
"Okay, det er faktisk en meget sjov opgave!"

Sociofaglig deltagelse i Systematiseret Klassekammerathjælp (SYKL) i dansk

Kenneth Reinecke Hansen, Stine Thygesen, Maria Christina Secher Schmidt og Signe Gottschau Malm

Resumé

Makkerarbejde er udbredt i grundskolen, men ofte er det form uden fagdidaktisk bund, og ofte er det diffust, hvordan eleverne skal samarbejde. Systematiseret Klassekammerathjælp (SYKL) støtter elevernes såvel sociale som faglige deltagelse. I SYKL arbejder eleverne sammen om faglige opgaver i makkerpar, hvor den ene er hjælper, den anden hjulpen, hvorefter rollerne byttes rundt. Dialogen struktureres vha. stilladskort og faglige tips. Denne artikel omhandler SYKL i dansk i 4. klasse (10-11 år). Vi undersøger, hvad der kendetegner elevernes sociofaglige deltagelse i SYKL og opgavens betydning i relation hertil. På baggrund af videoobservation og multimodal interaktionsanalyse finder vi, at elevernes sociofaglige deltagelse fremmes, hvis SYKL-opgaven er undersøgende, udfordrende, indeholder både lukkede og åbne elementer samt lægger op til, at eleverne skal gøre noget konkret ud over at samtale. Afslutningsvis diskuterer vi, hvordan pararbejdet også må ses i lyset af andre forhold som fx de sociofaglige dynamikker i elevfællesskabet.

Nøgleord

dansk L1, peer tutoring, sociofaglig deltagelse, stilladsering, Systematiseret Klassekammerathjælp (SYKL)

Abstract

Peer collaboration is prevalent in primary education, yet it often lacks a subject-specific didactic foundation and clear guidelines for student interaction. Systematised Reciprocal Peer Tutoring (Danish abbreviation: SYKL) aims to enhance both social and academic participation among students. In SYKL, students work in pairs on academic tasks, alternating roles between tutor and tutee. The dialogue is structured using scaffolding prompt cards and academic hints. This article examines the implementation of SYKL in Danish L1 in grade 4 (ages 10-11 years). We explore the characteristics of students' socio-academic participation in SYKL and the impact of the task design. Through video observation and embodied interaction analysis, we find that students' socio-academic participation is enhanced when SYKL tasks are exploratory, challenging, incorporate both closed and open elements, and require concrete actions beyond dialogue. Finally, we discuss how pair work should be considered in the context of socio-academic dynamics within the student community.

Årg. 10 | nr. 1 | 2025 | 28 sider

DOI: 10.7146/lup.v10i1.149890

Studier i læreruddannelse og -profession

Keywords

Danish L1, scaffolding, socio-academic participation, peer tutoring, Systematised Reciprocal Peer Tutoring (SYKL)

Indledning

Tale og samtale fylder meget i skolen. I danskfaget er mundtlighed ikke bare en dominerende form, men også en stor del af fagets indhold (Skov & Carlsen, 2020). En af de centrale undervisningsmetoder er samtalen i par i form af *peer tutoring* (Thurston et al., 2020), som vi på dansk kalder makkerarbejde (Schmidt et al., 2023b). Mange af disse samtaler er dog uden tydelig struktur og stilladsering, og ofte er undervisningsmetoden, fx Cooperative Learning, løsrevet fra de enkelte fag og deres fagdidaktikker (Rasmussen & Schmidt, 2022). Det kan resultere i, at makkerarbejdet bliver ukvalificeret og uden faglig dybde (Topping, 2005).

På Københavns Professionshøjskole (KP) undersøger vi, hvordan vi kan kvalificere makkerarbejde gennem interventionsforskningsprojektet Systematiseret Klassekammerathjælp, SYKL. SYKL har tidligere været gennemført i fagene natur/teknologi og matematik (Andersen et al., 2023; Rasmussen et al., 2021; Rasmussen & Schmidt, 2022; Schmidt et al., 2023b; Schmidt & Thygesen, 2022) og er i efteråret 2022 gennemført i dansk i 19 4. klasser (eleverne 10-11 år) på syv skoler i en dansk forstadskommune (Schmidt et al., 2023a). Denne artikel omhandler dette SYKL-projekt med fokus på sociofaglig deltagelse, inklusion og mundtlighed i faget dansk.

Sociofaglig deltagelse

SYKL baserer sig på en grundlæggende forståelse af læring som sociofaglig deltagelse. I skolen er det almindeligt at skelne mellem det sociale og det faglige, med en udbredt opfattelse af, at det sociale skal være 'på plads', før den faglige læring kan begynde (EMU, 2022). Denne adskillelse er dog problematisk, da det netop er karakteristisk for børns deltagelse, at det faglige konstant flettes ind i sociale betydningssammenhænge (Schmidt & Thygesen, 2022). Med begrebet sociofaglig deltagelse signalerer vi en bestræbelse på at tænke sociale og faglige indsatser sammen. Sociofaglig deltagelse trækker på en forståelse af læring som noget, der finder sted sammen med andre, når elever på én gang er involveret i det faglige arbejde og oplever at være accepteret som dem, de er (Booth, 2011). Sociofaglig deltagelse opstår i og med elevers fælles engagement omkring et fagligt indhold, og når de oplever at være anerkendt som betydningsfulde i fællesskabet (Lave & Wenger, 2003).



En sådan forståelse baserer sig på en sociokulturel og dialogisk forståelse af læring (Vygotsky, 2019) og på teori om refleksiv læring (Dewey, 2009), der sætter de lærendes aktiviteter og læreprocesser i centrum – og gør op med forestillinger om læring som blot overføring af viden fra en vidende og erfarne person til en mindre vidende.

Elevers inklusion i elevfællesskaber afhænger af de deltagelsesstrategier, de bringer i spil, og forskning viser, at elever anvender vidt forskellige både sociale og faglige strategier (Schmidt, 2015). SYKL-projektet forsøger at styrke elevernes sociofaglige deltagelse gennem stilladsering af en samarbejdsform, hvor de sociofaglige normer er eksplicite, dels hvad angår socialt samspil (fx at lytte aktivt, tilbyde og efterspørge hjælp), dels hvad angår danskfagets ønskværdige diskurser (fx at forklare, være medtænkende og bruge danskfagligt sprog). I denne artikel undersøger vi forskellige former for deltagelse med henblik på at få indsigt i, hvornår eleverne deltager aktivt i faglige fællesskaber, og hvornår de er i fare for marginalisering (Wenger, 2004). Sociofaglig deltagelse operationaliseres i analysen som specifikke sociofaglige normer i dansk.

Forskning i makkerarbejde

Forskning i struktureret reciprokt makkerarbejde, hvor der lægges vægt på både det sociale og det faglige, viser generelt opmuntrende resultater, men studierne er ganske få. I et metareview af (engelsksprogede) studier fra perioden 2011-2021 finder Tiftikci (2021) blot to studier med direkte relevans for danskfaget i grundskolen: Tymms et al. (2011) afdækker positive effekter for læsning for både *cross-* og *same-age*-interventioner, især når interventionerne gennemføres i både læsning og matematik. Og Willis et al. (2012) finder i et kvalitativt cross-age-studie markant gavnlige effekter, både for hjælperens kommunikations-, problemløsnings- og ledelseskompetencer samt for den hjælpnes literacy- og handlekompetencer.

Forskning i makkerarbejde i L1 har især haft fokus på literacy, herunder ikke mindst læsning, hvor makkerarbejde har positive effekter på læseafkodning og læseforståelse (Hansen et al., 2018; Stenhoff & Lignugaris/Kraft, 2007), læsemotivation (Tsuei et al., 2020) samt på metakognitive kompetencer som opsummeringsstrategier og selvregulerende læseaktiviteter (Spörer & Brunstein, 2009; ul Ain et al., 2023). Til gengæld har vi mindre viden om, hvordan makkerarbejde kan anvendes, når man i L1 arbejder med faget i hele sin bredde, dvs. også som et sprog-, kommunikations- og litteraturfag (Hansen, 2015). Inden for danskfaget viser nyere forskning, hvordan

elevers samarbejde og kommunikation kan støttes, bl.a. gennem undersøgende tilgange (Albrechtsen & Qvortrup, 2017; Hansen et al., 2017; Oksbjerg et al. 2024), mundtlighed (Høegh, 2018; Skov & Carlsen, 2020) og samtale (Dam-Christensen, 2021; Rasmussen, 2020). En gennemgående pointe er, at sådanne arbejdsformer med lav lærerstyring kan være særdeles givende, men at de kræver tydelig struktur og stilladsering. SYKL er et muligt svar herpå.

