

# Angst og fremlæggelser

I danskfaget

## HVORFOR OPLEVER ELEVER ANGST I FORBINDELSE MED FREMLÆGGELSER?



Bachelorprojekt – UCN Læreruddannelsen, Aalborg  
Navn: Nicolaj Sørensen og Christoffer Sørensen  
Studienummer: Nicolaj – A200212. Christoffer - A200209  
Vejleder: Mette Christensen Jensen. Bivejleder: Ditte Vejby Schou  
Antal anslag: 90.922

DATO: 29. APRIL 2024

## Indholdsfortegnelse

<b>Indledning</b> .....	<b>3</b>
<b>Læsevejledning</b> .....	<b>4</b>
<b>Metode</b> .....	<b>4</b>
<i>Kvalitativ metode som valg</i> .....	4
<i>Feltnotater som undersøgelsesmetode</i> .....	5
<i>Interviewet som undersøgelsesmetode</i> .....	6
<i>Hvordan har vi lavet interviewet?</i> .....	6
<i>Indsigt og forsigtighed i tilgangen til vores interviews</i> .....	7
<i>Interviewguiden</i> .....	8
<i>Videnskabsteoretisk ståsted</i> .....	9
Hermeneutik .....	9
Fænomenologi .....	10
<b>Teoretisk grundlag i tema 1: Social angst</b> .....	<b>10</b>
<i>ICD-11</i> .....	10
Forskellen på angst og nervøsitet .....	10
Generelt om ICD-11.....	11
Social angst.....	11
<i>Angstlidelser hos børn i et udviklingspsykopatologisk perspektiv</i> .....	12
Hvad er udviklingspsykopatologi? .....	12
Angst og udviklingspsykopatologi .....	12
Temperament.....	12
Det bio-psyko-sociale videnskabssyn .....	13
Spejlneuroner .....	13
<i>Fællesskabsperspektivet</i> : .....	13
Sociale dynamikker og fællesskaber fra et børneperspektiv.....	14
<i>Et danskfagligt perspektiv</i> .....	14
De stille elever og lytning .....	14
<b>Analyse af tema 1: Social angst</b> .....	<b>15</b>
<i>Introduktion til tema 1</i> .....	15
<i>ICD-11 koblet på vores interviews af elever og underviser</i> .....	16
<i>Social angst set i et udviklingspsykopatologisk perspektiv</i> .....	17
Temperament.....	17
Et bio-psyko-socialt videnskabsperspektiv .....	17
Spejlneuroner .....	19
<i>Social angst set i et fællesskabsperspektiv</i> .....	19
<i>Den sociale angst i danskundervisningen</i> .....	20
<i>Opsummering af tema 1</i> .....	22

<b>Teoretisk grundlag i tema 2: Præstationsangst .....</b>	<b>23</b>
<i>ICD-11: Enkeltfobi.....</i>	23
<i>Præstationskultur.....</i>	23
<i>Skolens dobbeltheder.....</i>	25
<i>Forskningsundersøgelse om fremlæggelser på norske skoler: Sylvi Penne.....</i>	25
Byskolen .....	25
Drabantskolen .....	26
Mundtlighedstrekanten .....	26
Resultatet af undersøgelsen.....	26
<b>Analyse af tema 2: Præstationsangst.....</b>	<b>27</b>
<i>Introduktion til tema 2 .....</i>	27
<i>ICD-11 koblet på vores interviews af elever og underviser .....</i>	27
<i>Præstationskulturen.....</i>	28
<i>Skolens dobbeltheder.....</i>	30
<i>Forskningsundersøgelse om fremlæggelser på norske skoler.....</i>	32
De frie rammer .....	32
Den stramme struktur .....	33
<i>Opsummering af tema 2 .....</i>	34
<b>Diskussionsafsnit – Skærme eller skubbe?.....</b>	<b>34</b>
<i>Introduktion til diskussion: .....</i>	34
<i>Artikel af Maria Roneklindt.....</i>	35
<i>Introduktion til de tre grundforståelser.....</i>	35
<i>Den skærmende grundforståelse .....</i>	36
<i>Den skubbende grundforståelse.....</i>	37
<i>Den dialektiske grundforståelse.....</i>	38
<i>Hvor kan det pege hen? .....</i>	39
<b>Konklusion .....</b>	<b>39</b>
<b>Litteraturliste .....</b>	<b>42</b>
<b>Bilag.....</b>	<b>45</b>

## Indledning

*"Eleven kan deltage reflekteret i kommunikation i komplekse formelle og sociale situationer"*. Sådan står det beskrevet i Fælles Mål for dansk fra 2019 efter 9. klasses trin under kompetenceområdet "kommunikation" (Børne- og undervisningsministeriet, 2019).

Dette indikerer, at mundtlighed og dermed fremlæggelser inden for danskundervisningen i udskolingen er en almindelig del af læringsprocessen. Dog viser flere danske undersøgelser en forekomst af angst blandt elever - blandt andet i forbindelse med kommunikationen og fremlæggelser:

I En undersøgelse fra 2018, foretaget af Børnerådets Børne- og Ungepanel, undersøges elevers oplevelse af pres i skolen (Nielsen & Bertelsen, 2018). Resultaterne af undersøgelsen viser, at mange elever oplever et pres i mere eller mindre grad. Eleverne fortæller, at de har et stærkt fokus på at præstere godt i skolesammenhæng, og at presset er forbundet med deres præstationer i skolen, hvilket også indebærer fremlæggelser (Nielsen & Bertelsen, 2018). Dette bliver også bekræftet af sociologen Morten Ejrnæs, som hævder at kunne dokumentere, at nutidens unge føler et præstationspres som aldrig er set større (Görlich et al., 2019).

Derudover har en rapport fra VIVE fremhævet det sociale aspekt i den negative udvikling. Rapporten fremhæver den stigende bekymring for elevers trivsel og psykiske velbefindende i skolen (OttosenBørns Vilkår, hvor 1820 tilfældige skoleelever blev spurgt ind til mistrivsel. 62 procent af de adspurgte føler sig ikke accepteret, og er i mindre grad eller er slet ikke tryk ved at lave fejl i timerne eller under fremlæggelser (Pedersen et al., 2020). Hos de elever, som føler sig accepteret i klassen, ser man også utrygheden ved at lave fejl. Næsten hver tredje dreng i undersøgelsen oplever utrygheden, mens det gælder 42% af pigerne (Pedersen et al., 2020).

Baseret på forskningen kan vi antage, at eleverne overvejende oplever angst, stress og mistrivsel, hvilket både indbefatter præstationsangst og sociale dimensioner før, under og efter fremlæggelser. Undersøgelser viser desuden, at 800 børn modtog behandling for nervøse- og stress-relaterede tilstande i 1995. Dette tal er steget til 7390 i 2015 (Aisinger, 2022).

Forventningerne til sig selv er blevet større, andres meninger om én selv betyder mere og forventningerne udefra er forøget markant. På baggrund af disse fundamentale tendenser, de førnævnte undersøgelser samt andre relevante bidrag fra forskningsfeltet, vil vi forsøge at belyse

kompleksiteten af angst under fremlæggelser i danskundervisningen i udskolingen. Dette leder os frem til følgende problemformulering:

***"Hvilke faktorer har betydning, når elever i udskolingen oplever angst i forbindelse med fremlæggelser i danskundervisningen?"***

## Læsevejledning

Opgaven begyndte med en indledning, hvorefter vi skriver vores metodeafsnit, som kommer ind på vores undersøgelsesmetoder, tankerne bag samt vores videnskabsteoretiske ståsted. Herefter går vi væk fra standarddispositionen i måden at bygge en opgave op på. Vi har valgt at dele vores analyse op i to temaer, da empirien i 7. klasse pegede i retningen af social angst som hovedfaktor, hvorimod empirien i 9. klasse pegede på præstationsangsten. Derfor behandler vi social angst på 7. årgang i tema 1, og præstationsangst på 9. årgang i tema 2. Vi starter med at redegøre for det teoretiske grundlag i tema 1, hvor vi i forlængelse heraf bearbejder analysen af tema 1. Dernæst redegør vi for det teoretiske grundlag i tema 2 efterfulgt af analysen af tema 2.

Vi har i analysen lavet små sammenfatninger efter hvert delafsnit, samt lavet større opsummeringer efter hvert af de to temaer for at opretholde den røde tråd i opgaven. På baggrund af analysen af de to temaer har vi valgt at diskutere, om man bør skærme eller skubbe i forbindelse med fremlæggelser. På baggrund af analysen og diskussionen, som er blevet til i forbindelse med teoretisk grundviden, empirisk data og et aktivt metodevalg, vil vi slutteligt konkludere på vores problemformulering.

## Metode

### Kvalitativ metode som valg

Vi benytter os udelukkende af kvalitativ forskning. Det finder sted i vores semistrukturerede interview samt feltarbejde. Ved den kvalitative forskning er man ikke interesseret i at finde et bestemt gennemsnit af noget eller have sit fokus på matematiske data (Brinkmann & Tanggaard, 2015). I stedet ønskes der at belyse menneskelige oplevelser, erfaringsprocesser og det sociale liv. Herunder, hvordan mennesker kan tænke og føle i forskellige kontekster. Man bør derfor i den

kvalitative tilgang stræbe efter at forstå mennesket indefra og ikke se det udefra. Af den årsag benyttes der ikke tal i den kvalitative forskning.

Vi har valgt denne tilgang, da vi med vores undersøgelse af angst i forbindelse med fremlæggelser i dansk, er interesseret i, hvordan noget gøres, siges, opleves, fremtræder eller udvikles. Vi prøver ligeledes at forstå og fortolke de menneskelige erfaringer, der kommer i forbindelse med fremlæggelsen (Brinkmann & Tanggaard, 2015). Vi er derfor nysgerrige på den enkelte, da vi mener, at det kan fortælle noget om det samlede billede. Ved at vi benytter den kvalitative metode, håber vi på at kunne få mere kontekstuel indsigt på emnet angst i forbindelse med fremlæggelser i dansk (Brinkmann & Tanggaard, 2015).

### Feltnotater som undersøgelsesmetode

For at finde ud af, hvilke faktorer der har betydning, når elever oplever angst i forbindelse med fremlæggelser, har vi blandt andet gjort brug af metoden feltnotater.

Feltnotater er en række nedfældede detaljer fra en observeret begivenhed. Feltnotater har den styrke, at den kan få små men vigtige detaljer frem i lyset, som nødvendigvis ikke blev fanget i et semistruktureret interview (Aarhus Universitet, 2024).

For det første er vi nysgerrige på, om der gemmer sig faktorer, som kan udløse angst i forbindelse med fremlæggelser mellem mennesker i en klasse. Ved hjælp af feltnotater, får vi adgang til selvfølgheder, som er uomtalte, og som vi ikke ville have fået ved udelukkende at lave et semistruktureret interview – dette kunne fx være uomtalte relationer og hierarkier (Hastrup, 2015). For det andet, skaber det etnografiske materiale fra feltnotaterne i samspil med de semistrukturerede interviews råstoffet til efterfølgende at kunne analysere, hvilke faktorer, der spiller ind, når angsten melder sin ankomst ved fremlæggelser – hvilket også styrker validiteten (Hastrup, 2015).

Ydermere er vi dog opmærksomme på, at vores placering i felten har betydning for de feltnotater, vi indsamler, samt at det kan forekomme, at vi er farvede af vores undersøgelsesfelt og vidensinteresse – hvilket kan påvirke råheden af materialet (Hastrup, 2015).

Vi har i seks uger skrevet feltnotater efter mange dansktimer for at blive klogere på usynlige og uomtalte drivkræfter ift. dét at fremlægge og præstere mundtligt. Vi har både fulgt og indsamlet feltnotater på en efterskole på 9. årgang samt en almindelig folkeskole på 7. årgang. Undervejs har

vi gjort os detaljerige og erfaringsnære observationer af vores felt ift. hvordan eleverne oplever fremlæggelser og præstationskulturen i danskundervisningen.

### Interviewet som undersøgelsesmetode

Derudover har vi valgt at benytte os af interviewet som undersøgelsesmetode. Med den rette tilgang til interviewet beskriver Svann Brinkmann og Lene Tanggaard ligeledes, at interviewet er en af de mest effektive metoder til at forstå vores medmenneskers livsverden på (Brinkmann og Tanggaard, 2015). I vores situation er det de elever, som oplever angst i forbindelse med fremlæggelser i dansk.

Interviewet er blevet en udbredt forskningspraksis i flere fagområder. Det er i flere fag den mest udbredte empiriske metode overhovedet (Brinkmann og Tanggaard, 2015). Med interviewet håber vi i vores projekt at komme nærmere elevernes tanker og indsigter, når de oplever angst i forbindelse med fremlæggelser i dansk. Med interviewet er formodningen, at eleverne kan åbne mere op for deres livsverden og dermed fortælle, hvordan de anskuer de ængstelige tanker. Ved at vi får disse indsigter, er håbet, at vi kan analysere os frem til, hvilke faktorer der kan være på spil, når elever oplever symptomerne på angst i forbindelse med fremlæggelser i danskfaget. Formodningen er, at der er en stor gråzone af ikke diagnosticerede elever i udskolingen, der har symptomer på angst, når der skal fremlægges. Dermed vil informanternes interviews være medvirkende til at give os en kontekstualiseret viden om de faktorer, der kan ligge til grund for den angst. Med interviewet har vi samtidig de fordele, at vi kan komme mere i dybden med kontekstuelle spørgsmål om oplevelsen af symptomerne på angsten. Det ville ikke have været tilfældet, hvis vi i stedet havde benyttet os af et spørgeskema.

### Hvordan har vi lavet interviewet?

Der findes flere forskellige måder at foretage et interview på (Brinkmann og Tanggaard, 2015). I vores undersøgelse benytter vi det semistrukturerede interview, da vi ønsker at interviewe eleverne med brug af en interviewguide, hvor vi fortsat kan forbeholde os retten til at afvige i interviewet, alt efter hvilke svar der forekommer. En væsentlig årsag til, at vi har valgt at benytte os af det semistrukturerede interview, ligger i, at vi som den spørgende part i interviewene har en

fornemmelse af stemningen og informantens velbefindende. Her vil vores tanker som den spørgende part hele tiden være på, om informanten er okay med at snakke om de stillede spørgsmål eller ej. Ud fra disse fornemmelser kan vi ved fornemmelsen af ubehag hos informanten skruer ned for de dybdegående spørgsmål. Føler vi modsat, at informanten føler sig tryk, og har en lyst til at dele ud af sine tanker om angsten i forbindelse med fremlæggelser, så spørger vi mere dybdegående ind. Det er altafgørende for os med en tryk informant, da emnet omhandler angst.

