

# Mundtlighed i engelskundervisningen

- hvorfor, hvad & hvordan?



## Indhold

1. Indledning .....	3
2. Problemformulering.....	4
3. State of the Art.....	4
4. Læseguide .....	5
5. Begrebsafklaring.....	5
5.1. Oracy.....	5
5.2. Oracy eller mundtlighed .....	5
5.3. Didaktiske værktøjer.....	5
6. Metode og undersøgelse .....	6
6.1. Videnskabsteoretisk afsæt – en kombination .....	6
6.2. Kvalitative forskningstyper .....	6
6.3. Projektets undersøgelsesdesign .....	7
6.3.1 Deltager- og videoobservation.....	7
6.3.2. Feltnoter og observationsguide .....	7
6.3.3. Transskription af videoobservationer .....	7
6.3.4. Tematisk analyse i fem faser .....	8
7. Teori .....	9
7.1. Mundtlighed i engelskundervisningen i en dansk kontekst .....	9
7.1.1. Funktionelt sprogsyn.....	9
7.1.2. Kompetenceområdet mundtlig kommunikation .....	9
7.1.3. Mundtlige tekster.....	9
7.1.4. Lytning som en del af mundtligheden.....	10
7.2. Fire mundtlighedsdidaktiske perspektiver .....	10
7.2.1. Mundtlighed som personlig vækst.....	10
7.2.2. Mundtlighed som kulturel transformation .....	10
7.2.3. Mundtlighed som læring.....	10
7.2.4. Mundtlighed som funktionel kompetence .....	10
7.3. The Oracy Skills Framework .....	11
7.3.1. Første søjle – fysisk .....	11
7.3.2. Anden søjle - lingvistisk.....	12
7.3.3. Tredje søjle - kognitivt.....	13
7.3.4. Fjerde søjle - socialt og emotionelt.....	13
7.4. Mundtlighedstrekanten.....	14

8. Analyse .....	15
8.1. Samtalerne.....	15
8.1.1 Observation 1.....	15
8.1.2. Observation 4.....	16
8.1.3. Observation 5.....	17
8.1.4. Kort sammenligning af samtalerne .....	18
8.2. De to præsentationer .....	19
8.2.1. Observation 2.....	19
8.2.2. Observation 3.....	20
8.2.3. Kort sammenligning af præsentationerne .....	21
8.3. Fund fra analysen i relation til skolens opgave .....	22
8.4. Fund fra analysen i relation til de fire mundtlighedsperspektiver .....	22
8.4.1. Mundtlighed som personlig vækst.....	22
8.4.2. Mundtlighed som kulturel transformation .....	22
8.4.3. Mundtlighed som læring.....	22
8.4.4. Mundtlighed som funktionel kompetence .....	23
9. Diskussion i et handlingsrettet perspektiv.....	23
10. Konklusion .....	26
11. Perspektivering .....	27
12. Litteratur .....	28
13. Figuroversigt.....	31
14. Bilag.....	32
Bilag 1 - The Oracy Skills Framework – Originalen på engelsk .....	32
Bilag 2 – Eksempel på kodning .....	32
Bilag 3 – Eksempel på sortering i temaer .....	33
Bilag 4 – Kondensering og første tolkning af den tematiske analyse.....	33
Bilag 5 – Kondensering af feltnoter .....	38

## 1. Indledning

I Faghæftet 2019 for faget engelsk fremhæves det i fagets formål, at eleverne skal *'udvikle sproglige, tekstmæssige og interkulturelle kompetencer, således at de kan anvende engelsk nationalt og globalt i deres aktuelle og fremtidige liv'* (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019, s. 27). Ser man på kompetenceområdet mundtlighed, er de vejledende færdigheds- og vidensområder -og mål opdelt i lytning, samtale, præsentation, sprogligt fokus, kommunikationsstrategier og sproglæringsstrategier. Tilsammen skal de bidrage til at opfylde kompetenceområdets kompetencemål efter 9. klasse: *'Eleven kan deltage i længere og spontane samtaler og argumentere for egne synspunkter på engelsk'* (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019, s. 14).

Andersen (2020b, s. 19) refererer til Rod Ellis (2012), der beskriver, hvordan det kan være en udfordring at motivere eleverne til at tale engelsk, fordi lærere og elever taler sammen og formidler til hinanden udelukkende med det formål at øve sig, uden at kommunikationssituationen dog opleves autentisk. Det til trods for, at det engelske sprog i dag har status som et globalt sprog, der skal *bruges*, fremfor kunne at skulle læres (Jensen, 2020, s. 118).

Når der arbejdes med metakognitiv opmærksomhed på sproget i engelskundervisningen, binder vi det ofte op på elevernes skriftlige arbejde, mens vi kun i ringe grad fokuserer på elevernes metakognitive opmærksomhed på og bevidsthed om deres eget talesprog. Det, selvom det er en forudsætning for, at eleverne får sprog for at udvikle deres mundtlighed og viden om og mulighed for at vælge de sproglige funktioner, der er passende til den mundtlige kommunikative situation, de befinder sig i (Burns 2019, s. 7), hvilket er kompetencer og færdigheder som eleverne skal lære for at kunne bruge sproget til deltagelse i samfundet og verden (Voice 21, 2019: Mercer & Daves, 2018, s. 3). Undervisningen bør derfor tilbyde andet og mere end, at eleverne øver sig i at tale. Den bedste mundtlighedsundervisning og læring opstår ifølge Gaunt & Stott (2019), når eleverne lærer både *at tale* og *gennem tale*.

Den engelske organisation, Voice21, har i et samarbejde med Cambridge University i et projekt, der startede i 2016, udviklet 'The Oracy Skills Framework' som et værktøj, der skal hjælpe lærere til at komme rundt om alle aspekter af mundtlighedsundervisning af høj kvalitet på en måde, der giver en helhed og ikke mindst en metasproglig bevidsthed hos eleverne (Voice 21, 2021).

I nærværende projekt søger jeg at afdække, hvad der er udfordrende ved mundtlighed i engelskundervisningen, og hvordan man evt. kan løse det med henblik på at fremme elevernes mundtlige kompetencer i faget engelsk i en dansk kontekst.

Derfor tager mit projekt udgangspunkt i følgende problemformulering:

## 2. Problemformulering

Hvilke mulige handlinger og didaktiske værktøjer kan bidrage til at afdække elevernes mundtlige kompetencer og udfordringer samt understøtte dem i deres mundtlighed i engelskundervisningen?

## 3. State of the Art

I mange engelske undersøgelser fremhæves udviklingen af og undervisning i oracy som væsentlig på lige fod med udviklingen af literacy-kompetencer (Mercer & Dawes, 2018), men at det i praksis ofte forbliver en implicit del af den øvrige undervisning.

I en forskningsoversigt undersøger Mercer og Mannion (2018), hvilken status oracy har i det waliske curriculum. De argumenterer for nødvendigheden af at fremme området, bl.a. fordi det bidrager til at højne elevernes kognitive og socioemotionelle kompetencer. Det forudsætter dog, at lærere er klædt på til at arbejde målrettet og bevidst med udviklingen af elevernes oracy-kompetencer både ved eksplicit modellering og gennem valg af øvelser og arbejdsformer. I en dansk sammenhæng lægger læreplanerne ifølge Fernández & Andersen (2019) op til forskellige arbejdsformer til gavn for udviklingen af mundtlighed, hvorfor det er afgørende, at lærere overvejer, hvordan de konkrete mundtlige arbejdsformer, der vælges i undervisningen, støtter udviklingen af specifikke mundtlige færdigheder på en måde, der giver sammenhæng, så man som lærer fremmer og støtter elevernes samlede mundtlighedsudvikling over tid.

I sin ph.d.-afhandling understreger Andersen (2020a), at det altid vil være en udfordring at undgå instrumentaliserings og fragmentering i arbejdet med elevernes sproglige bevidsthed, hvorfor lærere skal være opmærksomme på at skabe kobling mellem enkeltaktiviteter. I en nyere dansk undersøgelse, lavet af Jensen (2020), understreges vigtigheden af, at der er en rød tråd mellem opgaver og aktiviteter, så det, der foregår i klasserummet, giver mening for eleverne. I arbejdet med oracy kan arbejdsfeltet forstås som et kontinuum, der spænder over dialogisk og monologisk mundtlighed samt mere eller mindre formaliseret og uformelt talesprog (Fernández & Andersen, 2019).

Ifølge Mercer og Dawes (2018) og Andersen (2020b) viser både psykologiske og sociolingvistiske uddannelsesfokuserede undersøgelser, at udviklingen af oracy/mundtlighed kan have stor betydning både for, hvad elever opnår rent uddannelsesmæssigt, deres sociale selvforståelse og på sigt jobmæssige muligheder og succes. Andersen (2020b) understreger ydermere i en forskningsoversigt fra DPU, at mundtlighedsundervisning foregår i et skæringspunkt mellem sociale, psykologiske og sproglige udfordringer, hvori elevdialoger, gruppearbejder og

klasesamtaler skal struktureres på måder, der skaber et reelt kommunikationsbehov på fremmedsproget (Andersen, 2020b, s. 8).

## 4. Læseguide

For at belyse min problemstilling starter jeg med kort at definere gennemgående begreber. Herefter redegør jeg for metodegrundlaget og undersøgelsesdesign for indhentet empirisk data, som jeg efterfølgende behandler og analyserer i forhold til min problemstilling.

I teoriafsnittet laver jeg en kortlægning af mundtlighed i engelskundervisningen i dansk kontekst og gennemgår fire mundtlighedsdidaktiske perspektiver og to værktøjer der kan anvendes som didaktisk afsæt for mundtlighedsundervisning, der fremmer elevernes mundtlighedskompetencer. I analysen holder jeg herefter teorien op mod min empiri med henblik på at udlede fund, som jeg efterfølgende diskuterer i et handlingsrettet perspektiv for afslutningsvist at konkludere og perspektivere i forhold til projektets problemstilling.

## 5. Begrebsafklaring

### 5.1. Oracy

Oracy defineres som *learning to and through talk* og dækker over kompetencer, vi kan lære, men også en pædagogik, der understøtter elevernes mulighed for at tage ejerskab over egen læring og åbne for dybdeforståelse og kritisk tænkning. Gennem dialog opstår der fælles tænkning, som kan understøtte elevernes viden, bruges til at forhandle og afstemme komplekse ideer og til at problemløse (Gaunt & Stott, 2019, s. 7-11). I dette projekt refererer oracy til udviklingen af elevernes evner til at bruge sproget (her engelsk som fremmedsprog) til at kommunikere på tværs af de kontekster, de er en del af både i og udenfor skolen (Mercer & Mannion, 2018).

### 5.2. Oracy eller mundtlighed

I dansk fagdidaktisk litteratur om mundtlighed skelnes der mellem undervisning *i* og *med* mundtlighed, og der arbejdes med flere mundtlighedsdidaktiske perspektiver, som jeg kommer ind på og uddyber i afsnit 7.2. (Carlsen & Skov, 2022, s. 18). For at undgå at anvende de to begreber oracy og mundtlighed på må og få, så det bliver utydeligt, hvad der er tale om, vælger jeg at lade begrebet mundtlighed dække feltet i resten af opgaven, da jeg skriver ind i en dansk undervisningskontekst. 'The oracy skills framework' som samlet begreb oversætter jeg dog ikke, da det refererer til den samlede model.

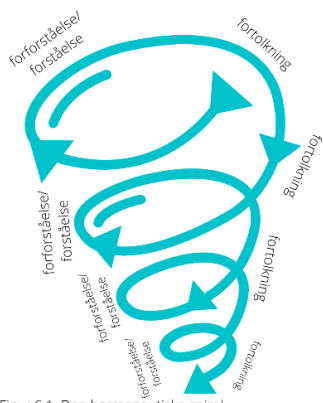
### 5.3. Didaktiske værktøjer

Begrebet didaktisk værktøj definerer jeg her som en model eller en skabelon, der både understøtter lærerens teoretiske overvejelser over, 'hvad' der skal læres og 'hvorfor' og har

indarbejdet elementerne planlægning og analyse af, 'hvordan' man underviser nogen i noget (Laursen & Kristensen, 2017).

