

# Indholdsfortegnelse

---

Indledning .....	3
Problemformulering .....	4
Opgavens forløb – læsevejledning .....	4
Teori .....	6
Mit pædagogiske ståsted .....	6
Konstruktivisme .....	6
Behaviorisme .....	6
Min lederstil .....	7
Engelsk – et vindue mod verden .....	8
Mundtlighedens placering i engelskfaget .....	9
Mundtlighed og klassesprog .....	10
Klasseledelse .....	10
Hvad er klasseledelse? .....	10
Klasselederens opgaver og udfordringer .....	11
Lederen som menneske .....	12
Kan klasseledelse læres? .....	13
Relationskompetence .....	13
Klasseledelse i engelskfaget .....	15
Tryghed .....	15
Humor .....	15
Rutiner .....	16
Input – negotiation of meaning – output .....	16
Hypotesedannelse og -afprøvning .....	18
Dialog .....	18
Det flerstemmige klasserum .....	19
Bakhtins dialogisme .....	19
Monologisk og dialogisk .....	20
Empiri .....	21
Undersøgelhedsdesign .....	21
Interview .....	21
Observationer .....	22
Lydoptagelser .....	23

Vurdering af data.....	23
De konkrete observationer .....	24
Det konkrete interview .....	24
De konkrete lydoptagelser.....	24
Pålidelighed og gyldighed .....	24
Analyse.....	26
Case .....	26
Klasseledelse .....	26
Uro i klasseværelset .....	26
Relationskompetence .....	27
Tryghed og klasseledelse i engelskfaget .....	28
Tryghed .....	28
Input .....	29
Zonen for nærmeste udvikling .....	29
Dialog.....	30
Klassesproget på engelsk .....	30
Monologisk og dialogisk.....	30
Indførelse af strukturer .....	31
Konklusion og handleperspektiv .....	32
Litteraturliste .....	33
Artikler og bøger .....	33
Internet .....	34
Bilagsoversigt.....	35

## Indledning

I denne opgave er påstanden, at god klasseledelse øger trygheden i klasseværelset og som følge heraf åbnes for dialog og øget mundtlighed.

På baggrund af en gennemgang af almindidaktiske og fagdidaktiske teorier, klasseledelse og engelskundervisning, er der gennemført en empirisk undersøgelse af klasseledelse i engelskundervisningen i praksis.

På baggrund af undersøgelsen og teorien, analyseres samspillet mellem fagdidaktiske værktøjer, tryghed, mundtlighed, dialog og relationskompetencer, alt sammen inden for rammen af klasseledelse i engelskundervisningen. Da der ønskes en stor grad af mundtlighed på engelsk i engelskundervisningen, kræver den i høj grad, at der bliver skabt tryghed og dialog i undervisningen gennem klasseledelse.

Påvirker disse elementer hinanden på en måde, der gør at man kan forbedre klasseledelsen i engelskundervisningen gennem fx fagdidaktiske værktøjer?

Grunden til at klasseledelse er kommet i fokus, er at uro i klasseværelset har fået stigende fokus siden midten af 1990'erne. Ifølge en undersøgelse fra dengang udarbejdet af Undervisningsministeriet var 10 % af eleverne konsekvent forstyrrende, mens yderligere 30 % forstyrrede nu og da (Laurson, 2011). PISA-undersøgelser fra 2003 bekræftede, at danske elever hører til de mest urolige i verden (Laurson og Egelund, 2007). Problemet er der altså stadig – men opfattes som et spørgsmål om ledelse. Hvad er klasseledelse egentlig? Som udgangspunkt beskriver klasseledelse bredt lærerens ledelsesopgave i klasseværelset. På den ene side finder vi lærerens evne til blandt andet at styre slagets gang, opsætte spilleregler og skabe relationer for at komme i gang med selve undervisningen. På den anden side finder vi fagligheden, hvor læreren via sine fagdidaktiske evner igennem sin ledelse skaber de bedste rammer for læring. Udøvelse af klasseledelse betragtes som en stor udfordring for både nyuddannede og erfarne lærere og det rejser spørgsmålet om, hvordan klasseledelse praktiseres (Plauborg, H. m.fl., 2010, s. 17).

Det danske undervisnings- og dannelsessystem adskiller sig fra flere andre lande ved høj prioritering af mundtligt engelsk i undervisningen (Undervisningsministeriet, 2006, s. 3) – og ”Undervisningen foregår på engelsk fra første dag”<sup>1</sup>. Der skal altså tales engelsk i engelskundervisningen for at eleverne får tilstrækkeligt input til at lære sproget (Olsen og Jacobsen, 2011). Men ifølge en undersøgelse fra Danmarks Evalueringsinstitut<sup>2</sup> udtrykker både elever og lærere et ønske om, at eleverne taler mere

<sup>1</sup> Fælles Mål Engelsk 2009 både i trykt og internetversion

<sup>2</sup> Undersøgelsen er fra 2003: Engelsk i grundskolen - om indhold, organisering og vilkår.

engelsk i undervisningen. Men hvis eleverne er mere eller mindre forstyrrende i undervisningen, hvordan løfter læreren denne opgave, når hun samtidig har fokus på sin klasseledelse?

I denne opgave bruges begrebet klasseledelse som oversat af og inspireret af det engelske udtryk classroom management. Forskellen på classroom management og klasseledelse er blandt andet, at den danske oversættelse tager højde for vores (danskernes) syn på eleverne som frie, fornuftige og selvstændigt tænkende mennesker, der gerne vil kunne se en mening med tingene (Laursen og Egelund, 2007). Børn har brug for et godt samspil med relationskompetente voksne for at udvikle sig til sunde, ressourcerige og socialt kompetente børn. De vigtigste pædagogiske opgaver er læring, omsorg og opdragelse og relationskompetence omhandler netop de omsorgs- og opdragelsesopgaver, som den professionelle lærer har (Linder, 2006). Hvis al udvikling er relationel er konsekvensen ved dårlige relationer dårlig udvikling eller læring. Netop derfor er relationskompetence interessant og relevant i forhold til opgavens emne. Så; Hvilken effekt har relationskompetence på trygheden i klasseværelset og derigennem mundtlighed i engelskundervisningen?

### **Problemformulering**

Ovenstående motivation og undren udmunder i følgende problemformulering: ”Hvorfor er det (så) vigtigt at tale engelsk i engelskundervisningen – og hvordan fremmer læreren dialog via sin klasseledelse?”

Problemformuleringen åbner for følgende problemstillinger: Hvordan imødekommer man som lærer Fælles Måls krav<sup>3</sup> om mundtlighed i engelskundervisningen? Hvorfor er mundtlighed overhovedet vigtig? Og hvilken rolle spiller klasseledelse for mundtligheden?

### **Opgavens forløb – læsevejledning**

Udgangspunktet for opgaven er at dialog på engelsk i engelskundervisningen ikke er en selvfølge. Der ønskes en større forståelse af, hvad der påvirker denne mundtlighed. Klasseledelse er et oplagt værktøj, fordi det kan angribes både fra den almindidaktiske og fagdidaktiske vinkel.

Første del af teoridelen i denne opgave omhandler mit almindidaktiske ståsted ud fra forskellige læringsteorier med kognitivismen som omdrejningspunkt. Selvom vi ved, at læring opstår i interaktionen mellem mennesker, som det bliver beskrevet i konstruktivismen, virker elementer af behaviorisme stadig i nutidens sprogundervisning. Samtidig tager klasseledelse i sin oprindelige amerikanske form udgangspunkt i behaviorismen. Mit almindidaktiske ståsted har betydning for min egen lederrolle, herunder hvordan jeg anser og anvender magt og kontrol i mit lederskab.

---

<sup>3</sup> Fælles Mål Engelsk 2009 både i trykt og internetversion

I næste del af opgaven åbnes for mundtlighed i et traditionelt tilbageblik og engelsk som kulturteknik samt hvordan engelsk anses som et vindue mod verden. Herefter ses på mundtligheden som en del af engelskfaget, herunder hvordan mundtligheden er synlig i Fælles Mål.

Herefter inddrages teori om klasseledelse fra både den almindidaktiske og fagdidaktiske vinkel, fordi teorierne bag kaster lys over ledelsesopgavens størrelse, og hvordan læreren igennem sit professionelle lederskab kan skabe relationer, der gør en forskel for dialogen – og derigennem elevernes læring. I denne del inddrages forskellige teoretikere, blandt andet Krashen<sup>4</sup> til at belyse input, mens Olsen<sup>5</sup> og Jacobsen<sup>6</sup> belyser andre elementer af den fagdidaktiske del.

Teoridelen afsluttes med et billede af, hvordan Dysthe<sup>7</sup> med udgangspunkt i Bakhtins<sup>8</sup> teori om dialog ser muligheden for at bruge den i sprogundervisningen.

I empiriafsnittet udfoldes undersøgelsesdesignet med observationer, interview og lydoptagelser, primært fra et kvalitativt synspunkt. Det indsamlede data vurderes i forhold til kvalitet, pålidelighed og gyldighed. Den indsamlede empiri er af god kvalitet og kan bruges i analysen.

Herefter følger analysen, hvor de forskellige teorier diskuteres op imod den indsamlede empiri.

I konklusionen bliver problemformuleringen besvaret på baggrund af analysen. Engelsklæreren kan tilrettelægge sin undervisning med brug af forskellige elementer, der kan øge hinandens effekt. Gennem fokus på det fagdidaktiske, tryghed og øget mundtlighed, elementer der alle påvirker hinanden – positivt og negativt, kan læreren skabe selvforstærkende feedback mellem elementerne. Handleperspektivet er en del af konklusionen.

Denne opgave skrives i faget engelsk. Det betyder, at en del litteraturen naturligvis er på engelsk. I de fleste tilfælde bruges fagbegreber i deres oprindelige form, fordi det vurderes at de ved oversættelse til dansk vil miste betydning.

---

<sup>4</sup> Stephen D. Krashen (f. 1941), amr. uddannelses- og sprogforsker tilknyttet University of Southern California.

<sup>5</sup> Merete Olsen, lærer og cand.pæd i engelsk. Tilknyttet Roskilde University College.

<sup>6</sup> Susanne Karen Jacobsen, lærer og cand.pæd. i engelsk. Tilknyttet Læreruddannelserne Professionshøjskolen Metropol.

<sup>7</sup> Olga Dysthe, (f. 1940). Norsk klasserumsforsker.

<sup>8</sup> Mikhail Bakhtin (1895-1975), russisk litteratur-, kultur og sprogteoretiker.

## Teori

### Mit pædagogiske ståsted

Det er vigtigt at se flere pædagogiske teorier i sammenhæng, når man planlægger sin undervisning (Imsen, 2006, s. 245). Spørgsmålet er, hvordan de forskellige retninger påvirker sprogundervisning, og hvordan vi bruger dem. I det følgende diskuteres konstruktivisme, behaviorisme og min personlige lederstil, som breder sig ud over emnet i denne opgave.

### Konstruktivisme

Det konstruktivistiske læringssyn bygger på tanken om det handlende menneske. Læring er en aktiv, kognitiv proces, der finder sted i hvert enkelt menneske. Undervisning skal tilrettelægges, så den enkelte har mulighed for at udvikle sig og tage ansvar for egen læring (Imsen, 2006, s. 31). Piaget<sup>9</sup> og Vygotsky<sup>10</sup> tager begge udgangspunkt i det handlende menneske og er derved i klar modsætning til behaviorismen. Men de ser forskelligt på egen læring. Ifølge Piaget finder læring sted i en individualiseret, isoleret proces, mens læring ifølge Vygotsky finder sted i interaktionen med mennesker – heraf begrebet socialkonstruktivisme. Det betyder også, at læring først sker i den sociokulturelle kontekst, hvorefter elevens internaliseringsproces<sup>11</sup> igangsættes. Piaget har fokus på den personlige konstruktion, mens Vygotsky ser sammenhænge mellem personer og kontekster. Ifølge Vygotsky lærer elever sammen med andre, eventuelt mere erfarne personer, hvilket også danner grundlag for zonen for nærmeste udvikling<sup>12</sup> (Imsen, 2006, s. 148).