Vi har interviewet tre piger i alt. To af dem fra på en folkeskole i Nordjylland, hvor begge går i 7. klasse. Vi interviewede dem begge enkeltvis efter eget ønske. Ligeledes har vi interviewet en dansklærer fra samme skole, da det er i dette fag, vi søger indsigt om angsten i forbindelse med fremlæggelser. Den tredje pige vi interviewer, går på en efterskole i Nordjylland i 9. klasse. Vi har på efterskolen ligeledes interviewet en dansklærer. Vi har valgt både at interviewe lærer og elev, da det forhåbentligt kan give os en bred forståelse af vores angsttematik i forbindelse med fremlæggelser. Her kan der være forskellige måder at se problematikken på, som kan være spændende i forhold til at finde de faktorer der gør, at elever oplever angst i forbindelse med fremlæggelser i dansk i udskolingen.

Det er ikke tilfældige elever, vi interviewer. Det er elever, som vi i samråd med lærerne på skolen, har fået lov at interviewe, da de alle tre mistænkes for at have en angstlidelse eller lignende tilstande. Dette er især kommet til udtryk i fremlæggelsessituationer, hvilket er det, vi ønsker at få indsigt i.

### [Indsigt og forsigtighed i tilgangen til vores interviews](#)

Vi havde i forbindelse med vores to interviews truffet nogle etiske valg, som vi mente, var væsentlige for, at de bedst mulige interviews blev lavet. Det er blandt andet med udgangspunkt i to af Louise Klinges syv betingelser for godt relationsarbejde (Klinge, 2018). Det indebærer lærerens brug af afstemmere og nærvær. Med afstemmere menes der, at man som lærer verbalt eller non-verbalt viser sine elever, at man vil dem det bedste. Det kan være alt fra tegn som et smil, roligt toneleje, nærvær og en god øjenkontakt. Personen skal ifølge Klinge kunne mærke, at den voksne er til stede og er aktivt lyttende. Samtidig skal eleven føle, at vedkommende bliver taget alvorligt. Slutteligt har vi en passage fra Brinkmann og Tanggaard. De benævner, at interviewet foregår



gennem menneskelige relationer, hvor interaktionen mellem interviewer og interviewperson er afgørende for den viden, man opnår (Brinkmann og Tanggaard, 2015).

Med baggrund i de etiske overvejelser til vores interview angående afstemmere, nærværet og rammerne samt Tangaard og Brinkmanns beskrivelse, har vi på bedste vis forberedt de semistrukturerede interviews.

Alle disse overvejelser bunder i, at vores informanter udviste ængstelighed i forbindelse med fremlæggelser i dansk, hvilket også gjorde, at de to informanter i 7. klasse fik valget mellem at lade sig interviewe alene eller sammen. De valgte begge at gøre det enkeltvis. Pigen i 9.klasse fik ligeledes valget, om hun vil have en lærer med ind som støtte, eller om hun vil lade sig interviewe alene. Hun valgte også at gøre det alene. Det var vigtigt for os, at pigerne fik disse valgmuligheder for at skabe trygge rammer for interviewet.

Inden vi påbegyndte interviewene på begge skoler, havde vi også den præference, at vi skulle have opbygget en relation til eleverne inden, så de følte sig så trygge som muligt.

Derfor besluttede vi os for, at vores interviews skulle foregå på vores praktikskoler. Det skyldtes, at vi her havde seks sammenhængende uger til at oparbejde en relation, inden vi påbegyndte et interview.

## Interviewguiden

Det relationelle bånd og den indsigt, vi fik i de tre elever, gjorde det lettere at udarbejde en interviewguide til eleverne, da deres reaktionsmønstre var kendte for os. Vores interviewguide er lavet på en sådan måde, at der er blevet stillet de samme spørgsmål til eleverne i 7. og 9. klasse. Lærerne stillede vi nogle andre spørgsmål. De interviewede piger i 7. og 9. klasse vidste på forhånd ikke, at det var angstproblematikken i forbindelse med fremlæggelser, vi søgte at få indsigt i. De havde på forhånd fået fortalt, at det omhandlede fremlæggelser i dansk. Det var et bevidst valg fra vores side for ikke at lægge angstproblematikken i munden på dem. Kun hvis de selv nævnte angst og ubehag ved at fremlægge, spurgte vi mere ind til det. På den måde opretholdt vi vores objektive rolle i samtalsituationen. Pigerne i begge klasser skulle igennem syv spørgsmål. Her har vi bevidst bygget det op på en sådan måde, så det passer til elever i alderen 13-15 år. Her tænkes på de bevidste sproglige valg, som vi har taget stilling til i udarbejdelsen af spørgsmålene. Det har vi

gjort, da spørgsmålene gerne skal være så let forståelige som muligt, mens det er objektivt og simpelt bygget op (Brinkmann og Tanggaard, 2015).

Spørgsmålene til lærerne bygger på syv spørgsmål, der indbefatter flere fagtermer, grundet deres professionelle virke. Lærerne ved modsat eleverne godt, at det er angst, som er hovedtematikken i vores interview. Det var en præmis, vi måtte acceptere for at få de respektive læreres hjælp til at udvælge vores tre elever, grundet deres kendskab til eleverne.

Eleverne udviste i interviewet ro og overskud, hvilket vi tolkede som tryghed. Derfor afveg vi fra interviewguiden, som vi tidligere nævnte var en mulighed, og fik i den forbindelse mange spændende beretninger om angsten i forbindelse med fremlæggelser, som gav os nye indsigter i angstproblematikken (Brinkmann og Tanggaard, 2015).

## Videnskabsteoretisk ståsted

I vores bachelorprojekt arbejder vi med to filosofiske humanistiske metoder – hermeneutik og fænomenologi.

### Hermeneutik

Ordet hermeneutik kommer af græsk, og betyder at "fortolke" (Katzenelson et al., 2024). Essensen af hermeneutikken er, at læsningen og observationen aldrig kan være objektiv, da forforståelsen altid vil være en forudsætning for en forståelse. Det afgørende for helhedsforståelsen er derfor, at de enkelte dele er blevet forstået – og omvendt, hvilket er kernen i hermeneutikken (Gardamer, 2004).

Da vi til at starte med ønskede at undersøge, hvilke faktorer, der har betydning, når elever oplever angst i danskfremlæggelser, havde vi en forforståelse og en baggrundsviden med os. Det vil sige, at vi ikke begyndte på bar bund, da vi skulle undersøge emnet (Christensen, 1994). Da vi begyndte at undersøge emnet nærmere vha. feltnotater og semistrukturerede interviews af elever på 7. og 9. årgang, ville vi på baggrund af disse undersøgelser få en ny forståelse. Denne nye forståelse vil således føre til en ny forforståelse og fortolkning, inden vi interviewede en række undervisere – hvilket igen mandede ud i en ny forståelse. Dette fænomen kaldes den hermeneutiske cirkel (Christensen, 1994).

Hermeneutik har derfor været vores primære anvendte videnskabsteori, da vi netop har fortolket på vores indsamlede data i samspil med kendt teori.

## Fænomenologi

En vigtig detalje i bestræbelserne på at opnå en vis objektivitet i vores kvalitative undersøgelser er, at vi i vores semistrukturerede interviews forsøger at holde spørgsmålene åbne. Derfor har vi også gjort brug af den fænomenologiske metode, selvom den til tider står i kontrast til den fortolkende hermeneutik. Ifølge fænomenologien bør man holde sig åben for at muliggøre så præcis en beskrivelse af et fænomen som muligt (Brinkmann et al., 2015). I og med, at vi intet ønske har om at lægge ord i munden på vores informanter, har vi derfor forsøgt at forstå vedkommendes egne perspektiver på de fænomener, der udspiller sig i forbindelse med angst i danskundervisningen, ved ikke at stille ledende spørgsmål – hvilket også kaldes for fænomenologisk reduktion (Brinkmann et al., 2015).

Dog skal det understreges, som tidligere nævnt, at vi typisk ikke ser virkeligheden som den fremtræder for vores informanter, men at vi i højere grad gør brug af informanternes information til at skabe en ny forforståelse og fortolkning i samspil med allerede eksisterende forskning og teori. Vi har udelukkende gjort brug af fænomenologi i vores åbne tilgang til vores empiriske grundlag, da vi ønsker objektivitet, da det vil styrke validiteten af vores bachelorprojekt.

## Teoretisk grundlag i tema 1: Social angst

### ICD-11:

#### Forskellen på angst og nervøsitet

Følelsen af angst og nervøsitet har mange af de samme træk – men der er forskel. Ved nervøsitet øges adrenalinen i kroppen. Dette bevirker, at vi blandt andet kan løbe og tænke hurtigere samt at vores sanser skærpes. Når vi oplever angst, vil klappen gå ned. Muligheden for at klare sig i den givne situation begrænses. Ydermere opstår et behov for at flygte fra situationen (Slipangsten, 2013). Dog er det nævneværdigt, at graden af angst kan variere fra angst i en lettere grad til angst i en svære grad, alt efter konteksten, personen og hvilken angsttype der er tale om (Arendt, 2022).

## Generelt om ICD-11

ICD-11 er oprettet af WHO, som er en verdenssundhedsorganisation. ICD-11 er et diagnosesystem, hvorved der sikres, at der stilles den rigtige diagnose, og at man efterfølgende modtager den korrekte behandling. ICD-11 erstatter ICD-10, som trådte i kraft i 1989. Den nye ICD-11 trådte i princippet i kraft i alle WHO's-medlemslande i 2022. Der er dog ikke kommet en oversat dansk udgave af ICD-11 endnu, men den er under udvikling. Når den er færdigudviklet, skal den praktiseres i Danmark, hvilket kræver forberedelse for en række klinikere.

ICD-11 kommer ind på et par punkter i forbindelse med angst, som adskiller sig fra den tidligere ICD-10 (Andersen et al., 2023).

Det første punkt er, at en angstdiagnosticering ikke kun er symptomoptælling. I stedet lægger man vægt på kernetræk, som er til stede ved angstlidelsen – som fx ændring af adfærdsmønstre.

Det andet punkt er, at der i den nye ICD-11 fokuseres på, hvad der er genstand for den pågældendes angst. Førhen var hovedfokus de fysiske symptomer, hvorimod man i dag har øje på både de fysiske symptomer samt baggrunden for, hvorfor mennesker kan opleve, at situationer, genstande osv. kan påvirke én. Fordelen ved det udvidet perspektiv er, at det bliver nemmere at behandle klienter (World Health Organization, 2024).

Overordnet set, skelner ICD-11 mellem fem angsttyper: Agorafobi, enkeltfobi, socialangst, panikangst og generaliseret angst. De fysiske symptomer er overvejende ens, da der ofte opereres med: Mundtørhed, hjertebanken, urolig, uvirkelighedsfølelse, svimmelhed, trykken for brystet, en følelse af fravær, kvalme, samt åndenød (Andersen et al., 2023).

Vores empiriske grundlag indikerer, at social angst og enkeltfobi er de fremtrædende angstformer i vores undersøgelse, hvorfor der kun vil blive redegjort for disse - social angst i tema 1 og enkeltfobi i tema 2.

## Social angst

Social angst er forbundet med en intens frygt for interaktion med andre mennesker eller sociale arrangementer. Det, der fylder hos mennesker med socialangst, er, hvad andre tænker om én (Andersen, Overgaard, & Thomsen, 2023). Det kan være tanker om, hvorvidt man er god nok, eller at andre bedømmer og vurderer én i forskellige situationer. Resultatet af dette kan være

uhensigtsmæssig adfærd i form af isolation og udeblivelse til sociale arrangementer (World Health Organization, 2024).

## Angstlidelser hos børn i et udviklingspsykopatologisk perspektiv:

Hvad er udviklingspsykologi?

Psykopatologi er en beskrivelse af de symptomer som kendetegner psykiske lidelser, som fx angst (Rosenberg, 2017). I et udviklingspsykopatologisk perspektiv ønskes et fokus på, hvordan man kan afdække de processer, som bidrager til udviklingen mod psykopatologi (Væver, 2010). Disse processer forsøger at bevæge sig væk fra de almene forklaringer på psykiske lidelser, som har været meget simple og indskrænket til specifikke fagområder tidligere hen. I stedet ønskes der nu, at der integreres viden fra flere forskellige områder, så årsager både kan spores til det biologiske, det psykologiske og det sociale aspekt (Gammelgaard, 2010).

## Angst og udviklingspsykologi

Specifikt angst er en af de hyppigste forekommende psykiske lidelser hos børn og unge i følge forskningen (Munck, et al., 2010). Derfor er forskere også optaget af at kortlægge, hvilke faktorer der bidrager til udviklingen og vedligeholdelsen af netop angst set i et udviklingspsykopatologisk perspektiv. Forskerne fandt frem til disse faktorer: genetik, temperament, tilknytning, emotionsregulering, kognitive faktorer, forældreadfærd samt negative livsomstændigheder. I vores opgave har vi udvalgt temperament, da det er relevant for vores bachelorprojekt.

## Temperament

Forskning viser, at temperament spiller en særlig rolle i udviklingen af angst. Med temperament i denne forbindelse menes der, at man som menneske har sociale udfordringer, er tilbagetrukket, har lav selvtillid samt er genert, og generelt har svært ved nye mennesker og bekendtskaber, hvilket øger risikoen for udvikling af angst ifølge teoretiske modeller (Munck, et al., 2010). Undgåelsesadfærd af det ukendte og nye ting vil føre til en beskyttelse mod angst. Omvendt vil dette give bagslag senere, da barnet ikke får muligheden for at udvikle strategier til at mestre den angst, som vil have konfronteret én (Munck, et al., 2010).

En teoretiker, som netop taler ind i udviklingspsykopatologien, er Søren Hertz. Hertz er en børne- og ungdomspsykiater.

#### Det bio-psyko-sociale videnskabssyn

Søren Hertz opererer med et videnskabssyn kaldet for "det bio-psyko-sociale videnskabssyn" som indkapsler et samspil mellem et biologisk perspektiv, et psykologisk perspektiv samt et socialt perspektiv. Inspirationen skal findes i, at der tidligere har været en klar adskillelse mellem biologi og psykologi – en barriere som Hertz og andre forskere vil bryde med (Hertz, 2008).

Et af Hertz hovedsynspunkter er, at det biologiske bliver formet i det psykologiske og sociale møde med omgivelserne, i et omfang der gør, at der opstår uanede udviklingsmuligheder for hjernen. Cichetti tilføjer, at når man gør sig sociale erfaringer, så får det indflydelse på hjernen og måden arveanlægget kommer til udtryk på (Cichetti, 2002). Dette kan lade sig gøre, da hjernen er plastisk, ifølge Hertz. I og med hjernen har en vis plasticitet, så har den evnen til at skabe betydningsfulde forandringer i dele af hjernens strukturer og mønstre, når man interagerer socialt – også selvom hjernens udvikling til en vis grad bestemmes af genetisk information (Hertz, 2008).

