

Bachelor 9-5-2022

STILLE ELEVERS UDVIKLING AF MUNDTLIGHED

VIA University College

Vejleder: Helle Vilain

Bivejleder: Peter Fregerslev

Tegn m. mellemrum: 64.998

Lærke Bundgård Pedersen (279547)



Indholdsfortegnelse

Indledning	2
Problemformulering	3
Læsevejledning	3
Metodiske og empiriske overvejelser	3
Undersøgelhedsdesign	3
Design-Based Research	3
Problemidentifikation og udvikling af løsningsforslag	5
Det iterative forløb og refleksion	6
Etiske overvejelser	7
Begrebsafklaring	7
Stille elever	8
Mundtlighed i dansk	8
Teori	9
Det sociale syn på læring	9
Dialogen og flerstemmighed	9
Det flerstemmige klasserum og dialogisk undervisning	10
Kommunikationstrekanten	12
Opsamling	13
Analyse	13
At arbejde proaktivt med understøttelse af stille elevers udvikling af mundtlighed	13
Dialogisk undervisning og flerstemmighed i klasserummet	14
Mundtlighed er nødvendigt, hvis du vil have en god karakter!	14
Gruppearbejde! Så er man ikke alene	16
Jeg bliver nervøs, og jeg kan mærke deres øjne	17
Andre lærere står bare ved tavlen, men du får os alle til at snakke	18
Lærerens understøttende rolle	19
Hvem jeg er? Stille	19
Jeg er bange for at sige noget forkert – Det gør ondt i maven	20
Jeg ved jo, at du kan lide mig	22
Jeg føler mig tryk	24
Tavshed er sølv og tale er guld	24
Kritiske forbehold inden konklusionen	26
Konklusion	27
Bibliografi	29

Indledning

Præstationssamfundet danner rammer om folkeskolen og har en indvirkning herpå. Fagligheden måles og sammenlignes, og der er et generelt fokus på præstationer. Målet for folkeskolen i præstationssamfundet er, at gøre alle elever så dygtige som muligt og forberede dem til videre uddannelse. Dette kan skabe en usund fejlkultur, hvor nogle elevers reaktion er at blive eller forblive stille (Reimick, Jørgensen, Løsmar, & Rasmussen, 2016).

Olga Dysthe, en norsk professor i pædagogik, argumenterer for at viden ikke eksisterer forud for undervisning, men at den netop skabes gennem socialt samspil og interaktion mellem eleverne og mellem lærer og elev (Dysthe, 1997, s. 220). Mikhail Bakhtins opfattelse af dialogen, Lev Vygotskys teorier om den nærmeste udviklingszone og sprogets centrale rolle danner Dysthes teoretiske grundlag. Dysthe mener, at læreren skal bestræbe sig på, at skabe et flerstemmigt klasserum, hvor elever kan indgå, forholde sig til hinandens tanker og bygge videre på en fælles viden. Dette kan dog være en udfordring for elever, der forholder sig passive i undervisningen, da samtalerne stiller store krav til særligt de stille elevers mundtlighed.

Gennem læreruddannelsen har der været et stort fokus på faglighed og fagfaglige overvejelser. Jeg har lært, hvordan man kan anvende teori i praksis, lave undervisningsplaner, gennemføre og evaluere min egen praksis. Jeg har dog ofte manglet konkrete metoder til at understøtte stille elevers udvikling af mundtlighed. Jeg oplevede på et aftenmøde, at jeg ikke var alene om denne følelse. Dog oplevede jeg også at blive provokeret af de lærere, der mente, at undervisning var dialogisk, når de talte ved tavlen og stillede eleverne spørgsmål. Gennem observation lagde jeg mærke til, at undervisningen ikke var dialogisk, at stille elever ikke fik en stemme i klasserummet og at samtalerne ofte var præget af spontanitet og mangel på stilladsering. Der blev ikke skabt et flerstemmigt klasserum, og de stille elever blev ikke understøttet i deres udvikling af mundtlighed.

Derfor har jeg valgt, at mit bachelorprojekt skal tage udgangspunkt i elever, som er stille i danskundervisningen. Jeg ønsker at undersøge, hvordan dansklæreren kan understøtte de stille elever i det flerstemmige klasserum. Dette ledte mig til nedenstående problemformulering.

Problemformulering

Hvordan kan læreren i udskolingen understøtte stille elevers udvikling af mundtlighed i det flerstemmige klasserum i danskundervisningen?

Læsevejledning

Projektet vil blive indledt med et metodeafsnit, hvor projektets videnskabsteoretiske afsæt, design, fremgangsmåde og empiri præsenteres. Dernæst følger et afsnit med begrebsdefinitioner samt teori om det flerstemmige klasserum og dialogisk undervisning. Dette tager udgangspunkt i Olga Dysthes forskningsprojekt *Det flerstemmige klasserum (1997)*. Afsnittet afrundes med Benedicte Madsens kommunikationstrekant, da denne illustrerer, hvorledes mening om et fælles tredje skabes gennem socialt samspil og interaktion.

I afsnittet *At arbejde proaktivt med understøttelse af stille elever* beskrives og analyseres afprøvningen af det iterative forløb og de semistrukturerede elevinterviews. Afslutningsvist præsenteres en diskussion, kritiske forbehold med fokus på metode, inden den afrundende konklusion præsenteres.

Metodiske og empiriske overvejelser

Først er det væsentligt at understrege, at projektets valg og fravalg er bevirket af min egen erkendelsesinteresse og det, som jeg ønsker at erhverve viden om (Qvortrup, 2017, s. 220-222). Projektet tager udgangspunkt i et ønske om at forstå og udvikle lærerens muligheder for at understøtte stille elevers mundtlighed i det flerstemmige klasserum, hvorfor projektet anvender Design-Based research som metode.

Undersøgelsesdesign

I følgende afsnit vil der blive redegjort for bachelorprojektets metodiske tilgang og undersøgelsesdesign.

Design-Based Research

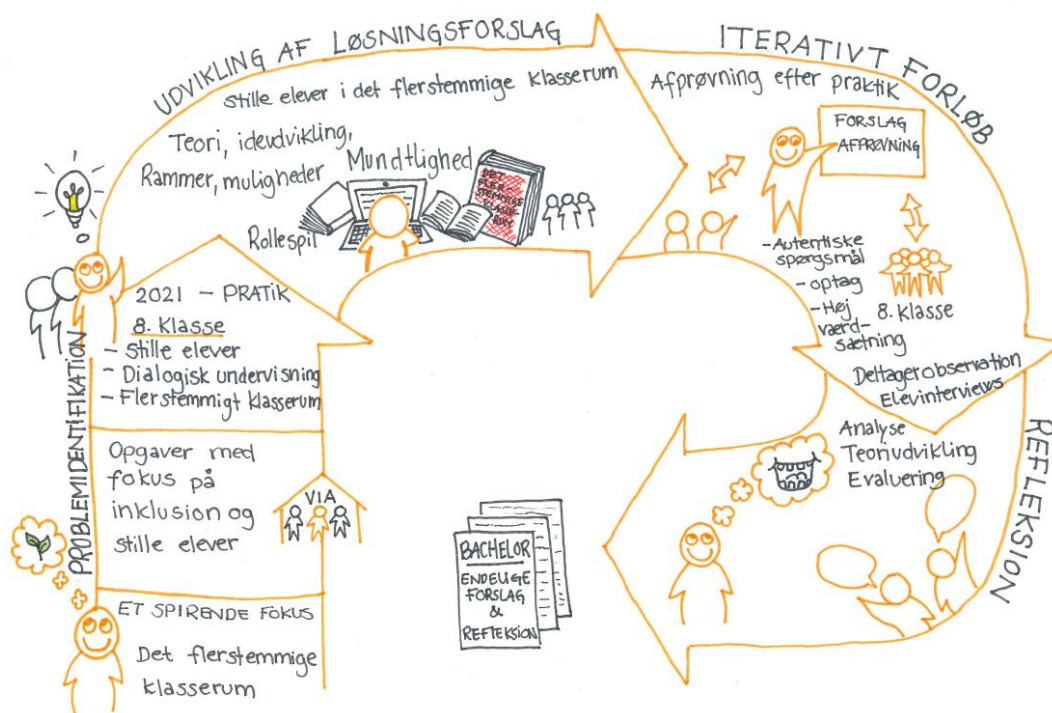
Jeg har anvendt Design-Based Research, som forkortes DBR, til at undersøge projektets problemformulering. DBR er en metode, som er kendetegnet ved, at der er et ønske om både at udvikle og forstå praksis. Jeg ønsker at forstå, hvordan læreren kan understøtte stille elevers udvikling af mundtlighed i det flerstemmige klasserum samt udvikle og afprøve et forslag til, hvordan

kan gøre dette i praksis. DBR er forskning, der er designbaseret: *"At forskning er designbaseret betyder inden for DBR tilgangen, at ny viden genereres igennem processer, som samtidig udvikler, afprøver og forbedrer et design"* (Christensen, Gynther, & Petersen, 2012, s. 1). DBR er derfor metodologi, der har til hensyn, at undersøge og udvikle relationen mellem en pædagogisk-didaktisk teori og et design, som afprøves i praksis. Endvidere er dette af særlig relevans, da ny viden således genereres gennem en proces. Denne proces består i dette projekt af en afprøvning af et undervisningskoncept, som er blevet udviklet, afprøvet og forbedret i et iterativt forløb (Christensen, Gynther, & Petersen, 2012, s. 3-4).

