

Artiklen udgives i maj 2025 som del af en antologi på tidsskriftet KvaN. Indtil da artiklen citeres:

Neergaard, M. (Under udgivelse). *Dialogisk undervisning*. I Lottrup, L. et al. (red.) Pædagogiske og didaktiske grundtemaer. KvaN.

Dialogisk undervisning

Af Marie Neergaard

Mange skoler og lærere arbejder på forskellige måder med aktiverende, kollektive, undersøgende og legende arbejdsformer. Dette til trods, dukker der stadig studier op, der peger på, at elever kun sjældent inviteres ind i dialoger, hvor de kommunikerer mundtligt med de andre i klassen om deres forståelser, idéer og holdninger til faglige problemstillinger.

Dialogisk undervisning har i dansk pædagogik tråde tilbage til N. F. S. Grundtvigs idéer om livs- og folkeoplysning som vej til demokratisk dannelse. Denne treenighed er rodfæstet i uddannelsernes formålsbeskrivelser fra grundskole til universitet. Det ligger i den danske selvforståelse, at undervisningen skal være demokratisk og præget af ligeværd og åndsfrihed.

Internationalt er dialogisk undervisning oftest begrundet i sociokulturelle og socialkonstruktivistiske læringsteorier, der grundlæggende ser læring som situeret, social, distribueret og medieret (gennem sproglige eller materielle ressourcer) (Dysthe 2003). Dertil kommer, at de seneste årtiers empirisk uddannelsesforskning i stigende grad har dokumenteret, dialog og interaktion er vigtig for elevernes læring og udvikling (Mercer et al. 2020).

På trods af dette, ser lærere ud til at have svært ved at bryde de almindelige traditionelle undervisningsmønstre og -roller, hvor læreren taler mest og eleverne lytter (Schaffalitzky 2021; Schaffalitzky & Hejl 2020; Sedova et al. 2014).

I dette kapitel vil jeg introducere dialogisk undervisning. Først vil beskrive jeg nogle karakteristika ved traditionel undervisning, som de er beskrevet i forskningen. Dernæst ridser jeg nogle af de vigtigste potentialer op, der kan være ved dialogisk undervisning og redegør for, hvordan man kan forstå dialogisk undervisning teoretisk. Til sidst introducerer jeg en model til udvikling af dialogisk undervisning, som jeg kalder ”mixerpultmodellen”.

Traditionel undervisning

Traditionel undervisning er undervisning, som den typisk skildres i film, og som mange vil huske størstedelen af deres skoletid være domineret af. Læreren anses som den ”alvidende autoritet”, der besidder og formidler den viden eleverne skal lære. Derfor taler læreren det meste af tiden, mens eleverne lytter. Indimellem inviteres eleverne til at ’udfylde huller’ i lærerens tale for at tjekke, om de er med og har forstået stoffet.

Gentagne studier har vist, at lærere i traditionel undervisning dominerer størstedelen af taletiden gennem I-R-E-interaktionsmønstre. Mønsteret er kendetegnet ved at læreren initierer et spørgsmål (I), eleven responderer (R) og læreren evaluerer svaret (E). I-R-E-mønsteret kan have vigtige funktioner i klasserumsamtaler og fx fungere som ”lærerens faglige sti” (Høegh 2020, 323). Når læreren tager eleverne med ned ad den sti, får de mulighed for at blive vist rundt i faget af en, der kender stisystemerne ud og ind. Det kan være både trygt at læne sig ind i lærerens viden og spændende, når læreren tager dem nye steder hen, der overskrider deres egne verdener. Men hvis undervisningen domineres af I-R-E-mønstre, kan der opstå en række udfordringer, hvoraf jeg her vil fremhæve tre.

For det første kan det føre til, at mange elever er meget passive meget af skoletiden, hvilket kan føre til dalende engagement, motivation og oplevelse af glæde ved at gå i skole. Et fund, som

Olga Dysthe allerede i slutningen af 90'erne gjorde opmærksom på efter at have fulgt undervisningen fra et elevperspektiv i en uge:

At det blev lange dage, havde jeg regnet med, og ligeledes, at der ville blive en del kedelige timer. Men at det var så slidsomt og så passiviserende at være elev, det kom som en overraskelse. (Dysthe 1997, 15)

For det andet kan det medvirke til, at eleverne udvikler strategier for mundtlig deltagelse i klasserumssamtaler som fx at levere de rigtige svar på de rigtige tidspunkter. Svar, de typisk har fundet i bogen eller i teksten (Katznelson & Louw, 2018). Man kan bruge begrebet ”stemmeløs deltagelse” om dette (Segal & Lefstein 2016). Eleverne er aktive, men udtrykker ikke deres egen ”stemme” igennem egne holdninger, opfattelser og fortolkninger.

For det tredje kan der opstå det, som jeg kalder et deltagelsesparadoks (Neergaard 2021, 45). Begrebet dækker over, når lærere på en og samme tid opfordrer eleverne til at deltage i mundtlige aktiviteter og samtidig selv forhindrer det. Et eksempel på det er, når lærere stiller et spørgsmål til hele klassen og afventer, at mange rækker hånden op, for så kun at spørge enkelte elever. Når det sker, stiller læreren sig altså selv hindrende i vejen for det engagement og den deltagelse hos eleverne, han efterspørger.

