

Lytning i danskfaget

– et uforløst potentiale



LYT til artiklen

LENE ILLUM, LEKTOR OG PH.D.-STUDERENDE, UC SYD

Artiklen er fagfællebedømt.

Denne artikel sætter fokus på lytning som en væsentlig læringsstrategi i skolen og i danskfaget. Artiklen bygger på et igangværende ph.d.-projekt, som undersøger, hvad der karakteriserer den lyttepraksis, der forekommer ved forskellige lyttesituationer i danskundervisningen på mellemtrinnet. Undersøgelsen viser, at lytning er en overset kompetence, der ikke tillægges stor didaktisk opmærksomhed. Der indledes med en teoretisk og metodisk indføring i projektet, hvorefter der gives eksempler på projektets fund og fra det empiriske arbejde. Undersøgelsen peger på et uforløst potentiale for lytning i danskundervisningen forstået bredt som deltagelse i fagets samtalekultur og faglige relationer.

Denne artikel handler om lytning. Den handler om, hvordan lytning 'ser ud' og 'gøres' i danskundervisningen. Lytning fylder meget i elevernes skoledag, og de lytter i mange forskellige sammenhænge. De lytter fx til faglige oplæg, både lærerens og andre elevers, de lytter til lærerens instruktioner, de lytter til hinanden i klassesamtaler og gruppearbejde, og de lytter til hinanden i frikvartererne. Eleverne lytter også meget uden for skolen, men det står ikke altid klart for dem, på hvilken måde de skal lytte i en skolekontekst, og hvordan den måde adskiller sig fra den, de kender fra hverdagslivet (familie, fritid, medier etc.) (Brownell, 2018). Undersøgelser viser, at nogle elever ikke er gode til at lytte, og at dette ikke italesættes i skolen (Adelmann, 2002, 2012; Beall et al., 2008; Brownell, 2018; Janusik, 2010). Lytning bliver altså en ofte overset kompetence i undervisningen, selvom lytning er den mest brugte af de fire kommunikative kompetencer (tale, læse, skrive, lytte) (Adelmann, 2002; Brownell, 2018), samtidig med at "Listening may be one of the most, if not the most, complex of all human behaviors" (Wolvin, 2010, s. 2).

” Undersøgelser viser, at nogle elever ikke er gode til at lytte, og at dette ikke italesættes i skolen.

Hvad er lytning?

Ontologisk forstår jeg lytning bredt som en relationel og dialogisk proces baseret på samhandling, hvor både sprog, krop, mimik, artefakter og rum har betydning for, at kommunikation mellem mennesker lykkes, både i et læringsperspektiv og i forhold til personlig udvikling (Adelmann, 2002; Jacknick, 2021; Otnes, 2007). Lytning er altså ikke bare en kognitiv proces, men kræver også relationelle, sociale og empathiske færdigheder. Man må som lytter være åben, nysgerrig og undersøgende på den andens perspektiver på verden. Lytning bliver i den optik en vej til meningsskabelse, forståelse og erkendelse.

Lytning er en integreret del af mundtligheden, og de to processer kan i princippet ikke adskilles. Jeg vælger alligevel at anlægge et segregeret blik på lytningen med det formål at gøre lytning til genstand for beskrivelse, analyse og refleksion (Adelmann, 2002; Otnes, 2007) og således synliggøre og konkretisere et felt, som ellers kan være svært at få øje på og indfange. Samtidig er det en vigtig pointe, at det gøres ud fra en forståelse af, at lytning er et relationelt og dialogisk fænomen, der må undersøges i kontekst. Det betyder, at lytning nok er i forgrunden, men ikke trækkes ud af konteksten.

Respons og opmærksomhed

Til en bred forståelse af lyttebegrebet knytter sig respons og opmærksomhed (Adelmann, 2002; Brownell, 2018, 2020; Otnes, 2007; Rhodes, 1993). Lytteren må være i stand til at vælge og give en passende respons på det hørte, så denne viser, om budskabet er forstået. Det kan være i form af gestik, kropsholdning og blikretning samt sproglige markører. Bakhtin (1995) pointerer ligeledes vigtigheden af, at lytteren indtager en aktiv og responderende adfærd, idet det er responsen, tilbagemeldingerne, fra de deltagende parter, der sikrer en aktiv og engageret forståelse og meningsskabelse. Forståelse forudsætter, at lytteren aktivt responderer, og det er i interaktionen, forståelse opstår: "Forståelse modnes kun i svaret. Forståelse og svar er dialektisk forbundne og betinger gensidigt hinanden, den ene er ikke mulig uden den anden." (Bakhtin, citeret fra Møller Andersen & Lundquist, 2003, s. 110). Ifølge Bakhtin ligger der i dialogen også et ansvar, en etisk og moralsk forpligtelse til at forholde sig til og svare den anden. Opmærksomhed og respons er endvidere knyttet til høflighed (at involvere sig og være støttende) og det etiske og moralske aspekt, der ligger i at svare andre (at vise og give opmærksomhed), og ikke at lytte og svare er direkte udemokratiske (Adelmann, 2009a). Opmærksomhed skal derfor også forstås som noget, der er knyttet til ydre adfærd, man *viser* opmærksomhed og *giver* opmærksomhed til andre (Otnes, 2007). Respons er desuden den eneste mulighed, en samtalepartner har for at vurdere kvaliteten af den andens lytning: "Lyssnande finns invävd i responsen" (Adelmann, 2002, s. 77), og samtidigt er det gennem elevernes respons, det bliver muligt at undersøge elevernes lytning i en relationel kontekst.

