

Dialogbaseret undervisning



Michael Bang Sørensen og Mikkel Risbjerg

Dialogbaseret undervisning

Om bæredygtige læringsfællesskaber i individets tidsalder

Columbus

Dialogbaseret undervisning

© Forlaget Columbus og forfatterne 2018

1. udgave, 1. oplag

Forlagsredaktion: Anders Hassing

Grafisk tilrettelæggelse og omslag: Klahr

Tryk: Lasertryk

Printed in Denmark 2018

ISBN: 978-87-7970-434-3

Bogen er udgivet med støtte fra Columbus Fond.

INDHOLD

Forord 7

Indledning 9

Hvad er dialogbaseret undervisning? 12

Praksis 15

Hov! Hvor er faget? 15

Rundkredsen 16

Lærerrollen 18

Spørgeteknikken 19

Tavshedskortet 22

De fire sekvenser 24

Dialogbaseret undervisning som skolebaseret
dannelsesprojekt 34

Dialogbaseret undervisning i praksis 36

Hvad er et godt liv? 38

Teori 45

Baggrunden for dialogbaseret undervisning 45

Læringsfællesskaber i 'individets tidsalder' 46

Hvordan rammesætter man velfungerende undervisning? 50

Den 'diskussions-baserede' tilgang 50

Den vigtige dialog 52

Det intenderede, det realiserede og det lærte 54

Den didaktiske tetraæde 55

Læringsorienterede deltagerbaner 56

Subjekter i egne læringsprocesser 57

Opbygning af fællesskaber 58

Deltagerbaner 61

Deltagelse og faglighed 64

Dialogbaserede deltagerbaner med samfundsfag
som eksempel 65

Afdækning af forforståelse 66

Inddragelse af elever i undervisningsplanlægningen 67

Refleksionen undervejs og den afsluttende evaluering 70

Skrivning 73

At blive en faglig skriver 73

Formativ og summativ evaluering 74

Dialog om skrivning 76

Opstart, proces og produktevaluering 77

Opstart af skriftlige produkter. 79

Procesrelateret feedback og summativ evaluering 84

Plug And Play 89

Tema 1: Hvad er et godt liv? 92

Tema 2: Hvordan er vi forbundet med naturen? 96

Tema 3: Hvad er vi frie til? 100

Tema 4: Er det samfundets problem, at nogle er fattige? 104

Tema 5: Er der noget, vi ikke skal tolerere? 108

Tema 6: Hvorfor er sociale medier så (u)fede? 113

Tema 7: Hvor meget må vi ændre på naturen? 117

Tema 8: Skal vi ruste os til krig for at bevare freden? 121

Tema 9: Er du klar til at ændre din livsstil for at redde kloden? 125

Tema 10: Er det dårligt at føle sig dansk? 129

Litteraturliste 133

FORORD

Alle taler om dannelse, men hvem gør noget ved det?

Når forårssolen melder sin ankomst og maj bliver til juni, går den danske ungdom til eksamen. Og det er her, man som underviser for alvor kan reflektere over, om den tid, der er blevet brugt, blev brugt på det, som er vigtigt!

Denne udgivelse er et resultat af en generel nysgerrighed over for, hvilke andre og nye måder der må findes til at organisere og opfatte tilgangen til både undervisning, dannelse og læring.

Udgivelsen udfordrer vores egen og andres undervisningspraksis og er et oplæg til debat om, hvordan man helt konkret kan arbejde dannelsesorienteret med lærer-elev-relationen, uden at der dermed bliver en modsætning til faglig forankring og dybdelæring.

Dialogbaseret undervisning iscenesætter en ambitiøs og struktureret didaktik, der via dialog i rundkredse skaber rammer for at arbejde med samfundsmæssige og etiske temaer og problemstillinger for netop herigennem at åbne døre til videre undersøgelser og yderligere fordybelse. Metoden er udviklet på Det frie Gymnasium i København i tæt dialog med vores kolleger og elever, og udgivelsen er støttet som udviklingsprojekt af Forlaget Columbus.

Den dialogiske undervisning, som præsenteres i bogen, kan via de konkrete eksempler anvendes direkte i undervisningen i grundskolen, på ungdomsuddannelserne samt på bacheloruddannelser bredt set. Den mundtlige dialog er i fokus i bogen, men den inkluderer samtidig konkrete forslag til, hvordan dialogbaseret undervisning kan anvendes til arbejdet med skriftlige produkter og udvikling af skriveridentiteter.

Udgangspunktet for vores egen praksis er fagene samfundsfag, historie og kulturforståelse, men alt efter hvilket tema man dykker ned i, så forestiller vi os, at metoden kan transcendere de traditionelle faglige skel. Bogen er således også en invitation til, at andre undervisere lader sig inspirere og videreudvikler metoden.

Bogen er suppleret med en hjemmeside, hvor der findes mere materiale.

www.forlagetcolumbus.dk/dialogbaseret

INDLEDNING

Dialogbaseret undervisning handler om, at elever sidder i rundkreds og taler om en tekst, der er valgt på forhånd. Der er få, men klare regler for, hvordan dialogen skal forløbe. Og en tro på, at læring styrkes ved, at egne oplevelser bringes i spil og relateres til den viden, de kompetencer og de holdninger, der er i læringsfællesskabet. Lærerrollen er lidt anderledes, og spørgsmålene er cirkulære og åbne – og langsomt får man skabt en fælles metode til at arbejde med centrale spørgsmål og temaer, der er forankret i en fællesskabstanke, men samtidig styrker individets dybdelæring og dannelse.

Vi vil gerne med denne udgivelse introducere en undervisningsform – dialogbaseret undervisning – som vi mener kan levere nogle af svarene på det, vi forstår som den helt centrale udfordring i uddannelsessektoren i disse år, nemlig *hvordan får vi skabt fagligt dygtige og socialt orienterede samfundsborgere, der trives i og bidrager til demokratiske fællesskaber?*

Udfordringer er der nok af. På den ene side har vi efterhånden vænnet os til historien om, hvor konkurrenceudsatte vi i virkeligheden er i Danmark. Og demokratiets tilstand diskuteres løbende i lyset af mobilisering på yderfløjene, rendyrket populisme, falske nyheder og kommunikationsnedsmeltning på de sociale medier, hvor den opbyggelige dialog synes udfordret af en manglende evne til at lytte. Er vi i gang med at opbygge ekko-

kamre og øge polariseringen i en periode, hvor vi egentlig burde være optaget af at øge den interkulturelle dialog og forståelse?

Forestillingen om, at uddannelsessektoren er leveringsdygtig i en almen og demokratisk dannelse, der sikrer sammenhængskraft ved at kitte forskellige grupper og perspektiver sammen, udfordres af, at en god del af den selvtillid, der indtil for relativt nylig prægede lærerne og uddannelsessektoren, er vekslet til en form for permanent usikkerhed og selvkritik.

Samtidig dokumenterer undersøgelser igen og igen, at de unge, som det hele jo handler om, i stadigt højere grad end tidligere er stressede og mistrives i skolesystemet. De år, der burde være fulde af nysgerrighed, lærdom og en verden, som åbner sig, viser sig for store grupper af elever at være overraskende svære at håndtere: En gruppe bekymrer sig til overmåde om at levere de rette præstationer og synes mere optaget af at jagte høje karakterer end egentlig indsigt. Samtidig slås andre grupper af unge med tunge motivationsproblemer og kommer aldrig til at spille den rolle i deres egen personlige udvikling, som de er tiltænkt af forældre, lærere, vejledere – og dem selv.

Presset hen imod ganske tidligt i livsforløbet at kunne dokumentere, *hvem man er, hvad man er god til, og hvad man vil blive til*, giver mening ud fra en konkurrencestatslogik, men fortjener også et kritisk blik. Per Bjørn Foros og Johan Arne Vetlesen har i 'Angsten for Opdragelse' (2014) peget på, at der knytter sig ganske særlige forventninger til den form for frihedsudøvelse, som vore unge opfordres til at tage på sig. Snarere end et frit valg mellem hvad som helst skal de unge navigere i en kontekst af 'ydrestyret selvforvaltning og eksternt påført autonomi'. Det står tidligt pinligt klart for de fleste unge, at mens

tiden på ungdomsuddannelserne på den ene side kan hævdes at være ungdomslivets gyldne periode for udvikling, selvindsigt og dannelse, er der samtidig en lang række disponeringer, der skal lykkes, og fejl, der kan begås. Måske kan man, som Rasmus Willig er inde på i 'Kritikkens U-vending' (2013), se den selv-kritik, der for forskellige grupper af unge tager overhånd, som et udtryk for en vrangside af den individualistiske kultur, der er fremherskende i dag. Også i uddannelsessektoren mærkes det, at vi agerer i et samfund, hvor „den nye form for selvkritik synes at følge idealer om effektivitet og konkurrence“ (Willig 2013: 54). For Willig er selvkritikken et 'selvtugtelsesmiddel', der bruges til at gøre individet mere attraktivt for markedet og på den måde fuldstændiggør en 'kritikkens u-vending': Engang kiggede man på brede strukturer, når problemer skulle identificeres og samfundet forbedres – nu er tendensen, at man søger en stadig mere intens dialog med individet – allerhelst foranstaltet og gennemført af individet selv.

