

Fremlæggelser i danskfaget

Med fokus på lytning

Studerende

Vicki Dela, Le190071

Vejleder

Eva Dam Christensen

Afleveringsdato

22. maj 2023

Antal anslag:

64.887

*Hvorfor skal jeg fremlægge? Der er jo knap
nok nogen, der hører efter...*

- Pige, 9. klasse

Indholdsfortegnelse

1 Indledning	2
2 Problemformulering	3
3 Læsevejledning	3
3.1 Afgrænsning.....	4
4 Præsentation af teori og begrebsdefinition	4
4.1 Hvad er lytning?.....	5
4.2 Lyttehandlinger og lytteformål.....	6
4.3 Lytning hjælper talen.....	6
4.3.1 Informationslytning.....	7
4.3.2 Kritisk lytning.....	7
4.4 Det er vigtigt at være i kontrol.....	7
4.4.1 Lærerens rolle.....	8
4.5 Vurderer vi egentlig det, vi tror, vi vurderer?.....	8
5 Metodisk og empirisk afsæt	9
5.1 Metode: Design-Based Research (DBR).....	9
5.2 Designproces.....	12
5.3 Analysestrategi.....	15
5.3.1 Præsentation og analyse af elevinterviews (del 1).....	16
5.4 Didaktiske refleksioner.....	19
5.5 Præsentation af 7. klasse og de første observationer af denne.....	19
5.6 Didaktiske og designmæssige overvejelser.....	20
5.7 Observationer fra 7. klasse (del 2).....	23
6 Diskussion	26
7 konklusion	28
Referencer	29
Bilag 1 Interviewguide.....	31
Bilag 2 De vigtigste pointer fra interview med 9. klasse.....	32
Bilag 3 samtykkeerklæring 7. og 9. klasse.....	37
Bilag 4 Undervisningsplan.....	38
Bilag 5 Opgavebeskrivelse.....	40

1 Indledning

Er jeg en ond lærer, når jeg tvinger min elev til at fremlægge foran klassen?

Citatet stammer fra en artikel skrevet d. 19. december 2019 på folkeskolen.dk. Forfatteren, Maria Roneklindt, beskriver, at hun føler sig magtesløs, da flere af hendes elever i folkeskolen er så præstationsangste, at de ikke tør fremlægge foran klassekammeraterne. Årsagen til angsten skal findes hos eleverne og iflg. Roneklindt handler det om, at eleverne er bange for at gøre sig til grin foran klassekammeraterne:

Præstationskulturen raser ude på skolerne, og det bliver kun værre. Fremlæggelser, oplæsninger, ja – bare dét at turde række hånden op og svare på et spørgsmål i undervisningen bliver en udfordring for flere og flere (Roneklindt, 2019).

Som vi kan læse ovenfor, skyldes angsten for at fremlægge, ifølge Roneklindt, præstationskulturen på skolerne. Som lærerstuderende har jeg selv observeret elever, der ikke har lyst til at fremlægge, og jeg har været vidne til, at elever vælger at udeblive fra timerne, når der skal fremlægges. Vi må derfor konstatere, at angsten for at fremlægge eksisterer.

Hvis vi antager, at præstationskulturen er den primære faktor i forhold til, om elever vil fremlægge eller ej, er det væsentligt at indtænke, at der, på trods af nervøsitet og præstationskultur, stadig er elever, der fremlægger foran klassen. Hvorfor gør de det? Hvad er forskellen på de elever, der fremlægger og de, der ikke tør?

Netop det spørgsmål satte jeg mig for at undersøge med en hypotese om, at denne problematik er knyttet til afsenderen. Altså, at det er eleven, der skal lære at kunne formidle et budskab. Min tese gik derfor på, at elever der tør fremlægge har *knækket koden* ift. at stå foran et publikum og elever, der ikke tør, bør have undervisning i at formidle foran et publikum. I min søgen efter teori, der kunne understøtte denne tese, faldt jeg imidlertid over to nye perspektiver, som jeg undersøgte nærmere.

Det første perspektiv handler om opfattelsen af, hvem der har ansvaret for, at kommunikationen vil lykkes i en kommunikationssituation. Ifølge Hildegunn Otnes, professor ved Program for læreruddanning, NTNU, ses der en tendens til primært at være afsenderfokuseret frem for at se på responsen og opfølgende handlinger fra publikum (Otnes, 2016).

Det andet perspektiv omhandler *lytning*, altså modtagerens rolle i en kommunikationssituation. Ifølge Otnes deler man ofte sprogbrug ind i fire sproglige færdigheder. Disse færdigheder består af *tale, lytte, skrive* og *læse*. Lytning er den første færdighed, man udvikler, og det er også den færdighed, der

anvendes hyppigst igennem livet (Otnes, 2016). På trods af dette, er lyttefænomenet ikke en færdighed, der fokuseres på i en kommunikationssituation og ifølge den svenske lytteforsker, Kent Adelman, kan det skyldes, at man har holdt sig til en *integreret sprogmodel*. Mundtlighed ses her som en helhed, hvor lytning og tale ikke kan skilles ad, men er en simultan proces (Adelman, 2002, s. 52).

Jeg besluttede derfor både at interviewe og observere elever i 9. klasse for at få indblik i fremlæggelser. Dette gjorde jeg for at forstå og fortolke et fænomen set med både mine øjne og elevernes øjne. I forbindelse med denne empiriindsamling blev det tydeligt for mig, at der i denne klasse ikke var fokus på lyttedimensionen, under fremlæggelser. Der var som, Otnes og Adelman beskriver det, et afsenderfokus.

På baggrund af ovenstående ønskes der at udvikle et didaktisk design, der har fokus på lyttedimensionen, når der fremlægges, hvorfor jeg arbejder ud fra følgende problemformulering:

2 Problemformulering

Hvordan kan man som dansklærer udvikle, gennemføre og evaluere undervisning til 7. klasse med fokus på fremlæggelser, der understøtter elevernes lyttekompetencer?

3 Læsevejledning

Dette projekt er et universitetsskoleprojekt, hvilket betyder, at jeg har haft næsten to år til at indsamle empiri og afprøve mit didaktiske design.

Selve opgaven har to omdrejningspunkter: et forståelsesperspektiv og et handleperspektiv, og derfor er opgaven opdelt i to dele.

Forståelsesperspektivet er del 1 og knytter an til relevant teori vedr. lytning og fremlæggelser samt empiri indsamlet fra en 9. klasse. Empirien er analyseret, og det er på baggrund af denne analyse, jeg har udviklet og afprøvet undervisning, der fokuserer på lyttedimensionen under fremlæggelser. Jeg vil derfor som det første belyse teorien bag projektet, hvorefter metoden "Design-Based Research" redegøres for.

Efterfølgende skitseres projektets proces, hvor det beskrives hvilke opdagelser, didaktiske valg og refleksioner, der har været undervejs.

Efter del 1, belyses del 2, som er projektets handleperspektiv. Her præsenteres det didaktiske design, der er afprøvet i en 7. klasse. I forlængelse af dette belyses og analyseres empirien, der er indsamlet fra 7. klasse, som efterfølges af en diskussion vedr. elevs præstationsangst ift. fremlæggelser. Slutteligt konkluderes der på opgaven.

3.1 Afgrænsning

Da projektets overemne er fremlæggelser i danskfaget, finder jeg det relevant at afgrænse undersøgelsesfeltet, da fremlæggelser i sig selv indeholder adskillelige problemstillinger, der er betinget af forskerens eget perspektiv. I løbet af de, næsten, 2 år, jeg har arbejdet med dette universitetsskoleprojekt, er der forskellige problemstillinger vedr. fremlæggelser, der er blevet synlige i processen. Disse problemstillinger havde ligeledes været både relevante og interessante at tage udgangspunkt i, men da lytning, som denne opgave omhandler, er et mindre belyst emne, faldt valget altså herpå. Jeg kan dog ikke undgå at komme til at berøre andre problemstillinger ift. fremlæggelser, da disse har været vigtige at medtænke for at forstå problematikken knyttet til problemfeltet. Derfor vil jeg gerne fastslå, at denne opgave handler om at forstå fremlæggelser i sin helhed for dernæst at fokusere på, hvordan man som lærer kan undervise i lytning.

4 Præsentation af teori og begrebsdefinition

Inden der redegøres for denne opgaves teoretiske referenceramme, vil jeg starte med at præsentere læringssynet, der danner grundlag for projektet. Læringssynet er forankret i den sociokulturelle læringsteori, der tager afsæt i Vygotskys teorier. Disse teorier fokuserer på, hvordan viden konstrueres igennem menneskelig interaktion i kulturelle kontekster (Gjems, 2014). Jeg er derfor af den opfattelse, at læring og viden opstår, når individer, og i dette projekt, elever, interagerer med hinanden. På baggrund af empiri og teori bliver det tydeligt for mig, at der ofte ikke er interaktion mellem afsender og modtager, når der fremlægges, hvilket ikke er i tråd med min opfattelse af, hvordan man lærer.

Læringssynet er én ting at forholde sig til, når vi taler læring, noget andet er kompetencemålene fra danskfagets Fælles mål. Det er nemlig disse mål, der skal opfyldes, når man som lærer underviser. Af den årsag finder jeg det nærliggende at præsentere kompetencemålet fra kompetenceområdet *kommunikation* fra danskfagets Fælles mål, da det er dette område, fremlæggelser knytter an til:

Eleven kan deltage reflekteret i kommunikation i komplekse formelle og sociale situationer, efter 9. klassestrin (Børne- og undervisningsministeriet, 2019).

Ovenstående er altså rammen, man som dansklærer arbejder indenfor, når det kommer til fremlæggelser. Men hvad betyder ordet *kommunikation* egentlig?

Johannes Fibiger og Martin Jørgensen definerer kommunikation således: *Ordet kommunikation stammer fra latin og betyder egentlig "at gøre fælles"* (...) (Fibiger & Jørgensen, 2014, s. 72). I tillæg til dette

præsenteres Saussures kommunikationsmodel, som handler om, at A ytrer noget til B. Det hører B, som responderer tilbage til A (Fibiger & Jørgensen, 2014, s. 73).

Netop denne opfattelse af kommunikation kan vi også finde hos Mikhail Bakhtin: *All the diverse areas of human activity involve the use of language* (Bakhtin, 1986, s. 60). Bakhtin hævder ydermere, at ytringer skaber genrer, hvilket vil sige, at en genre afhænger af ytringen. En ytring kan både være skriftlig og mundtlig, og en ytring er altid knyttet til afsenderens person, kultur osv. En ytring er målrettet en form for respons, og en ytring er altid en respons på en anden ytring (Bakhtin, 1986). Til trods for, at dette er en meget kortfattet og forsimplet udgave, giver det alligevel et ret godt billede af Bakhtins opfattelse af kommunikation. Man kan altså ikke ytre noget i en kommunikationssituation uden, at der kommer en form for respons.

Med ovenstående viden in mente tillader jeg mig at udfordre Bakhtins teori. Bakhtin hævder nemlig, at en modtager ikke kan være passiv, da denne altid vil respondere på en ytring, men hvorfor er elever i den 9. klasse, jeg observerede, så ikke aktive modtagere, når der fremlægges? Og hvordan skaber man som lærer aktive lyttere, når der fremlægges?

Dette må anses som kernen eller fundamentet til dette projekt, som de kommende teorier, der bliver præsenteret i opgaven, knytter an til.

4.1 Hvad er lytning?

Inden teorien belyses, finder jeg det relevant at begrebsdefinere "lytning", hvorfor jeg vil citere Kent Adelman: *The simpel fact that in the beginning there was "the listening man", long before man could talk, and later on read and write* (Adelman, 2012, s. 514)

Ifølge Kent Adelman har vi brug for, at vores lyttekompetence er veludviklet for at lære, idet sprogtilegnelse også afhænger af at lytte. Det er desuden evident, at elever, der er gode lyttere, også er bedre til at lære. Af den årsag påpeger Adelman, at undervisning i lytning er lige så vigtig som undervisning i at tale, læse og skrive (Adelman, 2012).

I forhold til lyttebegrebet forstås det ud fra Purdy og Borisoffs definition, som Adelman præsenterer: *Listening: the process of receiving, constructing meaning, from and responding to spoken and/or nonverbal messages* (Adelman, 2012, s. 515).

