

STILHED I ENGELSK UNDERVISNINGEN

Bacheloropgave af Rakel
Nygård Hvolby Jensen

INDHOLDSFORTEGNELSE

Indledning	2
Problemformulering	2
Metodeafsnit og læsevejledning.....	3
Empiri.....	4
Didaktisk rationalitet.....	5
- Gennemførelse af undervisning	5
- Konstruere undervisningsprogrammer	6
- Udvikle didaktisk teori	6
Begreber	7
Den stille elev og stilhed	7
Inklusion.....	8
Fællesskabelse	8
Kultur.....	9
Identitet.....	9
Deltagelse.....	10
Motivation	10
Mundtlig kommunikation	11
Fagdidaktik.....	11
Undervisningsprogrammet.....	15
Evalueringsprogrammet	15
Refleksioner over gennemførelse af undervisningen.....	16
Undervisningssituationen: En Case	16
Refleksioner over realiteten vs. Intentionen.....	17
Identitet og fællesskabet	18
Gruppearbejdet.....	19
Klassediskussionen	20
Helenes faglige udbytte.....	21
Evalueringsprogrammet.....	21
Udviklings- og handlingsperspektiv	22
Konklusion	24
Diskussion	25
Litteraturliste.....	27

INDLEDNING

En ting, jeg kunne være sikker på, at der blev sagt til skole-hjem-samtaler, da jeg gik i folkeskole, var: "Og så skal den hånd op i vejret... Vi ved, at du kan", efterfulgt af et ægte, men opgivende, "ja, jeg ved det godt". Jeg hører samme historier fra mange, og undrer mig over det store fokus på håndsoprækning som succeskriterie. Der er mange gode intentioner i det, både kompetencemæssige, planlægningsmæssige og evalueringsmæssige, og som praktikant har jeg taget mig selv i at gøre præcis det samme. Svarene på, hvordan problemet med "de stille elever" skal løses, er blevet: Trygt klassemiljø, give eleverne et godt skud selvtillid og udfordre og opmuntre eleverne til at blive mindre stille. Men hvorfor er det så vigtigt, og det at være stille så "farligt"? Når vi nu har denne gruppe af elever, der ikke siger så meget i plenum og måske heller ikke så meget i gruppearbejde, kunne det være interessant at undersøge hvorfor, de har det sådan, og på baggrund af det finde ud af hvad vi kan gøre for at inkludere dem. Gøre normalen mere rummelig, så der også er plads til accept af og respekt for de stille elever. I stedet for at undersøge hvad der skal til, for at de stille elever kommer til at tale, vil jeg undersøge, hvilke muligheder og ressourcer der ligger i stilhed. I engelskundervisningen ses stilhed ofte som en hindring for læring i skolerne, fordi læringssynet ofte følger den socialkulturelle tænkning, hvor læring sker i interaktionen mellem mennesker, og aktiv deltagelse først sker, når det kan ses (Lightbown and Spada 2013). Jeg vil undersøge, om der er andre veje til at lære sproget for dem, der har meget svært ved at tale engelsk, og for dem der har brug for en anden tilgang til aktiviteterne.

Som kommende lærer er mit højeste ønske og mål at skabe en kultur og en undervisning i klassen, hvor stille elever, såvel som alle andre, er trygge og har mulighed for at være sig selv, mens de lærer at tale engelsk.

PROBLEMFORMULERING

Kan jeg som lærer ved at udfordre den normative forståelse, der er for deltagelse og stilhed, inkludere stille elever i engelskundervisningen, således at de udvikler mundtlige kompetencer i det engelske sprog?

METODEAFSNIT OG LÆSEVEJLEDNING

Erling Lars Dales model for didaktisk rationalitet vil være rammen om denne opgave (1998). Det vil den være som redskab i analyse og refleksion over den planlagte undervisningsaktivitet og udførelsen af den. Først præsenteres en række begreber og teorier, der danner grundlaget for det, aktiviteten skal analyseres igennem. De udvalgte begreber og teorier vil blive præsenteret og begrundet her. Med et socialkonstruktivistisk syn på stille elever, fællesskaber, deltagelse, identitet og inklusion, er der udvalgt teorier og begreber, der har samme afsæt. Inklusion er defineret af Rasmus Alenkær (2013:25-27) som social og faglig inklusion, og bringer således begreber som fællesskab, deltagelse og faglig udvikling med sig. *Fællesskabelse* af Brinkmann (2011:36) rummer både fællesskabet, individerne i fællesskabet og disses påvirkning af hinanden. Identitet ses gennem den narrative teori med begreberne *emplotment* og *livsmanuskript*, og igennem *selvfortællinger* og deres påvirkning på forståelsen af det, som opleves (Spring and Spring 2012:87). "Deltagelse" defineres ved Wengers dynamiske model for *deltagelsesmuligheder* og *-baner* som *perifer* eller *marginaliserende* (Molbæk 2016). Stille elever og stilhed defineres med udgangspunkt i Spring et al. (2012:17-20), og i Dat Baos liste med begreber der kan åbne mulighederne for, hvad stilhed kan betyde (Bao 2013). Fordi handlinger er bevidste (og ubevidste) valg, der træffes, og for at forstå hvad eleverne er motiveret for, inkluderes også Mette Pless' forskningsprojekt om motivationsorienteringer, (Pless 2015a). Pless' fund omkring gruppearbejde inddrages ligeledes (Pless 2015b).

Fagdidaktisk i forhold til sproglæring og -tilegnelse inddrages Stephen D. Krashen (1987), som har et særligt fokus på sprogtilegnelse igennem modtagelse af input. I denne teori er samtale og output ikke den primære metode for læring, hvilket giver nogle flere og anderledes muligheder i sprogtilegnelsen. Som supplement, specielt fordi Krashens teori er blevet kritiseret for manglende evidens, inddrages en række andre teorier. Resultaterne af en komparativ undersøgelse omkring læsning med fokus på form set i forhold til læsning med fokus på indhold inddrages som reference til Krashens teori om input og sprogtilegnelse (Al-Homoud and Schmitt 2009).

STILHED I ENGELSKUNDERVISNINGEN

Nogle af Dat Boes fund fra hans kvalitative forskningsprojekt inddrages til forståelse for stilhedens plads i sprogundervisningen (Bao 2013). "Fælles Mål" og "Fagformålet" inddrages og fungerer som referenceramme for målopfyldning og formålet med undervisningen (Undervisningsministeriet, Fælles mål; Undervisningsministeriet, Fagformål).

EMPIRI

Den empiri, der er udvalgt, er en beskrivelse af en undervisningsaktivitet, en case der fokuserer på to piger i denne undervisningsaktivitet, samt interviews af de to piger. Den konkrete undervisningssituation er udvalgt, fordi den rummer den problematik og det dilemma, som ønskes undersøgt. Der er i intentionen med undervisningen et ønske om en klassesdiskussion, men kun enkelte elever deltager. En stor del af eleverne i klassen er stille. De to piger, som casen følger, og som er blevet interviewet, er i undervisningssituationen i samme gruppe og er meget forskellige. Den ene elev er meget mundtligt aktiv, mens den anden er meget lidt mundtlig aktiv. Jeg ønsker at finde ud af, hvorfor det forholder sig sådan. Casen er konstrueret ud fra observationer skrevet ned som en *logbog* (Damsgaard, 2005). Spørgsmålene i interviewene er udarbejdet med inspiration fra Karl Tomms spørgsmålstyper med en intention om at stille åbne spørgsmål, så svarene ligeledes bliver åbne og giver mulighed for en dybdegående forståelse af de to pigers syn på klassen, fællesskabet og deltagelse, på at række hånden op, deres trivsel, og hvordan de lærer bedst (Løw 2009:151–152). Interviewene blev foretaget *semistruktureret* for at få mulighed for at dykke ned i nogle af pigernes svar (Jacobsen, Hillersdal, & Walker, 2014, s. 89). Interviewene er lydoptaget, transskriberet og findes i bilag 2. (de er skrevet ind i samme dokument for sammenligningens skyld, men er foretaget hver for sig). Interviewene blev foretaget af mig og min praktikmakker. De foregik efter, vi havde haft den sidste undervisning. Vores position som lærer, men ikke helt lærer alligevel, som pigerne ikke rigtig kendte og derfor ikke stod ansvarlige overfor, kan have haft en betydning for, hvilke svar vi fik og ikke fik (Jacobsen, Hillersdal, and Walker 2014:90).