Lyttekompetence

Lytning ligger som en underliggende præmis i det meste af al undervisning, og effektiv lytteforståelse er en forudsætning for at kunne deltage aktivt i fagets samtalekultur og den faglige undervisning (Høegh, 2020).¹ Lytning er en central læringsstrategi (Beall et al., 2008), og gennem lytningen skal eleverne både kunne tilegne sig faglig viden, bidrage med spørgsmål og egne perspektiver i en samtale samt forholde sig til andres perspektiver, indgå i undersøgende dialoger med lærere og klassekammerater, og de skal kunne lytte til lærerens instruktioner, så de bliver i stand til at løse de stillede opgaver eller fx indgå i et gruppearbejde, der ikke er lærerstyret. Forskning viser imidlertid, at direkte undervisning i lytning sjældent forekommer i skolen, hvilket er et problem, da effektiv lyttekompetence er central i læreprocesser (Brownell, 2018). Dette afspejles i faghæftet for dansk, hvor lytning kun nævnes eksplicit i begrænset omfang, men til gengæld ligger som en implicit forudsætning for rigtig mange mål (Skov, 2018). Heller ikke i fagets læremidler fylder lytning meget (Skov & Carlsen, 2020).

Der er inden for lytteforskningen enighed om, at eleverne må lære et repertoire af *lyttestrategier* (Adelmann, 2009b; Brownell, 2018). En lyttestrategi er en slags adfærd, der hjælper lytteren til at forstå den mundtlige tekst. I en undervisningskontekst er der fx stor forskel på lytteformål og valg

1 Danskfagets didaktik rækker også ud mod dannelsesmål for danskfaget (Krogh et al., 2017), hvor veludviklede lyttekompetencer virker ind på individets forhold til sig selv, andre mennesker, kultur og samfund.

af lyttestrategier, alt efter om eleverne fx skal lytte til lærerens faglige oplæg, instruktioner, skal deltage i en litteratursamtale på klassen eller indgå i et gruppearbejde. Her må eleverne spørge sig selv om, hvad formålet med lyttehandlingen er, hvilken lytteindsats og forståelsesbearbejdning der kræves, samt hvilken lytteadfærd der vil være hensigtsmæssig (Høegh, 2018). Det kræver en aktiv lytteindsats, hvor eleven forholder sig aktivt i lyttesituationen (Skov, 2022).

” **Lytning ligger som en underliggende præmis i det meste af al undervisning, og effektiv lytteforståelse er en forudsætning for at kunne deltage aktivt i fagets samtalekultur og den faglige undervisning.**

Lytteadfærd definerer jeg som handlinger, fx øjenkontakt, vende kroppen mod den, der taler, eller stille spørgsmål (Worthington & Bodie, 2018). Lytteadfærd er signaler, der skal udvise opmærksomhed og interesse, og signalerer således, at lytning finder sted. Lytning i en relationel forståelse er således et samarbejde eller en interaktion mellem flere deltagere. Dialog er i den optik ikke kun knyttet til det sproglige. Det dialogiske er også dybt indlejret i gestikken, og samtale og interaktion er et samspil af sprog og gestik.

Hvordan indfange det usynlige?

Nærværende undersøgelse bygger på et sociokulturelt og dialogisk syn på sprog, læring og meningsskabelse som noget, der er knyttet til den sociale kontekst, kultur og fællesskab, og som opstår i relationer og interaktioner (Bakhtin, 1995; Dysthe, 1997; Vygotsky, 1971; Wertsch, 1993). Det sociokulturelle perspektiv på lytning lægger op til, at et fænomen undersøges, mens det udfolder sig i sociale kontekster (Blikstad-Balas, 2019). Følgende to forskningsspørgsmål danner afsæt for projektet:

1. Hvad karakteriserer den lyttepraksis, der forekommer ved forskellige lytteevents i to klasser i danskfaget på mellemtrinnet, og hvilke lyttemarkører kan jeg iagttage?
2. Hvordan forstår eleverne sig selv som lyttende deltagere i danskundervisningen?

Begrebet *lytteevent* dækker over de didaktiske sekvenser, som jeg opfatter som nøglehændelser i forhold til forskningsspørgsmålene med henblik på at beskrive den lyttepraksis, som jeg ser. Med inspiration fra Hildegunn Otnes (2007) benytter jeg begrebet lyttemarkør, forstået som *tegn* på, at eleverne lytter (eller ikke), dvs. at de har en lyttende holdning og markerer, at der rent faktisk lyttes (Otnes, 2007). Undersøgelsen bygger på et kvalitativt, eksplorativt projektdesign med en etnografisk-inspireret tilgang (Knoblauch, 2005; Pink & Morgan, 2013). Gennem videoobservationer undersøger jeg fra mit forskerperspektiv den lyttepraksis, som eleverne er en del af (forskningsspørgsmål 1). Desuden undersøger jeg klassens lyttepraksis set fra elevernes perspektiv. Gennem *video stimulated recall-interviews* (VSR) (Nind et al., 2015) med seks fokuselever har jeg forsøgt at opnå viden om fænomenet lytning gennem elevernes erfaringer med og refleksioner over det at være lyttende deltagere i klassens samtale- og lyttepraksis (forskningsspørgsmål 2). De to perspektiver bidrager tilsammen til at besvare de to forskningsspørgsmål.

Lytning er et flydende og ustabil fænomen, som er svært at indfange og fastholde. Metodisk har det derfor været nødvendigt at finde en måde, hvorpå mit forskningsfelt kan konkretiseres og gøres observerbart med det formål at analysere fænomenet i et bredt perspektiv. Den multimodale interaktionsanalyse (Due, 2017) er sammen med et mikrosociologisk perspektiv (Garfinkel, 1967;

Goffman, 1981) et bud på en tilgang, der er optaget af kompleksiteten i sociale interaktioner, og som gennem mikroanalyser af disse kan bidrage til at få øje på lytning i et dialogisk perspektiv.