Vi ønsker med forestillingen om 'dialogbaseret undervisning' at dele en række tanker samt metodiske greb, der er blevet til, fordi vi i vores virkelighed som undervisere på ungdomsuddannelserne har følt os konfronteret med en ofte uhensigtsmæssig og nogle gange direkte destruktiv individualiseringskultur, der virker hæmmende for den dybdelæring og demokratiske dannelse, som vi mener det er vores opgave at bakke op om.

Hvis tendensen er, at unge i stadig højere grad vender kritikken indad og bliver *for* fokuserede på, om de har gjort det godt nok – hvad enten de opsluges af en overfladisk og hovedløs præstationskultur eller mister motivationen og dropper ud – så er der et behov for en 'afindividualisering' og refokusering på, at de bedste ideer og den mest grundige tænkning opstår i det, vi vil betegne som 'bæredygtige læringsfællesskaber'. Kunne man

ikke forestille sig, at noget af svaret ligger i at undersøge en mere socialt bæredygtig tilgang til høj faglighed og dannelse, hvor udgangspunktet ikke er individet, men fællesskabet?

Selv om vores udgangspunkt er den gymnasiale sektor, mener vi egentlig, at en række af de spørgsmål og cases, der vil blive præsenteret i denne udgivelse, kan have relevans mange andre steder, hvor man er interesseret i at skabe nysgerrige og rummelige fællesskaber, der har et fagligt læringsmål for øje. Vi ønsker at udfordre det individualiseringsfokus og den målstyringsmani, som Stefan Hermann i bogen 'Hvor står kampen om dannelsen?' (2016) identificerer som den 'politisk-administrative' position i uddannelsesdebatten; men samtidig ønsker vi også at udfordre vanetænkningen i det, Hermann kalder den 'pædagogisk-konservative' position, hvor alt var bedre i gamle dage, og hvor vi lærere (sammen med eleverne) er sagesløse ofre for en ond konkurrencestat.

Hvad er dialogbaseret undervisning?

Dialogbaseret undervisning er en undervisningsmetode, der systematisk arbejder med at fremme evnen til at lytte såvel som evnen til at tale, evnen til at indgå i fællesskaber og til at have reelle dialoger, hvor formålet ikke er at 'vinde', men at blive klogere i fællesskab. Det er en undervisningsmetode, der har gruppen som omdrejningspunkt, og hvor der arbejdes med at skabe det, Etienne Wenger kalder 'praksisfællesskaber' (Wenger 2004). Det er en metode, der arbejder på at fremme dybdelæring, ved målrettet at udfordre den logik, der er på spil i megen traditionel undervisning, hvor man måske nok 'diskuterer' og har 'dialoger', men hvor det er helt tydeligt, at det er lærerens tanker, der skal 'afkodes', for at man som elev får det anerken-

dende nik, der forhåbentlig er et tegn på, at man er på vej imod en højere årskarakter.

Det er samtidig vigtigt at understrege, at det *ikke* er en metode, der skal tales op imod de mange spændende former for undervisning, der allerede praktiseres rundtomkring i undervisningssektoren. Ej heller er der en modsætning mellem det, vi vil med dialogbaseret undervisning, og tilegnelsen af klassisk faglig 'viden'. Snarere er det en metode, der forsøger at bringe både almene problemstillinger og faglig viden i spil via det centrale redskab 'dialogcirklen' på en sådan måde, at det er gruppen (hvoraf læreren er en del), der arbejder sammen om at vurdere og kvalificere temaer, komplekser, problemstillinger og dilemmaer.

I det følgende kapitel vil vi præsentere metoden bag det, vi forstår som dialogbaseret undervisning. I et efterfølgende kapitel vil vi gå mere i dybden med de læringsbegreber, det dannelsessyn og den pædagogiske tænkning, som metoden trækker på. Herefter følger et afsnit, hvor vi har fokus på skrivning. Og endelig vil vi i slutningen af bogen komme med en række konkrete 'plug and play'-tematikker, der på mange forskellige uddannelsestrin kan bruges som afsæt for dialogbaseret undervisning.

PRAKSIS

Det giver noget særligt at sidde over for hinanden i en cirkel uden mobilere og computere. Man er ligesom mere forpligtet til at lytte til hinanden

– Amanda, hf-elev på Det frie Gymnasium

Hov! Hvor er faget?

I det følgende vil vi gå i dybden med at beskrive rent praktisk, hvordan man kan lave dialogbaseret undervisning. Vi vil tale en del om fysisk organisering af klasserummet og om lærerrollen og spørgeteknikken samt give et bud på en standard-sekvensering, der kan være god at bruge i opstartsfasen, hvorefter det er oplagt at begynde at eksperimentere. Man vil dog opdage, at vi her i begyndelsen af beskrivelsen af metoden ikke taler ud fra et helt konkret fags tænkemåde og fagbekendtgørelse. Dette skyldes først og fremmest, at vi opfatter dialogbaseret undervisning som en tilgang, der med fordel kan bruges i (stort set) alle fag som supplement til den undervisning, man her bedriver. Vi opfatter således dialogbaseret undervisning som et greb, der kan anvendes i 'opstartsperioder', når nye klassefællesskaber skal etableres – for eksempel i forbindelse med det nye grundforløb i gymnasiet efter 2017-reformen. Men det er også en metode, der kan glide ind i repertoiret i den almindelige faglige undervisning og fungere som et redskab til løbende vedligeholdelse af et blik på det fælles læringsrum samt til at udfordre vanetæknin-

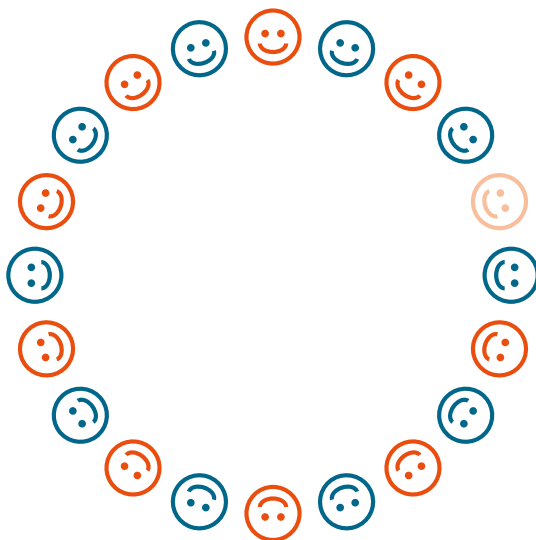
gen i det klassiske møde mellem en lærer, en gruppe elever og et fag. Der er således tale om en metode, der kan anvendes både almindidaktisk og fagdidaktisk – og meget gerne i en kombination af de to perspektiver. Som vi skal se nedenfor, medfører det en række andre krav til lærerrollen end de, der normalt gør sig gældende i den faglige undervisning.

Rundkredsen

Med dialogbaseret undervisning rammesættes en situation, hvor eleverne og læreren sidder i en rundkreds uden borde og computere imellem sig og diskuterer tematikker på en sådan måde, at eleverne kommer til at forholde sig til hinanden (og sig selv), uden at den primære motivation er, at der skal 'leveres en vare', der gør læreren tilfreds. På sin vis er målet at udfordre dogmet om, at det (altid) skal være læreren, der er nexus for undervisningsaktiviteten. Når undervisningsformen fungerer, vil eleverne (og læreren) opleve, at det er legitimt at inddrage egne erfaringer i en undervisningskontekst. Men også at det er spændende at lytte til og forsøge at forstå andres perspektiver på problemstillinger, som man i processen finder ud af er vigtige. Og endelig at der ud af den intensitet og det fokus, der opstår i cirklen, ofte vil opstå en efterspørgsel efter mere viden, flere facts, dybere indsigt. Det handler således om at hjælpe elever med at blive bedre til at lytte, reflektere og deltage i bredere funderede fællesskaber, der kan være af 'fag-faglig', men også (almen)dannende karakter.

