

Marie Neergaard

DIALOGISK UNDERVISNING

TRADITIONER, TEORIER OG
METODER TIL PRAKSIS

 Dafolo

Marie Neergaard
Dialogisk undervisning
Traditioner, teorier og metoder til praksis

1. udgave, 1. oplag, 2021


© 2021 Dafolo A/S og forfatteren

Serieredaktion: ph.d. Andreas Rasch-Christensen
Forlagsredaktion: Sophie Hill

Manuskriptet er fagfællebedømt efter kriterierne i den bibliometriske forskningsindikator.

Omslagsdesign: Studio Sabine Brandt
Grafisk opsætning: Jane Rasmussen

Grafisk produktion: Jypa, Frederikshavn

 Svanemærket trykkeri 5041 0826

Kopiering fra denne bog kan kun finde
sted på de institutioner, der har indgået
aftale med Copydan, og kun inden for
de i aftalen nævnte rammer.

Forlagsekspedition:
Dafolo A/S
Suderbovej 22-24
9900 Frederikshavn
Tlf. 9620 6666
Fax 9843 1388
E-mail: forlag@dafolo.dk
www.dafoloforlag.dk

Serie: Undervisning og læring
ISSN 2246-3259

Varenr. 7875
ISBN 978-87-7160-760-4



Hos Dafolo ønsker vi sammen med andre
at bidrage og inspirere til, at børn, unge
og voksne kan lære, trives og være.

Indhold

FORORD	9
INDLEDNING	13
Traditionen for dialog i skolen	14
Hvorfor en bog om dialogisk undervisning?	15
Baggrund for bogen.	16
Læsevejledning	17
DEL 1 • RELEVANS OG AKTUALITET	19
KAPITEL 1 • DEFINITIONER OG BEGRUNDELSER	21
Hvad er ”dialog”?	22
Tre definitioner af dialog	22
Syv begrundelser for dialogisk undervisning.	25
Normative og deskriptive didaktiske begrundelser	30
KAPITEL 2 • DANNELSE I DET POSTFAKTUELLE DEMOKRATI	33
Misvisende information og fake news	34
Konspirationsteorier.	35
Polarisering – dem og os	35
Skolens demokratiske dannelsesopgave	37
KAPITEL 3 • DET TRADITIONELLE KLASSERUM	41
Monologisk undervisning – et enstemmigt klasserum	41
Håndsoprækning som bærende princip	43
KAPITEL 4 • UDFORDRINGER I KLASSERUMMET	45
Deltagelsesparadokser	45
Passivitet i undervisningen.	46
Kedsomhed og mangel på mening	46
Motivation for at gå i skole.	47

Strategiske tilgange til deltagelse	48
Overfladisk læring	50
Opsamling	51
 DEL 2 • TRADITIONER OG TEORIER	53
 KAPITEL 5 • TRADITIONER FOR DIALOG I SKOLEN	55
Overblik over traditioner	55
Mod en fælles forståelse	59
 KAPITEL 6 • DEN GRUNDTVIGIANSCHE LINJE	
– OPLYSNING, DANNEELSE OG DEMOKRATI	61
Grundtvig: "Oplysning være skal vor lyst..."	62
Koch: Demokrati som livsform og samtale	64
Løgstrup: Tilværelsesoplysning og den etiske fordring	65
Henriksen: Samtalens mulighed	69
Habermas: Kommunikativt og deliberativt demokrati	71
Opsamling	72
 KAPITEL 7 • DEN RUSSISK INSPIREREDE TRADITION	
– SPROG, SAMSPIL OG LÆRING	73
Læringsteoretisk grundlag for dialogisk undervisning	74
Sociokulturelle teorier om læring	74
Vygotskys læringsteori	78
Sprogteoretisk grundlag for dialogisk undervisning	81
Sprog- og kommunikationsforståelser: Monologisme vs. dialogisme	82
Bakhtins dialogisme: Universelt fænomen og mangetydigt begreb	89
Dysthe: Det flerstemmige klasserum – dialog mellem skrift og tale	96
Freire: De undertrykte pædagogik	101
Opsamling	103

KAPITEL 8 • DEN AMERIKANSKE TRADITION	
– TÆNKNING, HANDLING OG MENING	105
James: Mennesket i sproget	106
Dewey: Forholdet mellem tænkning og handling	111
Mead: Det sociale selv	119
Bruner: Sociale og kulturelle konstruktioner	124
Opsamling	131
Samlet teoretisk ramme for dialogisk undervisning	131

DEL 3 • FORSKNING I OG TILGANGE TIL	
DIALOGISK UNDERVISNING	133

KAPITEL 9 • EMPIRISK UDDANNELSESFORSKNING	135
DIALOG-modellen.	135

KAPITEL 10 • TEORETISKE NYDANNELSER MELLEM DIALOGISK	
UNDERVISNING OG FEEDBACK.	145
Elevernes opfattelse af feedbacktyper	146
Responsiv pædagogik	150
Dialogisk feedback	151
Selvreguleret læring	155
Mestringsforventninger	159

KAPITEL 11 • TILGANGE TIL DIALOGISK UNDERVISNING.	163
Dialogisk undervisning	164
Det dialogiske rum	169
Samtænkning og eksplorativ tale	172
Ansvarlig tale.	178
Fire kommunikative tilgange	183
Filosofi med børn – undersøgende fællesskaber	190
Værktøjer til analyse og udvikling af dialogisk undervisning	193
Opsamling	195

DEL 4 • DIALOGISK UNDERVISNING I PRAKSIS 197

KAPITEL 12 • 10 METODER TIL DIALOGISK UNDERVISNING 199

1. Skt. Benedikts metode	201
2. Dialogcirkler	203
3. Fishbowl-metoden	205
4. Orakelrunden	207
5. Alle-svarer-samtidigt.	208
6. Gruppevisit	210
7. Ispindemetoden	212
8. Puslespilsmetoden	213
9. 4-trins-interview.	215
10. Brainwalking	216

KAPITEL 14 • 10 METODER TIL KAMMERATFEEDBACK. 217

1. Post-it feedback	220
2. Feedbackstigen	222
3. Karrusel-feedback	224
4. To stjerner og et ønske.	225
5. 100-sekundersfeedback	226
6. Gruppefeedback	227
7. Kammeratfeedback gennem dialog om eksempler	228
8. Speeddating-feedback	230
9. Bagtalermetoden	231
10. Guidet kammeratfeedback	232
Metodeoversigt	233

EPILOG. 235

LITTERATUR 239

Kapitel 11

Tilgange til dialogisk undervisning

De sidste 30 år har forskningen i dialogisk undervisning været tiltagende. Tidligere har dialogisk undervisning blot været anskuet som en kvalitet ved god undervisning (Laursen, 2017), men nu anses det for at være et selvstændigt forskningsfelt (Mercer et al., 2020).

Gennem både kvantitative og kvalitative empiriske studier af klasserums-samtaler har forskningen dokumenteret vigtigheden af mundtlighed og dialog for børns kognitive udvikling, læring og socialisering. Derudover har der i forskningen under stærk indflydelse fra Vygotsky og den sociokulturelle teori været en stigende interesse for potentialet i samarbejds-læring eleverne imellem. Selvom der også internt i forskningsfeltet er uenigheder om, hvordan dialogisk undervisning bedst kan praktiseres til støtte for elevernes læring og udvikling, er der enighed om, at det ikke kun handler om mere dialog i klasserummet, men om kvaliteten i dialogen.

Der er gennem årene lanceret mange forskellige tilgange, som skal bidrage til udviklingen af kvaliteten i dialoger i undervisningen på et forskningsbaseret grundlag. I dette kapitel fremhæves nogle af de mest anerkendte og anvendelige tilgange: "Dialogisk undervisning" (Alexander, 2020a), "Det dialogiske rum" (Wegerif, 2020b), "Eksplorativ tale og samtænkning" (Littleton & Mercer, 2013), "Ansvarlig tale" (Resnick, Michaels, & O'Connor, 2010), "fire kommunikative tilgange" (Mortimer & Scott, 2003) og "Filosofi med børn" (Lipman, 2003). Tilgangene trækker på forskellige variationer af teoretikere fra den russisk inspirerede og den amerikanske tradition (Vygotsky, Bakhtin, Dewey, Bruner og Mead). En gennemgang af tilgangenes teoretiske grundlag ville derfor være én lang gentagelse.

Alle tilgangene tilbyder anvisninger til, hvordan man kan praktisere dialogisk undervisning, men de gør det med forskellig vægt på forskellige dimensioner. Derudover spænder tilgangene fra meget generelle pædagogiske anbefalinger over konkrete strategier for dialogiske interaktioner til specifikke forslag til spørgsmål og sætningsstartere. Fællesnævneren for dem er hensigten om at mobilisere talens kraft til at stimulere elevernes tænkning og skærpe deres forståelse (Alexander, 2020a). Ud over at gennemgå de vigtigste idéer i disse forskellige tilgange suppleres undervejs med uddybende forklaringer, forslag til konkretiseringer eller perspektiveringer.

Kapitlet afsluttes med at præsentere et skema (Reznitskaya, 2012), der udspecificerer udvalgte kriterier for dialogisk undervisning og beskriver, hvordan hvert af disse kriterier kan se ud i praksis på et kontinuum fra monologisk til dialogisk. Dette skema er tænkt som inspiration til systematisk observation, vurdering og udvikling af dialogisk undervisning.

Dialogisk undervisning

Robin Alexander anses for at være en af de førende eksperter inden for dialogisk undervisning, og han er måske den med det største overblik over feltet. Det vidner hans tilgang til dialogisk undervisning om på flere måder. For det første stod han i årene 2014-17 i spidsen for et randomiseret kontrolleret studie (RCT) af en intervention på 20 uger (Alexander, 2018). Det er det største studie i dialogisk undervisning hidtil. Interventionen i studiet bestod i, at lærere og elever skulle afprøve den tilgang til dialogisk undervisning, som var udviklet af Alexander og hans kollegaer. Studiet omfattede 5.000 elever i 4. klasse i tre forskellige engelske byer og viste, at elever i forsøgsgruppen efter 20 uger med dialogisk undervisning var op til to måneder foran kontrolgruppen, målt igennem test i engelsk, matematik og naturfag. I forhold til størstedelen af den øvrige forskning i dialogisk undervisning adskiller dette studie sig markant på to punkter. For det første ved at være et forsøg i stor skala og for det andet ved at have til hensigt at måle effekten af en intervention, hvorfor det også ofte er dette studie, der henvises til, når der skal findes forskningsmæssigt belæg for dialogisk undervisning.

