



Kunsten at kunne samtale og samtænke

Bachelorprojekt, lærerprofessionen, sommer 2023

Vejleder: Eva Dam-Christensen

Nathalie Bæk Korsgaard

ANSLAG: 64.902

Indhold

Indledning og undersøgelsesspørgsmål	4
Undersøgelsesspørgsmål.....	5
Læsevejledning	5
Undersøgelsesspørgsmålets berettigelse	5
Videnskabsteoretisk tilgang	6
Teoretisk grundlag	7
Sprog og dialog	7
Lytning	8
Aktiv lytning	8
Undersøgende samtale (exploratory talk)	9
Kritisk samtale	9
Samtænkning (interthinking)	10
Metodisk afsæt	11
Undersøgelsesdesign	11
Metodevalg	13
Deltagerobservationer	13
Lydoptagelser af gruppesamtaler	13
Fokusgruppeinterview	14
Empirisk grundlag	14
Analyse	16
Analysenedslag 1: Når elever ikke lytter	16
Analysenedslag 2: Digtanalyse - undersøgende samtale og samtænkning	18
Analysenedslag 3: Manglende interaktion	22
Analysenedslag 4: Uenighed og fælles refleksion	24
Diskussion	26

Konklusion	28
Bilag	30
1) Undervisningsforløb - forsimplet version med udvalgte uddybede aktiviteter	30
2) Eksempel på en redidaktisering af et læremiddel fra Indidansk.dk	34
2a) Eksempel på en redidaktisering af læremidlet digtanalyse med fokus på indlevels- og refleksionsspørgsmål	34
2b) En redidaktisering af læremidlet novelleanalyse med fokus på indlevels- og refleksionsspørgsmål	35
2c) Læremiddel fra indidansk.dk - novelleanalyse (Hansen & Jessen, 2022) (Her blot præsenteret i overskrifter)	36
3) Anvendte sætningsstartere	36
4) Diskursblomst (inspiration af (Hejsel, 2018)).	37
5) Transskriptionsnøgle	37
6) Fokusgruppeinterviewspørgsmål	38
7) Udvalgt sekvens af fokusgruppeinterview	39
Bibliografi	41

Jeg tror, man tænker mere på sin egen mening, end på hvad andre siger, når man sådan sidder og snakker.

Elev M, 8. klasse

Når vi normalt laver sådan en opgave her, så har man bare travlt med at komme videre.

Det er bare sådan "du fortæller, jeg fortæller" og så skal man hurtigt videre.

Man hører ikke rigtigt, hvad den anden siger.

Denne gang følte jeg bare, at de hørte, hvad jeg sagde.

At de ikke var ligeglade.

Det var en meget bedre følelse.

Elev T, 8. klasse

Indledning og undersøgelsesspørgsmål

Ifølge folkeskolens formål bør skoler forberede elever til at kunne indgå i et demokratisk samfund "til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter" (Børne- og Undervisningsministeriet, 2022). Dette kræver blandt andet, at eleverne kan anskue verden fra andres perspektiver, og disse perspektiver er kun mulige at få øje på, hvis de italesættes. Det demokratiske samfunds opgaver beror på, at borgerne kan lytte til hinanden, at de i fællesskab kan stille spørgsmål og søge svar. Dialogen bliver dermed forudsætningen for, at borgerne, og dermed eleverne, kan udvikle fælles og individuel forståelse, indsigt og tænkning (Dysthe, 1997).

Alligevel viser nyere norsk klasserumsforskning, at lærere taler op mod 60 % af undervisningstiden, og at klassesamtalerne ofte bærer præg af stærk lærerstyring, hvilket ikke levner meget plads eller tid til, at elevernes stemmer kan komme til (Denning & Ipsen, 2022). Egen praksiserfaring viser, at der ofte er en fare for, at man med lærerens øjne, kan tænke at lærercentreret undervisning er nødvendig i at overlevere ny viden og kompetencer. Men megen teori og forskning tyder på andet (Dam-Christensen, 2021, Dysthe, 1997, Mercer og Littleton, 2013, m.fl.).

Desuden gør teknologien et stadigt voksende indtog i vores verdener i dag, og elever i dagens Danmark er meget øvede i at anvende teknologiens redskaber til at kommunikere. De kan snappe, chatte, filme, like og dele. Men kan de samtale? Hvis teknologien udebliver, og eleverne i fællesskab skal undersøge og forstå, hvordan skrider arbejdet og samtalen da fremad? Lytter de til hinanden, anvender de hinandens ytringer, stiller de kritiske og undersøgende spørgsmål, så de i fællesskab tilegner sig ny viden og nye kompetencer? Eller er det som ovenstående elevcitater fra elev M og elev T fra 8.klasse udfolder det til, at eleverne sjældent lytter til eller koncentrerer sig om den anden part i samtalen?

Ved kreative didaktiske tiltag i forbindelse med arbejdet med skønlitteratur og med en forståelse af gruppearbejde, som værende trygt og deltagelseskrævende grundet dét faktum, at eleverne er få samlet, er der forsøgt at fremme viden om og kompetencer i at kunne lytte, spørge, undersøge og forstå. Et sigte om at stilladsere elevernes forståelse af og muligheder for at samtale og samtænke.

Grundet ovenstående samt tidligere praksis- og personlig erfaring, bygger dette bachelorprojekt på hypotesen om, at elever i skolerne i dag ikke formår at samtale eller samtænke. At de, grundet manglende viden om og kompetencer i samtalers karakter, hverken formår at være undersøgende eller kritiske, og at fællesskabet ikke bruges på den bedst

mulige måde til at fremme ny viden og kollektiv forståelse på. Interessen i, nysgerrigheden på og hypotesen om netop dette felt har ledt til nedenstående undersøgelsesspørgsmål:

Undersøgelsesspørgsmål

Hvordan kan gruppearbejde i skønlitteratur være med til at stilladsere elever i at udvikle viden om og færdigheder i at *samtale* og *samtænke* i dansk i udskolingen?

Læsevejledning

Indledningsvis præsenteres interesseområde og hypotese, der munder ud i undersøgelsesspørgsmålet. Dernæst redegøres der for spørgsmålets berettigelse ud fra folkeskolens formål, faghæfte og Fælles Mål tilhørende danskfaget, teori og forskning. Dette gøres på baggrund af undersøgelsens genstandsfelt som samtale og samtænkning, der ikke ofte er belyst i hverken faghæfte eller Fælles Mål for dansk i udskolingen. Efterfølgende præsenteres undersøgelsens videnskabsteoretiske tilgang med lærings syn, som undersøgelsesspørgsmålet og praksis trækker på. Dette leder over i en præsentation af det teoretiske grundlag bestående af teori og forskning, der danner rammen om undersøgelsen. Dernæst præsenteres det metodiske afsæt bestående af valg af undersøgelsesdesign og metodevalg med metodekritik samt en præsentation af det anvendte empiriske grundlag. Dette bliver overgangen til analysen bestående af fire analysenedslag. Herefter følger en diskussion med handleforslag og til sidst en opsamlende konklusion.

Undersøgelsesspørgsmålets berettigelse

Det danskfaglige formål er blandt andet at fremme elevernes oplevelser og forståelse af "sprog og kommunikation som kilder til udvikling af personlig og kulturel identitet" (Børne- og Undervisningsministeriet, Faghæfte 2019, s. 7). Herudover skal danskfaget lade eleverne møde og undersøge verden og sig selv gennem sproget: "Danskfaget giver eleven mulighed for at deltage i kommunikation, at forstå sin omverden gennem sprog samt at forstå, hvad sprog og tekster er, kan og gør (...) Kernen i danskfaget er arbejdet med tekster, sprog og kommunikation" (Børne- og Undervisningsministeriet, Faghæfte 2019, s. 31). Med disse ord kunne man synes, det var aktuelt at lade ord som *samtale*, *dialog* og *refleksion* være repræsenteret flere steder i Fælles Mål. Det er dog ikke sagen, hvis man ser på Fælles Mål for 9. klasse. Det er kun beskrevet få steder, og ofte står det flettet ind i andre kompetencebeskrivelser som f.eks. under Fortolkning - Fortolkning niveau 2, hvor der står, at "eleven kan foretage flertydige

fortolkninger" (Børne- og Undervisningsministeriet, Fælles Mål, 2019, s. 9), og under Fortolkning - Perspektivering niveau 1 hvor der står, at "eleven kan sætte teksten i relation til aktuelle problemstillinger" (Børne- og Undervisningsministeriet, Fælles Mål, 2019, s. 9). Disse kompetencer kræver *refleksion*, og Douglas Barnes argumenterer for, at læring bør indeholde interaktion og opmuntring til refleksion og kritisk tænkning, der lader sig gøre, når eleverne får mulighed for at *samtale* undersøgende sammen (Barnes, 2008). Ifølge Niel Mercer og Karen Littleton fordrer samtale og samtænkning elevernes individuelle læring. De får redskaber, de kan trække på livet gennem, både fagligt og dannelsesmæssigt (Littleton & Mercer, Talk and interthinking at work, 2013). Som Lev Vygotsky og Olga Dysthe beskriver, så hører jeg mig selv gennem andre (Dysthe, 1997), og i sproget formes tanken, og tanken former sproget (Dam-Christensen, 2021; Gjems, 2014). Og hvad er læring uden tanke? Hvad er jeg uden tanke?

Med disse argumenter om sproget og samtalens vigtighed synes undersøgelsesspørgsmålet relevant for grundskolen i dag, der både skal bidrage til faglige færdigheder, men også fremme elevens alsidige udvikling (Børne- og Undervisningsministeriet, 2022).

Videnskabsteoretisk tilgang

Projektets videnskabsteoretiske tilgang trækker tråde fra det socialkonstruktivistiske, der ledes over i et sociokulturelt perspektiv. Der bygges på den socialkonstruktivistiske tanke om, at viden om verden skabes gennem en aktiv arbejdsproces, der påvirkes af vores egne forståelser, erfaringer og iagttagelser (Mottelson & Muschinsky, Forskningsmæssige positioner og traditioner, 2017). I dette erkendelsesteoretiske afsæt er man bevidst om, at enhver objektiv sandhed er et udtryk for en konstruktion ud fra bestemte perspektiver. Denne forståelse af, at virkeligheden indeholder elementer af noget subjektivt, leder hen mod et sociokulturelt perspektiv på læring, hvor interaktionen mellem individ og kulturel kontekst aktualiseres. "(L)æring sker ved, at vi deltager i en social og kulturel praksis sammen med andre" (Gjems, 2014, s. 244), og i denne situation bliver sproget yderst relevant. Ifølge Vygotsky muliggør tale både tænkning og erkendelse. Han fastslog sproget, som det mest centrale medierende redskab (ibid.). Det betyder, at det sociale er en grundlæggende faktor for vores erkendelse. Vi erfarer og lærer i samtalen med andre (Gjems, 2014; Nielsen & Tanggaard, 2019).

Med tanke på undersøgelsesspørgsmålets karakter af samtale og gruppearbejde, bygger denne opgave på et læringssyn med grund i et sociokulturelt perspektiv med fokus på sprog

og samtale i sammenhæng med socialkonstruktivismens tanke om vigtighed af elevens aktive deltagelse i læringsituationer.

Teoretisk grundlag

Sprog og dialog

I denne opgave anvendes udviklingspsykolog Lev Vygotskys teori om sprog og samtale og vigtigheden af denne for netop at opnå læring. Ifølge ham forløber tanken i ordet, hvilket sætter sproget og samtale, som en helt central del af alt hvad vi foretager os (Dysthe, 1997). Det vil sige, at meningen må findes i det fælles, i samtalen og i sproget med andre, og at udviklingen, og dét at give sin tænkning sprog, læres igennem det sociale (Fibiger & Jørgensen, 2014). Han fastslog, at læring først opstår socialt i kommunikationen mellem mennesker for dernæst at blive individuelt internaliseret (Nielsen & Tanggard, 2019; Rasmussen, 2019). I samspillet mellem det sociale (interpsykologisk) og det individuelle (intrapsykologisk) håbes der på, at eleverne opnår en dybere forståelse af den enkelte tekst, hvormed læringen bliver en proces, der er betinget af modsatrettede kræfter mellem mennesker, historie og kultur (Dam-Christensen, 2021).

