

# KOGNITION & PÆDAGOGIK

TIDSSKRIFT OM GODE LÆRINGSMILJØER

Kognition & Pædagogik nr. 108, juni 2018

## MUNDTLIGHED OG DIALOG SOM EN DIDAKTISK OPMÆRKSOMHED

*Af Preben Olund Kirkegaard*

ARTIKEL

Didaktisk opmærksomhed  
– kollegial refleksion

# KOGNITION & PÆDAGOGIK

28. årgang nr. 108

ISSN 0906-6225 © Dansk Psykologisk Forlag A/S

Omlagsdesign: Louises design/Louise Glargaard Perlmutter

Grafisk tilrettelæggelse: Specialtrykkeriet Arco

Tryk: Specialtrykkeriet Arco

Fagredaktør: Lea Lund

Redaktion: Frans Ø. Andersen, Gerd Christensen, Anne Linder, Hans Månsson,

Lea Lund, Poul Nissen, Andreas Nielsen og Nanna Paarup

Kognition & Pædagogik udkommer fire gange årligt og sætter fokus på kunsten at skabe gode læringsmiljøer. Tidsskriftet præsenterer den nyeste viden inden for emner som læring og kreativitet; hjerne, psyke og eksistens; intelligens og kompetenceudvikling; generel pædagogik og specialpædagogik samt videnskabelige, moralske og æstetiske læreprocesser.

Årgang 2018 er inddelt i interessante temaer, som er forankret i og reflekteret i forhold til læring

- Mål og mening, eksamen og evaluering
- Pædagogik, æstetisk dannelse og demokrati
- Didaktisk opmærksomhed – kollegial refleksion
- Positive Education



## FAGFÆLLE- BEDØMT

/ I henhold til ministerielle krav betyder bedømmelsen, at der fra en fagfælle på ph.d.-niveau er foretaget en skriftlig vurdering, som godtgør denne bogs videnskabelige kvalitet  
/ In accordance with ministry requirements, the certification means that a ph.d.-level peer has made a written assessment which justifies this book's scientific quality.

### Adresse:

Dansk Psykologisk Forlag

Knabrostræde 3, 1 sal

1210 København K

Tel. +45 4546 0050

info@dpf.dk

www.dpf.dk

### Abonnementspriser 2018 (4 numre):

Privat abonnement kr. 450,-

Institutionsabonnement 1 eks. kr. 690,-

Institutionsabonnement 4 eks. kr. 1610,-

Studerende kr. 337,50

Løssalg pr. nummer kr. 140,-

(Alle priser er inkl. moms).

Alle rettigheder forbeholdes. Mekanisk, fotografisk eller anden gengivelse af eller kopiering fra dette blad eller dele heraf er *kun* tilladt i overensstemmelse med overenskomst mellem Undervisningsministeriet og Copy-Dan. Enhver anden udnyttelse er uden forlagets skriftlige samtykke forbudt ifølge gældende dansk lov om ophavsret. Undtaget herfra er korte uddrag til brug ved anmeldelser.

# MUNDTLIGHED OG DIALOG SOM EN DIDAKTISK OPMÆRKSOMHED

*Af Preben Olund Kirkegaard*

*Det er mit håb, at denne artikels oversigt vil kunne danne afsæt for en kollegial didaktisk opmærksomhed på undervisningens centrale element: dialogen. Jeg vil i denne artikel fremlægge noget af det mest centrale, der sker i undervisningslokalet, nemlig mundtlighed og dialog mellem undervisere og elever om et indhold. Det er et vigtigt redskab at kunne stille forskellige typer af spørgsmål, hvis man som lærer vil praktisere dialogisk undervisning med en mundtlig faglighed for øje. Nogle bestemte typer af spørgsmål vil kunne understøtte en åbning af dialogen. Andre spørgsmål vil lukke af for dialog. Nogle spørgsmål kan fremme refleksion hos eleverne til forskel fra de spørgsmål, hvor læreren tjekker elevernes forståelse. Allerede i læreruddannelsen bør de studerende indskærpes betydningen af at kunne arbejde didaktisk med spørgsmål i den dialogiske undervisning. Det er ikke nok at have viden om dette. Det skal praktiseres og øves mange gange, før det beherskes. I artiklen profileres principperne ved dialogisk undervisning, fordi dialogisk undervisning tilsyneladende kan udgøre en forskel i forhold til elevernes engagement i undervisningen. Artiklens ambition er dels at opridse viden fra feltet samt at påpege, hvorfor dialogisk undervisning er et væsentligt område at forske mere i, og er af yderste relevans for lærere og læreruddannere.*

## Historiske rids

Den mundtlige fortælling er vel nok den ældste formidlingsform i historien. I gamle dage anvendte læreren næsten alene den mundtlige fortælling som didaktisk princip over for eleverne, der sad og lyttede. Måske døde interessen for mundtlighedens didaktik og fortælling med skriftsprogets indtog (Benjamin, 1975). Reformen af både grundskolen (Folkeskolereform, 2013) og gymnasiet (Gymnasiereform, 2016) har medført en række ændringer i indhold og struktur i

fagene (Fælles mål, 2018, og læreplaner, 2017). Målet med dette har blandt andet været, at eleverne skal udvikle nogle grundlæggende færdigheder. En af disse færdigheder er elevernes mundtlige færdigheder. Mundtlige færdigheder skal derudover have et almindeligt sigte. På den baggrund skal eleverne kunne forstå og deltage i den demokratiske udvikling i samfundet. Der er mange begrundelser for at se på forskning i mundtlighedens almene didaktiske principper. Især bliver traditionelle måder at se på

undervisningens mundtlige fortælling udfordret gennem et stigende krav om mere elevaktiverende undervisningsformer, hvor mundtlighed og dialog bliver centrale didaktiske principper.

Tilbage i 1995 diskuterede den norske uddannelsesforsker Olga Dysthe i bogen *Det flerstemmige klasserømmet. Skrivning og samtale for å lære* (1995) betydningen af dialogens principper for elevernes engagement i undervisningen. Dysthes bog var en sammenskrivning af et forskningsprojekt fra tre klasser. To i Californien i USA og et i Norge. Målet var at finde ud af, hvad der sker i klassen, når underviseren tager skrivning og samtale i anvendelse som et didaktisk redskab for at fremme elevernes læring. Dysthes metode var hovedsagelig observation gennem lang tid.

