skaber virkeligheden gennem det sprog, vi bruger, er omgivelsernes ord aldrig neutrale. I den forbindelse bør læreren først og fremmest skabe tykke fortællinger, som er mere nuancerede, hvilket stiller flere handlemuligheder til rådighed for den stille elev (Tonsberg, 2016, s. 1). Processen er skitseret nedenfor:



(Spring, 2012, s. 170)

Modellen er et godt dialogredskab til teamet omkring eleven, hvilket kan være med til at understøtte samarbejdet om at udvide elevens identitet gennem tykke historier. For at følgende kan lykkes, er det væsentligt, at omgivelsernes nye historier ligger inden for en realistisk horisont, så eleven og omgivelserne kan kende eleven i den nye fortælling (Tonsberg, 2016, s. 1).

8. Tema 2 - Talevægning

I Mads Haugsteds bog *taletid* påpeger han, at flere nordiske undersøgelser fremhæver en alarmerende høj procentdel af elever, der føler, at de ofte/altid har problemer med at præstere i mundtlige undervisningssammenhænge. Her fremhæver han en norsk undersøgelse, som er kommet frem til, at 65% af de interviewede elever har en følelse af talevægning (Haugsted, 2004, s. 69). Sammenligner jeg dette med mit eget spørgeskema, svarer 48% af de interviewede elever på Hørby Efterskole, at de enten er *enige* eller *meget enige* i, at de får det fysisk dårligt, når de skal fremlægge.¹¹ Fortællingen om de mundtlige fremlæggelser i min praktik var derfor præget af nervøsitet og ambivalens, hvor flere af eleverne forsøgte sig med: ”Må jeg ikke nok lade være med at fremlægge, jeg kan virkelig ikke?” Derfor er det væsentligt at se på, hvad der virker hæmmende for den mundtlige aktivitet - ikke blot hos den stille elev men også generelt. I den norske undersøgelse fremhæves følgende faktorer:

- De øvrige elever
- Læreren
- Undervisningsformen (Haugsted, 2004, s. 69)

Disse tre punkter ønsker jeg at udfolde, da både partnere til og rammerne for kommunikationen har betydning for den stille elevs mod på at deltage.¹² I den norske undersøgelse påpeges der bl.a., at elevernes mod på at deltage hæmmes ved samtaler, der primært består af spørgsmål fra læreren, hvor eleven skal svare hurtigt og korrekt inden for lærerens tankegang og forventninger (Haugsted, 2004, s. 70). I min undersøgelse svarede 67 %, at de enten var enige eller meget enige i, at der er forskel på, hvor meget de taler på klassen alt efter, hvilken lærer de har. I forbindelse hermed begrundede fokusperson 2 hans svar:¹³

Andrea: Hvilken betydning har læreren for, om du har lyst til at deltage? (...)

Fokusperson 2: Der er nogle lærere, som er meget mere afslappede i deres lærermetode, som gør det hele mere fjollet. Det føles ikke altid som om, at man har time. Det er lidt lettere at sige noget der i forhold til at sige noget med de lærere, hvor det er meget strengt og gå på – meget systematisk og teoretisk. De afslår bare det man siger og lytter ikke.

I den forbindelse påpeger han, at kontrollerende lærerpraksisser - hvor der ofte gives direktiver, og hvor der ikke tillades en åben og kritisk diskussion i klassen - er med til at påvirke hans mod på at deltage. Dette kan skyldes, at lærerens interaktionelle adfærd hæmmer elevens behov for selvbestemmelse, hvilket er med til at krænke den personlige integritet (Klinge, 2016, s. 59).

¹¹ Bilag 3

¹² Bilag 4

¹³ Bilag 3

8.1 Lærerens rolle og undervisningens form

Hertil bliver det væsentligt at udfolde, hvilke handlemuligheder læreren har for at ændre sin praksis med henblik på at fremme elevens mod på at deltage. I den forbindelse påpeger Louise Klinge i sin Ph.d.-afhandling, som omhandler lærerens relationskompetence, at der findes tre almenmenneskelige behov i en uddannelseskontekst, som er afgørende for elevens motivation og villighed til at engagere sig. Dette drejer sig om elevens behov for *selvbestemmelse*, *kompetence* og *samhørighed*, hvilket skal understøttes i interaktionen mellem lærer og elev (Klinge, 2016, s. 56).

Hertil påpeger hun, at oplevelsen af selvbestemmelse forudsætter, at de opstillede regler og krav opfattes som værende meningsfulde og ikke arbitrære. Hvis eleven ikke føler sig lyttet til, som i tilfældet med fokusperson 2, vil eleven ikke kunne se rationalet bag at deltage (Klinge, 2016, s. 58). I den forbindelse bør man inddrage Haugsted, som påpeger, at kvaliteten af mundtlighed i undervisningen afhænger af, at det mundtlige rum opfattes som en proces mod noget væsentligt (Haugsted, 2004, s. 71). Hertil har Klinge undersøgt, hvilken lærer-adfærd der virker selvbestemmelses-støttende. Det drejer sig om en lærer, der giver valgmuligheder, er lydhør og som lever sig ind i elevens perspektiv og følelser. Dette forudsætter bl.a. at få eleven til at føle sig værdsat som den, man er (Klinge, 2016, s. 58). Hvilket understøttes og konkretiseres tidligere i projektet i tema 1 under *lærerens rolle og handlemuligheder*. Målet er at nære og udvikle de indre motiverede ressourcer, der allerede er i eleven (Klinge, 2016, s. 59).

Derudover påpeger hun det menneskelige behov for at opleve sig som kompetent, hvilket indebærer oplevelsen af at kunne slå til i de udfordringer, man står overfor (Klinge, 2016, s. 60). Oplever vi ikke os selv som værende kompetente i de sammenhænge, vi indgår i, daler vores motivation for de givne aktiviteter. Dette er særligt væsentligt at have for øje i henhold til præstationssamfundets fokus på 21. Century Skills, selvoptimering og øget fokus på mundtlighed som en funktionel kompetence (Petersen, 2019, s. 81). For er det muligt at udvikle en praksis, hvor alle elever når i mål med at føle sig kompetente - herunder også de stille elever, som ikke er en del af det flerstemmige klasserum? I den forbindelse påpeger Haugsted, at det er væsentligt, at læreren agerer procesmager i forbindelse med at skabe en samtale- og samværskultur, der er opbygget af retningslinjer, værdier og normer for adfærd og interaktion (Haugsted, 2004, s. 87). Normerne er væsentlige, da de bl.a. påvirker elevernes mod på at deltage og holdninger til at tilgå det faglige arbejde (Haugsted, 2004, s. 87). Hertil påpeger Klinge, at når eleven har undersøgt behovet for at opleve sig kompetent, kan man se en tilbøjelighed til at lignende udfordringer forfølges, da de kan muliggøre en følelse af selvværd og selvtillid - hvilket er væsentligt i forsøget på at øge den stille elevs mestringsforventninger (Imsen, 2007, s. 10-11).