4.2 Lyttehandlinger og lytteformål

Hildegunn Otnes, som blev præsenteret i denne opgaves indledning, argumenterer ligeledes for, hvorfor lyttedimensionen i en kommunikationssituation er vigtig både at forske og undervise i. Lytning er bl.a. blevet betegnet som *The forgotten skill*, og lytteforskningen er blevet omtalt som *neglect* (Otnes, 2016). Derfor er lyttedimensionen altså blevet overfladisk behandlet og været meget lidt fremtrædende i kommunikationsforskning og i skolernes undervisning (Ibid.). Som skrevet tidligere, deler man sprogbrug op i *tale, lytte, læse, skrive*, og ser vi nærmere på læsning og skrivning, ses disse to færdigheder som to separate processer. Anderledes ser det dog ud med lytning og tale, da disse færdigheder opfattes som en simultan proces, hvorfor der ofte kun undervises i at tale og ikke i at lytte. Dette problematiserer både Otnes og Adelman, da undervisning i lytning er lige så vigtig som at undervise i at tale (Adelman, 2012 & Otnes, 2016). I forlængelse af dette påpeger Otnes tillige vigtigheden af at stilladsere lytteprocessen vha. lyttehandlinger og lytteformål (Otnes, 2016). Det betyder, at læreren skal have kendskab til afsendernes fremlæggelser, så der er mulighed for explicit at fortælle modtagerne, hvad det er, de skal lytte efter under fremlæggelserne.

4.3 Lytning hjælper talen

Ifølge Tina Høegh hjælper lytning talen, og det er attraktivt at være en god lytter. At lytte opmærksomt til hvad andre siger, kan skærpe egne argumenter i en diskussion eller samtale og giver samtidig mulighed for at bruge modpartens argumenter hensigtsmæssigt. Den gode lytter bliver desuden en bedre taler, da man er opmærksom på at imitere andre, man gerne vil ligne i en kommunikationssituation. Det samme gør sig gældende for den gode taler, idet den prøvede taler, som lytter, sætter stor pris et godt oplæg, der er velforberedt og informativt. (Høegh, 2018). At lytte er dog ikke *bare* at kunne høre, hvad andre siger. Lytning er en del af en strategi for at lære på lige fod med skrivning, læsning og tale. Lytning er faglige strategier, hvilket vi i dette afsnit vil kigge nærmere på (Ibid.).

Inden vi giver os i kast med at undersøge lyttestrategierne, starter jeg med at fravælge to af disse. Høegh præsenterer fire lyttestrategier; *informationslytning, kritisk lytning, empatisk lytning og den dobbelte lytning*, og det er de sidste to strategier, jeg fravælger. Empatisk lytning handler om at kunne sætte sig i ind andre menneskers følelser, og den dobbelte lytning handler om, at vi altid har en indre samtale kørende med os selv, imens vi lytter (Ibid.). Det er ikke fordi disse lyttestrategier ikke er vigtige, men hvorfor de fravælges, vender vi tilbage til i afsnit 5.5 i denne opgave.

4.3.1 Informationslytning

Informationslytning indebærer, at man som lytter holder sig åben for, hvad man end måtte høre. Man bedømmer eller kritiserer ikke det, man hører, og man indsamler informationer for at kunne opfange de vigtigste pointer. Det informationslyttende individ er interesseret i at få kendskab til afsenderens syn på og systematisering af stoffet for dernæst at skabe eget overblik vha. f.eks. noter (Ibid.).

4.3.2 Kritisk lytning

Vi skal evne at vurdere substansen af kommunikationen (Høegh, 2018, s. 110).

Hvor informationslytning indebærer at indsamle information, handler kritisk lytning om at kunne forholde sig kritisk til det, man hører. Den kritiske lytter forholder sig altså kritisk til talerens troværdighed og formidling samt, om talerens argumenter er velunderbyggede og kommer fra gyldige kilder (Høegh, 2018).

4.4 Det er vigtigt at være i kontrol

Vi har nu kigget på teorier, der belyser lyttedimensionen, hvorfor jeg finder det nærliggende at vende blikket mod teori, der knytter sig til fremlæggelser i sin helhed. Jeg finder det væsentligt at belyse emnet, da det i det følgende fremgår, hvordan elever ser sig selv som både afsendere og modtagere, når der fremlægges.

Ifølge Sigrun Svenkerud udtrykker eleverne, at det i en fremlæggelsessituation er vigtigt at kunne sige tingene udenad og ikke virke nervøs som afsender. Eleverne er desuden bevidste om ikke at tale for hurtigt, langsomt eller at læse direkte op fra et talepapir. I tillæg til dette er eleverne meget optagede af, at man som afsender ikke står med hænderne i lommen, da det kan tolkes som nervøsitet. Idealet er altså at virke så sikker og tryk som mulig, så man som afsender fremstår autentisk og engageret (Svenkerud, 2013).

Vender vi blikket mod modtagerrollen, er eleverne dog knap så opmærksomme på betydningen af denne rolle. Eleverne ytrer, at de er solidariske med hinanden, men at de ikke nødvendigvis er interesserede i det, der fremlægges:

Og jeg synes det er ekstremt kjedeligt å høre på folk som ikke kann stoffet sitt (Ibid.).

Jeg prøver å se ut som om jeg ikke sover helt (Ibid.).

I forlængelse af dette peger eleverne på særligt to forhold i fremlæggelsen, som er positive: (...) *De later som de følger med. Jeg vet ikke hvor mye de fulgte med, men de satt nå i alle fall stille, da (Ibid.).* At være et godt publikum handler derfor om at være stille under fremlæggelsen og lade som om, man lytter.

4.4.1 Lærerens rolle

Det er ikke kun eleverne, der fokuseres på i Svenkeruds artikel, hvorfor vi nu retter blikket mod lærerens rolle. Ifølge Svenkerud får eleverne ikke støtte og vejledning af lærerne til indholdsdelen, når der skal fremlægges. Eleverne er tit overladt til sig selv, og nogle elever søger hjælp i hjemmet til at kunne gennemføre opgaven. Disse elever klarer sig oftest bedre, når der fremlægges, særligt hvis hjemmet er ressourcerstærkt. Svenkerud påpeger her vigtigheden af lærerens vejledning, idet et ustruktureret læringsarbejde ikke er gunstigt for eleverne generelt, men at det går værst ud over elever med svage læringsforudsætninger og ressourcer svage hjem. Når lærerne vejleder, er det primært ift. det praktiske ved fremlæggelsen (Ibid.).

Der observeres endvidere få forstyrrelser fra publikum og meget lidt publikumsrespons under fremlæggelser, og lærernes tilbagemelding er oftest positiv, kort og generel. Lærerens kundskabssyn og organisering af undervisningen påvirker i den forbindelse elevernes muligheder for mundtlig kompetence. Afslutningsvist slår Svenkerud fast, at mundtlighed også drejer sig om lyttekompetencer, hvilket der er for lidt fokus på i undervisningen (Ibid.).

4.5 Vurderer vi egentlig det, vi tror, vi vurderer?

Postdoktor ved Program for læreruddanning, NTU, Henning Fjørtoft, er optaget af, hvordan lærere vurderer mundtlighed i klasserummet. Han ser, ligesom Svenkerud, problematikker, der knytter an til lærerens tilrettelæggelse af undervisningen. Det er disse problematikker, der i dette afsnit vil blive belyst.

Fjørtoft påpeger, at mundtlige præstationer ofte mangler et mål og formål, hvilket læreren er ansvarlig for at sætte. Der afsættes desuden ikke tid til undervisning i at fremlægge og i forhold til lærernes respons på elevernes fremlæggelser, er den ofte overfladisk og uden systematik. Der ses desuden en forringelse af kvaliteten af fremlæggelsen, når klassekammeraterne er ligeglade eller har en negativ attitude (Fjørtoft, 2016).

Grundlæggende er Fjørtoft og Svenkerud altså enige om, at lærerens respons til eleverne er for overfladiske og uden systematik. Der er også enighed om, at publikum spiller en væsentlig rolle ift. afsenderens præstation. Sidst men ikke mindst, er der konsensus vedr. lærerens rolle som vejleder.

Vender vi tilbage til de manglende mål og formål med mundtlige præsentationer, påpeger Fjørtoft, at dette kan være en overvejende faktor ift. lærernes overfladiske respons til eleverne. Fjørtoft stiller spørgsmålene: *Vurderer vi egentlig det vi tror vi vurderer? Har vurderingssituationen konkurrerende formål? Hva skal vi bruke resultaterne til? (...)* (Fjørtoft, 2016, s. 121).

Det er derfor vigtigt, at læreren beslutter sig for, hvilke mål eller formål en fremlæggelse har. Hvis fremlæggelsen har til formål at styrke elevens viden om et givent emne, vil respons til eleven vedr. gestik ikke være relevant som respons.

Opsummering

Der er et afsenderrettet fokus, når eleverne skal fremlægge, hvilket særligt kommer til udtryk i at kunne "præstere". Altså er der ikke fokus på indholdet i fremlæggelser, men på gestik, mimik og hvor sikker man som afsender fremstår. I tillæg til dette er feedbacken til eleverne ofte den samme og omhandler, hvordan afsenderen præstede. Mål/formål med fremlæggelserne er desuden sjældent tydelige, hvilket resulterer i, at eleverne har fokus på "X" i fremlæggelserne, men bliver målt og bedømt på "Y". Eleverne modtager desuden begrænset undervisning og vejledning i at fremlægge, og det samme gør sig gældende under selve processen.

Hvad angår lyttedimensionen, bliver det påpeget, at den er et lige så vigtigt element som taledimensionen, idet lytning fremmer talen. Dog er den en overset dimension, når det kommer til fremlæggelser. Det er derfor vigtigt, at læreren stilladserer lytteprocessen i form af lyttehandlinger og lytteformål.

Jeg har nu redegjort for teorierne og læringssynet, der danner basis for dette projekt, hvorfor vi i det kommende afsnit vil se nærmere på metoden for undersøgelsen.

5 Metodisk og empirisk afsæt

5.1 Metode: Design-Based Research (DBR)

Den indsamlede empiri har til formål at skabe et forståelsesperspektiv såvel som et handleperspektiv (Mottelson & Muschinsky, Om at undersøge pædagogiske spørgsmål, 2021). Forskning handler nemlig grundlæggende om at forstå (Ibid.), og i dette tilfælde handler det om at forstå, hvad der kan være årsag til, at elever har svært ved at fremlægge i danskfaget. Med forståelsesperspektivet som fundament, ønskes der at udvikle og afprøve et didaktisk design, som har fokus på at udvikle elevers lyttekompetencer. Det didaktiske design skal derfor ses som handleperspektivet. Jeg finder det derfor nærliggende at vende blikket mod tilgangen "Design-Based Research" (DBR), som præsenteres i det følgende.

Der er flere teoretikere, der udfolder DBR, men jeg vælger at tage udgangspunkt i Ove Christensen, da jeg har haft udfordringer med at tilgå de oprindelige kilder. Christensen tager dog afsæt i disse i sin artikel, hvorfor jeg vurderer, at hans artikel kan anvendes til at belyse tilgangen. Ifølge Christensen er

DBR en bred forskningstilgang, der omhandler at genere ny viden gennem processer, som samtidig afprøver, udvikler og forbedrer forskellige designs (Christensen , 2012). Disse designs knytter sig til didaktik, læring eller uddannelse, hvor der ønskes at udvikle, afprøve og forbedre et læringsmiljø. DBR er desuden afhængig af, at forskeren har et teoretisk fundament, hvorfor tilgangen både er teoretisk og pragmatisk. Et DBR-projekt er endvidere udforskende og retter sig mod at være problemløsende, hvorfor der er en grundlæggende forståelse for, at en praksis kan forbedres (Ibid.).

Hvad der yderligere kendetegner denne tilgang er, at et designeksperiment ikke udelukkende handler om at teste, om noget virker eller om at bevise designprincippers sandhed. Et eksperiment er baseret på iterative processer, hvilket betyder, at man som forsker konstant har blik for at forbedre designet. I de iterative processer indsamles data, der skal anvendes til at redefinere nye perspektiver og mulige løsninger. Der er derfor fokus på at undersøge, om designet kan anvendes i en hverdagspraksis, og om det er relevant for deltagere at bruge (Ibid.)

