

Studieenheden Curriculumteori og institutionsdidaktik

Skema til godkendelse af problemformulering

Simon Foug

Navn

1367234

Studienr.

Eksamenstermin:

Januar 2007

Afhandlingens titel (emne):

FREMTIDENS LÆRERROLLE?

Afhandlingens problemformulering:

Med henblik på at rejse perspektiver for videre forskning gives en eksplorativ, komparativ undersøgelse af lærerrollen i tre undervisningskontekster med elvernes samtale som indikator for det faglige udbytte

Afhandlingens titel, emne, tema, metode, problemformulering og litteraturliste er godkendt af vejleder:

Dato og vejleders underskrift

Jeppe Bundsgaard

Afhandlingen må efter endt bedømmelse (forudsat ”bestået”) gøres tilgængelig for udlån:

Ja (x)

Afhandlingen må efter endt bedømmelse (forudsat ”bestået”) lægges ud på studieenhedens netkonference (hvis der til pågældende studieenhed findes en netkonference):

Ja (x)

Dato og forfatters underskrift

0. Indholdsfortegnelse

1. Opgavens rammer	3
1.1. Indledning	3
1.2. Afgrænsning af opgave	3
1.3. Problemformulering	4
1.4. Valg af teori og metode	4
1.5. Empiri og teknikaliteter	5
2. Analysetilgang	5
2.1. IRE og IDRE.....	6
2.2. Regulerende tale	8
2.3. Fatisk tale	9
2.4. Modstandsåret tale	10
2.5. Delkonklusion, analyseapparat	11
3. Analyse	12
3.1. Analyse af 7.kl. billedanalyse	12
3.2. Analyse af 9.kl. eventyr og fantastisk fortælling	16
3.3. Analyse, projektarbejde, 10.kl.	18
3.3.1. Dokumentarfilm: Projektarbejde.....	19
3.3.2. Reklame: Projektarbejde med interaktiv assistent	22
3.3.3. Artikel: Projektarbejde med interaktiv assistent og lærer.....	25
3.4. Opsummering, analyse	28
3.5. Perspektiver for fremtidig forskning	30
4. Konklusion	32
5. Litteraturliste	33
Bilag	Forside
Bilag A: Transskription, 7.kl., klasseundervisning, billedanalyse	<i>Rød</i>
Bilag B: Transskription, 9.kl., klasseundervisning, eventyr og fantastisk fortælling.....	<i>Blå</i>
Bilag C: Transskription, 10.kl., projektarbejde, dokumentarfilm	<i>Gul</i>
Bilag D: Transskription, 10.kl., projektarbejde med interaktiv assistent, reklame	<i>Grøn</i>
Bilag E: Transskription, 10.kl., projektarbejde med interaktiv assistent og lærer, artikel.....	<i>Lyserød</i>
Opgivelser	
Opgivelser til Curriculumteori og institutionsdidaktik, samt mail godkendelsesmail	<i>Lyserød</i>

1. Opgavens rammer

1.1. Indledning

Udgangspunktet for denne afhandling er min undren over et misforhold, der synes at være mellem pædagogisk praksis og pædagogisk forskning.

Den pædagogiske praksis i folkeskolen er præget af den såkaldte IRE-struktur, hvor læreren stiller et spørgsmål (initierer), eleven svarer (responderer), og læreren evaluerer. Strukturen blev påvist af de engelske lingvister Sinclair og Coulthard i 1975 (Bundsgaard 2005:281), og mere end 30 år senere eksisterer den stadig.¹ Flere forskere kritiserer metoden, fx Mercer (1995), Wegerif (2004) og Hetmar (2004).

Forskellige pædagogiske metoder dukker op i forsøg på at komme bort fra IRE-strukturen, fx 80'ernes værkstedsundervisning, 90'ernes projektarbejdsform og nu læringsstile for at nævne nogle blandt flere. Men metoderne forsvinder over tid, lærerne vender tilbage til den klassisk skolske kommunikationsform, IRE, og den pædagogiske forsknings kritik fortsætter: Eleverne får ikke nok ud af det (Hetmar 2004:115). Misforholdet består altså i, at folkeskolens praksis trods forskningsmæssigt forankret kritik og en række andre, nye metoder ikke er formået ændret.

Læreren må altså se en eller anden kvalitet i den traditionelle klassesamtale? Måske er det i mangel af bedre, måske er forskellige, andre metoder heller ikke gode nok, måske er det vanens magt?

Denne afhandling vil sammenligne forskellige undervisningskontekster for at bidrage til på sigt en afdækning af fremtidens lærerrolle.

1.2. Afgrænsning af opgave

Det læringsteoretiske udgangspunkt for denne afhandling er den sandsynliggjorte sammenhæng mellem mundtlighed og erkendelse, afdækket med teoretisk forankring hos Vygotsky, Piaget og Luhmann i min afhandling "Mundtlighed og erkendelse" på studieenheden Fagpædagogik: "Sprog hos eleverne er udgangspunktet" (Foug 2005:28). Derfor er elevernes samtale valgt som komparativt parameter for det faglige udbytte i de forskellige undervisningskontekster.

Som undervisningskontekster er valgt traditionel lærerstyret klasseundervisning, netop fordi den er kritiseret, jf. indledningen, dernæst projektarbejdsformen som modpol, fordi den er

¹ Jf. bilag A og B

elevstyret, og endelig computerstruktureret projektarbejde, hvor computeren er assistent for læreren, påpeget af Bundsgaard (2005:278) som et bud på at kvalificere projektarbejde.

Afhandlingen sigter ikke på at give svar – men på at rejse perspektiver for videre forskning. Disse indledende betragtninger leder mig frem til følgende problemformulering, der efterfølgende operationaliseres med valg af teori og metode:

1.3. Problemformulering

Med henblik på at rejse perspektiver for videre forskning gives en eksplorativ, komparativ undersøgelse af lærerrollen i tre undervisningskontekster med elevernes samtale som indikator for det faglige udbytte

1.4. Valg af teori og metode

Med den valgte eksplorative tilgang til emnet opstilles analyseapparatet til elevernes samtale ud fra iagttagelser i den indsamlede empiri. Udgangspunktet for analysen er den klassiske IRE-analyse, opstillet af Sinclair og Coulthard i 1975. Denne analyse udvides med Wegerifs diskussionselement – IDRE, der med Mercers (1995) opdeling af diskussionen i disputerende, kumulativ og udforskende tale gives en kvalitativ dimension.

Deskriptivt konstateres i empirien yderligere tre kategorier, der må inddrages for at kunne sammenligne dækkende. Med Bernstein opstilles kategorien regulerende tale, med Jakobsen opstilles den fatiske tale i diskussion med Mercer og Wegerifs ”playfull talk”, og endelig anvendes en diskussion af Illeris’ tilgang til modstand og forsvar mod læring til at opstille en kategori for modstandsbåret tale. Derved omfatter analysen 7 talekategorier: Regulerende, modstandsbåret, fatisk, initierende, diskuterende, responderende og evaluerende.

I afsnit 3 anvendes den deskriptivt opstillede tilgang til en analyse af de tre undervisningskontekster: Traditionel klassesamtale, projektarbejdsform og projektarbejdsform med interaktiv assistent. Den traditionelle klassesamtale belyses via 7. og 9. kl. Den rene projektarbejdsform belyses med en gruppe i 10.kl., og projektarbejdsformen med interaktiv assistent belyses med grupper i 10.kl. med og uden lærer.

Med udgangspunkt i en procentvis opgørelse over de syv talehandlinger sammenstilles analyserne, og herudfra rejses perspektiver for fremtidig forskning.

1.5. Empiri og teknikaliteter

Empirien til denne opgave er hentet i 3 forskellige klasser og dækker traditionel klasseundervisning, projektarbejdsform og projektarbejdsform med interaktive assistenter. A og B er optaget i maj 2006, mens C-E er optaget i februar 2006. Transskriptionerne af optagelserne er vedlagt som bilag A-E:

Bilag	Klassetrin	Hvordan	Hvad
A	7.kl. dansk	Klasseundervisning	Billedanalyse
B	9. kl. dansk	Klasseundervisning	Eventyr og fantastisk fortælling
C	10.kl. dansk	Projektarbejdsformen	Dokumentarfilm
D	10.kl. dansk	Projektarbejdsformen med interaktiv assistent	Reklame
E	10.kl. dansk	Projektarbejdsformen med interaktiv assistent og lærer	Artikelskrivning/Argumentation

Transskriptionerne er en registrering af det sagte, sammen med de regibemærkninger i kursiv det er vurderet nødvendigt at gøre opmærksom på, fx pauser, bevægelser, uforståelig tale mv. Transskriptionen er indskrevet i regneark med nummererede linjer, og via variabler (udfyldt felt / ikke udfyldt felt) tælles de forskellige talehandlinger. Statistikken bliver herved kvantitativ i forhold til antallet af ytringer, men ikke i forhold til længden af ytringerne. Visuelt kan dette konstateres i bilagene, men den statistiske analyse siger intet om, hvor lange de forskellige ytringer er. Det kvalitative parameter ligger i de forskellige talehandlinger. Det vender jeg tilbage til i afsnit 3, analysen.

Alle elevnavne er anonymiserede, ved initialer i klasseundervisningen for at kunne adskille de mange elever fra hinanden, og ved forbogstav i projektarbejderne. Læreren er angivet ved LÆ. Når elever tiltaler læreren ved navn, er det erstattet med ”lærer”. Uddrag fra transskriptionerne kaldes dialogfragmenter (Bundsgaard 2005:16). Der henvises til undervisningssituationerne ved bilagets bogstav, fx A, og til dialogfragmenter ved bogstav og nummer, fx A10. Bogstavet identificerer bilaget, tallet de nummererede sekvenser.

2. Analysetilgang

I dette afsnit opstilles en overvejende deskriptiv analysetilgang til elevernes samtale. Hetmar fastslår, at didaktik skal være deskriptiv: ”Didaktikkens opgave er at levere beskrivelsessystemer, der er så rummelige, at mange forskellige former for praksis kan beskrives, forstås og evalueres inden for disse...” (2004:115).