For det andet tilbyder Alexander den mest omfattende og systematiske ramme (eng. *framework*) for dialogisk undervisning, der findes. Dette er måske grunden til, at han ikke har opfundet et andet begreb for sin tilgang, men slet og ret kalder den for "dialogisk undervisning". Alexanders tilgang er alt for omfattende at viderebringe i sin helhed her. Derfor reduceres denne gennemgang til at fremlægge Alexanders definition og forståelse af dialogisk undervisning samt nogle centrale uddrag af hans ramme, herunder seks overordnede principper for dialogisk undervisning.

En definition af dialogisk undervisning

For Alexander er dialogisk undervisning både det at tale og meget mere end at tale. Han formulerer det således: "Dialogic teaching is both talk and more than talk, for it enacts a dialogic stance on knowing, learning, social relations

and education itself" (Alexander, 2020a, s. 1). Hans definitioner af henholdsvis dialog og dialogisk undervisning lyder som følger:

"Dialogue is defined (...) as the oral exchange and deliberative handling of information, ideas and opinions" (Alexander, 2020a, s. 128, original kursivering).

"Dialogic teaching is a pedagogy of the spoken word that harnesses the power of dialogue (...) to stimulate and extend students' thinking, learning, knowing and understanding, and to enable them to discuss, reason and argue. It unites the oral, cognitive, social, epistemic and cultural, and therefore manifests frames of mind and value as well as ways of speaking and listening" (Alexander, 2020a, s. 128, original kursivering).

Dialogisk undervisning er altså hos Alexander både en generisk pædagogisk tilgang og i bredere perspektiv en holdning til uddannelse, der skal give eleverne handle- og dømmekraft til livslang læring og demokratisk deltagelse. Alexander uddyber endvidere, at der i dialogisk undervisning ligger en gensidig afhængighed mellem lærere og elever: Eleverne har brug for, at læreren taler, for at de kan lære om verden, mens læreren har brug for, at eleverne taler, for at han kan lære om eleverne og deres viden. Ofte er det sådan, at det første prioriteres til fordel for det andet. Men Alexander mener, at begge parter kan profitere af, at den læringsproces, de begge er så dybt engageret i, bliver mere synlig og eksplicit gennem tale. For at understrege denne pointe henviser Alexander til en af Hatties konklusioner fra forskningssyntesen *Visible Learning*, som han mener indfanger netop dette:

"What is most important is that teaching is visible to the student, and that the learning is visible to the teacher. The more the student becomes the teacher and the more the teacher becomes the learner, then the more successful are the outcomes" (Hattie, 2009, s. 25).

Alexanders forståelse er konkretiseret i en ramme, der kan guide lærere til at udvikle dialogisk undervisning i praksis.

En ramme for dialogisk undervisning

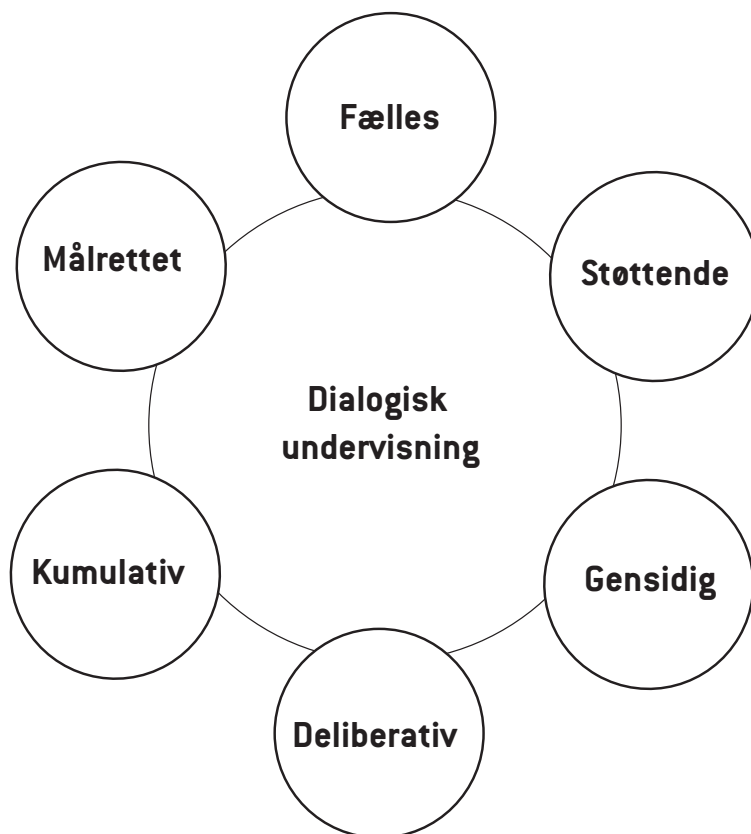
Rammen har udviklet sig over 20 år, siden 2002, hvor den først blev præsenteret, gennem et utal af iterationer. I dag fremstår den som en kompleks og komplet systematik, som introduceres og uddybes i bogen *A dialogic teaching companion* (2020). Rammen består af seks elementer:

1. *Definitioner* af både dialog og dialogisk undervisning (se s. 21 i denne bog).
2. *Standpunkter*, som udtrykker rationalet for tilgangen som helhed.
3. *Begrundelser*, der opsummerer forskellige argumenter for dialogisk undervisning (se s. 25 i denne bog).
4. *Principper*, der beskriver grundlæggende kriterier for dialogisk undervisning (se s. 167-168 i denne bog).
5. *Repertoarer*, der inkluderer otte omfattende kategorier, der spænder fra, hvordan rummet kan organiseres, til, hvordan læreren kan stille spørgsmål og lede classesamtaler. Alexander henviser til flere af de tilgange, der gennemgås i det næste, som en del af lærerens repertoire.
6. *Indikatorer*, der præciserer, hvordan dialogisk undervisning kan iagttages i praksis (på s. 193 i denne bog gives et andet eksempel på dette).

Selvom Alexander anerkender, at lærere har brug for et konkret repertoire af dialogiske teknikker, afviser han dialogisk undervisning som en metode, man kan kopiere og anvende direkte. Det betyder, at lærere og elever må udvikle et bredt repertoire af dialogiske kompetencer, tilgange og metoder. Disse må bruges fleksibelt og kreativt, så de imødekommer pædagogiske mål såvel som fagets og skolens formål. Derfor er det også selvfølgelig for Alexander, at dialogisk undervisning må praktiseres i varianter, der passer til forskellige fag. Den måde, man taler sammen på i matematik, er forskellig fra den måde, man taler sammen på i engelsk eller historie. Der må derfor stilles forskellige typer af spørgsmål, anvendes forskellige faglige vokabularer og argumenteres og diskuteres på forskellige måder.

Alexanders ramme adskiller sig fra nogle af de andre tilgange til dialogisk undervisning ved at anerkende nødvendigheden af faglige fremstillinger, fx monologiske læreroplæg og "afhøring" af eleverne. Han ser disse mere traditionelle tilgange til undervisning som en del af det samlede repertoire, men insisterer dog på, at diskussion og dialog må fylde mest.

Lærerens repertoire må anvendes i overensstemmelse med de overordnede seks principper. Alexander påstår, at hvis ikke undervisningen møder disse seks principper, er den ikke dialogisk (Alexander, 2020a). Således kan de altså også anskues som kriterier for dialogisk undervisning.



Figur 17. Seks principper for dialogisk undervisning (efter Alexander, 2020a).

1. *Undervisningen er fælles:* Klassen er et rum for fælles undersøgelse og læring. Det betyder, at lærer og elever adresserer læringsopgaver sammen, og at undervisningen tilrettelægges, så eleverne lærer af og med hinanden både som hel klasse og i mindre grupperinger.
2. *Undervisningen er støttende:* Eleverne udtrykker frit deres idéer uden frygt for at svare forkert, og de hjælper hinanden med at nå til nye forståelser. Der er plads til at sige ufærdige, tentative og usikre idéer højt.
3. *Undervisningen er gensidig:* Eleverne lytter til og deler idéer med hinanden, og de er villige til at undersøge og prøve at forstå hinandens synspunkter. Elever giver hinanden feedback, og feedback går også både fra læreren til eleverne og omvendt.

4. *Undervisningen er deliberativ*: Eleverne diskuterer og forsøger at afklare og uddybe de forskellige perspektiver, der er repræsenteret i klassen. De evaluerer argumenter og arbejder frem imod begrundede beslutninger og løsninger af opgaver.
5. *Undervisningen er kumulativ*: Eleverne bygger kritisk og samarbejdende oven på hinandens idéer. De kæder deres svar sammen og (meta-)reflekterer løbende over, hvordan de enkelte indlæg bygger oven på eller supplerer hinanden. Lærers tilbagemeldinger sørger for fremdrift gennem feedback, der åbner og uddyber samtalen.
6. *Undervisningen er målrettet*: Klasserumssamtalen har en åben og autentisk karakter, men er struktureret med et bestemt læringsmål for øje. Det står klart, hvad der er både formål og mål med undervisning og indhold, tid og form struktureres og prioriteres i henhold hertil.

Disse seks principper for dialogisk undervisning overlapper i høj grad med strategierne for formativ vurdering og feedback (se fx Wiliam, 2015). Det understøtter den pointe, som blev udfoldet i kapitel 9 og 10, nemlig at de to felter er sammenvævede. Alexander mener faktisk, at der er så store overlap mellem både termer og praksisser, at han foreslår begrebet ”dialogisk vurdering” (Alexander, 2017, s. 33). Overlappet er ifølge Alexander ikke nogen tilfældighed, som det fremgår af dette citat, hvor han ydermere fremhæver forbindelsen som en måde at ”slå to fluer med et smæk”:

”The overlap between the concepts of dialogic teaching and assessment for learning (formativ vurdering, red.) is no coincidence. The acts of teaching and assessing are intimately connected. As a means of securing this link, dialogic teaching is economic as well as effective, for at the same time as it engages pupils and advances their learning, it informs the teacher and the pupil precisely how that learning is progressing and what needs to be done to accelerate and consolidate it” (Alexander, 2017, s. 33).

Et sidste perspektiv, som er vigtigt at nævne hos Alexander, er, at han forstår dialogisk undervisning som ”plural and inclusive” (Alexander, 2020b, s. 672) – altså som en inkluderende pædagogik. Alexander peger på, at stor ulighed i, hvordan elevernes stemmer bliver fremhævet, hørt og værdsat i klassesamtalen, kan begrænse nogle elevers læring og selvværd – selv den mest omhyggelige lærer har erfaret, hvordan den feedback, man giver til eleverne, let bliver farvet af ens holdning eller relation til eleven.

