

24. MARTS 2021

LÆRERENS FOKUS PÅ SPØRGSMÅLSTYPER,  
LYTNING OG ELEVENS METASPROGLIGHED

**KRAV TIL**

**MUNDTLIGHED**

LÆRERUDDANNELSEN UC SYD DIGI  
MAI-BRITT W. L. ELLEBÆK 3026270  
DANSK - MAX IPSEN

# ET SPØRGSMÅL OM DISKURSER

**D**er stilles for få krav til mundtlighed i folkeskolen. Eller i hvert fald i den Norske skole (Penne & Hertzberg, 2019). En norske undersøgelse viser at den sociokulturelle forskel på elevernes mulighed for læring i skolen afhænger af deres sproglige kompetencer når de starter i skole (Penne & Hertzberg, 2019). Her skelnes mellem tilegnelse og læring. Penne og Hertzberg (2019) begrundet forskellen i, hvor høj grad af bevidsthed der er om den metasproglige udvikling, hvilket er betinget af den diskurs eleven er opvokset i - eller den diskurs eleven har tilegnet sig som primærdiskurs. Tidligere har elevernes socioøkonomiske forhold (statistisk) været det afgørende for deres forudsætninger for hvordan de klarer sig i folkeskolen. Penne & Hertzberg (2019) sætter fokus på at det der virkelig er afgørende, er de sociokulturelle faktorer og bemærker den væsentlige forskel der er på elever på forskellige skoler. Jeg genkender det billede og ved at der også på samme skole kan være væsentlige forskelle på elevernes sociokulturelle vilkår. Fibiger (2016) og Gee (1989) er ligeledes inde på hvilken rolle de sociokulturelle faktorer spiller på elevens muligheder for succes i uddannelsessystemet. Når elevernes forudsætninger for at indgå i en sekundær diskurs, allerede ved skolestart er af så stor betydning, må det alt andet lige stille store krav til hvad vi i folkeskolen vægter at prioritere i den demokratiske dannelse af eleven og ligeledes *hvordan* vi vælger at arbejde med dannelsen. Penne & Hertzberg (2019) sætter fokus på hvilken betydning det har for udviklingen af elevernes metasproglige

kompetencer at der stilles krav til hvordan der arbejdes med mundtlighed. Forskellige forskere som Worley (2015), Andersson-Bakken (2013) og Persson (2018) fremhæver vigtigheden af et fokus på de spørgsmålstyper læreren benytter sig af i undervisningen. Høegh (2018) og Penne (2019) sætter ligeledes fokus på vigtigheden af at der arbejdes målrettet med lytning som en del af det mundtlige i dansk. Herudover nævner flere af de nævnte en fordel ved at arbejde med elevernes metasproglige kompetencer i et udviklingsperspektiv. I samme ånd arbejdes der på min undersøgelseskole med LEAPS<sup>1</sup> og derunder LEAPS-protokoller (Leapsskoler.dk, 2020) som sætter fokus og krav til elevernes lytning, deltagelse og metasproglige udvikling.

Ovenstående ansporer mig til at undersøge følgende; Hvordan kan jeg ved at stille krav til mundtlighed i samtaler om litteratur arbejde med elevernes demokratiske deltagelse og deres metasproglige kompetencer?

## ER VI BLEVET FOR LIGEVÆRDIGE?

Penne og Hertzberg (2019, s. 22-74) lægger op til en højere grad af formalitet i skolen og at der stilles krav til både mundtlig fremstilling og lytning når der arbejdes med mundtlighed. I deres undersøgelse viser det sig at når man ser på to skoler med en stor forskel på hvilken sociokulturel baggrund eleverne har, spiller det pædagogiske en stor rolle. Her måles der en større udvikling og en højere metasproglig bevidsthed hos de elever der har ringere sociokulturelle forudsætninger simpelthen på baggrund af de højere krav der stilles til eleverne. De krav der vægtes, er krav til forberedelse, fremlæggelse, lytning og evaluering (2019, s. 35).