Afsluttende påpeger Klinge, at behovet for samhørighed viser sig i den enkeltes stræben på kontakt med andre, hvilket kan støttes gennem interpersonel støtte. Dette er forbundet med følelsen af, at læreren og klassens øvrige elever oprigtigt kan lide, respekterer og værdsætter eleven. I forbindelse hermed påpeger Klinge, at elever, der oplever denne form for

samhørighed, er tilbøjelige til at kunne håndtere de vanskeligheder, der er forbundet med læring. Kobler man dette sammen med talevægning, kan elevens emotionelle oplevelse være central for elevens mod på at deltage (Klinge, 2016, s. 62).

8.2 Lytning i 2. personspektiv

Den afsluttende faktor, som påvirker elevens talevægning, er de øvrige elever.

I min praktik observerede jeg, at der var opstået en samtalekultur, hvor det blev opfattet som værende ligegyldigt at lytte aktivt til hinanden. Dette kan begrundes ud fra, at klassens øvrige elever ikke blev involveret som aktive lyttere. Følgende anskuer jeg som værende problematisk, da lytternes attitude har en stor betydning for kommunikationens kvalitet og den enkeltes mod på at performe (Haugsted, 2004, s. 71).

Andrea: Hvis du taler med en, er det så vigtigt for dig, at den anden er god til at lytte? Og hvorfor/hvorfor ikke?

Fokuspersion 2: ”Jeg kan godt lide, at personen lytter. (...) Jeg synes, at det er vigtigt, at man kan sidde og være stille og respektere dem som fremlægger.”

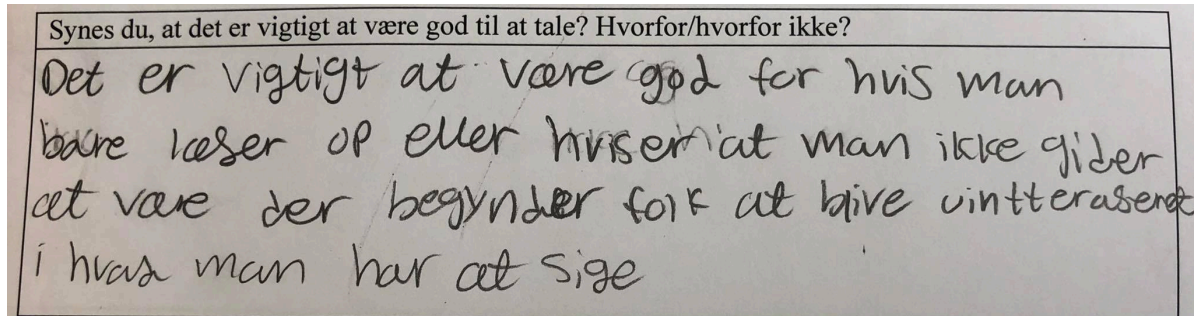
Fokuspersion 2: ”Nogle gange hvis andre sidder og pjatter og griner, så ved man sådan ikke rigtigt om det er en de griner af, eller om det er noget andet. Det gør mig usikker”

Jeg tillader mig at konkludere, at hans generelle talevægning ikke skyldes, at han ikke har noget at sige - men af angst for at sige noget foran de øvrige elever som tilskuere (Haugsted, 2004, s. 69). Denne påstand kan bakkes op af følgende citat: ”Når man fortæller og taler og tier og lytter, dyrker man også fællesskabet. Mundtlighed er knyttet til nuet (...) hvor man er til for hinanden, og hvor alle parter i kommunikationen har betydning” (Haugsted, 2010, s. 11). Hermed fremgår betydningen af, at den enkelte føler sig mødt og lyttet til i kommunikationen - hvilket også fremgår som værende en vigtig faktor for flere af eleverne i projektets evalueringsskema.¹⁴ I den forbindelse påpeger Høgh, at man kan arbejde med lytning i et 2. personspektiv med fokus på samtalens meningsforhandlinger. I den forbindelse skal eleverne gøres bevidste om, at de har en masse forventninger, tegn og kulturelle konventioner, når de taler sammen. Mennesket er meget afhængig af at blive mødt kropsligt og mentalt af sin samtalepartner for at føle sig i stand til at kommunikere (Høgh, 2018, s. 25). Dette er problematisk i forhold til de stille elever, som sjældent bliver inddraget i samtaler. Ifølge Høgh holder mennesket op med at tale, hvis ingen lytter eller tager kontakt (Høgh, 2018, s. 25). Derved skal eleverne blive opmærksomme på hinandens sårbarhed, lydhørhed og fintfølelse kommunikative evner.

¹⁴ Bilag 4

9. Tema 3 - Mundtlighed

Den mundtlige kommunikation er central i elevens identitetsdannelse, forudsætninger for at kunne komme igennem med sine synspunkter og i deres mulighed for at blive ligeværdige partnere i skolens fællesskab (Boelt, 2009, s. 7). Dette er også gældende for eleverne på Hørby Efterskole, som indgår i mange forskellige fællesskaber i løbet af en dag. Dog kan det være en stor udfordring for nogle elever, hvilket bl.a. fremgår af elevernes besvarelser til evalueringsskemaets udsagn:¹⁵ *Synes du, at det er vigtigt at være god til at tale? Hvorfor/hvorfor ikke?* Til dette spørgsmål svarede fokusperson 2:



Hermed fremgår det gennem elevens udsagn, at mundtlighed anses som et redskab til at skabe kontakt til andre og deltage i en fælles læringsaktivitet. Dog fremhæver han også, at det kræver nogle redskaber og kompetencer, hvis man skal kunne fange ens lyttere. Til trods for at eleverne møder daglige klassediskussioner og forskellige arbejdsformer, anses dette ikke som en forudsætning for, at de bliver dygtige til mundtlighed. I stedet påpeger Mads Haugsted, at eleverne skal udvikle sine mundtlige kompetencer gennem undervisning (Haugsted, 2010, s. 289). Som nævnt indledningsvist er danskfaget oplagt i denne sammenhæng, eftersom sprog er fagets redskab og genstand.