## 6. Metode og undersøgelse

### 6.1. Videnskabsteoretisk afsæt – en kombination



Figur 6.1. Den hermeneutiske spiral. Thisted, 2020

Der er i undersøgelsen taget afsæt i en hermeneutisk tilgang, idet jeg tilstræber at forstå et felt indefra for efterfølgende at tolke og analysere den viden, der er fremkommet med henblik på at undersøge, om der er opnået unik viden (Kristiansen og Krogstrup, s. 68). Empirien, jeg analyserer, er ikke, hvad man i den hermeneutiske tradition forstår ved en 'tekst', som kalder på tolkning af mening, men en kombination af kondenserede feltnoter af deltagerobservationer og tematisk analyse af videoobservationer af elevers verbale og non-verbale handlinger.

Min indsamling af empiri kan anskues som rekogniseringsfasen i et aktionsforskningsforløb, så det kategoriseres som praksisforskning. Jeg undersøger, hvordan eleverne for nuværende bruger sproget i forskellige mundtlige sammenhænge i engelskundervisningen, hvilket i praksisforskning betegnes kontekstrelateret og handlingsrelevant viden (Mattsson, 2014 s. 99-100).

Tekstbegrebet forstås i den hermeneutiske tradition i bred forstand således, at det omfatter både diskurs og handling (Brinkmann og Kvale, s.80). Her laver jeg imidlertid en tematisk analyse ud fra en teoretisk ramme, altså en deduktiv tilgang, hvilket til en vis grad former og påvirker den forforståelse, jeg bringer ind i tolkningen. (Thisted, 2010, s. 51). En udfordring ved den hermeneutiske tilgang, når jeg arbejder deduktivt, har været at undgå automatisk at søge bekræftelse på hypoteser fremfor at se og forholde mig til de tvetydigheder, der naturligt vil være at finde i datamaterialet (Szulevicz, 2020 s. 175). Med de indsigter jeg har gjort mig undervejs, i takt med at feltet foldede sig ud, har det fungeret at kombinere de to videnskabsteoretiske tilgange.

### 6.2. Kvalitative forskningstyper

I nærværende projekt kombineres to kvalitative forskningstyper; den forstående og den handlingsvejledende. Med afsæt i den hermeneutiske tilgang søger jeg gennem fortolkning at nå frem til en forståelse, som jeg bygger videre på med en praksisrettet tilgang, hvor jeg peger på mulige handlinger, der kan bidrage til udviklingen af mundtligheden i engelskundervisningen (Thisted, 2010 s. 82).



### 6.3. Projektets undersøgelsesdesign

I dette afsnit redegøres først kort for de enkelte undersøgelses- og analysemetoder, der anvendes i projektet. Figur 6.2. præsenterer et samlet grafisk overblik over projektets undersøgelsesdesign.



Figur 6.2 Projektets undersøgelsesdesign

#### 6.3.1 Deltager- og videoobservation

I undersøgelsen anvendes en kombination af deltager- og videoobservation.

Deltagerobservationerne har givet mulighed for at åbne feltet op, for at opbygge en relation til de observerede elever samt mulighed for at indfange forhold, som ikke er tilgængelige i videoobservationerne (Szulevicz 103-104).

Videoobservationerne er primært brugt som et zoom-værktøj til at gå helt tæt på detaljer, både verbalt og non-verbalt, der ikke kan fanges og fastholdes ved observation. Forud for en videoobservation skulle jeg beslutte, hvad genstanden for optagelsen skulle være, med hvilken vinkel og på hvilken afstand. (Thisted, 2010, s. 82: Carlsen & Hansen, 2017, s. 56). Valget traf jeg på baggrund af forforståelse og intentionen med observationen, så videomediet kan ikke siges at være mere neutralt end deltagerobservation, men et supplement til andre datakilder, og med den forskel, at videoobservation kan genafspilles, så mine fund kan verificeres, hvilket ikke er muligt, når der er tale om feltnoter fra deltagerobservation (Carlsen & Hansen, 2017, s. 57-68).

#### 6.3.2. Feltnoter og observationsguide

Til fastholdelse af deltagerobservationer har jeg lavet feltnoter, nedfældet ustruktureret hurtigst muligt efter endt observation (Szulevicz, s. 111). I den efterfølgende databehandling har jeg tolket på det og arbejdet mig ind på en kondensering (bilag 5) (Kristiansen og Krogstrup, 1999, s. 47-54).

#### 6.3.3. Transskription af videoobservationer

##### Transskriptionsnøgle

\* Hvis lyden er så utydelig, at jeg ikke kan høre en lyd eller et ord.

.....Hvis taleren holder pause, men selv genoptager // markerer afbrydelser.

Understregning ved stavelser, der er særligt tryk på A, B, C osv. I klip med flere talere, markeres talerne med et bogstav, så turtagning er tydelig. Turtagning markeres ligeledes med linjeskift

Figur 6.3. Transskriptionsnøgle

I nærværende projekt arbejder jeg med to typer videoobservation; tre optagelser af dialoger mellem 7. klasses-elever i smågrupper samt to optagelser af elevers prøvegennemgang af forberedte præsentationer. Jeg har transskriberet de fem optagelser i hvert sit skema med henblik på den efterfølgende tematiske analyse. I transskriptionen har jeg brugt en transskriptionsnøgle (fig. 6.3.), som jeg



selv har udarbejdet, med inspiration fra Tina Høegh (2018, s. 166-174). Kondenseringen af transskriptionerne danner grundlag for den efterfølgende tematiske analyse (bilag 2-4).

#### 6.3.4. Tematisk analyse i fem faser

Jeg har brugt Braun og Clarkes (2022) guide til tematisk analyse. Der er her tale om en stærkt deduktiv teoridrevet tematisk analyse, (Braun & Clarke, 2022, s. 208-209), hvor jeg har set på data gennem en allerede defineret teoretisk linse; the oracy skills framework. Udgangspunktet for den tematiske analyse er herved givet, og de fire temaer er ækvivalente med de fire søjler i frameworket; fysisk, lingvistisk, kognitivt og socialt/emotionelt.

Der skelnes mellem Big Q- og small q-tematiske analyser, som kan ses som yderpunkterne på et kontinuum, hvor Big Q anvendes reflektivt ved rent kvalitative data, mens small q bruges af- eller bekræftende på kvantitative data. I deres seneste publikationer har Braun og Clarke indarbejdet et tredje q; MEDIUM q, som kan siges at være i spil her, idet jeg har en 'codebook' i form af frameworket uden at det dog betyder, at jeg arbejder kvantitativt (Braun & Clarke, 2022, s. 235-237).

#### Fase 1 - fortrolighed med data

For at blive fortrolig med datamaterialet har jeg set/lyttet til det to gange, hvorefter jeg har transskriberet videomaterialet og sorteret det i de to første spalter i en tabel (fig. 6.4), sorteret i en verbal og en non-verbal del (Braun & Clarke, 2022, s. 42-45).

<b>Observation X</b>		
Kort beskrivelse af kontekst og den opgave eller øvelse, eleven er introduceret til i den givne situation:		
Deltager i optagelsen:		
Varighed på videoobservation:		
Hvad siger eleven/eleverne?	Hvad gør eleven/eleverne?	Kodning og tematisering
Verbalt	Fysisk	

Figur 6.4. Transskriptionsskema

#### Fase 2 – kodning

Jeg har tilstræbt at gennemarbejde materialet så neutralt som muligt og har i denne gennemarbejdning overstreget elementer af interesse og kodet det i materialets tredje spalte (fig 6.4). (Braun & Clarke, 2022, s. 52-71).

#### Fase 3- gruppering i og navngivning af temaer

De fire temaer er i transskriptionsskemaet (bilag 3) highlightet med farver; fysisk (gul), lingvistisk (grøn), kognitivt (lyseblå) og socialt/emotionelt (lilla), og temaer, der falder udenfor frameworkets fire søjler, er markeret med mørkeblå (Braun & Clarke, 2022, s. 78-85, 108-111). Eventuelle sammenfald, jeg har fundet ved kodning, har jeg brugt til at vurdere, om de kunne falde under en af de fire foruddefinerede temaer, eller om der, trods kodesammenfald, er tale om separate temaer.

#### Fase 4 – vurdering af temaerne

Jeg har efterfølgende gennemgået temaerne enkeltvis for at sikre mig, at de fungerer i forhold til den kodede data og vurderet dem i forhold til, om de fortsat adresserer min undersøgelse (Braun &

Clarke, 2022, s. 92-107). I kondenseringen er data sorteret i spalter med temaerne som overskrift for at skabe et overblik over forekomsten af elementer til de enkelte temaer (bilag 4).

#### Fase 5 – rapportering af fund i den tematiske analyse

Fund fra den tematiske analyse er brugt i det videre arbejde med projektet og indgår i den samlede analyse i en vekselvirkning med teori.

## 7. Teori

### 7.1. Mundtlighed i engelskundervisningen i en dansk kontekst

Som forståelsesramme for den anvendte teori i projektet vil jeg med dette afsnit kortlægge forskellige anskuelser/betragtninger på mundtlighed.

#### 7.1.1. Funktionelt sprogsyn

Faget engelsk bygger på et kommunikativt, funktionelt sprogsyn, hvor sprog ses som et redskab til både tanker og kommunikation. Sprogligt indgår vi i forskellige situationer og relationer, hvorfor formålet med kommunikationen varierer (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019, s. 28). Afhængig af kontekst og hvilken mening, vi ønsker at udtrykke, trækker vi på forskellige sproglige ressourcer, altid påvirket af den relation vi har til den/dem, vi interagerer med, emnet for interaktionen, og kommunikationsmåden (Knudsen & Wulff, 2021, s. 24-25). Derfor er det væsentligt, at eleverne kan anvende de mundtlige færdigheder, de udvikler i skolen – også i en udenfor-skolen-kontekst, så de lærer at kommunikere passende til formålet (Carlsen & Skov, 2022, s. 31).

#### 7.1.2. Kompetenceområdet mundtlig kommunikation

Et væsentligt element ved kompetenceområdet mundtlig kommunikation er, at eleven *'gennem kommunikation indgår i fællesskaber med andre mennesker og derigennem får mulighed for at udvikle deres egen stemme og identitet i forbindelse med fremmedsproget'* (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019, s. 30). En måde at gøre det muligt er at anlægge forskellige mundtlighedsdidaktiske perspektiver på undervisningen.

#### 7.1.3. Mundtlige tekster

I engelsk arbejdes der med et bredt tekstbegreb, idet tekster kan være både skrevne, mundtlige, visuelle og multimodale (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019, s. 28). Karakteristika ved mundtlige tekster er, at de er flygtige, dialogiske og kontekstbundne til situationer, hvor samtalepartnerne er til stede (Carlsen & Skov, 2022, s. 49). Talesproget som en vigtig komponent i mundtlighed har en indbygget naturlig dialogisk dimension, idet vi altid henvender os til nogen om noget (Høegh, 2018, s. 35).

#### 7.1.4. Lytning som en del af mundtligheden

Undervisning i lytning og udvikling af lyttestrategier er en væsentlig del af udviklingen af elevernes mundtligheds-kompetencer. Evnen til at lytte og forstå er en forudsætning for at afstemme turtagning, at tage samtalepartneres/tilhøreres inputs i betragtning og tilpasse respons. Lytning er en individuel kognitiv færdighed og en nødvendig kompetence i udviklingen af elevernes relationelle og sociale kompetencer. Da det bidrager til interaktion og deltagelse, skal lytning stilladseres som en aktiv del af undervisningen ved f.eks. at arbejde med eksplicite lytteformål i undervisningen, der er tilpasset aktiviteten (Skov, 2018, s. 64-69; Skov, 2022, s. 47-61; Høegh, 2018, s. 85-108).

#### 7.2. Fire mundtlighedsdidaktiske perspektiver

Jeg har valgt at inddrage de fire mundtlighedsdidaktiske perspektiver, som jeg gennemgår nedenfor med øje for de forskellige perspektiver til inspiration for tilrettelæggelse af engelskundervisning med fokus på mundtlighed.

##### 7.2.1. Mundtlighed som personlig vækst

Med dette perspektiv får eleverne erfaringer med at forholde sig kritisk og udtrykke sig personligt. Fagdidaktisk sker det ved at sætte fokus på sprogbrug og ekspressivitet som bidrag til udviklingen af elevernes dannelse og personlige identitet. Undervisningen skal tage afsæt i kreativt og skabende arbejde gennem eksperimenterende og undersøgende arbejdsformer, som opmuntrer eleverne til at udtrykke sig (Carlsen & Skov, 2022, s. 19-21).