Som nævnt ovenfor er det gennem responsen, at det bliver muligt at undersøge elevernes lytning i en sociokulturel kontekst. Når lytning er social og relationel, må man være “partnerbevisst” og “partnertilkoplet” (Otnes, 2007, s. 104) samt åben for den anden og i stand til at se en sag fra andres perspektiver. I en samtale handler det ikke kun om at fastholde det faglige fokus, eleverne må også være i stand til at lytte empatisk, interesseret og respektfuldt til andres meninger og samtidig være bevidste om og kunne reflektere over deres eget perspektiv. Det fordrer strategier og en lytteadfærd, hvor responsen er synlig, hvilket ses i kropssprog og mimik, fx i form af gestik, kropsholdning og blikretning samt gennem sproglige markører som fx jah, okay, hmm, nåh. En vigtig del af kommunikationen er at få tilbagemeldinger og bekræftelse på det, man siger (Bakhtin, 1995, 2004), og som en elev i undersøgelsen udtrykker det: “Ikke at blive lyttet til er meget irriterende.”

” Når lytning er social og relationel, må man være “partnerbevisst” og “partnertilkoplet”. ”

På baggrund af analyserne af det empiriske materiale finder jeg fem lyttekategorier, som har betydning for elevernes lytning og dermed klassens dialogiske lytterum. Kategorierne kan fungere som et analytisk rammeværk og har relevans i diskussionen af den lyttepraksis, jeg undersøger. På grund af artiklens pladmæssige begrænsninger er det ikke muligt at udfolde alle fem kategorier. I det følgende vil jeg derfor kort præsentere hver af de fem kategorier og derefter uddybe et empirisk eksempel med udgangspunkt i den første kategori, klassens lytterammer.

Fem lyttekategorier

Mine analyser viser som nævnt, at der på baggrund af empirien (observationer og VSR-samtaler) er fem kategorier, som har betydning for elevernes lytning. Kategorierne kan ses som en slags betingelser for lytning, som bør være til stede, for at eleverne kan være partnertilkoblede og partnerbevidste (Otnes, 2007) (jf. ovenfor). Kategorierne er etableret induktivt på baggrund af empirien og beskriver forhold, som på forskellig vis kan skabe betingelser for etablering af et dialogisk lytterum. Lyttekategorierne tegner et billede af, hvad det vil sige at være elev i en skole, hvor lytning spiller en væsentlig rolle, samt hvilke mulighedsrum eleverne tilbydes for deres lytning, og hvad de ikke får adgang til i undervisningen. Jeg anser kategorierne for at kunne didaktiseres af læreren ved gennem nogle ordnede temaer at bidrage som en didaktisk refleksionsramme, som kan inddrages i gentænkningen af lyttekulturen i danskundervisningen.

Den første kategori, *klassens lytterammer*, peger på, at det ikke kun er kognitive faktorer, som har betydning i og for lytteprocessen. Faktorer som fx bordenes placering samt elever og læreres placering i rummet har ligeledes stor betydning for elevernes lytning og den måde, hvorpå der dannes deltagelsesrammer (Goffman, 1981) i undervisningen (et eksempel, som ligger til grund for denne kategori, udfoldes nedenfor). Den anden kategori, *klassens lytte- og taletid*, peger på sammenhængen mellem lytning og det tidsmæssige aspekt i forhold til elevernes lytning. Analysen viser, at det kan være svært for eleverne at nå både at lytte til lærerens spørgsmål, følge med i læremidlet og række hånden op og svare på spørgsmål. Den tredje kategori, *klassens lyttende kroppe*, vægter sammenhængen mellem krop og lytning. En pointe er her, at det, der i lytteteorien ofte defineres som negative lyttemarkører (fx kigge væk, sidde uroligt, stønne, gabe) (Otnes, 2007), ikke nødvendigvis er det. Eleverne kan godt være lyttende, selvom deres lyttehandlinger virker passive udefra set, og

samtidig kan de godt være ikke-lyttende, selvom de udviser aktiv lytteadfærd (fx kigger på den, der taler, nikker). Den fjerde kategori, *klassens faglige lytning*, tager udgangspunkt i, at eleverne er strategiske, når de lytter til de mundtlige tekster i klassen. De bevæger sig mere eller mindre bevidst ind og ud af flere forskellige lyttepositioner, og de hopper ind og ud af den faglige lytning. Eleverne lytter til mange slags mundtlige tekster i løbet af en undervisningslektion (Hetmar, 2017), og de skal derfor smidigt og hurtigt være i stand til at korrigere lytteformål og lytteadfærd. Den sidste kategori, *klassens emotionelle lytning*, har fokus på, at lytning i klassen også er præget af mere emotionelle faktorer, som har betydning for elevernes lytning. Hertil knytter sig også elevernes måde at fremstille sig selv på, fx gennem indtryksstyring og selvfortællinger (Goffman, 1981), ligesom der er kamp om at få taletid.

Kategorierne taler sammen og omfatter overordnet interaktion og kommunikation i klasserummet, men de vægter derudover hver især forskellige aspekter. De tre første kategorier har vægt på alt det, der sker rundt om lytningen: rum, bevægelser, artefakter, tid, kroppe. Den fjerde går tæt på de faglige mundtlige tekster gennem lærerens eksplicite instruktion, og den femte uddyber elevernes selvfortællinger og selvfrestillinger. Alle fem kategorier har betydning for etablering af det, jeg med inspiration fra Wegerif (2020) kalder "klassens dialogiske lytterum". Det dialogiske lytterum skal ikke forstås som et konkret rum, men kan sammen med Wegerifs dialogiske rum bidrage til at gentænke lyttekulturen i danskfaget. De fem kategorier har på hver deres måde betydning for de betingelser, eleverne tilbydes eller griber med det formål at træde ind i klassens lytterum. Analyserne viser, at der er åbninger for kontakt og dermed potentiale for oprettelse af et dialogisk lytterum både mellem lærer/elever og elever/elever. Men analyserne viser også, at betingelserne for, at disse åbninger kan realiseres, ofte ikke er til stede, og at det dialogiske lytterum dermed lukkes ned.

