



Klassesamtaler i grammatikundervisningen

METTE VEDSGAARD CHRISTENSEN, DOCENT,
PH.D., VIA UNIVERSITY COLLEGE

Artiklen er fagfællebedømt.

Klassesamtaler om grammatik fyldte ikke ret meget i datamaterialet i Gramma3-projektet (Kabel et al., 2019). Det gjaldt især i dansk- og engelskundervisning. I stedet tog grammatikundervisningen i de undersøgte klasser ofte form som individuelle aktiviteter. Aktiviteter, som tog udgangspunkt i (evt. digitale) læremidler, og altså uden mulighed for at drøfte, diskutere og argumentere for løsninger og hypoteser, og uden mulighed for at bruge metasproget aktivt. Samtidig viser studier en sammenhæng mellem klassesamtaler om grammatik og sprog og elevers sproglige færdigheder i modersmålsfaget (fx Myhill, 2018). Derfor blev rammesætning af klassesamtaler om grammatik og sprogbeskrivelse et centralt element i Gramma3-projektets eksperimenter. I denne artikel ser jeg nærmere på, hvad der karakteriserede de klassesamtaler om grammatik, som vi observerede i forbindelse med eksperimenterne, og jeg diskuterer samtalen i grammatikundervisningen med udgangspunkt i både mine fund og litteratur om emnet.¹

Klassesamtalen som pædagogisk redskab

Forskere fra en sociokulturel tradition fremhæver samtalen som et centralt redskab for undervisning og læring og som en mulighed for at få elevers stemmer og perspektiver i dialog med hinanden (Dysthe, 1997). Lefstein og Snell (2014) bruger begrebet "dialogic pedagogy" om klassesamtalens potentialer for blandt andet flerstemmighed (efter Bakhtin) og samtænkning (efter Vygotsky). En samtale, hvor spørgsmål, svar, optag og elaborering

ger med fælles afsøgning af muligheder skaber en dialogisk og ekspanderende klassesamtale, fremhæves i det hele taget af forskningen som et mere produktivt alternativ til en samtale, der er fokuseret og målsøgende. De ovenfor refererede studier og anvisninger diskuterer i forskellig grad med og udfordrer den etablerede interaktion i klasserummet, som den fx er beskrevet af Mehan (1994), og som beskriver klassesamtalens særlige kendetegn, nemlig den tredelte I (initiativ) R (respons) E (evaluering)-struktur. I I-R-E-strukturen er det læreren, der har første taletur (I), typisk stillet som et spørgsmål, elever responderer (R), og den tredje taletur (E) er igen lærerens, når hun evaluerer elevbidraget.

Selvom fremstillinger af, hvordan en klassesamtale bedst organiseres og gennemføres, fremhæver den dialogiske og ekspanderende samtale på bekostning af den målstyrede I-R-E-struktur, viser empirisk forskning, at lærere oftest vil anvende begge typer i deres undervisning (se fx Myhill, 2018, s. 15). Nogle gange er der brug for at styre eleverne hen mod et bestemt mål, andre gange er fælles udforskning og svarsøgning i fokus. Lees (2009) mikroanalyser af klasserumsinteraktion giver indsigter i hvorfor: Når læreren initierer klassesamtaler med spørgsmål, må læreren hele tiden tage beslutninger om, hvordan lærerens næste taletur skal designes på baggrund af elevbidrag. Hvis elevbidrag udebliver eller er dispræfererede (forkerte eller mangelfulde), må læreren spørge igen, men på en måde, der forsøger at reparere det, der var galt i den måde, spørgsmålet blev stillet på i første omgang. Det kan fx være, næste spørgsmål må være mere lukket og målsøgende. Lees analyser viser altså, at lærerrollen i klassesamtalen indebærer konstant planlægning

og beslutningstagning om næste taletur, baseret på løbende tolkning af de elevbidrag, der produceres. Lee tilbyder dermed et nuanceret blik på klasesamtalen og ikke mindst på de færdigheder, det kræver at orkestrere den – også i grammatikundervisningen.