Her kommer vi ind på de sociokulturelle faktorer der er afgørende for elevens forudsætning for at indgå i en sekundær diskurs som skolen er. Børn med bøger i hjemmet (Bleses, Hvidman, Munkedal, & Højen, 2018, s. 75) og med forældre med et højere uddannelsesniveaue (og som er aktive på arbejdsmarkedet) (Penne & Hertzberg, 2019, s. 65) har tidligere *tilegnet* sig en sproglig bevidsthed om andre diskurser, hvilket gør at de er klar til at indgå i den sekundære diskurs ved skolestart. Børn der ikke har de samme sproglige forudsætninger for at forstå og indgå i en sekundær diskurs, skal ved skolestart først *tillære* sig den indsigt og bevidsthed. Heri ligger hele forskellen for elevernes forudsætninger for at indgå lige i den undervisning vi tilbyder. Hvis eleverne bliver mødt med tydlige rammer og krav til hvordan de skal indgå i denne diskurs og til

---

<sup>1</sup> Læring og Engagement gennem Autentiske Projekter med fokus på Science

deres arbejdsindsats oplever de at blive taget alvorligt, at læreren tror på at de kan lære og udvikle sig og derved også succes når deres indsats lykkes. Dette vil fremme deres self-efficacy (Bandura, 2012)<sup>2</sup>. Når der samtidig arbejdes med elevernes metasproglige kompetencer bliver bevidstheden om egen læring til en motivation i sig selv.

## KRAV TIL MUNDTLIGHED

I min undersøgelse har læreren været den udøvende således at min rolle udelukkende er observerende. Jeg har fulgt klassens digitale undervisning i dansk i en periode på 4 uger, hvor de har arbejdet med romanen "Soldater græder ikke" af Jesper Nicolaj Christiansen. Tilgangen til arbejdet med romanen har været undersøgende. Jeg har haft fokus på lærerens spørgsmålstyper samt elevernes bevidsthed om lytning og deres metasproglige kompetencer. Jeg har observeret klassedialoger og deres arbejde i faste læsegrupper på to til tre elever. Jeg har optaget deres dialoger og transskriberet udvalgte dele for at kunne undersøge mundtligheden på mikroniveau. Jeg har afsluttet min undersøgelse med et spørgeskema<sup>3</sup>, hvor den primære undersøgelse gik på dialogen i gruppen, hvorfor de både skulle aflevere en lydfil og et svarark.

Flere af de grupper jeg har fulgt, har været udfordret af at mindst én elev ikke har været aktivt deltagende, hvilket enten har skabt en træg og afventende kommunikation eller en lukket dialog imellem de resterende to deltagere. Læreren har bestemt grupperne.

Arbejdet med spørgeskemaet viste sig interessant idet jeg her satte krav til elevernes gruppearbejde; alle skulle have kamera tændt og alle gruppens deltagere skulle bidrage til hvert enkelt spørgsmål. Især det sidste krav viste sig at gøre en forskel i de grupper jeg observerede, hvor alle gruppens deltagere pludselig blev mere aktive i dialogen og tog ansvar både for deres egen del men også i forhold til at give plads og invitere de andre ind. Denne dynamik så jeg ikke i deres arbejde med romanen, hvor der ikke var de samme tydelige krav til gruppearbejdet. Yderligere kan jeg på elevernes besvarelser af spørgeskemaet se at de ved hvad det indebærer at være en god lytter og at tage ansvar for dialogen i gruppearbejdet. Her mangler de blot at få principperne implementeret som gode vaner.

---

<sup>2</sup> Ifølge Anthony Bandura har en høj self-efficacy en positiv selvforstærkende effekt elevens tro på sig selv og egen formåen, hvilket gør at eleven vil stille højere og generelt opnå højere resultater. Samtidig vil eleven ikke tage et nederlag personligt eller som udtryk for svaghed, men blot som et bump på vejen som kan overkommes. Det modsatte er tilfældet for elever med lav self-efficacy (Bandura, 2012).

<sup>3</sup> Se bilag 1

I LEAPS arbejder man ofte ud fra konkrete protokoller der beskriver hvordan der skal arbejdes med fx respons<sup>4</sup>, hvor der fx er specifikke krav til lytning og sokratiske samtale hvor der stilles krav til deltagelse; "alle har ansvar for at deltage aktivt, ligesom alle har ansvar for at give plads til andre" (Leapsskoler.dk, 2020). Som navnet antyder er protokollen inspireret af netop den sokratiske samtale som bl.a. Pihlgren (2011) har beskrevet. Pihlgren beskriver den sokratiske samtale opbygning som et redskab til at aktivere de psykologiske og intellektuelle processer som øger elevernes evne til kritisk analyse og stillingtagen (Pihlgren, 2011, s. 62-63), hvilket harmonerer både med folkeskolens formål og flere af de faglige mål for dansk, men sætter også i høj grad eleverne i stand til at arbejde ud fra et metasprogligt perspektiv netop fordi de bliver gjort bevidste om deres metasproglige kompetencer. På min undersøgelseskole kan jeg se væsentlig forskel på i hvilken grad de grundlæggende LEAPS-principper er implementeret i de forskellige klasser til trods for at det er et overordnet mål for skolen at arbejde ud fra LEAPS. Min undersøgelsesklasse skal mindes om de forskellige principper og har alligevel svært ved at overholde nogle af de simple "regler" - i hvert fald i det digitale univers.