9.1 Den mundtlige performance

Som dansklærer for stille elever blev jeg opmærksom på, at jeg havde brug for at udvikle mundtlighedsdidaktikken, som arbejder danskfagligt med at kvalificere den mundtlige performancekultur i klassen. Ordet performance betyder at fremføre noget, som forsvinder, efter det er gjort (Rathje, 2014, s. 125). Her kan jeg henvise til de mange fremlæggelser, som fandt sted under min praktikperiode. Dog gjorde jeg mig nogle observationer; betydningen af mundtlighed blev ikke sat i fokus hverken gennem forberedelserne eller i feedbacken, som blot var støttende og ukritisk. Sylvi Penne og Frøydís Hertzberg har tidligere lavet studier om mundtligheden i norske klasserum, som understøtter ovenstående observation (Rathje, 2014, s. 129). De påpeger, at mundtlighedsområdet har flere væsentlige forcer i forhold til at arbejde med feedbackperspektivet. Opøvelsen i at give og modtage god feedback, anses som en del af danskfagets kompetencer i mundtlighed, da meget feedback gives mundtligt (Rathje, 2014, s. 123). Dog har feedbackperspektivet nogle udfordringer, eftersom der er tale om en nu og her reaktion på noget komplekst. Eleverne skal forholde sig til, hvad man kan

¹⁵ Bilag 5

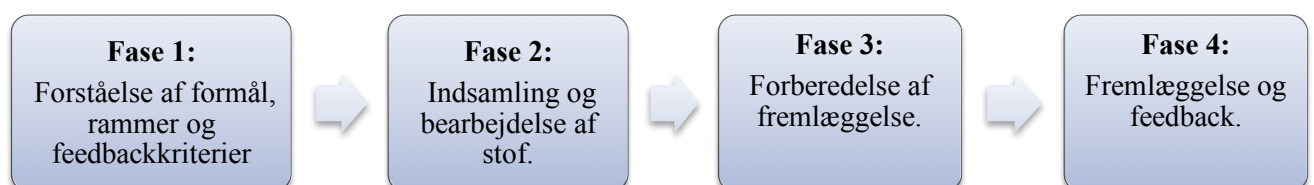
sige og ikke sige, uden nogen føler sig udsat eller nedgjort. Særligt de stille og usikre elever vil have en tendens til, at selv den positive feedback optages som intimiderende kritik, hvilket er problematisk i forhold til at opbygge deres selvværd og mod på at deltage (Rathje, 2014, s. 124).

Når dansklæreren skal arbejde på at fagliggøre dette felt, arbejdes der med at tydeliggøre gørensformer, hvor eleverne skal bruge sig selv og komme til udtryk. Her er det vigtigt, at alle elever får oplevelsen af, at de bliver hørt, at skabe kontakt og at komme igennem til verden i en kropslig situeret erfaring (Rathje, 2014, s. 125). Dette blev en udfordring i den praksis, jeg var en del af. I praktikken skulle eleverne bl.a. arbejde med et teaterstykke, som de skulle læse højt for klassen med fokus på retoriske udtrykselementer. Forinden havde klassen arbejdet med kriterier for god oplæsning og kropssprogets betydning. Dog var der en tidsmæssig begrænsning, som gjorde, at eleverne øvede deres oplæsning hver for sig. Det blev tydeligt for mig, at de stille elever havde svært ved at afkode genren, og hvordan de retoriske udtrykselementer skulle komme til udtryk gennem oplæsningen. Min opfattelse var, at deres usikkerhed og frygten for at fejle spillede ind. I den forbindelse har Tina Høgh undersøgt og arbejdet med en feedbackform, hvor eleverne i samspil arbejder på at undersøge teksten gennem oplæsning (Rathje, 2014, s. 126). Hermed bliver den enkelte elev ikke til genstand i frygten for at læse noget forkert op.

Metoden, som Tina Høgh har udviklet, kaldes for interaktiv feedback, hvor eleven skal læse et kort forberedt stykke op. I forbindelse med metodens udførelse skal eleverne sættes sammen i grupper, hvor hensigten er at udvikle et metasprog om teksten. De andre fra gruppen kan byde inde med tiltag som: ”Hvad sker der, hvis du holder en pause her?” hvorefter oplæseren afprøver det nye forslag. Formålet er, at eleverne skal erfare og lytte til tekstens sprog, stemninger og rytmer (Rathje, 2014, s. 126). Hermed fjernes fokus fra den afsluttende fremlæggelse, hvor den enkelte elev skal fremføre sit eget stykke. I stedet fokuseres der på processen og et dialogisk samarbejde, som kan medføre en bedre læseforståelse, større tekstoplevelse og samhørighed (Rathje, 2014, s. 126). Hvilket kan overføres til elevens tre almenmenneskelige behov, som påvirker den stille elevs motivation og villighed til at engagere sig (Klinge, 2016, s. 56).

9.2 Den mundtlige performance - et eksempel fra praksis

Til at udarbejde fokusområder for den mundtlige performance i et forløb om poetry slam, tog undervisningens didaktiske valg udgangspunkt i retorikkens klassiske forarbejdningsfaser:



(Rathje, 2014, s. 131)

Fase 1:

Eleverne blev præsenteret for to poetry slams, hvorudfra de skulle udvikle en forståelse for genren, dens struktur og kommunikationsformål. De skulle bl.a. transskribere et slam ud fra genretræk og sproglige virkemidler. Dog blev jeg opmærksom på, at mundtlighedsområdet har sine udfordringer, da synliggørelsen af målsætningerne og fagligheden er svær grundet mundtlighedens komplekse og flygtige natur (Rathje, 2014, s. 129). I den forbindelse kræver det en didaktisk tilspidsning af valgte fagbegreber, et fokus på eksplicite mål og kriterier for arbejdet (Rathje, 2014, s. 129). For at konkretisere dette fik eleverne udleveret et poetry slam samt nogle farveblyanter, som skulle markere forskellige virkemidler i den mundtlige tekst. Fx skulle eleverne sætte en blå streg under gentagelser, en rød streg under rim etc. En måde, hvorpå eleverne kunne forholde sig til mundtlighedens flygtighed, var at udnytte de digitale muligheder for at se, gense og lytte til den mundtlige tekst under transkriptionen. I den forbindelse påpeger Høgh, at transkriptionen af en mundtlig tekst er med til at fremme elevernes kompetencer i literacy, da de pludselig kommunikerer om mundtlighed ud fra et metasprog. Her arbejder eleverne i et 3. perspektiv med fokus på at analysere, forklare og studere, hvordan talesproget lyder, når de hører andre kommunikere eller tale (Høgh, 2018, s. 23).