Klasesamtalen i grammatikundervisningen

Som nævnt tidligere var det et fund i Gramma3-projektets første del, at meget grammatikundervisning i modersmålsfaget var tilrettelagt som individuelle aktiviteter, og at meget få aktiviteter i grammatikundervisningen var tilrettelagt således, at de inddrog fælles samtaler på klassen om undervisningens indhold (Kabel et al., 2019). Det er vores hypotese, at undervisningsindholdet grammatik i mindre grad end fx litteraturarbejdet lægger op til arbejdsformer, hvor elever og lærere diskuterer og forhandler sig frem til tolkninger og svar, men i stedet lægger op til arbejdsformer, hvor der arbejdes med lukkede spørgsmål og opgaver. I Gramma3-projektet har vi ikke systematisk undersøgt, hvordan turtagning og elevbidrag tager sig ud i eksempler på klasesamtaler om grammatik i data, men vores hypoteser kan finde opbakning i internationale undersøgelser af klasserumsinteraktion i grammatikundervisningen:

Funkes (2018) gennemgang af tysk grammatikundervisning refererer eksempler på undersøgelser, der viser, at grammatikundervisningens klasserumssamtale er karakteriserede ved at være ”rigid and restricting students’ opportunities for action” (Funke, 2018, s. 24). I grammatikundervisningen skal eleverne generelt bidrage med kortere og mere begrænsede ytringer til samtalen i sammenligning med andre indholdsområder i modersmålsfaget. Et enkelt studie citeret af Funke finder ikke, at samtaler om grammatik er mere begrænsende end for andre indholdsområder, men finder i stedet at samtalerne om grammatikundervisningen udmærker sig ved at have flere fejl og miskonceptualiseringer, noget, der er til stede både i lærerens og elevernes bidrag. Funke konkluderer, at klasesamtaler i grammatikundervisningen generelt kan karakteriseres som begrænsende i deres form og kognitivt ukrævende for elever: Elevbidrag er ofte korte svar på lukkede lærerspørgsmål.

I grammatikundervisningen skal eleverne generelt bidrage med kortere og mere begrænsede ytringer til samtalen i sammenligning med andre indholdsområder i modersmålsfaget.

Boivins (2018) gennemgang af studier i grammatikundervisning i fransktalende lande finder lignende tendenser. Et studie af nye læreres grammatikundervisning viser, at de ofte organiserer klasesamtaler om grammatik som ”at rette opgaver” i en I-R-E-lignende struktur (Boivin, 2018, s. 27). Et andet interessant aspekt i de af Boivin citerede studier er, at nogle nye lærere undlader diskussioner af forkerte elevsvar. Når en elev bidrager med et forkert svar, evaluerer læreren elevbidraget negativt ved at spørge en ny elev, indtil det rigtige svar gives. Boivin (2018) peger i sin gennemgang på, at der synes at være et misforhold mellem det, som lærerne rent faktisk gør i undervisning, og så deres didaktiske idealer. Lærerne vil helst aktivere elever i klasesamtalen, og de vil helst bruge klasesamtalen som et læringsredskab og ikke som et evalueringsredskab. Men der er noget i grammatikundervisningens indhold og form, der tilsyneladende skaber affordans for en interaktionelt begrænsende og det, som Funke kalder kognitivt ukrævende samtaleform.

Klasesamtaler om grammatik i Gramma3-eksperimenterne

I vores eksperimenter var det et særligt fokuspunkt at styrke klasesamtalerne om grammatik. Derfor designede vi to forskellige forløb, hvor bl.a. klasesamtalen blev et særligt fokuspunkt i gennemførelsen og i analyserne. Myhill m.fl. (fx Myhill et al., 2019; Myhill & Newman, 2016) finder en sammenhæng mellem elevs skrivefærdigheder og det, som forskerne definerer som klasesamtaler af ”høj kvalitet”. Forskerne definerer det sidste (Myhill et al., 2018, s. 15) som samtaler, der tager udgangspunkt i autentiske tekster og tilbyder forklaringer på konkrete sproglige valg, ikke løsrevne teoretiske forklaringer på grammatiske strukturer.