SYKL i dansk

Forskning i SYKL ift. fagene natur/teknologi og matematik (Schmidt et al., 2023b) dokumenterer bl.a., at eleverne er *on task* (dvs. fokuseret på opgaven) omtrent 90 procent af tiden – den hjulpne en anelse mere end hjælperen – og at arbejdet kun er præget af negativt miljø i én procent af tiden. Det dokumenteres endvidere, at SYKL-undervisningen er engagerende for elevernes dialog, særligt når der tages udgangspunkt i konkrete, fx en model eller fysisk genstand. Baseret herpå må det forventes, at SYKL i dansk styrker elevernes tilegnelse og udvikling af sociofaglige normer gennem ligeværdigt og eksplorativt samarbejde. Men der er også væsentlige forskelle mellem natur/teknologi, matematik og dansk. Dansk har i overvejende grad tekster som sit stoflige omdrejningspunkt og dermed også mere hermeneutiske talehandlinger som del af de sociofaglige normer.

SYKL har et bredt fokus på danskfaget som et både sprog-, literacy-, tekst- og dannelsesfag. I SYKL stilladseres en eksplorativ (*exploratory*) samtaleform, hvor forskellige perspektiver mødes kritisk-konstruktivt, og hvor refleksion gøres eksplicit, i modsætning til kumulativ (*cumulative*) samtale, hvor samtalepartnerne positivt, men ukritisk og ubegrundet bygger videre på hinandens bidrag, og disputativ (*disputational*) samtale, der har karakter af konkurrence om individuelle synspunkter (Wegerif & Mercer, 1997). Hensigten er, at en sådan dialogisk mundtlighed med tiden bliver en del af elevernes sociofaglige normer til styrkelse af deres sociale relationer og læringsstrategier, herunder deltagelse i klassesamtaler (Oksbjerg et al., 2024; Sedláček & Šed'ova, 2020).

SYKL understøtter en særlig samtaleform, hvor eleverne arbejder sammen på egen hånd i rollerne som hjælper og hjulpen. Dette stiller krav til lærerunderstøttet metaundervisning om gode hjælpestrategier og til stilladsering af makkerarbejdet (Wood et al., 1976). Stilladseringen kommer til udtryk i opgavespecifikke danskfaglige tips, som typisk har form af spørgsmål, opfordringer eller hints (Van de Pol et al., 2010), og som hjælperen kan

bringe i spil undervejs i dialogen. Makkerarbejdet er desuden struktureret vha. seks generiske stilladskort, der fungerer som gennemgående principper for sociale og faglige normer (se figur 1).



Figur 1. De seks stilladskort.

Der er mange faktorer, der kan have betydning for etableringen af elevfællesskaber, fx lærerens eksplicitering af forventninger til makkersamarbejdet og elevernes indbyrdes forhandlinger af værdige positioner i klassens sociale fællesskaber (Munkholm, 2024). I denne artikel har vi dog valgt at stille skarpt på SYKL-opgavernes design og potentiale til at styrke elevernes sociodanskfaglige deltagelse. Forskningsspørgsmålet lyder:

Hvad karakteriserer elevernes (tale)handlinger i SYKL-dialoger, og hvilken betydning har opgaven for elevernes sociofaglige deltagelse i dansk?

Metode

Interventionsdesign

Undervisere fra KP, herunder artiklens forfattere, har gennemført et kursus for de deltagende lærere om, hvordan de kan udarbejde undersøgende opgaver og stilladsere elevernes samtale (Schmidt et al., 2023a). Lærerne har efterfølgende dannet de konkrete elevpar ud fra både sociale og faglige kriterier: Socialt skal eleverne potentielt kunne (gen)etablere venskaber, fagligt må der ikke være alt for stor forskel. Interventionen varede 13 uger i efteråret 2022, hvor der hver uge var én ugentlig SYKL-lektion (45 minutter) med følgende opbygning:

1. Lærerens introduktion til det danskfaglige emne samt metakommunikation om godt makkerskab (5 minutter)
2. Dialog om SYKL-opgave 1, hvor den ene elev er hjælper, den anden hjulpen (15 minutter)
3. Dialog om SYKL-opgave 2, hvor rollerne er byttet om (15 minutter)
4. Fælles opsamling og diskussion, både om det faglige indhold og elevernes makkerarbejde (10 minutter).

Til hver dialog er makkerparrene blevet forsynet med et opgaveark med en kort mono- eller multimodal tekst, en opgaveformulering samt de opgavespecifikke tips og de generiske stilladskort. Opgaver og tips er hovedsageligt produceret af de deltagende lærere – enkelte dog af KP. For en uddybning af SYKL-didaktikken, se Hansen et al. (2022).

Dataindsamling

Ud af de 19 deltagende 4. klasser blev fire klasser på fire skoler valgt ud til følgeforskning, så der var repræsenteret forskellige skolestørrelser og socioøkonomiske forhold. For at skabe viden om elevernes sociofaglige deltagelse har vi gennemført videoobservationer af elevdialoger (Hansen & Carlsen, 2017).¹ Vi har foretaget videooptagelser af dialoger om både SYKL-opgave 1 og 2 blandt tilfældigt udvalgte elevpar i tre SYKL-lektioner i hver af de fire klasser. Ud af de i alt 24 elevdialoger bortfalder fire pga. mangelfuld videooptagelse. Til grund for analysen ligger således videooptagelser af 20 elevdialoger af ca. 15 minutters varighed. Tre af disse er udvalgt til næranalyse.

Dataanalyse

Observationsskema

De 20 elevdialoger er analyseret med fokus på ti kategorier, der angår socio-faglige normer i dansk (se tabel 1).

Sociofaglige normer	Tegn
ENGAGEMENT	
1 On task, hjulpne	Er hjulpne fokuseret på opgaven?
2 On task, hjælper	Er hjælper fokuseret på opgaven?
PRIMÆRT DANSKFAGLIGE	
3 Tentative svar	Giver eleverne forsøgsvist svar på (dele af) opgaven?
4 Forklaring	Giver eleverne forklaringer? Underbygger de et svar, en strategi, en metode?
5 Medtænkning	Udtrykker eller tilskynder eleverne at søge eller uddybe meningen med noget?
6 Primærtekst	Taler eleverne ved at nævne eller pege i primærteksten?
7 Fagsprog	Bruger eleverne danskfagets sprog og metoder?
PRIMÆRT SOCIALE	
8 Aktiv lytning	Bruger eleverne opmuntrende og anerkendende ord? Er der positivt kropssprog og afstemmende lyde mellem eleverne?
9 Hjælp	Tilbyder og/eller efterspørger eleverne hjælp hos hinanden? Imødekommes hjælpen?
10 Godt samtaleklima	Er der tegn på god stemning mellem eleverne?

Tabel 1. Sociofaglige normer i dansk.

Kategorierne er konstrueret på baggrund af tidligere forskning i SYKL (Rasmussen et al., 2021; Rasmussen & Schmidt, 2022) og makkerarbejde mere generelt, jf.:

Interactions that are considered effective are those that support students' engagement [...]. Such interactions include providing elaborate explanations, asking appropriate questions, providing sufficient time for the partner to think before responding to a question, and using supportive communications skills such as listening attentively to a partner's response and giving feedback and encouragement. (Fougner et al., 2009, s. 293)

De ti verbale og nonverbale (tale)handlinger er sociofaglige, dvs. sociale og danskfaglige på samme tid (Schmidt, 2015), dog med forskellig vægtning. Kategori 1-2 angår elevernes engagement i opgaveløsningen (Gill & Remedios, 2013); kategori 3-7 er primært af danskfaglig art, herunder med fokus på dansk som et undersøgende sprog- og tekstfag (Hansen et al., 2017; Hansen, 2015; Oksbjerg et al., 2024), mens kategori 8-10 primært er af social art, herunder med fokus på elevernes kommunikation (Levine & Moreland, 1994) og gensidige hjælp (Schmidt, 2015).

To af artiklens forfattere har kodet de sociofaglige normer i hver dialog, tildelt point på en skala fra 0-4 og dernæst sammenholdt dialogerne med SYKL-opgavernes karakteristika. På den baggrund har vi til næranalysen udvalgt en dialog, der scorer højt (Dialog A), og to, der af forskellige grunde scorer lavt (Dialog B og C). Dialogerne er dermed udvalgt som maksimalt varierende cases (Flyvbjerg, 2020).

