Bachelorprojekt om den mundtlige samtale som redskab for læring i klasserummet

Læreruddannelsen UCSyd, Esbjerg
Didde Louise Kaae Madsen

Indholdsfortegnelse

Indledning ... 3
Problemformulering ... 3
Opgavens afgrænsning og læsevejledning ... 3
Forenklede Fælles Mål ... 4
Begrebsafklaring ... 5
Hvad er mundtlighed? ... 5
Hvad er mundtlighedsstrategier? ... 5
Hvad er metakognitiv kompetence? ... 6
Teori ... 6
En konstruktivistisk forståelse af læring ... 6
En socialkonstruktivistisk forståelse af læring ... 7
Mundtlighedsstrategier ... 8
Empiri ... 12
Metode og metodekritik ... 12
Forløbet i 7.b ... 13
Anvendelse af empiri ... 14
Analyse ... 14
Diskussion af perspektiver og problemstillinger fra analysen ... 21
Konklusion ... 23
Perspektivering ... 23
Litteraturliste ... 25
Bøger ... 25
Hjemmesider ... 26
Lydoptagelser ... 26
Prøver ... 26
Supplerende litteratur ... 27
Bøger ... 27
Websider ... 28

Bilag 1-5 vedlagt som ekstramateriale i wiseflow

Indledning

I 4. års praktikken oplevede jeg under et forløb om mundtlighed og multimodalitet at eleverne fandt det udfordrende at stå på ''to ben''. De havde altså svært ved at anvende, hvad jeg kalder mundtlighedsstrategier til at tilegne sig anden viden. At stå på ''to ben'' anvendes som en metafor for at gøre to ting samtidigt og drejer sig om, at arbejde med et fagfagligt emne, samtidigt med at man anvender den faglige samtale til at tale om indholdet og altså derved står på ''to ben''. På baggrund af forløbet udledte jeg at eleverne manglede viden om mundtlighed og den mundtlige samtale samt kompetencer til at omsætte deres viden om dette til færdigheder og strategier for læring, på samme måde som læse, - og skrivefærdigheder kan anvendes.

Jeg er derfor interesseret i at undersøge samtalen i klasserummet. Og hvordan vi kan omsætte mundtlighed til et redskab for læring. Vi beskæftiger os meget med læsestrategier i folkeskolen. Tidligt automatiserer eleverne forskellige strategier og forstår at anvende dem alt efter læseformål. Det er noget vi træner. Men vi træner ikke den mundtlige samtale på samme vilkår til trods for at vi altid er mundtlige i folkeskolen. Derfor vil jeg undersøge om og hvordan eleverne kan tilegne sig den mundtlige samtale og anvende den, som en strategi, så de kan strukturere deres tankeproces samtidigt med at de kommunikerer med andre om et fagligt indhold, undrer sig og sætter ord på deres forestillinger om verden. Samt hvordan dette kan bidrage til og fremme læring. På baggrund af dette, har jeg udarbejdet følgende problemformulering.

Problemformulering

Hvordan kan den mundtlige samtale blive et redskab for læring i klasserummet?

Og herunder:

Hvilke udfordringer er der i forhold til det mundtlige arbejde i skolen?

Og hvorfor er det ikke et begrebs, - og strategiapparat vi fokuseret udvikler i folkeskolen?

Opgavens afgrænsning og læsevejledning

Bachelorprojektet tager udgangspunkt i Forenklede Fælles Mål af 2015 og knytter sig til danskfaget, da mundtlighed er et emne med flere undergenrer, som man kender det fra litteraturen. (Jørgensen: 2009) Det er projektets tese at eleverne må undervises i mundtlighed, før de kan anvende mundtlighedsstrategier, som redskab for læring. (Haugsted: 2010) I projektet undersøger jeg altså hvordan den mundtlige samtale kan blive et redskab for læring, om eleverne kan tilegne sig mundtlige strategier, de kan anvende til at lære med

(Roe: 214) og da jeg i praktikken erfarede, at der er forskellige faglige og sociale udfordringer, hvad der udfordrer dette. Projektet bygger derfor på egne oplevelser og erfaringer fra praktikken og empiri indsamlet i forbindelse med dette.

I opgaven begynder jeg med at inddrage Forenklede Fælles Mål (Ministeriet for børn, unge og ligestilling (MBUL): 2016) og definerer derefter nogle centrale begreber herunder mundtlighed (Haugsted: 2010) (Penne og Hertzberg: 2015d), mundtlighedsstrategier (Roe: 2014) og metakognitiv kompetence. (Penne og Hertzberg: 2015d) (Asmussen og Clausen: 2010 s. 391) Herefter vil jeg inddrage relevant teori, der kan udfolde emnet om den mundtlige samtale. Jeg inddrager både konstruktivistisk og socialkonstruktivistisk læringsteori af Vygotskij (Dysthe og Igland: 2003), Piaget og Illeris (Illeris: 2013a og b) samt Barnes' teori om ''presentational'', - og ''exploratory talk'', resultater fra PEEL projektet (Barnes: 2008), Pierce og Gilles' teori om ''critical conversations'' og identifikation af forskellige typer tale (Pierce og Gilles: 2008) samt resultater fra forskningsprojektet ''klasserommets praksisformer''. (Penne og Hertzberg: 2015a og b)

På baggrund af dette vil jeg analysere uddrag fra et elev, - og et lærerinterview jeg foretog efter praktikken. Jeg vil anvende interviewene til at forsøge at belyse nogle af de udfordringer, der problematisere anvendelsen af den mundtlige samtale som læringsredskab. Til den mundtlige eksamen vil jeg på baggrund af bachelorprojektet forsøge at give nogle konkrete bud på, hvordan man i praksis kan arbejde med den mundtlige samtale, som redskab for læring.

Forenklede Fælles Mål

Egentligt står der en del om det mundtlige i Forenklede Fælles Mål. For faget dansk 7.-9. klassetrin står der under kommunikation bl.a. at eleven skal have viden om: *''… retoriske virkemidler, talehandlinger og positionering''*, *''… sammenhæng mellem situation, kultur og kropssprog''* og *''… sprog og sprogbrug, sprogets variation og forskellige funktioner''*. Mens der som færdighedsmål nævnes, at eleverne skal kunne: *''… deltage aktivt, åbent og analytisk i dialog''*, *''… analysere eget og andres kropssprog''* og *''… iagttage, hvordan vi danner forestillinger om verden med ord og sprog''.* (MBUL: 2016)

Dog er der ifølge Mads T. Haugsted og Undervisningsministeriet af 2003 det problem, at: *''… det danske uddannelsessystem ikke har opgraderet sin undervisning i mundtlige færdigheder''*. (Haugsted: 2010 s. 290) Yderligere blev problematikken allerede i 1991 konstateret i en såkaldt bregnerapport. Udfordringen er at der stilles store krav til læreren i forhold til mundtlighed, men at der samtidigt mangler en tradition for undervisning og forskning på området. (Haugsted: 2010)

Begrebsafklaring

Hvad er mundtlighed?

For at belyse begrebet der danner baggrund for bachelorprojektet vil jeg her klargøre den forståelse af mundtlighed, der anvendes i projektet. Haugsted definerer mundtlighed som: *''… manifestation og stil''.* Her forstås det manifeste som: *''…det auditive og akustiske; det, at der tales og lyttes.''* Og stil som: *''… ''tone'' og ''stemme''. Tonen henviser til musik-lydlige kvaliteter. Stemme refererer til den skrevne teksts ''immanente mundtlighed''''*. (Haugsted: 2010 s. 291)

Derudover tilføjer Haugsted at alle tekster er kontekstbetingede, og at det der præger teksten – mundtlig som skriftlig – er hvor nære afsender og modtager er. Formelt sprog opstår når teksten er forholdsvist uafhængig af konteksten, mens uformelt sprog opstår, når de er tæt knyttet til nærkontakt. (Haugsted: 2010) Mundtlighed er altså ikke bare at kunne sige noget, det handler i høj grad også om at kunne lytte. Mundtlighed er derfor dialogisk. (Penne og Hertzberg: 2015d) Derudover skelner Haugsted mellem at undervise i mundtlighed og at undervise med mundtlighed. Han påpeger altså, at der må undervises *i* mundtlighed for at kunne undervises *med* mundtlighed. (Haugsted: 2010)

Hvad er mundtlighedsstrategier?

I projektet overfører jeg begrebet strategier fra læsning til mundtlighed, da dette bidrager til en adskillelse af begreberne færdigheder og strategier. Og påpeger hermed en anden vigtig dimension i forhold til at tilegne sig kompetencer, nemlig at anvendelsen af enhver strategi forudsættes af elevens bevidsthed om, hvornår hvilke strategier anvendes mest effektivt, altså metakognition. Ifølge Astrid Roe er målet for at undervise eleverne i læsestrategier, at strategierne bliver automatiserede, så eleverne kan anvende dem på fleksible og relevante måder. Desuden pointerer hun at kvaliteten af elevernes læsegrundlag og mulighed for at blive gode læsere, øges jo tidligere de lære at anvende læsestrategierne. (Roe: 2014)

Læringsstrategier er strategier for hvordan man løser forskellige opgaver. Jeg anvender begrebet ''mundtlighedsstrategier'' på baggrund af Roes forståelse af begrebet læsestrategier, hvilke er: *''… alle de tiltag, læserne foretager sig for at fremme læseforståelsen''*. (Roe: 2014 s. 114) Dog kan en strategi indeholde flere færdigheder. Dermed er begrebet strategi mere komplekst end brugen af en enkelt færdighed. Peter Afflerbech mener, at færdigheder bliver til strategier, når: *''vi får en forståelse af, hvordan og hvornår de fungerer, hvilke begrænsninger de har, og når vi bevidst er i stand til at vælge den fremgangsmåde, der passer bedst i en særlig situation.''* Dermed mener han heller ikke, at færdigheder og strategier er det samme. (Roe: 2014 s. 114)

Hvad er metakognitiv kompetence?

