

NÅR TANKERNE FÅR ORDET

MUNDTLIGHED I DANSKUNDERVISNINGEN
MED AFSÆT I DET TÆNKENDE KLASSERUM

DANSKFAGLIG BACHELOROPGAVE
PÅ LÆRERUDDANNELSEN
UCN



SOPHIE HOVE JØRGENSEN: 10416332
KAROLINE MATHILDE SOHN IVERSEN: 10465774

VEJLEDER: BODIL CHRISTENSEN
ANSLAG: 90.969

27. APRIL 2026

Indholdsfortegnelse

Indledning	3
Problemformulering	4
<i>Begrebsafklaring af mundtlighed</i>	4
<i>Læringssyn</i>	4
Metode	5
<i>Videnskabsteori</i>	5
<i>Empiriindsamling</i>	6
Interview	6
Spørgeskema	6
Observation	7
<i>Udarbejdelse af model</i>	8
<i>Metodekritik</i>	8
Teoriafsnit	9
<i>Mundtlighed i danskfaget</i>	9
Oracy	10
Dysthe	10
Appelformer og kommunikationssituation	11
<i>Lytning</i>	11
Empatisk lytning	11
<i>Liljedahls tænkende klasserum</i>	12
Empiriske fund	15
Analyse	18
<i>Interaktiv mundtlighedsmodel</i>	19
Ordforråd	19
Retorisk kompetence	20
Lytteevner	20
Viden om nonverbal kommunikation	21
Viden om verden	21
Viden om sprog	22
Motivation	23
Føle sig kompetent	24
Tryghed	25
<i>Hove og Iversens interaktive mundtlighedsmodel</i>	26
<i>Mundtlighed og Det Tænkende Klasserum</i>	27
Mindre grupper	27
Åbne opgaver væk fra pladserne	28

Differentiering	29
Handleforslag.....	30
<i>Organiser stående undervisning ved lodrette flader.....</i>	<i>30</i>
<i>Arbejd med mundtlighed i mindre fællesskaber</i>	<i>31</i>
<i>Lav åbne opgaver uden facit</i>	<i>31</i>
<i>Styrk elevernes kompetencefølelse</i>	<i>32</i>
<i>Skab et trygt miljø for mundtlighed</i>	<i>32</i>
Konklusion	33
<i>Mundtligt forsvar</i>	<i>34</i>
Litteraturliste	35
Bilag.....	39
<i>Bilag 1: Lærerbesvarelser Bilag 1a:</i>	<i>39</i>
Bilag 1b	40
Bilag 1c	40
Bilag 1d	41
<i>Bilag 2: Lærerinterviews.....</i>	<i>42</i>
Bilag 2a	42
Bilag 2b	42
<i>Bilag 3: Elevbesvarelser.....</i>	<i>44</i>
<i>Bilag 4: Observationer.....</i>	<i>46</i>
Bilag 4a	46
Bilag 4b	47

Indledning

Mundtlighed er en central del af danskfaget. Ud over at tilegne sig faglig viden, skal eleverne også udvikle evnen til at formulere sig, argumentere og indgå i dialog med andre. Dette understreges i danskfagets Fælles Mål, hvor det fremhæves, at eleverne via arbejdet med litteratur, æstetiske tekster, sprog og kommunikation skal udvikle både deres personlige og kulturelle identitet og styrke deres beherskelse af sproget og lysten til at bruge det alsidigt og i samspil med andre (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019). Mundtlighed er dermed en direkte forudsætning for, at fagets formål kan realiseres.

I praksis kan det dog være en udfordring at få alle elever til at deltage aktivt i den mundtlige undervisning. Forskning viser, at det oftest er de samme tre til fem elever, der tager ordet, mens andre forholder sig mere passive i klassesamtalen (Syddansk Universitet, 2024). Det har vi også selv erfaret i vores tre praktikforløb undervejs i vores uddannelse, hvor vi har oplevet, hvordan klassesamtalen hurtigt domineres af få stemmer. Dermed risikerer en stor del af eleverne at få begrænsede muligheder for at udvikle deres mundtlige kompetencer og deltage aktivt i det danskfaglige fællesskab.

Det rejser et didaktisk spørgsmål om, hvordan læreren kan tilrettelægge undervisningen, så flere elever får mulighed for og mod på at bidrage mundtligt. Det handler ikke udelukkende om at skabe flere taletidspunkter for eleverne, men i høj grad også om at etablere strukturer og læringsmiljøer, hvor eleverne oplever, at deres tanker og perspektiver har værdi i undervisningen. Mundtlig deltagelse bliver dermed tæt forbundet med undervisningens organisering og de didaktiske valg, som læreren træffer. Arbejdet med mundtlighed fremmer elevernes læring og udvikler deres evne til at tænke og være problemløsningsorienterede. Gennem dialog og stilladsering fra læreren tilegner eleverne sig kundskaber til at lære og være problemløsende ved sammen at udforske problemer (Carlsen & Skov, 2022, s. 26).

I denne sammenhæng har vi valgt at inddrage teorien om Det Tænkende Klasserum (DTK), der er udviklet af den canadiske forsker Peter Liljedahl. Teorien har til formål at skabe læringsmiljøer, hvor elevernes egen tænkning bringes i centrum gennem bevidste didaktiske principper, der fremmer aktiv deltagelse, samarbejde og faglig dialog mellem eleverne. Selvom teorien udspringer af matematikdidaktikken, rummer den en række didaktiske og pædagogiske principper, som potentielt kan overføres til danskfaget, og med afsæt i denne forståelse finder vi det relevant at undersøge, hvordan principperne fra DTK kan anvendes til at understøtte elevernes mundtlige deltagelse i danskundervisningen. Ved at arbejde med strukturer, der fremmer elevernes aktive tænkning og deltagelse, kan læreren muligvis skabe bedre betingelser for, at flere elever kommer til orde og indgår i de danskfaglige samtaler. På den baggrund undersøger vi i denne opgave, hvordan læreren didaktisk kan kvalificere og understøtte elevernes mundtlighed i danskundervisningen med afsæt i principperne fra Det Tænkende Klasserum. Det undersøger vi ud fra følgende problemformulering:

Problemformulering

Hvordan kan læreren didaktisk kvalificere og understøtte elevernes mundtlighed i danskundervisningen med afsæt i principperne fra Det Tænkende Klasserum?

Begrebsafklaring af mundtlighed

Når vi i denne opgave omtaler mundtlighed, forstår vi mundtlighed som dialogiske sprog handlinger, hvor eleverne gennem sproglig interaktion skaber mening i samspil med hinanden. Mundtligheden betragtes dermed som en social praksis, der omfatter tale, lytning og respons mellem eleverne. Denne forståelse ligger i forlængelse af Olga Dysthes teori om det flerstemmige og dialogiske klasserum, hvor læring opstår gennem dialog og flerstemmighed (Dysthe, 2001, s. 45).

I en danskfaglig kontekst peger Tina Høegh på, at mundtlighed både omfatter elevernes evne til at udtrykke sig og indgå i faglige samtaler. Mundtlighed er dermed en kompetence, der udvikles i sociale sammenhænge, hvor eleverne deltager aktivt i dialog (Høegh, 2018, s. 23).

I denne opgave afgrænser vi os til mundtlighed som dialog mellem eleverne, med fokus på, hvordan eleverne formulerer, afprøver og udvikler deres faglige forståelse i samspil med andre, frem for oplæsning eller præsentationer.

Læringssyn

Opgaven tager afsæt i et sociokulturelt læringssyn. Her lægges særligt vægt på elevernes deltagelsesmuligheder. Kulturpsykologen Lev Vygotsky var en af de første til at definere det sociokulturelle læringssyn. Grundelementet bag den sociokulturelle læringsteori er, at læring ses som indlejret i hverdagslivets sociale og kulturelle kontekster (Hasse, 2023, s. 144-146).

Ifølge det sociokulturelle læringssyn sker læring ved, at eleven deltager i en kulturel og social praksis med andre. I den sociokulturelle læringsteori lægges der samtidig vægt på, at eleverne er aktivt deltagende i læringsprocesser, og at lærestoffet skal give mening for eleverne, jævnfør Wolfgang Klafkis teori om den dobbeltsidede åbning. Derudover lægges der i det sociokulturelle læringssyn vægt på gensidige interaktioner mellem individer, på interaktionen mellem omgivelser og individ og på ændringer i relationerne over tid. Et andet element i det sociokulturelle perspektiv er, at kognitiv udvikling og læring ikke primært sker på baggrund af individuelle, genetiske og biologiske faktorer, men at læring og udvikling finder sted gennem sociale interaktioner. Overordnet set opfattes viden og dermed læring altså som noget, der konstrueres gennem interaktion mellem mennesker i kulturelle kontekster (Gjems, 2016, s. 244-246).

Ifølge et sociokulturelt læringssyn sker læring altså ikke gennem stimuli af elevens sanser, men derimod via aktiv deltagelse fra eleven. Viden opstår, når eleven er aktiv og bruger denne viden i en kontekst (Bang & Dalsgaard, 2010), og elevernes erfaringer og interaktion med omgivelserne og hinanden er altså ifølge dette læringssyn afgørende for elevernes udvikling og ikke mindst læring (Tanggaard, 2014, s. 141).

Metode

I det følgende afsnit præsenterer vi vores metodiske overvejelser for denne opgave. Disse overvejelser ligger til grund for vores undersøgelse af problemstillingen, som vi arbejder ud fra. Derfor redegør vi i det følgende for vores videnskabsteoretiske ståsted samt vores metodiske valg. Til opgaven er der indsamlet forskelligartet empiri til undersøgelsen, hvorfor der er bred metodemangfoldighed.

Videnskabsteori

Opgaven tager udgangspunkt i et hermeneutisk videnskabsteoretisk ståsted. Det gør det, da vi undersøger det subjektive i form af det, der har betydning for mennesker – i dette tilfælde for lærere og elever. Ordet hermeneutik er afledt af det oldgræske ord "hermeneuein", som betyder "at fortolke" (Andersen & Koch, 2015, s. 205), og netop fortolkning er centralt i hermeneutikken. Vi undersøger med udgangspunkt i, hvordan lærere og elever oplever mundtligheden i danskfaget, samt hvilke erfaringer de har på området (Høyen & Brinkkjær, 2018, s. 81). I denne opgave analyserer vi med et hermeneutisk perspektiv, da vi både tager det menneskelige input samt den kontekst, som det meningsfulde findes i, i betragtning. Vi har altså fokus på enkelte dele af en samlet helhed for at forstå både de enkelte dele og helheden (Høyen & Brinkkjær, 2018, s. 82).

Begreberne forståelse, forforståelse og forståelseshorisont er i centrum i hermeneutikken, da ny viden er lig med fremkomsten af en ny forståelse (Sunesen, 2024, s. 23). I hermeneutikken hænger forforståelse nøje sammen med situation og horisont, da forforståelsen altid vil være præget af en situation, og samtidig vil en situation altid bestemme en horisont (Andersen & Koch, 2015, s. 232). Via hermeneutikken muliggøres en dybdegående analyse og fortolkning af egne perspektiver, erfaringer og forforståelse i processen med at forstå et fænomen, da en ny forståelse og indsigt altid vil stå på skuldrene af tidligere indsigter eller viden, og dermed flyder nye forståelser altså sammen med de gamle forståelser (Sunesen, 2024, s. 23-25). Hermeneutikken fremmer altså en åben tilgang til viden, hvor tolkning er en konstant proces, der udvikler sig i takt med opdagelsen af nye lag (Agerup & Willaa, 2024, s. 75-80). Den hermeneutiske tilgang i denne opgave kommer altså til udtryk, ved at vi gør nye erkendelser løbende, som leder os videre til nye indsigter, og at disse indsigter og nye erkendelser vil være præget af vores forforståelse af elevernes mundtlighed.

Helt central inden for hermeneutikken er den hermeneutiske spiral. I den hermeneutiske spiral bevæger vi os mellem del og helhed, og som nævnt giver de enkelte dele forståelse til helheden, og samtidig giver helheden forståelse til de enkelte dele (Høyen & Brinkkjær, 2018, s. 85). Forståelsesforandringen er altså i den hermeneutiske spiral en fortløbende revideringsproces, der sker i vekselvirkning mellem forståelse og fortolkning. Fortolkningsprocessen består af fleksible fortolkningshop, hvor der skiftes mellem del og helhed (Sunesen, 2024, s. 26-27). I denne opgave arbejder vi med den hermeneutiske spiral ved at inddrage forskellige perspektiver via den indsamlede empiri. For at undersøge hvordan læreren kan kvalificere og understøtte elevernes mundtlighed,

er vi nødt til både at forstå elevernes bevæggrunde for at deltage eller ikke at deltage og at undersøge læreres erfaringer med netop mundtlighed i danskfaget. Gennem en hermeneutisk analyse opnår vi en forståelse, der er mere omfattende end den forståelse, vi kan få gennem et enkeltstående element af et fænomen, da vi som fortolkere befinder os på afstand, og dermed kan vi i højere grad danne overblik over mundtligheden i danskfaget (Høyer & Brinkkjær, 2018, s. 86).

Empiriindsamling

I opgaven anvender vi metodetriangulering, da vi både gør brug af interviews, spørgeskemaundersøgelser samt observationer med henblik på at opnå en nuanceret forståelse af elevers mundtlige deltagelse i danskundervisningen – også med afsæt i Det Tænkende Klasserum.

Interview

Først har vi gennemført tre semistrukturerede interviews med dansklærere, hvilket giver mulighed for både at følge en interviewguide og være fleksibel i forhold til informanternes svar (Brinkmann & Tanggaard, 2025, s. 45). Udvælgelsen af disse informanter er strategisk. To af lærerne har erfaring med at anvende principperne fra Det Tænkende Klasserum i deres danskundervisning, mens én ikke har anvendt tilgangen. Det har vi valgt for at belyse didaktiske perspektiver fra begge positioner. Via interview får vi mulighed for at undersøge lærernes livsverden, dog er det klart, at vores analytiske proces med at forstå netop de interviewede læreres livsverden allerede begynder undervejs i interviewet, og derfor kan vi aldrig få et helt præcist billede af, hvordan det er at være den person, der interviewes (Brinkmann & Tanggaard, 2025, s. 38).

Vi har valgt de tre adspurgte lærere, fordi de kan lære os noget om deres livsverden, og fordi de dermed påvirker vores tænkning og handlen inden for området vedrørende elevernes mundtlighed i danskfaget (Brinkmann & Tanggaard, 2025, s. 42). Forud for interviewet havde vi grundlagt et teoretisk fundament på området, for at vi har kunnet stille de bedst mulige spørgsmål undervejs i de semistrukturerede interviews, men undervejs i disse har vi kunnet afvige fra de på forhånd forberedte spørgsmål (Brinkmann & Tanggaard, 2025, s. 46), for en mere fleksibel interviewstrategi.

Valget af semistrukturerede interviews med én lærer ad gangen, frem for eksempelvis fokusgruppeinterview med flere lærere på én gang, er truffet for at undgå, at den enkeltes svar og indsigter ville blive påvirket af andre deltagers udsagn undervejs i interviewet.

Spørgeskema

Udover de semistrukturerede interviews med lærere har vi udsendt et spørgeskema til yderligere fire dansklærere. Spørgeskemaet bestod udelukkende af kvalitative spørgsmål vedrørende deres elevers mundtlige deltagelse samt eventuelle erfaringer med DTK i danskundervisningen. Vi har valgt denne tilgang for at få praksisnær indsigt i lærernes oplevelser og erfaringer. Anvendelsen af åbne spørgsmål giver mulighed for at opnå nuancerede beskrivelser af informanternes erfaringer og perspektiver (Brinkmann & Tanggaard, 2025, s. 36).

Desuden har vi via et andet spørgeskema indsamlet data fra en 8. klasse og to 9. klasser. Den udvalgte 8. klasse har erfaring med Det Tænkende Klasserum i danskundervisningen. I det uddelte spørgeskema har vi gjort brug af mixed methods (Ahrenkiel, 2022), som kombinerer kvalitative og kvantitative data for at opnå en mere nuanceret forståelse af undersøgelsesfeltet. Mixed methods-undersøgelser har vi valgt, da vi på denne måde kan skabe en mere dækkende indsigt i elevernes opfattelse af mundtlighed i danskfaget, da både kvantitativt og kvalitativt data alene har blinde pletter og indbyggede fejlkilder. Dermed kan vi ved at anvende begge typer af spørgsmål i spørgeskemaet validere svarene, hvis besvarelserne underbygger hinanden (Frederiksen, 2025, s. 232-233).

Spørgeskemaet indeholdt først et kvantitativt spørgsmål, hvor eleverne skulle vurdere deres egen mundtlige deltagelse i danskundervisningen på en skala fra 1-10. Vi valgte at inddrage dette kvantitative spørgsmål, for at opnå målbar respons fra eleverne (Brinkmann & Tanggaard, 2025, s. 43). Dernæst fulgte kvalitative spørgsmål. I disse skulle eleverne forholde sig til, hvad der skal til, for at de deltager mundtligt, om de ønsker at deltage mere mundtligt, hvornår de deltager mest i det mundtlige arbejde, samt hvad deres dansklærer kan gøre, for at de deltager mere. Hensigten med spørgeskemaet var at opnå indsigt i elevernes bevæggrunde for mundtlig deltagelse samt deres egne perspektiver på, hvordan deltagelsen kan øges. På denne måde får vi et indblik i elevernes livsverden.

Observation

Slutteligt har vi observeret danskundervisning i to forskellige 4. klasser; én hvor undervisningen var tilrettelagt ud fra principperne fra Det Tænkende Klasserum, og én hvor undervisningen ikke var tilrettelagt herefter. Derudover har vi observeret en undervisningsgang i sidstnævnte klasse, som vi selv planlagde og gennemførte ud fra de didaktiske principper fra DTK. De to første observationer blev gennemført som ikke-deltagende observationer med fokus på elevernes mundtlige deltagelse og interaktion i undervisningen.