I dag, snart to årtier efter Dysthes undersøgelse, arbejder mange skoler og lærere arbejder på forskellige måder med aktiverende, kollektive, undersøgende og legende arbejdsformer. Dette til trods, dukker der stadig studier op, der bekræfter, at elever kun sjældent inviteres ind i dialoger, hvor de kommunikerer mundtligt med de andre i klassen om deres forståelser, idéer og holdninger til faglige problemstillinger (fx Sæbø et al. 2021).

Fra et elevperspektiv opleves undervisning, især i udskolingen, som domineret af ”lærersnak” (Danmarks Evalueringsinstitut 2020, 22), og at ”læreren snakker i en evighed” (Jensen & Wagner 2024, 114). Elever fortæller, at undervisningen går med at lytte til lærerne og lave færdighedsorienterede opgaver, mens

de ønsker sig mere interaktion, samarbejde, udforskende aktivitet og mindre skærm (Jensen & Wagner 2024). Udforskning af faglige problemstillinger i undervisning er for nogle elever noget de møder ”veldig, veldig sjældent” (Jensen & Wagner 2024, 117).

Det ser altså ud til, at det stadig er relevant at udvikle undervisning, som kan indfri de potentialer, der kan være i dialogisk undervisning.

Potentialer i dialogisk undervisning

I slutningen af 1990’erne foretages i USA et af de første empiriske studier af dialogisk undervisning i ”upper secondary” (Nystrand et al. 1997), hvilket svarer til det danske gymnasium. Studiet viser, at langt det meste undervisning foregår som det, de kalder recitation. Recitation betyder, at læreren transmitterer information til eleverne og derigennem kontrollerer indholdet. For at tjekke, at eleverne har forstået indholdet, anvender lærere I-R-E. Forskerne observerer, at ”When recitation starts, remembering and guessing supplant thinking” (s.9). Omvendt finder de ud af, at når undervisning er dialogisk, så begynder eleverne at tænke selv. Netop dette potentiale fremhæves ofte den afgørende forskel fra traditionel undervisning med henvisning til dette citat: ”What counts is the extent to which instruction requires students to think, not just to report someone else’s thinking” (Nystrand et al. 1997, 72).

Potentialerne rækker dog langt ud over elevernes tænkning. Den engelske uddannelsesforsker, Robin Alexander, sammenfatter på baggrund af de seneste årtiers forskning følgende potentialer (Alexander 2020, 130). Dialogisk undervisning kan forbedre:

- *Tænkning*: Når eleverne sætter ord på deres tanker og udveksler tanker med andre om spørgsmål, der ikke er færdige svar på, så fremmer det deres kognitive udvikling og kapacitet.

- *Læring*: Læring er en social proces, og dialog kan hjælpe nye tanker og erkendelser på vej. Derudover kan elevernes engagement, opmærksomhed og tid, de er ”on-task”, øges, når de får mere tid til at tale.
- *Mestring*: Gennem tale får eleverne dybere forståelser af skolens fag, idet de bliver fortrolige med fagsprog og fagbegreber. At få gjort sin viden ”aktiv” gennem sproget kan været forbundet med en oplevelse af øget mestring.
- *Kommunikation*: Ved at øve tale og lytning i undervisning, kan eleverne blive bedre til at indgå i andre hverdagslige kommunikationssituationer, herunder meningsudveksling og -forhandling og håndtering af uenighed.
- *Relationer*: At man i dialog kan opdage, lytte til og udtrykke anerkendelse og værdsættelse af ”den anden” kan være med til at opbygge og konsolidere relationer og fællesskaber.
- *Akkulturation*: Når vi taler, udtrykker vi kulturelle værdier. Dialogen kan således være den proces hvor kulturelle værdier og traditioner mødes og spredes mellem individer eller samfundsgrupper.
- *Demokratisk engagement*: Det at tale, argumentere, lytte, tænke kritisk, diskutere, udfordre, stille spørgsmål og udtrykke sin stemme gennem holdninger og synspunkter er vitalt for den demokratiske deltagelse.
- *Undervisning*: Jo mere eleverne taler om deres forståelser af det faglige indhold i undervisningen, jo bedre indblik får læreren i deres læringsprocesser. Dette indblik forbedrer lærerens muligheder for at tilrettelægge relevant undervisning ud fra elevernes forudsætninger.

Når potentialerne ved dialogisk undervisning spænder så vidt, hænger det sammen med, at der findes mange variationer af dialogisk undervisning. Det er svært at forestille sig at én tilgang til dialogisk undervisning vil kunne indfri alle potentialer. Variationen afspejler sig også i bredden af teorier, der kan underbygge dialogisk undervisning.

I det følgende vil jeg ridse forskellige teoretiske traditioner op med det formål at give et overblik over feltet. Derfor forklarer jeg også kun ganske kort, hvad de enkelte teoretikeres bidrag er.