” Analyserne viser, at der er åbninger for kontakt og dermed potentiale for oprettelse af et dialogisk lytterum både mellem lærer/elever og elever/elever. Men analyserne viser også, at betingelserne for, at disse åbninger kan realiseres, ofte ikke er til stede, og at det dialogiske lytterum dermed lukkes ned.

I det følgende vil jeg præsentere et analytisk eksempel, der illustrerer den første kategori: klassens lytterammer.

Klassens lytterammer

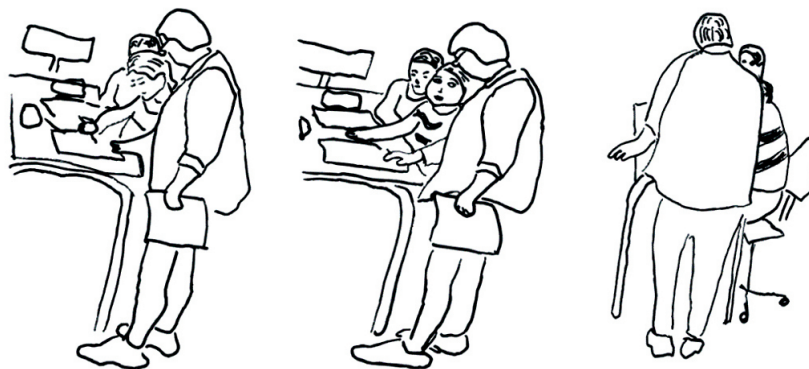
Denne lytteevent finder sted i klassen på et tidspunkt, hvor eleverne er godt i gang med et grammatikforløb om kommativering. Undervisningen er primært centreret om lærerens samtale med en elev ad gangen og foregår ret konsekvent gennem en IRE-struktur, hvor en sætning læses op, en elev svarer herefter på, hvordan der sættes kryds og bolle, og hvor kommaet skal placeres, og til sidst evaluerer læreren (Mehan, 1979). Samtalen i klassen foregår således gennem turtagningsprincipper styret af læreren gennem dennes spørgsmål. Det er derfor for det meste ret tydeligt, hvornår en taletur slutter, nemlig når læreren stiller det næste spørgsmål, og en ny elev skal svare. Det foregår med minimale responser, det vil sige korte svar på lukkede spørgsmål. Der er således en tydelig sekventialitet og turtagningsfordeling i samtalen, som er bundet sammen af på hinanden følgende mundtlige og kropslige handlinger, for det meste gennem håndsoprækning, hvor læreren implicit inviterer eleverne til at byde ind med et svar. Dette mønster skaber en særlig rytme, en indeksikalitet (Garfinkel, 1967), som er genkendelig og forudsigelig for eleverne. I lytteeventen

indgår et læremiddel, et kompendium, bestående af kopiark med grammatiske øvelser. Læreren læser sætninger op fra kompendiet, og den observerede praksis viser, at den udsagte eller underforståede mening er, at eleverne følger med i kompendiet undervejs, retter og skriver til. Kompendiet bliver således et fokus for fælles opmærksomhed i klassen og kan betegnes som et semiotisk felt (Goodwin, 2000), det vil sige et artefakt, som har betydning for interaktionen. Kompendiet kommer til at styre elevernes lytning og betinger det, der lyttes efter. I dette tilfælde lytter eleverne efter at kunne svare på, hvor kommaet skal placeres i sætningen, hvilket betyder, at de lytter efter rigtigt og forkert. Samtidig betyder det, at eleverne må multitasking, idet de både skal læse, skrive og rette, samtidig med at de lytter, rækker hånden op og svarer på spørgsmål.

Deltagerrammer

På et tidspunkt vælger læreren at stille spørgsmålet til en elev, Frida, som ikke har markeret, og eleven virker umiddelbart overrasket over at blive spurgt. Frida vender sig om mod læreren og svarer med et "Hva'?" Læreren gentager spørgsmålet, og Frida svarer, at hun ikke nåede opgaven, men læreren opfordrer hende til at prøve alligevel. Efter at læreren har bedt Frida om at besvare spørgsmålet, og denne ikke kan svare, går læreren nu ned til elevens plads. Sammen gennemgår de sætningen, og der følger en længere samtale mellem læreren og eleven, hvor læreren gennem spørgsmål guider eleven gennem opgaven. Læreren stiller sig i tæt kropslig afstand ved siden af eleven og kigger ned i kopiarkene, mens hun peger på den sætning i læremidlet, som det drejer sig om. Læreren viser på den måde, hvad der er fokus for deres fælles opmærksomhed, og deres blikke er rettet mod opgaven på arket. Således skabes intersubjektivitet, det vil sige, deltagerne samarbejder om at skabe betydning ved at sammenknytte gestikulation og materialitet. Indimellem kigger eleven op på læreren og skaber gennem øjenkontakt interaktion med skiftevis lærer og læremiddel (se figur 1).

Læreren og eleven konstituerer en deltagerramme (participation framework) (Goffman, 1981), hvor det umiddelbart ser ud til, at Frida er den adresserede lytter (Goffman, 1981).



Figur 1. Deltagerramme mellem lærer, elev og læremiddel. Lærer og elev er bøjet over elevens kompendium, og læreren guider via spørgsmål eleven gennem sætningen.