I den tredje observation deltog vi selv for at kunne gennemføre en undervisning planlagt ud fra Det Tænkende Klasserums principper. Vi var altså deltagende observatører (Løgstrup, 2020), med henblik på at belyse og forstå menneskelige oplevelser, erfaringsprocesser og det sociale livs karakteristika. Ved at være deltagende observatører muliggøres det at åbne feltet ved at få adgang til og indsigt i den observerede og studerede praksis, som ellers kunne have været svær at opnå (Szulevicz, 2025, s. 125). Deltagerobservation som metode giver mulighed for at undersøge praksis i dens naturlige kontekst og dermed opnå indsigt i faktisk adfærd, og vi har altså inddraget observation for netop at opleve elevernes faktiske mundtlige deltagelse i danskundervisningen. Den gennemførte undervisningsgang kan betragtes som en didaktisk intervention, hvor formålet er at afprøve og undersøge konkrete undervisningsprincipper i praksis. Formålet med deltagerobservationen har særligt været at forstå kulturelle hverdagspraksisser i et klasserum, og samtidig at være til stede der, hvor denne praksis udspiller sig. På den måde har det været muligt for os at fokusere

på både den verbale og den nonverbale interaktion mellem eleverne i klasserummet, samtidig med at vi har kunnet deltage i praksissen (Szulevicz, 2025, s. 127).

Via observationerne kan vi især få indsigt i, hvordan eleverne taler sammen og omgås hinanden, når de selv initierer dialogen. Derudover giver de mulighed for at undersøge den faktiske praksis, frem for blot deltagernes egne oplevelser.

Samlet set er de valgte metoder anvendt med henblik på at belyse, hvordan læreren didaktisk kan kvalificere og understøtte elevernes mundtlige deltagelse, både gennem læreres erfaringer, elevers perspektiver og observation af praksis. Vi har valgt at observere i 4. klasser frem for eksempelvis 8. eller 9. klasser for at få en bredere indsigt på forskellige klassetrin.

Udarbejdelse af model

Gennem analysen udvikler vi en interaktiv model over elevernes mundtlighed i danskfaget. Modellen tager afsæt i både teori og empiri, og den er inspireret af Linnea Ehris interaktive læsemodel. Vi har valgt denne tilgang til analysen, da vi via teori og empiri forsøger at kortlægge, hvad eleverne i teorien skal kunne for at kunne begå sig mundtligt i undervisningsøjemed, men samtidig inddrager vi elementer fra empirien, da denne tydeliggør, hvordan eleverne og deres lærere ser på den mundtlige deltagelse. Vi har dermed en induktiv tilgang til modellen, hvor vi ikke på forhånd har fastlagt kategorier, men snarere fastlægger disse kategorier ud fra analysen.

I modellen inddeler vi indsigterne via tematisering, hvor vi både ser på psykologiske behov, vidensområder samt konkrete færdigheder, der er centrale for elevernes mundtlige deltagelse. Disse kategorier skabes ud fra det samlede billede af teoriafsnittet og empiriafsnittet.

Metodekritik

Selvom vi anvender metodetriangulering for at styrke validiteten af vores data, er der kritikpunkter af de anvendte metoder. For det første har vi interviewet tre lærere. Dette betyder, at undersøgelsens resultater ikke kan generaliseres, men i stedet skal forstås som kontekstbundne indsigter i de tre konkrete praksisser. Derfor kan der være indsigter eller nuancer, der mangler, eller pointer som ikke er genkendelige for alle andre lærere. Det samme gør sig gældende i forhold til lærerspørgeskemaet, da det ikke er besvaret af mere end fire dansklærere. Det gør, at der er et begrænset datagrundlag, som ikke nødvendigvis er repræsentativt og kan generaliseres.

Spørgeskemaet til elever er besvaret af elever fra en 8. klasse og to 9. klasser. Vi har i alt fået 62 besvarelser, men da eleverne går i de tre samme klasser, kan der være flere ensartede svar, da der kan være en særlig klassekultur i de enkelte klasser, som afspejler sig i besvarelsene. Dette kan have betydning for undersøgelsens generalitet, idet svarene netop kan være præget af kulturerne og det sociale samspil i de tre konkrete klasser.

Anvendelsen af spørgeskema som metode kan desuden være mangelfuld, da vi ikke har haft mulighed for at stille uddybende eller opklarende spørgsmål til hverken lærere eller elever. Derfor kan indsigter og pointer gå tabt eller mistolkes i vores behandling af besvarelsener. Derudover kan det enkelte kvantitative spørgsmål på elevernes spørgeskema være misvisende, da eleverne ikke har kunnet opponere mod spørgsmålet, og derfor kan der være opstået en såkaldt "pleaser-effekt" hos eleverne, fordi de er blevet usikre på, hvad de har skullet svare (Brinkmann & Tanggaard, 2025, s. 43).

Vores dobbelte rolle som både undervisere og observatører i den ene observation kan have påvirket elevernes deltagelse. Dette kan have medført, at eleverne deltog mere aktivt end normalt, hvilket kan påvirke observationernes validitet. Deltagerobservationen kan have været for subjektiv, da vi har oplevet praksis fra vores eget synspunkt, hvorfor det kan være svært at generalisere ud fra de betragtninger, vi har gjort os (Szulevicz, 2025, s. 129).

Teoriafsnit

I det følgende redegøres for teori om mundtlighed, hvori Tina Høegh, Alice Bonde Nissen, Olga Dysthe, Sylvi Penne og Frøydís Hertzberg indgår. Begrebet oracy præsenteres også. Dernæst følger Peter Liljedahls teori om Det Tænkende Klasserum.

Mundtlighed i danskfaget

Der findes forskellige perspektiver på mundtlighed i danskfaget. Ét af disse perspektiver er læring gennem mundtlighed, jævnfør Lene Illum Hansen og Dorthe Carlsen (Carlsen & Hansen, 2022, s. 17-18). Perspektivet om læring gennem mundtlighed bygger på ideen om, at elevens læring sker i samspillet med sine omgivelser og andre, og det sker ofte gennem dialog. Arbejdet med mundtlighed fremmer dermed elevernes læring samt deres evne til at være problemløsende, ved at udforske fænomener og problemer i fællesskab. Formålet er ikke dialog i sig selv, men netop dialogen og mundtligheden anses for værende et middel til at opnå viden og erkendelse. Via dialog med klassekammerater udvikler eleverne aktivt mening og udvikler deres egen forståelse af et emne, samtidig med at de udforsker andres perspektiver på en sag (Carlsen & Hansen, 2022, s. 26-27).

I bogen *Mundtlighed og fagdidaktik* fra 2018 skriver Tina Høegh følgende:

"Jeg anskuer talesproget som en kommunikativ helhed, hvor kroppe og blikke og gestik hører med, og kommunikativ mening opstår situationelt: Talesproget fungerer i specifikke situationer med specifikke deltagere og specifikke formål og funktioner, og alle situationens kontekster bestemmer vores tolkning og betydningsforhandlinger hver gang" (Høegh, 2018, s. 31).

Høegh argumenterer desuden, for at der findes tre kernemålsætninger for elevernes mundtlige kompetencer, når vi ser på Fælles Mål for dansk. Disse er følgende:

- 1) At udvikle viden om og beherske den demokratiske samtale (argumentation og debat).

- 2) At udvikle kommunikativ viden og opmærksomhed, det vil sige kendskab til kropssprog og stemmeføring og kulturelt forskellige udtryk (fortælling, oplæsning og rollespil).
- 3) At udvikle formidlingsevne og holde faglige oplæg (retorikkens forarbejdningsfaser) (Høegh, 2018, s. 21-23).

Derudover arbejder Høegh ud fra tre perspektiver, når der arbejdes med mundtlighedsdidaktik i danskfaget; førstepersonsperspektiv, andenpersonsperspektiv og tredjepersonsperspektiv. Førstepersonsperspektivet beskriver Høegh som et erfaringsperspektiv, hvor eleverne arbejder med at udtrykke sig. Andenpersonsperspektivet beskriver hun som et samtaleperspektiv, hvor der især er fokus på kommunikationen. Tredjepersonsperspektivet kalder Høegh for et genstandsperspektiv, hvor omdrejningspunktet er mundtlige teksters flygtighed via analyse (Høegh, 2018, s. 30).

Ifølge Alice Bonde Nissen består en samtale i danskundervisningen ikke kun af en, der taler, og en, der svarer. I stedet består den faglige samtale af, at deltagerne indtager forskellige roller eller positioner afhængigt af samtaleindhold, omstændigheder og relationer mellem deltagere, samt deres viden om emnet (Nissen, 2023, s. 53). Nissen refererer til Neil Mercer, som mener, at mundtlighed giver eleverne mulighed for at arbejde sammen om at udvikle viden, erfaringer og løse problemer. Dermed benytter vi ikke blot sproget i interaktion med andre i sociale sammenhænge, vi anvender sproget til at tænke i fællesskab. Det gør vi i høj grad for at tænke sammen og for at udvikle vores viden om verden i samtalen med hinanden (Nissen, 2023, s. 54).

Oracy

Mundtlighed kan også beskrives med begrebet oracy. Oracy er det talte sprogs literacy, og det beskriver evnen til at kunne udtrykke sig hensigtsmæssigt ved at tale forståeligt, formulere ideer og tanker, påvirke gennem tale, lytte til andre og at have tillid til at udtrykke egne synspunkter (Nissen, 2023, s. 35). Oracy dækker altså over evnen til at kunne bære sig mundtligt i de situationer, hvor der er brug for det, herunder i dialog med andre (Reusch, 2019).

Førnævnte Mercer har sammen med Ayesha Ahmed og Paul Warwick forfattet et oracy-rammeverk, hvori de argumenterer for, at eleverne skal præsenteres for mange former for mundtlighed i undervisningen, så der er flere kontekster og situationer, hvor de kan træne mundtligheden. Dermed skal mundtligheden ikke isoleres til performativ mundtlighed (Nissen, 2023, s. 47).

Dysthe

Olga Dysthe sætter med teorien om Det Flerstemmige Klasserum fokus på, at læringspotentialet øges, når dialog bliver en del af læringen, og når læreren bevidst planlægger og understøtter interaktion. Mening skabes via interaktion, og forståelse skabes i samspil, mens eleverne taler, lytter, læser og skriver (Dysthe, 1997, s. 215). Dialogen er i centrum i Det Flerstemmige Klasserum, og i dette klasserum vil eleverne være aktivt deltagende og samtidig bidrage i classesamtaler (Brodersen, 2020, s. 192). Dysthe fremhæver tre redskaber, som læreren kan benytte i sin undervisning i dialogiske klasserum. Et af disse redskaber er autentiske spørgsmål, hvor fokus er, at læreren skal

stille spørgsmål, der inviterer til refleksion hos eleverne, og hvor læreren ikke allerede på forhånd har et facit (Dysthe, 1997, s. 226).

Appelformer og kommunikationssituation

Når vi taler mundtlighed i danskfaget, er retorik væsentlig – herunder appelformerne logos, etos og patos. Logos er i spil, når en elev skal præsentere fagligt stof med sine klassekammerater. Det faglige indhold er i centrum i skolekonteksten, og der spiller logos ind, hvis eleven skal have sit budskab tydeligt igennem (Penne & Hertzberg, 2019, s. 88). Etos er også vigtigt, når eleverne skal videreformidle fagligt stof. Her kan elevernes almindelige roller i klassefællesskabet være en udfordring, og det er vigtigt, at eleven bryder med denne rolle i konteksten for at fremstå troværdig – og dermed med et stærkt etos (Penne & Hertzberg, 2019, s. 90). Den tredje appelform, patos, handler især for eleverne om at vække klassekammeraternes interesse for et emne eller et budskab. Eleverne kan appellere til følelserne ved for eksempel at præsentere indholdet på en fængende måde. Det kan gøres ved brug af visuelle elementer eller humor, og så er flow og energi helt centralt (Penne & Hertzberg, 2019, s. 92).

I en kommunikationssituation er det væsentligt, at eleven er bevidst om blandt andet afsender- og modtagerforhold. Her er Ciceros pentagram en måde at anskue kommunikationssituationen på. Modellen fremsætter spørgsmål om, hvem der siger hvad til hvem, under hvilke omstændigheder og med hvilket formål. Hvad er formålet med det, der siges, hvad kommunikeres, og hvem kommunikeres det til? Ud fra situationen skal eleven tilpasse sproget (Nissen, 2023, s. 25).

Lytning

Når vi taler om mundtlighed, inkluderer det også lytning. Lytning er en færdighed, som sjældent kan stå alene. Når vi lytter til andre, er vi selv aktive via vores kropssprog, og vi lytter kropsligt til de personer, vi taler med, og vi lytter til omverdenen. Lytning er derfor en proces, der kræver tid, fokus og energi (Nissen, 2023, s. 82). Derfor har en effektiv lytter brug for at have et metasprog og en bevidsthed om det at lytte, og lytning skal altså behandles som en læringsstrategi på niveau med eksempelvis læsning, skrivning og tale (Nissen, 2023, s. 83).

Så snart vi har bestemt, at lydene, som vi hører, er en del af et kommunikativt sprog, og vi retter vores opmærksomhed mod netop kommunikationen, så rettes alle vores sanser ind på tolkning og eventuelt på at interagere med andre. Derfor kommer vores sanser i spil, og vi opfatter talesproget med hele kroppen og alle sanser – ikke kun med høresansen. På den måde tolker vi også lyden med synet, og vi kommunikerer selv via vores aktive kroppe (Høegh, 2018, s. 89).

Empatisk lytning

Der findes forskellige former for lytning. En af dem er empatisk lytning, som forudsætter, at man har viden om sprog, kropssprog, kontekst og kultur. Denne form for lytning kræver koncentration og fokus (Nissen, 2023, s. 95), og en del af den empatiske lytning er også parasprog, som er den

nonverbale del af kommunikationen. Her er stemmeføring, stemmestyrke, betoning osv. centrale faktorer, samtidig med at håndbevægelser, kropsholdning, positur, gestik og ansigtsudtryk er væsentlige (Nissen, 2023, s. 95).

Liljedahls tænkende klasserum

Den canadiske forsker Peter Liljedahl står bag teorien om Det Tænkende Klasserum. Gennem observationer af 40 klasserum på 40 skoler, udledte Liljedahl, at eleverne ikke tænkte selvstændigt, og at lærerne planlagde undervisningen ud fra antagelsen om, at eleverne ikke tænkte selvstændigt (Liljedahl, 2022, s. 22). Under observationerne oplevede han klasserum med flere ligheder end forskelle og overvejede en mulig sammenhæng. Han stillede derfor spørgsmålet: "Kunne det forholde sig sådan, at de institutionelle normer, der gennemsyrrer alle skoler, faktisk er med til at muliggøre og fremme den ikke-tænkende adfærd, som jeg observerede?" (Liljedahl, 2022, s. 28).

Disse institutionelle normer definerer skolen som en institution. Liljedahl beskriver dem som strukturer i klasserummene, der ikke har ændret sig bemærkelsesværdigt. Bordene vendte mod lærerens bord, eleverne sad ned, mens læreren stod op. Eleverne skrev på horisontale flader, læreren på vertikale, og timen fulgte ofte samme struktur med lærerstyret aktivitet i starten af timen og individuelt arbejde til sidst (Liljedahl, 2022, s. 27-28).

Dette ledte til 15 års forskning, hvor Liljedahl samarbejdede med over 400 lærere på tværs af klassetrin. Forskeren søgte en måde at strukturere undervisningen ved at opdele den i konkrete faktorer, der kunne understøtte elevernes aktive tænkning. Det resulterede i 14 faktorer:

- 1) Opgavetyper
- 2) Gruppedannelse
- 3) Elevernes arbejdsrum
- 4) Indretning
- 5) Besvarelse af spørgsmål
- 6) Måden at give opgaver på
- 7) Lektier
- 8) Elevernes selvstændighed
- 9) Hints og udvidelser
- 10) Konsolidering af læring
- 11) Elevernes noter
- 12) Hvad der evalueres
- 13) Formativ evaluering
- 14) Karakterer (Liljedahl, 2022, s. 30).

I bogen *Det tænkende klasserum i matematik* af Peter Liljedahl (2022) beskrives de 14 faktorer som praksisser, da det er disse, lærere udøver. Udførelsen er med til at forme den enkelte lærers undervisningspraksis. Efter afprøvning af forskellige rækkefølger udviklede Liljedahl *Skab tænkende klasserum-modellen*, der fremgår til højre herfor (Liljedahl, 2023, s. 57).

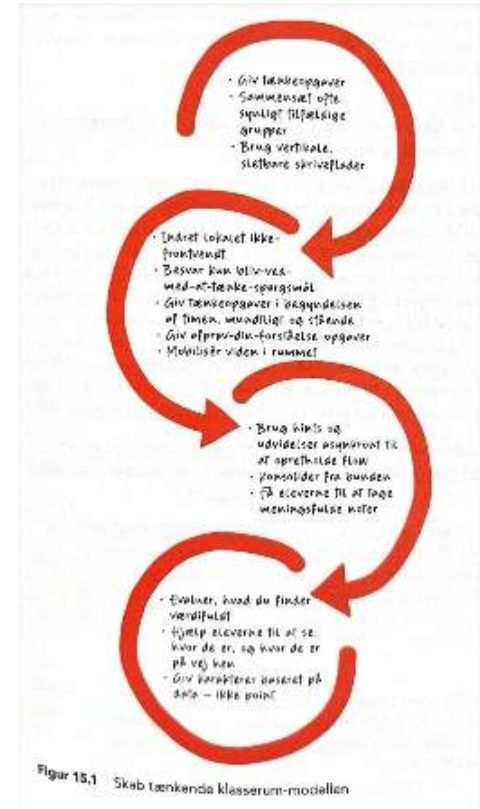
I modellen opdeles de 14 praksisser i fire værktøjssæt, som implementeres i en fast rækkefølge. Praksisserne i første værktøjssæt implementeres alle samtidig og skal fungere, før næste værktøjssæt tages i brug og så videre (Liljedahl, 2022, s. 298).