Dialogbaseret undervisning er skabt ud fra den grundholdning, at evnen til at lytte og indgå i konstruktive læringsorienterede relationer til en gruppe ikke bare er noget, som alle fødes med, men at der er tale om teknikker, der – i hvert faldt et langt stykke ad vejen – kan tillæres.

Så hvor udgangspunktet ofte kan ligne det, man finder i andre undervisningsformer, for eksempel træningen i at underbygge egne holdninger med saglige argumenter og forholde sig til abstrakte problemstillinger, så søger man med dialogbaseret undervisning bevidst at udfordre relationerne, ikke bare lærer-elev, men også elev-elev. Og her er selve den fysiske indretning af klasserummet et helt centralt redskab. Man skal gøre en særlig indsats for rent faktisk at etablere en egentlig 'dialog-cirkel', hvor *alle* kan se hinanden og alle er en del af cirklen. Og det er vigtigt at gøre et nummer ud af, at man – sådan omtrent – er i øjenhøjde, hvilket bedst sikres ved, at alle sidder på stole (og ikke borde, gulvet eller andet). Denne indretning af klasserummet giver alle lige adgang til undervisningen og afmonterer forestillinger om aktive pladser på forreste række eller passive pladser på bageste række. Samtidig er denne indretning også med til at sikre, at ingen elever kan gemme sig bag computere, telefoner eller andre devices.



Lærerrollen

Dialogbaseret undervisning giver god mulighed for at reflektere over den rolle, læreren spiller i undervisningen – også når man ikke bedriver dialogbaseret undervisning. Lad os skynde os at slå fast, at dialogbaseret undervisning ikke som ideal har en passiv, selvudslettende lærer, der overlader al snakken til eleverne. Den dialogbaserede undervisning er hverken en tilbagevenden til *Ansvar For Egen Læring* eller den 'Foghske' rundkredspædagogik, hvor man spørger 'Hvad synes du selv?' Tværtimod er lærerrollen både tydelig og involverende for netop at tilrettelægge et godt læringsrum. Der er behov for en lærer, der er garant for, at reglerne overholdes (se nedenfor), og som skrider ind, hvis der ikke køres 'god stil'. Læreren skal have et stift blik på tiden og sekvenseringen og være i stand til at sende samtaler, der kører i ring, videre i nye retninger med nye spørgsmål, som forstår at udfordre holdninger med nye åbne spørgsmål, (re)formulering af dilemmaer, osv.

Lærerrollen udfordrer dermed eksisterende regler og logikker ved at insistere på, at alle elever har adgang til de samme positioner i læringsrummet, og at der derigennem sker en demokratisering af den mundtlige dialog ved bevidst at åbne døre for deltagelsen. Dialogbaseret undervisning bygger således på en relativt stram 'læringsarkitektur', hvor der er en klar systematik og sekvensering samt forventning til lærerrollen. På den anden side er målet netop, at dialogen skal kunne rykke i mange retninger, så eleverne oplever, at de reelt har en mulighed for at påvirke den fælles nysgerrighed.

Metoden er derfor styrende via den stramme rammesætning/struktur, og ikke-styrende og åben ved hjælp af spørgeformen. Hensigten er at demokratisere læringsrummet og skabe en in-

kluderende dialog, hvor identiteter sættes på spil og elever (og lærere) bevidstgøres om samfundsrelevante faglige komplekser, dilemmaer og problemstillinger.

Spørgeteknikken

Real discussion has everything to do with the question posed. It occurs when responses to the question are unpredictable, when the questions asked lead to new questions that weren't there when the class first began, when more than one response seems reasonable

– Barlow (2004)

Der knytter sig en særlig spørgeteknik til dialogbaseret undervisning, der har til formål at sikre, at problemstillinger, dilemmaer og faglige komplekser behandles fra flere forskellige synsvinkler. Udgangspunktet for spørgeteknikken er, at der arbejdes med cirkulære åbne spørgsmål, og hovedformålet er, at der skabes et fælles refleksionsrum – *ikke* om eleverne kan svare 'rigtigt' eller 'forkert'.

Med inspiration fra Ann Cook og Phyllis Tashlik (Barlow 2004) har vi formuleret nogle principper for, hvordan en opmærksomhed på 'formålet med at stille særlige spørgsmål på en bestemt måde' kan være med til at skabe et ambitiøst læringsrum, hvor der også er mulighed for andre former for erkendelser end dem, der måtte eksistere i lærerens forforståelse.

Det er vigtigt, at lærerens spørgeteknik underbygger at:

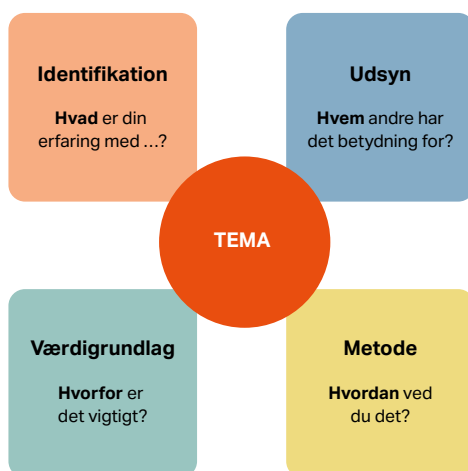
- Elever inspireres og opmuntres til at interagere og gå i dialog med hinanden og stoffet
- Der skabes nysgerrighed, nye perspektiver og fokus på gennemtænkte svar mere end afsøgning af det 'korrekte' svar
- Elever præsenteres for kontraster og forskelligartede pointer og læsninger af materialer
- Læreren – når der er behov for det – viser, hvordan elevernes bidrag relaterer til hinanden, den aktuelle tekst og den tematik, der er på spil i dialogcirklen
- Læreren har langsigtede faglige og/eller dannelsesorienterede mål, når temaer og tekster vælges
- Der gives plads til, at nye spørgsmål kan vokse frem i dialogcirklen
- Læreren ikke optræder som 'sandhedsvidne'
- Eleverne ikke bruger for meget energi på at lede efter det, der er i lærerens hoved.

I forlængelse af disse overordnede betragtninger angående spørgeteknikken har vi udviklet den model, der præsenteres nedenfor. Når man planlægger dialogbaseret undervisning, består lærerens forberedelse primært i at overveje, hvilke typer af 'baggrundsspørgsmål' der følger oplagt af det valgte tema. Samtidig skal man som lærer (og gruppe) også være klar på at kunne forholde sig til de nye perspektiver, der uvægerlig vil opstå som reaktion på konkrete input fra elever og den dynamik, der opstår i gruppen. Både de 'baggrundsspørgsmål', man gerne skal have med sig ind til seancen som lærer, samt de mere spontane spørgsmål, der vil være gode at kunne stille undervejs, kan man tænke ud fra modellen 'Spørgeteknikkens fire retninger' (se nedenfor).

Når man går efter 'identifikation', er pointen at efterspørge personlige erfaringer eller umiddelbare individuelle følelsesmæssige reaktioner på et udsagn/en problemstilling. Arbejder man med problemstillingen '*Er det samfundets problem, at nogen er fattige?*' kan man for eksempel spørge, om nogle af eleverne selv har prøvet at mangle penge eller føle sig fattige eller – hvis det kommer lidt for tæt på – om de 'kender nogen', som er fattige.

Man kan også prøve at gøre problemstillingen mere generel (udsyn): Hvilke konsekvenser kan det have i et samfund, hvis mange er fattige? Hvad vil det betyde for et samfund, hvis man prioriterer fattigdomsbekæmpelse meget høj/lavt?

Man kan spørge 'metodisk': Hvordan kan man bestemme, hvem der er fattige? Hvad kan man gøre for at bekæmpe fattigdom? Og endelig kan man mere specifikt gå efter at afdække det værdigrundlag, der måtte komme til udtryk i forskellige udsagn, men som ofte er underforstået: Hvorfor er fattigdom overhovedet et problem?



Spørgeteknikkens fire retninger

Det kan for læreren være en god ide *før seancen* at overveje, hvilke spørgsmål der melder sig, hvis man følger et tema ud i disse fire forskellige retninger. Men metoden kan også bruges undervejs i seancen, hvis man vurderer, at dialogen har brug for at skifte gear, eller hvis et udsagn, man ikke var forberedt på, skal efterprøves/udfordres.

