

Tryghed ved mundtlig deltagelse i tyskundervisningen

- en dramapædagogisk tilgang

af Ingrid Staunstrup



29. APRIL 2024

Vejledere: Juljana Gjata Hjorth Jacobsen & Louise Lottrup
Læreruddannelsen på VIA University College, Campus Aarhus C
Antal anslag: 59.963

Indholdsfortegnelse

1. Indledning	3
2. Problemformulering	4
3. Læsevejledning.....	4
4. Min empiri	4
4.1 Anvendte metoder.....	5
4.2 Kvantitativ metode	5
4.2.1 Spørgeskema til udskolings elever.....	5
4.2.2 Ethiske overvejelser ved og kritik af den kvantitative spørgeskemaundersøgelse som metode	6
4.3 Kvalitativ metode	6
4.3.1 Semistrukturerede interviews	6
4.3.2 Ethiske overvejelser ved og kritik af semistrukturerede interviews som metode	7
4.3.3 Undervisning – en didaktisk intervention.....	7
5. Begrebsafklaringer	8
5.1 Tryghed.....	8
5.2 En dramapædagogisk tilgang	9
5.3 Mundtlig deltagelse på tysk.....	10
5.4 Opgavens syn på sprogtilegnelse	11
6. Analyse	11
6.1 Hvordan opleves mundtlig deltagelse i tyskundervisningen hos udskolings elever?.....	11
6.1.1 Fokus på fejlfrie præstationer.....	13
6.1.2 Utrygge relationer påvirker mundtligheden.....	14
6.2 Hvilke tiltag gør tysklærere for at imødekomme mulige udfordringer ved mundtlig deltagelse i tyskundervisningen?.....	15
6.3. Kan en dramapædagogisk tilgang understøtte elevernes tryghed ved mundtlig deltagelse på tysk?	18
6.3.1 Det er trygt at fejle – men som en anden.....	19
6.3.2 Relationer styrkes gennem dramapædagogikken	20
7. Handleperspektiver	22

7.1 Husk fiktionskontrakten!	22
7.2 Drama for eller med et publikum	23
7.3 Læreren skal være bevidst om sin "rolle"	24
8. Diskussion – hvorfor er trykthed vigtig i en præstationskultur?	24
9. Konklusion	26
10. Bibliografi	28
11. Bilag	30
<i>Bilag 1 – Spørgeskemaundersøgelsen</i>	<i>30</i>
<i>Bilag 2 – Uddrag fra interviewet med eleverne</i>	<i>32</i>
<i>Bilag 3 – Uddrag fra interviewet med efterskolelæreren</i>	<i>34</i>
<i>Bilag 4 – Uddrag fra interviewet med folkeskolelæreren</i>	<i>37</i>
<i>Bilag 5 – Fagpersonsinterview med Ida Krøgholt</i>	<i>40</i>
<i>Bilag 6 – Chunks/replikker fra tyskundervisningen</i>	<i>43</i>
<i>Bilag 7 – Evalueringsresultater fra praktikperiode i 2022</i>	<i>44</i>

1. Indledning

I *Faghæfte for Tysk* udgivet af Børne- og Undervisningsministeriet står der i stk. 2 om formål for tyskfaget følgende:

Gennem oplevelse, fordybelse og aktiv medvirken skal elevernes lyst til at bruge sproget personligt og i samspil med andre fremmes. Eleverne skal herved få tillid til egne evner og lyst til at beskæftige sig med tysk sprog og kulturer til fremme af deres videre udvikling (UVM, 2019, s. 7).

Det er altså tysklærernes opgave at sørge for, at alle deltager *aktivt* i timerne – både mundtligt og skriftligt – samt ved at læse og lytte. Eleverne skal desuden have lyst til at bruge det tyske sprog *personligt og sammen med andre*, hvor *andre* i en undervisningssituation typisk vil være læreren og andre elever. Derudover sluttet stk. 2 af med at påpege, at tyskfaget skal give eleverne *tillid til egne evner* indenfor tyskfaget.

Som fremtidig udøvende tysklærer anerkender jeg, at det er vigtigt at gøre sit bedste for at leve op til de krav, der stilles i formålet for tyskfaget. Samtidig er jeg også opmærksom på, at det kan være en kompleks opgave at få alle elever til at deltage og ikke mindst at skabe *tillid til egne* evner indenfor tyskfaget hos *alle* elever.

Da jeg i 2022 ifm. min praktikperiode på en folkeskole skulle undervise 8. klasse i tysk, oplevede jeg gentagne gange udfordringer med at få eleverne til aktivt at deltage mundtligt på tysk. Flere af eleverne virkede meget utrygge og ville ikke forsøge at tale tysk, uanset om det kun var foran mig, få af deres klassekammerater eller hele tyskholdet. Derimod oplevede jeg ikke samme modstand hos eleverne, når det kom til skriftlig deltagelse, hvilket jeg undrede mig over.

I et forsøg på at få eleverne til at tale mere tysk, planlagde jeg et 3-ugers undervisningsforløb til tyskholdet, som tog udgangspunkt i en dramapædagogisk tilgang. I forløbet skulle eleverne arbejde med dramaøvelser, og det mandede ud i, at eleverne blev inddelt i 6 grupper, der skulle fremvise en kort dramatisering af en scene fra et eventyr foran hele tyskholdet. Næsten alle grupper valgte at fremvise foran hele holdet på nær én gruppe, som valgte at vise deres dramatisering kun for mig. Jeg var overrasket over, at alle eleverne lykkedes med at vise deres dramatisering, og ikke mindst over, at så mange valgte at gøre det foran hele holdet. Særligt fordi jeg i de efterfølgende

evalueringer af forløbet så, at der ud af 25 elever var 12 elever, der syntes, at forløbet og fremvisningen af eventyrene havde været en okay oplevelse, men at det havde været utrygt at fremvise foran hele holdet, og at 4 elever fandt forløbet *for* grænseoverskridende og havde oplevet det som en ubehagelig oplevelse. Til gengæld var der 9 elever, der fandt forløbet sjovt, anderledes eller spændende (bilag 7).

Denne oplevelse fra min praktik fik mig til at tænke over, om den dramapædagogiske tilgang kan have haft nogen effekt på elevernes mundtlige deltagelse og deres oplevelse af undervisningsforløbet, hvilket inspirerede mig til at undersøge følgende problemstilling.

2. Problemformulering

Hvordan opleves mundtlig deltagelse i tyskundervisningen hos udskolingselever, og hvilke tiltag gør tysklærere for at imødekomme mulige udfordringer i den forbindelse?

Kan en dramapædagogisk tilgang understøtte elevernes tryghed ved mundtlig deltagelse på tysk?

3. Læsevejledning

For at besvare ovenstående problemformulering præsenterer jeg til at begynde med den empiri, jeg har indsamlet, efterfulgt af en redegørelse for og diskussion af de metoder, jeg har anvendt. Derefter vil jeg afgrænse emnefeltet ved at redegøre for begreberne *dramapædagogisk tilgang*, *mundtlig deltagelse* og *tryghed* samt præsentere opgavens syn på sprogtilegnelse. Med afsæt i disse begrebsafklaringer samt fagrelevante teorier og undersøgelser, som jeg løbende redegør for, foretages der en analyse af den indsamlede empiri. Analysen har jeg inddelt i tre afsnit ud fra problemformuleringens tre spørgsmål. Herefter vil jeg præsentere perspektiver på, hvordan læreren kan anvende en dramapædagogisk tilgang, som understøtter udskolingselevs tryghed ved mundtlig deltagelse. Derefter vil jeg diskutere centrale pointer fra min opgave og sætte disse i lyset af samfundsmæssige tendenser for afslutningsvis at fremlægge opgavens konklusioner.

4. Min empiri

I følgende afsnit beskriver og begrundes jeg, hvilke metoder jeg har anvendt for at kunne besvare min problemformulering. Først og fremmest har jeg udarbejdet en kvantitativ spørgeskemaundersøgelse, som henvender sig til elever i 7.-10. klasse. Dernæst har jeg foretaget semistrukturerede interviews med to udskolingselever og to tysklærere, hhv. en efterskolelærer, som tidligere har

været ansat på en folkeskole, og en folkeskolelærer, og derudover har jeg interviewet Ida Krøgholt, som er lektor i dramaturgi ved Aarhus Universitet og forsker i dramapædagogik. Derudover har jeg gennemført et undervisningsforløb på 3 uger i en 8. klasse på en folkeskole samt 2 lektioners undervisning i en 9. klasse på en privatskole. Begge undervisningsforløb indeholdt dramapædagogiske øvelser med tyske eventyr som det faglige emne.

4.1 Anvendte metoder

Jeg har anvendt tre forskellige metoder til indsamling af empiri og gør derfor brug af en mixed methods-tilgang. Jeg har valgt denne tilgang for at kunne skabe en bredere og dybere forståelse for mit undersøgelsesfelt og med henblik på, at de forskellige metoder vil kunne styrke og udfolde min analyse og mine samlede fortolkninger (Engsig, 2017).

Desuden er min opgaves videnskabsteoretiske tilgang overvejende fænomenologisk. Denne tilgang har jeg valgt, fordi jeg undersøger fænomenet "tryghed ved mundtlighed", og om dramapædagogik kan have positiv indvirkning på dette, og til at undersøge dette, finder jeg af videnskabsteorier fænomenologien mest relevant at benytte, fordi den går bag om de indtryk, man har af fænomenet, og fordi tilgangen lader mig undersøge mit emne gennem subjekters livsverdener (Bak, 2017).

4.2 Kvantitativ metode

4.2.1 Spørgeskema til udskolings elever

Mit kvantitative spørgeskema har jeg udarbejdet for at blive klogere på, hvordan mundtlig deltagelse i tysktimerne opleves hos elever i 7.-10. klasse. Spørgeskemaet har jeg sammen med en kort forklaring af, hvad skemaet undersøger, delt med en række udskolingslærere, som underviser i tysk, og jeg har fået svar fra 107 respondenter.

Med den kvantitative metode undersøger man mange mennesker eller objekter på samme tid og undersøger, om der er mønstre og sammenhænge i resultaterne, som man kan bruge til at sige noget generelt (Reimer & Sortkær, 2017). I en spørgeundersøgelse er det ifølge David Reimer og Bent Sortkær afgørende, at man har defineret eventuelle abstrakte begreber og operationaliseret dem, inden man formulerer spørgsmålene til skemaet, så man sikrer sig, at respondenterne svarer på spørgsmålene ud fra samme forståelse for det abstrakte begreb. Derfor kan udskolingsleverne som indledende tekst i spørgeskemaet læse min forståelse af begrebet tryghed. Spørgeskemaet

består indledningsvist af et såkaldt *specifikt, aktuelt holdningsspørgsmål* (Reimer & Sortkær, 2017): *"Hvad, synes du, du er bedst til i tyskundervisningen?"*. Derefter skal eleverne ud fra en skala fra *slet ikke til i meget høj grad* svare på nogle udsagn om mundtlighed, som også er holdningsbase-rede. Et eksempel herpå er: *"Jeg føler mig tryk, når jeg alene skal fremlægge foran hele klassen på tysk"* (bilag 1). Til sidst bliver de bedt om at svare på, hvordan de agerer, når de er utrygge, og hvad utrygheden kan skyldes. Til flere af spørgsmålene har eleverne mulighed for at svare "andet", hvis ikke de finder skemaets svarmuligheder passende. Da jeg formulerede spørgsmålene og udsag-nene, var jeg opmærksom på at formulere mig entydigt og let forståeligt for at gøre det overskue-ligt for respondenterne at besvare spørgeskemaet. Derudover er skemaet blevet pilottestet på en person indenfor målgruppen.

4.2.2 Ethiske overvejelser ved og kritik af den kvantitative spørgeskemaundersøgelse som metode

Ved brug af dataene fra min kvantitative undersøgelse er jeg opmærksom på, at jeg skal være på-passeligt med at udlede noget afgørende og generelt kun med afsæt i spørgeskemaet, og derfor sammenholder jeg løbende mine resultater med andre både nationale og internationale undersø-gelser. Derudover er jeg opmærksom på, at spørgsmål, som kan forstås forskelligt, kan svække re-liabiliteten (Reimer & Sortkær, 2017). Fordi jeg med undersøgelsen måler på tryk, som er en følelse, finder jeg – på trods af at min forståelse af begrebet ses i starten af spørgeskemaet – det relevant at påpege, at jeg er opmærksom på, at følelser er subjektive og opfattes individuelt for-skelligt, og at jeg derfor ikke kan sikre, at eleverne har svaret ud fra helt entydig forståelse af tryk-hed.