##### 7.2.2. Mundtlighed som kulturel transformation

Her er undervisningens sigte, at eleverne udvikler deres evne til at *'tage stilling og gøre deres indflydelse gældende i forskellige arenaer'* (Carlsen & Skov, 2022, s. 23). Gennem formerne debat og diskussion får eleverne erfaring med sprogligt at give udtryk for meninger og holdninger, som er adgangsgivende til deltagelse i et demokratisk samfund. Eleverne skal også her undersøge og skabe, men kommunikationssituationen er mere fremtrædende, og fokus er på, *'hvem siger hvad til hvem, hvordan, hvorfor og med hvilken virkning?'* (Carlsen & Skov, 2022, s. 24).

##### 7.2.3. Mundtlighed som læring

I dette perspektiv er mundtlighed en måde at undervise på, hvor eleverne *'inviteres ind i undervisningen'*. Med deres viden om og gennem forskellige dialogformer engagerer de sig i både indholdet og fællesskabet. Undervisning *med* mundtlighed har herigennem potentialet til at øge alle elevers læring. Dialogen bruges til at skabe aktiv mening, udvikle forståelse og udforske andres perspektiver og ses ikke som mål i sig selv, men som middel til at opnå erkendelse og viden (Carlsen & Skov, 2022, s. 26-28).

##### 7.2.4. Mundtlighed som funktionel kompetence

Undervisningen har fokus på elevernes adgang til lige deltagelse i samfundet. Elever kommer i skole med en sproglig socialisering hjemmefra, som har en betydning for deres muligheder for afkodning af skolens sekundærdiskurs. Lykkes det ikke at afkode, kan elever have vanskeligheder ved at lære

de faglige teksttyper og fremstillingsformer, der dominerer i hverdags- og samfundslivet. Derfor er det vigtigt at arbejde med mundtlighed i et funktionelt perspektiv, bl.a. gennem et bredt genrekendskab, så eleverne kan anvende deres mundtlige færdigheder også udenfor skolen. (Høegh, 2018, s. 28; Carlsen og Skov, 2022, s. 17-36).

### 7.3. The Oracy Skills Framework

'The Oracy Skills Framework' (fig. 7.1.) er et bud på en ramme for udviklingen af forskellige delkompetencer, der tilsammen understøtter udviklingen af elevernes mundtlighed. Organisationen Voice 21 og Oracy Cambridge (2019) har i samarbejde med en lang række skoler i England og Wales anvendt og udviklet frameworket både som planlægnings- og vurderings/evaluerings-værktøj. Viden om og arbejde med mundtlighed med dertilhørende didaktisk(e) tilgang(e) kan være et bidrag til en bredere forståelse af mundtlighed og bedre kobling mellem *learning to talk and through talk*. Det kan bidrage til at skabe den mening, som ifølge Jensen (2020) er essentiel for elevernes motivation og for deres læring.

Delelementerne i hver søjle udgør tilsammen søjlens funktion. I figuren ses min oversættelse og grafiske fremstilling af frameworket (bilag 1 - originalen på engelsk). Jeg vil nedenfor lave en kort teoretisk redegørelse for de enkelte søjler med tilhørende delelementer.



Figur 7.1. The Oracy Skills Framework, min oversættelse

#### 7.3.1. Første søjle – fysisk

Den fysiske fremtoning – både den auditive og visuelle har stor betydning for mundtlighed. Stemmen og kropssproget er instrumenter, så udtryk kan styres og justeres afhængigt af, hvad intentionen er. Talehastighed, tone, udtale og stemmebrug er afgørende elementer på samme måde, som også gestik, positur, ansigtudtryk og øjenkontakt er en vigtig del af mundtlig kommunikation. Øvelse i øget monitorering af egen fysiske fremtoning og undervisning mod bevidste valg kan øge elevernes muligheder for at bruge denne fremtoning aktivt i alle former for mundtlig kommunikation (Gaunt & Stott, 2019, S. 15-17). I en samtale forventes talerne at kigge på hinanden og have løbende øjenkontakt, et åbent kropssprog og at stemmebrugen, særligt volumen, er tilpasset en diskussion i en mindre gruppe. Ved en præsentation forventes noget andet af taleren med højere stemmeføring, tydeligere udtale og underbyggende kropssprog. (Gaunt & Stott, 2019, s. 25).

### 7.3.2. Anden søjle - lingvistisk

De lingvistiske ressourcer i anden søjle handler om ordforråd og grammatisk viden til at kunne udtrykke sig i et sprogligt passende register, herunder forståelse for brug af retoriske virkemidler.

I beskrivelsen af elevernes ordforråd skelner Stæhr (2019) mellem bredde og dybde i ordforrådet. Bredde forstås som ordforrådets størrelse, og dybde ses som kvaliteten af elevens ordviden samt udvikling og organisering af deres mentale leksikon, som hele tiden udsættes for rekonstruering i takt med, at nye ord tilføjes. Med bredde- og dybdeviden kan eleverne oparbejde kontrol og fluency – altså automatisering både produktivt og receptivt (Stæhr, 2019, s. 181-183).

I det mundtlige klasserum understøtter forholdet mellem at lytte og tale ordforrådstilegnelsen ved, at man får intonation, kropssprog og de fælles fysiske omgivelser i spil som en del af sproget (Gaunt & Stott, 2019, s. 76). Det mundtlige klasserum giver eleven mulighed for at prøve, justere, ændre og med det samme vise deres forståelse af ordet og på den måde hurtigt få det aktiveret og lagret i hukommelsen (Gaunt & Stott, 2019, s. 79).

Sproglig udvikling er ikke blot en lineær proces, men en funktionel differentiering og en udvidelse af en elevs kommunikative rækkevidde (Gibbons, 2015, s. 24). Med en systemisk funktionel lingvistisk (SFL) tilgang til sprog og sproglindlæring vil konteksten og den mening, man ønsker at udtrykke i den givne situation, være bærende for ens sproglige valg.

Ordforråd og register er gensidigt afhængige størrelser, idet det forudsætter et varieret ordforråd at kunne udtrykke sig register-passende, mens det kræver forståelse for de parametre, der har indflydelse på registervalg at vælge fornuftigt i sit ordforråd (Stæhr, 2019). Hertil kan man arbejde med Hallidays tre kontekstuelle sproglige metafunktioner.

**Den ideationelle metafunktion – 'felt'** realiserer de sproglige ressourcer, vi har brug for til at udtrykke ideer om og beskrive og reflektere over verden. Det er de grammatiske ressourcer, der trækkes på for at kommunikere specifikt om handlinger, der udspiller sig om et emne eller et indhold (Derewianka & Jones, 2018, s. 5).

- **Processer** formes af verber eller verbalgrupper, der udtrykker handling (Humphrey, Droga, & Feez, 2015, s. 25).
- **Deltagere** formes af f.eks. nominalled, pronominer og adjektivgrupper, der bidrager til at besvare spørgsmålet 'hvem eller hvad deltager?' (Humphrey, Droga, & Feez, 2015).
- **Omstændigheder** er de dele af en sætning, der svarer på 'hvor, hvornår, hvordan, hvem og/eller hvorfor' processerne sker og udtrykkes ofte med forholdsforbindelser eller adverbier (Humphrey, Droga, & Feez, 2015, p. 187; Johansson & Ring, 2018, s. 222-229).

Processer, deltagere og omstændigheder bindes sammen af konjunktioner og bindeord.

Halldays tre kontekstuelle metasproglige funktioner er relevante i forhold til, hvilket register, der er passende i kommunikationen. De tre funktioner præsenteres ofte samlet. Jeg har her valgt at medtage den ideationelle metafunktion i den lingvistiske søjle, mens den interpersonelle og den tekstuelle metafunktion indgår i den kognitive søjle, selvom der er et overlap i brugen.

### 7.3.3. Tredje søjle - kognitivt

Taleren skal kognitivt mestre bl.a. at monitorere dit eget sprog. Indhold vælges, så det bidrager til meningen i konteksten, der understøtter intentionen med det talte. Samtidig forudsættes en gensidig forholden sig til det, andre siger, for at kunne knytte an til deres synspunkter.

**Den interpersonelle metafunktion – 'relation'** fokuserer på de sproglige ressourcer, vi bruger til at interagere med andre og skabe roller, relationer og attituder gennem graduering, engagement, affekt, bedømmelse og vurdering. Valget er afhængig af graden af formalitet, der er mellem den talende/skrivende og den lyttende/modtageren samt genren og den kulturelle kontekst for kommunikationen (Derewianka & Jones, 2018, p. 5-7).

Uanset, om der er tale om dialog eller monolog, skal taleren kunne strukturere og organisere tale. Selv i et monologisk oplæg kan der være brug for at omorganisere talen spontant, og afhængigt af kontekst struktureres det mere eller mindre formelt.

**Den tekstuelle metafunktion – 'måde'** handler om, hvordan sproget organiseres på både tekst- og sætningsniveau. Rent sprogligt handler det om at organisere f.eks. holdninger og ideer, altså at binde felt og relation sammen gennem tema, tid og kohæsion, så der opnås en rød tråd. (Derewianka & Jones, 2018, p. 147). Det er relevant både under den lingvistiske søjle, men i høj grad også under den kognitive, hvor talens struktur findes. Måde refererer til den anvendte kommunikationsmåde, som spænder over et kontinuum fra formelt akademisk skriftligt sprog til uformel hverdagstale (Johansson & Ring, 2018, s 241-245).

Distinktionen mellem en samtale og en præsentation er tydelig, fordi der i en samtale hele tiden er afstemning af forståelse mellem talerne, og usikkerheder kan opklares med det samme ved at deltagerne spørger og svarer hinanden. Elementer og ideer i diskussionen uddybes, udvikles og udfordres løbende i samtalen. Derimod er en præsentation på forhånd struktureret med en introduktion, en forklaring af emnet med relevant information og vigtige pointer og en afrunding (Gaunt & Stott, 2019, s. 25).

### 7.3.4. Fjerde søjle - socialt og emotionelt

Ordforråd hører naturligt hjemme i den lingvistiske søjle, men det er værd også at beskæftige sig med det Birgit Henriksen (2015) betegner 'det oversete ordforråd' under den sociale og emotionelle søjle. Her er tale om de flerordsfraser og diskursregulerende gambitter, som er med til at styre vores diskurs og 'smøre samtalen'. Gambitter såsom... 'well, yes but', 'tell me', 'by the way' osv. er essentielle i turtagningen, fordi de både bruges til at få ordet, at holde på ordet, give ordet fra sig,



lytte opmærksomt og at markere overgange i ens talestrøm. I forhold til aktiv lytning har gambitter også en interpersonel funktion, idet lytteren bruger gambitter til aktivt at vise interesse (Henriksen, 2015, s. 203-208).

Turtagning er særlig vigtigt i samtaler, hvor flere skal have taletid. Optimalt er der en opmærksomhed på, at alle bidrager til diskussionen, og alle lytter opmærksomt til hinandens bidrag. Hvis det skal virke naturligt og ikke for styret, skal eleverne både kunne aflæse, bruge og respektere turtagningsgambitter.

Ved præsentation indgår elementerne fra fjerde søjle, når taleren tilpasser indhold til det aktuelle publikum og leverer det selvsikkert og med selvbevidsthed (Gaunt & Stott, 2019, s. 25). Det kræver øvelse og forberedelse.

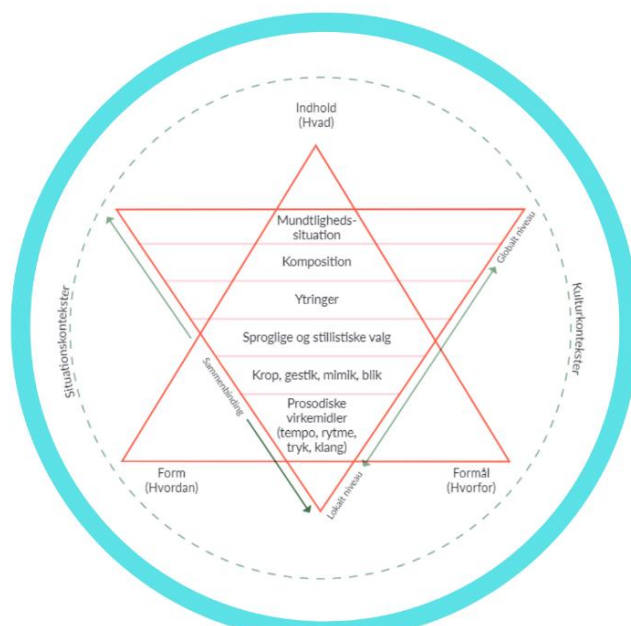
Mundtlighedstrekanten giver ligesom frameworket et overblik over de elementer der indgår i mundtlighed. I stedet for en opdeling i søjler illustreres et samspil mellem de elementerne tydeligt med pile og ordet 'sammenbinding'.