### Behaviorisme

Behaviorismen er i sin grundform optaget af, at vi kun kan danne teorier om det, som vi kan observere direkte. Igennem påvirkning kan man få eleven til at lære næsten, hvad det skulle være. Mennesket er ved fødslen en ubeskrevet tavle – tabula rasa, passivt og påvirkeligt og kan styres udefra i retning af de mål for læring, som er opstillet på forhånd. Belønning og straf er vigtige værktøjer for at styre læring. Motivationen er ydrestyret, fordi den ikke udspringer af elevens egen, inderste vilje (Imsen, 2006, s. 148). Behavioristisk teori har primært beskæftiget sig med enkle former for læring, og anser bl.a. elevens sprogproduktion som en kopi af et sprog eller et sæt vaner/grammatiske strukturer ( (Internet 3) og (Olsen og Jacobsen, 2011, s. 52)). Værdier i behaviorismen er fx effektivitet, produktivitet og mennesket som middel til at realisere målet. På den måde kan klassiske behavioristiske teorier bidrage til forklare, hvordan vi knytter følelser til situationer, personer eller ting.

---

<sup>9</sup> Jean Piaget (1896-1980). Schweizisk videnskabsmand inden for psykologi, biologi og filosofi.

<sup>10</sup> Lev S. Vygotsky (1896-1934). Russisk psykolog.

<sup>11</sup> Et kernebegreb hos Vygotsky er begrebet internalisering, der beskriver den proces hvor en ydre operation eller funktion rekonstrueres som indre, og altså bliver en del af de højere mentale funktioner.

<sup>12</sup> Vygotsky har defineret begrebet zonen for nærmeste udvikling (ZNU), som er afstanden mellem det aktuelle udviklingsstrin, eleven behersker selvstændigt, og det som eleven kan udføre med hjælp.

Behaviorisme fungerer i praksis som præsentation med eksplicit regelindlæring, imitation og lukkede øvelsestyper med særligt fokus på lagring i hukommelsen af automatiseret sprogstof (Internet 3). Fx *Controlled Oral Practise*, hvor *teacher's model - pupils repeat* udføres på målsproget før eleverne øver i grupper (Internet 2). Denne form for undervisning resulterer i, at eleven kan gemme sig i mængden.

### Min lederstil

Der er naturligvis ikke kun én måde at undervise, lede og lære på, som passer til alle lærere og elever. Forskellen mellem de forskellige lærertyper er synet på og grader af kontrol i klasseværelset. Nogle mener, at læreren skal have den fulde kontrol i klasseværelset – den klassiske lærerrolle, mens andre mener, at eleverne bør opøves i at udvise selvkontrol – den nye lærerrolle. Jeg kan være en smule skeptisk overfor denne nye lærerrolle, fordi den i mine øjne giver en alt for høj grad af selvkontrol til eleven. Når pædagogikken i for høj grad tager udgangspunkt i ansvar for egen læring og tillid til at eleverne har et vist niveau af selvkontrol, er risikoen at især de svagere elever tabes af systemet (Stensmo, 2003).

I dette afsnit ses min personlige lederstil ud fra lærerens fem lederopgaver i samfundet: kontrol, gruppering, motivation, individualisering og planlægning (Stensmo, 2003, s. 7). Som udgangspunkt er min lederstil eklektisk<sup>13</sup>, men der tegner sig efterhånden et generelt mønster i min udvikling.

Stensmos<sup>14</sup> seks typer af lederstile bygger på forskellige skoler inden for psykologien med hver sin teoretiker<sup>15</sup>. Deres læringssyn spreder sig på et kontinuum fra det behavioristiske, opgaveorienterede i den ene ende til den humanistiske, elevorienterede i den anden.

Selvom de fem forskellige lederopgaver bevæger sig ind i hinanden, er det væsentligt at beskæftige sig med kontrollen. I alle sociale situationer forekommer der en form for ydre eller indre kontrol og en kamp om, hvem der har kontrollen over hvad (Stensmo, 2003, s. 217). Det er et asymmetrisk forhold mellem lærer og elev, og dette forhold kan kun opretholdes, hvis alle parter accepterer det (Qvortrup, 2011, s. 10). Selvom læreren er tildelt lederskabet på forhånd, udfordres rollefordelingen hele tiden og skal generobres af læreren (Qvortrup, 2011, s. 12) og så længe at magten ligger hos læreren er det også lærerens ansvar at forholde sig etisk til, hvordan magten bruges og lederskabet formidles (Stensmo, 2003, s. 217).

---

<sup>13</sup> at udvælge lederstil ud fra situationen, så i én situation at vælge principper fra en lederstil og en anden situation principper fra en anden (Stensmo, 2003, s. 216).

<sup>14</sup> Christer Stensmo, docent i pædagogik, psykolog og anset ved læreruddannelsen ved Uppsala Universitet

<sup>15</sup> Teoretikerne nævnes ved navn, men der går ikke i detaljer med deres holdninger ud over til brugen i dette afsnit.

I det følgende nævnes teoretikere, hvis holdning lægger sig tættest op af min lederstil på de forskellige punkter. Dreikurs ligger på midten af kontinuummet og bruger **kontrol** til at opmuntrer eleverne til at forbedre deres præstationer. Progressionen viser sig i at læreren kontrollerer på de lavere klassetrin og trinvis øger elevernes selvkontrol. I forhold til **differentiering** ligger fokus på individuelle forventninger til eleverne og opmærksom på elever med særlige behov. Ifølge Kounin stimulerer lærerens entusiasme elevernes **motivation**. Dvs. ”motivation anses for at være interaktiv, for den opstår i samspillet mellem elevernes behov og omgivelsernes modtagelse” (Stensmo, 2003, s. 219). En direkte kobling til den socialkonstruktivistiske grundtanke. Det er lærerens entusiasme og variation i undervisningen, som modvirker mæthed. Undervisningsplanen justeres mens undervisningen finder sted og er derved både dynamisk og interaktiv. Denne **planlægning** stiller krav til lærerens omstillingsparathed, især når der på samme tid skal træffes beslutninger om det sociale liv i klassen. Glasser ligger lidt væk fra midten mod en større grad af elevkontrol, når det drejer sig om **gruppering**. Her lægges der vægt på klasseråd og demokratiske beslutninger, samarbejdsstræning i små grupper, ”ægte” gruppearbejde med ”ægte” svar jf. dialogisk klasserum<sup>16</sup>.

Klasselederens rolle skaber et dilemma, for på den ene side via sine kontrolredskaber at fratage eleverne medbestemmelse til en vis grad og på den anden side at have som mål at danne eleverne til at leve i et demokratisk samfund. Løsningen må være ”... at lede med henblik at overflødiggøre sig selv, således at dem, man leder, på længere sigt kan lede sig selv” (Olsen og Jacobsen, 2011, s. 63).

Hovedpointen i ovenstående er, at lederstil er noget individuelt og at de bygger på lærerens individuelle pædagogiske ståsted. Det er også en pointe, at læreren har brug for et solidt forankret kundskabs- og læringssyn for at udvikle et bevidst forhold til, hvilke undervisningsformer man vælger (Dysthe, 1997, s. 57).

Det følgende afsnit handler om engelsk som mere end blot et sprog, man kan tale. Engelsk er et redskab til viden om alt muligt andet end engelsk.

### **Engelsk – et vindue mod verden**

Engelsk er det stærkeste kommunikationssprog på verdensplan (lingua franca<sup>17</sup>) og der er ikke noget sprog, der kan konkurrere med engelsk på den måde. Det er kun kineserne, der kan prale af at have et sprog, der bliver talt som modersmål af flere mennesker end engelsk (Svartvik, 2001, s. 14).

Danskernes foretrukne sprog til bl.a. international samhandel, turisme og brug af de nye medier som fx internet, computerspil, e-mail og chat er engelsk. Sammen med dansk, naturfag og matematik er engelsk udpeget til at være et af de fire grundfag, som skal klæde danske børn og unge på til at klare

<sup>16</sup> Se venligst afsnittet om ”Dialog”

<sup>17</sup> Lingua franca er et fælles sprog, der bruges til kommunikation mellem mennesker, der ikke har et fælles modersmål. Udtrykket anvendes især om det, der er fremmedsprog for begge parter.



sig på fremtidens arbejdsmarked i en globaliseret verden og ”deltage fuldt ud i samfundslivet” (Internet 1). Engelsk har dermed fået en anden status i det danske samfund, som smitter af på folkeskolen, hvor engelsk fremover skal dække både engelsk som selvstændigt fag og engelsk som redskab eller kulturteknik for globaliseringen. I en handlingsplan til forbedring af engelskfaget i folkeskolen fra 2006 foreslås det, at engelskfaget styrkes og opprioriteres som fag i folkeskolen. Det foreslås også at engelskundervisningen i gymnasiet ”skal tones efter indholdet af de øvrige fag, så engelsk bidrager til formidlingen af et fagligt indhold ud over det alment kulturelle, sprogkunds-kabsmæssige og æstetiske indhold, som det stadig skal formidle.” (Undervisningsministeriet, 2006). Det vil sige, at engelsk faglig læsning burde være et mål for engelsk i folkeskolen. Det siges endvidere, at ”Engelsk er dermed ikke kun et dannelsesfag med egen, indre målsætning, men et redskab til viden om alt muligt andet end engelsk: et vindue mod verden og en adgangsbillet til globalt engagement.” (Undervisningsministeriet, 2006).

### **Mundtlighedens placering i engelskfaget**

Ifølge Fælles Mål er hovedformålet med engelsk, at eleverne bliver gode til at kommunikere på engelsk (Internet 1). Engelskfagets CKF består af fire lige højt-prioriterede færdighedsområder: kommunikative færdigheder, sprog og sprogbrug, sprogtilegnelse og kultur- og samfundsforhold. Denne opgave fokuserer primært på det kommunikative aspekt af engelskfaget, som lige som de andre færdighedsområder læres som en proces, hvilket fremgår af CKF for engelskfaget. Her står blandt andet, at eleverne skal kunne:

Trinmål efter 4. klasses-trin:

- svare på enkle spørgsmål om sig selv, familie, fritid og skole

Trinmål efter 7. klasses-trin:

- udtrykke sig spontant mundtligt, redegøre for informationer

Trinmål efter 9. klasses-trin:

- udtrykke sig mundtligt med rimelig præcision, lethed og spontanitet afpasset udvalgte genrer og situationer

(Internet 1)

For at kommunikation mellem mennesker kan lykkes, må man have kommunikative kompetencer. Selvom mundtlighed umiddelbart opfattes som den primære kommunikative kompetence, er alle fire færdigheder (læse, lytte, tale, skrive) kommunikative (Kristjánsdóttir m.fl., 1999). I engelskfaget beskæftiger vi os også med samtale (Olsen og Jacobsen, 2011). Samtalens parter er normalt tilstede

samtidig og de deltager i dialogen ved fx at markere, hvornår man gerne vil sige noget (turtagning). Ved deltagelse i en samtale er det også nødvendigt med et vist ordforråd og en række forskellige strategier for at kompensere for de problemer, som man støder ind i, hvis man ikke forstår, fx manglende ordforråd eller manglende viden om høflighedsformer. Dialog mellem lærer og elever er resultatet af forhandlingen af hvad kommunikation i det hele taget går ud på<sup>18</sup>. Denne forhandling er især vigtig, når man udtrykker sig på et fremmedsprog, hvor eleven på den ene side skal ”kunne” eller ”ville” tilpasse sig situationen eller på den anden side bevare sin personlighed (Kristjánsdóttir m.fl., 1999). Det er også derfor, at tryghed anses for at være fundamentet for god sprogundervisning (Olsen og Jacobsen, 2011).