Undervisningsaktivitet, undervisningsforløb og case har tidligere været brugt i 3. praktikopgave (Jensen and Kilic 2018a), og opgaven i pædagogik og

lærerfaglighed (Jensen and Kilic 2018b) samt interviewene er ligeledes brugt i opgaven i pædagogik og lærerfaglighed (ibid.).

DIDAKTISK RATIONALITET

Dale (1998) har med sine tre handlings- og kompetenceniveauer udarbejdet et håndgribeligt refleksions- og udviklingsværktøj til lærere. De tre kompetenceniveauer er: Gennemførelse af undervisning (K_1), konstruktion af undervisningsprogrammer (K_2) og udvikling af didaktisk teori (K_3). Undervisningen er gennemført på baggrund af et planlagt undervisningsforløb. Efterfølgende er der konstateret en uoverensstemmelse mellem, hvad der var planlagt, at der skulle ske, og hvad der faktisk skete. Kort forklaret var hensigten, at alle skulle dele deres efterhånden mere og mere velargumenterede og velovervejede holdninger med hinanden og derefter dele og diskutere disse i klassen. I undervisningssituationen var det kun enkelte, der mundtligt deltog i klasses Diskussionen og med et begrænset antal argumenter. Det er denne modsigelse, denne uoverensstemmelse mellem hensigten og aktiviteten, der ønskes afdækket i opgaven (K_1). Det bliver gjort ved brug af teoretiske begreber og empiriske undersøgelser, hvor sammenhængen mellem hensigten med undervisningen og de aktiviteter, der er planlagt, sættes op imod aktiviteten, som den foregik. Det vil foregå som en evaluering af såvel undervisningens udførelse som af selve undervisningsplanen. Jeg vil derefter udvikle undervisningen på baggrund af de begreber, jeg i opgaven finder frem til. Følgende er en kort gennemgang af Erling Lars Dales model.

K_1 - GENNEMFØRSEL AF UNDERVISNING

På dette praksisniveau er målrettet læring, kommunikation, asymmetrisk kompetence og opdragelse vigtige faktorer og indeholder betydelige overvejelser. Læreren må vide, hvad der er vigtigt at lære, og have som mål, at eleverne lærer dette. Læreren må være målrettet i det, hun underviser eleverne i. Det kræver en handling fra elevernes side at nå et mål, at lære noget, og den handling fra elevernes side har et intentionelt aspekt, ligesom enhver handling fra læreren bærer en mening (Dale 1998:50-51). Læreren kommunikerer verbalt såvel som nonverbalt, intentionelt såvel som ubevidst, de normative

STILHED I ENGELSKUNDERVISNINGEN

forventninger, han eller hun bevidst og ubevidst har. Dette omtaler Dale som lærerens *meddelelsesadfærd* og advarer om, at en lærers negative forventninger til elevernes læring og deltagelse vil have demotiverende effekt på eleverne, fordi det giver et indtryk af, at det, der skal læres, ikke er så vigtigt (Dale 1998:52). For at skabe god undervisning skal der være tillid og anerkendelse mellem lærer og elev (Dale 1998:53). En anerkendelse af og tillid hos eleverne til, at læreren ved, hvad der er vigtigt at lære. Dette er en nødvendig forudsætning for at gennemføre undervisningen (Dale 1998:54). Opdragelse handler om psykisk viljedannelse og motivation for læring. Læreren skal have omsorg for eleverne, omsorg for at eleverne lærer det, de skal, og omsorg for læringsindholdet (Dale 1998:54–56).

K_2 - KONSTRUERE UNDERVISNINGSPROGRAMMER

Læreren skal overveje undervisningsmål og planlægge aktiviteter, der relaterer sig til det. Ud fra formålene skal læreren bestemme mål, for at kunne beslutte, hvad der skal prioriteres i undervisningen. Målene, der bliver sat, vil være styrende for undervisningen, når den foregår (Dale 1998:58). Dale foreslår at stille spørgsmålet: *"Hvilken betydning er det meningen at indholdet skal have for eleverne?"* (Dale 1998:60). Formål er overordnede værdipræmisser og skal sammen med besluttede grundværdier operationaliseres og konkretiseres, så de får krop og udtrykker sig i målene, i aktiviteterne og i handlingerne (Dale 1998:58). Evaluering af praksis skal ske set i forhold til planen, altså intentionen i forhold til realiteten. Er der ikke overensstemmelse mellem intentionen og realiteten, må undervisningsprogrammet granskes og revideres. Det kan også være evaluering af, hvorvidt undervisningsforløbet afspejler de værdier og visioner, der er bestemt (Dale 1998:60).

K_3 - UDVIKLE DIDAKTISK TEORI

Lærere er ikke professionelle lærere, med mindre de udfører undervisningen (K_1) ud fra en didaktisk teori (K_3). Uden teori og begreber til at sætte ord på, hvad der ses, er der risiko for, at det ikke ses, for det er begreber og teori som læreren bevidst ser med; Dét som læreren kan bruge i sine refleksioner og evalueringer af undervisningen (Dale 1998:67).

STILHED I ENGELSKUNDERVISNINGEN

Opgavens formål er at udvikle et begrebssyn på deltagelse og stilhed og ud fra det nye begrebssyn udvikle undervisningsprogrammer samt handle og se gennem disse begreber i undervisning.

BEGREBER

De begreber, der findes relevant for undersøgelsen af dette problemfelt, afgrænses og begrundes her. Stilhed begrebsliggøres, og sættes i en social-konstruktivistisk kontekst. Ønsket om at inkludere de stille elever forudsætter en definition af begrebet *inklusion*, der forstås som aktiv deltagelse i fællesskaber, fagligt og socialt. Disse begreber, *aktiv deltagelse* og *fællesskaber*, uddybes og begrebsliggøres ligeledes. Som tillæg til "fællesskaber" og "deltagelse" defineres *identitet* og *kultur*. I forlængelse af "deltagelse" ligger *motivation*, som drivkraften for deltagelse.

DEN STILLE ELEV OG STILHED

I sin mest konkrete form er stilhed i en sproglig kontekst defineret ved fraværet af tale. Den stille elev må derfor være en elev, der ikke siger så meget (Granger 2004:14). Et spørgsmål kunne være, om det er så skidt. Med et social-konstruktivistisk afsæt, er alt, hvad som er sådan, fordi nogen har sat ord på det, og er blevet enige om, at det er sådan det er. Når stilhed og stille elever skal defineres og forstås, er det qua dette afsæt (Spring and Spring 2012:17-19). Man har set stille elever - nogen der ikke siger så meget - som afvigere fra det, man ser som normalt. I en del tilfælde er der grund til bekymring, da stilhed kan være et symptom på mistrivsel og faglige og sociale udfordringer, der skal handles på. De elever, der er stille af anden grund end faglig, sociale og personlighedsmæssige grunde, tages der ikke højde for i denne opgave, velvidende at der kan være andre årsager end disse til, at elever er stille. Forståelsen for stilhed som et symptom er valid, men det er ikke det fulde billede. Når den grundlæggende respons på stille elever er, at de skal hjælpes til ikke at være stille elever ved at række hånden op, så overses de muligheder og ressourcer, som stilhed også bærer med sig.

Følgende er en række begreber for stilhed, der kan udvide forståelsen for den. Stilhed kan være *aktiv* eller *passiv* - aktiv lyttende og reflekterende eller ånds-

STILHED I ENGELSKUNDERVISNINGEN

fraværende. Den kan være *bevidst* eller *ubevidst*, *stærk* eller *svag*. Stilheden kan være *begivenhedsrig* (Eventful). Den kan være *misvisende*, når andre i en social aktivitet ikke forstår, hvorfor den, der er stille, er stille. Ved *interpersonel* stilhed er parterne i en gruppe enige om, at der skal være stilhed, og hvad stilheden skal bruges til. Det kan være, fordi de skal læse og undersøge noget, eller fordi den ene lader den anden tale ud (Bao 2013:12–13). Med disse begreber åbnes mulighederne for, hvad stilhed kan betyde.