Når jeg vælger at anvende DBR som metodisk tilgang, er det netop fordi, tilgangen åbner op for både en teoretisk og pragmatisk dimension. Den teoretiske dimension hviler på teorier og empiri, der har relevans for det givne emne, der skal undersøges, imens den pragmatiske dimension knytter an til et forsøg på at forbedre praksis. For at forbedre praksis finder jeg det vigtigt at undersøge, hvordan eleverne oplever problemfeltet, som i dette projekt handler om fremlæggelser. Af den årsag har jeg gennemført semistrukturerede fokusgruppeinterview med elever fra både 9. og 7. klasse. I tilknytning til dette er det vigtigt at bemærke, at eleverne i 9. klasse er blevet interviewet for at kunne udvikle det didaktiske design, mens eleverne fra 7. klasse er blevet interviewet for at evaluere på designet.

Et fokusgruppeinterview kendetegnes ved, at der er mulighed for, at interviewpersonerne kan interagere indbyrdes, når der skal svares på spørgsmål. Denne metode åbner op for at give indblik i deltagerens enigheder og uenigheder og generer samtidig data, der viser et billede af gruppens normer og fortolkninger (Canger & Kaas, Kvalitativt interview, 2016). Denne type data har jeg været interesseret i at indsamle, da jeg har haft fokus på at forstå et fænomen i en klasse frem for elevernes livsverden. Det semistrukturerede interview kendetegnes ved, at der stilles spørgsmål ud fra forberedte temaer. Rækkefølgen af spørgsmålene kan dog ændre sig alt efter, hvad respondenterne svarer på spørgsmålene. Der er desuden mulighed for at stille spontane spørgsmål, hvis respondenterne kommer med et spændende svar, der skal uddybes (Bak, 2017). Jeg har valgt at strukturere interviewene således for at have mulighed for at få kendskab til nye mulige perspektiver på fremlæggelser.

Temaerne, jeg har valgt at interviewe eleverne i 9. klasse ud fra, er afsenderens, modtagerens og lærerens rolle under fremlæggelser. Disse temaer har jeg valgt på baggrund af teori, der ligeledes beskriver disse roller, og jeg har været interesseret i at undersøge, om der er hold i teorien eller ej i

netop denne klasse, samt for at afdække hvor og hvordan, jeg skal sætte ind ift. mit didaktiske design. Eleverne i 7. klasse er blevet interviewet ud fra deres oplevelser med at arbejde med lytning og selve struktureringen af designet. Dette har været fokus for at kunne evaluere på både designet og læringen. Interviewene er optaget og efterfølgende transskriberet og meningskondenseret (Canger & Kaas, Kvalitativt interview, 2016).

En anden metode, jeg har anvendt for at forstå praksis, er observationer. Jeg har således været deltagende observatør under hele undersøgelsen, både i 7. og 9. klasse, hvor jeg har ført observationslog (Canger & Kaas, Observation, 2016). Her har jeg ligeledes været interesseret i at observere ud fra temaerne, som også anvendes under interviewene. Når jeg har valgt også at observere klasserne er det bl.a. for at have nogle data at sammenligne med. Sagt på en anden måde: Oplever eleverne det samme, som jeg observerer og vice versa?

Jeg har altså været optaget af, om der har været konsensus mellem teori og praksis, som jeg observerer den og eleverne oplever den. Årsagen til dette skal findes i mit ønske om at udvikle praksis, så både lærere og elever finder det didaktiske design relevant og anvendeligt, for hvorfor ændre på en praksis, hvis den virker?

Udover at have et fokus på både teori og praksis, har jeg også haft blik for min egen rolle i denne undersøgelse. Jeg har således haft etiske overvejelser i forbindelse med interviews, hvor jeg har lagt stor vægt på at skabe et rum, hvor respondenterne kan tale frit uden at frygte fordømmelse eller repressalier fra deres lærere efterfølgende. Af den årsag har jeg været tydelig omkring min tavshedspligt i mit møde med eleverne, og elevernes besvarelser har derfor også været anonymiserede, når en lærer har været nysgerrig på processen. Det har desuden været vigtigt for mig at informere eleverne om, at man kun skal svare på et spørgsmål, hvis man har lyst.

I mit møde med lærerne, tilhørende de involverede klasser, har jeg ligeledes haft etiske overvejelser. Det har således været betydningsfuldt for mig at møde disse med åbenhed, nysgerrig og ydmyghed, da jeg er bevidst om, at man som lærer ligeledes kan stå i en sårbar position, når der observeres på ens praksis.

Ift. til min undersøgelse har jeg endvidere været opmærksom på, hvordan min viden om fremlæggelser og lytning har haft betydning for empiriindsamlingen. Derfor har jeg til interviewene valgt at anvende forskellige spørgsmålstyper knyttet til metoden. Interviewene af eleverne i 9. klasse består derfor af indledende, uddybende, fortolkende og direkte spørgsmål (Canger & Kaas, Kvalitativt interview, 2016), og der spørges ind til forskellige perspektiver på fremlæggelser. Dette har jeg gjort for at sikre en høj grad af reliabilitet, som handler om pålideligheden ved interviewerens rolle (Bak, 2017). Jeg har i tillæg til dette også været bevidst om min rolle ift. analysen af empirien, hvorfor jeg har været optaget af at

kunne sammenligne min undersøgelse med teori, der belyser samme emne som jeg, for at nå en høj grad af validitet, der handler om undersøgelsens gyldighed (Bak, 2017).

Min rolle som observatør har ligeledes været præget af en forhåndsviden om problemfeltet, hvorfor jeg som observatør har forsøgt at forholde mig objektiv til mine egne observationer. Jeg har derfor sigtet efter været åben og beskrevet praksis, som den tager sig ud og efterfølgende analyseret sekvenser ud fra teorien, der er belyst i denne opgave. Det er dog vigtigt at bemærke, at praksis er beskrevet ud fra mine normer og værdier, hvorfor undersøgelsen også har en grad af bias.

Med ovenstående taget i betragtning vil jeg kaste et kritisk blik på metoden DBR. For det første har jeg haft to roller: forskerrollen og designerrollen. Forskerrollen har haft fokus på at undersøge og forstå praksis og designerrollen har haft fokus på at udvikle et didaktisk design, der kan løse problemstillinger, der er blevet synlige for forskerrollen. Jeg ser derfor en risiko for, at man som forsker kan have svært ved at se kritisk på sit eget didaktiske design, da dette er designet m.h.p. at kunne løse en problemstilling. En anden ting, jeg vil slå ned på, er værdien af det didaktiske design, da det er designet til eleverne i 7. klasse. Det er derfor svært at vurdere, om dette design vil kunne anvendes i andre klasser.

5.2 Designproces

Inden processen introduceres, fremvises her en model, der i grove træk skitserer fremgangsmåden.

Projektets proces



Forståelsesperspektivet

Årsagen til fokus på lyttedimensionen findes i Sigrud Svenkeruds artikel "Ikke stå som en slapp potet", som afdækker fremlæggelser i den norske skole. Svenkeruds perspektiv fandt jeg særligt interessant, da hun pointerer, at der er meget fokus på afsenderen og meget lidt fokus på modtageren, hvilket man, efter hendes mening, bør fokusere langt mere på. Jeg begyndte derfor at søge efter teori, der behandler lyttedimensionen, og i den forbindelse blev jeg bekendt med Hildegunn Otnes, der netop plæderer for vigtigheden af lytning i en kommunikationssituation. Elever skal lære at lytte, hvorfor det er vigtigt, at læreren giver dem lytteformål (Otnes, 2016).

Et lytteformål kan gives til modtagere, når læreren ved, hvad det er, der skal lyttes til, og netop dette gav anledning til min første undren. Svenkerud pointerer i sin artikel (Svenkerud, 2013), at elever sjældent modtager vejledning i processen op til en fremlæggelse. Men hvordan kan man som lærer lave lytteformål til modtagere, hvis man ikke ved, hvad afsenderens fremlæggelse omhandler?

Et andet perspektiv på lytning, jeg fandt i forlængelse af Otnes, er danske Tina Høegh. Høegh pointerer ligeledes vigtigheden af lytning i en kommunikationssituation (Høegh, 2018), og hun præsenterer fire former for lytning, som fremgår i teori afsnittet. En anden pointe Høegh fremhæver er, at den gode lytter som regel vil være en god taler og vice versa, da den gode lytter vil kunne afkode og imitere den gode tale (fremlæggelse). Denne pointe anså jeg for at være *argumentet* for at fokusere på lytning og modtagere frem for talen og afsenderen.

Efter at have tilegnet mig ovenstående viden, begav jeg mig ud i praksis for at observere elever i 9. klasse. Jeg observerede dem både i undervisningen og i pauserne, og jeg observerede fremlæggelser i alle fag. Der viste sig et billede af uinteresserede modtagere og meget nervøse afsendere. Nogle få afsendere var dog både dygtige og sikre afsendere. Der var særligt én elev, der altid brillierede og det var også ham, der var den mest aktive lytter. Det fik mig til at reflektere over Høeghs pointe vedr. den gode lytter og taler, og jeg besluttede mig her for, at jeg ville interviewe eleverne om fremlæggelser.

Hvad der dog imidlertid skete var, at den *dygtige* elev en dag skulle fremlægge i historiefaget. Jeg var til stede i lokalet sammen med en vikar. Eleven præsterede ikke som vanligt, og modtagerne var både larmende og ligeglade med fremlæggelsen. Det jeg observerede, var en elev, der startede med at fortælle om Karl Marx uden en kontekst, og på trods af at jeg selv er uddannet historielærer, havde jeg svært ved at gennemskue, hvad formålet med fremlæggelsen egentligt var. Jeg blev nødt til at spørge eleven om i hvilken sammenhæng, han skulle fortælle om Karl Marx, hvilket han selv var i tvivl om. Han kendte altså hverken formål eller konteksten – han havde blot fået at vide, at han skulle fremlægge om Karl Marx.

For første gang observerede jeg denne elev levere en usikker og mangelfuld fremlæggelse, hvilket fik mig til at søge efter teori, der havde behandlet det, jeg havde observeret. Jeg fandt frem til Henning Fjørtoft (Fjørtoft, 2016), en norsk forsker, der ligeledes er optaget af fremlæggelser. Fjørtoft pointerer vigtigheden af, at læreren er explicit vedr. fremlæggelsens mål og formål samt at give den rette feedback til eleverne ud fra mål og formål. I tillæg til dette belyser Fjørtoft også, at ukoncentrerede modtagere har en tendens til at påvirke afsenderen i en negativ retning. Sagt på en anden måde, ukoncentrerede modtagere giver dårlige fremlæggelser. Dette fik mig endnu engang til at reflektere over vigtigheden af at have fokus på modtagere fremfor afsendere, når der skal fremlægges.

Efter denne opdagelse følte jeg mig klar til at interviewe otte elever i 9. klasse. Jeg ville afdække elevernes oplevelse af fremlæggelser, hvor der var fokus på lærerens vejledning, lærerens feedback, afsenderens rolle og modtagerens rolle. Interviewet præsenteres i afsnit 5.3.

På baggrund af min teoretiske viden og elevernes perspektiver på fremlæggelser valgte jeg at opsætte 7 kriterier for, hvordan jeg opfatter den ideelle fremlæggelse. Modellen til højre illustrerer kriterierne, og det er bl.a. disse kriterier, der skulle medtænkes i et kommende didaktisk design.



Handleperspektivet

Med elevernes perspektiver på fremlæggelser og min teoretiske viden, reflekterede jeg over, hvordan et didaktisk design til 7. klassetrin kunne udformes. Jeg besluttede, at mit didaktiske design skulle bæres af *scenariedidaktik* (Hanghøj et al., 2017), der omhandler at undervise ud fra forskellige scenarier, og der skulle endvidere være fokus på modtagerne og lyttedimensionen.

Jeg mødte 7. klasse og kunne hurtigt konstatere, at min beslutning om scenariedidaktik ikke ville være givtigt for eleverne. Klassen var for det første nyligt sammensat, da der var kommet elever fra en anden skole, hvorfor eleverne muligvis ikke ville være trygge ved hinanden. Dette anser jeg som en forudsætning for at kunne gennemføre undervisning, der er scenariebaseret. For det andet var det faglige niveau i klassen meget spredt, hvilket også gjorde sig gældende for elevernes kognitive udvikling. Jeg vurderede derfor, at mit didaktiske design ikke ville fungere i denne praksis.