Udgangspunktet er den klassiske IRE-analyse, der udvides kvalitativt med Wegerifs diskussionselement – IDRE. Deskriptivt konstateres i den observerede undervisning behov for yderligere tre kategorier for at kunne sammenligne. Med Bernstein opstilles kategorien regulerende tale, med Jakobsen opstilles den fatiske tale i diskussion med Mercer og Wegerifs ”playfull talk”, og endelig anvendes Illeris til at opstille en kategori for modstandsbåret tale.

2.1. IRE og IDRE

Som udgangspunkt for analysen har jeg valgt de to engelske lingvister Sinclair og Coulthard, der i 1975 viste, hvordan den almindelige klassesamtale har IRE-struktur (Bundsgaard 2005:281): Læreren **initierer**, eleven **responderer** og læreren **evaluerer**. ”Spørgsmålene fremsættes i en form for progression hvor et nyt spørgsmål tager afsæt i svaret på det foregående som om der var tale om kommunikation mellem kun to samtalepartnere” (Hetmar 2004:99). Ifølge Hetmar er dens logik, at de elever, der ikke svarer eksplicit, alligevel gør det i deres stille sind.

IRE-strukturen er ”... almost universally accepted as ‘the essential teaching exchange’” (Wegerif 2004:4), og ifølge Hetmar ”... kan den siges at konstituere undervisningsbegrebet inden for den skolske kulturform” (Hetmar 2004:109). Strukturen er også dominerende i den observerede undervisning, hvor en lærer er involveret (Bilag A, B og E).

Endvidere har IRE-strukturen “... proved useful to researchers looking at talk between teachers and learners” (Wegerif 2004:4). Tilgangen beskriver for det første undervisning godt, og for det andet er den et udbredt og brugbart analyseredskab for forskere til at beskrive undervisning.

Eksemplet nedenfor er fra 7.kl., der starter med et forløb om billedanalyse:

A9: IRE

	Initiering	Respons	Evaluering
9	LÆ: Nå, vi starter. Hvad tror I man skal lære når man skal lære at analysere billeder? (5 sek.) Cao?	Cao: Beskrive	LÆ: Ja. (2 sek.) Beskrive billedet ja.

En del forskere har kritiseret selve denne måde at undervise på for at fjerne elevernes mulighed for at tænke selv: Eleverne kan kun”... provide responses in the “slots” provided, so the course of events is determined more by the teacher’s understanding of the topic than by the gaps in students’ understanding of it” (Mercer 1995:19), og ”... learners may be spending too much time playing “guess what’s in the teacher’s mind...” (Ibid:46) i stedet for at tænke selv. Hetmar deltager også i denne kritik: ”Det er læreren, der stiller spørgsmål, der er hende, der udpeger, hvem der skal svare, det er hende der evaluerer elevsvarene og sørger for at

spørgsmålene besvares rigtigt...” (2004:101). I de mere grelle tilfælde, vil læreren kun spørge de elever, der formodes at kende svaret for at sikre kontinuiteten i undervisningen (Mercer 1995:19).

Blandt mange flere har Wegerif udforsket mulighederne for at give kvalitet i denne så dominerende samtalestruktur. Gennem en række udviklingsarbejder med computere, især sammen med Mercer, påpeger Wegerif, at meget kan opnås, hvis eleverne *diskuterer* initieringen, før de responderer: IDRE (2004:5). Wegerifs udgangspunkt er, at eleverne i par arbejder ved en computer, der initierer et spørgsmål, som eleverne så diskuterer væk fra computeren, før de responderer på computeren, der så evaluerer (do). Bundsgaard har udviklet begrebet interaktive assistenter (IA) med udgangspunkt i dette (2005:274ff), hvor computeren anvendes som ”... et strukturerende interaktivt undervisningsmateriale (en interaktiv assistent)” (2005:274). Der anvendes IA’ere i D og E.

D37: Diskussion

	Initiering	Diskussion	Respons	Evaluering
37	F: Hvad står der? (<i>læser højt fra det resumé af deres input, som assistenten laver, mumler, uforståeligt</i>)... Som begrundelse har vi svaret... Hvad er målgruppen for den reklame, du synes godt om bla bla bla? Unge? Unge der godt kan lide at feste, ik? Unge og.. ikke ældre... mest unge, men også voksne fordi.. når man er en ung... Er en 25-årig også ung?	I: JA. Det er jo sådan nogle der fester, man er jo først gammel, når man begynder at sidde derhjemme og glo (<i>De griner begge</i>)	F: Okay. Unge der drikker (<i>skriver</i>)	I: Det er ok

Ifølge Wegerif er det første kvalitative skridt op i forhold til IRE-strukturen indførelsen af diskussionen, IDRE. (2004.5). For det andet skal denne diskussion mellem eleverne have karakter af *udforskende* tale, med henvisning til sin samarbejdspartner Mercer, der gennem klasserumsforskning har opstillet tre tale-kategorier, de anvender til at beskrive *sagligt* elevsprog. De tre kategorier er den disputerende, den kumulative og den udforskende tale (Mercer 1995:104):

1. ... **Disputational talk**, which is characterised by disagreement and individualised decision making
2. ... **Cumulative talk**, in which speakers build positively but uncritically on what the other has said.
3. ... **Exploratory talk**, in which partners engage critically but constructively with each other's ideas. ...

Den udforskende tale er “... most educationally desirable by teachers” (Wegerif 2005:7), og er en færdighed, der skal læres. I den ideelle undervisningssituation vil diskussionen mellem elever altså være udforskende samtale: ”... exploratory talk ... with children thinking together and trying out alternative ideas...” (Wegerif 2004:5).

Analysen af empirien vil også indeholde feltet D for diskussion. Diskussionerne næranalyses ikke, men konstateres.

2.2. Regulerende tale

I forhold til at sammenligne elevsprog er IDRE-analysen utilstrækkelig, fordi den analyserer saglig undervisning. Som fx Mercer påpeger, er langt fra al samtale i klasseværelset saglig: ”... if British Primary teachers are typical, the majority of those questions are concerned with managing the class”:

A39: Regulerende tale

	Regulerende	Initiering	Diskussion	Respons	Evaluering
39	LÆ: (Kl. 8.15 smider en pige et stykke papir på gulvet) Det der samler du selv op, det ligger ikke på gulvet lige om lidt vel?			Pige: Nej	LÆ: Godt. Ja.

Den engelske professor Basil Bernstein betragter undervisning som et princip, der bringer to diskurser i forhold til hinanden. På den ene side er *undervisningsdiskursen*, der vedrører viden og færdigheder og deres indbyrdes relationer, og på den anden side er *den regulative diskurs*, der vedrører den sociale orden (2001:151f).

Hetmar m.fl. kalder undervisningsdiskursen for den sagsrelaterede diskurs, hvilket foretrækkes her, da det derved sprogligt er nemmere at adskille undervisning fra undervisningsdiskurs. Hetmars betegnelse ”regulerende” (2004:98) frem for regulative anvendes derfor også.

I Bernsteins princip er den sagsrelaterede diskurs underordnet den regulative: ”Det er naturligvis indlysende, at al pædagogisk diskurs skaber en moralsk regulering af de sociale relationer for formidling og tilegnelse, dvs. regler for orden, relation og identitet, og at en sådan moralsk orden går forud for og er betingelsen for formidlingen af kompetencer” (2001:152). De to diskurser kan ikke skilles ad, da den regulerende diskurs er integreret i skolen. Læreren skal både undervise og opdrage.

I forhold til førnævnte Mercer-citat (... the majority of those questions are concerned with managing the class...), foregår den observerede undervisning i udskoling og ikke i primary school,² og antallet af regulerende talehandlinger er ikke så højt. Men antallet af regulerende talehandlinger må også være et parameter i en komparativ analyse, da det er med til at belyse sagligheden i samtalen.

² Den engelske betegnelse er ikke umiddelbar sammenlignelig med det danske system.

2.3. Fatisk tale

For det andet observeres i empirien – og især i projektarbejdet uden lærer (bilag C,D) – ikke-saglig samtale. Fx i bilag C, dokumentarfilmgruppen, hvor fem drenge er i gang med at skrive manuskript til en dokumentarfilm, og de småsludrer lidt undervejs:

C111-114: Fatisk tale

	Fatisk	Initiering	Diskussion	Respons	Evaluering
111	Z: Det er svært at holde den kørende i går (<i>taler om en basketkamp, de spiller alle tre</i>)				
112	J: Jeg ku i hvert fald ikke holde den				
113	Z: Det er sgu lidt useriøst, det der				
114	J: Ja ja, det der (<i>griner</i>), det var en bold der var, og fordi vi keglede rundt i den, mand. Vi smed bolden væk fire gange og så øh dribled vi en bold op ad banen og smed den væk				

Mercer og Wegerif har gjort sig overvejelser om et såkaldt ”playfull talk”-kategori (Wegerif 2005:8), da de i deres empiri observerede ”... a great deal of apparently off-task nonsense talk or banter”. De fravalgte dog kategorien i deres efterfølgende arbejder, fordi de i deres analyser fokuserede på den saglige snak (do). Deres kategori dækker mere over sproglege end usaglig snak, og den type småsludren, der observeres i optagelserne her, er mere af social end af sproglende karakter. Betegnelsen ”playfull talk” fravælges derfor.

Jeg vælger derfor at kalde denne småsludrende tale for *fatisk tale* efter Roman Jakobsen – de meddelelser, der ”... hovedsagligt tjener til at etablere, forlænge eller afbryde kommunikationen ..., sikre sig den anden parts opmærksomhed eller til at bekræfte, at man stadig har den” (1960:447).

Fatisk tale kan på den ene side opfattes negativt, fordi der tales om noget ikke-sagligt, men på den anden side kan den også opfattes positivt som led i at styrke de sociale relationer i gruppearbejdet. Det ligger uden for denne afhandlings område at vurdere dette kvalitativt, og tilstedeværelsen af fatisk tale vil udelukkende blive behandlet kvantitativt som et parameter i at sammenligne elevernes samtale i undervisningskonteksterne.