INKLUSION

Med et ønske om at inkludere de stille elever i engelskfaget gøres det implicit tydeligt, at de på nuværende tidspunkt opfattes som ekskluderet. Ekskluderet fra det faglige fællesskab, hvor deltagelesmulighederne ofte er begrænset til mundtlig deltagelse.

Inklusion er den dynamiske og vedvarende proces, hvori skolen øger mulighederne for *tilstedeværelse*, *oplevelse af fællesskab*, *aktiv deltagelse* og *højt læringsmæssigt udbytte* for alle elever. I den proces tages der særligt hensyn til de elever, som er i faregruppen for marginalisering, eksklusion og lavt fagligt udbytte (Alenkær 2013:25).

Alenkær uddyber en række begreber: *Tilstedeværelse* (har eleven brug for noget for fysisk at kunne være til stede?). *Oplevelse af fællesskab* også kaldet social inklusion (eleven oplever sig selv som en del af fællesskabet på lige fod med de andre elever og har venner). *Aktiv deltagelse og højt fagligt udbytte* også kaldet faglig inklusion (kræver didaktik og faglighed kommunikeret på en måde der er tilpasset elevens behov) (Alenkær 2013:27–29). *Tilstedeværelse*, vil vi ikke komme mere ind på, da den ikke direkte har relevans for problemstillingen og undersøgelsesområdet.

FÆLLESSKABELSE

Fællesskaber tales om som værende tilfældige, og dem der er en del af disse som værende heldige eller uheldige, afhængig af fællesskabets karakter. Det er et forvrænget og forkert billede af fællesskaber (Brinkmann 2011:25–27).

STILHED I ENGELSKUNDERVISNINGEN

Fællesskaber og deres kultur skabes og defineres igennem fortællinger og holdes fast af disse fortællinger og af den kanon, den normative forståelse af hvad der er normalt, tilsiger. Sker der et brud, en afvigelse, noget unormalt, håndteres dette med en beslutning om, hvorvidt afvigelsen skal ekskluderes eller inkluderes. En pointe er, at læreren og eleverne er med til at definere klassens kanon og er medbestemmende i, hvilke afvigelser der skal inkluderes og ekskluderes (Brinkmann 2011:36). Individene i fællesskabet er således medskabende til den kultur og det fællesskab, de er en del af. Deraf kommer Brinkmanns begreb *fællesskabelse* (Brinkmann 2011:151-152).

KULTUR

Konstruktionen af de stille elever som begreb hænger, som tidligere nævnt, sammen med, hvad der ses som normalt og unormalt. "Normalt" og normerne defineres af den pågældende kontekst og kultur. Fordi det danske samfund forstår tale som normen, som det gode, er dets modsætning, stilhed, en uønsket værdi (Spring and Spring 2012:13-16). I et samfund, hvor stilhed er set som normen, ses tale ligeledes som en uønsket værdi (Bao 2013:10-12).

IDENTITET

Den narrative teori om identitetsdannelse har paralleller til den social-konstruktivistiske tankegang som tidligere forklaret. Den enkeltes identitet defineres og dannes igennem egne og andres fortællinger, herunder begivenheder der enten bekræfter eller afkræfter disse. Nogle begreber for det er *emplotment* og *livsmanuskript* (Spring and Spring 2012:89). Begivenheder ses og fortolkes igennem det plot, det perspektiv, den position, den enkelte oplever at have. Dette kaldes *emplotment* og fungerer som et fortolkningsfilter på de fortællinger, personen fortæller om sig selv. Således tilføjes denne oplevelse til personens *livsmanuskript*, der bekræfter og forstærker personens *emplotment*. Det er dog ikke kun personens egne fortællinger, der definerer dennes identitet. Det handler også i stor grad om omgivelsernes fortælling om én, både verbalt og nonverbalt, gennem handlinger og ikke-handlinger. Læreren kan være med til at bryde en fortælling om en elev som måske stille, kedelig eller uintelligent, ved at handle som om dette ikke er tilfældet (Spring and Spring 2012:89-93).

DELTAGELSE

Lige som fællesskab og individ, herunder den enkeltes identitet, påvirkes og påvirker hinanden i en vekselvirkning, er der også for begrebet "deltagelse" valgt et begreb, der tager udgangspunkt i den socialkonstruktivistiske teori. I denne definition af "deltagelse" gøres læreren og ikke eleven ansvarlig for elevens muligheder for at deltage. Lærerne må således udvikle og påvirke den kulturelle forståelse og de værdier, der er omkring, hvordan der læres, på en sådan måde, at alle aktivt kan deltage. Der skal således skabes *deltagelsesbaner* og *muligheder* for alle elever. Der skelnes mellem *perifere* og *marginaliserede* deltagerbaner (Molbæk 2016:21-25).

MOTIVATION

Mette Pless er igennem et forskningsprojekt kommet frem til fem motivationsorienteringer, elever i udskolingen er rettet mod. De er *Mestringsmotivation*, *Vidensmotivation*, *Præstationsmotivation*, *Relationsmotivation* og *Involveringsmotivation* (Pless 2015a). *Vidensmotivation* gør sig gældende, når et emne har interesse hos eleverne, og ofte når det er noget, der vedkommer dem personligt. *Præstationsmotivation* handler om at gøre det godt, om at få gode karakter og fremstå positivt for andre og i forhold til andre. *Mestringsmotivation* træder frem, når en elev har en forventning om at mestre noget, selvom det er udfordrende. *Relationsmotivation* handler om vigtigheden i relationer til klassekammerater og læreren. En gensidig respekt mellem lærer og elev kan få eleven til for lærerens skyld at udføre en opgave. Relationen til klassekammeraterne kan være motivationen for at komme afsted i skole. *Involveringsmotivation* handler om muligheden for medbestemmelse i aktiviteterne og åbne opgaver, hvor eleverne selv skal finde på og finde ud af (Pless 2015a).

Derudover har hun igennem forskningsprojektet observeret og fundet frem til faktorer, der styrker og svækker *motivationen i gruppearbejde*. Ud over at gruppearbejde kan styrke mestringsmotivationen, fordi der er nogle at løse opgaven sammen med, kan gruppearbejde også fungere som en sorteringsproces på baggrund af faglighed og motivation/engagement, der ender i inklusions- og eksklusionsprocesser. Hvis en elev i en gruppe ikke

bidrager, kan det desuden påvirke den resterende gruppes motivation for at løse en opgave (Pless 2015b).

MUNDTLIG KOMMUNIKATION

Formålet med engelskfaget er blandt andet, at eleverne skal kunne begå sig i verden med det sprog (Lingua franca), der er nødvendigt for at kunne kommunikere i og være forberedt til et liv i et globalt samfund (Undervisningsministeriet, Fagformål, Engelsk; Undervisningsministeriet, Vejledning til engelsk).

Der er en barriere for mundtlig deltagelse, nemlig at kunne tale sproget. Ud over fagets kulturelle fokus, er selve sproget, der kommunikeres på, centralt. Fokus er ikke længere blot på indholdet af det, der siges, men også på måden det siges på (formen). I mange fag vil lærerne gerne have eleverne til at snakke og diskutere, men i faget engelsk er "talen" blevet afgørende, fordi der generelt er en forståelse for at sprog læres ved at tale det.

For at udvide sproglæringsteorier og dermed udvikle de didaktiske muligheder for at lære elever at tale engelsk, vil jeg introducere en efterhånden moden teori og hypotese, der åbner muligheden for at sprog kan læres, først receptivt igennem input, og dernæst ved at give eleverne tid til de selv føler sig klar til at producere productive output (Krashen 1987).