I gruppearbejdet nødvendiggøres sproget, og ifølge Mikhail Bakhtin, litterat og semiotiker, er dette altid dialogisk. I dialogen muliggøres meningsdannelse. Dette dialogiske aspekt af sproget gør sig gældende i hans tanker om, at kommunikation altid foregår i en kontekst, der bærer præg af ytringernes forskellige iboende intentioner, altså med bevidstheden om, at "den ene ytring ikke er mulig uden den anden" (Dam-Christensen, 2021, s. 58). Det vil sige, at enhver ytring kalder på et svar, og at enhver ytring bærer stemmer med sig fra en kulturel og historisk kontekst, det værende både skrift- og tale sprog (Penne & Hertzberg, 2015). Bakhtin udfoldede på den måde begrebet om *dialog* til et aspekt, der kan rumme flere mennesker, finde sted i litteraturen og mellem forskellige kulturelle kontekster (Dam-Christensen, 2021). For at sikre denne dialog i undervisningen, præsenterer Olga Dysthe, mundtligheds- og læringsforsker, sit begreb *det flerstemmige klasserum*, hvor det er væsentligt, at stemmerne ikke kun eksisterer sammen, men også interagerer. I konfrontationen med andres stemmer, muliggøres dét at finde sin egen (Dysthe, 1997). I den forbindelse anvender Dysthe forskellige begreber som *optag*, hvor man anvender det sagte i et nyt spørgsmål, og *høj værdsætning*, hvor der bygges videre på det sagte uden at stille spørgsmål (ibid.). Med Bakhtin og Dysthes forståelse og vigtigheden af dialog bliver det aktuelt

at analysere på, om eleverne reelt har stemmer, der interagerer, eller om det blot er ytringer uden optag eller værdsætning. Når der vælges at inddrage ord som *samtale* og ikke *dialog* i ovenstående undersøgelsesspørgsmål, skyldes det blandt andet Niel Mercers, mundtlighedsteoretiker, brug af begrebet i en hverdagskontekst (Littleton & Mercer, 2013). Først en kort indføring i begrebet *lytning*, for hvad er samtale uden lytning (Dam-Christensen, 2021; Høegh, 2018)?

Lytning

Ifølge Bahktin er tale og lytning gensidigt afhængige (Dam-Christensen, 2021). Lytning er en af de fire kompetencer sammen med læsning, skrivning og tale, og består af flere delelementer, som professor og forsker i lytning og ledelseskommunikation, Judi Brownells HURIER-model beskriver. Her er de seks lyttekomponenter karakteriseret som først den helt fysiske evne, netop at kunne *høre*, for derefter at flette ind i evner relateret til det kognitive som at forstå, huske, fortolke, evaluere og interagere (Skov, 2022). De sidste 5 delelementer kan knyttes an til forståelsen af aktiv lytning.

Aktiv lytning

Det er kun, hvis man lytter opmærksomt, at samtalen kan fungere (Dam-Christensen, 2021), og Tina Høegh, forsker i mundtlighed og danskfaglig didaktik, argumenterer for vigtigheden af at undervise eksplicit om lytning i skolerne i dag (Høegh, 2018). Opmærksom lytning bidrager til skærpelse af egne argumenter og respekt til og fra ydre omgivelser. Som opmærksom og aktiv lytter kan man vise sin opmærksomhed ved følg op-kommentarer og øjenkontakt. Denne lytten kalder Høegh for lytning i samtaleperspektivet (ibid). Man vender altså helt fysisk sin opmærksomhed mod den talende, og man er, også selvom man ikke høres, en aktiv del af kommunikationen (Dam-Christensen, 2021; Høegh, 2018). Det findes relevant at inddrage teoretisk viden om lytning, da dette kan anvendes i analysen af både lydoptagelser og observationer, for netop at bevise eller modbevise, om eleverne samtaler, foruden dét, at det kan fungere som en be- eller afkræftelse af øverststående hypotese, der ligger til grund for undersøgelsen. For at kunne belyse karakteren af elevernes samtaler og deres mulighed for samtænkning inddrages der nedenfor relevant teori i forbindelse med dette.

Undersøgende samtale (exploratory talk)

Der findes forskellige samtaletyper. Douglas Barnes, docent for uddannelse på universitet i Leeds, argumenterer for, hvad og hvor vigtig *undersøgende samtale* (exploratory talk) er for læringen. Ifølge Barnes fører dét at udtrykke idéer og tanker i ord til læring. Han fastslår vigtigheden af, at eleverne får lov at arbejde på deres forståelse (Barnes, 2008), hvilket kan udføres gennem samtale. Samtalens fleksible karakter gør det muligt at afprøve og tilrette nye kognitive organiseringer af gammel viden i sammenhold med ny viden. Det talte i samtalen forløber ofte som tankerne opstår og afprøves og bærer derfor præg af tilbageholdenhed, afbrudte sætninger, ændring i taleretning m.m. Ifølge Barnes er uenighed, der opstår i samtalen, nødvendigt i forbindelse med læringsprocessen. Samtalens undersøgende karakter bærer også præg af *refleksion*. Ved at stille spørgsmål, genfortolke egne oplevelser og erfaringer og søge nye måder at forstå på, reflekterer eleverne sammen og hver for sig (ibid.).

For at sikre at eleverne er klædt på til deltagelse i undersøgende samtaler, fastslår Niel Mercer, at eleverne må have en oplevelse af et fælles mål med opgaven med en fælles kontekst og forståelsesramme. Desuden skal eleverne være i stand til at se fra andre perspektiver end deres eget (Rasmussen, 2019). Mercer ser på elevernes interaktion, der både skal udfordre og bygge på hinandens ytringer. I dette gøres argumentation og refleksion eksplicit (ibid.). Ved brug af disse begreber i analysen af elevernes gruppesamtaler bliver det tydeligt, hvordan eleverne samtaler, og om de er af kritisk og undersøgende karakter. Det bliver også tydeligt, hvad det medbringer samtalen og forståelsen for den enkelte og gruppen, og hvordan en fælles forståelsesramme, eller mangel på samme, kan fordre eller hindre samtals udvikling og vidensdelingen eleverne imellem. Da undersøgende samtale er essentiel i fælles meningsdannelse og forståelse (Barnes, 2008; Pierce & Gilles, 2008) inddrages denne teori i tråd med det sociokulturelle læringssyn, men synes også væsentlig i forbindelse med litteraturarbejde og dannelseselementet i danskundervisning. Desuden er undersøgende samtale definerende for begrebet *kritisk samtale*, hvormed dette inddrages.

Kritisk samtale

”At tænke kritisk vil sige at kunne møde en sag eller et standpunkt undersøgende, undrende og spørgende for at kunne tage stilling til (...) eller vurdere samme sag” (Dam-Christensen, Den kritisk faglige gruppesamtale, 2022, s. 87). *Kritisk samtale* handler om, at man undrer sig og reflekterer over omverdenen, og det kræver, at eleverne har viden om lytning og samtale af

undersøgende karakter (Dam-Christensen, 2021; Dam-Christensen, 2022). I kommende analyse af transskriptionerne af lydoptagelser over elevernes gruppearbejde bliver det tydeligt, om eleverne kan reflektere, men også om undervisningens indhold og form giver mulighed for dette. I kritisk samtale opstår der mulighed for at stille spørgsmål til det omgivne samfund, drømme om mulige ændringer, og inspirere hinanden til at være med til at skabe disse ændringer (Pierce & Gilles, 2008). I fællesskabet finder eleverne nye veje, og grundet perspektivet på og ønsket om fælles meningsdannelse og forståelsesramme inddrages begrebet *interthinking*, der i opgaven refereres som *samtænkning*.

Samtænkning (interthinking)

Begrebet *samtænke* (interthinking) præsenteres af Karen Littleton og Niel Mercer, mundtlighedsteoretikere, med udgangspunkt i elevernes kollaborative tænkning. "Det handler om at lade fælles *tale* skabe mening" (Dam-Christensen, 2021, s. 111), hvilket vil sige, at samtænkningen foregår via sproget. Sproget muliggør, at eleverne, via andres ytringer, får ny viden og nye forståelser, de "ikke kunne have tilegnet sig på egen hånd" (ibid., s. 112). I samtænkningen opstår muligheden for fælles refleksion. Dette er væsentligt, ikke kun i et dannelsesmæssigt perspektiv, men også som udvidelse af egen viden og forståelse. Refleksionen muliggøres blandt andet ved brug af åbne spørgsmål i undervisningen (Denning & Ipsen, 2022).

Mercer argumenterer for tre samtalekategorier: *kumulativ*, *disputativ* og *undersøgende samtale*, hvor sidstnævnte er en udvidelse af Barnes' definition. I kumulativ samtale bygger deltagerne videre på hinandens udsagn og holdninger uden at udfordre hinandens argumenter. I disputativ samtale er der uenighed og individuel beslutningstagen med brug af korte ordudvekslinger (Mercer, 2004). For Mercer (2013) bliver interaktionen i den undersøgende samtale uddybet til at dreje sig om, at alle giver ud af den viden, de har, deltagerne stiller hinanden spørgsmål og besvarer dem, og interaktionen bærer præg af kritisk og konstruktiv stillingtagen til hinandens idéer. Det betyder, at undersøgende samtale er den bedste forudsætning for samtænkning, altså hvordan mennesker kan tænke sammen på en effektiv måde. Samtænkning kræver, at eleverne lytter opmærksomt og kritisk. De skal kunne tage udgangspunkt i det, den netop talende lige har ytret, mens eleverne også er opmærksomme på deres egne udsagn og kan kommentere på dem med en udefrakommende viden enten for at uddybe, begrunde eller komme med hypoteser, som en slags

metakommunikation (Dam-Christensen, 2021; Littleton & Mercer, 2013). For at etablere muligheder for at eleverne kan anvende undersøgende samtale og samtænkning, bør læreren etablere et kommunikationsfundament i klassen, hvor eleverne fornemmer forventningen om anvendelse af aktiv kritisk stillingtagen, også når læreren underviser (Littleton & Mercer, Understanding interthinking, 2013). I analysen af gruppesamtalerne bliver det blandt andet synligt, om eleverne sammen kan undre sig og være kritisk reflekterende. Det bliver også synligt, om dette meningsudvekslingsfællesskab og ytringsfællesskab, som samtænkningen er, kan danne ny fælles viden for eleverne, som kan anvendes i videre arbejde. Desuden bliver det aktualiseret at iagttage, hvorledes åbne spørgsmål kan bidrage til ovenstående.

Metodisk afsæt

I enhver undersøgelse må der foreligge en grundig vurdering med til-og fravalg i forbindelse med det metodiske afsæt. Undersøgelsen er kvalitativ blandt andet grundet undersøgelsesspørgsmålets foci på samtale og samtænkning i gruppearbejde, som kræver en retthed mod elevernes praksis i undervisningen og deres forståelse, opfattelse, brug af og holdning til ovenstående teoretiske begreber (Mottelson & Muschinsky, 2017).

Undersøgelsens validitet er forsøgt sikret i forbindelse med brug af de kvalitative metoder, der gør det muligt at belyse elevernes samtaler og samtænkning helt konkret ved at lydoptage og observere praksis helt tæt på (Mottelson & Muschinsky, 2017). I forbindelse med undersøgelsens reliabilitet anses det, trods det kontekstbaserede perspektiv, at være af høj grad, da analyserne bygger på relevant teori og forskning vedrørende det aktuelle undersøgelsesfelt (ibid.).

Undersøgelsesdesign

Opgaven bygger på en designbaseret tilgang, som blandt andet har det særkende, at der ønskes at udvikle og afprøve nye designs i praksis for både at forstå det som er, og for, netop ved at bruge den viden man har, at udvikle nyt (Christensen, Gynther, & Petersen, 2012). Tilgangen er procesorienteret således, at man kontinuerligt udvikler, afprøver, tilretter og udvikler på ny, og er dermed kendetegnet ved at være åben med involvering af refleksion (ibid.). I designbaseret forskning findes der to typer forskningsdesign. Det ene er et iterativt udviklingsstudie, hvor man ønsker at teste og forbedre designs, og det andet er med fokus på en eksplorativ undersøgelse af indsamlet empiri i sammenhold med teori (Christensen, Gynther,

& Petersen, 2012; Dam-Christensen, 2021). Denne opgave trækker mest på den iterative tilgang, dog med eksplorative elementer. Det iterative fremkommer i undervisningsforløbet, som en vandring i at afprøve forskellige kreative didaktiske tiltag og redidaktiseringer af forskellige læremidler i forbindelse med skønlitteraturarbejdet. Alt dette i et forsøg på at udvikle elevernes kompetencer i at kunne samtale og samtænke.

Hypotesen er central i designbaseret forskningstilgang. Den skal være begrundet i teori og afprøves dernæst i praksis som en handlingsrettet viden.