#### 7.4. Mundtlighedstrekanten

I den ene trekant i figur 7.2. skelnes mellem de forskellige dele af den mundtlige tekst, som byggesten, der skal kunne ordne og sammenholdes.

Spidserne i den anden trekant viser, at alle ytringer består af et formål, et indhold og en form. Det er således i samspillet mellem, hvem siger hvad til hvem, hvordan, hvorfor og i hvilken situation, der skabes betydning.

Den stiplede cirkel visualiserer, at mundtlighed, ytringer og udveksling af meninger altid foregår i en bestemt situations- og kulturkontekst, som også virker ind på de mundtlige valg (Carlsen & Skov, 2022, s. 39-44; Carlsen & Skov, 2020, s. 15-17).



Figur 7.2. Mundtlighedstrekanten Carlsen, D. & Skov, L. I. (2022), s. 39

## 8. Analyse

I analysen belyser jeg ovenstående teori med eksempler fra den tematiske analyse af transskriptionen af fem videoobservationer, lavet i en 7. klasse (bilag 4) og kondenseringen af feltnoter (bilag 5). Direkte uddrag fra data skrives for det verbale i kursiv '*markeret som tale*' og det non-verbale *blot i kursiv*. **Observation 1, 4 og 5** er samtaler, mens **observation 2 og 3** er præsentationer. Beskrivelsen af de observerede situationer er hentet i kondenseringen af feltnoter (bilag 5).

Jeg analyserer og vurderer alle observationerne med udgangspunkt i de fire søjler i the oracy skills framework og de seks lag i mundtlighedstrekanten. Først analyseres de tre samtaler og de to præsentationer enkeltvis, og så afslutter jeg analyseafsnittet med et blik på de fire mundtlighedsperspektiver og på skolens opgave i forhold til mundtlighed i engelskundervisningen.

### 8.1. Samtalerne

I alle samtaler har der været arbejdet med betydningsfokuseret output i kommunikative aktiviteter. Der tales hurtigere og med flere afbrydelser i samtalerne, og der er flere eksempler på, at udtalen bliver utydelig. Der er også forskel på brug af kropssproget i de tre observationer, men det er ikke entydigt, om det er formen, emnet eller elevsammensætningen, der giver forskellen.

#### 8.1.1 Observation 1

Aktiviteten i **observation 1** handler om i fællesskab at opbygge en historie med udgangspunkt i nogle digitale ikoner. Aktiviteten har konkret sprogligt fokus på udvidelse af nominalled ved hjælp af særligt adjektiver, men aktiviteten kalder ikke på involvering i et 'virkeligt' problem.

På det tidspunkt hvor en af eleverne opsummerer gruppens historie, rykker hun tættere på kameraet og taler mere tydeligt og flydende end i gruppens fælles dialog. Hun viser her en tydelig bevidsthed om, at den historie, de sammen har lavet, kan fremstå usammenhængende og utydelig for tilhørere.

De tre elever i **observation 1** bruger gestik og ansigtsudtryk til at være opmærksomme på hinanden, de kigger på hinanden, peger på hinanden, smiler til hinanden og nikker anerkendende til det sagte.

Eleverne skal forhandle mening og lykkes med at få historien til at hænge sammen, så de har brug for at trække på ressourcer fra den ideationelle metafunktion i arbejdet med at skabe sammenhæng mellem deltagere, processer og omstændigheder. Eleverne lykkes med at bygge videre på hinandens forslag eller at komme med alternative bud enten ved at afbryde hinanden eller ved at bygge bro ved hjælp af konjunktioner som '*yes and...*' eller foreslå et alternativ f.eks. med et '*no no the robot eats a burger...*'. Eleverne arbejder på at få historien til at hænge sammen, men først til sidst, hvor den ene elev tager initiativ til at opsummere historien, kan man tale om en egentlig

sammenhæng. Elev B: *'our plan is to make a robot sit in a chair and then he uuhm he writes a song while he's playing a guitar, and he writes a song about a burger...that's our plan'*.

Der er en del eksempler på, at de tre elever bygger videre på hinandens forslag og ideer og løbende forhandler mening (// markerer afbrydelse af den foregående taler).

Et eksempel på forhandling:

B: *'we could make...'*

A: *'true'*

//C: *'no no the robot eats a burger smashed a guitar reads a book and throws a chair out of the window'*

//B: *'wants to eat a burger, like thinking about a burger'*

//C: *'no eats a burger'*

Et eksempel, hvor eleverne bygger videre på hinandens ideer:

A: *'uh I have an idea'...*

B: *'that's a good idea...'*

C bliver ved at vende tilbage til sit eget forslag om, at noget skal 'smashes'. Det afviser de to andre – første gang ved at ignorere det og tale videre og anden gang ved verbal afvisning

C: *'and then he gets angry and throws the chair out of the window'*

B: *'no! No smashing'*

Turtagningen fungerer, selvom det kan se ud som om, der er mange afbrydelser. Der er tale om overlap og afbrydelser, som enten bidrager til at supplere eller korrigere det, der er blevet sagt. Et eksempel:

B: *'wants to eat a burger, like thinking about a burger'*

//C: *'no eats a burger'*

//A: *'it's an American burger'*

//C: *'it does not care where the burger comes from'*

Med de mange afbrydelser kan det se ud som om, at eleverne ikke lytter aktivt og tilpasser deres respons, men det er snarere et udtryk for engagement i den fælles opgave og den fælles historie.

#### 8.1.2. Observation 4

Samtalerne i **observation 4 og 5** er reelle drøftelser, men heller ikke problematikker, eleverne selv har peget på som relevante. I observation 4 skal eleverne diskutere, hvorvidt større dele af undervisning burde flyttes udenfor.

Der er stor forskel på gestikken hos de to samtalepartnere. Særligt pigen A har en del gestik, når hun forsøger at underbygge det, hun siger, mens drengen B gestikulerer i mindre grad og veksler en

del mellem at kigge ligefrem, på A og ud ad vinduet. I en dialog kunne man forestille sig, at de to samtalepartnere i højere grad var vendt mod hinanden. Havde det været en naturlig kommunikationssituation og ikke en konstrueret undervisningsaktivitet, ville den manglende øjenkontakt kunne få samtalen til at bryde sammen.

Der er tale om en fremadskridende drøftelse med interaktion mellem de to elever. Den er dog tydeligere verbalt end fysisk, idet eleverne verbalt erklærer sig enige med hinanden, mens de ikke ser ret meget på hinanden.

Et eksempel:

//A: *'yeah, right now'*

//B: *'in the summer'*

//A: *'but in the summer, it could be fun'*

B: *'yeah'*

A: *'but, again right now no, because when it's cold too it's raining so I'll get fucking wet'*

B: *'same'*

//A: *'and I don't..all of my paper and stuff would just like... peuw (sound)...ash away and stuff yeah'*

A præsenterer flest nye ideer og underbygger flere af dem. B har også ideer og forslag, men han bruger flere tilkendegivelser uden at underbygge eller supplere. Det får betydning for samtaleflow og interaktionen de to elever imellem. I feltnoterne fremgår det, at B vægger sig ved at sætte sig ved A, da der bliver lavet en rotation af samtalepartnere. Han virker forlegen og ikke tilpas i situationen. Han deltager i aktiviteten, men det vedbliver at være tydeligt på hans kropssprog, at han ikke er tilpas, hvilket kan have en afsmitning på hans manglende engagement i samtalen.

Eleverne benytter sig af ordvalg og register, der passer til en drøftelse mellem to peer teenagere. De veksler mellem at tilkendegive holdninger, underbygge dem; A: *'but, again right now no, because when it's cold too it's... raining'* og at koble sig på den andens ideer;

A: *'yeah.. in the summer it could be really fun'*

B: *'yes..so in the winter all inside and in the summer half of it outside'*

A: *'yeah. I could see that actually. Also, we could actually do things and learn things outside'*

B: *'yeaah'*.

### 8.1.3. Observation 5

A og B i **observation 5** sidder sammen normalt, og de er vant til at samarbejde. Det kan være en af årsagerne til de tydelige forskelle på **observation 4** og **observation 5**, særligt hvad angår interaktion. B kommer med flere udsagn, som hun ikke begrundes, men A griber dem og kommer med sine meninger om det sagte. Samtalen flyder, selvom A er mere aktiv end B. Holdningerne er stærkere i denne dialog, hvilket ses ved mængden af evaluerende og vurderende sprog som f.eks. *'I think it's*

*important', 'It's so boring', 'I think it's stupid to have', 'because it's kinda funny' og 'you are pretty good'*

Både det verbale og det non-verbale bidrager til interaktionen og til turtagningen, hvor eleverne kobler sig på hinandens udsagn og gensidigt forsøger at forstå, hvad den anden siger. De to elever er vendt mod hinanden, har ofte øjenkontakt, smiler til hinanden og griner sammen flere gange. Der er flere situationer, hvor der kører opklarende meta-samtaler parallelt med den egentlige samtale for at få styr på et bestemt ord. Her to eksempler:

Eksempel 1:

A: *'I think we should also learn like Italian og French'*

B: *'and Spain'*

A: *'yeah, Spain...this is like'*

//B: *'Spanish'*

A: *'it's like fun to know other languages'*

Eksempel 2:

A: *'yeah and like Norwe, Norve'*

A and B: *giggling*

B: *'Norgh'*

A: *'It's also like normal like to learn'*

//B: *'Norway sgu'*

//A: *'Norway' giggling*

A: *'okay, well I think we should learn three languages'*

#### 8.1.4. Kort sammenligning af samtalerne

Sammenligner man **observation 4 og 5** er det tydeligt, at både den non-verbale kontakt og det verbale bidrager til interaktionen. I observation 4 er det begrænsende for samtalen, at den ene samtalepartner konsekvent kigger frem i stedet for på klassekammeraten, og de meget korte svar fra B uden opfølgning får A på overarbejde i forhold til at holde samtalen i gang. Derudover kan par-sammensætningen have betydning for hvor godt samtalen flyder, hvilket er en ikke uvæsentlig faktor at medtænke i planlægningen af undervisningen.

Sammenligner man så de to samtaler med et diskussionstema med **observation 1**, hvor eleverne skulle opbygge en historie, så kan man godt se, at der ved diskussionerne, særligt **observation 5** er større brug af evaluerende sprog og flere verbale koblinger på det, den anden siger. Det kan muligvis underbygge teorien om, at drøftelsen skal være autentisk og have en funktion.

Der er ikke i nogen af de tre samtaler tale om brug af turtagningsgambitter, som det kunne være oplagt at arbejde med for at give eleverne de sproglige ressourcer, der skal til for at 'smøre samtalen'.

## 8.2. De to præsentationer

Eleverne i **observation 2 og 3** har selv valgt hvilket emne, de ville holde oplæg om, de har haft mulighed for at søge viden, arbejde med strukturen på præsentationen, de har haft tid til at øve, og der har været særligt fokus på parafrasering og beskrivende sprog.

### 8.2.1. Observation 2

I præsentationerne er talehastigheden lavere, fordi eleverne forholder sig til en modtager. Eleven i **observation 2** har meget lidt kropssprog og interagerer kun få gange med tilhøreren, når denne stiller spørgsmål, og der er kun meget få eksempler på tydelig øjenkontakt i løbet af de fem minutter oplægget varer. Eleven har en solid udtale dog uden særlig mange tonale udsving, men understreger pointer verbalt såsom '*England is a topic that I am really excited about*' og '*She doesn't play anymore but... she did..she was a very remarkable player and really helped the English National Team to new levels*'.

Eleven sidder ved et bord med sin PC foran sig. Hun taler til en klassekammerat på den anden side af bordet. Hun har ikke ret meget gestik. Et par gange i løbet af fremlæggelsen peger hun på sin PC-skærm for at vise det, hun taler om, og en enkelt gang underbygger hun det, hun siger med 'tegn', idet hun *laver formen af en bold* i luften med hænderne, da hun fortæller om en hård læderbold.

Eleven er i stand til at udtrykke sig i et varieret sprog passende for emnet, og hun har stort ordforråd indenfor det felt, hun taler om (fodbold). Hun rammer et register, der er passende i forhold til at formidle til tilhørere, der ikke i forvejen ved noget om kvindefodbold i England. Eleven har overskud til at rette sig selv flere gange, hvor hun er ved at sige noget, der er grammatisk eller indholdsmæssigt forkert; '*and they still have this..those today*', '*he just, she just had*', '*the salary still isn't..there still isn't equal pay*', '*And also next year..this year will*', '*they are believed to go even fath..further*'. Eleven har enkelte kongruensfejl et par steder med tidssammenblanding.