#### Spejlneuroner

Hertz snakker om begrebet "spejlneuroner". Spejlneuroner ses primært hos mennesker, og er en af de ting, der adskiller os fra andre arter. Spejlneuroner findes i hjernens følelsescenter. Her aktiveres en grundlæggende følelse og forståelse af, hvad der bevæger et andet menneske, og hvad mennesker tænker og oplever om andre. Dette mønster vil over tid fremkalde en følelse af, at man tillægger det stor værdi, hvad andre mener om én, og hvordan de oplever én (Bauer, 2006). Hertz tilføjer hertil, at man som barn spejler sig i, hvad omgivelserne synes om én. Har den voksne en bekymrende holdning til barnet, vil barnet formentlig imitere denne bekymring. Hertz mener derfor, at børn bør spejle sig i den voksnes optimisme angående barnet. Dette vil fremelske udviklingsmuligheder frem for bekymring. Dette vil skabe troen på, at man kan mere end man tror, og dermed kan skabe noget i fællesskab (Hertz, 2008).

#### Fællesskabsperspektivet:

## Sociale dynamikker og fællesskaber fra et børneperspektiv

Christina Holm Poulsen er lektor og ph.d. på UC-syd. Hun forsker i skolens hverdagsliv med et særligt fokus på vanskelige skolesituationer fra et børneperspektiv. Hun mener, at man med børneperspektiver skal bestræbe sig på at se *med* børnene og ikke *på* børnene (Poulsen, 2021). Ved at se *med* dem kan man se tingene ud fra børnenes perspektiv, og hvordan de oplever det (Poulsen, 2021).

Ifølge Poulsen foregår der hele tiden sociale positionskampe, hvor hierarkiet i et klasserum er på spil. Hvis man som lærer skal forstå børn, må man iagttage, hvad der sker mellem børnene (Poulsen, 2021). Heriblandt, hvad der karakteriserer deres fællesskaber og sociale dynamikker, som er til stede i et klasserum. Der er meget på spil i bestræbelserne på netop at blive en del af fællesskabet, hvilket eleverne vil gøre alt for at være en del af. Holm Poulsen beskriver i den henseende, at børn kan reagere forskelligt, når de forsøger enten at opnå eller beholde deres plads i fællesskaberne. Nogle børn kan være synlige og højtråbende, da de forsøger at gøre opmærksom på sig selv. Andre kan være usynlige, mere stille og nervøse. Det kan skyldes deres frygt for at sige eller gøre noget forkert i frygt for at miste status i de eksisterende sociale fællesskaber. En af årsagerne til dette kan være, at fællesskaber ifølge Holm Poulsen ikke blot er noget, som er til stede, men noget der hele tiden skabes, ændres og skal vedligeholdes (Poulsen, 2021).

## Et danskfagligt perspektiv:

### De stille elever og lytning

Teorien er udarbejdet af Alice Bonde Nissen i 2023 på baggrund af tidligere undersøgelser, som der også refereres til. Nissen er cand.mag i dansk og retorik og er medarbejder ved forskningsprogrammet læring og IT på VIA University College (Nissen, 2023).

Et af kendetegnene ved stille elever er, at når de siger noget mundtligt eller under fremlæggelser, så forventer de ingen interesse fra deres klassekammerater. De tror ikke, at de øvrige elever gider at høre på, hvad de har at sige, da de stille elever har en forestilling om, at deres svar er forkerte ifølge en gymnasieundersøgelse (Lauridsen, 1983). En norsk undersøgelse viste, at dette også

gælder i folkeskolen. 65% af de adspurgte elever havde problemer med at skulle præstere til fx fremlæggelser (Danielsen, 1999). De tilkendegav, at problemerne blandt andet skyldes tidligere dårligere erfaringer, hvilket har skabt en undgåelsesadfærd hos eleverne (Danielsen, 1999).

Penne og Herzberg fremhæver de mest udtalte årsager til manglende mundtlig deltagelse i blandt andet fremlæggelser (Penne & Herzberg, 2019).

Den norske undersøgelse fremhæver især utryghed og det sociale klima som en klar årsag. Undersøgelsen viste, at de elever, der havde problemer med at præstere mundtligt, frygter at blive udpeget foran klasen, og dermed skal sige noget spontant. Ydermere viser undersøgelsen, at cirka en tredjedel af de adspurgte elever har problemer med, hvad deres klassekammerater tænker om én i forbindelse med en fremlæggelse. Disse elever er angste for, hvordan de øvrige elever vil reagere på deres oplæg, og om de fagligt og verbale stærke elever vil lave indvendinger (Danielsen, 1999). Det førnævnte taler ind i et samtaleklima og dét at lytte. Ifølge Alice Bonde Nissen står det klart, at den manglende lytning og evnen til at ville lytte har og får konsekvenser for den mundtlige klasserumskultur og dermed fremlæggelser (Nissen, 2023). Ifølge en undersøgelse af Herzberg og Penne tyder det på, at eleverne kan finde på at sidde med ryggen til og lave andre ting, mens en klassekammerat er ved at fremlægge. Konsekvensen af dette er, at den fremlæggende elevs følelse af utilstrækkelighed forstærkes (Penne & Herzberg, 2019).

## Analyse af tema 1: Social angst

### Introduktion til tema 1

Som beskrevet i metoden har vi interviewet to elever på 7. årgang (Elev A og B) samt én elev på 9. årgang (elev C) på hhv. en almindelig folkeskole og en efterskole. I tema 1 vil vi kigge nærmere på Elev A og B, som begge beskriver symptomer på social angst i deres skoletilværelse. Vi vil analysere os frem til, hvilke faktorer der har betydning, når elever oplever angst i forbindelse med fremlæggelser i danskundervisningen. Til at starte med vil elevernes interviews blive koblet op på ICD-11 kriterierne, hvortil underviserens interview vil supplere besvarelserne. Denne del vil danne grundlaget for den nærmere undersøgelse i udviklingspsykopatologi, fællesskabsteori samt teori om stille elever/lytning i en danskfaglig kontekst.



## ICD-11 koblet på vores interviews af elever og underviser

Som det fremgår af metoden, er de to elever i 7 klasse ikke tilfældigt udvalgt. I samarbejde med underviserne på skolen, udpegede de disse to elever, som de mener, har en større tendens til at udvise symptomer på angst eller er i risiko for at få en angstdiagnose. De to elever indgik frivilligt i et interview, som omhandlede fremlæggelser, hvor vi gjorde brug af fænomenologi i vores åbne tilgang til vores empiriske grundlag. Både elev A og B beskriver flere gange de kriterier, som ICD-11 opstiller for diagnosen social angst. Det er kriterier, som ikke blot er fysiske symptomer, hjertebanken og utilpashed i vores informanters tilfælde, men også adfærdsmønstre, som man ved den nye ICD-11 har et større fokus på. Elev A nævner blandt andet disse to ting i interviewet: *"Hvis der er nogen, der griner af noget af det, man siger, så kan jeg godt blive meget usikker"* og *"Der er nogen, der godt sådan kan tænke noget dårligt om én"*. Dette indikerer, at det der fylder meget hos elev A, er, hvad andre tænker om én. Dette gør sig også gældende hos elev B, der udtalte: *"Hver gang folk kigger på mig, får jeg stress over, om de tænker et eller andet om mig"* og *"Jeg er bange for, hvad andre tænker om mig"*. Hos elev B ses det også tydeligt, at andres meninger og holdninger om én selv har stor betydning. Elev B kommer i sine besvarelser også ind på den intense frygt for interaktion med andre mennesker: *"Jeg er utryk ved alle dem, jeg ikke snakker med, og de steder som ikke er min klasse"*.

Som nævnt er hverken elev A eller B diagnosticeret med social angst, hvilket heller ikke har afgørende betydning for undersøgelsen. Det interessante er, at de ligger tæt op ad ICD-11's kriterier for social angst, og samtidig giver udtryk for, at fremlæggelser er noget, der stresser ekstremt meget, hvilket elev B fortalte som noget af det første i interviewet. Hun fortalte sågar, at hun kunne tænke på en fremlæggelse flere uger op til – og at frygten bestod i, hvad andre vil tænke om hendes fremlæggelse – hvilket vores feltnoter også bekræfter, da en elev ordret sagde dette i en danskundervisning: *"Jeg er bange for at blive grint af, når jeg har fremlagt eller læst højt"*. Foruden elevinterviews, spurgte vi også en underviser på 7. årgang, om hun havde særligt øje på de elever, som oplever den intense frygt for interaktion og andres meninger i forbindelse med fremlæggelser. Til det svarede underviseren, at det var tydeligt, at nogen havde det værre end andre, og at det hele tiden blev en balancegang mellem at skubbe og skærme.

Opsummeret set påpeger de to elever en række faktorer, der giver os en indikation om, at de viser tegn på social angst, hvilket underviseren også bemærker. Disse bemærkninger giver anledning til vores videre analyse.

### Social angst set i et udviklingspsykopatologisk perspektiv

I sidste afsnit kobled vi vores empiri med ICD-11. I dette afsnit vil vi undersøge, om der er faktorer inden for udviklingspsykopatologien, der har betydning, når elever oplever social angst i forbindelse med fremlæggelser i danskundervisningen.

#### Temperament

Indenfor udviklingspsykopatologien er det påvist, at temperament spiller en stor rolle i udviklingen af angst, hvilket elev A sætter ord på: *"Altså, jeg er meget genert, og har svært ved at sige noget og fremlægge på klassen"*. Dette viser, at temperamentet spiller en rolle hos Elev A, da hun er genert og agerer meget tilbagetrukket. Elev B taler ind i samme problem: *"Da vi fik nye klasser, var jeg meget utryg, i og med jeg kom i klasse med nogen, jeg ikke rigtig kendte"*. Elev B tilføjer den dimension, at hun har svært ved nye bekendtskaber. Fællesnævneren for de to elever er, at denne form for temperament øger deres risiko for at vedligeholde angsten. Ydermere fortæller eleverne, at de er bange for, om de andre elever griner af dem, når de har fremlagt, eller sågar kigger skævt til dem. Denne påstand bliver også bemærket hos en underviser på samme skole: *"Det er svært at præstere mundtligt overfor sine klassekammerater, fordi der er så meget på spil – forventninger til sig selv, er jeg god nok?"*.

Elevsvarene samt lærerudtalelsen peger entydigt på, at elever tillægger det stor betydning, hvad andre tænker om en, når man er 13 år gammel – der er en vis usikkerhed at spore, som kan være en betydelig faktor i forbindelse med fremlæggelser.

#### Et bio-psyko-socialt videnskabsperspektiv

Vi har fundet ud af, at vores informanter viser et temperament, der kan spille en rolle i udviklingen af angst. Derfor spurgte vi ind til, hvordan de helt specifikt har det med fremlæggelser. Dette viser, at vi gik fænomenologisk til værks i form af åbne spørgsmål, men måtte slå over i en hermeneutisk

tilgang for at forfølge et elevsvar, og dermed gøre brug af elevens information til at skabe en ny forforståelse og fortolkning i samspil med allerede eksisterende forskning og teori.

Elev A svarede, at hun tænker på fremlæggelser hele døgnet, og at hun har svært ved at sove i uger op til en fremlæggelse. Elev B nævner, at hun får intens hjertebanken lige op til en fremlæggelse, og at hun har svært ved at være i sin egen krop. Dette viser entydigt, at de begge to ser fremlæggelser som noget, de helst ikke vil udsættes for. Derfor spurgte vi ind til, hvor ofte de fremlægger, hvortil elev A svarede: *"Vi skal fremlægge nogle gange, men jeg er ikke med til at fremlægge – kun til at lave selve fremlæggelsen"*. Elev B svarede *"jeg har specielle aftaler med mine lærere, når jeg skal fremlægge"*. Dette antyder, at deres angst har været så kraftfuld, at de har lavet en aftale med underviseren, eller helt er udgået af fremlæggelser. Ifølge Cichetti, så får det indflydelse på hjernen og måden arveanlægget kommer til udtryk på, når man gør sig sociale erfaringer. Det kunne godt tyde på, at disse elever ikke gøre sig erfaringer med det at fremlægge, hvilket vil føre til, at generne, selve arvematerialet, ikke vil få de nødvendige inputs for at kunne udvikle sig positivt. Resultatet heraf er undgåelsesadfærd. Hertz taler om, at hjernen er plastisk, og at vi dermed har uendelige muligheder for at udvikle os i det psykologiske og sociale møde med omgivelserne. Af den grund er det vigtigt, at man får skabt succesoplevelser, hvis man er ængstelig. Jo mere man gemmer sig væk, jo sværere er det formentlig at komme tilbage. Omvendt vil man med positive oplevelser i en fremlæggelsessituation udvikle sig på baggrund af mødet med omgivelserne. Elev A udtaler f.eks.: *"Jeg skal se, om jeg kan være med til at fremlægge, og hvis jeg ikke kan, så er det okay, at jeg bare sidder over"*. Det fremgår tydeligt, at det er op til elev A selv at vælge, om hun ønsker at fremlægge. Når det er op til en selv, og man samtidig er meget social ængstelig, så vil man ofte ikke udfordre sig selv i en alder af 13 år. Derfor er det især underviserens job at forhindre undgåelsesadfærd. I interviewet af underviseren på skolen, nævner hun netop denne udfordring: *"Det er vores ansvar at få skubbet dem ud, hvor det ikke bliver for meget, men heller ikke for lidt"*.

Overordnet tegner der sig et billede af, at det ofte er op til eleven selv at bestemme graden af deltagelse i fremlæggelser alt afhængig af underviseren, frem for at det bliver en beslutning i fællesskab. I følge forskningen tyder det på, at positive oplevelser vil kunne skabe muligheder for selv den mest sociale ængstelige elev, hvis man tør at udfordre det.

## Spejlneuroner

Netop det faktum, at der kan skabes uanede muligheder for at udvikle sig, hvis der opnås en positiv oplevelse i en fremlæggelsessituation, er relevant at tage yderligere fat på.

Vi har fundet ud af, at vores informanter stort set ikke fremlægger på grund af deres tegn på sociale ængstelighed. Fordi de ikke fremlægger, så har de heller ikke muligheden for at komme ud af denne onde cirkel. Elev A og B spejler sig formentlig i omgivelsernes holdning og syn på dem.