Med andre ord skal samtaler om sprog og tekster give eleverne mulighed for at se grammatik som ressourcer, de kan bruge til at skabe en bestemt mening i deres egne tekster, ikke som en rettesnor for korrekt sprogbrug. Deltagelse i disse samtaler øger også elevernes muligheder for at argumentere for sproglige valg i egne tekster (Myhill & Newman, 2016).

Med andre ord skal samtaler om sprog og tekster give eleverne mulighed for at se grammatik som ressourcer.

Ambitionen om at skabe samtaler om grammatik "af høj kvalitet" satte rammerne for vores eksperimenter, hvor det var et mål, at lærere og elever kunne samtale om sprog og grammatik med fokus på sprogets mening og grammatikkens muligheder. I vores data ser vi derfor også, at lærerne giver klasesamtalen tid på tværs af de tre sprogfag. I modsætning til i første del af undersøgelsen er grammatikundervisningen nu et anliggende for hele klassen, der tager udgangspunkt i hele tekster, som skal bruges blandt andet som afsæt for fælles samtaler om sprog og grammatik. Men hvad karakteriserer disse klasesamtaler? Hvad vil det sige at gennemføre klasesamtaler af "høj kvalitet"? Vores optagelser fra klasseværelset gør det muligt at komme tæt på klasserumsinteraktionen og vise, hvad der kan ske, når lærere og elever samtaler om sprog og grammatik.

Why do we change said, said, said? **Klasesamtale om sproglige valg i tekster**

Klasesamtalerne på vores optagelser har forskelligt indhold og forskellige formål, og derfor deltager lærere og elever i dem på forskellige måder. Udskrifterne nedenfor gengiver en fortløbende klasesamtale, som jeg for overskuelighedens skyld deler op i fremstilling og analyse. Samtalen er ikke udvalgt, fordi den er eksemplarisk for vores data, men fordi den illustrerer nogle eksemplari-ske dilemmaer fra vores eksperimenter. Den stammer fra en engelsktime, hvor eleverne skal arbejde med ytringsverbler i en engelsk *short story*. Først

gennemgår læreren *today's agenda*, og så tager de fat på arbejdet.

1	Lærer:	Yesterday we filled in [...] all the yellow words here in the table [...]
2		What was it with these yellow [...]
3		verbs? What was significant for them?
4		[flere sekunders pause, elever rækker fingeren op]
5	L:	[navn på elev]?
6	E:	We use the words instead of saying <i>said</i> all the time
7	L:	So we had to change <i>said</i> to another thing. Is there something we need to consider? If we think about the text?
8		
9		[flere sekunders pause, elever rækker fingeren op]
10	L:	You can say it in Danish if you like?
11	E:	Mmm. Jeg ved ikke lige
12	L:	Øøhh. Why do we change <i>said, said, said, said</i>
13	E:	So the text don't sound boring when you read it
14		
15	L:	Right!
16	E:	It's more interesting more æh
17	L:	[navn på anden elev]
18	E:	Uhm [uhørligt] a more persuasive text so it [uhørligt]
19	L:	What does that mean
20		[det følgende udtales meget langsomt og tydeligt] a more persuasive text?
21		
22	E:	Interesting to read
23	L:	So it is more interesting for whom?
24	E:	The reader
25	L:	To read it

26	E:	Yeah
27	L:	So to read a text and to read on we like it to be more interesting
28		[...]

Uddrag 1.