Elevens præsentation har en meget klar og overbevisende struktur, som støttes af, at den er opbygget omkring en tidslinje. Der er god sammenhæng mellem de enkelte afsnit.

Det mest iøjnefaldende er dog et meget monotont brug af sætningsstartere- og forbindere. Eleven starter de fleste afsnit med '*And then...*' eller og binder sætninger sammen med '*and*' efterfulgt af andre ord.

*'A average woman player earn about 200.000 Danish crowns in a year in the English league and that's less than a normal English job..and the men's player like some of them earn 200.000 in a week and also if you take the FA cup the winner of the woman's*



*FA cup earn 25.000 pound and that have to be given to all the players and all the staff and the men's player they get 1.3 million pounds the winner of the FA cup'.*

Valg af adjektiver er i nogle afsnit ensformig, særligt taget i betragtning, at der forud for præsentationerne har været arbejdet med beskrivende sprog. I et afsnit bruger hun 'remarkable' og 'really remarkable' flere gange. 'Like' bliver i udtalt grad brugt som talesprogsfyld. Man kan argumentere for, at de fungerer som diskursmarkører (Thornbury, 2005, s. 66), men idet antallet af 'like' og placeringen af dem virker tilfældig, hælder jeg til at kalde dem talesprogsfyld. Jeg ser samme brug hos flere af de andre elever og vurderer, at det kan være en trend i elevgruppen.

På rigtig mange måder viser eleven sprogligt overskud, så feedforward kunne med fordel lede hendes opmærksomhed hen på de sproglige muligheder, der er ved at arbejde med konjunktioner og en større variation i valg af adjektiver.

Eleven viser overskud ved, at hun flere steder forklarer betydningen af de termer, hun bruger. F.eks:

*'And the one with the most caps there were one hundred and seventy two is Ferrah Williams. She doesn't play anymore but... she did..she was a very remarkable player and really helped the English National Team to new levels. And caps is how many games you have played'.*

Eleven viser tydeligt overblik over eget oplæg. De få gange, lytteren stiller spørgsmål, svarer hun roligt, men først efter at have gjort den sætning færdig, hun var i gang med:

A: '...or play matches in front of a crowd...'

//B: 'why'?

A: '...they could basically go and do nothing...that was because the men have come back from the war...'

Elevens engelsk er både nuanceret og forholdsvist grammatisk korrekt, men den manglende livlighed gør, at det kommer til at virke uengageret og ensformigt.

### 8.2.2. Observation 3

Eleven i **observation 3** har ikke nogen særlig stærk udtale på engelsk, men sætter flere gange tryk på det, hans siger. På mange måder kan man sige, at det, den ene har, kompenserer den anden for ved at bruge andre ressourcer.

Eleven bruger meget mere gestik til at underbygge det, han siger; *Fører højre hånd hen over skærmen fra højre til venstre, gestikulerer med begge hænder og peger på skærmen med højre hånd.* Elevens gestik falder flere gange sammen med tryk på intonationen, både så det kan understrege noget, men også indikerer indlevelse og begejstring. Eleven peger flere gange på skærmen for at underbygge den forklaring han giver lytteren; *peger på skærmen med højre hånd (på Tommyinnit)*

og peger med højre hånd over skærmen (på Dream). Det eleven mangler af sproglige ressourcer, i form af ordforråd og udtale, kompenserer han delvis for med sit kropssprog, og at han er levende at lytte til.

Eleven har en del uklare referencer, som han kompenserer delvist ved at pege på skærmen. *'I know there is something on there, I can see it on this'* (peger på skærmen) og *'so he build up with some trees you can get..eehm and played the music disc (peger på en disc på sin præsentation)*.

Grammatisk er der flere eksempler på frasalverber og kollokationer med danskafsmitning; *'good to the game'* og *'play on it together'*. Der er flere eksempler på kongruensfejl; *'there is some people'*, *'there is some things there have haven't now'* og tidssammenblanding; *'If he died one time the video ends and if he killed the last dragon he win'* og *'Dream ran away because they are too much to fight'*

Eleven i **observation 3** har tydelig struktur i sit oplæg, men i stedet for at forbinde afsnit med sætningsstartere markerer han mere eksplicit, når der er tale om et skift til nyt afsnit/nyt emne med vendinger som *'I want to talk about'* og *I'm gonna speak about'*. Sætninger forbindes fortrinsvist med *and* og *then*.

Oplægget er noget indforstået, og man fornemmer, at eleven forventer, at lytteren ved en del om Minecraft i forvejen. Dog forklarer og uddyber eleven flere steder, hvad han taler om. Det kan være, fordi det er et kriterie i den stillede opgave, eller fordi han er usikker på, hvorvidt lytteren ved, hvad han taler om. Et par eksempler er:

*'I'm gonna speak about the game now. The game they are playing is Minecraft. It's something that you do when you're building and get resources...'*

*'The resources you need to get to kill the dragon..the Ender dragon that is the final boss...'*

*'...that the owner of the Dream smp took his most prized possession..some disc, music disc. The music disc you get when a skeleton shoots the green guy and the green guy dies'*

Eleven er også opmærksom på at uddybe, når han løbende præsenterer nye navne og gaming features: *'this guy eeh, his name is Tommyinnit he is...'*

### 8.2.3. Kort sammenligning af præsentationerne

En sammenligning af de to oplæg er et godt eksempel på, at det at beherske et fremmedsprog ikke kun handler om ordforråd og grammatik. Det forudsætter en kombination af det verbale og det non-verbale at formidle stærkt. Selvom eleven i **observation 2** har et større og mere varieret ordforråd og taler velstruktureret, bliver man som lytter mere grebet af præsentationen i **observation 3**, fordi eleven virker mere engageret og oplægget mere levende pga. kropssprog og gestik.

### 8.3. Fund fra analysen i relation til skolens opgave

I forhold til kompetencemålene er der ikke noget samlet fokus på brug af krop og stemme som aktive redskaber i mundtligheden, men i faghæftets afsnit om forholdet mellem kompetencer og indhold er der under sprogligt fokus et forslag til, hvordan der kan arbejdes med lyde, rytme og intonation.

Frameworkets anden søjle og mundtlighedstrekantens to lag 'sprogliche og stilistiske valg (ordniveau) og ytringer, har sammenfald i fokus, og i begge modeller dækker det over mere end de sproglige fokusområder, der er fremhævet i Faghæftet for faget engelsk. Fokusområder indeholder bl.a. arbejdet med ordforråd (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019, s. 72), mens det helt generelt er vanskeligt at få øje på, hvor og hvordan arbejdet med register og grammatik ifølge Faghæftet skal tænkes ind i undervisningen.

En forudsætning for at få et mundtligt klasserum med aktive elever er, at de kan interagere mundtligt med hinanden og indgå i dialoger med en, flere eller alle i klassen. Her er delelementerne i den kognitive søjle og den sociale/emotionelle søjle vigtige, fordi det er de ressourcer, eleverne henter her, der gør dem i stand til at nå ud over sig selv, ud til omgivelserne og ud til verden, på samme måde som lagene i mundtlighedstrekanten på globalt niveau. Herunder er det vigtigt også at arbejde med elementerne i den fysiske søjle for at skabe bevidsthed hos eleverne om, hvad de siger med kroppen alene, og hvordan de med deres stemme kan forme forskellige budskaber.

### 8.4. Fund fra analysen i relation til de fire mundtlighedsperspektiver

#### 8.4.1. Mundtlighed som personlig vækst

I samtalerne har eleverne ikke haft nogen indflydelse på, hvad de skulle arbejde med, hverken i form eller indhold, og de inviteres ikke til at eksperimentere og undersøge. Det er der dele af i de to præsentationer, idet eleverne selv har valgt deres emne for præsentationerne. Der har undervejs været feedforward fra både klassekammerater og lærere, så de har til en vis grad kunnet eksperimentere med løsninger, men eleverne har været bundet af kravet om at arbejde med præsentationsstruktur. De har ikke haft frie hænder til at arbejde kreativt og skabende.

#### 8.4.2. Mundtlighed som kulturel transformation

Særligt observation 4 og 5 har elementer af, at eleverne deltager i en aktivitet, hvor de sprogligt skal give udtryk for meninger og holdninger, men de emner, de drøfter, har de ikke selv peget på som vigtige. Aktiviteten, hvis formål var at aktivere eleverne i drøftelse, kommer til at stå alene uden nogen kobling til resten af undervisningen, og der er ikke nogen efterfølgende opsamling. Det potentiale, aktiviteten har i forhold til metakognitiv samtale om sproglige virkemidler, udløses ikke.

#### 8.4.3. Mundtlighed som læring

I samtalerne ses overfladiske elementer af dette didaktiske perspektiv. Elevernes opgave i dialogerne er at have en dialog om et givent emne og at koble sig på hinandens udsagn enten af-

eller bekræftende. Da emnerne ikke er reelle problemer, som eleverne skal engageres sig i problemløsningen af, forbliver aktiviteten en øvelse. Øvelsen kan godt tjene som byggesten på vej mod dialoger, der skaber aktiv mening og forståelse, men hvis der ikke skabes en kobling mellem øvelse og intention, kommer det til at opleves fragmenteret. Det kan virke demotiverende for eleverne. Var emnerne for dialogen autentiske og relevante i forhold til den øvrige undervisning, ville læringsudbyttet både i forhold til sproglige elementer og fagligt indhold potentielt øges.

#### 8.4.4. Mundtlighed som funktionel kompetence

Arbejdet med præsentationer giver god mulighed for at arbejde med forskellige genrer, idet indholdet i elevens præsentation afgør genrevalget. Det forudsætter en eksplicit undervisning i genretræk ved f.eks. berettende, beskrivende informerende og forklarende tekster. Derudover er formålet med og konteksten afgørende for både struktur og sproglige valg (register) i præsentationen. I observation 2 er der tale om et mix mellem en berettende og en forklarende tekst, idet eleven har bygget præsentationen op som et historisk rids over kvindefodboldens udvikling i England, mens hun også flere steder forklarer, hvordan noget hænger sammen med det følgende, der sker. Observation 3 er mere 'ren' forklarende tekst, fordi det forklarer, hvordan Minecraft fungerer, og hvem der har hvilke roller i forhold til hvem.

Genretrækkene for argumenterende tekster er væsentlige for samtalerne, som alt andet lige er den mundtlighedsform, vi oftest støder på udenfor skolen. Som allerede nævnt, skal det kobles på autentiske drøftelser, så eleverne kan udvikle forudsætninger for både at deltage i skolen og samfundet.

## 9. Diskussion i et handlingsrettet perspektiv

I dette afsnit diskuterer jeg i hvilket omfang og i så fald hvordan, the oracy skills framework, mundtlighedstrekanten og de fire mundtlighedsdidaktiske perspektiver er relevante bidrag i forhold til at afdække elevernes mundtlige kompetencer og udfordringer samt understøtte dem i deres mundtlighed i engelskundervisningen. Hvilke fordele kan der være ved brugen, og hvilke elementer af mundtlighedsundervisningen tilgodeses evt. ikke?

The oracy skills framework kan bruges på mange måder. Selvom der ikke i selve modellen er et tydeligt forhold til didaktikkens kernespørgsmål; *hvad, hvorfor og hvordan*, er det velegnet som afsæt for didaktiske valg, som en ramme for at arbejde med elevernes metakognitive opmærksomhed samt et udgangspunkt for vurdering og evalueringen af en eller flere elementer af elevernes mundtlige kommunikative kompetencer. Ved at nå omkring aktiviteter, der fremmer delelementerne i de enkelte søjler og ved at kombinere aktiviteter og opgaver på tværs af søjlerne, sikrer læreren en bredde og en helhed i mundtlighedsundervisningen i faget engelsk.

Mundtlighedstrekanten har i højere grad indbygget et forhold til samtalens/mundtlighedens formål, indhold og form, hvilket kan være med til at give retning også for undervisningen. Mundtlighedstrekanten illustrerer tydeligt en 'sammenbinding', og at der er tale om en sammenhæng mellem de forskellige niveauer i modellen. Til gengæld er niveauerne ikke opdelt i delelementer, som frameworket er, hvilket betyder, at læreren i højere grad selv skal vide, hvad det enkelte niveau dækker over. Det er derfor min vurdering, at der i frameworket er tydeligere støtte til at udvælge konkrete aktiviteter målrettet delelementerne.