Multimodal interaktionsanalyse

I næranalysen foretages multimodal interaktionsanalyse (Streeck et al., 2011), hvor udvalgte dialoger transskriberes og illustreres med henblik på dialogernes organisering, herunder turtagning (Sacks et al., 1974). I analysen undersøges elevernes talehandlinger (Dalton-Puffer, 2005) og nonverbale handlinger (Andersen et al., 2023): kropslig orientering, mimik, blikke, gestik (Goodwin, 1981), samspil med artefakter samt pegen, såvel fysisk som pronominal (Levinson, 1983). Samlet set kan analyserne afdække, hvorledes elevernes verbale og nonverbale handlinger (ikke) bidrager til dialogen i et gensidigt *facework*, dvs. opbygning eller nedbrydning af eget og/eller den andens selvbillede (Goffman, 1955).

Dialogerne er transskriberet mht. udvalgte træk, der vurderes at have betydning for elevernes samarbejde og deltagelse. Afhængigt af sammenhængen kan længere pauser fx både lægge op til at give taleturen videre og det modsatte (Sacks et al., 1974), ligesom overlappende tale kan være tegn på både engagement og uhøflighed (Bloome et al., 2004). Til transskription anvendes følgende notationspraksis (jf. Atkinson & Heritage, 1984; Kvistad, 2021), idet der tages højde for nøjagtig gengivelse såvel som læsevenlighed:

- (.) pause på under 0,7 sekunder
- (3.8) pause på 0,7 sekunder eller derover
- tale ord/frase med eftertryk
- °tale° lavmælt tale



?	spørgsmål med let opadgående tone
tale= =tale	tæt sammenbundne ytringer
-	afbrydelse
[tale]	overlappende tale
((nonverbalt))	nonverbale handlinger
((...))	redaktionel udeladelse

Transskriptionerne er uden konventionel tegnsætning. Derudover er elevernes tale transskriberet til dansk ortografi, dog er enkelte særlig karakteristiske udråb og/eller forlængede ord gengivet mere bogstavnært. I brødteksten er citater gengivet uden disse principper. Af forskningsetiske hensyn er alle navne er ændret.

Analyse

I det følgende præsenteres en multimodal interaktionsanalyse af tre dialoger. Analysen af Dialog A er den fyldigste, fordi denne dialog (i modsætning til Dialog B og C) er karakteriseret ved en høj forekomst af sociofaglige talehandlinger, hvormed den giver indblik i, hvilke træk ved en SYKL-opgave der kan fremme sociofaglig deltagelse.

Dialog A – når opgaven lægger op til undersøgelse

De to elever, Agnes (hjælper) og William (hjulpen), arbejder med en opgave, der omhandler de første tre afsnit af H. C. Andersens eventyr 'Klods-Hans' med nudansk ortografi (Andersen, u.å. [1855]). Opgaveformuleringen lyder:

Læs begyndelsen af eventyret *Klods-Hans*, og understreg de ord, der fortæller noget om de tre brødre. Tegn de tre brødre, og lad din makker gætte, hvem der er hvem.

De fire tips er:

- Har du bud på, hvad de ord, du har understreget, betyder? Slå dem eventuelt op.
- Hvad kan navnet Klods-Hans betyde?
- Hvem af dem tænker du får kongedatteren (prinsessen)? Hvorfor?
- Kender du andre tekster af H. C. Andersen?

Der er tale om en vanskelig tekst. Den indeholder ord, ordkombinationer og staveformer, der sjældent bruges (af børn) i nudansk, fx "broder," "brodere seler," "fingernem," "herremand," "levertran," "oldermand," "vittige," hvilket kan gøre det vanskeligt for eleverne at danne sig en mental model af teksten (Johnson-Laird, 1983). Det er fx vanskeligt at både se for sig og dermed forstå, hvorfor brødrene smurte "sig i mundvigene med levertran, for at de kunne blive mere smidige." Hertil kommer, at syntaksen flere steder afviger fra nudansk, fx "for hun ville tage til mand, den, hun fandt bedst kunne tale for sig." Endelig afviger tegnsætningen markant fra nudansk retskrivning; det gælder især Andersens lettere idiosynkratiske kommatering, men også den udprægede mangel på punktummer efter helsætninger.

Dialog

Der er høj energi fra starten, hvor William udbryder, "okay, det er faktisk en meget sjov opgave!" hvilket Agnes erklærer sig enig i. I opgaveformuleringen står der, at den hjælpne skal læse teksten, og det fortolker eleverne sådan, at den skal læses højt. William kaster sig ud i oplæsningen:

Excerpt 1

- William: ((*Peger i teksten, mens han læser*)) Ude på landet var der en gammel (.) øh (.) gård (0.9)
og i øh (.) og i den (0.7) var der (.) en gammel (.) heerremand (1.0)
Nåja er det ikke noget man siger når det er en bondemand?
- Agnes: °Jo det tror jeg°
- William: ((...))
som havde to sønner (1.2) der var (.) så vigtige at de (.) haavde (.) nej halve (.) haalve? ((*laver undrende grimasse*))
- Agnes: Nej vittige ((*peger hurtigt i teksten*))
- William: (1.2)
Nåja
(1.3)
der var så vigtige
- Agnes: =vittige ((*peger hurtigt i teksten*))
- William: vittige? ((*laver undrende grimasse*))
- Agnes: Ja (.) der er ikke et (.) der er ikke et g dér ((*peger i teksten*)) (.)
derfor står der vittige
(1.7)



_____ vittige at de
(1.8)
William: at de (.) halve var nok ((...))

Agnes venter med at rette fejllæsningen af *vittige* og sætter først ind med korrektionen, da det står klart, at William ikke selv har opdaget fejlen. Hun argumenterer desuden med en præcis forklaring ("der er ikke et g dér"), og selvom hun gennem gestik og taleturs-erobringer signalerer ivrighed, og hun med direkte talehandlinger uden nedtoning potentielt truer Williams *face*, afbryder hun ham ikke, heller ikke selvom han læser forkert to gange. Hun giver ham god tid efter forklaringen, "derfor står der vittige," og da han ikke selv overtager taleturen, fortsætter hun ved at placere ordet i sætningssammenhængen, "vittige, at de...", efterfulgt af en ny lang pause, der giver William mulighed for at fortsætte Agnes' taletur ved at gentage de første par ord. Eksemplet er karakteristisk for dialogen og understøttes af begge elevers vilje til at medtænke, altså udtrykke en søgen efter mening. Det gør William bl.a., når han støder på ukendte ord, fx "herremand," hvortil han efterspørger en kort respons fra Agnes. Andre gange medtænker han på egen hånd, fx i Excerpt 2 nedenfor, hvor der ikke er anden respons fra Agnes end et smil og et svagt "Ja," og det er tilsyneladende heller ikke meningen med Williams refleksion:

Excerpt 2

William: Nå så smurte de sig i mundvigen (.) øh med (1.1) ((*laver undrende grimasse*)) læver= levertran
(0.9)
iijuw ((*kigger på Agnes og smiler*)) (.)
det var noget man også fik i gamle dage=
=det har min [mor smagt]
Agnes: [((*Smiler*)) °Ja°]
William: Det smagte for ulækkert sagde hun ((*vender blikket tilbage til teksten*)) (.)
øh levertran ((...))

Excerpt 1 og 2 er samtidig eksempler på, hvordan medtænkning kan føre til tentative svar: Hvad betyder herremand? Hvornår spiste man levertran? Denne praksis fortsætter, da oplæsnings- og understregningsopgaven er overstået, og William begynder at tegne. Her bringer Agnes for første gang tippene i spil:

Excerpt 3

- Agnes: Hvad (.) hvad kan navnet Klods-Hans betyde? ((*peger i arket med tips*))
- William: (2.6)
En der hedder Hans=
=og så er han klodset ((*smiler og bevæger begge hænder rytmisk fremad, som om det var et let spørgsmål*))
- Agnes: ((*Smiler*))
(1.3)
Jaha=
=det kan også godt være (.)
godt bud

Williams tentative bud er en præcis morfologisk analyse af det sammensatte egennavn, hvor sidste rod morfem står som kerneled, og første rod beskriver. Den anerkendende mimik og gestik – bakket op verbalt af Agnes i sidste taletur – er karakteristisk for dialogen. I det næste eksempel er eleverne længere tid om at nå frem til et svar, men igen klarer de den ved medtænkning og aktiv lytning:

Excerpt 4

- Agnes: Men William (.) kender du andre tekster fra H. C. Andersen?
- William: Ja ((*nikker og smiler*))
(3.1)
Skal jeg fortælle om dem?
- Agnes: Ja
- William: Øh 'Den grimme Ælling' kender jeg (.)
Og jeg kender
(5.0)
((*laver grimasse, som om han undrer sig over sig selv*))
- Agnes: ((*Griner*))
- William: Jamen jeg ved jeg kender andre=
=men jeg kan ikke huske dem ((*griner*))
- Agnes: Hvad med ham der
(2.5)
ham der (.) ham der som (.) som skulle møde de der hunde der?
- William: Hvad?