2.4. Modstandsbåret tale

Endelig iagttages sekvenser i den indsamlede empiri, der er præget af modstand på den ene eller den anden måde. Illeris påpeger, at modstand mod læring finder sted inden for uddannelsesverdenen, men at man kunne "... få indtryk af, at der er tale om en form for kollektiv fortrængning blandt skole- og uddannelsesfolk mod at se dette forhold i øjnene" (2006:178). To piger arbejder på at skrive en artikel om pædofili og er af læreren blevet sat til at anvende den interaktive argumentationsassistent. Læreren sidder ved gruppen, og den ene af pigerne er ikke glad for måden at arbejde på:

E19-22: Modstandsbåret tale

	Fatisk	Initiering	Diskussion	Respons	Evaluering
19	N (<i>griner</i>): Lærer, det hænger altså ikke sammen, det du sidder og siger	LÆ : Hvorfor gør det ikke det?			
20	N : Nej, fordi... det er altså en mærkelig måde at arbejde på			LÆ : Det er en ny måde at arbejde på	
21	N : Nej, men det er en mærkelig måde	LÆ : Ja?			
22	N : Du arbejder meget mærkeligt, hvis du arbejder sådan. Og jeg kan ikke li det			LÆ : Ja	

Illeris skelner mellem forsvar og modstand mod læring, men anfører, at det kan være svært at skelne i konkrete situationer, ligesom begge kan være til stede på samme tid (2006:178). Den grundlæggende forskel er, at forsvar "... er opbygget forud for den situation, hvor det kommer til udtryk" og altså er et beredskab, mens modstand "mobiliseres" i situationen.

Illeris forklarer *modstand* med Freuds driftsforståelse, og den opstår, når individet møder en uovervindelig hindring, der begrænser dets livsudfoldelse (2006:179). "I læringsmæssig praksis kommer modstandspotentialet ... først og fremmest til udtryk i de situationer, hvor man står over for noget, man af en eller anden grund opfatter som så uacceptabelt, at man ikke vil affinde sig med det" (2006:180), fx et bestemt fag, en bestemt lærer, den sociale situation m.v. Denne modstand er ikke kun negativ. På den ene side kan modstanden resultere i "... forsvar og blokeringer, der kan stå i vejen for videre læring" (2006:182), men på den anden side ligger der også et potentiale for læring i modstanden - "modstandspotentialet" (2006:91). Modstanden – eller forstyrrelsen (2006:102) - bliver her den motivationsfaktor, der kan igangsætte læring.

For at gøre billedet endnu mere kompleks understreger Illeris, at ”Forsvar mod læring er en nødvendighed for alle i det moderne videnssamfund, fordi mængden af påvirkninger langt overskrider, hvad den enkelte kan overkomme at tage til sig” (2006:183, min kursivering). På den ene side kan *modstand* altså resultere i blokering, på den anden side i læring, og endelig er det nødvendigt med *forsvaret* mod læring, fordi verden er mere kompleks, end vi kan rumme. Forholdet mellem forsvar og modstand ekspliciteres ikke af Illeris, men det synes, at forsvar opstår som følge af modstand: ”Skuffet modstand... vil typisk blive omsat i forsvar...” (2006:182)

Det virker som om, Illeris begår den samme fejl, han anklager andre for. Illeris starter med at fastslå ”den kollektive fortrængning” i forhold til modstand – at skole- og uddannelsesfolk ser bort fra modstand, når de betragter undervisning og læring. Illeris fokuserer derefter primært selv på modstand som positivt læringspotentiale, altså som motivationsfaktor. Jeg mener, at fokus også bør ligge på den negative modstand og på den måde medtage, at der er elever, der af mange forskellige grunde ikke *ønsker* at lære.

I forhold til denne afhandlings fokus synes det irrelevant at skelne mellem forsvar og modstand. Jeg vælger at kalde den iagttagede type af tale for modstandsbåret tale, uden skelen til, om den i Illerisk forstand har karakter af forsvar eller modstand. Den vil indgå som komparativt parameter i analysen.

2.5. Delkonklusion, analyseapparat

I dette afsnit er opstillet en overvejende deskriptiv analysetilgang til elevernes samtale. Udgangspunktet for analysen er den klassiske IRE-analyse, udvidet med Wegerifs diskussionselement – IDRE. Ud fra den observerede undervisning blev deskriptivt tilføjet yderligere tre kategorier: Med Bernstein blev kategorien regulerende tale opstillet, med Jakobsen den fatiske tale, og endelig med Illeris den modstandsbårne tale.

Talehandlingerne er derfor opdelt i regulerende, modstandsbårne, fatiske, initierende, diskuterende, responderende og evaluerende. Dertil kommer en kolonne med regibemærkninger, der ikke henfører til en specifik ytring, og endvidere er hver sekvens nummereret.

Nr.	Regi	Regulerende	Modstandsbårne	Fatiske	Initiering	Diskussion	Respons	Evaluering
1.								

For at begrænse analysekategorierne, men visuelt kunne identificere dem i bilagene har jeg valgt der at markere saglige emneskift med grøn farve, og samtale med computeren som objekt med blå. De er begge saglig snak, men alligevel en ”forstyrrelse” fra det egentlige. Endelig er elevinitiativer fremhævet med rød.

3. Analyse

I dette hovedafsnit gives en analyse af de tre undervisningskontekster ud fra den analysetilgang, der er opstillet i afsnit 2. Hvert af de fem undervisningsforløb analyseres dog hver for sig. Hver analyse indledes med en kort præsentation af konteksten, og der gives et kort overblik over forløbet, sat sammen med en grafisk fremstilling af analysen. Herefter analyseres udvalgte dele af forløbet med dialogfragmenter.

Med udgangspunkt i en procentvis opgørelse over de syv talehandlinger sammenstilles analyserne, og det overvejes at opfatte de tre kontekster som fem pga. iagttagede forskelle. Herudfra rejses perspektiver for videre forskning.

3.1. Analyse af 7.kl. billedanalyse

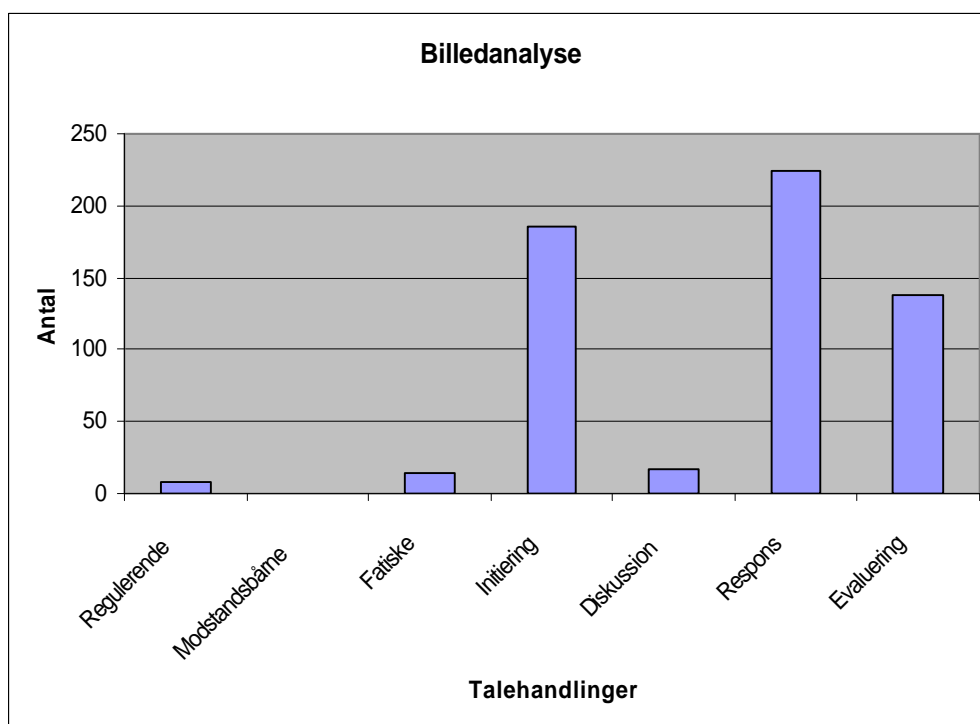
Optagelse A foregår i 7.kl., der skal i gang med billedanalyse. Klassen har lige haft et længere forløb med videoproduktion, som pga. tekniske vanskeligheder ikke er helt afsluttet. Derfor starter timen også med en kortere sekvens (A1-5) om videoredigering. Optagelsen varer 1 time. Der er 22 elever i klassen, 10 piger og 12 drenge. Klassen er socialt velfungerende. Eleverne sidder ved tomandsborde rettet mod læreren ved katederet ved tavlen. Læreren har 18 års erfaring. Kameraet er udelukkende rettet mod læreren.

Analysen er opdelt i 185 sekvenser og kan deles i fem: Første del er sekvens A1-22, hvor der indledende tales om, hvad billedanalyse er. Anden del er A23-47, hvor der tales løsere om portrætter. Tredje del er A48-113, hvor der tales om portrætter med fokus på forgængelighed og forfængelighed. Fjerde del er A114-136, hvor der tales om fotos af forældrene som unge. Endelig er der femte del fra A137, der handler om et renæssancemaleri.

Ved en kvantitativ analyse konstateres, at 18 navngivne elever ud af 22 med sikkerhed deltager med alt fra 1 til 42 indlæg. Dertil kommer 93 indlæg, som ikke har kunnet placeres, 55 på

drengene, og 35 på piger, og 3 på flere ukendte elever i munden på hinanden. Læreren har blot 7 regulerende kommentarer undervejs (1,2 %), 13 ytringer er opfattet som fatiske (2,2 %). Ingen elevytringer opfattes som modstandsbarne. Den observerede undervisning må altså beskrives som endog meget saglig, som det fremgår af nedenstående graf:

Graf A: Talehandlinger i 7.kl.



Det dominerende samtalemønster er tydeligt IRE:

A14-15

Initiering	Diskussion	Respons	Evaluering
14 LÆ: Nå, vi starter. Hvad tror I man skal lære når man skal lære at analysere billeder? (5 sek.) Cao?		Cao: Beskrive	LÆ: Ja. (2 sek.) Beskrive billedet ja.
15 LÆ: Sar?		Sar: Skrive noget ned auh, om de forskellige ting i, på billederne	LÆ: Ja.