Lærerens samtale med eleven Frida kan beskrives som en indskudt sekvens, der indsættes i den fælles klasseaktivitet. Handlingen er en typisk lærerhandling, og der skabes en indeksikalitet (Garfinkel, 1967), som er genkendelig for eleverne. Når en elev har problemer med at forstå det faglige stof, går læreren ofte ned til eleven og forklarer. Her er det meningen, at resten af klassen lytter og lærer sammen med læreren og den pågældende elev, men de andre elever bliver ikke en del af deltagerrammen, da elev, lærer, bord og kompendium konstituerer en enhed, som resten af klassen

ikke er en del af. Læreren står desuden placeret med ryggen til det meste af klassen, hvilket også er med til at afskære klassen fra at være en del af deltagerrammen. Under gennemgangen har enkelte elever hånden i vejret, hvilket jeg som udgangspunkt anser for at være en aktiv og passende lytte-markør og et tegn på, at eleverne lytter og er klar til at svare på lærerens spørgsmål. Her orienterer læreren sig dog ikke mod de andre elever, hverken verbalt, kropsligt eller med blikket. Ved ikke at give de andre elever opmærksomhed gennem nogen former for kommunikative ressourcer fastholder hun det interaktionelle fokus med eleven Frida og viser derved, at hun er den centrale lige nu. Hun er den adresserede lytter, og læreren inviterer ikke de andre elever ind i samtalen. Under samtalen udviser de fleste elever en passiv lytteadfærd, de tegner, piller ved blyanter, drikkedunke osv. eller småhvisker med sidemanden.

Lytterens etiske og moralske ansvar

Mens læreren hjælper Frida, sidder fokuseleven Jonas først bøjet over kompendiet, og det ser ud, som om han følger med. Han bliver dog hurtigt urolig, han strækker sig, gaber højt og lægger hovedet på bordet, mens han rykker lidt frem og tilbage. Generelt ser det ud, som om han har lidt svært ved at være i situationen. Han ser uopmærksom ud, og for mig som observatør kan det se ud, som om han er uinteresset i undervisningen. Jonas' adfærd er som mange af de andre elevers kendetegnet ved passive nonverbale lyttemarkører (se figur 2).



Figur 2. Fokuseleven Jonas udviser passive lyttemarkører.

Når Jonas lægger hovedet på bordet, kunne man forestille sig, at der ville ske et skift i den kontekstuelle konfiguration (Paasch & Raudaskoski, 2018), det vil sige den måde, hvorpå elever, lærer og artefakter er organiseret i forhold til hinanden, fordi han gør noget andet, end der forventes. Men læreren bemærker tilsyneladende ikke Jonas' nye position og fortsætter uændret gennemgangen sammen med Frida uden at ændre den kontekstuelle konfiguration. Som nævnt tidligere er respons også knyttet til høflighed, og Jonas' adfærd ville i andre sammenhænge blive karakteriseret som uhøflig. Med påpegningen af dette perspektiv trækkes teoretiske linjer til Bakhtins pointe om, at man som lytter har et etisk ansvar og en moralsk forpligtelse til at forholde sig til og svare andre mennesker. Spørgsmålet er dog, på hvilken måde eleverne her forventes at respondere, og på hvilken måde de er adresseret i den pågældende situation. Spørgsmålet er også, hvordan en passende lytteadfærd forventes at se ud i en situation, hvor man som lytter ikke er en del af deltagerrammen og ikke kan se dem, der taler.

Efter gennemgangen af sætningen med eleven følger læreren op på seancen ved eksplicit at forklare klassen, hvorfor hun har haft samtalen med eleven:

Når jeg gør det her, så er det for at ligesom at vise jer (.) at hvis man bare sådan har det som Frida, og det er helt okay, man har det sådan en gang imellem, jeg aner det ikke, mand (.) så må man prøve sig frem (.) ved hvert enkelt ord (.) og sige, kan man sætte at eller jeg foran (.)

Ved at forklare hensigten med samtalen til hele klassen konstituerer læreren nu en deltagerramme med klassen som helhed. Samtidig ekspliciterer hun også, at hun forventer, at de andre elever lytter, mens hun taler med eleven Frida: "Når jeg gør det her, så er det for at ligesom at vise jer ..." Læreren etablerer en modelsituation, hvor seancen med Frida samtidig bliver en slags andenordens samtale til hele klassen, hvor den udtalte kontrakt er, at når læreren taler til en elev, taler hun også til resten af klassen. Læreren forventer implicit, at når hun har en faglig samtale med en elev, forstår de andre elever, at de skal lytte og tage ved lære af situationen. Med Bakhtin in mente kan man sige, at samtalen har flere lag, eller at den foregår på flere niveauer, og der er flere stemmer i spil. En pointe hos Bakhtin er, at man kan høre den anden i talerens henvendelse, fordi taleren har en forestilling om, hvordan lytteren responderer. Enhver ytring har en adressat, den henvender sig til nogen, men i denne lytteevent er det uklart, i hvert fald for mig som observatør, hvem adressaten er. Læreren italesætter alle eleverne som adresserede lyttere i handlingen, men hvor det udefra set på baggrund af lærerens oprettelse af en deltagerramme med Frida ser ud til, at kun hun er den adresserede lytter. På baggrund af de øvrige elevers lytteadfærd under samtalen virker det heller ikke, som om eleverne opfatter sig selv som adresserede lyttere, idet den observerede praksis viser en lytteadfærd i klassen, som er præget af passive lyttemarkører. Selvom læreren i denne lytteevent tilsyneladende ikke forventer respons fra resten af klassen (heller ikke kropslig respons), opfatter hun alligevel resten af klassen som adressater, og hun forventer, at de lytter.