DBR er en forholdsvis ny tilgang, og den har som metode en grundlæggende antagelse om, at læreprocesser skal studeres i den kontekst, de finder sted. Det betyder altså, at forskning i f.eks. uddannelsessammenhænge ikke kan foregå i et isoleret laboratorium. Denne antagelse tilslutter mange læringsteoretikere sig, hvorfor jeg finder DBR yderst relevant at anvende som metode i en uddannelses- og skolesammenhæng (Christensen, Gynther, & Petersen, 2012, s. 3-4). DBR er inspireret af og har mange fællestræk med aktionsforskning, dog adskiller DBR sig på enkelte områder fra aktionsforskning. Ligesom aktionsforskning etablerer DBR et samarbejde mellem forsker og deltager. Faktisk er samarbejde med deltagere fra praksis nødvendigt med henblik på problemidentifikation, at finde karakteristiske træk ved en potentiel løsning og når man iterativt afprøver og forbedrer en intervention (Christensen, Gynther, & Petersen, 2012, s. 3). Derfor er min relation og kendskab til samarbejdspartnerne ikke et forskningsbias, men derimod en betingelse og af stor værdi for projektets undersøgelse. DBR adskiller sig fra aktionsforskning, da det i et DBR-projekt er helt legitimt, at forskerne selv præsenterer innovationsforslag.

DBR er teoriorienteret, da der bl.a. står således om metoden: *"De designs, som udvikles i et DBR-projekt, er funderet på – i hvert fald delvist – nogle teoretiske positioner (designteorier), ligesom afprøvningen af et givent design bidrager til teoriudvikling. DBR har derfor altid et dobbelt mål: at forbedre både teori og praksis"* (Christensen, Gynther, & Petersen, 2012, s. 3). Formålet ved at anvende DBR er derfor at videreudvikle de teorier, som lå bag designet. Målet er at udvikle designteorier, der forklarer hvorfor noget virker, og hvordan det eventuelt kan adapteres i nye kontekster (Christensen, Gynther, & Petersen, 2012, s. 3-5).

Først vil jeg præsentere projektdesignet visuelt (Christensen, Gynther, & Petersen, 2012, s. 7), hvorefter både problemidentifikation og udvikling af løsningsforslag præsenteres. Det er også udgangspunktet for projektet. Slutteligt vil brug af metoder blive uddybet.



Oversigten over mit projektdesign læses fra nederst til venstre og derefter cirkulært mod højre. Oversigten indeholder: 1) Problemidentifikation, 2) Udvikling af løsningsforslag, 3) Det iterative forløb og 4) Refleksion.

Problemidentifikation og udvikling af løsningsforslag

Vi har i Danmark en lang tradition for samtale i folkeskolen, hvorfor det er et nærmest uomgængeligt princip, at eleverne kan komme til orde i undervisningen (Neergaard, 2021, s. 3-4%). Dog viser en undersøgelse fra Danmarks Evalueringsinstitut, at elever i udskolingen oplever, at undervisningen er præget af, at de sidder meget ned, løser skriftlige opgaver og lytter til "lærersnak" (Danmarks Evalueringsinstitut, 2020, s. 22-23). Dette oplevede jeg selv under første praktikperiode i 2018, hvor jeg observerede forskellige læreres tilgange til undervisning. I den forbindelse læste jeg Olga Dysthes bog *Det flerstemmige klasserum*, hvorefter jeg blev betaget af arbejdet med dialog, samspil og læring.

I 2021 var jeg i praktik i den ottende klasse, som jeg har undervist i alle tre praktikker. Overordnet set var klassen en velfungerende klasse, men jeg oplevede, at der var stor forskel på de enkelte elevers faglighed. Før praktikken valgte jeg at observere klassen i en hel dag. Jeg observerede, at

der jævnligt var elever, der ikke deltog mundtligt i undervisningen. Eleverne kunne med deres stilhed gemme sig og forholde sig passive til klassesamtaler. De blev ikke opdaget, da de sjældent forstyrrede undervisningen og for det meste lyttede til de andre elever. De var dog deltagende, da de lavede, hvad læreren bad dem om. Jeg havde en oplevelse af, at de stille elever blev glemt, og at lærerne ofte glemte at understøtte deres udvikling af mundtlighed. Lærere tillagde ofte de stille elever negative narrativer samt ansvar for egen læring. Jeg oplevede også, at mange lærere, der mente, at deres undervisning var dialogisk, ofte ikke var det. Den var monologisk og lærernes spørgsmål lagde ofte op til, at der var et rigtigt eller forkert svar. Samtidig var det kun de elever, der tydeligt markerede, at de ønskede at svare på spørgsmålet, som fik taletid. Ydermere blev jeg af nogle lærere opfordret til, at pege de stille elever ud, tvinge dem til at svare på spørgsmål og lave spontane klassesamtaler eller fremlæggelser. Dette gik imod min erfaring og viden, men også imod min måde at agere som lærer på. Løsningsforslagene er udarbejdet med udgangspunkt i denne problemlidentifikation og søger derfor at arbejde med mundtlighed i det flerstemmige klasserum.

Efter min egen problemlidentifikation blev jeg igen betaget af bogen *det flerstemmige klasserum*, men også af de stille elever og udvikling af mundtlighed. Bogen tilbyder både overordnede betragtninger om sprog og undervisning samt nogle konkrete forslag til, hvordan læreren kan tilrettelægge dialogisk undervisning. Dette underbyggede således relevansen af min problemlidentifikation, hvorfor det blev anvendt som ståsted for det iterative forløb.

Det iterative forløb og refleksion

I dette projekt bliver det iterative forløb og dertilhørende refleksioner behandlet i kategoriseret temaer med passende overskrifter. Jeg anvender kvalitative metoder, herunder deltagerobservation og semistruktureret elevinterviews i en ottende klasse.

Deltagerobservation er en undersøgelsesmetode der indebærer, at forskeren deltager eller indgår i de praksisser som observeres. Altså anvendes deltagerobservation til at observere aktører i deres hverdagsliv. Metoden kan derfor anvendes til at opnå et indefra-perspektiv på, hvordan læreren kan understøtte stille elevers udvikling af mundtlighed, og hvordan læreren skaber muligheder for skabe et flerstemigt klasserum. Eftersom metoden er egnet til at fange den kompleksitet, der opstår, når mennesker agerer socialt, bliver forskeren således i stand til at stille kvalificerede spørgsmål, da

der opbygges en relation til aktørerne under deltagerobservation. Endvidere bliver både normative og kulturelle koder synliggjort, hvilket muliggør detaljerede beskrivelser (Løgstrup, 2020, s. 2-3). Jeg nedskrev relevante feltnoter både under og efter undervisning, og jeg sørgede for at stille spørgsmål til eleverne angående oplevelser i undervisningen. Dette blev gjort for at imødekomme eventuelt fortolkningbias. Feltnoterne indeholder således både beskrivelser af udsnit af praksissituationer, udvalgte samtaler med eleverne og evaluering af undervisningsforløbet (Bilag 1 og 2).

De semistrukturerede interviews inddrages i projektet for at skabe større validitet, da det netop kan uddybe de stille elevers oplevelser, erfaringer og livssyn. Jeg har efter det iterative forløb interviewet tre elever, som blev udvalgt som projektets fokuspersoner med afsæt i mine observationer. Endvidere mener eleverne selv, at de er stille elever. Derfor har jeg valgt at udføre semistrukturerede interviews, som består af nogle hovedtemaer og fleksible spørgsmål. Derfor blev det samtalen, der formede interviewet. Jeg sørgede for, at stille åbne spørgsmål således samtalen blev præget af elevernes udtalelser og ikke af de svar, som jeg ubevidst ønskede at få (Bak, 2017, s. 51). De semistrukturerede interviews er blevet samlet og tematiseret, således at de tre fokuspersoners fulde besvarelser er samlet ved det spørgsmål, som er blevet stillet i interviewet. Nogle spørgsmål og besvarelser er blevet frasorteret i behandlingen af dataen (Bilag 3).

Jeg har løbende sparret med klassen samt klassens og skolens lærere. Der citeres eller refereres ikke direkte hertil, da sparringen har været af uformel og ustruktureret karakter.

Etiske overvejelser

Bachelorprojektets undersøgelser fordrer et etisk ansvar for at beskytte deltagernes identitet, rettigheder og interesser. Derfor er alt data anvendt i projektet håndteret og opbevaret på forsvarlig vis. Alle deltagere er blevet informeret om årsagen til undersøgelsen samt deres rolle deri. Deltagerne er også blevet informeret om, hvem der har adgang til materialet samt hvordan deres information formidles. Alle deltagere er sikret anonymitet, hvorfor alle identificerbare informationer undladt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 117-119).

Begrebsafklaring

I følgende afsnit vil jeg præsentere begrebsafklaringer af relevante begreber, som anvendes i dette bachelorprojekt.

Stille elever

For at kunne undersøge, hvordan læreren kan understøtte stille elevers udvikling af mundtlighed, bør målgruppen først blive defineret. Det skal først pointeres, at der i dette projekt tages udgangspunkt i stille elever, der er opmærksomme i undervisningssituationer, men på en ikke-aktiv måde, da de netop repræsenterer det afgrænsede fænomen, som jeg undersøger i forhold til projektets problemformulering (Reimick, Jørgensen, Løsmar, & Rasmussen, 2016, s. 22).

Jeg har mødt stille elever gennem hele min tid i folkeskolen. Disse elever forholder sig ofte stille i faglige kontekster, og de deltager sjældent aktivt på eget initiativ. De har ofte et lukket kropssprog, hvorfor de tit kan blive "usynlige" for læreren. Endvidere er de ofte accepteret af alle i klassen, men de bliver sjældent valgt til i faglige sammenhænge, medmindre det er af venner eller veninder (Spring & Spring, 2012, s. 7).