Så der skal tales engelsk i engelskundervisningen. Først og fremmest fordi det fremmer læringen og dernæst er det et krav fra Fælles Mål. Det næste afsnit omhandler spørgsmålene: Hvordan ser mundtligheden ud i praksis? Hvornår og hvordan tales der engelsk i undervisningen.

### **Mundtlighed og klassesprog**

Ved mundtlighed skelnes der mellem at tale engelsk *om* undervisningen eller engelsk *i* undervisningen. I denne opgave bruges begrebet klassesprog om det sprog, som både elever og lærere taler om engelskundervisningen. Når klassesproget er engelsk tales i videst muligt omfang engelsk hele tiden – og klassen har bl.a. indarbejdet rutiner<sup>19</sup> for at undgå at slår over i L1<sup>20</sup>. Som nævnt skal der tales engelsk i engelskundervisningen, men med metodefriheden i hånden er det op til den enkelte lærer at vurdere, hvornår engelsk som klassesprog skal indarbejdes som en fast del af undervisningen på de forskellige klassetrin eller forløb. Manglende engelsk som klassesprog har konsekvens for yngre elever, hvor deres motivation og gå-på-mod ikke imødekommes. For eleverne i tredje forløb forventes det, at de bruger sproget mere aktivt. Disse elever er ofte præget af en vis generthed og derfor ser de det som en større udfordring at bruge engelsk som klassesprog end hvis det var indarbejdet tidligere i forløbet (Evalueringsinstitut, 2003).

### **Klasseledelse**

For at få overblik over begrebet klasseledelse vil jeg i det følgende komme ind på definitionen af begrebet og hvilke opgaver og udfordringer en lærer har. Der er en naturlig sammenhæng mellem løsningen af disse opgaver og ”værktøjet” klasseledelse.

### **Hvad er klasseledelse?**

Ordet klasseledelse er sammensat af ”klasse” og ”ledelse”. Klasse henviser til den organisatoriske enhed, vi udøver ledelse i, mens ledelse er rammesætningen og facilitering af læreprocesser i klassen

---

<sup>18</sup> Dialog er også meget mere – se venligst afsnittet ”Dialog”

<sup>19</sup> Rutiner omtales i afsnittet ”Klasseledelse i engelskfaget”

<sup>20</sup> First language = modersmålet

(Plauborg, H. m.fl., 2010). Klasseledelse er en oversættelse inspireret af det engelske udtryk *classroom management*, der bredt beskriver lærerens ledelsesopgave i klasseværelset. På engelsk findes der to ord for ledelse: *management*<sup>21</sup> og *leadership*<sup>22</sup>, og i denne forbindelse henviser de derfor til to sider af det at være leder (Plauborg, H. m.fl., 2010). Classroom management handler om at regulere og ændre elevernes adfærd gennem rammer og regler og teorierne tager da også afsæt behaviorismen med veldefinerede regler, der skal overholdes stramt. Der er sanktioner til dem, der ikke overholder reglerne samt belønning til dem, der gør. Classroom management virker noget manipulatorisk som traditionen har udviklet sig i USA, og det er en af grundene til, at det uoversatte engelske *classroom management* er gledet i baggrunden i Danmark. Som nævnt i indledningen er der en række væsentlige forskelle mellem begreberne. Blandt andet tager den danske oversættelse højde for vores syn på eleverne som frie, fornuftige og selvstændigt tænkende mennesker, der gerne vil kunne se en mening med tingene (Laursen og Egelund, 2007). Dernæst medtænkes relationskompetence som et vigtigt parameter for at klasseledelsen lykkes – mere om det i afsnittet om relationskompetence.

Ledelse i klasseværelset fik en del modstand, da det kom til Danmark i 1990'erne, fordi pædagogikken på den tid var præget af antiautoritære bevægelser. Man talte ikke om ledelse, fordi 1950-60'ernes sorte skoles autoritære dyrkelse af disciplin stadig var frisk i hukommelsen. Omkring 2000 var tiden moden til at tale positivt om ledelse og troen på motivation som mirakelmager i undervisningen kom til kort overfor de mere og mere påtrængende problemer med uro i klasseværelset. Ifølge PISA-undersøgelserne fra 2003 hører danske elever til de mest urolige i verden. Eleverne oplever bl.a. at der er støj og uro i mere end 40 % af matematiktimerne (Laursen og Egelund, 2007). Det er efterhånden blevet almindelig opfattelse, at vi er nødt til at gøre noget ved problemet – og derfor er klasseledelse kommet på programmet herhjemme.

Laursen<sup>23</sup> ser uroen ”som et alvorligt problem for elevernes trivsel og for, hvad de får ud af skolen” (Laursen og Egelund, 2007, s. 19). Han mener, at klasseledelse er svaret på problemet med uro i den forstand, at læreren skal blive bedre til det ledelsesmæssige aspekt af undervisningen, og henviser til et eksempel, hvor eleverne bliver tysset på 15-20 gange i løbet af en lektion. En del af forklaringen handler ifølge Laursen om forsømt lederskab. I undersøgelsen af hvad der foregår i klasseværelset, vender jeg tilbage til ”tysse-faktoren”.

### **Klasselederens opgaver og udfordringer**

---

<sup>21</sup> Management betyder at håndtere eller styre og handler derfor om at planlægning, organisering, koordinering og kontrol.

<sup>22</sup> Leadership drejer sig om formål, visioner, om at vise vejen og om det relationelle: motivering, delegering, inspiration og udvikling.

<sup>23</sup> Per Fibæk Laursen (født 1949), ph.d. og professor ved Danmarks Pædagogiske Universitet

Som nævnt er en af de største udfordringer i lærerens arbejde klasseledelse og for at opnå succes i undervisningen er det afgørende, at læreren har ledelseskompentence. Det er en kompliceret og krævende opgave at lede en klasse, og det kræver at læreren har styr på mange forskellige forhold undervejs i undervisningen. For det første elevernes læreproces, formidling af det faglige indhold på en enkelt og overskuelig måde, feedback, det flerstemmige klasserum<sup>24</sup>, støtte og udfordring til eleverne i deres arbejde, motivation, at holde arbejdsro eller –uro og meget mere. Dernæst spiller konteksten ind, for det er ikke alt, læreren er herre over – fx frafald af elever eller uforberedte elever. For det tredje skal elevernes manglende autoritetstro med i betragtning, for meget har ændret sig siden dengang, hvor arbejdsroen i højere grad blev opretholdt af institutionen i sin helhed. Autoritet var noget der automatisk var tilknyttet professionen og læreren kunne regne med en generel respekt for autoriteter hos elever og forældre (Plauborg, H. m.fl., 2010). Der var tale om den autoritære person, der satte regler og rammer uden på nogen måde at argumentere eller forklare, hvorfor ting var, som de var. Ifølge Egelund<sup>25</sup> er autoriteten en person, der har en viden om, hvordan ting bør gøres og som i kraft af sin viden og personlighed får eleverne overbevist om, at denne vej er den rigtige at gå. Uden at behøve at råbe, skrike og true – men ifølge Dysthe at skabe et flerstemigt klasserum<sup>26</sup>. Han mener, at vi har brug for autoriteten, der kan træde i karakter i kraft af sin faglighed og personlighed (Laursen og Egelund, 2007). I dag er autoritet noget, man skal gøre sig fortjent til.

En fjerde forklaring på, at klasseledelse er sådan en udfordring er de heterogene klasser med langt flere elever med diagnoser, fx autisme og ADHD, end tidligere. Det leder automatisk tanken hen på den femte udfordring, for nogle elever har vanskeligt ved at honorere de faglige krav. Deres manglende faglighed udstilles, både for dem selv og klassekammeraterne. Det er ikke altid, at undervisningens arbejdsformer passer dem eller fremmer deres læring, hvilket resulterer i uro og forstyrrelser. Det forklarer selvfølgelig, hvorfor nogle elever kræver særlig opmærksomhed, når de forstyrrer og selvom der kan være gode grunde til det (fx at de ikke kan holde ud at sidde stille), så har det den konsekvens, at læreren har endnu en ting at rette sin opmærksomhed mod – og dermed fjerner sin opmærksomhed fra de vigtige ting i undervisningen (Plauborg, H. m.fl., 2010).

### **Lederen som menneske**

Lederen har forskellige menneskelige egenskaber, der selvfølgelig påvirker rummet omkring sig. Omvendt kan lærerens ledelsesopgave blive påvirket af andre sociale systemer som eleverne og deres familie, det kollegiale samarbejde, skolekulturen og andre rammefaktorer, som hører med i billedet, når man skal analysere og arbejde fremadrettet med klasseledelse (Internet 4). Til gengæld kræves det, at man er en god og markant klasseleder. Det er ikke nødvendigvis en person, der optræder på en

<sup>24</sup> Dialogisk undervisning med bl.a. åbne spørgsmål. Se venligst afsnit om ”Det flerstemmige klasserum”.

<sup>25</sup> Niels Egelund (f. 1945), professor, ansat ved Danmarks Pædagogiske Universitet

<sup>26</sup> Se venligst afsnittet ”Det flerstemmige klasserum”

bestemt måde og det kræver ikke, at man udviser bestemte personlighedstræk som fx udadvendthed, dominerende eller energisk. Man skal ikke leve op til et bestemt standardbillede, men finde en måde at være leder på, som lægger sig op af den personlighed, man nu engang har. Det primære er, at man fremtræder som en tydelig og markant leder der udstråler vilje til at lede klassen og med en vis kommunikationsevne (Plauborg, H. m.fl., 2010, s. 99). I forbindelse med at være en autentisk lærer siger Laursen, at: ”Det gælder ikke for lærere om at have en bestemt personlighed. Det gælder om at undervise i overensstemmelse med den personlighed, man nu har.” (Laursen, Autenticitet på dagsordenen, 2003). Det lægger meget tæt på, hvad der skal til for at være en god klasseleder – nemlig, at skal leder i overensstemmelse med den personlig man nu har

### **Kan klasseledelse læres?**

Det er meget få aspekter af klasseledelse, der kan løses med tips og tricks. Det kræver ud over lærerens faglighed didaktisk professionalisme med klasseledelse som et helt centralt punkt. Det at lede en klasse er ofte så personafhængigt, at de tips og tricks, der virker for den ene lærer ikke nødvendigvis virker for den anden. Det er blandt andet fordi klasseledelse udspringer af naturlig autoritet – nogen har det – andre har det ikke. Nok så kompetent klasseleder kan opleve klasser, hvor metoder afprøvet med succes i en anden klasse ikke virker (Plauborg, H. m.fl., 2010, s. 17-18). Børnene er en medspiller, og de også har forskellige personligheder og personlig autoritet.