I uddrag 1 indleder læreren en klassesamtale om nogle særlige sproglige valg i teksten, som eleverne har arbejdet med, og som var i fokus i spørgearbejdet: De skulle undersøge og ændre ytringsverbene i teksten med en bestemt effekt for øje. Læreren leder klassesamtalen ved hjælp af nogle I-taeture (linje 2 og 7), som har karakter af åbne spørgsmål. Selvom det fremgår af optagelserne, at flere elever rækker hånden op, og at en elev svarer i linje 6, vælger læreren at metakommunikere i linje 10 og give eleverne lov til at kodeskifte i deres svar, måske fordi hun ønsker, at flere deltager. I linje 12 producerer læreren endnu en I-taletur, men denne gang er spørgsmålet meget specifikt og angår ændringen af ”said, said, said, said”, noget, der får en elev til at producere en respons (linje 14) i overlap med læreren, måske fordi det nu er klart, hvad den præfererede respons kan være, måske fordi eleven tolker lærerens tur som et udtryk for utålmodighed. Eleverne producerer nu yderligere to responser (linje 16 og 18), der på forskellig vis responderer på samme spørgsmål. Læreren evaluerer positivt i linje 15, men afbryder eleven i linje 19, en afbrydelse, der synes udløst af elevens ordvalg, *persuasive*, da læreren beder om en forklaring på dette ord. Lærerens spørgsmål kan tolkes som en reparaturanmodning på vegne af de andre elever, som måske ikke forstår eller har brug for en forklaring på ordet *persuasive*. Efter yderligere to lærerspørgsmål og elevresponser samler læreren til slut op på de bidrag, eleverne har produceret, og formulerer selv en tur i linje 27. Dette svar kunne være det præfererede svar på hendes spørgsmål i linje 7-8, men svaret er blevet til i en længere udveksling, hvor spørgsmålet er blevet brudt ned til to delspørgsmål og besvaret med bidrag fra forskellige elever. Denne strategi fortsætter i uddrag 2.

29	L:	How important are these words to understand how the
30		characters feel? What does that
31		mean? Have you got other words for the characters?
32		[lang pause, hvor ingen siger noget]
33	L:	Try to look at the question these
34		yellow verbs [det følgende
35		udtales meget langsomt] How are
36		they important for us to
37	E:	Æh. Hovedpersonen
38	L:	Ja! Hovedpersonerne. Okay. [...]
39		ææhm. So we can understand the
40		main characters [det følgende udtales meget langsomt] through these yellow verbs. How is that?
41	E:	If it just said <i>said</i> all the time you
42		can't understand how they feel,
43		but if it said like <i>cried</i> , then you know that she is crying or cried in the past
44	L:	Yeah! So by reading <i>I cried to my</i>
45		<i>sister</i> instead of <i>I said to my</i>
46		<i>sister</i> , <i>I gasped... OMG</i> ” ææh instead of <i>I said OMG</i> then we can learn something about [...]

Uddrag 2.

I uddrag 2 indleder læreren med et spørgsmål til betydningen af bestemte ytringsverb. Vi ser i udskriften, at elevresponsen mangler (linje 32), derfor producerer læreren to nye taeture, der deler det oprindelige spørgsmål op i to dele, første spørgsmål angår *the characters* (linje 35), og andet spørgsmål fokuserer nu på *these yellow verbs* (linje 38-40). Sidst i uddraget samler læreren op på, hvad de har talt om, og formulerer et passende svar på sit spørgsmål tilbage i linje 29.

Eleverne skal lidt senere arbejde med syntaksen i de sætninger, hvis ytringsverb de lige har talt om.

47	L:	Please find your texts with the color markings
48		[længere pause, hvor ingen siger noget]
49		Okay [ikke hørbart] The sentence word order, what does that mean
50		
51		[pause, ingen siger noget]
52	L:	The sentence?
53	E:	Sætningernes rækkefølge
54	L:	Sætningernes rækkefølge?
55	E:	Ja
56	L:	Den er lidt ligesom [navn på lærer] siger
57	E:	Ja [ikke hørbart - eleven taler meget lavt]
58	L:	Vi skal arbejde inde i sætningen, ikke også? Med syntaksen, ikke?
59		Så er det ikke sætningerne efter hinanden, men inde i sætningerne. So syntax is sentence word order. So, I would like you to find the [det følgende udtales meget langsomt] yellow marked verbs of speech and then find out are they like s-v sentences or are they v-s sentences. [...] What does that mean? What is a v-s sentence?
60		
61		
62		
63		
64		[ingen siger noget]
65	L:	Ved I hvad, I skal lidt mere op i stolene. Hvad er en v-s sætning? What's a v-s sentence?
66		
67		[læreren ser ud over klassen]
68	L:	[navn på elev]
69	E:	Det er der, hvor udsagnsordet øhh udsagnsordet kommer først [ikke hørbart]
70		
71	L:	Ja. Hvad hedder den [navn på elev] what's that is it a v-s or a s-v?