4.3 Kvalitativ metode

4.3.1 Semistrukturerede interviews

Formålet med de interviews, jeg har foretaget, er at få et indblik af lærere og elevers oplevede livs-verden i forhold til mundtlig deltagelse på tysk, og for at få et indblik i dette er semistrukturerede interviews særligt relevante (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 48). Spørgsmålene til de semistrukture-rede interviews formulerede jeg med afsæt i Carsten Kronborg Baks (2017) interviewguide, fordi guiden inviterer til, at man ud fra projektets forskningsspørgsmål formulerer åbne og brede

spørgsmål, som giver plads til ændring i spørgsmålenes rækkefølge og interviewerens mulighed for at følge op på interviewpersonens svar (Bak, 2017).

Jeg har foretaget interviews med to tysklærere, som er ansat på forskellige typer skoler med henblik på at nuancere perspektivet på, hvordan udskolingslærere oplever den mundtlige deltagelse i deres undervisning.

Interviewet af eleverne foretog jeg efter de to undervisningslektioner for at få et umiddelbart indtryk af deres oplevelse af dramaøvelserne. Desuden spurgte jeg dem ind til deres oplevelse af mundtlig deltagelse i tyskundervisningen, som spørgeskemaet også undersøger, men interviewmetoden gav mig mulighed for at stille uddybende spørgsmål til emnet. Interviewet med Ida Krøgholt foretog jeg for at have en fagpersons input til mit emnefelt.

4.3.2 Ethiske overvejelser ved og kritik af semistrukturerede interviews som metode

I en interviewsituation er det ifølge Bak vigtigt, at interviewerens skaber en tillidsfuld atmosfære, da det "ofte vil have en stor betydning for respondentens villighed til at åbne op og fortælle mere undervejs i interviewene" (Bak, 2017, s. 61). Dette var jeg særligt opmærksom på, da jeg interviewede eleverne. Derfor blev eleverne også i modsætning til de to lærere interviewet samtidig, fordi eleverne ikke havde mødt mig, før jeg skulle undervise dem, og jeg vurderede derfor, at eleverne ville føle sig trykkere og derved forhåbentlig åbne mere op, hvis de blev interviewet sammen med en, de kender godt.

Idet jeg med semistrukturerede interviews har valgt at undersøge, hvilke tiltag lærere gør for at imødekomme en eventuel udfordring ved elevers mundtlige deltagelse i tysktimerne, er det vigtigt at pointere, at jeg ikke kan forsikre, at netop disse to læreres perspektiver på emnet gør sig gældende for alle lærere. Desuden er det i forbindelse med den kvalitative interviewmetode sværere at afgøre undersøgelsens validitet, fordi det aldrig er en objektiv proces at 'oversætte' et mundtligt interview til skrift (Bak, 2017).

4.3.3 Undervisning – en didaktisk intervention

For at undersøge, om en dramapædagogisk tilgang kan understøtte elevers trykthed ved mundtlig deltagelse på tysk, tager jeg bl.a. udgangspunkt i et undervisningsforløb, som jeg planlagde, gennemførte og evaluerede ifm. min praktikperiode i 2022. Undervisningsforløbet, som jeg udviklede

med afsæt i Hiim og HIPPes relationsmodel (Canger & Aagaard Kaas, xxx, 2016), forløb over 3 uger og tog udgangspunkt i emnet tyske eventyr, og mere specifikt eventyrene *Rotkäppchen* og *Aschenputtel*. Forløbet endte ud i, at eleverne skulle fremvise en dramatisering af et af eventyrene foran hele tyskholdet, og formålet var, at eleverne skulle få en god oplevelse med at stille sig frem og *ikke* at replikkerne var lært fuldstændig udenad og sagt fejlfrit.

Eftersom det er mere end to år siden, at jeg underviste eleverne i 8. klasse, og at min empiri herfra består af observationer, valgte jeg, for at indsamle nyere empiri, at afholde mere undervisning, hvilket indenfor metodeteorien kan kaldes en intervention (Pjengaard, 2019). Derfor foretog jeg en intervention i et tyskhold med elever fra 9. klasse. Undervisningen forløb over én dobbeltlektion, og ligesom 8. klasserne arbejdede de med *Rotkäppchen* og gennemførte flere af de øvelser, jeg også havde lavet med 9. klasserne.

5. Begrebsafklaringer

Følgende afsnit præsenterer og afgrænser dette bachelorprojekts forståelse af begrebet tryghed, en dramapædagogisk tilgang og mundtlig deltagelse samt beskriver opgavens syn på sprogtilegnelse.

5.1 Tryghed

Som tidligere nævnt stiller spørgeskemaet spørgsmål til, i hvilken grad eleverne føler sig trygge i bestemte situationer. Inden eleverne svarer på spørgeskemaet, bliver de præsenteret for min forståelse og afgrænsning af begrebet tryghed: "*Tryghed* skal her forstås som, når noget føles naturligt og rart for dig, og når du ikke er bange eller nervøs for det, du skal."

Denne beskrivelse tager bl.a. udgangspunkt i Den danske ordbogs forklaring af tryghed, som også definerer det med "at være rolig og afslappet" og "at være og føle sig sikker" (Den danske ordbog, u.d.). Desuden skriver ordbogen, at tryghed er noget, man føler, når man har "tillid til, at andre beskytter og tager sig kærligt af én" (Den danske ordbog, u.d.). Derudover kan opgavens forståelse af tryghed tydeliggøres ved at sætte det overfor begrebet *mod*. Ifølge Poul Poder, som er lektor i sociologi og forsker i bl.a. følelsernes sociologi er *mod* "evne og villighed til at konfrontere frygt, smerte, fare, usikkerhed eller intimidering og handle på trods af sådanne egentlige følelser" (2015, s. 283). En modig handling kan f.eks. være når nogen "overvinder deres frygt for at handle med øje

for noget, som er vigtigere end frygten" (Poder, 2015, s. 288). Desuden pointerer Poder, at *mod* og *tryghed* kan ses som en slags modsætninger: "Det er ikke muligt at handle modigt i helt trygge situationer" (Poder, 2015, s. 283).

Mit bachelorprojekts syn på "tryghed ved mundtlig deltagelse" ifm. tyskundervisning er således, at eleverne ikke skal bruge af deres mod og dermed overskride en grænse eller overvinde en frygt for at kunne deltage mundtligt. Derimod skal eleverne føle sig trygge og dermed være rolige og afslappede og have tillid til, at deres klassekammerater og deres lærer responderer respektfuldt og med kærlige intentioner på deres mundtlige deltagelse.

5.2 En dramapædagogisk tilgang

En dramapædagogisk tilgang træner evnen til at forme interaktioner mellem mennesker i rum og tid med hele kroppen og stemmen som redskab, som de kan bruge til at udtrykke stemninger, følelser og handlinger med, "hvilket vil sige, at alle kanaler er i brug samtidig" (Kirk & Krøgholt, 2018, s. 37). Derudover indbefatter tilgangen en legende tilgang, hvor legen foregår i et fiktivt rum, som er rammesat af virkeligheden, men hvor eleverne kan øve sig på det, de skal lære: "legen går ud på at øve sig, at gøre sig klar til at blive god til noget" (Wellejus & Agger, 2006, s. 220). Desuden er en dramapædagogisk tilgang ifølge Mads Th. Haugsted oplagt at anvende i forbindelse med sprogfag, netop fordi elever med hjælp fra fiktionen kan træne kommunikative sider (Haugsted, 1999, s. 151).

Når en lærer anvender en dramapædagogisk tilgang, kaldes hun ifølge Hanne Kirk, seminarielærer ved Den Frie Lærerskole, og Ida Krøgholt en "facilitator". Med dette understreges, at lærerens rolle er at rammesætte og altså *facilitere* elevernes deltagelse: "En facilitator leder ikke på den klassiske måde gennem forbilledlighed og suverænitæt. [...] de mest centrale faciliteringsopgaver er at forberede eleverne til deltagelse, gøre dem klar til at træne eller fordybe sig og give feedback, når opgaven er afsluttet". Som oftest får en lærer, der har en dramapædagogisk tilgang, brug for at 'sidecoache', hvor læreren iagttager nærværende fra sidelinjen og giver kun råd, når der er brug for det (Kirk & Krøgholt, 2018). Desuden er det også helt essentielt, at dramalæreren er bevidst om at: "Facilitatoren er garant for fiktionens beskyttelse" (Kirk & Krøgholt, 2018, s. 42).

5.3 Mundtlig deltagelse på tysk

Mundtlig deltagelse kan ske i mange forskellige situationer, overordnet set som dialog og monolog. Ifølge faghæftet for faget tysk kan mundtlig deltagelse forekomme som enten spontan mundtlighed eller forberedt mundtlighed (2019). *Spontan mundtlig deltagelse* er sprogligt karakteriseret ved ufuldstændige sætninger, gentagelser og brug af gestik og mimik, hvorimod *forberedt mundtlig deltagelse* er karakteriseret ved, at den, der er mundtlig, har mulighed for at planlægge og f.eks. nedskrive det, der skal siges, og har haft mulighed for at anvende hjælpemidler såsom ordbøger. Sandra Kroemer og Hans-Jürgen Hantschel, som skriver om sprogkompetencen "at tale", skelner også mellem to typer af mundtlig deltagelse, herunder "Freies Sprechen", som svarer til spontan mundtlighed og "Gelenktes Sprechen", som kan oversættes til "styret tale". Styret tale er også en form for forberedt tale, men fokuserer i højere grad på at øve en bestemt sproglig struktur, og Kroemer og Hantschel påpeger, at denne form for tale er nødvendig for at kunne udvikle sit ordforråd og for at lære at bruge særlige sproglige strukturer ifm. fri og spontan mundtlighed (Kroemer & Hantschel, 2016).

Udover de forskellige former for produktiv mundtlighed ses den receptive sprogfærdighed *lytning* også som en vigtig del af det at være mundtligt deltagende, idet mundtlig kommunikation ikke kan ske uden at den, som er mundtligt deltagende, har en aktivt lyttende modtager (UVM, 2019). I forlængelse heraf kan betydningen af aktiviteten at lytte understreges med Sylvi Penne og Frøydís Hertzbergs definition: "At lytte" er noget andet end "at høre". At høre er et fysiologisk fænomen at lytte er en psykologisk handling" (Penne & Hertzberg, u.å., s. 77).

Penne og Hertzberg er professorer i hhv. norsk og norsk didaktik og ifølge dem, kan man som aktiv lytter lytte med forskellige formål, herunder bl.a. 'at lytte empatisk' og at 'lytte med hele kroppen'. At lytte empatisk vil sige at lytte åbent og velvilligt til den, der taler, og emnet, der tales om. Velvilligheden vil ifølge Penne og Hertzberg blive mærket hos den talende med det samme, og den empatiske lytning medfører, at lytteren fortolker formidlingssituationen i bedste mening. Når der lyttes med hele kroppen, bliver der også lyttet med øjnene, og lytteren bliver således både bevidst om stemmeføring og tonefald, men samtidig også vigtigheden af kropssprog og øjenkontakt ifm. mundtlig deltagelse (Penne & Hertzberg, u.å.).

5.4 Opgavens syn på sprogtilegnelse

Ifm. den dramapædagogiske tyskundervisning, som jeg har gennemført i de to tyskklasser, har jeg har haft et intersprogsteoretisk syn på, hvordan man tilegner sig sprog, og derfor gør det samme syn sig gældende for denne opgave. "I intersprogsteorien er sprogsynet funktionelt, og tilegnelses-synet er kommunikativt. Brugen kommer før strukturen" (Bjerre & Ladegaard, 2007, s. 34). Ifølge intersprogsteorien tilegner man sig sprog ved interaktion med andre mennesker. Intersproget er karakteriseret ved at være systematisk, foranderligt og variabelt. Systematisk, fordi det er styret af regler, foranderligt fordi den, der skal lære sproget, hele tiden udvikler, afprøver nye hypoteser og justerer eller forkaster de gamle, og variabelt, fordi reglerne ikke nødvendigvis følges i alle tilfælde, men kan afhænge af den sproglige situation. Netop pga. disse træk anses fejl i intersprogsteorien ikke som deciderede fejl, men som *målsprogsafvigelser* (Bjerre & Ladegaard, 2007).