I ''Muntlige tekster i klasserommet'' anvender Sylvi Penne og Frøydis Hertzberg David Olsons beskrivelse af begrebet, der beskriver at metakognition omfatter evnen: *''... til å reflektere over ulike situasjoner der språk og tegn inngår slik at leseren og skriveren kan hjelpes til å bruke hensiktsmessige strategier og dermed oppnå det de ønsker''*. (Penne og Hertzberg: 2015d) I Mosaikker til danskstudiet beskrives metakognition som evnen til at kunne: ''... *udnytte sin egen bevidsthed om viden eller mangel herpå i sin egen læreproces. At kunne styre sin egen tænkning i læseprocessen.''* (Asmussen og Clausen: 2010 s. 391).

Begge begrebafklaringer knytter metakognition til læsning og skrivning, men jeg mener også at man kan overføre denne forståelse til læring generelt og dermed også til mundtlighed, da mundtlighed er sprog og et redskab for læring med strategier ligesom læsning og skrivning. *''Kognition betyder at opfatte og forstå viden.''* (Asmussen og Clausen: 2010 s. 391) Det handler altså om at eleven skal kunne gøre sig bevidst om hvad hun ved og ikke ved, ved at reflektere over dette og dernæst vælge strategier og vurderer deres anvendelighed i forhold til et givent mål uanset redskabet.

Teori

En konstruktivistisk forståelse af læring

Jean Piaget anvender begreberne assimilation og akkomodation til at beskrive to forskellige læringstyper, der beskriver selve tilegnelsesprocessen og i forlængelse heraf, det der læres. Illeris fremhæver at en grundlæggende styrke ved Piagets teori er den konstruktivistiske opfattelse, der går ud på at: *''... mennesker gennem læring og erkendelse selv konstruerer deres forståelse af omverdenen.''* (Illeris: 2013a s. 49) Det er altså ikke læreren, der lære eleverne noget, men eleverne der lære sig selv noget. Piaget skelner mellem den dynamiske og strukturelle side af læring, det Illeris definerer som den drivkraft-mæssige og den indholdsmæssige dimension. Piaget har ikke beskæftiget sig med den dynamiske side, hans teori handler i stedet om det strukturelle, altså indholdet og dets karakter. Derudover anvender Piaget metaforen ''skemaer'' for at forenkle det, der foregår i hjernen i forhold til læring, tænkning og hukommelse. (Illeris: 2013a)

Læringsmæssigt drejer assimilation sig om at: *''... indarbejde nye påvirkninger i etablerede vidensstrukturer, forståelsesmåder, bevægelsesmønstre eller handlepotentialer.''* (Illeris: 2013a s. 50) Hvilket betyder at eleven relaterer den nye viden eller færdighed i de allerede eksisterende skemaer, som en tilføjelse til det eleven allerede har lært. Akkommodation handler læringsmæssigt om at: *''... omstrukturere etablerede vidensstrukturer, forståelsesmåder, bevægelsesmønstre eller handlepotentialer i overensstemmelse med nye påvirkninger.''* (Illeris: 2013a s. 50) Her handler det altså om at eleven må ændre på sine eksisterende skemaer for at imødekomme den nye viden eller færdighed, da denne ikke passer ind i skemaerne, som de er. (Illeris: 2013a)

Illeris udskiller to yderligere læringstyper fra Piagets processer og beskriver dermed fire læringstyper, nemlig kumulativ læring (udskilt fra assimilation), assimilativ læring, akkomodativ læring og tranformativ læring (udskilt fra akkomodation). Akkomodativ og transformativ læring kan ske pludseligt, gradvist eller over tid. Det kan altså foregå gennem flere trin, hvor eleven udvikler en ny forståelse eller løsning. (Illeris: 2013a) De fire læringstyper kan jeg udfolde til den mundtlige prøve.

Assimilative, - og akkomodative processer fungerer i en gensidig afhængighed. Ved at analysere assimilation og akkomodation hver for sig, kan man blive opmærksom på de forskellige grundbetingelser og kvaliteterne i den læring, de giver anledning til. I undervisning er det vigtigt både at interessere sig for hvad eleverne allerede ved og hvad de skal lære, da eleverne har individuelt udviklede skemaer. Det betyder, at eleverne lærer noget forskelligt, selvom de deltager i den samme undervisning. Akkomodation forudsættes af at eleverne er i stand til at mobilisere energi, altså motivation, til at gennemføre processen samt at eleven oplever tilstrækkelig tryghed til at opgive de etablerede skemaer. Derudover må der også være eksisterende skemaer, der kan nedbrydes. Til trods for den krævende proces, er akkomodativ læring generelt af en mere holdbar og anvendelig karakter. (Illeris: 2013a)

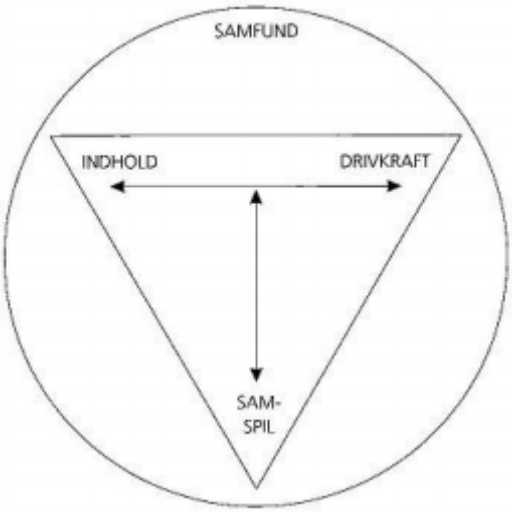
En socialkonstruktivistisk forståelse af læring

Jeg vil her nævne Lev Vygotskijs teori om zonen for nærmeste udvikling, der defineres som: *"… området mellem det, et barn er i stand til alene, og det, som det samme barn er i stand til med assistance fra andre."* (Dysthe og Igland: 2003 s. 82-83) Dette betyder, at elevens zone for nærmeste udvikling, befinder sig mellem disse to områder. Samt at eleven senere vil være i stand til at mestre de kompetencer, som eleven nu kan med hjælp. Ifølge Vygotskij er det altså lige så vigtigt at måle det potentielle udviklingsniveau, som det aktuelle. I dette perspektiv vægtes derfor proces, kriterium og kvalitet, frem for produkt, normer og kvantitet. (Dysthe og Igland: 2003)

På baggrund af dette er det derfor relevant at udgangspunktet for læring bliver elevernes udviklingspotentiale. Dog skal undervisningen tilrettelægges således, at eleverne bliver udfordrede i passende grad i forhold til zonen for nærmeste udvikling. For at dette kan lykkes må eleven indgå i interaktion med andre, der kan mere end dem selv, dette kaldes stilladsbygning. Hermed indgår altså også en aktiv social interaktion, der ifølge Vygotskij er en forudsætning for at læring og udvikling kan finde sted. (Dysthe og Igland: 2003)

Illeris bygger sin læringsteori op om samme forståelse, netop at læring omfatter to processer: *"en samspilsproces mellem individet og dets omgivelser og en indre mental tilegnelses- og bearbejdelsesproces, hvorigennem impulserne fra samspillet integreres med resultaterne af tidligere læring."* (Illeris: 2013b s. 43) Begge processer skal være aktive for at læring kan finde sted, men kan foregå tidsmæssigt forskudt. Illeris beskriver yderligere tre dimensioner, der indgår i læring. Disse er den indholdsmæssige dimension, det der kan læres altså viden, forståelse og færdigheder; drivkraftdimensionen, det der sætter gang i tilegnelsesprocessen, altså motivation, følelser og vilje; og samspilsdimensionen, der dækker

over handling, kommunikation og samarbejde og altså bidrager til udviklingen af elevens sociale færdigheder og engagement. Disse udgør læringstrekanten, en grafisk model der kan anvendes til at forstå og analysere læringens processer og dimensioner. (Illeris: 2013b) (Madsen: 2015)



(Illeris: 2013b)

Derudover pointerer Illeris sin tese om at: *"... al læring involvere disse tre dimensioner, og at alle tre dimensioner må tages med i betragtning, hvis en forståelse eller analyse af en læringssituation ... skal være fyldestgørende."* (Illeris: 2013b s. 38) Samt at læring sker indenfor: *"... rammerne af en ydre, samfundsmæssig sammenhæng, der på et generelt plan er af afgørende betydning for læringsmulighederne."* Rammerne for læring sættes på et samfundsmæssigt niveau f.eks. gennem reformer, Fælles Mål og syn på læring, mens selve samspillet i læringsprocessen bestemmes på nært socialt niveau, f.eks. i klasserummet. Dette symboliseres af cirklen omkring læringstrekanten. (Illeris: 2013b) (Madsen: 2015)

Mundtlighedsstrategier

Ifølge Douglas Barnes sker læring som regel over tid. På baggrund af det konstruktivistiske læringssyn, anvender han termen ''working on understanding'', der handler om at omforme gammel viden i lyset af nye måder at forstå ting på. Derudover handler det i høj grad også om ideen om ''trying out'', altså om at afprøve den nye tænkning eller forståelses muligheder og begrænsninger samt bekræftelse eller modsigelse af allerede eksisterende skemaer. (Barnes: 2008)

Barnes beskriver herefter tale, som den mest parate måde at gribe ''working on understanding'' an. Han tilføjer at: *"...the flexibility of speech makes it easy for us to try out new ways of arranging what we know, and easy to change them if they seem inadequate."* (Barnes: 2008 s. 5) Dog pointerer han at ikke al slags tale bidrager lige godt til udvikling af forståelse og man må derfor overveje hvilke typer tale, der tjener formålet bedst. Ud fra disse

overvejelser, skelner Barnes mellem to typer tale, nemlig ''exploratory talk'' og ''presentational talk''. (Barnes: 2008)