72		[flere elever markerer]
73	L:	If you got the verbal first
74	E:	v-s
75	L:	A v-s. okay? [...] so. Try to find out every time you see the yellow markings, does the subject come first or does it come after the verbal?
76		
77		

Uddrag 3.

Efter at have talt om bestemte ords betydning skal eleverne i uddrag 3 fokusere eksplicit på syntaks. Læreren indleder med et spørgsmål (linje 49) om, hvad *sentence word order* betyder, et spørgsmål, der må reparereres, da der ingen elevbidrag kommer. Som i de andre uddrag bryder læreren sit spørgsmål ned og formulerer et nyt spørgsmål (linje 52), som blot lyder *the sentence?* I linje 53 svarer en elev, men svaret er dispræfereret, og derfor formulerer læreren i linje 56 et eksempel på, hvordan *sentence word order* med ytringsverber kan lyde. Lærer og elev er i linje 57 stadig ikke nået til fælles forståelse af, hvad dette betyder, og derfor producerer læreren i linje 58-63 en længere tur på både dansk og engelsk, der reparerer det oprindelige spørgsmål og slutter med et konkret, lukket spørgsmål til sidst: *What is a v-s-sentence?* Efter en opfordring til at deltage lidt mere aktivt responderer en elev med et bud på, hvad en v-s sentence er, og efter en reformulering på engelsk kan man se flere elever markere for at svare. I linje 74 producerer en elev det præfererede svar på spørgsmålet i linje 62-63, og herefter kan læreren reformulere spørgsmålet. I vores observationer står der, at læreropfordringen i linje 65 har effekt, eleverne bliver mere deltagende, og i løbet af de næste tale-ture definerer de i fællesskab ordrækkefølgen i de sætninger, der er i fokus.

Klassesamtaler om grammatik stiller store krav

Det ligger uden for vores undersøgelsers ærinde at undersøge, om eleverne blev dygtigere til at skrive eller til grammatik. I stedet var det en af ambitionerne med eksperimenterne i Gramma3-pro-



SINGULARIS

jektet at bidrage med viden om klassesamtaler og grammatikundervisning. Vores eksperimenter skulle skabe rammer for, at lærere og elever kunne deltage i det, som forskningen karakteriserer som klassesamtaler om grammatik af høj kvalitet (Myhill et al., 2018), der viser elever sammenhænge mellem sproglig form og betydning og giver lærer og elever et metasprog at tale om grammatik og betydning, og som altså rummer potentialer for at udvikle både deres sprogfærdigheder og sproglige bevidsthed. Samtaleuddragene, som er gengivet og analyseret ovenfor, rummer nogle af de karakteristika, der ifølge Myhill (2018) er indikatorer på kvalitet, når lærer og elever samtaler om forbindelsen mellem bestemte ytringsverber og deres betydning i teksten. I uddrag 1 formulerer elever flere udsagn om, hvordan denne sammenhæng kan italesættes (linjerne 13, 16, 18, 23 og 41), og læreren reformulerer disse sammenhænge ved hjælp af optag af elevsvar (linje 27 og 44). Men uddragene rummer også passager, hvor lukkede spørgsmålstyper dominerer, og hvor elevbidrag er korte og begrænsede.

Vi ser, at læreren i lige så høj grad har brug for at kunne bruge elevrespons til at reparere egne spørgsmål for at give mulighed for mere elevdeltagelse.