Dette kommer netop til udtryk, når især elev A fortæller, at hun ikke fremlægger foran klassen, men kun er med til processen. Mellem linjerne på den aftale opstår der en tendens til, at underviseren har en bekymret holdning til eleven, og derfor vil skåne eleven for at fremlægge. Dette betyder, at Elev A kan imitere denne bekymring, og spejle sig i den voksnes bekymring. Dermed tror eleven ikke selv på, at hun kan fremlægge, når læreren heller ikke tror på det. Af dette kan man udlede, at det er vigtigt, at eleven kan spejle sig i en positiv optimisme fra underviseren, hvilket kan frigive en tro på, at man kan mere, end man tror. Denne omtalte udfordring er også noget, den interviewede underviser har lagt mærke til: *"Jeg har også haft få, som har haft det så svært, at det blot var overfor mig. Men hvis man går ned ad den vej, så accepterer man også, at det er præmissen"*.

Underviseren nævner, at der netop er flere veje at gå. Bliver man bekymret på elevens vegne, og kommer til at pakke vedkommende for meget ind i vat, så går man formentlig ned ad den forkerte vej.

Det står klart, at man som underviser står overfor en balancegang i ikke at stille for store krav, men heller ikke for små. Derudover indikerer forskningen og empirien, at elever kan blive påvirket negativt, hvis underviseren nedjusterer forventningerne til eleven i forbindelse med fremlæggelser, da eleverne imiterer denne bekymring.

## Social angst set i et fællesskabsperspektiv

Efter at have kigget på, hvilke faktorer, der har betydning, når elever oplever angsten i fremlæggelser set i et bio-psyke-socialt perspektiv, vil vi nu se det fra et fællesskabsperspektiv for at forstå flere nuancer. I begyndelsen af analysen i tema 1 kom vi ind på, at elev A og B begge viser adfærd, der har ligheder med social angst. Den angst, eleverne udviser ved sociale interaktioner, er direkte overførbart til, hvordan de sociale dynamikker spiller en rolle ift. udviklingen af angst under

fremlæggelser. Ved at se med børnene og ikke på børnene, opnår vi en indsigt i den verden, som eleverne befinder sig i. Baseret på vores interviews står det klart, at både elev A og B er bange for, hvad andre tænker, hvis der bliver sagt noget forkert i en fremlæggelse. Elev B siger specifikt: *"Efter en fremlæggelse tænker jeg på, hvad andre tænker om min fremlæggelse"*. Dette kan indikere, at elever bruger meget energi på at forholde sig til, om det blev gjort godt nok, eller om der blev gjort grin med én – hvilket kan føre til, at ens status i klassen ændres negativt. Det tyder på, at det er nemmere for elever at være stille og undgå fremlæggelser, fremfor at risikere at gøre noget forkert. En feltnote fra en danskundervisning peger på netop dette: En elev blev spurgt ind til, hvorfor vedkommende ønskede at forlade klassen i det øjeblik elevens stemme og ansigt dukkede op på skærmen i videofremlæggelsen – til det svarede eleven: *"Det giver en ubehagelig følelse, når man skal præstere og at andre i klassen på en måde skal bedømme én"*. Dette peger i retning af, at frygten for at fejle er større end lysten til at lykkes som syvende klasse elev, da konsekvenserne er langt større ved at fejle. Underviseren, vi interviewede, peger også på tendensen: *"Det er det værste lod at skulle præstere, fordi der er meget på spil"*. Dette bekræfter, at der foregår en positionskamp om at være bedst placeret i et hierarki, og at fremlæggelser anses for at være et sted, hvor man kan tabe ansigt. Derfor spurgte vi også en underviser om, hvornår elever får det særligt svært i fremlæggelser for at få bekræftet hypotesen: *"Det er i virkeligheden nok den hårde klassedynamik som der kan være – at der er nogen der sidder på toppen af kransekagen – og at der bare er nogen der ikke gør det"*.

Derfor peger det i retningen af, at fremlæggelser er forbundet med en positionskamp rent hierarkisk i klassen, og at det dermed spiller en afgørende rolle i udviklingen af symptomer på social angst. En positionskamp, der opstår og udvikler sig alt afhængigt af klassedynamikken, fællesskabet, måden klassen er sammensat på samt måden, man er sammen på – hvilket vil være oplagt at tage fat på, hvis problemet skal løses.

## Den sociale angst i danskundervisningen

Efter at have undersøgt mulige faktorer der kan spille ind, når elever oplever angst i forbindelse med fremlæggelser i danskundervisningen indenfor udviklingspsykopatologi og fællesskabsperspektivet, vil vi slutteligt sætte det ind i en danskfaglig kontekst, da det empiriske grundlag er

indsamlet i danskundervisningen. I et tidligere afsnit om det bio-psyke-sociale syn, nævnte vi, at undgåelsesadfærd og angst er forbundet. En påstand, der bliver bekræftet i en danskfaglig kontekst, da undersøgelser viser, at der er blevet skabt en undgåelsesadfærd i forbindelse med fremlæggelser på skolerne grundet dårlige erfaringer. Om eleverne tidligere har haft dårligere erfaringer, kan ikke tydes ud af det empiriske materiale, men det fremgår tydeligt, at undgåelsesadfærd finder sted – hvilket ses i en af vores feltnotater: *”Må jeg ikke godt lade være med at fremlægge, jeg har det ikke så godt”*. En anden feltnote fortæller, at en hel gruppe henvendte sig til underviseren for at spørge, om de måtte slippe for at fremlægge. Dette viser, at eleverne vil gøre meget for at undgå at fremlægge. Modsat er der elever, som bliver fritaget fra fremlæggelser – som f.eks. elev A. Hun fortæller, at hun kun er med i processen, da hun har svært ved at fremlægge. Dette bevirker, at underviseren skal ind og vurdere, hvem der rent faktisk har angst, hvilket formentlig vil kræve hensyntagen under fremlæggelser, og hvem der blot ønsker at undgå noget ubehageligt, som en fremlæggelse kan være i en alder af 13 år. Dette kan være svært, da man på den ene side skal forvente noget af alle elever, men at dét der forventes, ikke nødvendigvis er det samme. Denne undgåelsesadfærd kommer et sted fra. Der er mange indikationer på, at dét at fremlægge er ubehageligt, hvilket fører til undgåelsesadfærd. En af de ting, som bidrager til denne utryghed, er frygten for at blive udpeget spontant, hvilket elev b sætter ord på: *”Det sker nogle gange, at jeg bliver taget uden at jeg har hånden oppe – jeg går i panik”*. På baggrund af forskningen og elevudtalelsen, spurgte vi vores underviser om, hvordan mundtlighed fylder i hendes klasse, og hvordan hun får alle på banen – til det svarede hun: *”Jeg bruger spin the wheel til at de simpelthen bliver taget. Fordi at der ikke var nogen der nogensinde bød ind”*. Denne udtalelse viser, at underviseren formentlig ikke har taget eleverne med på råd når det kommer til mundtlighed. Underviseren tager alternative metoder i brug, for at få eleverne til at sige noget. Man kunne forestille sig, at det var med til at opbygge en følelse af angst hos eleverne. – en formodning der kun forstærkes i en senere udtalelse af underviseren: *”De ved alle sammen, at de kommer op, og nu er det efter lykkeshjulet, kan man sige. Det bliver en naturlig præmis for dem. Det er bare sådan det er. Det kan være i dag man skal fremlægge, men det kan også være om et halvt år man bliver trukket”*. Denne udtalelse bekræfter, at læreren gør hvad der er bedst for hende, men nødvendigvis ikke for eleverne. Der opstår en tendens til, at læreren taler på vegne af eleverne, når snakken falder på, at det er

blevet en naturlig præmis for dem, da hverken vores feltnoter eller elevinterviews peger på, at de føler, at mundtlighed er blevet en naturlig præmis for dem.

At det ikke føles naturligt for eleverne at fremlægge, bliver understreget i problematikken i forbindelse med lytning. Forskning viser, at manglende lytning og vilje til at lytte, har konsekvenser for den mundtlige klasserumsstruktur og dermed potentiel angst. Vi spurgte elev A, hvad der gjorde hende hhv. tryk og utryk i forbindelse med fremlæggelser, hvortil hun svarede: *"Når klassen er stille og lytter, så er jeg tryk. Hvis klassen larmer og kigger væk, kan det godt gøre mig utryk"*.

Dette indikerer, at Elev A føler sig utilstrækkelig, hvis ikke hun oplever, at der bliver lyttet. Elever har enormt meget brug for anerkendelse i forbindelse med fremlæggelser, hvilket Elev B også taler ind i: *"Jeg er sygt bange for, at jeg har sagt noget forkert"*. Elev B har blandt andet brug for anerkendelse og tryk for ikke at frygte en utilstrækkelighed, hvilket kun vil forværres, hvis hun har en oplevelse af, at hendes klassekammerater kigger væk. Dét faktum, at eleverne kigger væk, og laver andre ting under fremlæggelser, bliver også bekræftet i et feltnotat, hvor der ses en tendens til, at elever ikke fulgte med i fremlæggelserne, men i stedet kiggede ned i bordet, eller vendte sig rundt på stolen. Denne tendens bliver på intet tidspunkt nævnt af underviseren i vores interviews, hvilket indikerer, at lytteperspektivet formentlig bliver overset eller underprioriteret på trods af vigtigheden af denne dimension.

Derfor tyder det på, at du som elev har brug for klassekammerater, der lytter, da det vil fordre et nærvær, der formentlig vil undertrykke ubehagelige tanker og erstatte dem med positive og optimistiske følelser. Disse følelser vil potentielt kunne bidrage til bekæmpelsen af en undgåelsesadfærd, som ses i mange folkeskoleklasser i 2024. Slutteligt tyder det på, at graden af angst for at fremlægge hænger sammen med det sociale klima i danskundervisningen, og måden læreren griber hele mundtlighedsperspektivet an på – analysen peger på, at dialog, fokus på lytteperspektivet og samarbejdsbaseret problemløsning vil være et skridt i den rigtige retning.

## Opsummering af tema 1

Opsummeret set peger tendenserne i undersøgelsen på, at informanterne viser tegn på social angst, og at dette får negative konsekvenser i forbindelse med fremlæggelser foran klassen. En af faktorerne, der får betydning, når elever oplever angst, er, at vores informanter lægger stor vægt på andres meninger, og hvad andre tænker om én – fordi de er generte og usikre. Det tyder på, at

dette skaber en iboende social angst i dem. Resultatet af dette er, at de laver aftaler med deres undervisere om, at de skal udgå af fremlæggelserne, hvilket underviserne har en tendens til at imødekomme - baseret på vores undersøgelse. I interviewet med en underviser får vi også en indikation om, at lærere også kan gå den modsatte vej, og bruge "spin the wheel" og lade alle komme op efter tur. Disse to modsætninger, som vi ser i vores undersøgelse, peger derfor på, at der ikke er en strømlinet måde at gøre tingene på.

Sideløbende med de bio-psyko-sociale faktorer, spiller faktorer som fællesskabet også en stor rolle, når elever oplever angst. Vi ser tegn på, at dét at fremlægge er forbundet med en positionskamp i klassen rent hierarkisk, hvor muligheden for at tabe ansigt er til stede. Et element, der forstærker denne hypotese, er, at undersøgelsen peger på, at elever har svært ved at lytte på andres fremlæggelser, hvilket er med til at skabe en følelse af angst og utilstrækkelighed hos den fremlæggende elev. Samtaleklimaet og de sociale dynamikker er derfor en lige så betydelig faktor, som det bio-psyko-sociale perspektiv, når elever oplever angst i danskundervisningen. Derfor skal man se den sociale angst som en kompleks tilstand, som ikke blot kan afhjælpes ved at kigge på ét område – men tværtimod flere.

## Teoretisk grundlag i tema 2: Præstationsangst

### ICD-11: Enkeltfobi

Ved enkeltfobi er det frygten for specifikke genstande, situationer eller aktiviteter der dominerer. Frygten føles intens indenfor den enkelte stimulus, hvilket medfører en uhensigtsmæssig adfærd (World Health Organization, 2024). Eksempler på enkeltfobi kunne være fremlæggelser, blod eller højder (Andersen, Overgaard, & Thomsen, 2023).

### Præstationskultur

Anders Petersen var en af landets mest anerkendte sociologer. Sammen med sin makker, Søren Krogh, som har en ph.d.-grad i sociologi, har de skrevet bogen *Præstationskultur* for at belyse, hvilken indvirkning den kultur har fået på os (Petersen og Krogh, 2021). Bogen bygger på teorier ud fra deres egne undersøgelser med skolebørn i forskellige aldre. Ifølge dem er det særligt unge mennesker, der lever med præstationskulturen som et grundvilkår. Det kan føre en række konsekvenser



med sig, både hvad angår trivsel, men også den mentale sundhed. En af årsagerne til, at præstationskulturen særligt rammer unge, kan ifølge dem være, fordi unge mennesker konstant er i en fase, hvor de søger efter deres egen identitet og personlighed. Derfor er man mere sårbar over for det pres og de forventninger, der kan følge med af præstationskulturen (Petersen og Krogh, 2021).

Hvis man ser præstationskulturen i en skolekontekst, viser flere undersøgelser, at det er de ældste klasser i udskolingen, som er mest påvirket af tendensen (Petersen og Krogh, 2021). Udviklingen menes at ske årene inden udskolingen, hvor det bliver mere og mere tydeligt for eleverne, at præstationen i sig selv i udskolingen har større betydning end selve arbejdet med det faglige stof. Derfor bliver slutproduktet vigtigst, mens vejen derhen bliver mere sekundær. Der undervises i nutidens præstationskultur i "to the test"-princippet, hvor der er et større fokus på at bestå end at forstå (Petersen og Krogh, 2021).

Petersen og Krogh ser en tendens til, at børn i folkeskolen oplever et højt tempo i hverdagen. Med de stigende forventninger til præstationerne i skolen og kravene heraf, så får flere elever sværere ved at passe deres liv uden for skolen (Petersen og Krogh, 2021). Det skyldes det høje tempo og stress, der følger med den skabte præstationskultur. Flere af eleverne påpeger, at de efter et afsluttet emne i skolen, ikke får mulighed for at puste ud og reflektere over den læringsproces, de har været igennem. Her refererer Petersen og Krogh til manglende opsamling og refleksionsprocesser ude på skolerne. I stedet er det videre til et nyt emne, hvor nye præstationer venter (Petersen og Krogh, 2021). Dette har en negativ effekt hos eleverne, da det sætter store krav til deres mentalitet og fejlmargen. Det kræver stor disciplin og omskiftelighed at følge med i præstationskulturens hurtige præstationsræs. Hvis man blot hviler på laurbærrene i ét emne, kan det betyde et fald i karakter (Petersen og Krogh, 2021). Ifølge Petersen og Krogh er mange elever så bange for at fejle i folkeskolens præstationskultur, at de fravælger emner, som interesserer dem mest, men i stedet vælger simple emner for ikke at tage nogen chancer med karakteren. (Petersen og Krogh, 2021).