- Agnes: Ham der skulle møde de der hunde (.)
jeg kan ikke huske hvad det er han hedder
- William: Nåh øh
(1.9)
jeg kan ikke huske (.) 'Fyrtårnet' ((*peger hurtigt på Agnes*))
- Agnes: Ja 'Fyrtårnet' (.)
det tror jeg faktisk også han har skrevet

William kunne blot have sagt "ja" til det første spørgsmål, men svarer imødekommende, "Skal jeg fortælle om dem?", hvorefter en fælles refleksion udfolder sig. Han undrer sig tydeligvis over, at han kun kan komme i tanker om ét eventyr, men får lov at holde en længere tænkepause. Først da han giver eksplicit udtryk for, at han ikke kan huske flere eventyr, bidrager Agnes højtænkende og spørgende med et eventyr om "de der hunde der?" Ved fælles hjælp når de med tilsyneladende begejstring – i hvert fald eftertryk og pege – frem til 'Fyrtårnet' (egl. 'Fyrtøiet', 1835).

I opgavens design er det ikke helt klart, hvad Agnes skal lave, mens William tegner. Som det ses i Excerpt 3 og 4, løser Agnes dette ved at bringe tip-pene i spil, og det foranlediger samtaler, der må betragtes som danskfaglige (dog uden et egentligt fagsprog). De øvrige to tips kommer i spil på samme vis, bl.a. ved at Agnes henter en ordbog for at slå de vanskelige ord op.

Dialogen foregår i et samtaleklima karakteriseret ved mange smil og grin, hvor eleverne vender og læner sig mod hinanden. Faktisk sætter Agnes sig på et tidspunkt på bordet, så hun kan deltage i understregningsøvelsen. Samtaleklimaet understreges desuden af, at William flere gange kommer til at afsløre, hvad hans tegninger skal forestille, men uden negative konsekvenser for samtalen:

Excerpt 5

- William: Så skal jeg lave en beskrivelse af dem ((*gør klar til at tegne*)) øøh
(4.5)
Klods-Hans han må være=
=han rider på en ged=
- Agnes: =Du må ikke sige det til mig ((*smiler, kigger på William og laver drilsk grimasse*))
- William: (.) °Nåh nej° ((*kigger op i luften*))

Da William alligevel tegner Klods-Hans på en ged,² har Agnes ikke svært ved senere at gætte, hvem Klods-Hans er. Den afsluttende dialog udspiller sig således:

Excerpt 6

William: Hvem er så hvem (0.7) af hans brødre?
(2.7)
Nåh nej det kan man jo ikke sige
(1.2)
Eller jo jo det hér det er ham der den kloge ((*peger på tegningen*))
Agnes: ((*Breder armene ud, som om hun annullerer Williams udsagn, og peger på tegningen*))
=Ssh det må du ikke fortælle mig=
=det dér det er ham den kloge
Begge: ((*Griner og læner sig frem over bordet*))

Hjælperens gæt er opgavens slutprodukt. William 'ødelægger' denne del – tilsyneladende af ren og skær begejstring – men det resulterer blot i fælles latter. Dette illustrerer, at eleverne er i proces i dialogen, og at slutresultatet ikke er så væsentligt.

I dialogens helhed må det konstateres, at begge elever er 100 procent on task med fuldt fokus på primærteteksten, og at det sociale og det faglige er tæt sammenvævet. Agnes er aktivt hjælpsom, og dialogen er kendetegnet ved positivt kropssprog og en samtalerytme karakteriseret af inviterende turtagning og opbyggeligt facework. Selvom dialogen også er præget af ivrighed og hurtigt skiftende tale- og kropssprog, lader eleverne hinanden hvile i pauserne. Det er desuden karakteristisk, hvordan de to elever energisk og anerkendende peger – i tekst, opgave, tips, hæfte med tegning og på hinanden – både fysisk, med blikretning og sprogligt (deiktisk). Det kan tolkes derhen, at eleverne skaber et trygt rum – et "participation framework" (Goffman, 1981, s. 137) – omkring dialogen, hvor de selv er sikkert forankrede i jeg-du-relationen (fx "Du må ikke sige det til mig"), i teksten ("der er ikke et g dér") og i det mere abstrakte litterære univers ("de der hunde der"). Alt i alt må samtalen karakteriseres som eksplorativ: Der er fælles fokus på teksten og opgaven, eleverne argumenterer og bygger videre på hinandens idéer, og uenigheder løses fagligt, konstruktivt og med humor.



Opgavens betydning for dialogen

Der er træk ved opgaven, der befordrer dialog. Opgaveformuleringen lægger op til, at den hjælpne skal gøre noget konkret ud over at samtale: læse teksten (op), hvilket i denne sammenhæng er en forholdsvis lukket opgave, samt understrege personkarakteriserende ord og tegne personer, som hjælperen skal gætte, hvilket er mere åbne opgaver. Eleverne giver selv udtryk for, at opgaven er sjov. De fire tips understøtter arbejdet i en svag progression ved at spørge til ordforståelse (de første to tips), genrekendskab (det tredje tip) og forhåndsviden (det fjerde tip). Hjælperens rolle, mens den hjælpne tegner, er i opgavedesignet uklar, men i denne dialog bringer hun opgavens tips i spil undervejs.

Dialog B – når opgaven er (for) åben

Grundet et ulige antal elever i klassen deltager tre elever i denne dialog, Caroline (hjælper), Victor (hjælper) og Emma (hjølpen), og de arbejder med en opgave med udgangspunkt i en illustration i billedfortællingen *Trylleblik* (Bjørn, 2021, s. 12-13). Dialogen udgør del 2, altså anden runde af 'samme' SYKL-opgave. Opgaveformuleringen lyder:

Find ud af, hvorfor pigen og bedstemoren laver trylleblik. Kig på indretningen i hjemmet. Tror du, familien bor der altid? Begrund dit svar. Beskriv, hvordan du bor. Har du brug for trylleblik i dit liv og hvorfor?

De fem tips er:

Hvorfor sover pigen i samme seng som sin bedstemor?

Er de vågne, eller sover de? Hvorfor laver de trylleblik om natten?

Hvordan tror du pigens fremtid ser ud?

Tror du, der er mennesker, der lever sådan i Danmark? Begrund dit svar.

Tror du, der er mennesker i verden, der lever sådan?

Dialog

Dialogen starter med, at de to hjælpere kæmper om arket med tips. Caroline 'vinder' og beholder arket dialogen ud. Emma læser opgaven, først stille, så højt. Hun forholder sig ikke indledningsvis til de mange spørgsmål i selve opgaven; i stedet går eleverne direkte til tippene:

Excerpt 7

- Caroline: Hvorfor sover pigen i samme seng med sin bedstemor? ((*kigger i arket med tips og derefter kort på Emma*))
- Emma: Jeg tror at det er fordi de måske laver trylleblik sammen ((*kigger i opgavearket*))
- Caroline: Ja (.) ((*kigger i arket med tips*))
- Emma: (1.5)
°Så kan de se°= ((*kigger i opgavearket*))
- Caroline: =Er de vågne eller (.) sover de?= ((*kigger kort på Emma og derefter i arket med tips*))
- Emma: =De er vågne= ((*kigger i opgavearket*))
- Caroline: =Hvorfor laver de trylleblik om natten? ((*kigger i arket med tips og derefter på Emma*))
- Emma: (1.2)
Det kan være at de andre ikke kan det=
=så de andre kan ikke se at de gør det ((*kigger i arket med tips og derefter ud i luften foran sig. Caroline kigger på nogle andre elever og hører tilsyneladende ikke svaret*))
- Caroline: Okay (.) hvordan (.) tror du (.) pigens fremtid ser ud? ((*kigger i arket med tips, derefter kort på Emma, derefter på nogle andre elever*))
- Emma: (1.1)
Det kan være at (.) det der det er hendes fremtid ((*kigger i opgavearket*))
(1.3)
- Caroline: Ja?=((*kigger i arket med tips*))
- Emma: =at hun må (.) °ja° ((*kigger i opgavearket*))
(2.9)
- Caroline: Tror du (2.0) tror du (.) der er mennesker der lever sådan i Danmark? (.) Be(.)grunde dit svar? ((*kigger i arket med tips og derefter kort på Emma*))
- Emma: (1.4)
Jaer det=
=jeg tror at der er nogle der lever sådan der (.)
- Caroline: Okay
- Emma: der ikke har så mange [penge]
- Caroline: [-Det] sidste tip
(2.3)

Tror du der er mennesker i verden der lever sådan? ((*kigger i arket med tips*))

(1.5)

Emma: Ja (.) deet tror jeg ((*kigger på Caroline og løfter øjenbrynene*)) ((...))