6. Analyse

6.1 Hvordan opleves mundtlig deltagelse i tyskundervisningen hos udskolingselever?

I dette afsnit vil jeg foretage en analyse af, hvordan udskolingselever oplever mundtlig deltagelse i tyskundervisningen. Dette gør jeg med afsæt i empirien fra spørgeskemaet, elevinterviewet og spørgeskemaerne fra min praktikperiode, og løbende sammenholder jeg tendenser og observationer fra empirien med relevante teoretiske perspektiver.

I spørgeskemaundersøgelsen bliver eleverne bedt om at forholde sig til, hvilken af de fire sprogfærdigheder de synes, de er bedst til. 32% af eleverne har svaret, at de er bedst til at læse, 31% har svaret lytning, 20% har svaret, at de er bedst til at arbejde skriftligt, mens kun 15% har svaret, at de synes, de er bedst til at arbejde mundtligt i tysk – også på trods af, at eleverne til dette spørgsmål måtte vælge mere end én færdighed (bilag 1).

Efterfølgende bliver eleverne bedt om på en skala fra "slet ikke" til "i meget høj grad" at vurdere, hvor trygge de føler sig i at benytte de fire færdigheder. Undersøgelsen viser, at trygheden er størst, når eleverne skal læse og lytte, og dernæst kommer skriftligt arbejde og til sidst at tale. Sammenlagt har 53% af eleverne svaret, at de enten *slet ikke* eller kun *i nogen grad* er trygge ved at tale på tysk. Det tyder altså på, at de sprogfærdigheder, eleverne føler sig mest trygge ved at gøre brug af, også er dem, de selv synes, de bedst til at bruge. I elevinterviewet med de to 9.

klasser ses samme tendens. Her spørger jeg ind til, hvordan de bedst kan lide at arbejde i tysk, hvortil begge elever svarer "skriftligt". Som en kommentar hertil siger den ene elev: "det er mest trygt at arbejde skriftligt", hvilket eleven begrundes med, at man på skrift ikke kan lave fejl på samme måde, for "man kan bare lige gå ind på en ordbog og være sådan; hvad skal jeg nu skrive?" (bilag 2).

Til sidst i spørgeskemaet ses det, at den mest valgte grund til, at eleverne føler sig utrygge, når de mundtlige er, at de mangler ord for det, de gerne vil sige. Samtidig ses det ved samme spørgsmål, at 39 ud af 107 elever har svaret, at "jeg kun vil sige noget, hvis jeg er sikker på, at det er fuldstændig fejlfrit", samtidig med at 33 elever har svaret, at "jeg er nervøs for, at det, jeg siger, trækker min karakter ned" (bilag 1).

Denne utryghed ved at fejle, og hvad det kan have af betydning for elevernes karakterer, ses også i en stor kvalitativ undersøgelse fra Det Nationale Center for Fremmedsprog fra 2024 blandt over 1000 folkeskole- og gymnasieelever. Undersøgelsen viste, at eleverne efterlyser et større fokus på mundtlighed, og at eleverne oplever, at der eksisterer en fejkultur i forbindelse med sprogfagene (Lund, Jacobsen, Andersen, & Kjærgaard, 2014).

Udover at eleverne synes, at det kan være utrygt at tale tysk, fordi de oplever, de mangler ordforråd, indikerer dataene fra min kvantitative undersøgelse, at flere af eleverne kan være utrygge grundet relationerne til dem, der lytter. Dette ses ud fra, at 33 elever er bekymret for, hvad deres tysklærer synes om det, de siger på tysk, og at 35 elever synes, det er ubehageligt, hvis andre elever retter på dem, samt at 33 elever er nervøse for, om deres klassekammerater tænker noget dårligt om dem, når de deltager mundtligt (bilag 1).

Jeg observerede også samme slags bekymring under min praktikperiode. Under en samtale med de to elever, som ikke ønskede at fremføre deres dramatisering foran hele klassen, men kun foran mig, spurgte jeg ind til, hvorfor de var utrygge ved at være mundtlige på klassen. Hertil udtrykte de, at de synes, det var svært at være "på" foran de andre elever fra deres tyskhold, fordi de ikke syntes, at de kendte dem.

Ud fra ovenstående har jeg fået øje på to overordnede tendenser, som indikerer årsagen til, at eleverne kan være utrygge ved at fejle, og disse vil jeg uddybe i de følgende to afsnit.

6.1.1 Fokus på fejlfrie præstationer

Som beskrevet ovenfor føler flere af eleverne sig utrygge ved mundtlig deltagelse, fordi de kun vil sige noget fejlfrit. Sammenholdes dette med, at 46% af eleverne helt vælger *ikke* at deltage mundtlig i undervisningen, når de føler sig utrygge, bliver det tydeligt, at elevernes oplevelser af mundtlig deltagelse og deres handlen herudfra ikke er givende for deres udvikling i at blive bedre til at tale tysk – tværtimod. For som tidligere nævnt er fejl og det at prøve sig frem essentielt for at kunne fremme indlæringen af et fremmedsprog (Bjerre & Ladegaard, 2007).

I forlængelse heraf er det relevant at nævne en teori fra Allan Kortnum, Jeppe Nielsen og Peter Videsens bog *Mindsetbaseret undervisning – fra præstationskultur til læringskultur* (Kortnum, Nielsen, & Videsen, 2016). Ifølge deres teori findes der to forskellige mindset, som i denne forbindelse forstås som "ens måde at tænke på om sig selv og sine egenskaber" (2016, s. 9). Et mindset kan ifølge Kortnum et al. enten være overvejende fastlåst eller udviklende. Har man et fastlåst mindset, opfatter man sine evner som givne. For personer med fastlåste mindset gælder det om at vise sig fra sine bedste sider, ofte for at opnå den sociale anerkendelse, som følger med et godt resultat, og i et fastlåst mindset undgå at lave fejl, fordi fejlene afslører begrænsninger.

Modsætningen til det fastlåste mindset er det udviklende mindset. Med dette mindset anses evner for påvirkelige, og fokus ligger på konstant at udvikle sig og blive bedre. Derfor opfatter personer med det udviklende mindset nye udfordringer som gode muligheder for at blive bedre og lære noget, og fejl anses som uundgåelige og bliver ikke forbundet med noget negativt. Ud fra en mindsetbaseret teori er det essentielt, at man stræber efter at tilegne sig et udviklende mindset, da dette mindset fremmer læring (Kortnum, Nielsen, & Videsen, 2016).

Hvis man anvender denne mindsetteori på min indsamlede empiri, ser det ud til, at flere af de elever, som har svaret på spørgeskemaet, har et fastlåst mindset ifm. mundtlig deltagelse i tyskundervisningen. Derimod ville eleverne sandsynligvis føle sig tryggere ved mundtlig deltagelse, hvis de tilegnede sig et udviklende mindset, som kunne hjælpe dem til at se på fejl som værende uundgåelige og måske endda en positiv del af det at lære og blive bedre til at tale tysk.

Dog kan man argumentere for, at et udviklende mindset kan være udfordrende at tilegne sig, hvis man ligesom flere af eleverne er bekymret for, at det man siger, trækker ens karakter ned (bilag 1).

I undervisningsforløbet fra praktikperioden ville eleverne vide, om de dramatiseringer, de skulle fremføre, ville have indflydelse på deres standpunktskarakterer, og da de fik at vide, at det ikke var tilfældet, virkede de meget lettede. Hvis man sætter disse betragtninger i forhold til de tendenser, som ses ifm. præstationskulturen, synes jeg, det vidner om, at tendenser herfra kan have påvirket eleverne til at tilegne sig et fastlåst mindset. Ifølge lektorer i sociologi ved Aalborg Universitet Anders Petersen og Søren Chr. Krogh har præstationskulturen nemlig påvirket elevers opfattelse af fejl: "Fejl opfattes som den gode præstations diametrale modsætning, og [...] nervøsiteten for at begå fejl overskygger nemt glæden ved at lære noget nyt" (Petersen & Krogh, 2021, s. 36-37). Petersen og Krogh påpeger også følgende: "I dag ser vi dog, at kravet om præstation spiller en langt større rolle og i stigende grad gennemsyrrer skolens forventninger til eleverne – og elevernes forventninger til sig selv og hinanden" (2021, s. 33). Denne tendens finder jeg yderst problematisk, for hvis udskolings elever følger præstationskulturens mantra, som dikterer, at den gode præstation skal være fejlfri, vanskeliggøres deres muligheder for at udvikle deres mundtlige evner væsentligt, og eleverne vil således – sat på spidsen – aldrig opnå at føle sig trygge i at tale tysk. Dette synspunkt vil jeg udfolde yderligere i diskussionen.

6.1.2 Utrygge relationer påvirker mundtligheden

Den anden tendens, jeg fik øje på ved gennemgang af min empiri, er at relationerne virker til at have stor indflydelse på elevernes tryghed ved mundtlig deltagelse. Det erfarede jeg, da jeg spurgte de to 9.-klasseselever om, hvordan de har det med de andre elever fra deres tyskhold, hvortil begge svarede: "Meget fint", og den ene elev uddybede med: "Det er nogle gode mennesker, der har tysk". Samme elev svarede følgende, da jeg spurgte, om det havde været grænseoverskridende at stille sig frem og vise dramatiseringen foran hele klassen: "Det kan godt være lidt underligt, men det er okay, for [...] man er ligesom tryk med dem, man gør det med" (bilag 2). Derudover synes følgende svar fra undersøgelsen – måske ikke overraskende – at vise, at tryghed ved mundtlighed er påvirket af antallet af lyttere eller seere, og om man er mundtlig i grupper eller alene: 55% føler sig *slet ikke* trygge, når de skal fremlægge alene for *hele klassen* på tysk, mens 31% af de adspurgte *i høj grad* føler sig trygge ifm. at fremlægge sammen med en gruppe foran en mindre gruppe af andre elever (bilag 1).

Ud fra alle disse data vurderer jeg, at elevernes oplevelse af mundtlig deltagelse er afgørende for, om de oplever, at de har nogle gode og trygge relationer til andre elever fra deres tyskhold. Ydermere tyder dataene også på, at elevernes oplevelse af mundtlighed bliver påvirket af deres forhold til tysklæreren, idet 33% af eleverne har svaret, at de er nervøse for, at deres lærer synes det, de siger er dårligt (bilag 1). Derudover er bekymringen over en hypotetisk dårlig karakter også et udtryk for påvirkningen af forholdet til deres tysklærer, idet det er læreren, som skal give eleverne karakterer.

6.2 Hvilke tiltag gør tysklærere for at imødekomme mulige udfordringer ved mundtlig deltagelse i tyskundervisningen?

Ligesom undersøgelsen antyder, at udskolingseleverne tillægger relationerne til sine klassekammerater betydning ift. deres oplevelse af mundtlig deltagelse, viser uddannelsesforskeren John Hatties undersøgelse, hvori 245 mio. elever og lærere har deltaget også, at lærer-elev-relationen vigtig. Ifølge undersøgelsen er denne relation nemlig ét ud af to forhold, der påvirker elevers læringsresultater mest (Kirk & Krøgholt, 2018). Ligeledes påpeger skoleforsker Louise Klinge vigtigheden af lærer-elev-relationen, når hun i sin bog *Relationskompetence* påpeger følgende: "Elever, der har et godt og trygt forhold til deres lærere, har større selvværd og en mere positiv selvopfattelse. Forholdet påvirker også elevernes stressniveau, deres generelle livsglæde, koncentrationsevne og faglige resultater" (Klinge, 2021, s. 13).