Nedenfor beskrives udvalgte praksisser. Værktøjssæt 4 vurderes ikke relevant i forhold til denne opgaves fokus på mundtlighed, og praksis 7 (lektier) samt 11 (noter) udelades.

Praksis 1 omhandler opgavetyper. Opgaver skal være problemløsende og fremme selvstændig tænkning (Liljedahl, 2022, s. 34-53). I *Tænkerum i dansk* (2025) videreudvikles praksisserne til fem principper. Heri fremhæves åbne opgaver med flere løsninger og veje som centrale, da de giver eleverne mulighed for at tænke, afprøve og begrunde deres proces. Dette kaldes **princip 1** (Havgaard et al., 2025, s. 22-23).

Praksis 2 handler om gruppedannelse, som skal være synligt tilfældig og ændres hyppigt (Liljedahl, 2022, s. 60). Faste grupper fører til fastlåste roller. Randomisering øger engagement og tænkning markant, og efter seks uger med DTK vurderede næsten alle elever, at de sandsynligvis ville bidrage med ideer (Liljedahl, 2022, s. 61-62). Tre elever per gruppe er optimalt, da det balancerer resonans, altså fællesnævner, og diversitet, altså forskelle. Hvis ikke tremandsgrupper er mulige, foretrækkes tomandsgrupper frem for firemands (Liljedahl, 2022, s. 54-71).

Praksis 3 er stående gruppearbejde ved vertikale skriveflader. Sammen med praksis 2 har denne størst effekt på tænkning. Arbejdet bliver synligt, kroppen aktiveres, og nonverbal kommunikation styrkes. Det stående arbejde muliggør også en vidensmobilisering, idet eleverne kan kigge på hinandens vertikale flader. Den vigtigste faktor er dog reduceret anonymitet, som øger engagementet hos eleverne, idet de ikke kan gemme sig ved deres pladser. Desuden samler grupperne fokus om opgaven, når kun der uddeles én tusch per gruppe (Liljedahl, 2022, s. 72-85). I *Tænkerum i dansk* står bl.a. beskrevet, at det er vigtigt, at de vertikale skriveflader er sletbare, fordi eleverne bliver mere modige i forhold til at turde at fejle og afprøve forskellige muligheder. Desuden nævnes under **princip 4** om dialogisk opgaveløsning, at det anbefales, at eleverne skiftes til at bruge tuschen,



fordi det kan fordre, at eleverne indtager skiftende roller i deres gruppe (Havgaard et al., 2025, s. 24).

Praksis 4 vedrører indretning af klasselokalet. Møbler skal gerne organiseres, så de vender i mange forskellige retninger, men må ikke være et kaotisk rod. På den måde er der plads til de vertikale flader, og der gives plads til at bevæge sig mellem grupperne og til at stå foran sin tavle under gruppearbejdet (Liljedahl, 2022, 86-97).

Hvordan spørgsmål stillet fra eleverne besvares af læreren beskrives i **praksis 5**. Ifølge Liljedahl opdeles spørgsmålene i tre typer:

- 1) Tæt-på-spørgsmål
- 2) Stop-med-at-tænke-spørgsmål
- 3) Bliv-ved-med-at-tænke-spørgsmål.

Den tredje type spørgsmål er dem, som læreren skal svare på. Det er vigtigt at overveje, hvordan læreren afstår fra at svare på spørgsmålene. Eleverne må ikke føle sig ignoreret og ikke hørt. Derfor viser det sig mere effektivt, hvis læreren kigger på den spørgende elev og smiler og først derefter går væk. På den måde ved eleven, at han eller hun er blevet hørt og begynder over tid at opfatte lærerens handlinger som en tiltro til deres evner til selv at løse opgaven (Liljedahl, 2022, s. 98-113).

Praksis 6 handler, om hvordan opgaverne gives. Opgaver bør introduceres inden for 3-5 minutter fra timens start, da eleverne så vil gå til opgaven med høj energi og entusiasme. Hvis opgavens stilles senere, falder opgavens effekt. Desuden er det væsentligt, hvor opgaven gives. Når eleverne står op rundt om læreren, mens denne taler til dem, giver det et mere aktivt læringsmiljø, og eleverne er mere tilbøjelige til at komme hurtigere i gang med opgaven og stiller ikke så mange spørgsmål. Slutteligt skal opgaven gives mundtligt. Dette gøres, fordi opgaven bliver udfoldet gennem fortælling, dialog og en mulig modellering af, hvad opgaven beder eleverne om at gøre (Liljedahl, 2022, s. 114-133).

Praksis 8 omhandler elevernes selvstændighed. Som tidligere beskrevet fremmes vidensmobiliseringen, når alle elever står op, da man lettere kan se hinandens tavler. Hvis en gruppe er færdig eller gået i stå, kan de kigge rundt på de andre gruppers løsninger og hente inspiration eller få gang i en samtale i egen gruppe, om hvorfor en anden gruppes opgaveløsning måske er anderledes end deres egen. Gruppen kan også henvende sig til den anden gruppe for at få hjælp til at komme videre. På den måde tager de mere ansvar for deres egen læring, samtidig med at det letter lærerens arbejde ikke at skulle rundt til alle grupper og hjælpe dem videre (Liljedahl, 2022, s. 148-159).

Differentiering med hints og udvidelser i DTK er omdrejningspunktet for **praksis 9**. Liljedahl beskriver, hvordan psykologen Michály Csíkszentmihályi finder det vigtigt, at der er en balance mellem

opgavens udfordringer og færdighederne hos den, der skal udføre opgaven. Det vil sige, at hvis en opgave er for svær, vil en elev højst sandsynligt blive frustreret og stresset over opgaven, mens eleven med stor sandsynlighed vil komme til at kede sig, hvis sværhedsgraden på opgaven er lavere end elevens færdigheder (Liljedahl, 2022, s. 160-185).

I **praksis 10** beskrives konsolidering af læring. Konsolideringen skal tage udgangspunkt i elevernes egen tænkning og sørge for, at denne ikke stopper, eller at de bliver i tvivl om deres egen løsning (Bull et al., 2023, s. 65). Liljedahl introducerer begrebet *gallerivandring*. Opsamlingen foregår her på den måde, at eleverne bevæger sig mellem hinanden og analyserer og forklarer hinandens løsninger. Dette gør eleverne aktive frem for passive og øger engagement og interesse (2022, s. 194).

Empiriske fund

I dette afsnit sammenfatter vi de empiriske fund, der er udledt af den indsamlede data.

Af lærernes spørgeskemabesvarelser fremgår det, at mundtlig deltagelse udgør en central udfordring i danskundervisningen, jævnfør bilag 1. En lærer formulerer det således:

”Jeg vil gerne have dem mere i spil, da det klart er på den mundtlige del, at de fleste af dem har udfordringer. De er godt med på det skriftlige og andre ting, men det at kunne byde ind mundtligt på noget fagligt kan godt halte” (Bilag 1a).

Dette afspejles også i elevdata, hvor den gennemsnitlige selvsvurdering af mundtlig deltagelse er 5,16 på en skala fra 1-10. Samtidig giver mange elever udtryk for et ønske om at deltage mere, men de peger på usikkerhed og frygten for at sige noget forkert som centrale barrierer:

- ”Jeg vil gerne deltage mere, men er bange for at lave fejl.”
- ”Jeg vil gerne deltage noget mere, men jeg synes godt, at det kan være svært at række hånden op, fordi jeg er bange for, at det, jeg siger, er forkert.”
- ”At man ikke griner ad hinanden.”
- ”Jeg rækker kun hånden op, når jeg er sikker på, at det, jeg vil sige, er rigtigt.”
- ”Jeg vil gerne deltage mere i timerne, men så gider jeg ikke til at tage hånden op, eller så er jeg usikker på mit svar” (Bilag 3).

Lærerne peger ligeledes på utryghed i forbindelse med mundtlig deltagelse, særligt i klasseplenum:

”Flere og flere elever er utrygge ved at skulle sige noget – særligt i klasseplenum. Det gælder uanset, om det er svar på spørgsmål, som de har forberedt og skrevet ned, eller om det er den mere improviserede dansksamtale, der ofte opstår” (Bilag 1d).

En lærer fremhæver i den forbindelse, at hun, for at øge elevernes mundtlige deltagelse, fokuserer på, at fejl er lærerigt og ikke en skam (Bilag 1b).

Eleverne peger også på, at mulighed for at lave opgaver om et emne forud for samtale, kan øge deres deltagelse. En elev udtrykker: "At man har lavet opgaver om det, så man har en ide om, hvad det handler om" (Bilag 3). Dette understøttes af lærerdata, hvor det fremgår, at eleverne deltager mest mundtligt, når de føler sig sikre på det, de skal sige, da der ikke er mange, der byder ind, hvis der eksempelvis kommer opfølgende spørgsmål, som de ikke har kunnet forberede sig på (Bilag 1a). Samtidig påpeger eleverne, at de gerne vil tale med nogen om et svar, inden de deler det i plenum med hele klassen.

Arbejdet i mindre grupper fremhæves både i elev- og lærerdata. Her fremhæver flertallet af eleverne, at de deltager mest mundtligt, når de er i mindre grupper. En elev skriver: "Jeg deltager mest i undervisningen, når vi er i mindre grupper, da det er nemmere at få taletid" (Bilag 3). Dette bekræftes af en lærerbesvarelse (Bilag 1d).

Tildeling af roller i gruppearbejde fremhæves også i empirien. En elev skriver: "(...) at komme i små grupper og når jeg har en bestemt rolle" (Bilag 3). I lærerinterview fremgår det, at roller kan aktivere ellers passive elever, der ikke deltager (Bilag 2b). Samtidig oplever læreren, at de andre elever i gruppen forsøger at få ikke-deltagende gruppemedlemmer med ved at spørge om noget, så de dermed får de en diskussion i gruppen om det, de skal skrive på tavlen (Bilag 2b).

De stillede opgavers karakter fremstår også som en faktor i relation til elevernes mundtlige deltagelse. En lærer skriver: "Hvis fagligheden stiger, og det bliver mere danskanalytisk, så er der markant mere stille i min klasse, end hvis jeg fx spørger dem om noget, hvor de kan inddrage dem selv i svaret og deres egne oplevelser/erfaringer" (Bilag 1a). Af elevbesvarelserne fremgår det, at eleverne deltager, når indholdet opleves som interessant, og når eleverne er aktive frem for læreren (Bilag 3). Eleverne nævner også åbne og spændende opgaver samt mulighed for valg af emne som faktorer, der øger deres mundtlige deltagelse (Bilag 3).

Variation i undervisningsformer fremhæves både i lærer- og elevdata. Der peges på, at mundtligheden er større, når undervisningen bevæger sig væk fra traditionel klassegennemgang og i stedet er mere aktiv og varieret (Bilag 1a; Bilag 3).

En del af empirien omhandler erfaringer med Det Tænkende Klasserum. En lærer, der har arbejdet med principperne fra DTK i 8. klasse, beskriver, at flere elever deltager mundtligt i denne organisering af danskundervisningen, herunder også elever, der ellers ikke markerer i plenum (Bilag 2b). Hun udtaler:

"Jeg synes bare, at alle byder ind med noget (i DTK, red.), hvor man, hvis de sidder ved deres computer, så er der en der sidder og skriver, ikke også, og så er der ligesom en, der tager ansvaret for det. Jeg synes lidt, at jeg oplever, at flere tager ansvaret for, at der noget kommer op her (...). Jeg synes bare, de havde nogle gode samtaler (...)" (Bilag 2b).

Hun tilføjer, at alle eleverne i grupperne har noget at byde ind med, når opgaverne er åbne, fordi det er deres egne meninger og holdninger til for eksempel fortolkning af en tekst, og at der ikke er et rigtigt svar modsat grammatik, hvor der er større risiko for at blive udstillet, hvis man ikke lige kender de forskellige ordklasser (Bilag 2b). Dette afspejles også i en lærerbesvarelse, hvor en lærer beskriver tiltag til at øge elevernes mundtlighed:

”Jeg forsøger først og fremmest altid at italesætte, at de ikke skal holde sig tilbage, og der i mange tilfælde i dansk jo som sådan ikke er et rigtigt svar, men kan være flere muligheder, hvis de bare kan argumentere hvorfor. Det kan godt give flere, der byder ind” (Bilag 1a).

Arbejdet med Det Tænkende Klasserum fremhæves som særligt deltagelsesfremmende hos de lærere og elever, der har erfaring med dette. En lærer beskriver, hvordan flere elever kommer på banen mundtligt i DTK, og at arbejdsformen skaber tryghed gennem gruppediskussioner før fælles dialog. Samtidig giver roller og samarbejde i grupperne flere indgange til deltagelse – også hos de elever, der ellers er mindre mundtlige (Bilag 2b).

Observationerne understøtter dette billede. Her fremgår det, at eleverne hjælper hinanden sprogligt og fagligt i gruppearbejdet, og at interaktionen mellem eleverne i gruppen er præget af både verbal og non-verbal kommunikation. For eksempel nikker de til hinanden, når et gruppemedlem taler, og de peger og bruger hænderne til at kommunikere deres budskaber til gruppen (Bilag 4a; Bilag 4b).

I en observation fra en 4. klasse ses det, hvordan en elev under højtlesning spørger de andre i sin gruppe om et ord, som hun peger på i teksten, hvorefter de hjælper hinanden videre med højtlesningen (Bilag 4a). I en anden gruppe hjælper eleverne hinanden med stavning, da eleven, som skriver på tavlen, kommer i tvivl om, hvordan to ord staves, hvor de øvrige gruppemedlemmer hjælper med stavningen (Bilag 4a).

Observationerne viser også, at eleverne bruger kropssprog, når de kommunikerer i grupperne. Et eksempel er, da en dreng i gruppen laver en ridende bevægelse, da han vil forklare, hvordan Klods Hans ankommer. Han siger ikke ordet, men bruger i stedet sit kropssprog til at vise, hvad han mener (Bilag 4b).

Af både lærer- og elevdata fremgår det desuden, at mundtligheden øges i undervisningsformer, der er aktive frem for stillesiddende: ”(...) mundtligheden er bedst, (...) når vi bevæger os væk fra den klassiske plenum-gennemgang (...)” (Bilag 1a). Samtidig fremhæver eleverne også, at de deltager mest, når de ”ikke bare sidder ned i to timer” (Bilag 3). En lærer beskriver, hvordan aktiviteterne i tænkerum flyttes til lodrette flader og organiserer eleverne i grupper (Bilag 1c). Desuden fremhæver en lærer arbejdet ved tavler i DTK som en low-risk-aktivitet, fordi eleverne skriver på tavler, og dermed øges deltagelsen, idet svarene kan slettes igen (Bilag 1c).

En lærer med DTK-erfaring udtaler:

”Så jeg synes egentlig, det (DTK, red.) åbner en dør til at få nogen til at sige noget, som er vant til at have rollen som ’jeg siger ikke noget, det gør de andre’ – på en meget god måde, fordi så har man lidt sikkerhed i det, man har stået og diskuteret i gruppen også” (Bilag 2b).

Læreren fortsætter:

”(…) nogen kommer på banen mundtligt, som ikke gør det i klassesamtalen (i DTK, red.). Og de har lidt forskellige roller, altså hvis man så ikke er en meget mundtlig type, så (...) kan man i hvert fald være den, der får det skrevet ned, og så får de også diskuteret lidt om ’Hvordan staver man egentlig til det?’, og altså der er faktisk mange sådan hjælpefunktioner også i at være på den her måde” (Bilag 2b).

Dernæst forklares hjælpefunktioner:

”(...) så spørger de til ’Hvordan staver man til jaloux?’, og så sidder de og diskuterer det i gruppen, i stedet for at der bare er en, der sådan har det som... hvis nu de sidder med computeren, så kan de jo lynhurtigt finde ud af det, men så får de også en lille diskussion omkring, hvordan man staver til tingene. (...) og de måske har også flyttet sig fra deres sædvanlige plads. Altså de er rykket ud af deres komfortzone lidt” (Bilag 2b).

Et andet eksempel fra empirien, som bakker op om hjælpefunktioner, er fra en observation, hvor to piger i en gruppe supplerer hinanden i at forklare det sidste gruppemedlem, hvad et ord betyder (Bilag 4b). I forlængelse heraf fremgår det af observationerne, hvordan eleverne selv har valgt at tegne nogle ord som løsning på deres opgave (Bilag 4b).

Af en lærerbesvarelse fremgår:

”Der er flere, der deltager, hvis vi arbejder på en mere kreativ og bevægende måde – eller de har fået lov til at vende det med en sidemakker eller mindre gruppe. Derfor er det vigtigt, at de får nogle muligheder og betingelser for at kunne svare og dermed opleve en succes og mestring, så de får mod på mere” (Bilag 1a).

Afslutningsvis peger både elever og lærere på individuelle faktorer, der har betydning for elevernes mundtlige deltagelse. Her nævnes både motivation i form af karakterer (Bilag 3), fagligt niveau (Bilag 1a) samt elevens dagsform (Bilag 2a; Bilag 3).

Analyse

I det følgende sammenholdes teori og empiriske fund i en analyse. Analysen udarbejdes således, at den sammenfattes i en interaktiv model over kriterier for elevernes mundtlighed i danskfaget. Dernæst følger øvrige analysepunkter, hvori teorien fra Det Tænkende Klasserum bringes i spil.