### **Relationskompetence**

Som nævnt i indledningen har børn brug for et godt samspil med relationskompetente voksne for at udvikle sig til sunde, ressourcerige og sociale kompetente børn. Professionel relationskompetence er netop ”evnen til at vise omsorg ved at etablere og fastholde og afvikle en anerkendende og udviklingsstøttende kontakt” (Linder, 2006, s. 3). Det vil sige, at det er lærerens, og dermed også klasselederens ansvar at skabe et lærende og opdragende samspil. Teorien er delt op i otte forskellige samspilstemaer, der kobler kommunikation og relation. Skema viser, hvad dialog ”kan” i forhold til de forskellige samspilstemaer:

Samspilstemaer	1 2 3 4	5 6 7	8
<b>Dialoger</b>	Følelsesmæssig dialog	Meningsskabende dialog	Den guidende dialog
	Etablerer, fastholder og udvikler kontakten.	Inddrager omverdenen ind i det relationelle forhold gennem den fælles opmærksomhed (fælles tredje).	Giver eleven handleanvisninger, trin for trin
<b>Lærerens handlinger</b>	Smil, Se, Lyt, Anerkend	Fang, Fasthold, Forbind (lærende)	Vejled (opdragende)

(Linder, 2006, s. 3)

Det interessante ved opdelingen i dialoger og samspilstemaer nuancerer lærerens måde at skabe relationer til eleverne via dialog og forskellige handlinger, som kan kobles til Dysthes tanker om dialog<sup>27</sup>. Relationen kan aflæses via kommunikation, hvilket er relevant i denne opgave, hvor læring opstår i kommunikationen og ikke mindst dialogen imellem deltagerne i undervisningen.

Teorien går (kort og godt) ud på, at:

- Al udvikling er relationel
- Det er altid de voksne, der er ansvarlige for relationen
- Kvaliteten af relationen har betydning for udviklingen
- Anerkendelse er psykologisk ilt
- Kun det, vi tillægger betydning, bliver betydningsfuldt
- Glæde er relationelle vitaminer
- Følelser smitter – værre end influenza
- Børn lever op til vores forventninger. Både positive og negative.
- Man kan ikke integrere noget eller nogen, der er negativt defineret.

(Linder, 2006, s. 4)

Teorierne underbygger blandt andet tryghedens betydning for læring. Der former sig forskellige verbale og non-verbale tegn på kommunikation ud fra teorierne, som er meget anvendelige til observationer i klasseværelset, fx justerer læreren sig fysisk i praksis, så hun kommer i øjenhøjde med eleverne og dermed anerkender elevens position? Dette er samtidig et tegn på, hvilke dele af

<sup>27</sup> Se venligst afsnittet "Dialog"

relationskompetencen, hun sætter i spil i interaktionen og dialogen med eleverne. De forskellige samspilstemaer er enten lige vigtige eller meget vigtige i relationen til eleven. Til denne opgave udvælges de samspilstemaer som menes at have størst relevans i forhold til tryghed og dialog i klasseværelset og der henvises til skemaet ovenfor samt analyseafsnittet for udfoldelse af de forskellige samspilstemaer.

### **Klasseledelse i engelskfaget**

I dette afsnit defineres de forskellige fagdidaktiske elementer, som læreren kan benytte sig af i sin klasseledelse.

#### **Tryghed**

Som nævnt er lærerens evne til at lede klassen vigtig for elevernes læreproces. Det er også gældende i sprogundervisningen, hvor tryghed anses som selve fundamentet for klasseledelsen. Tryghed og tillid i læringsrummet er forudsætningen for, at eleven har overskud til at deltage aktivt i sprogtilenelsesprocessen. Et trygt klasseværelse er også et sted, hvor man ikke behøver at være bange for at tabe ansigt eller være til grin, når man som (ny) sprogbruger løber risici og afprøver hypoteser. Det er også vigtigt med et rigt og varieret input tilgængeligt for eleven som afsæt for bidrag til undervisningen. Input er også nødvendigt for at eleven har mange muligheder for at be- eller afkræfte hypoteser.

Et trygt klasseværelse er også et sted, hvor eleven kan få feedback både fra andre elever og læreren (Olsen og Jacobsen, 2011). Feedback er faktisk den faktor med størst indflydelse på elevernes læring (Petty, 2004). Respons og tilbagemelding har også stor betydning for det ”vi”, der skaber mening jf. Bakhtins dialogisme<sup>28</sup>.

Der er en tendens til at de yngste, nye sprogbrugere ikke er nervøse for at bruge et sprog, som de ikke helt kender, mens teenagere er mere forbeholdne og synes, det er anstrengende når de er ude af stand til at udtrykke sig klart og korrekt. Den del af de yngre elever, der ikke er parate til at tale det nye sprog kan være lidt mere tilbageholdne og foretrækker at lytte og deltage i interaktionen med de andre elever uden at bruge sproget (Lightbow og Spada, 1993, s. 33)

#### **Humor**

Humor er sammen med troværdighed og den tone, der bruges i klassen er en del af klassens måde at kommunikere på. Faktisk er det en af de lærerkvaliteter, som ifølge adskillige undersøgelser vurderes meget højt af eleverne (Plauborg, H. m.fl., 2010). Humor kan komme til udtryk igennem inddragelse af gåder eller vitser som en del af tekstvalget. Det kan også være i form af en munter bemærkning eller

---

<sup>28</sup> Se venligst afsnit om ”Dialog”

en vittig anekdote. Det kræver selvfølgelig, at humoren er positiv og ikke ond – og at man undgår satire, sarkasme og bidende ironi (Vejluskov, 2009).

### **Rutiner**

Trivsel kommer også af regelmæssighed og forudsigelighed, rutiner og genkendelige strukturer (Plauborg, H. m.fl., 2010), som læreren jo typisk arrangerer jf. behaviorisme. Fx ved at lektionen organiseres med en tydelig og visuel plan for dagen, så alle elever har overblikket. Rutiner i klasseværelset medvirker til, at eleverne har nemmere ved at bruge engelsk som klassesprog, eksempelvis ved specifikke grupperingsøvelser, hvor eleverne får udleveret et billede af et dyr og via samtale og forhandling finder frem til, hvem de skal være i gruppe med. Sprogligt kan det lyde sådan: "What's on your picture?" "A cow" "No, then you're not in my group".

Almindelige rutiner i løbet af undervisningen som uddeling af sakse eller papir giver eleverne mulighed for at forudsige mening og intentionen med det, der bliver sagt, fx "George, please give out the scissors," mens læreren peger på både kassen med sakse og bunker af papir. Rutinerne giver også mulighed for at variere og åbne op for mere udfordrende og komplekst sprogbrug, fx "Sam please ask everybody if they want white paper or black paper", eller "Give out a pair of scissors to each group.". Når sproget bliver sværere åbnes muligheden for vækst og er sproget inden for elevens zone for nærmeste udvikling, kan eleven forstå sproget og dermed starter internaliseringsprocessen (Cameron, 2001, s. 10). Mange lærere justerer intuitivt sproget, så eleverne bedre kan forstå, hvad der bliver sagt, fx "What's this?" i stedet for "Can anyone tell me what this is?". Eleverne undgår dermed også at slå over i L1 (Internet 2). Rutiner hjælper til at udvide elevernes sprogforståelse og skaber muligheder for udvikling af sprogkompetencerne (Cameron, 2001, s. 10).

### **Input – negotiation of meaning – output**

For at lære sprog er det nødvendigt at være udsat for rigt og varieret input (Olsen og Jacobsen, 2011). I det følgende præsenteres derfor de væsentligste punkter fra Krashens teori om input og samtale (Lightbom og Spada, 1993). Afsnittet omhandler også vigtigheden af *negotiation of meaning* og output for elevernes sprogtilegnelsesproces (Hasstrup og Svendsen, 1998).

Krashen deler sprogtilegnelsen op i *language acquisition* og *language learning*, hvor den store forskel ligger i om sproget læres i en ubevidst<sup>29</sup> eller bevidst proces (Lightbom og Spada, 1993).

*Language acquisition* kan sammenlignes med små børns tilegnelse af sprog. Sproget opsamles uden de store overvejelser om de grammatiske strukturer. Eleven kan have en fornemmelse for grammatikken uden at have et bevidst kendskab til den. Tilegnelsen af sprog foregår langsom men sikkert. *Language learning* processen er modsat, for eleven har en bevidst viden om grammatiske regler og kan både

---

<sup>29</sup> subconscious



bruge dem og tale om dem. Hastigheden er højere og for nogle mere oplagt eller tydelig (Lightbow og Spada, 1993).

**The monitor hypothesis** er beskrevet i tre niveauer: *Monitor over-users*, der er meget utrygge ved at udtale sig uden først at sikre sig korrekt output. Konsekvensen er lavt niveau af *fluency*. *Monitor under-users* er enten ikke bevidste om deres viden om sprog eller også vælger de ikke at bruge den. *Optimal Monitor users* bruger den viden, de har lært om sprog til at supplere det sprog, som de har opsamlet, dvs. supplerer det ubevidste med det bevidste. Det sigtes, at alle elever bliver *Optimal Monitor users*. Teorien kan bruges til at forklare, hvorfor nogle elever er utrygge i samtalsituationer i engelskundervisningen. Samtidig giver teorien et godt billede af den proces, eleven er i under en samtale – eller når eleven skal bruge sproget (Lightbow og Spada, 1993).

**The input hypothesis** er én af grundpillerne i sprogindlæringen. Sprogtilegnelsen foregår over tid, i en proces. Ifølge Krashen skal sproget være en lille smule sværere end dét, som eleven forstår i forvejen. Det må ikke være for svært, så derfor skal input være *comprehensible +1*. Det læner sig om af teorien om zonen for nærmeste udvikling, hvor man skal være på ”tærne” i sin læring for at få det mest optimale ud af den. Og det betyder at eleven både skal bruge sprogets kontekst og sin viden om verden for at rykke i processen. Krashen understreger, at det kan være svært at undervise præcis med et formål at fange elevernes ”+1”-niveau, så i stedet anbefales at kommunikere på en forståelig måde – *comprehensible*. Hvis inputtet ligger ud over elevernes ”+1”-niveau kan eleverne gøre sig forståelige, fordi de bruger deres sproglige kendskab fra deres L1, men processen i at lære et fremmedsprog er ikke i gang på samme måde, som hvis inputtet er tilrettelagt efter niveau (Lightbow og Spada, 1993).

**The affective filter hypothesis** handler om, hvor trygge og ”åbne” eleverne er i sprogtilengelsessituationen. Motivation, selvtillid og ængstelse/uro hos eleven er alle elementer, der påvirker måden hvorpå *comprehensible input* klæber sig til eleven. Dvs. sprogtilegnelse – både i positiv og negativ retning. Det gælder om at det affektive filter er så lavt, at det lader inputtet komme ”ind”. Undersøgelser viser, at jo mere *comprehensible input* der modtages i situationer, hvor eleven har et lavt affektivt filter, desto større/højere sproglige kompetencer forefindes hos eleven (Lightbow og Spada, 1993).

Talens produkt er output, men ifølge Krashen har talen ikke nogen direkte rolle i sprogtilegnelsen, for en stum person kan stadig tilegne sig evnen til fuldt ud at forstå et sprog. Dog har talen den vigtige fordel at producere samtale, som producerer *comprehensible input* og samtidig giver talen *native speakers* mulighed for at bedømme elevens niveau og derefter tilpasse sit talesprog derefter. Mest vigtigt af alt er dog, at denne tilpasning af talesproget samtidig tilfører samtalen *comprehensible input +1* – altså input, der kan forstås (Lightbow og Spada, 1993).

Input understøtter de receptive færdigheder – lytning og læsning. Når eleverne skal bruge sproget, bliver de nemlig nødt til at fokusere på form og vælge, hvad de vil sige/ og eller skrive.