Hvis et udsagn skurrer for meget i ens ører (for eksempel en 'forkert' definition på et fagbegreb, man kender, eller en oplysning, der virker postulerende og udokumenteret), er det en god ide at spørge 'metodisk' (*hvor ved du det fra?*) frem for at 'korrigere' (*det, du siger, er forkert!*).

Man kan også vælge at gå efter 'identifikation' (*hvad er din relation til problemstillingen? Er der andre i cirklen, der har den samme følelse?*). Man kan også mere direkte gå efter det 'normative' element i udsagnet ved at spørge ind til værdigrundlaget: *Hvorfor er den pointe, du fremfører, vigtig?* Ved at spørge *hvem har din pointe egentlig konsekvenser for?* kan man hjælpe med til at give dialogen 'udsyn'.

Tavshedskortet

I starten virkede det helt vildt akavet, når der var stille, men efterhånden har vi vænnet os til det. Og nu virker det ret godt, fordi det giver plads til dem, der lige skal tænke sig lidt mere om, og det ender næsten altid med, at der kommer noget nyt frem i diskussionen

– gymnasieelev, Det frie Gymnasium

Selv om læreren i dialogbaseret undervisning bør arbejde med at udvikle sin spørgeteknik og skal sørge for at være både nærværende og rammesættende, kan det også være spændende at arbejde med den larmende tavshed som teknik. Vi kalder det,

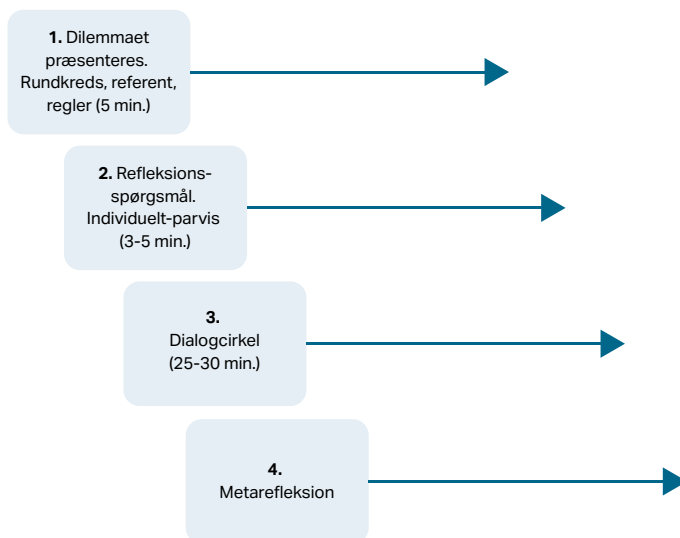
at man som lærer 'trækker tavshedskortet'. Dette kan gøres på tidspunkter, hvor eleverne (og læreren selv) netop vil forvente, at en lærer skrider ind og leverer den autoritative udlægning af dette og hint. Også hvis der opstår passager, hvor ingen rigtig byder ind med noget, kan det være en god ide ikke med det samme at 'tage ansvaret' for, at noget sker. At holde mund i op til 60 sekunder kan være en udfordring for enhver lærer, men bider man pinen i sig og tager sit 'pokerfjæs' på, kan det meget vel vise sig, at frykten for det pinlige i tavsheden faktisk skaber en ny dynamik og får nye perspektiver – eller elever – på banen. Vi kan godt se (og kender på egen krop følelsen af), at den 'ikke-korreksende' lærerrolle og spørgeteknik, som vi her beskriver, kan være udfordrende. Vi anerkender, at der kan være situationer, hvor det kan være problematisk at lade eleverne 'køre derudad' på baggrund af nogle åbenlyst forkerte faktuelle præmisser. Måske bliver der sagt noget forkert, og hvis læreren 'sidder med' og ikke sørger for at påpege og rette fejl osv., kan læreren indirekte med sin blotte tilstedeværelse (og 'tavshedskortet') være med til at lade diverse større og mindre vildfarelser leve videre. Som det fremgår, synes vi – disse vanskeligheder til trods – det er vigtigt at overveje, om man som lærer helt bevidst kan bruge dialogcirklen til at forlade den mere 'klassisk vurderende' faglige position (*er det rigtigt eller forkert, det, eleven siger?*) til fordel for en mere 'faciliterende' og 'ikke-vurderende' rolle, der afsøger komplekser, dilemmaer og problemstillinger ud fra 'spørgeteknikkens fire retninger' (lejlighedsvis afbrudt af tavshedskortet).

Under alle omstændigheder anbefaler vi, at man ikke i dialogcirklen 'skifter rolle' og begynder at gennemføre en mere klassisk lærerstyret begrebsgennemgang. Når seancen i dialogcirklen er færdig, eller i en efterfølgende mere traditionel undervisnings-

sekvens, kan man så vende tilbage til den mere klassiske lærerrolle og efterprøve det 'forkert' definerede fagbegreb og herved sikre sig, at eleverne har mødt en mere klassisk 'lærerfaglig' forklaring herpå.

De fire sekvenser

I det følgende beskriver vi de fire sekvenser, som man på 45 minutter kan bygge dialogbaseret undervisning op over: etableringen af dialogcirklen og introduktionen af et tema, forankringen af temaet via et konkret læringsobjekt (tekst, film, billede, tabel), åbningen af diskussionen samt den afsluttende metarefleksion. Da en af de centrale pointer med den dialogbaserede undervisning er at få eleverne til at tale med hinanden og ikke (kun) til læreren, kan der være god ræson i at køre de første sessioner relativt stramt og med et fast blik på den sekvensering, vi foreslår her. Da mange elever er vant til, at undervisning handler om at regne ud, hvad det er, læreren gerne vil have, at der sker, skal der investeres i en form for 'aflæring' af nogle af de vaner, der for eksempel tilsiger, at det er læreren, der giver lov til, at nogen taler, og ikke gruppen, der skal give plads til hinanden. Og der skal skabes en tryghed ved, hvordan dialogcirklen virker, og en bevidsthed om de rammer og regler, der knytter sig til det, der skal ske. Den nye form kommer ikke nødvendigvis bare af sig selv. Men når eleverne kender formen og er begyndt at vænne sig til, at de ikke hele tiden skal kigge på læreren, men på hinanden, kan man arbejde med at give køb på nogle af sekvenserne, bytte rundt på dem eller nytænke forholdet mellem dem.



De fire sekvenser i Dialogbaseret Undervisning

1. Rammesætning og regler

Cooperation can occur only when you are facing the people you are trying to cooperate with, whether that is three, four, or twenty-nine other students

– Touchstones (2012).

Man starter seancen med at etablere en rundkreds. Det er utrolig vigtigt, at alle kan se hinanden, og at alle sidder i øjenhøjde. Og derfor er det ikke en god ide at sidde på gulvet eller på meget uens stole/borde osv. Der må ikke være mobiler og computere med i rundkredsen, højst en kuglepen og eventuelt et hårdt underlag til benyttelse i den indledende refleksionsskrivning og til lettere notetagning undervejs. Det er en god ide at gøre et stort nummer ud af rent faktisk at lave en rigtig rund cirkel, fordi der skal etableres en reel samarbejdsrelation mellem de deltagende.

I den klassiske 'klasserumsdiskussion' ser man ofte en organisering af rummet, hvor alle elever sidder ned ved forskudte borde og kigger på en (ofte stående) lærer, der befinder sig ved tavlen eller vandrende rundt i rummet; de elever, der sidder nærmest læreren, kan højst se en mindre del af deres klassekammerater, og de, der sidder længst væk fra læreren, kan se en masse rygge (og skærme).

I den ordentligt etablerede rundkreds kan *alle* se hinandens ansigter, og det bliver derfor muligt at begynde arbejdet med at skabe et tænkende og dialogisk fællesskab, hvor læreren er en vigtig deltager (og til tider spilfordeler), men ikke nexus for al dialog.