Alexander henviser i den forbindelse til et dansk studie af Bent Sortkær (2019), der undersøger sammenhænge mellem elevernes opfattelser af feedback og deres socioøkonomiske status. Studiet bekræfter Alexanders bekymring om ulighed i feedback, idet det konkluderer, at elever fra ressourcestærke hjem oplever at få mere faciliterende og dialogisk feedback end de andre elever. Denne type feedback er, som vi har set tidligere i bogen, vigtig for udviklingen af elevernes metakognitive kompetencer og selvregulerende læring, som er afgørende for deres selvstændighed videre frem i livet. Det betyder, at man som lærer skal være særligt opmærksom på, hvordan man i klassesamtaler in- og ekskluderer elever gennem den feedback, man giver på elevernes svar.

Med Alexander får vi altså en bred og systematisk teori for dialogisk undervisning. Den næste teori om det dialogiske rum er mere specifik, idet den forsøger at etablere en ramme for selve samtalen i klassen.

Det dialogiske rum

Ifølge Rupert Wegerifs teori om det dialogiske rum (eng. *dialogic space*) (Wegerif, 2020b) er undervisning dialogisk, når eleverne deltager i dialoger, der har form som en fælles undersøgelse. Således skal begrebet rum ikke forstås som klasserum, men i overført betydning, sådan at der skabes plads til – rum til – undersøgelser i samtalen.

Traditionelt foregår undervisningen sådan, at læreren formidler allerede eksisterende viden til eleverne, og gennem spørgsmåls- og svarinteraktioner prøver at finde ud af, om de har forstået stoffet. Med teorien om det dialogiske rum introduceres en tilgang til undervisningen, hvor der derimod stilles spørgsmålstejn ved eksisterende viden. På den måde skal dialogen hos Wegerif forstås som en langsigtet kulturel dialog med tidligere tiders sandheder og selvfølgheder snarere end som en ansigt-til-ansigt-samtale om et bestemt fagligt indhold. Eleverne positioneres således som aktive medskabere i produktionen af ny viden og ikke kun i konstruktionen af egne forståelser.

Wegerif argumenterer for, at læreren kan etablere det dialogiske rum gennem tre grundlæggende principper: at åbne rummet, at udvide rummet og at uddybe rummet. Fra dette rum kan nye samskabte forståelser og betydninger udspringe.

At åbne rummet

Idéen om at åbne det dialogiske rum er egentlig ret enkel. Når vi stiller et åbent og autentisk spørgsmål ved fx at spørge "hvordan" eller "hvorfor", åbnes rum-

met. Det er altså bedre at bruge tid på at overveje, hvilket stort spørgsmål der skal stilles, end at stille en hel masse uovervejede små spørgsmål.

Kunsten er for de fleste ikke at åbne rummet, men at holde det åbent. Det, der holder rummet åbent, er den ufærdige og dynamiske spænding mellem forskellige stemmer, der bringer dem i svingninger med hinanden. Rummet er altså ikke bare et rum, men et resonansrum. Hvis den usikre spænding mellem stemmerne forløses med et korrekt svar, der ikke giver anledning til en ny usikkerhed eller et nyt spørgsmål, lukker rummet.

I denne anerkendelse af, at andres perspektiver er nødvendige for at holde rummet åbent, ligger også en åbning af relationerne mellem dem, der er til stede. Uden de andre mistes spændingen og muligheden for nye erkendelser, der rækker ud over egen forståelseshorisont. Således bidrager det at engagere sig relationelt i dialogen ved at stille spørgsmål, lytte og respondere på andre og på omverdenen til at holde rummet åbent.

De to andre principper om henholdsvis at udvide rummet og uddybe rummet holder rummet åbent ved i billedlig forstand at spænde det ud hver sin vej – i bredden og i dybden.

At udvide rummet

At udvide rummet handler om at skabe en større bredde og mangfoldighed af mulige svar på spørgsmål. Et første grundprincip er at spørge eleverne om, hvilke perspektiver og meninger de har på og om emnet. Dernæst kan klassen i fællesskab og guidet af læreren undersøge, om der er flere stemmer og perspektiver i fx litteraturen, på nettet etc. Og til sidst kan man gå hypotetisk til værks og spørge, om der kan findes flere perspektiver eller meninger, som man ikke konkret kan finde frem til, men blot forestille sig findes.

Denne udvidelse af rummet er både gavnlig, når eleverne arbejder med konkrete problemløsninger (fx hvordan klassen kan bidrage til at belaste klimaet mindre?), men også når de skal analysere og tage stilling til mere abstrakte problemstillinger (fx hvorfor tro er vigtigt i mange menneskers liv?). Uanset argumenterer endvidere for, at tilgangen både kan anvendes i oplagte fag som fx historie (til at forstå historiske begivenheders mange sider) og i mindre oplagte fag som fx matematik (til at anskueliggøre, at der er flere matematiske løsningsmodeller til samme praktiske problem).

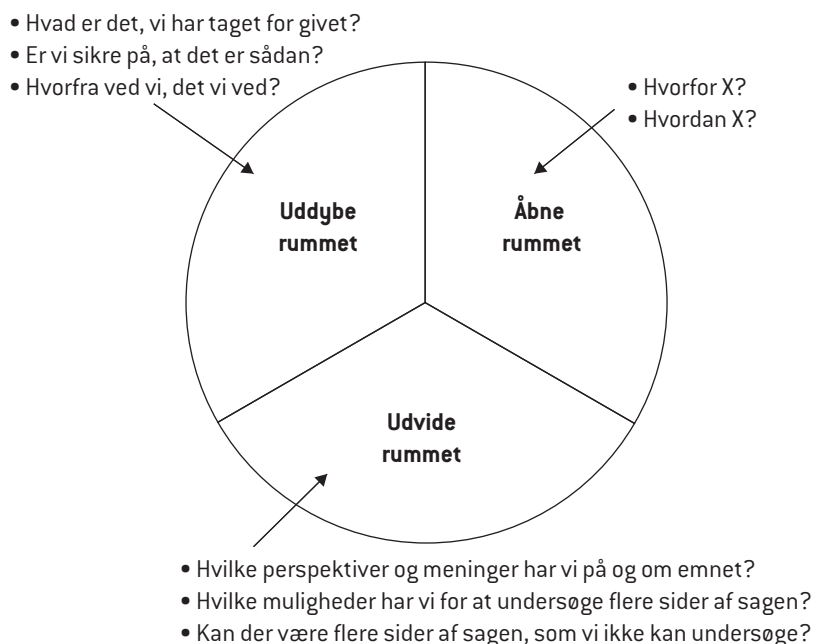
Gennem princippet om at udvide rummet lærer eleverne at forholde sig åbent over for en mangfoldighed af synspunkter, holdninger og værdier, ligesom de får en grundlæggende forståelse af, at ikke kun deres viden, men også videnskab bredt set udvikler sig gennem dialog.

At uddybe rummet

Det sidste princip, at uddybe rummet, handler om at sætte spørgsmålstejn ved hidtige antagelser og at være undersøgende i forhold til, hvor den viden, man bygger sit perspektiv på, kommer fra. Hvor det at udvide rummet handlede om at tilføje flere perspektiver (en kvantitativ bevægelse), handler dette princip altså om at undersøge perspektivet grundigere (en kvalitativ bevægelse).

Man kan uddybe rummet på flere måder. For det første kan man forholde sig reflekterende til, hvad det er, man har taget for givet, når man har en bestemt holdning eller indtager et bestemt perspektiv. Man kan eksempelvis spørge sig selv, hvad den bagvedliggende præmis, antagelse eller formodning er. For det andet kan man spille "djævelens advokat" ved at spørge kritisk til, hvor sikker man er på perspektivet eller holdningen. Usikkerheden skal skabe åbninger for dybere refleksion. For det tredje kan man stille spørgsmål til, hvorfra man ved det, man ved. Ved at overveje dette kan eleverne få erfaringer med det, være kildekritiske og med tiden lære at vurdere, hvilke typer informationer de kan bruge i forskellige sammenhænge.

I figur 18 herunder vægtes de tre perspektiver ligeligt i en samlet model. I praksis vil det dog nogle gange give mening at arbejde mere dybdegående med et af principperne på bekostning af de andre afhængigt af målet med undervisningen. Modellen kan fungere som en simpel didaktisk model, hvor læreren strukturerer sin undervisning i tre faser: først en åbnende aktivitet (fx et forudbestemt lærerspørgsmål, et elevbestemt spørgsmål, identifikation af en aktuel problemstilling i en tekst/film etc.), en udvidende aktivitet (fx brainstorm på perspektiver på et emne, en holdningslinje med et kontinuum fra en pol til en anden, spørgeundersøgelse blandt forældre eller andre klasser etc.) og til slut en uddybende aktivitet (fx diskussion, undersøgelse, research etc.). I figuren er der tilføjet enkle støttespørgsmål til de tre principper.



Figur 18. Det dialogiske rum (efter Wegerif, 2020b).

I processen med at åbne, udvide og uddybe rummet kan eleverne få oplevelser af, at forskellighed og uenighed kan være både vigtigt og ufarligt, men de kan også få oplevelsen af, at samtalen eller diskussionen er uafsluttet eller uforløst. Derfor kan det være en god idé, allerede inden man går i gang med at åbne rummet, at overveje, hvordan man enten vil lukke rummet igen, eller hvordan man vil opsummere, hvilke fremadrettede skridt der blev taget i samtalen.

En anden tilgang, som kan bidrage til at holde det dialogiske rum åbent, er eksplorativ tale. Hvor teorien om det dialogiske rum tilbød tre grundlæggende principper, som kan anvendes didaktisk, bidrager begrebet om eksplorativ tale med en udspecificering af den type tale, som elever anvender, når de holder det dialogiske rum åbent. Eksplorativ tale hænger sammen med det mere overordnede begreb om samtænkning.

Samtænkning og eksplorativ tale

Idéen om samtænkning (eng. *interthinking*) er formuleret af Karen Littleton og Neil Mercer (2013). Begrebet har til formål at beskrive den proces, hvor men-

nesker sammen tænker kreativt og produktivt for at løse problemer eller skabe mening. Samtænkning beskrives af Littleton og Mercer således:

”... using talk to pursue collective intellectual activity. It represents an important and distinctive strength of human cognition, whereby people can combine their intellectual resources to achieve more through working together than any individual could do on their own” (Littleton & Mercer, 2013, s. 111).