Af den årsag reflekterede jeg endnu engang over, hvordan et didaktisk design kunne udformes. Jeg besluttede derfor at vende blikket mod *Coopertive Learning* (Kagan & Stenlev, 2006) og *Teaching Learning Cycle* (Fibiger & Jørgensen, Sprogdidaktisk fundament- hvorfor, hvad og hvordan?, 2014). Det didaktiske design vender vi tilbage til i afsnit 5.6.

Da undervisningen stod på, var jeg optaget af at undersøge følgende hypoteser:

- Lytteformål og en konkret viden om et emne skaber aktive lyttere
- Lærerens stilladsering og vejledning igennem processen vil give gode fremlæggelser
- Explicit mål og formål med fremlæggelsen giver gode fremlæggelser

Jeg både observerede eleverne og gennemførte et interview med tre af disse for at finde frem til, om hypoteserne kunne be- eller afkræftes. Svaret på dette præsenteres i afsnit 5.7.

Vi er nu nået til enden af processen, altså her, hvor opgaven skal forfattes. Jeg finder det derfor nærliggende at fremvise interviewene fra 9. klasse i det følgende.

5.3 Analysestrategi

Den eksisterende viden stammer fra denne opgaves teoriramme, og da undersøgelsen har til formål at skabe et forståelsesperspektiv, der kan føre til et handleperspektiv, finder jeg det naturligt at analysere de kommende elevinterviews og observationer med fokus på at finde overensstemmelse mellem teori og praksis. Sagt på en anden måde; finder jeg de samme problemstillinger i praksis, som teorien belyser? Der er derfor tale om en deduktiv fremgangsmåde (Mottelson & Muschinsky, Forskningsmæssige positioner og traditioner , 2021), da jeg med en teoretisk viden kigger ud i praksis.

Analysen tager endvidere udgangspunkt i de kategorier, der er blevet synlige for mig i de iterative processer, hvorfor jeg har valgt at analysere interviews og observationer gennem disse:

- Lærerens rolle
- Afsenderens rolle
- Modtagerens rolle

Dette har jeg valgt, da jeg gennem teorien er blevet bevidst om, at det er disse tre aktører, der har en afgørende rolle, når det kommer til fremlæggelser. I tillæg til dette analyseres der med et normativt syn, da jeg overvejende har blik for, hvordan undervisningen bør være (Mottelson, Didaktik og didaktisk analyse, 2019), inden disse interviews behandles.

5.3.1 Præsentation og analyse af elevinterviews (del 1)

De kommende interviews er fortaget med otte elever i 9. klasse. Eleverne har været sammen i grupper af fire, og der er derfor tale om fokusgruppeinterviews. Der er interviewet fire drenge og fire piger, og niveaufordelingen ser således ud: 2 elever under middel, 4 elever middel og 2 elever over middel.

Elevinterviews

Lærerens rolle

Når det kommer til lærerens rolle ift. fremlæggelser, udtrykker eleverne, at der generelt ikke er meget vejledning, men at der er enkelte lærere, der er gode til at hjælpe, hvis der er spørgsmål. Der gives desuden sjældent feedback/feedforward på emnet eller indholdet i fremlæggelsen, da der er mere fokus på, om eleverne læser for meget op, virker usikre eller nervøse under fremlæggelser. I tillæg til dette ytrer eleverne, at nogle lærere ofte giver den samme feedback til alle elever.

Dette er i tråd med Svenkerud og Fjørtoft, der begge påpeger lærerens manglende vejledning under processen. Når eleverne ikke får vejledning under processen, er min vurdering, at det kan være svært for en elev at gennemskue, hvordan en god fremlæggelse er sammensat. Der ses desuden ikke tegn på, at lærerne har fokus på modtagerne, når der skal fremlægges, selvom Fjørtoft pointerer, at et uinteresseret publikum forringer kvaliteten af fremlæggelser (Fjørtoft, 2016).

Jeg vurderer af den årsag, at der er tegn på, at lærere generelt ikke yder vejledning under fremlæggelsesprocessen, og at der er et afsenderrettet fokus under fremlæggelser.

Afsenderens rolle

Fortsætter vi til afsenderens rolle, giver eleverne udtryk for, at de bruger lang tid på at øve selve fremlæggelsen og at kunne huske indholdet udenad. To elever fortæller desuden, at de ofte søger hjælp i hjemmet til at forberede fremlæggelser. Der er endvidere angst forbundet med at fremlægge, hvilket handler om frygten for ikke at kunne huske det hele samt at være i "kontrol". I tillæg til dette ytrer eleverne, at de ikke har lyst til at få stillet spørgsmål, hverken under eller efter fremlæggelsen. Bliver der alligevel stillet spørgsmål, er det meget vigtigt, at man kan svare på dem. Nogle elever giver udtryk for, at det er nedværdigende, når læreren stiller spørgsmål, fordi det giver en følelse af, at man ikke har læst nok op på emnet. Eleverne oplever i den forbindelse ofte, at læreren truer med, at eleverne ikke kan komme på gymnasiet/ungdomsuddannelse, hvis de ikke har styr på fremlæggelsen. Der er desuden en generel opfattelse af, at afsenderens ydeevne og positur under fremlæggelser er vigtige:

(...) Altså jeg vægter højere, at folk, de skal ligesom vide altså.. Sådan ligesom, han laver ikke den rigtige positur og ikke bare stå sådan her og læse op fuldstændig krumrygget... altså ret ryggen, tal højere, så alle kan høre en, og det ikke bare bliver sådan noget hviske tiske noget (...)

Det interessante ved netop dette citat er, at eleven næsten ordret udtrykker det samme som eleverne fra Svenkeruds artikel "Ikke stå som en slapp potet", som oversat til dansk betyder "Stå ikke som en slap kartoffel". Eleverne i denne undersøgelse vægter netop ydeevne og positur højt, når det kommer til fremlæggelser. Der er altså en overensstemmelse mellem teori og empiri.

En anden ting, jeg bemærker, som også stemmer overens med Svenkeruds artikel er, at eleverne vælger at søge hjælp i hjemmet, når de skal øve fremlæggelserne. Dette vurderer jeg ikke er hensigtsmæssigt, idet forældrene med stor sandsynlighed ikke kan vejlede deres børn i at fremlægge. Et andet perspektiv på dette er, at Fjørtoft pointerer, at det er lærerens ansvar at vejlede elever under processen, men at der sjældent afsættes tid til dette, hvilket også kommer til udtryk i denne sekvens.

Den sidste ting jeg vil slå ned på, er elevernes følelse af at få stillet spørgsmål. Eleverne ytrer, at de ikke bryder sig om at få stillet spørgsmål og slet ikke af læreren, da det føles som nedværdigende. Jeg tolker dette som angsten for at komme ud af kontrol. Altså, at eleverne har øvet sig mange gange på manuskriptet, så derfor kan et spørgsmål muligvis bryde elevernes "kontrol", hvilket de har erfaret er en negativ ting ud fra lærerens feedback.

Jeg vurderer af den årsag, at der er tegn på et afsenderrettet fokus i en feedbacksituation.

Modtagerens rolle

Eleverne beskriver modtagerne som sjældent aktive eller direkte ukoncentrerede. Det ytres yderligere, at man som modtager ikke har lyst til at stille spørgsmål til en fremlæggelse, da *man godt selv ved, hvor udfordrende det kan være at stå ved tavlen, man vil helst gerne tilbage på sin plads (elev, 9. klasse)*. Eleverne er altså solidariske med hinanden, ligesom eleverne i Svenkeruds artikel. Denne solidaritet hæmmer en mulig interaktion under og efter fremlæggelsen. Det forventes desuden ofte, at modtagerne skal give konstruktiv kritik og agere "censor". Den konstruktive kritik kobles ofte sammen med, om afsenderne har virket nervøse, har læst op fra et papir eller på anden måde ikke virket i "kontrol". Der spørges derfor ikke ind til det faglige indhold eller processen. Det udtrykkes ydermere i denne forbindelse, at eleverne ikke får bestemte kriterier for at være "censor":

(...) Men vi har f.eks. fået at vide, at vi skal give feedback og konstruktiv kritik.. Sådan være lidt som censor..

Ut.: Ja okay, men har I nogensinde fået nogle kriterier for, hvordan man er censor?

Alle: Nej..

Vi skal bare prøve sådan, hvad vi tror, agtig..

Citatet ovenfor tolker jeg som lærerens forsøg på at gøre eleverne til aktive deltagere under en fremlæggelse, hvilket er en positiv ting. Både Tina Høegh og Hildegunn Otnes pointerer nemlig vigtigheden at kunne lytte og at have lytteformål. Det problematiske i denne konstruktion er dog, at der ikke gives tydelige rammer for, hvordan man er censor, hvorfor modtagerne giver feedback til afsenderne ud fra egne kompetencer.

Opsummering

Jeg indledte denne opgave med at belyse en problemstilling, der omhandler elevers præstationsangst ved fremlæggelser. Med afsæt i ovenstående empiri, vurderer jeg, at der tegner sig et billede af flere mulige årsager til, at elever er angste for at fremlægge.

For det første tyder det på, at eleverne ikke får vejledning i processen eller kender mål/formål med fremlæggelsen. Min refleksion har til dette været:

Hvordan kan en elev lave en "god" fremlæggelse, når denne ikke kender mål eller formål med fremlæggelsen?

Hvordan kan man som lærer udvikle lytteformål til eleverne, når man som lærer ikke selv kender elevernes fremlæggelser, fordi der ikke er vejledt i processen?

For det andet fremgår det, at eleverne er meget opmærksomme på afsenderens "personlige" ydeevne fremfor det faglige indhold, hvilket der også gives "konstruktiv kritik" efter. Min refleksion har til dette været:

Hvordan kommer man som afsender dette til livs, hvis man er en genert og indadvendt type? Og er man en faglig dygtig elev, fordi man kan performe?

For det tredje er der tegn på, at lærerne forsøger at gøre modtagerne til aktive lyttere. Dog produceres der ikke specifikke fokuspunkter til modtagerne, hvilket ikke er hensigtsmæssigt. I forlængelse af dette ved vi, at eleverne vægter afsenderens ydeevne højt, hvorfor der er en stor risiko for, at feedbacken vil bestå af, hvor godt afsenderen præsterer. Mine refleksioner har til dette været:

Hvordan kan man give modtagerne nye perspektiver på feedback end at fokusere på afsenderens ydeevne?

Opsummerende kan det derfor tyde på, at der i dette tilfælde er et afsenderrettet fokus, hvilket ikke kommer eleverne til gavn. Der ses således ikke læring hos hverken afsendere eller modtagere, hvilket

jeg anser for værende hovedformålet med fremlæggelser, grundet mit sociokulturelle læringssyn. Hvad der desuden bliver tydeligt i ovenstående analyse er, hvor lidt modtageren egentlig fylder.

5.4 Didaktiske refleksioner

Analysen i forrige tydeliggør, hvor lidt både lærere og elever fokuserer på modtagerrollen og jeg ser tegn på, at afsenderne er ansvarlige for, om en fremlæggelse lykkes. Ser vi ovenstående igennem det sociokulturelle perspektiv, er det relevant at tage afsæt i Vygotsky og *Zonen for nærmeste udvikling*, der bl.a. omhandler, at den lærende har brug for assistance fra en mere erfaren person, når noget nyt skal læres (Nielsen & Tanggaard, 2019). Altså, er det læreren, der har ansvaret for, at elever lærer og i denne sammenhæng, at en fremlæggelse kan lykkes.

Vender vi tilbage til afsnit 5.2, introducerede jeg 7 kriterier for, hvad jeg mener er den ideelle fremlæggelse. 5 af disse starter med "læreren", hvilket ikke er tilfældigt, da jeg er af den overbevisning, at læreren bør "fylde" 2/3 af en fremlæggelse. Kigger vi på den *reelle fremlæggelse*, som er blevet synlig for mig i denne proces, ser jeg, at eleverne "fylder" 2/3 af en fremlæggelse. Dette er ikke i overensstemmelse med Vygotskys *Zonen for nærmeste udvikling* (Ibid.), hvorfor jeg vil sigte efter at udvikle et didaktisk design, hvor jeg som lærer både får mulighed for at "fylde" mere end eleverne i fremlæggelsesprocessen og samtidig undervise i lytning.