## Skolens dobbeltheder

Holm Poulsen beskriver et begreb, der hedder "*skolens dobbeltheder*" (Poulsen, 2021). Hun mener, at man som lærer gaber over en stor opgave, da man på den ene side skal lave en praksis, hvor der skal inkluderes flest mulige elever, samtidig med, at der skal være fokus på at styrke børns trivsel. På den anden side står et resultatorienteret perspektiv, hvor fokus er på at styrke hver enkelt elev og dennes resultater. Alt sammen for at bidrage til at styrke samfundets konkurrencemæssige position ude i verden. Mange af disse test bliver målt på individuelle data. Holm Poulsen mener, at det står i modsætning til folkeskolens mål om en inkluderende folkeskole. Denne dobbelthed kan påvirke elevernes udvikling både fagligt og socialt, hvis ikke den rette balance findes af skolerne og de enkelte lærere (Poulsen, 2021).

## Forskningsundersøgelse om fremlæggelser på norske skoler: Sylvi Penne

Sylvi Penne er professor i norsk, og hun har speciale i norsk didaktik. Hun er særligt optaget af mundtlighed, og hun har i den henseende lavet en forskning om fremlæggelse på baggrund af en længere observation af to klasser på to vidt forskellige skoler i 9. klasse. Skolerne hedder *Drabant-skolen* og *Byskolen* (Sylvi & Hertzberg, 2015). Slutteligt i sin forskning har hun ydermere lavet interviews med eleverne i de to klasser i forhold til læringsudbyttet af de to skolers tilgæede metoder til fremlæggelserne. (Sylvi & Hertzberg, 2015).

### Byskolen

Byskolen laver ofte fremlæggelser og flertallet af eleverne synes, at det er sjovt. Denne skole opererer med det syn, at eleverne skal have frie rammer, hvor de opfordres til at arbejde kreativt og tværfagligt, hvor det blandt andet indebærer dramatiseringer eller skuespil foran klassen (Sylvi & Hertzberg, 2015). De arbejder med tekster af Amalie Skram. De fleste af eleverne vælger, ifølge Penne, det, som de plejer at gøre, hvilket er skuespillet. Penne vil nærmere kalde skuespillene for sketcher. For det er ikke det tragiske og dybden i teksten, som kommer frem men snarere de sjove replikker. Hun beskriver lytterne som et publikum, der blot venter på, at det sjove i skuespillet bliver sagt (Sylvi & Hertzberg, 2015). Det gør de i følge Penne, fordi det er blevet en vane for dem, at skuespillene bliver lavet med en humoristisk karakter. De fleste synes, at det er en sjov måde at

fremlægge på, mens andre synes, det kan være angstprovokerende og et pres at skulle mestre det sjove indslag hver gang (Sylvi & Hertzberg, 2015).

### Drabantskolen

**Drabantskolen** har modsat byskolen en mere strategisk og instruksbaseret tilgang til fremlæggelserne. På denne skole kan flertallet ikke lide at fremlægge, hvilket står i modsætning til byskolen. Fremlæggelserne på denne skole er prioriteret højt, og man gør en stor indsats for at styrke de unges evner til at fremlægge.

### Mundtlighedstrekanten

Måden, de gør det på, er ved at benytte mange af de faktorer, som også finder sted i mundtlighedstrekanten (Skov, 2022). Mundtlighedstrekanten er inspireret af teksttrekanten, og den har en opbygning, som opererer med et globalt og et lokalt niveau. Når eleverne arbejder med de lokale punkter, så er det fokuspunkter som elevernes kropslige virke under fremlæggelsen, samt deres evne til blandt andet at forbedre deres sprog, mimik, stemmeleje, tempo og kropssprog. Når eleverne arbejder globalt på mundtlighedstrekanten, så arbejder de med mundtlige situationer, tekstopbygninger og ytringer. Mundtlighedstrekanten fremstiller ikke en bestemt mundlighedsdaktik, og den udpeger derfor ikke, hvordan der skal arbejdes med den. Den fungerer blot som et redskab til læreren i forhold til at planlægge, gennemføre og evaluere undervisning i mundtlighed (Skov, 2022). Det er ikke kun den fremlæggende elev på Drabantskolen, der er underlagt kriterier, men også de lyttende elever. Eksempelvis laves der en klapsalve efter hver fremlæggelse og eleverne har nogle udførlige konstruktive kritikpunkter, som der efterfølgende bearbejdes i grupper. Flere af eleverne beskriver disse rammer som en tryghed for fremlæggeren og lytter (Sylvi & Hertzberg, 2015).

### Resultatet af undersøgelsen

Sylvi Penne lavede et slutinterview, hvor hun bad eleverne evaluere, hvad de havde lært mest af i norsktimerne året igennem. Byskolen med de frie kreative rammer havde ikke fremlæggelser som et gennemgående svar. I stedet svarede størstedelen skrivning og litteratur. Hos Drabantskolen

svarede de modsat, at det var ved mundtlige fremlæggelser, hvor de havde lært mest. Det er til trods for, at størstedelen af dem ikke brød sig om at fremlægge. De fortæller i følge Pennes undersøgelse, at de ved hjælp af krav til fremlæggelserne og rollen som lytter, er blevet mere trygge og modige i den mundtlige fremlæggelse (Sylvi & Hertzberg, 2015).

## Analyse af tema 2: Præstationsangst

### Introduktion til tema 2

Som beskrevet i metoden interviewede vi tre personer. To på 7. klassetrin og en enkelt på 9. klassetrin. Hertil kom forskellige beretninger om, hvordan angsten i forbindelse med fremlæggelser fyldte i deres hverdag. I dette tema vil vi kigge nærmere på Elev C, der går i 9.klasse. Hun beskriver en angst for ikke at præstere i forbindelse med fremlæggelser i skolen. Derfor indbefatter tema 2 en analyse af de faktorer, der kan spille ind, når en 9. klasses-elev oplever angst for ikke at præstere i danskundervisningen. Indledningsvis vil elevens interview blive koblet på ICD-11 kriterierne, hvor interviewet af underviseren i 9.klasse vil supplere disse besvarelser. Denne del danner grundlaget for den nærmere undersøgelse af nutidens præstationssamfund og skolens dobbeltheder. Slutteligt afrundes analysen med et danskfagligt perspektiv. Her bliver der kigget på et forskningsprojekt, der beskriver effekten af forskellige tilgange til de mundtlige fremlæggelser.

### ICD-11 koblet på vores interviews af elever og underviser

Personen, vi udvalgte i 9.klasse, var en pige, som ikke var tilfældig udvalgt. Hun blev i samråd med lærerne på skolen valgt til interview med egen accept. Det skyldtes, at hun ligesom de andre to informanter var mistænkt for at have en angstlidelse eller have tilstande af det. Det blev især fremprovokeret i fremlæggelsessituationer, fortalte underviserne. Ud fra vores interview med hende, kom vi frem til, at det var angsten for ikke at præstere, der fyldte meget, hvilket fik vores nysgerrighed vakt. Vi spurgte hende blandt andet om, hvad hun tænkte om fremlæggelser i skolen, hvortil hun svarede *"Det er frygten for at sige noget forkert, der fylder i hele min krop. Det kan give en dårligere karakter"*. Hun beskrev det som en følelse, der overtog kroppen, hvor hendes hænder rystede. En præstation til en fremlæggelse kunne godt ifølge Elev C fylde flere dage op til selve fremlæggelsen. Kigger man i ICD-11 og ser, hvilke angstlidelser og diagnoser, der er nedskrevet, så

kan der drages sammenligning med lidelsen "enkeltfobi". Enkeltfobien er for hende fremlæggelsen som situation, hvor hun helt specifikt er bange for ikke at præstere et godt resultat. Det er interessant, at der kan drages paralleller mellem Elev C og angstlidelsen "enkeltfobi". Især med tanke på, hvor stor en gråzone af ikke-diagnosticerede elever, som kæmper med frygten for ikke at præstere. Det interessante for os ligger i, hvilke faktorer der er på spil, når elever som Elev C oplever angst for ikke at præstere i forbindelse med fremlæggelse i dansk.

I den ombæring har vi i vores interview spurgt underviseren i 9. klasse, om hun har et specifikt øje på elever som Elev C. Hertil svarede hun, at det var hun som lærer nødt til - mere end hvad tilfældet har været førhen. Det skyldtes, at der ifølge hende er kommet en ny elevtype ind i den danske folkeskole gennem de sidste år. Det er en elevtype, der er mere bange af natur, og som har en form for iboende angst i sig. Hertil nævner hun i samme ombæring, at de var meget gladere for at fremlægge for bare 15 år siden, end hvad tilfældet er nu. Hvad årsagen kan være, har hun svært ved at sætte facit på. Dog mener hun, at det kan skyldes et øget pres for at præstere og levere som ungt menneske, hvor alt bliver bedømt og vejet. Det fører vores analyse videre til at kigge på netop det præstationssamfund, der kan være blevet skabt, og som de unge mennesker lever under.

### Præstationskulturen

Ifølge Anders Petersen og Søren Krogh viste deres undersøgelser om præstationskultur, at det er de ældste klasser i udskolingen, som er mest påvirket af fænomenet. Her kan unge opleve et konstant pres for at skulle levere, hvilket i høj grad kommer til udtryk ved fremlæggelser i skolen. Elev C kom i denne henseende med flere interessante bemærkninger, som kan bakke op om den skabte præstationskultur. Vi spurgte hende, hvad hun forbandt med tryghed i skolen. Hertil svarede hun: *"Det er klart relationen til den enkelte lærer"*. I samme ombæring nævnte hun, at den gode relation kunne give hende roen og trygheden til at fremlægge og sige noget højt på klassen uden en frygt for at blive dunket i hovedet. Elev C nævner, at hun førhen har oplevet det modsatte med en anden lærer. Her var relationen svagere, og hun frygtede konstant at sige noget højt på klassen i fremlæggelsessituationer. Hun beskriver sin egen frygt med vendinger som *"ved usikre formidlinger og forkerte sagte ting, så kunne min karakter godt falde"*. Denne lærer havde et

konstant fokus på præstation og karakteren, hvilket fik Elev C til at stivne i mange fremlæggelsessituationer for herefter at få flere symptomer på angst. I stedet skal der ifølge Elev C flere positive oplevelser til for eleven: *"Man har som ungt menneske behov for succesoplevelser og ikke for mange af de negative"*. Dette interessante citat fra Elev C vidner om eleveres skrøbelighed i udsko-lingsalderen og om vigtigheden af at tage hånd om det. Dette synspunkt bakker Petersen og Krogh op om i deres undersøgelse. Her refererer de til, at præstationskulturen og de dårlige oplevelser kan ramme unge særlig hårdt, da de konstant er i en fase, hvor de søger efter deres egen identitet. En negativ oplevelse kan derfor føles som et angreb på personligheden, selvom det ikke er den egentlige intention. Det kan derfor smitte af på elevernes frygt for at fremlægge og dermed lægge yderligere pres på dem.

Vi spurgte Elev C, hvor ofte de fremlægger på efterskolen samt mængden af tid, de har til rådighed i udarbejdelsen af deres fremlæggelser. Elev C nævner, at de ofte fremlægger. *"Cirka hver anden eller tredje uge har vi en fremlæggelse"*. En af de ting, som får hende til at føle ængstelighed er, at hun ikke føler, at hun kan fordybe sig nok i det stof, hun skal fremlægge om. Det skyldes de korte tidsintervaller, men andre gange afhænger det også af prioriteringen af det sociale liv udenfor skolen. Det er ifølge Elev C hele tiden en afvejning, om man skal bruge den ekstra sparsomme tid på at forberede en fremlæggelse i sin fritid, eller om man skal bruge den på at pleje sine sociale relationer og hobbyer. Netop dette dilemma taler Petersen og Krogh også ind i. De ser en tendens til, at børn og unge i folkeskolen oplever et meget højt tempo i hverdagen. De beskriver de stigende forventninger med den naturlige konsekvens, at det bliver sværere for eleverne at passe deres liv uden for skolen, hvis ikke man finder balancegangen. Den balance kræver til- og fravalg, som Elev C har måtte tage, hvor fremlæggelsen ikke altid blev førsteprioritet. Krogh og Petersen nævner desuden, at flere unge oplever, at man springer hurtigt fra emne til emne, hvor man efter en endt fremlæggelse, allerede skal i gang med at forberede den nye, uden tid til refleksion over den netop overståede fremlæggelse. Dette kan give eleverne en følelse af hele tiden at være på og skulle leve.

Den påstand bakker Elev C op om, hvor hun fortæller, at de mange fremlæggelser fylder meget, og at man hele tiden frygter for, om man falder i karakter og dermed skuffer sin lærer og sig selv: *"Det føles som at skulle til eksamen hver anden uge"*. Netop det med konstant at føle sig som en

karakter, er noget der fylder meget for Elev C. Petersen og Krogh ser denne tendens som naturlig i den skabte præstationskultur, men absolut ikke gavnlig. De kalder tendensen *"to the test principet"*, hvor der er et større fokus på at bestå end at forstå. Derfor bliver der meget naturligt et fokus fra skolens side om, at det er slutproduktet som fremlæggelse, der er det altafgørende, hvor processen er mere sekundær. Spørger man Elev C, så mener hun, at det er en tendens, der bør op-høre. *"Jeg synes, at der skal være mere fokus på udvikling og mindre på karakterer"*. Elev C benævner det som værende et nøgleområde for bedre at kunne fremlægge frit og den vej igennem udvikle sig, hvor man ikke bliver stemplet for alle sine præstationer.

Opsummeret set peger det i retningen af, at den skabte præstationskultur i udskolingen, er en væsentlig faktor til elevernes frygt for ikke at præstere. Det kan skyldes en præstationskultur, der indbefatter pres på elevernes identitetssøgen, et forhøjet tempo i deres hverdag, et svækket forhold til sin underviser samt et stort fokus på karakter og præstationer frem for processen.

Spørgsmålet er blot, om man kan lægge alt ansvaret for denne tendens over på læreren, eller om der er faktorer længere oppe i systemet, der kan medvirke til, at det hårde pres bliver pålagt? Det vil der blive analyseret på nedenfor, hvor både læreren på folkeskolen og efterskolen bliver ind-draget.