På baggrund af ovenstående teori og hypotese om, at elever ikke evner at samtale og samtænke, blev der planlagt et undervisningsforløb af 17 lektioner til dansk i en 8. klasse (se bilag 1). De første lektioner bar præg af gruppearbejde uden yderligere introduktion til lytning eller samtale med Tove Ditlevsens forfatterskab som indhold, efter ønske fra klassens dansklærer. Efter observationer og transskriptioner af lydoptagelser fra elevernes gruppearbejde samt formativ evaluering af elevfremlæggelse stod det hurtigt klart, at der skulle andre didaktiske tiltag til for at give eleverne mulighed for udvikling af samtale- og samtænkingskompetencer. I tråd med ovenstående teori (Barnes, 2008; Dysthe, 1997; Høegh, 2018; Littleton & Mercer, 2013) samt anden (Carlsen & Skov, 2022; Denning & Ipsen, 2022) påbegyndtes en redidaktisering af læremidler for at sikre indlevelsesspørgsmål, der fodrer engagement og indlevelse og refleksionsspørgsmål, der åbner for nye fortolkninger (se bilag 2a og 2b). Redidaktiseringen har til formål at fordre samtale, refleksion, undersøgende tilgang og samtænkning. Der er en forståelse for, at det andet præsenterede læremiddel fra indidansk (bilag 2c) indeholder andre genrebestemte elementer, som redidaktiseringen ikke kommer omkring. Det må være en faglig vurdering for den enkelte lærer, hvor fokuset skal lægges i forbindelse med undervisningens formål.

Generelt forsøgtes det at have en kreativ og eksplorativ tilgang til det didaktiske, f.eks. blev eleverne introduceret til et nyt didaktisk greb af Tina Hejsel, kandidat og forsker i didaktik, der kaldes for diskursblomsten (se bilag 4). Dette greb er blandt andet brugt i forbindelse med arbejdet om titler og forforståelse inden læsning som en vigtig stilladsering i tråd med Pauline Gibbons tanker, forsker i læring og andestsprogspædagogik (*Building bridges to text*, 2009).

Ved procesorienteringen i designbaserede tilgang med kontinuerlig afprøvning af idéer og metoder, blev det muligt at være den handlende lærer. Nogle gange lykkedes undervisningsdesignet, andre gange ikke. Et eksempel fra praksis er, hvor eleverne arbejdede

i grupper om at udfylde diskursblomsten. Eleverne blev bedt om at huske at stille hinanden uddybende spørgsmål, og der blev henvist til sætningsstarterne (se bilag 3), eleverne før havde anvendt, som stod beskrevet på tavlen. Alligevel viste det sig i den formative evaluering af gruppearbejdet, at eleverne ikke formåede at huske de uddybende spørgsmål. Kun en enkelt gruppe lykkedes i det. Derfor blev tilgangen ændret til gangen efter, hvor det her var tanken, at eleverne fik udleveret de laminerede sætningsstartere og skiftedes til at anvende dem, hver gang en fra gruppen havde ytret sig. Om end dette blev en smule tænkt og knapt så naturligt for eleverne, blev de dog tvunget til at forholde sig og uddybe, lytte og argumentere.

Metodevalg

Til dataindsamlingsmetoder er valgt følgende kvalitative metoder: deltagerobservationer, lydoptagelser af gruppearbejde og fokusgruppeinterview.

Deltagerobservationer

Deltagerobservationerne er foretaget blandt eleverne i undervisningssituationerne med mig som en del af den sociale interaktion (Szulevicz, 2020). De er nedfældet efter endt lektion i en observationslog med brug af et objektivt sprog (Canger & Kaas, Observation, 2016).

Deltagerobservationerne bidrager til et bredere blik på hele klassen, da alle elever deltog, og ikke kun udvalgte elever. Desuden bidrager metoden til et fokus på menneskelige aspekter knyttet til den sociale praksis at skulle samtale i undervisningen med en registrering af både verbal og nonverbal kommunikation (Szulevicz, 2020). Denne dataindsamlingsmetode kan avendes som en demonstration af en reel social hverdagskontekst med belysningen af adfærd, hvormed den anvendes (Canger & Kaas, Observation, 2016).

Man bør medtænke, at den deltagende observatør udgør et ekstra filter i forbindelse med selve situationen, der har indflydelse på validiteten af det observerede (Szulevicz, 2020). Desuden er der risiko for at overse noget, da observatøren også fungerer som deltager i situationen, og fordi observationen først nedfældes efter endt situation.

Lydoptagelser af gruppesamtaler

Størstedelen af empirien er transskriberede lydoptagelser af de to udvalgte gruppers gruppearbejde. 10 lydoptagelser med tilhørende transskriptioner. Længderne af lydoptagelserne varierer fra 15 - 40 minutter. For transskriptionsnøgle se bilag 5.

Transskriptionerne er troværdige gengivelser af elevgruppesamtalerne. Netop

sidstnævnte pointe er relevant i forbindelse med reliabiliteten af lydoptagelsernes resultater. Transskriptionssituationen, hvor man må lytte langsomt og gentagende gange for at få det hele med, muliggør dybde i og kendskab til empirimaterialet, da det er kommunikationen (hvad bliver der sagt, og hvordan bliver det sagt) der, isoleret set, er fokus på.

Udfordringen ved metoden er, at det indimellem kan være svært at høre det sagte foruden det store tidskrævende aspekt af transskriptionsarbejdet. Man kan argumentere for, at man også kunne have anvendt videoobservationer, da dette medbringer den nonverbale kommunikation. Dette er dog valgt fra, da det primære fokus har været på samtalens indhold og form, og det rent praktisk har været lettere med lydoptagelser.

Fokusgruppeinterview

Sidst i forløbet blev der foretaget et fokusgruppeinterview med de otte elever fra de to udvalgte grupper. I forbindelse med interviewet blev eleverne placeret i en rundkreds med mobilen som lydoptager i midten. Interviewspørgsmålene skulle eleverne selv trække, så jeg deltog, som interviewer, mindst muligt, for at lade fokus være på elevernes interaktioner og svar. For interviewspørgsmål se bilag 6. Interviewet er efterfølgende transskriberet, mens de nonverbale observationer blev noteret i løbet af interviewet.

Med det sociokulturelle perspektiv og undersøgelsens foci, blev metoden anvendt til at iagttage, hvorledes eleverne omtalte konkrete emner og situationer fra undervisningsforløbet samt centrale begreber som samtale, gruppearbejde og uenighed (Tanggaard & Brinkmann, 2020). Desuden blev interaktionen eleverne imellem synlig endnu engang, både verbalt og nonverbalt, men også om og hvordan eleverne kunne metakommunikere og reflektere i fællesskab ved hjælp af spørgsmål, der henviste til en fælles referenceramme (Canger & Kaas, Kvalitative interview, 2016; Rasmussen, 2019). Det er dog vigtigt at fastslå, at interviewet er en social praksis, der er situeret ud fra den bestemte kontekst, som dermed også har indflydelse på de endelige interviewdata (Tanggaard & Brinkmann, 2020).

Empirisk grundlag

Undersøgelsen fandt sted i en 8. klasse bestående af 25 elever, 16 piger og 9 drenge fra en friskole. Undersøgelsen varede seks uger bestående af 21 dansklektioner afsat til undersøgelsen. I undersøgelsesprocessen var eleverne inddelt i de samme seks grupper forløbet igennem. Grupperne bestod af fire elever undtagen en, hvor de var fem. Ud af disse grupper, blev der udvalgt to grupper, hver bestående af fire elever, to piger og to drenge, som

blev lydoptaget forløbet igennem. Disse grupper blev udvalgt af klasselæreren med henblik på at finde grupper, der reelt ville have mod på og mulighed for aktiv deltagelse i gruppearbejdet. Trods bias i denne udvælgelse, anses det som en nødvendighed for netop at sikre, at der reelt var noget at analysere og kommentere på. Man kan diskutere, om gruppesamtalerne dermed kan gå for at være repræsentative for klassen, hvormed dette også tages i betragtning i forbindelse med den endelige konklusion. I opgaven kaldes de udvalgte grupper: *gruppe MVJR* og *gruppe NBTN*. Præsentation af disse følger i nedenstående analyseafsnit.

I analyseafsnittet behandles en deltagerobservationssekvens, to lydoptagelser og udvalgte passager af fokusgruppeinterviewet. Deltagerobservationen er udvalgt på baggrund af, at den demonstrerer, hvad der sker med en samtale, hvis elever ikke kan lytte, med baggrund i opgavens hypotese. Dette tematiserer en af problematikkerne, der flere gange opstod i forløbet. De to udvalgte lydoptagelser fra elevernes gruppearbejde tager afsæt i samme undervisningsmæssige kontekst, men belyser aspektet af sociokulturel forståelse på læring og kontekstafhængigheden og forskelligheden heraf. Den ene lydoptagelse viser sig eksemplarisk i forhold til opfyldelse af undersøgelsesspørgsmålets foci, hvor den anden lydoptagelse viser mangler. Dette leder til en refleksion over praksis. Udvalgte passager af fokusgruppeinterviewet til analysen er udvalgt grundet indhold og form. Passagerne viser sig eksemplariske og med relevant indhold i forbindelse med at belyse elevernes tanker og følelser omkring udvalgte genstandsfelt. Udvalgte og anvendte empirisekvenser er blot uddrag. Hvis det fulde materiale, som f.eks. det samlede fokusgruppeinterview eller hele lydoptagelser, ønskes, kan dette fremsendes.

Der er anvendt en sociokulturel diskursanalyse ud fra Mercers *Sociocultural Discourse Analysis* (Mercer, 2004) til bearbejdning af indsamlet data. Selvom Mercer redegør for, at hans sociokulturelle diskursanalyse er en metodologi bestående af forskellige metoder, både kvantitative og kvalitative, er der i denne opgave kun anvendt sidstnævnte form for dataindsamling grundet undersøgelsens foci på samtale og samtænkning. Der er en fare for, at man ved brug af de kvantitative metoder, som systematiske observationer med kategorier i forbindelse med aktiv lytning og anden form for samtalspecifikke ord eller vendinger, mister aktuelle *samtale*data som meningsdannelse og karakteren af interaktion. Derfor er valget faldet på brug af kvalitative dataindsamlingsmetoder (Mercer, 2004). Desuden anvendes de kvalitative metoder ofte i forbindelse med at ville undersøge fænomener for at kunne forstå og beskrive dem, hvilket er aktuelt i denne undersøgelse (Bak, 2017).

Analyse

I sociokulturel diskursanalyse skal de teoretiske begreber fungere som en referenceramme, hvor variationen af samtals karakter og vej mod fælles tænkning kan undersøges og forstås (Mercer, 2004). Diskursanalysen har en funktionel tilgang til sproganalyser, hvilket giver mulighed for at kigge både på indhold og form af det sagte i en social kontekst, hvorfor denne også anvendes i lyset af undersøgelsesspørgsmålets focí (ibid.). Målet med analysen er at kunne dokumentere, hvordan eleverne samtaler og samtænker, og hvordan litteraturarbejde i grupper kan fordre både viden og kompetencer i ovennævnte.

Som analysen skrider frem, bliver det tydeligt, hvordan gruppe NBTN er langt mere eksemplariske i forhold til teorigrundlaget i sammenligning med gruppe MVJR. Selvom elevgrupperne er nogenlunde homogene i forhold til familieopbygning og social stand, formår gruppe NBTN i langt højere grad at samtale og samtænke. I særdeleshed lykkes elev *B*, *T* og *ND* i flere af teorigrundlagets begreber. Gruppen interagerer og er engagerede, hvor de viser, at de er nysgerrige på at afprøve forskellige idéer for i fællesskab at blive klogere.

Gruppe MVJR bærer derimod præg af at være løsningsorienterede i forhold til at få løst opgaven hurtigst muligt i udvalgte transskription. Eleverne interagerer i mindre grad, og lydtransskriptionerne viser, at det særligt er elev *M*, der er den aktive og beslutningstageren i gruppen. Transskriptionerne viser, at gruppen interagerer, når de samtaler om andet end skolerelevante ting.

Analysen består af fire eksempler fra praksis: en deltagerobservation, to transskriptioner af gruppearbejde og udvalgte sekvenser af fokusgruppeinterviewet med inddragelse af observationer af den nonverbale kommunikation.

Analysenedslag 1: Når elever ikke lytter

Klassen har forinden denne opgave, i de forrige lektioner, set en video om kendetegn ved aktiv og passiv lytning, haft et læreroplæg og en klassesnak om lytning. Klassen er nu samlet om at skulle undersøge, hvem Ditlevsen er. Udvalgte deltagerobservation er fra en undervisningssekvens, hvor eleverne arbejder sammen parvist. En elev læser tekst A, en anden elev læser tekst B. Efter endt læsning, skal eleverne gengive, hvad de har læst, hvor eleverne dermed skiftes til at være lytter og fortæller. PowerPoint-slidet (se bilag 1, lektion 4-5) henviser til nonverbale krav til samtalen og en præsentation af sætningsstartere, der

opfordres til, at eleverne anvender, netop for at øve og vise aktiv lytning og optag, der fordrer samtale.