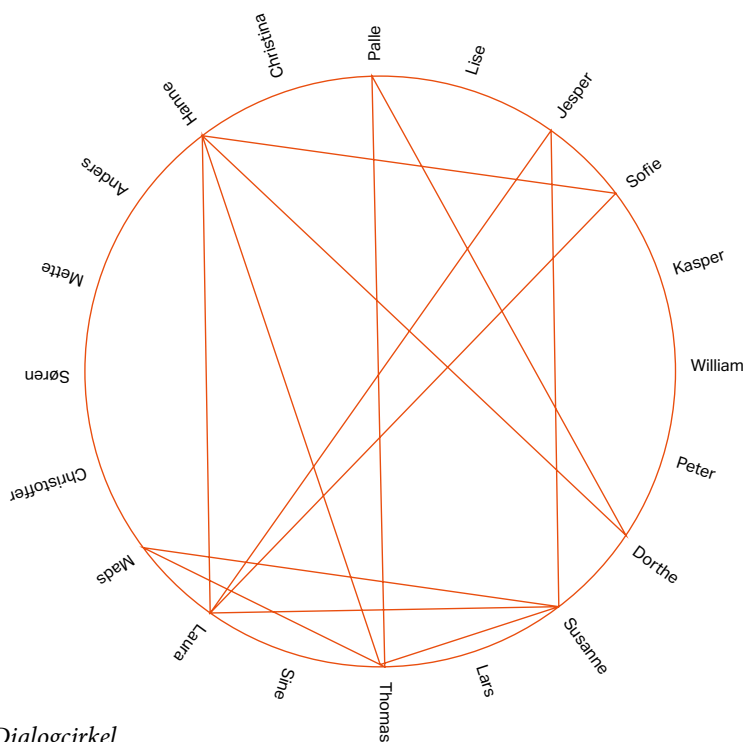
Fra Touchstones (2012) har vi hentet inspiration til de fem grundregler, der mundtligt, inden sessionen starter, bør oprindes af læreren:

- a. Der er ingen talerliste, og det er ikke læreren, der fordeler taleretten
- b. Lyt til andre, og lad dem tale færdig uden at afbryde
- c. Hvis man vil byde ind i diskussionen, skal man byde ind, når der er plads, men kun en ad gangen
- d. Man skal vise respekt, især over for udsagn, man er uenig i
- e. Det er lige så vigtigt at lytte aktivt som at tale.

Grundreglerne skal sikre, at eleverne lærer at respektere hinanden, samt at der dannes en grunddrømme, hvorudfra et reflekterende fællesskab kan udvikle sig. Det skal være muligt for eleverne at aktivere egne erfaringer i dialogen, men der skal

også arbejdes med evnen til at lytte til og rumme andre. Altså et fokus på at få flere forskellige stemmer i spil. Alt sammen i en læringssituation, hvor alle regnes som 'ressourcepersoner', der har potentielt vigtige bidrag.

Efter opridsningen af grundreglerne vælges en referent, der skal tegne et 'dialogskeam', der viser, hvordan dialogen forløber (se nedenfor). Man tegner en cirkel og indfører deltagerens navne, alt efter hvor de sidder. Siger Hanne noget, hvorefter Dorte tager ordet, skal der tegnes en streg mellem Hanne og Dorte. Er det herefter Palle, der tager ordet, skal strengen føres herhen, osv. Denne oversigt skal bruges til den afsluttende metarefleksion. Det er en god ide at lade referentrollen gå på omgang fra gang til gang.



Dialogcirkel

Den indledende rammesætning afsluttes med, at det tema, der skal arbejdes med, præsenteres. Når cirklen er etableret, referenten udpeget og temaet præsenteret, kan man gå videre til næste sekvens.

2. Indledende refleksioner

Det næste skridt skal sikre, at alle eleverne har mulighed for at spore sig ind på temaet på trods af deres forskellige forudsætninger, og derfor starter man med 2-3 minutters individuel tænkeskrivning ud fra 2-3 på forhånd definerede refleksions-spørgsmål, der er relevante i forbindelse med temaet. Tænkeskrivningen udføres i hånden på udleverede sedler med 2-3 fortrykte spørgsmål (så dem skal man lige huske at printe ud, før sessionen starter). Efter tænkeskrivningen diskuterer man spørgsmålene med sin sidemakker i yderligere 3-2 minutter.

3. Dialogcirklen

Enhver konkret ytring er en social handling. Samtidig med at ytringen er en individuel størrelse, en fonetisk, artikulatorisk, sansbar størrelse, er den også en del af en social virkelighed. Den organiserer kommunikation, som er rettet mod gensidig handling, og selv er den en reaktion. Den er altså udeleligt indblandet i kommunikationshændelsen

– Mikhail Bakhtin & Pavel Medvedev (i Dysthe 2005).

Den fælles dialog starter ved, at man læser en tekst højt, der fylder (maks.) en A4-side, hvor dagens tema kommer til udtryk. Det kan være læreren, der læser op, eller det kan være en eller flere elever. Det kan være en skønlitterær tekst, et stykke lyrik, et debatindlæg fra et ugeblad, uddrag fra en kronik, men også et lille filmklip, en lydfil eller lignende. Efter oplæsning af teksten kan man eventuelt søge en kort afklaring af tekstens præmis:

Hvad handler teksten om? Hvad er det for en pointe, afsenderen vil have frem? Er der særligt svære ord/begreber, der skal uddybes? Grundlæggende skal læreren dog beslutte sig for, om det er vigtigt, at man bruger meget tid på at komme i dybden med teksten, eller om denne blot skal tjene som afsæt til den videre dialog. En tekst kan godt tjene sit formål med at 'tydeliggøre komplekset', uden at der er etableret en konsensus om, hvad teksten handler om. På et tidspunkt – og måske ret hurtigt – forlades teksten, og læreren bruger åbne og cirkulære spørgsmål til at sætte gang i den egentlige dialog om det valgte tema.

Når dialogen er i gang, skal den forløbe uden talerliste, og det er ret afgørende, at samtalen ikke konstant foregår gennem læreren. I dialogcirklen taler man, når der er plads, og kun én ad gangen, og det er afgørende for rammesætningen, at deltagerne forstår, at det er lige så vigtigt at lytte aktivt som at tale – så det skal læreren naturligvis tage på sig at slå fast. Undervejs i dialogen har læreren et særligt ansvar for udviklingen i samtalen. Lærers rolle er således lidt anderledes end elevernes. Man er igangsætter og ansvarlig for at holde tidsplanen, man stiller åbne spørgsmål, sikrer, at folk ikke taler i munden på hinanden, påtaler, hvis der alligevel lister sig en mobil frem, kommenterer, hvis nogen ikke holder god tone, er opmærksom på, om der skal nye spørgsmål på banen, og kan også stille direkte spørgsmål til konkrete elever – for eksempel hvis det ser ud til, at de har noget at sige, men ikke har taget ordet. Men i andre tilfælde kan man vælge at 'trække tavshedskortet'. Når en lærer via sit kropssprog og 'tavshedskortet' (prøv for eksempel at tie stille i op til et helt minut) signalerer, at man ikke har tænkt sig at påtage sig ansvaret for, at dialogen kommer i gang, kan man være med til at ansvarliggøre dialogcirklen som et sted, hvor ansvaret for fremdriften er mere ligeligt fordelt end i den 'klassiske klassesdialog'.

Lærerrollen i dialogbaseret undervisning:

- Etablerer rammerne
- Ihukommer reglerne
- Er ansvarlig for tidsplan og sekvensering
- Er garant for den gode tone
- Anvender spørgeteknik + tavshedskort.

Læreren kan også med fordel, på forskellige tidspunkter i samtalen, lægge op til enten 'identifikation', 'udsyn', 'afklaring af værdigrundlag' eller 'metode', jævnfør modellen om spørgeteknikkens fire retninger.

4. Metarefleksionen

Undervejs i seancen laves som nævnt et 'referat' af, hvordan dialogen forløber, ved at en elev (udvalgt på forhånd) tegner et 'dialogskema' over, hvordan dialogen er forløbet. Denne elev bedes til sidst om at forklare, hvordan dialogen er forløbet. Dialogskemaet er med til at understrege de flerdimensionale aspekter, der er knyttet til kommunikationen i cirklen, ved at tydeliggøre, at de individuelle ytringer bør ses i relation til andre og som en del af de sociale og interaktive tilkendegivelser, der præger diskussionen i dialogcirklen.

Det er derfor vigtigt, at skemaet ikke bruges til at udstille dem, der ikke siger noget, men til at skabe en fælles refleksion over samtalens forløb. Det kan blandt andet gøres ved, at læreren i forbindelse med metarefleksionen gentager, at det er lige så vigtigt at lytte som at tale.