FAGDIDAKTIK

Stephen D. Krashen har udviklet en teori for hvordan et fremmedsprog læres, som han kalder $i + 1$, (second language acquisition). Før denne introduceres, gennemgås hans forståelse af sproglæring, som danner grundlaget for hans teori om *the Monitor Theory* som alternativ til teorien om $i + 1$ (Krashen 1987:20–26). Krashen skelner mellem language acquisition (sprogtilegnelse) og language learning (sproglæring). Han er fortalende for sprogtilegnelse forstået som og inspireret af måden, børn lærer deres modersmål på. Sprogtilegnelse er en underbevidst proces, hvor den, der lærer, ikke er opmærksom på, at vedkommende er i gang med at lære et sprog, men gør det for at få mulighed for at kommunikere (Krashen 1987:10–11). Hertil nævner Krashen *den stille*

STILHED I ENGELSKUNDERVISNINGEN

periode (the silent period), som en naturlig del af at lære sprog og henviser igen til, hvordan børn lærer deres modersmål samt til nogle historier om børn, der i en længere periode ikke har sagt noget i deres andetsprog, men pludselig begynder at tale (Krashen 1987:60). En del af hans hypotese er, at også voksne kan lære sprog igennem sprogtilegnelse (Krashen 1987:10–11). Den stille periode er dog i Krashens teori forbeholdt dem, der skal til at lære sproget og ikke dem, der er fuld i gang med det. Sproglæring definerer han som ”viden om sprog”, og han argumenterer for, at den viden om ord og grammatiske strukturer, der læres, ikke er direkte anvendelig, når sproget skal bruges. Sprogtilegnelse er et kriterie for flydende at kunne tale et fremmedsprog, hvor sproglæring kan bruges til grammatiske rettelser (Krashen 1987:15). Dette er en pointe ved Krashens *monitor teori*. Krashen angiver tre forhold, der skal være overholdt, for at en samtale på baggrund af bevidst sproglig viden kan lade sig gøre. Det er *Tid*, et *fokus på form* og en *viden om reglerne* (Krashen 1987:16). Han argumenterer for, at disse forhold ofte ikke er tilstede i samtaler, fordi der henholdsvis forventes hurtige svar, er fokus på mening i samtaler, og fordi der er så mange regler og undtagelser at holde styr på, at det ikke er realistisk, at eleverne kan fastholde det. Med disse argumenter retter han opmærksomheden mod sprogtilegnelse gennem input og konkluderer, at det kræver en teori omkring netop input og om, hvordan læreren kan give eleverne tilstrækkeligt input, til at de lærer sproget.

[...] we acquire spoken fluency *not* by practicing talking but by understanding input, by listening and reading. (Krashen 1987:60)

Input skal være et niveau over (+1) det nuværende kompetenceniveau (*i*) (Krashen 1987:20). Han fremtager en række punkter, der har betydning for elevernes sprogtilegnelse ved hjælp af input. Først gøres det tydeligt, at der er brug for *forståeligt Input* (Comprehensible input). Det være sig tekster eller tale, der er på et niveau lige over det, eleverne kan i forvejen. *The affective filter Hypothesis* handler om at faktorer som *motivation*, *selvtillid* og *anxiety* (ængstelse, angst, bekymring). Hvis ikke disse faktorer positivt er tilstede, vil det begrænse elevens mulighed for at modtage det forståelige input, der ville styrke elevens sprogtilegnelse. *Anxiety* skal afhjælpes, blandt andet ved at elever ikke tvinges til at tale, før de er klar til det. Ud over disse punkter

STILHED I ENGELSKUNDERVISNINGEN

fremhæver Krashen, at der desuden skal være et fokus på mening frem for form, og at det, der tales om, gerne skal være spændende eller relevant for eleven (Krashen 1987:30–32).

Han fremhæver *samtaler som forståelige input*, fordi den, der taler, oftest er opmærksom på at tilpasse sit sprog, så det bliver forståeligt for den, der lytter. Selv når den, der lytter, ikke forstår det, der siges, kan denne gøre opmærksom på det, så den, der taler, kan gøre sig selv forståelig. Det skal gøres tydeligt, at output ikke forstås som en del af sprogtilegnelsen, men at det forståelige input, hver elev får fra hinanden, er hele årsagen til, at kommunikation fremmer sprogtilegnelse (Krashen 1987:60–61).

Krashens teori er blevet kritiseret for ikke at have tilstrækkelig empiri og for ikke at tage højde for en del relevante ting. Bl.a. har en undersøgelse vist, at elever, der modtog *extensive* undervisning i læsning, altså undervisning uden fokus på form, præsterede ringe i grammatiske tests (Ellis 2011:36). Ud fra den undersøgelse er input uden blik for sprogets form ikke tilstrækkelig. Der er dog blevet lavet en anden undersøgelse, der sammenligner *extensive* (fokuseret på mening og på meget læsning) og *intensive* (fokuseret på form, mindre mængde) læsning, og resultat var, at *extensive* læsning var lige så effektiv en metode (hvis ikke mere) ift. ordforråd, tilegnelse og læsehastighed, som intensive læsning var (Al-Homoud and Schmitt 2009:1). Der kan ikke sættes lighedstegn mellem læsning og snak, men det giver en indikation på, at Krashen ikke var helt ved siden af i sin teori om sprogtilegnelse ved input. Krashens teori tager ikke højde for forskellen mellem *receptive* sprogtilegnelse og *productive* sprogtilegnelse. Ses Krashens teori igennem en forståelse af sprogtilegnelse som productive og receptive viden, bliver receptive sprogtilegnelse gennem tilgængelig input til productive sprogtilegnelse, når der er tilstrækkeligt af den første (Ellis 2011:36). Den fysiske udtale tages der derfor ikke højde for. Det aspekt udfoldes i det følgende.

Dat Bao har lavet en undersøgelse, hvori han har interviewet en række studerende i Vietnam, Australien, Kina, Korea, Japan og nogle undervisere fra Filippinerne omkring deres syn på stilhed i sprogundervisning og sprogtilegnelse. Lige som det at tale meget er en norm i Danmark, er stilhed en

STILHED I ENGELSKUNDERVISNINGEN

del af normen i nogle af de lande, de interviewede lever i. Det interessante er, hvordan de erfarer at lære med stilhed som en del af vejen til at lære sproget. Undersøgelsen er ikke kvantitativ stor og er udarbejdet kvalitativt igennem interviews. Studerende er blevet spurgt ind til deres syn på, hvordan de lærer og ikke testet i det (hvilket ville være næsten umuligt). Det gør deres svar subjektive, da svarene reflekterer deres egne perspektiver. Dog kan denne undersøgelse udvikle synet på, hvad stilhed kan bruges til og på forskellige måder at lære på. Følgende er nogle af Baos fund. I Vietnam viser data ud fra en undersøgelse, at der er en klar sammenhæng mellem produktiv brug af stilhed og kvaliteten af det, der blev sagt (Bao 2013:146–148). Blandt de interviewede studerende (i hele undersøgelsen) var næsten alle enige om, at stilhed kan bruges konstruktivt i deres sprogtiltagelse fx i mentale processer og til at undgå at bruge klassens tid, før de er klar til at producere noget, der kan være til gavn for resten af klassen (Bao 2013:151). "Inner Speech" og hvisken til sidemakkeren ses som reelle sprogtiltagelsesmetoder. Nogle af de studerende ser ikke den store forskel på at tænke, hvad de ønsker at sige og så at sige det. Det er der til gengæld andre, der gør (Bao 2013:153–154). Mange af de interviewede er bevidste omkring deres valg af at tale eller være stille i hver enkelt situation. Valget handler om, hvorvidt de faktisk har noget at bidrage med, og om de lingvistisk kan producere det sprog, der er krævet (Bao 2013:155–156). I forhold til deltagelse er der en accept af stilhed, så længe det nonverbalt er tydeligt, at vedkommende deltager fx ved at lytte, skrive noter, læse på nettet eller i en bog. De studerendes modtagelse af input (fra læreren og andre studerende plus den feedback de andre studerende får fra læreren) i undervisningen, udvikler deres egen sprogtiltagelse.

For hver enkelt studerende er der mange muligheder for deltagelse, nonverbalt såvel som verbalt, og lytten til samtaler er en af disse. For at det forstås som deltagelse for de medstuderende, skal der dog helst være en kropslig aktivitet til at vise denne nonverbale deltagelse. Deltagelse i grupper har en lidt anden dynamik. Der er en forventning om, at alle deltager, og selvom nonverbal deltagelse kan accepteres, skal den gerne ende ud i, at deltageren bidrager med sine fund og tanker. Stilhed kan være lærerig for den enkelte, men bidrager ikke

til andres læring, og det kan være et problem for gruppedynamikker (Bao 2013:159–161).