Dialogisk undervisning drejer sig i vidt omfang om, hvilke spørgsmål og hvilken feedback læreren stiller og giver eleverne. Hvad er det for typer af spørgsmål og feedback læreren stiller og giver? Hvordan er fordelingen af elevernes og lærerens talletid? Svar på disse spørgsmål er empirisk relevant for at udvikle en mundtligheds didaktik i undervisningen.

### Mellem den mundtlige fortælling og dialog i undervisningen

Grundlæggende forekommer det nødvendigt at skelne mellem den mundtlige fortælling og principperne for dialog i undervisningen. Den mundtlig fortælling er formidling af vores kulturarv. Det er væsentligt og nødvendigt. Hvis vi ser på det ud fra internationale perspektiver, så anlægger studerende i stigende grad strategiske kalkulationer og anvender almindeligvis kun tid og kræfter på de studieformer, hvor de bliver vurderet (Gibbs,

2006). Hvis det ikke lønner sig at deltage i den mundtlige formidling fra læreren, bliver det ikke prioriteret som væsentlige indsatsområder. Der er ingen grund til at anstrenge sig eller forberede sig til undervisningen, når den står på mundtlig formidling. Den mundtlige formidling er klassificeret som monolog. Den er alligevel fortsat relevant (Kvernbekk, 2011). At lytte til en formidlende og mundtlig forelæsning eller formidling er på mange måder som at læse en tekst. Men den person, der ikke er mental aktiv og ikke stiller spørgsmål til en tekst, vil ikke forstå noget (ibid.). Den mundtlige formidling i form af traditionel formidling kan imidlertid også indbyde til deltagelse og forberedelse. Her kommer vurderingen ind. Der kan indføres obligatoriske besvarelse af spørgsmål i tilknytning til den mundtlige formidling, der så tæller med i vurderingen (Rød, 2012). Det vil gøre formidlingen mere dialogisk. For nu lønner det sig at deltage på forpligtende vis for de studerende, hvis de bliver vurderet ud fra kapaciteten til at deltage og bidrage aktivt i undervisningen. Når det er en fordel at deltage aktivt og forberede sig til formidlingen, bliver de studerende mere aktive og deltagende (ibid.). De udvikler deres mundtlighed.

Dialog kan ofte ses som modstykke til monologen og den mere traditionelle formidling af undervisningens indhold gennem fortællingens medrivende mundtlighed. Dialog er mere end en mundtlighed gennem samtale. Det er en måde at konstruere og rekonstruere en ny virkelighedsforståelse på (Freire & Shor, 1987, p. 100). Derfor bliver koblingen mellem mundtlighed og begreber om faglighed og færdigheder vigtig at få

hold på, hvis den mundtlige fortælling ses som et udtryk for den traditionelle formidlingspædagogik. Når der opstilles en modsætning mellem mundtlighed i form af lærerens traditionelle formidling og nogle dialogiske principper, bliver det til et didaktisk spørgsmål for alle fagene, hvordan mundtlighed kan kobles til dialogiske læreprocesser?

En af de velkendte undervisningsmetoder er at tilvejebringe samtaler i hold eller i klassen. Forskning viser imidlertid, at mange lærere har problemer med at aktivere eleverne til at deltage i samtaler i klassen (Klette, 2003). Dysthe (Dysthe, 1995) pointerer, at undervisningens monologiske funktion i virkeligheden er at formidle et indhold. Det dialogiske perspektiv ved undervisningens monologiske funktion er at skabe en ny forståelse for eleverne. Imidlertid er det karakteristiske træk ved taletiden i klasser og i hold, at det er læreren, der konsekvent styrer talestrømmen og er den, der taler mest af alle deltagerne (Wennerström, 2015). Andre taler faktisk om, at den berømte 2/3-regel, hvor læreren taler 2/3 af tiden, og eleverne har 1/3 af tiden, i virkeligheden er en underdrivelse. Tilbage i 1980'erne bliver det fremhævet, at lærerne talte ca. 80 % af tiden (Einarsson & Hultman, 1984).

Det forekommer således væsentligt at præsentere, hvad læreren kan gøre for at skabe dialogisk undervisning, der kan fremme mundtlige færdigheder for flere elever. Den faglige mundtlighed er væsentlig af mange årsager. Centralt er, at samtalefærdigheder hænger direkte sammen med udviklingen af læseforståelse, hvor samtalefærdigheder ikke blot er nyttige for mulighederne for at deltage i

en dialog; men at disse færdigheder også udvikles gennem dialogen (Rowe, 2012; Weizman & Snow, 2001). Det er gennem deltagelse i dialogens mundtlighed, at eleverne bliver udfordret til at tænke, give begrundelser og forklaringer på forskellige fænomener. De lærer, hvordan sproget kan anvendes. De får en forståelse for sproget (Snow, Tabors & Dickinson, 2001). Sprogforståelsen har desuden en afgørende betydning, når eleverne for alvor skal til at læse tekster i skolen eller på en uddannelse.

For at forstå principperne for dialogisk undervisning er det nødvendigt at se på den tidligere forskning, der foreligger på området. Det, der især fanger opmærksomheden, er, hvordan spørgsmål og respons kan fremme de dialogiske principper i undervisningen. Her er det nødvendigt med en række empiriske data, hvis man i praksis skal se på, hvordan lærerne tilvejebringer den dialogiske undervisning ved hjælp af spørgsmål og den feedback, som lærerne giver eleverne. Nogle af disse redskaber er allerede velkendte, nemlig at kunne stille autentiske spørgsmål, varierende spørgsmål, høj værdsætning og ventetid. Høj værdsætning i den dialogiske undervisning drejer sig om, at læreren inddrager elevernes svar i den videre undervisning frem for at stille et nyt spørgsmål. Dermed kommer elevsvarene til at præge samtalen – især hvis eleverne også får mulighed for at overveje deres svar gennem lærerens ledelse af tiden.