Interaktiv mundtlighedsmodel

Gennem analysens hovedpointer udarbejder vi i det følgende en interaktiv mundtlighedsmodel for danskfaget. Denne udarbejdning af den interaktive model for mundtlighed i danskfaget tager inspiration i Linnea Ehris interaktive læsemodel, da modellen viser, at eleverne skal udvikle sig på mange forskellige videns- og kundskabsområder for at blive gode læsere (Corfitsen & Graversen, 2008, s. 21). Dette finder vi relevant for vores mundtlighedsmodel, da læsning og mundtlighed begge er helt centrale elementer i elevernes literacy og tæt forbundne, idet mundtlighed og pragmatisk forståelse er en forudsætning for literacy (Nationalt Videncenter for Læsning).

Ehris læsemodel viser interaktion mellem de forskellige elementer, der skal fungere i samspil under læsningen. Dermed understreger modellen, at der ikke skal undervises i elementerne hver for sig, men i et samlet hele (Brudholm, 2011, s. 29). I vores mundtlighedsmodel tager vi direkte afsæt i enkelte dimensioner af Ehris interaktive læsemodel; nemlig viden om verden, viden om sprog samt ordkendskab. Centrum for modellen er *Elevers mundtlighed i dansk*.

Ordforråd

I Ehris læsemodel indgår elementet ordkendskab. Her refererer hun til elevens ordbog, altså elevens eget ordforråd (Brudholm, 2011, s. 31). Ordkendskab og dermed ordforråd er væsentligt for elevens mundtlighed, da et stærkt ordforråd er helt centralt for at kunne indgå i en faglig dialog i danskundervisningen. Af empirien fremgår det, at eleverne i en observation hjælper hinanden med at forstå et ord, og dette tydeliggør, at for at kunne indgå i dialogen, så forudsætter det, at eleven har et ordforråd. I den observerede situation hjælpes den elev, som ikke forstår ordet, af sine klassekammerater i gruppen, og her kommer Vygotskys teori om Zonen for Nærmeste Udvikling (Bråten, 2006, s. 59) i spil, da eleven ved hjælp fra mere kompetente klassekammerater får hjælp til at forstå ordet, men denne hjælp forudsætter, at de andre har ordet i deres ordforråd. Et bredt ordforråd er desuden en ressource hos eleven, da eleven via ord kan skabe betydning (Fibiger & Jørgensen, 2014, s. 186).

Elevens færdigheder inden for sprog fokuserer blandt andet på ordvalg, og oplevelsen af det, som en elev siger, påvirkes i høj grad af de ord, som eleven vælger. Derfor er det væsentligt, at elevens ordforråd og ordkendskab muliggør, at han eller hun kan komme igennem med sit budskab i dialog med andre i undervisningen (Nissen, 2023, s. 50). Empirien peger indirekte på denne sammenhæng, da eleverne i højere grad deltager, når de har arbejdet med indholdet på forhånd, og de dermed har et sprogligt og begrebsligt grundlag at tale ud fra. Her kan de dermed opbygge et ordforråd inden for et bestemt område.

Derudover kræver mundtlighed ifølge Tina Høegh sproglig bevidsthed, og at eleven har evnen til at formulere sig, og for at have denne sproglige bevidsthed og evne til at formulere sig, så kræver det, at eleven har et ordforråd til at mestre dette.

Dette peger på, at læreren aktivt må stilladsere elevernes ordforråd, eksempelvis gennem forforståelsesaktiviteter eller ved at stille opgaver, hvor centrale begreber kan bringes i spil og diskuteres i dialogen.

Retorisk kompetence

For at kunne begå sig mundtligt i faglig sammenhæng, skal eleven forstå kommunikationssituationen, samt hvordan appelformerne spiller ind, når man taler fagligt. I en mundtlig aktivitet i danskundervisningen skal eleven altså være bevidst om de omstændigheder, som aktiviteten foreskriver, samt med hvilket formål, eleven byder ind, jævnfør Ciceros pentagram.

Tina Høegh fremhæver, at Fælles Mål for dansk lægger op til, at eleverne skal udvikle viden om og beherske den demokratiske samtale – herunder skal eleverne kunne argumentere og debattere. Dermed lægger Fælles Mål op til, at eleverne, for at kunne deltage mundtligt i danskfaget, skal have viden om appelformer og kommunikationssituation, da disse er centrale for netop argumentation og debat. Elevens brug af appelformerne skifter fra kontekst til kontekst, og dermed bliver det væsentligt for elevens mundtlige kompetence, at han eller hun besidder retoriske kompetencer – herunder både i form af brugen af appelformer, men samtidig at være i stand til at forstå kommunikationssituationen. Derudover lægger Høegh vægt på, at eleverne ifølge Fælles Mål skal udvikle formidlingsevne og holde faglige oplæg, og her er de retoriske virkemidler, og dermed retorisk kompetence, helt centrale for elevens mundtlighed i danskfaget.

Når eleven byder ind mundtligt i danskundervisningen, så er det væsentligt, at eleven er bevidst om kommunikationssituationen, da eleven afhængigt af denne skal kunne tilpasse sit sprog. Derfor er det centralt for den mundtlige kompetence, at eleven kan analysere og forstå, hvordan man taler i forskellige kontekster. Dette kan kobles sammen med Tina Høeghs tre perspektiver, idet kommunikationssituationen skifter afhængigt af perspektivet i samtalen i undervisningen.

Eleven skal tage højde for konteksten og den kultur, der er i et klassefællesskab, for at kunne deltage mundtligt om det faglige indhold. Derfor er det især vigtigt, at undervisningen inddrager hele konteksten og dermed åbner for nuancerne (Fibiger & Jørgensen, 2014, s. 15). Det bliver altså vigtigt for elevernes mundtlighed, at de har viden om den kommunikationssituation, som de indgår i, samt hvilke retoriske greb, der er gavnlige i den givne situation, hvor de skal deltage i en mundtlig kontekst i danskundervisningen.

I en undervisningskontekst kan dette eksempelvis komme til udtryk ved, at eleverne skal begrunde argumenter eller fortolkninger og dermed aktivt anvende logos, ethos og pathos i deres mundtlige bidrag.

Lytteevner

Lytning er en vigtig del af mundtlighed, og når vi hører lyde som en del af kommunikation, beskriver Tina Høegh, hvordan vores sanser kommer i spil og bl.a. rettes ind på interaktion med andre.

Af observationerne fremgår det i høj grad, at eleverne bruger kropssprog, når de kommunikerer i grupperne ved tavlerne. For eksempel nikker de til hinanden, når et gruppemedlem taler, ligesom de peger og bruger hænderne til at kommunikere deres budskaber til gruppen. Eleverne gør altså brug af empatisk lytning, idet den nonverbale kommunikation bringes i spil. Lytteevner fremstår dermed som en integreret del af den mundtlige kompetence, idet de muliggør reel dialog mellem eleverne i grupperne og bidrager til en læring i samspil med andre, jævnfør Vygotskys sociokulturelle læringssyn.

Dette peger på, at læreren ikke kun skal fokusere på at få eleverne til at tale, men også eksplicit arbejde med lytning som kompetence.

Kompetencer

De tre ovenstående elementer af mundtlighedsmodellen kan samles i en kategori, som vi kalder for kompetence, da eleverne skal besidde de tre kompetencer; ordforråd, retorisk kompetence og lytteevner for at indgå i mundtligheden i danskundervisningen. Denne del af vores interaktive mundtlighedsmodel ser dermed således ud:



Viden om nonverbal kommunikation

Som nævnt ovenfor er den nonverbale kommunikation en vigtig del af elevernes tilegnelse af mundtlig kompetence. Ifølge Tina Høegh lægger Fælles Mål for danskfaget op til, at eleverne skal udvikle kommunikativ viden og opmærksomhed, og at det omfatter, at de skal have kendskab til kropssprog og stemmeføring. Af de empiriske fund fra observationen fremgår det netop, at elevernes kommunikation ikke blot er verbal, men også kropslig. Dette understøtter Nissens og Høeghs pointe om, at mundtlighed er multimodal, og at eleverne dermed også skal have viden om nonverbal kommunikation, hvis de skal kunne deltage mundtligt i undervisningen.

Netop viden om nonverbal kommunikation er essentiel, idet eleven skal være i stand til at aflæse sine klassekammeraters parasprog, eksempelvis når en elev nikker eller peger, som det fremgår af empirien.

Viden om verden

At vide noget om verden er helt centralt – både i læsning og i mundtlighed. I Ehris læsemodel fremgår viden om verden som ét af de væsentlige elementer, der skal til, for at eleven kan læse. At eleven har viden om verden er også centralt for mundtligheden, da der ofte er baggrundsviden,

som er nødvendig at have, hvis eleven skal kunne forstå det, der bliver sagt (Brudholm, 2011, s. 30).

Hvis eleverne ikke har tilstrækkelig baggrundsviden om et emne, fremgår det af empirien, at de kan have svært ved at bidrage til den faglige dialog, da de ikke har et indhold at tale ud fra. Dette kan forklare, hvorfor eleverne deltager mere i emner, hvor de kan inddrage egne erfaringer. Det understreger, at mundtlighed ikke kun handler om sproglige færdigheder, men også om adgang til det faglige indhold. Læreren spiller dermed en central rolle i at skabe forbindelser mellem det faglige stof og elevernes erfaringer og livsverden.

For at udvikle elevens viden om verden, er mundtlighed altså et væsentligt greb, fordi udviklingen af denne viden sker i interaktionen, og når sproget anvendes til at tænke i fællesskab.

Viden om sprog

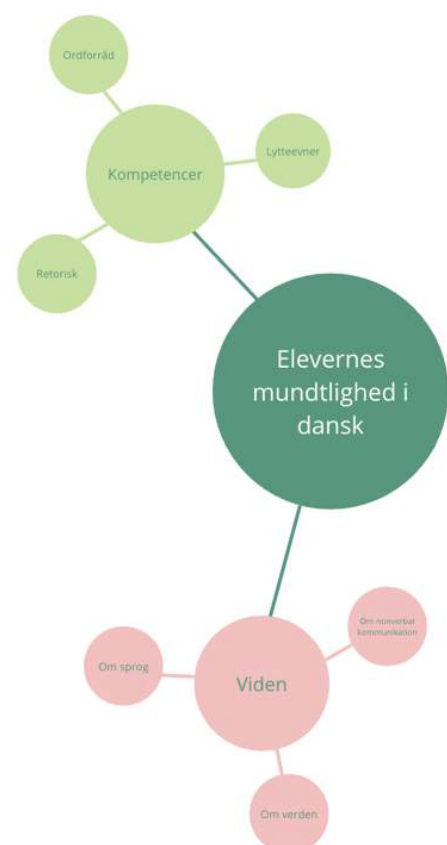
I Ehris interaktive læsemodel fokuserer elementet viden om sprog på, at eleven skal kunne tolke ud fra syntaks, semantik og pragmatik, mens eleven læser (Brudholm, 2011, s. 30). Dette gør sig også gældende i mundtligheden, da eleven skal forstå opbygningen og sammensætningen af sproget, for at kunne begå sig på det. Eleverne skal opnå færdigheder i at bruge sproget i de situationer, hvortil det er passende. Oplevelsen af en mundtlig fortælling indenfor flere forskellige kontekster påvirkes af sprogbrugerens ordvalg (Nissen, 2023, s. 50).

Ifølge Johannes Fibiger og Martin Jørgensen kan sprog anses for værende kommunikation, og når vi sætter ord på noget eller leder efter et udtryk, bærer sproget præg af vores egne billeder af verden og erfaringer. Derudover fastslår de, at sprog er dynamisk, og at sproget dermed udvikler sig hele tiden (Fibiger & Jørgensen 2014, s. 13-14). Sproget består af flere lag, og disse lag hænger sammen i en samlet betydningsproduktion. Derfor er det essentielt, at eleven har viden om sproget og dets opbygning, hvis eleven skal kunne deltage mundtligt i undervisningen (2014, s. 15).

For at eleverne kan udtrykke sig hensigtsmæssigt, jævnfør oracy-begrebet, forudsætter det, at eleven har viden om sproget, og dermed er viden om sprog et væsentligt element i elevernes mundtlighed i dansk.

Viden

De tre ovenstående punkter fokuserer på, at eleven skal have viden inden for disse områder for at indgå mundtligt i dansk-undervisningen. Dermed kan vi tilføje endnu et element til vores interaktive mundtlighedsmodel:



Motivation

I empirien fremhæver flere elever, at de deltager mest mundtligt, når de synes, at det faglige indhold er spændende. Dermed spiller emnet ind på elevernes mundtlige deltagelse, for hvis emnet interesserer dem, er de i højere grad motiverede for at lære noget nyt, jævnfør mestringsmotivationsorienteringen (Pless et al., 2015, s. 77).

For at skabe en dialogisk undervisning, hvor eleverne får lyst til og mod på at deltage, pointerer Olga Dysthe især vigtigheden af at skabe relevante samtaleområder for eleverne, som de kan relatere til. Her vil de have mulighed for at engagere sig i det faglige indhold, og samtidig kan de få lyst til at bidrage positivt til samtalerne i undervisningen (Brodersen, 2020, s. 192). Dermed spiller det faglige indhold en central rolle for elevernes motivation for at deltage mundtligt i danskundervisningen. Her er lærerens brug af autentiske spørgsmål, jævnfør Dysthe, også vigtig, da autentiske spørgsmål, hvor der ikke er ét facit, kan være med til at styrke elevernes motivation.

I empirien fremhæver flere elever, at de deltager mere ved selvvalgte eller engagerende emner. Dette kan forklares med Klafkis teori om den dobbeltsidede åbning, som er central, for hvis eleven åbner sig for verden, så åbner verden sig for eleven. I undervisningsøjemed skal eleven altså åbne sig for det faglige stof, for at det faglige stof åbner sig for eleven. Klafkis teori om den kategoriale dannelse bygger desuden på det eksemplariske princip. Det vil sige, at noget er forbilledligt, og lærerens udvælgelse af undervisningsmateriale er helt essentiel, hvis eleven skal åbne sig for stoffet (Klafki, 2001, s. 17-18). Dermed øges elevernes motivation for at deltage, når de oplever undervisningen som meningsfuld, og for at eleverne deltager mundtligt, kræver det ifølge empirien, at opgaverne er spændende og åbne. Dette taler ligeledes ind i involveringsmotivationsorienteringen. Elever, der motiveres af dette, vil ofte interessere sig specielt for åbne og kreative opgaver, hvor der er mulighed for fællesprojekter med klassekammerater (Katznelson & Pless, 2020, s. 77), ligesom de også motiveres af medbestemmelse, hvilket ses i fund fra empirien, hvor en elev gerne vil have et valg, om hvilket emne de skal arbejde med. Det peger altså på, at mundtlighed ikke kun handler om struktur, men også om indhold, og dermed er det faglige indhold centralt for elevernes motivation og dermed deltagelse.

En anden motivationsfaktor, der peges på i empirien, er, at undervisningen er varieret og aktiv, og ikke kun er klasseundervisning i traditionel forstand, hvor eleverne skal sidde ned i lang tid. Netop bevægelse i undervisningen kan være med til at fremme motivationen og elevinddragelsen, hvorfor elevernes mundtlige deltagelse også styrkes (EMU, 2022).

En stor del af de empiriske fund omhandler muligheden for at arbejde i mindre grupper, når spørgsmålet lyder på at øge mundtlig deltagelse. Ifølge flere elevbesvarelser skaber små grupper en tryghed, som er vigtig for den mundtlige deltagelse i danskundervisningen, fordi de er bange for, at andre griner ad dem, hvis de fejler. Relationen mellem lærer og elev og eleverne imellem er vigtig for elevens trivsel og dermed motivationen, og det er vigtigt, at der skabes et læringsmiljø, hvor rammerne er sat for, hvordan kommunikationen i undervisningen skal være med fokus på

tryghed, respekt og anerkendelse (Danmarks Evalueringsinstitut & Børne- og Undervisningsministeriet, 2019, s. 13-14). Det peger altså på, at elevernes indre motivation spiller en stor rolle, når de skal deltage mundtligt. Det er ikke blot den indre motivation, som Deci og Ryan beskriver (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 51-52), der er væsentlig. Af empirien fremgår det, at nogle elever ser det som en motivation for at deltage mere mundtligt, at de får en bedre karakter af det. Disse elever har en ydre motivation og motiveres af præstation, hvorfor det faglige indhold og selve læringen ikke er det essentielle for deres mundtlige deltagelse (Pless et al., 2015, s. 70).

Samlet peger dette på, at læreren gennem valg af åbne, relevante og elevnære opgaver aktivt kan styrke elevernes motivation for at deltage mundtligt.

Føle sig kompetent

Elevernes udsagn i empirien viser, at deres mundtlige deltagelse hænger tæt sammen med deres oplevelse af kompetence hos dem selv. Når de er usikre, undgår de at byde ind mundtligt, og dette kan forklares med Albert Banduras begreb self-efficacy, hvor elevens forventning om mestring er afgørende for, hvordan eleven handler – eller ikke handler (Bjerre, 2020, s. 82).

Elevens behov for at sige det rigtige kan også forklares via Deci og Ryans selvbestemmelsesteori. Selvbestemmelsesteorien refererer til, at eleven har behov for at føle både selvstændighed, men også at de selv træffer beslutninger. Helt central for selvbestemmelsesteorien er de tre psykologiske behov, og ét af disse er netop følelsen af kompetence (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 53). Kompetencebehovet dækker over elevernes behov for at føle, at de er kompetente i forhold til den opgave, de skal løse. Hvis ikke eleven føler sig kompetent, så daler motivationen for at deltage (Klinge, 2025, s. 136), og det er væsentligt, jævnfør oracy-begrebet, at eleverne får tillid til deres evne til at kunne udtrykke egne synspunkter.