Mundtlighed i dansk

I bogen *Mundtlighed og fagdidaktik* argumenterer Tina Høegh for, at der forekommer tre kernemålsætninger for elevernes mundtlige kompetencer fra styringsdokumenternes fagbeskrivelser for grundskolens danskfag. De tre kernemålsætninger er følgende (Høegh, 2018, s. 21-23):

1. At udvikle viden om og beherske den demokratiske samtale (argumentation og debat).
2. At udvikle kommunikativ viden og opmærksomhed, det vil sige kendskab til kropssprog og stemmeføring og kulturelt forskellige udtryk (fortælling, oplæsning og rollespil).
3. At udvikle formidlingsevne og holde faglige oplæg (retorikkens forarbejdningsfaser).

Jeg beskriver menneskelig tale og kommunikation i forhold til mundtlighed i danskundervisningen ud fra Tina Høeghs eksempler på, hvordan læreren kan arbejde med mundtlighedsdidaktikken. Høegh arbejder med mundtlighedsdidaktikken ud fra tre perspektiver. 1. personspektivet beskrives som et erfaringsperspektiv, hvor elever arbejder med at udtrykke sig. 2. personspektivet beskrives som samtaleperspektiv, hvor der er særligt fokus på kommunikation. 3. personspektivet beskrives som genstandsperspektivet, hvor der arbejdes med mundtlige teksters flygtighed gennem analyse (Høegh, 2018, s. 30).

Teori

Bogen *Det flerstemmige klasserum* bygger på en social-konstruktivistisk opfattelse af undervisning. Det vil sige, at elever skaber mening i samspil med andre. I bogen argumenterer Olga Dysthe for, at mødet med "de andre" og "det andet" bliver centralt. Det kræver dog, at de mange stemmer sættes i spil, for at eleverne lærer. Derfor vil jeg i følgende afsnit redegøre for Dysthes sociale syn på læring, flerstemmighed og dialogisk undervisning.

Det sociale syn på læring

Dysthe har egentlig et konstruktivistisk og interaktionistisk syn på læring, da hun mener, at "*enhver må konstruere egne kundskaber, når vedkommende skal lære – man kan ikke overtage andres*" (Dysthe, 1997, s. 51). Det betyder altså, at viden og færdigheder ikke kan overføres som et objekt. Den kan dog opbygges i interaktionen mellem individer som for eksempel elever i et klasserum. Dette er netop grunden til, at Dysthe argumenterer for undervisning, der er stærkt præget af socialt samspil og interaktion, da det er gennem interaktionen, at eleverne kan tilegne sig "mursten" eller dele af andre elevers strukturer til at gøre færdigheder til deres egne. Dysthe præsenterer ligeledes tre relevante pointer i forhold til læring. For det første bliver information ikke til kundskaber hos eleven, hvis den ikke bliver en integreret del af den kundskabskonstruktion, som eleven allerede har. Dette sker først og fremmest ved brug af sproget. For det andet er elevens værdier og holdninger en automatisk integreret del af kundskabskonstruktionen. For det tredje skal kundskab forankres i elevens livsverden, da Dysthe mener, at det endelige mål for læring er, at eleven skal kunne forstå sig selv og verden omkring sig og vurdere og handle som individ og som medlem af sociale grupper og samfundet (Dysthe, 1997, s. 52). Læring er ifølge den konstruktivistiske læringsteori en proces, hvor elever tager imod information, fortolker den, knytter informationen sammen med viden, som eleven allerede har og reorganiserer mentale strukturer, hvis det er nødvendigt, for at få den nye forståelse til at passe ind (Dysthe, 1997, s. 53).

Dysthe lægger ikke skjul på, at hun er fortalende for dialogisk undervisning på netop denne baggrund. Hun er af den overbevisning, at det at skabe mening gennem socialt samspil og interaktion, er en vital del af elevers læringsprocesser.

Dialogen og flerstemmighed

Mikhail Bakhtin, en russisk litterat og semiotiker, og hans teorier om dialogen er et af Olga Dysthes teoretiske udgangspunkter. Grundet omfanget af Bakhtins mange værker, vil jeg kun inddrage dele

af hans tænkning samt de dele, der er centrale for at kunne forstå Dysthe og det flerstemmige klasserum. Redegørelsen er udarbejdet på baggrund af Olga Dysthes fortolkning og forståelse af Bakhtins teori.

Ifølge Dysthe opfatter Bakhtin dialog som værende både en grundlæggende kvalitet i al menneskelig interaktion samt et mål at efterstræbe. Endvidere argumenterer Bakhtin for, at al menneskelig interaktion har dialogiske dimensioner, hvorfor selv en monolog har en dialogisk dimension, så længe der er en aktiv lytter. Ifølge Bakhtin er eksistensen grundlæggende dialogisk: *"Livet er dialogisk i sin natur. At leve betyder at engagere sig i dialog, at stille spørgsmål, lytte, svare, være enig osv."* (Dysthe, 1997, s. 66). Bakhtin argumenterer for, at mening opstår i dialogen og samspillet mellem den, der snakker, og den, der modtager. Det er således ikke individet, der skaber mening, men et fælles "vi" (Dysthe, 1997, s. 68-69). Derfor er det mest grundlæggende træk ved dialogen, at al forståelse er aktiv og social. Det andet træk ved dialogen er det, som Bakhtin beskriver som forholdet mellem "jeg" og "den anden". Bakhtin mener, at vi ser og hører os selv gennem andres øjne og ikke mindst stemmer. Det tredje træk ved dialogen er, at den består af mange stemmer, og at det er i forskellen mellem disse stemmer, at der er et læringspotentiale (Dysthe, 1997, s. 222-223). Det vigtigste for Bakhtin er dog, at der må foregå en interaktion mellem disse stemmer, da *"hver enkelt af dem er unik og repræsenterer sit eget 'sprog', sit eget perspektiv og sine egne værdier."* (Dysthe, 1997, s. 224-225).

Dysthe har valgt at bruge begrebet flerstemmighed om de mange potentielle og værdifulde stemmer i et klasserum. Flerstemmighed handler om, at samtalen præges af flere samtidigt "klingende" stemmer, og at disse stemmer er unikke og lige vigtige for klasserummet. Det vil sige, at når elever i et klasserum taler sammen, bliver der skabt en mangfoldighed af stemmer, som kombineres med lærerens, lærebogens og eventuelt andre teksters stemmer. Dette betyder dog ikke, at det er automatisk givet, at stemmerne går i dialog med hinanden. Der er et stort læringspotentiale i flerstemmighed, for når klasserummets stemmer stilles op mod hinanden, modsiger eller gensidigt udfylder hinanden, indgår eleverne i dialogisk interaktion med hinanden, hvorved eleverne skaber et fælles "vi" (Dysthe, 1997, s. 71-72).

[Det flerstemmige klasserum og dialogisk undervisning](#)

Det skal understreges, at Dysthe ikke mener, at de dialogiske aspekter mangler i en monologisk undervisning, men derimod at det dialogiske potentiale ikke er udnyttet.

Dysthe mener, at læreren i forbindelse med dialogisk undervisning skal forholde sig til to vigtige pointer. For det første skal elever lære at sortere, reflektere og indgå i en dialog med stoffet. Stoffet skal her forstås som både tekster, lyd, samtale m.m. Dialogen skal altså verbaliseres, da eleverne på denne måde får større mulighed for at forstå og lære stoffet. De lærer også, hvordan de skal behandle det, de læser og hører. For det andet er læreren nødt til at have en grundlæggende dialogisk holdning til undervisning. Det gælder både når de anvender monologisk og dialogisk undervisning. Dysthe mener, at når læreren har en bevidst holdning til betydningen af dialog, vil det påvirke lærerens praksis således, at selv monolog bliver mere dialogisk (Dysthe, 1997, s. 56-57).

Dysthe har overtaget sine tre primære veje til et flerstemmigt klasserum direkte fra Nystrand og Gamorans studie af interaktionsmønstre i yngre skoleklasser. De tre primære veje forklares således (Dysthe, 1997, s. 61-64):

1. **Brug af autentiske spørgsmål.** Autentiske spørgsmål skal indbyde til reel overvejelse og undgå at bære præg af, at der er et rigtigt eller forkert svar. Endvidere kendetegnes autentiske spørgsmål ved, at læreren ikke sidder inde med svaret, hvorfor spørgesituationen bliver autentisk. Ved at anvende autentiske spørgsmål skabes der mulighed for flere svar, hvilket bidrager til at flere elever præsenterer egne indlæg i diskussionen eller samtalen. Autentiske spørgsmål må ikke bære præg af, at læreren ønsker at kontrollere, om eleven har en bestemt viden. De autentiske spørgsmål skal derimod signalere, at elevens forståelse, fortolkning og refleksion er vigtig. Derfor skal autentiske spørgsmål være åbne spørgsmål, der skabes med en formulering som: *"Hvad tror du?"* (Dysthe, 1997, s. 62)
2. **Brug af optag.** Elevernes svar og indlæg er værdifulde og relevante for dialogen, hvorfor læreren må lytte grundigt til elevens ytring. Læreren skal i forsøge at tage ytringerne med videre i de efterfølgende spørgsmål. Det er på denne måde, at læreren imødekommer elevens ytring og at en egentlig dialog kan etableres. Dysthe mener også, at optag gør sig gældende, når *"elever referer til og bygger videre på klassekammeraters svar eller indskud"* (Dysthe, 1997, s. 63). Slutteligt skal det pointeres, at elever ville have gavn af at blive bevidste om betydningen af optag samt høj værdsætning af elevsvar.