Lytteeventen har således flere stemmer med forskellige budskaber. I forhold til eleven Frida, den adresserede lytter, er budskabet eksplicit og tydeligt: Læreren vil have eleven til at forstå den grammatiske regel, og hun viser hende, hvordan hun kan gøre det. I forhold til resten af klassen er budskabet skjult: Skal de lære en grammatisk regel (nogle af eleverne kan den allerede), skal de lære, at det er okay, at de ikke kender den grammatiske regel, eller skal de lære, hvordan man prøver sig frem og finder det rigtige resultat (hvilket flere elever også har styr på)? Der opstår således en form for dissonans, hvor læreren udtrykker forventning om, at eleverne lytter til hendes samtale med Frida, men eleverne forventer ikke nødvendigvis, at de skal lytte med.

Læreren modellerer eller instruerer implicit en lyttekultur: "Når jeg gør det her, så er det for at ligesom at vise jer ..." (min fremhævnings), hvilket i sagens natur kræver, at eleverne lytter til samtalen mellem lærer og elev, men det kræver også, at eleverne kan se det, der foregår (Brownell, 2018). I ordet "vise" ligger implicit, at eleverne også skal lytte. Det er dog uklart, hvad de skal lytte efter. Lytning hænger, som læreren påpeger, også sammen med det at se, men eleverne har ikke mulighed for at se, da de ikke er en del af deltagerrammen. Ud over at se skal eleverne også kunne høre, hvad der foregår, hvilket også kan være svært for eleverne, når læreren danner en deltagerramme med en enkelt elev og placerer sig meget tæt på denne og langt fra andre elever i klassen. Det bliver således vanskeligt for eleverne at vælge en lytteadfærd, hvor de er partnerbevidste og partnertilkoblede, og dermed responderer på en passende måde.

Afslutning

Overordnet set viser min undersøgelse, at lytning som en integreret del af undervisningen på de to skoler er *didaktisk-ikke-eksisterende* (Adelmann, 2012), til trods for at lytning er den handling, der forekommer mest. Det er uklart, hvilke forventninger der er til elevernes lyttehandlinger, og desuden er der mange faktorer, der spiller ind, både ydre og indre, når elever lytter i klassen. I nærværende undersøgelse har jeg ikke været så optaget af at undersøge, om eleverne forstår eller ikke forstår de mundtlige tekster i klasserummet (svarer de fx rigtigt eller forkert på spørgsmål) – dvs. lytteforståelse som begreb bliver mindre vigtigt i denne sammenhæng. Jeg har snarere været optaget af den proces, eleverne er i, mens de lytter. Det er ikke de rigtige svar, der skaber lyttekulturen i klassen, men processen. Det betyder, at det er vigtigt, at eleverne også lytter til noget, som ikke

lægger op til, at de skal svare rigtigt på lærerens spørgsmål, og at de møder mange forskellige lytte-situationer, hvortil der er tydelige forventninger: “[...] much needs to be done to raise awareness for the teaching of listening skills and the arrangement of an appropriate learning environment which provides for a sufficient and challenging variety of listening situations” (Imhof, 2008, s. 1).

Gennem studiets fund bliver det tydeligt, at lytningen ligger som en præmis for det meste af det, der foregår i klasserummet. Når et dialogisk lytterum skal etableres, må eleverne have de rette handlemuligheder og redskaber til at lytte til hinanden, men lytningen er ikke rammesat, og der er mange uudtalte lytteforventninger til eleverne, som afhænger af den lyttesituation, de befinder sig i. Eleverne må selv opdage de forskellige skift i undervisningen, og de må selv danne sig et lytteformål og vælge strategier alt efter konteksten. Udfordringen er dog, at de ikke nødvendigvis har lært det. Eleverne handler derfor på egen hånd og vælger deres egne strategier, som indimellem kan være hensigtsmæssige, men som også kan være det modsatte.

Lytte-kulturen i de to klasser fremstår alt i alt som noget rodet og uforudsigelig. De fem lyttekategorier viser, at det at være en lyttende elev i skolen er en kompleks størrelse. Lytning foregår ikke kun gennem ørerne, men påvirkes også af rum, tid, kroppe, emotionelle faktorer, artefakter osv. Det kan være svært at genkende lytning, og lytningen ser ud og gøres på mange forskellige måder. Analyserne viser, at eleverne ikke bevæger sig mellem enten at lytte opmærksomt eller slet ikke lytte. Der findes mellemformer af lytning, hvor eleverne bevæger sig mellem at lytte lidt, lytte rimelig meget til at lytte effektivt. Eleverne bevæger sig mere eller mindre bevidst ind og ud af forskellige lyttepositioner, og på den måde kan man sige, at de lytter på et kontinuum, som går fra slet ikke at lytte til at lytte effektivt. Det særlige er, at det kan være svært for udenforstående (og for læreren) at se, hvor eleverne befinder sig på kontinuummet. De to yderpoler kan være kendetegnet ved brugen af de samme lyttemarkører. Eleverne kan være ikke-lyttende, men udvise aktive passende lyttemarkører (fx kigge samtalepartnere i øjnene, nikke og smile på de rigtige tidspunkter). Omvendt kan eleverne lytte effektivt, samtidig med at de udviser passive ikke-passende lyttemarkører (fx gabe, ligge hen over bordet, pille ved ting, tegne). Eleverne bevæger sig konstant ind og ud af lytningen i et virvar af gøren og sigen.