Lektioner	Observationer	Refleksioner
6. lektion Det er en dreng og en pige. De er færdige med at læse. De sidder hver med ansigtet vendt væk fra hinanden. Pigen har korslagte arme og vender ind mod bordet og ser ud i luften. Hendes læber bevæger sig ikke. Drengen sidder også med kroppen vendt ind mod bordet. Han kigger ned i sit papir, og hans læber bevæger sig. Da jeg nærmer mig dem, kan jeg høre, at drengen er i gang med at fortælle, hvad han har læst om Ditlevsen. Han læser op fra forskellige steder i teksten. Da han er færdig, begynder pigen at fortælle om sin tekst. Drengen vender mod sit bord. Han kigger rundt i lokalet. Da pigen er færdig med at fortælle, sidder de uden at tale sammen. De kigger rundt i lokalet.	Manglende tegn på aktiv lytten. Jeg bliver klar over, at jeg bliver nødt til at inddrage endnu flere aktive måder at arbejde med lytning på.

I ovenstående observation er det tydeligt, hvordan lytningen er reduceret til det mindste. Eftersom pigen begynder at fortælle om sin tekst, da drengen er færdig med at tale, må man gå ud fra, at pigen i hvert fald har brugt den fysiologiske del af det at lytte, nemlig at hun *hører*, at hendes makker er færdig med at tale (Skov, 2022). Men idet pigen påbegynder at fortælle om sin egen tekst, frem for at spørge uddybende eller afklarende til noget af det drengens tekst handlede om, fremgår det, at der ikke trækkes på nogle af de andre kognitive lyttekompetencer, som f.eks. forståelse eller fortolkning. Pigen anvender ingen af de præsenterede sætningsstartere til at spørge uddybende eller afklarende.

Det nonverbale udtryk i observationen tyder også på manglende aktiv lytten. På trods af den eksplicite præsentation af krav om at vende sig mod hinanden, kigge på hinanden og have et åbent kropssprog, gør eleverne ingen af delene. Drengen ser på sit papir, pigen har korslagte arme, og de vender hver især kroppen mod noget andet end hinanden. Den aktive lytten, også kaldet lytten i *samtaleperspektivet*, muliggøres ikke, da de ikke viser den talende opmærksomhed (Høegh, 2018). Det manglende fokus på den anden i samtalen og det ytrede, gør, at samtalen bærer præg af løse ytringer uden nogen særlig form for interaktion. Med Bahktins tanker om sproget som dialogisk, kan man diskutere, om det egentlig er en reel *samtale*, eleverne har. Ytringerne kalder på svar, men de får ingen, hverken i form af kommentarer eller opfølgning. Det resulterer i, at da udvekslingen om Ditlevsen er ovre, er

begge elever stille. Samtalen kan ikke fungere, hvis eleverne ikke også aktivt lytter til hinanden. Hvis eleverne havde anvendt sætningsstarterne, kunne eleverne sammen have undret sig og reflekteret over Ditlevsens liv som led i at opnå en dybere forståelse af hende.

På trods af den tidligere eksplicite undervisning i aktiv og passiv lytning samt tydelig opfordring til aktiv interaktion med sætningsstartere som stilladsering, viser det sig alligevel svært for eleverne at være aktive lyttere. Med tråd i den designbaserede tilgang med procesorienteringen som karakteristika, bliver det her, efter endt observation, relevant at revurdere undervisningsforløb og tilhørende aktiviteter.

Analysenedslag 2: Digtanalyse - undersøgende samtale og samtænkning

Eleverne er på dette tidspunkt blevet præsenteret for forskellige opgaver med brug af sætningsstartere i forbindelse med gruppearbejdet. De har fået eksplicit undervisning i aktiv lytning, og derudover har de arbejdet med udfyldning af diskursblomsten i forbindelse med ordet barndom. Eleverne har på nuværende tidspunkt fået læst et digt af Ditlevsen, Barndommens gade (Ditlevsen, 1942), højt.

De skal nu arbejde i grupper. Inden arbejdet, henvises der kort til de velkendte sætningsstartere. Første udvalgte sekvens er fra elevernes samtale om første spørgsmål vedrørende titlen (se bilag 2a for analyse spørgsmål).

NP: Hvad betyder titlen?

T: Barndommens gader.

B: Barndommens gade! Betyder...er det ikke sådan...øhm.. er det ikke lidt ligesom hvordan det har været på den gade hun voksede op på?

T: jo.

B: er det ikke sådan det, hun skriver om?

NP: hvad? Jo.

B: god start.

T: barndommens gade.

ND: altså det jeg tror bare hun mener sådan, hm...det fordi det sådan, det er der hun er vokset op, og det var der hendes barndom var, og det var lidt ligesom en gade og ja.

B: jeg tror altså bare hun snakker lidt om hvordan hendes barndom var og sådan hvordan det sådan har været i løbet af hendes barndom.

Bs og NDs ytringer er af undersøgende karakter. De er tøvende og afbrudte, og man fornemmer næsten, hvordan ordene bliver formet samtidigt med, at tanken forløber i hovedet. B stiller spørgsmål for at afprøve idéerne, han fremstiller, hvor de andre får mulighed for at bekræfte hans forståelse af titlen. I den undersøgende sparring med sine kammerater bliver B klogere. Han går fra at udvikle på sin forståelse fra, at han tænker, handlingen går på den gade, hun voksede op på ("*Betyder...er det ikke sådan...øhm.. er det ikke lidt ligesom hvordan det har været på den gade hun voksede op på?*") til at udvide handlingen, til at dreje sig om hele Ditlevsens barndom og ikke kun tilknyttet gaden ("*jeg tror altså bare hun snakker lidt om hvordan hendes barndom var og sådan hvordan det sådan har været i løbet af hendes barndom*"). Her ser man tegn på Vygotskys tanker om, at tanken forløber i ordet, og at det igennem det sociale samspil via sproget, bliver muligt for B at optage den kollektivskabte viden og internaliserer den til sit eget (Nielsen & Tanggaard, 2019). I eksemplet ser vi, hvordan beslutningen om, hvad titlen betyder, først går på læring opnået i fællesskab, altså interpsykologisk, for derefter at blive intrapsykologisk for B. Samtalen fortsætter, og nu beskæftiger gruppen sig med spørgsmål 2, hvor de skal sammenligne deres udfyldning af diskursblomsten med digtets tema.

T: nå men jeg synes den (*deres udfyldning af diskursblomsten*) er sådan stik modsatrettet.

ND: synes du? Jeg synes, der er lidt..

T: (afbryder) okay, der er lidt ligheder.

ND: (fortsætter oveni T) jeg synes, der er ligheder. Den vi lavede var jo meget med opvækst.

T: (taler oveni igen) ja og kærlighed og trygt og godt

ND: ja.

B: ja, hvor hendes, det var måske lidt mere hård og

T: mmmh..

B: altså det var nok ikke ligeså kærlig som vores. Eller hyggelig.

T: nej.

B: altså dengang der så man jo også lidt mere børn som ting altså der skulle vises men ikke høres. Øhm..

T: hva' ja, ja det rigtig nok. Og når man var ude i byen så skulle bare holde deres mund og

B: (tilslutter) og ses. Det havde vi om, da vi kiggede på billeder fra 1800-tallet.

Hvis man ser på elevernes måde at afbryde og tale oveni hinanden på, fornemmer man deres engagement. De er ivrige efter at sige noget, og de interagerer på hinanden. Selvom de afbryder hinanden, så bærer samtalen alligevel præg af, at de lytter opmærksomt til hinanden. Dette ses i elementerne af værdsætning (Dysthe, 1997), hvor de følger op på hinandens ytringer, f.eks. hvor B uddyber Ditlevsens udlægning af barndommen i tråd med Ts beskrivelse af deres udlægning ("*ja, hvor hendes, det var måske lidt mere hård og... altså det var nok ikke ligeså kærlig som vores. Eller hyggelig.*"), eller hvor T knytter andre ord til i forbindelse med Bs beskrivelse af datidens syn på børn ("*hva' ja, ja det rigtig nok. Og når man var ude i byen så skulle bare holde deres mund og*"). Denne fælles viden om datidens syn på børn, som de har fra tidligere undervisning i 1800-tallet, og deres egen udfyldning af diskursblomsten, danner en fælles referenceramme. Dette muliggør, ifølge Mercer, undersøgende samtale (Rasmussen, 2019), hvor eleverne både udfordrer hinandens udsagn og stiller spørgsmål, og hvor eleverne uddyber egne begrundelser og idéer. Dette ses f.eks. hvor ND udfordrer Ts ytring om at deres diskursblomst ikke stemmer overens med digtets tema ved blot at spørge ("*synes du?*"). Spørgsmålet får T til at blive opmærksom og reflekterende, hvormed hun skifter mening, og ND uddyber hvorfor, han synes, som han gør ("*jeg synes, der er ligheder. Den vi lavede var jo meget med opvækst*"). Samtænkningen opstår i det, at B og T inddrager ny viden fra tidligere undervisning, NDs lytter opmærksomt og kritisk til T, og B og ND uddyber deres ytringer. Ved elevernes forskellige sproglige ytringer samtænker de, og i denne undersøgende samtale finder eleverne frem til ny viden og forståelse af digtet og dets historiske kontekst og tema i fællesskab. Bakhtins forståelse af dialog, som værende et aspekt bestående af flere elementer (Dam-Christensen, 2021), fremgår også i dette uddrag. Eleverne samtaler med brug af deres egne erfaringer om barndommen, men med inddragelse af andre kulturelle kontekster som 1800-tallet og digtets tid. Eleverne lytter og ytrer sig, og dette fordrer samtænkningen, der danner en fælles forståelsesramme, eleverne trækker på i det kommende arbejde med uddybning af hver enkelt strofe.

T: det er nok. Okay, nu ved jeg ikke. Men det er måske noget med at hun heller ikke altid havde det helt nemt. Fordi det der regnvejrsnat der kommer sådan lidt uhygge ind.

ND: ved det der vemod, der har jeg skrevet, at det betyder en stemning af sorg eller længsel efter noget man har mistet.

T: ja, ja lige præcis. Så det er jo nok det der med at hun nogle gange havde det lidt svært.

ND: hun føler, hun mangler noget i sit liv.

T: ja, det tror jeg også. og så begår hun sig ud i en regnvejrnsnat. (læser strofen igen) aahh måske det der med at hun har sat hendes lid til nogen - hun gav sin store alvor - men så en dag blev hun forladt og så kom der vemod i sindet. Og så,.. jeg tror det hele hænger sammen.

B: og så det der drivende regnvejrnsnat det er sådan lidt trist.

Ts første ytring er af undersøgende karakter. Hun anvender vendinger som "*nu ved jeg ikke*" og ord som *måske* og *lidt*. Det læses (og høres) som om, hun er i gang med at forme tanken, mens hun siger den højt. Det bliver endnu tydeligere i hendes sidste ytring, hvor det ses, at Ts forståelse vokser og gavnes af NDs viden om ordet *vemod*. Man kan nærmest fornemme, at hun pludselig forstår det, efter hun har genlæst strofen i lyset af NDs nye præsenterede viden om ordet *vemod* ("*aahh måske det der med at hun har sat hendes lid til nogen - hun gav sin store alvor - men så en dag blev hun forladt og så kom der vemod i sindet*"). Denne præsentation af ny viden er et element i elevernes samtænkning. Ved at ND siger det højt, bliver det muligt for de andre at optage det og bygge videre på det. I fællesskab konstruerer gruppen, via deres sprog, en forståelse af denne lidt uklare strofe, som ville have været svær at finde selv, da de hver især bidrager med den viden eller refleksion, de besidder. Som Barnes (2008) taler om, så arbejder eleverne her på deres forståelse, og ved brug af sproget og samtale, bliver det muligt for dem at forstå og tilegne sig ny viden i forbindelse med digtet.