I ''exploratory talk'' er taleren optaget af at sortere i sine tanker. Overleveringen af ''exploratory talk'' er præget af tøven, afbrudte segmenter, blindgyder og retningsskifte. Det er mangelfuldt, fordi det gør taleren i stand til at: *''... try out ideas, to hear how they sound, to see what others make of them, to arrange information and ideas into different patterns.''* (Barnes: 2008 s. 5) ''Presentational talk'' derimod er en forberedt, veltilrettelagt præsentation og dermed mere sammenhængende. Talerens opmærksomhed er her i stedet på modtageren og på at tilpasse sproget, indholdet og måden det leveres til den eller dem, der lytter. (Barnes: 2008)

Ifølge Barnes er ''exploratory talk'' et vigtigt middel for læring eller ''working on understanding'', som han udtrykker det. Men medmindre eleverne føler sig godt til mode, udenfor fare for aggressivt at blive modsagt eller gjort grin med er det usandsynligt, at de kaster sig ud i ''exploratory talk''. I ''exploratory talk'' inviterer man andre ind i processen frem mod det sidste udkast af besvarelsen, mens ''presentational talk'' netop fremviser det sidste udkast og ikke vejen dertil. ''Presentational talk'' er eksempelvis besvarelsen af lærerens spørgsmål om et kendt emne eller at tale til et ukendt publikum. Sådanne situationer kan modvirke ''exploratory talk'', da de ofte søger ''rigtige svar''. (Barnes: 2008)

Meget af den type tale, som lærere lægger op til i klasserummet er ''presentational''. Både ''exploratory talk'' og ''presentational talk'' er vigtige for læringsprocessen. Dog er det Barnes synspunkt at lærere anvender ''presentational talk'' for tidligt i undervisningssekvenserne, mens eleverne stadig bearbejder de nye idéer. Ved nye emner er det derfor mere sandsynligt at ''exploratory talk'' og skriveøvelser vil understøtte elevernes læring i forhold til at sætte ny og gammel viden i forbindelse. ''Exploratory talk'' tilvejebringer ikke ny viden, men gør det muligt for eleverne at udforske og konstruere mening på baggrund af den viden, de har tilgængelig. (Barnes: 2008)

Evnen til at tænke højt og dele sine tanker med andre er en færdighed nogle unge skal støttes i at udvikle, da det ikke er nødvendigvis er en akademisk eller universal evne. Derfor er det ikke noget man udvikler ved blot at interagere med den nære omgangskreds, som familie og skole. Det er noget, der skal gives opmærksomhed. (Barnes: 2008)

En gruppe australske lærere undersøgte, hvilke foranstaltninger de skulle iværksætte for at forbedre og effektivisere deres elevers læring. Elevernes forestillinger om aktiviteter, der gør læring mulig, viste sig nemlig at være en barriere for deres læring, da elevernes strategier tilskyndede dem at kopiere og lære udenad i stedet for at reflektere og bearbejde. Lærerne i PEEL projektet fandt det udbytterigt at eleverne evaluerede deres læringsstrategier og at målet burde være at øge elevernes ansvar for egen læring. (Barnes: 2008) **(Se Bilag 1)**

Hertil siger Barnes, at diskussion mellem og forklaring af eleverne burde være en central del af undervisningen. Samt at det burde forventes af eleverne både at stille og besvare spørgsmål. Dette kan give læreren en ide om elevernes forståelsesniveau. Barnes er overbevist om at elever bør inddrages i hvorfor de skal lære nogle bestemte færdigheder,

altså at baggrunden for målet skal tydeliggøres. Eleverne bør også opfordres til at være reflekterende og kritiske. Hvis ikke den viden og de færdigheder eleverne skal lære sig, knyttes an til deres liv, vil læringen ikke nå i dybden, men forblive overfladisk. (Barnes: 2008)

På baggrund af Barnes ide om ''exploratory talk'' har Kathryn M. Pierce og Carol Gilles forsøgt at identificere de forskellige typer af tale, som de fandt essentielle for klasserummet, hvor læring er det væsentlige. Derudover har de undersøgt hvad ''critical conversations'' er samt hvordan de øger chancen for, at elever deltager i sådanne samtaler. (Pierce og Gilles: 2008)

Også Pierce og Gilles beskriver vigtigheden af tillid. For at deltage i samtaler som disse, skal eleverne både bryde sig nok om hinanden til at ville hører hinandens ideer og samtidigt være villige til at tænke og italesætte deres egne ideer i gruppen. Skal samtalen lykkes, må eleverne yderligere være villige til at udfordre hinandens synspunkter. (Pierce og Gilles: 2008)

På baggrund af deres egen og anden forskning fremhæver Pierce og Gilles ''social talk'', ''exploratory talk'', ''presentational talk'', ''meta-talk'' og ''critical talk'', som taletyper eleverne skal have mulighed for at anvende i klasserummet. De mener, at klasserumsmiljøet bevidst skal designes, så det giver mulighed for dette. Derudover pointerer de, at taletyperne kan anvendes uafhængigt og i samspil med hinanden samt at alle fem er vigtige i forhold til at skabe mening. (Pierce og Gilles: 2008)

Jeg vil her ikke uddybe ''exploratory talk'' og ''presentational talk'', da jeg har gjort dette tidligere, men kort forklarer de andre typer af tale. ''Social talk'' anvendes til at skabe relationer og sammenholde et læringsfællesskab. Elever kan gennem dette lære at lytte hinsides ord og forstå ideerne, der bliver formidlet. ''Meta-talk'' anvendes til at undersøge tale som genstand. Det handler om at gøre talen synlig, så eleverne er i stand til at blive bevidste om talen og hvordan det kan være en strategi for tænkning. ''Critical talk'' anvendes til at kritisere det nuværende samfund og elevernes egne synspunkter. Her kan de stille spørgsmål, udforske muligheder og inspirere andre. (Pierce og Gilles: 2008)

For at synliggøre og facilitere elevernes læring, kan man dokumentere deres tanker på tavlen, optage samtalerne og transkribere dem. På den måde bliver det også muligt for eleverne at vende tilbage til deres ideer og måde at tale, lytte og svare på. Yderligere nævnes drama og tegning. En anden måde at arbejde med mundtlighed på er gennem gruppearbejder og præsentationer med modtageren for øje. (Pierce og Gilles: 2008)

I forhold til ''critical talk'' beskriver Pierce og Gilles hvordan de anvendte en klasserumsstruktur kaldet ''Caring Circle'', som udviklingsgrundlag for elevernes kommunikative færdigheder. Eleverne lærte gennem strukturen at åbne op for problemstillinger, overveje forskellige perspektiver, præcisere ideer, udforske forskellige planer for tiltag og altså anvende tale til at løse konflikter. Dette foregik med seks-otteårige elever. (Pierce og Gilles: 2008)

International forskning har påvist at klassesamtalen bærer præg af at læreren stiller spørgsmål, hun kender svaret på og dermed leder efter et bestemt og ''korrekt'' svar. Samt at

det er de samme elever, der deltager i denne form for kommunikation. Derudover har forskningen fundet, at spørgsmålstypen og opfølgning af svar spiller en stor rolle i helklassesamtaler. (Penne og Hertzberg: 2015a)

På baggrund af det norske, kollaborative forskningsprojekt ''Klasserommets praksisformer'' fandt forskerne at norske elever får mange anledninger til at ytre sig i plenum, samt at lærerne er respektfulde overfor elevernes ytringer. I forhold til de mere kvalitative sider af projektet fandt forskerne at alle elever skal deltage og at lærerens udfordring er at finde ud af, hvornår manglende deltagelse handler om generthed og bekvemlighed. Samt at mundtlighed ikke blev sat i fokus. Ofte havde præsentationerne i stedet et andet mål end at være mundtlig. Eleverne talte også sjældent uden støtte fra talepapir. (Penne og Hertzberg: 2015a)

De fandt også at responsen på deres mundtlige præsentationer: *"... var støttende, men ukritisk".* (Penne og Hertzberg: 2015a s. 20) Lærerne gav ofte generelle kommentarer, så de ikke fremhævede enkelte præstationer og de konkrete kommentarer der blev givet, handlede om indholdet, frem for det mundtlige. Slutteligt fandt de at publikumsrollen varierede. I de mindre klasser var klassekammeraterne respektfulde og opmærksomme på den elev, der præsenterede. Mens anerkendelse fra de ældre elever afhang mere af elevens popularitet end kvaliteten af præsentationen. Derudover var nogle elever mere optagede af selv at skulle på efterfølgende, end at lytte til eleven der fremlagde. (Penne og Hertzberg: 2015a)

Nogle af de vigtigste fund forskerne gjorde, var at drengene tog ordet, mens pigerne fik det. Og at antallet af elever, der deltog mundtligt også var forskelligt fra eleverne på 1.-3. klassetrin, hvor procenten lå på 80-90 % til eleverne i 9. klasse, hvor den lå på 67 %. Yderligere stod de tre mest aktive elever i 9. klasse for hen mod 50 % af elevdeltagelsen. (Penne og Hertzberg: 2015a)

Elevernes motivation for at deltage mundtligt afhænger af hvilke tidligere erfaringer, de bringer med sig til undervisningen samt deres selvbillede, elevrolle, relationer til medeleverne og position i klassen. Motivation knyttes kontekstuelt til værdier, relationer og følelser. Og vi lever i en kultur, hvor linjerne mellem det private og offentlige udviskes. Derfor skal eleverne lære strategier for, hvordan de indgår i kommunikationen og kende til de forskellige regler og roller, der indgår, ligesom man ser det i leg. Men undervisningen påvirkes også af vaner, da eleverne gør det, de plejer og synes om. (Penne og Hertsberg: 2015b)