Derudover opstillede eleverne nogle fælles kriterier for den kommende fremlæggelse. Det var nyt for eleverne, at de skulle sætte nogle mål for fremlæggelsens form. (Rathje, 2014, s. 132)

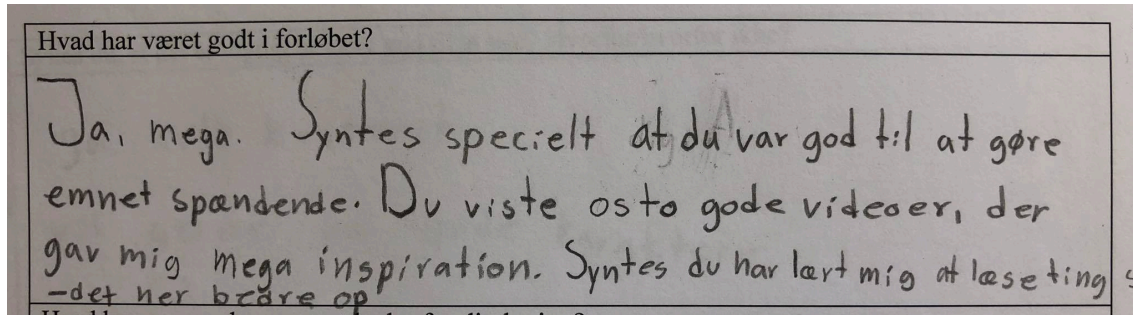
Fase 2:

Eleverne skulle arbejde sig frem mod en mundtlig performance af et selvproduceret poetry slam i grupper på to elever. Opgaven lød, at de skulle lave en brainstorm ud fra et af følgende temaer; *julehad*, *identitetskrise* eller *der hvor jeg kommer fra*. Herefter skulle de bearbejde de indsamlede ord, rim og ideer til et færdigt poetry slam (Rathje, 2014, s. 132). I denne fase arbejdede eleverne ud fra et 1 perspektiv, hvor fokus var på elevernes evne til at udtrykke sig og formgive mening (Høgh, 2018, s. 32). Her kunne læreren vejlede eleverne i en levendegørelse af deres intention og behov for at ytre sig. Talesprogets følelser og holdninger anvendes til at diskutere og fortolke elevernes poetry slam, så intentionerne med den mundtlige tekst bliver synliggjort og forhandlet under processen (Høgh, 2018, s. 23-24): Hvordan kan julehad udtrykkes bedst? Skal vi bruge gestikken? Skal tonelejet ændres? Hvilke ord udtrykker de rette følelser og stemninger?

Fase 3:

Eleverne fik én lektion til at øve og strukturere sin mundtlige performance. Nogle af de valgte kriterier for modtagerbevidstheden handlede om tempo, øjenkontakt og tydelig stemmeføring. For at støtte dette blev eleverne bedt om at lave et manuskript, hvor de endnu en gang markerede med farver. Herefter kunne eleverne evaluere deres performance ved at optage sig selv og give feedback (Rathje, 2014, s. 132). I den forbindelse havde jeg en god samtale med klassens elever om, at det var vigtigt, at de løste deres performance med mundtlighed, flow og energi. Herefter valgte flere af grupperne at gense de poetry slam videoer, som de blev introduceret for i forløbets start. Dette var med til, at eleverne kunne

afkode genrens mundtlige fremstillingsform (Penne, 2015, s. 84). Eleverne arbejdede igen i et 1. personspektiv, hvor de, ved brug af videoerne, kunne forhandle og synliggøre poetry slammets intention og følelser (Høgh, 2018, s. 24). Hertil nævner fokuspersion 1 i evalueringsskemaet, at hun blev inspireret af videoerne:¹⁶



I den forbindelse er det værd at påpege, at den enkelte gruppe skulle indordne sig genrens tidsbegrænsning på maks. 3 min. og 10 sek., hvilket også var med til at skærpe sprogbevidstheden. Hermed blev eleverne tvunget til at gøre sig nogle vigtige overvejelser omkring form og indhold. Under processen måtte flere elever vurdere, hvad der var vigtigst at få med, og hvad der kunne undlades. Dette var med til at skabe nogle gode procesvaner, som gav mulighed for, at eleverne kunne stille skarpt på forskellige forhold og dermed oparbejde et metasprog til at tale om mundtlighed sammen (Penne, 2015, s. 84).

Fase 4:

I den sidste fase er det væsentligt, at læreren forbereder og tilrettelægger et kodeskift fra hverdagens samtale. Dette kodeskift består i at gennemgå de tydelige mål, rammer for udførelse og kriterier, som klassen definerede i fase 1 (Rathje, 2014, s. 130). Det er væsentligt, at eleverne erkender kodeskiftet, så de kan indgå i rollen som interesserede lyttere og performere. Inden fremlæggelsen gik vi ind i foredragslokalet, hvilket var med til at indikere et tydeligt kodeskift. Herved fik eleverne lov til at stå på en scene, mens klassekammeraterne sad nede i salen som tilskuere. I den forbindelse sagde fokuspersion 2:

Fokuspersion 2: Det blev meget tydeligt for mig, at jeg var trådt ud af mig selv og ind i en poetry slammers sted. De står jo også på en scene. Først troede jeg, at det ville gøre mig mere nervøs, men det hjalp mig faktisk. Jeg vidste jo, hvad jeg skulle ind og gøre.

Ud fra ovenstående udtale tillader jeg mig at udlede at - de rammesættende krav til fremlæggelserne, det dybdegående procesarbejde med sprogbevidstheden og arbejdet med at forstå hinandens kommunikative forventninger - fik den stille elev til at blive mere tryk i performance situationen. Dette kan skyldes den fælles afstemning, som gjorde, at stemningen under fremlæggelsen var præget af seriøsitet og koncentration hos begge parter under

¹⁶ Bilag 5

kommunikationssituationen. Gennem de indarbejdede kriterier lærte fokusperson 2 at lede opmærksomheden væk fra sig selv og over på fremlæggelsen (Rathje, 2014, s. 130).

Feedbacken blev givet af mig ud fra elevernes egne kriterier, som blev formuleret i fase 1. Det ville være optimalt at arbejde med feedback i denne proces, da det er en del af det faglige genstandsfelt, at eleverne arbejder med at tale konkret og konstruktiv i feedbacksituationen. Dog kræver det en tryk klasserumskultur, hvor der er udarbejdet et stærkt metasprog, som feedbacken gives ud fra. Da dette ikke var tilfældet, valgte jeg at give feedbacken under kontrollerede forhold.