I denne proces forbinder sproget fælles aktiviteter (fx diskussioner) med individuel kognition (fx opfattelser) – eller med Vygotskys termer, som Littleton og Mercer eksplicit henviser til, er sproget bindeleddet mellem ydre intermentale aktiviteter (som social mediering og social regulering) og indre intramentale aktiviteter (som selvmediering og selvregulering) (se s. 79 i denne bog). Littleton og Mercer anerkender andre kommunikative virkemidler som fx kropssprog, billeder, lyd, symboler etc., men fremhæver ligesom Vygotsky sproget som det vigtigste medierende redskab. Resultaterne af Littleton og Mercers egen forskning bekræfter det sproglige bindeled mellem det ydre og det indre, som Vygotsky beskrev. Men de peger også på, at sammenhængene er endnu stærkere, end han antog. Med begrebet samtænkning ønsker de at understrege, at tænkningen ikke kun udvikles i sproglige interaktioner med andre mennesker, men at den kan være en kollektiv proces, der overskrider, hvad det enkelte individ kan tænke alene.

Littleton og Mercer videreudvikler Vygotskys velkendte begreb ”zonen for nærmeste udvikling”, som de ikke mener indfanger den tidlige, dynamiske og dialogiske proces, hvor lærere og elever skaber et fælles grundlag for læring. I tidligere publikationer (Mercer, 2000; Mercer & Littleton, 2007) foreslår de begrebet ”zone for intermental udvikling” til at konceptualisere, hvordan lærere og elever konstant afstemmer og tilpasser sig hinanden og udvikler viden og forståelse i løbet af undervisningen. Således repræsenterer zonen for intermental udvikling et stadium, hvor tænkningen er distribueret. Det betyder med andre ord, at lærerens og elevernes tænkning er vævet så meget ind i hinanden, at det ikke er til at sige, hvor den hører til. Den er fælles.

Hvis dialogen om læreren og elevernes fælles proces frem mod et mål mister sin kvalitet og sin rettet mod det læringsmål, der arbejdes frem imod, kolliderer zonen. Det er altså dialogens kvalitet, der kan både etablere og opretholde zonen for intermental udvikling. Det er derfor nødvendigt at rette opmærksomheden mod den type af tale, der anvendes i denne zone.

Tre slags tale

I England i 1980'erne var Mercer sammen med blandt andet Wegerif involveret i et af de første studier af, hvordan eleverne taler sammen, når de arbejder i par eller grupper (Wegerif & Scrimshaw, 1997). Studierne var fremprovokeret af den engelske regerings regressive uddannelsespolitik, som på det tidspunkt havde taget en "back-to-basics"-drejning og argumenterede for mindre gruppearbejde og mere traditionel undervisning.

Forskergruppens håb var, at de gennem studier kunne finde beviser for, at samarbejdsaktiviteter kunne være gavnlige for elevernes læring. Men gennem observationer og analyser af mange timers optagelser af elevsamtaler fandt de til deres store bekymring, at størstedelen af elevernes samtaler var så uproductive, at gruppearbejdet sandsynligvis var spild af tid. Eleverne havde en tendens til at være "off-task", de ignorerede hinanden, skældte hinanden ud og arbejdede parallelt i stedet for sammen. Men blandt de mange observationer identificerede de også grupper, der i deres kommunikation samarbejdede ved konstruktiv og kritisk at bygge oven på hinandens idéer. Det viste sig også, at det var de grupper, der nåede frem til de bedste opgaveløsninger. Konklusionen på studierne var, at "... when group work in the classroom is good, it is very, very good; but when it is bad it is horrid" (Littleton & Mercer, 2013, s. 15).

Studiet motiverede forskerne til at identificere og beskrive de typer tale, eleverne anvendte, når de talte sammen. De nåede frem til tre typer tale: kumulativ tale, disputerende tale og eksplorativ tale (Dawes, Fisher, & Mercer, 1992). I disputerende tale identificerer eleverne sig med deres eget selvbillede, og de ønsker hver især at vinde diskussionen eller kende det rigtige svar. I kumulativ tale identificerer eleverne sig med det billede, de har af gruppen som en harmonisk enhed, hvor de ikke ønsker at kritisere nogen. Eksplorativ tale er derimod karakteriseret ved, at eleverne er villige til at tage andres perspektiv (Wegerif, 2020b). Det var denne type tale, som eleverne brugte i de grupper, der fungerede, og derfor den, der forbindes med det største læringspotentiale. For at få gruppearbejde til at fungere dialogisk må eleverne derfor undervises i, hvordan de kan tale til og med hinanden. Et første skridt i udviklingen af mere eksplorativ tale er at kunne genkende de tre typer af tale.

Kumulativ tale

Kumulativ tale er karakteriseret ved at være positiv og bekræftende, og den høres typisk, når elever arbejder sammen i en gruppe med deres venner, eller når en gruppe, der ikke kender hinanden, taler sammen. Talen er inkluderende og får alle til at føle sig velkommen, og på den måde opretholdes harmoni mel-

lem parterne. Deltagerne forholder sig ikke kritisk over for hinanden eller de idéer, der fremsættes. Der er heller ikke krav om, at alle deltager. Dialogen er kendetegnet ved gentagelser, bekræftelser og ved være overfladisk.

I eksemplet nedenfor har fire 12-årige elever fået til opgave ud fra et kort at beslutte, hvad der er det bedste sted til at bygge et primitivt sted at bo, hvis de skulle klare sig "alene i vildmarken":

Elev 1: Jeg synes, det her er det bedste sted (peger på kortet).

Elev 2: Ja, det synes jeg også. Det er super godt, fordi det både er tæt på floden og træerne.

Elev 3: God idé. Det er også et sikkert sted. Vi har også brug for noget vand at drikke, og det kan vi jo hente i floden.

Elev 2: Og der er træ til at bygge med...

Elev 4: (Nikker)

Elev 1: Ok – men skal vi så ikke bygge det der?

Alle: Jo! (Alle nikker og giver hinanden high-fives).

(efter Nottingham et al., 2016, s. 31).

Selvom eleverne i dialogen opretholder harmoni og positiv stemning, er udfordringen, at eleverne, selvom de løser opgaven, næppe er blevet meget klogere. Eleverne udfordrer ikke hinandens idéer, genovervejer ej heller de første antagelser, og de forholder sig ikke kritisk. De vælger den første idé og bakker hinanden op med (vage!) begrundelser. Fx er der ingen, der stiller spørgsmål tegn ved, om vandet i floden kan drikkes. Når kumulativ tale er meget udbredt i klasselokalerne, kan det hænge sammen med, at det også er den type tale, som kræver mindst anstrengelse. Det er også en samtaleform, der undviger eventuelle uoverensstemmelser, der potentielt kan true elevernes sociale positioner. Anvender eleverne denne type tale, bliver de ofte hurtigt færdige uden nogen uenighed, og begge dele er attraktivt for de fleste elever.

Begrebet kumulativ betyder her, at deres tale akkumulerer allerede velkendt viden. Det adskiller sig fra Alexanders forståelse af kumulativ (s. 134), som beskriver, hvordan elever bygger kritisk og metareflekterende oven på hinandens idéer og når frem til ny viden.

Disputerende tale

Den disputerende tale kan være svær at få øje på fra et lærerperspektiv, fordi den ofte foregår, når læreren ikke er til stede. Denne tale fokuserer på meningsforskelle, er konkurrencebetonet og handler om, "hvem der vinder dis-

kussionen". Dette fører ofte til en negativ tone eller endda til, at samarbejdet går i hårdknude. Gruppen arbejder mod hinanden og deler sig ofte i "for" og "imod" i stedet for at forene ressourcer og intellekter. Fejl bliver kritiseret og måske endda latterliggjort. Samtalen er domineret af påstande og modpåstande, og parterne forsøger sjældent at lytte til hinanden. Eksemplet her er en gruppe 11-årige, der diskuterer design af legetøjsbiler:

Elev 1: Jeg synes, at vi skal sætte store hjul bagpå og male kranier på fronten. Sådan monstertruck-agtigt...

Elev 2: Jeg hader monstertrucks. Kan vi ikke lave den om til en Ferrari?

Elev 1: Hvor er du dum, mand! Vi laver den jo af træ. Hvordan tænker du, den nogensinde skal komme til at ligne en Ferrari?

Elev 2: Men monstertrucks er grimme...

Elev 1: Nej, de er ej...

Elev 2: Jo, de er!

Elev 1: Nå, men det synes jeg altså ikke. (Stilhed i et par sekunder).

Elev 2: Altså, vi har alligevel ikke nogen hjul, der er store nok til en monstertruck.

Elev 1: Vi kan da bare skaffe nogen. Hanne (læreren) har en hel kasse med hjul.

Elev 2: Kan vi ikke bare lave den sådan her (begynder at slette noget af designet på deres papir).

Elev 3: Lad vær' med at ødelægge den. Jeg gider ikke starte helt forfra! Du ødelægger det for os andre. Hanne! (råber til læreren), Emil ødelægger vores arbejde.

(efter Nottingham et al., 2016, s. 32).

Eleverne er i dette eksempel alle optaget af opgaven og fremsætter forskellige idéer om, hvordan den skal designes. Men de bestræber sig ikke på at samarbejde, og deres tale bliver ukonstruktiv og konkurrerende. De udviser ikke interesse for at indgå kompromisser, og deres næste skridt frem mod løsningen af opgaven bliver forhindret på grund af kritik og negative følelser. Disputerende tale kan medvirke til, at nogle elever trækker sig helt fra opgaven, de andre elever eller faget.

Eksplorativ tale

Den eksplorative tale er kendetegnet ved længere udvekslinger, brug af spørgsmål, fælles refleksioner og forklaringer. Eleverne tør udforske, være kreative og

kritiske, de genererer idéer og forholder sig åbent til hinandens synspunkter. Det fælles formål er ikke at vinde eller komme hurtigt igennem opgaven, men at opnå ny forståelse.

I nedenstående eksempel er en gruppe 12-årige i gang med at løse en opgave, hvor de skal bygge en bro, så de kan transportere en legetøjsbil over en flod. De har af læreren fået to klodser og et stykke A4-papir:

Elev 1: Altså først tror jeg, vi må finde ud af, hvor stor broen skal være.

Elev 2: Vi kunne måle bredden på floden?

Elev 1: Vi er i hvert fald nødt til at tegne en plan.

Elev 3: Vi kan måske i første omgang prøve at se, hvad der sker. Hvad hvis vi sætter klodserne her med papiret over. Sådan her. (Lægger papiret over klodserne).