Teoretiske traditioner

På spørgsmålet ”hvad er dialogisk undervisning?”, kan man ikke svare andet end: ”Det afhænger af, hvem man spørger”. Man kan derfor ikke hverken pege på én teori eller komme med én entydig definition. Til dette kapitels formål, som er en overordnet introduktion, kan vi forstå dialogisk undervisning som:

... en demokratisk, inddragende og aktiverende tilgang til undervisningen, hvor alle elevers stemmer værdsættes og sættes i og på spil. En undervisning, der styrker elevernes tænkning og læringsprocesser, opbygger bæredygtige kommunikationsformer og relationer og danner eleverne til en tilværelse i et demokratisk samfund i det 21. århundrede. (Neergaard 2021, 13)

Definitionen er bred og indfanger forskellige teoretiske traditioner, som dels kan siges at danne det fundament, som idéen om dialogisk undervisning over tid er vokset ud af, og dels kan bidrage til at forstå forskellige dimensioner af begrebet¹.

Nogle vil mene, at dialogisk undervisning henter inspiration fra Sokrates i det antikke Grækenland. Jeg begynder dog omkring starten af 1800-tallet, hvor dialogbegrebet i dansk pædagogik har sin spæde begyndelse. Inspirationerne for dialog i skolen kan herfra skitseres i fire traditioner².

En grundtvigiansk tradition

– oplysning, dannelse og demokrati

Den grundtvigianske tradition er dansk og knytter dialog i skolen til den livs- og folkeoplysning, Grundtvig mente var grundlaget for at kunne skabe et demokratisk samfund. Hovedbudskabet hos Grundtvig var, at befolkningen skulle både opvækkes, oplives og oplyses (Grundtvig 1838). Det skulle i skolen ske gennem det levende ord og gennem vekselvirkning. Det levende ord indebar et opgør med den autoritære envejskommunikation og udenadslære til fordel for samtalen. Samtalen skal være levende i den forstand, at den kan forme sig frit uden fast retning. På den måde ligger der i vendingen en skabende kraft, der skal give det skrevne ord, som Grundtvig anså for dødt, liv. Det levende ord er i bredere forstand en vekselvirkning mellem mennesker, mellem mennesket og verden og mellem fortid og fremtid.

Godt hundrede år senere, viderefører Hal Koch, som er teolog og kirkehistoriker, Grundtvigs ideer. Det gør han både som højskoleforstander og i sit politiske virke, hvor han advokerer for demokrati som livsform og som et grundlæggende sindelag præget af dialog, gensidig forståelse og respekt. Livsformen skulle i skolen afspejle sig i "undervisningens samtale". Et begreb, han oprindeligt lancerede i årsskriftet for Krogerup Højskole i 1951 (Koch 1951).

Også filosof og teolog Knud Ejler Løgstrup trækker Grundtvigs idéer videre ind i en pædagogisk kontekst. I en berømt forelæsning i 1981 udpegede Løgstrup tilværelsesoplysningen, oplysningen om den tilværelse vi har "med og mod hinanden", som skolens formål (Løgstrup 1987, 44). Derudover er Løgstrup mest kendt for den "etiske fordring", der ligger i, at den enkelte aldrig har med et andet menneske at gøre, uden at han holder noget af dets liv i sin hånd (Løgstrup 2010). Med den etiske fordring peger Løgstrup på en relationel etik, eller en interdependensetik, som er almenmenneskelig, men særlig relevant i det pædagogiske arbejde.

Hverken Grundtvig, Hal Koch eller Løgstrup havde direkte med skolen eller læreruddannelsen at gøre, selvom de havde meninger om den. Det havde til gengæld Holger Henriksen, der gennem sit virke som lektor på læreruddannelsen og i sit forfatter-skab trækker idéer fra denne tradition med ind i moderne dansk pædagogik. Hans bog Samtalens mulighed – bidrag til en demokratisk didaktik (Henriksen 1999), indebærer elementer fra både idealet om oplysning, demokratisk dannelse og etikken i samtalen.

En russiskinspireret tradition

– sprog, samspil og læring

I Rusland udvikler der sig sideløbende en sociokulturel og socialkonstruktivistisk læringsteori. Russerne Lev S. Vygotsky og Mikhail M. Bakhtin anses som de vigtigste inspirationer, og de er begge uomgængelige, når vi taler om det teoretiske grundlag for dialogisk undervisning.

Det helt centrale bidrag fra Vygotsky i forhold til at forstå dialogisk undervisning er hans forståelse af læring som et samspil mellem elevernes interaktion og dialog med andre og deres egne indre psykologiske processer:

Enhver funktion i et barns kulturelle udvikling optræder på to planer; først på det sociale plan og derefter på det individuelle plan; først mellem mennesker (interpsykologisk) og så inde i barnet (intrap psykologisk). (Vygotsky 1978, 57)

Denne proces foregår ikke som en passiv overførsel, men som en proces hvor eleverne aktivt konstruerer viden sammen med andre. Vygotsky er optaget af, hvordan kulturelle redskaber, i særdeleshed sproget, i denne proces kan fungere som medierende redskab.