Opmærksomheden skærpes, når eleverne ved, at der senere skal produceres noget sprog – enten på tale eller skrift. Det sproglige input får på den måde stor betydning for det sproglige output hos eleverne (Olsen M. , 2009, s. 256-257), men for at få det fulde udbytte af inputtet, skal eleverne have mulighed for at indgå i en kommunikativ afklaring og forhandling af betydningen af inputtet – *negotiation of meaning* ved fx at gentage eller omformulere spørgsmål om betydning samt komme med tilbakemeldinger om hvorvidt inputtet er forståeligt eller ej (Olsen og Jacobsen, 2011).

Det har stor betydning for den kommunikative afklaring, hvordan læreren går i dialog med eleverne og undgår lukkede tjek-spørgsmål<sup>30</sup> samt giver eleverne tid til at svare på spørgsmålet. Samtidig er interaktionen et godt eksempel på, hvordan Vygotskys socialkonstruktivistisk tankegang sker i sprogundervisningen.

For at understøtte input skal der arbejdes med elevens output. ”Eleverne skal presses til ikke bare at producere længere sammenhængende tale men også korrekt tale”, reelt ligesom en forhandling af uklar mening eller form via *negotiation of meaning* foregår (Hasstrup og Svendsen, 1998).

### **Hypotesedannelse og -afprøvning**

Igennem arbejdet med et rigt og varieret input danner eleven forskellige hypoteser om, hvordan et sprog fungerer og skal bruges. Gennem feedback fra andre elever eller læreren bliver hypoteserne enten be- eller afkræftet. Det er netop på dette tidspunkt i processen, hvor eleverne udvikler sit sprog. I forbindelse med denne hypoteseafprøvning er det vigtigt at eleverne befinder sig i et trygt læringsrum for at turde løbe den risiko det er at lave sproglige fejl og være en *risk-takers*. I denne proces hvor eleverne laver sproglige fejl er det vigtigt, at læreren har en anerkendende tilgang og ikke retter elevernes fejl. Eleven opbygger sit eget *interlanguage*, der ligger mellem L1 og målsproget.

*Interlanguage* er et godt billede af elevens forståelse og viden om målsproget som det ser ud lige nu, og derfor er *interlanguage* uafsluttet og i en konstant proces. Og dette ”ukorrekte” sprog giver læreren et indblik i, hvad eleven forstår som målsproget. Denne viden kan læreren bruge i sin videre planlægning af undervisningen og som grundlag for sin klasseledelse (Olsen og Jacobsen, 2011, s. 52-53).

### **Dialog**

Sprog spiller en stor rolle i indkodning, lagring og strukturering af information, og det er vigtigt for udvikling af tankeprocesserne. Det er vigtigt, at eleverne har mulighed for at bruge sproget samt deltage i sproglige aktiviteter, både mellem lærer og elever og eleverne imellem sig (Imsen, 2006, s.

---

<sup>30</sup> Uddybes i afsnittet ”Dialog”

245). I dette afsnit fokuseres på dialogens betydning for elevernes sproglige udvikling samt dialog og tryghed.

Der næves to teoretikere - Mikhail Bakhtin, som har udviklet begreber til tydeligere at se, hvad der er på spil i en dialog i et klasseværelse – og Olga Dysthe, som tager udgangspunkt i Bakhtins teorier. Hun har øvrigt lige som Bakhtin et socialkonstruktivistisk syn på læring og udvikling af kundskaber. Kongstanken er, at lærerens stemme blot er én af de mange stemmer i klasserummet – deraf begrebet *det flerstemmige klasserum*.

### **Det flerstemmige klasserum**

Nedenfor præsenteres væsentlige begreber i Dysthes teori.

Når læreren stiller **åbne spørgsmål** uden at kende svaret på forhånd, således at eleven kan komme med sit eget indlæg i diskussionen kaldes det for **autentiske spørgsmål**. Læreren er ude efter noget andet og mere end kontrol af elevens viden. Forståelsen, tolkningen, refleksionen og dermed læringen er noget læreren ikke kender på forhånd. Autentiske spørgsmål er helt centrale i dialogisk undervisning, da de giver plads til denne refleksion og signalerer, hvad der gælder som kundskab, og hvordan elevens rolle opfattes.

Bruges elevens svar bruges som en del af det efterfølgende spørgsmål, kaldes det for **optag**. Læreren signalerer, at svaret er godt nok og fører samtidig samtalen videre ad samme spor. Dette gælder også i relationen mellem eleverne.

Lærerens anerkendelse af elevens bidrag til samtalen og at de indgår i dialog kaldes høj værdsætning – i modsætning til lav **værdsætning** hvor læreren evaluerer, fejlretter eller giver karakterer. Lav værdsætning fremkommer ved brug af lukkede spørgsmål. Ifølge Dysthe opstår der ikke reel dialog i en klasse, hvis ikke læreren opfatter eleven som kilde til kundskab og går ind i dialogen med høj værdsætning (Dysthe, 1997, s. 62-64). Både autentiske spørgsmål, optag og værdsætning kan bruges til at analysere lærerens niveau af relationskompetence<sup>31</sup>.

**Kontrol i klasserummet** ifølge Dysthe er når eleverne har kontrol over det, de lærer på en måde hvor de er i stand til at bruge kundskab til deres eget formål. Der findes tre niveauer af kontrol: 1. Kontrol over overordnede mål med undervisningen. 2. Kontrol med valg af redskaber i undervisningen (hvem der bestemmer, hvordan noget skal læres, for eksempel gennem forelæsning eller projektarbejde) og 3. Kontrol med brugen af redskaber (fx hvordan projektarbejdet skal gennemføres, når det først er blevet bestemt) (Dysthe, 1997, s. 64).

### **Bakhtins dialogisme**

---

<sup>31</sup> Se afsnittet om ”Relationskompetence” + ”Analyse”

Bakhtin ser selve eksistensen som grundlæggende dialogisk og er dermed inde på det filosofiske område: ”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). Dette har relevans i forholdet mellem elever og lærere i klasserummet. En forudsætning for ægte dialogsituationer er selvtillid, tillid og respekt mellem dialogpartnere<sup>32</sup>, men dialogen skaber på sin vis sine egne forudsætninger. Her er Bakhtins idéer om mening og forståelse relevante at inddrage, da responsen og tilbagemelding er vigtig: ”Det er ikke individet, men ”vi”, der skaber mening” (Dysthe, 1997, s. 69). ”Det aktiverende princip” forbereder grunden for aktiv og engageret forståelse. Modtageren må aktivt reagere på det sagte, og i dette møde opstår mening og forståelse<sup>33</sup> (Dysthe, 1997, s. 65-72).

Dysthes arbejde har ført til brugen af flerstemmighed som en betegnelse for de mange potentielle stemmer i et klasserum. Det omfatter også den dialogiske interaktion mellem stemmerne (Dysthe, 1997, s. 65-72). Flerstemmighed som teori er et udtryk for et respektfuldt syn på elever og undervisning. Elevens bidrag skal tages alvorligt, og alle indgår som ligeværdige partnere i klasserummet.

### Monologisk og dialogisk

På baggrund af Bakhtins refleksioner over monologisk og dialogisk drøfter Dysthe de to modsætninger **det autoritative ord** og **det indre overbevisende ord**. Det er ikke autoritativt, fordi en autoritet siger ordet, kun hvis der ikke er plads til egen tænkning og refleksion. Dysthe mener, at dette berører grundlaget for, hvorfor læring har brug for et dialogisk og ikke et monologisk undervisningsmiljø (Dysthe, 1997, s. 72-74). Kundskaben og de rette tolkninger er i høj grad fastlagt og eksisterer forud for undervisningen. Monologisk undervisning kan fx være forelæsninger eller arbejdet med tolkning af et digt, der ender med ”den ene rette tolkning” (Dysthe, 1997, s. 217).

Dysthe knytter som nævnt de væsentligste kendetegn ved dialogisk undervisning til Bakhtins dialogbegreb. Mening bliver skabt gennem interaktion, og forståelse bliver til i samspillet mellem lærer og elever mens de taler, lytter, læser og skriver. Forholdet mellem **jeg** og **den anden** støttes ved, at læreren viser tillid til elevernes evner, som opbygger elevernes selvtillid og på den baggrund kan de tilegne sig den dialogiske grundholdning<sup>34</sup>. Hver enkelt elev har sin **stemme** og sit **sprog** og ved at sammenstille og bringe stemmerne i klasserummet til konfrontation, får hver enkelt elev mulighed for at finde sig egen stemme og gøre ordet til sit eget. Læreren har ansvaret for, at konflikterne mellem stemmerne bliver italesat og gjort til genstand for refleksion, så der kan skabes mening jf. klasselederens ansvar (Dysthe, 1997, s. 225).

---

<sup>32</sup> Se også afsnittet ”Relationskompetence”

<sup>33</sup> Se også afsnittet om ”Konstruktivisme”

<sup>34</sup> Se også afsnittet ”Relationskompetence”

## Empiri

I dette afsnit beskrives den valgte undersøgelsesmetode i forhold til problemformuleringen sammen med de data der kommer frem som resultat af de gennemførte undersøgelser. Jeg forholder mig også kritisk til den valgte undersøgelsesmetode og de fundne resultater i forhold til pålidelighed og gyldighed.

## Undersøgellesdesign

For at besvare problemformuleringen og de efterfølgende spørgsmål er det nødvendigt at undersøge praksis på en systematisk og bevidst planlagt måde. Som genstand for undersøgelsen vælges undervisningen i en 7. klasse på en skole nordvest for København. Det er praktikanten, der underviser og læreren følger enkelte dele af undervisningen først og sidst i forløbet og deltager ellers ved teamsamtaler/vejledninger.

Metodisk arbejdes med en kombination af en kvalitativ interviewundersøgelse, observationer af teamsamtaler/vejledninger samt observationer af både praktikant og elever i klasseværelset. Til undersøgelse af engelsk som klasesprog bruges lydoptagelser af eleverne samt observationer i klasseværelset. Med denne kombination opnås et billede af alle aktører – både praktikant, lærer og elever. Undervejs foretages enkelte kvantitative undersøgelser, fx optælling af hvor mange gange praktikanten tysser på eleverne i løbet af en lektion. Til undersøgelse af klasseledelse bruges primært observationer i klasseværelset kombineret med lærerens erfaringer belyst via interview. I øvrigt supplerer de forskellige metoder hinanden godt og kan bruges til underbygning af de forskellige argumenter på kryds og tværs i analysen (Bjørndal, 2003).

Den kvalitative tilgang er valgt for at opnå en dybere forståelse af den lille gruppe mennesker, som er genstand for observation i dette klasseværelse. Tilgangen giver et billede af, hvad der foregår lige her og nu, eller i hvert fald inden for en kortere, begrænset periode. Der kigges efter sammenhænge og strukturer modsat det gennemsnitlige og repræsentative (Bjørndal, 2003). Den kvalitative tilgang er også valgt, fordi det er utroligt svært at kvantificere det komplekse sociale samspil i en klasse.

## Interview

Interview som metode er først og fremmest valgt for at få lærerens (informantens<sup>35</sup>) perspektiv på en bedre måde end hvad ensidige, ydre observationer kan bidrage med. Spørgsmålene bygger blandt andet på samtaler observeret ved teamsamtaler/vejledninger mellem praktikanten og læreren.