Mønsteret brydes i kortere sekvenser, dels af regulerende talehandlinger, dels af emneskift mv., og enkelte gange af elevinitieringer. I optagelsen er blot syv regulerende beskeder fra læreren (A11,

53, 65, 162, 180, 187, 275). Der observeres undervejs også to umotiverede emneskift i den ellers saglige samtale, A23-28 (emne til klassens time) og A164-165 (tilladelse til at hente bog i frikvarteret). Det overordnede billede er altså en meget saglig samtale.

Det observeres flere gange, at læreren lader flere elever svare på det samme spørgsmål fra bogen, fx i A45-51, hvor 5 forskellige elever svarer kumulativt:

A45-51

Initiering	Diskussion	Respons	Evaluering
45 LÆ: Hvordan hvad for et ansigtsudtryk ville man gerne have, hvad ville man gerne signalere ved den måde man så ud på selv, altså ikke uden tøjet. Hvad ville man gerne vise? Hvad ville I gerne vise? (2 sek.) Ville I gerne være seje eller flabede eller hvordan ville man gerne... være på sådan et billede (2 sek.) Dav, til bessemor?		Dav: Glad	LÆ: Ja, glad.
46 LÆ: Nic?		Nic: Ja... glad, grinende	
47 LÆ: Cas?		Cas: Glad	
48 LÆ: Glad?		Cas: Ik' sur	LÆ: I hvert fald ikke sur, nej
49 LÆ: Stef?		Stef: Man skal se sød ud så man kan mange penge i julegave	
50			LÆ: (kigger på drengen): Okay
51 LÆ: Cao?		Cao: Jeg ville... grine fordi at mine bedsteforældre er så glade for når jeg griner	LÆ: Ja

Ud af 279 sekvenser er 12 elevinitieringer. Bortset fra A210-224 er alle elevinitieringer korte og går enten på forståelsesspørgsmål (A106, 111, 134) eller om lov til et eller andet (A154,161). Enkelte har karakter af udforskende spørgsmål til læreren (fx A122f), hvor en elev påpeger rosen som forgængelig i den tyske fotostil "Stil-leben" – men diskussionen er kortvarig med læreren, ikke med andre elever:

A122-123

Initiering	Diskussion	Respons	Evaluering
122 Cas: Men øh altså det ku være altså det er tit man vil lave en rose, men hvad hvis man mente den som ikke forgængelig, altså som bare storhed?		LÆ (2 sek.): Det ved jeg ikke, så kan man vel gøre det	

Initiering	Diskussion	Respons	Evaluering
123 Cas: Men en rose, den dør vel?		LÆ: I... I sådan en slags billede her er det for at vise at den dør, ja	

Der er ikke umiddelbart sammenhæng mellem elevdeltagelsens kvalitet og kvantitet. En elev med et rimeligt kvantitativt deltagerniveau er Mar, der har 11 indlæg, som dog alle er svar i stil med ”Hvad?” (A192), ”Det ved jeg ikke?” (A195). Klassens mest aktive elev Alx har 42 indlæg enten ved korte svar, fx ”Tror hun er meget fin” (A90), eller ved fatiske kommentarer som ”Godt jeg ikke levede dengang” (A186). Den næstmest aktive elev, Stef med 37 indlæg initierer den eneste længerevarende diskussion, der finder sted i timen (A210ff). Klassen betragter et renæssancemaleri af et ægtepar, hvor kvinden er gengivet på en måde, som kan opfattes, som om hun er gravid. Stef undrer sig over kvindens fremtoning, og flere elever deltager. Diskussionen får karakter af at være udforskende, fordi de – læreren og eleverne - taler sig frem mod en mulig konklusion (A225):

A222-225

Initiering	Diskussion	Respons	Evaluering
222	Alx: Nej hun gør da ej		
223 LÆ: En trøje?	Stef: Ja den der, det der, den der grønne kjole		
224	Alx: Jamen man kan jo ik holde, hvis man holder en kjole bukker det lige ned, den der den går		
225 LÆ: Nåå, du mener hun har løftet det op sådan?		Stef: Ja	LÆ: Ja, det kan du have ret i, det kan godt være. Det kan være hun hiver kjolen op, at det er derfor det også kommer ekstra ud i luften, for hun ser meget gravid ud.

Opsummerende må undervisningen i 7.kl. beskrives som udpræget IRE-struktureret med overvejende kumulative elevudsagn og meget få diskussioner. Der iagttages overraskende få regulerende og fatiske kommentarer. Ved en visuel analyse af bilag A fremgår det, at læreren taler meget, og at elevsvarene gennemgående er korte. Det konstateres kvantitativt, at næsten alle elever med sikkerhed deltager mundtligt (18 ud af 22). 12 ud af 279 sekvenser er elevinitierede. To gange iagttages kortere emneskift. Det generelle billede er en meget saglig undervisning med læreren som gennemgående figur og styrende samtalen.

3.2. Analyse af 9.kl. eventyr og fantastisk fortælling

Optagelse B foregår i 9.kl. med repetition op mod afgangsprøven, og forskellen på eventyr og fantastisk fortælling skal tydeliggøres, Optagelsen varer 22 minutter og er optaget i første lektion. Klassen sidder i hestesko. Der er 20 elever i klassen, 10 drenge og 10 piger. Klassen regnes for at være velfungerende socialt. Læreren har 22 års erfaring. Kameraet er udelukkende rettet mod læreren.

Analysen er opdelt i 66 sekvenser og kan deles i to dele: Første del er B1-12, hvor genren eventyr repeteres, og anden del B13-66, hvor genren fantastiske fortællinger repeteres.

Af 20 elever deltager de 10 mundtligt, en heraf dog udelukkende ved oplæsning. De øvrige 9 elever har mellem 3 og 15 ytringer. Bortset fra det regulerende "Sssh" (B1), er alle lærerens ytringer sagsrelaterede, dvs. relateret til forskellen på eventyr og fantastisk fortælling. Ligeledes er alle elevernes ytringer sagsrelaterede bortset fra enkelte sekvenser til sidst (B63-65). Det er iøjnefaldende og hænger tænkeligt sammen med det nære tidspunkt på afgangsprøven, og måske i mindre grad med tilstedeværelsen af kameraet og observanten, benævnt det tredje subjekt, S₃, af lingvisten Bang og filosofen Døør (Bundsgaard 2005:20). Den observerede undervisning må altså beskrives som meget saglig, som det fremgår af nedenstående graf:

Graf B: Talehandlinger i 9.kl.



Undervisningen i 9.kl. er præget af IRE-strukturen, men med mere tendens til elevinitieringer, og den kan derfor karakteriseres som gående i retning af en IDRE-struktur. Ud af 66 sekvenser er 6 på elevinitieringer, og 18 ytringer ud af 130 (13,8 %) har karakter af diskussion. Men da læreren i de fleste tilfælde gentager elevinitiativer eller går med i diskussionerne, er den dominerende struktur stadig IRE.

Første gang, en elev tager initiativ, er i B18, hvor der tales om fantastiske fortællinger. 2 elever (And og Mag) begynder at diskutere udforskende - i noget der minder om IDRE-strukturen - hvorvidt Ringenes Herre er en fantastisk fortælling eller et eventyr. Læreren forsøger at overtage (B20 og 23) ved at afbryde og gentage elevens spørgsmål:

B18-23

Initiering	Diskussion	Respons	Evaluering
18	And: Er Ringenes Herre så også?		
19	Mag: Nej, så er det...		
20	LÆ: (Afbryder): Og hvad med Ringenes Herre, hvad med det?	Mag: Det ved jeg ikke	
21	And: Hobitten		
22	Mag: Var? Hvad sagde du And?		
23	LÆ (afbryder): Altså Hobitten, Ringenes Herre tænker du på ik?	And: Nej, jeg ved ikke, jeg prøver bare, for hvis Harry Potter var det, så var Ringene...	LÆ (afbryder): ja, ja ja

Dette observeres også i B41ff, hvor læreren igen gentager elevens udsagn og på den måde fastholder kontrollen med samtalen. Men den pågældende dreng fastholder sin udlægning (B45), og det fører til den første længere sekvens, hvor forskellige elever kommer med forskellige forslag til den bog drengen tænker på – de deltager kumulativt.

B41-49

Initiering	Diskussion	Respons	Evaluering
41	Chr: Hvad med den bog vi læste om hende pigen?		
42	Chr: Sikas?	LÆ: Ja, øh	
43	LÆ: "Sikas' Fortælling", ja, ja hvad er den?	Nic: Det må være	
44		Nic: Det må være et eventyr, for der er det hele tiden i et eventyrunivers	LÆ: Der er det inde i det samme univers hele tiden

Initiering	Diskussion	Respons	Evaluering
45	Chr: Nej, det var ikke den jeg mente, nej, den du	LÆ: Nå	
46	Chr: Den du på et tidspunkt læste højt i klassen?		
47	LÆ: Er det den der hedder "Intet"?	Pia: Nå hende der med isbjørnene...	
48	Jan: Nå den der øh det "Det gyldne kompas" eller sådan noget?		LÆ: Nååå, Pulmand øh
49	LÆ: Hvad er det nu den hedder?	Flere elever: "Det gyldne kompas"	LÆ: Ja, hedder den "Det gyldne kompas", ja, hvad er den? (4 sek.)

Der er eksempler på fatisk tale (B63-65), hvilket medfører, at læreren lukker emnet (B66).

Undervisningen i 9.kl. må beskrives som meget saglig og lærerstyret - med en enkelt regulerende talehandling, ingen modstandsbårne ytringer og et meget lavt antal fatiske. Halvdelen af klassen deltager (10 ud af 20 tilstedeværende elever). Samtalen er præget af IRE-strukturen, men i meget korte sekvenser diskuterer eleverne indbyrdes (fx B36), hvor læreren dog hurtigt overtager. Det generelle billede er en meget saglig undervisning med læreren som gennemgående figur og styrende samtalen, med elevytringer overvejende af kumulativ karakter, i perioder gående imod det udforskende.