Mens Vygotsky primært forstår dialogen som den sproglige interaktion, der skal fremme læring og udvikling hos eleverne, så er dialog hos Bakhtin ikke nødvendigvis hverken mundtlig eller ansigt til ansigt. Hans forståelse indebærer snarere en bredere og

mere grundlæggende idé om dialogen som universelt fænomen, der gennemsyrrer al menneskelig eksistens. Derudover er hans teori om, at viden er ”polyfon” (flerstemmig) og dermed kollektivt skabt, central og citeres ofte i forbindelse med dialogisk undervisning:

Truth is not born nor is it to be found inside the head of an individual person, it is born between people collectively searching for truth, in the process of their dialogic interaction.
(Bakhtin 1984, 110)

I løbet af 70’erne og 80’erne introduceres både Vygotsky og Bakhtin rundt om i verden, og i fra slutningen af 90’erne anvendes deres teorier i studier af dialogisk undervisning. En af dem, der anvender deres teorier er Olga Dysthe.

Dysthe kan utvivlsomt tage æren for den dialogiske undervisnings gennembrud i Norden. Hendes bog *Det flerstemmige klasserum* (Dysthe 1997) udfolder, hvordan dialog kan bruges til at fremme læring. Hos Dysthe indebærer dialog i skolen både skriftlige og mundtlige elementer, og hun er optaget, af samspillet mellem disse to og konkluderer blandt andet i bogen, at skriftlige processer bedst finder sted inden for rammen af en dialogisk (mundtlig) pædagogik. Selvom Dysthe understreger, at der ikke findes opskrifter på dialogisk undervisning, som lærere uden videre kan overføre til deres eget klasserums specifikke kontekst, så peger hun alligevel på, at der eksisterer nogle grundprincipper for at skabe et højt læringspotentiale gennem dialogisk undervisning. Blandt andet bruger Dysthe tre principper, som hun har lånt fra Nystrand og Gamoran (1991):

- *Autentiske spørgsmål*: Spørgsmål, som læreren ikke har svaret på og hvor der er flere svarmuligheder fx
- *Optag*: Læreren følger op på elevens svar ved at inkorporere det i næste spørgsmål.

- *Høj værdsættelse:* Læreren anerkender elevernes svar som seriøse bidrag og signalere derigennem, at eleverne er vigtig kilde til viden.

En amerikansk tradition

– tænkning, erfaring og mening

I USA spirer der fra slutningen af 1800-tallet nye tanker frem med psykolog og filosof William James, som central figur. Hans siges at være faderen til psykologien og var også fortaler for pragmatismen, som er en filosofisk retning, der favoriserer den form for viden som er afprøvet som handlinger i en konkret praksis. Forestillingen er, at du ikke kan få viden om verden uden at interagere direkte med den verden. Inden for pædagogikken er det John Dewey, der tager James' tråde op.

Dewey bliver associeret med devisen *learning by doing*, som ofte forsimples til en forståelse af, at man lærer gennem det at være "hands on" og ved at afprøve noget. Men *learning by doing* er udtryk for et langt bredere pragmatisk syn på viden og læring, som forstår menneskets mentale liv knyttet uadskilleligt til livets andre praktiske aktiviteter, erfaringer og handlinger. I skolen indebærer dette, at eleverne tilegner sig viden og færdigheder gennem aktiv deltagelse i praktiske, undersøgende aktiviteter og ved at interagere med omgivelserne. Vi kender det i dag eksempelvis fra problembaseret læring (PBL). Herigennem skal eleverne lære at tænke systematisk, refleksiøst og kritisk. Evner, som Dewey så som afgørende for at kunne begå sig i et demokratisk samfund (Dewey 2005).

Deweys pragmatiske tænkning forbindes også til en mere overordnet progressiv pædagogik, som var en grundlæggende kritik af den traditionelle pædagogik og undervisning, som jeg beskrev i tidligere i kapitlet. Kernen i kritikken var, at den traditionelle undervisning var frakoblet elevernes erfaringer og livsverdener, og at læring påføres af ydre autoriteter fremfor igennem børns motivation og engagement. Den progressive pædagogik talte derimod for en mere barncentreret pædagogik.

Inden for psykologien bliver Jerome Bruner kendt for at udvikle teorier om den pædagogiske psykologi. Især i Bruners senere værker udvikler han sig i en sociokulturel- og konstruktivistisk retning, der har mange ligheder med Vygotsky. Denne læringsforståelse kombinerer han med det, han kalder, kulturpsykologi. Til at forklare kulturpsykologien bruger han en metafor om, at man bliver født ind i et skuespil, der allerede er i gang. Med det mener han, at den kultur børn er en del af skaber rammer, muligheder og begrænsninger for deres udvikling. Når børnene fortolker, fordøjer og forsøger at skabe mening med det, der formidles til dem i skolen, så sker det ud fra deres kulturelle baggrund. I denne proces sammensættes og sammenvæves fortællinger af udvalgte sekvenser af begivenheder, hændelser, sindstilstande og aktører (Bruner 1999). På den måde ligger der bag ordene i dialogen en stor kompleksitet af kulturelle forskelle.