Det virker til, at lærerne, som jeg har interviewet, er klar over, at relationen til deres elever kan have stor betydning for elevernes oplevelse af mundtlig deltagelse. Efterskolelæreren siger følgende i interviewet: "Jeg oplever, at relationen er vigtig, og man bliver nødt til at arbejde på den. Man kan ikke bare kaste dem (eleverne) ud i det" (bilag 3). I interviewet med folkeskolelæreren fortæller hun om nogle elever, som ifm. øvelsen "frugtsalat", hvor den mundtlige deltagelse bestod af "Gelenktes Sprechen", sad og rystede af frygt for, at de ikke fik en stol, fordi de så skulle ind i midten". Efterfølgende tilføjer hun om samme elevgruppe: "Og den årgang, det var så nogle, hvor de havde haft enormt mange tysklærere, så det kan også være derfor. Det er heller ikke godt" (bilag 4). Efterfølgende fortæller hun også: "Jeg tror ikke, de (eleverne) var rystet så godt sammen som hold". Ud fra interviewet, vurderer jeg, at folkeskolelæreren hentyder til, at hvis tyskeleverne havde haft én fast tysklærer, så havde de nok følt sig mere rystet sammen som hold. Denne pointe

kan understøttes med Klinges teori om begrebet *samhørighed*. Ifølge Klinge er samhørigheden nemlig afhængig af, at eleverne har positive relationer til *både* deres klassekammerater *og* deres lærer (Klinge, 2021).

At have en følelse af samhørighed er ifølge Klinge ét ud af tre elementer, som skal være opfyldt for at elevers psykologiske behov er opfyldt. Derudover skal eleverne opleve selvbestemmelse og føle sig kompetente. At dække disse tre psykologiske behov er ifølge Klinge en del af det at handle relationskompetent (Klinge, 2021).

Begge lærere påpeger mere eller mindre eksplicit i interviewene, at de er opmærksom på at give eleverne en oplevelse af, at de er kompetente, når de møder udfordringer vedrørende mundtlig deltagelse hos deres elever. Begge lærere synes dog at opleve, at elevernes egne forventninger til deres mundtlige deltagelse er for lave. Efterskolelæreren siger f.eks.: ”Jeg tror også, de undervurderer, hvor stort et ordforråd de har”, og derfor anvender hun følgende strategi for at få sine elever til at få talt mere tysk: ”Så tror jeg også lidt på, at hvis man roser dem [...] altså ikke skamroser, slet ikke, [...] det kan godt styrke deres selvværd så meget, at de får mod på det (at tale) igen.”

Ud fra interviewene kan man udlede, at lærerne mener, at elevernes egne opfattelser af deres talefærdigheder i tysk er lavere end, hvad lærerne vurderer. Derfor har lærerne fokus på at opmuntre eleverne til at tale mere f.eks. gennem begrundet ros eller ved at bringe sig selv i spil, hvilket folkeskolelæreren her udtrykker: ”Jeg skal bringe mig selv i spil, hvis jeg vil have noget (tale) frem.” Derudover påpeger begge lærere også, at de oplever, at en form for selvbestemmelse er med til at bringe eleverne mere i tale på tysk. Når efterskolelæreren for eksempel skal starte et nyt tyskhold op, samtaler hun altid – på dansk – med hver enkelt elev om, hvilke emner der kunne være interessante for dem at arbejde med i tyskfaget. Denne samtale tager hun, fordi:

de (eleverne) faktisk rigtig gerne vil tale. Men de har brug for lidt hjælp og tryghed, for at de kaster sig ud i det. Og det skal gerne være i nogle rammer, de kan være i. Ikke som læreren kan være i, men som eleverne kan være i (bilag 3).

Ligesom dataene fra spørgeskemaet indikerede, fremhæver lærerne også, at de oplever, at elever føler sig mest trygge ved at tale tysk, når det foregår foran få andre fra klassen. Folkeskolelæreren

siger følgende i den forbindelse: "Men det kan de godt lide, altså sådan noget spontant tysk, hvis det bare ikke er for alle" (bilag 4). Derfor er begge lærere opmærksomme på at rammesætte samtaleøvelser med fokus på spontan tale eller "Gelenktes Sprechen", som foregår i par eller mindre grupper, såsom "quiz og byt", brætspil og "walk and talk" (bilag 3 & 4).

Begge lærere fremhæver derudover også, at de forsøger at understrege overfor eleverne, at det er i orden at lave fejl. Dette udleder jeg fra folkeskolelærerens udtalelse: "For mig må det gerne være sådan noget "De nattergale-tysk"", og desuden siger efterskolelæreren om elevernes sprog: "Det er jo også et sprog på vej". Dette vidner om, at lærerne højst sandsynligt har et intersprogsteoretisk syn på, hvordan man tilegner sig sprog, ligesom jeg ifm. med min dramaundervisning havde det. Derudover bekræftes dette ved, at begge lærere går op i, at eleverne skal på banen for at kunne udvikle deres sprog, og lærerne går op i "det her med ikke at være monologisk, men dialogisk" (bilag 3), som efterskolelæreren her påpeger.

Ud fra de overvejelser, som tysklærerne gør sig og de mundtlige øvelser, de stiller deres elever overfor, ser det ud til, at lærerne gør sig umage for at skabe tryghed for eleverne i de situationer, hvor de skal tale tysk. Frit og spontant sprog sker kun i par, og under fremlæggelser accepteres det ifølge folkeskolelæreren f.eks., at eleverne har forberedt stikord og chunks, som man kan tale ud fra (bilag 4).

Begge tysklærere nævner både direkte og indirekte, at de benytter sig af dramapædagogiske tiltag i deres undervisning for at få eleverne til at være mere mundtlige. For eksempel beskriver folkeskolelæreren, at hun før har dramatiseret tekster med elever, og at hun har oplevet "det der med, at kroppen nogle gange husker teksten". Efterskolelæreren fortalte også, at hendes elever om et dramaforløb i tysk havde sagt til hende: "Det var godt. Man kunne jo bare sige alt muligt, når man ikke var sig selv" (bilag 3). Når det så er sagt, udtrykte lærerne også bekymringer for den dramapædagogiske tilgang, da jeg spurgte dem, om de har erfaringer med den. F.eks. påpegede efterskolelæreren: "Men der er også nogle elever, der er meget introverte – meget lukkede – og de har svært ved at slippe hæmningerne."

Med afsæt i observationer fra min egen undervisning, de to tysklæreres udtalelser, spørgeskemaundersøgelsen samt elevinterviewene vil jeg i følgende afsnit analysere netop, hvilke styrker og

udfordringer en dramapædagogisk tilgang kan have ift. at skabe tryghed ved mundtlig deltagelse i tysk.

6.3. Kan en dramapædagogisk tilgang understøtte elevernes tryghed ved mundtlig deltagelse på tysk?

Som det blev udledt i analysens første del, synes hovedårsagen til, at eleverne kan føle sig utrygge ved mundtlig deltagelse, at de oplever, at de mangler ord for det, de gerne vil sige på tysk. Fælles for de dramaøvelser, som jeg stillede både 8.- og 9.-klasseseleverne overfor, var, at der var fokus på gentagelse, og med afsæt i intersprogsteorien kan det udledes, at dramaøvelser, hvor der er fokus på gentagelse, implicit træner systematikken i sproget.

Derudover var alle øvelserne bygget op af korte replikker fra et af eventyrene, som indeholdt chunks, og det var forskelligt fra øvelse til øvelse, om eleverne var mundtligt deltagende gennem "Gelenktes Sprechen" eller forberedt tale. Eksempler på disse chunks-replikker er: "Wo gehst du hin?" og "Ich besuche meine Großmutter" (bilag 6).

Ifølge Jette von Holst-Pedersen er chunks meningsbetydende brudstykker af sprog, som kan anvendes direkte i en kommunikationssituation. De indlæres som én enhed, så når man benytter chunks, behøver man ikke at tænke over sprogets form og grammatiske regler, og derfor er arbejdet med chunks en effektiv måde at tilegne sig sprog på (von Holst-Pedersen, 2016). Desuden påpeger von Holst-Pedersen: "Vi husker simpelthen bedre, hvis vi inddrager koppen, da også kroppen lærer og husker" (von Holst-Pedersen, 2016, s. 76).

Det er netop denne sidste pointe, der er relevant i forhold til den dramapædagogiske tilgang, for det er netop denne kobling mellem krop, stemme og tekst, der er i højsædet med denne tilgang (Kirk & Krøgholt, 2018). Man kan herudfra således argumentere for, at særligt dramaøvelser kan være hensigtsmæssige at anvende i forhold til indlæringen af chunks og dermed også ordforråd, hvilket på sigt måske vil kunne få eleverne til at føle sig mere kompetente til at tale tysk og dermed – ifølge Klinges teori om de psykologiske behov (Klinge, 2021) – også få til dem til at føle sig trygge ved det.

Når det er sagt, overvejer jeg, om det i realiteten er elevernes begrænsede ordforråd, som er den mest afgørende faktor for, om de deltager mundtligt eller ej. Med andre ord overvejer jeg, om elevernes utryghed ved at fejle og ikke mindst usikkerheden om, hvad læreren og deres klassekammerater synes, om det de siger på tysk, spiller en lige så stor rolle i utrygheden ved mundtlig deltagelse, og om "et begrænset ordforråd" fra elevernes synspunkt er et mere velbegrundet argument for ikke at deltage i undervisningen, men at det egentligt ikke er ordforrådet, som i realiteten udgør den største utryghedsskabende faktor. Denne overvejelse gør jeg mig bl.a. ud fra interviewet med efterskolelæreren, som siger: "Det er ikke så besværligt for dem [eleverne], som de egentlig forestiller sig" (bilag 3). Denne udtalelse kan også bakkes op af en pointe fra den italienske sprogforsker, Sylvia Fischers videnskabelige artikel om "Sprechmotivation og Sprechangst" (2005). Hun pointerer nemlig med afsæt i det kvalitative forskningsprojekt "Speaking ability and willingness of Italian students in GFL" [German as a foreign language], at elever med tysk som fremmedsprog ofte bruger et begrænset ordforråd og grammatisk viden som en undskyldning for deres mangel på mundtlig deltagelse, men at der ofte ligger helt andre årsager til grund.

Derfor vurderer jeg, at det er relevant at fokusere på, på hvilke andre måder – udover at styrke elevernes sprogtilegnelse og ordforråd – dramapædagogikken som tilgang kan understøtte elevernes tryghed ved at tale tysk.

6.3.1 Det er trygt at fejle – men som en anden

I praktikperioden skulle eleverne som tidligere nævnt fremvise en dramatisering af enten Rotkäppchen eller Aschenputtel. Eleverne fik derfor to lektioner til at øve på deres dramatiseringer i grupper. Under disse to lektioner gik jeg på skift rundt til hver gruppe og observerede og kom med input, hvis eleverne efterspurgte det. Her oplevede jeg for det første, at eleverne talte tysk, også selvom jeg som lærer var til stede i rummet. For det andet observerede jeg, at eleverne virkede til at fokusere på, hvordan de bedst muligt kunne formidle handlingen i eventyret, fremfor om det, de sagde, var fuldstændigt korrekt ift. for eksempel den sproglige struktur og udtale. Som tidligere anført indebærer en dramapædagogisk tilgang også, at man har en legende tilgang, og derudover at det er handlingen og konflikten, der er i fokus, når man dramatiserer (Wellejus & Agger, 2006).

Ud fra ovenstående praksiseksempel og Wellejus' og Aggers teori udleder jeg, at elever ifm. en sådan dramaøvelse, hvor der gennem leg og drama er fokus på formidling og at spille en rolle, kan opleve at glemme utrygheden ved at være i en situation, hvor de potentielt kan lave fejl.

I interviewet med efterskolelæreren indikeres det også, at øvelser med en legende tilgang, hvori der ikke er et eksplicit fokus på at tale tysk, får eleverne til at være mere mundtligt deltagende:

Jeg oplever lige så snart, at der er en leg eller en øvelse indover, så fortaber de sig. [...] Så oplever jeg, at de taler mest. [...] Og så glemmer de egentlig, at de ikke kan lide det. Eller at det er svært. Så hører jeg dem tale tysk (bilag 3).