Med min viden om og refleksioner over fremlæggelser møder jeg 7. klasse, hvilket vi kigger nærmere på i det kommende afsnit.

5.5 Præsentation af 7. klasse og de første observationer af denne

Vi er nu nået til projektets handleperspektiv, som er funderet i empiri og teori og som har til formål at besvare min problemformulering. I afsnittet belyses derfor faktorer, der har haft en afgørende betydning for rammesætningen af det didaktiske design. Som det første introduceres 7. klasse, som har afprøvet designet, da elevsammensætningen og undervisningsrammen har haft betydning for mine didaktiske overvejelser. I forlængelse af dette præsenteres tre problemstillinger, der har betydning for planlægning og udvikling af designet. Efterfølgende belyses de empiriske og teoretiske nedslag, der ligeledes har haft betydning for designet.

Præsentation af 7. klasse

Klassen består af 22 elever, hvor det faglige niveau er spredt. Deler man eleverne ind i kategorierne *under middel*, *middel* og *over middel*, befinder størstedelen af eleverne sig enten i kategorien under middel eller over middel.

Hvordan kan jeg tilrettelægge og udvikle undervisning, der tilgodeser denne niveauspredning?

Der observeres endvidere uro i klassen, som kan betegnes som "hyggesnak". "Hyggesnakken" er særligt fremtrædende, hvis læreren bruger mere end 15 min. på tavleundervisning.

Hvordan kan jeg tilrettelægge og udvikle undervisning med minimal tavleundervisning?

I tillæg til ovenstående er det vigtigt at bemærke, at jeg har været til stede i klassen i 5 uger, men kun haft 3 uger til reel undervisning. Der har derfor været to sammenhængende uger med undervisning, dernæst 2 ugers afbræk og slutteligt en uge til afslutning af forløbet.

Hvordan kan jeg tilrettelægge og udvikle meningsfuld undervisning indenfor denne tidsramme?

I tillæg til ovenstående finder jeg det nærliggende at vende tilbage til punkt 4.3 og begrunde, hvorfor jeg fravalgte at redegøre for Tina Høeghs begreber *empatisk lytning* og *den dobbelte lytning*. Det er i mødet med 7. klasse og min viden om tidsrammen for undervisningen, at jeg vurderer, at det ikke er givtigt for eleverne at arbejde med alle former for lytning pga. tiden, der er til rådighed. Derfor træffer jeg beslutningen om, at eleverne i denne omgang udelukkende skal arbejde med informationslytning og kritisk lytning.

I følgende afsnit præsenteres mine didaktiske refleksioner og overvejelser i en forsimplet udgave, da jeg ønsker at udfolde disse grundigt til den mundtlige prøve.

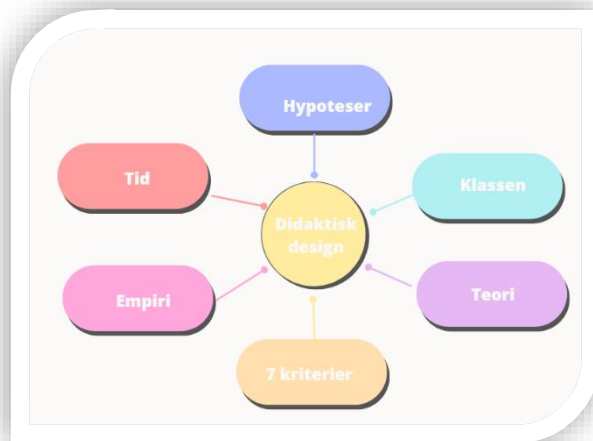
5.6 Didaktiske og designmæssige overvejelser

Det didaktiske design tager sit afsæt i følgende elementer: Hypoteser, 7. klasse, teori, de 7 kriterier, empiri og tid. Jeg har derfor stillet dette spørgsmål:

Hvordan kan jeg udvikle et didaktisk design, der indeholder disse elementer?

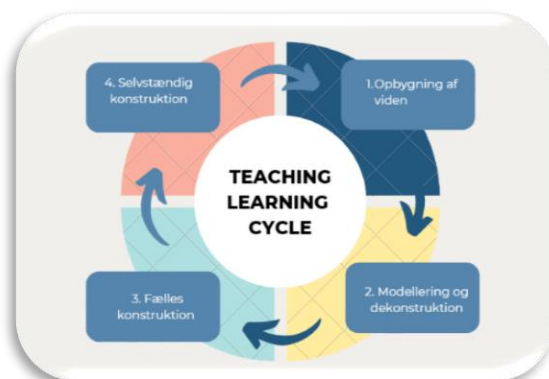
For at kunne besvare problemstillingen er der taget udgangspunkt i 2 didaktiske tilgange; Teaching Learning Cycle (TLC) og Cooperative Learning (CL).

I det følgende redegøres der kort for de to tilgange, samt hvordan de er blevet anvendt til dette design.



Teaching Learning Cycle (TLC)

Den første tilgang er TLC, som er forankret i genrepædagogikken. Denne tilgang har jeg anvendt som det overordnede planlægningsværktøj. For at illustrere TLC, har jeg udarbejdet figuren til højre, som indeholder fire faser, der kort redegøres for i det kommende afsnit.



Opbygning af viden er knyttet til elevernes forforståelse og forventninger til teksten. Modellering og dekonstruktion er knyttet til lærerens brug af modeltekster, som stilladsrer elevernes forståelse for en genre. Fælles konstruktion er knyttet til at konstruere en tekst i fællesskab, og den selvstændige konstruktion er knyttet til elevernes produktion af tekster uden lærerens hjælp (Fibiger & Jørgensen, Sprogdidaktisk fundament- hvorfor, hvad og hvordan?, 2014).

Modellen anvendes særligt til at stilladsere elevens tekstproduktion, men i dette tilfælde er der ikke tale om en tekstproduktion, da der er fokus på at kunne anvende begreberne "kritisk lytning" og "informationslytning". Jeg vurderer dog alligevel, at denne tilgang kan anvendes som det overordnede planlægningsværktøj, da jeg anser tilgangen som en solid måde at stilladsere elevernes læreproces på.

Nedenfor ses det, hvordan TLC er blevet anvendt til at planlægge det didaktiske design.

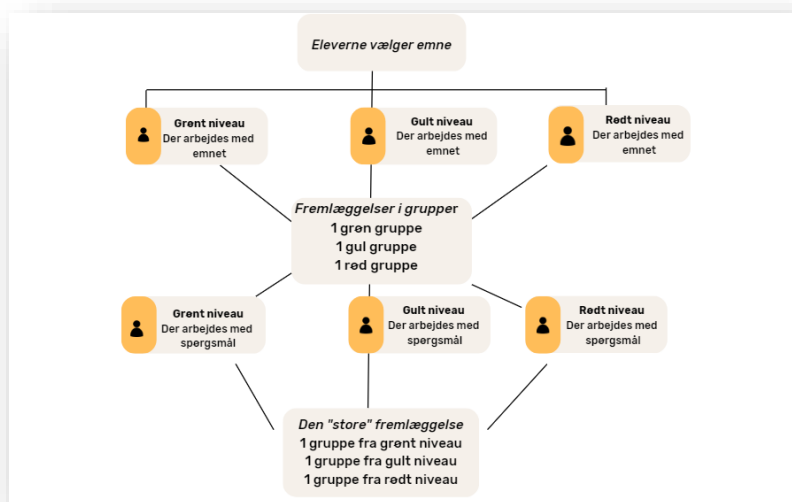


CL

CL er en tilgang, der understøtter elevernes samarbejdsprocesser og skaber mulighed for, at alle elever får taletid. Der er desuden tale om særlige strukturer, eleverne skal følge, hvilket kan anses som stilladsring af læreprocessen (Kagan & Stenlev, 2006).

I det didaktiske design kommer CL til udtryk, når eleverne skal arbejde i matrixgrupper. I det følgende illustreres måden hvorpå eleverne arbejdede i matrixgrupper.

Eleverne kunne således vælge imellem tre emner: *Romantikken*, *Det moderne gennembrud* eller *Postmodernismen*. Som det fremgår af modellen til højre, kunne eleverne vælge grønt, gult eller rødt niveau, hvilket afspejlede sværhedsgraderne. Det letteste niveau var det grønne, det middelsvære var gult og det svære var rødt. Efterfølgende gik eleverne i to- og tre-mandsgrupper, hvor de arbejdede med emnet.



Figuren her er et eksempel på, hvordan opgaverne til eleverne er opbygget. Opgavestrukturen tager udgangspunkt i Blooms taksonomi (Mottelson, Mål, indhold og arbejdsformer, 2019), som indeholder følgende niveauer:

1. At vide
2. At forstå
3. At anvende
4. At analysere
5. At skabe syntese
6. At vurdere

<p>Grønt niveau – let (Romantikken)</p> <p>Lyt til PowerPoint her www.kortlink.dk/2hqdx</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Informationslytning – hvad handler PowerPointen om? (skal godkendes af Vicki) 2. Kritisk lytning – Hvilke spørgsmål vil I stille? Stil mindst 6 spørgsmål (skal godkendes af Vicki) 3. Svar på jeres egne spørgsmål 4. Saml det hele i et PowerPoint 5. Lyt til "Der er et yndigt land" 6. Hvordan kommer "Romantikken" til udtryk i sangen? 7. Hvordan har denne periode været med til at forme vores nutid? 8. Saml det hele i samme PowerPoint
--	---

Alle niveauer præsenteres i bilag 5.

Da emnerne var blevet behandlet, skulle eleverne fremlægge i matrixgrupper, hvilket foregik således, at en gruppe fra hvert niveau skulle mødes i en stor gruppe. Her skulle eleverne stille hinanden skriftlige spørgsmål, som skulle besvares til den "store fremlæggelse". Til den store fremlæggelse blev en gruppe fra hvert niveau udtaget til at fremlægge foran hele klassen, hvor spørgsmålene fra matrixgrupperne også skulle præsenteres.

Jeg har nu afdækket rammen for det didaktiske design, hvorfor jeg finder det nærliggende at kigge nærmere på observationerne knyttet til undervisningen i det følgende.

5.7 Observationer fra 7. klasse (del 2)

Eleverne i 7. klasse har afprøvet det didaktiske design, og jeg har via observationslogs dannet mig et billede af, hvordan dette didaktiske design påvirker lærerens, afsenderens og modtagerens rolle under fremlæggelser. I det følgende beskrives min egen rolle, da jeg var læreren. Efterfølgende beskrives modtagere og afsenderes rolle igennem hypoteser, som præsenteres senere i afsnittet.

Lærerens rolle

Som skrevet tidligere i denne opgave, er der forskellige problemstillinger vedr. lærerens rolle, når det kommer til fremlæggelser. Det tyder bl.a. på, at læreren ikke vejleder eleverne under processen, ikke giver explicit mål/formål med fremlæggelsen og ikke giver modtagerne lytteformål. Disse problemstillinger er både synlige i teorien og empirien fra 9. klasse.

Da jeg ved fra teori og empiri, at lærere sjældent synliggør mål og formål med fremlæggelser, startede jeg med at undervise eleverne i, hvorfor lytning er en vigtig kompetence. Dette var for at gøre undervisningen meningsfuld og for at synliggøre mål og formål med de fremlæggelser eleverne både skulle lytte til, men også selv udarbejde. Efterfølgende blev eleverne undervist i begreberne informationslytning og kritisk lytning (Høegh, 2018) og disse blev anvendt som lytteformål.

Jeg valgte at anvende matrixgrupper, som er en CL-struktur, for at generere tid til at kunne vejlede eleverne under processen. Eleverne fik opgaverne udleveret drypvist, når de havde fået godkendt deres opgavebesvarelser af mig. Dette var for at sikre, at eleverne kom til mig under processen for at få vejledning. Jeg observerede, at en del af eleverne var frustrerede over denne tilgang, da de havde større fokus på produktet end på selve processen.

En anden ting jeg gjorde for at generere tid, var at optage mine PowerPoints til eleverne, så jeg ikke skulle bruge tid på at lave tre fremlæggelser i klassen. Dette valg kom eleverne til gode, da de havde mulighed for at genhøre mine præsentationer, hvis de havde behov for det.