3.3. Analyse, projektarbejde, 10.kl.

Optagelse C, D og E foregår i 10.kl. og er optaget i februar 2006. Klassen er i gang med et storylineforløb, hvor de 23 elevers fiktive personer driver et mediehus med radio, reklame, dokumentarfilm, ungdomsmagasin og musik. Afdelingerne arbejder uafhængigt af hinanden, dog mødes redaktørerne af de forskellige afdelinger dagligt for at koordinere. Klassen er sammensat af elever fra 6 forskellige skoler i kommunen, 11 drenge og 12 piger. Klassen fungerer socialt, men er præget af grupperinger fra de tidligere skoler, og etniske kommentarer finder sted. Til stede i klasselokalet under optagelserne er læreren med 8 års erfaring samt Jeppe Bundsgaard fra DPU. Optagelserne er et par uger inde i forløbet, og eleverne er lige gået i gang med at producere indhold.

Fra dette forløb er optaget tre forskellige grupper. Bilag C er projektarbejdsformen, bilag D er projektarbejdsform med interaktiv assistent, og bilag E er projektarbejdsform med interaktiv assistent og lærer.

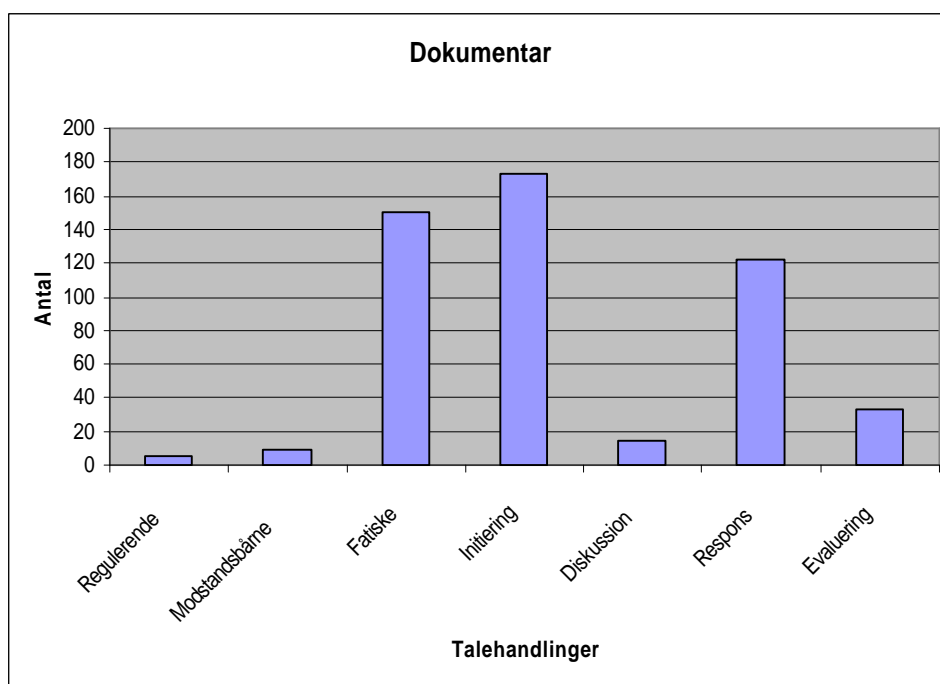
3.3.1. Dokumentarfilm: Projektarbejde

Optagelse C er dokumentarfilmgruppen, der består af fem drenge. Y og Ö er af tyrkisk afstamning og kommer fra en skole, Z af serbisk, J og H er danske og kommer fra en anden. Gruppen vil lave en dokumentarfilm om Muhammedkrisen. J, Z og H sidder med en computer på den ene side af bordet, og kameraet er rettet mod dem. J er den mest aktive (ca. 300 talehandlinger), mens H og Z er lige aktive (ca. 170 talehandlinger). Ö og Y sidder på den anden side af bordet med egen computer uden for kameraets synsvinkel. Dog er der en del ombytning. Optagelsen varer ca. 1 time.

Analysen er opdelt i 341 sekvenser og kan deles i seks dele: Første del er C1-42, den indledende brainstorming til filmen. Anden del er C43-94, hvor de fordeler roller (interviewer, kamera osv.). Tredje del er C95-183, hvor selve indledningen til filmen diskuteres, og de søger klip på nettet, dog præget meget af fatisk tale. Fjerde del er en mindre status (C184-191), mens femte del om selve klipningen i indledningen igen er præget af meget fatisk tale (C192-279). Resten (C280-) er overvejende fatisk tale.

Som antydnet ovenfor, er den fatiske tale fremtrædende (28,5 %), mens læreren, der er optaget andre steder i klassen, har i alt 5 regulerende talehandlinger, (1 %) rettet til elever i gruppen. De få modstandsbarne talehandlinger (1,8 %) er alle rettet mod S₃, tilstedeværelsen af kameraet. Den faglige snak kan beskrives som IR-orienteret (35 % initieringer, 24 % respons, og kun 6,7 % evaluering), om end der er flere initieringer, der ikke responderes på.

Graf C: Talehandlinger i 10.kl. projektarbejde, dokumentarfilm



Dokumentargruppens arbejde må karakteriseres som ustruktureret med mange fatiske talehandlinger. Det faglige fokus holdes kun kortvarigt. Fx er kommentarer til hinandens stavning en tilbagevendende afbrydelse (C15ff, 39, 54ff, 63, 109f, 171, 193), den etniske baggrund (C43, 48, 196f, 295ff), de to tyrkere taler tyrkisk sammen (C76-80, 84ff), fatisk tale (C6f, 85ff, 111ff, 159ff), computeren og det tekniske (C179ff, 244, 257-261), og så selve tilstedeværelsen af S₃, kameraet, (C182, 194, 206ff, 283ff). Som dækkende eksempel for de mange afbrydelser anvendes sekvens C28-43, hvor Y, J og H kortvarigt diskuterer udforskende (C28-38), men det afbrydes af stavning, (C39-41), Ö, der spørger læreren om lov til at høre musik (C42), og endelig en fatisk kommentar (C43).

C28-43

Fatiske	Initiering	Diskussion	Respons	Evaluering
28 J: (Griner)	Y: Det der spørgsmål, er det ik bare nemt at finde?		H: Jo, vi skal jo spørge folk om...	
29 <i>(Y er tyrkisk, H er dansk)</i>	Y: Skal vi bare spørge "Hvad synes du om...", "Hvad synes du om Muhammed...", "Hvad synes du om Muhammedkrisen"?	J: Vi ku os prøve at lave sådan noget med hvem det er de svarer... at lade dem svare... at det er Y der spørger om de Muhammapørgsmål, ik?	H: Ja, det kan vi godt	
30		H: Vi ku jo spørge om det samme		
31		Y: Ja, præcis, ja, ja. Ja, præcis, det er rigtigt		
32		J: Ja, så både du og Y spørger om det samme og ser om der er forskel <i>(Y er tyrkisk, H er dansk)</i>		
33		Y: Ja		
34		J: Vi ku jo bare sige at der er flere personer, eller gå over til den samme person igen senere, hvis der er flere og øh... Det er hele klassen, der er ude at lave om det samme, ik, og så spørge de samme om det samme men forskellige		
35		H: Hvis nu der er racister eller et eller andet		
36		J: Ja, ik		
37	J: Øøøh	Y: ja, præcis	Y: Så det vi, så det... så det vi siger er "Der kan I se forskellen, hvad de svarer"	

Fatiske	Initiering	Diskussion	Respons	Evaluering
38			J: Ja (<i>skriver det ind i manus</i>) "F-o-r a-t s-e o-m d-e-t p-å-v-i-r-k-e-r f-o-l-k..." Vent lige... "f-o-l-k ... a-t d-e-t..."	
39	Y: Vent lidt, der skal mellemrum der (<i>peger skærmen</i>)	J (<i>skriver, retter</i>): ...a-t... (7 sek.)		
40	J (<i>læner sig tilbage og læser</i>): Vi skal lige have Y med (<i>H kommer tilbage og sætter sig, J skriver videre</i>)			
41	Y: Så skal jeg bare spørge og så ser vi			J: Det bliver grineren. Jeg tror... Jeg tror også der bliver forskel
42	Ö (<i>fra den anden side</i>): Lærer, er det muligt at man må høre musik?		LÆ: Ja, i hovedtelefoner	
43	J: (<i>Z kommer hen igen. Læser 14 sek.</i>). Det er Luske der. Så med en dansker			Z: Det er sgu da meget godt

Eleverne ved, hvorfor de er i skole, og de vil gerne videre (C115), men stadig iagttages de mange afbrydelser, her med den første direkte reaktion på kameraet (C119):

C115-119

Fatiske	Initiering	Diskussion	Respons	Evaluering
115	Z: Jamen jeg kom sku da tilbage og fik rebounden	Z: Ja, men nu skal vi lave noget (<i>peger på skærmen</i>)...		
116	H: Du var da langt væk fra rebounden			
117		J: Okay, la os lave noget her... (3 sek.) Øh og vi skal skrive øøh (3 sek.). Vi skal lave en indledning til filmen ik?	H: Ja (3 sek.). Der kunne vi jo begynde at lave et eller andet med	
118			Z: Vi ku lave noget med (<i>uforståeligt</i>)	
119	H (<i>drejer sig, ser kameraet</i>): Kig i kameraet. (<i>J kigger og lavet et ansigt til kameraet. De griner</i>)	J: Indledning til filmen, ik... Vi ska...øhh starte med at (12 sek., <i>skriver</i>)		

Gruppen bliver efterhånden mere opmærksomme på kameraet, og to gange er det genstand for drengenes snak (C194-216, 282-303), hvor også forskeren involveres i snakken (C206-216, 316f). I forhold til kameraet er opfattelsen delt: J vil have det slukket, Ö vil filmes:

C194-195

	Modstandsbårne	Fatiske	Initiering
194	J: hvad skal vi lave nu, jeg går død i det her nu... Ka I ik slukke det der kamera, det er irriterende?		
195		Ö: Så film mig (<i>drejer kameraet</i>). Kig lige om den peger godt på mig	