Empirien viser tydeligt, at eleverne i højere grad deltager, når de først har haft mulighed for at afprøve deres tanker i mindre grupper. Dette peger på, at deltagelse ikke alene afhænger af faktisk kunnen, men i høj grad af elevens oplevede kompetence. Det vil altså sige, at elevens følelse af kompetence også afhænger af, om eleven kan blive bekræftet i sin tese. Når en elev fremhæver, at dennes mundtlige deltagelse stiger, når der på forhånd er lavet opgaver om det, der skal være centrum for dialog, så kan det handle om både self-efficacy og kompetencebehovet. Denne iagttagelse ses desuden hos en lærer, som oplever en højere mundtlig deltagelse, når eleverne har kunnet forberede sig, og dermed føler sig sikre i det, som de skal byde ind med. Læreren oplever, at eleverne ikke i lige så høj grad byder ind, hvis der kommer opfølgende spørgsmål, hvilket kan skyldes, at de ikke føler sig kompetente til at svare på spørgsmålet. Ligeledes stemmer det overens med et andet element af Deci og Ryans selvbestemmelsesteori, nemlig samhørighedsbehovet, hvor eleven føler sig som en del af et fællesskab (Klinge, 2025, s. 144). Ved at blive bekræftet i, at elevens tanke er god, så opfyldes også dette samhørighedsbehov, fordi eleven kan bidrage med kompetencer til fællesskabet.

I et lærerinterview påpeges det, at eleverne har meget høje mestringsforventninger, og dette underbygger netop, at elevernes self-efficacy og kompetencebehov er helt centrale for elevernes mundtlige deltagelse – og dermed for deres mundtlighed generelt.

Tryghed

At eleverne er trygge i deres grupper og generelt i klassen spiller ind på elevernes mundtlige deltagelse ifølge empirien, hvor flere elever fremhæver, at de er bange for at sige noget forkert. Denne utryghed og dermed manglende deltagelse kan i skolesammenhæng ofte skyldes en forsvarsmekanisme hos eleven, da det kræver en høj grad af tryghed og motivation for eleven at overvinde denne forsvarsmekanisme mod undervisningen. Det kræver meget tryghed for eleven at deltage, fordi der kan være et vist image at opretholde i klassefællesskabet (Illeris, 2015, s. 185). Tryghed fremstår i empirien som en grundlæggende forudsætning for mundtlig deltagelse. Elevernes frygt for at sige noget forkert viser, at deltagelse indebærer en social risiko ved at byde ind på klassen. En rapport fra Børns Vilkår, der baserer sig på 1820 elevers spørgeskemabesvarelser, viser desuden også, at flere end hver tredje skoleelev i 6. og 9. klasse i mindre grad eller slet ikke føler sig tryk ved at fejle eller sige noget forkert i timerne. Dermed fylder trygheden og sikkerheden i egne svar meget i forhold til elevernes mundtlige kompetencer.

Ifølge Lotte Hedegaard-Sørensen er tryghed en faktor eller et kriterium, som lærerne vurderer elevernes trivsel og deltagelse ud fra. For nogle bliver trygheden forbundet med størrelsen af gruppen (Hedegaard-Sørensen, 2009, s. 194). Dette synspunkt tydeliggøres i empirien, hvor både lærere og eleverne selv vurderer, at elevernes mundtlige deltagelse er bedst, når de arbejder i mindre grupper. Dette kan altså forklares ved, at eleverne har brug for at føle sig trygge, for at de byder ind mundtligt. Susan Tetler supplerer, for ifølge hende skal eleverne have deres individuelle behov for tryghed og anerkendelse dækket, men på den anden side må eleverne også have udviklet deres sociale, kulturelle og kommunikative kompetencer (Tetler, 2009, s. 141).

Af en rapport fra Danmarks Evalueringsinstitut, EVA, fremgår det, at eleverne for at trives har brug for at udvikle sig fagligt, og for at lære og dermed udvikle sig fagligt, så skal de trives (Danmarks Evalueringsinstitut, 2014, s. 52). Dette bekræfter tanken om, at tryghed og trivsel hos eleven er en forudsætning for ikke blot mundtlighed, men også for læring.

Ifølge John Hattie er det en forudsætning for læring, at der er et positivt læringsmiljø, og her spiller tryghed en afgørende rolle for netop et positivt læringsmiljø. For at kunne være åbne om, hvad eleverne ikke ved, og at de tør at fejle, har de brug for tryghed, og de skal samtidig have tiltro til, at interaktionerne med andre elever og med læreren vil være fair og forudsigelige. I en anden rapport fra EVA fra 2013 peges der på, at positive læringsfællesskaber med en fælles faglig gejst, og hvor der er tryghed til at prøve sig frem og fejle, kan have betydning for at skabe et ambitiøst læringsmiljø med høje forventninger til alle elever. Gennem positive forventninger til hinanden, kan eleverne samtidig selv være med til at skabe en fælles motivation og fastholde hinanden i den faglige fordybelse (Danmarks Evalueringsinstitut, 2014, s. 140).

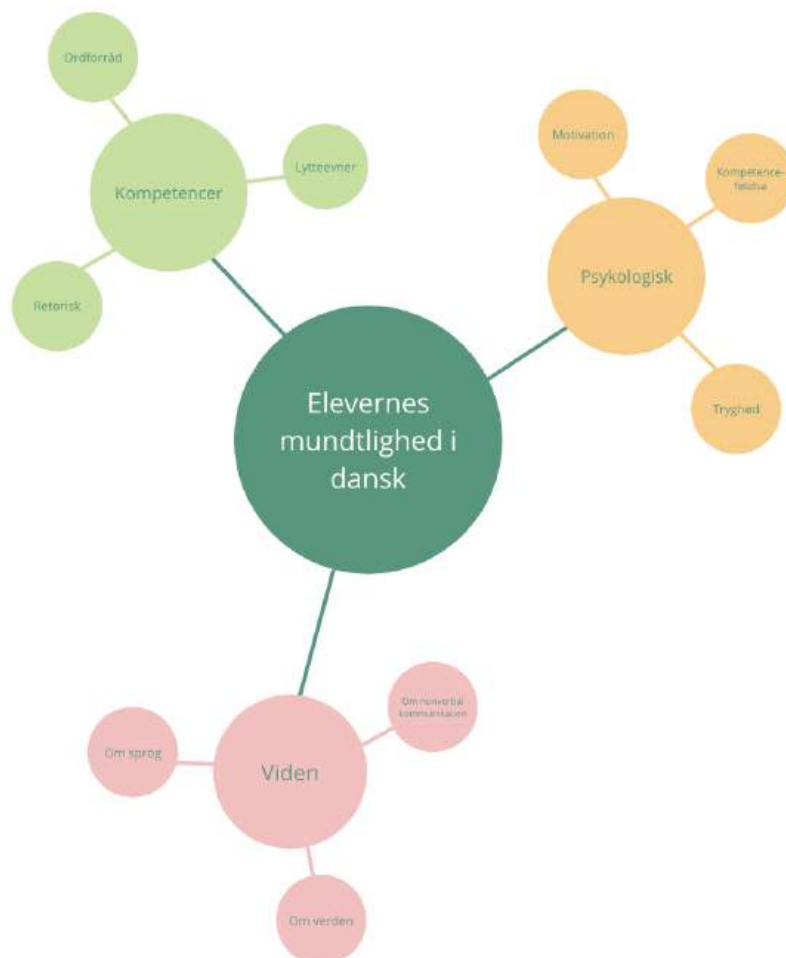
Enhver klasse udvikler ifølge Dysthe en diskurskultur, og dermed en samtalekultur, som har stærk indflydelse på eleverne i klassen (Dysthe, 1997, s. 209). Derfor må læreren være opmærksom på, hvilken diskurskultur der etableres i læringsfællesskabet, da denne kultur i høj grad har indvirkning på måden, hvorpå den enkelte elev opfatter sig selv som den talende, og dermed også for elevens fremadrettede adfærdsmønstre i undervisningen (Dysthe, 1997, s. 210). Dette stemmer godt overens med empirien, da både usikkerheden på egne svar, men også elevernes dagsform spiller ind på den mundtlige deltagelse.

Dette understreger, at læreren aktivt må etablere en klassekultur, hvor fejl ses som en naturlig del af læringsprocessen.

Psykologisk

De tre sidste elementer af mundtlighedsmodellen, at føle sig kompetent, tryghed og motivation, kan kategoriseres under overskriften psykologisk, da disse tre psykologiske behov spiller en væsentlig rolle for elevernes mundtlighed i danskfaget. Dermed fuldender disse elementer vores interaktive mundtlighedsmodel:

Hove og Iversens interaktive mundtlighedsmodel



Opsamling på mundtlighedsmodellen

Denne mundtlighedsmodel viser, at elevernes mundtlige deltagelse i danskfaget ikke kan forklares ud fra én enkelt faktor. Tværtimod opstår deltagelse i et komplekst samspil mellem kompetencer, viden og psykologiske faktorer samt de didaktiske rammer, som læreren skaber. Modellen bidrager dermed til en helhedsforståelse af mundtlighed, hvor både elevens indre forudsætninger og undervisningens organisering tænkes sammen. Dette peger på, at arbejdet med mundtlighed i danskfaget skal være både sprogligt, socialt og didaktisk forankret.

Ud fra analysens punkter har vi kategoriseret pointerne i tre overordnede kategorier. Den første er kompetencer, som dækker over elevens ordforråd, lytteevner samt elevens retoriske kompetence. Anden kategori er viden. Denne dækker over elevens viden om sprog, viden om verden samt viden om nonverbal kommunikation. Den sidste kategori er psykologisk. Herunder hører motivation, behovet for at føle sig kompetent samt tryghedsbehovet. Det er altså disse tre overordnede kategorier, der samlet set udgør elevens mundtlighed i dansk.

Dermed viser modellen, at læreren konkret må arbejde med disse ni faktorer, hvis arbejdet med mundtlighed i danskundervisningen skal understøttes og kvalificeres. Modellen kan derfor fungere som et didaktisk redskab, som læreren kan tage udgangspunkt i, når undervisningen med mundtlighed tilrettelægges.

Mundtlighed og Det Tænkende Klasserum

Herunder fremsættes øvrige pointer vedrørende elevernes mundtlighed, deltagelse og Det Tænkende Klasserum.

Mindre grupper

Empirien fremhæver især, at eleverne deltager mere, hvis ikke læreren bare står og taler ved tavlen, men i stedet aktiverer eleverne. Desuden at lærerne oplever, at mange flere elever deltager mundtligt, når de bevæger sig væk fra den klassiske plenumgennemgang eller klasseundervisning. Det Tænkende Klasserums principper stemmer godt overens med dette, hvis målet er at få flere elever til at deltage mundtligt, da denne undervisningsmetode lægger op til, at eleverne arbejder i mindre grupper, jævnfør praksis 2, på en anderledes måde ved tavler, jævnfør praksis 3, hvor omdrejningspunktet samtidig er åbne problemløsningsopgaver, jævnfør praksis 1. Forsknings- og udviklingsprojektet Kvalitet i Dansk og Matematik (KiDM) har fokus på at fremme kvaliteten af undervisningen i dansk og matematik gennem en undersøgende didaktisk tilgang. Ifølge KiDM skal undervisningen ske på en måde, hvor læreren ikke dikterer bestemte løsninger, men hvor det faglige indhold understøtter elevernes evne til at udforske, stille spørgsmål og gennemføre undersøgelser, som de føler ejerskab over (Hansen et al., 2020). Her er DTK en oplagt mulighed, idet praksis 1 foreskriver, at opgaverne skal være åbne problemløsningsopgaver, der lægger op til faglig dialog mellem eleverne om danskfaglige emner.

Elevernes behov for at føle sig kompetente kan opfyldes, hvis læreren tilrettelægger danskundervisningen ud fra Det Tænkende Klasserums principper. Det kan det, da eleverne i første omgang får mulighed for at afprøve deres egne tanker i mindre grupper, hvilket er noget, som eleverne i empirien fremhæver som en hjælp til at deltage mundtligt. Ved at kunne afprøve deres tanker i en mindre gruppe, kan de opleve at blive bekræftet i disse tanker, og dermed kan de føle en større sikkerhed i deres bidrag.

Dette ser vi også i en lærers udsagn i empirien, da læreren fremhæver, at i en gruppe med tre, hvor den ene ikke siger meget, forsøger de to andre at få den tredje til at byde ind i samtalen, så de kan få en diskussion i gruppen. På den måde bliver opgaveløsningen i DTK afhængig af, at alle gruppemedlemmer bidrager.

Flere fremhæver også, at faste roller øger deltagelsen, hvilket DTK også lægger op til. Som lærer kan man uddele roller til gruppemedlemmerne, eksempelvis udpege en, der skal skrive på tavlen, hvilket kan være medvirkende til mere mundtlig deltagelse hos eleverne. Disse roller kan også fungere som hjælpefunktioner. Af empirien fremgår det, at en lærer anser netop hjælpefunktioner som en central styrke ved Det Tænkende Klasserum, og dette kan også have positiv indvirkning på elevernes følelse af kompetence.

Praksis 2 fra Liljedahls teori beskriver, hvordan der skal arbejdes i synligt tilfældige grupper. Lærere fremhæver i empirien, at det er svært i den traditionelle undervisning at skabe disse, men i DTK bliver der ikke i lige så høj grad kommenteret på gruppesammensætningen. Dermed kan elevernes følelse af tryk i klassefællesskabet og i gruppen styrkes, og samtidig opfyldes samhørighedsbehovet også, jævnfør Deci og Ryan (Klinge, 2025, s. 144), idet eleverne ikke direkte kommenterer eller reagerer på gruppesammensætningen.

Dette betyder, at læreren ikke blot øger deltagelsen kvantitativt, men også kvalificerer den, idet flere elever får mulighed for at formulere og udvikle deres faglige tanker i dialog, når der arbejdes i mindre grupper.

Åbne opgaver væk fra pladserne

Det Tænkende Klasserums praksis 1 lægger, sammen med det videreudviklede princip 1 fra *Tænktrum i dansk*, op til, at opgaverne skal være åbne og uden facit. Dette kan medvirke til øget mundtlighed, da en lærer eksempelvis fremhæver, at eleverne deltager markant mere, hvis de kan inddrage dem selv og deres egne erfaringer og oplevelser i opgaven. Dermed kan Tina Høeghs tre forskellige personperspektiver i mundtligheden komme i spil, da eleverne i førstepersonsperspektivet, også defineret som et erfaringsperspektiv, arbejder med at udtrykke sig. Det kan de i høj grad via åbne opgaver, hvor egne erfaringer og input spiller en central rolle. Via praksis 1 er der ikke et rigtigt eller forkert svar, og det gør, at det er mindre risikofyldt for eleverne at byde ind.

En lærer fremhæver også, at alle eleverne byder ind, når de arbejder med tænkerum i danskundervisningen. Videre beskrives det, at alle har noget at bidrage med, når opgaverne er åbne, fordi eleverne kan byde ind med deres egne argumenter og holdninger i opgaveløsningen. Dette afspejler også i høj grad autentiske spørgsmål uden et bestemt svar på forhånd, som Dysthe fremhæver som værende essentielt for et dialogisk klasserum. Dermed bekræftes tesen om, at de åbne opgaver i DTK øger mundtligheden, og at denne kan kvalificeres og understøttes, når der arbejdes ud fra principperne i danskundervisningen.

Både lærere og elever oplever, at den mundtlige deltagelse er bedst, når de arbejder på andre måder end eksempelvis plenum-gennemgang og siddende. DTK's praksis 3 lægger op til stående arbejde ved lodrette flader. Dermed flyttes opgaveløsningen og dialogen væk fra plenum og elevernes faste pladser. Det stående arbejde giver eleverne bedre mulighed for nonverbal kommunikation, og de kan dermed nemmere udtrykke sig gennem deres kropssprog. Netop kropssproget bliver brugt til at formidle et budskab i et empirisk fund fra en observation, hvor en elev viser en ridende bevægelse, men ikke siger selve ordet, da han skal forklare sine gruppemedlemmer, hvordan Klods Hans bevægede sig. DTK's fysiske organisering med det stående arbejde bidrager altså til at fremme den nonverbale kommunikation, hvilket kan styrke elevernes deltagelse og forståelse.

Motivationen for at deltage mundtligt styrkes ligeledes, når undervisningen bærer præg af bevægelse. Desuden fremhæves det, at der er flere, der deltager, hvis der arbejdes på en "kreativ og bevægende måde." Dermed kan DTK's praksis 3 og praksis 1 være medvirkende til øget deltagelse, idet eleverne netop står op og kan bruge kroppen, samtidig med at opgaverne er åbne og kan løses på en kreativ måde.

Af observationerne fremgår det, at der sker en vidensmobilisering mellem eleverne ved tavlerne, som det også beskrives i praksis 3, hvilket af en lærer fremhæves som en fordel ved DTK, idet eleverne kan gå rundt og få gode ideer hos hinanden, og på den måde skaber de en fælles viden. Desuden er det en stor fordel, at eleverne arbejder på sletbare flader, fordi de ikke på samme måde er nervøse for at lave fejl, da det "bare kan slettes igen" (Bilag 1c). Af princip 4 fra *Tænkerum i dansk* fremgår det også, at forskellige roller i gruppen, eksempelvis den skiftende tusch, er et brugbart didaktisk greb, hvilket både elever og lærere også peger på som deltagelsesøgende.

Via åbne opgaver væk fra pladserne flyttes fokus altså fra at sige det rigtige til at bidrage med noget, hvilket er centralt for at kvalificere mundtligheden som en undersøgende og dialogisk praksis.