Når elever gennem en dramaøvelse skal formidle en historie ved at spille en fiktiv rolle, er de til stede både i virkeligheden og fiktionens verden. Når dette sker, er der tale om en "æstetisk fordobling" (Kirk & Krøgholt, 2018). Netop dette dramapædagogiske greb om at anvende fiktionen i samspil med virkeligheden kan man argumentere for er en åbning ind til en verden, hvor det er okay at fejle eller se dum ud. Dette advokerer tidligere skuespiller og dramapædagog Torunn Kjølner også for: "At erklære, at man træder ind i et fiktivt rum, og der spiller en anden end sig selv, er det sikkerhedsnet, der giver deltagerne mulighed for at opleve noget på egen krop, som man ellers kun kan tænke sig til" (Kjølner, 2006, s. 147).

Jeg tolker ud fra ovenstående citat, at dramapædagogikkens tilgang, hvori eleverne kan øve sig i at spille en rolle, kan være et værktøj, som elever kan anvende til at distancere sig fra den utrygge situation, som det er at fremlægge foran hele klassen.

6.3.2 Relationer styrkes gennem dramapædagogikken

Dramapædagogikken synes således at kunne skabe et rum, hvori det kan være trygt at fejle, og hvori hvert individ kan udvikle sig ved at kunne iagttage sig selv udefra gennem den æstetiske fordobling. Desuden kan dramaøvelser gennem arbejdet med kroppen medvirke til, at eleverne husker chunks og ord bedre. Derudover påpeger forskning, at dramapædagogikken kan styrke menneskets sociale kompetencer. Dette synspunkt finder jeg yderst relevant at udfolde, idet jeg i det forstående har fået øje på, at usikre relationer kan påvirke trygheden ved mundtlig deltagelse.

I min undervisning af både 8.- og 9.-klasseseleverne satte den såkaldte "tømmerflådeøvelse" rammen for flere af øvelserne. Tømmerflådeøvelsen foregår ved, at eleverne skal gå rundt mellem hinanden og forestille sig, at gulvet er en tømmerflåde, som ikke må kæntré, og derfor er eleverne hele tiden nødt til at være bevidste om, hvor de andre elever befinder sig i rummet, så tømmerflåden konstant er i balance (Kirk & Krøgholt, 2018). Jeg brugte øvelsen til i samarbejde med eleverne at udvikle på, hvilken gangart eventyrkaraktererne skulle have, og til at finde ud af, hvordan deres stemme lød.

I forbindelse med min undervisning af 9.-klasseseleverne fik jeg af tyskholdets lærer at vide, at særligt én af eleverne havde stor indflydelse på resten af klassens deltagelse i undervisningens øvelser. Hvis den pågældende elev deltog, ville resten af klassen ofte følge trop, og ligeledes hvis eleven valgte ikke at deltage. Jeg blev derfor overrasket over, at eleverne deltog i tømmerflådeøvelsen, selvom den pågældende elev i løbet af øvelsen satte sig ned og senere gik ud af klasselokalet – og, at eleven kom tilbage til timen igen. Ud fra denne observation finder jeg det relevant at citere Kirk og Krøgholt:

I teaterinstitutionen er de sædvanlige hierarkier som regel skiftet ud. Deltagerne får derfor ofte nye blikke på sig selv og hinanden, og læreren får nye blikke på deltageren, for gennem teatrets dobbelte blik på verden kan man både lære noget om sig selv og om den 'andethed', der ligger uden for én selv (Kirk & Krøgholt, 2018, s. 159).

I forlængelse af dette citat overvejer jeg, om tømmerflådeøvelsen netop var med til at nedbryde et hierarki blandt eleverne på dette tyskhold, og derudover ændredes – som citatet også påpeger – mit blik på den pågældende elev i løbet af timen.

Jeg erkender, at der selvfølgelig kan være mange årsager til, at de andre elever deltog, selvom eleven gik ud af klasseværelset, og at det er meget at forvente, at en for eleverne ukendt lærer på blot én dobbeltlektion skulle kunne have ændret tyskholdets hierarki, fordi elevernes relation til mig som lærer og til hinanden skulle være blevet styrket via dramaøvelserne.

Men ifølge DICE-undersøgelsen, som er et internationalt EU-støttet forskningsprojekt fra 2010 med næsten fem tusind medvirkende udskolings elever, viser, at dramaøvelser i undervisningen – over tid selvfølgelig – kan have denne effekt. Undersøgelsen undersøgte nemlig, om dramaundervisning

i undervisningen havde indflydelse på elevernes "Lisabon-nøglekompetencer", hvoraf én af dem er den "interpersonelle, multikulturelle, sociale og medborgerlige kompetence". I undersøgelsen her var resultatet, at elever, som jævnligt deltager i dramaaktiviteter, får stærkere sociale kompetencer, samt at eleverne bliver mere empatiske og tolerante og er bedre til at løse problemer, fordi de er i stand til at skifte perspektiv (Education, I. D., 2010).

Man kan således argumentere for, at man som tysklærer kan understøtte elevernes tryghed ved mundtlig deltagelse i tysk ved at inddrage en dramapædagogisk tilgang, da denne over tid kan være med til at styrke elevens evne til at indgå positivt i relationer til læreren og hinanden.

7. Handleperspektiver

I interviewet med de to 9.-klasseselever spurgte jeg dem, hvordan de havde det med at lave nogle dramaøvelser, hvori man måske godt kunne komme til at se mærkelig eller sjov ud, hvortil den ene elev svarede: "Hvis man ligesom er tryk med dem, man gør det med, så er det lidt nemmere, og så bliver det bare sjovt, og så griner man lidt af det" (bilag 2). Med dette citat peger eleven på noget helt centralt i forhold til dramaundervisning: "Den mest grundlæggende betingelse for, at læring og udfoldelse kan finde sted i en dramasal, er deltagernes tryghed" (Kirk & Krøgholt, 2018, s. 47). Med dette citat påpeges et vilkår for dramaundervisningen, hvilket samtidig åbner op for et paradoks, for hvordan kan en tysklærer lave dramaundervisning med sine elever med formålet om at øge trygheden ved mundtlig deltagelse, hvis det er en forudsætning, at eleverne skal være helt trygge for at kunne udfolde sig og deltage i denne dramaundervisning?

Med øje for dette paradoks vil jeg i næste afsnit komme med perspektiver på, hvad en tysklærer kan have fokus på, når der arbejdes ud fra en dramapædagogisk tilgang, og hvis der arbejdes med et tyskhold, hvor eleverne ikke som udgangspunkt føler sig trygge ved undervisning med denne tilgang.

7.1 Husk fiktionskontrakten!

For at skabe mest mulig tryghed ved at indgå i en dramaundervisningssituation gjorde Ida Krøgholt det i interviewet klart, at det er afgørende, at læreren sørger for at lave en fiktionskontrakt med sine elever:

Så det handler om at ligesom få konsolideret rummet og få skabt en form for tryghed og tilid i det rum, man er i sammen. Og få skabt sådan en kontrakt med hinanden om, at i det her rum, der arbejder vi sådan og sådan. Ellers er det svært (bilag 5).

Efterfølgende understreger Krøgholt, at hvis ikke man som lærer laver en sådan kontrakt med sine elever, "så kommer det til at skride" (bilag 5). En fiktionskontrakt skal forstås som en aftale mellem lærer og elever, som skaber en ramme for, hvordan vi er sammen i drama- og dermed fiktionsrummet. Først og fremmest er det, ligesom Wellejus og Agger pointerer, essentielt, at eleverne forstår koden "leg", pointerer Krøgholt, og derudover kan det være en god ide at introducere nogle rituelle former og handlinger i rummet, som kan skabe genkendelighed og tryghed. Det kunne for eksempel være, at man altid i dramarummet starter og slutter i en rundkreds, hvor læreren sender et håndtryk rundt i kredsen. Desuden nævner Krøgholt, at læreren med fordel kan "iscenesætte rummet atmosfærisk", hvilket kan gøres med lys, lyd, tæpper eller ved at mørklægge rummet (bilag 5). Dette vil, siger Krøgholt, "åbne til en form for 'andethedsrum' [...] så man får den fornemmelse af, at nu træder vi ind i en 'andethed', og på den måde får man etableret kontrakten gennem den måde, man sætter rummet på" (bilag 5).

7.2 Drama *for* eller *med* et publikum

Med dette projekt har jeg fået øje på, – måske ikke overraskende – at jo flere tilhørere og tilskuere eleverne skal være mundtlige overfor, desto større utryghed oplever eleverne. Derfor er det relevant, at læreren er bevidst om, at selvom man kan tænke, at publikum hænger uløseligt sammen med drama og teater, så behøver der i dramaundervisningen ikke nødvendigvis være udelukkende beskuende publikum. Læreren kan lade sig inspirere af Janek Szatkowski, som er lektor emeritus ved Institut for Kommunikation og Kultur - Dramaturgi ved Aarhus Universitet. Ifølge ham kan teater nemlig foregå både *for* og *med* et publikum (Szatkowski, 2006). Hvis elever skal vise noget for hinanden i klassen, kan de elever, som udgør publikum, med fordel inddrages f.eks. ved at have indflydelse på den handling, der tager sig ud på scenen. På denne måde får læreren eleverne til at samarbejde om og fokusere på at drive handlingen fremad fremfor at lægge fokus på, hvad publikum synes om det, der blev vist på scenen.

Ved at alle eleverne er fælles om at påvirke handlingen, kan man argumentere for, at eleverne får styrket deres evne til at lytte med hele kroppen og lytte empatisk (Penne & Hertzberg, u.å.), idet eleverne er nødt til at lægge mærke til, hvordan dem på scenen bruger deres stemme, krop og øjenkontakt til at formidle handlingen, samtidig med at publikum er nødt til at lytte åbent og velvilligt for at kunne genskabe eller bygge videre på handlingen. Når velvilligheden fornemmes af dem på scenen, kan man med Penne og Hertzbergs teori argumentere for, at eleverne vil komme til at føle sig mere trygge ved at stille sig op foran hele klassen, fordi disse lytteformer har en positiv effekt på de mundtligt deltagende (Penne & Hertzberg, u.å.).

7.3 Læreren skal være bevidst om sin "rolle"

Sidst men ikke mindst er det væsentligt, at læreren er bekendt med og selv er blevet undervist i forskellige måder at facilitere dramaøvelser på, og ikke mindst at læreren har kendskab til drama-faglige metoder og teknikker (Kirk & Krøgholt, 2018). Som nævnt ovenfor er der som oftest brug for, at dramalæreren står på sidelinjen, men alligevel mener Krøgholt, at den dramapædagogiske tilgang er mest givende, hvis læreren har en 'dobbeltfaglighed', så hun også selv til tider er med i dramaøvelserne (bilag 5). Krøgholt pointerer i forlængelse heraf, at læreren nemlig kan skabe tryk-
hed i rummet og styrke relationerne til sine elever samt elevernes indbyrdes relationer, hvis læ-
ren både evner at sidecoache og kan spille en rolle og således gå forrest i dramaøvelserne (bilag 5).
Dog er det vigtigt, at læreren har en god fornemmelse for, hvornår det er mest hensigtsmæssig at
tage gulvet, og hvornår hun skal trække sig tilbage og for eksempel 'sidecoache' eller blot obser-
vere (bilag 5).

8. Diskussion – hvorfor er trykthed vigtig i en præstationskultur?

I dette bachelorprojekt begyndte jeg med at definere min forståelse af trykthed og begrunde, hvor-
for jeg finder det relevant at undersøge netop trykthed som fænomen i forhold til mundtlig delta-
gelse i tysk. Som læser af mit projekt kunne man måske undre sig over, hvorfor jeg ikke har valgt at
undersøge "mod på mundtlig deltagelse" i stedet for, hvilket er en kombination af ord, man oftere
har hørt eller læst.

Man kunne fristes til at stille sig kritisk overfor mit valg af undersøgelsesfelt, for hvorfor er det ikke
hensigtsmæssigt, at det er mod, der hovedsageligt skal til for at skulle kunne deltage mundtligt i

tysk? Det er det også i nogle henseender – dem vender jeg tilbage til. Her finder jeg det relevant igen at henvise til Poders forståelse af, hvad en modig handling er: ”Folk handler modigt, fordi de overvinder deres frygt for at handle med øje for noget, som er vigtigere end frygten” (Poder, 2015, s. 288). Hvis man følger denne tankegang, vil det sige, at for at lære tysk, skal eleverne synes, at det at blive bedre til at tale tysk er vigtigere end den frygt, de har, som ifølge min analyse er deres frygt for at fejle.