Mit studie viser, at eleverne generelt gerne vil deltage i undervisningen, men at de af forskellige indre og ydre årsager ikke altid lykkes med det. Men studiet viser også, at der er dialogiske mulighedsrum, kontaktflader eller dialogiske glimt (Igland & Skaftun, 2022), som kan udvikles blandt andet ved at sætte fokus på lytning og respons:

Vi tror at det største forbedringspotensialet i mange klasserom vil være knyttet til nettopp det å øke elevenes mulighet til at få dele tanker, utforske tekster sammen og aktivt forholde seg til det andre sier i en lengre tidsrom – og med høyere faglige krav – enn det er en klassisk IRE-samtale kan inneholde. Vi ser et stort behov for tydeligere forventninger til elevene i rollen som lytter og som taler. (Blikstad-Balas, 2020, s. 90)

I ovenstående analyseeksempel er det uklart for eleverne, om de er adresserede lyttere, og hvilke muligheder de har for at deltage i samtalen. Nogle elever vælger at række hånden op og dermed markere, at de ønsker at deltage i samtalen, andre elever har en passiv lytteadfærd, hvor de fremstår ikke-lyttende. Ingen af eleverne inviteres direkte ind i samtalen. Der er således et uforløst potentiale, både i forhold til at få eleverne til at ytre sig og i forhold til at få dem til at lytte til hinanden og respondere. Det drejer sig dog ikke kun om at være i stand til at vælge og benytte relevante strategier, det handler også om den indstilling, hvormed man lytter til de andre i klassen. Eleverne må være partnerbevidste og partnertilkoblede. Jeg anser veludviklede lyttekompetencer som en væsentlig grundsten i skolens arbejde med at støtte alle elevers deltagelsesmuligheder og evne og vilje til at rette opmærksomheden mod den anden og gensidigt undersøge og dele ideer.

Referencer

- Adelmann, K. (2002). *Att lyssna till röster: Ett vidgat lyssnandebegrepp i ett didaktiskt perspektiv*. Malmö högskola.
- Adelmann, K. (2009a). *Konsten att lyssna*. Studentlitteratur.
- Adelmann, K. (2009b). *Lyssnandets funktionella alfabet. En introduktion til lyssningens ABC*. Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning, Malmö University.
- Adelmann, K. (2012). The Art of Listening in an Educational Perspective: Listening reception in the mother tongue. *Education Inquiry*, 3(4), 513-534. <https://doi.org/10.3402/edui.v3i4.22051>
- Bakhtin, M. M. (1995). Teksten som problem i lingvistik, filologi og andre humanistiske videnskaber. *K&K – Kultur og Klasse*, 23(79), 43-70. <https://doi.org/10.7146/kok.v23i79.20720>
- Bakhtin, M. M. (2004). *Speech genres and other late essays* (9. udg.). University of Texas Press.
- Beall, M. L., Gill-Rosier, J., Tate, J., & Matten, A. (2008). State of the Context: Listening in Education. *International Journal of Listening*, 22(2), 123-132. <https://doi.org/10.1080/10904010802174826>
- Blikstad-Balas, M. (2019). *Literacy i skolen*. Klim.
- Blikstad-Balas, M. (2020). *Hva foregår i norsktimene?: Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Universitetsforlaget.
- Brownell, J. (2018). *Listening: Attitudes, Principles, and Skills* (6. udg.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315441764>
- Brownell, J. (2020). *The listening advantage: Outcomes and applications*. Routledge, Taylor & Francis Group.
- Due, B. L. (2017). *Multimodal interaktionsanalyse: Med videoetnografisk dataindsamling*. Samfundslitteratur.
- Dysthe, O. (1997). *Det flerstemmige klasserum: Skrivning og samtale for at lære*. Klim.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Polity Press.
- Goffman, E. (1981). *Forms of talk*. Blackwell.
- Goodwin, C. (2000). Action and embodiment within situated human interaction. *Journal of Pragmatics*, 32(10), 1489-1522. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(99\)00096-X](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(99)00096-X)
- Hetmar, V. (2017). Positioneringsteori og scenariebaserede undervisningsforløb. I T. Hanghøj, M. Misfeldt, J. Bundsgaard, S. S. Fought & V. Hetmar (red.), *Hvad er scenariedidaktik?* (s. 75-95). Aarhus Universitetsforlag.
- Høegh, T. (2018). *Mundtlighed og fagdidaktik*. Akademisk Forlag.

- Høegh, T. (2020). Lytning – Mere end den halve dialog. I O. Dysthe, I. J. Ness & P. O. Kirkegaard (red.), *Dialogisk pædagogik, kreativitet og læring* (s. 305-345). Klim.
- Igland, M.-A., & Skaftun, A. (2022). Dialog og deltagelse i den digitale skolehverdagen. I R. Solheim, H. Otnes & M. O. Riis-Johansen (red.), *Samtale, samskrive, samhandle* (s. 117-134). Universitetsforlaget.
- Imhof, M. (2008). What Have You Listened to in School Today? *International Journal of Listening*, 22(1), 1-12. <https://doi.org/10.1080/10904010701802121>
- Jacknick, C. M. (2021). *Multimodal participation and engagement: Social interaction in the classroom*. Edinburgh University Press.
- Janusik, L. (2010). Listening pedagogy: Where do we go from here? I A. D. Wolvin (red.), *Listening and Human Communication in the 21st Century* (s. 193-224). Wiley-Blackwell.
- Knoblauch, H. (2005). Focused Ethnography. *Forum: Qualitative Social Research*, 6(4).
- Krogh, E., Elf, N. F., Høegh, T., & Rørbech, H. (2017). *Fagdidaktik i dansk*. Frydenlund Academic.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons: Social organization in the classroom*. Harvard University Press.
- Møller Andersen, N., & Lundquist, J. (red.). (2003). *Smuthuller: Perspektiver i dansk Bachtin-forskning*. Politisk Revy.
- Nind, M., Kilburn, D., & Wiles, R. (2015). Using video and dialogue to generate pedagogic knowledge: Teachers, learners and researchers reflecting together on the pedagogy of social research methods. *International Journal of Social Research Methodology*, 18(5), 561-576. <https://doi.org/10.1080/13645579.2015.1062628>
- Otnes, H. (2007). *Følge med og følge opp. Verbalspråklig lyttemarkering i synkrone nettsamtaler*. NTNU. <http://hdl.handle.net/11250/243964>
- Pink, S., & Morgan, J. (2013). Short-Term Ethnography: Intense Routes to Knowing: Short-Term Ethnography. *Symbolic Interaction*, 36(3), 351-361. <https://doi.org/10.1002/symb.66>
- Paasch, B. S., & Raudaskoski, P. (2018). Multimodal interaktionsanalyse. I J. Davidsen & M. Kjær (red.), *Videanalyse af social interaktion* (s. 151-184). Samfundslitteratur.
- Rhodes, S. C. (1993). Listening. A Relational Process. I A. D. Wolvin & C. G. Coakley (red.), *Perspectives on listening*. Ablex Publishing Corporation.
- Skov, L. I. (2018). At lytte for at lære – Et deltagerorienteret didaktisk perspektiv på lytning i skolen. *Viden om literacy*, 23.
- Skov, L. I. (red.) (2022). *Meget mere mundtlighed*. Akademisk Forlag.
- Skov, L. I., & Carlsen, D. (2020). Mundtlighed i danskfaget og dets læremidler. *IARTEM 2019. Kvalitet og valg af læremidler*, 8. <https://doi.org/10.7146/lt.v5i8.119808>