Differentiering

Det Tænkende Klasserum lægger desuden op til differentiering, idet opgaverne er åbne og uden facit. En lærer oplever, at en årsag til elevernes manglende mundtlighed kan handle om elevernes forskellige niveauer, og at det er svært at bryde den grænse, det er for dem at byde ind mundtligt. Dermed er tanken om de åbne opgaver medvirkende til, at opgaverne kan differentieres, så alle

faglige niveauer kan være med. DTK lægger derfor i høj grad op til differentiering, der tager udgangspunkt i et fællesskabsorienteret perspektiv, hvor undervisningen ikke er målrettet den enkelte elev, men i stedet er målrettet eleven i læringsfællesskabet. Undervisningsdifferentiering forstås dermed som en metode til at udvikle opgaver og aktiviteter, der er så brede, at der skabes mulighed for, at eleverne kan deltage på forskellige måder uanset deres individuelle kompetencer og niveauer (Madsen & Kousholt, 2024, s. 204-206). De lodrette og sletbare flader fra praksis 3 gør det muligt for eleverne at løse opgaverne på forskellige måder. De kan både skrive eller tegne, og på den måde kan de komme igennem med deres budskaber på differentierede måder. Differentiering i form af multiple metoder, for eksempel brugen af ord, bevægelse eller tegninger, kan være medskabende til et motiverende læringsmiljø (Berliner & Soberón, 2016, s. 96).

Differentiering er centralt for mundtligheden, og samtidig er mundtligheden et godt greb til differentiering, da flere elever får mulighed for at deltage på deres egne præmisser og ud fra individuelle forudsætninger, når der arbejdes mundtligt og på lodrette flader.

Handleforslag

I det følgende afsnit præsenterer vi handleforslag til, hvordan læreren kan kvalificere arbejdet med mundtlighed i danskfaget med afsæt i principper fra *Det Tænkende Klasserum*. Handleforslagene bygger på analysens pointer samt udvalgte praksisser fra DTK, som ikke tidligere er inddraget. Forslagene er samlet i fem didaktiske greb, som læreren kan implementere i danskundervisningen med henblik på at understøtte elevernes mundtlighed.

Organiser stående undervisning ved lodrette flader

Et didaktisk greb, læreren kan anvende til at kvalificere og understøtte elevernes mundtlighed, er at organisere stående opgaver ved tavler. Ved at anvende principperne fra *Det Tænkende Klasserum* flyttes eleverne væk fra deres pladser, og i stedet for at arbejde mundtligt i plenum flyttes mundtligheden ud til de lodrette flader i tilfældige tremandsgrupper, som foreskrevet i praksis 2 og praksis 3. Praksis 3 peger desuden på, at eleverne arbejder i bevægelse, hvilket kan gøre det sværere at gemme sig og være anonym, og dermed øge deres engagement i undervisningen. At eleverne står op og er i bevægelse, muliggør samtidig øget nonverbal kommunikation mellem eleverne.

Praksis 3 suppleres af princip 4 fra *Tænkerum i dansk*, hvor fokus er på dialogisk opgaveløsning, hvor gruppemedlemmerne skiftes til at have tuschen, og hvor eleverne får forskellige roller, som skal udfyldes, for at opgaveløsningen lykkes i gruppen.

Også DTK's praksis 4 kan have betydning for mundtligheden, idet klasselokalets indretning påvirker elevernes arbejde. Samtidig er måden, læreren præsenterer opgaverne på, central, og jf. praksis 6 skal opgaven stilles i løbet af lektionens første 3-5 minutter, da elevernes opgaveløsning ellers kan forringes. Ifølge denne praksis skal læreren formidle opgaven mundtligt, mens eleverne står

op. På den måde modellerer læreren, hvordan eleverne kan arbejde med opgaven, og opgaven udfoldes gennem fortælling og dialog.

Ved at organisere undervisningen med principperne fra Det Tænkende Klasserum kan elevernes mundtlighed styrkes. Praksis 8 peger på, at elevernes selvstændighed kan udvikles gennem DTK, hvilket også kan understøtte deres oplevelse af mestring. Desuden lægger anvendelsen af principperne op til differentiering, idet eleverne arbejder på måder, der åbner for flere løsningsmuligheder.

Arbejd med mundtlighed i mindre fællesskaber

For at kvalificere og understøtte elevernes mundtlighed, skal læreren tilrettelægge mundtligheden i undervisningen i mindre grupper. Mindre grupper gør, at eleverne i højere grad føler sig trygge ved at skulle deltage mundtligt, og samtidig mindsker det at arbejde i små grupper elevernes risiko for at fejle. Eleverne finder det nemmere at afprøve teser i mindre grupper, og dermed kan de blive bekræftet i egne tanker. Her giver det mening, at læreren tager udgangspunkt i praksis 2 fra Det Tænkende Klasserum, der handler om at inddele eleverne i synligt tilfældige grupper – helst bestående af tre elever, alternativt to.

At inddele eleverne i grupper, muliggør konkrete roller, som ifølge eleverne også kan være med til at fremme deres mundtlige deltagelse. Muligheden for roller i grupperne gør det muligt, at alle gruppemedlemmer er nødt til at byde ind med noget til fællesskabet i gruppen, hvis opgaven skal løses.

Ved at lade eleverne arbejde i mindre fællesskaber, starter elevernes mundtlighed ikke i plenum; den starter i stedet i et mindre gruppefællesskab, og det efterspørger eleverne, da de finder det nemmere at få taletid, når de er få.

Lav åbne opgaver uden facit

For at kvalificere og understøtte elevernes mundtlighed i danskfaget er det vigtigt, at læreren fremsætter åbne opgaver. Dette understøttes af praksis 1 fra Det Tænkende Klasserum, der netop lægger vægt på, at opgaverne, der stilles, skal være åbne problemløsningsopgaver. Princip 1 fra *Tænkerum i dansk*, vedrørende åbne tænkeopgaver, gør det i højere grad muligt at kvalificere og understøtte elevernes mundtlighed, fordi de får mulighed for at inddrage deres egne erfaringer, tolkninger og perspektiver. Netop denne mulighed øger generelt elevernes mundtlige deltagelse, og læreren kan med fordel have in mente, at opgaven skal lægge op til, at eleven skal kunne anvende førstepersonsperspektivet, altså erfaringsperspektivet, i dialogen.

Via de åbne opgaver kan også elevernes motivation for at deltage mundtligt i undervisningen øges, da inddragelsen af egne perspektiver skaber medbestemmelse, og dermed får eleverne i højere grad lyst til at åbne sig for det faglige stof.

Når der ikke kun er ét facit, så tør eleverne at byde ind med egne tanker, hvilket giver dem mod på at deltage i dialogen om det faglige stof i undervisningen. Jævnfør praksis 1 i DTK skal opgaverne være problemløsningsopgaver, der er med til at fremme elevernes selvstændige tænkning. Derfor skal læreren også sørge for at stille autentiske spørgsmål, hvor der ikke er et bestemt svar på forhånd, hvis mundtligheden skal kvalificeres og understøttes.

Styrk elevernes kompetencefølelse

I arbejdet med mundtlighed er det centralt, at læreren arbejder med at styrke elevernes oplevelse af mestring, hvis deres mundtlighed skal kvalificeres og understøttes. Her er det væsentligt, at eleven i opgaverne kan inddrage tidligere viden, så eleven oplever at kunne bidrage til opgaveløsningen i gruppen.

Via DTK's praksis 1 får eleverne øje på, hvordan de kan bidrage på forskellige måder i dialogen, idet den åbne problemløsningsopgave muliggør deltagelse gennem individuelle kompetencer, eksempelvis ved at tegne, via kropssprog eller gennem faglige referencer, der deles mundtligt. DTK lægger altså op til en bred metodemangfoldighed i elevernes opgaveløsning, der kan bringe elevernes individuelle evner i spil og dermed styrke deres kompetencefølelse.

Praksis 5 i DTK fokuserer på elevernes spørgsmål til læreren, og hvordan disse håndteres. Her er det centralt, at læreren ikke giver svaret direkte, men i stedet hjælper eleverne videre, eksempelvis via hints jævnfør praksis 9. Ved at undlade at give svaret og i stedet anvende støttende strategier, herunder nonverbale anerkendende signaler, viser læreren tillid til, at eleverne selv kan løse opgaven. Dette kan bidrage til at styrke elevernes oplevelse af mestring og dermed deres deltagelse i mundtlige dialoger.

DTK's praksis 10 foreskriver, at læreren som opsamling kan facilitere en gallerivandring, hvor grupperne besøger hinandens tavler og forsøger at afkode dem. Denne metode kan understøtte elevernes oplevelse af mestring, idet deres formidling af arbejdet får værdi, når andre kan forstå og anvende deres løsninger. Samtidig kan det bidrage til at fastholde engagement og interesse. Samlet set peger tænkerum i danskundervisningen på muligheder for at understøtte elevernes deltagelse i mundtlighed gennem samarbejde, stilladsering og forskellige former for faglig sparring.

Skab et trygt miljø for mundtlighed

Det er helt centralt, at læreren skaber et undervisningsmiljø, hvor der er plads til fejl, for at eleverne i højere grad får mod på at sige noget, da elevernes mundtlighed selvsagt er afhængig af dette mod. Derfor er det væsentligt, at læreren italesætter, at fejl er lærerige, og via første handleforslag om de mindre grupper, så bliver det også muligt for eleverne at hjælpe hinanden.

Princip 3 fra *Tænkerum i dansk* lægger op til, at eleverne bliver mere modige i forhold til at afprøve forskellige muligheder og til at turde at lave fejl, hvilket praksis 3 om sletbare flader muliggør. Det

er essentielt for at skabe et trygt miljø, hvor eleverne får mod på at afprøve teser og fremsætte argumenter.

I det trygge miljø for mundtlighed spiller empatisk lytning en vigtig rolle, idet eleverne skal lytte til hinanden, for at mundtlighedsmiljøet er trygt for dem at være i.

Via praksis 2, hvor læreren laver synligt tilfældige grupper, kan klassens læringsmiljø styrkes, da eleverne kommer til at arbejde sammen på kryds og tværs, hvorfor de kommer til at lære hinanden godt at kende, og samtidig får øje på hinandens individuelle kompetencer.

Konklusion

Denne opgave søgte svar på, hvordan læreren kan kvalificere og understøtte arbejdet med mundtlighed i danskfaget med afsæt i principperne fra Det Tænkende Klasserum. For det første kan det konkluderes, at flere praksisser fra DTK kan være direkte kvalificerende og understøttende for mundtligheden, idet der lægges op til åbne problemløsningsopgaver, synligt tilfældige tremandsgrupper og arbejde på sletbare lodrette flader. Disse elementer kan have positiv effekt på elevernes mundtlighed, da eleverne i højere grad forpligtes til at deltage, når arbejdet er i små grupper.

Dernæst fastslås det via analysens interaktive mundtlighedsmodel, at flere elementer påvirker elevernes mundtlighed i dansk. Dels kræver mundtlighed, at eleverne besidder relevante kompetencer såsom ordforråd, retoriske kompetencer og lytteevner, samt at eleven har viden om sprog, verden og nonverbal kommunikation. Dels er psykologiske faktorer som motivation, kompetencefølelse og tryghed i klassefællesskabet afgørende for, om eleverne deltager mundtligt. Alle disse forhold er altså gensidigt afhængige af hinanden i arbejdet med elevernes mundtlighed, og læreren må arbejde med og påvirke disse faktorer gennem DTK-principper, når fokus er mundtlighed.

Med afsæt i disse ni faktorer kan det konkluderes, at mundtligheden kan kvalificeres og understøttes gennem DTK-praksisser. Med åbne og undersøgende problemløsningsopgaver, muliggøres det, at eleverne kan byde ind med egne erfaringer og perspektiver, samtidig med at differentiering og elevernes kompetencefølelse understøttes. I denne sammenhæng er det væsentligt, at læreren stiller autentiske spørgsmål, som kan bidrage til at skabe et dialogisk og flerstemmigt klasserum. Dette kan også bidrage til elevens motivation for at deltage mundtligt, idet den undersøgende tilgang, som autentiske spørgsmål lægger op til, gør, at eleven kan inddrage egne argumenter og holdninger.

De mindre grupper kan desuden være kvalificerende og understøttende for arbejdet med mundtlighed, idet elevens psykologiske behov for tryghed i højere grad opfyldes via denne DTK-praksis. De mindre grupper giver eleverne mod på at byde ind, og desuden forpligtes eleverne i højere grad til at deltage, når der arbejdes i mindre grupper. Desuden peger analysen på, at organiserin-

gen af undervisningen ud fra DTK-principper muliggør, at læreren kan give bestemte roller til eleverne, som ydermere kan være med til at forpligte eleverne til at deltage, og samtidig bliver det mere overskueligt for eleverne at skulle bidrage mundtligt, når der arbejdes i mindre fællesskaber.

Ved at arbejde ved lodrette flader, muliggøres også differentiering i form af multiple metoder, hvor eleverne for eksempel kan bruge ord eller tegninger, hvilket kan være medskabende til et motiverende læringsmiljø. Når eleverne står op ved de lodrette flader, kan de også kommunikere nonverbalt, hvilket kvalificerer og understøtter mundtligheden, idet parasproget spiller en stor rolle i den mundtlige kommunikation og kompetence. De lodrette flader muliggør også vidensmobilisering mellem eleverne.

Læreren kan med afsæt i Det Tænkende Klasserum i høj grad kvalificere og understøtte mundtlighed ud fra disse fem pointer:

- 1) Organiser stående undervisning ved lodrette flader
- 2) Lad eleverne arbejde i mindre gruppefællesskaber
- 3) Stil åbne opgaver uden ét specifikt facit
- 4) Styrk elevernes kompetencefølelse
- 5) Skab et trygt miljø for mundtlighed.

Samlet set kan det konkluderes, at læreren kan kvalificere og understøtte arbejdet med mundtlighed i danskundervisningen ved bevidst at organisere undervisningen ud fra principperne i Det Tænkende Klasserum. Gennem særligt åbne opgaver, mindre gruppefællesskaber og stående arbejde ved lodrette flader skabes forpligtende deltagelsesstrukturer, som både understøtter elevernes mundtlige bidrag og styrker deres kompetencefølelse, motivation og tryghed. Det er således i samspillet mellem undervisningens organisering og elevernes forudsætninger, at mundtlighed kvalificeres. Herved styrkes både elevernes deltagelse og mundtlige kompetencer i danskfaget.

Mundtligt forsvar

Til vores mundtlige bachelorforsvar vil vi præsentere konkrete opgaver med afsæt i vores fremsatte handleforslag og med udgangspunkt i Det Tænkende Klasserum.

Litteraturliste

- Ahrenkiel, L. (2020). *Mixed methods*. 2. udgave. www.laeremiddel.dk/viden-og-vaerktoejer/videnskabsteori/videnskabelige-metoder/mixed-methods/
- Andersen, K. & Koch, L. (2015). Hermeneutik og fænomenologi. I M. H. Jacobsen, K. Lippert-Rasmussen & P. Nedergaard (red.), *Videnskabsteori i statskundskab, sociologi og forvaltning* (3. udg., s. 205-251). Hans Reitzels Forlag.
- Bang, J. & Dalsgaard, C. (2010). Læring i videnssamfundet – om vidensformidling, videnskonstruktion og vidensdeling. Læring og medier, nr. 5. <https://doi.org/10.7146/lom.v3i5.3943>
- Berliner, P. & Soberón, E. D. C. (2016). Motivation, læring og udvikling i et nutidigt læringsmiljø. I O. Løw & E. Skibsted (red.), *Elevers læring og udvikling – også i komplicerede lærings-situationer* (1. udg., s. 84-97). Akademisk Forlag.
- Bjerre, J. (2020). Socialkognitive teorier om motivation, identitet, læring og dannelse: Mestring og motivation. I S. Pjenggaard (red.), *Elevers læring og dannelse* (S. 75-94). Dafolo.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2025). Kvalitative metoder. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (red.), *Kvalitative metoder – en grundbog* (4. udg., s. 35-66). Hans Reitzels Forlag.
- Brodersen, P. (2020). *God og effektiv undervisning: didaktiske nærbilleder fra klasserummet*. Hans Reitzel.
- Brudholm, M. (2011). *Læseforståelse – hvorfor og hvordan?* (2. udgave). Akademisk Forlag.
- Bråten, I. (2006). *Vygotsky i pædagogikken*. Frydenlund.
- Bull, A. R., Hougaard, N. & Lauridsen, T. F. (2023). *Det Tænkende Klasserum i praksis*. Alinea.
- Børne- og Undervisningsministeriet (2019). *Dansk Fælles Mål*. https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_F%C3%A6llesM%C3%A5l_Dansk.pdf
- Carlsen, D. & Skov, L. I. (2022). Hvad taler vi om? Fire mundtlighedsdidaktiske perspektiver. I L. I. Skov (Red.), *Meget mere mundtlighed* (1. udg., s. 15-38). Akademisk Forlag.
- Corfitsen, M. & Graversen, A. (2008). L. S. Ehris interaktive læsemodel – et perspektiv på læseproces og læseevaluering. *Ceptra – tidsskrift for evaluering i praksis* 08(1), s. 20-24.
- Danmarks Evalueringsinstitut. (2014). *Motiverende undervisning - Tæt på god undervisningspraksis på mellemtrinet*. Danmarks Evalueringsinstitut. <https://eva.dk/Media/638366736520753784/Motiverende%20undervisning.pdf>

Danmarks Evalueringsinstitut & Børne- og Undervisningsministeriet. (2019). *Klasseledelse i grundskolen – Vidensnotat*. Danmarks Evalueringsinstitut. <https://eva.dk/Media/638348720356776343/Vidensnotat%20klasseledelse%20nyt%20logo%20GRU.pdf>

Dysthe, O. (1997). *Det flerstemmige klasserum*. Klim.