3. **Brug af høj værdsætning.** Kommentarer som "perfekt", "rigtig godt" eller "det var lige det, som jeg ledte efter" skal ikke forstås som værdsætning. Dette signalerer, at læreren har et facit og kontrollerer elevernes viden. Tværtimod er det lav værdsætning. Dysthe beskriver høj værdsætning som at læreren anerkender det relevante og værdifulde i elevens indlæg samt anvender det i den videre undervisning. Høj værdsætning er essentielt for dialogisk undervisning, da der aldrig vil opstå en reel dialog, hvis ikke læreren optager og værdsætter elevens indlæg (Dysthe, 1997, s. 63).

Det er altså ved anvendelse af disse tre veje, at læreren har mulighed for at skabe dialogisk undervisning. Når undervisningen er dialogisk, lytter eleverne til hinanden, deler idéer og konstruerer mening sammen gennem dialog, hvorfor dialogisk undervisning anvender mundtlighed til at engagere, stimulere og udvikle børns mundtlighed, tænkning og læring.

Kommunikationstrekanten

Benedicte Madsen er lektor ved Århus Universitet, og har i sin forskning videreudviklet Anne-Lise Schibbys pædagogiske trekant til det, som hun kalder kommunikationstrekanten (Bilag 4). Madsen mener, at kommunikation er udveksling af signaler, budskaber og information. Kommunikationstrekanten er et centralt redskab i kommunikation, da den kan tjene som en samtalemodel i for eksempel dialogisk undervisning, da kommunikationstrekanten hjælper læreren med at få øje på, hvordan der skabes fælles mening i kommunikation via det fælles tredje (Systime, 2022).

Kommunikationstrekanten består af tre dele *Den Ene, Den Anden og Det (måske) fælles Tredje*. *Den Ene og Den Anden* kommunikerer om en sag, indhold eller et (måske) fælles tredje. *Det fælles Tredje* er kun "måske" fælles, fordi det ikke altid opdages, når det tredje led ikke er fælles. De buede pile viser *Den Ene* og *Den Anden*'s indre kommunikation. Den vandrette linje mellem *Den Ene* og *Den Anden* er forholdet mellem dem. De skrå pile markerer parternes relation til tredjeledet (Systime, 2022).

Kommunikationstrekanten er særlig relevant at inddrage i forhold til mundtlighed og dialogisk undervisning, da den illustrerer Bakhtins teori om, at mening opstår i dialogen og samspillet mellem den der snakker, og den der modtager. Men denne model viser også, hvad der skabes mening om. Ifølge Dysthe er forskellighed i klasseværelset en styrke, men læreren skal have en bevidst strategi,

for at få de forskellige stemmer frem i klasserummet. Dette er desværre lettere sagt end gjort, hvorfor en tydelig model er vigtig at arbejde ud fra.

Opsamling

Dysthes forskning af det flerstemmige klasserum viser, hvor vigtig dialogisk undervisning er. Dialogisk undervisning skaber mulighed for, at elever kan konstruere egne kundskaber og viden gennem socialt samspil og interaktion, og at dette først og fremmest sker ved brug af sproget. Dysthe anvender begrebet flerstemmighed om de mange potentielle og værdifulde stemmer i et klasserum, men pointerer også, at det ikke er automatisk at stemmerne går i dialog med hinanden. Det kræver, at læreren forbereder dialogisk undervisning, der engagerer, stimulerer og udvikler elevens mundtlighed, tænkning og læring. Læreren kan benytte sig af tre primære veje til et flerstemigt klasserum, som er brugen af autentiske spørgsmål, optag og høj værdsætning. Det flerstemmige klasserum og dialogisk undervisning skal derfor bære præg af, at eleverne lytter til hinanden, deler idéer og konstruerer mening sammen.

Kommunikationstrekanten kan tjene som en samtalemiddel i dialogisk undervisning, da den kan hjælpe læreren med at få øje på, hvordan der skabes fælles mening i kommunikation via det fælles tredje. Det er efter min vurdering vigtigt at italesætte det fælles tredje, da det er det, der gennem socialt samspil og interaktion skabes en mening om. **Dysthe pointerer selv, at der ikke findes en opskrift på, hvordan læreren tilrettelægger og udfører dialogisk undervisning, hvorfor en tydelig model for kommunikation er et godt fælles udgangspunkt for både lærere og elever i det flerstemmige klasserum.**

Med afsæt i problemløsningen, forskning i det flerstemmige klasserum og dialogisk undervisning samt kommunikationstrekanten som forståelsesramme, vil jeg i det følgende afsnit analysere det iterative forløb og de semistrukturerede elevinterviews.

Analyse

At arbejde proaktivt med understøttelse af stille elevs udvikling af mundtlighed

Før afprøvningsforløbet af mit iterative forløb, valgte jeg at observere ottende klasse i en hel dag. Det gjorde jeg blandt andet for at få et endnu bedre indblik i klassens dynamik i undervisningen. Det iterative forløb er afprøvet i samme klasse, som jeg underviste i alle tre praktikperioder. Derfor er

det iterative forløb, evaluering og de semistrukturerede elevinterviews udført i en klasse, hvor jeg allerede har etableret en relation til eleverne, har en autoritet som lærer, og har afprøvet forskellige dialogiske undervisningsmetoder og -former. Dette kan have påvirket mange faktorer i forløbet, såsom elevernes motivation til deltagelse, tryghed i klassen, tillid til mig som lærer osv. Derfor er dette også et af mine kritiske refleksioner over resultaterne.

De følgende afsnit vil handle om mine afprøvninger i de iterative forløb og de semistrukturerede elevinterviews. Analysen er delt op i afsnit med citater fra stille elever, hvor observationer og evalueringer i det iterative forløb samt de semistrukturerede elevinterviews vil blive analyseret. Der vil i analysen blive redegjort for og anvendt relevant teori.

Dialogisk undervisning og flerstemmighed i klasserummet

Dette afsnit handler om det iterative forløb og måden hvorpå, der er blevet arbejdet med at skabe et flerstemigt klasserum, hvor stille elever kan komme til orde og udvikle deres mundtlighed. Som før nævnt er det iterative forløb inspireret af Olga Dysthe og dialogisk undervisning.

Mundtlighed er nødvendigt, hvis du vil have en god karakter!

I vejledningen for faget dansk, som kan findes på undervisningsministeriets hjemmeside, står der, at faget omhandler sprog og tekster i forskellige kontekster. I arbejdet med tekster skal der være fokus på at undersøge, forstå og anvende sproget gennem arbejdsformer som f.eks. skrive, tale og lytte (Børne- og undervisningsministeriet, 2019). Dette kommer særligt til udtryk i danskfagets formål, da der står således: *"Eleverne skal i faget dansk styrke deres beherskelse af sproget og fremme deres lyst til at bruge sproget personligt og alsidigt i samspil med andre"* (EMU, 2019). Derfor er danskfaget et fag, som i store træk er baseret på kommunikation.

Tina Høegh, som er lektor og ph.d. på Syddansk universitet, argumenterer for, at tale og kommunikation initieres på grund af et ønske om at udtrykke eller skabe mening, hvorfor hun om mundtlighed siger således: *"Mennesker er mundtlighed hele tiden"* (Høegh, 2018, s. 14). Arbejde i mundtlighed er således arbejde med dialog og med at støtte elevernes udtryk og lytning. Høegh er inspireret af Mads Haugsted, som er lektor ved DPU. Han skelner mellem mundtlighed i undervisningen, som er når læreren interagerer med eleven, og undervisning i mundtlighed, som er undervisning, hvor selve mundtligheden er genstand for undersøgelse. Haugsted mener, at der er masser af mundtlighed i undervisningen, men at der skal være mere undervisning i mundtlighed

(Høegh, 2018, s. 14-15). Både Høegh og Dysthe er enige i, at der kan findes meget mundtlighed i undervisningen, men at denne ofte mangler at udnytte det dialogiske potentiale i klasserummet. Endvidere vil elever ikke kunne indgå i et flerstemmigt klasserum, hvis de ikke er blevet undervist i mundtlighed og ikke er opmærksomme på det sociale samspil og interaktion.

Det iterative forløb har således haft fokus på både mundtlighed i undervisningen men også undervisning i mundtlighed. Derfor blev eleverne i begyndelsen af forløbet præsenteret for Benedicte Madsens kommunikationstrekant, og eleverne fik mulighed for at fortælle hinanden om, hvad en god taler og hvad en god lytter egentlig er. I forløbet har eleverne gennem dialogisk undervisning analyseret, fortolket og fremlagt ungdomsromanen "Haram" af Kristina Aamand.

Jeg har i løbet af afprøvningen af det iterative forløb fokuseret på aktiviteter, der fremmer stille elevers udvikling af mundtlighed i det flerstemmige klasserum. De fleste af aktiviteterne havde til formål at forberede eleverne på at kunne deltage i en klassesamtale. Dysthe mener, at forberedelse er en nødvendighed for dialogisk undervisning, da elever gennem det forberedende arbejde opbygger selvspekt og engagement. Her anbefaler Dysthe, at eleverne enten skal have tid til at skrive før en samtale eller ved at afprøve deres meninger i små grupper før en klassesamtale- eller diskussion.