Hele seancen i Excerpt 7 varer 65 sekunder, og dermed er eleverne igennem alle fem tips. Karakteristisk er den forcerede turtagning og mekaniske fremgangsmåde med monotone oplæsninger af tips og korte svar i en interviewlignende form (Rasmussen, 2020). Her bliver pauserne ikke brugt til eftertanke; Caroline 'tildeler' snarere sig selv pauser til oplæsning af tips. Mod slutningen forsøger Emma dog at uddybe sine svar. Første gang afbryder hun sig selv ("at hun må ... ja"), da Caroline med sit "Ja?" tilsyneladende signalerer, at hun gerne vil videre. Anden gang bliver Emma afbrudt midt i sætningen "der ikke har så mange penge" med Carolines annoncerer af "Det sidste tip." Her er ivrigheden altså ikke et tegn på fagligt engagement (Bloome et al., 2004), men snarere på ønsket om at blive hurtigt færdig under "enighetstrykk" (Kvistad, 2021, s. 16). Den anspændte stemning understreges af, at der er meget lidt øjenkontakt mellem eleverne, og Caroline udviser heller ikke den store interesse i Emmas svar, hverken verbalt eller nonverbalt. Victor er slet ikke en del af samtalen, men har en stor del af sin opmærksomhed på kameraet, og hvad der i øvrigt sker i klassen.

Caroline griber herefter fat i stilladskortene, der danner udgangspunkt for en lignende spørgsmål-svar-sekvens. Til stilladskortet *Find sammenhæng og perspektiver!* udspiller sig følgende dialog (på illustrationen i billedfortællingen er der bl.a. to, der sover):

Excerpt 8

Caroline: Okay hvordan hænger opgaven sammen med noget i jeres hverdag? ((*kigger i stilladskortene og derefter på Emma*))

Emma: (1.2)

Jeeg sover ((*kigger på Caroline, derefter på Victor*))

(1.5)

Victor: Sover du kun? (.) ((*kigger på Emma*))

Emma: Neej men de sover=

=og jeg sover (.) om natten ((*kigger i opgavearket, derefter på Victor; løfter øjenbrynene*))

(0.7)

Caroline: °Ja godt for dig° ((*lidt vrængende; kigger i stilladskortene*))

Herefter hævder Caroline, at hun aldrig sover, hvortil Victor siger "hun lyver," efterfuldt af en længere diskussion om søvn og derefter om lomme-penge og hunde. Emma fokuserer dernæst på opgaveformuleringen: "Nå, der står, jeg skal beskrive mit hjem," hvorefter hun går i gang med en detal-jeret beskrivelse på ca. tre minutter, hvorunder eleverne småskændes. Caro-line spørger, om de skal "tage det hele igen," hvortil Emma svarer nej og begynder at svare på den første del af opgaven, om hvorfor pigen og bedste-moren laver trylleblik, men bliver afbrudt af Caroline, der med karikerede nikkebevægelser siger "det har du allerede sagt." Emma spørger klassens lærer, hvor lang tid der er tilbage, og Victor tilføjer: "Vi har allerede lavet det, og vi venter bare på, at du siger, at vi er færdige."

Dialogen er præget af et anstrengt samtaleklima, både verbalt og non-verbalt. Eleverne taler hårdt til hinanden og skændes. Størstedelen af dia-logen må betragtes som *off task*, bl.a. foranlediget af opgaveformuleringens "Beskriv, hvordan du bor." Det virker, som om eleverne gerne vil gennem opgaven så hurtigt som muligt. De kommer derfor ikke i dybden med for-klaringer og tentative svar på opgaven.

Opgavens betydning for dialogen

Eleverne er tilsyneladende ikke blevet instrueret i, at tippene skal doseres, når den hjælpne har brug for dem. I hvert fald løber de gennem alle fem tips på godt ét minut. Derefter bruger de lang tid på en mindre fagligt relevant samtale om, hvordan Emma bor derhjemme, som der lægges op til i opga-veformuleringen. I del 1 har eleverne arbejdet med samme illustration og en beskrivende opgave med opgaveformuleringen "Kig på billedet. Fortæl, hvad du ser. Hvor er der farve på billedet? Hvorfor?" Dette kan bidrage til oplevelsen af, at opgaven allerede er udtømt. Dele af opgaven lægger fak-tisk op til eksplorativ dialog, da der bedes om begrundelser. Men samtalen er snarere disputativ, og eleverne forholder sig temmelig instrumentelt til de samtaleregler, der er indlejrede i tips og stilladskort. Dertil kommer, at opgaven er meget åben og uden praktiske elementer. Desuden er det tilsy-neladende uklart for eleverne, hvordan de skal løse opgaven, når de er tre. Der opstår kamp mellem de to hjælpere om at besidde tips og stilladskort – hvilket efterlader Victor passiviseret.

Dialog C – når opgaven er (for) lukket

I denne dialog arbejder Magnus (hjælper) og Fie (hjulpen) med en opgave om grammatik. Eleverne har forinden arbejdet med opgavens del 1 og skal



nu til del 2. Eleverne skal identificere, bruge og bøje navneord. På opgavearket er der ni sætninger. Der er også en faktaboks, der forklarer, hvad navneord er, samt et eksempel på, hvordan man kan formulere en sætning med navneord. Opgaveformuleringen lyder:

Streg navneordene ud igen. Fandt I de samme som før?
Skriv 9 nye sætninger. Brug de samme navneord som før.
Fx På sin *tur* så Frank en gammel *robåd*.

De tre tips er:

- Kan du starte en ny sætning med et af navneordene?
- Du må godt bøje navneordene.
- Der er 21 navneord i de 9 sætninger. Har du fundet dem alle? Ellers må vi på jagt igen.

Dialog

Dialogen mellem Magnus og Fie er organiseret med en turtagning karakteriseret ved, at Magnus byder ind med tentative svar, men ret konsekvent korrigeres eller afvises af Fie:

Excerpt 9

Fie: Okay=
=så jeg tror hvis vi bare skal lave det sådan dér at vi skal=
Magnus: =Ja ja jeg tror nok også det er lidt det samme
Fie: (2.5)
Men det er ikke helt det samme (.)
Magnus: Nej
Fie: (11.0)
Øøhm (.) to gange ((*mumler for sig selv, mens hun skriver i opgavearket*))
Magnus: Er det ikke bare den samme sagde du?=
Fie: =Jo jo men vent nu
(2.1)
Livs far (0.9) skal fælde et træ (.) træ
(15.1)
én skole= =én taske= =okay
(1.7)
[det jeg tror]

Magnus: [-Såå= =skal jeg bare give dig] tippene (.) eller?

Fie: (2.1)

((Kigger på Magnus' ark med tips, derefter på sit eget ark))

Hm (.) nej ikke endnu

Fie positionerer sig som den, der fører an og styrer tempoet. Hun korrigerer Magnus, når han foreslår, at opgaven er "lidt det samme." Først én gang, "Men det er ikke helt det samme," og lidt efter én gang til, "Jo, jo, men vent nu." Magnus accepterer at skulle vente, mens Fie fastholder turen ved at tænke højt og foreslå navneord, som hun skriver ned. Efter næsten 20 sekunder, hvilket er lang tid at vente i en dialog, forsøger Magnus at tilbyde et tip. Fie afviser med et "nej, ikke endnu."

Fem minutter inde i dialogen er Fie godt i gang med at finde navneord i teksten og formulere nye sætninger, som hun siger højt. Men når Magnus føjer noget til, optager (Dysthe, 1995) hun det ikke i samtalen. I Excerpt 10 nedenfor afviser hun fx hans forslag ved at sende ham et kort blik og ignorere, hvad han siger:

Excerpt 10

Fie: ((...))

kørte en tur og så (3.8) oog så (2.8) en

Magnus: så en snemand?

Fie: ((Kigger kort på Magnus)) én (2.3) der (2.1) °sejlede°
(4.5)

Magnus: bilen?