Som didaktisk værktøj, jf. begrebsafklaringen i mit projekt, kan ingen af de to modeller stå alene. Med støtte fra begge modeller kan jeg analysere mig frem til områder af elevernes mundtlighed, der er brug for at fokusere på, og jeg kan på den måde planlægge, *hvad* der skal være genstand for min undervisning. For at finde frem til, *hvordan* jeg arbejder med det udvalgte *hvad*, kræver det fremmedsprogsdidaktisk indsigt at tilrettelægge undervisning med en relevante aktiviteter.

Fastholder jeg, at mundtlighed skal tage afsæt i autentiske kommunikationssituationer, hvor der er et reelt kommunikationsbehov, og at det skal bidrage til at understøtte elevernes evner til at udtrykke sig og dele meninger og holdninger, problemløse og udvikle ny viden, er det vigtigt også at have fokus på et stærkt *hvorfor*.

Jeg antager, at de fire mundtlighedsdidaktiske perspektiver tilsammen rummer en bredde i udviklingen af elevernes mundtlighedskompetencer. Ved at tage afsæt i dem i overvejelserne om fremtidig undervisning får jeg et bidrag til identificering af et didaktisk *hvorfor*. Det valgte *hvorfor* og dermed mundtlighedsdidaktiske perspektiv giver udover et *hvorfor* også en retning i forhold til arbejdsformen. Den fyldes ud med konkrete aktiviteter, der støtter de elementer fra the oracy skills framework og/eller mundtlighedstrekanten, der understøtter eleven/elevernes udvikling med afsæt i deres nuværende kommunikative rækkevidde.

Med et mundtlighedsdidaktisk perspektiv på den enkeltes personlige vækst skal der skabes mulighed for, at eleven kan udvikle sin fantasi og sit eget sprog. Er elevernes sproglige svagheder kendte, kan man indarbejde det som et fokus, bl.a. via metasproglige dialoger. Et bud kunne være at kombinere et arbejde med modellering af stemme- og toneleje gennem arbejde med drama og rollespil, hvor eleverne bruger deres fantasi, mens de er aktive sprogbrugere.

En måde at skabe bevidsthed hos eleverne om stemme og kropssprog som virkemidler er at eksperimentere med og diskutere virkningen af forskellige løsninger. En fordel herved er, at eleverne får talt engelsk, og at det samtidig træner elevernes lytteevner, når de skal lytte til hinanden. Det vigtigste ved en sådan aktivitet vil imidlertid være efterbehandlingen, hvor en metasproglig samtale skal gøre eleverne bevidste om virkningen.

Mundtligheden skal bidrage til personlig vækst, der giver eleverne stemme og identitet og dermed øger deres mulighed for deltagelse i et demokratisk samfund. Sætningsstartere er en simpel og

effektiv måde af stilladsere elevernes tale, og 'starterne' kan introduceres som få og simple og i takt med elevernes mundtligheds-udvikling foldes ud, så paletten bliver større og sætningerne længere. En del af det sproglige arbejde med eleverne er at inddele sætningsstarterne i kategorier og at give flere bud, der udtrykker det samme, så eleverne får en indsigt i sætningernes sproglige funktion og på den måde opbygger sproglige ressourcer til f.eks., at forudsige, sammenligne/modstille, evaluere, forklare og opliste eller til at nuancere deres måde at erklære sig enige eller uenige (Gaunt & Stott, 2019, s. 65-71).

Vælges et mundtlighedsdidaktisk perspektiv med et funktionelt syn på mundtligheden vil det være oplagt at arbejde med modeltekster, hvor en mundtlig tekst dekonstrueres i forhold til opbygning og brug af sproglige ressourcer. Udfordringen er, at tale er svær at fastholde, men er der tale om en optagelse, kan samme sekvens ses mange gange, eller den kan transskriberes (Høegh, 2018). Materialet kan analyseres i fællesskab på klassen med henblik på at lokalisere, hvad der virker, og hvad, der kan gøre teksten mere tydelig og register-præcis. Arbejdet med modeltekster kan bidrage til ordforrådstilegnelse, genreforståelse og et målrettet arbejde med viden om og forståelse af elementerne i den ideationelle metafunktion i relation til registerkontinuummet.

Skal der planlægges med mundtlighedsundervisning med kulturel transformation som perspektiv, vil fokus være på udviklingen af elevernes kommunikationskritiske kompetencer (Carlsen og Skov, 2022). Det kan aflaste den begrænsede kapacitet i arbejdshukommelsen, hvis man kender til sproglige måder at knytte an til andres synspunkter, at underbygge holdninger, at opsummere og at være kritisk overfor andres inputs. Særligt i forhold til samtaler, men i nogen grad også i forhold til præsentationer kan kendskab til faste fraser eller leksikaliserede helheder være en stor hjælp for eleverne (Henriksen, 2015, s. 203).

I et perspektiv med mundtlighed som læring er særligt form afgørende for udvikling af elevernes mundtlige kompetencer. Dialogen med andre er her et redskab for eleverne til, i vekselvirkning med andres perspektiver, at udvikle egen forståelse for et emne. Elevcentrerede dialoger og eksplorative samtaler er en vej til at opnå viden og erkendelse. Eleverne skal introduceres til og lære at beherske forskellige dialogformer om faglige emner, fænomener og problemer, så dialogerne bidrager til elevernes evne til at tænke, lære og være problemløsende. Beherskelse af forskellige dialogformer er ikke noget iboende hos os, så det skal trænes og kan stilladsres ved f.eks. at give eleverne forskellige men specifikke roller i dialogen (Carlsen og Sov, 2022, s. 25-28: Gaunt & Stott 2019, s. 29-35).



## 10. Konklusion

Når der arbejdes med mundtlighed i engelskundervisningen, er det vigtigt at tænke det som en helhed, der består af viden om og brug af en lang række sproglige ressourcer, der er tilpasset den kommunikative kontekst. Fremfor at arbejde fragmenteret med forskellige øvelser, der forudsætter, at eleverne er mundtlige, skal mundtligheden i sig selv også have plads og fokus.

Jeg når ikke frem til, at der er ét didaktisk værktøj, der alene kan bidrage til at afdække elevernes mundtlige kompetencer og udfordringer. Med udgangspunkt i min analyse og diskussion, konkluderer jeg, at de fire mundtlighedsdidaktiske perspektiver er et solidt grundlag for at lande et didaktisk *hvorfor* - altså hvilken målsætning læreren har for den aktuelle undervisning. *Hvorfor* leder frem til spørgsmålet om, *hvad* indholdet i undervisningen kan/bør være.

Jeg finder gennem analysen, at the oracy skills framework kan være et solidt bidrag til at skille mundtlighed ad for at sætte fokus på en enkelt søjle eller et specifikt delelement for efterfølgende at skabe sammenhæng. Kombineret med mundtlighedstrekantens 'sammenbinding' er det muligt at sikre rammer for kobling mellem opgaver og aktiviteter i mundtlighedsundervisningen, så der dannes bro mellem *hvad* og *hvordan*. Jeg mener, de to modeller, særligt i kombination, kan bruges til at evaluere den enkelte elevs mundtlighed, til at finde samlede fokusområder for hele klassen og til at pege i retning særligt af undervisningens '*hvad*'. Førstnævnte model udmærker sig ved at definere delelementer og specificere, om fokus skal være på det fysiske, det lingvistiske, det kognitive eller det sociale og emotionelle. Heroverfor tager sidstnævnte model i højere grad højde for en sammenhæng mellem elementerne.

Min analyse af de to præsentationer peger f.eks. på, at de begge fungerer, men har stærke og svage sider. Jeg finder, at jeg for den ene elev med fordel kunne tilrettelægge med udgangspunkt i den fysiske søjle i frameworket, så eleven styrker brugen af stemme og gestik. For den anden elev skulle det først og fremmest vil være med udgangspunkt i den lingvistiske søjle for at styrke det grammatiske og ordforrådet hos eleven. Analysen af samtalerne retter bl.a. min opmærksomhed mod turtagning og arbejdet med turtagningsgambitter og lytning, som er elementer fra den sociale og emotionelle søjle.

I undersøgelsen er forskellige didaktiske værktøjer og perspektiver foldet ud, og jeg finder, at værktøjerne understøtter lærernes mulighed for systematisk at belyse elevernes udfordringer og dermed ved hjælp af didaktiske perspektiver og engelsk-fagdidaktisk viden at kunne tilrettelægge undervisningsaktiviteter målrettet de udfordringer, eleverne har, så de lærer og '*får mulighed for at udvikle deres egen stemme og identitet*' (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019, s. 30).

## 11. Perspektivering

Udover at uddybe de forhold ved mundtlighedsundervisningen i engelsk, jeg har præsenteret i ovenstående, er der flere detaljer, jeg finder det relevant at supplere med.

Jeg nævner i løbet af min undersøgelse nogle udfordringer, som jeg ikke giver konkrete løsninger på. Det vil naturligvis være relevant at komme ind på, hvordan mundtlighedsundervisningen i engelsk helt specifikt kan tilrettelægges, så eleverne oplever, at der er tale om autentiske kommunikationssituationer, og hvordan undervisningen tager sig ud, når der er sammenhæng mellem didaktikkens *hvorfor, hvad og hvordan*.

Jeg har beskæftiget mig med the oracy skills framework, mundtlighedstrekanten og fire mundtlighedsdidaktiske perspektiver uden at komme ind på og diskutere, hvilke paradigmer indenfor uddannelsestænkning, der ligger bag de tre 'redskaber', og hvilken betydning det evt. har for brugen af og samspillet mellem dem. Deri ligger også en relevant drøftelse.

## 12. Litteratur

**Andersen, L. K. (2020a).** *Tværsproglighedens veje: om sproglig bevidsthed, tværsproglighed og didaktisk forandringsarbejde i en folkeskolekontekst.* Ph.d-afhandling. Aarhus Universitet.

**Andersen, L. K. (2020b).** Mundtlighed i fremmedsprogsundervisningen. *Pædagogisk Indblik.* Maj 2020. Nr. 5. Aarhus Universitetsforlag.

**Braun, V., & Clarke, V. (2022).** *Thematic Analysis: a practical guide.* Sage

**Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2020).** Kvalitative metoder, tilgange og perspektiver: en introduktion I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red) *Kvalitative Metoder, en grundbog.* (s. 15-32). (3. udg.), Hans Reitzels Forlag.

**Burns, A. (2019)** Concepts for speaking English in the English Language Classroom. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Network Journal*, Volume 12, Issue 1, January 2019.

**Børne- og Undervisningsministeriet (2019).** *Engelsk Faghæfte 2019.*  
[https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK\\_Fagh%C3%A6fte\\_Engelsk\\_2020.pdf](https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_Fagh%C3%A6fte_Engelsk_2020.pdf)

**Carlsen, D. & Hansen, R. (2017).** Videoobservation – et empirisk blik på undervisning. *Studier i læreruddannelse og -profession.* Årg. 2, Nr. 1, 2017

**Carlsen, D., & Skov, L. I. (2020).** Mundtlighed i danskfaget og dets læremidler. *Learning Tech*, 5(8), 10–39.

**Carlsen, D. & Skov, L. I. (2022).** Hvad taler vi om? Fire mundtlighedsdidaktiske perspektiver. I: Skov, L. I. (red.) *Meget mere mundtlighed* (s. 9-38). Akademisk Forlag

**Derewianka, B. & Jones, P. (2018).** *Teaching Language in Context, 2<sup>nd</sup> edition.* Australia: Oxford University Press

**Fernandez, S. S., & Andersen, H. L. (2019).** Oral proficiency in second and third foreign languages in the Danish education system. *Apples - Journal of Applied Language Studies*, 13(1), (49-67).

**Gaunt, A. & Scott, A. (2019).** *Transform Teaching and Learning through Talk: The Oracy Imperative.* Rowman & Littlefield.

**Gibbons, P. (2015.)** *Scaffolding language, scaffolding learning: Teaching English Language Learners in the Mainstream Classroom.* (2. udg..) Heinemann

**Humphrey, S., Droga, L. & Feez, S. (2015).** *Grammar and Meaning.* NSW, Australia: PETA

**Henriksen, B (2015).** Fokus på “det oversete ordforråd”. I: A. Søndergaard Gregersen (red.), *Sprogfag i forandring: pædagogik og praksis.* (s. 201-225) (2. udg.). Samfundslitteratur

**Høegh, T.** (2018). *Mundtlighed og fagdidaktik*. Akademisk Forlag.

**Jensen, B. F.** (2020). Kvalitet i engelskundervisningen på mellemtrinnet: et kritisk blik på indhold og metoder. *Studier I læreruddannelse Og -Profession*, 5(2), (116–137)

**Knudsen, S. K. & Wulff, L.** (2021) Forskellige elever har forskellige sprogprofiler I: Knudsen, S. K. & Wulff (red.), *Kom ind i sproget: flersprogede elever i fagundervisningen*. (s. 15-38). Akademisk Forlag (2. udg.)