Vygotsky, L. S. (1971). *Tænkning og sprog*. Hans Reitzel.

Wegerif, R. (2020). Undervisning som åbning, udvidelse og uddybning af dialogisk(e) rum. I O. Dysthe (red.), *Dialogisk pædagogik, kreativitet og læring*. KLIM.

Wertsch, J. V. (1993). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action* (4. print). Harvard University Press.

Wolvin, A. D. (red.). (2010). *Listening and human communication in the 21st century*. Wiley-Blackwell.

Worthington, D. L., & Bodie, G. D. (2018). Defining Listening: A historical, theoretical and pragmatic assessment. I D. L. Worthington & G. D. Bodie (red.), *The Sourcebook of Listening Research: Methodology and Measures* (s. 1-18). Wiley-Blackwell.

Om forfatteren

Lene Illum er uddannet cand.mag. i dansk, fransk og drama. Hun er lektor på UC Syd ved Institut for skole og ph.d.-stipendiat ved Syddansk Universitet. Hun underviser på læreruddannelsen i dansk og på læsevejlederuddannelsen, og hun er tilknyttet lærermiddel.dk. og forskningsprojekter med særlig interesse inden for literacy, danskfagets didaktik og læse- og skriveudvikling.

Alle har en hemmelighed

Et halvt år efter sidste skoledag mødes 15 af eleverne fra 9.b ufrivilligt nytårsaften, da de alle bliver spærret inde i byens storcenter. Det bliver en skæbnesvanger aften, hvor gamle roller og dybtliggende oplevelser fra skoletiden vækkes til live.



Alle har en hemmelighed er en ny serie til udskolingen af Marie Due Dahl. I serien belyses den samme aften fra 15 forskellige unge menneskers synspunkt. Serien kan købes i en samlet bogkasse og undervisningsmateriale kan findes på straarupogco.dk.

Faglige arrangementer

Har du lyst til at vide mere om, hvad der rører sig på læseområdet og få inspiration til din undervisning? Så afholder Nationalt Videncenter for Læsning løbende konferencer, workshops, webinarer og temadage. Læs om den enkelte aktivitet nedenfor, og tilmeld dig ved at klikke på datoen.

30. september 2024, København, og 4. oktober 2024, Aarhus

Temadag om skriftsprogsvanskeligheder: Sprogmodeller (AI)

Sprogmodeller (AI) kan både støtte og udfordre mennesker i skriftsprogsvanskeligheder. På baggrund af konkrete erfaringer fra praksis sætter denne temadag fokus på de muligheder og begrænsninger, som AI rummer i forhold til kompensation og læring.

8. oktober 2024, online

Webinar: Digital læsning og læsedidaktik

Det digitale er til stede i alle fag. Men hvordan tilrettelægger man en god digital læseundervisning? På webinaret præsenterer forskere og lærere fra de tre skandinaviske lande eksempler på, hvordan man kan støtte læsning af digitale tekster. Oplæggene er på dansk, norsk og svensk. Webinaret er gratis og henvender sig til lærere, lærerstuderende, læsevejledere og læreruddannere.

26. november 2024, København

Læsekultur: Fra toddler til teen

Konferencen handler om udvikling af læsekultur, litteraturdydaktik og strategier for læselyst på tværs af skole, dagtilbud og hjem. En række forskere med fingeren på pulsen, hvad angår børn og unges litteratur og læsekultur, deltager i samtaler og oplæg. Mød blandt andre Nina Christensen, Anna Karlskov Skyggebjerg, Per Esben Svelstad, Kristiane Hauer, Marianne Eskebæk Larsen og Henriette Romme Lund. Konferencen afsluttes med netværksbar, bobler og musik.

26. marts 2025, Middelfart

Ordblinde og it-konference 2025

Ordblinde og it-konferencen tilbyder ny inspiration til din praksis med ordblinde elever, studerende og kursister. I år gæster Marianne E. Matre fra Universitetet i Agder konferencen med et oplæg om tale-til-tekst som skriveredskab i skolen, og Nina B. Gøttsche og Sara M. L. Pedersen fra VIA University College fremlægger nye resultater fra STYRK-projektet med fokus på ordblinde elevers oplevelse af LST i skolen. Du kan også deltage i en række workshops målrettet netop din praksis. Konferencen arrangeres af Nationalt Videncenter for Ordblindhed og andre Læsevanskeligheder i samarbejde med Rådgivnings- og støttecentret, Aarhus Universitet, Styrelsen for Undervisning og Kvalitet/BUVM, Nota og Læsekonsulenternes Landsforening.



Scan qr-koden og få
et overblik over alle
faglige arrangementer.