Det kan dog være relevant at se på, hvad der egentlig ligger i begrebet om dialog. Det er ikke hensigten at komme med en længere redegørelse for fænomenologi og narrativ teori, eller hvorvidt dialogisk filosofi kunne være en farbar

vej for de almene didaktiske principper for den dialogiske undervisningsform. Fremstillingen er et forsøg på at afgrænse og præcisere, hvad der ligger i begrebet dialog. Derigennem besvarer jeg spørgsmålet: Hvad er en dialog? Jeg præsenterer grader af dialog, og hvad der i virkeligheden kendetegner dialogens mål, væsen og idealer. Gennem fremstillingen søger jeg at tydeliggøre dialog som forudsætningen for selvdannelse.

### Hvad er dialogens væsen?

Dialog er det sammensat af de græske ord *dia* og *logos*. *Dia* kan oversættes til "gennem". *Logos* betyder "fornuft". Ved at gå den etymologiske vej kan dialog præciseres som en samtaleaktivitet gennem anvendelse af ord og mundtlig tale samt fornuft. Mere eller mindre eksplicit ligger der i begrebet dialog, at det er den type af tale eller mundtlighed, hvor der opstår en dybere indsigt. Historisk set kan der med begrebet dialog trækkes en tråd tilbage til Sokrates og Platon. Platons dialoger er diskussioner og brydning af meninger mellem samtalepartnere. Begrebet dialog har fået en betydning inden for dialogfilosofien (Tollefsen, Syse & Fritz Nicolaisen, 2011). Her ses dialog som et kommunikationsforhold mellem flere deltagere. Dialog bliver til en betingelse for erkendelse for den enkelte. Dialog bliver til en betingelse for at opnå en indsigt. I daglig tale anvendes dialog i samme betydning som en samtale. Spørgsmålet er så, hvorvidt alle samtaler kan omtales som dialogiske? Derfor er det nødvendigt med en præcisering, hvis alle samtaler ikke er dialogiske. Den første præcisering er at skelne mellem dialog og monolog. Monolog er, når der tales *til* en eller flere

modtagere. Dialog er derimod at opfatte som et gensidigt forståelsessamarbejde mellem deltagerne i samtalen.

Ifølge Helge Svarre (2006, p. 17) er dialog et samarbejdsprojekt, hvor deltagerne arbejder sig frem mod et fælles mål. Deltagerne bevæger sig ind i dialogen med en bevidsthed om, at det er vigtigt at kunne bidrage med noget til dialogen. Alle skal have mulighed for at bidrage med noget og er enige om at have et fælles mål. Den enkelte skal have mulighed for at blive set og hørt i deres bidrag. Det er kriteriet for ligeværdige dialogpartnere. Deltagernes bidrag skal imidlertid være saglige, hvis dialogen skal skabe muligheder for at give indsigt. Det sociale aspekt ved dialogen er et sprogligt fællesskab. Dette fællesskab er med til at forme menneskets forståelse af sig selv.

For at opsummere i forhold til dialogens væsen er det vigtigt at forstå, at dialogen har et åbent perspektiv til forskel fra fx en debat, hvor deltagerne på forhånd har lagt en plan for, hvad der skal komme ud af det. Dialogens væsen er, hvor deltagerne forholder sig åbent for at ændre deres synspunkter. Der skal lyttes til, hvad det er, de andre siger – ikke for at kunne slå tilbage på instrumentel vis; men i dialogen er det et mål i sig selv, at alle skal føle sig udviklet efter dialogen. I en dialog ses de øvrige som samarbejdspartnere til forskel fra debatten, der mere drejer sig om at "nedkæmpe" den anden gennem argumentation.

### Dialog som deltagere og tilskuere

Den norske filosof Hans Skjervheim, der gennem flere årtier har været en velkendt reference i den danske pædagogiske tradition, er blevet kendt for artiklen "Del-

takar og tilskodar” (2002) (på dansk: “Deltager og tilskuer”). Alene titlen på artiklen udtrykker det centrale ved dialog og sprog. Er man deltager, eller er man tilskuer til dialoger? Det er spørgsmålet. Hos Skjervheim er tilskueren en, der forholder sig til andre som objekter, dvs. som noget, der kan udforskes. Gennem tilskuerperspektivet objektiveres de andre. Deltagerne bliver til genstand for erkendelsen. Deltagerperspektivet betyder at ville lade sig engagere af det sagsforhold, som dialogen drejer sig om. Deltagerne i dialogen bliver taget alvorligt, i kraft af at man lytter til, hvad de andre deltager har at bidrage med i forhold til sagen. Deltagerperspektivet betyder med andre ord, at dialogpartnere deler et sagsforhold mellem hinanden med den hensigt at oplyse sagen. For Skjervheim betyder selve indholdet i det, man siger gennem sin deltagelse, forholdsvis meget. Det kan deltagerne lære ved at lytte opmærksomt til hinanden. Derfor er Skjervheim optaget af sproget. Det er i kraft af sproget gennem tale og skrift, mennesker kommer i kontakt med hinanden.

Et grundlæggende didaktisk princip i den dialogiske mundtlighed er, at dialogen skal tage udgangspunkt i, hvad deltagerne faktisk siger, og ikke hvad man tror, den anden mener med det sagte. Det almene didaktiske princip i den dialogiske mundtlighed begynder med, at deltagerne udviser respekt for den, der bidrager til et sagsforhold. Det er en grundpræmis for at få fremstillet sagsforholdet på et ordentligt grundlag.