**Kristiansen, S. & Krogstrup, H. K** (1999) *Deltagende Observation: introduktion til en forskningsmetodik*. Hans Reitzels Forlag.

**Laursen, P.F & Kristensen, H. J.** (2017) *Didaktikhåndbogen: teorier og temaer*. Hans Reitzels Forlag

**Mattsson, M.** (2014 Videnskabsteoretiske valg. I: Brekke, M. og T. Tiller (2014), *Læreren som forsker*, (s. 89-115). Klim

**Mercer, N. & Dawes, L.** (2018) The development of Oracy skills in school-aged learners. *Part of the Cambridge Papers in ELT series*. Cambridge University Press

**Mercer, N & Mannion, J.** (2018) *Oracy across the Welsh curriculum: A research-based review: key principles and recommendations for teachers*. Huges Hall. University of Cambridge.  
<https://oracycambridge.org/wp-content/uploads/2018/07/Oracy-across-the-Welsh-curriculum-July-2018.pdf>

**Mercer, N., Warwick, P. & Ahmed, A.** (2016) *An Oracy Assessment Toolkit: linking research and development in the assessment of students' spoken language skills at age 11-12*. Faculty of Education, University of Cambridge

**Skov, L. I.** (2018) At lytte for at lære – et deltagerorienteret didaktisk perspektiv på lytning i skolen. *Viden om literacy*. Nr. 23. April 2018. Nationalt Videncenter for Læsning

**Skov, L. I.** (2022) Lytteundervisning og udvikling af lyttestrategier I: Skov, L. I. (red.) *Meget mere mundtlighed*. (s. 47-61). Akademisk Forlag.

**Stæhr, L. S.** (2019). Ordforrådstilegnelse: fundamentet for kommunikativ kompetence. I: Gregersen, A. S. (red.) *Sprogfag i forandring: pædagogik og praksis* (3. udg.). (s. 169-198) Samfundslitteratur

**Szulevicz, T.** (2020) Deltagerobservation I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.) *Kvalitative Metoder, en grundbog*, (3. udg.) (s. 97-116) Hans Reitzels Forlag.

**Thisted, J.** (2010) *Forskningsmetode i PRAKSIS: projektorienteret videnskabsteori og forskningsmetodik*. Munksgaard Danmark

**Thornbury, S.** (2002). How words are learned. I: *How to Teach Vocabulary*. (s. 23-31). Pearson Education Limited.

**Voice 21** (2019) *The Oracy Benchmark*. <https://voice21.org/wp-content/uploads/2020/06/Benchmarks-report-FINAL.pdf>

**Voice 21** (2021) *Voice 21 Impact Report 2016-2021: Empowering every child to use their voice to succeed in school and life*. <https://voice21.org/wp-content/uploads/2021/07/Voice-21-Impact-Report-2016-2021.pdf>

## 13. Figuroversigt

6.1. Den hermeneutiske spiral

6.2. Projektets undersøgelsesdesign

6.3. Transskriptionsnøgle

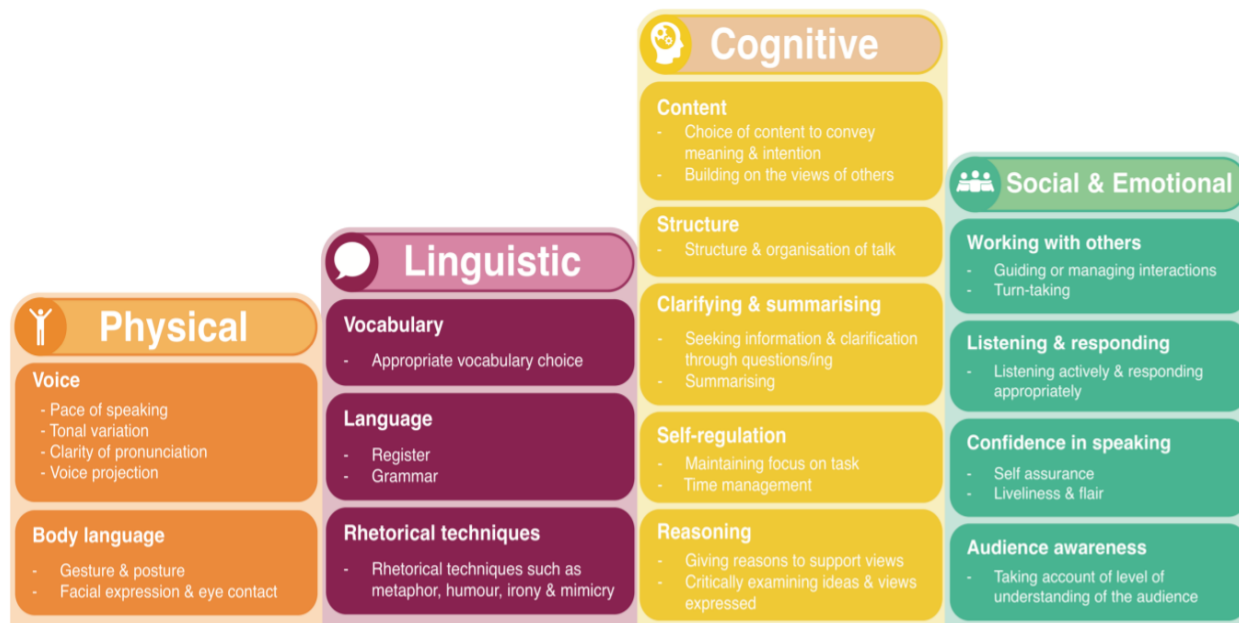
6.4. Transskriptionsskema

7.1. The oracy skills framework

7.2. Mundtlighedstrekanten

## 14. Bilag

### Bilag 1 - The Oracy Skills Framework – Originalen på engelsk



© Voice 21 2019 developed in partnership with Oracy Cambridge. Voice 21 operates as an organisation under the School 21 Foundation, a registered charity in England and Wales, registration number 1152672

### Bilag 2 – Eksempel på kodning

[Link til den fulde transkription efter kodning](#)

Observation 1		
Kort beskrivelse af kontekst og den opgave eller øvelse, eleven er introduceret til i den givne situation:		
<p>Eleverne skal i grupper lave en kort historie med udgangspunkt i fem ikoner, de har fået via en <a href="#">story dice generator</a>. Ikonerne er gennemgået i plenum og skal indgå i historien. Der er tre elever i denne gruppe, men det er kun to af dem, der er synlige på optagelsen.</p> <p>A1: pigen til venstre B1: pigen til højre C1: drengen, som ikke er i billedet.</p> <p><a href="#">Link til video</a> Kode, adgang til link: BA2022 Varighed på videoobservation: 01:48</p>		
Hvad siger eleven/eleverne	Hvad gør eleven/eleverne	Kodning af transskriptionen
Verbalt	Fysisk	Temaer i farvekoder
<p>A: We could make a robot that sits in a chair while reading and then he writes in his diary</p> <p>Do you have an idea?</p> <p>A: how can a burger play a guitar and write at the same time?</p> <p>A: true</p> <p>C: no no the robot eats a burger smashed a guitar reads a book and throws a chair out of the window</p> <p>//B: wants to eat a burger, like thinking about a burger</p> <p>//C: no eats a burger</p>	<p>A og B kigger på C</p> <p>B kigger ned i bordet B kigger på A, som smiler A peger mod C</p> <p>B taler til A, som vender sig og kigger op mod tavlen med ikonerne</p> <p>A: griner og smiler A og B kigger på C A orienterer sig på tavlen, mens B fortsat kigger på C</p> <p>B peger i retning af C</p> <p>B vender sig mod tavlen. som A</p>	<p>Forslag</p> <p>Spørger efter ideer – interaktion</p> <p>Forhandling af mening (F) interaktion</p> <p>Bygger videre på ideen Talesprogsfyld (F) Interaktion</p> <p>Afbrvdelse</p>



### Bilag 3 – Eksempel på sortering i temaer

[Link til den fulde transskription inddelt i temaer](#)

Observation 1		
Kort beskrivelse af kontekst og den opgave eller øvelse, eleven er introduceret til i den givne situation:		
Eleverne skal i grupper lave en kort historie med udgangspunkt i fem ikoner, de har fået via en <a href="#">story dice generator</a> . Ikonerne er gennemgået i plenum og skal indgå i historien. Der er tre elever i denne gruppe, men det er kun to af dem, der er synlige på optagelsen. A1: pigen til venstre B1: pigen til højre C1: drengen, som ikke er i billedet. <a href="#">Link til video</a> Kode, adgang til link: BA2022 Varighed på videoobservation: 01:48		
Hvad siger eleven/eleverne	Hvad gør eleven/eleverne	Kodning af transskriptionen
Verbalt	Fysisk	Temaer i farvekoder
A: We could make a robot that sits in a chair while reading and then he writes in his diary  Do you have an idea? A: how can a burger play a guitar and write at the same time?  A: true C: no no the robot eats a burger smashed a guitar reads a book and throws a chair out of the window //B: wants to eat a burger, like thinking about a burger //C: no eats a burger	A og B kigger på C  B kigger ned i bordet B kigger på A, som smiler A peger mod C  B taler til A, som vender sig og kigger op mod tavlen med ikonerne A: griner og smiler A og B kigger på C A orienterer sig på tavlen, mens B fortsat kigger på C  B peger i retning af C	Forslag  Spørger efter ideer – interaktion  Subjekt-verbum uoverensstemmelse Forhandling af mening (F) interaktion  Bygger videre på ideen Talesprogsfyld (F) interaktion

### Bilag 4 – Kondensering og første tolkning af den tematiske analyse

Kondensering efter kodning og sortering i temaer, jf. the oracy skills framwor. Udsagn, der er taget direkte fra transskriberingen, er markeret med rødt.

Transskription af:	Fysisk	Lingvistisk	Kognitivt	Socialt/emotionelt
Observation 1 <a href="#">Link til video</a> Kode, adgang til link: BA2022  Dialog mellem tre elever	De tre elever bruger gestisk og ansigtsudtryk til at være opmærksomme på hinanden. Kigger på hinanden, peger på hinanden, smiler til hinanden, nikker anerkendende til det sagte. Der er ikke tydelig brug hverken tone, taletempo eller stemmehastighed	Eleverne skal sætte en historie sammen på baggrund af fem ikoner, de ikke selv har valgt. Løbende bidrager de med flere og flere sproglige inputs, der bidrager til at få historien til at hænge sammen 'while reading and then'	Eleverne bygger videre på hinandens forslag. 'We could make...' og de forhandler løbende mening: A: true C: no no the robot eats a burger smashed a guitar reads a book and throws a chair out of the window //B: wants to eat a burger, like	Eleverne kaster sig med stor begejstring ud i at forhandle om opbygningen af deres historie og er villige til at lytte til hinanden og bruge hinandens ideer.  Do you have an idea?