Ser man på resultaterne fra min spørgeskemaundersøgelse, virker det *ikke* til, at eleverne synes, at det at lære at tale tysk er så vigtigt, at de synes, det er værd at risikere at komme til at fejle. For som nævnt svarede knap halvdelen af eleverne, at de ikke deltager mundtligt, når de føler sig utrygge. Men hvad er det mon, der er så vigtigt for eleverne, at de ikke er villige til at deltage mundtligt? Ifølge min analyse kan man argumentere for, at eleverne finder det vigtigt at leve op til præstationskulturens krav og vilkår, som ifølge Petersen og Krogh f.eks. kan være at opnå gode karakterer, social status blandt vennerne, et flot ydre og mange likes på sociale medier (2021). Hvis man skal opnå alt det, synes der ikke at være plads og råd til at fejle og dermed afsløre sine begrænsninger. Netop det ikke at ville afsløre sine begrænsninger er som nævnt et træk ved det fastlåste mindset (Kortnum, Nielsen, & Videsen, 2016), og som min analyse lægger op til, kan det diskuteres, om elever med dette fastlåste mindset måske kommer til at spænde ben for sig selv i forsøget på at præstere. For det er netop – ligesom intersprogsteorien siger – ved at eksperimentere med sproget og tillade sig selv at fejle, at man kan udvikle sine mundtlige sprogfærdigheder. Hvis man skal nå til en erkendelse af, at det ikke er en falliterklæring at begå fejl, så er man nødt til at åbne sit mindset og dermed udvikle det, og det er måske netop i den forbindelse, at dramapædagogikken kan anvendes i tyskundervisningen. For som jeg har udledt i løbet af opgaven, giver dramarummet eleverne mulighed for at anskue sig selv gennem en æstetisk fordobling og herigennem lægge afstand til sig selv og til sin egen frygt for at fejle. Man kan argumentere for, at der i dramarummet skabes tryghed via de fælles aftalte ”spilleregler”, som er udformet i en fiktionskontrakt, og som kan gøre det trygt at være mundtlig deltagende i tysk.

Når det så er sagt, kan vi ikke altid forvente, at der altid er tryghed til stede, når vi skal være mundtlige. F.eks. når man skal fremlægge foran hele klassen, eller man er til en mundtlig prøve, er det naturligt, at man er nervøs og skal udvide mod, for skolen er, om man vil det eller ej, et sted,

hvor der er fokus på at præstere. Men jeg er af den opfattelse, at trygheden er nødt til at være til stede i dagligdagen som fundamentet for læringsmiljøet.

Særligt når man arbejder med udskolingselever, som dette bachelorprojekt tager udgangspunkt i, opstår der et paradoks, som kan udfordre trygheden. Paradokset består i, at læreren skal sørge for at skabe tryghed ved mundtlig deltagelse, samtidig med at hun skal vurdere eleverne og give dem karakterer for deres præstation. Dette paradoks vil jeg uddybe til den mundtlige eksamen.

9. Konklusion

I mit bachelorprojekt har jeg undersøgt, hvordan mundtlig deltagelse i tyskundervisningen opleves hos udskolingselever, og hvilke tiltag tysklærere gør for at imødekomme eventuelle udfordringer i den forbindelse, samt om en dramapædagogisk tilgang kan understøtte elevernes tryghed ved mundtlig deltagelse på tysk.

På baggrund af mine empiriske undersøgelser kan jeg konkludere, at udskolingselever generelt er utrygge ved at tale tysk. Ud af de fire sprogfærdigheder er det den mundtlige færdighed, som skaber mest utryghed i tyskundervisningen. Ifølge eleverne er de hovedsageligt utrygge, fordi de synes, de har et utilstrækkeligt ordforråd, og flere vælger helt at undlade at deltage, når de føler sig utrygge. Dette er paradoksalt, idet man for at kunne lære at tale tysk er nødt til at prøve sig frem, og dermed vil man unægteligt komme til at fejle, og det er det, eleverne er utrygge ved. Utrygheden ved at fejle bunder ifølge min analyse hovedsageligt i to tendenser. Første tendens er, at eleverne synes at have et fastlåst mindset, fordi de undlader at sige noget, selv om de bekymrede for, at deres ordforråd er for lille. Men dette mindset er måske ikke selvvalgt. Måske er det noget, de ufrivilligt har tilegnet sig i et forsøg på at beskytte sig selv og leve op til præstationskulturens mantra om, at man skal præstere – og den gode præstation er ifølge dette mantra fejlfri. Den anden tendens er, at eleverne er utrygge ved at fejle overfor deres klassekammeraterne og læreren, fordi de er nervøse for, hvordan disse vil reagere.

Denne tendens virker lærerne til at være bevidste om, og for at få eleverne til at tale mere tysk lægger de derfor vægt på at have positive forventninger til deres elever. De roser dem og sætter sig selv i spil for at få eleverne til at føle sig trygge i at deltage mundtligt. Derudover oplever lærerne,

at eleverne får talt mest tysk, når fokus netop ikke er på at tale, men f.eks. på løsning af en fælles opgave og evt. gennem en legende tilgang.

Dramapædagogikken kan af flere årsager være en hensigtsmæssig tilgang at have for at understøtte elevernes tryghed ved mundtlig deltagelse. For det første kan tilgangen imødekomme elevernes bekymring om ikke at have et tilstrækkeligt ordforråd, fordi der arbejdes med krop og stemme, og når disse sammenkobles med teksten, så huskes det bedre. For det andet kan dramapædagogikkens tilgang være med til at skabe et rum for leg med fiktive roller, hvori eleverne får mulighed for at se sig selv gennem dramaøvelsernes æstetiske fordobling. Her kan det være tryggere at lave fejl, fordi man ikke er sig selv, og fordi man er beskyttet af fiktionens sikkerhedsnet. I dramaet er der således et rum, hvor eleverne kan øve sig i at tilegne sig et udviklende mindset, som tillader dem at eksperimentere og lave fejl. Det er dog ikke kun den enkeltes tryghed ved at fejle, der er i fokus, når man arbejder med en dramapædagogisk tilgang. For når eleverne er fælles om en dramaøvelse, kan der opstå nye og stærkere hierarkier og dermed tryggere relationer både indbyrdes blandt eleverne, men også mellem læreren og eleverne.

Men for at tysklæreren skal kunne opnå at understøtte elevernes tryghed ved mundtlig deltagelse, kræver det først og fremmest, at læreren skal være bekendt med tilgangen, og at hun ud fra situationerne i undervisningen vurderer, hvordan elevernes deltagelse kan faciliteres bedst mulig.

Når jeg efter sommerferien skal til at undervise udskolings elever i tysk, vil det være en af mine vigtigste opgaver at skabe tryghed ved mundtlig deltagelse bl.a. med dramaøvelser, så eleverne kan "få tillid til egne evner og lyst til at beskæftige sig med det tyske sprog" (UVM, 2019, s. 7).

10. Bibliografi

- Bak, C. K. (2017). Kapitel 2 - Kvalitative interviews som metode i pædagog- og læreruddannelsen. I T. T. Engsig, *Empiriske undersøgelser og metodiske greb - Grundbog til de pædagogiske professionsuddannelser* (s. 47-74). Hans Reitzels Forlag.
- Bjerre, M., & Ladegaard, U. (2007). 1. Den historiske udvikling: Tre forskellige syn på sprogtilegnelse. I M. Bjerre, & U. Ladegaard, *Veje til nyt sprog - teorier om sprogtilegnelse* (s. 22-35). Forfatterne og Dansk lærerforeningens Forlag.
- Canger, T., & Aagaard Kaas, L. (2016). Introduktion til didaktik. I T. Canger, & L. Aagaard Kaas, *Praktikbogen* (s. 21). København: Hans Reitzels Forlag.
- Den danske ordbog. (u.d.). *ordnet.dk*. Hentet fra Den danske ordbog - moderne dansk sprog: <https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=tryghed>
- Education, I. D. (2010). *DICE-terningen er kastet - Forskningsresultater og anbefalinger for drama og teater i undervisning, kort versjon*. DICE Consortium.
- Engsig, T. T. (2017). Kapitel 6 Komplekse pædagogiske problemstillinger og mixed methods-forskning. I T. T. Engsig, *Empiriske undersøgelser og metodiske greb - Grundbog til de pædagogiske professionsuddannelser* (s. 161-182). forfatterne og Hans Reitzels Forlag.
- Fischer, S. (2005). *Sprechmotivation und Sprechangst im DaF-Unterricht*. Modena: GLF - German as foreign language.
- Haugsted, M. T. (1999). Kapitel 3: "Teater og drama som læringsfelt i danskfaget" - Kommunikation og erkendelse. I M. T. Haugsted, *Handlende mundtlighed - Mundtlig metode og æstetiske læreprocesser* (s. 151-180). København: Reproduktionsafdelingen Danmarks lærerhøjskole.
- Kirk, H., & Krøgholt, I. (2018). *Fagdidaktik i teater og drama*. Forfatterne og Frydenlund.
- Kjølner, T. (2006). At spille en rolle - perspektiver på teaterroller og sociale roller. I K. Sandvik, & A. M. Waade, *Rollespil - i æstetisk, pædagogisk og kulturelt perspektiv* (s. 133-149). Forfatterne og Aarhus Universitetsforlag.
- Klinge, L. (2021). *Relationskompetence*. Aarhus: Louise Klinge og Aarhus Universitetsforlag.
- Kortnum, A. A., Nielsen, J. A., & Videsen, P. V. (2016). *Mindsetbaseret undervisning - fra præstationskultur til læringskultur*. Forfatterne og Dansk Psykologisk Forlag.