### Dannende dialog

Der er imidlertid et andet perspektiv på dialog, der har betydning for præmisser-

ne for en mundtlig faglighed og dialogisk undervisning. Alexander M. Sidorkin (1999) skelner mellem den dialog, der har betydning for deltagernes væremåde, og så selve sagsforholdet. Denne skelnen er vigtig. Deltagerne i dialogen får ikke alene indsigt i sagsforholdet. De får også indsigt i, hvem de er som personer, i kraft af dialog om indholdet. Det giver dialogpartnere mulighed for både indsigt i sagsforholdet og i deres egen selvforståelse. Når der er tale om, at indholdet har indvirkning på selvforståelsen – kan man i genuin forstand tale om, at indholdet virker dannende. Ud fra dette perspektiv er mundtlighedens almene didaktiske principper, at mennesket er indvævet i et netværk af relationer, hvorfor den betydningsfulde indsigt befinder sig mellem tingene eller i relationerne mellem mennesker. Svaret på spørgsmålet om, hvordan det er muligt gennem almene didaktiske principper at opbygge dialoger, der kan have en forvandlende kraft, er vigtig at belyse. Der findes flere veje at gå til besvarelsen af dette spørgsmål. Nedenfor vil jeg præsentere begrebet hermeneutik, der gennem historien har haft forskellige betydninger. Jeg vil imidlertid begrænse fremstillingen til nogle centrale træk i Hans-Georg Gadamer's hermeneutik. Det centrale er læren om menneskets forståelse og fortolkning. Dialog og sprog er afgørende for menneskets forståelse. Denne pointe er afgørende for Gadamer. I det øjeblik man træder ind i en dialog med et andet menneske, så træder man ind i et mødested, der er fuld af betydning og mening. Ved at fremstille Gadamer's pointer er det muligt at præsentere, hvad det er, der gør dialogen mulig, og videre hvad der sker i mødet mellem mennesker.

## Mundtlighedens almene didaktiske principper

Hans-Georg Gadamer (1986) er optaget af forståelsens mirakel i hermeneutik. Her er sprog og dialog afgørende. Gadamer argumenterer for horisontsammensmeltning. Gennem horisontsammensmeltningen bliver man til en anden. Forståelse er ikke noget, vi skaber. Forståelse er den proces, hvor tingene smelter sammen – er antagelsen. Gadamer anvender metaforen om, hvordan sne smelter under solens stråler. Dette udtrykker tankegangen om, at forståelse er en sammensmeltningproces af forskellige forståelser. Sproget er centrum for denne sammensmeltning. Det betyder, at al erkendelse og forståelse er af sproglig karakter – ifølge Gadamer.

Gadamer peger på, at den, der vil forstå en tekst, skal være åben for at lade teksten sige noget til en. Derfor er fortolkerens modtagelighed over for teksters anderledeshed helt central. En tekst forstås som et sprogligt fænomen. For at kunne opdage tekstens anderledeshed skal fortolkerne i dialogen være opmærksom på de fordomme, de møder teksten med. Derfor er begrebet om fordomme centralt hos Gadamer. Ofte vil man forbinde fordomme med noget negativt. Hos Gadamer ser begrebet fordomme ud til at have en mere neutral betydning. En fordom er en dom, der er fælles, før den er blevet testet færdig mod de saglige og relevante forståelser, der ellers foreligger. Fordomme kan derfor ifølge Gadamer vurderes både som positive og negative. Fordomme er noget, der eksisterer, som mennesket tilsyneladende ikke kan komme uden om. Han anvender begrebet fordom som en mangfoldighed af opfattelser, der er etableret i forståelsen

hos mennesker. Fordomme kan hjælpe mennesker til at åbne sig for noget i omverdenen, som mennesket ønsker at forstå. Vi forstår og erkender i kraft af de fordomme, vi er i besiddelse af. Pointen er, at ny erkendelse og forståelse gennem dialog kan bidrage til at ændre på vores fordomme og udvide den enkeltes forståelseshorisont. Erkendelse og forståelse kan bidrage til at udvide forståelseshorisonten. Den gensidige forståelse finder sted i dialogen. Det er gennem dialogen, at der udvikles et fælles sprog. I kraft af denne forvandling i retning mod det fælles sprog er dialogen med til at forandre menneskets selvforståelse. Mundtlighedens almene didaktiske principper er knyttet til den forvandlerende kraft, der kommer til udtryk i det fælles sprog. Dialogens mundtlighed giver dermed øget selvindsigt hos den enkelte og virker selvdannende. Arbejdet med spørgsmålene bliver afgørende i den dialogiske proces. Spørgsmålene får en hermeneutisk begunstigelse i den mundtlige didaktik. Hvad ligger der i denne hermeneutiske begunstigelse? Pointen er, at der ikke sker nogen ny erkendelse, uden at eleverne spørger aktivt i dialogen. Gadamer argumenterer på den baggrund for spørgsmålenes betydning i erkendelsen, hvilket giver, hævder han, væsentlige begrænsninger i forhold til at opstille regler og metoder for erkendelsen.

## Betydningen af spørgsmål

Som fremstillet synes Gadamer at tilskrive indholdet i dialogen en afgørende betydning. Denne tilgang understreger ligeværd, gensidig respekt, evnen til at lytte og til at stille spørgsmål. Spørgsmålene skal åbne op for en dialog, der giver



anledning til forandring og selvdannelse. Gadamer skriver herom: “[...] Spørgsmålets kunst er kunsten at spørge videre, det vil sige, at den er tænkningens kunst. Det hedder dialektik, fordi det er kunsten at føre en virkelig samtale” (Gadamer, 1986, pp. 407-408). Dialektik er i denne forståelse kunsten at kunne spørge. Det spørgsmål, man så kunne stille sig, er, hvordan kan spørgsmålene antages at have en så afgørende betydning? Hvilke typer af spørgsmål er der tale om, og er alle typer af spørgsmål lige velegnede i alle sammenhænge? Spørgsmålene må ikke anvendes til at styre den anden part i dialogen, så spørgsmålene bliver til en beherskelsesteknik i dialogen – hvilket ofte omtales i hverdagsprog som “harpunering”. Eleverne bliver harpuneret og hermed behersket. Dette forfald har Gadamer også blik for. Derfor taler han om, at det er en kunst at kunne spørge. Kunsten består i at spørge på en måde, så sagen bliver afdækket og placeret i et åbent rum, hvor der ikke blot kan svares ja eller nej. Mundtligheds almene didaktiske principper består i at spørge videre, hvorved dette bidrager til at styrken indsigt i et bestemt fænomen.

Ud fra Gadammers begreb om horisont er det muligt at pege på grænser for spørgsmålenes åbenhed. Det er det, fordi horisont er den grund, som spørgsmålene stilles ud fra, og samtidig afgrænser denne horisont mulighederne for spørgsmålene. Når spørgsmål og svar smelter sammen, giver dette mulighed for at se på fænomenerne på en ny måde. Spørgsmål, svar og aktiv lytning er almene didaktiske principper i dialogisk undervisning. For at kunne forstå fænomener er det nødvendigt at kunne stille spørgsmål.