Penne og Hertzberg pointere at: *"Høy metaspråklig bevissthet er en vigtig forutsetning for å lykkes i skole og utdanning, og den blir stadig viktigere."* (Penne og Hertsberg: 2015c s. 55) Men problematiserer, at elever der i kraft af deres sociokulturelle baggrund, sprog og erfaringer er en del af og i dialog med kultur og samfundslivet, vil have lettere ved at ytre sig, blive hørt og få svar. (Penne og Hertsberg: 2015b) Samt at elever med tilgang til bøger i hjemmet og med forældre, der har erhverv, der kræver højt uddannelsesniveau klarer sig særligt godt. (Penne og Hertsberg: 2015c) De elever, som er mindst opmærksomme på det sprog de snakker, er altså også de elever, der er ofre for sprogets grænser ifølge Jerome Bruner. (Penne og Hertsberg: 2015b)

Empiri

Metode og metodekritik

Til indsamlingen af empiri valgte jeg at lave to semistrukturerede interviews. I det ene interviewede jeg fire elever fra 7. klasse og i det andet deres dansklærer. Dette valgte jeg, da jeg på den måde kunne undersøge mine teser om mundtlighed i skolen og samtidigt få både et elev, - og lærerperspektiv at arbejde ud fra. Empirien er kvalitativ, forstået på den måde, at det ikke er statistisk repræsentativt eller målbart, fordi omfanget er begrænset til to interview og fem interviewpersoner. I stedet kan det kvalitative interview bruges til at belyse temaet i mit bachelorprojekt og giver mulighed for at undersøge om der er overensstemmelse mellem det eleverne og læreren svarede. (Solud: 2014)

Interviewene er af en vis varighed, da elevinterviewet varer 28 minutter og 20 sekunder og lærerinterviewet 43 minutter og 41 sekunder. Jeg valgte at optage og transkribere interviewene. Da viden produceres i interaktionen mellem interviewer og den interviewede, burde man måske inddrage interviewerens bidrag i samtalen i analysen. Imidlertid har jeg valgt kun at inddrage interviewpersonernes udtalelser. Dette valgte jeg, da deres udtalelser anvendes til at illustrere forskellige antagelser om projektets tema. (Solud: 2014)

Jeg valgte at udføre semistrukturerede interviews for at bevare muligheden for at eleverne og læreren kunne reflektere og byde ind med nye tanker og perspektiver, jeg endnu ikke havde overvejet. Samtidigt ønskede jeg at bevare en løs struktur, så jeg kunne sikre, at stille mine på forhånd udarbejdede spørgsmål. (Jacobsen, Hillersdal og Walker: 2010)

Ved at gøre det på denne måde styrede jeg samtalen ved at sikre mig, at spørge om det jeg ønskede at undersøge. Den interviewede kunne herved også styre gennem sine svar. For lærerinterviewet betød det, at samtalen mellem os var flydende og særligt blev præget af dialog, hvor nogle af mine spørgsmål af og til blev besvaret uden at jeg stillede dem. Når dette skete, valgte jeg alligevel at følge op, ved at stille spørgsmålet, hvortil læreren ville samle op på sit svar. (Solud: 2014)

At interviewet tager form som en samtale eller dialog kan både være en fordel og en ulempe, da det kan blive mindre struktureret og overskueligt. Dog betyder det også, at interviewet bliver fyldigt og at nye tanker kan rodfæste sig både hos interviewer og den interviewede. Skulle empirien opkvalificeres burde man metodetriangulere. (Rasmussen: 2010)

Jeg har her taget udgangspunkt i mine oplevelser i praktikken og interviewene. Til trods for at empirien er begrænset, giver den dog indblik i og illustrere elevernes og lærerens oplevelse af de udfordringer, der er i forhold til at anvende den mundtlige samtale som redskab for læring. Samt hvad de tænker om undervisning i og med mundtlighed og hvilke udfordringer de oplever i forhold til at eleverne tilegner sig mundtlighedsstrategier. (Jacobsen, Hillersdal og Walker: 2010)

En svaghed ved min empiri er, at jeg har interviewet fire piger. Dette gjorde jeg, da målet var at interviewe elever, der var motiverede for at deltage, følte sig trygge i situationen og derved ville give velfunderede svar. Derfor interviewede jeg elever, der selv meldte sig som interviewpersoner. Det kunne have været gavnligt, at der havde været to drenge og to piger, for at se om der ville være en kønslig forskel på deres svar. Et andet perspektiv er også, at der heller ikke deltog tosprogede elever i interviewet. Alligevel fik jeg gennem mine interview både af, - og bekræftet forskellige teser om mundtlighed. Da jeg er opmærksom på svaghederne ved metoden, kan jeg derfor tage højde for dette i bachelorprojektet. (Solud: 2014)

Forløbet i 7.b

I praktikken underviste jeg i en 7. klasse af 22 elever med ni piger og 13 drenge. Efter aftale med deres dansklærer skulle jeg undervise i sideløbende forløb om to ukendte emner – mundtlighed og multimodalitet i de seks uger praktikken varede. I klassen var der en enkelt tosproget elev, og en elev med autisme, der dog ikke deltog i det fulde forløb pga. ferie. Inden forløbet havde klassens dansklærer fortalt mig, at eleverne var vant til at lave små præsentationer og fremlæggelser foran klassen samt at blive filmet i små sekvenser. Desuden fik jeg at vide at klassen var ''sultne'' på at lære og derfor kunne jeg sagtens komme med noget nyt og udfordrende.

Af den grund havde jeg en forventning om at jeg kunne inddrage små sekvenser, hvor eleverne skulle filmes eller optages og at eleverne ville have mod på at deltage i forskellige øvelser, der kunne konkretisere de begreber, de skulle kende og tilegne sig. Det viste sig dog hurtigt, at der var flere udfordringer i forhold til at skabe evalueringsmuligheder for elevernes mundtlighed. F.eks. at flere af eleverne oplevede blufærdighed når de skulle filmes, optages eller tages billeder af.

Under øvelser hvor eleverne skulle gå rundt mellem hinanden og forholde sig til flere forskellige klassekammerater, blev det tydeligt at drengene stod ét sted i rummet og pigerne et andet. Derudover holdt eleverne sig meget til dem, de normalt søgte sammen med. Derfor måtte jeg lave regler for hvor mange man skulle hilse på eller tale med samt for hvor man skulle stå i rummet. Samtidigt oplevede jeg, at det ofte var de samme ca. fem elever der deltog i klassediskussionerne. En udfordring i forhold til læringen var altså også den herskende klassekultur og generthed blandt eleverne. Dog svarede de fleste elever, når de blev spurgt og deltog aktivt i samarbejdet med andre og under soloarbejde.

Sideløbende med mundtlighed arbejdede vi også med multimodalitet. Dette uddyber jeg ikke, da det ikke er relevant for projektet. Dog viste det sig, at eleverne havde svært ved at stå på ''to ben''. Hvilket bl.a. viste sig i diskussionsopgaver, klassediskussioner og ved fremlæggelsen sidst i forløbet. Flere fremlæggelser viste at eleverne enten ikke havde forstået hvordan mundtlighed kan anvendes som et redskab til at styrke deres faglighed og præsentation eller ikke følte sig trygge i situationen. Eleverne havde derfor svært ved at samtale ''critical'' og ''exploratory''.

Anvendelse af empiri

For at besvare problemformuleringen vil jeg anvende ovennævnte teori, og dermed forsøge at indkredse hvilke faktorer, der har betydning for, at eleverne lære at anvende og automatisere deres mundtlighedsstrategier, så disse kan bidrage til elevernes læring og dermed blive et redskab for læring. Jeg vil derfor analysere nogle uddrag fra de interview jeg gennemførte med elever og lærer i 7.b og undersøge hvilke faktorer, der problematisere den mundtlige samtale som redskab for læring. For at strukturere min undersøgelse vil jeg anvende læringstrekanten for på den måde at sikre, at jeg får undersøgt hvordan rammerne om undervisningen samt læringens processer og dimensioner har indflydelse på elevernes tilegnelse af mundtlige strategier og viden.

Analyse

Jeg vil begynde analysen ved at se på de ydre rammer, der har indflydelse på mundtlighedsundervisningen i folkeskolen. I Forenklede Fælles Mål af 2016 for dansk, står der flere videns, - og færdighedsmål. (MBUL: 2015) Nogle af målene retter sig mod at eleverne skal lære at anvende forskellige typer af tale, så som ''exploratory talk'', ''meta-talk'', ''critical talk'' og ''social talk'. (Pierce og Gilles: 2008) At eleverne skal have viden om *''... sprog og sprogbrug, sprogets variation og forskellige funktioner''* (MBUL: 2015), betyder at eleverne skal have viden om at sprog kan anvendes på forskellige måder. Ved at anvende forskellige taletyper i undervisningen, kan de blive bevidste om hvordan forskellige typer af samtale kan anvendes til at opnå forskellige mål. Dette knytter sig f.eks. til ''meta-talk'', der handler om at gøre sproget til genstand og analysere dets funktion. (Pierce og Gilles: 2008)

Eleverne skal også have færdigheder til at kunne: *''... deltage aktivt, åbent og analytisk i dialog''* (MBUL: 2015), hvilket både knytter sig til ''meta-talk'' og ''critical talk'', der handler om at kritisere, stille spørgsmål og inspirere, samt ''social talk'', der handler om at kunne ''læse mellem linjerne'' i samtalen. (Pierce og Gilles: 2008) At kunne: *''... iagttage, hvordan vi danner forestillinger om verden med ord og sprog''* (MBUL: 2015), er hvad vi også kunne kalde ''exploratory talk'', der drejer sig om at anvende sproget til at undersøge og italesætte sin tankeproces. (Pierce og Gilles: 2008) Dermed bliver det netop gjort muligt, at iagttage hvordan man danner forestillinger om verden med ord. I lærerinterviewet spurgte jeg dansklæreren ''L'' om hvilke udfordringer hun ser i forhold til at undervise i og med mundtlighed. Hertil sagde hun:

''Der er alle de her der er alle de her udfordringer vi snakkede om omkring tid og legalisering og synlighed og så videre men så er der også en stor blufærdighed''
(Lærerinterview 06:50)

''Jamen også hvis du tager og siger nu har vi arbejdet med det her i i Fandango og det er jo det er jo vildt fedt ikke at der er de evalueringer ikke og så videre men hvordan måler kvaliteten af sådan en samtale'' (Lærerinterview 08:50)

L problematisere altså, at tid er en faktor i forhold til at arbejde med mundtlighed samt at der er en udfordring i forhold til legaliseringen til trods for, at det står i Forenklede Fælles Mål. Hvilket er den udfordring og problematik Haugsted beskriver. Der mangler altså ikke legalisering i form af læringsmål, men i form af en manglende tradition for at undervise i den mundtlige samtale samt forskning, der kan anvendes i undervisningens didaktik og indhold. (Haugsted: 2010) Mundtlighed er altså nedprioriteret i forhold til læsning og skrivning. Derudover beskriver hun også at mundtlighed er flygtigt (Jørgensen: 2009) og derfor besværligt at synliggøre og evaluere på. Jeg spurgte også L om eleverne var vant til at bruge ''exploratory talk'', hertil svarer hun:

''Ikke ikke ikke konkret ikke så specifikt som der'' (Lærerinterview 20:57)

Og uddyber efterfølgende hvad hun ser som udfordringer i forhold til at være undersøgende og udforskende:

''Og så er det også rigtig svært synes jeg i virkeligheden og undres over ting og spørge ind til ting fordi vi jo vi lever jo i en tid hvor jeg tjekket det lige'' (Lærerinterview 22:56)

''Altså og afbryde det tjek men men men vi vi lever jo i i et system også der siger jamen de skal vurderes hele tiden de skal tjekkes hele tiden fordi mange er jo lynhurtige til at sige det finder jeg lige ud af (uforståelig tale (uf)) det er sådan og sådan og sådan nå og så kommer der sådan en eller anden form for autoritær tilgang til det'' (Lærerinterview: 23:07)

L siger altså, at de ikke bevidst og fokuseret har arbejdet med ''exploratory talk'', men påpeger nogle udfordringer i forhold til undervisningen. Hun problematisere at vi lever i et samfund, hvor viden er let tilgængelig og svar hurtigt kan findes vha. af elektronik og internet. Og at dette gør det svært at undre sig, da eleverne lynhurtigt kan finde det ''rigtige'' svar. Yderligere siger hun at der kommer en ''autoritær tilgang'' til det at undersøge og udforske. Hvilket understøtter, at samfundet og skolen er blevet resultatorienteret og vurderende. Derfor handler det mere om ''rigtige'' svar end vejen derhen og dermed også det, der er ''exploratory''. (Barnes: 2008)

L's opfattelse af udfordringerne i undervisningen stemmer overens med resultaterne i PEEL projektet, hvor man fandt at elevernes læringsstrategier ansporede dem til at kopiere og lære udenad, frem for at reflektere og bearbejde. Hvilket også stemmer overens med en resultatorienteret kultur. Det står dog i kontrast til Barnes forestilling om at elever bør opfordres til at være reflekterende og kritiske samt at diskussion og forklaring bør være en central del af den læring eleverne udfolder deres kompetencer i. (Barnes: 2008) Derudover har forskning påpeget at klassesamtalen bærer præg af, at læreren stiller lukkede spørgsmål med et bestemt svar for øje og dermed leder efter ''korrekte'' svar, frem for at stille åbne spørgsmål, der opfordrer eleverne til at tale ''exploratory'' eller ''critical''. (Penne og Hertzberg: 2015a) Hvilket også knytter sig til en kultur, hvor målet er det vigtige samt til L's synspunkt om at det er udfordrende at undre sig, når svar er så let tilgængelige. (Lærerinterview: 22:56)

Et andet perspektiv er at elevers sociokulturelle baggrund, sprog og erfaringer har indflydelse på deres bevidsthed i forhold til deres sprog og på hvor succesfulde de er i

forhold til at ytre sig, blive hørt og få svar. (Penne og Hertsberg: 2015b) Dette problematiserer L også i interviewet, hvor hun siger at:

"For jeg spurgte jamen kan du ikke snakke med mor om hvad nogle ord betyder når I sidder og spiser kan du så ikke have dem skrevet på din telefon så du lige kan kigge dem ej det det kan jeg ikke det har mor ikke tid til nå" (Lærerinterview 26:34)

"Nå hvad laver hun jamen hun sidder med sin telefon snakker i slet ikke sammen ej det hvad skulle vi snakke om" (Lærerinterview 26:43)

Nogle elever får altså ikke mulighed for at undre sig og stille spørgsmål derhjemme. Samtalen er derfor ikke en del af alle familiers samvær, hvilket betyder, at eleverne ikke har en naturlig tilgang til samtalen og ikke nødvendigvis kender dens præmisser Det har altså betydning for elevernes læring, hvilken kultur, der hersker i elevernes hjem og hvilke kompetencer forældrene har. (Penne og Hertsberg: 2015c) Metasproglig bevidsthed er en vigtig forudsætning for at få succes i skolen (Penne og Hertsberg: 2015c), men elever kan være udfordret i at udvikle kompetencen på baggrund af ydre rammer. (Illeris: 2013b)

For at undersøge samspilsdimensionen vil jeg nu inddrage uddrag fra elevinterviewet. I praktikken stillede jeg eleverne en opgave, hvor de skulle lave en kort individuel fremlæggelse og derefter give respons til hinanden i forhold til hvordan de klarede sig mundtligt. Her var indholdet af fremlæggelsen uvæsentligt, da det var elevernes måde at formidle og samtale på, der var i fokus. Det var min oplevelse, at eleverne havde svært ved at fokusere på midlet frem for indholdet samt at de fandt det udfordrende at give hinanden konstruktiv kritik. Derfor spurgte jeg i elevinterviewet til hvorfor eleverne troede, at det var svært at give sine klassekammerater konstruktiv respons. Eleverne svarede følgende:

Elev 1 (E1): ***"Øh altså jeg tror at det fordi det kan godt være svært og sådan give ens venner kritik fordi man gerne vil dem det bedste og sådan man vil ikke rigtig sige de er sådan der er måske noget de er bedre til end andre ting sådan at der nogle ting de er sådan lidt dårligere til øh det kan hvert fald være lidt svært hvis man sådan er lidt bange for at gøre dem kede af det"*** (Elevinterview 01:50)

Elev 2 (E2): ***"Jamen det jo det der med at hvis nu sådan får en del kritik men ikke får så meget ros så kan det jo være sådan de føler ej men så skal jeg ikke lave det her fordi det jo ikke det jeg kan for eksempel jeg ikke så god til og sådan dansk og sådan noget og så tænker ej men det lægger jeg bare sådan over til den ene side hvor jeg er bedre til matematik og idræt så det tager jeg sådan mere i højde"*** (Elevinterview 03.21)

E1: ***"Men man er også lidt bange for sådan og gøre den anden sur og så man bliver uvenner og sådan noget så det tænker man nok lidt over når man sådan giver kritik"*** (Elevinterview 03:44)

Elev 3 (E3): ***"Øh ja øh altså det synes jeg også man gør man tager det alt for meget personligt hvis det nu bare havde været sådan en virkelig skod fremlæggelse og så er ens***

bedste ven eller bedste veninde så har man ikke lyst til og sidde og sige det var godt nok det var ikke særligt godt det du lavede fordi så kan det være personen tænker åh det kan også være du synes det om mig eller sådan noget så kan det være man tager det lidt for (personlig/privat uf) end det i virkeligheden er" (Elevinterview: 03:58)

Det eleverne her problematisere er, at det sociale samspil i klassen og den klassekultur, der hersker, har betydning for hvordan eleverne forholder sig i situationen. Pierce og Gilles taler om, at der skal være tillid blandt eleverne, når de skal kommunikere og kommentere på hinandens tankeproces og idéer. (Pierce og Gilles: 2008) Og Illeris fremhæver at der skal være tryghed til at opgive de etablerede skemaer, når nye skal bygges. (Illeris: 2013a)

Det er tydeligt at elev E1, E2 og E3 udtrykker bekymring for at såre de andre elevers følelser. Derfor opstår der en konflikt mellem ikke at ville såre de andre, ved at kommentere og kritisere på deres faglighed og at deltage konstruktivt og aktivt i undervisningen. Elev E3 tydeliggør i uddraget også en bekymring for, at klassekammeraterne ikke kan adskille faglige kompetencer fra individet. På den måde kan der opstå misforståelser og sårbarhed. Dette er problematisk, da der gerne skulle være tillid og tryghed blandt eleverne i klasserummet, for at læring kan finde sted. (Illeris: 2013a)

En måde at imødekomme og løse denne konflikt, kunne være at læreren arbejder med elevernes sociale kompetencer og inddrager dem i samtaler om klasseregler, samarbejde, kammeratskab og læring. På den måde kan eleverne i dialog med læreren tydeliggøre deres bekymringer og i fællesskab, kan de finde løsningsforslag, så eleverne bliver i stand til at give konstruktiv kritik. Det handler altså blandt andet om klasseledelse og herunder lærerens relations, - regelledelses, - og didaktiske kompetencer. (Nordenbo: 2008)

Elev E3 siger bl.a. at: *"… de føler ej men så skal jeg ikke lave det her fordi det jo ikke det jeg kan …"* (Elevinterview 03.21) og siger hermed, at møder eleverne modgang, kan det resultere i at de opgiver tilegnelsesprocessen og læringen for ikke at opleve nederlag. Hvorfor det netop er vigtigt, at eleverne stilladseres i deres læring og at undervisningen tilpasses elevernes zone for nærmeste udvikling i passende grad. Så eleverne forbliver motiverede for at deltage aktivt i undervisningen. (Dysthe og Igland: 2003)