Dialogskemaet skal gøre det muligt at have en konkret metarefleksion over, hvordan den netop overståede dialog er forløbet, og det skal medvirke til at bevidstgøre gruppen om, at dialogen er et fælles projekt, der kan udvikle sig meget forskelligt alt efter valget af tema, men også som følge af den indsats, som er blevet gjort i gruppen. Ved at sætte ord på de positive og negative erfaringer, eleverne forbinder med seancen, kan man fastholde fokus på det egentlige projekt: at skabe et bæredygtigt læringsfællesskab, hvor værdier som nysgerrighed, åbenhed og gensidig respekt danner fundamentet for et fagligt fællesskab, hvor man kan og tør åbne sig for hinanden.

Metarefleksionen kan for eksempel igangsættes via spørgsmålet: *Var det en god dialog? Kom alle, der gerne ville sige noget, til orde?* Hvis det viser sig på dialogskemaet, at man var ret aktiv som lærer, kan man spørge, om dette var et problem. Man kan også spørge om de, der ikke sagde så meget, fik noget ud af at være med.

Det kræver som regel et stykke arbejde – der godt kan strække sig over flere seancer – at lære eleverne, at de ikke behøver at få lov af læreren til at tale, men at de kan tage ordet, når der er plads. Det kan også kræve en del træning og vedholdenhed at lære eleverne ikke at tale i munden på hinanden. I megen politisk debat i tv (for eksempel DR2's 'Debatten') er tonen ofte konfrontatorisk, og det virker, som om det i sig selv er et mål at udstille, afbryde og miskreditere sine 'modstandere'. Det er denne debatform, som man er interesseret i at bryde med i dialogbaseret undervisning, hvor det ikke handler om at 'vinde' debatter, men at blive klogere i fællesskab.

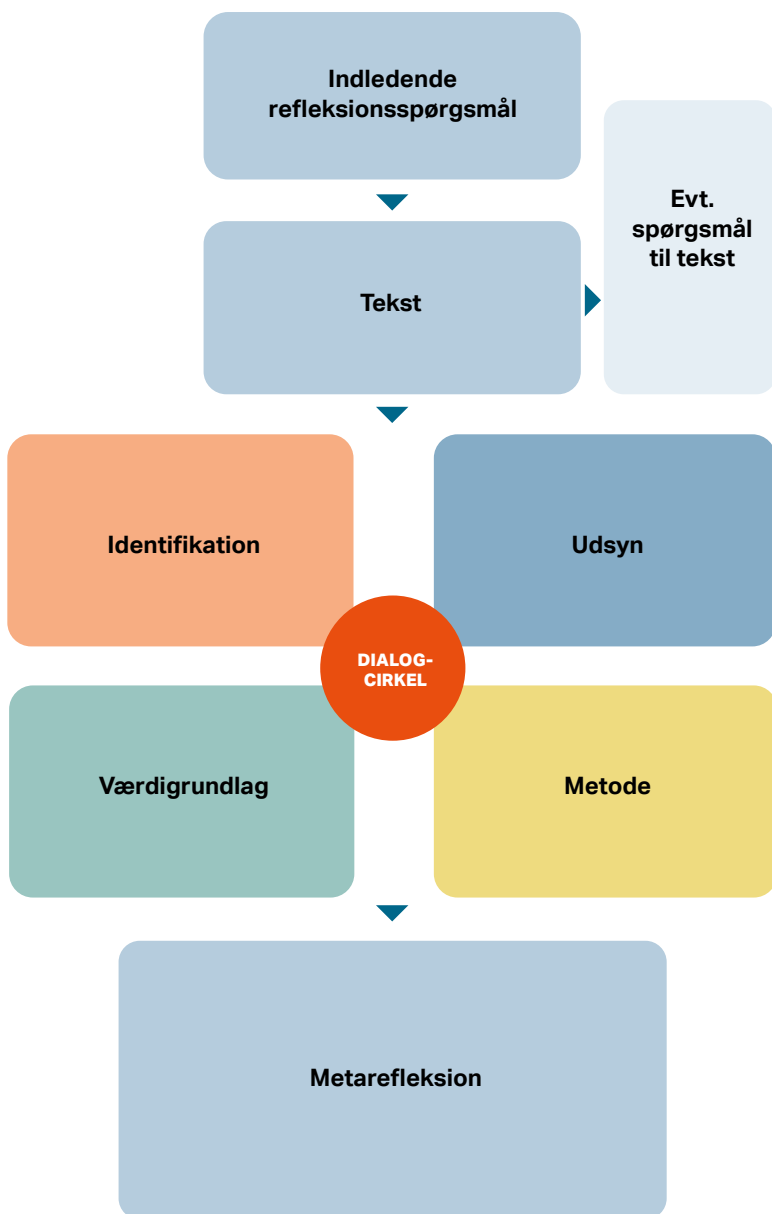
Når dialogbaseret undervisning virker, får man chancen for at udfordre netop denne grundpræmis: At man ikke må afbryde

hinanden, betyder ikke, at uenighederne forsvinder, men blot at argumenterne står klarere frem.

Der vil være dage, hvor dialogen flyder bedre end andre, og dialogen i cirklen skal således betragtes som et rum, en lærer kan have med sine elever, der løbende skal vedligeholdes og opdateres. Det kan også vise sig nødvendigt som lærer af og til at arbejde 'bag scenen' – ved for eksempel på to-mandshold at tage snakke med elever, der har en tendens til at fylde enten for meget eller for lidt i dialogcirklen.

Alt i alt tager en sådan en seance cirka 45 minutter. Dialogbaseret undervisning kan med fordel kombineres med efterfølgende (eller forudgående) individuel tænkeskrivning eller formidlingsskrivning.

Som hjælp undervejs kan man som lærer støtte sig op af den nedenstående spørgeguide, der i kondenseret form viser de fire sekvenser, og som integrerer spørgeteknikkens fire retninger heri. Et succeskriterium for en god dialog er, at der både sker 'identifikation', 'udsyn', afklaring af 'værdigrundlag' og refleksion over 'metode'. Spørgeguiden kan hjælpe med til at sikre, at man har alle fire dimensioner for øje. Det kan dog sagtens være, at diskussionen tager drejninger, hvor de fortrykte 'baggrundsspørgsmål' bliver knap så relevante at stille. I kapitlet 'Plug and play' i slutningen af bogen er der flere eksempler, der retter sig mod forskellige fag og videnskabelige hovedområder.



Dialogbaseret undervisning som skolebaseret dannelsesprojekt

... jeg vil bare fremhæve, at på en læringsinstitution er identitet den mest essentielle pædagogiske ressource, fordi det smukke ved identiteten er, at vi som mennesker kan åbne vores identitet for hinanden. Vi kan tillade andre at se, hvem vi er, og i den sammenhæng opdage et nyt vindue til omverdenen.

– Etienne Wenger (i Illeris 2015)

Spørgsmålet om dannelse fylder en del både i den konkrete rammesætning for og det grundlæggende værdikatalog bag ungdomsuddannelserne.¹ Megen af den sprogbrug, der findes i 'gymnasieloven', går igen i folkeskolens formålsparagraf og ved de videregående uddannelser. Spørgsmålet er selvfølgelig, hvad man mere præcist skal forbinde med dette (almen)dannelsesbegreb, og hvordan der skal arbejdes med det. I forlængelse af filosofien Anders Fogh Jensen kan man sige, at dannelsesbegrebet er udfordret på ungdomsuddannelserne i disse år, både fordi det kan defineres så bredt, at 'alt bliver dannelse', og fordi de (dannende) aktiviteter, der ligger uden for en relativt snæver forståelse af, hvad der er 'fagligt', kan blive det første, der skæres væk i en travl hverdag.²

1 I den seneste udgave af 'Gymnasieloven' fra 2017 hedder det således, at formålet med ungdomsuddannelserne er at eleverne „tilegner sig almindelig dannelse, viden og kompetencer gennem uddannelsens kombination af faglig bredde og dybde og gennem samspillet mellem fagene“. Det fremhæves også, at uddannelsen skal „have et dannelsesperspektiv med vægt på elevernes udvikling af personlig myndighed“ og endelig kan man i en videre læsning af formålsparagraffen se, at uddannelsen skal „forberede eleverne til medbestemmelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre“ samt at 'hele institutionens dagligliv' må bygge på „åndsfrihed, ligeværd og demokrati“ og sikre at eleverne opnår forudsætninger for en „aktiv medvirken i et demokratisk samfund“.