I indledningen optegnedes en dikotomi mellem på den ene side en dialogisk, elevinddragende klassesamtale og en lukket, lærerstyret og lærersanktioneret samtale (fx Funke, 2018; Boivin, 2018) på den anden side. De to typer samtaler synes ikke at optræde som hinandens modsætninger i vores data. I stedet ser det ud til, at lærere kan lade samtalen ændre form og formål, og at man som lærer har brug for begge former (jf. Myhill, 2018). Vores analyser tyder på, at den samtaleform, der traditionelt anses for at være elevbegrænsende, faktisk også kan være elevaktiverende. Den fokuserede I-R-E-struktur kan få elever til at bidrage til samtalen, måske på grund af dens forudsigelighed i struktur og indhold. Analyserne ovenfor viser altså ikke, at lærere alene har brug for at beherske en bestemt, ekspanderende samtaleform med åbne spørgsmål og optag af elevsvar. Vi ser,

at læreren i lige så høj grad har brug for at kunne bruge elevrespons til at reparere egne spørgsmål for at give mulighed for mere elevdeltagelse (jf. også Lee, 2009). Disse reparaturer kan betyde, at læreren nedbryder åbne spørgsmål til flere, måske mere lukkede delspørgsmål, som kan stilladsere elevs responser. Reparaturer kan også indebære, at spørgsmål skal stilles på nye måder, fx når grammatiske fænomener skal eksemplificeres for eleverne, eller når læreren vurderer, at et kodeskift er nødvendigt. Dette stiller store krav til læreren: Dels skal læreren planlægge og gennemføre en klassesamtale, der kan vise eleverne komplekse sammenhænge mellem sproglig form og betydning, men lærerens egne bidrag til samtalen skal planlægges og evt. reformuleres på stedet på baggrund af elevernes bidrag. Læreren skal altså ikke bare råde over et bredt mulighedsrepertoire for at formulere og reparere egne bidrag, men også kunne tale om, spørge om og give eksempler på grammatik og sprogbeskrivelse på mange måder.

Referencer

- Boivin, M.-C. (2018). A review of the current empirical research on grammar instruction in the francophone regions. Contribution to a special issue Working on Grammar at School in L1- Education: Empirical Research across Linguistic Regions. *L1-Educational Studies in Language*, 18, 1-48. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2018.18.04.03>
- Dysthe, O. (1997). *Det flerstemmige klasserum*. Forlaget Klim.
- Funke, R. (2018). Working on grammar at school: Empirical research from German-speaking regions. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 17, 1-39.
- Kabel, K., Christensen, M. V., & Brok, L. S. (red.) (2019). *Hvordan praktiseres grammatikundervisning i dansk, engelsk og tysk? Statusrapport Gramma3*. Københavns Professionshøjskole, VIA University College og Nationalt Videncenter for Læsning. <https://www.videnomlaesning.dk/media/2762/gramma3rapport-2019.pdf>

Lee, Y.-A. (2007). Third turn position in teacher talk: Contingency and the work of teaching. *Journal of Pragmatics*, 39, 1204-1230.

Lefstein, A., & Snell, J. (2014). *Better than best practice. Developing teaching and learning through dialogue*. Routledge.

Mehan, H. (1994). The role of discourse in learning, schooling, and reform. I: McLeod, B. (red.), *Language and learning. Educating linguistically diverse students* (s. 71-96). State University of New York Press.

Myhill, D., Lines, H., & Watson, A. (2019). *At skabe betydning med grammatik: Et repertoire af muligheder*. Dansklærerforeningens Forlag.

Myhill, D. (2018). Grammar as a meaning-making resource for language development. Contribution to a special issue Working on Grammar at School in L1-Education: Empirical Research across Linguistic Regions. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 18, 1-21. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2018.18.04.04>

Myhill, D., & Newman, R. (2016). Metatalk: Enabling metalinguistic discussion about writing. *International Journal of Education Research*, 80, 177-187.

Noter

- 1 Stor tak til lærer og elever, som deltog i og medvirkede til eksperimenterne. Af gode grunde skal de alle forblive anonyme.