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

EMU. (2022, opdateret 23. november). *Skab bevægelse i udskolingen*. <https://emu.dk/grundskole/varieret-undervisning/bevaegelse/skab-bevaegelse-i-udskolingen>

Fibiger, J. & Jørgensen, M. (2014). *Tæt på sprog – håndbog i dansk sprog og sprogdidaktik* (2. udgave). Hans Reitzels Forlag.

Frederiksen, M. (2025). Mixed methods-forskning. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (red.), *Kvalitative metoder – en grundbog* (4. udg., s. 227-250). Hans Reitzels Forlag.

Gjems, L. (2014). Vejledt deltagelse i klasseværelset - sociokulturelle perspektiver på læring og undervisning. I O. Løv & E. Skibsted (red.), *Elevers læring og udvikling - også i komplicerede læringssituationer* (s. 244-261). Akademisk Forlag.

Hansen, T.I., Elf, N., Misfeldt, M., Gissel, S. & Lindhardt B (2020). *Kvalitet i dansk og matematik: Et lodtrækningsforløb med fokus på undersøgelsesorienteret dansk- og matematikundervisning*. KiDM. <https://laeremiddel.dk/wp-content/uploads/2020/01/Slutrapport-Kvalitet-i-dansk-og-matematik.pdf>

Hasse, C. (2013). Vygotskys sociokulturelle læringsteori. I A. Qvortrup & M. Wiberg (red.) *Lærings-teori & didaktik* (1. udg., s. 144-172). Hans Reitzels Forlag.

Havgaard, M. H., Jespersen, M. B., & Madsen, P. H. (2025). *Tænkerum i dansk – Elevers udforskende og dialogiske opgaveløsning*. Gyldendal.

Hedegaard-Sørensen, L. (2009). Lærernes perspektiv. I: N. Egelund & S. Tetler (red.), *Effekter af specialundervisningen: Pædagogiske vilkår i komplicerede læringssituationer og elevernes faglige, sociale og personlige resultater* (s. 191-215). Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

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

Høyer, M. & Brinkkjær, U. (2018). *Videnskabsteori for de pædagogiske professionsuddannelser*. Hans Reitzels Forlag.

Illeris, K. (2015). *Læring* (3. udgave). Samfundslitteratur.

Katznelson, N. & Pless, M. (2020). Motivation produceres i sammenhænge. I N. Katznelson, N. U. Sørensen & K. Illeris (Red.), *Unge motivation og læring: 12 eksperter om motivationskrisen i uddannelsessystemet* (2. udg., s. 63-82). Hans Reitzels Forlag.

Klafki, W. (2001). *Dannelsesteori og didaktik – nye studier* (3. udgave). Klim.

Klinge, L. (2025). *Relationskompetent praksis i pædagogiske kontekster*. Hans Reitzels Forlag.

Korsgaard, S. (2020). *Press og stress – Skolen og det trygge klassemiljø – Hvordan mindsker vi presset på børn og unge?* Børns Vilkår og Trygfonden. <https://bornsvilkar.dk/wp-content/uploads/2020/11/Pres-og-stress.-Skolen-og-det-trygge-klassemiljoe.-Enkeltsidet..pdf>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Interview – Det kvalitative forskningsinterview*. Hans Reitzels Forlag.

Liljedahl, Peter (2022). *Det tænkende klasserum i matematik – 14 praksisser til bedre læring*. Akademisk Forlag.

Liljedahl, Peter (2023). *Tænkende klasserum i flere læringskontekster – supplement til det tænkende klasserum i matematik*. Akademisk Forlag.

Løgstrup, L. B. (2020). *Deltagerobservation*. 2. udgave. <https://laeremiddel.dk/viden-og-vaerkerktoejer/videnskabsteori/videnskabelige-metoder/deltagerobservation/>

Madsen, C. D. & Kousholt, D. (2024). Undervisningsdifferentiering i praksis. I K. B. Kousholt & T. L. Mardahl-Hansen (Red.), *Læreren som udforskende praktiker: Pædagogisk-psykologiske perspektiver på det lærerfaglige arbejde* (1. udg., s. 196-225). Hans Reitzels Forlag.

Nationalt Videncenter for Læsning. *Om literacy-begrebet*. <https://videnomlaesning.dk/literacydk/om-literacy-begrebet/>

Nissen, A. B. (2023). *Mundtlighed og lytning – danskidaktiske greb og ståsteder*. Samfundslitteratur.

Penne, S. & Hertzberg, F. (2019). *Mundtlige tekster i klasserummet*. Dansk lærerforenings Forlag.

Pless, M., Katznelson, N., Hjort-Madsen, P., & Nielsen, A. M. (2015). *Unge motivation i udskolingen*. Egmont Fonden.

Reusch, C. F. (2019, 9. august). *Ikke bare snak*. <https://www.videnomlaesning.dk/aktuelt/nyheder/2019/ikke-bare-snak/>

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivation for læring*. Dafolo.

Sunesen, M. S. K. (2024). *Sådan laver du undersøgelser – videnskabsteori, metode og analyse*. Hans Reitzels Forlag.

Syddansk Universitet. (2024, 5. april). *Mere dialog i klassen kan skabe højere trivsel*.

<https://www.sdu.dk/da/forskning/center-for-grundskoleforskning/kommunikation/nyheder/inklusiv-dialog-i-skolen>

Szulevicz, T. (2025). Deltagerobservation. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (red.), *Kvalitative metoder – en grundbog* (4. udg., s. 119-138). Hans Reitzels Forlag.

Tanggaard, L. (2014). Læring i skolen i et socialt og kulturelt perspektiv. I: Løw, O. & Skibsted, E., (2014) *Elevers læring og udvikling - også i komplicerede læringssituationer*. Akademisk Forlag.

Tetler, S. (2009). De tre aktørperspektiver. I: N. Egelund & S. Tetler (red.), *Effekter af specialundervisningen: Pædagogiske vilkår i komplicerede læringssituationer og elevernes faglige, sociale og personlige resultater* (s. 145-146). Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

Aagerup, L., & Willaa, K. (2024). *Lærerens undersøgelsesmetoder*. Hans Reitzels Forlag.

Bilag

Bilag 1: Lærerbesvarelser

Bilag 1a:

Hvordan oplever du dine elevers mundtlige deltagelse i danskfaget? Hvorfor?

- Den kan virkelig variere. Sommetider kan der være en del, der har hånden oppe og deltager på klassen og andre gange er der kun 1-2.
- Der, hvor mundtligheden er bedst, er helt sikkert, når vi bevæger os væk fra den klassiske plenum-gennemgang og gør det på en anden måde. Det kan være ved små snakkeøvelser inden gennemgang osv. Hvis det bare bliver en klassisk plenum-gennemgang af fx nogle spørgsmål til en tekst, som de har besvaret, så kan jeg være ret sikker på, at der ikke er så mange, der tager hånden op – også selvom de har lavet spørgsmålene. Det tænker jeg kan skyldes flere ting. Der kan ligge en usikkerhed i, om eleven tænker, at det er rigtigt, det eleven har svaret. Der kan naturligvis også være noget med elevens faglighed, fordi elevernes niveauer er meget forskellige, og hvis den er meget lav, så er det oftest svært for de elever at bryde den grænse, det er at byde ind mundtligt – hvis de ikke er 100% sikre på, at det er rigtigt, det de har. Så jeg vil gerne have dem mere i spil, da det klart er på den mundtlige del, at de fleste af dem har udfordringer.

Hvornår oplever du, at flest elever deltager mundtligt i danskundervisningen?

- Når de er godt forberedt og føler sig nogenlunde sikre i det, de skal sige. Der er mange, der ikke byder ind, hvis der fx kommer et opfølgende spørgsmål, som de ikke har kunnet forberede sig på.
- Derudover ser jeg også flere, der deltager, hvis vi arbejder på en mere kreativ og bevægende måde – eller de har fået lov til at vende det med en sidemakker eller mindre gruppe.

Hvilke konkrete udfordringer oplever du i forhold til mundtligheden i danskfaget?

- Hvis fagligheden stiger og det bliver mere danskanalytisk, så er der markant mere stille i min klasse, end hvis jeg fx spørger dem om noget, hvor de kan inddrage dem selv i svaret og deres egne oplevelser/erfaringer. Men skal de fx fortælle mig, hvilken betydning der ligger i en sang, så har de vanskeligere ved det. Det handler måske om, at det også er noget, de først er ved at lære nu. De går i 7. klasse, og indtil videre har deres danskundervisning på mellemtrinnet ikke været så analytisk, som det bliver mere og mere i udskoling. Nogle af mine elever kan sagtens gennemskue tingene, men mange af dem kan ikke endnu, og derfor er det vigtigt, at de får nogle muligheder og betingelser for at kunne svare og dermed opleve en succes og mestring, så de får mod på mere.

Hvilke tiltag gør du, for at flere elever deltager mundtligt i danskundervisningen?

- Jeg forsøger først og fremmest altid at italesætte, at de ikke skal holde sig tilbage, og der i mange tilfælde i dansk jo som sådan ikke er et rigtigt svar, men kan være flere muligheder, hvis de bare kan argumentere hvorfor. Det kan godt give flere, der byder ind.
- Ellers prøver jeg at lave nogle forskellige øvelser med teksten/filmen osv., hvor de har mulighed for at snakke med nogle klassekammerater først og derved blive mere sikre på det, de selv har tænkt.

- Mange af mine elever profiterer også godt af, hvis en gennemgang har noget med bevægelse at gøre.

Kender du til det tænkende klasserum? Hvis ja; hvordan bruger du det i din danskundervisning, og hvilken effekt har det?

- Jeg har hørt om teorien – primært fra matematik. Men jeg kender den ikke nok til, at jeg har anvendt den i min egen undervisning.

Bilag 1b

Spørgsmål til lærere

Hvordan oplever du dine elevers mundtlige deltagelse i danskfaget? Hvorfor?
Svingende. Har den fæste skare af dygtige og deltagende elever, der altid rækker hånden op - mens halvdelen af eleverne ikke er meget deltagende.

Hvornår oplever du, at flest elever deltager mundtligt i danskundervisningen? Når jeg benytter mig af teorien/ideerne fra "Det tænkende klasserum". Her er der større deltagelse - dog stadig et par stykker, som aldrig bidrager.

Hvilke konkrete udfordringer oplever du i forhold til mundtligheden i danskfaget?
Varier - nogen siger ikke noget af dårlig værne. Usikkerhed.
Manglende interesse / ikke lavet lektier

Hvilke tiltag gør du, for at flere elever deltager mundtligt i danskundervisningen?
Små grupper hvor jeg introducerer mindet.
Det tænkelige klasserums principper
Fokus på at fylde er læring og ikke "en skam"

Kender du til det tænkende klasserum? Hvis ja; hvordan bruger du det i din danskundervisning, og hvilken effekt har det?
Ja.
Bruger det ved både grammatik og også som diskussionsoplæg til de tekster vi arbejder med.
Flere er deltagende, alle har et ansvar når gruppen er så lille.
Men gruppesammensætningen kan være en udfordring - trykkel betyder meget

Bilag 1c

Hvordan oplever du dine elevers mundtlige deltagelse i danskfaget? Hvorfor?

- Jeg oplever at flertallet deltager aktivt ved classesamtaler; mens ca. 1/3 er tilbageholdende i det store fællesskab. Alle snakker gerne med parvist eller i grupper.

Hvornår oplever du, at flest elever deltager mundtligt i danskundervisningen?

- Parvist eller i grupper.

Hvilke konkrete udfordringer oplever du i forhold til mundtligheden i danskfaget?

- Elevernes vidt forskellige udgangspunkter og temperamenter.
- Nogle hjem er klart bedre til at tale med børnene, og jeg oplever, at disse børn er foran de andre i både ordforråd, begrebsforståelse og diskussionslyst. Omvendt har vi hjem i den anden ende af

skalaen "ord-fattige" hjem, hvor børnene har helt andre forudsætninger for at deltage i det fælles på klassen.

- Ligeledes spænder buen vidt i forhold til temperamenter, hvor både de meget introverte og meget udadvendte skal tilgodeses i det daglige.

Hvilke tiltag gør du, for at flere elever deltager mundtligt i danskundervisningen?

- Sørger for, at der er fyldt med par-diskussioner, bordet-rundt-samtaler inden de fælles samtaler. Jo flere CL-tiltag jo bedre.

Kender du til det tænkende klasserum? Hvis ja; hvordan bruger du det i din danskundervisning, og hvilken effekt har det?

- Har prøvet det i flere fag. Det giver generelt en god elevaktivitet.
- Jeg lader eleverne lave flere af de klassiske aktiviteter (overveje spørgsmål, lave sketch-notes, finde ordklasser i tekster, ændre tekster, lave personkarakteristik osv.) -men nu bare på lodret flade og i grupper.
- De opfatter det at skrive på "tavlerne" som en low-risk aktivitet (det forsvinder om lidt + vi er fælles om det, det er ikke kun mine ord), så der er bedre gang i tusserne, end der typisk er i hæfterne. Det er en bedre måde at skabe fælles viden på, fordi de må gå rundt og få gode ideer hos hinanden.

Bilag 1d

Hvordan oplever du dine elevers mundtlige deltagelse i danskfaget? Hvorfor?

- Det er et komplekst spørgsmål at svare på. Overordnet set er min opfattelse, at de kan svare på de stillede opgaver i den grad, som de har brugt tid på at fordybe sig i dem! Om de så får "vist" det mundtligt afhænger af mange ting, og hvis nogle, af den ene eller anden grund, ikke har en god forståelse af det, vi har arbejdet med, kan det selvfølgelig ses i den efterfølgende mundtlighed.

Hvornår oplever du, at flest elever deltager mundtligt i danskundervisningen?

- I den klasse jeg har nu, oplever jeg det mest, når eleverne skal snakke i mindre grupper. Det gælder særligt, når de er kønsopdelt, hvor pigerne så deltager meget mere (drengene er mindre påvirkede af, om de er i en stor eller lille gruppe, eller om det er hele klassen).

Hvilke konkrete udfordringer oplever du i forhold til mundtligheden i danskfaget?

- Flere og flere er utrygge ved at skulle sige noget – særligt i klasseplenum. Det gælder uanset, om det er svar på spørgsmål, som de har forberedt og skrevet ned, eller om det er den mere improviserede dansk-samtale, der ofte også opstår.

Tendensen har været støt stigende i min tid som lærer. For tyve år siden var der ingen i en klasse, som fx ikke kunne fremlægge noget for andre, og ofte blev jeg endda spurgt om, om ikke de kunne få lov at vise/fortælle/fremlægge det, de nu havde arbejdet med.

Hvilke tiltag gør du, for at flere elever deltager mundtligt i danskundervisningen?

- I det daglige arbejder eleverne oftere end tidligere i mindre grupper. Det giver dog andre udfordringer ift. jævnligt at nå at høre alle.

I nogen grad spørger jeg på klassen også elever, som ikke har hånden oppe.

Hvis jeg har et indtryk at, at eleven har en god forståelse, for det vi arbejder med, er jeg også begyndt bare at lade eleverne være "ikke-mundtlige", særligt i klasseplenum, da min erfaring siger mig, at den manglende mundtlige træning ikke er et stort problem, når det gælder (fx til eksamen). Eleverne skal i dette tilfælde bare gøres opmærksom på, at det kan have indflydelse på deres mundtlige standpunktskarakter.

Kender du til det tænkende klasserum? Hvis ja; hvordan bruger du det i din danskundervisning, og hvilken effekt har det?

- Jeg har hørt om det fra kolleger, som er begyndt at "praktisere det", og det er noget, jeg skal have undersøgt nærmere.

Bilag 2: Lærerinterviews

I dette bilag fremgår elementer af interviews med lærere. Elementerne er markeret med en tidskode fra interviewet, og de fuldkomne interviews kan tilsendes som lydfiler hvis ønsket.

Bilag 2a

1.30-1.53: "De har høje mestringsforventninger, og det gør noget ved deres motivation. Jeg tror, vi er nået dertil nu, så jeg har sådan fornemmelsen af, at når jeg kommer med opgaver, at 'nu skal vi lave det og nu skal vi lave det', så griber de det. Der er nogen, der så af den eller den anden årsag kan have dårlige dage, eller altså dagsformen er ikke til, at de får lavet noget i dag (...)"

11.29-13.27: Karoline: "Så klasstrivslen har egentlig ret meget at sige i forhold til deltagelsen?"

Ane: "Det har det. Og jeg tænker også, at I kan se alle de hænder I kan herinde, og I kan også se de små fugle pippe med deres næb, fordi de er trygge."

Sophie: "Ja, for jeg tænker tit, at det er det, der er på spil i de store klasser. At hvis vi nu ikke er venner" (...)

Ane: "(...) Og det jeg siger nu, kan det blive, kan jeg få det skudt ud mellem sidebenene herovre i frikvarteret bagefter eller hvad kan blive brugt imod mig?"

Sophie: "Hvis nu der er nogen, der siger noget forkert, altså ikke har det korrekte svar, er det cool med alle, eller har du oplevet, at der så kunne være nogen, der lige grinede eller der blev kommenteret på et eller andet?"

Ane: "I starten af 4. klasse, altså da jeg lige overtog dem, ja der kunne der komme kommentere med 'er du dum eller hvad?' - og den slags. Det kommer der ikke længere, og det gør jo så, at alle tør også at sige noget, og vi har også fået sagt åbent mange af dem, der har nogle problemer – det er ikke alle, der er klar til at sige det endnu (...). Altså de er sådan, de er blevet meget tolerante (...)"