## SPØRGSMÅL OG METASPROGLIGHED

Som tidligere nævnt fremhæver flere forskere som Worley (2015), Andersson-Bakken (2013) og Persson (2018) vigtigheden af et fokus på de spørgsmålstyper læreren benytter sig af i undervisningen. Min største inspiration hertil er Worleys (2015) tilgang der definerer to spørgsmålstyper; grammatiske og conceptual (begrebs- og forestillingsmæssigt der henviser til selve indholdet af spørgsmålet). Ifølge Worleys definition kan et spørgsmål være lukket (grammatisk) og åbent (begrebsligt) på samme tid. Det vil sige at et spørgsmål kan være åbent, men spørgsmålsstilleren ønsker et konkret faktisk svar og omvendt. Vores formål med spørgsmålet er det afgørende ligesom der stilles krav til elevernes inferensdannelse idet der ofte stilles spørgsmål der er semantiske ukomplette - de elever der har deres for-viden/erfaring på plads vil forstå spørgsmålets indhold anderledes end de elever der ikke har (Worley, 2015, s. 19-23).

---

<sup>4</sup> LEAPS protokollen for respons stiller krav til elevernes deltagelse; fx "Ret responsen mod arbejdet - ikke på personen" og huskeord eleverne lærer; "Vær Venlig (høflig og imødekommende), Hjælpssom (anvis og idé giver) og Specifik (præcis og tydelig), når du giver respons". Se mere om LEAPS på <https://leapsskoler.dk> og om de enkelte protokoller på <https://leapsskoler.dk/leaps-ressourcer/>

Jeg kan i min undersøgelse af lærerens spørgsmålstyper se (og høre) at hun spørger ud fra sin erfaring med hvad der bedst fremkalder elevernes respons. Hun bruger forskellige spørgsmålstyper og bruger derudover sin sprogmelodi til at gøre det tydeligt at det hun siger er ment som et spørgsmål. Når eleverne famler, leder hun dem ved at forære dem endnu et ord eller opfordre på anden vis fx "så du syntes....", "kan du uddybe det...", "jaaaa... (hvor tonen angiver at hun forventer en uddybning)". Jeg kan høre at flere elever er vant til at forstå indholdet af lærerens spørgsmål frem for den semantiske betydning, idet eleverne er klar med svar stort set hver gang læreren lægger op til en elevbesvarelse.

Umiddelbart tyder min undersøgelse ikke på at eleverne er opmærksomme på deres metasproglige kompetencer eller udvikling af samme. I elevernes dialoger og svar på spørgeskemaet kan jeg se at de kender principperne for hvad der er "god skik" i mundtlighed, der er dog kun få eksempler på at det lykkes dem at få principperne implementeret i praksis; En af grupperne korrigerer deres metode på min anledning, hvilket udvikler deres dialog til at inkludere alle gruppe-medlemmer i dialogen. Eksemplet viser at eleverne kan korrigere når de bliver gjort opmærksomme på det men at det ikke er automatiseret. Følgende gruppe har styr på principperne men indarbejder dem ikke i praksis. Y og B skaber begge meget plads til sig selv ved hvert eneste spørgsmål, S forsøger sig flere gange med et svar ved hvert spørgsmål, men kommer hver gang først til orde når de andre to har talt;

Y: "Hvordan har I arbejdet med mundtlighed, tale, lytte, spørge, svare med mere i soldater græder ikke?" S: "jeg har faktisk" B: "Jeg har hørt at.." S: "jeg har fak.." B fortsætter: "vi har været gode til sådan at snakke sammen og sådan noget" (pause) S: "ja jeg har faktisk.." Y: "ja nej forskellige meninger og sådan noget S: "ja jeg har faktisk været bedre fordi at det var faktisk en bog jeg kunne forstå ret godt så det har været nemt"

Jeg lægger især mærke til S som i dette eksempel og ved besvarelse af i alt 10 ud af 11 spørgsmål gentagne forsøger at skabe plads til sig selv uden held, hun får det endda sagt til gruppen;

B: "Hvordan forholder vi os til vores egen læring? stiller spørgsmål hvis jeg ikke forstår det eller kommer med min egen mening" Y: "være lidt mere med i det" B: "hvad siger du S?" S: "ikke rigtig noget fordi hver eneste ting I siger det er også det jeg har lyst til at sige" Y: "men så giver vi lidt mere plads til at du kan sige noget, altså ved de næste spørgsmål".