10. Handleanvisninger

I tema 2 og 3 påpegede jeg, at feedbacken kan virke hæmmende, hvis eleven ikke er i stand til at optage den. Det at stå foran klassen er for mange elever svært nok i sig selv, uden at de ovenikøbet skal lade sig vurdere i alles påhør. Men skal læreren så lade være med at vurdere elevens præstation? (Penne, 2015, s. 104) Dette besvares i John Hatties metaanalyser, som påpeger, hvor vigtig en god feedback er for elevens læringsproces (Bærenholdt, 2017, s. 11). I forbindelse hermed påpeger Penne, at elevernes mundtlige kompetencer kvalificeres ved, at eleverne får vejledning på forhånd, så de ved, hvad de bliver vurderet på. Netop på baggrund af den sårbare situation, hvor eleven skal udtrykke sig med både krop og stemme, er det væsentligt at overveje, hvordan man giver sin vurdering gennem feedback (Penne, 2015, s. 105). Følgende handleanvisninger kan dermed betragtes som tiltag, der kan anvendes til at skabe et inkluderende undervisning- og læringsfællesskab, som fordrer stille elevers mod på at deltage og samtidig lade sig vurdere.

- Den første handlemulighed er, at den stille elev selv udformer et feedbackskema. Det, at det er elevens egne kriterier, er en væsentligt pædagogisk pointe, eftersom det er nemmere at føle ejerskab og præstere ud fra vurderingspunkter, man selv har skabt (Penne, 2015, s. 109). Derudover vil individuelle kriterier også forudsætte stor opmærksomhed og aktiv lytning hos klassens øvrige elever, hvilket er væsentligt for, at den stille elev føler sig mødt i kommunikationen (Haugsted, 2004, s. 71).
- Den anden handlemulighed er at fastholde elevens performance elektronisk ved at optage den mundtlige tekst. I den forbindelse er der gode grunde til at udvikle fælles undersøgende feedbackformer, der har mindre fokus på den individuelle performance og mere på den fælles undersøgelse og opbygning af det faglige felt. Dette er et gavnligt tiltag for den stille elev, da der ikke er fokus på det personlige og sårbare, som oftest er hæmmende for elevens mod på at deltage og lade sig vurdere. I stedet kan eleven selv evaluere og give feedback ud fra de fælles punkter. Herefter kan eleven revidere sin mundtlige tekst og evt. igen analysere og give feedback til sin egen performance. Dette kan danne grundlag for, at eleven får mod på at dele sin performance med klassens øvrige elever og lærere (Rathje, 2014, s. 124).

11. Konklusion

I dette bachelorprojekt tydeliggøres nødvendigheden af, at den stille elev kvalificerer sine mundtlige kompetencer, hvilket kræver, at dansklæreren anlægger et fagligt fokus på mundtlighed. Dog har jeg gennem mine undersøgelser fundet ud af, at det kan være en stor udfordring for særligt de stille elever, da den mundtlige performance stiller store krav til elevens mod på at deltage, mestringsforventninger og selvværdsfølelse (Remick, 2016, s. 90). I den forbindelse forsøgte jeg at afdække, hvorfor nogle elever er stille i mundtlige sammenhænge. Hertil fandt jeg frem til, at de stille elevers tavshed baserer sig på utryghed og forestillinger om omgivelsernes krav og reaktioner. Den sociale marginalisering og præstationspresset kan tilmed have en hæmmende effekt eller give udslag i frygt for at lave fejl. (Spring, 2012, s. 37). I den forbindelse er det afgørende, om omgivelserne formår at skifte syn på den stille elevs adfærd gennem en narrativ tilgang. Dette begrundes i projektet ud fra, at de stille elever internaliserer de dominerende narrativer, som omgivelserne tilegner dem. Projektet belyser i den forbindelse, at de stille elever vil forblive stille, hvis det er den eneste måde, vi forstår og taler om/med dem på (Spring, 2012, s. 19). Derfor bliver lærerens pædagogiske- og didaktiske tiltag betydelig for elevens mod på at deltage, eftersom den stille elev typisk vil matche omgivelsernes forventninger (Remick, 2016, s. 90). Gennem det narrative arbejde med at bekæmpe de tynde historier, som blot viser en brøkdelt af elevens identitet, kan læreren være med til at skabe tykke, positive og nuancerede historier. Disse historier synliggør viden, færdigheder og kompetencer, som stiller langt flere handlemuligheder til rådighed for den stille elev. Dette kan være afgørende for elevens deltagelsesmuligheder i det mundtlige rum (Tonsberg, 2016, s. 1).

I projektets andet tema konkluderede jeg, at elevernes talevægning afhænger af tre faktorer: de øvrige elever, læreren og undervisningen (Haugsted, 2004, s. 69). I den forbindelse er det væsentligt, at læreren evner at skabe en samtale- og samværskultur, der er opbygget af retningslinjer, værdier og normer for adfærd og interaktion. Dette begrundes ud fra, at projektets fokuspersoner og teoretiske perspektiver understreger, at den stille elevs mod på at deltage afhænger af, om eleven føler sig mødt af sin samtalepartner - hvilket er afgørende for, om eleven føler sig i stand til at kommunikere (Høgh, 2018, s. 25).¹⁷

Endvidere påpeger projektets ene fokusperson, at han anser mundtlighed som et redskab til at skabe kontakt til andre og deltage i fælles læringsaktiviteter. Dog fremhæver han også, at det kræver nogle redskaber og kompetencer, hvis man skal kunne fange ens lyttere. Dansklæreren skal derfor evne at tilrettelægge og gennemføre sin undervisning ud fra, at alle elever får mulighed for at interagere med de involverede parter i klasserummet, hvis elevens mundtlige kompetencer skal kvalificeres. Dette kræver lærerens almindelige kompetence til at involvere eleven i undervisningens kommunikative processer, således der oparbejdes tillid til egne muligheder og villighed til at deltage på baggrund af de tilegnede kundskaber inden for mundtlighed som genstandsfelt i danskfaget. I den forbindelse belyser mine undersøgelser i projektets tredje tema, at særligt den feedbackorienterede mundtlighedsdidaktik synes at skabe øgede mundtlige kompetencer og deltagelsesmuligheder

¹⁷ Bilag 4

for den stille elev. Dette skyldes, at metodens udførelse bidrager til, at eleven kan erfare og lytte til den mundtlige teksts sprog, stemninger og rytmer i samspil med andre. (Rathje, 2014, s. 126). Herved udvikles de stille elevers kompetence i literacy, da de pludselig kommunikerer om mundtlighed ud fra et fælles metasprog. (Høgh, 2018, s. 23).