UNDERVISNINGSPROGRAMMET

Undervisningen fandt sted på en boglig efterskole i en aldersintegreret 9-10 klasse. Aktiviteten, denne skriftlige opgave har fokus på, foregik i den sidste lektion af et forløb på 8 lektioner á 80 minutter. Forløbet handlede om emnet *Americas culture of violence* og *Gun control*. I lektionerne inden den sidste lektion så eleverne en film, der omhandlede ovenstående emne, og som gav bud på svar på de spørgsmål, eleverne skulle svare på i den sidste lektion (Bilag 1 - Undervisningsforløb).

En del af *formålet* med lektionen var at *evaluere*, om eleverne havde lært noget af de tekster, der var blevet læst, og om de reflekteret kunne argumentere for deres egne holdninger på engelsk. Evalueringen blev udført ved brug af observationer af samtaler i gruppearbejdet samt under klasses Diskussionen.

De valgte *fælles mål* var: Præsentation af synspunkter med argumenter for og imod ud fra fakta (Fælles Mål, 10 klasse, mundtlig kompetence, præsentation) og kommunikationsstrategier til fastholdelse af samtaleret og emne (Fælles mål, 10 klasse, mundtlig kompetence, kommunikationsstrategier).

Aktiviteten var delt op i to dele. Først skulle eleverne i grupper rangordne 12 udvalgte årsager til gun violence. Disse skulle diskuteres, argumenteres for og begrundes i grupperne. Grupperne skulle blive enige om en rækkefølge, hvilket de fik 20 minutter til. Derefter skulle grupperne fremføre deres argumenter og uddybe deres begrundelser for resten af klassen. Var der uenighed, blev dette diskuteret imellem grupperne.

EVALUERING AF UNDERVISNINGSPROGRAMMET

Der er i undervisningsprogrammet, eller nærmere undervisningsplanen, et snævert syn på begrebet deltagelse og et begrænset antal deltagelesmuligheder og -baner. Fagligt er der forskel på spontant at have samtaler på engelsk og på at præsentere nogle forberedte argumenter. Sammenblandingen af disse kan

STILHED I ENGELSKUNDERVISNINGEN

være for stor en mundfuld for nogle elever. Det høje taksonomiske niveau med en forventning om, at eleverne kan argumentere for egne holdninger og diskutere disse med medstuderende, gør, at en del af eleverne ikke har mulighed for at deltage. Stilhed i aktiviteten er ikke godkendt som deltagelse, fordi en del af opgaven i og målet for aktiviteten er, at eleven skal dele deres holdninger. Grunden til klasses Diskussionen var også intentionen om, at eleverne skulle høre og forholde sig til andres argumenter. For at udvide deltagelsesmulighederne også for de stille elever, kan man overveje, om disse argumenter skal deles med klassen mundtligt, eller om der er andre muligheder.

Eleverne har i gruppearbejdet mulighed for at finde frem til en fælles løsning, men det er op til dem selv at give rum og tid til refleksion over, hvad de hver især mener og synes, hvis de har brug for det. Der vil altså være brug for flere deltagelsesmuligheder, som lavere taksonomisk niveau og eksplicit mulighed for at reflektere over egne holdninger og for at være aktivt lyttende. Følgende er en case over, hvordan lektionen foregik.

REFLEKSIONER OVER GENNEMFØRSEL AF UNDERVISNINGEN

UNDERVISNINGSSITUATIONEN: EN CASE

Jeg observerer og lytter til en pige gruppe. En af gruppens medlemmer, Stine, tager det ene papir og starter med at sige *"I would definitely think that this one is one of the main reasons for gun violence"*. Pia og Rikke nikker og kommer med få tilføjelser, Helena siger *"Yes"*. Hun sidder med albuerne placeret på bordet, støtter hovedet med hænderne og kigger på de andre i gruppen. *"What do you think about placing this one in second place?"* spørger Stine, kigger rundt på pigerne, venter kort på svar og siger igen, *"It's about how the parents educate their children and how they guide them"*. Den ene pige svarer igen med et *"Mmhh yes. I agree"*, og de andre nikker. *"Yes, but I also think that easy access to weapons at home, could be a problem"*, tilføjer Helena. Stine nikker og tager ordet igen. Hun

STILHED I ENGELSKUNDERVISNINGEN

styrer samtalen og rangordner næsten alle 12 årsager, mens hun begrundes, hvorfor hun gør, som hun gør. *"Do you agree with the fifth place?"*. Helena svarer Stine: *"Yes. I also think that social status can have an effect on how people are"*. Stine og de andre to piger nikker og giver denne en tredjeplads.

"The twenty minutes have now passed", siger jeg med en høj stemme, som afbryder gruppediskussionerne. *"We're now going to make a common top 12, based on your arguments. We'll start from the bottom and begin with the three lowest. What have you picked as your least possible reason?"*. Jeg opfordrer pigegruppen til at komme med deres bud og begrundelse. Stine begrundes gruppens bud. Hver gang det bliver pigegruppens tur til at svare, er det Stine, der svare og begrundes. Til sidst beder jeg Helena om at svare. Helena kigger overrasket på mig og retter sig op. Hun smiler, mens hun kigger rundt, kigger ned på sit papir, kigger på mig, kigger på Stine, kigger på sit papir igen og siger *"Øh... Øhh we talked about that racism should have a seventh place"*. *"Okay. Why do you think that? Can you elaborate on your answer?"* spørger jeg Helena. *"Øh... "* Helena smiler igen og får øjenkontakt med Stine, som tager ordet og begrundes deres valg (Jensen and Kilic 2018b; Jensen and Kilic 2018a).

REFLEKSIONER OVER REALITETEN VS. INTENTIONEN

Med inddragelse af interviews af Stine og Helene

Intentionen med undervisningssituationen blev ikke til realitet for Helenes vedkommende. Det er ikke nødvendigvis ensbetydende med, at hun ikke lærte noget. Med et nyt syn på stilhed som muligvis konstruktiv og aktiv deltagende, og en fagdidaktik der har forståeligt input som kilde til sprogtilegnelse, er det meget muligt, at Helene, der kun var lidt sprogligt aktivt i sin deltagelse i gruppediskussioner og klasses Diskussionen, har lært noget om forskellige synspunkter begrundes i fakta, og hvordan man kan fastholde samtaleretten. Problemet var, at eleverne skulle præsentere deres synspunkter, og det gjorde bl.a. Helene ikke. Spørgsmålet "hvorfor gjorde de ikke det?" ville være et indlysende spørgsmål at stille. I det følgende vil jeg dykke ned i, hvordan det kan være, de ikke gjorde det, ud fra de i opgaven beskrevne begreber og teorier.

IDENTITET OG FÆLLESSKABET

For at forstå hvorfor Helene handler, som hun gør, undersøges først hvilke fortællinger hun har om sig selv. Som reference laves der til dels også en sådan analyse på Stine.

For Stine betyder det ikke noget at svare forkert i klassen, det kan være lidt pinligt, men det gør ikke noget. Det står i modsætning til Helene, der *"føler at man skal sige noget rigtigt på klassen, for at det er 'godt nok'."* (Bilag 2, l. 21-22). Den sætning kommer lige før hendes konstatering af, at hun ikke er så hurtig til at forstå **visse** ting. Sætningen følges af, at hun vælger at lytte frem for at sige noget. Ifølge hende er det, hun har at byde ind med, ikke 'godt nok', og hendes valg er derfor ikke at dele **sin** holdning (ibid. l. 19-22). Hun fortæller i interviewet om engang, nogle piger havde grinet, da hun havde sagt noget på klassen, og havde forstået det som om, de havde grinet af hende. Efterfølgende konstaterer hun i interviewet, at det nok bare er noget, der foregår oppe i hendes hoved (ibid. l. 231-240). Da hun bliver spurgt ind til, om hun tror, at hendes holdninger og argumenter kan have indflydelse på klassekammeraternes holdninger, svarer hun, at det tror hun ikke (ibid. l. 66). Vi har at gøre med en pige, der bærer på en underliggende fortælling og et livsmanuskript om sig selv om ikke at være lige så god som andre, om ikke at have noget at bidrage med og om, at mange i hendes klasse er meget bedre til engelsk end hende, og at de måske har en forventning om, at hun burde være på samme niveau som dem (ibid. l. 232-234). Hun siger direkte, at hun er utryk og ikke har tillid til sine klassekammerater (ibid. l. 262). Ifølge teorien om emplotment og livsmanuskripter vil Helenes selvfortællinger om muligvis at være langsommere og ikke så klog som sine klassekammerater blive forstærket igennem de situationer, hun oplever, fordi det er disse fortællinger om sig selv, hun ser begivenhederne igennem.