E3: ***"Mmm det tror jeg også men jeg tror måske også det er fordi der er mange der ikke gider lytte på fremlæggelser og så kan det også være svært at have nogle eksempler på det jo"*** (Elevinterview 02:07)

Ovenstående uddrag belyser et andet perspektiv på spørgsmålet og min undren. Her forklarer elev E3, at eleverne skal lytte efter og være opmærksomme under fremlæggelser for at kunne give god respons, men at mange elever ikke gider lytte efter. Her handler det derfor om motivation eller det Illeris kalder drivkraftdimensionen. Elev E3 beskriver altså at eleverne mangler drivkraft eller motivation til at gennemføre opgaven. På baggrund af de tidligere uddrag kunne man muligvis udlede, at det bl.a. er elevernes følelser, der kommer i vejen for drivkraften. (Illeris: 2013b)

I forhold til elevernes læringsudbytte er det derfor en vigtig forudsætning, at læreren forholder sig til de forskellige dimensioner, der ifølge Illeris indgår i læringen, da disse påvirker hinanden og dermed elevernes læring. Ud fra elevernes kommentarer bliver det også tydeligt, at deres bekymringer for klassens sociale samspil, har betydning for hvorvidt de kan forholde sig til indholdet. Elevernes følelser påvirker altså deres motivation for at deltage og deres indbyrdes kommunikation og dermed deres tilegnelse af den af læreren intenderede viden og færdigheder. (Illeris: 2013b)

E4: ***"Ja så man skal måske have sådan mmm et bestemt emne sådan og tænke på så man ikke skal tænke på hele fremlæggelsen når man skal give kritik"*** (Elevinterview 02:47)

I dette uddrag konkretisere elev E3 at det kan være en udfordring at skulle give konstruktiv respons på en fremlæggelse og kommer med et løsningsforslag om, at man kan støtte elevernes respons ved at konkretisere og afgrænse hvad eleverne skal respondere på. Man kan derved lede elevernes opmærksomhed mod de færdigheder, der skal udvikles, altså indholdet i læringen (Illeris: 2013b), f.eks. ved at udforme arbejdsark. I praktikken gav jeg eleverne nedenstående ark.

Responsark til fremlæggelsen

God respons er: Kærlig (venlig tone) Konstruktiv (hvad kan gøres bedre?) Konkret (peg på konkrete ting)

	Hvad var godt?	**Hvad kunne gøres bedre?**	**Hvordan kunne det gøres bedre?**
Verbal (tale, udtale, fyldord)			
Nonverbal (krop, hænder, ansigt)			
Ekstraverbal (tone, tydelighed, volumen og hastighed)			
PowerPoint (billeder, tekst, overskrifter, overskuelighed)			
Begreber (Hvilke blev brugt?)			

(Se bilag 2)

Til hver fremlæggelse skulle to elever give respons. Den første elev skulle give respons på det verbale, nonverbale og ekstraverbale og den anden på PowerPoint og begrebsanvendelse. Alle elever afprøvede begge dele. Til trods for at have mulighed for at støtte sig til arket, var de fleste elevers respons hverken kritisk eller konstruktiv. Jeg vælger at inddrage dette eksempel for at eksemplificere, at læring er en cirkulær proces, hvor man kontinuerligt vender tilbage

og retter i sine ''skemaer'' ved at indarbejde eller omstrukturere ny viden og nye færdigheder eller ved at nedbryde eksisterende skemaer. Ifølge både Illeris (Illeris: 2013a) og Barnes sker læring som regel over tid og er altså en proces. Og det handler i høj grad om ''trying out'', altså at turde afprøve nye viden og strategier. (Barnes: 2008)

Så til trods for at et responsark kan fungere som stilladsbygning (Dysthe og Igland: 2003), er det ikke tilstrækkeligt. Eleverne skal have opnået forståelse for hvad mundtlighed er og tilegnet sig viden og færdigheder før de kan reflektere over deres klassekammeraters og egen anvendelse af mundtlige kompetencer. Der skal være en vis parathed og eleverne formåede ikke i løbet af de seks uger, at tilpasse deres kognitive skemaer og dermed tilegne sig den nødvendige viden til at løse opgaven med. (Illeris: 2013a)

I elevinterviewet spurgte jeg også til, om eleverne mente, at de kunne blive lige så gode til at anvende mundtlighedsstrategier, som de er til at anvende læse, - og skrivestrategier og om de kunne komme til at anvende strategier for mundtlighed på samme måde, som de andre strategier. Hertil svarede eleverne følgende:

E2: ***''Altså ligesom en kamp hvis man spiller mod nogen og så føler man at man er ved at tabe så skal man ikke bare give op så skal man skal blive ved''*** (Elevinterview 24:14)

E1: ***''Eller man vil nok ikke blive lige så god til det som med at læse og skrive for læse og skrive det er jo noget du sådan arbejder med hver dag''*** (Elevinterview 24:23)

E3: ***''Altså jeg synes at men det har også noget med ens selvsikkerhed at gøre altså om man sådan er selvsikker fordi hvis man ikke er selvsikker og ikke har nogen tro på sig selv så står man jo ikke og står sådan la la la la la ude foran alle sammen så er man mere inde i sig selv jo men vi bruger jo mundtlighed sådan hele tiden ligesom vi gør nu så sidder vi og bruger mundtlighed så på den måde kan man også øve sig''*** (Elevinterview 24:38)

Elev E2 påpeger også her, at drivkraften er vigtig i forhold til at lykkes i sin tilegnelsesproces. Og slår herved fast at det ikke er ligegyldigt, hvorvidt eleverne er motiverede for at lære. (Illeris: 2013a) Men elev E1 åbner op for et andet perspektiv, netop at hun ikke tror, at hun vil blive lige så dygtig mundtligt, da det ikke er færdigheder og strategier, hun arbejder med på samme niveau, som læsning og skrivning. Dog påpeger elev E3 at vi bruger: ''*mundtlighed sådan hele tiden''* (Elevinterview 24:38), så hvordan hænger de to perspektiver sammen?

Kunne man forestille sig at problemet er, at vi ikke er metabevidste om, hvad der sker, når vi samtaler og om hvordan forskellige måder at samtale på, opnår forskellige resultater? Så til trods for at vi hele tiden er mundtlige, så udvikler vi ikke de færdigheder, der skal gøre os i stand til at anvende samtalen, som strategi for læring, fordi vi ikke løfter den op på et højere niveau og bevidst udvikler kompetencerne. (Penne og Hertzberg: 2015d)

Elev E3 inddrager yderligere et perspektiv om selvsikkerhed, som igen vender tilbage til klasserumsmiljø, relationer og klasseledelse. (Nordenbo: 2008) Måske kan man derfor tale for, at mundtlighed er et tema og en række strategier, eleverne skal tilegne sig ved kontinuerligt at arbejde med og bevidstgøre sig om dem. Samt at læreren skal opbygge et klasserumsmiljø, hvor det er naturligt at undre sig, stille spørgsmål, være kritisk samt samtale

i undervisningen. Det betyder, at der skal undervises og arbejdes med de mundtlige færdigheder fra skolestart, for på den måde at gøre det til en naturlig del af at lære og for at eleverne får mulighed for at tilegne sig, forbedre og automatisere deres samtalestrategier og forståelse for, hvordan de anvendes mest produktivt. (Asmussen og Clausen: 2010).

I lærerinterviewet spurgte jeg L om hun mente, at seks ugers forløb med mundtlighed var nok til at eleverne ville tilegne sig færdighederne. Hertil svarede hun:

''Det er det jo ikke fordi det er jo et et et livslangt'' (forløb red.) (Lærerinterview 32:30)

''Det er never ending story men det skal præsenteres og det skal præsenteres alt efter hvor de er henne i korte perioder og anvendes'' (Lærerinteview: 32:35)

L påpeger her, at et kort forløb ikke er nok til at skabe mulighed for, at eleverne kan tilegne sig de nødvendige færdigheder for at kunne anvende samtalen som strategi. Hun påpeger, at det er kompetencer man kontinuerligt udvikler og forbedre. Herefter giver hun et bud på, hvordan man skal arbejde med emnet, altså ved at fortløbende vende tilbage til emnet, så eleverne kan bygge videre på den viden og de færdigheder, de allerede har tilegnet sig. Derudover pointere hun, at det skal anvendes, så de altså får mulighed for at afprøve og teste deres skemaer. (Barnes: 2008) Samtidigt skal det foregå: *''alt efter hvor de er henne''* (Lærerinteview: 32:35), altså skal det tilpasses zonen for nærmeste udvikling. (Dysthe og Igland: 2003)

Ligesom eleverne oplevede jeg også i praktikken, at jeg fandt det udfordrende at give eleverne respons, mens de andre elever lyttede. Måske er det fordi at den mundtlige samtale eller præsentation på trods af at være et fagligt redskab for læring også knytter sig til individet? Forstået på den måde at det er lettere at adskille sig fra et indhold, der ikke handler om en selv, end en måde at kommunikere på, da kommunikationen bliver påvirket af hvilke tidligere erfaringer, eleverne bringer med sig til undervisningen samt deres selvbillede, elevrolle, relationer til medeleverne og position i klassen. Adskillelsen mellem det private og offentlige udviskes. (Penne og Hertsberg: 2015b)

Ved at danne et klasserumsmiljø, hvor det er accepteret at undre sig, stille spørgsmål, være kritisk og samtale, kan det måske betyde, at eleverne ikke længere er bekymrede for at såre hinandens følelser eller skabe uvenskab (Elevinterview 01:50 og 03:44), da eleverne vil have inkorporeret kritik som et redskab for læring og blevet bekendt med at det netop handler om det faglige og udviklingen af deres færdigheder, frem for deres individ. (Penne og Hertsberg: 2015b). Eleverne sagde nemlig følgende om at give respons til andre:

E3: ***''Men jeg kan faktisk godt lide det, hvis man giver noget ordentligt''*** (Elevinterview 07:39)

E1: ***''Altså jeg kan også godt lide (uf) lide at give respons, for så føler jeg sådan lidt at jeg hjælper dem til at gøre det bedre''*** (Elevinterview 07:49)

Eleverne fastslår altså, at de egentligt godt kan se fordele ved at give konstruktiv respons og kritik. Men at det handler om at det skal være en ordentlig respons, hvilke betyder at der skal

være kvalitet i responsen. Altså skal responsen ikke være generel og ukritisk. (Penne og Hertzberg: 2015a)

Penne og Hertzberg fandt, at publikumsrollen ændrede sig i løbet af skoleforløbet, hvilket kan bidrage til forståelsen af, hvorfor eleverne finder det udfordrende at give hinanden respons og åbne op for tankeprocesser. Der sker altså en udvikling, hvor eleverne bliver mindre respektfulde og opmærksomme overfor de andre elever og i de ældre klasser i stedet bliver optagede af popularitet. Fokus på deres egen præsentation betyder samtidigt mindre fokus på den fremlæggende elev. Desuden fandt Penne og Hertzberg også at antallet af elever der deltog aktivt mundtligt i undervisningen faldt jo højere klassetrinnet med 13-23 % samt at 50 % af elevdeltagelsen var fordelt på tre elever. (Penne og Hertzberg: 2015a) Dette resultat stemmer overens med min oplevelse af, at langt den største aktivitet i klasserummet, kom fra de samme ca. fem elever.