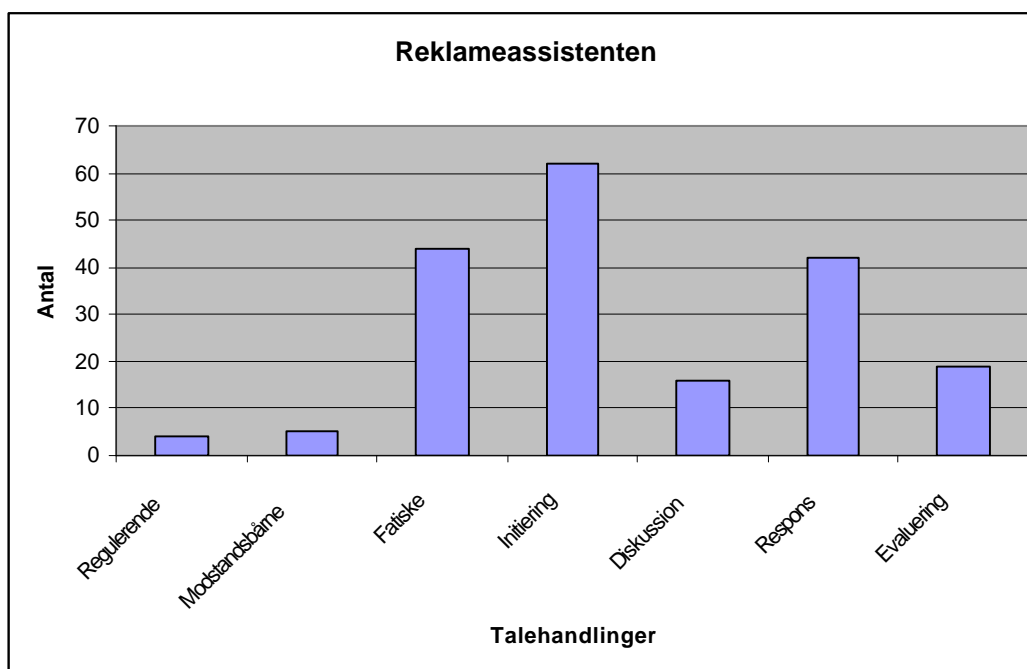
Det generelle billede af optagelse C, projektarbejde uden interaktiv assistent og uden en lærer, er altså ustruktureret med mange afbrydelser og meget fatisk tale, der vanskeliggør et fremadskridende arbejde. To gange iagttages kortere diskussioner (C29ff, 250ff). Alle elever deltager, men pga. kameraets placering, er fokus på primært tre af drengene, J, Z og H, hvor J er den mest aktive.

3.3.2. Reklame: Projektarbejde med interaktiv assistent

Optagelse D er reklamegruppen, der består af to piger, F og I, der kommer fra samme skole. De er lige aktive. De er en del af ungdomsafdelingen og vil lave en reklame mod alkohol. De sidder ved en computer og er i gang med den interaktive reklameassistent. Optagelsen varer 18 minutter.

Analysen er opdelt i 120 sekvenser, og kan deles i tre dele: Første del er D1-29, hvor emnet for reklamen via assistenten bearbejdes, anden del er D30-59, hvor målgruppen via assistenten findes, og tredje del er D60-120, hvor pigerne via assistenten forsøger at arbejde med slogan mv., men gentagne gange forstyrres.

Også i reklamegruppen er der meget fatisk tale (23 %). Læreren, der er optaget andre steder, har i alt 4 regulerende talehandlinger, (2 %) henvendt til klassen og ikke de to piger. De få modstandsbårne talehandlinger (2,6 %) går på arbejdsformen med assistenten. Igen er det præget af IR-struktur (32,3 % initieringer, 22 % respons, og kun 10 % evaluering), men der iagttages et stigende diskussionsniveau (8,3 %).

Graf D: Talehandlinger i 10.kl. projektarbejde med interaktiv assistent, reklame

I optagelsen er eksempler på, at den interaktive assistent initierer en faglig diskussion mellem eleverne om, hvordan de bedst rammer målgruppen unge: Elevernes udforskende diskussion fortsætter, til de afbrydes af en forstyrrelse udefra (i D60).

D48-53

Initiering	Diskussion	Respons	Evaluering
48	F: Okay... "Hvordan vil I vurdere jeres egen idé til reklame i forhold til de tanker I har præsenteret bla bla bla bla Hvad er værdien i jeres reklame?" GOD! (Uforståeligt). "Hvis I vil gennemarbejde jeres reklame, kan I klikke på videre" (skriver). Vores reklame er vel god, fordi den netop spiller på fest og farver og lykke? For de unge? (Uforståeligt)... Vi er vel bange for at de ikke viser budskabet nok?		
49	I: Jeg tænkte på, hvad nu hvis vi sætter biler ind, der er jo tit noget...		
50	F: Nej, unge og alkohol, så er der en bil		
51	I: Ja. Folk kører jo også bil, der er jo meget		

Initiering	Diskussion	Respons	Evaluering
52	F: jeg synes bare det bliver for meget om unge, det er jo alkohol og unge der drikker vi har om, vi har allerede læber og sådan noget		
53	I: Ja men det er også fordi vi har taget det der interview med ind med unge, og fordi hvad hedder det, hvad de har oplevet, ik? Det kan da godt være at der er nogle der er kørt galt i en bil fordi føreren har drukket, det kan da godt være der er nogle der er væltet på en knallert fordi de har drukket		

Den interaktive assistent strukturerer pigernes arbejde, men situationen fremstår generelt rodet. Dels pga. pigernes usikkerhed i forhold til computeren, da de ikke har fået sat strømstikket ordentlig i, og computeren løber tør for strøm (D3-6, 28-29, 31,46, 73f, 96-120). Dels pga. mange forstyrrelser udefra. Nogle er saglige, typisk andre elever fra gruppen, der vil have hjælp til noget (D14-29, 60-64, 67-70). Andre forstyrrelser er af fatisk karakter (D38-41, 77-78, 83-84).

I en enkelt periode forstyrrer de sig selv (D86-90) og udtrykker modstand mod arbejdsformen, men fortsætter herefter arbejdet med assistenten:

D86-91

Modstandsbårne	Fatiske	Initiering	Diskussion	Respons	Evaluering
86	I: Prøv at høre, jeg er godt klar over at det her er spild af tid, for vi har jo bare siddet og udfyldt noget. Vi er jo ikke kommet videre med selve den der reklame. Vi har kun udfyldt det her				
87	F: Ja, men lærer sagde vi skulle				
88	I: Jaer, men samtidig... er det ikke bare, er det ok?				
89	F: Fint jo				
90	I: Det er bare sådan noget hmm				
91			F (læser): "Hvad kunne være et fedt slogan for reklamen? Hvad kunne være et fedt slogan for reklamen?"	I: Det ku sgu da være det der med (uforståeligt) teenagere	F: Ja

Det generelle billede af optagelse D, projektarbejde med interaktiv assistent, er, at IA'eren strukturerer arbejdet og giver nogle diskussioner, men mange udefrakommende afbrydelser vanskeliggør et fremadskridende arbejde.

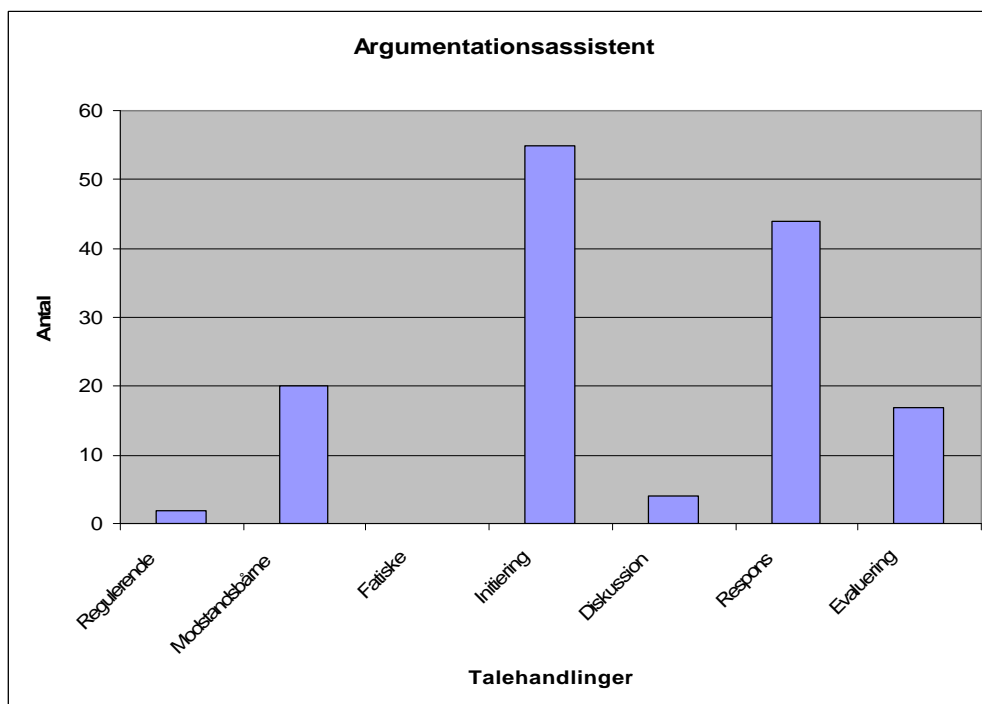
3.3.3. Artikel: Projektarbejde med interaktiv assistent og lærer

Optagelse E er artikelgruppen, der består af to piger, N og M oprindeligt fra hver sin skole. De to piger er også en del af ungdomsafdelingen og vil skrive en artikel mod pædofili. Optagelsen varer 25 minutter. De sidder ved en computer og går i gang med den interaktive artikelassistent på lærerens besked.

Analysen er opdelt i 78 sekvenser og kan deles i fire dele: Første del er E1-13, hvor de logger ind på den interaktive assistent på lærerens besked, og hvor computeren optager en del af samtalen (E5-12), anden del er E13-25, hvor den umiddelbare idé skrives – præget af en del modstand. 3. del er E26-62, hvor der arbejdes med argumenter for idéen, stadig præget af modstand. Fjerde del er E63-, en mindre evaluering og oprydning.