Bilag 2b

1.29-2.50: "(...) mit mål var jo, at dem som ikke plejer at sige ret meget på kassen skulle få sagt noget, og det oplever jeg nemlig, at det kommer til at ske, at øh – måske var der to, der ikke byder ind med noget som helst, men så siger jeg så til den ene, som hedder *navn*, så sagde jeg 'jamen så kan du i hvert fald skrive, hvad de andre siger. Så får du rollen som den, der skriver', fordi så er hun også aktiv på en eller anden facon i det her. Øhm.. og det fungerer skide godt".

Sophie: "Oplever du, at nogen i gruppen så, også, altså fx nu hende der så ikke rigtig siger noget, og de ved måske også godt, at hun ikke er sådan en, der ikke siger noget". Lotte: "ja, ja". Sophie: "De to andre i gruppen, prøver de at få hende med".

Lotte: "Ja ja, og det synes jeg nemlig, at man oplever på den her måde her, at de prøver faktisk, at de får en lille diskussion, også om hvad de skal skrive, inden de så får det skrevet ned. Så det giver, det giver mere tid til, til dem hver enkelt – i at få tid til at svare på det her spørgsmål, for hvis jeg bare laver det som klasseundervisning, så er der jo lynhurtigt fem der rækker hånden op, og så sidder de 15 andre ikke og måske når at tænke tankerne, men nu vidste de, at de havde fem minutter ved hvert spørgsmål og så kunne de jo sådan stå og diskutere tingene. Nogen af dem får jo også skrevet flere ting flere svar op til hvert svar".

3.14-3.4.16: "(...) Og de stiller heller ikke spørgsmålstegn ved, at jeg bare lige laver nogle tilfældige grupper, og det gør de jo tit ellers, hvis de sådan skal – 'nu skal I lave arbejde sammen om det og det'. Hvis jeg så bestemmer grupperne til et eller andet, så er der meget mere modstand på end der er til det her. Og også dreng-pige-relationen er fin, altså jeg kan sagtens blande grupperne dreng-pige".

Sophie: "Og det kan du ikke normalt?"

Lotte: "Øh jo, det kan jeg godt, men jeg synes måske bare, at jeg oplever, at de på den her måde – jeg ved ikke, om det er fordi de står op eller hvad, altså det der med, altså jeg synes bare alle byder ind med noget (i DTK, red.), hvor man, hvis de sidder ved deres computer, så er der en der sidder og skriver, ikke også, og så er der ligesom en, der tager ansvaret for det. Jeg synes lidt, at jeg oplever, at flere tager ansvaret for, at der noget kommer op her (...). Jeg synes bare, de havde nogle gode samtaler (..)"

4.48-5.30: Lotte: "(...) så til litteraturarbejde synes jeg, det fungerer skidegodt. Det jeg prøvede den dag jeg var ude på UCN, det var sådan blandt andet også noget grammatisk arbejde, hvor man skulle finde udsagnsord i en tekst og navneord i en tekst og sådan noget, og måske bliver man lidt mere tudstillet der, hvis man ikke lige ved, hvad et udsagnsord er eller et navneord er, ikke. Her kan man sige, her er det bare en mening eller en holdning eller en observation af noget, vi har læst eller set. Der har alle noget at byde ind med – til det her arbejde her, hvor jeg synes man er lidt mere sårbar i grammatiske situationer, hvor der er et rigtigt svar, for det kan man sige, det er der jo ikke her. Så så til sådan noget her fungerer det vildt godt".

6.33-6.47: "Så jeg synes egentlig, det (Det Tænkende Klasserum, red.) åbner en dør til at få nogen til at sige noget, som er vant til at have rollen som 'jeg siger ikke noget, det gør de andre' – på en meget god måde, fordi så har man lidt sikkerhed i det, man har stået og diskuteret i gruppen også".

9.00-10.02: Karoline: "hvilke fordele ser du, der er ved at bruge Det Tænkende Klasserum i litteraturundervisningen?"

Lotte: "Jeg synes, der er den fordel, at der er nogen, der kommer på banen mundtligt, som ikke gør det i klassesamtalen. Og de har lidt forskellige roller, altså hvis man så ikke er en meget mundtlig type, så er man, kan man i hvert fald være den, der får det skrevet ned, og så får de også diskuteret lidt om 'Hvordan staver man egentlig til det?' og altså der er faktisk mange sådan hjælpefunktioner også i at være på den her måde".

Karoline: "Hvordan tænker du hjælpefunktioner?"

Lotte: "Jamen altså fx så spørger de til 'Hvordan staver man til jaloux?' fx og så sidder de og diskuterer det i gruppen, i stedet for at der bare er en, der sådan har det som... hvis nu de sidder med computeren, så kan de jo lynhurtigt finde ud af det, men så får de også en lille diskussion omkring, hvordan man staver til tingene. Men altså jeg synes, der er flere, der byder ind mundtligt, fordi det er tre eller fire, de er sammen med, og de måske har også flyttet sig fra deres sædvanlige plads. Altså de er rykket ud af deres komfortzone lidt".

Bilag 3: Elevbesvarelser

Herunder fremgår både hele elevbesvarelser samt uddrag af elevbesvarelser fra vores spørgeskemaundersøgelse. Alle besvarelser haves og kan tilsendes, hvis det ønskes. Derudover er der en udregning af elevernes egen vurdering af deres mundtlige deltagelse på en skala fra 1-10.

Egenvurdering	Antal elever	Egenvurdering i alt:
1	2	320
2	3	$320/62=5,16$
3	9	
4	10	Egenvurdering gns:
5	16	<u>5,16</u>
6	7	
7	5	
8	5	
9	3	
10	2	
	62 elever	

På en skala fra 1-10, hvor 1 er lidt og 10 er meget, hvor meget siger du så i dansktimerne?

3 ud af 10

Deltager du lige så meget, som du gerne ville, i det mundtlige i danskundervisningen? Uddyb dit svar.

Nej jeg vil gerne deltage mere men er bange for at lave fejl

Spørgeskema til elever

Klasse: 9.C

På en skala fra 1-10, hvor 1 er lidt og 10 er meget, hvor meget siger du så i dansktimerne?

5

Hvad skal der til for, at du deltager i klassesamtalerne om det faglige stof?

lave nogle opgaver om faget
så du har mere viden

Deltager du lige så meget, som du gerne ville, i det mundtlige i danskundervisningen? Uddyb dit svar.

Nej fordi jeg ikke altid har
lige så meget viden som de andre

Hvornår deltager du mest i det mundtlige i danskundervisningen? (Fx snakke på klassen, i mindre grupper, når du har en bestemt rolle eller andet).

Jeg deltager mest i undervisningen
når vi er i mindre grupper
da det er nemmere at få tale tid

Hvad kan din lærer gøre, for at du deltager mere mundtligt i danskundervisningen?

Sørge for vi har en slags
grundviden inden for faget
da det er nemmere at få skabt
en ordenlig samtale på klassen

Hvornår deltager du mest i det mundtlige i danskundervisningen? (Fx snakke på klassen, i mindre grupper, når du har en bestemt rolle eller andet).

I små grupper eller det tænkende
klasserum

Hvad skal der til for, at du deltager i klassesamtalerne om det faglige stof?

Hvis jeg forstår det. Og selvfølgelig også, at man
får en bedre forståelse af det

Hvad skal der til for, at du deltager i klassesamtalerne om det faglige stof?

Jeg svarer mest, når jeg bliver spurgt først, og
når jeg rækker hånden op og bliver valgt. - Jeg
rækker kun hånden op, når jeg er sikker på
det, jeg vil sige er rigtigt

Deltager du lige så meget, som du gerne ville, i det mundtlige i danskundervisningen? Uddyb
dit svar.

Nej, nogle gange ved jeg godt, hvad jeg skal sige, men
alligevel rækker jeg ikke hånden op. Der bliver jeg nogle
gange valgt, selvom min hånd ikke er oppe.

Hvornår deltager du mest i det mundtlige i danskundervisningen? (Fx snakke på klassen, i mindre grupper, når du har en bestemt rolle eller andet).

Snakke på klassen og i mindre grupper, hvor jeg tit er den
der lægger planer for gruppen.

Hvad skal der til for, at du deltager i klassesamtalerne om det faglige stof?

At man har lavet nogle opgaver om det så
man har en ide om hvad det handler om

Hvad skal der til for, at du deltager i klassesamtalerne om det faglige stof?

det interesserer mig, og jeg synes det
er spændende

Deltager du lige så meget, som du gerne ville, i det mundtlige i danskundervisningen? Uddyb
dit svar.

Jeg vil gerne deltage noget mere
men jeg synes godt det kan være
svært at række hånden op fordi jeg er
borte for at det jeg siger er forkert.

Hvad kan din lærer gøre, for at du deltager mere mundtligt i danskundervisningen?

at vil være noget hvor vi ikke
bare sidder ned i 2 timer
sige noget mere, men for det meste tror jeg bare
ikke at række hånden op.

Hvornår deltager du mest i det mundtlige i danskundervisningen? (Fx snakke på klassen, i mindre grupper, når du har en bestemt rolle eller andet).

Når vi har været sammen

Hvornår deltager du mest i det mundtlige i danskundervisningen? (Fx snakke på klassen, i mindre grupper, når du har en bestemt rolle eller andet).

at komme i små
grupper, når jeg har en bestemt rolle

Hvad skal der til for, at du deltager i klassesamtalerne om det faglige stof?

At jeg er mere tryk med min klasse og
at jeg bare bliver spurgt selv hvis jeg ikke
har hånden oppe

Deltager du lige så meget, som du gerne ville, i det mundtlige i danskundervisningen? Uddyb
dit svar.

Jeg ville gerne deltage mere i timerne, men så
gider jeg ikke til at tage hånden op, eller så er
jeg usikrer på mit svar

Hvornår deltager du mest i det mundtlige i danskundervisningen? (Fx snakke på klassen, i
mindre grupper, når du har en bestemt rolle eller andet).

Når jeg er i mindre grupper

Hvornår deltager du mest i det mundtlige i danskundervisningen? (Fx snakke på klassen, i
mindre grupper, når du har en bestemt rolle eller andet).

Når jeg er mest tryk fx blandt mine
venner eller når jeg synes noget er
spændende

Hvad kan din lærer gøre, for at du deltager mere mundtligt i danskundervisningen?

Vi kan have en samtale med hele klassen
og ikke bare stå og snakke.

Hvad skal der til for, at du deltager i klassesamtalerne om det faglige stof?

At jeg har sovet godt

Hvad skal der til for, at du deltager i klassesamtalerne om det faglige stof?

Hvis jeg er træt deltager jeg ikke
lige så meget som hvis jeg ikke er træt

Bilag 4: Observationer

I dette bilag fremgår elementer af to observationer gjort i to forskellige 4. klasser. Observationerne kan tilsendes i deres fulde længde hvis ønsket.

Bilag 4a

Observation 4.b Vodskov Skole 27/10 2025

- Otte grupper. En gruppe skriver på døren, tre grupper har hvert sit vindue, og de sidste fire grupper har hver et whiteboard på væggen.
- Tilfældige grupper bestående af tre elever i hver gruppe.
- Teksten er inddelt i syv bidder. Læreren introducerer for eleverne, at de selv skal hente tekstbid nummer to, når de er færdige med nummer et og nummer tre efter nummer to osv. God måde at differentiere ift. tempo

- Der er ikke et bestemt antal af udsagnsord = de grupper, der har svært ved at finde mere end fx et, gør ikke noget forkert – godt ift deltagelsesmuligheder og differentiering
- Gruppe 1 ved døren:
 - To piger og en dreng
 - Den ene pige begynder med at læse tekststykket højt for de to andre i gruppen. Hun er i tvivl om et ord og peger på det, mens hun spørger de andre ”står der ikke være?” Herefter læser drengen efter og bekræfter hende i, at det er det, der står, hvorefter pigen fortsætter sin højtlesning.
 - De er meget omhyggelige og skriver meget i hvert tekstfelt, men fordi de to af gruppens medlemmer har svært ved at stave, ender den ene af pigerne med at overtage tuschen ad flere omgange, men på trods af det, bliver de enige om, hvad der skal stå, og da flere af de andre grupper er i gang med tekststykke tre eller fire, er de stadig i gang med tekststykke nummer to.
 - Gruppen er rigtig gode til at gennemse tekststykkerne sammen, og de bidrager alle tre til opgaveløsningen og med hver deres bud på, hvad der sker, og så får de skrevet det sammen, så de alle tre får det, de tror, med.
- Gruppe 2 ved vinduet til venstre:
 - To piger og en dreng
 - Drengen sidder og nulrer med et stykke viskelæder, mens pigerne inddeler vinduet i kolonner
 - Nogle gange spørger pigen, der skriver på vinduet drengen, og så byder han ind.
 - For hver gang han har budt ind, vender han sig længere hen mod de to andre i gruppen.
 - Da gruppen henter tekststykke nummer to, sidder alle tre i vindueskarmen og læser det sammen. Mens pigerne skriver, hvad de tror, der sker efter stykket og taler videre om det, sidder drengen selv og læser stykket igennem igen. Da han er færdig, klistrer han det på vinduet i den rigtige kolonne, og de taler om, hvad der sker.
 - Da gruppen henter det tredje tekststykke, får drengen tuschen. De andre i gruppen hjælper ham med at stave et par ord rigtigt, da han er i tvivl.
- Efter lidt tid (cirka 10 minutter) laver læreren to nye regler:
 - 1) Den, der skriver, må kun skrive det, som de andre siger
 - 2) For hvert nyt tekststykke er der en ny, der skal have tuschen

Bilag 4b

Observation af egen undervisning i 4.A Hjallerup Skole

- 25 elever. 12 med ordblindhed.
- DTK om eventyrgenre:
 - Eleverne bliver inddelt i otte grupper med to eller tre elever i hver gruppe.
 - Under opsamlingen beder læreren eleverne om at tale om, hvilke tal der tit er med i eventyr. Herefter byder grupperne ind med tallene 3, 7, 9 og 20. De refererer til Snehvide og de syv små dværge, de tre bukkebruse og de 20 madrasser, som Prinsessen på ærten sover på.
- DTK om Klodshans:
 - Eventyret er inddelt i seks tekstbidder. Eleverne får først udleveret et forsidebillede, hvor de skal skrive, hvad de tror, eventyret handler om, og hvad der sker, og hvem der er med.

Herefter får de første tekststykke, som de skal læse op i gruppen. Læreren siger, at man kan bede om hjælp fra hende til at få stykket læst op.

- Når de er færdige med første tekststykke, kan de hente det næste, som ligger på katederet, hvor alle tekststykkerne ligger.
- Gruppe 4 (skriver på døren):
 - Drengen henter et nyt tekststykke og giver det til pigen, der fortsat kigger ned. Drengen tager teksten igen og begynder at læse det højt.
 - De snakker lidt om, hvad der skete i det forrige tekststykke, hvorefter drengen i gruppen siger: "Jo, så kommer Klods Hans sådan her på sin ged" – han viser en ridende bevægelse. Den ene af pigerne nikker og skriver på deres tavle, at Klods Hans rider. Pigen, der før kiggede ned, griner.
 - Hun henter et nyt tekststykke og begynder at læse højt med hjælp fra de andre.
 - Samme pige begynder at fortælle, hvad hun synes, det handler om
 - Da hun siger ordet bejler, spørger drengen i gruppen, hvad det betyder. Pigen, der var i gang med at fortælle, siger, at hun mener, at det er dem, der tager hen til prinsessen. Hun kigger på den anden pige i gruppen, som nikker og siger "ja, dem som gerne vil giftes med hende, og så har de gaver med til hende". Drengen siger "nååå". Den anden pige fortsætter med at fortælle, hvad der videre sker
- Gruppe 2 (skriver på vindue):
 - Tre piger
 - Den ene pige sidder med ryggen til de andre i gruppen
 - Da de henter det næste tekststykke, får pigen, der før havde siddet med ryggen til på bordet, tuschen og skal skrive. Her begynder gruppen for alvor at tale sammen om opgaven og om, hvad de tror, der sker i det næste tekststykke
 - De to piger, der henholdsvis tegnede på sig selv og sad med ryggen til, har svært ved at holde fokus på opgaven, og de byder kun meget lidt ind, når den tredje pige, som hele tiden har villet løse opgaven, spørger dem direkte om noget
 - Når en af de to piger skriver, er den pige, der hele tiden har villet løse opgaverne, rigtig god til at bidrage med, hvad der skal stå, og hvordan man staver til det
 - Gruppen tegner også i nogle tilfælde, hvilke ord de synes er vigtige for tekststykket, fx en træsko og en prinsesse
 - Hende, der tegnede på sig selv, har svært ved at holde fokus og forlader ind i mellem gruppen. Mens hun er væk, får de to andre piger skrevet endnu mere på vinduet

Feedback fra eleverne:

- 1) Sjovt
- 2) Dejligt at arbejde selv ved tavlerne, så man kan snakke sammen om opgaven
- 3) Lidt svært at koncentrere sig
- 4) Det var sjovt, fordi det var noget nyt
- 5) Det var fedt at arbejde i grupper
- 6) Sjovt at prøve noget nyt og en ny måde at arbejde med tekster på
- 7) Træls med meget larm
- 8) Det er sjovere, fordi man skal skrive, hvad der sker undervejs

9) Lidt svært at finde ud af

Syv elever synes, det er bedst at arbejde med en tekst, som de plejer. 15 elever syntes, det var bedre end almindelig litteraturundervisning

Snakkede du mere end normalt i undervisningen?

- 1) Ja, fordi det er nemmere at snakke med gruppen og arbejde sammen om det
- 2) Jeg snakkede mere, fordi vi skulle arbejde sammen og gerne måtte snakke om opgaven
- 3) Når man arbejder med en makker, så når jeg ikke kan finde ud af det, så kan min makker.