Fællesskabet har i Helenes perspektiv en iboende fortælling om at skulle være fagligt stærk og grine ad dem, der siger noget forkert. I Stines perspektiv er fortællingen derimod, at der grines med hinanden, og at hvis en siger noget forkert, så tager en anden blot over (ibid. l. 16). Stine giver udtryk for, at der blandt hendes klassekammerater er en frygt for at sige noget på klassen (ibid. l. 26-27). Det er en mulighed, at andre fra klassen har samme fortællinger om

STILHED I ENGELSKUNDERVISNINGEN

fællesskabets, som Helene har. Det er problematisk, hvis der er en generel fortælling om, at niveauet er højt og at forventningerne til det, der kan siges højt i klassen, er så højt, at kun få tør deltage.

Helenes stilhed vil ud fra det, hun selv giver udtryk for, være begrundet i, at hun har brug for mere tid til at tænke, og i at hun ikke synes, at hun kan bidrage med noget.

GRUPPEARBEJDET

I gruppearbejdet har Stine ordet det meste af tiden, selvom de andre i gruppen deltager i begrænset omfang. I evalueringen af undervisningsplanen i casen ovenfor konkluderes det, at der ikke er plads til refleksion og fordybelse i egne holdninger i gruppearbejdet. Det kan have en betydning for Helene, der måske har brug for tid til at tænke sig om. I interviewet siger Stine *"Når vi sidder i grupper, så føler jeg tit, at det er mig, som tager over og venter på, at de andre skal snakke"* (bilag 2, l. 269-270). Det virker som om, Stine gerne vil have de andre mere på banen, men det lykkedes ikke. Det er muligt, at Stine ikke har brug for at reflektere over, hvad hun synes og ønsker at sige, men kan tænke over det, mens hun snakker. Det giver hende et forspring, og uvidende om dette begrænser det deltagelsesmulighederne for elever som Helene, der har brug for dette rum til at tænke. Det er også en mulighed, at Helene bare er enig i det, Stine siger, og ikke har noget behov for at gentage, hvad der allerede er blevet sagt. En del af målet med aktiviteten var, at eleverne skulle argumentere for deres holdninger. Der blev ikke taget højde for, at man kan udtrykke sin holdning i stilhed. Måske synes Helene bare ikke, at det hun kan bidrage med, er nyttigt. Der er mange muligheder, der stiller Helene i en position som deltager, men på grund af en manglende indsigt hos Stine om deltagelse som andet end verbale ytringer, ser Stine ikke denne deltagelse. I forhold til Mette Pless' *motivationsorienteringer* og hendes observation af gruppedynamikker kan det have en negativ effekt på gruppen, hvis den oplever, at Helene umildbart ikke deltager. Det er muligvis også noget af det, der frustrerer Stine, som bare gerne vil diskutere.

KLASSEDISKUSSIONEN

Stine efterspørger, at flere af hendes klassekammerater bidrager i klassediskussioner, og siger "(...) Så ville vi slås om at sige noget, og det jo fedt for at få en rigtig klassediskussion i gang" (ibid. l. 30-32). Helene, på den anden side, siger, at hun ikke altid føler, at der er plads til at kunne sige noget, og lader derfor være. Hun svarer dog på spørgsmål, når de bliver stillet til hende af læreren (ibid. l. 211-213). Pigerne har altså en forskellig opfattelse af *deltagelsesmuligheder* (Molbæk 2016:22-24). Hvor Stine ser en heftig debat med mange, der gerne vil byde ind, som en mulighed for selv at sige meget, ser Helene en sådan situation som en deltagelsesmulighed til at lytte, fordi der ikke er plads til at tale. For Stine er det at lytte ikke en konstruktiv deltagelsesmulighed i klassediskussioner. Hun håber på andres deltagelse og er ikke opmærksom på, at hendes egen deltagelse hindrer andres deltagelsesmuligheder for at være mundtlig aktiv i klassediskussionen.

Igennem teorien bliver det gjort klart, at læreren har et ansvar for at være medskabende til fællesskabets kultur. Lærerens *meddelelsesadfærd* ud fra forventninger til elevernes læring har påvirkning på elevernes deltagelse. Har læreren en oplevelse af, at Helene er stille og ikke har så meget at byde ind med, kan det have betydning for, hvordan læreren, verbalt og nonverbalt, ubevidst agerer overfor Helene. Sådanne handlinger kan igen have negativ betydning for Helenes livsmanuskript og dermed selvfortællinger. I tilfældet her hvor læreren i casen giver Helene en deltagelsesmulighed, da hun spørges om gruppens valg og holdning, er det muligvis en anden fortælling, læreren har om Helene. Helene griber denne mulighed ved at svare på spørgsmålet, men tager ikke imod lærerens næste invitation til at argumentere for valget. Det kan der være mange gode grunde til. Krashen skriver i sin teori at *the affective filter* kan sænkes ved at lade eleven vente med at tale, til eleven selv er klar til det. Hun er ikke forberedt på at skulle svare på spørgsmålet og har med sit behov for at tænke over tingene ikke tid at formulere et godt svar. Dilemmaet bliver, hvorvidt en sådan venten på at eleven selv får lyst kan have en negativ betydning for elevens selvfortællinger. Fordi hun muligvis har en negativ selvfortælling og dermed emplotment, er det muligt, at hun kun vil holde fast ved fortællingen om, at hun ikke formåede at svare på det andet spørgsmål, hun blev stillet. Lærerens forsøg

STILHED I ENGELSKUNDERVISNINGEN

på at udvikle andre fortællinger om Helene kan have været mislykket og resulteret i en forstærkning af Helenes selvfortælling om at være langsom og ikke så klog som de andre.

HELENES FAGLIGE UDBYTTE

Med hensyn til Helenes faglige udbytte af undervisningen er det svært at sige, om hun har lært noget. Hendes utryghed og manglende selvtillid har en negativ effekt på hendes *affective filter*, hvilket kan forhindre hende i at modtage det input, der er tilgængeligt. Da det input, der opstår i aktiviteten, mest er klassekammerater, der snakker med og til hinanden, kan det meste af dette indehold erklæres forståeligt ud fra Krashens teori. Hendes begrænsede *productive* sprogbrug kan have en negativ effekt på hendes mundtlige kompetencer, hvis hun ikke har evner til at producere et sådant i *inner speech* (Bao 2013:153–154). Hvis hun ikke kan det, skal der skabes andre muligheder, hvor hun kan øve sig i at producere sprog. Der er ikke i casen nogle tegn på, at Helene ikke forstår, hvad der bliver sagt, eller at hun reelt set ikke har noget at byde ind med.

EVALUERING

Ved evaluering igennem min observation af eleverne kom jeg frem til, at nogle elever ikke gjorde, som jeg havde tænkt, de ville gøre. Spørgsmålet bliver, set i lyset af begreberne om stilhed, deltagelse og sprogtilegnelse, hvorvidt det er mine evalueringsmetoder, didaktik, målene for aktiviteten eller aktivitet, der er noget galt med. Da vi i planlægningen af undervisningsforløbet besluttede os for at evaluere ved observation ud fra, hvad eleverne sagde, var det med en overbevisning om, at det var måden at evaluere på, hvis ikke evalueringen skulle være skriftligt. Med en definition på stilhed som konstruktiv, bliver evalueringen pludselig mere besværlig. Hvordan afgør man, hvorvidt en elev er aktivt deltagende, om denne reflekterer over verbers tid og over, hvorvidt der skal 's' på et verbum i nutid, fordi det enten referer til en person eller flere personer, eller om de tænker på fodboldkampen, de var til i weekenden? Den nonverbale deltagelse kan være svær at evaluere på og dermed afgøre, hvorvidt en elev har lært noget ud fra en sådan. Dat Bao har interviewet nogle lærere i Filippinerne, der siger, at de evaluerer eleverne mere på observationer af

elevernes kinæstetiske bevægelser, end på hvad de siger. Øjenkontakt, mimik, nik eller manglen derpå, er alt sammen indikatorer på, hvorvidt eleven er deltagende eller ej. Konklusionen er, at det handler om erfaring og om at kende sine elever (Bao 2013:123). I det følgende vil jeg komme med forslag til, hvordan elevernes mundtlige kompetencer kan udvikles, og hvordan der kan evalueres på disse.