I den forbindelse kan det afsluttende konkluderes, at projektets tiltag ikke forsøger at gøre den stille elev til et objekt for lærerens forsøg på at ændre den stille adfærd. I stedet inddrages eleven som en aktiv aktør i sit eget liv i takt med, at dansklæreren stiller flere handle- og deltagelsesmuligheder til rådighed, hvilket er en afgørende faktor for at motivere eleven til at deltage og blive en ligeværdig part af skolens undervisnings- og læringsfællesskab.

Litteraturliste

- Bak, C. K. (2017). Kvalitative interviews som metode i pædagog- og læreruddannelsen. I T. T. Engsig, *Empiriske undersøgelser og metodiske greb - grundbog til de pædagogiske professionsuddannelser*. Hans Reitzels forlag.
- Berthelsen, U. D. (2016). *21ST CENTURY SKILLS om det 21. århundredes kompetencer - fra arbejdsmarkedspolitik til allemandseje*. Hentet 4. 4 2020 fra Literacy.dk:
https://literacy.dk/media/1002/21st-century-skills-ulf-dalvad_berthelsen.pdf
- Boelt, V. &. (2009). *Mundtlighed - teori og praksis*. KvaN.
- Bærenholdt, Jørgen. & Christensen, Vibeke (2017). *Det vi ved om feedback*. Dafolo.
- Dysthe, O. (1997). *Det flerstemmige klasserum*. Klim.
- Efterskole, B. p. (14. 6 2019). *Vedtægter med værdigrundlag for den selvejede undervisningsinstitution Hørby Efterskole*. Hentet 19. 4 2020 Hoerbyefterskole.dk:
https://www.hoerbyefterskole.dk/sites/default/files/user_files/vedtaegter_juni_2019_1.pdf
- Elov. (2019). *Lov om efterskoler og frie fagskoler*. Hentet 25. 4 2020 fra elov:
<https://www.elov.dk/lov-om-efterskoler-ogrieagsskoler/#paragraf37>
- Engsig, T. T. (2017). Komplekse pædagogiske problemstillinger og mixed methods-forskning. I T. T. Engsig *Empiriske undersøgelser og metodiske greb - grundbog til de pædagogiske professionsuddannelser*. Hans Reitzels forlag. (S. 169-172)
- Fredensborg, L (2016) *Dannelse og handlekompetence*. Hentet 8.5 2020 fra Alinea bliv klog:
<https://www.blivklog.dk/dannelse-og-handlekompetence/>
- Haugsted, M. T. (2004). *Taletid - mundtlighed, kommunikation og undervisning*. Alinea.
- Haugsted, M. T. (2010). Mundtlighed og retorik i dansk. I J. &. Asmussen, *Mosaikker til danskstudiet* (Årg. 2. udgave, s. S. 289-305). Academica.
- Høgh, T. (2018). *Mundtlighed og fagdidaktik*. Akademisk forlag.
- Høgh. (2018). *Mundtlighedspædagogik i danskfaget*. Hentet fra Viden om literacy nummer 23: https://videnomlaesning.dk/media/2421/23_tina-hoegh.pdf
- Hertz, B. &. (2004). *Anerkendelse i børnehøjde*. Dansk psykologisk forlag.
- Imsen, G. (2007) At se fremtiden gennem nutidens vindue - om forventninger som motivationsbegreb i skolen. I KvaN nr. 78 *Motivation* (s. 10-11)

- Khawaja, I. (2005). *Det selvkonstruerede menneske*. Nordiske udkast. (s. 46)
- Klinge, L. (2016). *Lærerens relationskompetence - en empirisk undersøgelse af, hvordan lærerens relationskompetence viser sig i interaktioner med elever og klasser i almen undervisningen i folkeskolen*. Københavns universitet, det humanistiske fakultet. (s. 56-62)
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014) *Interview - det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. Hans Reitzels forslag
- Danmarks lærerforening (u.d.). *Professionsideal for Danmarks lærerforening* . Hentet 4. 25 2020 fra Danmarks lærerforening:
https://www.dlf.org/media/974300/profesionsideal_endelige-version.pdf
- Penne, S. &. (2015). *Mundtlige tekster i klasserummet*. (A. Poulsen, Ovs.)
Dansklærerforeningens forlag.
- Petersen, A. (2019). Alle er potentielt udsatte. I m. K. Pless, *Ny udsathed i ungdomslivet - 11 forskere om den stigende mistrivsel blandt unge* (s. 79-92). Hans Reitzels forlag.
- Pjengaard, S. (2019). At lære gennem narativer. I P. B. Brodersen, *Det lærende menneske*.
Hans Reitzels forlag.
- Pjengaard, S. (2019). Hvordan skriver du et metodeafsnit til dit beachelorprojekt? I J. H. Boding, *En håndbog - bachelorprojektet i læreruddannelsen* (s. 61-78). Hans Reitzels Forlag.
- Quvang, C. (2017). Ethiske overvejelser . I T. T. Engsig, *Empiriske undersøgelser og metodiske greb* (s. 285-309). Hans Reitzels forlag.
- Rathje, N. R. (2014). Faglig mundtlighed - et bud på en danskfaglig mundtlighedsdidaktik med et feedbackperspektiv. I V. Christensen, *Feedback i danskfaget* (s. 119-134). Dafolo.
- Reimer, David & Sortkær, Bent (2017) I T. T. Engsig, *Empiriske undersøgelser og metodiske greb* (s. 146). Hans Reitzels forlag.
- Remick, Sofie Hyldig, Løsmar, Maiken Baltzer, Rasmussen, Mette Louise Graah og Jørgensen, Marianne. (2016) *Stille elever - klar til forandring*. Turbine forlaget.
- Schnack, K. (2011). Dannelsesbegrebet i skolen. I H. J. Kristensen, *Gyldendals pædagogik håndbog* (Årg. 1. udgave). Gyldendal. (S. 34)