Elevernes samtale bærer præg af kumulativ karakter, da de ikke udfordrer hinandens udsagn, men bygger videre på hinandens idéer, f.eks. hvor T nævner uhygge i forbindelse med regnvejrnsnatten, og B så knytter et ord til som *trist*. Selvom eleverne ikke stiller sig kritiske til hinandens ytringer, reflekterer de i fællesskab over deres forståelse af strofen, og Barnes (2008) argumenterer for, hvor vigtigt det er, at eleverne også bygger på hinandens udsagn i forbindelse med meningsdannelsen. Det ses tydeligt, hvordan eleverne med deres fælles forståelsesramme og fælles mål (uddybning af hver strofe) deler erfaring og viden, som leder til fælles refleksion og samtænkning, der igen leder til en fælles meningsdannelse af den enkelte strofe. Gennem det meste af denne lydoptagelse bliver det tydeligt, hvordan *samtænkning* kan bidrage til en forståelse, der ligger uden for den enkelte selv at opnå, da gruppen indeholder flere erfaringer og mere viden, end den enkelte elev i sig selv.

Analysenedslag 3: Manglende interaktion

Ovenstående eksempel er eksemplarisk i forbindelse med elevernes samtale og samtænkning. Kommende eksempel demonstrerer hvad der kan ske, når en gruppe bliver reduceret i elevantal, og hvad der sker, når eleverne ikke interagerer med hinanden.

Lektionen er den samme som ovenstående eksempel med digtanalyse i grupper med samme digt og spørgsmål. Gruppen MVJR er kun to elever, da de to andre er syge.

M skriver.

M: Hvad betyder titlen, V?

V: Hvad er det nu, den hedder? Gadelivet, er det ikke det, den hedder?

M: Nej, Barndommens gade.

V: Så tror jeg, det er fordi, hun er født op på en gade. Hun er blevet født på en gade som barn. Ja. Tror du ikke også det?

M skriver.

M: Hvordan passer vores udfyldning af diskursblomsten med dét, digtet siger? Det passer på nogle punkter. Barskt.

M noterer, og V siger ikke noget.

Dette korte uddrag viser samtale af disputativ karakter med korte eller næsten ingen ordudveksling og individuel beslutningstagen. V anvender elementer af undersøgende samtale. Først er han usikker på titlen, hvor han spørger M om hjælp til afklaring imellem linjerne ("*Hvad er det nu, den hedder? Gadelivet, er det ikke det, den hedder?*"). På svaret fra M bygger V videre, men stadig af spørgende og lidt tøvende karakter, hvor han først konkluderer, for derefter at spørge M, om hun også tænker det samme ("*Så tror jeg, det er fordi, hun er født op på en gade. Hun er blevet født på en gade som barn. Ja. Tror du ikke også det?*"). Hvis eleverne skulle have samtalen, skulle M have fanget hans sidst stillede spørgsmål og vist sig som en opmærksom lytter, der enten besvarede det eller bad om en uddybning af hans ytring. M gør ingen af delene. Hun skriver blot noget på computeren. Samme situation gør sig gældende lige efter blot hvor det nu er M, der siger noget, uden at V følger op på det. Her skriver M noget efter hun har sagt, hvad hun mener, og det viser den individuelle beslutningstagen. Det eneste tidspunkt, hvor eleverne interagerer, er i forbindelse med at M korrigerer Vs misforståelse af titlens ordlyd. Med anvendelse af Bakhtins (Dam-Christensen, 2021) forståelse af sproget som dialogisk, hvor hver ytring kalder på et svar, kan man jo

reflektere over, om eleverne i denne passage overhovedet samtaler, da der er meget lidt eller ingen svar på ytringerne. Man kan være nysgerrig på, om der ville have været en anden form for interaktion med mulighed for samtale og samtænkning, hvis gruppen havde været fuldtallige. Nedenstående eksempel viser lidt interaktion med fortolkningsspørgsmålet om, hvem jeget er i digtet, men samtalen bærer mere præg af hurtige afrundinger måske grundet ønsket om at blive hurtigt færdige f.eks. hvor V anvender ordet *bare*, som kan vurderes som en fremskyndelse af processen om at komme videre til næste spørgsmål, hvortil eleverne ikke spørger uddybende til hinandens ytringer.

M: Hvem er jeg i digtet, og hvordan skifter det?

V: Det er Tove Ditlevsen.

M: "Det er mig, der har lært dig at hade" (*læser et vers højt fra digtet*).

V: Nårh, nej det er faren.

M: Er det ikke bare hendes...

V: Forældre.

M: Eller jo...altså dem der har opdraget hende.

V: Det er hendes forældre. Det tror jeg.

M: Eller bare tid? Tiden har gjort hende moden.

V: Ja, bare skriv tid slash forældre.

Sekvensen viser elementer af undersøgende samtale, hvor eleverne er afprøvende i deres ytringer, og sætningerne er afbrudte. Der opstår en form for samtænkning idet, V i første omgang svarer hurtigt på Ms spørgsmål, men efter han hører hende læse højt fra digtet, ændrer han mening. I Ms udtalte ord får V ny viden, som han anvender til at ændre sit svar på spørgsmålet. M stiller sig lidt kritisk til Vs svar, ved ikke at godtage hans umiddelbare indskydelse *forældre*, hvortil hun forsøger at udbrede svaret til ikke kun at indeholde *faren*, men dem der har opdraget Ditlevsen ("*Eller jo...altså dem der har opdraget hende*"). Man fornemmer næsten, hvordan man kan høre Ms tanker i løbet af denne sekvens. Hun er undersøgende i forhold til, hvem jeget egentlig er, og hun ender med at foreslå noget helt andet end forældre og opdragere, men *tiden*, hvortil hun knytter en uddybning om at ("*tiden har gjort hende mode*"). Her kunne V havde spurgt mere ind, eller de kunne have skiftedes til at bruge de førnævnte sætningsstartere for at få en forklaring på ytringerne. Dette sker ikke. V afslutter sekvensen ved at sige, at M skal skrive begge dele som svar, hvortil de kan gå videre

med næste spørgsmål. Denne gruppe afslutter arbejdet først ud af alle seks grupper i klassen.

I forbindelse med det sociokulturelle perspektiv på læring, bliver det her aktuelt at se på konteksten, da gruppe MVJRs samtale er så meget anderledes end gruppe NBTN. Selve læremidlet og omgivelserne er de samme, men læringsudbyttet synes forskelligt. Gruppen mangler to af deres medlemmer, og det gør noget ved vidensdelingen. De er færre til at byde ind og dermed også færre til at komme med ny viden. M er optaget af at skrive svarene ned (det fremgår af de mange og hurtige tastaturslag), og hun kommenterer ikke altid på Vs input, men kommer snarere med nye input, når han har sagt noget, f.eks. når V siger, at det er Ditlevsen, læser M bare højt fra digtet, og når V siger, han tror, det er forældrene, der er jeget, så kommenterer M ikke på det, hverken med efterspørgsel af begrundelse eller kritisk kommentar. Samtalen bærer meget lidt præg af samtale og samtænkning.

Analysenedslag 4: Uenighed og fælles refleksion

Udvalgte sekvens er fra fokusgruppeinterviewet, der blev afholdt sidst i forløbet (se bilag 7). Her bliver der observeret på elevernes nonverbale sprog, f.eks. om de formår at vise lytten i samtaleperspektiv med øjenkontakt og åbent kropssprog (Høegh, 2018).

Fokusgruppeinterviewet anvendes også til at høre, hvad eleverne tænker og føler om relevante emner i forbindelse med undersøgelsesspørgsmålets fokus, og metoden muliggør, at observere på interaktionen eleverne imellem. Der er altså mulighed for både at se på indhold og form.

Sekvensen er fra midt i interviewet, hvor eleverne er i gang med at besvare spørgsmålet: "Hvilke af teksterne fra Nathalies praktikforløb gav jer mulighed for at reflektere og være uenige?"

Observationen af fokusgruppeinterviewet viser, at størstedelen af eleverne, på trods af eksplicit undervisning i aktiv lytning og samtale, ikke ser på den, der taler. De kigger enten ned i gulvet eller rundt i lokalet, drejer på stolen og har korslagte arme. Kun B, T og ND ser på den, der taler. Disse elever er også registeret som aktive deltagere i ovenstående transskriptioner. Der sker dog en ændring i opmærksomheden, når jeg vælger at afbryde interviewet for at få en uddybning eller andet. Her kigger de alle otte på mig, mens jeg taler. Om det handler om autoritet eller andet, er ikke undersøgt nærmere. Dette bør man dog som lærer reflektere over (Littleton og Mercer, 2013). Det noteres, at alle elever siger noget i løbet af interviewet, og at der er mange gange, kun er mellem 0-1 sekunders tænketid imellem

elevernes ytringer. Det betyder blandt andet, at det er begrænset, hvor længe eleverne har til at opfange det ytrede og reflektere over det, før de selv svarer eller ytrer sig om noget helt andet. Det kan være et udtryk for engement og ivrighed, men måske det handler mere om noget andet. Som M siger i fokusgruppeinterviewet i forbindelse med spørgsmålet om, hvad de gør, når de ikke forstår hvad en klassekammerat siger:

M: jeg tror, man tænker mere på sin egen mening, end på hvad de andre siger. Når man sådan sidder og snakker.

Ifølge Ms citat lytter eleverne ikke til hinanden, fordi de er langt mere optagede af selv at komme til orde, hvormed uddybende eller undersøgende spørgsmål forsvinder. Med dette udgangspunkt vil samtalen i langt højere grad bære præg af ytringer, der kommer som de tænkes, men uden særlig kobling til det, som netop er ytret. En mangel på værdsætning og dyb samtaleinteraktion, der også ses i analysenedslag 3, hvor selvsamme elev indgår i gruppearbejdet.

Holdningen som ovenstående citat skildrer ses tydeligt i linje 8-14 i udvalgte sekvens. T taler om Tobias Rahim og arbejdet med hans sang og knytter flere ord til. M supplerer med et "ja" efterfulgt af en drejning mod et helt andet emne fra praktikforløbet, som hun synes var spændende. I eksemplet ses det, hvorledes M ikke kommenterer yderligere på Ts ytring. Dette resulterer i, at samtalen drejes over på et andet emne, og jeg ender med at stille uddybende spørgsmål tilbage til elevernes ytringer om Rahim for at få det forklaret. Når jeg spørger om resten af gruppen også føler sig mere optagede af deres egen mening end af andres, som M udtrykker, svarer de alle: "ja".

Selvom flertallet af eleverne udtrykker, at de synes, det var arbejdet med Rahims sang, der gav størst mulighed for refleksion og uenighed (linje 1-5, linje 7-12, linje 43-44), så viser sekvensen, at det alligevel er temaet om kønsrollefordeling i forbindelse med Ditlevsens essays, der fremmer fortsat refleksion og kritisk stillingtagen hos eleverne (linje 19-30). R ytrer, at hun synes Ditlevsen giver mening ind i nutiden, og samtalen bliver af kumulativ karakter, hvor T bygger videre på Rs udsagn, hvor hun uddyber samme holdning blot med andre ord. Ved Bs efterfølgende ytring, opstår der elementer af samtænkning, grundet Bs kritiske tænkning og stillingtagen. Bs ytring (linje 24-30) er et eksempel på kritisk tænkning om Ts ytring angående kønsroller, der omtales som ændrede, men som, ifølge hende, ikke er sandt. B kommenterer reflekterende og kritisk på både Ts ytring, men i endnu højere grad på

omverden: (*"jeg tror, de overdriver det en hel masse fordi at det info de har fået det er fra internettet eller Tik Tok...og så går man lidt ind i det, uden at få lavet noget ordentlig research først"*). I sin ytring reflekterer og undrer B sig over hvordan han oplever verden er i dag, og samtænkningen fortsætter idet T uddyber sin ytring tidligere i samtalen, som en slags metakommunikation, hvor hun uddyber, at hun egentlig ikke synes, det ikke har ændret sig, men at hun føler, at omverden kører diskussionen om kønsroller op til noget, det ikke er (linje 36-37) (Littleton & Mercer, 2013). I hendes sidste sætning i den ytring (linje 37-38) viser T, at hun har hørt hvad B sagde og tilslutter sig hans ord ved at inddrage hans navn. I denne handling bliver det tydeligt, at T lytter opmærksomt og kan tage udgangspunkt i det, B lige har ytret, som igen er en væsentlig del af undersøgende samtale, som er forudsætningen for samtænkning. Ved at B sætter ord på hans refleksion over omverdenen, brug af Tik Tok, mangel på ordentlig research m.m., kan T spejle sig i det og høre sig selv. Hun tvinges til refleksion, ikke alene på baggrund af interviewsituationen og spørgsmålet, men fordi andre i konteksten ytrer sig ud fra deres viden og erfaringer.

Diskussion

Nogle af projektets problemstillinger vil blive diskuteret i følgende afsnit.