Her udtrykker Y at hun er klar over sit ansvar for at alle i gruppen får lige meget plads, det lykkedes dog hverken Y eller B at omsætte dette til praksis. Til trods for S's mange forsøg på at bidrage og Y's selvindsigt, lader det ikke til at forsøgene tæller med i deres oplevelser af succes i praksis;

Y: "jeg syntes jeg er god til at lytte, jeg kommer måske en gang i mellem til at afbryde"

S: "jeg vil gerne prøve at deltage meget mere i gruppearbejdet og byde meget mere ind"

Her er et tydeligt eksempel på hvor stor betydning gruppedannelse, elevens selfefficacy (Bandura, 2012) og i det hele taget klassens demokratiske dannelse har for den enkelte elevs metasproglige udviklingsmuligheder. Læreren må sørge for at S i andre sammenhænge oplever at få succes med at skabe plads til sig selv i dialog, ligesom Y og B bedre kan udvikle deres lyttekompetencer, hvis der arbejdes mere målrettet med lytning (Høegh, 2018) (Penne & Hertzberg, 2019).

## NEXT STEP

Min undersøgelse viser at der generelt bør være meget mere fokus på mundtlighed for at skærpe elevernes forståelse af og udvikling af deres metasproglige kompetencer, hvilket bekræfter mig i at der bør stilles flere og klare krav til elevernes deltagelse og mundtlighed (Penne & Hertzberg, 2019). Jeg undrer mig over at principperne for arbejdet med mundtlighed i denne 7. klasse ikke er blevet automatiserede. Klassen har arbejdet med LEAPS-protokoller siden 4. klasse og kender flere af dem. Jeg har tidligere arbejdet med protokollen for respons sammen med klassen, hvor de var gode til at overholde principperne. Det lader til at mundtlighed kræver meget mere opmærksomhed for at blive en integreret del i folkeskolen og at den demokratiske dannelse der er grundlæggende for de gode kompetencer der hører under mundtlighed, ikke er grundig nok.

Jeg er i min undersøgelse blevet opmærksom på lærerens brug af intonation i sine dialoger med eleverne. Denne vinkel er jeg ikke stødt på i den litteratur jeg har læst, hvilket undrer mig da det har en klar effekt og understøtter eller endda indimellem erstatter formuleringen af spørgsmål. Det kunne være interessant at undersøge hvor stor en betydning det har for fx virkningen af de spørgsmål der stilles.

Endnu en ret interessant observation er elevernes brug af engelske gloser som i flere tilfælde bruges fordi de ikke kan huske hvad noget hedder på dansk fx "så kom han på

sådan et foster”(plejefamilie/børnehjem). Mange elever er gode til at tale engelsk men jeg finder det en anelse bekymrende når børn få ”huller” i det danske sprog; ”så kan man deltage i sådan nogle... hvad er det nu turnamenter (dansk udtale) turnaments (engelsk udtale), hvad hedder det nu?”(turneringer). Er vi på vej et sted hen hvor dansk lige så stille bliver til et sekundært sprog?