2 Anders Fogh Jensen holdt oplægget 'Om dannelse' på et SIP kursus (Skoleudvikling i praksis), torsdag d. 9/11-2017.

Dialogbaseret undervisning bidrager til det mere overordnede dannelsesprojekt ved både at have et jordnært og et 'kompetenceopbyggende' fokus på at hjælpe eleverne med at forstå, at de indgår i et læringsfællesskab, hvor der gælder nogle særlige regler og dyder, men hvor de samtidig konfronteres med vigtige dilemmaer, problemstillinger og indsigter, der er større end dem selv, og som de har brug for at forholde sig til. Som det fremgår, ser vi ingen modsætning mellem en dannelsesforståelse, der vægter elevens møde med det fremmede via fagene (hjemme-ude-hjem), og en dannelsesforståelse, der også har en 'lavpraktisk' og næsten *teknisk* underside (dialogcirklen som fysisk udgangspunkt, reglerne for, hvordan og hvornår man taler og lytter, den bevidste udfordring af lærerrollen, osv.). Der arbejdes således i den mellemposition mellem det 'pædagogisk-konservative' og det 'politiske-administrative', som Stefan Hermann beskriver i 'Hvor står kampen om dannelsen?' hvor man forfægter et dannelsesbegreb, *„der ikke abonnerer på præstationen, som ledende logik, men heller ikke på fraværet af krav og autoritet“*. (Hermann 2016: 106). Dialogbaseret undervisning indebærer masser af 'autoritet', men ikke via dyrkelsen af lærerens autoritet som 'fagligt fyrtårn', men via iscenesættelsen af *gruppens* autoritet som både rituel social praksis og højtidelig 'lærende enhed'. Kravene er også tydelige og præsentable – ikke mindst via fordringerne om at være nærværende, lyttende og respektfuld. Via det grundlæggende benarbejde i den dialogbaserede undervisning følger diverse krav til individernes adfærd, der alle kan ses som bidragende til det mere overordnede dannelsesprojekt, hvorigennem eleverne rustes til at blive demokratiske samfundsborgere, herunder nogle af de kvaliteter, Hermann efterlyser et større fokus på i dansk skole-, pædagogik- og uddannelsestænkning, nemlig *„flid, selvdisciplin, pligt, øvelse, rutine, selvovervindelse, ordentlighed, ordholdenhed, koncentration, ærlighed, oprigtighed“* (ibid). Via arbejdet med at skabe velkendte

procedurer for en række helt basale forhold ved den fælles samtale udvikles evnen til at indgå i faglige fællesskaber, evnen til at lytte (uden at afbryde), evnen til at være nærværende over for det, som virker fremmed, evnen til at holde fokus, evnen til at bruge spejlingen i andre (end blot læreren) til at udvikle sig selv fagligt og personligt, evnen til at indgå konstruktivt og bidragende i en tænkende og reflekterende gruppe og at blive en myndig deltager i et demokratisk samfund. For os er dannelsesprojektet således ikke alene forbundet til et 'møde med det fremmede' via fagene, men samtidig *også* et spørgsmål om opbygning/vedligeholdelse af en række basale sociale kompetencer.

Ved at koble elevernes individuelle livsverdener til forskellige dannelsesorienterede 'praksisfællesskaber', hvor der gælder nogle særlige procedurer for, hvordan den gode dialog forløber, kan der skabes det, Thomas Ziehe har kaldt 'god anderledeshed' (Ziehe 2004) netop ved etableringen af *rutiner*, der indlejrer individer i grupper, hvor den demokratiske samtale bliver en teknik til både faglig og personlig udvikling, men også til opkvalificering af fællesskabet.

Dialogbaseret undervisning i praksis

I guess what I don't understand about schools is that they don't teach kids how to think, they teach kids how to be what other people tell them to be – elev på Urban Academy

There's a constant interaction of ideas and different methods of doing things and solving things – elev på Urban Academy

You actually learn instead of memorizing – and I think you learn a lot more

– elev på Urban Academy

I det følgende afsnit vil vi give et helt konkret indblik i, hvordan man kan arbejde med dialogbaseret undervisning. Det valgte tema 'Hvad er et godt liv?' er umiddelbart mest direkte forbundet med en humanistisk/samfundsvidenskabelig tankeverden, men kan alligevel drejes i mange retninger, alt efter hvordan gruppen/klassen/holdet interagerer med temaet.

I boksen herunder er der en række overskrifter, der illustrerer den variation af temaer, der kan anvendes til dialogbaseret undervisning. I afsnittet 'Plug and play' sidst i bogen leverer vi en række færdigudviklede eksempler på temaer, der – også inden for den naturvidenskabelige tankeverden – kan fungere som afsæt for dialogbaseret undervisning.

Eksempler på temaer til dialogbaseret undervisning:

- Hvordan er vi forbundet med naturen?
- Bør vi sætte grænser for, hvad genforskere må beskæftige sig med?
- Er det altid godt at være tolerant?
- Skal vi sætte klare grænser for, hvor forurenende en livsstil det skal være lovligt at have?
- Hvordan ser et naturligt landskab ud?
- Hvorfor er det vigtigt at tage en uddannelse?
- Hvornår er sjældne frøer vigtigere end billige boliger?
- Kan det være nødvendigt at gå i krig for at bevare freden?
- Er skjult påvirkning vejen til bedre folkesundhed?
- Er det samfundets skyld, at nogle er fattige?
- Hvornår er man rigtig dansk?
- Hvordan og hvornår kan vi se, når noget er 'kunst'?

Hvad er et godt liv?

Hvis man stiller spørgsmålet 'hvad er et godt liv?' vil langt de fleste rent instinktivt kunne danne sig en mening uden først at konsultere et fag, og det er vigtigt at skabe rum for disse umiddelbare holdninger og refleksioner. Samtidig ønsker vi at vise, hvordan man med den nedenfor skitserede fremgangsmåde og brug af spørgeteknikkens fire retninger kan kvalificere dialogen, uden at det kommer til at handle om, at eleverne skal gætte, hvad læreren tænker. Det er vores erfaring, at der opstår åbninger og kombinationsmuligheder med elevernes livsverdener, samtidig med at man som lærer får mulighed for at spille ind med ens egen erfaring og faglighed.

På næste side følger spørgeguiden, der sammen med den mere generelle oversigt over de fire sekvenser kan være god at have printet ud før sessionen, så de to tilsammen kan virke som styringsredskab.

I første sekvens skal man have etableret dialogcirklen, valgt referenten og repeteret reglerne.

I anden sekvens skal eleverne først individuelt på skrift og derefter i par reflektere over disse tre indledende spørgsmål: *Hvad er et godt liv for dig? Hvordan kan du være vigtig for andre? Kan man være lykkelig, selv om man har et dårligt job?* Der kan skrues meget på disse indledende spørgsmål, og det er nok ikke en god ide udelukkende at have ja/nej-spørgsmål i puljen, men omvendt skal man lige i gang, og ja/nej-spørgsmålet *'kan man være lykkelig, selv om man har et dårligt job?'* kan være med til meget kontant at sætte nogle tanker i gang. De indledende spørgsmåls vigtigste funktion er at skabe et vist fælles fokus i gruppen, samt at alle 'nulstilles' til cirka det samme udgangspunkt. Det egentlige arbejde går i gang i 3. sekvens. Her oplæses



et uddrag fra Per Lägerkvists 'Det evige smil' af læreren eller forskellige elever. I 'Det evige smil' møder vi en wc-passer, der sådan lidt tilfældigt er endt som ham, der mod en 10-øre udleverer toiletpapir til brugerne af et underjordisk offentligt toilet. Vi møder dog ikke et ulykkeligt menneske, men en person, der har fundet ro og – tilsyneladende – er lykkelig ved at 'udfylde en plads, som skal udfyldes'.

Når teksten er læst op, begynder den egentlige dialog. Her kan man som lærer vælge lige at bruge et par minutter på at sikre sig, at alle for alvor får snuset til det, der er på spil i teksten. Spørgsmålene *har wc-passeren haft et godt liv? Kan det virkelig passe, at han er tilfreds med at være tilskuer til andres liv? Hvad handler teksten om?* kan alle bruges til at gøre teksten mere levende for eleverne. Man kan også undersøge konkrete formuleringer i teksten ved eksempelvis at spørge *hvad menes med sætningen 'Alting kunne ikke nå op til storhed, noget måtte være så underligt småt'?* Det er dog vigtigt at understrege, at hovedformålet ikke er at nå frem til den „rigtige“ læsning af teksten, men at få eleverne hevet ind i dilemmaet.