UDVIKLINGS- OG HANDLINGSPERSPEKTIV

Udvikling af didaktisk teori (K₃)

En udvikling af lærerens forståelse for stilheden som et symptom på refleksion, respekt, indre sprogtilegnelse (inner speech) og aktiv lytten, kan udvide de legitime deltagelsesmuligheder, eleverne har. Det kræver, at læreren udover selv at tænke sådan, udtrykker det i fortolkningen af fagformålene, i målene, i undervisningsaktiviteterne og i sine verbale såvel som nonverbale forventninger til elevernes deltagelse. Hvis normen er, at deltagelse handler om at deltage mundtligt i klassesamtaler, vil elever som Helene opleve ikke at have deltagelsesmuligheder. Hvis stilhed derimod af læreren, igennem udvalget af aktiviteter og meddelelsesadfærd, bliver inkluderet som en valid deltagelsesmulighed, vil det åbne mulighederne op for at deltage i fællesskabet.

Hvis elever er stille, fordi de er usikre, mistrives, er utrygge og måske fagligt udfordret i deres klasse, har læreren et ansvar for at påvirke *fællesskabet* af klassekulturen. Det handler her om at udvide fællesskabets fortællinger, så der også er plads til elever som dem. Ændres fortællingerne og normerne i klassen hen mod at inkludere ellers ekskluderede elever, vil det også påvirke elevernes fortællinger om sig selv til at blive legitime deltagere.

Dat Baos fandt, at Vietnamesiske studerende i overvejende grad synes at lære bedst, når de er stille, fordi det giver rum til at reflektere over det input, de får og over, hvad de selv mener (Bao 2013). Det skal ses i lyset af, at de interviewede studerende er på en videregående uddannelse og på den måde både er mere kvalificeret til at observere egen læring og samtidig måske har udvidede muligheder for at være bevidste om deres egne handlinger og

STILHED I ENGELSKUNDERVISNINGEN

refleksioner. Kvaliteten af at vide, hvorfor man er stille, og hvad stilhed generelt kan bruges til, står dog stadig tilbage. Er eleverne selv opmærksomme på deres egen såvel som deres kammeraters stilhed, og at det er en legitim måde at deltage på, vil det skabe en større forståelse for stilheden og en nemmere adgang til fuld deltagelse.

Ser vi konkret på aktiviteten i casen, er der nogle *udviklingsmuligheder*, der tager højde for stilhed som en ressource, og som stadig gør det muligt at evaluere elevernes mundtlige kompetencer ift. at kunne præsentere argumenter for og imod. Først og fremmest skal eleverne have mulighed for at reflektere over, hvilke argumenter de kan huske, der har været for og imod de forskellige årsager til skole skyderier. Antallet af mulige årsager bliver reduceret til 8, for at gøre det mere overskueligt. I par skal eleverne hjælpe hinanden med at give korte argumenter for og imod årsagerne, som lydoptages til senere brug, og som sendes til læreren (til evaluering). De går sammen to og to, og hver gruppe lytter til optagelserne (som alle nu har bidraget til) og tager derudfra en beslutning om, hvilke fire årsager, der er mest sandsynlige, og hvilke der er mindst sandsynlige. De skal nu planlægge, hvilke argumenter de vil bruge for deres valg af placeringer ud fra hvilke, de tror mest på. Hver gruppes placering af årsager på papirlapper klistres op på tavlen, og de argumenterer for deres valg (eleverne hører højst sandsynligt flere end de selv kom i tanke om). Når alle grupper har gjort det, går grupperne for sig selv igen og snakker om, hvilke nye argumenter de har hørt, og om det har fået dem til at skifte mening. Ændringer og argumenter herfor præsenteres på klassen, ved at papirlapperne bliver byttet rundt på tavlen, og ved at der argumenteres herfor. Aktiviteten her vil uden tvivl tage længere tid. Til gengæld vil der være tid til, at eleverne eksplicit kan reflektere over og huske på, hvad de har læst og hørt før. Det, der bliver sagt på klassen, vil være velovervejet og dermed af større kvalitet, sprogligt såvel som indholdsmæssigt jf. Krashens Monitor teori (Krashen 1987:15-16). Grunden til en revidering af gruppernes argumenter er dels for, at få dem til at respondere på det, de har hørt, og dels for at klassekammeraterne kan få en fornemmelse af at blive lyttet til, og at deres argumenter påvirker andres. Det taksonomiske niveau er lavere i denne

STILHED I ENGELSKUNDERVISNINGEN

aktivitet, fordi eleverne kan gengive argumenter læst i en tekst, men har også mulighed for at udvikle egne.

Spontan samtale er det overordnede mål for mundtlig kommunikation, og det er der ikke noget af i denne aktivitet i klasses Diskussionen. Det vil der til gengæld være i par- og gruppearbejdet, selvom også noget af dette vil indeholde en forudgående reflekterende aktivitet.

KONKLUSION

Ved at gøre op med en forståelse af stilhed som passiv og som symptom på dumhed, mistro og "har ikke lyst til at bidrage", og i stedet lade stilheden være symptom på at være aktiv, reflekterende, respektfuld og opmærksom, bliver det muligt at skabe andre deltagelsesmuligheder og -baner for eleverne. Deltagelsesmulighederne kræver dog, at hele fællesskabet er indforstået med det, fordi eleverne også skal indgå i læringsfællesskaber med hinanden, og ofte er mere interesseret i hvad klassekammeraterne tænker om dem, end hvad læreren tænker.

Da fællesskab er noget, der konstrueres og udvikles igennem fortællinger fra individer i fællesskabet og er med til at definere eleverne som deltagere eller ikke-deltagere i fællesskabet, kommer begrebet *fællesskabelse* ind i billedet. Læreren kan være med til at definere, hvad normerne i klassefællesskabet skal være og være med til at inkludere såvel som at ekskludere bestemte måder at deltage i fællesskabet på. Stilhed og refleksion bliver nu mulige deltagelsesmuligheder. Målet skal ikke være, at eleverne helt holder op med at tale, men at der bliver rum og tid til at tænke og reflektere over egne forståelser, og hvad man har lyst til at dele med klassen.

Det kræver, at eleven er tryk i klassen for at kunne erhverve sig sprogtilegnelse, fordi utrygge omgivelser, manglende motivation og selvtillid kan virke som et filter, der hæmmer adgangen til det input, der igennem tekster og samtaler bliver givet i undervisningen. Ifølge Stephen Krashen (1987) er det muligt at tilegne sig sproget igennem input, og når eleven har tilegnet sig nok, bliver eleven i stand til at tale engelsk. Det er dog ikke tilfældet for alle, og det talte sprog er krævet for at lære at tale det såvel som at kunne dele tanker og

refleksioner med klassekammeraterne. Digitale muligheder, som lyd- og videooptagelser, er en god mulighed for at evaluere elevernes mundtlige kompetencer, uden at de skal dele en masse foran hele klassen.

DISKUSSION

”Folkeskolen skal i samarbejde med forældre give eleverne kundskaber og færdigheder der: (...) Bidrager til deres forståelse (...) og fremmer den enkelte elevs alsidige udvikling. stk. 3 Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse (...) i et samfund med frihed og folkestyre”. (Bekendtgørelse af lov om folkeskolen §1 stk 1 +3)

Det danske samfund er blevet mere og mere individualiseret og konkurrenceorienteret. Vi skal sælge os selv og iscenesætte os for at få succes. Den udadvendte adfærd har vundet landets hjerte, og de indadvendtes adfærd er der ikke meget efterspørgsel på (Spring and Spring 2012:13–15). Når jeg som lærer skal forberede mine elever, give dem kundskaber og færdigheder, så de kan fungere i samfundet, er det så en bjørnetjeneste at lade de introverte og stille få lov til at udfolde deres ressourcer i stedet for at danne dem til at blive de samfundsborgere samfundet efterspørger?