Dysthe er meget optaget af samspillet mellem skriftlige elevtekster og klasserumssamtaler, da skrivning er en måde hvorpå alle, og især stille elever eftersom nogle af dem aldrig tør at sige noget i klassen, kan få en stemme (Dysthe, 1997, s. 224). Derfor var der i det iterative forløb altid skriftlige aktiviteter inden eleverne skulle indgå i en dialog eller præstere mundtligt. Et eksempel på en skriftlig aktivitet, var da eleverne skulle skrive om bogens handling (bilag 1). Eleverne fik ti minutter til at skrive en kort historie, som følger bogens handlingsforløb. Eleverne måtte selv vælge, om de ville skrive stikord eller sætninger, og eleverne måtte også tegne handlingsforløbet, hvis de ikke kunne skrive noget. Her observerede jeg, at eleverne var engageret, men også at eleverne fik mulighed for at kigge i bogen, hviske til deres sidemakker eller skitsere og notere de vigtigste ting. Disse skriveøvelser var af større betydning for eleverne, end jeg først havde regnet med. I evalueringen af det iterative forløb skrev en af fokuspersonerne således: "Måske at det er godt at forberede sig inden man snakker. Det synes jeg var rart. Jeg fik tit lige skrevet ned, hvad jeg ville sige. Det gjorde det nemmere at være med i snakken i klassen." (Bilag 2).

Fokuspersonen fortæller altså, at forberedelse har haft en positiv indvirkning på hendes deltagelse og udvikling af mundtlighed. Samtidig nævner hun de skriftlige aktiviteter, og bekræfter dermed Dysthes teori om, at samspillet mellem skriftlige elevtekster og klasserumssamtaler er betydningsfuld for stille elever. Endvidere udtaler fokuspersonerne, at en af de ting, som er vigtige i en undervisning, hvor stille elever kan udvikle deres mundtlighed, er tid. De fortæller således bl.a. *"Mere tid til at sådan, gøre sig klar til at snakke", "God tid, så bliver man ikke så nervøs"* og *"Mere gruppearbejde og tid"*. 'God tid' er altså en reel og vigtig faktor i forhold til at kunne give eleverne mulighed for at fordybe og forberede sig. Derfor skal læreren sørge for, at alle elever oplever, at den rette tid sættes af til opgaven. Derfor var der i det iterative forløb løbende samtaler om tid til fordybelse.

Gruppearbejde! Så er man ikke alene

Olga Dysthe er inspireret af Lev Vygotsky, som var en russisk psykolog. Vygotsky ligger særlig vægt på social interaktion og samspilsprocesser mellem lærer og elev eller elev og elev. Endvidere tillagde Vygotsky sig et dialektisk syn på udviklingsprocesser, hvorfor han argumenterer for, at man ikke kan lære uden udvikling og ikke have udvikling uden læring. De er nemlig gensidigt afhængige af hinanden. Vygotsky mener derfor, at læreren eller en dygtigere elev aktivt kan fremme elevens udvikling og læring ved at indgå i læreprocessen (Dysthe, 1997, s. 58-60). Derfor har Vygotsky defineret den nære udviklingszone som:

"... afstanden mellem det virkelige udviklingsniveau, som eleven befinder sig på, og som viser sig ved selvstændig problemløsning, og niveauet på den mulige udvikling, som kunne finde sted gennem problemløsning under en voksens vejledning eller i samarbejde med klassekammerater, der er nået længere (more capable peers)" (Dysthe, 1997, s. 59).

Af dette citat kan der udledes, at hvis eleven bliver overladt til sig selv vil både elevens udvikling og læring stoppe. Endvidere understreger Vygotsky betydningen af sociale faktorer og sproget, og at lære at tale er at lære at tænke. Derfor blev gruppearbejde en mulighed for socialt samspil og interaktion samt en betydningsfuld del af det iterative forløb og af stille elevens udvikling af mundtlighed. I det iterative forløb var det især makkerarbejde og gruppearbejde, der skabte mulighed for læring og udvikling af mundtlighed. Eleverne kunne i de små grupper skabe dialog om et fælles tredje samt støtte hinanden i deres udviklingsprocesser. Derfor blev grupperne dannet på baggrund af elevernes mundtlighed, således de stille elever kunne blive støttet i deres udvikling af

klassekammerater, der er nået længere i deres udvikling. I gruppearbejdet er der også mulighed for, at elever kan rose hinanden og skabe et fælles "vi" og mening. Om gruppearbejdet i det iterative forløb fortæller elever at: *"Vi snakker godt, og det går godt", "Altså det hele er meget nemmere, for så er man ikke alene, og man kommer ikke i tvivl om noget" og "Jeg synes, at det er fedt, fordi vi sådan hjælper hinanden"*.

Eleverne fortæller altså, at de kan hjælpe hinanden, hvilket tyder på, at eleverne aktivt indgår i socialt samspil og interaktion for at udvikle kompetencer samt nå deres respektive udviklingszoner. Derfor kan læreren med fordel planlægge gruppearbejde i mange aktiviteter og derigennem understøtte stille elevers udvikling af mundtlighed. Læreren skal dog være opmærksom på at påtage sig en vejledende og støttende rolle. Høegh argumenterer for, at læreren kan gøre dette, ved at anvende funktionel respons, da denne er overvejende dialogisk og stilladserende. Dette stemmer overens med Vygotskys tanker om, at elever har brug for et stillads de kan støtte sig til, imens de sammen finder ud af, hvordan de skal løse en opgave.

[Jeg bliver nervøs, og jeg kan mærke deres øjne](#)

Dysthe er fortæller for rollespil i alle former, både mundtlige og skriftlige, da de medfører en dobbelt dialog, som er yderst interessant. Når elever bliver bedt om at skrive eller indgå i en samtale, gør de det med deres egne stemmer (Dysthe, 1997, s. 229-230). I rollespil anvender eleverne deres egen viden og kompetencer, men samtidig er eleverne nødt til at distancere sig og se situationen fra et andet perspektiv. Eftersom det iterative forløb undersøger, hvordan læreren kan understøtte stille elevers udvikling af mundtlighed, fandt jeg det passende, at eleverne skulle producere et talk-show. Eleverne blev inddelt i grupper af fire, hvor hver elev fik en rolle. Der skulle være en vært, som skulle interviewe personer fra bogen *"Haram"*.

I begyndelsen fandt eleverne idéen fjollet og måske en smule barnlig, da de ikke selv mente, at det var en "rigtig" fremlæggelse. Her pointerede jeg dog, at de var nødt til at bruge alt deres viden om bogen, hvis de skulle puste liv i deres roller. Eleverne skulle altså arbejde med mundtlighed, hvorfor de skulle forberede spørgsmål, øve og fremføre et rollespil for klassen. I evalueringen skrev en af fokuspersonerne således om rollespillet: *"Jeg synes, det var sjovt alligevel at fremlægge på en anden måde end man pleger. Det var også lidt nemmere og man var i grupper og havde roller. Jeg blev stadig nervøs, men jeg var bedre end jeg pleger"*. Fokuspersonen mener altså, at rollespillet var sjovt og anderledes. Dette kan skyldes, at abstrakte temaer i bogen pludselig blev personificerede.

Samtidig blev eleverne bedt om at identificere sig med en person og en gruppe, hvilket var meget anderledes end f.eks. at blive bedt om at skrive et essay om bogen eller fremlægge alene. Rollespil har et element af spil og morskab, og de stille elever kunne opnå ros fra klassekammeraterne, når de gjorde det godt. Rollespillet fjernede ikke fokuspersonens nervøsitet, men det gav fokuspersonen en succesoplevelse, da hun selv mener, at hun var bedre end hun plejede at være. Det vidner om, at talk showet havde den ønskede effekt, og at eleven har oplevet at udvikle egne kompetencer.

[Andre lærere står bare ved tavlen, men du får os alle til at snakke](#)

I løbet af afprøvnningen af det iterative forløb har der været flere flerstemmige klasserumssamtaler. Som Dysthe påpeger, kræver det øvelse at skabe et flerstemigt klasserum. Derfor skal læreren være opmærksom på, hvad der sker i klasserummet og eleverne skal være forberedte og have dialogiske kompetencer. Ifølge Dysthe skal klassesamtalen være kendetegnet ved, at indholdet skal holdes relevant og sammenhængende, og at der er en reel progression i samtalen. Læreren agerer derfor som en slags skuespilinstruktør, der har ansvaret for, at konflikterne mellem stemmerne bliver tematiseret og gjort til genstand for overvejelse (Dysthe, 1997, s. 224-225). Endvidere var bogen en stemme udefra, et fælles tredje, som blandede sig med elevernes stemmer. Dette bidrog til, at eleverne havde mulighed for at bringe det, de har læst, hørt eller samtalt om i spil. Tilsammen skabte det både et rigere læringsmiljø, men også muligheder for udvikling af mundtlighed i et flerstemigt klasserum.

Dysthes tre veje til et flerstemigt klasserum skabte struktur i klassesamtalerne, hvorved alle stemmer oplevede at komme til orde, at blive hørt og blive konfronteret. Dette kom også til udtryk i en fælles evaluering af forløbet, da flere elever sagde følgende: *"Altså du har jo givet os tid til det. Du snakker jo ikke så meget"*, *"Andre lærere står bare ved tavlen, men du får os alle til at snakke"* og *"Vi har øvet os i det. Vi lytter til hinanden og spørger åbent"*. Elevernes svar viser, at de har gjort brug af autentiske spørgsmål, optag og høj værdsætning, da de lytter til hinanden og spørger åbent. Endvidere har jeg ikke haft en stor rolle i dialogen, hvilket eleverne også pointerer. Det kræver dog en reel indsats at arbejde kvalificeret med klasserumssamtaler, hvilket en af eleverne også påpeger. Det er således ikke kun læreren, der skal øve sig men også eleverne. På den måde skabes der et fælles ansvar for læring og udvikling i det flerstemmige klasserum.

Læreren understøttende rolle

Dette afsnit handler om, hvordan læreren kan understøtte den enkelte stille elev. Afsnittet er mindre didaktisk og lægger større vægt på stille elevers narrativer, self-efficacy og relationer i det flerstemmige klasserum.