Der bruges en middelstruktureret interviewguide (se bilag 1) med åbne spørgsmål og mulighed for åbne svar, som gør processen mere fleksibel for både interviewer og lærer. Begge parter har mulighed

---

<sup>35</sup> Læreren informerer dybdegående og nuanceret, modsat respondenterne, der responderer på en kvantitativ undersøgelse ved at udfylde prædefinerede svarkategorier (Andersen og Boding, 2010, s. 51)

for at afklare misforståelser og spørge uddybende undervejs. Interviewet vil sandsynligvis indeholde en del opfølgende spørgsmål, der åbner for forskellige typer af information, mens de planlagte spørgsmål sikrer, at man fokuserer på emner, som er vigtige at få svar på (Bjørndal, 2003, s. 101-103).

Ved konstruering af spørgsmål hentes der inspiration fra Dysthes tanker om dialog (Dysthe, 1997). Spørgsmålene stilles ud fra et cirkulært perspektiv<sup>36</sup>, hvor man undersøger sammenhænge og relationer (Hermansen, Løw og Petersen, 2004). De indledende lineære spørgsmål har en afklarende hensigt – fx lærerens undervisningserfaring. Interviewet afrundes med refleksive spørgsmål.

Læreren har under førnævnte teamsamtaler/vejledninger givet udtryk for, at eleverne er pre-teenagere og dovne. Et lukket, strategisk spørgsmål med henvisning til denne holdning kan afklare baggrunden for udtalelsen. Der er risiko for, at ledende spørgsmål kan påvirke læreren undervejs, så udarbejdelse af spørgsmål har sat tanker i gang både på spørgeteknisk- samt indholdsmæssigt niveau; Kan de enkelte elementer i problemformuleringen reelt undersøges, uden at læreren påvirkes af enten interviewerens eller måden, spørgsmålene er formuleret på?

Interview kan være en omfattende metode på grund af forberedelse, gennemførelse og bearbejdning. Især ved brug af lydoptagelse, der er valgt for at fastholde informationer og niveauet af detaljerigdom (Bjørndal, 2003, s. 83). Den efterfølgende transskribering er tidskrævende, men giver mere nøjagtige og fuldstændige informationer, redundans og mulighed for at gå i detaljer i lærerens perspektiv, som en observation ikke umiddelbart kan.

Endvidere er problemet med interview som metode, at der kan være en tendens til at interviewerens spørger efter det vedkommende gerne vil høre, og altså farver udfaldet af den empiriske dataindsamling.

Lydoptagelse af interview (se bilag 4 A) er vedlagt som bilag sammen med interviewguide (se bilag 1) og uddrag af transskriberingen (se bilag 3), som bruges som underbygning i analysen.

### **Observationer**

Observationer i denne sammenhæng forstås som opmærksom og koncentreret iagttagelse af noget, der har pædagogisk betydning. Observationerne er så vidt muligt af første orden, dvs. for observanden er observation af praksis den primære opgave og indgår ikke selv. Eleverne er bekendt med, at nogle af observationerne skal bruges til at skrive en opgave, men de kender ikke de konkrete fokuspunkter for observationen, dvs. en høj grad af åbenhed men ingen deltagelse (Bjørndal, 2003, s. 51). Graden af åbenhed ændres ved lydoptagelser som senere beskrevet.

---

<sup>36</sup> Modsat et lineært perspektiv, hvor beskrivelse og forståelse er i fokus.

For at opnå afgrænset fokus for observationerne udarbejdes strukturerede observationsskemaer ((Bjørndal, 2003) og (Andersen og Boding, 2010, s. 48)) med åbne kategorier (se bilag 2). Det var også muligt at undersøge klassesproget ud fra et skema med strengere struktur og med lukkede kategorier, men da fokus bredte sig over flere temaer og observationerne foregik i et klasseværelse, hvor meget kan ske, gik valget på de åbne kategorier.

Observationsskemaerne bruges også til at frigøre energi til at observere så fokuseret som muligt og undgå at (over)fortolke sanseindtryk, mens den pædagogiske praktisk finder sted (Andersen og Boding, 2010, s. 48).

Som nævnt bruges også observationer af teamsamtaler/vejledninger mellem praktikant og lærer, hvor undervisningen er blevet gennemgået med refleksion over undervisningens planlægning, udførelse og evaluering. Undervejs var det muligt at stille praktikant og lærer uformelle spørgsmål om fx mundtlighed i engelskfaget og dialog i klasserummet. Deres indtryk, forforståelse og observationer etc. har præget mine observationer undervejs – nærmere om det i analysen.

### **Lydoptagelser**

For at undersøge, hvor meget eleverne taler engelsk i engelskundervisningen suppleres observationer af lydoptagelser. Metoden er forholdsvis kvalitativ, men kan opfattes kvantitativ når optagelserne primært medtages ud fra tanken om, hvor mange minutters klassesprog, der finder sted på engelsk.

I første omgang blev eleverne informeret om optagelserne, men kun ganske få havde lyst til at blive optaget. Resultatet var en (opstillet) dialog mellem to elever, der egentlig godt kunne tale engelsk – og ikke var bange for at gøre det på bånd, mens andre, knap så sikre og utrygge elevers dialog ikke blev dokumenteret. For at undgå at påvirke elevernes adfærd og opnå et bedre billede af klassesproget, ændres fra høj til lav grad af åbenhed. Observanden er stadig fysisk tilstede i klasseværelset, men informerer ikke om lydoptagelser. Observanden går rundt med mobiltelefonen (optager) i hånden og blander sig ikke i gruppearbejdet. Eleverne taler upåvirket videre og man får en fornemmelse af den engelske ”summen”, der foregår mellem eleverne. Den forholdsvis uformelle klasserumssnak er nu dokumenteret. Elevernes stemmer kan ikke skelnes fra hinanden, så det anses som etisk forsvarligt at anvende denne metode (Bjørndal, 2003, s. 51).

### **Vurdering af data**

Til slut vil jeg forholde mig kritisk til den valgte undersøgelsesmetode og de fundne resultater i forhold til gyldighed og pålidelighed. Det er vigtigt at have for øje, at fokus i denne opgave og interessen for emnet til en vis grad bestemmer, hvad der bliver fokuseret på under indsamling og tolkning af data (Dysthe, 1997, s. 32).

**De konkrete observationer**

Det har været en meget interessant undersøgelsesproces. Jeg havde observationsskemaer klar til undervisningen og var fokuseret på, hvad jeg tænkte skulle være tegn på god klasseledelse, tryghed og dialog etc. Det gik hurtigt op for mig, at skemaerne var gode som pejlemærker. Alt andet, der var på spil i et klasseværelse med levende individer, var også tegn på noget – og med mine forudbestemte briller var det måske nemt at overse noget. Fx er opmærksomhedsforstyrrelser ikke altid tegn på en uinteressant undervisning eller manglende dialog, men eleverne kan være optaget af noget eller en anden – det er trods alt teenagere. Sådan er det, når man tager et valg og specifikt undersøger noget, men hvor er der bare meget, der bliver ”ikke-set”. Jeg supplerede derfor skemaerne i sidste del af observationsperioden med indtryk på et blankt stykke papir (Dysthe, 1997, s. 33).

For at forholde mig til om undersøgelserne er repræsentative på det lokale plan, vurderes fraværet i klassen i de timer, hvor observationerne fandt sted. Der var aldrig mere end 1-2 elever fraværende ad gangen, og observationerne kunne foretages uden problemer.

**Det konkrete interview**

På det tekniske plan er interviewet en succes. Både interviewer og lærers stemme går godt igennem på optagelserne. Det indholdsmæssige er ligeledes en succes, og som forudset skaber åbne spørgsmål dialog mellem interviewets parter. Undervejs har vi blandt andet en fin dialog om, hvordan læreren arbejder med trivsel i klassen. Som det fremgår af analysen kan lærerens udtalelser fra interviewet bruges en del steder, hvad enten det handler om at be- eller afkræfte påstande. Det vurderes derfor til at være et godt interview, der kan bruges til formålet.

**De konkrete lydoptagelser**

Optagelserne af elevernes tale giver som forventet en rigtig god fornemmelse af den ”summen”, der var i klasseværelset på optagetidspunktet – det gælder både, når eleverne taler dansk som klassesprog og engelsk som klassesprog. Men man skal anstrenge sig for at høre, hvad de enkelte elever taler om. Det er ikke muligt at skelne mellem dansk og engelsk som klassesprog på ”minut-basis” som først tænkt.

**Pålidelighed og gyldighed**

Pålidelighed er et grundlæggende metodekrav (Andersen og Boding, 2010, s. 66), så lærerens bidrag til opgaven skal verificeres. Tolkning af interviewet er fremsendt til læreren for godkendelse.

Desværre har hun ikke responderet inden deadline for aflevering af opgave.

I forhold til gyldigheden af indsamlet data vurderes det, at undersøgelsesdesignets elementer kunne bruges i konteksten. Det var den samme praktikant (og lærer) under hele forløbet og undervisningen fandt sted i samme klasselokale. Der kan argumenteres for, at en eventuel vikar og et andet



klasselokale vil påvirke både klasseledelse, tryghed og dermed også dialog og mundtlighed i engelskundervisningen.

Både lærer og praktikant fremgår i hele opgaven ved ”rollebeskrivelse” og ikke ved navn. Dette er også konsekvent i transskribering af interview, hvor elevers navne er ændret. Ved gennemlytning af lydoptagelsen af interview og classesnak er det naturligvis muligt at genkende stemmer og eventuelle elevnavne, men der henvises til at kilderne skal beskyttes på bedst etisk vis og ved gennemlytning af optagelser må formålet være af faglig opklarende karakter.

## **Analyse**

I denne opgave er påstanden, at god klasseledelse øger trygheden i klasseværelset og som følge heraf åbnes for dialog og mundtlighed. I analysen veksles mellem teoretiske begreber og det empiriske materiale, som dele af interview med citater og henvisninger til observationer. Analysen er struktureret ud fra opgaven vigtigste temaer – klasseledelse, klasseledelse i engelskfaget og dialog. Der er naturligvis sammenhæng mellem de forskellige elementer i denne opgave, og derfor er der mulighed for overlap eller gentagelser.

I begyndelsen af praktikken gik det op for mig, at praktikantens undervisning ville være et glimrende eksempel til analysen. Denne case er derfor genstand for analyse og diskussion.

## **Case**

Praktikanten har planlagt et undervisningsforløb ud fra en film med tilhørende opgaver. En stor del af arbejdet foregår i par eller grupper ved bordene. Enkelte gange vælger eleverne frit, hvor de vil sidde. Forløbet er struktureret sådan, at undervisningen veksler mellem filmfremvisning og opgaveløsning.

## **Klasseledelse**

### **Uro i klasseværelset**

Uro i klasseværelset er som nævnt et stort problem, som direkte kilde til utryghed. Nogle gange er det nødvendigt at tysses på eleverne helt op til 20 gange i løbet af en lektion. For at undersøge denne påstand tælles antal gange hvor praktikanten tysser i løbet af en lektion. Optællingen viser, at praktikanten gennemsnitligt tysser seks gange i løbet af lektionen – vel at mærke ud over de seks andre gange, hvor hun beder om ro fx i forbindelse med aktivitetsskifte. Det betyder, at stillesignalet gentages, hver gang det bliver brugt. Det kan tolkes i retning af, at de seks gange jo slet ikke er noget i forhold til 20, som undersøgelser viser. Det kan også tolkes som om eleverne ikke har hørt eller forstået det første gang, og derfor har brug for en gentagelse. Der kan være flere årsager til behovet for gentagelserne – fx manglende indarbejdede rutiner for stillesignaler eller manglende respekt for praktikanten. Set fra et relationskompetenceperspektiv kan praktikanten underbygge sit mål med at få ro i klassen ved at indgå i den guidende dialog med eleverne, som hun i øvrigt gør ved at sørge for tydeliggørelse af undervisningens mål for dagen. Dagens plan bliver noteret på tavlen og gennemgået, mens eleverne kan stille spørgsmål. Her imødekommer praktikanten elevernes behov for gennemsigtighed og tydelighed (Olsen og Jacobsen, 2011). Eleverne kan have brug for sproglige markører som ”så, nu starter vi...” (Linder, 2006) eller strukturer fra cooperative learning, der lægger op til at praktikantens håndoprækning smitter af på eleverne, så de automatisk stopper med at snakke og vender opmærksomheden mod praktikanten (Kagan og Stenlev, 2010). Det er fordrende for roen i klassen, når praktikanten indgår i meningsskabende dialog med eleverne ved at fange og fastholde elevernes opmærksomhed (Linder, 2006).