En kritisk teoretisk tradition

– deliberation, resonans og frigørelse

Den kritisk teoretiske tradition har sit udspring i Tyskland ved Frankfurterskolen, en intellektuel bevægelse ved Universitetet i Frankfurt. Den kritiske teori søger at udfordre samfundets magtstrukturer og ideologier ved at undersøge de underliggende sociale, økonomiske og politiske forhold. Ambitionen for den kritiske teori er at identificere undertrykkende og ulighedsskabende strukturer, og fremme den sociale retfærdighed og frigørelse. Derfor ligger der i kritisk teori ofte både en samfunds- og samtidskritik og en formulering af et ideal for fremtidens mennesker og samfund.

Jürgen Habermas er nok den mest anvendte kritiske teoretiker i dansk pædagogik og især hans begreb om deliberativt demokrati kan man møde i litteratur om dialogisk undervisning. I en deliberativ forståelse af demokrati lægges der vægt på grundige overvejelser gennem dialoger, hvor der fremsættes rationelle argumenter. For at kunne deltage i det deliberative demokrati, skal eleverne udvikle kommunikativ kompetence, hvilket indebærer gode begrundelser, kritisk tænkning og gyldig argumentation.

I den nyeste generation af kritiske teoretiske har Hartmut Rosa vundet genklang i den pædagogiske verden med sin kritik af accelerationssamfundet. Han mener, at den konstante forøgelse af hastighed og kompleksitet fører til fremmedgørelse og oplevelser af at være afkoblet verden såvel som til stumme og overfladiske relationer (Rosa 2021). Som modsvar argumenterer han for, at vi bør søge resonans både i det almindelig liv og i skolens pædagogiske praksis. I klasseværelset dækker resonansbegrebet over den abstrakte, men alligevel genkendelige og observerbare situation, ”når det knitrer” (Rosa & Endres 2017).

Mere overordnet kan resonans forstås som en dialog mellem to eller flere selvstændige entiteter, en dialog der ikke bare tillader, men også kræver modsigelse (Rosa 2021, 511). Resonansbegrebet rummer altså på den ene side et behag i form af engagement, lydhørhed og respons og på den anden side et element af friktion, uenighed, dissonans eller en gensidig ”irritation”. Ifølge Rosa ebber resonansmulighederne ud uden uenighed. Der er ingen grund til hverken at lytte eller at tale, hvis alle er enige eller ved det samme.

I en helt anden ende af verden arbejder den brasilianske pædagog og filosof, Paolo Freire, også for at bekæmpe ulighed og undertrykkelse gennem uddannelse. På den måde kan Freire siges at have samme ærinde som den kritiske teori, selvom han ikke var en del af Frankfurterskolen. I udgivelsen ”De undertrykte pædagogik” (Freire 1973) introducerer han begrebet om ”dialogisk pædagogik”, hvor lærer og elev er ligeværdige partnere i læringsprocessen. Denne pædagogik skal føre til øget bevidsthed, refleksion, handling hos eleverne og i sidste end frigørelse (emancipation).

Nyere teorier om dialogisk undervisning

Disse traditioner danner, med en vægt på den russiskinspirerede og amerikanske tradition, grundlag for en række tilgange til dialogisk undervisning, der er udviklet de sidste ca. 20 år. Fælles for dem er, at de er udviklet på baggrund af empirisk forskning, altså

undersøgelser af, hvordan dialogisk undervisning bedst kan fungere i praksis.

Eksempelvis udlægger Alexander (2020) dialogisk undervisning som et systematisk og omfattende repertoire af didaktiske greb, der praktiseres inden for rammen af en pædagogik, der er fælles, støttende, gensidig, deliberativ, kumulativ og målrettet. Andre tilgange fokuserer på, hvordan eleverne kan samtænke og -skabe viden gennem undersøgelse af åbne og autentiske problemstillinger i fællesskaber (Littleton & Mercer 2013) fx Filosofi med børn (Lipman 2003). Denne fælles undersøgelse kan finde sted ved at åbne, udvide og uddybe, hvad han kalder et ”dialogisk rum” (Wegerif 2020). Mens disse tilgange vægter arbejdet med åbne og autentiske læringsprocesser, udvikler Resnick sammen med kollegaer tilgangen ”ansvarlig tale” (på engelsk *accountable talk*) (Resnick et al. 2010), der værdsætter den deliberative dimension af dialogisk undervisning, herunder arbejdet med kritisk tænkning, logisk ræsonnement eller argumentation (Reznitskaya & Wilkinson 2017).

Udfordringen med mange af disse teorier er, at de er svære for lærere at leve op til. Forskning peger fx på, at lærere mangler de nødvendige færdigheder til at planlægge og gennemføre lærerige helklassedialoger (Lyle 2008), at lærerne enten faciliterer samtalen for fast eller for løst (Schaffalitzky & Hejl 2020) og at dialogen hæmmes af, at lærerne retter undervisningen mod målfokuserede lærerplaner, prøver og test (Higham et al. 2014).