I det følgende belyses mine observationer igennem tre hypoteser

Lærerens stilladsering og vejledning igennem processen vil give gode fremlæggelser

Team grøn (Romantikken)

Team grøn er sammensat af to drenge, C og J. Disse elever opsøger ikke selv hjælp og betegnes som fagligt udfordrede, da der på J ligger en PPV, der beskriver en kognitiv funktionsnedsættelse samt dysleksi. C har læse/skrivevanskeligheder. Begge elever giver udtryk for, at de ikke husker, hvad de

hører medmindre, de interesserer sig for et emne. Af den årsag vælger jeg at sætte ind med massiv støtte til C og J, hvilket resulterer i, at gruppen får produceret et produkt.

Da gruppen skal fremlægge i matrixgrupper, påstår de, at deres computere er blevet hacket, hvorfor de ikke kan fremlægge. Det er tilsyneladende noget, der forekommer ofte, når de skal fremlægge. De er derfor kun med til at lytte til de andres fremlæggelser i matrixgrupperne.

Eleverne er klar over, at der skal være en stor fremlæggelse til sidst, hvilket får C til at sige, at han er syg den dag, der skal fremlægges. Jeg fortæller eleverne, at de udtages til fremlæggelser ved et tilfældigt lykkehjul, og helt tilfældigt bliver denne gruppe udtaget til at skulle fremlægge.

”Den store fremlæggelse”

C er syg denne dag, hvorfor J er selv om at fremlægge. Han fremlægger, det han kan huske om ”Romantikken”, hvorefter en anden elev fra klassen tilbyder at hjælpe, da han har arbejdet med det samme emne. Denne elev beskrives også som faglig svag, hvilket ikke kommer til udtryk i denne sekvens. Eleven fortæller meget sikkert om Romantikken og kan også svare på spørgsmål stillet af klassekammeraterne. Fremlæggelsen gennemføres således vha. klassens samarbejde.

Refleksion

C og J er dem, som får allermest vejledning af mig, og alligevel får de ikke fremlagt. Der kan være mange årsager til, at det ikke lykkes for C og J, men det jeg hæfter mig ved er, at de begge har faglige udfordringer i form af dysleksi, kognitiv funktionsnedsættelse og skrive/læsevanskeligheder. I processen bliver jeg bevidst om, at jeg i mit didaktiske design har forsøgt at undervisningsdifferentiere i form af tre niveauer, men der er ikke taget højde for elever med specialpædagogiske udfordringer. Min hypotese afkræftes derfor i denne sekvens.

Lytteformål og en konkret viden om et emne skaber aktive lyttere

Team gul (Det moderne gennembrud)

Fra det gule niveau tages der udgangspunkt i team 7, som består af to piger, F og A. Disse elever har samarbejdsproblemer i processen, da A føler, hun selv står med opgaven. F har svært ved at bidrage til gruppearbejdet, da hun hellere søger andre kammerater fra den anden klasse, i stedet for at arbejde med emnet. Det observeres endvidere, at F har svært ved at fastholde sig selv i aktiviteter.

Den ”store fremlæggelse”

Grønt niveau fremlægger, og F sender små breve med tegninger rundt til sine klassekammerater. Af den årsag må jeg gentagende gange bede hende om at være stille og at koncentrere sig om fremlæggelsen.

Team 6 fremlægger om "Det moderne gennembrud", hvilket er det samme emne som F og A's emne. F lytter opmærksomt og deler ikke længere sedler ud til de andre i klassen. Da Team 6 afslutter fremlæggelsen, vil F vide, hvorfor team 6 ikke har medtaget "Sædelighedsfejden", da hun mener, det er en vigtig del af "historien". Team 6 kan ikke huske, hvad fejden handler om, hvorfor F og A gerne vil fortælle om den. De vælger derfor at byde ind med deres PowerPoint, hvor de fortæller om fejden. Dette gør, at team 5 (gul) også bidrager til fremlæggelsen, hvilket giver anledning til en klassesamtale om samfundet den gang, og hvad det betyder for os i dag. Eleverne bliver enige om, at kvinderne har fået flere rettigheder i dag.

Refleksion

Selvom F har haft svært ved at fastholde sin koncentration under både processen og de andres fremlæggelser, er hun i denne sekvens den mest aktive lytter. Der er altså her tegn på, at F har tilegnet sig viden, som hun anvender til at stille spørgsmål til afsenderne. Jeg vurderer derfor, at min hypotese bliver bekræftet i denne sekvens.

Explicit mål og formål med fremlæggelsen giver gode fremlæggelser

Team rød (Postmodernismen)

Team 8 er sammensat af tre elever, en dreng og to piger. Elevgruppen arbejder koncentreret, selvom en af pigerne ofte er fraværende. Gruppen færdiggør hurtigt opgaverne, der stilles dem og kvaliteten er god. Drengen (K) er det bærende element, da han har et stort fagligt overskud. Pga. arbejdsindsatsen er denne gruppe den eneste gruppe, der formår at færdiggøre alle de taksonomiske niveauer i opgaven.

"Den store fremlæggelse"

Team 8 er den eneste gruppe, der har arbejdet med "Postmodernismen", hvorfor de andre elever ikke har kendskab til emnet. Under fremlæggelsen observeres F, der er beskrevet tidligere, som uroskabende. Hun sender papirflyvere rundt i klassen, imens andre elever hvisker til hinanden. Dette er på trods af, at jeg startede med at give eleverne lytteformål i form af informationslytning og informationslytning. På grund af uro, får gruppen ikke fortalt det, de gerne vil. Af den årsag bliver jeg nødt til at bede eleverne i klassen om at tie stille, så gruppen kan få fremlagt. Team 8 afslutter fremlæggelsen.

Refleksion

Da denne gruppe skal fremlægge, er modtagerne ukoncentrerede, hvorfor afsenderne ikke får plads til at formidle deres viden. Derfor kan jeg ikke isoleret sige, at explicit mål og formål med fremlæggelsen giver gode fremlæggelser. Jeg er dog blevet opmærksom på andre faktorer, der kan have indflydelse

denne fremlæggelse. For det første kan tiden på dagen have en indflydelse på, hvor koncentrerede lytterne er. For det andet er Team 8 den eneste gruppe, der har arbejdet med dette emne, hvilket kan være en årsag til ukoncentrerede lyttere, da de ikke har en forhåndsviden om emnet. For det tredje kan den hierarkiske orden i klassen muligvis have en indvirkning.

Afrunding

Jeg har nu, ganske kort, givet jer et indblik i, hvad jeg bl.a. observerede da undervisningen i lytning stod på. Det er blevet tydeligt for mig, at mine hypoteser både kan be- og afkræftes, alt afhængig af hvilken observation, der sættes sammen med hypoteserne. Dette ønsker jeg at udfolde til den mundtlige prøve.

I det næste afsnit vil jeg slutte, hvor dette projekt begyndte, med at besvare Maria Roneklindts spørgsmål vedr. fremlæggelser.

6 Diskussion

Er jeg en ond lærer, når jeg tvinger min elev til at fremlægge? (Roneklindt, 2019)

Sådan indledes dette projekt, og det var netop dette citat fra et debatindlæg, der gjorde mig nysgerrig på fremlæggelser, da jeg kunne nikke genkendende til problemstillingen i debatindlægget. Min umiddelbare tanke var, at der skulle være et øget fokus på afsenderrollen i form af, at elever skal øve sig i at stå foran et publikum. På baggrund af den viden, jeg har tilegnet mig med dette projekt, er mit syn på afsenderrollen ændret radikalt, hvorfor jeg vil forsøge at besvare Roneklindts spørgsmål. Inden jeg giver mig i kast med at besvare spørgsmålet, vil jeg rette blikket mod ordet "ond", som har en negativ konnotation. Jeg vil derfor bytte ordet ud med "uvidende" i stedet, da det med stor sandsynlighed er uvidenhed fremfor ondskab, der er på spil.

Jeg vil starte denne diskussion med at besvare spørgsmålet: *Er jeg en uvidende lærer, når jeg tvinger min elev til at fremlægge?*

Ja, du er en uvidende lærer, hvis du tvinger elever til at fremlægge, der ikke:

- Har lært at fremlægge, og med det menes at søge informationer og lave f.eks. PowerPoint med den rette struktur mm.
- Har modtaget vejledning i processen, og som er nødt til at søge hjælp i hjemmet
- Kender kravene til fremlæggelsen og derfor ikke har mulighed for at leve op til dine forventninger
- Har lært at lytte

- Har fået lytteformål

Du er også en uvidende lærer, hvis du:

- Konstant har fokus på afsenderrollen i stedet for modtagerrollen
- Udelukkende har fokus på, hvor sikre elever fremstår under en fremlæggelse
- Ikke kigger på din egen stilladsering af fremlæggelser
- Ikke selv kender formål og mål med fremlæggelser

Hvis du er en uvidende lærer, ser jeg tegn på, at ansvaret for en "præstationskultur" i klassen lige så vel kan stamme fra din uvidenhed som fra en samfundsskabt præstationskultur, og jeg vil gerne begrunde hvorfor, ved at kigge nærmere på problemstillingen igennem to almenpædagogiske perspektiver: læringsmiljø og læringsbarrierer.

Det første perspektiv knytter sig til elevens behov for et iltgivende læringsmiljø, hvilket Jan Tønnesvang opdeler i 4 rettetheder: idealisering, samhørighed, spejling og mestring (Rosholm, 2014), hvor jeg vil tage udgangspunkt i *mestring*. Mestring handler om, at eleven oplever at kunne mestre opgaver, og det er lærerens ansvar at kunne give eleverne passende udfordringer (Ibid.). Netop denne rettethed ser jeg hverken opfyldt i min empiriindsamling eller i den anvendte teori, hvorfor jeg anser dette som en mulig katalysator for præstationsangsten vedr. fremlæggelser. Vender vi blikket mod læringsbarrierer, pointerer Knud Illeris, at der skal være en drivkraft bag læring, som kan svækkes hvis læringen ikke opleves som noget positivt (Illeris, 2014).

Min påstand er derfor, at elever er præstationsangste netop fordi, de ikke kan mestre den stillede opgave, hvilket de oplever som en negativ oplevelse, hvorfor drivkraften for læring svækkes. Problemet forværres ved, at uvidende lærere stiller endnu større krav til eleverne, hvilket kan føre til, at de helt udebliver fra undervisningen, når de skal fremlægge, for at undgå følelsen af ikke at kunne mestre opgaven.

Jeg mener derfor, at vi, som fagpersoner, skal spørge os selv, om ikke også vi ville være præstationsangste, hvis vi skulle bedømmes på noget, vi endnu ikke har lært, men som bedømmere forventer, vi har lært? Eller hvis vi skulle bedømmes på noget, hvor kravene ikke er tydelige for os?

Måske vi, som fagpersoner, bør stoppe med at fokusere på afsenderrollen for en stund og i stedet fokusere på, hvordan vi selv og modtagere bidrager til fremlæggelser?

Jeg er med dette projekt blevet klogere på fremlæggelser, og jeg er kommet frem til, at et fokus på lyttedimensionen ikke isoleret set kan løse problemstillingen med elevers præstationsangst under fremlæggelser. Lytning er blot en ud af mange ting, der skal fokuseres på, når man som lærer skal

undervise i at fremlægge. Jeg er dog af den overbevisning, at vil vi skabe gode afsendere, er vi også nødt til at skabe gode lyttere, hvilket kan gøres ved at undervise elever i lytning.

7 konklusion

Dette projekts problemformulering er blevet skabt på baggrund af teori og empiri, der har gjort mig nysgerrig på, hvordan man som dansklærer kan undervise elever i at lytte. Udgangspunktet har været informationslytning og kritisk lytning, da der i processen ikke var tid til at fokusere på andre former for lytning. At svare entydigt på problemformuleringen bliver svært idet, det didaktiske design er blevet til ud fra en specifik elevgruppe, hvorfor denne konklusion ikke er endegyldig.

Jeg kan dog på trods af ovennævnt konkludere på overordnede faktorer, jeg fandt vigtige at indtænke i min udvikling og gennemførelse af undervisningen vedr. lytning, hvilket præsenteres i det følgende.

For det første er man som lærer nødt til at overveje, hvordan man skaber tid til at stilladsere eleverne i lytteprocessen. Personligt valgte jeg at anvende TLC og CL, hvilket generede tid til, at jeg kunne stilladsere eleverne.