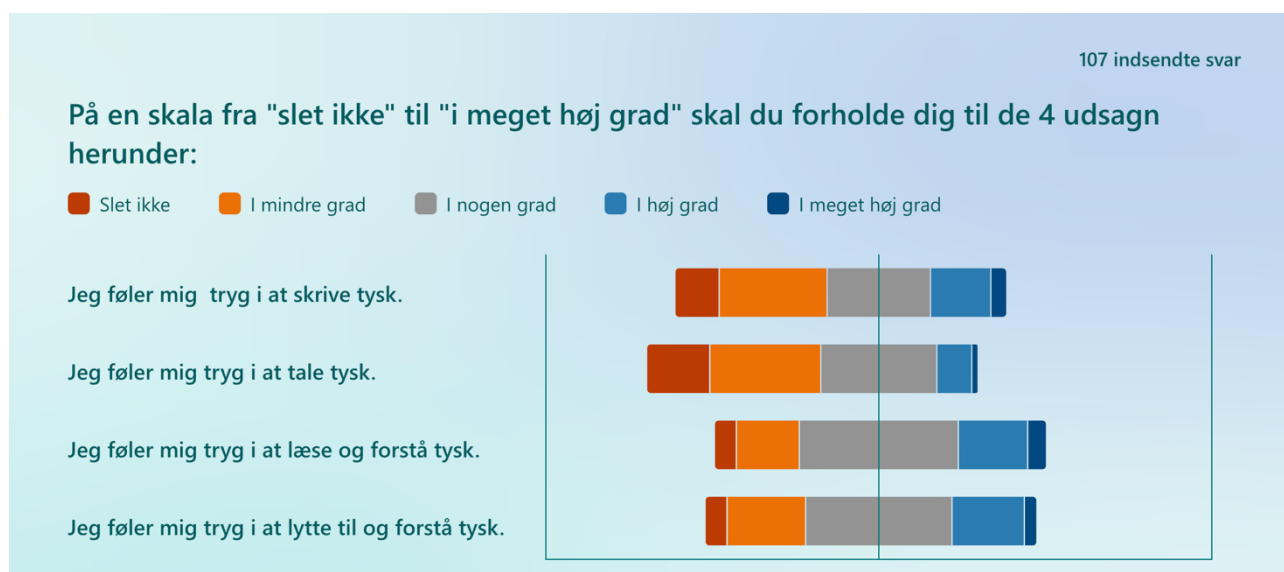
- Kroemer, S., & Hantschel, H.-J. (2016). Sprechen. I M. Brinitzer, H.-J. Hantschel, S. Kroemer, M. Möller-Frorath, & L. Ros, *DaF unterricht - Basiswissen Didaktik - Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (s. 12-23). Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). 2. Karakteristik af kvalitative forskningsinterviews . I S. Kvale, & S. Brinkmann, *Interview - Det kvalitative forskningsinterview som håndværk* (s. 45-74). København: Hans Reitzels Forlag .
- Lund, S. B., Jacobsen, A. S., Andersen, M. S., & Kjærgaard, H. W. (2014). *Pixi: Elevperspektiver på fremmedsprog fra grundskole til gymnasium – En motivations- og barriereanalyse*. Det Nationale Center for Fremmedsprog.
- Penne, S., & Hertzberg, F. (u.å.). 5. Med fokus på at lytte. I S. Penne, & F. Hertzberg, *Mundtlige tekster i klasserummet* (s. 75-82). Dansk lærerforeningens forlag.
- Petersen, A., & Krogh, S. C. (2021). *Præstationskultur*. Aarhus: Forfatterne og Aarhus Universitetsforlag.
- Pjengaard, S. (2019). Hvordan skriver du et metodeafsnit til dit bachelorprojekt? I J. Boing, L. H. Hansen, F. Høyrup, A. E. Krenzen, J. Madsen, N. Mølgaard, & S. Pjengaard, *En håndbog - bachelorprojektet i læreruddannelsen* (s. 61-80). København: Hans Reitzels Forlag.
- Poder, P. (2015). Mod - satsninger i mange former på trods af frygt og risici. I I. G. Bo, & M. H. Jacobsen, *Hverdagslivets følelser - tilstande, relationer, kulturer* (s. 281-292). Forfatterne og Hans Reitzels Forlag.
- Reimer, D., & Sortkær, B. (2017). Spørgeskemaundersøgelsen og kvantitative metoder. I T. T. Engsig, *Empiriske undersøgelser og metodiske greb - Grundbog til de pædagogiske professionsuddannelser* (s. 135-160). Hans Reitzels Forlag.
- Szatkowski, J. (2006). Rollespillets udfordringer - udfordring til rollespillet - elementer af den interaktive dramaturgi. I K. Sandvik, & A. M. Waade, *Rollespil - i æstetisk, pædagogisk og kulturelt perspektiv* (s. 150-160). Forfatterne og Aarhus Universitetsforlag .
- Uddannelsesstatistik. (2023). *9. klasse: Karaktergennemsnit i Tysk 2. fremmedsprog 2022/2023*. Hentet fra Karakterer: <https://uddannelsesstatistik.dk/Pages/Topics/13.aspx>
- UVM. (2019). *Faghæfte - Fælles Mål, læseplan og vejledning*. Hentet fra Emu - Danmarks læringsportal: <https://emu.dk/grundskole/tysk/faghaefte-faelles-maal-laeseplan-og-vejledning>

von Holst-Pedersen, J. (2016). At lære sprog gennem chunks, leg og bevægelse. I A. S. Gregersen, P. Daryai-Hansen, J. von Holst-Pedersen, & S. K. Jacobsen, *Tidlig sprogstart i skolen* (s. 67-82). Samfundslitteratur.

Wellejus, A., & Agger, A. (2006). Lyst, leg og læring. I K. Sandvik, & A. M. Waade, *Rollespil - i æstetisk, pædagogisk og kulturelt perspektiv*. Forfatterne og Aarhus Universitetsforlag.

11. Bilag

Bilag 1 – Spørgeskemaundersøgelsen



107 indsendte svar

På en skala fra "slet ikke" til "i meget høj grad" skal du forholde dig til de 15 udsagn herunder:

■ Slet ikke ■ I mindre grad ■ I nogen grad ■ I høj grad ■ I meget høj grad

Jeg føler mig tryk, når jeg alene skal fremlægge foran hele klassen på tysk.



Jeg føler mig tryk, når jeg siger noget på tysk, som jeg ikke har skrevet ned først.



Jeg føler mig tryk, når jeg sammen med en gruppe skal fremlægge foran en mindre...



107 indsendte svar

Hvis jeg føler mig utryk, når jeg skal deltage mundtligt i tysktimerne, så reagerer jeg oftest på følgende måde: (Hvis du vælger "andet", må du meget gerne skrive en uddybe...

46%

Jeg lader helt være med at deltage mundtligt.

41%

Jeg deltager mundtligt alligevel, selvom jeg føler mig utryk.

12%

..

107 indsendte svar

Hvis jeg føler mig utryk, når jeg skal være mundtligt i tysktimerne, er det ofte, fordi: (Her kan du sætte flere krydser.) (Hvis du vælger "andet", må du meget gerne skrive en...

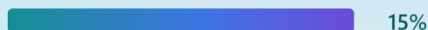
...jeg synes, det er pinligt, at lave fejl, når jeg skal tale tysk.



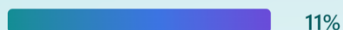
...jeg er nervøs for at det, jeg siger, trækker min karakter ned.



...jeg føler mig dårlig til at tale tysk.



...jeg kun vil sige noget, hvis jeg er sikker på, at det er fuldstændig fejlfrit.





Bilag 2 – Uddrag fra interviewet med eleverne

I: Kan I bedst lide at arbejde skriftligt eller mundtligt?

Hvad føler I er sådan bedst tilpas, I er mest trygge i?

E2: Måske skriftligt.

E1: Skriftligt. Men hvis det er noget sjovt, mundtligt. Så er det mundtligt, men det er mest trygt er at arbejde skriftligt.

I: Okay. Hvorfor er det mest trygt at arbejde skriftligt, tror I?

E1: Jeg tror også, at man ikke kan lave en talefejl i at være sådan. Det der sådan, hvad skal jeg sige nu?

Man kan bare lige gå ind på en ordbog og være sådan, hvad skal jeg nu skrive.

Jo, det kan du jo godt, når du snakker, men så skal man have pause i det eller sådan noget.

[...]

I: Og har I det, hvordan har I det generelt i jeres klasse sådan, eller i hvert fald med tyskholdet?

E1: Meget fint. Meget fint. Jeg synes, det er nogle gode mennesker, der har en tysk. Det er meget hyggeligt. [...]

I: Ja. Hvordan har I det så med at lave sådan nogle dramaøvelser, som I har lavet i dag, hvor man får sagt en masse på tysk, men som så er skrevet ned?

E1: Jeg synes også, det var sjovt. Ja. Sådan, det man ikke selv skal finde på, det har jeg godt lide, men det med, at det står der, og så skal man bare sige det, der står. Og så får man jo øvet det mundtlige uden, og man lægger mærke til, at man øver det.

I: Hvad med sådan nogle øvelser, hvor man skal sætte sig selv i en lidt kikset, altså man skal være sådan lidt kikset, lidt grim, måske, i de her dramaøvelser. Hvordan har I det med det?

Det kan godt være sådan lidt underligt, men det er okay, for I alle gør det nu ligesom, så det er sådan lidt, ja.

Og man er ligesom tryk med dem, man gør det med, og så er det lidt nemmere, og så bliver det bare sjovt, og så griner man lidt af det.[...]

I: [...] Hvad for en undervisning synes I er god til, at I bare får lyst til at tale og tale og tale på tysk? Sådan noget som det her. Fordi jeg er sådan... Når man bare bliver stillet et spørgsmål på klassen eller sådan noget, så er man sådan; Ej, så er der lige sådan en godt anden, der kan svare noget, der er bedre.

Men sådan noget ... Når man sådan står [i dramaøvelser], så bliver man sådan ... Man bliver nødt til at sige noget. Men man lægger ikke mærke til det sådan ... Man bliver nødt til det. Man gør det bare ligesom.

Bilag 3 – Uddrag fra interviewet med efterskolelæreren

I: Oplever du udfordringer i forhold til at få dine elever til at deltage i mundtlige timerne?

[...] **Og så oplever jeg også, jo mere du stiliserer dem og hjælper dem, jo mere mod får de på det. Og de faktisk rigtig gerne vil tale. Men de har brug for lidt hjælp og tryghed, for at de kaster sig ud i det.**

Og det skal gerne være i nogle rammer, de kan være i. Ikke som læreren kan være i, men som eleverne kan være i. Ja. Jeg har gået meget op i at få dem til at tale på lidt på... ja hvor godt for dem.

[...]

I: Men så på efterskolen. Plejer du så at starte med at spørge eleverne: hvad er vores forventninger til det her år? Og hvordan lærer I bedst?

Jeg starter selvfølgelig med, at vi lærer hinanden at kende - sådan med navne.

[...] **Så tager jeg den der snak med dem. [...] Så tager vi snakken. Og så spørger jeg simpelthen også ind til, hvad de godt kunne tænke sig i pensummet. [...] Og så laver jeg også altid en walk and talk, hvor jeg snakker med hver enkelt elev om, hvordan de lærer bedst. [...]**

I: Hvilke konkrete didaktiske tiltag gør du, for at få dine elever til at være mere mundtlige?

Ja, altså jeg bruger stilladsering meget. Og det her med ikke at være monologisk, men dialogisk. Altså jeg har meget fokus på, at det ikke er mig, der skal tale det. Det er lettere sagt end gjort.

[...]

Så hvis man ikke er godt forberedt i tysk, så får de ikke så meget ud af det. Hvis jeg kan give dem nogle samtaleøvelser, der er stilladseret, så får jeg dem til at snakke altid. Det er altid en succes.

I: Hvad kan det for eksempel være for en øvelse?

Det kan være de her quiz og byt øvelser. CL-øvelser for eksempel, hvor de skal stille hinanden nogle spørgsmål og svare. Men der er jo noget at gå ud fra.

Altså det er en sætning, de kan starte med. Så kan de udbygge det. Det kan være vi går en walk and talk. Det kan være, de laver et lille oplæg. Og de skal på banen.

[...]

At de skal lære dem at udtrykke sig på mange forskellige måder - både frit, men også stilladset.

I: Jeg tænker på i hvilken setting - så at sige - synes du, at eleverne bedst kan lide at være mundtlige. Hvornår oplever du at de er mest mundtlige på tysk? Er det når de for eksempel skal fremlægge foran hele klassen. Eller er det to og to. Eller i grupper. Eller overfor dig alene.

Jeg oplever lige snart at der er en leg eller en øvelse indover, så fortaber de sig. De kan i hvert fald gøre det i den øvelse, og så snakker de tysk. [...] Så hvis de er optaget af det. Så oplever jeg at de taler mest. Men jeg oplever også det her med de små konkrete øvelser. Hvor jeg har givet dem noget. Så får de talt mest tysk. Ja. Og så glemmer de egentlig at de ikke kan lide det. Eller det er svært. Så hører jeg dem tale tysk. [...]

I: Er det fordi de synes det er pinligt at gøre det, at snakke tysk over for hinanden? Eller hvad tror du det kunne være?

Jamen altså dem, der er rigtig stærke. Hvis man minder dem om det. Hvis man går rundt og minder dem om det. Så kan de godt. Ja. Fordi det er jo også et sprog på vej. Og det skal man også minde dem om. [...]

I: Har du nogensinde lavet noget med det dramapædagogiske, og hvad har du gjort? Og hvad synes du om det?

Jeg er ikke uddannet inden for drama. Men jeg har selv lavet drama, da jeg var lille. Altså ung. Og selv har godt kunne lide det med at bruge drama som pædagogisk redskab. Og det har jeg altid gjort. [...]

Men altså om det havde været bedre at sidde og terpe. Det skal jeg ikke kunne sige dig.

I: Har du en oplevelse af at de elever som har svært ved at være mundtlige, har været mere på mundtligt i de her dramapædagogiske "settings"?

[...] Så tror jeg også lidt på. At hvis man roser dem. Og styrker deres selvforståelse. Det har jeg altid troet i tysk. Altså ikke skamroser slet ikke. Men når de så gør noget, uanset hvor lille det

måtte synes, så virkelig bemærker det. Og fortæller dem det gerne. Bare dem ikke foran hele klassen.