- Spring, F. &. (2012). *Stille stemmer - tavse og indadvendte børn i den inkluderende folkeskole*. Dafolo.
- Styrelsen for undervisning og kvalitet (April 2019). *EMU*. Hentet 8. 3 2020 fra Læreplan dansk: <file:///Users/Andreathoftriis/Downloads/190426-Laereplan-Dansk.pdf>
- Tonsberg, S. (17. 5 2016). *Er han drengen med ADHD, eller barnet, der leger?* (<https://ucc.dk/magasin/paedagogens-sprog-er-han-drengen-med-adhd-eller-barnet-der-leger>, Red.) Hentet 8. 4 2020 fra Københavns professions højskole: <https://ucc.dk/magasin/paedagogens-sprog-er-han-drengen-med-adhd-eller-barnet-der-leger>
- Undervisningsministeriet. (2006). *Undervisningsministeriet* . Hentet 20. 11 2019 fra Folkeskolensformål : <https://uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/om-folkeskolen-og-folkeskolens-formaal/folkeskolens-formaal>
- Undervisningsministeriet. (2009). *Emu*. Hentet 29. 02 2020 fra Fælles mål 2009 Dansk: file:///Users/Andreathoftriis/Downloads/090707_dansk_24.pdf
- Undervisningsministeriet, B. o. (2019). *EMU*. Hentet 29. 02 2020 fra Dansk faghæfte 2019 : <https://emu.dk/sites/default/files/2019-08/GSK-Fagh%C3%A6fte-Dansk.pdf>
- Undervisningsministeriet, B. o. (2019). *EMU*. Hentet 8/5 2020 fra UVM: <https://www.uvm.dk/folkeskolen/fag-timetal-og-overgange/faelles-maal/om-faelles-maal>
- Universitet, Å. (s.d.). *Århus universitet*. Hentet 1. 3 2020 fra Metodeguiden - surveys: <https://metodeguiden.au.dk/surveys/>
- Østergaard, C. (2017). Observation i pædagogiske kontekster. I T. T. Engsig, *Empiriske undersøgelser og metodiske greb* (s. 27-42). Hans Reitzels Forlag.

Projektets bilag

Bilag 1 - Uddrag fra spørgeskemaundersøgelse

(1) Elevens kryds mellem to mulige svar til det kvantitative spørgeskema

| Spørgsmål | Helt enig | Enig | Uenig | Meget uenig | Ved ikke |
|--|-----------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------|----------|
| Jeg siger noget højt på klassen mindst én gang i hver lektion. | | | <input checked="" type="checkbox"/> | | |
| Det er vigtigt for mig at bidrage til dialogerne i undervisningen. | | <input checked="" type="checkbox"/> | | | |
| Jeg rækker kun hånden op, hvis jeg er sikker på mit svar. | | <input checked="" type="checkbox"/> | | | |
| Jeg rækker sjældent hånden op. | | | <input checked="" type="checkbox"/> | | |
| Jeg er nervøs for at tale foran min klasse. | | | <input checked="" type="checkbox"/> | | |
| Jeg frygter at sige noget forkert foran mine klassekammerater. | | | <input checked="" type="checkbox"/> | | |

(2) Elevens uddybende kommentarer til det kvantitative spørgeskema

| | | | | | | |
|-------------------------------------|--|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|--|--|
| <input checked="" type="checkbox"/> | Jeg får det fysisk dårligt, når jeg skal fremlægge? (Bliver nervøs, ryster, overtænker eller andet). | | | | | |
| | Hvis jeg svarer forkert på et spørgsmål, påvirker det min lyst og mit mod på at række hånden op igen. | <input checked="" type="checkbox"/> | | | | |
| | Jeg kan godt lide at række hånden op - og at have ordet. | | <input checked="" type="checkbox"/> | | | |
| <input checked="" type="checkbox"/> | Jeg lytter mere end jeg taler i en dialog. (En samtale mellem to mennesker) | | | | | |
| | Jeg tør altid ytre min holdning i et gruppearbejde, hvis jeg er i gruppe med nogle, som jeg er meget tryk ved/ tætte venner med? | <input checked="" type="checkbox"/> | | | | |
| | Jeg tør altid ytre min holdning i et gruppearbejde, selvom jeg er i gruppe med nogle, som jeg er mindre tryk ved/ ikke kender så godt. | | | <input checked="" type="checkbox"/> | | |

, Kommer an på situationen og hvordan jeg har det den dag
 , Kommer an hvad jeg skal fremlægge om og hvem jeg fremlægges med

Bilag 2 - Uddrag fra elevinterviews

Eleverne er anonyme i projektet, om end deres køn afspejles. Alle interview er optaget, og kan derved tilsendes, hvis det ønskes.

Interview med fokuspersion 1:

07:50 - 8:13

- Andrea: Du ser sig selv som en stille elev i skolen, men ikke uden for skolen. Hvad tror du gør forskellen?
- Fokuspersion 1: Jeg føler mig mere tryk i mindre grupper. (...) Fordi jeg kender dem så godt, så har jeg ingen problem med at være højlydt og sige min mening – og i det hele taget være dum.”
- Fokuspersion 1: ”De dømmes mig ikke, men det ved man ikke med andre, som man ikke kender så godt.”

Interview med fokuspersion 1

4:54-5:45

- Andrea: Du har svaret *meget enig* til, at du gerne vil sige mere på klassen. Hvad holder dig tilbage?
- Fokuspersion 1: Gamle mønstre holder mig tilbage. Ikke at vide hvad der sker, holder mig tilbage. Det er jo ikke sikkert, at jeg kan svare rigtigt. Og de andre vil sikkert bare få et chok, hvis jeg sagde noget af mig selv. For dem er jeg jo altid stille.

Interview med fokuspersion 2

0:51-1:26

- Andrea: Hvilken betydning har læreren for, om du har lyst til at deltage? (...)
- Fokuspersion 2: Der er nogle lærere, som er meget mere afslappede i deres lærermetode, som gør det hele mere fjollet. Det føles ikke altid som om, at man har time. Det er lidt lettere at sige noget der i forhold til at sige noget med de lærere hvor det er meget strengt og gå på – meget systematisk og teoretisk. De afslår bare det man siger og lytter ikke.

Interview med fokuspersion 1

0:17 - 1:51

- Andrea: jeg har skrevet ned, at du siger, at du nogengange kan være nervøs for at lave fejl foran dine klassekammerater, og at du sjældent rækker hånden op. Derfor vil jeg spørge, om der er en sammenhæng?