For det andet er det også vigtigt at, at man tager stilling til, hvad eleverne skal lytte til. Jeg valgte at producere og optage 3 PowerPoints til eleverne omhandlende *Romantikken*, *Det moderne gennembrud* og *Postmodernismen*, som de skulle lytte til og anvende begreberne *informationslytning* og *kritisk lytning*. Årsagen til, at jeg valgte denne tilgang, var at sikre, at eleverne havde mulighed for at lytte flere gange, hvis der var behov for det, hvilket jeg oplevede, at alle elever havde i et vist omfang.

For det tredje var jeg meget bevidst om at gøre undervisningen transparent ved at have explicit mål og formål med undervisningen. Målene, jeg havde sat, blev præsenteret som læringsmål i starten og slutningen af forløbet, og formålet blev præsenteret for at gøre eleverne bevidste om vigtigheden af at kunne lytte.

For det fjerde er det essentielt at undervise eleverne i lytning. I dette tilfælde valgte jeg at fokusere på informationslytning og kritisk lytning.

Referencer

Trykt bog

- Bak, C. K. (2017). Kvalitative interviews som metode i pædagog- og læreruddannelsen . I: T. T. Engsig, Empiriske undersøgelser og metodiske greb Grundbog til de pædagogiske professionsuddannelser (ss. 47-72). Hans Reitzel.
- Canger, T., & Kaas, L. A. (2016). Kvalitativt interview. I: T. Canger, & L. A. Kaas, Praktikbogen (ss. 241-250). Hans Reitzel.
- Canger, T., & Kaas, L. A. (2016). Observation. I: T. Canger, & L. A. Kaas, Praktikbogen (ss. 253-260). Hans Reitzel.
- Fibiger, J., & Jørgensen, M. (2014). Sprogdidaktisk fundament- hvorfor, hvad og hvordan? I: J. Fibiger, & M. Jørgensen, Tæt på sprog - Håndbog i dansk sprog og sprogdidaktik (ss. 19-36). Hans Reitzel.
- Fibiger, J., & Jørgensen, M. (2014). Sprogets kontekster. I: J. Fibiger, & M. Jørgensen, Tæt på sprog - Håndbog i dansk og sprogdidaktik (ss. 72-75). Hans Reitzel.
- Fjørtoft, H. (2016). Vurdering av muntlighet i klasserommet. I: K. Kverndokken (red.), 101 måter å fremme muntlige ferdigheter på- om muntlig kompetanse og muntlighets didaktikk (ss. 119-132). Bergen: Fagbokforlaget.
- Gjems, L. (2014). Vejledt deltagelse i klasseværelset - sociokulturelle perspektiver på læring og undervisning. I: O. Løw, & E. Skibsted, Elevers læring og udvikling - også i komplicerede læringssituationer (ss. 244-261). Akademisk forlag.
- Hanghøj, T., Misfeldt, M., Bundsgaard, J., Fougst, S. S., & Hetmar, V. (2017). Omverdenens praksisformer i undervisning . I: Hvad er Scenariedidaktik? (ss. 9-31). Aarhus Universitetsforlag.
- Høegh, T. (2018). Lytning og lyttestrategier. I: T. Høegh, Mundtlighed og fagdidaktik (ss. 85-114). Akademisk forlag.
- Illeris, K. (2014). Læring. I: S. L. Hansen, Elevens læring og udvikling At skabe fællesskaber og lede læreprocesser (ss. 15-29). Gyldendals lærerbibliotek.
- Mottelson, M. (2019). Didaktik og didaktisk analyse. I: Almen undervisningskompetence Undersøgende studier (ss. 118-119). Hans Reitzel.
- Mottelson, M. (2019). Mål, indhold og arbejdsformer. I: Almen undervisningskompetence - Undersøgende studier (ss. 32-35). Hans Reitzel .
- Mottelson, M., & Muschinsky, L. J. (2021). Forskningsmæssige positioner og traditioner . I: Undersøgelser Videnskabsteorier og metode i pædagogiske studier 2. udgave (ss. 33-86). Hans Reitzel.

- Mottelson, M., & Muschinsky, L. J. (2021). Om at undersøge pædagogiske spørgsmål. I: M. Mottelson, & L. J. Muschinsky, *Undersøgelser - Videnskabsteori og metode i pædagogiske studier* 2. udgave (ss. 17-32). Hans Reitzel.
- Nielsen, K., & Tanggaard, L. (2019). Zonen for nærmeste udvikling/Vygotskiys læringsteori. I: *Pædagogisk psykologi - en grundbog* 2. udgave (ss. 129-132). Samfundslitteratur.
- Otnes, H. (2016). Lyttehandlinger og lytteformål- perspektiver på lyttedimensjonen i ulike fagplaner og kontekster. I: K. Kverndokken (red.), *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på- om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk* (ss. 71-85). Bergen: Fagbokforlaget.
- Rosholm, K. (2014). Relationer. I: S. L. Hansen, & H. Schneider, *Elevens læring og utvikling At skabe fællesskaber og lede læreprocesser* (ss. 49-61). Gyldendals lærerbibliotek.

Elektronisk bog

- Bakhtin, M. M. (1986). The problem of Speech Genres. I: M. M. Bakhtin, *Speech Genres and Other Late Essays* (ss. 60-101). Austin: University of Texas Press.
- Kagan, S., & Stenlev, J. (2006). Hvad er Cooperative Learning? I: *Undervisning med samarbejdsstrukturer Cooperative Learning 46 strukturer til alle skolens fag* (ss. 11-16). Malling Beck.

Webside

- Børne- og undervisningsministeriet (2019). Dansk Fælles Mål.
https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_F%C3%A6llesM%C3%A5l_Dansk.pdf
- Roneklindt, M. (2019). Er jeg en ond lærer, når jeg tvinger min elev til at fremlægge foran klassen? www.folkeskolen.dk: <https://blog.folkeskolen.dk/afgangsprover-arbejdsliv-blog/er-jeg-en-ond-laerer-nar-jeg-tvinger-min-elev-til-at-fremlaegge-foran-klassen/192448>

Rapport

- Adelmann, K. (2002). Att Lyssna til Röster - Ett vidgat lyssnandebegrepp i ett didaktiskt perspektiv. *Avhandlingar från Lärarutbildningen vid Malmö högskola*.
- Adelmann, K. (2012). The Art of Listening in an Educational Perspective- Listening reception in the mother tongue. *Education Inquiry*.
- Christensen, O. (2012). Design-Based Research - introduktion til en forskningsmetode i udvikling af nye E-læringskoncepter og didaktisk design medieret af digitale teknologier. *Læring og Medier*.
- Svenkerud, S. (2013). "Ikke stå som en slapp potet" - elevsynspunkter på opplæring i muntlige ferdigheter. *Acta Didactica Norge*, s. Vol 7 Nr. 1 Art. 2.

Bilag 1 Interviewguide

Spørgsmål	Svar
Hvad betyder begrebet "mundtlighed"	
Kan I lide at fremlægge? - Hvordan har I det med, når folk begynder at stille jer spørgsmål til fremlæggelsen?	
Er I gode til at fremlægge?	
Kan I huske, om I har fået undervisning i at fremlægge?	
Kan I prøve at beskrive en god fremlæggelse - Hvad gjorde den god? - Hvilke typer fremlæggelser kan I bedst lide? Interesser/pensum	
Kan I prøve at beskrive en dårlig fremlæggelse - Hvad gjorde den dårlig?	
Hvordan oplever I, at læreren vejleder jer, når der skal fremlægges?	
Hvordan oplever I jeres klassekammerater som publikum?	
Hvordan oplever I jer selv som publikum?	
Oplever I, at I lærer af andres fremlæggelser? - Er der særlige ting I lægger vægt på ved andres fremlæggelser?	
Tænker I nogensinde over, hvordan et publikum kan påvirke jeres fremlæggelser?	
Har I spørgsmål eller andet, I er kommet til at tænke på undervejs?	

Bilag 2 De vigtigste pointer fra interview med 9. klasse

Spørgsmål	Hold 1	Hold 2
Hvad betyder begrebet "mundtlighed"?	<ul style="list-style-type: none"> - At række hånden op - At snakke generelt - At anvende fagudtryk - Deltagelse i timerne 	<ul style="list-style-type: none"> - Hvor meget man snakker i timerne - Det man siger, skal have relevans - Man skal ikke "fyre lort af" - Man skal tale frit
<p>Kan I lide at fremlægge?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvordan har I det med, når folk begynder at stille jer spørgsmål til fremlæggelsen? 	<ul style="list-style-type: none"> - Nej - Får hjertestop - Angst - Det trækker ned at være nervøs - Handler om at præstere - Det er ikke rart - Vil ikke stå "deroppe" for længe - Det kan være okay, så kan man vise, hvad man kan - Pinligt, hvis man ikke kan svare. Særligt hvis det er læreren, der stiller spørgsmål - Hvis man fejler, kommer lærerne med trusler 	<ul style="list-style-type: none"> - Når det ikke er planlagt, går det bedre - At huske det hele, gør det svært - Ikke foran hele klassen - Stemningen er vigtig - Hvis man har styr på emnet, er det ok - Ok- så kan man vise, man har styr på det - Det kan ses som en hjælp til at forbedre fremlæggelsen - Det er motiverende → man læser mere op på emnet
Er I gode til at fremlægge?	<ul style="list-style-type: none"> - Det kommer an på fag og læreren 	<ul style="list-style-type: none"> - Faget og dagen er afgørende
Kan I huske, om I har fået undervisning i at fremlægge?	<ul style="list-style-type: none"> - Der er ikke undervist i fremlæggelser 	<ul style="list-style-type: none"> - Nej
<p>Kan I prøve at beskrive en god fremlæggelse</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvad gjorde den god? - Hvilke typer fremlæggelser kan I bedst lide? Interesser/pensum 	<ul style="list-style-type: none"> - Man kan svare på spørgsmål - Man går i dybden - Man skal kunne de fleste punkter på analysemodellen - Man skal kunne tale frit - Man skal nærmest undervise de andre - Man skal tale tydeligt 	<ul style="list-style-type: none"> - Det skal være sagligt - Man skal bruge kroppen - At stå ved tavlen er vigtigt - Hvis alt går som forventet - Gruppefremlæggelse foretrækkes → så kan man hjælpe hinanden

	<ul style="list-style-type: none"> - Man skal vise, at man har styr på det 	<ul style="list-style-type: none"> - Man har øvet - Man læser ikke op - Der skal være noget visuelt - Man skal have kontakt til publikum - Man skal virke sikker - Man skal have humor - Man skal have den rette positur – ikke stå krumrygget - God til at formidle - Man skal følge "trappen" til den høje karakter
<p>Kan I prøve at beskrive en dårlig fremlæggelse</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvad gjorde den dårlig? 	<ul style="list-style-type: none"> - Hvis man hele tiden læser op - Der skelnes mellem dovenskab, nervøsitet og manglende faglighed 	<ul style="list-style-type: none"> - Hvis man læser op - Hvis man virker nervøs
<p>Hvordan oplever I, at læreren vejleder jer, når der skal fremlægges?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Det afhænger af fag og lærer - Lærerne fokuserer på, om man har øvet nok på fremlæggelsen - Generelt ingen hjælp i processen 	<ul style="list-style-type: none"> - Der er ikke ret meget vejledning - Kommer an på fag og lærer
<p>Hvordan oplever I jeres klassekammerater som publikum?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Der kan være uro - Det nonverbale sprog betyder meget - Ukoncentrerede - Kommer an på, hvor striks læreren er 	<ul style="list-style-type: none"> - Der er forskellige måder at være på - Det kommer an på faget og læreren
<p>Hvordan oplever I jer selv som publikum?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Forsøger at være til stede, men det kan være svært - Forsøger at virke interesseret, fordi man selv ved, hvordan det er at stå "deroppe" - Stiller ikke spørgsmål, fordi man ikke selv ønsker spørgsmål 	<ul style="list-style-type: none"> - Afhænger af energiniveau - Man skal give konstruktiv kritik og være "censor"

	- Man kan ikke stille spørgsmål, hvis afsenderen er gået ned på sin plads → det er vigtigt, at man er ved tavlen	
Oplever I, at I lærer af andres fremlæggelser? - Er der særlige ting I lægger vægt på ved andres fremlæggelser?	- Meget sjældent	- Sjældent
Tænker I nogensinde over, hvordan et publikum kan påvirke jeres fremlæggelser?	- Et dårligt publikum påvirker fremlæggelsen negativt → har ikke lyst til at fremlægge så	- Hvis man er sikker i et emne, er publikum ligegyldig, men ens energiniveau forringes - Man kan godt blive nervøs, når publikum er ligeglade - Gider de ikke at lytte, gider man ikke at fremlægge
Har I spørgsmål eller andet, I er kommet til at tænke på undervejs?		