Fie: sejlede ((kigger kort på Magnus))

Magnus: Nårh sejlede

Fie: de i robåden

Fie styrer selv sin arbejdsproces og signalerer verbalt og nonverbalt, at hun ikke har brug for hjælp. Omtrent otte minutter inde i dialogen kommer Magnus på banen med endnu en strategi, idet han – formentlig med afsæt i stilladskortene – forsøger at anerkende og bekræfte Fies arbejde:

Excerpt 11

Magnus: Du gør det virkelig godt indtil videre ((nikker ironisk))

Fie: ((Kigger kort på Magnus, derefter på opgavearket))
(4.0)

- Man kunne sige (4.2) der var én der kørte igennem min (.) hæk
(.) nej
(3.1)
- Magnus: Der var en mand der sagde (.) kan jeg klippe din hæk (2.4) for fem kroner?
- Fie: ((*Ryster på hovedet, mens hun kigger på opgavearket*))
(1.8)
Nej for man skal både bruge hæk (2.1) og (.) haven
(...))
- Magnus: Sagde du højre?
- Fie: Nej
- Magnus: Hvad så?
- Fie: (0.9)
Ikke noget
(1.5)
øhmm
(3.0)
- Magnus: Husk man skal tænke højt ((*med lys, lærerkarikerende stemme*))

Opmuntringen har her et instrumentelt og karikeret udtryk, som fortæller, at denne (sociale samtale)strategi endnu er ny og noget, Magnus er ved at tilegne sig. Hidtil har Magnus' deltagelsesstrategier bestået i at komme med tentative svar, søge mening og tilbyde tips – men hver gang bliver han holdt uden for indflydelse. Nu forsøger han igen at erobre taleturen med en ny strategi, som består i at gribe til stilladskortene og opmuntre og opfordre sin makker til at tænke højt. Denne strategi kan tolkes som et forsøg på at opretholde (eller genvinde) sit selvbillede (Goffman, 1955) som en god hjælper.

Opgavens betydning for dialogen

Opgaven skal træne eleverne i at identificere navneord i teksten og dernæst anvende dem på nye måder. Der er altså noget, som Fie konkret skal gøre, nemlig finde, understrege og bøje navneord samt skrive nye sætninger. Men opgaven er ikke videre undersøgende. Den lægger ikke op til eksplorativ samtale, hvor forskellige perspektiver mødes og refleksion gøres explicit. Opgavens tips har karakter af at være påmindelser ("Du må godt bøje navneordene") og opfordringer til grundighed ("Har du fundet dem alle? Ellers må vi på jagt igen") og tilbyder på den måde hverken taksonomisk progression eller mulighed for differentiering. Opgaven er med andre ord temmelig

lukket, idet den lægger op til at reproducere de fundne navneord inden for en forholdsvist snæver ramme. I uddragene ses det, hvordan Magnus benytter en række forskellige hjælpestrategier. Fie har dog ikke brug for hjælpen og tager ikke imod. Det ses også, hvordan Magnus – måske i afmagt over de konsekvente afvisninger – begynder at karikere stilladskortenes opfordringer. Opgavens lukkethed gør det vanskeligt at komme på banen som hjælper.

Konklusion og diskussion

De tre analyser er sammenfattet i tabel 2.

Opgaven	Dialogen
Dialog A (Klods-Hans) <ul style="list-style-type: none"> • Blanding af lukkede og åbne delopgaver • Mange praktiske elementer • Tips med (svag) progression 	<ul style="list-style-type: none"> • Høj forekomst af sociofaglige talehandlinger • Positivt samtaleklima • Eksplorativ samtale
Dialog B (Trylleblik) <ul style="list-style-type: none"> • Åben og uklar opgave • Ingen praktiske elementer • Manglende instruktion i dosering af tips 	<ul style="list-style-type: none"> • Forceret turtagning og mekanisk fremgangsmåde • Anstrengt samtaleklima • Off task-dialog
Dialog C (Navneord) <ul style="list-style-type: none"> • Lukket og reproducerende opgave • Træning i navneords bøjning og brug • Tips uden progression og differentiering 	<ul style="list-style-type: none"> • Afprøvning af mange hjælpestrategier • Instrumentel opmuntring og anerkendelse • Verbal og nonverbal afvisning af hjælp

Tabel 2. Opsummering af de tre analyser.

Analyserne tyder på, at elevernes sociofaglige deltagelse i dansk kan fremmes af SYKL-opgaver, der

- er undersøgende, dvs. lægger op til eksplorativ samtale (jf. Wegerif & Mercer, 1997)
- er udfordrende, dvs. at opgaven såvel som tippene har taksonomisk progression (Krathwohl, 2002) og differentiering, så der er 'lav indgangstærskel, men højt til loftet' (Li et al., 2013; Schmidt et al., 2023b). Desuden tyder det på, at opgavens genstand, fx teksten, med fordel kan have et udfordrende niveau (jf. Johansen, 2019)
- indeholder både lukkede og åbne elementer. Lukkede opgaver lægger op til bestemte fremgangsmåder, hvor eleverne skal finde eller gengive

information, der er eksplicit til stede i teksterne ud fra klart afgrænsede alternativer, hvorimod åbne opgaver lægger op til, at eleverne skal udtrykke oplevelser og tolkninger af tekster (Bakken & Andersson-Bakken, 2016, s. 2, 16). Hvis opgaven er for åben (som i Dialog B) eller for lukket (som i Dialog C), kan det være medvirkende til, at dialogen går i stå

- lægger op til, at eleverne skal gøre noget konkret ud over at samtale. To gange 15 minutter er tilsyneladende (for) lang tid for mange elever i 4. klasse at samtale om tekster på egen hånd, og det er derfor fremmende, hvis eleverne fx læser (op), (om)skriver, understreger, tegner eller sorterer (fx ordkort). Dette fund svarer til tidligere SYKL-forskning, hvor det som nævnt dokumenteres, at inddragelsen af konkrete, fx en model eller en fysisk genstand, skaber fælles fokus og engagement i matematik og natur/teknologi (Schmidt et al., 2023b).

'Klods-Hans'-opgaven i Dialog A lever umiddelbart op til disse betingelser, idet de forskellige (tale)handlinger af både lukket (læse) og åben (understrege, tegne, gætte) karakter lægger op til eksplorativ danskfaglig samtale.

SYKL-opgaver kan naturligvis ikke alene sikre sociofaglig deltagelse. Elever har forskellige forudsætninger, og sammensætningen af makkerpar kan være både fremmende og hæmmende for deltagelse, hvilket de forskellige elevdynamikker peger på. Dialog A er et godt eksempel på sociofaglig deltagelse, hvor gensidig accept og faglig præstation går hånd i hånd; eleverne er fuldt fokuserede på opgaven og på hinanden. Dialog B er præget af marginaliseret ikkedeltagelse (Wenger, 2004) og af, at eleverne er orienteret mod (at opnå accept fra) andre elevfællesskaber i klassen. I Dialog C følger begge elever for så vidt fagets sociale og faglige normer, om end rollerne som hjælper og hjulpen endnu ikke er internaliseret (Rasmussen & Schmidt, 2022). At blive god til at give og modtage hjælp er noget, eleverne skal hjælpes til at lære (Webb & Mastergeorge, 2003).

Flere elever har tydeligvis vanskeligt ved at give hjælp, uden at den bliver mekanisk (jf. Dialog B), men også – og måske særligt – at modtage hjælp (jf. Dialog C). Dette er i overensstemmelse med forskning, der viser, at mange elever ikke ønsker nogen eller kun positiv peerfeedback, men at eleverne kan lære at efterspørge peerfeedback, der kan bruges til at forbedre deres arbejde (Ketonen et al., 2020). Det kan derfor være befordrende for makkerarbejdet, hvis eleverne gennem lærerinitieret metakommunikation og eksplicite samtaleregler bliver klædt på til at varetage gensidig hjælp (Kvi-

stad, 2021; Rasmussen, 2020; Sutherland, 2015). God metakommunikation kræver, at stilladskortene bliver bragt i spil som bærende principper snarere end udvendige regler. Hjælpen fungerer imidlertid faktisk bedst, når eleverne *glemmer* hjælperollerne, hvilket illustreres i Dialog A, hvor elevernes samarbejde er det drivende – snarere end rigid varetagelse af rollerne som i Dialog B og C. Dette tilsyneladende paradoks er et definerende træk ved stilladsering (Van de Pol et al., 2010), og derfor må man nok forvente en vis instrumentalisme (Kvistad, 2020) i varetagelsen af hjælperollerne, i hvert fald i starten af et SYKL-forløb.