Som antydnet ovenfor er modstand mod arbejdsformen fremtrædende (14 %). Læreren kommer forbi i starten af optagelsen og bliver ved gruppen. Det er læreren, der beder dem anvende assistenten (i E3), den eneste regulerende talehandling i optagelsen til de to piger (0,7 %) ³. Der er ingen elevdiskussion i optagelsen, der gennemgående er kendetegnet ved en samtale mellem læreren og den ene elev, N. (40 % initieringer, 30 % respons og 10 % evalueringer). Den anden elev, M, blander sig meget lidt.

³ Den anden regulerende er henvendt til klassen

Graf E: Talehandlinger i 10.kl. projektarbejde med interaktiv assistent og lærer, argumentation

Optagelsen er især kendetegnet ved N's modstand mod arbejdsformen, hvilket anslås fra starten, og den er så tydelig, at den i perioder er direkte genstand for samtalen (E2-3, 19-22, 36-38, 50-52):

E1-3

	Regulerende	Modstandsbarne	Fatiske	Initiierung	Diskussion	Respons	Evaluering
1				N: Vi skal tænke over, hvordan vi skal opbygge den (artiklen) og sådan noget, hvordan vi vil have at tingene skal stå			
2	LÆ (kommer forbi): Så kør den der argumentationsassistent igennem	N: Nej, men jeg kan ikke bare begynde og sidde og gå i gang uden at jeg har tænkt over hvad jeg skal skrive, hvis jeg ikke engang ved hvad jeg vil skrive om		LÆ: Nej, men det er det assistenten hjælper med, det kan I få hjælp til i den		N (2 sek.): Okay	LÆ: Det er det, det er i hvert fald det der er meningen med den, at den skal hjælpe dig med at du tænker over hvad du skal skrive
3		N: Det tror jeg så ikke den gør, men jeg kan da godt prøve					LÆ: Så lad os se

Samtalen mellem primært N og læreren tager udgangspunkt i computerens initiering, der beder om argumenter. Læreren fastholder initieringen og stiller uddybende spørgsmål. M følger med (jf. E31). Modstanden præger arbejdet, og N kommenterer det også over for M (E32):

E28-32

Nr. Modstandsbårne	Fatiske	Initiering	Diskussion	Respons
28		LÆ: Prøv lige at tage stilling, inden du svarer		N (6 sek.): At det ik er sådan, det fungerer, voksne og børn er ikke sammen på den måde
29		LÆ: Så du synes det er unaturligt eller hvad?		N: Ja, det synes jeg også, jeg... jeg... jeg synes, jeg synes det er klamt
30		LÆ: Så skriv det		
31		M: Stop (4 sek.). Det er klamt. Det er klamt. Der mangler et t		
32	N (hvisker, LÆ hører det ikke): Fatter du det her?	LÆ: Hvorfor?		N: Øhm (5 sek.)f... jamen... fordi at, jamen det ved jeg ikke

Men på trods af modstanden driver læreren eleverne frem, de skriver – og i E60 bliver N grebet af sin egen argumentation, struktureret af computeren. Computeren giver et resumé af de brugerinputs, der er givet hidtil, og initierer herefter ved at bede eleven vælge nøgleord (som skal bruges i argumentationen). Efter ca. 40 sek.'s læsning opsummerer eleven. Læreren tager dette op på et metaplan med eleven:

E60-66

Initiering	Diskussion	Respons	Evaluering
60		N: Altså, det er jo et eller andet sted hovedparten i det hele, det er jo tillid. Altså grundlæggende så er det jo tillid, fordi når du, når at når du når en person siger et eller andet, uanset hvor godt du kender personen, så er det tillid, du skal kunne stole på et ord, og et eller andet sted så er pædofili jo en udbygning af	
61	LÆ: En hvad undskyld?	N: En udbygning af at... at den der måde hvor at tilliden har svigtet på	LÆ: Okay
62		N: På en... på en klam måde	

	Initiering	Diskussion	Respons	Evaluering
63	LÆ: Ja, skriv det ordret. Det lyder rigtig klogt det der, Nan. Det er jo sådan du starter en argumentation. Hey, N, prøv lige at kigge på mig. Det der skete der, ik, det var du sad og tænkte			
64	LÆ: Og så kom du med nogle velovervejede svar		N: Ja	
65	LÆ: Som du jo faktisk har masser af argumenter for, ik?		N: Ja	
66	LÆ: Prøv at skrive det ind i det felt der nu		N: Ja	

Det generelle billede af optagelse E, projektarbejde med interaktiv assistent og lærer, er, at IA'eren strukturerer arbejdet, lærerens tilstedeværelse fastholder den ellers meget modstandsprægede elev. Med computerens resumé virker det som om, at eleven bliver overbevidst om mulighederne. Der er stort set ingen diskussion i optagelsen, da den anden elev stort set ikke deltager.

3.4. Opsummering, analyse

De tre undervisningskontekster, traditionel klassesamtale, projektarbejde og projektarbejde med interaktiv assistent, kan på nogle måder opfattes som fem kontekster, fordi de er væsensforskellige. De belyser noget af den kompleksitet, der er forbundet med undervisning: Der er forskelle på klasseundervisning i 7. og 9.kl., og der er forskelle på projektarbejdet med interaktiv assistent med og uden lærer, jf. procentdiagrammet:

Hvor /Talehandling	Regulerende	Modstandsborne	Fatiske	Initiering	Diskussion	Respons	Evaluering	I alt
Klasse, 7.kl. Billedanalyse	1,4	0	2,4	31,6	2,9	38,2	23,7	100
Klasse, 9.kl. Eventyr	0,8	0	2,3	24,4	15,3	30,5	26,7	100
Projekt, 10.kl. Dokumentar	1	1,8	29,6	34,2	2,8	24,1	6,5	100
Projekt med IA 10.kl. Reklame	2,1	2,6	22,4	32,8	8,3	21,9	9,9	100
Projekt med IA og lærer, 10.kl. Artikel	1,4	14,1	0	38,7	2,8	31	12	100

Fælles for alle fem optagelser er, at antallet af regulerende talehandlinger er iøjnefaldende lavt, og markant lavere end Mercer anfører, ”... the majority of those questions are concerned with managing the class” (1995:28)”. I klasseundervisningsoptagelserne A og B kan det skyldes S_3 , tilstedeværelsen af observanten og kameraet, sammen med tilstedeværelsen af en lærer. I projektoptagelsen E skyldes det alene nok lærerens tilstedeværelse. I C og D skyldes det antageligt lærerens fravær, da flere hændelser nok ville være kommenteret af en tilstedeværende lærer. I forhold til modstandsbarne talehandlinger iagttages ingen væsentlige forskelle, optagelse E undtagen, hvor eleven tydeligt er utilfreds og blokerer over for måden at arbejde på. Derimod iagttages en markant forskel i antallet af fatiske talehandlinger med lærer (A, B, E, 0-2 %) og uden lærer (C: 29,6 %, D: 22,4 %). Den indbyrdes forskel mellem C og D kan måske forklares med, at D har en interaktiv assistent, mens C ikke har, måske kan den forklares med kønnet - piger i D, drenge i C.

I forhold til antallet af initieringer iagttages en forskel i klasseundervisningerne i 7. og 9.kl., med færre i 9.kl. Det kan skyldes emnet – det er nyt og ukendt i 7.kl., mens det er kendt repetition i 9. Det kan også skyldes elevernes større fokus mod det faglige i 9.kl. pga. prøven. På den anden side kan denne forskel ikke iagttages i 10.kl., som godt nok er optaget i februar (9.kl. i maj, lige før læseferien), men som ikke virker tilsvarende fagligt fokuseret. Måske fordi de fleste elever, der går i 10.kl. netop mangler noget modenhedsmæssigt og fagligt? Det konstateres, at 9.kl. virker fagligt mere fokuseret.

Det iagttages også, at der i klasseundervisningen er procentvis større respons end initiering, som må forklares med, at læreren lader flere elever svare på samme spørgsmål. I projektarbejderne iagttages det modsatte, flere initieringer end respons (ca. 10 % mere initiering). Det må forklares med den manglende struktur, idet flere initieringer ikke besvares eller besvares fatisk. I forhold til E skyldes forskellen, at eleven ofte responderer modstandsbart, hvorfor disse er henlagt denne kategori. Diskussionslysten er størst i 9.kl.’s klasseundervisning, igen forklaret med vane og afgangsprøven. Der iagttages også en forskel på diskussionsniveauet med og uden interaktiv assistent (C: 3 % uden) (D: 8 % med).

Endelig iagttages en markant forskel i antallet af evalueringer med og uden lærer – ca. 25 % med (A, B) - 6,5-10 % uden (C,D), hvorfor man kunne beskrive projektarbejderne som IR-struktureret. Her spores også en mindre forskel med og uden interaktiv assistent, hvor tilstedeværelsen af assistenten tyder på at øge antallet af evalueringer let.

Klasseundervisningen i 7. og 9.kl. er IRE-struktureret med tendens til flere diskussioner i 9.kl, men stadig med læreren som den gennemgående figur. I 7.kl. deltager 18 ud af 22 elever med

sikkerhed, mens det i 9.kl. er halvdelen. I begge klasseundervisningsoptagelser må elevtalehandlingerne karakteriseres som meget saglige, men overvejende kumulative.

Tilsvarende må de tre projektarbejder beskrives som mindre faglige, men af forskellige grunde. Dokumentargruppen C afbryder sig selv i det faglige og forstyrres udefra, måske pga. en utryghed ved hinanden og bevidstheden om kameraet. Der er stor forskel på de fem drenges aktivitet. I reklamegruppen D strukturerer den interaktive assistent, og det giver diskussioner, og de to piger deltager ligeligt, men gruppen forstyrres meget ofte af andre elever. Artikelgruppen E domineres af en modstandsbåret elev, der fastholdes på den interaktive assistent af læreren, og det er stort set kun den ene elev, der diskuterer med læreren.

I forhold til den observerede undervisning må klasseundervisningen betegnes som faglig, men overvejende kumulativ, mens projektarbejdsformen uden assistent er ustruktureret, fatisk og usaglig. Med assistent gives struktur, men uden lærer iagttages stadig stor fatisk kommunikation.