Elev 1: Det vil da ikke fungere, vel? (Sætter bilen på papirbroen). Nej. Den falder helt sammen. Papiret er ikke stærkt nok til at holde bilen. Er der en anden måde, vi kan gøre det på? (Stilhed mens eleverne tænker).

Elev 2: Broen behøver kun at være 15 cm. Så den er ikke så lang. Og der står ikke noget i opgaven om, hvor bred den skal være. Kan vi klippe papiret smallere?

Elev 3: Hvordan skulle det hjælpe?

Elev 2: Det ville ikke være så slattent, fordi det ikke er så bredt...

Elev 1: Måske. Hvad hvis vi river det over, og så lægger de to stykker oven på hinanden. Ville det fungere? Prøv...

Elev 3: Vent lige en gang! Vi har kun ét stykke papir. Vi må finde ud af det først i stedet for bare at gøre noget tilfældigt. Det er meningen, at vi skal vide, hvorfor vi gør det... Hvad hvis vi folder det sådan her, så det er dobbelt så tykt. Så må det være stærkere. Vil det fungere?

Elev 1: Vi kan folde det mange gange, så det bliver helt smalt og rigtig tykt. Så burde det ikke bøje så meget, når bilen står på det. Men hvad tænker I? (Afprøver broen, men den bøjer så meget, at bilen havner i floden). Nå, det virkede ikke...

Elev 4: Det lader til, at det bliver bedre af, at vi folder det. Det er stærkere, men ikke stærkt nok. Er der ikke noget med, at trekanter er en holdbar form? Hvordan kan vi folde det til trekanter? Hvor kunne trekanterne komme fra? Kan vi måske få mere papir?

(efter Nottingham et al., 2016, s. 32).

I eksemplet ovenfor fremsætter eleverne begrundelser, forklaringerne er længere, og de stiller spørgsmål til sig selv og hinanden. Eleverne tænker i fællesskab højt over de forskellige muligheder. Der er hele tiden en fremadrettethed i dialogen, der søger mod både at løse opgaven og forstå og forklare opgaveløsningen. Eleverne søger gennem fælles sproglige refleksioner at blive enige frem for fx at forsøge at vinde en diskussion.

Eksplorativ tale fordrer, at elever tør udforske idéer sammen. Skal det blive muligt, må der være en høj grad af tillid mellem dem, og det at sige noget forkert må ikke udgøre en risiko for at tabe ansigt. Desuden må eleverne for det første anerkende fordelene ved at samarbejde og for det andet indse, at formålet med samtalen er at opnå dybere forståelse og ikke fx at få gode karakterer eller at tromle andre.

At få eleverne til at anvende eksplorativ tale frem for kumulativ eller dispute-rende tale kræver først og fremmest, at eleverne ved, "hvordan man gør". Derfor må eleverne undervises i det.

I den næste tilgang, som på mange måder minder om eksplorativ tale, støttes både lærere og eleverne helt ned på sætningsniveau i, hvordan de kan samtale mere undersøgende. I tilgangen ansvarlig tale er der ydermere et fokus på, at dialogen er begrundet.

Ansvarlig tale

Tilgangen ansvarlig tale (eng. *accountable talk*) (Resnick et al., 2010) bygger på 15 års forskning i, hvordan lærere kan udvikle undervisning, der lærer eleverne at indgå i begrundet og saglig kommunikation (eng. *reasoned discourse*). Lauren B. Resnick og hendes kollegaer mener, at dette ikke kan læres blot ved at lave et undervisningsforløb om kritisk tænkning, logisk ræsonnement eller argumentation, men at det må ske gennem en socialisering ind i en måde at leve på. De formulerer det således:

"Reasoned discourse is a *habit*, a *way of life*. It must be *socialized*, learned by living daily for many months and years in an environment that expects such behavior, supports it, and rewards it in overt and subtle ways. The only venue in which there is any hope of achieving such widespread socialization is the school" (Resnick et al., 2010, s. 172, original kursivering).

Ifølge Resnick og kollegaer skal denne socialisering ske igennem diskussioner i skolen, hvor eleverne forberedes til deltagelse i det deliberative demokrati, som

Habermas er eksponent for (se s. 71 i denne bog). Deliberation betyder, at man overvejer noget grundigt på et nuanceret og fælles forståeligt oplysningsgrundlag. Og det er denne grundidé, som tilgangen ansvarlig tale forsøger at omsætte til en konkret samtalepraksis i klasserummet.

Ansvarlig tale bygger på tre forskellige dimensioner:

- *Ansvarlighed i forhold til fællesskabet:* som handler om at kunne lytte til de andre, forholde sig til deres synspunkter og bygge oven på deres idéer.
- *Ansvarlighed i forhold til begrundelser:* som handler om at kunne lave logiske forbindelser, opbygge gyldige argumenter og drage begrundede konklusioner.
- *Ansvarlighed i forhold til viden:* som handler om at basere sin viden på fakta, skrevne tekster eller andet publiceret materiale fra pålidelige kilder, som alle kan tilgå.

Begrebet ansvarlighed skal i denne forbindelse forstås sådan, at man handler og kommunikerer i overensstemmelse med de tre ovenstående dimensioner. Skal de tre dimensioner have mulighed for at blive sat i spil, er det dog en forudsætning, at undervisningen rejser en reel problemstilling, et åbent autentisk spørgsmål eller et ægte dilemma. Med snævre, lukkede spørgsmål ebber diskussionen af gode grunde hurtigt ud.

For at kunne undersøge, i hvor høj grad ansvarlig tale forekommer i klasseudiskussioner, har forskere udarbejdet et vurderingsskema, der baserer sig på de tre dimensioner (Wolf, Crosson, & Resnick, 2006). Skemaet i figur 19 er tilpasset, så det kan anvendes i akademiske opgaver, hvori der indgår empiriindsamling, eller som værktøj til professionsudvikling, fx som observationskema til kollegial observation. Observatøren kan sætte en streg i vurderingsfeltet, hver gang en kategori observeres, og til sidst lave en vurdering af, hvor ofte kategorien forekommer. I kolonnen til højre kan den, der observerer, give konkrete eksempler, der kan begrunde vurderingen.

Kategori	Spørgsmål	Vurdering (1-6): 1-2: I lav grad, 3-4: I moderat grad, 5-6: I høj grad	Eksempler – bevis for vurdering
Ansvarlighed i forhold til fællesskabet Formålet er at vurdere, i hvilken grad lærere og elever bestræber sig på, at alle deltage forstår de idéer og holdninger, der deles under hele klassesamtalen. Derudover vurderes det, i hvilket omfang lærere og elever bygger oven på og forbinder bidrag og idéer.			
Læreren tjekker, at alle har forstået	I hvor høj grad tjekker læreren, at han har forstået eleven, og at eleverne har forstået hinanden?		
Læreren forbinder bidrag	I hvor høj grad forbinder læreren eksplicit bidrag og idéer i klassesamtalen?		
Eleverne forbinder bidrag	I hvor høj grad forbinder eleverne eksplicit deres bidrag til andre bidrag og idéer i klassesamtalen?		
Ansvarlighed i forhold til begrundelser Formålet er at vurdere, i hvilken grad eleverne bliver bedt om at forklare og uddybe deres tænkning og fremføre faglige argumenter.			
Læreren beder om forklaringer, uddybninger og faglige argumenter	I hvor høj grad beder læreren eleverne om at forklare deres tænkning, uddybe forklaringer eller begrunde deres bidrag?		
Eleverne forklarer deres tænkning, uddyber og kommer med faglige argumenter	I hvor grad forklarer elevernes deres tænkning, uddyber deres forklaringer eller begrunder deres bidrag?		

Ansvarlighed i forhold til viden Formålet er at vurdere, i hvilken grad lærere og elever sørger for, at eleverne søger efter pålidelige videnskabelige kilder, der kan bakke op om deres bidrag.			
Læreren beder eleverne om videnskabeligt grundlag	I hvor høj grad beder læreren eleverne om at henvise til tekst, viden, undersøgelser, forskning etc.?		
Eleverne skaber videnskabeligt grundlag	I hvor høj grad henviser eleverne til tekst, viden, undersøgelser, forskning etc.?		



Figur 19. Skema til vurdering af ansvarlig tale (efter Wolf et al., 2006).

Ansvarlig tale er udviklet i tæt samspil med praktikere på tværs af erfaringer og uddannelseskontekster. Tilgangen er derfor også optaget af de konkrete tiltag, der kan støtte læreren i at udvikle undervisningen. Nedenfor findes to forskellige skemaer, der kan støtte henholdsvis læreren og eleverne i at kommunikere ansvarligt i forhold til de tre dimensioner.

De lærerspørgsmål, der fremgår af figur 20, kan fungere i de fleste kontekster og ellers tilpasses elevernes modenhed. Med disse forholdsvis enkle taletræk kan læreren facilitere classesamtaler med ansvarlig tale.

Hvis du vil kan du sige:
tjekke, om du har forstået eleven (revoicing)	<ul style="list-style-type: none"> • "Lad mig se, om jeg har forstået dig rigtigt. Du siger, at X?" • "Så du mener, at X?"
have eleverne til at gentage en anden elevs bidrag	<ul style="list-style-type: none"> • "Kan en af jer gentage, hvad X lige har sagt, med jeres egne ord?" • "Hvordan forstod I det, der lige blev sagt?"
have eleverne til at respondere på en anden elevs bidrag	<ul style="list-style-type: none"> • "Er I enige eller uenige?" • "Hvorfor er I enige eller uenige?" • "Hvad er I enige/uenige i?" • "Hvilke reaktioner har I på dette?" • "Er der nogen, der har spørgsmål til det, der lige er blevet sagt?"

have eleverne til at bygge videre på en anden elevs bidrag	<ul style="list-style-type: none"> • "Er der nogen, der vil supplere?" • "Er der nogen, der har uddybende kommentarer til dette?" • "Hvem vil tilføje noget?"
have eleverne til at forklare eller begrunde	<ul style="list-style-type: none"> • "Hvorfor mener du det?" • "Hvordan kom du frem til det svar?" • "Kan du sige lidt mere om det?" • "Hvilke grunde kunne der være til, at X mener det?" • "Hvor ved du det fra?" • "Kan du give et eksempel på det?" • "Hvor står det?" • "Hvor har du det fra?"
udfordre elevernes perspektiv eller komme med et modeksempel	<ul style="list-style-type: none"> • "Er det altid rigtigt?" • "Er der nogle tilfælde, hvor det ikke er sådan?" • "Kan du komme på eksempler, hvor det ikke er rigtigt?"



Figur 20. Lærerspørgsmål til ansvarlig tale (efter Resnick et al., 2010).