### Skolens dobbeltheder

Læreren på folkeskolen fortæller i vores interview, at hun til tider kan have svært ved at finde balancen mellem inklusion og trivsel på den ene side og præstationsorienterede elementer såsom fremlæggelser på den anden side. Hun siger blandt andet *"alting skal forsvares, dokumenteres og sættes et tal på"*. Her mener hun, at der i hvert fald skal sættes en god arena for eleverne, så de ikke pålægges mere pres, end hvad uddannelsessystemet i forvejen gør. Dog vil hun ikke afskrive, at hun ikke også er kommet til at pålægge eleverne et unødigt pres, f.eks. når hun praktiserer *"spin the wheel"*. En af grundene til, at hun ikke vil afskrive det, skyldes de ting, de ifølge formålsparagraffen skal kunne. I en presset hverdag er det indimellem nødvendigt at skubbe på. Her er hun dog opmærksom på, at der ikke skubbes for meget på. Læreren på folkeskolen håber, at hun de fleste gange rammer den rette balance, og derfor ikke bidrager yderligere til det skabte præstationssamfund. Holm Poulsen bakker læreren op i sine påstande. Hun mener, at lærerne gaber over

en stor opgave ved at skulle forene trivsel med det skabte præstationssamfund. Holm Poulsen mener, at det modsiger folkeskolens målsætning om en inkluderende folkeskole. Hun benævner, ligesom underviseren, at hvis ikke den rette balancegang findes, så kan der blive skabt en dobbelthed i skolen, hvor de store præstationsorienteringer kan skade elevernes udvikling - både fagligt og socialt. Det kan i sidste ende betyde, at elever som Elev C udvikler symptomer på angstlidelsen enkeltfobi, som for hende indebærer frygten for at fremlægge.

Læreren på efterskolen bakker til dels op om, at trivsel og præstationselementerne ikke altid går hånd i hånd, og kan være svært for læreren at navigere i. Hun udtaler dog modsat folkeskolelæreren, at hun nok selv er en af de lærere, der eksponerer eleverne meget til et liv uden for skolen, hvor hverdagen er præget af at kunne præstere og begå sig i samfundet. Derfor sætter hun eleverne til at fremlægge mere, end hvad andre lærere gør. Som hun selv siger: *"Jeg gør blot eleverne klar til at kunne begå sig i det skabte præstationssamfund"*. Her taler hun ind i, at vi ikke må skærme dem, men at de må kaste sig ud i det. Det gælder alle dele af konkurrencernes facetter i skolen. Dog er der elever, som hun har et særligt øje på, som eksempelvis Elev C. Til trods for elev C's udfordringer er hun stadigvæk af den overbevisning, at elev C lærer mest ved at fremlægge ofte. Hun ser en tendens til, at det er blevet en trend ikke at ville fremlægge, og at det måske kan skyldes, at mange benævner fremlæggelser som en forfærdelig ting. Det vil hun gerne gøre op med ved netop at eksponere eleverne for de mundtlige fremlæggelser: *"Det er et vilkår i den verden, eleverne skal ud at møde, og jeg klæder dem blot på til det"*, fortæller hun.

Opsummeret kan dette vidne om, at man som lærer gerne både vil skabe trivsel for eleverne samt faglig udvikling under fremlæggelser. Dog tyder det på, at faktorer fra øvre instanser, som de bindende mål og det skabte præstationssamfund, gør netop den ambition svær. Enten skal man forsøge sig med at finde balancegangen mellem faglighed og trivsel, som folkeskolelæreren nævner, eller i stedet fokusere mere på eksponeringen af fagligheden, som efterskolelæreren nævner. Hvor ligger den rigtige balancegang henne, når vi skal have eleverne til bedre at kunne lide at fremlægge, og hvordan skabes de bedste rammer og forhold, der både giver eleverne tryghed og faglig udvikling? Det kigger vi nærmere på nedenfor, hvor vi tager et mere fagligt perspektiv på fremlæggelser i danskundervisningen ud fra et norsk forskningsprojekt.



## Forskningsundersøgelse om fremlæggelser på norske skoler

Der foreligger et interessant resultat i undersøgelsen fra den førnævnte norske professor Sylvi Penne. Hun har gennem interviews, observationer og feltnotater på to forskellige skoler undersøgt og fulgt elevernes udvikling i at fremlægge på klassen i norsktimerne. Som det fremgik af det teoretiske afsnit i opgaven, så viste resultaterne, at eleverne på byskolen med de frie rammer lærte mindst ved at fremlægge. Ifølge Penne kan det skyldes de manglende rammer og meningen med fremlæggelserne. På Drabantskolen lærte de meget ved fremlæggelserne. Det var til trods for, at mange af dem ikke brød sig om at fremlægge.

På Efterskolen rummer de dele af begge sider. De har mange små fremlæggelser i løbet af en måned, som er mere frie i sin form. Dertil har de også en stor fremlæggelse én gang om måneden, hvor de skal afslutte deres emne i dansk. Her skal deres fremlæggelse følge nogle retningslinjer, modsat deres mindre fremlæggelser med en mere fri ramme.

### De frie rammer

Hvis man kigger nærmere på den frie ramme, som indfandt sig hos Byskolen, så indebærer det både fordele og ulemper. Rent fagligt, så fremgik det af Penne og hendes undersøgelse, at det ikke var den faglige udvikling, der var det største udbytte af den frie ramme. Dog skal det ikke underkendes, hvad fremlæggelser med frie rammer kan betyde for den trivselsmæssige udvikling, som vi behandlede i tema 1. Det kan give smil på læben, et godt klassefællesskab og en anderledes tilgang til dét at fremlægge. Her vil eleverne få fjernet noget af det pres for at præstere, som i vores interviews var gennemgående hos Elev C. Eleverne på efterskolen praktiserer, ligesom på Byskolen, disse små fremlæggelser jævnligt i danskfaget. Her får de frie rammer at arbejde ud fra. Ud fra vores feltnotater, så betragtes disse fremlæggelser og processer som værende sjove og gode for fællesskabet, også selvom det ikke gav de væsentlige faglige resultater, hvilket Elev C også nævnte i vores interview. Enkelte introverte elever havde det dog svært ved de frie fremlæggelser. Det kan skyldes, at mange af de frie fremlæggelser gik ud på at skulle få de andre til at grine. Den kobling brugte Penne også på Byskolen, hvor hun nævnte, at nogle få af eleverne var ængstelige for at skulle mestre det sjove indslag hver gang, fordi det ikke lå naturligt til dem. I Pennes undersøgelse hos den norske byskole, var det skuespillet, der blev anvendt hyppigst, og på efterskolen var det

TikTok. Til trods for, at enkelte introverte elever fra både efterskolen og Byskolen ikke brød sig om de frie fremlæggelser, virkede det stadig til, at størstedelen synes, at det var sjovt, hvilket er værd at bemærke.

Når man analyserer disse måder at lave fremlæggelser på, er det interessant, at eleverne på både Byskolen og efterskolen er glade for de frie, uforpligtende fremlæggelser. Spørgsmålet er blot: Er der nok fagligt udbytte ved at benytte den frie ramme under en fremlæggelse?

### Den stramme struktur

Det faglige udbytte fremgår i de metoder, som der benyttes på Drabantskolen. Her praktiseres en strategisk og struktureret tilgang til fremlæggelserne. Man går på denne skole meget op i at lære eleverne at fremlægge og lytte, så de kan begå sig i samfundet. Man benytter mundtlighedstrekantens lokale og globale niveau til at arbejde med sin mundtlighed. Gennem vores feltnotater på efterskolen, erfarede vi, at læreren på efterskolen ligeledes benyttede de globale punkter i mundtlighedstrekanten som et middel til at udvikle elevernes fremlæggelse og lytteevne. Underviseren havde et stort fokus på elevernes brug af mimik, kropssprog, stemmeleje og lytning. Netop de punkter lagde efterskolelæreren, undervejs i den store fremlæggelse, særlig vægt på, hvilket havde et positivt udbytte hos eleverne. Ydermere afslører et feltnotat, at en elev henvendte sig til undervisere for at fortælle, at vedkommende var blevet bedre til blandt andet kropssprog, hvilket forstærker troen på, at en stram struktur har et større fagligt potentiale.

Men som det fremgik af Pennes undersøgelse af Drabantskolen, kunne de fleste elever ikke lide at fremlægge. Det var også tilfældet med eleverne på efterskolen, hver gang de havde den store emne-frelæggelse i dansk. I feltnotaterne kunne man høre flere frustrerende snakke internt, hvor formuleringer som *"jeg hader at fremlægge"* og *"årh hvor er jeg dog hamrende nervøs for de her store fremlæggelser"*. Udover disse ytringer gik de fleste af elevernes snakke på, hvad de fik af karakter, samt frygten for at dumpe eller ikke at være god nok.

Derfor er der en tendens til at tro, at tanker om karakter og frygten for at mislykkes i disse fremlæggelser er faktorer, der spiller en rolle, når elever oplever angst i forbindelse med fremlæggelser i danskundervisningen. Meget peger på, at underviseren med fordel kan gøre brug af den stramme struktur, men med en procesorienteret tilgang, hvor eleverne lærer at fremlægge og lytte ud fra

faglige fokuspunkter samtidig med, at man inkorporerer de små frie fremlæggelser, som virker trivselsfremmende.

## Opsummering af tema 2

Baseret på undersøgelsen, svarene fra Elev C og vores feltnotater, blev vi hurtigt klar over, at Elev C i flere dage op til en fremlæggelse havde fysiske symptomer på ubehag ved at fremlægge. Flere af disse symptomer passede på beskrivelser af angstlidelsen "enkeltfobi". Det afgørende for os var ikke diagnosen, men i stedet interessen på den gråzone af ikke diagnosticerede elever, der findes ude på skolerne, som kan have mange af de samme symptomer som Elev C. Vores nysgerrighed blev derfor vakt på spørgsmålet om, hvilke faktorer, der gør, at elever som Elev C i 9. klasse oplever angst i forbindelse med fremlæggelser i dansk. Ét af svarene findes i den præstationskultur, som er skabt, hvor karakterer og pres er hovedelementerne til ubehaget. Dette indbefattede pres på elevernes identitetssøgen, et forhøjet tempo i deres hverdag, et svækket forhold til undervisere samt det store fokus på karakterer frem for processen.

Det pegede også i retning af, at lærerne ikke kan pådrages alt skylden for det øgede konkurrencepres i folkeskolen, da undervisere er underlagt en dobbelthed fra øvre instanser, der gør det svært at praktisere.

Slutteligt tyder det på, at den faglige tilgang til undervisningen har stor betydning for graden af angst, elever oplever. Hvis tilgangen er mere resultatorienteret fremfor procesorienteret, så tyder det på, at det er en faktor, der spiller en stor rolle, når elever oplever angst i forbindelse med fremlæggelser i danskundervisningen. Forsøger man derimod at arbejde mere procesorienteret, hvor udvikling prioriteres over karakter, og hvor faglighed og trivsel kombineres under gode rammer og strukturer, så tyder det på, at man kan mindske angsten for at præstere og samtidig fremme den faglige udvikling.

## Diskussionsafsnit – Skærme eller skubbe?

### Introduktion til diskussion:

I forlængelse af analysen i både tema 1 og 2 opstår der en interessant debat, om hvorvidt lærere skal skærme eller skubbe sine elever for at få det bedste faglige udbytte i de mundtlige

fremlæggelser, uden at det fører ængstelige tilstande med sig. Det vil vi nedenfor komme med nuancer på i en diskussion

### Artikel af Maria Roneklindt

For at belyse, hvor svær denne problematik er, kan man indledningsvis i diskussionen kigge på artiklen "Er jeg en ond lærer, når jeg tvinger min elev til at fremlægge foran klassen?" (Roneklindt, 2019). Den er skrevet af folkeskolelæreren, Maria Roneklindt. Hun skriver i sin artikel, at det jævnligt sker, at elever bedende spørger, om de ikke nok må slippe for at fremlægge, eller i det mindste undgå at fremlægge foran de andre i klassen. Her tager Roneklindt altid en dyb indånding og svarer nej. Hun vil gerne have, at de fremlægger, da hun på den ene side mener, at du som lærer skal skubbe eleven i den rigtige retning. På den anden side mener hun, til trods for sit synspunkt, at det er rigtig svært at tvinge igennem, når hun ikke har lyst til at gøre eleven ængstelig og ked af det. Deraf kommer artiklens overskrift, hvor hun reflekterer over, om hun gør det rigtige ved at skubbe på. Hun mener, ligesom vores fund i analysen, at der raser en præstationskultur ude på skolerne. Det gælder f.eks. internt i de sociale hierarkier, hvor man ikke vil blive gjort til grin foran de andre i klassen. Samtidig er eleven bange for ikke at slå til og levere det ønskede resultat, udtaler Roneklindt.

Det er ikke kun elevernes ængstelighed og utilpashed med fremlæggelserne, der får Roneklindt til at tvivle på, om hun gør det rigtige. Det skyldtes samtidig forældrene, som pålægger Roneklindt et stort pres på skoleportalen Aula. Her skriver flere forældre bønfyldende, om hun kan fritage deres barn for at fremlægge, fordi han/hun kommer grædende hjem fra skole. De mener af og til, at det er tortur, hvis ikke deres barn bliver fritaget. Her forekommer en naturlig magtesløshed fra Roneklindts side, hvor hendes overbevisninger bliver sat på prøve.

### Introduktion til de tre grundforståelser

Denne magtesløshed fra Roneklindt er en naturlig tendens i dagens lærerverden, for hvordan griber man det an, når man med sine mundtlige fremlæggelser skal beslutte sig for, om man skal skubbe på, skærme dem eller finde en middelvej, for at de dels bliver trygge ved at fremlægge og samtidig dygtiggør sig? I Basse fiskers "*den sårbare inklusion*" beskriver hun tre grundforståelser, der udgør betingelser for inkluderende fællesskaber og læring. Det er en skærmende, en

skubbende og en dialektisk grundforståelse. Disse grundforståelser kan benyttes, når vi diskuterer tilgangen til de mundtlige fremlæggelser (Fisker, 2014).

### Den skærmende grundforståelse

Modsat Roneklindts holdning om at skubbe på hos elevens udvikling ved den mundtlige fremlæggelse, så opererer Basse fisker i den første af de tre grundforståelser med en skærmende grundforståelse. Denne står i direkte kontrast til Roneklindt og hendes syn på læring. Hun beskriver den skærmende tilgang som en essentialistisk grundforståelse, hvor barnet forstås som biologisk baseret. Denne essentialistiske udviklingsforståelse er forbundet med en tilsvarende handicapforståelse. Her bliver en dysfunktion betragtet som biologisk, hvilket kan være tilfældet med en angstlidelse, som er det væsentlige for vores diskussion (Fisker, 2014). Man tillægger heller ikke det sociale miljø, som barnet indgår i, en særlig betydning. Det skyldes grundforståelsens tro på, at barnet ikke er styret af omgivelserne, men af sin dysfunktion, som i tilfældet her er angsten for at fremlægge. Denne tankegang strider imod vores analytiske fund i tema 1. Her fandt vi ud fra interviewene med Elev A og B blandt andet frem til, at de sociale dynamikker mellem eleverne og det sociale miljø udgjorde en stor betydning for deres ængstelighed i forbindelse med fremlæggelser i dansk. På den anden side har denne grundforståelse en parallel, i måden folkeskolelæreren i vores undersøgelse lavede individuelle aftaler med sine elever ift. At fremlægge foran læreren. Denne ide stemmer overens med den praksis, som den skærmende grundforståelse praktiserer. Her vil man bevidst forsøge at beskytte barnet mod at føle magtesløshed, blive forvirret eller opleve stort kaos, og derfor skærmer man dem fra negative oplevelser, som f.eks. dét at skulle fremlægge på klassen. Man opererer med en tankegang, der hedder *”hvis barnet ikke kan, så skal det heller ikke presses til det”* (Fisker, 2014).