Derfor bliver det et springende punkt i den almene didaktik, hvorvidt eleverne er i stand til at rekonstruere spørgsmål i det indhold, der bliver overleveret til dem. Hos Gadamer er der ingen metoder; men derimod orienteringen mod det dialektiske forhold mellem spørgsmål og svar, der åbner for en ny type af indsigt. Her er der et slægtskab til Sokrates’ pointe med, at når man ingenting ved, tilskynder det en til ydmyghed og forundring. Når man ved, hvor lidt man ved, giver det eleverne en forudsætning for at spørge videre, hvorved dette åbner op for dialogen.

### Almene didaktiske principper i dialogisk undervisning

Den dialogiske undervisning, hvor den mundtlige faglighed er central, har været genstand for en øget diskussion gennem de senere år. Den dialogiske undervisningsmetode bliver fremhævet som en metode, der giver den bedste kognitive udvikling for eleverne, og på samme tid de undervisningsmetoder, der er mest krævende for lærerne (Alexander, 2008). Dialogisk undervisning drejer sig i bund og grund om at få elevernes mundtlige deltagelse fremmet. Det karakteristiske for undervisningsformen er, at lærerne og eleverne lytter mere til hinanden og bygger videre på de sproglige indspil, der kommer til udtryk i dialogen. Det kan diskuteres, hvorvidt eleverne og lærerne kommer frem til en fælles forståelse. I så fald vil det højst være momentvis. Ideen er, at viden udvikles gennem elevernes mundtlige deltagelse og gennem deres forskellige stemmer (ibid.). Eleverne skal ikke alene deltage; men de skal have muligheden for at øve indflydelse på dialogens videre forløb, hvilket kan medvirke

til, at denne undervisningsmetode forekommer krævende for lærerne.

Når eleverne skal inddrages i dialogen som ligeværdige partnere, medvirker dette ofte til at gøre dialogen uforudsigelig og fyldt med risici, bl.a. for en presset tidsfaktor. Der er ikke nogen afslutning på, hvor dialogen vil være, når timen er slut. Dertil kommer, at lærerne ikke kan forberede sig på, hvordan timerne vil udvikle sig (Alrø & Skovmose, 2005). Hvis læreren skal arbejde med en dialogisk undervisningsmetode ud fra nogle almene didaktiske principper, skal der mod til at frigøre sig fra den på forhånd planlagte undervisning. Eleverne skal, afhængigt af alder, i vidt omfang have mulighed for at bestemme vejen i dialogen. Dermed bliver dialogisk undervisning også krævende for eleverne. Læreren skal desuagtet sørge for, at dialogen til stadighed har fokus på det faglige indhold.

Dialogisk undervisning har derfor nogle særlige almene didaktiske principper, hvor eleverne lærer at forholde sig undersøgende, undrende og udforskende til hinanden og det sagsforhold, som dialogen drejer sig om. Centralt for denne faglighed er, at det drejer sig om at sætte sin egen forståelse på spil gennem den undersøgende tilgang til det, der er anderledes og hermed nyt. Dermed kan der trækkes en tråd tilbage til Gadammers pointe om modtagelighed over for, hvad der er anderledes. Det er ved mødet med det anderledes, at elevernes fordomme kan komme i spil og måske ændres.

Robin Alexander peger på, at dialogisk undervisning kan engagere og udvikle elevernes tænkning på højere niveauer. Han fremlægger fem almene didaktiske karakteristika ved den dialogiske undervisning (Alexander, 2008, p. 105):

1. **Undervisningen er fælles.** Der er ingen opdeling, hvilket betyder fælles arbejde med læringsopgaverne. Alle skal deltage. Her er et kritisk punkt. Deltagelse betyder, at alle skal kunne deltage i diskussioner eller drøftelser. Elever skal lære at bidrage med synspunkter. Dette er lettere sagt end gjort. Noget tyder på, at autentiske spørgsmål kan have en inkluderende effekt i forhold til elevernes deltagelse i den dialogiske undervisning. Der er ikke et egentlig definitivt svar; men derimod flere svarmuligheder. Ved at anvende ventetid som et didaktisk princip øges sandsynligheden for, at flere elever får tid til at tænke sig om, inden de siger noget.
2. **Undervisningen er gensidig.** Det betyder, at man skal lytte til hinandens opfattelse og forståelse. Underviserne sikrer en koordineret forståelse og levedygtig faglighed. Det får den praktiske konsekvens, at læreren skal være imødekommende over for nye fortolkninger. Lade eleverne konstruere egne forståelser – ikke uden modargumentation, og samtidig skal læreren være villig til selv at rekonstruere egen forståelse i lyset af de nye synspunkter, der kommer frem i dialogen. Dette giver eleverne mulighed for at få demokratiske erfaringer i den gensidige undervisning.
3. **Undervisningen er støttende.** Klasserummet er et trygt sted for eleverne. De kan komme frem med deres meninger, synspunkter og forståelser uden frygt for at sige noget forkert eller blive vurderet ud fra en karakterskala.
4. **Undervisningen er kumulativ.** Alle deltagerne i undervisningen, herunder

også de voksne, bygger videre på den viden, man allerede har. Den faglige forståelse udvides til sammenhængende tanker. Dette danner grundlag for faglige argumenter og giver mulighed for at kunne stille spørgsmål til læringsindholdet.

- 5. Undervisningen har en hensigt.** Det betyder, at læreren leder samtalen mod specifikke læringsmål. Læringsmålet er, at eleverne ved at indgå i en dialog med andre kan blive bevidste om, at egne forståelser ikke er absolutte. I den dialogiske undervisning er den didaktiske hensigt, at dialogen skal have en metakognitiv hensigt. De almene didaktiske principper i den dialogiske mundtlighed er at lade forskellige forståelseshorisonter mødes for at forbedre den bestående forståelse. Målet er, at eleverne skal lære, at der er forskellige synspunkter. Dette kan give en mere reflekteret tilgang til dialogens emner.