3.5. Perspektiver for fremtidig forskning

Denne afhandlings præmis er den sandsynliggjorte sammenhæng mellem mundtlighed og erkendelse (Foug 2005). Faglig mundtlighed hos eleverne må derfor være et kvalitetskriterium. Analysen af empirien viser en markant højere grad af faglig samtale i klasseundervisningen, om end ikke alle elever deltager. Projektarbejderne fremstår umiddelbart meget usaglige og uproduktive. Det er måske netop det, der er svaret på min undren i indledningen: Derfor vender lærerne tilbage til den ellers så kritiserede IRE-struktur. Alternativerne er ikke udviklet nok. Udfordringen for forskningen bag fremtidens lærerrolle må deraf være at finde og dokumentere arbejdsformer, der giver struktureret mundtlighed hos eleverne.

Analyserne af klasseundervisningen (A, B) viser en klar tendens til skolsk kommunikation, IRE, men samtidigt er denne kontekst udtalt saglig. Ikke alle elever deltager, og alle elever deltager langt fra lige meget. Modsat står projektarbejdsformen uden lærer, der viser en udtalt grad af fatisk tale og manglende fremdrift. I projektarbejdet mangler den struktur, elever er vant til at få fra læreren. Bundsgaard har med IA'erne givet et bidrag til dette (2005:278) i forhold til projektarbejder. Undersøgelsen viser en svag tendens til øget faglighed i projektarbejdet, når der anvendes en IA'er, men samtidig stadig med en dominerende grad af fatisk tale. Brug af IA'ere bør udforskes nærmere med henblik på at øge den faglige snak og øge graden af evaluering. Mercer og

Wegerif giver et bud ved at pege på udforskende tale som en færdighed, der skal læres (Fernandez m.fl.2002:44).

Derudover træder andre problemstillinger frem i projektarbejdet, fx andre elevers forstyrrelser, ligesom der i konteksten med IA iagttages modstand mod den. Det bør udforskes, hvordan IA'erne kan gøres mere funktionelle og attraktive.

Den fatiske tale virker umiddelbart negativ – men dens betydning for gruppens sociale samspil, den enkelte elevs velbefindende mv. bør ikke negligeres. Derfor bør det afdækkes, i hvor høj grad og på hvilken måde fatisk tale påvirker læringsrummet. Hvornår er den med til at højne motivationen til at lære, og hvornår er den en forstyrrelse? Blandt mange andre påpeger Illeris, at motivationens centrale betydning: "... og det er nok ret klart for alle, der på en eller anden måde beskæftiger sig fagligt med læring, at motivation spiller en meget central rolle i denne forbindelse." (2006:99). Meget nært forbundet med motivation er opmærksomhed. Ifølge den danske psykolog Mogens Hansen er opmærksomhed den vigtigste forudsætning for læring: "Det er ... rimeligt at tale om intelligens nr. 1" (Hansen 2005:28f i Illeris 2006: 191f).

I klasseundervisningen deltager ikke alle elever, og der er stor forskel på deltagelsesniveauet. Men læreren er garant for den faglige progression i samtalen, garant for strukturen. Samtidigt er det dog svært at forestille sig en klassesamtale med 24 elever, der alle taler udforskende. Derfor kan man med rette pege på, at denne undersøgelse mangler at udforske gruppearbejde i klasserummet – dvs. undervisning, hvor klassesamtalen afbrydes periodevist af et gruppearbejde om et specifikt spørgsmål, før der vendes tilbage til klassesamtalen. Det var måske en anden måde at øge den faglige mundtlighed hos eleverne.

Denne komparative undersøgelse ser på fem forskellige grupper elever i tre forskellige kontekster, og den viser nogle fordele og ulemper i dem. Men observationerne er svære at sammenligne, fordi det er forskellige elever og emner, der observeres. Undersøgelsens på nogle måder uklare resultater peger på, at man bør sammenligne fx den samme gruppe elever i forskellige kontekster, fordi man derved kan se bort fra parametre som fx køn, etnicitet, klassetrin, socialgruppe, fagligt standpunkt m.v., som må antages at påvirke denne undersøgelses resultater i en eller anden grad. Et alternativ hertil kunne være at sammenstille forskellige kontekster, der behandler det samme emne. Som kontekster foreslår jeg traditionel klassesamtale, evt. traditionel klasseundervisning med gruppearbejde, projektarbejdsformen og projektarbejdsformen med IA'ere.

4. Konklusion

I denne afhandling er givet et bud på perspektiver for videre forskning med udgangspunkt i en undersøgelse af elevernes talehandlinger i tre undervisningskontekster. Undersøgelsen har vist, at de tre kontekster snarere må opfattes som fem, fordi der er forskel på 7. og 9.kl., og der er konstateret forskel i projektarbejde med IA med og uden lærer.

Analysens præmis er den sandsynliggjorte sammenhæng mellem mundtlighed og erkendelse (Foug 2005). I analyseapparatet ligger det syn, at en vurdering af kvalitet ikke kun kan belyses gennem en analyse af den saglige tale, men at der også må tages højde for den ikke-saglige tale, hvad enten den er regulerende fra læreren, eller modstandsbåret eller fatisk fra eleverne. Med præmiset om sammenhæng mellem mundtlighed og erkendelse in mente kan denne usaglige snak opfattes som negativ. Det er ikke tilsigtet, og der peges netop på, at den bør undersøges nærmere.

Endvidere er elevernes saglige tale ikke næranalyseret konsekvent i Mercers disputerende, kumulative og udforskende tale, men mestendels konstateret.

Undersøgelsen viser, at elever taler mest sagligt i lærerstyret undervisning, IRE-strukturen, hvilket er angivet som årsag til, at lærerne stadig anvender denne metode, trods det syn forskningen har på den, hvor den betragtes som mindre kvalitativ (jf. Hetmar 2004).

Grundlæggende må undersøgelsens resultater betragtes som uklare, fordi de viser fordele og ulemper ved alle kontekster. Endelig er der intet belæg for at regne de fem undervisningssituationer for eksemplariske, og derfor kan man anføre, at denne afhandling kun har beskæftiget sig med et ganske lille udsnit af virkeligheden, hvilket måske ikke er grundlag nok at rejse perspektiver ud fra.

De rejste perspektiver for fremtidig forskning må ikke opfattes som fuldstændige. Fx kan påpeges, at der med fokus på elevernes talehandlinger, som parameter for det *faglige* udbytte, er fravalgt folkeskolens andet centrale formål, udviklingen af handlekompetence⁴. Hvis man anvender Tomas Højgaard Jensens parametre til udvikling af demokratisk dannelse, er den bedste undervisningsaktivitet elevstyret, problemorienteret gruppearbejde med ekstern faglig forankring (Jensen In press:125) – her altså dokumentargruppen (C) - mens klasseundervisningen (A og B) er værst: lærerstyret, emneorienteret og med intern faglig forankring. I den faglige analysetilgang, der er valgt her, er resultatet nærmest det modsatte. Og det er vel netop den humanistiske videnskabs problem: "Den humanistiske videnskab beskæftiger sig ofte med forhold som er så komplekse og uforudsigelige at de unddrager sig observation og entydige beskrivelser i naturvidenskabelig forstand",⁵ (Kjertmann 2002:67).

⁴ Folkeskolens formålparagraf stk. 2

⁵ Citatet drejer hos Kjertmann om uenigheden om læsetilegnelse

5. Litteraturliste

- Bundsgaard, J. (2005): *Bidrag til danskfagets IT-didaktik. Med særligt henblik på kommunikative kompetencer og på metodiske forandringer af undervisningen*. Odense, Ark
- Bekendtgørelse om lov om folkeskolen af 30.11.2006. Undervisningsministeriet, København
<http://147.29.40.90/GETDOCM/ACCN/A20060119529-REGL> (Lokaliseret 2.1.2007)
- Bernstein, B. (2001): *Pædagogik, diskurs og magt*, Viborg: Akademisk Forlag.
- Fernandez, M., Wegerif, R., Mercer, N. and Rojas-Drummond, S. M. (2002). *Re-conceptualising "scaffolding" and the Zone of Proximal Development in the context of symmetrical collaborative learning*. *Journal of Classroom Interaction*. 36(2). 40-54. ISSN: 0749-4025
- Foug, S. (2005): *Mundtlighed og erkendelse*. Afhandling i faget Fagpædagogik. Vejleder Mads Haugsted. København, DPU
- Hetmar, V. (2004): "Kulturformer som didaktisk kategori – litteraturpædagogik". I: Snack, K. (red.): *Didaktik på kryds og tværs*. København, DPU
- Jakobsen, R. (1960): "Poetik og Lingvistik". I *Vindrosen* nr. 7, 1967
- Jensen, T. H. (In press): "Projektarbejde og matematiske kompetencer: Om dilemmaet ved at undervise i orienteret autonom". *Kap. 9. i igangværende ph.d.-afhandling, p. 121-134, titel kendt, tilsendt pr. mail 22.juni 2006*. København, DPU
- Kjertmann, K. (2002): *Læsetilegnelse – ikke kun en sag for skolen*. Alinea, København
- Mercer, N. (1995): *The guided construction of knowledge : talk amongst teachers and learners*. Clevedon : Multilingual Matters LTD
- Small, R.C. (1992): "Connecting Students and Litterature: What Do Teachers Do and Why Do They Do It?" I: *Karolides, N.J. (ed.): Reader Response in the Classroom* (p. 3-20). NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Studievejledning* (2002), Cand.pæd. i didaktik. Dansk. København, DPU. 2001, revideret 2002
- Uljens, M. (1997a). *School Didactics and Learning. A School Didactic Model Framing an Analysis of Pedagogical Implications of Learning Theory*. UK: Psychology Press.
- Vygotsky, L.(1971): *Tænkning og sprog*. København, Hans Reitzel
- Wegerif, R.(2005): *Reason and Creativity in Classroom Dialogues*. *Language and Education*. Vol 19. No. 3.
- Wegerif, R. (2004): *The role of educational software as a support for teaching and learning conversations*. *Computers and Education*. Vol 43 179-191.
- Wegerif, R, & Mercer, N. (2000): "Language for thinking: a study of children solving reasoning test problems together". I: H. Cowie & G. van der Aalsvort (red.): *Social Interaction in Learning and Instruction* (p. 179-192). Oxford: Pergamon.