Hvem jeg er? Stille

Hver enkelte elev i et klasserum er unik og forskellig, hvorfor man må være nysgerrig i sit arbejde med stille elever. Narrativer er fortællinger om en selv, og de har en helt afgørende betydning for både vores måde at forstå verden og os selv på. Indenfor den narrative teori, som har paralleller til socialkonstruktivismen, lægges der særligt vægt på, at den sproglige interaktion med andre eller omverden har en skabende kraft (Spring & Spring, 2012, s. 87-88). Omgivelserne har således en stærk definitionsmagt i forhold til at skabe dominerende fortællinger om eleverne. Disse fortællinger kan eleverne internalisere og forstå sig selv og deres tilværelse ud fra. I den forbindelse blev de tre fokuspersoner spurgt ind til, hvordan de ser sig selv gennem deres læreres øjne. Jeg formulerede og stillede derfor dette spørgsmål: *"Hvis nu dine lærere, skulle fortælle mig, hvem du er som elev, hvad tror du så, at de ville sige?"*. Hertil svarede de tre fokuspersoner: *"Hvem jeg er? Stille. At jeg ikke snakker så meget, rolig, gør hvad jeg skal. Måske fraværende? Jeg ved det ikke", "Jeg er sød. Genert. Jeg er meget stille. Det siger mange. At jeg gør, hvad der bliver sagt" og "Jeg tror, de ville sige noget med mødestabil, god klassekammerat, god til at hjælpe. Stille og rolig"*.

I interviewet uddyber fokuspersonerne også, at lærerne tænker sådan om dem, fordi det er sådan, de er. Ud fra dette kan det udledes, at fokuspersonerne er præget af omgivelserne, og at de har internaliseret disse omgivelseres fortællinger om dem. En af fokuspersonerne fortalte yderligere, at nogle lærerne ikke spørger hende om noget i undervisningen. Det tyder på, at nogle af lærerne omkring de stille elever ikke forventer, at de er mundtligt deltagende i undervisningen. Tidligere undersøgelser viser, at lærere ofte reagerer på stilhed og introvert adfærd ved at skruer deres forventninger til eleven ned (Spring & Spring, 2012, s. 90). Det er yderst problematisk, da lærerne på denne måde definerer eleverne som indadvendte og stille. De lave forventninger kan have meget negative konsekvenser for elevernes udvikling af mundtlighed, da deres lyst til deltagelse i socialt samspil og interaktion i det flerstemmige klasserum kan blive hæmmet, når kun en brøkdel af deres identitet bliver til en entydig identitetsforståelse. Flere forskere mener, at særligt forventninger til eleven er afgørende for deres handlemuligheder i undervisningen, eftersom eleverne vil forsøge at

leve op til disse (Reimick, Jørgensen, Løsmar, & Rasmussen, 2016, s. 90). Endvidere mener Dysthe, at høje forventninger til alle elever i det flerstemmige klasserum er nødvendigt, da eleverne vil udføre et bedre stykke arbejde samt opbygge selvrespekt (Dysthe, 1997, s. 235).

Når lærere i folkeskolen har så stor en definitionsmagt, må de skabe muligheder for, at stille elever kan danne positive narrativer. Derfor blev der i det iterative forløb planlagt aktiviteter, hvor de stille elever i samarbejde med andre kunne skabe mening om et fælles tredje. I en af aktiviteterne (Se bilag 1) skulle eleverne lave en BookBento, som er en "madkasse" med billeder af bogens temaer og handling i. Før aktiviteten fortalte jeg eleverne, at jeg havde høje forventninger til dem alle, og at jeg glædede mig til at se deres færdige produkter. Her var særligt de stille elever aktive mundtligt, da de skulle præsentere deres BookBentos for deres sidemakker. Præsentationen gik hurtigt fra at være en kort monolog fra hver elev til en fælles dialog, hvor de kommunikerede om BookBentoen som et fælles tredje. Om aktiviteten fortalte en af fokuspersonerne følgende: *"Det var svært, men meget sjovt. Jeg synes, at det var rart kun at skulle fremlægge for en"*. Fokuspersonens sidemakker fortalte efterfølgende: *"Det var godt! Jeg føler, at vi kender mere hinanden nu. Jeg vidste ikke, at I snakkede så meget"*. Af citaterne fremgår det, at det ikke kun er lærerne, der har tillagt fokuspersonen et narrativ om at være stille, men at eleverne i klasserummet også har. Det kan skyldes, at læreren påvirker læringsmiljøet og elevernes opfattelse af hinanden. Eleven oplevede gennem interaktionen om det fælles tredje, at det narrativ som eleven først tillagde fokuspersonen ikke var korrekt. Det indrømmer eleven og tillægger fokuspersonen et nyt narrativ om, at hun faktisk snakker meget. Det er netop dette kommunikationstrekanten illustrerer, da både det faglige indhold og elevernes relation til hinanden har betydning for elevens forståelse af sig selv og sig selv i samspillet med andre.

Jeg er bange for at sige noget forkert – Det gør ondt i maven

Udvikling af mundtlighed i det flerstemmige klasserum kræver mod på deltagelse. Albert Bandura, en canadisk-amerikansk psykolog, og hans teori om self-efficacy omhandler den dynamiske proces, som kan ændre elevens selvopfattelse og motivation. Teorien belyser også, hvilken betydning interaktion og iagttagelse af andre har for motivation. Bandura definerer begrebet self-efficacy som: *"tiltro til, at man er i stand til at udføre den adfærd, som er nødvendig for at opnå et bestemt resultat"* (Ågard, 2014, s. 28-29). Self-efficacy oversættes ofte til mestringsforventninger, da

begrebet omhandler elevernes forventninger om, hvor godt de regner med at kunne klare en opgave. Bandura argumenterer for, at mestringsforventninger etableres over tid som summen af de erfaringer, som eleverne gør sig. Disse har følgende fire kilder:

1. **Egne tidligere erfaringer** – Elevernes oplevelser af resultater, succes eller nederlag.
2. **Andenhåndsoplevelser** – Hvad ser man de andre gøre?
3. **Verbal feedback** – Kommentarer, feedback og tilskyndelser fra andre elever, lærere eller forældre.
4. **Fysiske fornemmelser** – Hvilke kropsfornemmelser opstår der i eleven, når eleven skal løse en opgave?

Hvis summen af erfaringer og oplevelse af positiv, kan det sætte gang i flere positive læringsprocesser (Ågard, 2014, s. 29). Summen af erfaringer og oplevelser er ud fra fokuspersonernes udtalelser negative, da de fortalte således: *"Jeg rækker kun hånden op i dansk og engelsk. Jeg er dårlig til de andre fag, så der gør jeg ikke"* og *"(...) Jeg rækker ikke hånden op i samtalefag, jeg kan bedst lide naturfagene. Dem er jeg stærkest i, og der ved jeg, om jeg kan svare rigtigt"*.

Fokuspersonerne var meget optaget af, om de svarede rigtigt eller forkert, eller om de var gode til faget. Derfor kan der af deres kommentarer udledes, at de er opmærksomme på, at de bliver kontrolleret og bedømt, når de besvarer spørgsmål i klasserummet. Elevernes svar tyder på, at de har oplevet nederlag i forhold til besvarelse af spørgsmål i undervisningen. De er meget opmærksomme på, om de er 'helt sikre', altså har de en frygt for at fejle. En af fokuspersonerne fortalte at: *"Jeg er bange for, at det jeg siger er forkert (...) det gør ondt i maven"*. Dette citat viser, at eleven oplever ubehagelige kropsfornemmelser i forbindelse med at række hånden op og besvare et spørgsmål, hvilket i den grad påvirker elevens self-efficacy.

I afprøvningen af det iterative forløb var jeg derfor optaget af, at stille autentiske spørgsmål, der faktisk indbød til reel overvejelse og meningsskabelse i klasserummet. Spørgsmålene havde ingen rigtige eller forkerte svar, hvilket gjorde det nemmere for elever at deltage i det flerstemmige klasserum. Nogle elever fandt det interessant, hvad andre elever tænkte, hvorfor de autentiske spørgsmål signalerede, at enhver stemmes forståelse, fortolkning og refleksion var vigtig. Endvidere gjorde jeg brug af optag og høj værdsætning, hvilket bidrog positivt til de stille elevers udvikling af

mundtlighed i det flerstemmige klasserum. Om brugen af autentiske spørgsmål, udtalte to af fokuspersonerne i det iterative forløb følgende: *"Man får lyst til at sige mere. Sådan det føles som om, at man bare taler ligeud"* og *"Det er nemmere at sige noget, når det er noget man føler. Så er det sådan rigtig"*. **Dysthes tre veje til flerstemmighed har altså en stor indvirkning på eleverne, og særligt de autentiske spørgsmål dæmper elevernes angst for at svare forkert.** Samtidig signalerer brugen af optag og høj værdsætning, at de stille elevers stemmer bliver hørt og har værdi for læringsfællesskabet. En anden ligeså vigtig faktor for stille elevers mod på deltagelse og udvikling af mundtlighed er relationen mellem eleverne og lærer og elev.