Diskussion af perspektiver og problemstillinger fra analysen

I den afsluttende diskussion samler jeg op på nogle af de perspektiver, jeg allerede er begyndt at introducere og diskutere i analysen. I analysen peger jeg på, at læreren gennem klasseledelse (Nordenbo: 2008) kan skabe mulighed for at eleverne kan tilegne sig mundtlighedsstrategier (Roe: 2014) og blive i stand til at anvende den mundtlige samtale som læringsredskab. Men at skabe et trygt og tillidsfuldt klasserumsmiljø kan ikke stå alene. (Barnes: 2008) (Pierce og Gilles: 2008) Skal mundtlighed blive et redskab, eleverne kan anvende til at facilitere deres læring (Haugsted: 2010), som man ser det med læsestrategier (Roe: 2014), må de først blive bevidste om, hvad det vil sige at være mundtlig. Læreren skal altså undervise i hvad mundtlighed er og hvad man kan anvende mundtlighed til, for at eleverne kan blive i stand til at anvende viden, færdigheder og strategier for mundtlighed (Haugsted: 2010) og hermed deltage i ''critical'' og ''exploratory'' samtaler. (Pierce og Gilles: 2008) Lærerne må altså også prioritere mundtligheden og tillægge den værdi, som læringsredskab.

Et andet perspektiv jeg problematisere er, at elevernes indbyrdes samspil kan være en hindring for at læring kan finde sted. Når eleverne er optagede af og bekymrede for deres kammeraters følelser og optagede af popularitet, mindskes deres aktive deltagelse i læringssituationer. (Penne og Hertzberg: 2015a) Men kan deres deltagelse ikke også påvirkes af lærerens ledelse af adfærd, læring og relationer i klassen? Læreren skulle gerne lede klassen ud fra regler og rutiner, der støtter og facilitere den adfærd og deltagelse, der kan skabe læring. (Nordenbo: 2008) For at skabe mulighed for tilegnelse, automatisering og metakognitiv kompetence, burde man så ikke skabe ledelse, regler og rutiner der anerkender, at børn er nysgerrige, undersøgende og taler med hinanden? (MBUL: 2016) I stedet for at skabe et klasserumsmiljø, der modvirker dette og udelukkende søger efter ''rigtige svar''. (Barnes: 2008)

Derudover påpeger jeg i analysen også vigtigheden af at stilladsere elevernes læring for at fastholde elevernes motivation for at deltage aktivt i undervisningen. (Dysthe og

Igland: 2003) Men problematisere at elevernes følelser muligvis kan stå i vejen for drivkraften. (Illeris: 2013b) Så måske er det især vigtigt at tilrettelægge undervisning, der passer til elevernes næste udviklingsniveau? (Dysthe og Igland: 2003) For at de er i stand til kognitivt at lære sig den viden og de færdigheder, der er nødvendige for at kunne tilegne sig mundtlighedsstrategier (Illeris: 2013a); for at de kan anvende de forskellige typer af tale (Pierce og Gilles: 2008) og dermed også blive i stand til at være undrende og kritiske. Ved at hjælpe eleverne til at skelne mellem det ''offentlige'' og det ''private'' (Penne og Hertsberg: 2015b), kunne man muligvis lære dem at menneskelig værdi ikke afgøres af hvilke kompetencer og færdigheder man besidder, og at man derved godt kan være uenige og modtage kritik uden at være mindre værd.

Et andet perspektiv man i denne sammenhæng måske bør beskæftige sig med, er at det også er en udfordring for lærere, at give konstruktiv kritik til deres elever, når det handler om mundtlige præsentationer. (Penne og Hertzberg: 2015a) Kan det være fordi at lærerne bekymrer sig for om eleverne kan skille deres mundtlige færdigheder fra deres selvbillede? Eller fordi lærerne er bekymrede for at udstille eller fremhæve enkelte elever og for hvordan deres klassekammerater reagerer på dette? (Penne og Hertsberg: 2015b) Vender vi ikke på den måde tilbage til lærerens ledelse af klassens relationer og adfærd? (MBUL: 2016) For ved at skabe et klasserumssmiljø, hvor eleverne forstår at anvende samtale typerne, kommer kritik og respons så netop ikke til at dreje sig om faglige kompetencer frem for individets værdi? (Penne og Hertsberg: 2015b)

Derudover har man i 25 år været opmærksom på det paradoks, at der i Fælles Mål er mål for elevernes mundtlige kompetencer, men at der samtidigt mangler en tradition for forskning og undervisning i emnet. (Haugsted: 2010) Dette er problematisk på flere måder. For det første fordi at al undervisning tager udgangspunkt i og baseres på forskning, men også fordi at der uden en vilje til eller tradition for at arbejde med emnet, ikke vil blive forsket yderligere. Dette må være en del af forklaringen på, at mundtlighedsstrategier ikke er noget vi fokuseret arbejder med i folkeskolen og på hvorfor lærere ikke beskæftiger sig med det. Så hvad skal der ændres på, før mundtlighed bliver tillagt mere værdi i folkeskolen?

Måske er det mundtlighedens flygtighed, der gør den svær at tillægge værdi? (Jørgensen: 2009) Eller måske er det fordi, den kræver at vi arbejder med elevernes sociale kompetencer (MBUL: 2016) og dermed får et mere dannende element? Nogle vil måske hævde at vi allerede anvender mundtlighedsstrategier fordi vi taler meget i folkeskolen. Men en færdighed bliver først til en strategi, når vi bevidst vælger den. (Roe: 2014) Så selvom elever er i stand til at diskutere, smalltalke eller undre sig, så kan man ikke tale om, at de anvender strategier, før de opnår en metabevidst forståelse af, hvad de gør. (Roe: 2014 s. 114) Det må være dette, der er lærerens opgave i denne sammenhæng. Altså at synliggøre samtalen, så eleven kan tilegne sig de mange typer tale og strategier og gøre sig bevidst, hvornår og hvordan den anvendes.

Konklusion

I dette bachelorprojekt har jeg forsøgt at undersøge den mundtlige samtale i klasserummet på baggrund af interviews, erfaringer og oplevelser fra praktikken samt teori, der kan udfolde emnet. Ved at analysere udsagn fra interviewene på baggrund af teori og forskning og sammenligne dem med forskningens resultater er jeg derved kommet frem til nogle perspektiver, der kan bidrage til en besvarelse af problemformuleringen. En udfordring er den begrænsede mængde af forskning og den manglende interesse for mundtlighed i folkeskolen. En anden er at det er udfordrende at skabe et undrende og kritisk klasserumsmiljø, da vi lever i et samfund, hvor viden er lettere tilgængeligt end nogensinde før. Nogle andre udfordringer der er i forhold til mundtlige samtale drejer sig om klasse, -relations og læringsledelse. For noget af det der komplicere tilegnelsen af mundtlige færdigheder er elevernes sociale samspil og manglende tillid i klasserummet.

Nogle af disse udfordringer kan sandsynligvis også give svar på, hvorfor vi ikke fokuseret udvikler det mundtlige begrebs, - og strategiapparat i folkeskolen. Der skal være en vilje til at inddrage emnet mere end perifert i udskolingen. Lærerne skal være villige og i stand til at arbejde med elevernes mundtlighedsstrategier og tillægge mundtligheden og den mundtlige samtale værdi. Og dermed ikke anse mundtlighed, som noget vi helt umiddelbart tilegner os, men i stedet som strategier, der kan anvendes som redskab for læring. Også selvom mundtligheden kræver en vis dannelse og ledelse. At mundtlige strategier og begreber ikke anerkendes på lige vilkår med læsning og skrivning, er altså en af grundene til at vi ikke arbejder med det. Måske pga. samtalens flygtighed. Et andet perspektiv på et svar kunne være, at folkeskolen som institution og lærerne pga. manglende fokus og forskning om emnet, simpelthen ikke har indsigt i den mundtlige samtales beskaffenhed og potentiale, som læringsredskab eller er bevidste om at eleverne, når de lære, står på ''to ben''.

Den mundtlige samtale kan blive et redskab for læring i klasserummet, når læreren prioritere arbejdet med mundtlige færdigheder og anerkender værdien i at undre sig, kritisere og samtale. Derfor må det være lærerens opgave at synliggøre samtalen, så eleven kan tilegne sig de mange typer tale og strategier og gøre sig bevidst, hvornår og hvordan den anvendes. Men for at kunne anvende den mundtlige samtale, som læringsredskab, skal der skabes et klasserumsmiljø, hvor relationer, adfærd og læringsmål tillader eleverne at udfolde, afprøve og tilegne sig mundtlige færdigheder. Derfor er det min forståelse, at den mundtlige samtale først kan blive et læringsredskab, når eleverne føler tillid til hinanden og læreren og tør at inddrage hinanden i deres tankeprocesser.