	<p>som effekt. På det tidspunkt, hvor en af eleverne opsummerer gruppens historie, rykker hun tættere på kameraet og taler mere tydeligt og flydende end i gruppens fæles dialog.</p>	<p>'trying to write down..' '...in a notebook'</p> <p>Et enkelt sted er der tids-sammenblanding C: no no the robot eats a burger smashed a guitar reads... og et enkelt sted overgår eleven det i pjat C: yes, very very mush smaching</p>	<p>thinking about a burger //C: no eats a burger</p> <p>Og de bygger videre på hinandens ideer 'uh I have an idea' 'that's a good idea' A tager ansvaret for at lave en opsummering af deres historie til sidst.</p>	<p>Eleverne smiler til hinanden og griner sammen.</p> <p>C bliver ved at vende tilbage til sit eget forslag om, at noget skal smaches. Det afviser de to andre – første gang ved at ignorere det og tale videre og anden gang ved verbal afvisning C: and then he gets angry and throws the chair out of the window B: no, no smashing Turtagningen fungerer, selvom der er mange afbrydelser.</p>
<p>Observation 2 <a href="#">Link til video:</a> Kode, adgang til link: BA2022</p> <p>Oplæg ved en elev til en modtager/lytter</p>	<p>Eleven sidder ved et bord og har sin PC foran sig. Hun taler til en klassekammerat på den anden side af bordet. Hun har ikke ret meget gestik. Det er ikke muligt at aflæste ansigtsudtryk, men det ser ikke ud til, at hun bruger det særlig aktivt. Et par gange i løbet af fremlæggelsen peger hun på sin PC skærm for at vise det, hun taler om, og en enkelt gang underbygger hun</p>	<p>Eleven er i stand til at udtrykke sig i et varieret sprog passende for emnet. Eleven har stort ordforråd indenfor det felt, hun taler om (fodbold), og hun rammer register. Hun har overskud til at rette sig selv flere gange, hvor hun er ved at sige noget, der er grammatisk eller indholdsmæssigt forkert. Eleven har enkelte subjekt-verbum</p>	<p>Der er en meget klar og overbevisende struktur i fremlæggelsen, som støttes af, at den er opbygget omkring en tidslinje. Eleven har afsnit, der hænger godt sammen, om end sætningsstarterne er meget ensformige. Hun forklarer flere steder, hvad de ord, hun bruger, betyder. F.eks: And the the most caps there were</p>	<p>Giver verbalt udtryk for engagement England is a topic that I am really excited about and Der er ikke meget interaktion med lytteren undervejs. Eleven svarer, hvis hun bliver spurgt om noget, men tager ikke selv initiativ til interaktion. Eleven kigger kun tydeligt på lytteren fire gange i løbet af oplægget på</p>

	<p>det, hun siger med 'tegn', idet hun laver formen af en bold i luften med hænderne, da hun fortæller om en hård læderbold. Lytteren læner sig frem to gange for at se med på skærmen.</p>	<p>uoverensstemmelse, et par steder med tidssammenblanding (past og present tense), enkelte steder bliver referencerne uklare. Det mest iøjnefaldende er dog et meget monotont brug af sætningsstartere- og forbindere. Hun starter de fleste afsnit med 'And then...' eller and efterfulgt af andre ord. Valg af adjektiver er i nogle afsnit ensformige. Eleven har en vane med 'like' som talesprogsfyld,</p>	<p><b>one hundred and seventy two is Ferrah Williams. She doesn't play anymore but... she did..she was a very remarkable player and really helped the English National Team to new levels. And caps is how many games you have played.</b></p> <p>De få gange, lytteren stiller spørgsmål, svarer hun roligt på det, men først efter at have gjort den sætning færdig, hun var i gang med: <b>'...or play matches in front of a crowd //B: why? A: they could basically go and do nothing...that was because the men have came back from the war...'</b></p>	<p>omkring 5 minutter.</p>
<p>Observation 3 <a href="#">Link til video:</a> Kode, adgang til link: BA2022</p> <p>Oplæg ved en elev til en modtager/lytter</p>	<p>Eleven bruger meget gestik til at underbygge det, han siger. Han har gestik med armene, der flere gange falder sammen med tryk på intonationen, både så det kan understrege noget, men også indikerer indlevelse og begejstring. Eleven peger flere gange på skærmen for at underbygge</p>	<p>Eleven kan formulere det, han gerne vil formidle, så det bliver forstået – ikke mindst på grund af den visuelle understøttelse. Registret er passende til situationen, om end noget indforstået. Han har en del uklare referencer, som han kompenserer</p>	<p>Der er en kort introduktion. Der er struktur i oplægget, men der er ikke tydelige sproglige markeringer af nye afsnit. Han forklarer og uddyber, hvad han taler om flere steder <b>I'm gonna speak about the game now. The game they are playing is Minecraft. It's something that you</b></p>	<p>Der er ikke ret meget eksplicit interaktion med lytteren, men hele oplægget er ret indforstået, så det lyder som om, lytteren godt ved, hvad eleven taler om. Han siger f.eks. på et tidspunkt: <b>You probably know somebody</b> Både stemme og gestik viser engagement, og eleven</p>

	<p>den forklaring han giver lytteren.  <b>Peger på skærmen med højre hånd (på Tommyinnit)</b></p> <p><b>Fører højre hånd henover skærmen fra højre til venstre</b>  <b>Gestikulerer med begge hænder</b>  <b>Peger på skærmen med højre hånd</b>  <b>Peger med højre hånd over skærmen (på Dream)</b></p>	<p>delvist for ved at pege på skærmen.  <b>I know there is something on there, I can see it on this</b>          Grammatisk er der er flere eksempler på phrasal verbas og kollokationer med danskafsmitning  <b>good to the game</b>  <b>play on it together</b>          Der er flere eksempler på subject-verbum uoverensstemmelse  <b>there is some people</b>          tidssammenblanding  <b>If he died one time the video ends and if he killed the last dragon he win</b>          Og  <b>Dream ran away because they are too much to fight</b>          Eleven taler dansk et par gange, hvor han går i stå eller bliver lidt forvirret.</p>	<p><b>do when you're building and get resources...</b>          Eleven præsenterer løbende nye navne og gaming features, som han forklarer hvad/hvem er <b>this guy eeh, his name is Tommyinnit he is...</b></p>	<p>underbygger meget af det sagte på den made for at engagere lytteren. Til sidst i oplægget åbner han op for spørgsmål fra lytteren, hvortil hun stiller et enkelt, men det kommer til at virke noget mekanisk ellr som en skal-opgave.</p>
<p>Observation 4  <a href="#">Link til video:</a>          Kode, adgang til link: BA2022</p> <p>Dialog mellem et elevpar</p>	<p>Særligt A har en del gestik, når hun forsøger at underbygge det, hun siger. B har ikke på samme måde, men han veksler en del mellem at kigge ligefrem, på A og ud af vinduet.</p>	<p>Ordvalg og register passer til en drøftelse mellem to peer teenagere. De afbryder hinanden, gør ikke sætningerne færdige.          Grammatisk er der ikke så meget at komme efter.          Særligt A er god til at regulere sit sprog, hvis hun</p>	<p>De to elever veksler mellem at tilkendegive holdninger, underbygge dem A: but, again right now no, <b>because when it's cold too it's...</b> raining og at koble sig på den andens ideer.  <b>A: yeah. I could see that actually. Also, we could actually</b></p>	<p>Da det er en fremadskridende drøftelse, så er der interaktion. Verbalt er den tydeligere end fysisk, fordi eleverne løbende erklærer sig enige med hinanden, mens de ikke ser ret meget på hinanden. B kigger en del</p>

		<p>laver fejl. B taler i meget kortere sætninger, og det er mange gentagelser af det, A har sagt.</p>	<p><b>do things and learn things outside</b> <b>B: yeaah</b></p> <p>A præsenterer flest nye ideer og underbygger flere af dem. B har også ideer og forslag, men bruger flere tilkendegivelser uden at underbygge eller supplere.</p>	<p>fremad, selvom A er vendt fysisk mod ham.</p>
<p>Observation 5 <a href="#">Link til video</a> Kode, adgang til link: BA2022</p> <p>Dialog mellem et elevpar</p>	<p>De to elever vender mod hinanden i samtalen og har løbende øjenkontakt. Der er ikke meget gestik, og der er heller ikke nævneværdige udsving i tone eller noget at bemærke om øvrig brug af stemme</p>	<p>Ordvalget er passende, fordi der er tale om en uformel snak to elever imellem om et givent diskussionsemne, men det bærer præg af en hvis <b>useriøsitet: cause uhm eh that Deutsch thing eh ich bin böse und knallt mit dem Tür in Danish it sounds like...I'm kidding and I'm..fucking it</b> Og de bruger også en del tid på at få Spanien og Norge på plads, mens de fniser af det <b>then I think we should also learn like Italian og French</b> <b>B: and Spain</b> <b>A: year, Spain...this is like//</b> <b>B: Spanish</b> Og <b>B: yeah, if it was Swedish I would probably be more happy because</b></p>	<p>Der er vekslen mellem statements, holdninger, underbygninger. B kommer med flere udsagn, som hun ikke begrundes, men A griber dem og kommer med sine meninger om det sagte. Samtalen flyder, men A er mere aktiv end B</p>	<p>Der er interaktion mellem de to både i den måde, deres turtagning fungerer, de kobler sig på hinandens udsagn og forsøger at forstå, hvad den anden siger. Det støttes af det, der er beskrevet i den fysiske søjle.</p>

		<p>they..it kinnda sounds like Danish A: yeah and like Norwe, Norve A and B: giggling B: Norgh A: It's also like normal like to learn B: Norway sgu A: Norway (giggling) A bruger 'like' som talesprogsfyld, og rigtig meget forbindes med 'and then' Tilkendegivelser af holdninger A: <i>'yeah.. in the summer it could be really fun'</i> B: <i>'yes..so in the winter all inside and in the summer half of it outside'</i> A: <i>'yeah. I could see that actually. Also, we could actually do things and learn tings outside'</i> B: <i>'yeaah'</i></p>		
--	--	---	--	--

## Bilag 5 – Kondensering af feltnoter

[Link til de samlede feltnoter](#)

Feltnoterne er lavet på baggrund af observationer i alle engelsktimer i en projektperiode på to uger. Følgende kondensering koncentrerer sig om omstændighederne relateret til de fem videoobservationer, jeg har udvalgt til at indgå i min empiri. Der er overlap mellem feltnoter og transskriptionen af særligt den fysiske del af videoobservationerne.

### Observation 1 - samtale

Vi har på klassen snakket om, hvordan man kan udvide noun-groups ved hjælp af adjektiver. Eleverne skal nu lave en historie på baggrund af fem ikoner, som de får ved hjælp af en digital story dice roller. Inden eleverne skal arbejde med det i grupper, snakker vi i fællesskab om, hvad ikonerne hedder på engelsk. Denne tre-persons gruppe kaster sig ihærdigt ud i opgaven, og de har

med det samme gang i udvekslingen af ideer. Særligt elev A er meget opmærksom på, at jeg samtidig filmer dem. Elev C taler med lidt fjollet accent, og han bliver ved med at byde ind med ideer, der er et stykke væk fra de ideer de to andre kommer med. Elev A og B enten ignorerer ham eller afviser hans forslag. Da tiden er ved at være gået, rykker elev A tættere på kameraet og opsummerer med en samlet historie. Herefter laver de skøre ansigter til kameraet, indtil læreren afbryder aktiviteten.

### **Observation 2 – præsentation**

Alle elever i klassen har forberedt en præsentation, hvor de selv har valgt emne, selv har researchet og selv har opbygget. Forud for den endelige præsentation skal alle elever i par holde oplægget for hinanden, filme det, give feedback og herefter lave forbedringer med henblik på den endelige præsentation dagen efter. Elev A skal holde sit prøveoplæg for en klassekammerat, elev B. De sidder i et lille lokale på hver sin side af et bord. Elev A har en PC foran sig, som hun bruger til præsentationen. Jeg er ikke til stede i lokalet under oplægget, men kigger forbi to gange. Fordi der kun er de to elever i dette lokale, og fordi det er filmet, er der ikke så meget at supplere med.

### **Observation 3 – præsentation**

Omstændighederne her er de samme som ved observation 2, men eleven her sidder i klasselokalet, hvor der også er et andet prøveoplæg i gang. Jeg observerer lidt mere af denne observation, og jeg kan se, at eleven er god til ikke at lade sig forstyrre af de andre, der er i rummet og heller ikke, når jeg bevæger mig rundt i eller ind og ud af lokalet.

### **Observation 4 – samtale**

Denne samtale er filmet i forbindelse med, at eleverne i par skal samtale om forskellige diskussionsemner. Her er spørgsmålet 'do you think more school activities should be outside?'

Jeg laver efter hver samtale en rotation af halvdelen af eleverne, så der skiftes samtalepartnere. Her har jeg lige bedt eleverne flytte i et bestemt mønster, og allerede da elev B opdager, hvor han bliver dirigeret hen, kan jeg se, at han bliver tøvende i bevægelserne, og jeg må sige til ham en ekstra gang, hvor han skal sætte sig. Han sætter sig modvilligt, og vender sig ikke mod elev A, selvom de skal tale sammen. Han sidder uroligt på stolen og kigger fremad eller ud af vinduet. Han virker utilpas i situationen. Med det samme, jeg siger, at nu skal de stoppe og gå videre, springer han op, og går videre til en anden dreng.

### **Observation 5 – samtale**

Denne samtale er ligeledes filmet i forbindelse med, at eleverne i par skal samtale om forskellige diskussionsemner. Her er emnet 'do you think it is important for all students to learn three languages?'

Jeg ser, at de to piger er lidt afventende med at gå i gang med øvelsen. Jeg har startet kameraet hos dem og går derefter i den anden ende af lokalet, fordi der er en gruppe, der ikke går i gang med øvelsen, hvorfor jeg ikke observerer noget, der ikke er fanget på videoobservationen.