## BIBLIOGRAFI

- Agergaard, K. (2010). Evaluering. I P. Brodersen, P. F. Lauersen, K. Agergaard, N. G. Nielsen, & F. Ø. Andersen, *Effektiv undervisning* (s. 189-215). København: Gyldendal.
- Andersson-Bakken, E. (2013). *Når åpne spørsmål ikke er åpne: Hva karakteriserer lærerspørsmål i en litterær samtale?* Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleforskning Universitetet i Oslo.
- Bandura, A. (Marts 2012). Self-efficacy. *Kognition & Pædagogik*, 22, [83], s. 16-35.
- Brinkmann, S. (2006). *En introduktion - John Dewey*. Hans Reitzels Forlag.
- Brodersen, P., Hansen, T. I., & Ziehe, T. (2015). *Oplevelse, Fordybelse og virkelyst, noter til æstetik i undervisningen*. Hans Reitzels Forlag.
- Christensen, G., & Wiberg, M. (2019). At lære gennem tænkning og erfaring. I P. B. (red.), *Det lærende menneske: at lære på forskellige måder* (s. 27-47). København: Hans Reitzels Forlag.
- Dewey, J. (1974). *Erfaring og Opdragelse*. København: Christian Eilers Forlag.
- Dewey, J. (1980 (2005)). *Demokrati og uddannelse*. Aarhus: Klim.
- Dysthe, O. (1997). Det flerstemmige og dialogiske klasserum. I O. Dysthe, *Det flerstemmige klasserum: skrivning og samtale for at lære* (s. 215-243). Aarhus: Klim.
- Fibiger, J. J. (2016). *Tæt på Literacy*. Hans Reitzels Forlag.
- Gee, J. P. (1989). *Literacy og diskurs*. Literacy.dk.
- Giddens, A. (1994). I *Modernitetens konsekvenser* (s. 11-14, 22-26, 38-45). Hans Reitzels forlag.
- Hansen, T. I. (16. August 2020). <https://stemmerfraskolen.podbean.com/e/undersøgende-litteraturundervisning/>. (R. Bundsgaard, Interviewer)
- Hansen, T. I. (2020). *Kunsten at læse*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Hasse, C. (2013). Vygotskys sociokulturelle læringsteori. I A. Qvortrup, & M. W. (red.), *Læringsteori & didaktik* (s. 144-172). Hans Reitzels Forlag.
- Hattie, J., & Timperley. (2013). Styrken ved feedback. I R. m. Andreassen, *Feedback og vurdering for læring* (s. 13-42). Dafolo.
- Høegh, T. (2018). *Mundtlighed og fagdidaktik*. København: Akademisk Forlag.
- Hiim, H., & Hippe, E. (2013). En kritisk-humanistisk didaktik knyttet til didaktisk relationstænkning. I *Læring gennem oplevelse, forståelse og handling*. (s. 67-84). Hans Reitzels Forlag.
- Hinge, H. (2016). Anvendt videnskabsteori. I S. L. (red.), *Pædagogik og lærerfaglighed* (s. 431-449). Hans Reitzels forlag.
- ibid. (u.d.).
- Jørgensen, P. S. (2017). Frihed kræver robusthed. I P. S. Jørgensen, *Robuste børn: Giv dit barn ansvar, livsmod og tiltro til sig selv* (s. 46-72 af 217). København: Kristlig Dagblads Forlag.
- Johansen, M. B. (2015). 6. a læser Kafka. *Acta Didactica, Institut for medier, erkendelse og formidling*, s. 1-20.