Makkerarbejde i SYKL bygger på en tæt sammenhæng mellem sociale og faglige dimensioner. Dette stiller store krav til læreren. Fra interview med de deltagende fagprofessionelle ved vi, at lærerne oplever det tidskrævende og udfordrende at producere SYKL-opgaver og -tips, der er tilstrækkelig differentierede (Schmidt et al., 2023a, 2023b). Samtidig giver lærerne udtryk for, at det kræver indgående kendskab til eleverne at kunne inddele eleverne i makkerpar. Lykkes det ikke at lave tilpas differentierede opgaver og gode makkerpar, kan det have negativ betydning for den sociale dynamik og skabe ulige positioner, fx med en dominerende hjælper og en marginaliseret modtager.

Artiklen hviler på sociokulturel læringsteori, som fokuserer på stilladsering og på, hvordan læring finder sted gennem socialt samspil, hvor elever deler viden og lærer med og af hinanden. En begrænsning ved dette teorivalg er, at analyserne ikke giver blik for de individuelle forskelle (fx læringsstile og kognitive evner) eller blik for de magtforskelle og positioneringskampe, som også spiller en væsentlig rolle i elevers makkerarbejde.

Vores studie må desuden tage forbehold for det lave antal elever i undersøgelsen og casestudiets indbyggede begrænsninger (Flyvbjerg, 2020). Artiklens analyser giver til gengæld et detaljeret indblik i de komplekse processer, der udspiller sig, når elever arbejder i makkerpar, og på baggrund heraf en vurdering af, hvilke opgavetyper der fremmer samarbejdet. Vores artikel er på den måde et bidrag til forskning i makkerarbejde og desuden til den sparsomme, men spirende mundtlighedsdidaktiske L1-forskning (Hansen, 2024; Høegh, 2018; Skov & Carlsen, 2020). Samtidig ønsker vi at rette fokus på og kvalificere netop den mundtlighed, der udspiller sig, når elever arbejder sammen i par. Forskning i makkerarbejde er stadig overvejende et amerikansk fænomen, og der er brug for mere viden om struktureret og stilladseret makkerarbejde i Norden, hvor elevsamarbejde og -dialog vægtes højt i skolen.

Noter

- 1 Vi har desuden gennemført fokusgruppeinterview med bl.a. elever, lærere og vejledere. Disse interviews inddrager vi ikke i analysen, fordi vi, jf. forskningsspørgsmålet, primært er interesserede i elevernes umiddelbare interaktion, ikke selvrapporteret adfærd eller holdninger til SYKL.
- 2 Der står ikke noget om en ged i tekstuddraget. At William tegner Klods-Hans på en ged, må derfor skyldes hans forhåndskendskab til eventyret.

Referencer

- Albrechtsen, T. R. S., & Qvortrup, A. (2017). *Undersøgelsesbaseret undervisning: et review over nyere forskningslitteratur fra et almenlærerperspektiv*. KiDM – Kvalitet i Dansk og Matematik. ucviden.dk/ws/portalfiles/portal/124220013/KiDM_delrapport_1_ISBN.pdf
- Andersen, H. C. (1835). *Fyrtøiet*. Det Kongelige Bibliotek.
- Andersen, H. C. (u.å. [1855]). *Klods-Hans*. *Andersens eventyr*. https://www.andersenstories.com/da/andersen_fortaellinger/klods_hans
- Andersen, M. F., Falkenberg, L. L., Thygesen, S., Ulvseth, H., & Schmidt, M. C. S. (2023). Systematiseret klassekammerathjælp i natur/teknologi – en materiel dialogisk tilgang. *MONA – Matematik- og Naturfagsdidaktik*, 2023(2), 2-28.
- Atkinson, J. M., & Heritage, J. (red.) (1984). *Structures of social action*. Cambridge University Press.
- Bakken, J., & Andersson-Bakken, E. I. (2016). Forståelser av skjønnlitteratur og sakprosa i norskfagets oppgavekultur. *Sakprosa*, 8(3), 1-36. <https://doi.org/10.5617/sakprosa.3669>
- Bjørn, A. (2021). *Trylleblik*. Gutkind.
- Bloome, D., Carter, S. P., Christian, B. M., Otto, S., & Shuart-Faris, N. (2004). *Discourse analysis and the study of classroom language and literacy events: A microethnographic perspective*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410611215>
- Booth, T. (2011). The name of the rose: Inclusive values into action in teacher education. *Prospects*, 41(3), 303-318. <https://doi.org/10.1007/s11125-011-9200-z>
- Dalton-Puffer, C. (2005). Negotiating interpersonal meanings in naturalistic classroom discourse: Directives in content-and-language-integrated classrooms. *Journal of Pragmatics*, 37(8), 1275-1293. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2004.12.002>
- Dam-Christensen, E. (2021). *Kritisk undersøgende samtaler i elevernes gruppearbejde i skolen: et didaktisk designeksperiment i udskolingselevs faglige gruppesamtaler i danskfaget*. Ph.d.-afhandling. Syddansk Universitet.
- Dewey, J. (2009). *Hvordan vi tænker: En reformulering af forholdet mellem refleksiv tænkning og uddannelsesprocessen*. Klim.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet: skrivning og samtale for å lære*. Ad Notam Gyldendal.
- EMU (2022). *Trivsel er en forudsætning for, at elever kan blive så dygtige som de kan*. Børne- og Undervisningsministeriet. <https://emu.dk/grundskole/undervisningsmiljoe/trivsel>
- Flyvbjerg, B. (2020). Fem misforståelser om casestudiet. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (red.), *Kvalitative metoder: en grundbog* (s. 621-656). Hans Reitzels Forlag.
- Fougner, A., Tønnesson, H., & Utne, B. (2009). What do students learn from facilitating the learning process of younger students? *Nordisk Pedagogik*, 28, 287-302. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-5949-2008-04-04>
- Gill, P., & Remedios, R. (2013). How should researchers in Education operationalise on-task behaviours? *Cambridge Journal of Education*, 43(2), 199-222. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.767878>
- Goffman, E. (1955). On face-work: An analysis of ritual elements in social interaction. *Psychiatry*, 18(3), 213-231. <https://doi.org/10.1080/00332747.1955.11023008>
- Goffman, E. (1981). *Forms of talk*. University of Pennsylvania Press.
- Goodwin, C. (1981). *Conversational Organization. Interaction Between Speakers and Hearers*. Academic Press.

- Hansen, H. R., Rasmussen, T. N., & Sønderberg, A. (red.) (2022). *Fællesskabende didaktikker*. Kvan.
- Hansen, K. R. (2024). Sociofaglig lytning: Om elevers lyttestrategier i Systemiseret Klassekammerathjælp (SYKL). *Viden om Literacy*, 36, 24-33.
- Hansen, K. R., Rasmussen, K., & Schmidt, M. C. S. (2018). *Forskningsreview vedr. SYSystemiseret KLASseammerathjælp*. Københavns Professionshøjskole.
https://sykl.kp.dk/wp-content/uploads/2021/01/Forskningsreview-Kenneth.Klaus_.MariaC-til-hjemmesiden.pdf
- Hansen, K. R., Rasmussen, M. D., Schmidt, M. C. S., & Østergren-Olsen, D. (2022). *Systematisk klassekammerathjælp – fagdidaktisk tilpasset dansk*. Københavns Professionshøjskole.
https://sykl.kp.dk/wp-content/uploads/2022/08/Dansk_laerervejledning_SYKL_2022_web_ENKELTSIDER.pdf
- Hansen, R., & Carlsen, D. (2017). Videoobservation – et empirisk blik på undervisning. *Studier i læreruddannelse og -profession*, 2(1), 47-72. <https://doi.org/10.7146/lup.v2i1.27692>
- Hansen, T. I. (2015). *Dansk. Mål og midler*. Klim.
- Hansen, T. I., Elf, N. F., & Gissel, S. T. (2017). *Forskningsbaseret viden om undersøgende og skabende litteraturundervisning*. Læremiddel.dk – Nationalt Videncenter for Læremidler.
<https://emu.dk/sites/default/files/2018-10/Vidensnotat%2C%20dansk.pdf>
- Høegh, T. (2018). *Mundtlighed og fagdidaktik*. Akademisk Forlag.
- Johansen, M. B. (2019). *Litteratur og dannelse: at lade sig berige af noget andet end sig selv*. Akademisk Forlag.
- Johnson-Laird, P. N. (1983). *Mental models: Towards a cognitive science of language, inference, and consciousness*. Harvard University Press.
- Ketonen, L., Nieminen, P., & Häikiöniemi, M. (2020). The development of secondary students' feedback literacy: Peer assessment as an intervention. *The Journal of Educational Research*, 113(6), 407-417. <https://doi.org/10.1080/00220671.2020.1835794>
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into practice*, 41(4), 212-218. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_2
- Kvistad, T. H. (2021). «Dere skal være enige med meg også!» Elevers administrering av gruppesamtaler i en periode med eksplisitt samtaleundervisning i norskfaget. *Acta Didactica Norden*, 15(1), 1-21. <https://doi.org/10.5617/adno.7792>
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>
- Levine, J. M., & Moreland, R. L. (1994). Group socialization: Theory and research. *European review of social psychology*, 5(1), 305-336. <https://doi.org/10.1080/14792779543000093>
- Levinson, S. C. (1983). *Pragmatics*. Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511813313>
- Li, Z. Z., Cheng, Y. B., & Liu, C. C. (2013). A constructionism framework for designing game-like learning systems: Its effect on different learners. *British Journal of Educational Technology*, 44(2), 208-224. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2012.01305.x>
- Munkholm, M. (2024). Værdige positioner i skolens faglige fællesskaber. I E. Skibsted & M. Munkholm (red.), *Specialpædagogik i et inkluderende perspektiv: tæt på levet skoleliv* (s. 117-134). Akademisk Forlag.
- Oksbjerg, M., Denning, R. C., Carlsen, D., Ipsen, M., Beermann, H., Liengaard, T., & Fjalland, L. P. (2024). Inkluderende litteraturundervisning: om elevers faglige deltagelsesmuligheder. *Studier i læreruddannelse og -profession*, 9(2), 183-205. <https://doi.org/10.7146/lup.v9i2.143218>
- Rasmussen, K., & Schmidt, M. C. S. (2022). Together in didactic situations – Student dialogue during reciprocal peer tutoring in mathematics. *International Journal of Educational Research Open*, 3, 100126. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2022.100126>