Perspektivering

Er det muligt at skabe klasserumsmiljøer, hvor tillid og indstilling muliggør elevernes tilegnelse af den mundtlige samtale, kan det blive et værdifuldt redskab både for elevernes faglige og sociale læring, udvikling og dannelse. (Retsinformation: 2015) Jeg forestiller mig at klasserumsmiljøer, hvor eleverne tør tage læringsudfordringen op og italesætte deres læring,

undre sig, kritisere, samtale og idé udveksle vil bidrage til læring i alle skolens fag og måske endda øge elevdeltagelsen i helklassesamtaler (Penne og Hertzberg: 2015a) og motivationen for deltagelse generelt. (Illeris: 2013b) Men for at dette skal lykkes må der undervises i hvordan man gør dette, da det ikke er en universel evne. (Barnes: 2008)

I projektet er der allerede givet nogle få eksempler på hvordan man kan bidrage til elevernes tilegnelse og udvikling af de mundtlige kompetencer, færdigheder og strategier. (Barnes: 2008) (Pierce og Gilles: 2008) (Penne og Hertzberg: 2015a og 2015b) Jeg vil til den mundtlige eksamen forsøge at udfolde nogle eksempler på, hvordan man kunne arbejde med den mundtlige samtale i klasserummet (Penne og Hertzberg: 2015e) (Boelt og Jørgensen: 2009) (Mercer og Hodgkinson: 2008) samt på hvordan det gøres muligt gennem klasseledelse. (Nordenbo: 2008) (Løw: 2015) (Skibsted: 2015)

Anden teori der muligvis yderligere kunne bidrage til udfoldelsen af emnet kunne være det dialogiske klasserum (Dysthe: 2003), kommunikationskritisk kompetence (Bundsgaard: 2013), Cooperative Learning (Kagan og Stenlev: 2006), Hiim og Hippes didaktiske relationsmodel og anden didaktisk teori (Brodersen: 215) og feedback (Rathje: 2014). Det er ikke sikkert at jeg vil berøre al den nævnte teori. Jeg vedlægger derudover nogle yderligere uddrag fra interviewene (Elevinterview: 2016) (Lærerinterview: 2016) samt nogle opgavebeskrivelser fra undervisningsforløbet, som jeg måske vil inddrage. (Se bilag 3, 4 og 5)

Litteraturliste

Bøger

Asmussen, J. og Clausen, L. H. (2010): Ordforklaring I: Asmussen, J. og Clausen, L. H., *Mosaikker til danskstudiet – en grundbog.* Forfatterne og Academica. Århus

Barnes, D. (2008): Exploratory Talk for Learning I: Mercer, N. og Hodgkinson, S., *Exploring Talk in School*. Sage

Dysthe, O. og Igland, M. (2003): Vygotskij og sociokulturel teori I:Dysthe (red.), *Dialog, samspil og læring*. Klim, Århus

Haugsted, Mads T. (2010): Mundtlighed og retorik i dansk I: Asmussen, J. og Clausen. L. H. (red.), *Mosaikker til danskstudiet – en grundbog*. Forfatterne og Academica, Århus

Illeris, K. (2013a): Forskellige læringstyper I: Illeris, K., *Læring*. Roskilde Universitetsforlag, Frederiksberg. 2. udgave, 5. oplag

Illeris, K. (2013b): Læringens processer og dimensioner I: Illeris, K., *Læring*. Roskilde Universitetsforlag, Frederiksberg. 2. udgave, 5. oplag

Jacobsen, B., Hillersdal, L. og Walker, H. K. (2010): Forskningsmetoder: Observation, interview og spørgeskema I: Nielsen, B., Nielsen, N. G. og Mølgaard, N. (red.), *Professionsbachelor – uddannelse, kompetencer og udvikling af praksis.* Forlaget UCC, København N.

Jørgensen, M (2009): Genrer og mundtlighed I: Boelt, V. og Jørgensen, M. (red.), *Mundtlighed – teori og praksis*. KvaN og forfatterne, Århus

Penne, S. og Hertzberg. F. (2015a): Muntlighet i norske klasserom – hva er det? I: Penne, S. og Hertzberg, F., *Muntlige tekster i klasserommet*. Universitetsforlaget, 2. udgave, Oslo

Penne, S. og Hertzberg. F. (2015b): Muntlige framføringer i to klasser på ungdomstrinnet I: Penne, S. og Hertzberg, F., *Muntlige tekster i klasserommet*. Universitetsforlaget, 2. udgave, Oslo

Penne, S. og Hertzberg, F. (2015c): Metaspråklig bevissthet som medium for læring I: Penne, S. og Hertzberg, F., *Muntlige tekster i klasserommet*. Universitetsforlaget, 2. udgave, Oslo

Penne, S. og Hertzberg, F. (2015d): Innledning I: Penne, S. og Hertzberg, F., *Muntlige tekster i klasserommet*. Universitetsforlaget, 2. udgave, Oslo

Pierce, K. M. og Gilles, C. (2008): From Exploratory Talk to Critical Conversations I: Mercer, N. og Hodgkinson, S., *Exploring Talk in School*. Sage

Rasmussen, L. D. (2010): Forskningsmetoder: Narrativer og diskurser I: Nielsen, B., Nielsen, N. G. og Mølgaard, N. (red.), *Professionsbachelor – uddannelse, kompetencer og udvikling af praksis.* Forlaget UCC, København N.

Roe, A. (2014): Læsestrategier I: Roe, A., *Læsedidaktik – efter den første læseundervisning*. Klim, Aarhus

Solud, H. (2014): Interview som forskningsmetode i klasseværelsesforskning I: Brekke, M. og Tiller, T. (red.), *Læreren som forsker – Indføring i forskningsarbejde i skolen*. Klim, Aarhus

Hjemmesider

Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling (MBUL) (2015): Forenklede Fælles Mål. EMU Danmarks Læringsportal EMU.dk. Lokaliseret den 07.05.2016 på: http://www.emu.dk/omraade/gsk-l%C3%A6rer/ffm/dansk/7-9-klasse/kommunikation

Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling (2016): Forskerens syn på klasseledelse – interview. Emu Danmarks læringsportal EMU.dk. Lokaliseret den 24/05-2016 på: http://www.emu.dk/modul/forskerens-syn-p%C3%A5-klasseledelse-interview

Nordenbo, S. E. (red.) (2008): *Lærerkompetanser og elevers læring i barnehage og skole – Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo.* Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag & Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning. Lokaliseret d. 25/05-2016 på:
http://edu.au.dk/fileadmin/www.dpu.dk/omdpu/danskclearinghouseforuddannelsesforskning/udgivelser/laererkompetencerogeleverslaeringifoerskoleogskole/udgivelser_clearinghouse_20100108141040_clearing_no_11_print.pdf

Prøver

Madsen, D. L. K. (2015): PL Prøve i specialpædagogik og LTU. Læreruddannelsen, UCSyd, Esbjerg

Lydoptagelser

Lærer i 7.b (15.04.2016): Lærerinterview om mundtlighed i folkeskolen. Didde Louise Kaae Madsen, interviewer. Lydoptagelsen kan rekvireres efter behov.*

Elever i 7.b (15.04.2016): Elevinterview om mundtlighed I folkeskolen. Didde Louise Kaae Madsen, interviewer. Lydoptagelsen kan rekvireres efter behov.*

***NOTE:** Lydoptagelserne vedlægges ikke til fri afbenyttelse i bacheloren af etiske og lovmæssige årsager, men kan rekvireres efter behov. Lydoptagelserne medbringes til den mundtlige eksamen.

Supplerende litteratur

Bøger

Boelt, V. og Jørgensen, M. (2009): *Mundtlighed – teori og praksis.* KvaN og forfatterne, Århus

Brodersen, P. (red.) (2015): Effektiv undervisning – didaktiske billeder fra klasserummet. Forfatterne og Hans Reitzels Forlag, 3. udgave

Bundsgaard, J. m.fl. (2013): *Kommunikationskritisk kompetence*. Gyldendal

Dysthe, O. (red.) (2003): *Dialog, samspil og læring.* Klim, Århus

Kagan, S. og Stenlev, J. (2006). *Cooperative Learning, undervisning med samarbejdsstrukturer.* Denmark: Malling Beck

Løw, O. (red.) (2015): *Klasseledelse. Praktikbog 2 til læreruddannelsen*. Akademisk Forlag, Køenhavn

Mercer, N. og Hodgkinson (2008): *Exploring Talk in School*. Sage

Penne, S. og Hertzberg, F. (2015e): *Muntlige tekster i klasserommet*. Universitetsforlaget, 2. udgave

Rathje, N. R. (2014): Faglig mundtlighed – et bud på en danskfaglig mundtlighedsdidaktik med et feedbackperspektiv I: Christensen, V. (red.), *Feedback i danskfaget*. Dafolo Forlag og forfatterne, Frederikshavn

Skibsted, E. (red.) (2015): *Relationsarbejde. Praktik i læreruddannelsen 3*. Akademisk Forlag, København

Websider

Fugl, M (2008): Forskere giver opskriften på den perfekte lærer. I: *Asterisk 4*1. Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Århus Universitet. Lokaliseret den 25/05-2016 på: http://edu.au.dk/fileadmin/www.dpu.dk/aktuelt/magasinetasterisk/udenforhierarki/nr41juni2008/udgivelser_asterisk_asterisk-nrx2e-41-juni-2008_20080611104748_asterisk_41_s16-18.pdf

Retsinformation (2015): Folkeskolens formål I: *Folkeskoleloven*. Lokaliseret den 29/05-2016: https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=176327