- Kabel, K. (September 2016). En diskret involverethed. *Tidskriftet Viden om Literacy*, s. 19-24.
- Karmiloff-Smith, A., & Karmiloff, K. (2002). *Barnets veje til sprog*. Hans Reitzels Forlag.
- Klinge, L. (december 2018). Sådan fremmer læreren elevens engagement. *Kognition og pædagogik*, 28. (110), s. 42-49.
- Klinge, L. (2019). Motivation i klasseledelse, relationer og didaktik. I T. N. Rasmussen, & A. Søndberg, *Relationskompetence* (s. 11-126 af 254). Aarhus: Kvan.
- Klinge, L. (2019). Relationskompetence. I T. N. Rasmussen, & A. S. (red.), *Motivation i klasseledelse, relationer og didaktik* (s. 116-126). KVaN.
- Koch, H. (2005). Hvad er demokrati. I M. H. Hansen (red.), *Kilder til demokratiets historie 1750-2000* (s. 129-147). Museum Tusulanum.
- Lauersen, P. F. (2010). God og effektiv undervisning. I P. Brodersen, P. F. Lauersen, K. Agergaard, N. G. Nielsen, & F. Ø. Andersen, *Effektiv Undervisning* (s. 40-67). København: Gyldendal A/S.
- Løgstrup, K. E. (01. 08 2020). *K. E. Løgstrup: Skolens formål*. Hentet fra DPU Aarhus Universitet: <https://dpu.au.dk/viden/video/loegstrupkonference/>
- Løntoft, J. (2009). Sproglig støtte til børn med særlige behov. I L. m. Salling, *I begyndelsen er sproget - antologi om børns sprogudvikling*. Dafolo.
- Lützen, P. H. (2005). *Sprog og kommunikation*. Forfatterens og Dansk lærerforenings Forlag . *Leapsskoler.dk*. (25. april 2020). Hentet fra Leapsskoler.dk: <https://leapsskoler.dk/>
- Lindhart, E. (2018). Menneskerettigheder. I B. Bogisch, & B. Kornholt, *KLM på tværs* (s. 179-206). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Lorentzen, R. F., & Agger, A. (2016). *Det multimodale tekstbegreb*.
- Mailand, M. K. (2008). *Genreskrivning i skolen*. København: Nordisk Forlag A/S.
- Meyer, H. (2005). Kendetegn på god undervisning: empirisk belæg og didaktiske forslag. I *Hvad er god undervisning?* (s. 56-82). København: Gyldendal.
- Miller, T. (2017). Børneperspektivet: at involvere børn i forskning og i hverdags beslutninger. I T. T. (red.), *Empiriske undersøgelser og metodiske greb: grundbog til de pædagogiske professionsuddannelser* (s. 255-282). København: Hans Reitzel.
- Penne, S., & Hertzberg, F. (2019). *Mundtlige Tekster i klasserummet*. Tarm: Dansk lærerforenings Forlag.
- Persson, B., & Børresen, B. (2018). Filosofisk samtale i undervisningen. *Norsk pedagogisk tidsskrift. Vitenskapelig publikasjon*.
- ReHaRe. (10. 12 2020). *Reaching the hard to reach*. Hentet fra [Reachingthehardtoeach.eu](https://reachingthehardtoeach.eu/): <https://reachingthehardtoeach.eu/publication/>
- Schilhab, T. (2017). *Læringens DNA*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Tønnesvang, J. (2019). Psykologiske behov, motivation og vitaliserende miljøer. I T. N. Rasmussen, & A. S. (red.), *Motivation i klasseledelse, relationer og didaktik*. (s. 127-149). Aarhus: KVaN.
- Undervisningsministeriet. (2019). *Børneinddragelse*. Hentet fra [emu.dk](https://emu.dk/sites/default/files/2019-03/Temahæfte%20Børneinddragelse.pdf): <https://emu.dk/sites/default/files/2019-03/Temahæfte%20Børneinddragelse.pdf>
- Visholm, S., & Mellon, K. (2017). Læring - nysgerrighed og frustration. en psykodynamisk tilgang. I K. M. (red.), *Læring eller ikke-læring* (s. 41-51). Frederikshavn: Dafolo.
- Vygotsky, L. S. (1971). *Tænkning og sprog 2*. Hans Reitzels Forlag.
- Wallroth, P. (2010). *Mentaliseringsbogen*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Weirsøe, M. (03. 06 2019). Hjernen mister fokus når vi læser digitalt. *Asterisk*, s. 22-25.
- Worley, P. (2015). Open thinking, closed Questioning. Two kinds of open and closed question. *Journal of Philosophy in Schools*, s. 13.

# BILAG 1.

## Metakommunikation

Metakommunikation er et udtryk for at tale om eller kommunikere om kommunikation. Svarene på mine spørgsmål er vigtige – men det vigtigste er jeres kommunikation imens I vurderer spørgsmålet og taler jer frem til et svar. Brug tid på dialogen og sørg for at alle får lov til både at lytte og tale.

Jeres besvarelse skal være en lydfil af jeres dialog når I behandler spørgsmålene. Send filen til mig på Teams eller Aula; Mai-Britt Winckler Lundblad Ellebæk. Filerne bliver transskriberet til skrift, jeg bruger ikke jeres navne.

Tusind tak for jeres hjælp.

1. Hvordan har I arbejdet med mundtlighed (tale, lytte, spørge, svare mm.) i jeres gennemgang af "Soldater græder ikke".
2. Har I oplevet at en dialog i klassen eller gruppen har udviklet sig i en interessant retning? Forklar hvad I fik ud af det.
3. Hvordan forholder I jer til jeres egen læring?
4. Hvordan forholder I jer til jeres rolle som lytter når andre taler?
5. Hvad vil det sige at være en god lytter i en dialog og under en fremlæggelse?
6. Hvad tænker I om jeres egen rolle som taler i en dialog og under en fremlæggelse?
7. Hvordan tager I ansvar for gruppearbejde?
8. Hvordan kunne I tænke jer at udvikle jeres mundtlige kompetencer?

9. Hvordan kunne I tænke jer at udvikle jeres lytte kompetencer?
10. Hvad er lærerens rolle i en klassedialog (om et fagligt indhold)?
11. Hvad er lærerens rolle i jeres arbejde i læsegrupperne?