Denne skærmende grundforståelse må siges at stå i kontrast til Roneklindts forsøg på at få sine elever til at udvikle deres kompetencer i den mundtlige fremlæggelse. Noget tyder dog på, at Roneklindt kan have et fint belæg for at holde fast i sine overbevisninger med at skubbe eleverne ift. at fremlægge på klassen. For i de senere år skriver Basse fisker, at den skærmende pædagogik har været problematiseret i flere forskningsprojekter. Basse Fisker underkender ikke den skærmende grundforståelse, da hun mener, at det i flere tilfælde er nødvendigt hos de mere svagt fungerende.

Hun pointerer dog, at der må skelnes mellem de meget svagt fungerende og de børn, som befinder sig i midterfeltet. Disse børn i midterfeltet må og skal hjælpes på vej udviklingsmæssigt, da de i midterfeltet er formbare. Hun mener ikke, at man gør dem en tjeneste ved at skærme denne gruppe, da det vil mindske deres muligheder for at udfolde deres fulde potentiale. De vil samtidig blive berøvet udviklingen af vigtige læringssituationer med andre børn.

Nu hvor flere forskningsprojekter i de senere år peger væk fra benyttelsen af den skærmende grundforståelse, er det så den skubbende tilgang, man skal bestræbe sig på i jagten på at udvikle elevernes faglige niveau?

### Den skubbende grundforståelse

På den anden side har man den skubbende grundforståelse, som Maria Roneklindt praktiserer. Den tager modsat den skærmende grundforståelse udgangspunkt i en socialt orienteret og relationistisk udviklingsforståelse. Man vil i denne grundforståelse se barnet som formbart, alt efter hvilke sociale omgivelser og påvirkninger barnet udsættes for. I denne grundforståelse giver det aldrig mening at betragte barnet som løsrevet fra sine omgivelser, da individet forstås i relation til andre (Fisker, 2014). Modsat den skærmende grundforståelse, så bekræfter den skubbende tilgang vores analytiske fund i tema 1, hvor vigtigheden af barnets relation til andre spiller ind, når elever oplever angst i forbindelse med fremlæggelser i dansk.

I den skubbende grundforståelses praksis forsøger man samtidig at forholde sig til, at barnet er som ethvert andet barn. Med den erkendelse følger dog, at enkelte børn kan have brug for støtte i flere faglige og pædagogiske situationer, men at de ikke skal skærmes af den grund. Man tror på, at elever med de rette rammer kan skubbes i den rigtige retning udviklingsmæssigt.

Den skubbende tilgang så vi mange eksempler på hos efterskolelæreren i tema 2. Hun bestræbte sig på at eksponere sine elever mest muligt og ikke lave individuelle aftaler angående fremlæggelser, som tilfældet var med læreren på folkeskolen. Efterskolelæreren mente, at man lærte mest mulig ved at forberede eleverne mod en præstationsorienteret verden.

Modsat kan der i den skubbende tilgang også ligge udfordringer. Det så vi blandt andet ved, at elev C i vores undersøgelse svarede, at der med denne eksponering følger et stort pres for at skulle præstere. Ligeledes snakkede hun ind hverdagens tempo, hvor der til tider kunne blive

skubbet for meget på fagligt. Det kan bevidne om, at der mangler at blive fundet den rette balancegang mellem at skærme og skubbe i forhold til de valgte rammer og indhold fra lærerens side. Vi så ligeledes tegn på en overskridelse af balancegangen ved benyttelsen af "spin the wheel" konceptet hos folkeskolelæreren i tema 1.

Basse fisker bakker op om, at der også er udfordringer forbundet med denne grundforståelse, og at det er noget, man bør være opmærksom på. Når man i den skubbende grundforståelse har en tro på, at alle mennesker kan være socialt formbare i deres respektive miljø, eller kan skubbes på samme måde, kan der være den risici, at man i opløbet kan underkende prædisponerede indre faktorer såsom angsten (Fisker, 2014). Det kan være det faktum, at en elev grundet sin angst har behov for støtte ud over det sædvanlige, og ikke kan modtage den nødvendige hjælp. Bliver disse signaler og det usynlige råb om hjælp fejlfortolket af læreren, kan vanskelighederne og angsten eskalere og blive stadigt mere alvorlige i den skubbende grundforståelse. Netop den retning kan det pege i for Elev A, B og C, hvis ikke der kigges på balancegangen af lærerens valgte rammer og indhold.

Da der fremkommer udfordringer ved både den skærmende og skubbende grundforståelse, ligger nøglen så i virkeligheden i den dialektiske grundforståelse?

### Den dialektiske grundforståelse

For det tredje er der den dialektiske grundforståelse. Her samles trådende fra de to andre grundforståelser, og adskiller sig af den grund. Her forstås barnets udvikling som en dialektisk udvikling, der foregår i en konstant vekselvirkning mellem barnets medfødte, indre forudsætninger og de sociale miljøer, som barnet indgår i (Fisker, 2014). Man tror derfor i den dialektiske grundforståelse på, at udviklingen hos et barn vil afhænge af den støtte man får, samt de sociale omgivelser man er i – hvilket vil give eleven en følelse af, at der er uanede muligheder for udvikling. Omvendt kan der være situationer, hvor man i perioder er nødsaget til at fritage en elev fra en fremlæggelsessituation grundet prædisponerede indre faktorer – men ikke med tanke på, at det er for evigt, men at det er en del i processen. Denne vægtbalance opvejer hele tiden barnets indre forudsætninger med det miljø, barnet befinder sig i, hvilket er en dialektisk tilgang (Fisker, 2014).

Derfor bliver det en afvejning af, om hvorvidt man skal skubbe på hos de ængstelige elever i fremlæggelsessituationer, så eleverne udvikler sig, eller om de medfødte forudsætninger og det

pågældende sociale miljø ikke tilskriver, at man kan tillade det uden en form for støtte til barnet. Med disse vendinger om den dialektiske grundforståelse, hvor peger den rigtige retning så hen, hvis man vil have eleverne til at lykkes med deres mundtlige fremlæggelser, hvor angsten ikke tager over?

### Hvor kan det pege hen?

Det kunne pege i retning af, at man som lærer skal gå den dialektiske vej i sin tilgang til de mundtlige fremlæggelser i dansk. Her vil man som udgangspunkt skulle skubbe fagligt på hos eleven under gode rammer, strukturer og sociale dynamikker. Samtidig kan man i udvalgte tilfælde skærme en elev, hvis der er nogle medfødte indre faktorer, der gør, at eleven må modtage støtte på anden vis for at fortsætte den faglige udvikling.

## Konklusion

I dette bachelorprojekt er det undersøgt, *hvilke faktorer der spiller ind, når elever i udskolingen oplever angst i forbindelse med fremlæggelser i danskundervisningen*. Vi fandt frem til, at vores to elever i 7. klasse viste tegn på social angst, hvorimod vores elev i 9. klasse viste tegn på enkeltfobien præstationsangst, hvilket dannede grundlaget for at finde frem til mulige angstfaktorer i to forskellige temaer.

Ved at have analyseret vores to temaer på baggrund af vores empiriske data og eksisterende forskning og teori kan vi konkludere følgende pointer:

For det første tyder det på, at præstationsangst ikke fylder en betydelig del i 7. klasse, da man på dette klassetrin ikke opererer med karakterer. Det tyder i stedet på, at den sociale angst er en væsentlig faktor. I et bio-psyke-socialt perspektiv kan vi konkludere, at eleverne tillægger det enorm betydning, hvad andre elever tænker om én, hvilket muligvis bunder i usikkerhed og generthed, som har ført til angst. Resultatet af dette er, at elever forsøger sig med undgåelsesadfærd, da de ikke ønsker at deltage i fremlæggelser. Meget peger på, at en skærmende tilgang og dét at fritage elever fra fremlæggelser udgør en angstfaktor hos eleven, da eksponeringen udebliver. Det samme gør sig gældende ved en aggressiv form for skubbende tilgang, hvor elever f.eks. bliver udsat for "spin the wheel" eller konstant karakterpres.



Dette peger i retningen af, at en dialektisk tilgang vil reducere angstfaktorerne hos eleven.

For det andet tyder det på, at social angst er et produkt af en hierarkisk positionskamp, som blandt andet udspiller sig i, under og efter fremlæggelser. Vi kan på baggrund af vores undersøgelse konkludere, at der er tegn på, at eleverne intet har at vinde ved at fremlægge, men derimod kun har noget at tabe. Enten beholder du din plads i hierarkiet, eller også mister du din plads. En af årsagerne til, at elever formentlig ikke har noget at vinde er, at der ifølge vores forskning er opstået en tendens til, at elever ikke lytter til deres klassekammerater – denne form for samtaleklime afføder en følelse af utilstrækkelighed hos den fremlæggende elev.

Af den grund spiller fællesskabet og hierarkiet en stor faktor, når elever oplever angst i fremlæggelsessituationer.

For det tredje tyder det på, at når man kommer i 9. klasse ikke blot skal kæmpe med den sociale dimension, men også præstationsangsten, da karakterer nu bliver en væsentlig faktor, når elever oplever angst i danskundervisningen. Der ses en tendens til, at vi har skabt en præstationskultur, som indebærer karakterræs og pres, da fokus i højere grad er på karakteren frem for processen. Det er en tendens, der giver skolen en dobbelthed, da det tvinger læreren til at navigere i balancegangen mellem at prioritere faglige resultater men samtidig trivsel i skolen.

For det fjerde tyder det på, at netop denne balancegang i prioriteringen af faglighed og trivsel spiller en faktor i forhold til, hvor meget angst en elev vil føle. Har man en stram struktur med en klar plan for, hvad fremlæggelsen skal kunne, øger man fagligheden betydeligt - men følelsen af angst kan stige og trivslen kan dale. Arbejder man derimod med frie tøjler under fremlæggelser, sænker man angstniveauet samt øger trivslen, men det er på bekostningen af fagligheden.

Det tyder derfor på, at forventninger og stram struktur er faktorer, der spiller en rolle, når elever oplever angst – men samtidig er der et potentiale i kombinationen af de to fremlæggelsesformer, hvis underviserne lykkes med at kombinere trivsel med faglighed og samtidig arbejder procesorienteret.

Opsummeret kan vi konkludere, at angst er en kompleks tilstand, som ikke kan defineres ved at kigge på ét område men tværtimod flere. Undersøgelsen peger på, at vi i udskolingen ser social angst som den primære faktor i 7. klasse, hvorimod præstationsangst er den primære faktor i 9. klasse. Fælles for dem begge er, at eleverne er bange for at fejle og tabe ansigt. Vi lever i en tid, hvor dét at være populær synes at være vigtigere end faglig kapacitet, hvilket muligvis er hovedfaktoren til, at så mange elever i udskolingen oplever, at angstfaktorer spiller ind i forbindelse med fremlæggelser i danskundervisningen.

## Litteraturliste

- Aisinger, P. (2022). *Flere og flere elever har angst og stress*. Folkeskolen Forskning.
- Andersen, M. S., Overgaard, L., & Thomsen, C. (2023). *De enkelte angstlidelser - forskelle og ligheder mellem ICD-10 og ICD-11*. Frederiksberg: Angstforeningen.
- Arendt, M. (Marts 2022). *Grader af angst*. Hentet fra Psykiatrien i region Midtjylland - til patienter og pårørende: <https://www.psykiatrien.rm.dk/undersogelse-og-behandling/angst-hos-voksne/undersogelse-for-angst-hos-voksne/>
- Bauer, J. (2006). *Hvorfor føler jeg det, du føler*. Borgen.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2015). kvalitative metoder, tilgang og perspektiver: en introduktion. I *Kvalitative metoder* (s. 13-14). Hans Reitzels forlag.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2015). Fænomenologi. I S. Brinkmann, & I. Tanggaard, *Kvalitative metoder* (s. 217-228). Hans Reitzels Forlag.
- Børne- og undervisningsministeriet. (2019). *Dansk Fælles Mål*. København: Børne- og undervisningsministeriet.
- Børn og unge i Danmark - velfærd og trivsel*. København: VIVE.
- Christensen, M. L. (1994). *Hermeneutik - fortolkning og forståelse*. Biblioteksarbejde.
- Cicchetti, D. (2002). How a child builds a brain: Insights from normality and psychopathology. In W. Hartup & R. A. Weinberg (Eds.), *Child psychology in retrospect and prospect: In celebration of the 75th anniversary of the Institute of Child Development* (pp. 23–71). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Danielsen, M. (1999). Norskfaget og de tause elevene. I F. Herzberg & A. Roe, *mundlig norsk* (s. 54-68). Oslo: Tano Aschehoug.
- Fisker, T. B. (Frederikshavn). Pædagogiske betingelser for inkluderende fællesskaber. I *Den sårbare inklusion - diagnose og fællesskabende pædagogik i dagtilbud* (s. Side 153-170). 2014: Dafolo forlag.

Gammelgaard, J. (2010). *Udviklingspsykopatologi - en kritisk diskussion*. København: Psyke & Logos.

Görllich, A., Pless, M., Katnelson, N., & Graversen, L. (2019). *Ny udsathed i ungdomslivet - 11 forskere om den stigende mistrivsel blandt unge*. Hans Reitzels Forlag.

Hastrup, K. (2015). Feltarbejde. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard, *Kvalitative metoder* (s. 55-68). Hans Reitzels Forlag.

Hertz, S. (2008). *Børne- og ungdomspsykiatri - nye perspektiver og uanede muligheder*. København: Akademisk Forlag.

Katzenelson, B., Kondrup, J., Holtug, N., & Jensen, T. H. (5. April 2024). *Hermenutik*. Hentet fra Den Store Danske: <https://denstoredanske.lex.dk/hermeneutik>

Klinge, L. (2018). Relationskompetence kan styrkes - syv betingelser. I *Relationskompetence*. Aarhus: Aarhus universitetsforlag.

Lauridsen, B.V. (1983). *Stille elever i gymnasiet*. Århus Nordisk institut.

Molbæk, M., & Tetler, S. (2015). *Inkluderende klasseledelse*. Dafolo.