- Fokuspersion 1: Jeg har fået at vide, at det godt kan kaldes mobbeoffermentalitet: siger man noget forkert, så griner folk af en, og så ser man bare dum ud. Det er ikke sjovt foran mange mennesker.
- Andrea: Har du haft en dårlig oplevelse i din klasse, som gør, at du bliver nervøs for at tale foran dem?
- Fokuspersion 1: “(...) Det er noget, jeg forventer. De har ikke gjort det her. Men der er altid en mulighed for, at de griner. Det er det der holder mig tilbage for at sige noget”

Interview med fokuspersion 2

2:27 - 3:35

- Andrea: Hvis du taler med en, er det så vigtigt for dig, at den anden er god til at lytte? Og hvorfor/hvorfor ikke?
- Fokuspersion 2: ”Jeg kan godt lide, at personen lytter. (...) Jeg synes, at det er vigtigt, at man kan sidde og være stille og respektere dem som fremlægger.”
- Fokuspersion 2: ”Nogle gange hvis andre sidder og pjatter og griner, så ved man sådan ikke rigtigt om det er en de griner af, eller om det er noget andet. Det gør mig usikker”

Bilag 3 - Resultater fra spørgeskemaundersøgelsen

27 svarende.

| Spørgsmål | Helt enig | Enig | Uenig | Meget uenig | Ved ikke |
|--|-----------|------|-------|-------------|----------|
| Jeg siger noget højt på klassen mindst én gang i hver lektion. | 4 | 6 | 11 | 3 | 3 |
| Det er vigtigt for mig at bidrage til dialogerne i undervisningen. | 6 | 12 | 5 | 1 | 3 |
| Jeg rækker kun hånden op, hvis jeg er sikker på mit svar. | 7 | 13 | 5 | 1 | 1 |

| | | | | | |
|---|---|--|----|---|---|
| Jeg rækker sjældent hånden op. | 3 | 7 | 12 | 4 | 1 |
| Jeg er nervøs for at tale foran min klasse. | 3 | 3 | 11 | 9 | 1 |
| Jeg frygter at sige noget forkert foran mine klassekammerater. | 5 | 7 | 9 | 4 | 2 |
| Jeg kunne bedre lide at fremlægge på min gamle skole end på Hørby. | 1 | 2 | 10 | 9 | 5 |
| Jeg er mindre nervøs, hvis jeg må medbringe et talepapir eller en PowerPoint til min fremlæggelse. | 7 | 18 | 1 | | 1 |
| Jeg får det fysisk dårligt, når jeg skal fremlægge? (Bliver nervøs, ryster, overtænker eller andet). | 4 | (Kommentar: Kommer an på situationen og hvordan jeg har det den dag) 9 | 7 | 6 | 1 |
| Hvis jeg svarer forkert på et spørgsmål, påvirker det min lyst og mit mod på at række hånden op igen. | 2 | 13 | 9 | 3 | |

| | | | | | |
|--|----|----|----|---|---|
| Jeg kan godt lide at række hånden op - og at have ordet. | 3 | 5 | 12 | 2 | 5 |
| Jeg lytter mere end jeg taler i en dialog. (En samtale mellem to mennesker) | 2 | 14 | 5 | | 6 |
| Jeg tør altid ytre min holdning i et gruppearbejde, hvis jeg er i gruppe med nogle, som jeg er meget tryk ved/ tætte venner med? | 16 | 9 | 1 | | 1 |
| Jeg tør altid ytre min holdning i et gruppearbejde, selvom jeg er i gruppe med nogle, som jeg er mindre tryk ved/ ikke kender så godt. | 5 | 11 | 10 | 1 | |
| Jeg kan bedre huske det, jeg har lært, hvis jeg har talt med nogen om det. | 6 | 14 | 4 | | 3 |
| Jeg lærer bedst, hvis jeg arbejder i en gruppe. | 3 | 8 | 12 | 1 | 3 |
| Der er forskel på, hvor meget jeg taler på klassen | 3 | 15 | 8 | 1 | |

| | | | | | |
|---|---|----|----|----|---|
| alt efter, hvilken lærer jeg har. | | | | | |
| Jeg tør lave fejl foran min dansklærer. | 9 | 15 | 2 | 1 | |
| Jeg føler mig nogen gange overset af min dansklærer, hvis jeg har hånden oppe. | 1 | 3 | 12 | 10 | 1 |
| Jeg vil gerne sige mere, end jeg gør. | 6 | 15 | 1 | | 5 |
| Jeg tror, at andre vil betegne mig som en stille elev i skolen. | 1 | 7 | 11 | 5 | 3 |
| Jeg ser mig selv som en stille elev i skolen. | 2 | 7 | 15 | 2 | 1 |
| Jeg ser mig selv som en stille elev uden for skolen. | 2 | 3 | 10 | 11 | 1 |
| Jeg tager selv initiativ til at bidrage i mundtlige sammenhænge. | 1 | 11 | 8 | 2 | 5 |
| Jeg venter altid på, at jeg bliver taget af læreren - jeg rækker ikke selv hånden op. | 2 | 5 | 8 | 7 | 5 |

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| Jeg føler, at jeg bedre kan udtrykke mig på skrift, end når jeg taler. | 6 | 8 | 5 | 3 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|

Bilag 4 - Uddrag fra evalueringsskemaet

Hvad er en god lytter for dig? Har denne betydning for, måden du præsterer på mundtligt?

En god lytter er en lytter der viser interesse og følger med. Jeg føler selv jeg præsterer bedre når jeg kan mærke folk lytter. Man bliver nemt forstyrret når folk ikke følger med.

Hvad er en god lytter for dig? Har denne betydning for, måden du præsterer på mundtligt?

En god lytter er en der virker interesseret i det du siger.
Ja, for så stoler jeg på mig selv.

Hvad er en god lytter for dig? Har denne betydning for, måden du præsterer på mundtligt?

en god lytter er en der virker interesseret i dit arbejde og virker som om at han/hun syntes at det er spændende. Det gør at man bliver mere selvsikker.

Bilag 5 - Projektets evalueringsskema

Hvad har været godt i forløbet?

| |
|--|
| Hvad kunne have været bedre for din læring? |
| |
| Hvad har du lært i forløbet om mundtlighed? |
| |
| Gjorde du dit bedste, da du læste dit poetry slam højt? Hvis ikke - hvad begrænsede dig? |
| |
| Hvad har betydning for, om du bliver nervøs inden fremlæggelser? |
| |
| Synes du, at det er vigtigt at være god til at tale? Hvorfor/hvorfor ikke? |
| |
| Har du nogensinde øvet dig i mundtlighed? |
| |
| Hvad er en god lytter for dig? Har denne betydning for måden, du præsterer på mundtligt? |
| |
| Kan du bruge noget af det, som du har lært i forløbet om poetry slam og mundtlighed fremover? Nævn gerne hvorfor/hvorfor ikke. |
| |