[Jeg ved jo, at du kan lide mig](#)

Louise Klinge, Ph.d., skoleforsker og skolekonsulent, har forsket i relationskompetence, og hvordan læreren kan handle relationskompetent. Klinge definerer relationskompetence som: *kompetencen til at fastholde positive relationer til eleverne individuelt og kollektivt, der understøtter trivsel og den alsidige udvikling for hver enkelt, og som muliggør, at klassen etableres som et læringsfællesskab"* (Klinge, 2017, s. 19). Ifølge Klinge er positive lærer-elev relationer fundamentet for elevers trivsel og læring, da de blandt andet påvirker elevers læreprocesser, faglige resultater, sociale relationer i klassen, selvværd og selvregulering (Klinge, 2017, s. 18-19). Fokuspersonerne understreger også selv vigtigheden af en positiv lærer-elev relation, da en af fokuspersonerne siger således: *"Jeg siger kun noget i dansk og engelsk. Jeg skal kunne lide læreren og så skal jeg stole på læreren. Hvis jeg ikke gør det, så kan jeg ikke snakke"*. En negativ lærer-elev relation vil altså påvirke stille elevers mod på deltagelse i det flerstemmige klasserum.

Klinge karakteriserer lærerens relationskompetence med tre synlige kendetegn, som er **afstemmere, omsorgsetiske handlinger og understøttelse af psykologiske behov** (Klinge, 2017, s. 124-125). Særligt vigtig i arbejdet med stille elevers udvikling af mundtlighed er understøttelsen af elevernes psykologiske behov. Der findes, ifølge Klinge, tre almenmenneskelige behov i en uddannelseskontekst, som er afgørende for elevers motivation og villighed til at engagere sig. Det drejer sig om elevens behov for at opleve selvbestemmelse, kompetence og samhørighed. Læreren skal sørge for at den stille elev oplever, at de tre psykologiske behov bliver opfyldt (Klinge, 2017, s. 146-148). Klinge tager udgangspunkt i Edward Deci og Richards Ryans selvbestemmelsesteori.

Selvbestemmelse handler om, at eleven frivilligt involverer sig i aktiviteter og sammenhænge, fordi de finder dem meningsfulde og i overensstemmelse med sig selv. Klinge mener, at oplevelsen af selvbestemmelse også vedrører at blive værdsat som den, man egentlig er. Derfor skal man som lærer ikke ændre på stille elevers personlighed eller væren, **men derimod skabe muligheder for, at de frivilligt kan engagere sig i et fællesskab, og at de bliver værdsat for den, de er** (Klinge, 2017, s. 149-150). **Eleverne kan, ifølge Dysthe, opleve selvbestemmelse i dialogisk undervisningen og det flerstemmige klasserum samt kan de stille elever opleve at blive accepteret og værdsat for den, som de er i læringsmiljøet.**

Derudover peger Klinge på, at der er et menneskeligt behov for at opleve sig som kompetent, hvilket indebærer at elever får oplevelsen af, at de kan klare de udfordringer, som de står overfor. Hvis ikke eleverne oplever at være kompetente i de sammenhænge de indgår i, vil det hæmme deres deltagelse og læring (Dysthe, 1997, s. 156-157). Dette er væsentligt at have for øje i arbejdet med de stille elever, hvorfor forberedelse og socialt samspil er nødvendigt, da eleverne herigennem kan opbygge kompetence og føle sig kompetente. En af fokuspersonerne fortalte følgende: **"Måske også at man føler, at man ved noget om det"**, da jeg spurgte om, hvordan læreren kunne lave en **undervisning, hvor fokuspersonen ville blive bedre til mundtlighed. Af dette citat kan det udledes, at fokuspersonen lægger vægt på at føle sig kompetent.** Altså er behovet for at opleve kompetence særligt relevant for stille elever, hvorfor det iterative forløb også skulle bidrage til, at alle elever kunne opleve sig som kompetente i det flerstemmige klasserum.

Afsluttende mener Klinge, at samhørighedsbehovet omhandler, at eleven oplever sig selv som værende en værdifuld del af et fællesskab (Klinge, 2017, s. 64). Dette kan støttes gennem dialogisk undervisning og brug af autentiske spørgsmål, optag og høj værdsætning, da både lærer og klassekammerater kan signalere, at de kan lide, respekterer, værdsætter og lytter til den stille elev. I den forbindelse argumenterer Klinger for, at elever, der oplever denne form for samhørighed, er mere tilbøjelige til at kunne håndtere de vanskeligheder, der kan være forbundet med at være i en læringsproces (Klinge, 2018).

Jeg føler mig tryk

Læringsmiljø er et yderst komplekst og svært begreb at definere præcist. Sidsel og Einar Skaalvik, professor i specialpædagogik og seniorforsker, mener, at læringsmiljøet kan betragtes som det miljø, som eleverne erfarer eller oplever i folkeskolen. Skaalvik og Skaalvik påpeger, at der må skelnes mellem læringsmiljøet, som det er organiseret og tilrettelagt, og læringsmiljøet som eleverne oplever det (Skaalvik & Skaalvik, 2007, s. 216-127). Det er særligt elevernes oplevelse af læringsmiljøet, der har konsekvenser for deres motivation, selvopfattelse, præstationer og adfærd. Skaalvik og Skaalvik mener følgende: *”Et centralt aspekt ved læringsmiljøet er derfor de signaler, der sendes til eleverne om, hvad der er vigtigt, hvad skolen lægger vægt på, og hvad læring er”* (Skaalvik & Skaalvik, 2007, s. 217). Et andet centralt aspekt ved læringsmiljøet er de sociale relationer mellem eleverne og mellem lærer og elev. Disse har både et kognitivt og et emotionelt aspekt. Det kognitive aspekt knytter sig til den betydning, som dialog eller samtale mellem eleverne har for læringsprocessen, da viden ifølge Dysthe netop opstår gennem socialt samspil og interaktion. Det emotionelle aspekt knytter sig til den betydning, som relationer har for elevens tryghed, angst og trivsel m.m. i læringsmiljøet (Skaalvik & Skaalvik, 2007, s. 217).

Kvaliteten i læringsmiljøet og elevernes opfattelse af det styrkes derfor både af faglighed og relation. I de semistrukturerede elevinterviews blev fokuspersonerne spurgt om, hvad de tror, der har størst betydning for, om elever siger noget i timen. Til dette svarede en af fokuspersonerne: *”Nok at man føler sig tryk og ved, hvad man skal sige. Altså man skal have det godt i klassen”*. Der kan ud fra dette udledes, at tryghed kommer til udtryk i, at stille elever føler sig fagligt kompetente og derfor kan indgå i sociale samspil og interaktioner i læringsprocessen. Tryghed kommer også til udtryk i, at stille elever emotionelt skal opleve, at læreren og de andre elever oplever dem som værende en værdifuld del af læringsmiljøet. Dette kan gøres på flere måder, men det iterative forløb er et eksempel på, hvordan det faglige indhold og relationen mellem eleverne samt lærer og elev skal medtænkes, når stille elevens udvikling af mundtlighed i det flerstemmige klasserum skal understøttes.

Tavshed er sølv og tale er guld

For bare få årtier tilbage var stilhed en dyd. *”Tale er sølv og tavshed er guld”* er et ordsprog, der understreger, at der har været tider, hvor stilhed og tilbagetrukkethed blev betragtet som positivt. Det senmoderne samfund præger alle samfundets måder at tænke og agere på. Den øgede interesse

for stille elever hænger tit sammen med, at de er begyndt at blive gjort til et problem. Dette kan skyldes, at samfundet hylder den udadvendte, selvstændige, præstationsorienterede og selvsikre aktør, der tør sige sin mening (Reimick, Jørgensen, Løsmar, & Rasmussen, 2016, s. 12-15). Desværre viser forskning at antallet af børn og unge med stress, depression, angst og selvskadende adfærd er steget voldsomt siden 2000 (Alsinger, 2019, s. 39). Endvidere har der i skole- og uddannelsessystemet været forskellige strukturændringer, som påvirker både lærere og elever i skolen. Test, uddannelsesparathedsvurderinger, elevplaner og krav om tidlige valg af uddannelse. Disse strukturer har medført en præstationsstruktur og –kultur (Alsinger, 2019, s. 39).

Ud fra det overstående kan det diskuteres, om præstationsorientering egentlig er en adaptiv måde at agere på i det senmoderne samfund. Det skyldes blandt andet at elevers læring kan måles, når der fokuseres på præstationer. Men kan den mest værdifulde læring overhovedet måles? I folkeskolens formål står der, at eleverne skal dannes, og at elevers alsidige udvikling skal fremmes (Undervisningsministeriet, 2006). Men spørgsmålet er, hvordan måles det? Præstationsorientering er ikke nyt, men det fylder mere og mere i samfundet, hvorfor der er en reel risiko for, at der opfordres til overfladelæring og kontrollerende spørgsmål frem for dybdelæring og flerstemmige klasserum. Det kan også diskuteres om skolen i virkeligheden er fokuseret mod karakterer og faglighed, hvor det handler om, at elever skal være ufejlbarlige performere. Dette kan skabe en usund fejkultur, hvor nogle elevers reaktion er at blive eller forblive stille, da de på denne måde kan undgå at forholde sig til, om de svarer rigtigt eller forket. Forskere mener, at løsningen på dette problem ligger i det performancefrie rum, og at det netop er i dette, at der vil opstå mulighed for, at særligt stille elever vil få mod på at udvikle deres mundtlighed i et flerstemmigt og læringsorienteret klasserum (Alsinger, 2019, s. 38-40).

Stille elever skal derfor ikke ses som værende forkerte i skolen, det er noget det præstationsorienteret samfund gør dem til. Stille elever kan sagtens være ambitiøse, udadvendte, selvstændige og fagligt stærke, hvorfor dette projekt ikke beskæftiger sig med, at stille elever skal ændre, hvem de er som person. Tværtimod advokerer dette projekt for, at stille elever er en værdifuld ressource for læringsmiljøet, hvorfor læreren må understøtte de stille elever og deres

mundtlighed i det flerstemmige klasserum. Det kan dog diskuteres, om det er nok, eller om det også kræver en ændring i måden, hvorpå det senmoderne samfund tænker skole.