### **Relationskompetence**

Praktikantens evne til at opbygge tryghed i klasseværelset belyses vha. samspilstemaerne. Første del af samspilstemaerne, som har relevans for denne opgave, omhandler den følelsesmæssige dialog: etablering, fastholde og udvikling af kontakten (Linder, 2006). Ud fra observationer i klasseværelset og til teamsamtaler/vejledninger er det tydeligt, at praktikanten er meget opmærksom på hver enkelt elev i klassen. Hun kender deres navne og fanger hurtigt deres faglige niveau. Men på det relationelle plan udviser hun ikke klare signaler eller positive følelser overfor eleverne ved fx lette berøringer. Praktikanten er dog fysisk god til at se elevens initiativ og justere sig, så hun er i øjenhøjde – hun sætter sig ofte på hug, når hun kommer til et bord og vil lytte eller yde faglig hjælp, hvilket anses for en måde at etablere kontakt. For at fastholde og udvikle kontakten til eleverne inviterer praktikanten til samtale med de enkelte elever, når hun kommer til det bord. Når hun stiller et spørgsmål, venter hun tålmodigt på at eleven svarer. Ifølge Krashen er det vigtigt at vente på de langsomme elever, for læring tager tid – og det kan tage tid at formulere en sætning på engelsk (Lightbow og Spada, 1993). Praktikantens anerkendelse af eleverne styrker deres selvværd, nysgerrighed og gåpåmod og dermed deres lyst til at deltage i dialogen. Ros er noget andet end anerkendelse og hvis den primære ”bekræftelse” af elevens deltagelse i undervisningen tager udgangspunkt i det faglige fjernes fokus fra anerkendelsen af eleven – og eleven bliver i stedet rost (Linder, 2006). Jeg fornemmer hverken ligegyldighed eller negative følelser overfor eleverne, men snarere et større fokus på høj faglighed og en lidt tilbageholden og introvert personlighed. Som nævnt, behøver lederen ikke at optræde på en bestemt måde og ledelse kræver ikke, at man udviser bestemte personlighedstræk. Men det er nødvendigt med en bevidsthed om, at bestemte personlighedstræk har en bestemt effekt i klasseværelset – fx at introverthed kan virke som tilbageholdenhed jf. afsnittet om lederen som menneske.

Den sidste del af samspilstemaerne omhandler den guidende dialog, hvor praktikantens viser sin evne til at fortælle eleverne, hvad de må og skal. Praktikantens brug af sproglige markører<sup>37</sup> for at gøre det nemmere for eleverne at planlægge og udholde samspillet er tidligere nævnt (Linder, 2006).

Den følelsesmæssige dialog med åbne spørgsmål analyseres i afsnittet om dialog, men det kan allerede her konkluderes, at den manglede evne til at skabe relationer smitter af på muligheden for at skabe et dialogisk klasserum. Det tyder på, at praktikantens personlighedstræk, fx introverthed har stor betydning for hendes måde at lede klassen på.

Praktikanten har som nævnt et stort fokus på fagligheden og i det næste afsnit analyseres tryghed og effekten af de fagdidaktiske værktøjer, der bliver sat i spil i klasseværelset.

---

<sup>37</sup> Som nævnt i afsnittet om ”Uro i klasseværelset”

## Tryghed og klasseledelse i engelskfaget

Det skal selvfølgelig tages med i betragtning, at praktiksituationen er en smule ”opsat” i forhold til den ”virkelige” undervisningssituation, hvor der kun er én lærer til stede i et klasseværelse. Dog er det så tæt på virkeligheden som muligt! Så derfor tages muligheden for at lærerskiftet kan skabe en vis utryghed, generthed eller at eleverne lige skal vænne sig til den nye underviser med i betragtning.

### Tryghed

Læreren evne til at skabe tryghed blandt eleverne spiller en vigtig rolle i klasseledelse, og for at have overskud til at deltage aktivt i sprogtilegnelsesprocessen er det vigtigt, at man er tryk (Olsen og Jacobsen, 2011). På spørgsmålet ”I hvor høj grad er eleverne trykke i din [engelsk]undervisning?” svarer læreren: ”Jeg tror, de er trykke. Det tror jeg faktisk.” (Læreren, 2011). Læreren ser tryghed som: ”Meget vigtigt. Der har jeg en anden klasse. Der er drenge, som er meget frie og snakker løs og en gruppe piger, som har været meget tilbageholdende. Men er ved at løsne op... og de griner af mig” (Læreren, 2011). Selvom læreren henviser til en anden 7. klasse, bekræfter hun vigtigheden af tryghed og at eleverne kan grine. Hun giver bevidst plads til humor i sin sprogundervisning (se også (Olsen og Jacobsen, 2011)). Og hun fortsætter om den anden 7. klasse: ”... og de HAR følt sig utrykke. Og de bliver usikre overfor hvor dygtige de er. ”Og så vil de andre grine af mig, når jeg siger noget forkert”. Og det er drengene, der sådan, ik?” (Læreren, 2011). Her har vi et klart eksempel på, hvad der sker, når de andre elever griner, hvis man siger noget forkert. Eleverne handler som *monitor over-users* (Lightbow og Spada, 1993) ved at være usikre på egne præstationer og de tør derfor ikke at deltage af frygt for at tabe ansigt og blive til grin. Muligheden for at eleverne bliver *risk-takers* formindskes (Olsen og Jacobsen, 2011) og den *fluency* der får sproget til at flyde bedre er ikke til stede (Lightbow og Spada, 1993). Utrygheden kan dog også tænkes teenageres forbeholdenhed, fordi de synes, det kan være anstrengende at være ude af stand til at udtrykke sig klart og korrekt (Lightbow og Spada, 1993, s. 33). Læreren omtaler en situation med en elev, der ”... bliver pertentlig og alt skal være perfekt. Og det må jeg jo hele tiden sige til dem: ”I skal bare lave masser af fejl i det, I laver” for at få dem til at løsne op og turde. Så den snak har jeg taget med dem og selvfølgelig også med den gruppe dér, der har let ved at komme til at grine eller fnise eller hvad de gør.” (Læreren, 2011). Dog forsøger læreren at skabe et tryk læringsrum: ”Det er okay at sige noget forkert i ALLE mine klasser.” (Læreren, 2011).

Under observationerne var der et godt eksempel på en gruppediskussion, hvor eleverne talte et påfaldende, sjovt dansk-engelsk, hvor ordforrådet var præcist nok men den engelske udtale lagt væk. Eleverne overdramatiserede deres udtale og gjorde et godt forsøg på at tale så dansk-engelsk som muligt. I denne sammenhæng ses det som elevernes værktøj til at turde tale engelsk sammen med bordet og reelt opføre sig som *Optimal Monitor users*, når de bruger den viden, de har lært om sprog

til at supplere det sprog, som de har opsamlet. De brugte en del slang, som de sandsynligvis har opsamlet uden for den daglige sprogundervisning. Denne situation viste højt engagement, for pludselig deltog alle elever ved bordet i diskussionen og var ikke bange for at sige noget forkert – for det var hele pointen ved den måde at tale på. Som nævnt foregår sprogindlæring over tid (Lightbow og Spada, 1993), så hvis dette sjove tiltag kan få eleverne til at åbne sig og tale mere, vil jeg som lærer se tiden lidt an og håbe på, at de senere tør tale engelsk med mere klar engelsk udtale inden jeg begynder at korrigere talen. Dette understøttes også af teorierne for den følelsesmæssige dialog ved at tillægger elevens initiativer og følelser gyldighed og derved anerkender elevens ”udviklingshastighed” (Linder, 2006).

### **Input**

Som nævnt i afsnittet om tryghed mener læreren, at der er tryghed til stede i den daglige engelskundervisning. Og hun bekræfter, at det hænger sammen med mængden af input i undervisningen: ”Jeg giver dem noget, de kan bruge at snakke ud fra.” og hun fortsætter med et eksempel: ””Hvad mener I om verdenssituationen” (...) så er der ikke ret mange, der har noget at sige, men hvis de har en tekst...” (Læreren, 2011). Læreren udsagn understøtter teorien om, at rigt og varieret input er grundlaget for elevernes sprogtilegnelse – og dermed også elevernes mulighed for at tale ud fra noget (Olsen og Jacobsen, 2011). Under analysen af relationskompetence så vi, at praktikanten i mindre grad skaber den følelsesmæssige dialog, som danner et trygt klasserum. Krashen taler om *the affective filter hypothesis*, hvor eleverne sænker paraderne og er klar til at modtage *comprehensible input +1*, altså input, der teoretisk er differentieret efter elevernes zone for nærmest udvikling. Vi kan derfor konkludere, at grundlaget for at internere input ikke er så godt, som det kunne være.

### **Zonen for nærmeste udvikling**

Det er interessant at kigge på sammenhængen mellem differentiering, niveauet af uro i klassen samt manglende klassesprog på engelsk. Der er brug for god klasseledelse for optimal arbejdsro i klassen (Plauborg, H. m.fl., 2010) sammen med adgang til mange forskellige måder at tale og skrive engelsk på, så eleverne er tilpas udfordret (Olsen og Jacobsen, 2011). Læreren er enig, for: ”... selvfølgelig er det da fristende at slå over i sit eget sprog når der er ét eller andet, der er vanskeligt.” og hun fortsætter: ”Når de melder fra eller ikke vil, så er det fordi kravene er for høje. Så bliver der uro.”. Hun mener også, at det er vigtigt: ”At sørge for nogle opgaver, de kan honorere.” Så differentiering skal medtænkes på alle niveauer – ikke kun når det er for svært: ”Der er også de elever, der sidder og keder sig, fordi det er for nemt. Dem skal man også være opmærksomme på.” (Læreren, 2011) Uro i klasseværelset kan altså tilskrives opgavernes – eller inputtets – sværhedsgrad og samtidig korrekt input for at undgå at eleverne skifter til L1, hvilket understøttes af teorien om *comprehensible input +1* (Lightbow og Spada, 1993).

## Dialog

### Klassesproget på engelsk

Som udgangspunkt var praktikantens klassesprog engelsk hele perioden. Ifølge læreren er det en fast rutine for eleverne, ”For jeg taler engelsk stort set hele tiden, og det har jeg altid gjort.” (Læreren, 2011). Observationer understøttet af lydoptagelser (se bilag 4 C) viser, at det forholder sig helt anderledes fra elevernes side. De taler som udgangspunkt dansk i gruppearbejdet, og det gør ikke den store forskel, om man som praktikant, lærer eller observatør går hen til eller kredser om bordet. Eleverne bliver ikke påvirket eller provokeret til at slå over i engelsk, så det får mig til at konkludere, at eleverne ikke har en fast rutine med at tale engelsk. Det bekræftes af læreren: ”Altså jeg er selv blevet meget opmærksom på dét dér med at der bliver talt for meget dansk ind i mellem, at det ikke er naturligt for dem, at de ikke bare glemmer at tale dansk, når de har engelsk.” og hun fortsætter: ”I gruppesituationer er det svært. Man siger bare "English please" og så slår en enkelt eller to over i engelsk og så ryger den tilbage igen på dansk. Hvis man tager en diskussion i plenum kan man godt sige "Speak English please", og så kommer svaret på engelsk, måske.” (Læreren, 2011) Eleverne får som tidligere nævnt ikke mulighed for at variere og åbne op for mere udfordrende og komplekst sprogbrug (Cameron, 2001) og internaliseringsprocessen (Imsen, 2006) er ikke i gang så ofte, som den kunne være, når rutinerne ikke er indarbejdet i dagligdagen.