Hvordan har I det med, at folk begynder at stille spørgsmål til fremlæggelsen?

P1: Altså, hvis det er læreren der stiller et spørgsmål, så kan det godt virke endnu mere nedladende, hvis man ikke har sat sig ind i det, for så er det sådan lidt forventningen om, at man skulle have styr på det.

Kan I lide at fremlægge?

M: Så når det er, at jeg får at vide, at "det skal bare stå lige i skabet", så tænker jeg: Fuck, det kan jeg ikke.. Det ved jeg bare med mig selv, at det kan jeg fandeme ikke..

P1: og så kommer den der med: Nå, men så er du jo ikke uddannelsesparat..

M: De gider ikke at have dig på en videregående uddannelse, hvis du ikke kan finde ud af sådan noget her

Ut: Okay. Nu spørger jeg bare, og du behøver ikke at svare, hvis du ikke har lyst. Hvad er det, der får dig til at gå i panik?

Vi: Det er fordi jeg ikke ved, hvad jeg skal sige, altså jeg ved det ikke altså.. simpelthen.. Altså jeg tror bare, det er fordi, jeg gerne selv vil have det bliver godt, for jeg vil jo gerne gøre det bedste jeg kan, og hvis det ikke bliver så godt som jeg forventer, så bliver jeg måske lidt stresset over det. Det er især fordi, jeg jo godt ved, hvad det er, jeg skal sige.. Jeg har jo øvet mig på det og det jeg undersøger om, og så er det bare irriterende, når det ikke går som forventet.

Kan I prøve at beskrive en dårlig fremlæggelse?

M: Altså for mig, når jeg kigger på folks fremlæggelser, så er der forskel på, om det er fordi folk er nervøse, eller om det er fordi de ikke har læst op på det, eller at man ikke har et fagligt højt nok niveau.. Så for mig, er der ikke som sådan en dårlig fremlæggelse.. Altså... så der er forskel på, om man har været doven og ikke har læst på det, eller om man er nervøs eller ikke har et højt nok fagligt niveau.. Så hvis det er det, så tænker jeg ikke, at det er en dårlig fremlæggelse.. Der tænker jeg mere: Godt klaret!

P1: Ja, altså man gider jo ikke at dunke en oveni hovedet, men man kan da godt kede sig, hvis det slet ikke er spændende, og personen står med et papir og bare læser op.. og at man ikke lærer fra sig, og at man knapt nok kan høre personen, så bliver det kedeligt, men jeg vil ikke dømmе folk, for man kender jo ikke baggrunden for det.. f.eks. hvis personen nu er ordblind eller nervøs..

Hvordan oplever I, at læreren vejleder jer, når der skal fremlægges?

P: Altså, jeg føler det er meget forskelligt fra lærer til lærer. Der er nogen, der slet ikke sådan siger noget, de siger bare det er godt eller det var ikke så godt, du skal lige øve lidt mere derhjemme.

P1: Jeg synes nogle gange så kan de godt være Sådan lidt dårlige til at hjælpe os igennem forløbet. De bliver bare Sådan, at de lægger det over på os og så er det også sådan, du sørger selv for at finde ud af det.

P: Og så vil de hellere bare give feedback altså sådan, efter.. også selvom vi ikke rigtig har fået noget hjælp

Ut: Okay, altså den der feedback I får, hvad går den ud på? Hvad får I at vide?

P: Emmm.. Altså.. Det er for eksempel, at vi skal øve fremlæggelsen.. Ja, så vi kan sige det mere flydende i stedet for sådan... okay jeg ved, at papiret er ved siden af..

P1: Ja. Det er rigtigt tit den der, der bliver nævnt, at man skal kunne lægge det fra sig.. Det kan man jo ikke altid..

P: Ja, det føler jeg også..

P1: Men jeg synes også nogle gange, det kan være sådan lidt skældudagtigt...

P: Ja, det føler jeg også... Jamen, du har ikke øvet det godt nok.. Jamen altså Vi har siddet så lang tid og øvet på den... Og så kan man da ikke øve mere..

Hvordan oplever I jeres klassekammerater som publikum?

P1: Ukoncentrerede

P: ja, de er faktisk meget forskellige

P1: Det er sjældent.. ehmm.. Jeg vil sige det sådan, hvorfor skal jeg fremlægge? Der er jo knapt nok nogen, der hører efter... Det føler man.. Og hvis man sidder ikke og fremlægger, og der er nogen, der vil fremlægge og hvis man kigger rundt, så kan man godt se, at de sidder og kigger alle mulige andre steder hen..

Kan I prøve at beskrive en god fremlæggelse?

Ph: Altså, det der med fagligheden, det er selvfølgelig meget vigtigt.. Jeg føler nemlig.. altså jeg vægter højere, at folk, de skal ligesom vide altså.. Sådan ligesom, han laver ikke den rigtige positur og ikke bare stå sådan her og læse op fuldstændig krumrygget... altså ret ryggen, tal højere så alle kan høre en og det ikke bare bliver sådan noget hviske tiske noget, og at man også kommer med nogle håndfagter engang imellem.. for at gøre det lidt mere interessant, og at man så også lyder bare mere entusiastisk, og at man ikke bare står og læser op af et papir eller computer eller sådan noget.. fordi det giver bare en bedre lytteoplevelse, og det giver bare bedre selvtillid også, at nu er man sådan lidt okay- det gik egentlig meget godt, man fik noget okay kritik på den, som man kunne bruge til noget for eksempel..

Bilag 3 samtykkeerklæring 7. og 9. klasse

Samtykke til at interviewe, optage og filme elever i XX

Kære forældre til elever i XX

Jeg er en lærerstuderende fra UC Syd i Esbjerg, som er i gang med at skrive bachelor i danskfaget. Mit projekt handler om elevers fremlæggelser og i den forbindelse, vil jeg gerne have lov til at interviewe jeres barn samt filme dets fremlæggelser. Interviewene vil udelukkende indeholde spørgsmål relateret til fremlæggelser og interviewet vil blive optaget. Filmoptagelserne af jeres barn vil kun blive brugt i forbindelse med mit bachelorprojekt og bliver ikke vist i andre sammenhænge. Jeres barn vil desuden være anonymt.

Opbevaring og behandling af jeres barns data

Filmoptagelser, lydoptagelser og interviewbesvarelser bliver opbevaret på UC Syds lukkede server og vil blive slettet senest den 1. august 2023. Dog vil filmoptagelser, der ikke kan bruges til bachelorprojektet, blive slettet før denne dato.

Respekt for den unge

Har jeres barn ikke lyst til at blive filmet, optaget eller deltage i et interview, vil dette altid vægte højere end jeres samtykke.

Er der spørgsmål til ovenstående, kan I kontakte mig på: 3025159@ucsyd.dk

Med venlig hilsen

Vicki Dela

Lærerstuderende UC Syd, Esbjerg



Bilag 4 Undervisningsplan

Jeg gør opmærksom på, at denne undervisningsplan også fremgår i min praktikopgave, som er afleveret den 8. marts 2023 på WiseFlow.

Emne: Lytning	
Indhold	<ul style="list-style-type: none">• Vicki præsenterer, hvorfor lytning er vigtigt• Lyt til sangen "Han får for lidt"• Se et uddrag af "Signe Molde og konspirationsteoretikerne" → hvorfor er lytning vigtigt?• Lyt til Vickis PowerPoints, hvor "Romantikken", "Det moderne gennembrud" og "Postmodernismen" er emnerne
Læreprocesser	<ul style="list-style-type: none">• Gruppearbejde• Viden om kritisk lytning og informationslytning• Anvendelse af kritisk lytning og informationslytning• Matrixgrupper• Fremlæggelser
Mål	<p>Kompetencemål:</p> <p>Kommunikation</p> <p>Eleven kan deltage reflekteret i kommunikation i komplekse formelle og sociale situationer.</p> <p>Fortolkning</p> <p>Eleven kan forholde sig til kultur, identitet og sprog gennem systematisk undersøgelse og diskussion af litteratur og andre æstetiske tekster.</p> <p>Læringsmål:</p> <p>Når jeg er færdig med dette forløb</p> <ul style="list-style-type: none">- Kender jeg forskel på informationslytning og kritisk lytning- Kan jeg lytte efter informationer men også kritisk

	<ul style="list-style-type: none"> - Ved jeg hvorfor, det er vigtigt at kunne lytte på forskellige måder
Læringsforudsætninger	<ul style="list-style-type: none"> • Eleverne har viden om informationslytning og kritisk lytning • Eleverne har adgang til en computer • Eleverne stilladseres i processen
Rammefaktorer	<ul style="list-style-type: none"> • Klasselokalet • Gruppearbejde på gangen og i grupperum
Vurdering	<p>Formativt: Eleverne vurderes løbende i processen, ved at kontakte, når en ny opgave skal løses.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvor langt er eleverne? - Hvad er kvaliteten af arbejdet? - Hvilke tegn er der på udfordringer/læring? <p>Summativt: Eleverne afslutter forløbet med en "stor fremlæggelse"</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvordan er kvaliteten af fremlæggelsen? - Er modtagerne aktiv lyttende?

Bilag 5 Opgavebeskrivelse

<p>Grønt niveau – let (Romantikken)</p> <p>Lyt til PowerPoint her www.kortlink.dk/2hqdx</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Informationslytning – hvad handler PowerPointen om? (skal godkendes af Vicki) 2. Kritisk lytning – Hvilke spørgsmål vil I stille? Stil mindst 6 spørgsmål (skal godkendes af Vicki) 3. Svar på jeres egne spørgsmål 4. Saml det hele i et PowerPoint 5. Lyt til "Der er et yndigt land" 6. Hvordan kommer "Romantikken" til udtryk i sangen? 7. Hvordan har denne periode været med til at forme vores nutid? 8. Saml det hele i samme PowerPoint
<p>Gult niveau – middel (Det moderne gennembrud)</p> <p>Lyt til PowerPoint her www.kortlink.dk/2hqdq</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Informationslytning – hvad handler PowerPointen om? (skal godkendes af Vicki) 2. Kritisk lytning – Hvilke spørgsmål vil I stille? Stil mindst 6 spørgsmål (skal godkendes af Vicki) 3. Svar på jeres egne spørgsmål 4. Saml det hele i et PowerPoint <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;">  <p>Christoffer-Wilhelm Eckersberg: "Bella og Hanna. M.L. Nathansons ældste dotre", 1820 Statens Museum for Kunst</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>Bertha Wegmann: "Portræt af Jeanna Bauck", 1881 Nationalmuseum, Stockholm</p> </div> </div> <ol style="list-style-type: none"> 5. Kig på billederne – hvordan bliver kvinderne portrætteret → hvad er forskellen? 6. Hvor kommer "Det moderne gennembrud" til udtryk i billederne? 7. Hvordan har denne periode været med til at forme vores nutid? 8. Perspektiver til "me too" 9. Saml det hele i samme PowerPoint

<p>Rødt niveau – svært (Postmodernismen)</p> <p>Lyt til PowerPoint her www.kortlink.dk/2hqdv</p>	<ol style="list-style-type: none">1. Informationslytning – hvad handler PowerPointet om? (skal godkendes af Vicki)2. Kritisk lytning – Hvilke spørgsmål vil I stille? Stil mindst 6 spørgsmål (skal godkendes af Vicki)3. Svar på jeres egne spørgsmål4. Saml det hele i et PowerPoint5. Lyt til digtet "Coma" af Michael Strunge https://www.youtube.com/watch?v=UHJlmcOSycg6. Informationslytning - Hvad handler digtet om? (skal godkendes af Vicki)7. Kritisk lytning - Hvordan kommer "Postmodernismen" til udtryk i digtet?8. Perspektiver til "Jagtvej 69"9. Saml det hele i samme PowerPoint
---	--