Som det fremgår, er dialogisk undervisning en krævende proces, hvor der er flere faktorer, der spiller en rolle for, hvorvidt undervisningen kan leve op til kriterierne for at være dialogisk undervisning. De almene didaktiske principper drejer sig ikke blot om, at eleverne skal have lært at sige noget i timerne. De almene didaktiske principper kræver både en praktisk træning i at tale, stille spørgsmål, undre sig og trække en læring ud af dialogen med andre; men det kræver desuden også en øvelse i metakognitiv refleksion.

Den didaktiske opmærksomhed, når der skal anvendes en dialogisk tilgang til at udvikle en faglig mundtlighed, skal være rettet mod at skelne mellem debatter eller diskussioner i klassen, og så an-

vendelse af dialog, som det kommer til udtryk i idealer om dialog. I praksis er det svært i praksis at leve op til fordringerne i den ideale dialogiske filosofi.

### Spørgsmål i dialogisk undervisning

Som vist kan dialogisk undervisning fremstilles som undervisning, hvor både elever og lærere bidrager til dialogen. Det er elevernes forestillinger om et fænomen, der bliver fremmet gennem læreren, kammeraterne og læremidlerne via dialogens forskellige stemmer. Men det er et meget velkendt fænomen og påvist empirisk, at læreren taler mest. Der findes studier, der viser nogle ensartede resultater, hvor lærerne er de aktive med en taletid på ca. 2/3 af tiden. Eleverne har så den sidste tredjedel. Eleverne er således i højere grad lyttere (hvis de dog bare gør det) end talere i klassen. Mange af diskussionsmønstrene omkring anvendelse af spørgsmål i undervisningen er knyttet til Initiering – Respons – Evaluering (forkortet: IRE) (Almeida & Neri de Souza, 2010; Carlsen, 1991).

Men Mehan (1979) peger på tre aspekter, som kan sikre en mere dialogisk tilgang end den ofte benyttede IRE, og det er opdelt således: 1) Initiativ – det er læreren, der stiller spørgsmålet. 2) Respons – en elev svarer. 3) Evaluering – læreren giver en evaluering af elevens svar. Hvis anvendelsen af spørgsmål bliver til Initiativ – Respons – Feedback (forkortet: IRF), betyder det, at læreren følger op på elevens svar. I denne IRF-struktur bliver der åbnet op for videre dialog og samtale – selvfølgelig afhængigt af lærerens feedback. Der kunne eksempelvis indarbejdes et nyt spørgsmål, der byggede videre på elevens aktuelle forståelse.

Det er velkendt, at lærerne stiller mange spørgsmål i undervisningen (Andersson-Bakken, 2014). Hos Emilia Andersson-Bakken (ibid.) har dette været genstand for et omfattende studie. I forhold til klasseundervisning viser disse studier, at de spørgsmål, der bliver stillet, ofte er lukkede, og at både spørgsmål og respons i vidt omfang er styret af læreren (ibid.). Spørgsmål er nødvendige i undervisningen for at fremkalde elevernes for forståelse med den hensigt at sikre en mere levedygtig forståelse, fremme elevernes forundring og støtte elevernes fortsatte nysgerrighed i faget samt understøtte elevernes refleksion og metakognitive kompetencer. Hvis der anvendes rigtig mange og lukkede spørgsmål, kan dette virke blokerende for elevernes erkendelse og forståelse. Derfor får anvendelsen af spørgsmål en temmelig central betydning for den måde, eleverne får mulighed for at deltage i undervisningen. Littleton og Mercer (2010) pointerer, at den mundtlige formidling fra læreren og anvendelsen af spørgsmål tilbyder eleverne et sprogligt redskab eller en mundtlig faglighed til at kunne udtrykke tanker og forestillinger. Der bliver så at sige et sprog for tanker. Deltagelse med mundtlige færdigheder giver eleverne sproglige færdigheder og kan give eleverne en mulighed for refleksion over egen tankevirksomhed. Derfor er det af afgørende empirisk betydning at undersøge anvendelsen af spørgsmål og svar i dialogisk undervisning.

### Forskellige typer af spørgsmål

Den mest almindelige anvendelse af spørgsmål er lukkede og åbne spørgsmål. Et lukket spørgsmål er et spørgsmål, hvor der på forhånd er givet et bestemt svar, til

forskel fra åbne spørgsmål, der ikke har et bestemt svar.

Myhill (2006) skelner mellem fire forskellige spørgsmålstyper:

- 1) **Fakta-spørgsmål.** Spørgsmål, der angår fakta, er spørgsmål med et forhåndsbestemt svar. Det afgøres ud fra forskellen om rigtigt eller forkert.
- 2) **Spekulative spørgsmål.** Disse spørgsmål er spørgsmål, der inviterer eleven til at komme med en uddybende respons, uden at der er et bestemt svar. Elevernes svar på disse spørgsmål antager ofte karakter af hypoteser og meninger baseret på deres mere eller mindre veludviklede for forståelse.
- 3) **Processpørgsmål.** Processpørgsmål er spørgsmål, hvor eleverne bliver opfordret til at reflektere over deres egen læringsproces eller deres måder at tænke på. Det kan fx gøres ved at stille et standardspørgsmål, hvor læreren beder om en forklaring på, hvordan eleverne kommer frem til dette eller hint svar.
- 4) **Procedurale spørgsmål.** Procedurale spørgsmål drejer sig om de fremgangsmåder, der har været anvendt i undervisningen, dvs. hvordan eleverne har bearbejdet indholdet gennem bestemte aktiviteter, og især hvordan eleverne skal deltage.

Ifølge Andersson-Bakken (2014) kan der skelnes mellem fire typer af spørgsmål med forskellige funktioner, som læreren kan bruge i den dialogiske undervisning til især litterære tekster:

- 1) **Identifikationsspørgsmål** er spørgsmål, som skal få eleverne til at identificere sig med et fænomen, der optræder i teksten.
- 2) **Refleksionsspørgsmål** er spørgsmål,

som kan støtte eleverne i at reflektere over teksten.

- 3) **Hukommelsesspørgsmål** skal afklare, hvad det er, eleverne kan huske fra teksten. I dialogen er det ofte formålstjenligt at arbejde med visse gentagelser af hukommelsesmæssige årsager.
- 4) **Aktualitetsspørgsmål** kan fremme elevernes forestillinger og forståelse af forholdet mellem fiktion og virkelighed.