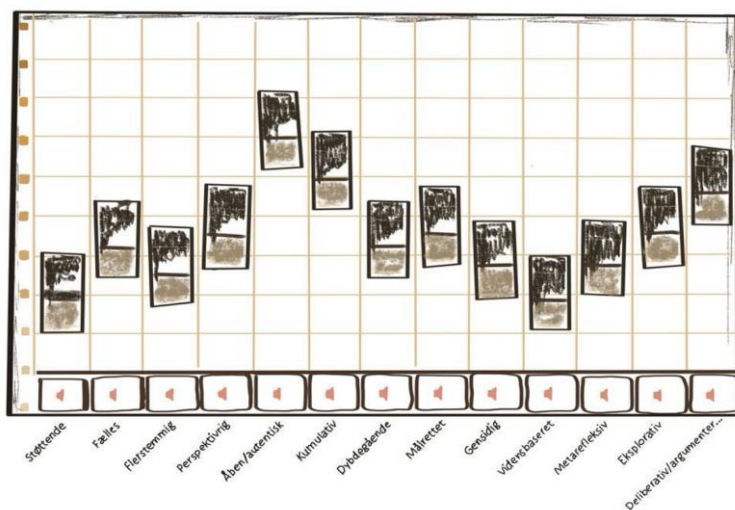
Men i stedet for at kritisere lærere for ikke at leve op til dialogiske teorier og idealisere teorierne, så foreslår Adam Lefstein (2010), at vi skifter fokus og udvikler en mere pragmatisk, fleksibel og situeret tilgang passende til nutidige og meget forskelligartede skolekontekster og -kulturer. Mixerpultmodellen, som jeg i det følgende vil præsentere, er et forsøg på at imødekomme denne ambition.

Mixerpultmodellen

Mixerpultmodellen er udviklet i forbindelse med et projekt på Korinth Efterskole, DIALOG-projektet, som havde til formål at

udvikle lærernes kompetencer til at undervise dialogisk, herunder at etablere et vokabular om dialogisk undervisning³.

Modellen er en syntese af de vigtigste tilgange til dialogisk undervisning fra forskningen⁴ (figur 1). Til modellen hører en forklaringsnøgle (tabel 1) med uddybende forklaringer på begreberne og konkretiseringer af, hvordan de kan omsættes til pædagogiske og didaktiske tiltag. Begrebernes placering i modellen er justeret undervejs, fordi vi i projektet opdagede, at der var noget, der var mere grundlæggende og for nogen også simplere at arbejde med end andet. Modellen kan derfor godt forstås som en taksonomi fra venstre mod højre, hvor kompleksiteten stiger jo længere mod højre, man bevæger sig. Som ny eller uerfaren lærer, eller som lærer i en ny klasse, kan det derfor være en god idé, at starte med at have fokus på ”knapperne” i venstre side.



Figur 1: mixerpultmodellen

KVALITET	BESKRIVELSE
Støttende	Der er et støttende læringsmiljø i klassen, hvor det er trygt at begå fejl og udtrykke idéer og holdninger frit. Der er høj værdsættelse og anerkendelse både fra læreren og eleverne imellem.
Fælles	Undervisningen er tilrettelagt så elever lærer af og med hinanden som hel gruppe, i mindre grupperinger eller i par.
Flerstemmig	Mange kommer til orde og taletiden er fordelt nogenlunde ligeligt mellem eleverne over tid.
Perspektivrig	Der er mange idéer, holdninger, forklaringer, fremgangsmåder, løsninger, teoretiske perspektiver etc. til stede. Eleverne får lejlighed til at træne deres ”stemme”, og læreren hjælper elevernes forskellige stemmer frem.
Åben/autentisk	Læreren har ikke svaret på alle spørgsmål på forhånd. Læreren varierer spørgsmål og stiller åbne og autentiske spørgsmål og opgaver.
Kumulativ	Eleverne bygger kritisk og konstruktivt oven på hinandens idéer, så samtalen får progression. Lærers formative feedback og spørgsmål bidrager til fremdrift og udvidelse.
Dybdegående	Udforskning af et emne har taksonomisk stigning, dvs. dybere og mere kompleks viden frem for mere viden. Læreren ansporer til uddybende og mere nuancerede svar fra eleverne.
Målrettet	Det står klart, hvad der er både formål og mål med undervisningen. Indhold, tid og form er struktureret og prioriteret i henhold hertil.
Gensidig	Elever lytter til hinanden og deler idéer med hinanden. 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.
Vidensbaseret	Læreren hjælper eleverne med at skabe videnskabeligt grundlag for elevernes udsagn ved fx at henviser til tekst, viden, undersøgelser, forskning etc. Eleverne bruger fagbegreber og kommer med faglige argumenter.

Metarefleksiv	Læreren og eleverne arbejder kontinuerligt med at eksplicitere forbindelser mellem det, der bliver sagt og gjort i undervisning og kommunikerer løbende om og drøfter proces og fremdrift.
Eksplorativ	Læreren og eleverne forholder sig undersøgende og nysgerrige ved at blive ved med at stille spørgsmål til et emne.
Deliberativ	Læreren initierer diskussioner, hvor eleverne støttes i at afklare og uddybe forskellige perspektiver. Eleverne hjælpes til at begrunde deres indlæg og komme med gyldige argumenter.

Tabel 1: Forklaringer på mixerpultmodellens begreber

Jeg anvender mixerpulten som konceptuel metafor for at understøtte en forståelse af, at dialogisk undervisning kan udspille sig i et hav af genrer, i mange forskellige strukturer og med veksellende dynamikker, ligesom musik.