Ligesom læreren har brug for at udvikle et konkret repertoire af spørgsmål, har eleverne også brug for konkrete idéer til, hvordan de kan formulere sig. Figur 21 giver idéer til sætningsstartere, når eleverne vil henholdsvis fremsætte nye holdninger eller synspunkter, udtrykke enig- eller uenighed, henvise til andre elever, begrunde deres svar eller have noget opklaret.

Hvis du vil kan du sige:
frem sætte nye holdninger eller synspunkter	<ul style="list-style-type: none"> • Jeg mener/synes/tror, at ... • Min holdning er, at ... • Fra mit perspektiv ... • Hvis man tager udgangspunkt i X, så ...
udtrykke enighed eller uenighed	<ul style="list-style-type: none"> • Jeg er enig/uenig, fordi ... • Jeg tænker på samme måde, men ... • Jeg tænker det anderledes, fordi ... • Jeg kan godt se, hvad du mener, men ...
henvise til andre elever, supplere eller bygge ovenpå	<ul style="list-style-type: none"> • Som supplement til det, X har sagt, vil jeg sige, at ... • Ud over det, X har sagt, så ... • En anden grund end den, X nævnte, kunne være ...
begrunde dit svar med viden fra pålidelige kilder	<ul style="list-style-type: none"> • I bogen står der, at ... • Undersøgelsen viser, at ... • Statistikken peger på, at ... • Forskning har vist, at ...
tjekke, om du har forstået, eller skal have opklaret noget	<ul style="list-style-type: none"> • Er det rigtigt forstået, at ...? • Kan du give et eksempel på det? • Kan du forklare det på en anden måde? • Jeg fik ikke fat i den del med X, vil du gentage det?



Figur 21. Sætningsstartere til eleverne til ansvarlig tale.

Ansvarlig tale handler altså om at undervise eleverne i en helt bestemt måde at tænke og tale på, der bygger på den deliberative demokratiske idé om, at vi på et sagligt, rationelt grundlag i fællesskab kan diskutere os frem til de bedste argumenter. I ansvarlig tale arbejder man altså konkret med elevernes argumentationskompetence (eng. *argument literacy*) (Reznitskaya & Wilkinson, 2017).

Tilgangen, som beskrives i det næste, anerkender, at flere forskellige kommunikative tilgange kan have deres berettigelse.

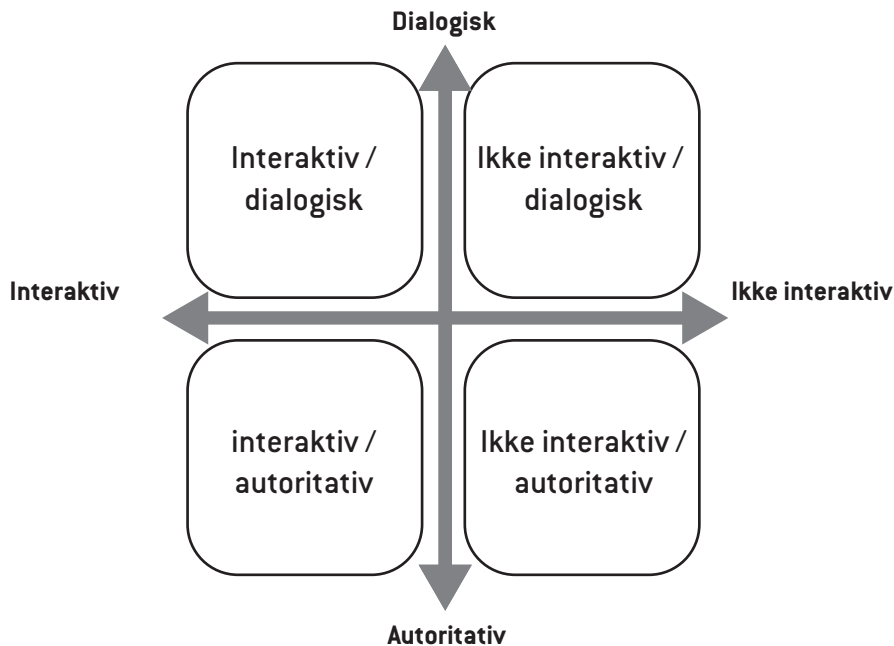
Fire kommunikative tilgange

I bogen *Meaning making in secondary science classroom* (2003) introducerer Eduardo Mortimer og Phill Scot modellen fire kommunikative tilgange. Modellen er udviklet gennem analyser af videoer fra interaktioner i naturfagsundervisning i en lang række klasserum. Modellen er en del af en større og fuldendt didaktisk ramme for undervisning. Da denne ramme er lavet med sigte på den naturfaglige didaktik, fremlægges her kun modellen af de fire kommunikative

tilgange. Denne model er af generisk karakter og kan derfor bruges til både planlægning og analyse af undervisning i alle fag.

Da Mortimer og Scott startede deres studier af undervisning, mødte de mange lærere, der mente, at de involverede eleverne og deres idéer i undervisningen, og at de var gode til at stille spørgsmål, der fik eleverne i tale. Men analyserne af undervisningen viste, at de fleste af de spørgsmål, der blev stillet, kun havde et svar og, at det ofte var de samme elever, der svarede. De elever, der svarede, var desuden ofte dem, der var sikre på, at de havde det svar, læreren gerne ville have. Det var baggrunden for, at Mortimer og Scott, med inspiration fra Bakhtin, ville undersøge, hvilke talegenrer og interaktionsmønstre der kunne understøtte elevernes udvikling af et fagligt sprog. I særdeleshed var de optaget af at analysere og karakterisere de forskellige måder, læreren orkestrerede klasserumssamtaler på, og hvordan de kunne støtte elevernes læring. Mortimer og Scott identificerede fire forskellige kommunikative tilgange, der defineres ud fra to dimensioner, som det ses i figur 22.

Den vertikale dimension er dialogisk/autoritativ og handler om formidlingen af viden i undervisningen. Når læreren har en dialogisk tilgang til formidling af viden, anerkender han, at der er flere perspektiver på sagen, og disse undersøges og udforskes i undervisningen. Når læreren derimod har en autoritativ tilgang, er et bestemt perspektiv i fokus. Når læreren fx gennemgår et fagligt fænomen eller begreb, er der i en dialogisk tilgang åbent for elevernes eller forskellige tekster eller teories fortolkninger, hvor der i en autoritativ tilgang er fokus på én bestemt faglig fremstilling. Spørgsmålet er altså ikke, om der er en eller flere, der taler. Det, der gør talen dialogisk, er, at der er flere perspektiver til stede. I princippet kan alle metoder – fx også lærerforelæsnings eller brugen af film, hvor elever ikke siger noget – fungere autoritativt eller dialogisk. Det leder os til den anden dimension, interaktiv/ikke interaktiv, der netop indikerer, hvor mange der deltager. Interaktiv betyder, at flere deltager i samtalen, mens ikke interaktiv betyder, at der kun er en, der taler.



Figur 22. Fire kommunikative tilgange (efter Mortimer & Scott, 2003).

- *Interaktiv/dialogisk ("Mange stemmer, mange idéer")*

Læreren og eleverne undersøger idéer og genererer nye meninger ved at stille åbne og autentiske spørgsmål. De lytter til hinanden og arbejder med forskellige synsvinkler. Mange elever kommer til orde.

- *Ikke interaktiv/dialogisk ("Én stemme, mange idéer")*

Læreren (eller en anden) fremlægger noget og undersøger i sit oplæg flere synsvinkler og forholder sig åbent over for flere forskellige perspektiver.

- *Interaktiv/autoritativ ("Mange stemmer, en idé")*

Læreren stiller eleverne spørgsmål, der leder samtalen frem mod et bestemt synspunkt eller perspektiv. Når eleverne svarer, evaluerer læreren, om svaret er rigtigt eller forkert.

- *Ikke interaktion/autoritativ (En stemme, én idé)*

Læreren (eller en anden) fremlægger noget og kommer i sit oplæg kun med et bestemt synspunkt eller perspektiv.

Mortimer og Scott understreger, at alle tilgangene kan have deres berettigelse. Det, det handler om, er at være bevidst om, hvilke tilgange man anvender hvornår, og at man anvender de tilgange, som fremmer undervisningens formål. De fire kommunikative tilgange giver os et anvendeligt værktøj til at identificere forskellige tilgange til samtalen i klasserummet. I det næste skal vi se, hvordan disse forskellige tilgange skabes af de interaktionsmønstre, der igangsættes.

Interaktionsmønstre

Interaktionsmønstre handler om, hvem der taler (taletur), og hvilken funktion taleturen har. Tidligere i denne bog (s. 42) så vi, at det mest dominerende interaktionsmønster mellem lærer og elev er den triadiske interaktion I-R-E (Mehan, 1979). Interaktionen består af tre ytringer, hvor taleturene går fra læreren til eleven og tilbage igen. Hver taletur har et bogstav, der siger noget om, hvad funktionen er.

- *I* står for initiering (igangsættelse) – en lærer stiller et spørgsmål
- *R* står for respons – en elev svarer
- *E* står for evaluering – læreren evaluerer elevens svar.

Når læreren kommunikerer med eleverne gennem I-R-E-mønstre, er det typisk i form af autoritativ interaktion, hvor lærere leder elever frem mod bestemte svar. Hvis eleverne får lejlighed til at svare læreren, bliver interaktionen interaktiv/autoritativ. Når det indimellem sker, at læreren selv svarer på sit spørgsmål, er interaktionen ikke interaktiv/autoritativ. Hvis interaktionen skal ændres i en dialogisk retning, kan lærere skifte den sidste del af triaden, evaluering (E), ud med en feedback (F). Det afgørende er kvaliteten af denne feedback. Hvis den skal bidrage til at gøre interaktionen dialogisk, må den være formativ – altså åbne for den videre læring. Mortimer og Scott (2003) kalder dette for elaborende (uddybende) feedback. Denne feedback skal støtte eleven i at udvikle sin viden, hvad end det er en forståelse af noget eller en holdning til noget. For at dette kan lade sig gøre, må læreren holde sig til at være processtyrende gennem uddybende responsspørgsmål og, i hvert fald for en tid, holde sig ude af indholdet. Således kan der skabes længere interaktionskæder (I-R-F-R-F), der udvider elevernes tænkning. I figur 23 er der eksempler på de forskellige interaktionsmønstre.