Bakhtin (Dam-Christensen, 2021) nævner, at lytning er lige så stor en del af samtaleaspektet, som selve taledelen. Hvad stiller man så op, når man gentagende gange oplever, at eleverne ikke evner denne kompetence, hvorved samtalen går i stå? Høegh (2018) advokerer for eksplicit undervisning i lytning, alligevel har jeg igennem projektet erfaret, at nogle elever, f.eks. i udvalgte deltagerobservation fra analysenedslag 1, til stadighed har haft svært ved at vise og gennemføre aktiv lytning på trods af netop dette. Projektets første lektioner viste, eleverne havde brug for aktiviteter, hvor de aktivt kunne øve kompetencerne heri, og ikke kun lærercentreret undervisning. Selvom de elevcentrerede aktiviteter gav eleverne bedre forudsætninger for forståelsen af lytning og reelle redskaber at trække på, oplevedes det stadig, i det afsluttende fokusgruppeinterview, at lyttedelen og dét, at afgive tid til at lytte, var svært for eleverne. Måske ved brug af mere tid med klassen, kunne eleverne være blevet endnu mere kompetente og trygge i at lytte aktivt? Gennem refleksion og diskussion, og med inspiration fra Høegh (2018), Littleton & Mercer (2013) og Skov (2022) opstilles der følgende handleforslag til videre praksis i forbindelse med lytteaktiviteter med henblik på at fremme samtale og samtænkning:

- 1) Brug tid på det
- 2) Hav og præsenter et klart lytteformål
- 3) Anvend notatark i forbindelse med lytteøvelser af monologisk karakter
- 4) Skab mulighed for anvendelse af sætningsstartere

Ud fra Littleton og Mercers (2013) tanker om, at klassefundamentet må bygge på, at eleverne skal vise alle lige meget aktiv lytten og kritisk stillingtagen, er der udarbejdet et selvstændigt handleforslag.

- 5) (En regel, som kan hænge i klassen) Vis aktiv lytten uanset hvem der taler.

Man kan diskutere, om de enkelte forslag, isoleret set, ville kunne fremme elevernes viden om og kompetencer i aktiv lytning. Praksiserfaring viser, at det nok nærmere er en kombination af alle handleforslagene, der bidrager til udvikling af lyttefærdigheder.

En anden problemstilling i projektet var forskellen mellem mængden og dybden af de forskellige gruppers interaktion. Grundet det sociokulturelle perspektiv er der en forståelse for, at eleverne kommer fra forskellige kontekster af sproglig socialisering, som de hver især byder ind med og fra (Skov, 2022). Dog har undersøgelsen haft et underliggende ønske om, at eleverne lykkedes i at samtale og samtænke. Derfor er spørgsmålet også, hvad man kunne gøre for at sikre, at det sker? Med inddragelse af det empiriske eksempel med en elevgruppe, der interagerer meget lidt, diskuteres nu enkelte stilladseringsforslag til videre praksis. Det er svært at vide, om det ville hjælpe på samtalen og samtænkningen alene af den årsag, at gruppen var fuldtallige, da der dermed helt automatisk ville være flere til at byde ind med ny viden. Dog synes det uundgåeligt, at elever aldrig er fraværende, hvormed det derfor findes relevant at se på, hvad der kunne være gjort i den konkrete situation.

Man kunne have udleveret sætningsstartere med præg af uddybende karakter "Hvorfor siger du...?" eller "Jeg synes.....Hvad tænker du om....?" med en regel om, at de skulle anvendes i løbet af samtalen. Elevernes samtale og samtænkning kunne eventuelt også have haft gavn af en præsentation af en fælles forståelsesramme, som digtets historiske kontekst eller en perspektivering til anden undervisning eller andre undervisningsmaterialer. På den måde ville eleverne have et fælles udgangspunkt, hvilket fodrer mulighed for undersøgende samtale og samtænkning (Rasmussen, 2019). Dette kunne være gjort på klassen, som en lærercentreret præsentation. Richard Ryan og Edward Deci taler om vigtigheden af at lade eleverne opleve autonomi i forbindelse med motivation og deltagelse i undervisningsaktiviteter (Ryan & Deci,

2000). Ved ikke at udøve ovenstående stilladseringsforslag kan man argumentere for, at elevernes behov for autonomi næres ved at de får mulighed for selv at tilvejebringe egen fælles referenceramme. Dette lykkes dog ikke for føromtalt gruppe, hvormed der må reflekteres over stilladserings- og differentieringsmetoder.

Overordnet set kan ovenstående problemstillinger og teknologiens store plads i vores hverdag i dag, være med til at sætte spørgsmålstegn ved, hvorfor det i det hele taget er nødvendigt at undervise eleverne i at kunne samtale og samtænke - altså i mundtlighed? Ifølge Alexander von Oettingen skal skolen tilrettelægge undervisningsprocesser, der muliggør elevens deltagelse i livet (Oettingen, 2018). Med undervisning og aktiviteter i at fremme elevens kompetencer i at samtale og samtænke bliver eleverne i stand til at lytte, reflektere, kommentere kritisk, uddybe og undrer sig i forhold til verden i dag. På den måde bliver eleverne i stand til at sætte sig selv i et større perspektiv, som Oettingen (2018) taler om, hvilket muliggøres gennem blandt andet sproget. Med dette udvikles elevernes livsduelighed og empatiske evner. Tænk at kunne give ungdommen det med sig videre ind i livet. At lade eleverne erfare den dobbelte åbning, der blandt andet kan gøres via sproget, da verden formes af eleven og de sproglige kategorier, eleven opdeler den i, men at eleven lærer og dermed også formes af verden og dét, den viser eleven (Oettingen, 2010). På denne måde bliver det, at kunne samtale og samtænke, ikke kun fagligt dannende, men også i høj grad personligt dannende, og er det dybest set ikke også det, vi, som lærere, kontinuerligt bør reflektere over: hvorledes vi muliggør, at elever formes af den skole, vi er en del af?

Konklusion

Analyseresultaterne viser, at nogle elever er lykkedes i at udvikle viden om og kompetencer i at samtale med aktiv lytning, uddybende spørgsmål og værdsætning, reflektere, kritisk tage stilling og samtænke stilladseret af gruppearbejdet i skønlitteratur. Arbejdet med refleksions- og indlevelsesspørgsmål stilladserer nogle elever i at kunne samtale og diskutere, idet refleksionsspørgsmålene åbner for nye fortolkninger og en tvungen stillingtagen til og refleksion over eget arbejde. Eleverne må sætte ord på tanker og erfaringer, hvilket muliggør, at eleverne sammen kan tænke og finde løsninger, undersøge og forstå, uddybe og begrunde.

Gruppearbejde som arbejdsmetode, giver helt fysisk plads til at eleverne kan komme til orde på en anden måde, end på klassen, hvor både lærer og andre elever kan fylde mere.

Ved brug af lytteaktiviteter stilladseres eleverne blandt andet i at udvikle viden om,

hvad en samtale egentlig kræver. Ved brug af aktiviteter med sætningsstartere stilladseres eleverne blandt andet i at udvikle viden om og kompetencer i forskellige måder at samtale på, heriblandt kritisk og undersøgende samtale. Dette fodrer meningsudveksling, som videre stilladserer elevernes kompetencer i at samtænke.

Selvom der er forsøgt kreative og redidaktiserede tiltag i forbindelse med undervisningen i og med skønlitteraturen viser ovenstående analyseresultater også, at ikke alle elever lykkedes i at samtale og samtænke lige meget. Gruppernes dynamikker er forskellige, og dermed bliver det igen relevant at henvise til det sociokulturelle perspektiv. Eleverne bærer forskelligt (både historisk, kulturelt og socialt) med sig ind i klassen og undervisningen. Det gør, at læreren må reflektere over gruppesammensætning og differentieringsmuligheder. Desuden spiller gruppernes fokus også ind. Nogle grupper kan tænke, at arbejdsopgøvelserne må gennemarbejdes og forstås i fællesskab. Andre grupper kan være orienterede mod at skulle løse opgaverne hurtigst muligt, hvilket ikke levner meget plads til at spørge uddybende til hinandens ytringer m.m.

Diskussionens handleforslag foreslår blandt andet, at det er nødvendigt at bruge tid på undervisning i lytning, undersøgende og kritisk samtale, og at klassefundamentet bør bygge på en forståelse af, at kritisk stillingtagen og aktiv lytning må ydes uanset hvem der taler. Desuden bør der trækkes på en fælles referenceramme for eleverne i forbindelse med at muliggøre undersøgende samtale og samtænkning. Analyseresultaterne viser, at nogle elever selv formår at hente denne referenceramme frem, hvor andre har brug for eksplicit pointering af denne for at kunne trække på den.

Dette projekt er af kortere længde, og analysen centrerer sig hovedsagligt om otte udvalgte elever. Dette betyder, at projektet ikke skal ses som udtømmende i forhold til analyser og resultater. Det skal snarere ses som et relevant forslag til videre arbejde for den handlende og reflekterende lærer, der ønsker at fremme samtale og samtænkning blandt eleverne. Et ønsket bidrag til elevernes livsduelighed på flere arenaer.

Bilag

1) Undervisningsforløb - forsimplet version med udvalgte uddybede aktiviteter

Fag: Dansk

Klassetrin: 8. klasse

Fokusområde: At fremme kommunikationskompetencer hos unge. At øve aktiv lytning. At kunne respondere i gruppesamtale - deltage aktivt. At få viden om og kompetencer i at kunne samtale og samtænke. Øve fælles refleksion og kritisk stillingtagen i grupper.

Tema: At blive introduceret til Tove Ditlevsens forfatterskab. At sammenligne nutidens perspektiv på kønsroller med datidens. At kunne kommunikere om og i dette.

Lektioner: Samlet antal lektioner for praktikken er 21 lektioner, men lektionsplanen indeholder 18 lektioner, så der dermed kan foretages ændringer eller udvidelser undervejs. En overvægt af elevcentreret aktiviteter.

Fælles mål for samlet lektionsplan:

For endt 9. klasse:

Fortolkning - Fortolkninger: Eleven kan foretage flertydige fortolkninger. Eleven har viden om metoder til fortolkning.

Fortolkning - Perspektivering: Eleven kan sætte teksten i relation til aktuelle problemstillinger. Eleven har viden om metoder til at sætte tekster i relation til aktuelle problemstillinger.

Kommunikation - Dialog: Eleven kan deltage aktivt, åbent og analytisk i dialog. Eleven har viden om demokratisk dialog.

Kommunikation - Krop og drama: Eleven kan analysere eget og andres kropssprog. Eleven har viden om sammenhæng mellem situation, kultur og kropssprog.

Kommunikation - Sproglig bevidsthed: Eleven kan karakterisere og diskutere sprog i forskellige situationer. Eleven har viden om sprog og sprogbrug, sprogets variation og forskellige funktioner.

Lektioner	Indhold - aktiviteter
1-2 Dobbeltlektion	<p>Velkomst En kort leg - hvem er jeg?</p> <p>Appetizer inden undervisning for at synliggøre hvordan og hvorledes:</p> <p>Opsamling på klassen</p> <p>Indføring i fokusområdet</p> <p>At kunne kommunikere (tale og lytte).</p> <p>Vis filmen om aktiv lytning: https://www.youtube.com/watch?v=Q9fbjz0R3s</p> <p>Tal med eleverne om, hvad de ser og oplever?</p> <ul style="list-style-type: none">- Er der nogen, der kan fortælle mig, hvad der sker her?- Hører han efter?- Har I prøvet lignende?- Hvad gør det ved jer, når nogen ikke lytter aktivt til, hvad I siger? <p>Vi kommunikerer hele tiden, og det er ikke altid, vi bare kan finde ud af det. Hvordan fremmer vi den bedste kommunikation?</p> <ul style="list-style-type: none">- Hvad er vigtigt, når vi snakker sammen?- Hvad betyder noget for jer, når I taler med nogen?