- Rasmussen, K., Schmidt, M. C. S., Skov, S. S., Spring, H. H., & Tonnesen, P. B. (2021). Samtalen tæller – Systematiseret klassekammerathjælp i matematik. *MONA – Matematik- og Naturfagsdidaktik*, 2021(3), 27-47.
- Rasmussen, M. D. (2020). *At se med andres øjne. Et studie af kollektive fortolkningsprocesser i gruppesamtaler i grundskolens litteraturundervisning*. Ph.d.-afhandling. Aarhus Universitet.
- Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50(4), 696-735. <https://dx.doi.org/10.1353/lan.1974.0010>
- Schmidt, M. C. S. (2015). Sociofaglig inklusion og elevfællesskaber. Til didaktiseringen af kammerathjælp i matematikundervisning på folkeskolens begyndertrin. *Nordisk Matematikdidaktik*, 20(2), 27-52. <https://doi.org/10.7146/nomad.v20i2.148675>
- Schmidt, M. C. S., & Thygesen, S. (red.) (2022). "Når jeg hjælper andre, kan jeg bedre forstå det selv". Om undersøgende samtaler i makkerpar. Københavns Professionshøjskole. https://sykl.kp.dk/wp-content/uploads/2022/11/SYKL_Antologi_webudgave.pdf
- Schmidt, M. C. S., Hansen, K. R., & Bie, C. (2023a). *Inkluderende SYKL-praksis i dansk og matematik – med fokus på ressourcepersoners samarbejde: Forsknings- og udviklingsprojektet INKLU-SYKL*. Forskningsrapport. Københavns Professionshøjskole. https://sykl.kp.dk/wp-content/uploads/2024/01/INKLU-SYKL_rapport_2023.pdf
- Schmidt, M. C. S., Overgaard, S., & Ulvseth, H. (2023b). *Tandem-SYKL – når samtalen fremmer forståelsen. En undersøgelse af Systematiseret Klassekammerathjælp i matematik og natur/teknologi*. Forskningsrapport. Københavns Professionshøjskole. https://ucviden.kp.dk/ws/portalfiles/portal/103302524/TandemSYKL_Rapport_2023.pdf
- Sedláček, M., & Šed'ova, K. (2020). Are student engagement and peer relationships connected to student participation in classroom talk? *Learning, Culture and Social Interaction*, 26, 100411. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2020.100411>
- Skov, L. I., & Carlsen, D. (2020). Mundtlighed i danskfaget og dets læremidler. *Learning Tech – Tidsskrift for læremidler, didaktik og teknologi*, 5(8), 10-39. <https://doi.org/10.7146/lt.v5i8.119808>
- Spörer, N., & Brunstein, J. C. (2009). Fostering the reading comprehension of secondary school students through peer-assisted learning: Effects on strategy knowledge, strategy use, and task performance. *Contemporary Educational Psychology*, 34(4), 289-297. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2009.06.004>
- Stenhoft, D. M., & Lignugaris/Kraft, B. (2007). A review of the effects of peer tutoring on students with mild disabilities in secondary settings. *Exceptional Children*, 74(1), 8-30. <https://doi.org/10.1177/001440290707400101>
- Streeck, J., Goodwin, C., & LeBaron, C. (red.) (2011). *Embodied interaction: Language and body in the material world*. Cambridge University Press.
- Sutherland, J. (2015). Going 'meta': using a metadiscoursal approach to develop secondary students' dialogic talk in small groups. *Research Papers in Education*, 30(1), 44-69. <https://doi.org/10.1080/02671522.2013.850528>
- Thurston, A., Roseth, C., Chiang, T.-H., Burns, V., & Topping, K. J. (2020). The influence of social relationships on outcomes in mathematics when using peer tutoring in elementary school. *International Journal of Educational Research Open*, 1. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100004>
- Tiftikci, N. (2021). *Systematiseret Klassekammerathjælp (SYKL). En brief systematisk forskningskortlægning over studier, der undersøger socialt og fagligt udbytte af SYKL*. <https://sykl.kp.dk/wp-content/uploads/2021/12/Tiftikci-2021-SYKL-review.pdf>
- Topping, K. J. (2005). Trends in peer learning. *Educational Psychology*, 25(6), 631-645. <https://doi.org/10.1080/01443410500345172>
- Tsuei, M., Cheng, S. F., & Huang, H. W. (2020). The effects of a peer-tutoring strategy on children's e-book reading comprehension. *South African Journal of Education*, 40(2), 1-12. <https://doi.org/10.15700/saje.v40n2a1734>

- Tymms, P., Merrell, C., Thurston, A., Andor, J., Topping, K., & Miller, D. (2011). Improving attainment across a whole district: school reform through peer tutoring in a randomized controlled trial. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(3), 265-289. <https://doi.org/10.1080/09243453.2011.589859>
- ul Ain, Q., Thurston, A., MacKenzie, A., & Ozkaya, C. (2023). What does previous research tell us about the effects of peer tutoring on metacognition in primary and secondary schools? *International Journal of Educational Research Open*, 4, 100248. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2023.100248>
- Van de Pol, J., Volman, M., & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in teacher-student interaction: A decade of research. *Educational Psychology Review*, 22, 271-296. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9127-6>
- Vygotsky, L. S. (2019). *Tænkning og sprog*. Akademisk Forlag.
- Webb, N. M., & Mastergeorge, A. (2003). Promoting effective helping behavior in peer-directed groups. *International Journal of Educational Research*, 39(1-2), 73-97. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(03\)00074-0](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(03)00074-0)
- Wegerif, R., & Mercer, N. (1997). A Dialogical Framework for Investigating Talk. I R. Wegerif & P. Scrimshaw (red.), *Computers and Talk in the Primary Classroom* (s. 49-65). Multilingual Matters.
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber. Læring, mening og identitet*. Hans Reitzels Forlag.
- Willis, P., Bland, R., Manka, L., & Craft, C. (2012). The ABC of peer mentoring – what secondary students have to say about cross-age peer mentoring in a regional Australian school. *Educational Research and Evaluation*, 18(2), 173-185. <https://doi.org/10.1080/13803611.2011.650920>
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>

Kenneth Reinecke Hansen
lektor, ph.d.

Institut for Læreruddannelse, Københavns Professionshøjskole
keha@kp.dk

Stine Thygesen
lektor, ph.d.

Institut for Læreruddannelse, Københavns Professionshøjskole
stth@kp.dk

Maria Christina Secher Schmidt,
docent, ph.d.

Institut for Læreruddannelse, Københavns Professionshøjskole
mrsc@kp.dk

Signe Gottschau Malm
lektor, ph.d.-studerende

Institut for Læreruddannelse, Københavns Professionshøjskole
og Institut for Naturfagenes Didaktik, Københavns Universitet
sigm@kp.dk