Eksempel på I-R-E	Eksempel på I-R-F	Eksempel på I-R-F-R-F
<p>(I) <i>Lærer</i>: Kan nogen nævne en madvare, der er sund?</p> <p>(R) <i>Elev</i>: Grøntsager.</p> <p>(E) <i>Lærer</i>: Grøntsager, ja. Det er rigtigt. Det er sundt at spise grøntsager. Jeg skriver grøntsager (på tavlen). Er der andre?</p>	<p>(I) <i>Lærer</i>: Hvordan er man et sundt menneske?</p> <p>(R) <i>Elev</i>: Hvis man er glad.</p> <p>(F) <i>Lærer</i>: Okay, glad. Hvorfor er det sundt at være glad?</p>	<p>(I) <i>Lærer</i>: Hvordan er man et sundt menneske?</p> <p>(R) <i>Elev</i>: Hvis man er glad.</p> <p>(F) <i>Lærer</i>: Okay, glad. Hvorfor er det sundt at være glad?</p> <p>(R) <i>Elev</i>: Når man er glad, bliver man ikke så let stresset.</p> <p>(F) <i>Lærer</i>: Betyder det, at det så er sundt altid at være glad?</p>

Figur 23. Eksempler på interaktionsmønstre.

Ligesom kvaliteten af tilbagemeldingen (E eller F) på elevernes respons (R) kan afgøre, hvilken kommunikativ tilgang der igangsættes, har de spørgsmål, der åbner interaktionen (I), også stor betydning.

At stille spørgsmål er en af de mest almindelige kommunikationsformer i klasserummet, og spørgsmål er selvsagt uundværlige i dialogisk undervisning. Dog peger Andersson-Bakken (2014), som forsker i sammenhængene mellem spørgsmål og interaktioner, på, at der er brug for en større bevidsthed om spørgsmålenes funktioner.

Læreren bruger spørgsmål i både sin klasseledelse (fx "Skal vi starte?", "Kan alle se tavlen?" "Hvem er i gruppe 5" etc.) og i sit relationsarbejde (fx "Har du haft en god weekend, Mathias?", "Hvordan går det med din hund?", "Hvem vil fortælle, hvad de skal lave i ferien?" etc.). Dertil kommer spørgsmål, der anvendes i undervisningen til at afdække, vurdere eller fremme læring. Af disse spørgsmål kan man skelne mellem lukkede, åbne og autentiske spørgsmål.

	Lukkede spørgsmål	Åbne spørgsmål	Autentiske spørgsmål
Karakteristika	Har et korrekt, ofte faktuel eller ja/nej-svar	Typisk hv-spørgsmål. Læreren kan have et svar, men der er ofte flere mulige svar.	Der findes ikke noget korrekt svar.
Eksempel	"Er det sundt at dyrke motion?" "Er 67 et primtal?" "Er partiet Venstre et rødt eller blåt parti?" "Hvem har skrevet novellen 'Solbær'?"	"Hvorfor er det sundt at dyrke motion?" "Hvorfor er 67 et primtal?" "Hvad betyder det 'at være sin egen lykkes smed'?" "Hvilke temaer er der i novellen?"	"Hvad er sundhed for dig?" "Hvad er tal?" "Hvornår er man lykkelig?" "Hvad tror I, forfatterens budskab med novellen er?"
Anvendelse	Tjek af faktaviden eller forforståelse Engagement Introduktion af fagligt stof	Længere forklaringer Uddybdende svar Begrundelser	Fortolkning Refleksion Tænkning

Figur 24. Spørgsmålstyper.

Der er, som det fremgår af skemaet, både brug for lukkede, åbne og autentiske spørgsmål i undervisningen. Ofte stiller lærere intuitivt lukkede spørgsmål, som de selv har svaret på. Men hvis undervisningen skal være mere dialogisk, må der stilles flere åbne og autentiske spørgsmål, og for nogle lærere falder denne type spørgsmål ikke lige så naturligt. Derfor kan det være nødvendigt at forberede sig på de åbne og autentiske spørgsmål, man gerne vil stille i undervisningen. Det kan også være gavnligt at have en liste liggende på sit bord i klassen med spørgsmål, der ikke knytter sig til noget bestemt emne. Med tiden kan disse blive en fast del af spørgsmålsrepertoiret. Her følger en inspirationsliste med spørgsmål, som kan erstatte evalueringen (E) i interaktionen og igangsætte kæder af responser og feedback (R-F) i interaktionen:

- Du sagde, at ..., hvad betyder det egentlig. Kan du uddybe det?
- Hvad er det vigtigste i det, du sagde?
- Du brugte ordet altid/aldrig, er det virkelig altid/aldrig sådan, at ...?
- Kan du give et eksempel på det, du lige har sagt?
- Kan du give et eksempel på det modsatte af det, du lige har sagt?
- Betyder det, du siger nu, at du er enig/uenig med ...?
- Betyder det, du siger nu, at du har ændret mening?
- Når du siger ..., hvad betyder det så?
- Hvad lægger du i ordet ...?
- Du brugte ordet ... Hvad kendetegner en person, der er sådan?
- Hvordan kan man vide, at en person er sådan?
- Hvad kendetegner en person, som er det modsatte af ...?
- Hvilke grunde kan der være til at mene det samme som dig?
- Hvilke grunde kan der være til at mene det modsatte af dig?

(efter Larsen, 2013).

I Danmark har Tina Høegh, som er forsker på Syddansk Universitet, undersøgt, hvad IRE-interaktioner kan bidrage med i undervisningen og dermed også, hvad de ikke kan (Høegh, 2017). Ligesom Mortimer og Scott peger hun på, at IRE-mønsteret både har sin berettigelse og sine begrænsninger.

Hun kalder den lærercentrerede samtale, som IRE-formen skaber, for "lærere-rens faglige sti" (Høegh, 2020, s. 323). I dette begreb ligger en dobbelthet. For det første rummer det elevernes iver efter at se faget fra lærerens perspektiv og lære lærerens forståelser af faget at kende. For det andet rummer det, at læreren i undervisningen er engageret i stoffet og gribes af det i en grad, hvor han har svært ved at holde sine pointer tilbage. Dette engagement kan være en stor motivation for eleverne. Høegh understreger i forlængelse heraf, at man kan være en blændende forelæser, der mestrer at føre engagerende IRE-interaktioner, der viser eleverne faget frem bid for bid (Høegh, 2017). Med andre ord kan IRE-formen have en vigtig funktion i undervisningen. Problemet opstår, hvis undervisningen kun tager denne form – eller endnu værre, hvis læreren inviterer eleverne til at deltage med egne refleksioner og ræsonnementer for så derefter at begrænse dem igennem IRE-formen (Høegh, 2020). Tidligere i denne bog er det beskrevet, at dette kan lede eleverne ind i et deltagelsesparadoks, hvor de på den ene side anspores til deltagelse, men på den anden side forhindres på grund af undervisningens monologiske struktur. Vibeke Hetmar (2017) bruger begrebet "pseudodialoger", som netop beskriver disse situationer, hvor undervisningen indsnævres til "gæt, hvad læreren tænker", selvom læreren havde ambitioner om det modsatte. Hetmars forskning understreger dog også,

at ufokuserede samtaler, hvor læreren slipper styringen, kan resultere i et virvar af bidrag med så mange diskurstråde (emner) kørende på samme tid, at det er svært for mange elever overhovedet at deltage mundtligt. Med andre ord kan interaktionsmønstre altså både blive for lukkede og for åbne.

Selvom der altså kan være gode grunde til at anvende IRE-interaktion, er der ifølge Høegh også brug for mere dialogisk og undersøgende undervisning i skolen. Nu vender vi blikket mod den sidste tilgang, som netop har til formål at skabe undersøgende fællesskaber i skolen, nemlig filosofi med børn.

Filosofi med børn – undersøgende fællesskaber

Filosofi med børn opstod i USA i starten af 1970'erne. I spidsen stod professor Matthew Lipman og hans kolleger ved Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC) på Montclair University. Det koncept, som Lipman blev kendt for, kaldes populært P4C (Philosophy for children). På det tidspunkt så man en udbredt utilfredshed med den curriculumorienterede færdighedstænkning, der dominerede uddannelsessystemet i USA. Samtidig var der en voksende interesse blandt undervisere for kritisk tænkning blandt andet affødt af Deweys progressive pædagogik.

Lipman var inspireret af Dewey og tilsluttede sig den kritik af uddannelsessystemet, som Dewey udtrykker i dette citat:

“... present education fails because it neglects this fundamental principle of the school as a form of community life. It conceives of the school as a place where certain information is to be given, where certain lessons are to be learned, or where certain habits are to be formed. The value of these is conceived as lying largely in the remote future; the child must do these things for the sake of something else he is to do; they are mere preparation. As a result they do not become a part of the life experience of the child and so are not truly educative” (Dewey, 1987, s. 80).

Med inspiration i Deweys idéer om, at den refleksive tænkning må gå hånd i hånd med de erfaringer, man får i livet, kredsede Lipmans arbejde om, hvordan man i skolen kan udvikle elevernes tænkning (Lipman, 2003). Lipman fandt blandt andet svaret i filosofien.

Mange steder i verden spreder filosofi med børn sig i forskellige former både i praksis og som forskningsområde. Også i Danmark har området stor interesse. Udbredelsen skyldes blandt andre Caroline Schaffalitzky og hendes kollegaer fra

Syddansk Universitet, der gennem forsknings-, udviklings- og efteruddannelsesprojektet "Filosofi i skolen" både undersøger og underviser i filosofiske dialoger.

Filosofisk dialog udspringer af filosofi med børn-traditionen og er en samlebeteegnelse for forskellige samtaleformer, hvor eleverne gennem gruppeaktiviteter udvikler deres evne til filosofisk samtale. Eleverne skal altså ikke lære om filosofi, men at reflektere og forholde sig undrende til filosofiske temaer. Der findes mange ressourcer om, hvordan man kan strukturere og fylde indhold i filosofiske dialoger i både bogform og online. Grundlæggende for dem alle er, at de kredser om filosofiske spørgsmål, som karakteriserer sig ved:

- At åbne for nye perspektiver af det, der ofte tages for givet
- At have en almen karakter og ikke handle om enkelte personer
- At have en eksistentiel betydning
- At få eleverne til at tænke og forholde sig til sig selv, hinanden og omverdenen.

Filosofiske spørgsmål er altså ikke kun åbne, men også autentiske. Spørgsmålene kan indgå i forskellige strukturer og metoder. Enkelte af de metoder, der beskrives i denne bogs del 4, kan anvendes som metoder til filosofiske dialoger (fx metode 1 og 2). I bogen *Praktisk filosofi med børn* (Larsen, 2013) fremlægges otte enkle metodiske tilgange, som kan inspirere læreren til filosofiske samtaler:

1. Begrebsanalyse – at blive klogere på "Hvad er ..."-spørgsmål

Eks.: Hvad er kærlighed?