I forskningslitteraturen er forskellige musikalske metaforer før blevet anvendt til at beskrive kompleksiteten og dynamikken i undervisning. Gary Beauchamp og hans kollegaer argumenterer for, at dialogisk undervisning minder mere om jazz end om en "orkestrering", som ellers ofte anvendes, fordi der ligger et stærkt element af improvisation, kreativitet og "at spille uden for de etablerede strukturer" (Beauchamp et al. 2010, 148).

I mixerpultmetaforen også et element af improvisation og kreativitet, men samtidigt en anerkendelse af, at der er én, der har lederskabet i undervisning. Læreren positioneres som en DJ, der kan skrue op og ned for forskellige "knapper" i takt med at han opfanger impulser og respons fra sit publikum.

En model for situeret dialogisk undervisning

Mixerpultmodellen bygger grundlæggende på den antagelse at dialogisk undervisning er situeret. Det vil sige bestemt af kontekster. Det konkrete udtryk som dialogisk undervisning kan få i praksis, vil derfor være forskelligt. Der vil med andre ord vise sig forskellige "lydbilleder", afhængigt af hvordan, der er skruet på

knapperne. Dialogisk undervisning er både didaktisk, kontekstuel og temporalt situeret.

- *Didaktisk situeret*, indebærer, at dialogisk undervisning må afstemmes med almene didaktiske kategorier (formål, mål, indhold, vurdering, læringsproces etc.) og med fag.
- *Socio-kulturelt situeret*, indebærer, at dialogisk undervisning må afstemmes med skoleform, klassetrin, deltagerforudsætninger, læringsmiljø, skolekultur, politiske rammer, samfundstendenser m.m.
- *Temporalt situeret*, indebærer, at dialogisk undervisning må forstås som en proces eller et forløb, der foregår over tid. I den forståelse kan dialogisk undervisning (paradoksalt nok) inkludere mere monologiske passager fx instruktioner eller faglige forklaringer.

Anvendelse af modellen

Modellen kan anvendes til planlægning, analyse og evaluering af undervisning i forbindelse med didaktiske samtaler, kollegial supervision, feedback, i teamsamarbejde m.m. Man kan bruge følgende støttespørgsmål:

Før undervisningen:

- Hvad er formålet med undervisningen?
- Hvilke kvaliteter kan støtte det formål?
- Hvilket indhold kan fremme formålet og de valgte kvaliteter?
- Hvilke læringsprocesser (metoder/aktiviteter) kan fremme formålet og de valgte aktiviteter?

Efter undervisningen:

- Hvordan blev formålet med undervisningen indfriet?

- Hvilke kvaliteter var til stede i undervisningen? Hvordan var samspillet mellem kvaliteterne? Hvordan fremmede og/eller hæmmede de undervisningens formål?
- Hvad var det i undervisningen, der gjorde, at netop disse kvaliteter var til stede?
- Hvad vil du justere på næste gang?

Modellen har til formål at analysere, hvilke kvaliteter, der er i spil i undervisning, i hvilken grad de er i spil, hvornår de er i spil og hvordan de fremmer og/eller hæmmer undervisningens formål, snarere end at afgøre om undervisning er dialogisk eller ej.

Ressourcer med forslag til metoder og aktiviteter:

- Neergaard, M. (2021). Dialogisk undervisning: Traditioner, teorier og metoder til praksis. Dafolo
- Kverdokken, K. (Red.). (2015). 101 måder å fremme muntlige ferdigheter på. Fagboksforlaget
- Kagan, S., & Stenlev, J. (2006). Cooperative learning: Undervisning med samarbejdsstrukturer. Malling Beck.
- Filosofi i skolen, Syddansk Universitet:
https://www.sdu.dk/da/om-sdu/institutter-centre/idmu/forskning/forskningsprojekter/filosofi_i_skolen/ressourcer

Noter

1. Det teoretiske grundlag er udfoldet i bogen ”Dialogisk undervisning – traditioner, teorier og metoder til praksis” (2021).
2. Laursen (2017) sonderer mellem en grundtvigiansk linje og en russisk inspireret linje. Jeg tilføjer selv i 2021 en amerikansk tradition (Neergaard, 2021). I dette kapitel tilføjer jeg endnu en tradition, som er en kritisk-teoretisk. Habermas og Freire, er nu også retmæssigt overflyttet hertil.
3. Se og læs mere om projektet på følgende link: <https://korinth-efterskole.dk/undervisning/dialogisk-undervisning/>

4. Det er begreberne fra de tilgange til dialogisk undervisning, der er nævnt i kap. 11 i ”Dialogisk undervisning – traditioner, teorier og metoder til praksis” (2021), der er inkluderet.