Nogle vil kategorisere de stille elever som introverte og de udadvendte og snaksaglige som ekstroverte. Det introverte og indadvendte har vundet indpas som et personlighedstræk og sættes gerne i kontrast til ekstroverte igennem fx Memes, (illustrationer med billede og tekst), der dukker op på de sociale medier. Der er endda blevet lavet en legeplads specielt designet til indadvendte børn (Møller 2018). Mange selvhjælpsbøger er skrevet til introverte, der på arbejdsmarkedet har svært ved at slå igennem. En bog skrevet af Jennifer Kahnweiler, der har en Ph.d. har på baggrund af kvalitativ empiri skrevet bogen, *”Når introverte og ekstroverte skaber resultater sammen”* (Kahnweiler 2016). Hun giver 5 gode råd til, hvordan man som introvert og ekstrovert på trods af forskelligheder kan arbejde sammen og skabe ekstraordinære resultater. Som reference nævnes partnerskaber, der har skabt Facebook, Apple og været banebrydende indenfor bl.a. musik og politik. Kan vi opdrage vores elever til at acceptere og anerkende forskellige måder at gøre ting på? Kan vi danne dem til

STILHED I ENGELSKUNDERVISNINGEN

at lære at forstå hinanden og arbejde sammen med nogle, der er forskellige fra dem selv?

Jeg vil afslutte opgaven, som jeg startede den: Med "række hånden op" debatten. Selvom der i større grad er en forståelse for, at de stille elever har meget at bidrage med, selvom de ikke gerne rækker hånden op i timerne, gøres netop det at række hånden op (og hvad der siges efterfølgende) til indikator for, hvilken mundtlig karakter i standpunkt og årskarakter man skal have. Det virker umildbart lidt rigtigt, taget i betragtning af, at sådanne vurderinger som standpunktskarakter og årskarakter skal baseres på faglige præstationer og ikke på indstilling og opførsel i klassefællesskabet (Undervisningsministeriet 2018). Har faget nogle mål, der kræver en bedømmelse, skal det dog inddrages. For engelskfaget er der ikke nogen direkte krav om, at eleverne skal række hånden op i timerne (Undervisningsministeriet, Fælles Mål). Dermed være ikke sagt, at en sådan undervisningsaktivitet ikke skal foregå i undervisningen. Der er bare så mange andre gode muligheder, hvor også dem, der gerne vil give plads til andre og bruge lidt mere tid på at tænke over tingene, kan bidrage med deres guldkorn. Et argument for at vurdere elevernes faglige niveau ud fra deres håndsoprækning i folkeskolerne er, at sådan bliver det også i gymnasierne (Hemmer-Hansen 2017). Det lader dog til, at også undervisere på gymnasierne begynder at se andre muligheder, om ikke andre så Sune Weile, Lektor ved Sct. Knuds Gymnasium. Han foreslår netop lyd- og videooptagelse som muligt medie til præsentationer og afleveringer og tilføjer, at således kan de stille elever også bidrage med deres guldkorn (Weile 2012). Så hvorfor skal hånden op?

LITTERATURLISTE

- Alenkær, R. (2013). Prolog: Zonen for nærmeste inklusionsudvikling. I *Den inkluderende skole i praksis*. Kbh.: Frydenlund.
- Al-Homoud, F., & Schmitt, N. (2009). Extensive reading in a challenging environment: a comparison of extensive and intensive reading approaches in Saudi Arabia. *Language Teaching Research*, 13(4), 383–401. <https://doi.org/10.1177/1362168809341508>
- Bao, D. (2013). *Understanding silence and reticence: ways of participating in second language acquisition*. London: Bloomsbury.
- Bekendtgørelse af lov om folkeskolen
- Brinkmann, S. (2011). *Fællesskab i skolen*. (E. Jensen f. 1960-07-07 & S. Brinkmann, Red.). Kbh.: Akademisk Forlag.
- Dale, E. L. (1998). *Pædagogik og professionalitet*. Århus: Forlaget Klim.
- Damsgaard, H. L. (2005). Hvordan observerer vi? I *Med åbne øjne: observation og håndtering af problemadfærd i skolen*. Kbh.: Hans Reitzel.
- Ellis, N. C. (2011). Implicit and Explicit SLA and their Interface. I C. Sanz & R. P. Leow (Red.), *Implicit and explicit language learning: conditions, processes, and knowledge in SLA and bilingualism*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Granger, C. A. (2004). *Silence in second language learning: a psychoanalytic reading* (1st ed). Clevedon ; Buffalo: Multilingual Matters.
- Hemmer-Hansen, T. (2017, november 2). Er en hånd i vejret lig med en god karakter? - Folkeskolen.dk. Hentet 30. maj 2018, fra <https://www.folkeskolen.dk/618632/er-en-haand-i-vejret-lig-med-en-god-karakter>
- Jacobsen, B., Hillersdal, L., & Walker, H. K. (2014). Forsningsmetoder: Observation, interview og spørgeskema. I B. Nielsen, N. Grønback Nielsen, N. Mølgaard, & Professionshøjskolen UCC (Red.), *Professionsbacheloruddannelse, kompetencer og udvikling af praksis* (s. 75–104). Kbh.: UCC.
- Jensen, R., & Kilic, N. (2018a). 3. praktikopgave.
- Jensen, R., & Kilic, N. (2018b). Opgaven i Pædagogik og Lærerfaglighed - Efterskolens særlige profil og læringsfællesskaber.

STILHED I ENGELSKUNDERVISNINGEN

- Kahnweiler, J. B. (2016). *Når introverte og ekstroverte skaber resultater sammen: det geniale ved modsætninger*. Kbh.: Dansk Psykologisk Forlag.
- Krashen, S. D. (1987). *Principles and practice in second language acquisition* (5. printing). New York: Prentice-Hall.
- Lightbown, P., & Spada, N. M. (2013). Second Language Learning. I *How languages are learned* (Fourth edition, s. 35–74). Oxford: Oxford University Press.
- Løw, O. (2009). Vejledning som reflekterende processer og positioner. I *Pædagogisk vejledning: facilitering af læring i pædagogiske kontekster* (s. 135–159). København: Akademisk Forlag.
- Molbæk, M. (2016). *Inkluderende klasse- og læringsledelse: Ph.d.-afhandling*. Aarhus: Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse.
- Møller, A. (2018, maj 9). En hemmelig klub laver legeplads for indadvendte. Hentet 31. maj 2018, fra <https://finespind.dk/index.php/nyheder/917-en-hemmelig-klub-abner-legeplads-for-indadvendte>
- Pless, M. (Red.). (2015a). Det sociale liv og undervisningen i skolen. I *Unge motivation i udkolingen: et bidrag til teori og praksis om unges lyst til læring i og udenfor skolen* (1. udgave, s. 85–125). Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Pless, M. (Red.). (2015b). Unge motivationsorienteringer. I *Unge motivation i udkolingen: et bidrag til teori og praksis om unges lyst til læring i og udenfor skolen* (1. udgave, s. 61–94). Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Sonbul, S., & Schmitt, N. (2013). Explicit and Implicit Lexical Knowledge: Acquisition of Collocations Under Different Input Conditions: Explicit and Implicit Lexical Knowledge. *Language Learning*, 63(1), 121–159. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2012.00730.x>
- Spring, F., & Spring, H. H. (2012). *Stille stemmer: tavse og indadvendte børn i den inkluderende folkeskole*. Frederikshavn: Dafolo.
- Undervisningsministeriet. (2018). Standpunktskarakterer. Hentet 31. maj 2018, fra <https://www.uvm.dk:443/folkeskolen/folkeskolens-proever/forberedelse/standpunktskarakterer>
- Undervisningsministeriet, Fagformål, Engelsk
- Undervisningsministeriet, Fællesmål, 10 klasse, mundtlig kompetence, kommunikationsstrategier

STILHED I ENGELSKUNDERVISNINGEN

Undervisningsministeriet, Fælles Mål, 10 klasse, mundtlig kompetence, præsentation

Undervisningsministeriet, Vejledning for faget engelsk

Weile, S. (2012). Egnethed til casting? : digital mundtlighed. *Dansk noter*, 20–25.