Kritiske forbehold inden konklusionen

Jeg har valgt at afslutte dette bachelorprojekt med en åbenhed omkring metodekritiske forbehold, da jeg ønsker at skabe både kvalitet og transparens. Kvalitative metoder møder ofte en kritik om, at de er for subjektive, vanskelige at generalisere og at de er for løst struktureret (Tanggaard & Brinkmann, 2020, s. 658-659).

Jeg har med afsæt i *Det flerstemmige klasserum* forklaret, hvordan dialogisk undervisning og brug af autentiske spørgsmål, optag og høj værdsætning kan skabe et flerstemmigt klasserum, hvor læreren kan understøtte stille elevers udvikling af mundtlighed (Dysthe, 1997). Dysthes forskning og empiri har mere tyngde, end jeg ville kunne skabe med mit bachelorprojekt, hvorfor det anvendes til at argumentere for, hvorfor og hvordan læreren skal og kan anvende dialogisk undervisning, hvilket også danner grundlaget for det iterative forløb og eventuelle løsningsforslag.

Min undersøgelse viser, hvordan læreren proaktivt kan understøtte og udvikle stille elevers mundtlighed i et flerstemmigt klasserum. Endvidere viser min undersøgelse også, hvordan de valgte afprøvninger i det iterative forløb fungerer i den klasse, hvor både problemidentifikation og det iterative forløb har foregået. Afprøvningsforløbet problemfrit, hvilket kan skyldes, at jeg i lang tid har været en del af klassen, og at jeg i forrige praktikker har anvendt dialogisk undervisning. Det betyder dog ikke, at aktiviteterne ikke kan anvendes i andre klasser. Det iterative forløb er dog ikke afprøvet i en andre klasser, hvilket kan kritiseres, da der derfor ikke er noget at sammenligne med.

Et andet kritisk forbehold er også, at der kun er udarbejdet feltnoter ud fra mine egne observationer i undervisningen. Det kunne derfor have været en fordel, at have videofilmet det iterative forløb, da dette ville give mere data at analysere.

Konklusion

Gennem mit arbejde med dette bachelorprojekt, er jeg kommet frem til, at viden ikke eksisterer forud for undervisning, men at den kan skabes ved brug af sproget og gennem socialt samspil og interaktion. Det kræver, at elever er bevidste om deres egen mundtlighed og udviklingen af denne. Stille elever er ofte opmærksomme i undervisningssituationer, men på en ikke-aktiv måde, da deres stemmer ikke høres. Det hæmmer deres udvikling af mundtlighed, og gør det besværligt for læreren at skabe et flerstemmigt klasserum. Flerstemmighed i et klasserum henviser til, at hver enkelte stemme er unik og repræsenterer sit eget sprog, perspektiv og værdier. Der ligger således et stort lærings- og udviklingspotentiale i flerstemmighed, for når klasserummets stemmer stilles op mod hinanden, modsiger eller gensidigt udfylder hinanden indgår eleverne i dialogisk interaktion og skaber et fælles "vi" og mening.

Analysen har vist, at læreren kan understøtte stille elevers mundtlighed ved at være villig til at skabe undervisning, der styrker læringsprocesser og tilstræber flerstemmighed. Læreren skal derfor forholde sig til sin egen undervisning og udnytte det dialogiske potentiale i klasserummet. Det kan læreren gøre ved at planlægge og udføre dialogisk undervisning samt gøre brug af autentiske spørgsmål, optag og høj værdsætning. Endvidere viste analysen, at det er centralt, at lærerens fokus ikke forsvinder fra indholdet i undervisningen, hvorfor kommunikationstrekanten kan anvendes til at bringe de stille elever i dialog med en anden om et (måske) fælles tredje.

Med afsæt i problemløsningen, hvor stille elever ikke blev understøttet i udviklingen af mundtlighed og ikke fik en stemme i klasserummet, blev det iterative forløb planlagt og gennemført. Afprøvningen bestod af forskellige aktiviteter og dialogisk undervisning. Det iterative forløb havde til formål at stilladsere og understøtte stille elevers mundtlighed samt give de stille elever en stemme i det flerstemmige klasserum. Ved at have høje forventninger til de stille elever, fik de mulighed for at skabe nye og positive narrativer. Endvidere blev undervisningen læringsorienteret ved brug af autentiske spørgsmål, optag og høj værdsætning, hvorfor stille elever ikke oplevede samme frygt for at fejle eller svare forkert, hvilket bidrog til udviklingen af høj self-efficacy. På denne måde oplevede de stille elever også selvbestemmelse og at blive værdsat som dem, de er. Ydermere kunne de stille elever føle sig kompetente, hvilket øgede deres muligheder for oplevelse af samhørighed.

På baggrund af overstående blev et læringsorienteret læringsmiljø skabt, hvor kvaliteten i læringsmiljøet blev styrket af både det faglige arbejde og relationen mellem eleverne og lærer og elev. De stille elever gik fra at være opmærksomme til at være aktive i undervisningssituationer, og de udtrykte en glæde ved at have fået en stemme, der blev lyttet til. Projektet advokerer derfor for, at stille elever er en værdifuld ressource for læringsmiljøet, og at læreren gennem dialogisk undervisning og en god relation kan understøtte de stille elevers udvikling af mundtlighed i et flerstemigt klasserum i danskundervisningen.

Bibliografi

- Alsinger, P. (17. 01 2019). Skolens præstationskultur får børn til at gå ned. *Folkeskolen*, s. 38-40. Hentet 29. 04 2022 fra https://www.folkeskolen.dk/files/archive/_/6/2/folkeskolen01x19.pdf
- Bak, C. K. (2017). Kvalitative interviews som metode i pædagog- og læreruddannelsen. I T. T. Engsig, *Empiriske undersøgelser og metodiske greb; Grundbog til de pædagogiske professionsuddannelser* (s. 47-72). Frederiksberg: Hans Reitzels Forlag.
- Børne- og undervisningsministeriet. (04. 02 2019). *Vejledning til faget dansk*. Hentet 01. 05 2022 fra Faghæfte: <https://emu.dk/grundskole/dansk/faghæfte-faelles-maal-laeseplan-og-vejledning>
- Christensen, O., Gynther, K., & Petersen, T. B. (10. 09 2012). Design-Based Research; introduktion til en forskningsmetode i udvikling af nye E-læringskoncepter og didaktisk design medieret af digitale teknologier. *Læring og Medier*, s. 20. Hentet fra <https://tidsskrift.dk/lom/article/view/6140/6108>
- Danmarks Evalueringsinstitut. (2020). *Undervisningspraksis i udskolingen*. København: Danmarks Evalueringsinstitut. Hentet 22. 04 2022 fra <https://www.eva.dk/grundskole/undervisningspraksis-udskolingen>
- Dysthe, O. (1997). *Det flerstemmige klasserum; Skrivning og samtale for at lære*. Århus: KLIM.
- EMU. (04. 02 2019). *Formål for faget dansk*. Hentet fra Formål: <https://emu.dk/grundskole/dansk/formaal?b=t5-t8>
- Høegh, T. (2018). *Mundtlighed og fagdidaktik*. København: Akademisk Forlag.
- Klinge, L. (2017). *Lærereens relationskompetence; Kendetegn, Betingelser og Perspektiver*. København: Dafolo.
- Klinge, L. (2018). *Relationskompetence*. Aarhus: Aarhus universitetsforlag.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Interview; Den kvalitative forskningsinterview som håndværk*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Løgstrup, L. B. (2020). *Deltagerobservation*. Læremiddel.dk. Hentet 22. 04 2022 fra [Læremiddel.dk: https://laeremiddel.dk/wp-content/uploads/2021/04/Deltagerobservation_printversion_2020.pdf](https://laeremiddel.dk/wp-content/uploads/2021/04/Deltagerobservation_printversion_2020.pdf)
- Neergaard, M. (2021). *Dialogisk undervisning; Traditioner, teorier og metoder til praksis*. Dafolo. Hentet 04. 22 2022 fra <https://ereolen.dk/ting/object/870970-basis%3A39583585>
- Qvortrup, L. (2017). Hvad er sand, brugbar viden?; Bemærkninger til uddannelsesforskningens gyldighed og relevans. I T. T. Engsig, *Empiriske undersøgelser og metodiske greb* (s. 213-252). Frederiksberg: Hans Reitzels Forlag.
- Reimick, S. H., Jørgensen, M. B., Løsmar, M. B., & Rasmussen, M. L. (2016). *Stille elever; klar til forandring?* Aarhus: Turbine Akademisk.
- Skaalvik, S., & Skaalvik, E. (2007). *Skolens læringsmiljø; Selvopfattelse, motivation og læringsstrategier*. Århus: Akademisk forlag.
- Spring, F., & Spring, H. H. (2012). *Stille stemmer; tavse og indadvendte børn i den inkluderende folkeskole*. Dafolo.

Systeme. (2022). *Kommunikation*. Hentet 25. 04 2022 fra Pædagogik Systeme:
<https://paedagogik.systeme.dk/?id=189>

Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2020). Kvalitet i kvalitative studier. I L. Tanggaard, & S. Brinkmann,
Kvalitative metoder; En grundbog (s. 657-670). København: Hans Reitzels Forlag.

Undervisningsministeriet. (2006). *Folkeskolens formål*. Hentet 30. 04 2022 fra Børne- og
undervisningsministeriet: <https://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/om-folkeskolen-og-folkeskolens-formaal/folkeskolens-formaal>

Ågard, D. (2014). *Motivation*. Frederiksberg: Frydenlund .