Når læreren anvender spørgsmål i den dialogiske undervisning, er det ud fra forskellige perspektiver. Det er almindeligt kendt, at lærerne stiller spørgsmål ud fra det perspektiv at sikre sig, at eleverne forstår et fænomen, eller for at fremme elevernes selvevaluering (Myhill, 2006). Spørgsmål bliver ofte stillet for at få en indsigt i elevernes forståelse og videnskonstruktion. Spørgsmålene kan også have en kontrollerende funktion, i forhold til hvorvidt eleverne har forbedret sig til timen. Der er forskning, der er kritisk over for sidstnævnte (Croom & Stair, 2005). Spørgsmål kan anvendes mere progressivt til at gøre eleverne mere aktive i undervisningen og anvendes til at foretage løbende og produktive opsummeringer og oversigter i undervisningen (Myhill, 2006).

### Betydningen af dialogisk undervisning

Det er vigtigt med en variation mellem forskellige typer af spørgsmål, hvis der skal arbejdes med dialogisk undervisning. En måske banal pointe er, at læreren giver eleverne tid til at tænke sig om, før de afkræver dem svar. Mellemrummet mellem spørgsmålet og svaret kan organiseres på en måde, hvor elevaktiviteten forøges

gennem elevernes arbejde med at koble ny viden sammen med tidligere forforståelser.

I begyndelsen af 1960'erne foreslog den amerikanske professor i pædagogisk psykologi David Ausubel (1961), at den vigtigste faktor, der udvikler læring, er, hvad eleverne allerede ved. I dag er opgaven tilsvarende at tage udgangspunkt i denne faktor og undervise i overensstemmelse hermed. For at kunne undersøge, hvad eleverne allerede ved, er det nødvendigt at anvende og have viden om sammenhængen mellem spørgsmål og svar. Spørgsmål og svar er tæt forbundne. Fakta-spørgsmål er almindeligvis tæt knyttet til lukkede spørgsmål, der ofte er tæt koblet til den læste tekst. Fakta findes i selve teksten og ikke i elevernes tænkning, hvorfor fakta-spørgsmål er velegnet til at se, hvorvidt eleverne har tilegnet sig tekstens indhold. Det kan, af hukommelsesmæssige årsager, være en udmærket ide. Men dialogisk undervisning i klassen skal ikke hele tiden være test- og forståelsespræget. Derfor er det vigtigt, at læreren giver en respons på en måde, hvor der åbnes op for, at flere elever kan komme i spil med deres forståelse.

Gennem processpørgsmål kan læreren guide flere forskellige elevbidrag sammen og bygge videre på elevernes forståelsesproces. Her kan der være et kritisk punkt, der trænger til en empirisk belysning. Det kan være vanskeligt at give respons på denne form for mundtlighed, hvor elevernes tænkning over, hvordan de tænker om dette eller hint, indgår i den dialogiske proces. At lede denne proces skal øves på læreruddannelsen, således at de kommende lærere kan arbejde med at videreføre dialogen gennem en værd-

sættende tilgang til elevernes bidrag. Uden elevernes aktive medvirken er der ingen dialogisk undervisning. Eleverne skal ikke blot tale. De skal, hvad der kan være skræmmende for mange elever (og lærere), medvirke til at præge samtaleens retning.

Den dialogiske undervisningsforms faglighed er knyttet til det forhold, at lærerne og eleverne i fællesskab skaber betingelserne for deltagelse og forståelse. Der er mindre individuelt arbejde og mere fællesskab. For at fremme de elevaktiverende undervisningsformer er det væsentligt, at underviserne anvender nogle af de didaktiske redskaber, der kan udfolde det dialogiske potentiale i, hvordan lærerne stiller spørgsmål og giver respons.

### Didaktisk opmærksomhed på flerstemmighed

Den didaktiske opmærksomhed skal rettes mod dialogens potentiale. Forståelse hos dialogdeltagerne udvikles i kraft af lærerens kompetencer til at kunne facilitere elevernes meningsdannelse. Forståelse udvikles i kraft af den dialogiske interaktion mellem deltagerne. I forlængelse af denne pointe skal den didaktiske opmærksomhed rettes mod begrebet om flerstemmighed (Dysthe, 1995). Alle deltagere kommunikerer altid ud fra deres forskellige synsvinkler, der er præget af erfaringer gennem den sociokulturelle kontekst. Begrebet flerstemmighed betyder ikke blot, at læreren skal få de forskellige stemmer til at ytre sig i dialogen. Den didaktiske opmærksomhed kræver en væsentlig indsats fra lærerens side for at kunne tilrettelægge den dialogiske undervisning, så flerstemmigheden bliver læringsmæssigt anvendelig og produktiv

for eleverne. Den dialogiske mundtlighed er et væsentligt undervisningsværktøj for at udvikle elevernes forståelse og i fællesskab konstruere en viden, der kan overskride den individuelle erkendelse. Gennem dialogens fleksibilitet er det muligt at ændre eller bygge videre på en dybere forståelse. Den didaktiske opmærksomhed skal desuden rette sig mod at skelne mellem asymmetrisk og symmetrisk dialog, fordi der er knyttet bestemte samtalerregler til disse to tilgange. Læreren leder i den asymmetriske dialog samtalen. I den symmetriske dialog er det ikke forbeholdt bestemte personer at tage ordet. Alle skal i virkeligheden kunne tage ordet. Den læringsmæssige værdi ligger i også at lære at kunne tage ordet, uden at få det tildelt på forhånd og gennem aftaler. Det er i den udforskende symmetriske dialog, at nye ideer eller begreber dukker op i eleverne forståelseshorisont. Men det er samtidig et område med en maksimal sårbarhed for mange elever, der arbejder med at fremkomme med den nye forståelse gennem sproget. Lærerens didaktiske opmærksomhed skal rettes mod det ufærdige sproglige for hermed at kunne se, hvordan nye forståelser dukker op i forskellige mønstre hos eleverne. Dette sårbarhedens rum er rummet for at vurdere, diskutere og udfordre andres idéer og forståelse.