	<p>Undervisning i begreberne <i>optag</i> og <i>høj værdsætning</i>.</p> <p>Præsentation af lektionsplanen Læs et essay af Tove Ditlevsen: (20 minutter)</p> <p>Tak for i dag</p>
3. lektion	<p>Velkommen - dagsorden Opsamling fra sidst Læs endnu et essay Gruppearbejde - opsamling på teksterne</p> <p>Tak for i dag og god weekend</p>
4.-5. lektion	<p>Læsebånd Velkommen - dagsorden Opsamling fra sidst Gruppearbejde Respektfuld lytning Præsenter jeres mind-maps og tanker Hvem er Tove? Læs om hende</p> <p>Parvis: Udvælg hvilken tekst du læser (enten a eller b). Alene: læs den tekst, I er blevet enige om, du skal læse. Markér det, du synes er vigtigt - så du bedre kan huske det. Parvis: A starter med at fortælle det, han/hun har læst om Tove. Krav til jeres samtale:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vend jer, så I kan se hinanden. - Kig på hinanden mens I lytter og taler. - Hav et åbent kropssprog. <p>Lytteren: Når den ene sidemakker har fortalt, skal du anvende sidde sætninger for at vise, at du har lyttet:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kan du uddybe? - Det, jeg hører dig fortælle er, - Når du siger sådan, kommer jeg til at tænke på..... <p>Bagefter bytter I roller. Nu er det B, der fortæller, hvad han/hun har læst.</p> <p>Herefter læser I dokumentet, der hedder Barndommen.</p> <p>Tak for i dag</p>
6. lektion	<p>Velkommen - dagsorden Fortsat brainstorm Præsentation af diskursblomst Samtale/lytteleg - brug af sætningsstartere - barndomsminde</p> <p>Eleverne skal fortælle om deres bedste barndomsminde. De får lige 2 minutter til at tænke sig om. Derefter får de udleveret en sætningsstarter. Nu skal de gå rundt i klassen og fortælle om deres bedste</p>

	<p>barndomsminde - to og to. Når elev A er færdig med at fortælle skal elev B bruge sin sætningsstarter til at kommentere eller spørge ind til det, der er blevet fortalt. Herefter fortæller elev B sit bedste barndomsminde og dernæst bruge elev A sin sætningsstarter. Når de er færdige bytter de deres sætningsstartere med hinanden og finder en ny samtalemakker.</p> <p>Oplæsning af digt</p>
7.-8. lektion	<p>Velkommen -dagsorden Præsentation af begreber i forbindelse med digte og analyse af disse Diskursblomst i grupper Analyse af digtet Opsamling på klassen fra grupperne</p> <p>Tak for i dag</p>
9. lektion	<p>Velkommen - dagsorden Opsamling fra sidst Fokus på lytning og måder at tale med hinanden på (optag og høj værdsætning, lytning, kritik). Giv eksempler. Henvi til video og sætningsstartere. Præsentation af HURIER-model for at demonstrere hvor meget det indebærer at lytte. Aktiv/passiv lytning Samtale/lytteleg Opsamling på samtale/lytteleg</p> <p>Tak for i dag og god weekend</p>
10.-11. lektion	<p>Læsebånd Velkommen - dagsorden Haiku-digte Diskursblomst i grupper - aften</p> <p>Tak for i dag</p>
12. lektion	<p>Velkommen- dagsorden Opsamling Novelleopstart - individuel læsning</p> <p>Tak for i dag</p>
13. - 14. lektion	<p>Velkommen - dagsorden Citatmosaik Resumé og novelleanalyse</p> <p>Tak for i dag</p>
15. lektion	<p>Velkommen - dagsorden Opsamling og præsentation Replikdrama</p> <p>Tak for i dag og god weekend</p>

16.-17. lektion Mandag den 30. januar kl. 7.55- 9.40 (læsebånd de første 20 minutter)	Læsebånd Velkommen - dagsorden Walk and talk - opsamling Samtale/lytteleg - træne sætningsstartere: Eleverne skal tale om, hvad de synes om Tobias Rahims sang (hvad synes, du er bedst/værst ved den) og om Barndommens gade. Lade dem trække vendinger, de skal bruge i samtalen - for at gøre det endnu tydeligere. (vendinger jeg har præsenteret for dem før) - i lamineret form. Opsamling Tak for i dag
18. lektion Tirsdag den 31. januar kl. 10.15- 10.55	
19-20. lektion Torsdag den 2. februar kl. 13.00-14.30	
21. lektion Fredag den 3. februar 10.15- 10.55	Velkommen - dagsorden medbring noget lækkert Opsamling og evaluering - hvad synes jeg, hvad synes de?

2) Eksempel på en redidaktisering af et læremiddel fra Indidansk.dk

2a) Eksempel på en redidaktisering af læremidlet digtanalyse med fokus på indlevelses- og refleksionsspørgsmål

Digtanalyse

- Hvad tror du, titlen betyder?
- Hvordan passer vores udfyldning af diskursblomsten med dét, digtet siger og beskriver om barndom? Altså hvordan beskrives barndommen ifølge Tove?
- Hvad sker der i hver strofe? Notér ud for det enkelte vers. **Husk hvad I har læst om hende og brainstormen.**
- Hvem er "jeg" i digtet? Skifter det, eller er det ens hele vejen?
- Hvilken slags fortællertype anvendes der?
- Hvordan oplever du fortælleren hænger sammen med forfatteren? Tror du, de er enige eller ikke?
- Hvordan beskrives "jeg" i digtet? Hvilke ord og beskrivelser siges der om "jeg"?
- Hvem er med i digtet, og hvordan beskrives disse?
- Er digtet episk, lyrisk eller blandet? Giv eksempler fra tekster som bevis på hvad I vurderer.
- Minder teksten dig om nogle af Toves andre tekster? Hvis ja, hvordan sammenligner du dem?
- Hvad synes du om digtet? Hvad har det lært dig?

2b) En redidaktisering af læremidlet novelleanalyse med fokus på indlevels- og refleksionsspørgsmål

Novelleanalyse

- 1) Lav jeres egen **plot-point model**. Tænk eventuelt over vores citatmosaik.
- 2) Læg mærke til **aftenbønnen øverst på side 3**. Er den forskellig fra den oprindelige - slå den eventuelt op på internettet. Hvad er forskellen, og hvad siger det om hovedpersonen og fortællingen?
- 3) **Beskriv personerne**. Hvad kan du læse om dem? Hvad står mellem linjerne?
 - a. Hvad gør de?
 - b. Hvordan er de?
 - c. Hvordan fornemmer du dem? (Kan du forstå personen? Kan du identificere dig med personen - hvad genkender du?)
- 4) Er der en **konflikt**? Beskriv den.
- 5) Hvad gør det ved novellen, at konflikten foregår om aftenen? Hvad havde det gjort ved stemningen, hvis det var foregået om dagen?
- 6) Hvilken **tone** (stemning) er der i novellen? Hvorfor tror du, forfatteren har valgt denne stemning? Hvad er med til at skabe denne stemning, altså hvor ser du det i teksten?
- 7) Har novellen noget på hjerte? Hvad er budskabet/temaet?
- 8) Novellen er skrevet i 1952. Tror I selve konflikten kunne finde sted i dag? **Uddyb** jeres svar.
- 9) Hvordan passer jeres udfyldning af diskursblomsten i forhold til stemningen i novellen?
- 10) Udvalg en scene I vil **fremspille for klassen**. Scenen behøver ikke være lang, men det skal være **tydeligt**, hvilken scene I har valgt. Efterfølgende skal I **forklare**, hvorfor I har valgt denne scene.

2c) Læremiddel fra indidansk.dk - novelleanalyse (Hansen & Jessen, 2022) (Her blot præsenteret i overskrifter)

Info

Komposition

Personer

Miljø / tid

Virkemidler

Fortolkning

Konklusion

- Vurdering. Hvad synes du om novellen? Hvilke tanker og følelser vækker novellen i dig? Kommer [budskabet](#) ud? Ville du anbefale den til andre?
- [Perspektivering](#). Hvilke andre tekster kan man sammenligne novellen med? Hvad er ens / hvad er forskelligt?

3) Anvendte sætningsstartere

Når du siger sådan, mener du så?

Vil du uddybe ...?

Er det rigtigt forstået at ...?

Jeg mener ...?

Når du siger sådan, kommer jeg til at tænke på....?

Hvad er den centrale pointe i det, du fortæller?

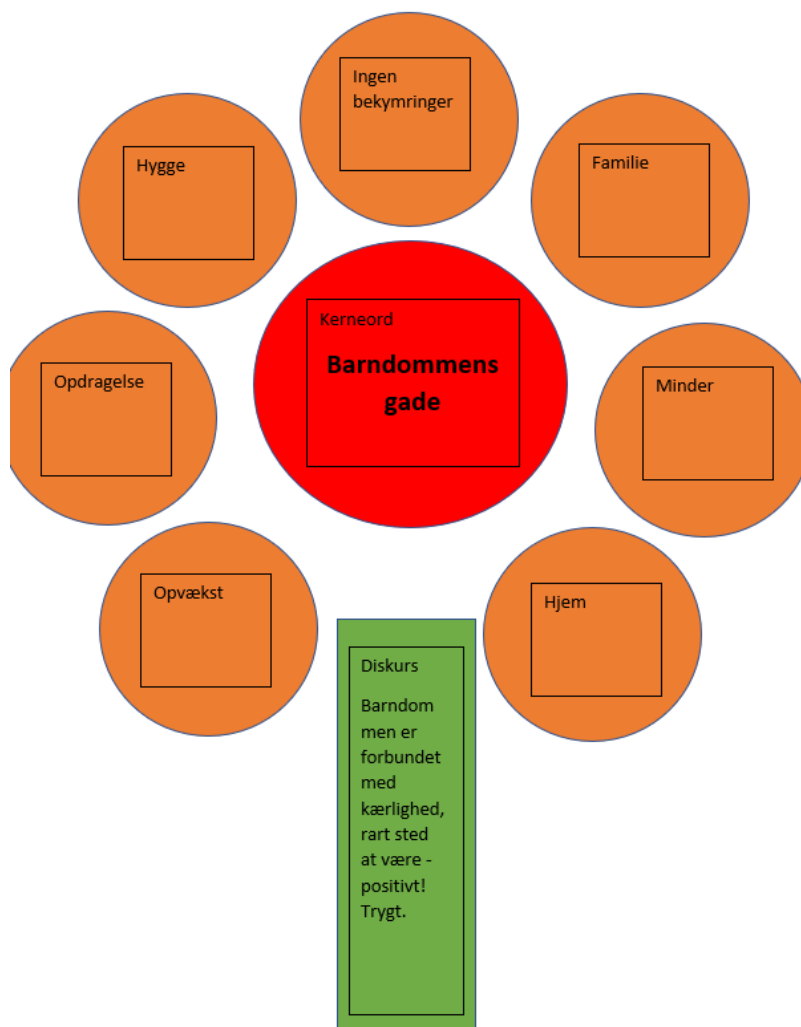
Jeg hører, at den centrale pointe, i det du siger, er....?

Er det rigtigt forstået, at?

Hvad betyder?

4) Diskursblomst (inspiration af (Hejsel, 2018)).

Udfyldt på klassen med input fra eleverne. Efterfølgende i forløbet har eleverne selv arbejdet med udfyldning af diskursblomsten.



5) Transskriptionsnøgle

I transskriptionerne er der forsøgt brug af tegnsætningsregler og korrekt stavning for at lette læsning og forståelse af det sagte. Talepausernes længder er ikke noteret, dog kun at der har været en pause. Dette er noteret (...).

Når eleverne har afbrudt hinanden eller talt i munden på hinanden, er dette markeret med parenteser med en beskrivelse i (afbryder), da dette siger noget om lytningsdelen af samtalen. Der er kun noteret ingen-ord lyde, hvis det har været af kommunikativ funktion, hvor eleven f.eks. har været tøvende eller bekræftende (hmm)/(mmm).

I kursiv er der noteret, hvis noget af samtalen er udeladt grundet manglende substans i forhold til undersøgelsens fokus.

Hvis noget har været uforståeligt eller ikke hørbart, er det noteret i parentes med ordet (uforståeligt).

6) Fokusgruppeinterviewsspørgsmål

Planlagte spørgsmål:

- 1) Har I oplevet at være uenige med hinanden eller andre fra klassen? Hvis ja, hvad gjorde I så? Beskriv situationen.
- 2) Hvordan føles det at være uenige med nogen fra klassen?
- 3) Hvilke fordele er der ved at være uenige?
- 4) Hvor er det nemmest at være uenige henne - i klassens store fællesskab eller i gruppearbejdet? Begrund jeres svar.
- 5) Hvad kan man gøre for at det bliver okay at være uenige med nogen i klassen?
- 6) Hvad gør I, hvis I ikke forstår hvad en klassekammerat siger?
- 7) Hvad synes I om gruppearbejde? Fordele og ulemper?
- 8) Hvilke af teksterne fra Nathalies praktikforløb gav jer mulighed for at reflektere og være uenige? Tobias Rahims sang eller Tove Ditlevsens essays, digtet eller novellen? Hvorfor?
- 9) Hvordan var det at deltage i dette interview?

Eksempler på spørgsmål stillet undervejs:

- 10) Okay, så jeg skal lige forstå det helt rigtigt. Det er lettest at stå ved sine holdninger, når man er i gruppearbejdet, fordi der er færre til at modargumentere én. Er det sådan, I har det? Betyder det så, I bedst kan lide gruppearbejde?
- 11) T, du siger, at det er nemmere at være uenige i gruppen end på klassen. Ikke også? prøv lige at uddybe det noget mere. Fordi nu R, du siger noget med fordi så er man ikke så mange, var det det, du sagde R? Fortæl mig lidt mere. Hvorfor er det nemmere at være enige i en lidt mindre gruppe end på klassen?
- 12) Hvorfor?
- 13) Kan I uddybe det?