### Monologisk og dialogisk

Det bemærkes, at praktikanten ofte befinder sig ved katederet eller ved tavleområdet, når instruktioner og andet gives. Der er stille i klasseværelset, når praktikanten stiller spørgsmål i plenum – få rækker hånden op og svaret kommer altid først på dansk og på opfordring nogle gange på engelsk. Ved gruppearbejde er praktikanten rundt ved alle borde for at høre, hvordan det går og hjælpe. Praktikanten og læreren taler engelsk, men eleverne taler dansk.

Det er interessant at kigge på sammenhængen mellem de spørgsmål, som praktikanten stiller og de svarmuligheder, som eleverne får. Spørgsmålene fra praktikanten til eleverne var med lav værdisætning; lukkede og kontrollerende i forhold til deres forståelse af indholdet i undervisningen. Der blev ikke brugt optag, med mindre eleverne svarede korrekt på spørgsmålet før og det ”korrekte” svar kunne bruges til at stille et nyt lukket spørgsmål. For eksempel blev der spurgt: ”Is the father glad or angry?”, som kun lukker op for to svarmuligheder og det ene er helt sikkert det rigtige. Konsekvensen af det kontrollerende, monologiske undervisningsmiljø var uengagerede, ”dovne” elever, der viste tydelige tegn på opmærksomhedsforstyrrelser, fx når de rullede rundt på stolen inden at opgaven var forklaret færdig, gabte, slog plat og krone etc. For at undgå denne situation kan praktikanten invitere til samtale ved at stille åbne spørgsmål, som fx ”What kind of mood do you think the father is in – and why?”. Det giver eleverne mulighed for at komme med deres eget indlæg i

diskussionen, som opbygger elevernes selvtillid og skaber dialogisk grundholdning jf. Dysthe og relationskompetence.

Denne situation kunne også ses fra en anden side: forstod eleverne, hvad der blev sagt? Praktikanten lavede stikprøver og bad udvalgte elever om at genfortælle instruktioner, enten på engelsk eller dansk, hvis enkelte elever havde givet udtryk for, at det var for svært at forstå. Det var indtrykket, at småsnakkende elever ofte blev bedt om at genfortælle instruktioner. Det virker noget kontrollerende og ikke anerkendende overfor eleverne jf. afsnittet om relationskompetence (Linder, 2006).

Relationskompetence gør sig også gældende ved mundtlighed som et værktøj til at evaluere. Ifølge læreren: "... får man mulighed for at give udtryk for noget og man får mulighed for at give udtryk for, at man har forstået noget." (Læreren, 2011). Som formativ evalueringsform af elevernes forståelse, hvad enten det er praktikanten eller eleverne, der taler, kan man stille et åbent spørgsmål "Do you have any questions?". Den lukkede og meget lidt anerkendende udgave af det spørgsmål er: "Do you understand, what I just said?", som primært blev brugt i den første del af observationerne indtil praktikanten blev bevidst om elevernes mulighed for ikke at svare eller sætte sig selv i en position med risiko for at tabe ansigt (Olsen og Jacobsen, 2011).

### **Indførelse af strukturer**

Observationer viser at eleverne i løbet af praktikperioden åbner sig og deltager mere aktivt i undervisningen – og de begynder at tale engelsk. Ikke som klassesprog (om undervisningen) men som en del af opgaveløsningen (i undervisningen) (Evalueringsinstitut, 2003). Udviklingen er tydeligst, da praktikanten indfører en *cooperative learning* struktur (Kagan og Stenlev, 2010) i gruppearbejdet hen imod slutningen af undervisningsperioden. Lydoptagelserne (bilag 4 B) understøtter observationer af den engelske "summen" markant bedre end i begyndelsen af perioden, hvor monologisk undervisning blev udført.

## **Konklusion og handleperspektiv**

Klasseledelse består som beskrevet i både teorien og observeret i analysen af mange elementer. I engelskundervisningen stilles der ekstra krav til tryghed for at øge mundtligheden, fordi eleverne ikke behersker sproget – endnu. Dette kan føre til øget uro, fordi eleverne ikke føler de kan følge med. Dette kan føre til mindre tryghed, der igen hæmmer mundtligheden på fremmedsproget.

Som nævnt i teoriafsnittet har der været meget snak om, hvad klasseledelse er, men de fleste af teorierne beskæftiger sig med ”klassisk klasseledelse” i pædagogisk forstand, altså uden fagdidaktikken.

Engelsklæreren kan tilrettelægge sin undervisning med brug af forskellige elementer, der kan øge hinandens effekt. Gennem fokus på det fagdidaktiske, tryghed og øget mundtlighed, elementer der alle påvirker hinanden – positivt og negativt, kan læreren skabe selvforstærkende feedback mellem elementerne.

I stedet for fokus på den traditionelle tilgang til klasseledelse kan læreren gennem arbejde med fagdidaktiske værktøjer som input og zonen for nærmeste udvikling, hjælpe eleverne til at føle sig mere trygge. Samtidigt virker disse værktøjer bedre, hvis eleverne føler sig trygge, fx gennem brugen af humor eller relationskompetencer. Begge dele skaber øget mundtlighed i engelskundervisningen, der gennem dialog forbedrer brugen af de fagdidaktiske værktøjer og øger trygheden i klassen.

Som svar på spørgsmål i problemformuleringen om klasseledelse kan øge elevernes indlæring er svaret ja, men øget fokus på andre elementer fx fagdidaktiske værktøjer kan også skabe et indirekte positivt bidrag til klasseledelsen.

Handleperspektivet i denne opgave er en del af konklusionen; Med brugen af disse værktøjer, og deres evne til at øge hinandens effekt, kan læreren arbejde indirekte med klasseledelse, altså uden at fokusere på autoritet, rutiner, osv. som tilhører den ”klassiske klasseledelse”. Altså, hvis man ikke føler sig som den store leder, kan man arbejde med sine relationskompetencer og de fagdidaktiske elementer og derigennem indirekte forbedre sin klasseledelse.



## Litteraturliste

### Artikler og bøger

- Andersen og Boding. (2010). *Professionsbacheloropgaven i læreruddannelsen*. Dafolo.
- Bjørndal, C. R. (2003). *Det vurderende øje. Observation, vurdering og udvikling i undervisning og vejledning*. Klim.
- Cameron, L. (2001). *Teaching Language to Young Learners*. Cambridge University Press.
- Dysthe, O. (1997). *Det flerstemmige klasserum*. Klim.
- Evalueringsinstitut, D. (2003). *Engelsk i grundskolen*. Danmarks Evalueringsinstitut.
- Hasstrup og Svendsen. (1998). Input - output - interaktion. *Sprogforum. Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik*.
- Hermansen, Løw og Petersen. (2004). *Kommunikation og samarbejde - i professionelle relationer*. Alinea.
- Imsen, G. (2006). *Elevens verden*. Gyldendal.
- Kagan og Stenlev. (2010). *Undervisning med samarbejdsstrukturer. Cooperative Learning*. Alinea.
- Kristjánsdóttir m.fl. (1999). Forord i nr. 14. Tema: Mundtlighed. *Sprogforum. Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik*.
- Laursen og Egelund. (December 2007). Det forsømte lederskab. *Asterisk*, s. 16-19.
- Laursen, P. F. (2003). Autenticitet på dagsordenen. *Asterisk*, 27-29.
- Laursen, P. F. (2011). Fra tugt til relationskompetence. *Tidsskriftet KvaN* (90).
- Lightbow og Spada. (1993). Theoretical approaches to explaining second language learning. I L. o. Spada, *How Languages are Learned*. Oxford University Press.
- Linder, A. (30. maj 2006). *Relationskompetence. En guide til bedre samspil. For professionelle omsorgsgivere og opdragere*. Hentede 13. December 2011 fra emu:  
<http://www.emu.dk/gsk/specialundervisning/laerere/vaerktojer/>
- Læreren. (15. November 2011). Interview med praktiklærer. (A. K. Kryger, Interviewer)
- Olsen og Jacobsen. (2011). Om klasseledelse og tryghed i engelsklærerens optik. I M.-C. S. Schmidt, *Klasseledelse og fag - at skabe klassekultur gennem fagdidaktiske valg* (s. 47-66). Dafolo.
- Olsen, M. (2009). Sprogfagene og de fire færdigheder. I B. m.fl., *Sprogfag i forandring - pædagogik og praksis*. Samfundslitteratur.
- Petty, G. (2004). *Internet 3*. Hentet fra <http://geoffpetty.moonfruit.com>.

Professionsbachelor  
Mundtlighed og klasseledelse i engelskfaget

Institut for Skole og Læring  
Professionshøjskolen Metropol

Plauborg, H. m.fl. (2010). *Læreren som leder. Klasseledelse i folkeskole og gymnasium*. Hans Reitzels Forlag.

Qvortrup, L. (2011). Hvordan og hvorfor taler vi om klasseledelse? I *Klasseledelse*. Tidsskriftet KwaN (90).

Schmidt, H. o. (2011). Inkluderende klasseledelse gennem arbejdet med relationer og dialog i undervisningen. I M.-C. S. Schmidt, *Klasseledelse og fag - at skabe klassekultur gennem fagdidaktiske valg* (s. 11-30). Dafolo.

Stensmo, C. (2003). *Lederstil i klasseværelset*. Kroghs Forlag.

Svartvik, J. (2001). *Politikens bog om engelsk - Fra øsprog til verdenssprog*. Politikens Forlag A/S.

Undervisningsministeriet. (2006). *Rapport fra Udvalget til forberedelse af en handlingsplan for engelsk i folkeskolen*. Undervisningsministeriet.

Vejleskov, H. (2009). *Motivation: Om motivationens betydning for undervisningen*. Gyldendals Lærebibliotek.

## Internet

*Internet 1.* (u.d.). Hentede 20. November 2011 fra [www.uvm.dk](http://www.uvm.dk):

<http://www.uvm.dk/Service/Publikationer/Publikationer/Folkeskolen/2009/Faelles-Maal-2009-Engelsk/Slutmaal-for-faget-engelsk-efter-9-klassetrin>

*Internet 2.* (u.d.). Hentede 30. November 2011 fra Teaching Speaking:

<http://www.teachingenglish.org.uk/teaching-speaking>

*Internet 3.* (u.d.). Hentede 12. December 2011 fra <http://pub.uvm.dk/2000/sporet/20.htm>:

<http://pub.uvm.dk/2000/sporet/20.htm>

*Internet 4.* (u.d.). Hentede 15. December 2011 fra <http://www.lp-modellen.dk/>

## **Bilagsoversigt**

1. Interviewguide
2. Observationsskema til 7. klasse
3. Uddrag af transskribering af interview
4. CD med følgende optagelser:

- A. Lydoptagelse af interview
- B. Lydoptagelse engelsk klassesprog
- C. Lydoptagelse dansk klassesprog

Lydfiler er i .amr-format og kan med fordel åbnes via QuickTimePlayer.