Litteratur

- Alexander, R. (2020). *A dialogic teaching companion*. Routledge.
- Bakhtin, M. M. (1984). *Problems of Dostoevsky's poetics*. Manchester University Press.
- Beauchamp, G., Kennewell, S., Tanner, H., & Jones, S. (2010). Interactive whiteboards and all that jazz: The contribution of musical metaphors to the analysis of classroom activity with interactive technologies. *Technology, Pedagogy and Education*, 19(2), 143–157.
<https://doi.org/10.1080/1475939X.2010.491217>
- Boyd, M. P., & Markarian, W. C. (2015). Dialogic Teaching and Dialogic Stance: Moving beyond Interactional Form. *Research in the Teaching of English*, 49(3), 272–296.
- Dewey, J. (2005). *Demokrati og uddannelse*. Klim.
- Dysthe, O. (1997). *Det flerstemmige klasserum: Skrivning og samtale for at lære*. Klim.
- Dysthe, O. (2003). *Dialog, samspil og læring*. Klim.
- EVA. (2020). *Undervisningspraksis i udskolingen*. Danmarks Evalueringsinstitut.
- Freire, P. (1973). *De undertryktes pædagogik*. Christian Ejlers' forlag.
- Grundtvig, N. F. S. (1838). *Skolen for Livet og Akademiet i Soer*.
- Henriksen, H. (1999). *Samtalens mulighed: Nye bidrag til en demokratisk didaktik*. Holger Henriksens Forlag.
- Higham, R. J. E., Brindley, S., & Van de Pol, J. (2014). Shifting the primary focus: Assessing the case for dialogic education in secondary classrooms. *Language and Education*, 28(1), 86–99.
<https://doi.org/10.1080/09500782.2013.771655>

- Jensen, I. M., & Wagner, Å. K. H. (2024). «Læreren snakker i en evighet»: Vilkår for elevdeltakelse og faglig dialog på mellomtrinnet – slik elevene ser det. *Nordic Journal of Literacy Research*, 10(3), Article 3.
<https://doi.org/10.23865/njlr.v10.5860>
- Katznelson, N., & Louw, A. V. (2018). *Karakterbogen—Om karakterer, læring og elevstrategier i en præstationskultur*. Aalborg Universitetsforlag.
- Koch, H. (1951). Om Krogerup: Til Angreb og Forsvar. *Krogerup Højskoles årsskrift*.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. University of Chicago.
- Laursen, P. F. (2017). *Dialog: Realistiske ambitioner for folkeskolen*. Hans Reitzels Forlag.
- Lipman, M. (2003). Thinking in education, Second edition. I *Thinking in Education*. Cambridge University Press.
- Littleton, K., & Mercer, N. (2013). *Interthinking: Putting talk to work*. Routledge.
- Lyle, S. (2008). Dialogic teaching: Discussing theoretical contexts and reviewing evidence from classroom practice. *Language and Education*, 22(3), 222–240.
- Løgstrup, K. E. (1987). Skolens formål. I *Solidaritet og kærlighed og andre essays* (s. 44–56). Gyldendal.
- Løgstrup, K. E. (2010). *Den etiske fordring*. Klim.
- Mercer, N., Wegerif, R., & Major, L. (2020). *The Routledge international handbook of research on dialogic education*. Routledge.
- Neergaard, M. (2021). *Dialogisk undervisning: Traditioner, teorier og metoder til praksis*. Dafolo.
- Nystrand, M., Gamoran, A., Kachur, R., & Prendergast, C. (1997). *Opening dialogue: Understanding the dynamics of language and learning in the English classroom*. Teachers College Press.
- Reznitskaya, A., & Wilkinson, I. A. G. (2017). *The most reasonable answer: Helping students build better arguments together*. Harvard Education Press.

- Rosa, H. (2021). *Resonans: En sociologi om forholdet til verden*. Eksistensen.
- Rosa, H., & Endres, W. (2017). *Resonanspædagogik: Når det knitrer i klasseværelset*. Hans Reitzel.
- Schaffalitzky, C. (2021). Learning to facilitate dialogue: On challenges and teachers' assessments of their own performance. *Educational Studies*, 0(0), 1–18.
<https://doi.org/10.1080/03055698.2021.2007854>
- Schaffalitzky, C., & Hejl, C. K. (2020). Idealer og virkelighed i Filosofi med børn. *Studier i Pædagogisk Filosofi*, 9(1), Article 1.
<https://doi.org/10.7146/spf.v9i1.122384>
- Sedova, K., Salamounova, Z., & Svaricek, R. (2014). Troubles with dialogic teaching. *Learning, Culture and Social Interaction*, 3(4), 274–285.
<https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2014.04.001>
- Segal, A., & Lefstein, A. J. (2016). Exuberant, voiceless participation: An unintended consequence of dialogic sensibilities? *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 1–19. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2016.16.02.06>
- Sæbø, J. U., Skaftun, A., & Nygard, A. O. (2021). Vilkår for muntlig deltakelse på mellomtrinnet. *Acta Didactica Norden*, 15(2), Article 2.
<https://doi.org/10.5617/adno.8311>
- Wegerif, R. (2020). Undervisning som åbning, udvidelse og uddybning af dialogisk(e) rum. I O. Dysthe, I. J. Ness, & P. O. Kirkegaard (Red.), *Dialogisk pædagogik, kreativitet og læring* (s. 93–112). Klim.
- Wells, G., & Arauz, R. M. (2006). Dialogue in the classroom. *Journal of the Learning Sciences*, 15(3), 379–428. https://doi.org/10.1207/s15327809jls1503_3