2. Konceptualisering – at se på tværs af begreber

Eks.: Hvad vil du kalde en person, der ... (eleverne finder frem til de overbegreber, der beskriver en person, der fx kan sætte sig i andres sted, oprigtigt føler med andre etc.).

3. En komparativ tilgang – at se på forskelle og ligheder

Eks.: Hvilke ligheder og forskelle er der mellem at tro og at vide?

4. En fænomenologisk tilgang – at lade verden vise sig for én

Eks.: Eleverne fortæller hinanden historier, hvor de oplevede et tema (sorg, glæde, mistro etc.).

5. En etisk tilgang – at vurdere, hvordan noget bør være

Eks.: Bør alle lade sig vaccinere mod corona?

6. En "omvendt retorisk" tilgang – at undersøge begrundelser

Eks.: At undersøge, hvorfor en bestemt situation er uretfærdig. Den er "omvendt retorisk", fordi man først finder en påstand, man ikke havde lagt mærke til var en påstand, og så undersøger man begrundelserne for den.

7. Logisk analyse – at skelne gyldige fra ugyldige argumenter

Eks.: at undersøge gyldigheden af argumenter for og imod et aktuelt emne (fx økologi).

8. En spekulativ tilgang – at bruge fantasien som drivkraft

Eks.: Hvad nu hvis ... (vi kunne vide, hvad andre tænker, eller vi vidste, hvornår vi skulle dø etc.).

Endvidere retter Høegh i artiklen "Lytning: Mere end den halve dialog" (Høegh, 2020) opmærksomheden mod lytning i de filosofiske dialoger som et helt særligt træk. Hun nævner, at deltagere i filosofiske dialoger kan føle sig helt høje af inspirationen og nærværet i filosofiske dialoger, fordi de bliver lyttet ordentligt til og lytter opmærksomt til andre. Lytningen i filosofiske dialoger udmærker sig, fordi den andre steder er overset. Både i forskningen, som undervisnings-emne, som læringsstrategi for eleverne og i lærerens egen planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisning er lytning ifølge Høegh en blind og uudforsket plet. Hun opfordrer derfor til at undervise eksplicit i lytning og lytte-strategier i undervisningen. Blandt andet foreslår hun to overordnede strategier, som her gengives i enkel og reduceret form:

- *At lytte åbent*, som handler om at opdage, observere og beskrive, hvad det er, andre siger, og hvordan de siger det, uden at dømme og vurdere.
- *At lytte fagligt*, som handler om at lytte efter noget bestemt, fx at finde en foredragsholders hovedargument, at indfange informationer eller at lytte for at forholde sig kritisk.

Filosofi med børn kan være både omfattende og omsiggribende, men det behøver det ikke at være. Et sted at starte kan være at arbejde med at stille filosofiske, autentiske spørgsmål, afprøve en af de otte metodiske tilgange og at træne elevernes lytning i undervisningen.

Vi har nu været igennem en række forskellige tilgange til dialogisk undervisning, der hver især lægger vægt på forskellige aspekter af dialogisk undervisning. Inden vi runder kapitlet af, vender vi afslutningsvis blikket mod, hvordan dialogisk undervisning kan observeres, vurderes og udvikles mere systematisk.

Værktøjer til analyse og udvikling af dialogisk undervisning

Med den store internationale interesse for at undersøge dialogisk undervisning er der også fulgt en række metodiske og metodologiske forskningsværktøjer. Blandt andet er der udviklet en række skemaer til vurdering af forskellige tilgange til og dimensioner af dialogisk undervisning: ART (Argument Rating Tool) (Reznitskaya & Wilkinson, 2017), SEDA (Scheme for Educational Dialogue Analysis) (Hennessy et al., 2016), DIT (Dialogic Inquiry Tool) (Reznitskaya, 2012) samt skemaet til vurdering af ansvarlig tale (s. 180).

Af disse skal her introduceres DIT (Dialogic Inquiry Tool), som er et værktøj til at analysere lærer-elev-interaktioner i undervisningen. Skemaet er oprindeligt anvendt på modersmålsundervisningen og mere specifikt i litteraturdiskussioner, men da skemaet er konstrueret ud fra seks kriterier, som er gennemgående karakteristika for dialogisk undervisning, kan det anvendes i alle fag. Skemaet kan som det andet skema i bogen både bruges til vurdering af, i hvor høj grad undervisningen er dialogisk, og til at tilrettelægge dialogisk undervisning.

Skemaet er blevet anvendt som værktøj i kompetenceudviklingsforløb, men kan også anvendes af studerende i praktik på læreruddannelsen i forbindelse med observation af undervisning i praktikforløb eller i akademiske opgaver. Lærerne (eller de kommende lærere) enten observerer eller ser ca. 20 min. lange videosekvenser af klasserumssamtaler. Derpå anvender de skemaet til systematisk at studere interaktioner i klasserummet. Inden observationen kan lærerne angive pædagogiske mål for lektionen, og efterfølgende kan de enten alene eller sammen med kollegaer reflektere over, hvilke justeringer der skal gøres, for at de møder deres mål.

Skemaet er bygget op omkring seks kriterier for dialogisk undervisning:

- Ansvar for form og indhold er delt
- Spørgsmål er åbne og forskelligartede
- Lærerne giver en meningsfuld og specifik feedback
- Eleverne engagerer sig i metarefleksioner
- Eleverne kommer med lange og uddybende forklaringer
- Eleverne når frem til nye forståelser i fællesskab.

Styrken ved denne type skema er, at det helt konkret beskriver, hvordan undervisningen ser ud på forskellige udviklingstrin, fra monologisk til dialogisk, inden for de seks dimensioner. Det gør, at det både er enkelt at vurdere, i hvor

høj grad undervisningen er dialogisk, og at finde ud af, hvad man som lærer kan justere for at gøre undervisningen mere dialogisk.

Monologisk		Dialogisk	
	1	2	3
Ansvar for form og indhold	Læreren har eksklusiv kontrol over diskussionsindhold og -processer. Læreren udpeger elever til at svare, stiller spørgsmål, bestemmer emnemæssige skift og evaluerer svarene.	Der er løbende mulighed for, at eleverne kan komme til orde i diskussionen. Det er dog begrænset, hvor mange der deltager. Det meste af tiden styrer læreren emnevalg og tilpasser elevernes svar, så de passer ind i et forudbestemt indhold.	Eleverne har både ansvar i forhold til processen og substansen i diskussionen. De stiller spørgsmål og reagerer på hinandens idéer, indtager nye perspektiver og foreslår proceduremæssige ændringer.
Spørgsmål	Læreren stiller primært faktaspørgsmål til dagens stof. Disse er enkle "test"-spørgsmål med et rigtigt eller forkert svar kendt fra historien, teksten eller andre kilder.	Læreren varierer sine spørgsmål, så de også er åbne og komplekse. Åbne spørgsmål er ofte designet til at "lede" eleverne ind i en snæver fortolkning eller løsning, som læreren på forhånd har svaret på.	Læreren guider eleverne i en diskussion med en stor variation i spørgsmål og med en vægt på åbne, autentiske og kognitivt udfordrende spørgsmål. Spørgsmålene lægger op til elevernes højere ordens tænkning.
Feedback	Læreren bruger kort og upræcis feedback. Tilbage meldingen opfordrer ikke eleverne til yderligere at udvikle deres svar (fx "Umm, OK. Trine?")	Kvaliteten af lærerens tilbagemelding er blandet. Læreren lytter ofte til og arbejder med elevsvar, men det sker kun en gang imellem, at elevens svar egentlig udvikles.	Læreren arbejder konsekvent med elevsvar for at inspirere til yderligere uddybning og undersøgelse. Tilbage meldinger bidrager til at udvide elevernes tænkning.
Metarefleksioner	Læreren relaterer ikke elevsvar til hinanden.	Lejlighedsvis forbinder læreren elevernes svar til hinanden eller får dem til at svare på hinandens spørgsmål.	Læreren arbejder kontinuerligt med at explicitere forbindelserne mellem elevernes svar og idéer. Læreren beder ofte eleverne om at forholde sig til hinandens indlæg og holdninger.

Forklaringer	Eleverne forklarer ikke, hvad de synes og hvorfor. Deres svar er korte og faktuelle og består af et ord eller en sætning.	Eleverne begrundet lejlighedsvis deres svar. Længere elevsvar er ofte anekdotiske.	Eleverne udtrykker holdninger til problemstillinger (fx "Jeg tror ...", "Det er min overbevisning ...", "Jeg mener ...") og støtter dem med begrundelser og eksempler. De kommer med nuancerede forklaringer, der dokumenterer dybere refleksion.
Eleverne når frem til nye forståelser i fællesskab	Elevsvar er korte og uafhængige af hinanden. Elever gengiver oftest allerede kendt fakta og forholder sig slet ikke til hinandens svar.	Eleverne bygger lejlighedsvis på hinandens idéer. Samarbejdet involverer ofte deling af lignende oplevelser snarere end en kritisk analyse af hinandens idéer (fx "Dette skete også med mig! Jeg besøgte min møster i Aalborg").	Elever bygger kritisk og samarbejdende oven på hinandens idéer. De kæder deres svar sammen og udvikler dybere forståelser ved at lade sig inspirere af og forholde sig til hinanden.



Figur 25. Skema til vurdering af dialogisk undervisning (efter Reznitskaya, 2012).

Opsamling

I del 3 har vi nu fået indblik i nyere forskning. Først så vi, at den empiriske uddannelsesforskning peger på, at dialogisk undervisning, der integrerer arbejdet med mål, formativ vurdering og feedback – og i relation hertil metakognition og dybdelæring – er virkningsfuld. Endvidere fik vi indsigt i, hvordan de to felter dialogisk undervisning og feedback lapper ind over hinanden. Fra både den teoretiske og empiriske forskning så vi eksempler på, hvordan de to felter kan forstås i lyset af hinanden. Til sidst blev der fremlagt en række forskellige forskningsbaserede tilgange til dialogisk undervisning, som tog os et skridt nærmere, hvordan dialogisk undervisning kan praktiseres. Disse tilgange til dialogisk undervisning har bidraget med modeller for dialogisk undervisning og igennem praksis eksempler set på, hvordan dialogisk undervisning kan analyseres, vurderes og udvikles. I bogens sidste del skal vi nu vende blikket mod de metoder, der kan bidrage til at gøre undervisningen mere dialogisk.