7) Udvalgt sekvens af fokusgruppeinterview

- 1 ND: jeg synes, det var mest Tobias Rahims sang.
- 2 M og J: (afbryder) ja, det synes jeg også.
- 3 ND: (fortsætter)...fordi det andet har man hørt meget om det der... kønsfordelingen og
- 4 sådan..
- 5 M: jeg er enig.
- 6 V: uenige. Vi skal også være uenige.
- 7 J: det var nemmere at forstå hans tekst.
- 8 T: ja, og så også det der med at Tobias Rahim, det er sådan en i nutiden, hvor Tove
- 9 Ditlevsen
- 10 det er sådan lidt mere, "okay, er vi i Stenalderen eller". Det bliver bare kedeligt. Og
- 11 sådan
- 12 Tobias Rahim, jeg synes også, man lærte noget af ham. Og af den sang. Det er nogle man
- 13 kender og er vant til at synge med på, og så lige pludselig så finder man ud af, hvad det
- 14 egentlig betyder og sådan.
- 15 M: ja, jeg synes også det var spændende, det der med at man skulle lave sit eget digt og
- 16 sådan selv prøve at skrive et.
- 17 ND: (afbryder) ja, det var også sjovt.
- 18 M: så kommer man sådan lidt mere ind på hvordan det var dengang og sådan. Hvordan
- 19 man
- 20 skriver digte og sådan. Det er sjovt, når man skal lave noget selv. Og snakke med folk
- 21 og
- 22 sådan.
- 23 R: der var også meget af det der Tove Ditlevsen som også, jeg synes der gav mening i
- 24 dag,
- 25 eller som også var det samme dengang som det var i dag.
- 26 T: ja, det er også rigtigt. Alt det der med kønsroller og sådan. Der blev jo sagt meget
- 27 omkring det der med "dengang var det meget mænd og udenfor og køkken og dame"
- 28 men
- 29 sådan så siger folk, at det har ændret sig helt vildt. Og det har det jo ikke.
- 30 B: men altså jeg føler også der er mange hvor de bare siger at kvinder de får mindre i
- 31 løn
- 32 eller kvinder de bliver ikke lige så meget værdsat på arbejdspladsen. Og så det der med
- 33 at
- 34 der sådan er kæmpe forskel på rollerne hvor jeg tror, de overdriver det en hel masse
- 35 fordi at
- 36 det info de har fået det er fra internettet eller Tik Tok og en hel masse andre folk der
- 37 står og
- 38 siger det er sådan her, og så går man lidt ind i det, uden at få lavet noget ordentligt
- 39 research
- 40 først og så får man sådan..altså så tror jeg bare man kommer til at få en misforståelse af
- 41 hvordan det hele fungerer og så øhm...
- 42 T: det er nogle gange bare nemmere at brokke sig en gang imellem.
- 43 M: true.
- 44 B: og så i stedet for at stå og diskutere som voksne mennesker, så ender man med at
- 45 stå og
- 46 råbe ad hinanden og siger at det også er for dårligt og vi vil have det ændret, hvor der i

35 virkeligheden ikke er så meget at ændre.

36 T: næ. Men altså det er jo ikke fordi jeg ikke tror, der er kommet nogle forskelle, jeg tror

37 bare, jeg synes at folk kører det for meget op til noget det egentlig ikke er. Også som du
38 sagde B.

39 Interviewer: fortæl mig lige lidt mere om det der med Tobias Rahims sang og tekst. Gav
det

40 mere plads til refleksion? I siger den er nutidig, og I siger at det var spændende, fordi
det var

41 noget man havde hørt, og det var noget hvor man lærte noget. Kan I fortælle mig noget

42 mere? Hvorfor synes I, det gav plads til refleksion?

43 ND: det er heller ikke så tit man snakker om mænds følelser og sådan noget. Altså det
er

44 faktisk ret meget et tabu. Så det var også ret spændende, synes jeg.

Bibliografi

- Andersen, M. (15. januar 2020). *Aktiv lytning - Uegnet for idioter!* Hentet den 16. maj 2023 fra YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=Q9fbjzz0R3s>
- Bak, C. K. (2017). Kvalitative interviews som metode i pædagog- og læreruddannelsen. I T. T. Engsig, *Empiriske undersøgelser og metodiske greb* (s. 47-72). Hans Reitzels Forlag.
- Barnes, D. (2008). Exploratory talk for learning. I N. Mercer, & S. Hodgkinson, *Exploratory talk in school* (s. 1-15). Saga Publications Ltd.
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2019). *Dansk Fælles Mål*. Hentet den 23. marts 2023 fra Emu - Danmarks læringsportal: https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_F%C3%A6llesM%C3%A5l_Dansk.pdf
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2019). *Faghæfte - Fælles Mål, læseplan og vejledning*. Hentet den 23. marts 2023 fra Emu - Danmarks læringsportal: https://emu.dk/sites/default/files/2023-01/GSK_Dansk_Fagh%C3%A6fte_2020.pdf
- Børne- og Undervisningsministeriet. (25. august 2022). *Folkeskolens formål*. Hentet den 3. april 2023 fra Børne- og Undervisningsministeriet: <https://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/om-folkeskolen-og-folkeskolens-formaal/folkeskolens-formaal>
- Canger, T., & Kaas, L. A. (2016). Kvalitative interview. I T. Canger, & L. A. Kaas, *Praktikbogen: Didaktik, klasseledelse og relationsarbejde* (s. 241-251). Forfatterne og Hans Reitzels Forlag.
- Canger, T., & Kaas, L. A. (2016). Observation. I T. Canger, & L. A. Kaas, *Praktikbogen: didaktik, klasseledelse og relationsarbejde* (s. 253-260). Forfatterne og Hans Reitzels Forlag.
- Carlsen, D., & Skov, L. I. (2022). Hvad taler vi om? Fire mundtlighedsdidaktiske perspektiver. I L. I. Skov, *Meget mere mundtlighed* (s. 15-38). København: Akademisk Forlag.
- Christensen, O., Gynther, K., & Petersen, T. B. (2012). Design-Based Research. *Læring og Medier* (9), s. 1-20.
- Dam-Christensen, E. (April 2021). Kritisk undersøgende samtaler i elevernes gruppearbejde i skolen. Et didaktisk designeksperiment i udskolingsleveres faglige gruppesamtaler i danskfaget. *Ph.d-afhandling, Institut for Kulturvidenskaber*. Odense: Syddansk Universitet.
- Dam-Christensen, E. (2022). Den kritisk faglige gruppesamtale. I L. I. Skov, *Meget mere mundtlighed* (s. 79-100). København: Akademisk Forlag.
- Denning, R. C., & Ipsen, M. (2022). Den reflekterende klassesamtale. I L. I. Skov, *Meget mere mundtlighed* (s. 101-122). København: Akademisk Forlag.
- Ditlevsen, T. (1942). *Barndommens gade*. Hentet den 20. april 2023 fra Gyldendal Dansk 7.-10. klasse: <https://dansk.gyldendal.dk/redskaber/kanonforfattere/kanonforfattere/tove-ditlevsen/tekster/barndommens-gade>

- Dysthe, O. (1997). Det flerstemmige klasserommet. Eller å lære gjennom dialog. I O. Dysthe, L. B. Jensen, J. Lindhardt, & C. Tilling, *Mundtlighet* (s. 31-45). Århus Dag- og Aftenseminarium.
- Fibiger, J., & Jørgensen, M. (2014). Sprogets lyde. I J. Fibiger, & M. Jørgensen, *Tæt på sprog* (s. 129-154). Forfattere og Hans Reitzels Forlag.
- Gibbons, P. (2009). Building bridges to text. I P. Gibbons, *English learners, academic literacy and thinking: learning in the challenge zone* (s. 80-105). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Gibbons, P. (2009). Læring gennem samtale. *Unge pædagoger* (5), s. 30-43.
- Gjems, L. (2014). Vejledt detagelse i klasseværelset - sociokulturelle perspektiver på læring og undervisning. I O. Løw, & E. Skibsted, *Elevers læring og udvikling - også i komplicerede læringssituationer* (s. 244-261). København: Akademisk Forlag.
- Hansen, T. V., & Jessen, H. S. (2022). *Novelle*. Hentet den 31. marts 2023 fra Indidansk: <https://indidansk.dk/analysejul/novelle/>
- Hejsel, T. (28. januar 2018). *Diskursblomst Eks. 1 (Naturkatastrofe)*. Hentet den 5. april 2023 fra YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=lr6BuqT7mSc>
- Høegh, T. (2018). Lytning og lyttestrategier. I T. Høegh, *Mundtlighet og fagdidaktik* (s. 85-114). København: Akademisk Forlag.
- Littleton, K., & Mercer, N. (2013). Talk og interthinking at work. I K. Littleton, & N. Mercer, *Interthinking: Putting talk to work* (s. 23-39). Routledge.
- Littleton, K., & Mercer, N. (2013). Understandig interthinking. I K. Littleton, & N. Mercer, *Interthinking: Putting talk to work* (s. 1-22). Routledge.
- Mercer, N. (maj 2004). *Sociocultural discourse analysis: analysing classroom talk as a social mode of thinking*. Hentet den 31. marts 2023 fra ResearchGate: https://www.researchgate.net/publication/250014358_Sociocultural_Discourse_Analysis_Analysing_Classroom_Talk_as_a_Social_Mode_of_Thinking
- Mottelson, M., & Muschinsky, L. J. (2017). Forskningsmæssige positioner og traditioner. I M. Mottelson, & L. J. Muschinsky, *Undersøgelser: Videnskabsteori og metode i pædagogiske studier* (s. 29-84). Hans Reitzels Forlag.
- Mottelson, M., & Muschinsky, L. J. (2017). Metodologi. I M. Mottelson, & L. J. Muschinsky, *Undersøgelser: Videnskabsteori og metode i pædagogiske studier* (s. 111-128). Hans Reitzels Forlag.
- Mottelson, M., & Muschinsky, L. J. (2017). Undersøgelsens konklusion. I M. Mottelson, & L. J. Muschinsky, *Undersøgelser: Videnskabsteori og metode i pædagogiske studier* (s. 145-148). Hans Reitzels Forlag.

- Nielsen, K., & Tanggaard, L. (2019). Pædagogisk psykologi i den senmoderne periode (1980-). I K. Nielsen, & L. Tanggaard, *Pædagogisk psykologi - en grundbog* (s. 96-159). Samfundslitteratur 2018
- Oettingen, A. v. (2010). Dannelsens reducering - Principper for åbne, refleksive og differenterende dannelses teorier. I A. v. Oettingen, *Almen didaktik - Pædagogikkens grundlæggende spørgsmål* (s. 75-91). København: Gyldendal.
- Oettingen, A. v. (2018). *Undervisning er dannelse*. Aarhus Universitetsforlag.
- Penne, S., & Hertzberg, F. (2015). Muntlighed og skriftlighed i sammenheng. I S. Penne, & F. Hertzberg, *Muntlige tekster i klasserommet* (s. 43-50). Oslo: Universitetsforlaget.
- Pierce, K. M., & Gilles, C. (2008). From exploratory talk to critical conversations. I N. Mercer, & S. Hodgkinson, *Exploring talk in school* (s. 37-51). Sage Publications Ltd.
- Rahim, T. (10. maj 2022). *Tobias Rahim - Når mænd græder*. Hentet den 20. april 2023 fra YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=F5lq3NINeww>
- Rasmussen, M. D. (2019). At se med andres øjne: Et studie af kollektive fortolkningsprocesser i grundskolens litteraturundervisning. *Phd-afhandling, Ph.d-rådet for uddannelsesforskning, Københavns Professionshøjskole, Aarhus Universitet*. Aarhus Universitet.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (Januar 2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist, Vol. 55 No. 1*, s. 68-78.
- Skov, L. I. (2022). Lytteundervisning og lyttestrategier. I L. I. Skov, *Meget mere mundtlighed* (s. 47-61). København: Akademisk Forlag.
- Szulevicz, T. (2020). Deltagerobservation. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard, *Kvalitative metoder - En grundbog* (s. 97-116). Hans Reitzels Forlag.
- Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2020). Interviewet: samtalen som forskningsmetode. I L. Tanggaard, & S. Brinkmann, *Kvalitative metoder: En grundbog* (s. 33-64). Hans Reitzels Forlag.