### Sammenfatning

Der er i denne artikel lagt vægt på at fremstille, hvordan den dialogiske undervisningsform med fokus på en mundtlig faglighed kan have stor værdi for mere elevaktiverende undervisning. Dertil kommer muligheden for klassens fællesskab at kunne følge med i, hvordan for-

skellige forståelsesformer dukker op. Hvis eleverne skal have udviklet deres faglige mundtlighed, er det temmelig afgørende, hvordan lærerne formår at gennemføre en dialogisk undervisning gennem anvendelse af spørgsmål og respons.

Den dialogiske undervisningsform med fokus på den mundtlige faglighed forudsætter elevernes aktive medvirken. Det er en afgørende almen didaktisk pointe. For at forøge elevernes deltagelse i den mundtlige faglighed kræves formentlig en god portion tilvænning. En af vejene er at øve eleverne i at tale i mindre grupper i klassen. Derefter kan de deltage i den dialogiske undervisning. Hvis en elev taler på gruppens vegne, giver det læreren bedre mulighed for at give en respons, der er mindre personlig.

At tale for andre i en forsamling kan være vanskeligt for mange elever. Selv det at besvare simple spørgsmål kan være sårbart. Herved blotter man sig for de andre elever, hvis svaret er forkert. Måske kan det være et skridt på vejen for at håndtere denne udfordring, at den dialogiske undervisning altid opererer med flere svarmuligheder.

## REFERENCER

- Alexander, R. (2008). *Towards Dialogic Teaching. Rethinking Classroom Talk*. Cambridge: Dialogos.
- Almeida, P., & Neri de Souza, F. (2010). Questioning profiles in secondary science classrooms. *International Journal of Learning and Change*, 4(3), 237-251.
- Alrø, H., & Skovmose, O. (2005). *Læring i spændingsfeltet mellem dialog, intention, refleksion og kritik*. Aalborg Universitet. Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi.
- Andersson-Bakken, E. (2014). Læreres brug av spørsmål og responser i helklasseundervisning på ungdomstrinnet. Avhandling for graden ph.d. ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Universitetet i Oslo.
- Ausubel, D.P. (1961). In defence of verbal learning. *Educational Theory*, 11, 15-25.
- Benjamin, W. (1975). *Kunstverket i re-produksjonsalderen*. København: Gyldendal.
- Carlsen, W.S. (1991). Questioning in classrooms: a sociolinguistic perspective. *Review of Educational Research*, 61(2), 157-178.
- Croom, B., & Stair, K. (2005). Getting from Q to A: effective questioning for effective learning. *The Agricultural Education Magazine*, 78(1), 12-15.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klas-serommet. Skrivning og samtale for å lære*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Einarsson, J., & Hultman, T.G. (1984). *Godmorgon pojkar och flickor: Om språk och kön i skolan*. Stockholm: Liber, University Press.
- Freire, P., & Shor, I. (1987). What is the "dialogical method" of teaching? In I. Shor & P. Freire, *A Pedagogy for Liberation. Dialogues on Transforming Education*. New York: Bergin & Garvey.
- Folkeskolereform 2013:  
[http://www.kl.dk/ImageVaultFiles/id\\_62379/cf\\_202/Klik\\_her\\_for\\_at\\_lse\\_fakta\\_om\\_folkeskolereformen.PDF](http://www.kl.dk/ImageVaultFiles/id_62379/cf_202/Klik_her_for_at_lse_fakta_om_folkeskolereformen.PDF)
- Fælles mål 2018:  
<https://www.retsinformation.dk/eli/ta/2018/186>

- Gadamer, H.G. (1986). *Sandhed og metode. Grundtræk i en filosofisk hermeneutik*. København: Academica.
- Gibbs, G. (2006). Why assessment is changing. In C. Bryan & K. Clegg (Eds.), *Innovative Assessment in Higher Education* (p. 1122). London: Routledge.
- Gymnasiereform 2016:  
<https://www.ug.dk/6til10klasse/gymnasiale-uddannelserungdoms-uddannelse/reformafgymnasie-uddannelserne2016/studieretninger-paa-de-gymnasiale-uddannelser>
- Klette, K. (2003). Studiens utgangspunkt. In K. Klette (red.), *Evaluering av Reform 97. Klasserommets praksisformer etter Reform 97* (s. 9–19) Oslo: Unipub AS.
- Kvernbekk, T. (2011). Til forelesningens forsvar. I T. Kvernbekk (red.), *Humaniorastudier i pedagogikk*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Littleton, K., & Mercer, N. (2010). The significance of educational dialogues between primary school children. In K. Littleton & C. Howe (red.), *Educational dialogues. Understanding and promoting productive interaction* (pp. 271-288). New York: Routledge.
- Læreplaner 2017:  
<https://www.uvm.dk/gymnasiale-uddannelser/fag-og-laereplaner/laereplaner-2017>
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Myhill, D. (2006). Talk, talk, talk: teaching and learning in whole class discourse. *Research papers in Education*, 21(1), 19-41.
- Rowe, M.L. (2012). A longitudinal investigation of the role of quantity and quality of childdirected speech in vocabulary development. *Child Development*, 83(5), 1762-1774.
- Rød, J.K. (2012). Hvordan øke læringsutbyttet fra forelesninger med begrensede ressurser? *Uniped*, 35(3), 43-56.
- Tollefsen, T., Syse, H., & Nicolaisen, R.F. (2011). *Tenkere og ideer: Filosofiens historie fra antikken til vår egen tid* (2. utg). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Skjervheim, H. (2002). "Deltakar og tilskodar". I J. Hellesnes & G. Skirbekk (red.), *Mennesket* (pp. 20-35). Oslo: Universitetsforlaget.
- Snow, C.E., Tabors, P.O., & Dickinson, D.K. (2001). Language development in the preschool years. In D.K. Dickinson & P.O. Tabors (red.), *Beginning Literacy with Language*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Sidorkin, M.A. (1999). *Beyond Discourse: Education, the Self and Dialogue*. Albany, N.Y.: State University of New York Press.
- Svare, H. (2006). *Den gode samtalen: Kunsten å skape dialog*. Oslo: Pax Forlag.
- Weizman, Z.O., & Snow, C.E. (2001). Lexical input as related to children's vocabulary acquisition: effects of sophisticated exposure and support for meaning. *Developmental Psychology*, 37(2), 265-279.
- Wennerström, H. (2015). *Vem skal tala nu?* Västerås: Märlardalens Högskola.