I: Tror du det er den gode. Den positive feedback der virker. Fordi. Det ofte er noget eleverne, stejler på eller er utrygge ved lige med tyskfaget.

Ja. Og jeg tror også de undervurderer, hvor stort et ordforråd de for eksempel har. Fordi det jo ligner meget... Det er transparente ord og sådan noget.

Så de egentlig har en rigtig god base. Det er de bare slet ikke klar over selv. Og at det egentlig ikke er så besværligt at lære nogle enkle vendinger, så kan du egentlig ret meget. Det er ikke så besværligt for dem, som de egentlig forestiller sig.

[...]

I: Det der med, at man for eksempel ikke er sig selv, og at det lige pludselig er en rolle, der taler, gør det det mere trygt for eleverne, så de får mere lyst til at sige noget på tysk.

Ja det tror jeg helt sikkert. [...]

Så det tror jeg bestemt. Det kan åbne op. For nogle elever. Men der er også nogle elever der er meget introverte. Meget lukkede. Og det har svært ved at slippe hæmningerne. De kan ikke lide sådan noget som dramapædagogik.

Bilag 4 – Uddrag fra interviewet med folkeskolelæreren

I: Har du oplevet udfordringer med mundtlighed med dine elever?

[...] Men når jeg har bedt dem om at besvare nogle spørgsmål. Så gør de det nærmest ved oplæsning.

Hvor jeg sådan har sagt til dem. Skriv nu bare nogle stikord. Altså skriv de svære ord ned. Og så laver du stillads omkring det. Og jeg plejer også at sige til dem. At for mig må det gerne være sådan noget. De nattergale tysk.

Så jeg vil helst ikke have færdigstøbte planer og manuskripter. Som man læser op.

Heller det der med at vi prøver at klare os. Og selvfølgelig må man gerne det. Men når de plejer at spørge hvorfor får jeg ikke 10. Så siger jeg det er, fordi at jeg skal se noget.

Ikke noget spontant tysk. Men at man så har skrevet kerneordene ud.

I: Så du sætter også dig selv i spil?

Ja. Det gør jeg. Godt nok meget.

Fordi man ikke har et fag, de føler sig gode til. Og som de prioriterer højt heller.

[...]

Men jeg skal bringe mig selv i spil. Hvis jeg vil have noget frem.

I: Det betyder meget for dig, det her med relationen til dem?

Ja. For at også gøre det interessant for dem.

I: Hvilke konkrete didaktiske tiltag bruger du for at få eleverne til at være mere mundtligt deltagende?

Ja, altså det er jo så det legende element. Jeg prøver virkelig på at nærmest sådan acceptere alt. Altså man kan ikke være for uforberedt. Jeg synes jo, at det er træls, hvis de ikke har lavet det, de skal.

[...]

Så det er lidt det lejende. Og så er det jo også meget vigtigt, at det bliver vant til de der FP9-prøver.

[...]

Og så synes jeg jo også, at jeg lider under den her, at der er stadig så mange ældre søskende. Der er nogen, der hele tiden påvirker deres holdning til det her sprog og fag. Men i virkeligheden, så kommer de jo pissegodt fra start.

I: Tror du, de tror, at det ikke kan betale sig at knokle, at det ligesom bare skulle komme til dem?

Ja, jeg tror, at vi har generationer. Altså vi har med en børnegruppe at gøre det, som ikke øver sig mere.

[...]

I: Mit sidste spørgsmål er, har du erfaringer med at bruge dramapædagogik? Du siger lidt om det legende også?

Ja. Jeg plejer at have det med på et eller andet tidspunkt i løbet af året. På alle årgange.

I 9. klasse synes jeg, at det var smart, fordi det er tit den måde, de kan huske teksten på. [...] Så det der med, at kroppen nogle gange husker teksten, så ja. Men det her er ikke sådan med succes. [...]

For sidste år opdagede jeg, at nogen var pissebange, når jeg dukkede op med frugtsalat.

[...]Men der var jo nogen, hvor jeg fik at vide, at de bare sad og rystede af frygt for, at de ikke fik en stol. Fordi så skulle de stå inde på midten.

[...]

Og den årgang, det var så nogle, hvor de havde haft enormt mange tysklærere. Så det kan også være det derfor. Det er heller ikke godt.

I: Hvorfor tror du ikke, at de kunne det? Hvad er det der ved f.eks. frugtsalat, der gør, at det er ubehageligt for dem? Hvad er din oplevelse?

Jamen, jeg tror jo, at man er bange for at miste kontrollen. [...]

Altså, de er heldigvis så cool, at de ikke siger nej til at ville deltage. Der er nogen, der gør det. De slet ikke vil deltage, men de fleste, de sådan tænker. Altså, det ser også mere noller ud, hvis jeg står og skaber mig. Og siger, så vil jeg ikke deltage. Altså, så krænkelssesparat skal man heller ikke være. Det tror jeg godt, de kan se.

Men... Jeg tror faktisk, det handlede også om det relationelle.

I: Var de utrygge ved hinanden i klassen, eller?

Jamen, det tror jeg faktisk også, de var lidt... Ja.

I: Eller i forhold til, at de ikke kendte dig, eller hvad mener du?

Ja, jeg tror ikke, de var rystet så godt sammen på en eller anden måde. På... Som hold. Ja.

I: Når de har det sådan, tror du så, at en dramapædagogisk tilgang er svært for eleverne at tage ind?

[...] i hverdagen tror jeg ikke, at der hele er tid til at gå så lang tid omkring den varme grød, som man gør ved dramaøvelser. Altså inden, at det faglige indhold kommer på. [...] Men så tænker jeg, at de får ikke nok igennem. Altså, der er ikke lige så mange ord. [...] Men omvendt, så tror jeg, at det sidder fast, det der gjorde.

Bilag 5 – Fagpersonsinterview med Ida Krøgholt

I: [...] Så derfor er mit spørgsmål til dig, at hvis der er en utryk stemning i klassen - uanset hvordan stemningen kommer sig af – tror du så at dramapædagogik kan være et ekstra utrygt didaktisk greb at bruge?

[...] Men det er klart, at der er et kaos-element i det fag, som kan gøre, at der netop er nogle mennesker, som ikke har det så godt med det. Der er også et kaos-element, som man er nødt til at forholde sig til som underviser, som man er nødt til netop at styre. Altså, man er nødt til at have en struktur.

Og hendes pointe, det var netop det her med at det afhænger meget af læreren. Og derfor så kan man ikke indføre den her faglighed, hvis lærerne ikke er blevet undervist i det.

Altså, hvis man kommer som uerfaren lærer, så kan man sige, så kan det, så vil det kunne have en negativ effekt. Og nemmere, selvfølgelig, ville det kunne køre af sporet. Og det er selvfølgelig fordi, der skal en professionalisering til.

[...]

Altså mange af dem havde en dobbeltfaglighed. Ja. Og det, kan man sige, var en styrke. [...]

I: Hvis man nu som lærer ikke er den store praktiker, men man er didaktiker, kan man så godt bruge en dramapædagogisk tilgang alligevel?

[...] Jamen jeg tror... altså der er jo forskellige positioner, man kan tage som dramapædagog i rummet. Man kan have en mere tilbage trukket rolle, hvor man i højere grad er sådan en sidecoacher, og man kan også have en mere medspillende og en der går ind og giver masser af energi inde i rummet. Det bedste i min optik er... at kunne begge dele. [...]

I: Mener du, at det er godt, hvis man som lærer selv viser, at man også selv tør at gøre sig sårbar?

Ja, det er klart at der ligger på den måde netop en form for relationel værdi eller en altså det at man netop selv er i relation til eleverne uden at man har annulleret hierarkiet mellem lærer og elever. Så ligger der alligevel netop en form for - hvad skal man sige - en fleksibilitet og man kan komme tæt på hinanden på en anden måde. Ja. Så det er klart at det er også noget, det man demonstrerer ved at tage gulvet.

Men selvfølgelig ikke for at spille eleverne ud. Altså man kan også forestille sig nogen der netop bliver så begejstret for deres eget spil, at de kommer til at spille eleverne ud af banen.

I: Så mener du, at drama pædagogik kan have en positiv effekt på det relationelle?

Ja det mener jeg bestemt, det kan. [...]

I: Tror du, det kan komme eleverne til gode i at turde gøre det [sige noget] selvom, at der er en klassekammerat som de ikke kan lide. Eller en lærer, som de synes er ubehagelig. Eller en anden situation der kan være utryk for dem?

Det er svært at gøre det i et rum der ikke er trygt. Så det handler om at ligesom få konsolideret rummet og få skabt en form for tryghed og tillid i det rum, man er i sammen. Og få skabt sådan en kontrakt med hinanden om, at i det her rum der arbejder vi sådan og sådan. Ellers er det svært. Ikke? [...]

I: Ja. I dramapædagogik øver man sig i at være en anden. Mener du, det kan komme elever til gavn at være god til at spille en anden? Kan man også blive mere tryk i... bedre til at spille sig selv ved at spille en anden?

[...] vi kan ikke være i det rum, hvis vi ikke forstår at vi er i koden 'leg'. [...] Og det er også derfor vi tit netop igen for ligesom at få rummet ind i den modus, så starter vi med en eller anden form for leg i rundkredsen eller i rummet, hvor vi ligesom får skiftet gear og får indført nogle andre måder at være sammen i rummet på. Og jeg tror det er utrolig vigtigt, når man arbejder som dramapædagog, hvordan man starter. Altså hvordan man åbner sit rum, og det kan man gøre på forskellige måder alt efter, hvad det er, man skal lave i rummet. Men man skal jo forføre nogen til at deltage, og hvis man skal forføre 7. 8. 9. 10. klassere til at være i det rum, så er det klart, at så skal der bruges nogle greb til at gøre det med.

Og man kan for eksempel forføre ved at iscenesætte rummet atmosfærisk med lys og tæpper og rekvisitter og måske mørklægge det og altså åbne til en form for andethedsrum - vil jeg kalde det - så man får den fornemmelse af, at nu træder vi ind i en andethed, og på den måde får man etableret kontrakten gennem den måde, man sætter rummet på. [...] Men det kan også være man sætter

en mere formel kontrakt, hvor man siger: inden vi går ind i det her rum, så er vi nødt til at aftale, at når vi er derinde, så gælder der det og det og det, og det er I nødt til at være med på.

I: Vil du forslå, at man laver den kontrakt indenfor eller udenfor rummet?

Ikke nødvendigvis. Man kan også gøre det inde i rummet. Altså der er mange måder at gøre det på, vil jeg sige. Men det er vigtigt, at man laver en eller anden form for kontrakt. Og hvis ikke man gør det, så kommer det nemt til at skride. Så der skal ligesom være noget, man også kan vende tilbage til. Og det er også godt at have nogle bestemte, nærmest sådan rituelle former, man bruger. Sådan nogle grundformer, som eleverne kender. For eksempel det med kredsen. Når vi står i kredsen, så står vi her og er på en eller anden måde sammen. Det kan være, vi sender noget rundt. Sådan at vi hele tiden kan kalde sammen i kredsen og så kan man gå ud af rummet.

Bilag 6 – Chunks/replikker fra tyskundervisningen

Das Rotkäppchen und der Wolf im Wald:

„Guten Tag, Rotkäppchen!“

„Guten Tag, Wolf!“

„Wo gehst du hin, Rotkäppchen?“

„Ich besuche meine Großmutter!“

„Was hast du im Korb?“

„Kuchen und Wein. Für meine Großmutter. Sie ist krank.“

„Rotkäppchen, wo wohnt deine Großmutter?“

Bilag 7 – Evalueringsresultater fra praktikperiode i 2022

Ingrid Staunstrup, LIA 302861
D. 6. april 2022

Praktikopgave, 2. niveau
VIA University College

For at få en fornemmelse for, hvordan resten af eleverne havde oplevet undervisningsforløbet, bad jeg eleverne udfylde et evalueringsskema. I alt 25 elever afleverede evalueringsskemaet. 4 af eleverne syntes, at forløbet var for grænseoverskridende, 12 elever syntes, det var okay, men var ikke så trygge ved at stå frem på holdet, og 9 af eleverne fandt forløbet sjovt, anderledes eller spændende.