Munck, L. A., Esbjørn, B. H., Tyle, M., Dittmann, H., Poulsen Dutton, I., & Leth, I. (2010). *ANGSTLIDELSER HOS BØRN I ET UDVIKLINGSPSYKOPATOLOGISK PERSPEKTIV– IMPLIKATIONER FOR BEHANDLING*. Psyke & Logos. Hentet fra Tidsskrift.dk.

Nielsen, J. R., & Bertelsen, E. W. (2018). *Pres på ungdomslivet*. Billund: Børneindblik.

Nissen, A. B. (2023). *Klassesamtalen og samtalens kunst*. I A. B. Nissen, *Mundtlighed og Lytning – didaktiske greb og ståsteder* (s. 130-140). Samfundslitteratur.

Ottosen, M. H., Andreasen, A. G., Dahl, K. M., Lausten, M., Rayce, S. B., & Tagmose, B. B. (2022).

Pedersen, M. H., Svendsen, A. B., & Stribæk, K. (2020). *Skolen og det trygge klassemiljø*. Trygfonden og Børns Vilkår.

Penne, S. & Hertzberg, F. (2019). *Mundtlige tekster i klasserummet*. København: Dansk lærerforeningens Forlag.

Petersen, A., & Krogh, S. C. (2021). Skolens rolle. I *Præstationskultur*. Aarhus: Aarhus universitetsforlag.

Poulsen, C. H. (2021). Børns (u)forståelige handlinger. I *Skolevanskeligheder og inklusionsmuligheder fra et børneperspektiv* (s. 73-79). København: Hans Reitzels forlag.

Poulsen, C. H. (2021). hvad er skolevanskeligheder? I *Skolevanskeligheder og inklusionsmuligheder fra et børneperspektiv* (s. 19-21). København: Hans Reitzels forlag.

Roneklindt, M. (17. December 2019). *Er jeg en ond lærer, når jeg tvinger min elev til at fremlægge foran klassen?* Hentet fra Folkeskolen.dk: <https://blog.folkeskolen.dk/afgangsprover-arbejdsliv-blog/er-jeg-en-ond-laerer-nar-jeg-tvinger-min-elev-til-at-fremlaegge-foran-klassen/192448>

Rosenberg, R. (3. April 2017). *psykopatologi*. Hentet fra Den Store Danske: <https://denstoredanske.lex.dk/psykopatologi>

Skov, L. I. (2022). Mundtlighedstrekanten - et didaktisk redskab. I *Meget mere mundtlighed* (s. 39-44). København: Didaktikserien akademisk forlag.

Slipangsten. (11. Marts 2013). *Angst symptomer - Hvornår ved jeg at det jeg mærker i min krop er angst?* Hentet fra Slipangsten.dk: <https://slipangsten.dk/angst-symptomer/>

Sylvi, P., & Hertzberg, F. (2015). Mundtlige fremlæggelser i to klasser i udskolingen. I *Mundtlige tekster i klasserummet* (s. 31-41). Dansk lærerforeningens Forlag.

Væver, M. S. (2010). *Udviklingspsykopatologien og den transaktionelle udviklingsmodel*. Psyke & Logos.

World Health Organization. (2024). *ICD-11 International Classification of Diseases 11th Revision The global standard for diagnostic health information*. World Health Organization.

Aarhus Universitet. (set d. 7. april 2024). *Metodeguiden - feltnotater*. Hentet fra Aarhus universitet: <https://metodeguiden.au.dk/feltnotater>

## Bilag

### **BILAG 1: Interviewguide til eleverne**

1A: Hvad tænker du om mundtlighed helt generelt i undervisningen?

1B: Hvor ofte rækker du hånden op i skolen? → Hvad er grunden til, at du aldrig gør det fx?

2: Hvad får dig til at række hånden op / hvad får dig til at lade vær?

3: Oplever du, at I skal fremlægge tit? Kan du sige noget mere om det?

4: Oplever du, at jeres lærere kan tage jer, uden at I har hånden oppe? Kan du sige noget mere om det?

5: Hvad oplever du/føler du, når du skal præstere mundtligt i skolen? (fremlæggelser, læse noget højt osv)

6: Kan du sætte lidt ord på, hvad du forbinder med tryghed i skolen?

7: Kan du sætte lidt ord på, hvad du forbinder med utryghed i skolen?

8: Kan du prøve at sætte lidt ord på det der med at fremlægge i skolen?

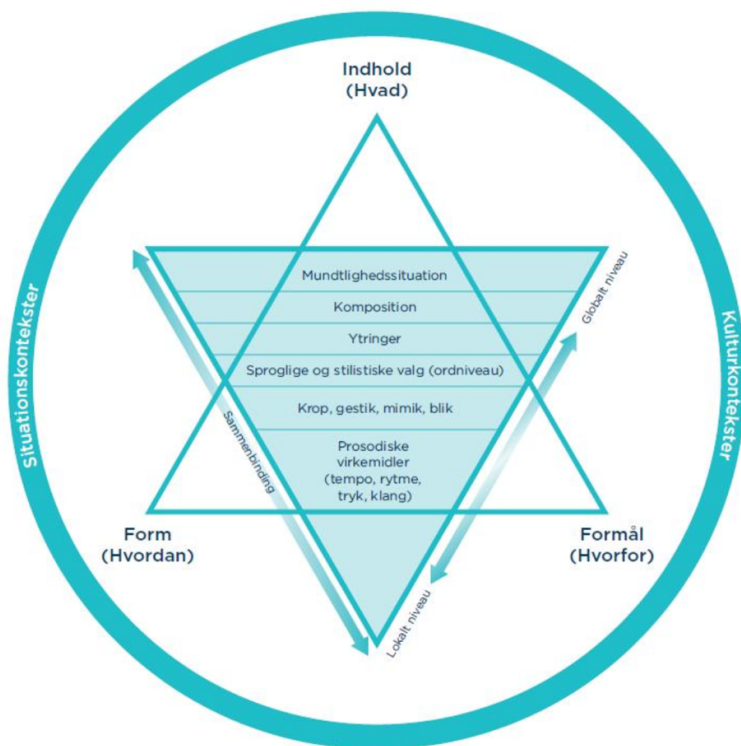
9: Hvordan kan man skabe mere tryghed i forbindelse med det at præstere mundtligt ifølge dig?

10: Ekstra: Hvordan oplever du angst i forbindelse med undervisningen?

## BILAG 2: Interviewguide til underviserne

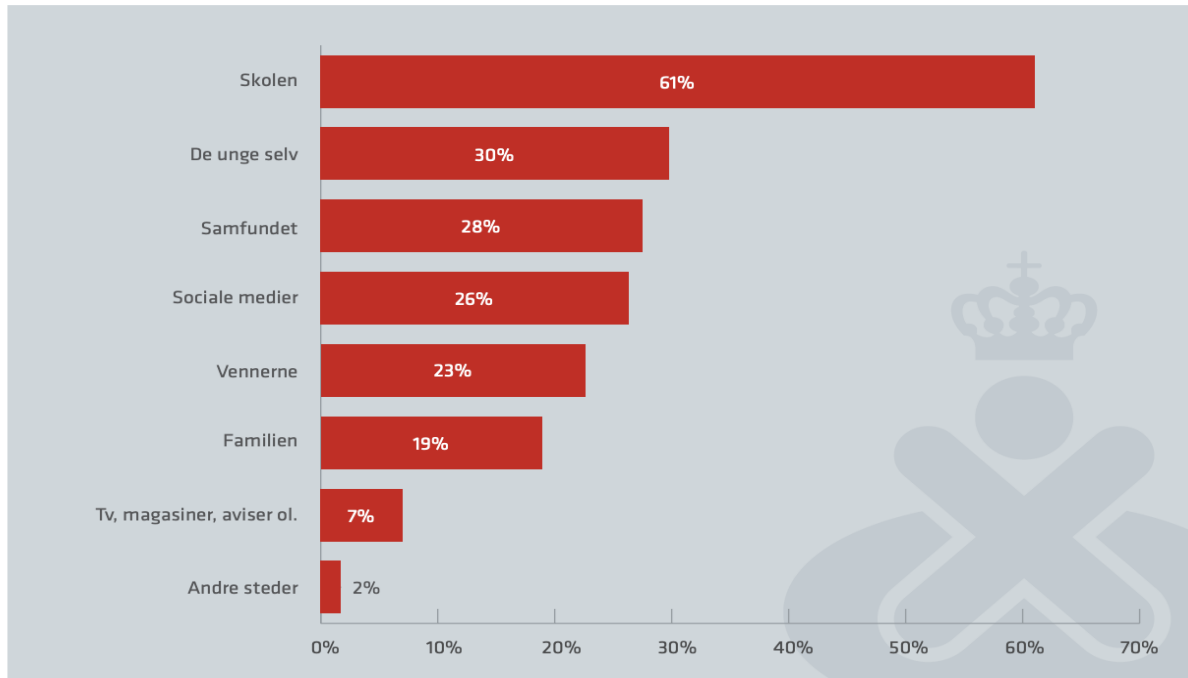
1. Hvad tænker du om mundtlighed i skolen helt generelt?
2. Hvordan fylder mundtligheden i din undervisning? mht. fremlæggelser, dialog på klassen, snakke i grupper osv
3. Hvornår fungerer det særligt godt?
4. Hvornår får nogle elever det særligt svært?
5. Har du nogle særlige redskaber til at hjælpe de elever, som har det svært ved mundtlige performances/fremlæggelse?
6. Er der bestemte typer af elever, som du har et særligt øje på, når der i dine timer forekommer mundtlige performances af den ene eller den anden karakter?
7. Hvad tænker du som lærer om elevernes oplevelse, af det at skulle fremlægge?

## BILAG 3: Mundtlighedstrekanten



## BILAG 4: Undersøgelse fra børneråddets børne- og Ungepanel

**FIGUR 3: HVOR PRESSET KOMMER FRA IFØLGE DE UNGE**

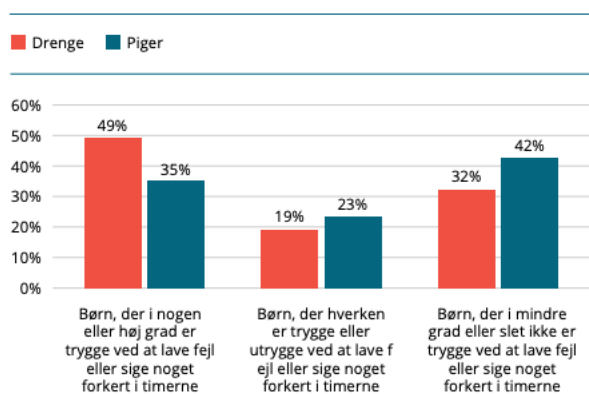


Antal svar: 2615

Figuren illustrerer svarfordelingen på spørgsmålet: *Undersøgelser viser, at nogle unge i dag føler sig meget pressede. Nogle bliver så pressede, at de ligefrem bliver syge. Hvor tror du, at dette pres kommer fra? Du må vælge op til tre svar.*

## BILAG 5: Undersøgelse fra børns vilkår i 2020

**Figur 12. Andelen af skoleelever, der er trygge ved at fejle eller sige noget forkert i timerne**

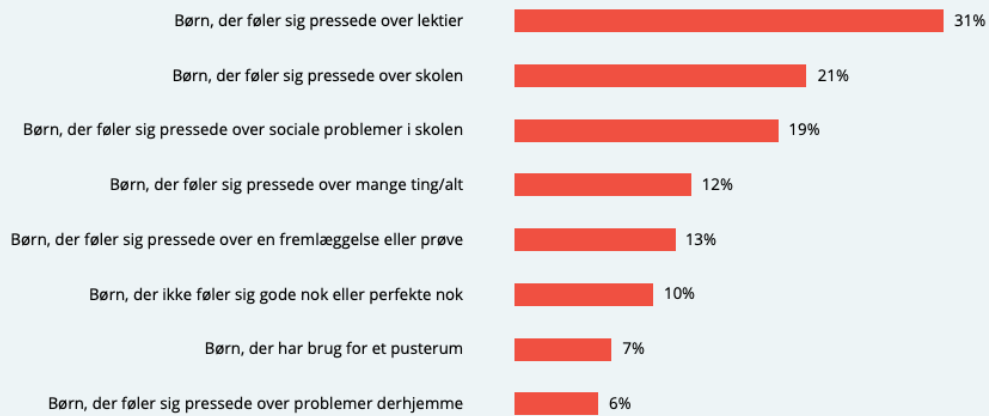


Antal svar: 1.686. Figuren viser et kryds mellem køn og spørgsmålet 'I hvilken grad føler du dig tryk ved at lave fejl eller sige noget forkert i timerne, i din klasse?'. Svarkategorierne fremgår af figuren på nær 'Ved ikke', der er sorteret fra.



## BILAG 5: Undersøgelse fra børns vilkår i 2020

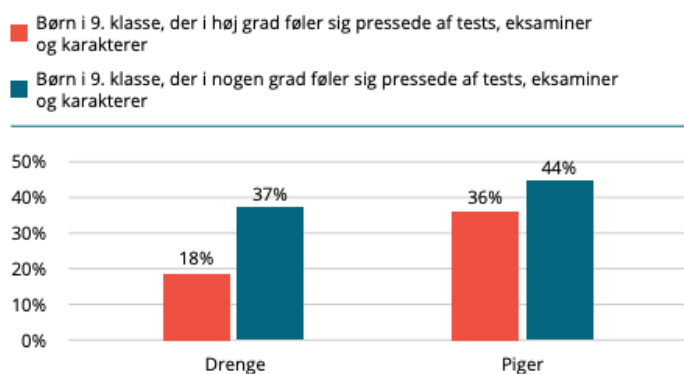
### Fordelingen af typer af pres, som har været årsag til, at skoleelever er blevet væk fra skole



Antal svar: 243. Figuren viser hyppigheden for hver af de manuelt kodede svarkategorier fra det åbne tekstfelt til spørgsmålet: "Prøv at tænke på sidste gang, du blev væk fra skolen, fordi du var for presset. Hvad følte du dig presset af? (Du skal kun svare her, hvis du har lyst.)" Kun skoleelever, der har angivet, at de har prøvet at blive væk på grund af pres 'Meget ofte', 'Ofte', 'En gang i mellem' og 'Sjældent' har fået det opfølgende spørgsmål om, hvad der pressede dem.

## BILAG 6: Undersøgelse fra børns vilkår i 2020

### Figur 22. Omfang af skoleelever i 9. klasse, der i nogen eller høj grad føler sig pressede af tests, eksaminer og karakterer



Antal svar: 470. Figuren viser et kryds mellem køn og de 9. klasseelever, som har svaret 'I høj grad' eller 'I nogen grad' på spørgsmålet 'I hvilken grad føler du dig presset af tests, eksaminer og karakterer?'. Svarkategorierne 'Hverken eller', 'I mindre grad', 'Slet ikke' og 'Ved ikke' er frasorteret.