For at efterspørge et engagement og markere, at elevernes personlige erfaringer med at have været 'tilskuere' er relevante input, kan man derfor spørge: *Har nogen af jer prøvet at føle jer som små brikker i en større sammenhæng?* Dette spring fra afklaring af tekstens præmis og til identifikationen med tekstens indhold fungerer som det egentlig oplæg til diskussionen i dialogcirklen. Byder ingen ind, er her et godt tidspunkt at trække 'tavshedskortet'. Eleverne skal reelt mærke, at det er dem, der – som gruppe – skal levere den fremdrift, der skal til, for at der sker noget. Placeringen i den 'nøgne' cirkel gør pinligheden til en god alliancepartner; som regel er der altid nogen, der kommer på banen, når stilheden har arbejdet længe nok. Her kan

man godt risikere en vis frustration og for eksempel møde det, man kan kalde den 'relativistiske' position. En elev kan for eksempel – frustreret over den pinlige stilhed – finde på at sige: „Jeg kan altså ikke svare på, hvad der er et godt liv, fordi der er så stor forskel på, hvad forskellige mennesker opfatter som et godt liv. Folk må selv afgøre, hvad der for dem er et godt liv!“ Hovedopgaven for læreren bliver her at sikre, at der dykkes ned i og åbnes for nuancerne i den problemstilling, som spørgsmålet kan pege imod. Den relativistiske position kan tackles enten 'metodisk' (*hvor ved du det fra?*) ved at efterspørge identifikation (*hvor dan ser et godt liv ud for dig?*), ved at efterspørge udsyn (*er der nogle udgaver af det gode liv, der spiller en større rolle end andre i verden i dag?*) eller ved at problematisere udsagnets iboende værdigrundlag (*hvorfor kan man ikke sige, hvad det gode liv er, selv om nogle vil være uenige med en?*).

Hvis dialogen kører, er det en god ide ikke med det samme at springe ind med nye spørgsmål, men at give eleverne tid til at tage de andres input ind og reagere på dem. Ofte vil eleverne selv sørge for, at der hen ad vejen både bliver kigget udad, identificeret, tænkt metodisk og spurgt ind til værdigrundlag. Det er dog vigtigt at modarbejde alle former for 'lemmingeffekter' ved at smide nye perspektiver på banen eller udfordre konsensus, hvis en sådan etablerer sig.

Hvis dialogen i længere tid kun cirkler omkring den negative identifikation med tilskuerrollen, kan man for eksempel overveje at spørge normativt: *Hvorfor er det egentlig så dårligt at være 'tilskuer'?* Det kan imidlertid også være interessant at dreje spørgsmålene udad ved eksempelvis at spørge: *Hvad ville der ske med samfundet, hvis alle – som wc-passeren – var tilfredse med at være tilskuere?*

Hvis dialogen kører trægt, er det vigtigt at bevare det større langsigtede perspektiv med øvelsen og ikke træde til som læreren, der sørger for, at 'der i det mindste bliver sagt noget'. Det kan være fint nok, hvis en seance ikke viser sig at køre helt optimalt og der er lange perioder med pinlig tavshed. Her kan man i afslutningen af seancen bruge den 4. sekvens – metarefleksionen – til at tale om, hvad det var, der ikke fungerede. Med de følgende spørgsmål kan man dreje fokus hen på en fremadrettet evaluering af det fælles projekt der er at skabe interessante dialoger: *Var det en god diskussion, vi havde? Fik de, der gerne ville sige noget, taget ordet? Fik de, der ikke talte så meget, noget ud af at være med? Fyldte læreren for meget/for lidt? Hvad kunne også have været spændende at diskutere?*

Afhængigt af hvilket fag man deltager med, og hvilket fagligt forløb man overordnet set skal referere til, har man efter seancen en række muligheder for at gå videre. Det er oplagt at arbejde med individuel tænke- og formidlingsskrivning både før og efter sessioner med dialogbaseret undervisning. Fordehlen herved er, at man får mulighed som lærer for at komme meget tæt på, hvad det egentlig er, eleverne får ud af seancerne, og – hvis man vælger at kommentere det, eleverne skriver – at opstarte små individuelle 'skriftlige' samtaler med eleverne.

Man kan tage konkret udgangspunkt i nogle af de nye spørgsmål, der eventuelt er kommet frem i løbet af dialogen. Men det kan også være, at man i en periode vægter, at der – via forskellige former for traditionel, lærerstyret undervisning – skal arbejdes mere direkte med 'komplekset'. For eksempel kunne man i samfunds-fag efter at have arbejdet med temaet 'Hvad er et godt liv?' køre et forløb om politiske ideologier for afslutningsvis i

dette forløb at vende tilbage til dialogcirklen, men nu med en anden tekst som udgangspunkt for dialogen.

TEORI

Det er min erfaring, at de mennesker, der klarer sig og har succes i dag, er dem, der investerer deres identitet i det, de gør. Det er dem, der kaster sig ud i kampen med alle de vanskeligheder, der ligger i at være engageret

– Etienne Wenger (i Illeris 2015)

Baggrunden for dialogbaseret undervisning

Det, vi kalder 'dialogbaseret undervisning', er en metode, der bygger videre på det, man med en bred betegnelse kan kalde den 'reformpædagogiske' tradition. Metoden er udviklet i tæt samarbejde med vores kolleger på Det frie Gymnasium, der både tæller en grundskole (8.-10. klasse), det 2-årige hf, stx og hf enkeltfag.

Inspirationen til dialogbaseret undervisning stammer fra to forskellige skoleformer, som vi har været i kontakt med i New York City, nemlig grundskolen 'Touchstones' samt 'Urban Academy' – en highschool på Manhattan. Begge steder fandt vi inspiration, der har været med til at forme rammen for den måde, vi på Det Frie Gymnasium praktiserer dialogbaseret undervisning på.

Undervisningen er ikke ens på de to amerikanske skoler, men fælles for Urban Academy og Touchstones-projektet er, at

lærerne stiller mange åbne og cirkulære spørgsmål: „*The main point for teachers to keep in mind is that, in these Touchstones classes, they are not imparting information or knowledge but instead are cultivating skills and promoting changes in the attitudes of their students*“ (Touchstones 2012).

Der arbejdes altså systematisk med spørgsmål uden ja/nej-svarmulighed. Eleverne skal ikke gætte, hvad læreren tænker, ligesom læreren som hovedregel indtager en ikke-vurderende position over for elevernes svar. Det bærende læringsprincip er det, der bredt betegnes *discussion-based-classrooms*. I vores tilgang har vi indarbejdet flere af de rammesættende og strukturerende elementer fra Touchstones-konceptet og ladet vores undervisningsdesign, spørgeteknik og problemorienterede tilgang inspirere af undervisningen på Urban Academy.

Læringsfællesskaber i 'individets tidsalder'

Ungdomsuddannelserne (og uddannelsessektoren som helhed) er i disse år presset fra to sider. Dels ved at den forvaltningsmæssige nedskæringslogik, som i mange år var virkeligheden i sundhedsvæsenet, nu gælder ungdomsuddannelserne via årligt tilbagevendende grønthøster-nedskæringer. Dels ved at man fra politisk hold via en permanent og højt profileret reformdagsorden løbende udfordrer og forstyrrer den habitus, hvormed fællets institutioner og praktikere går til deres opgaver.

Her må vi ikke være blinde over for, at synet på uddannelse og den politiske problemrepræsentation har en specifik kulturel dimension, der er præget af den historiske, nationale og internationale kontekst. Vi er hverken 'konservative', 'bange for at tænke nyt' eller modvillige mod at tilpasse skole og undervis-

ningspraksis til tiden. Men vi mener alligevel, det er vigtigt at være kritisk over for den konstruktion af problemer og de efterfølgende politiske dagsordner og løsninger, der præger uddannelsesfeltet i dag (Bacchi, 2009 iv-x).

Nogle af tidens honnørord er 'fremdrift', 'afklaring', 'konkurrence-dygtighed' og 'arbejdsmarkedsrettet', og det er tydeligt, at der fra politisk hold er stor selvtillid, når det angår mulighederne for på afstand løbende at justere på rammerne, så tingene bliver 'bedre'.

Det er klart, at der er afstand mellem vores hverdagspraksis og politiske beslutninger på et makroorienteret samfundsniveau, men hvis vi som undervisere er uopmærksomme på *tendenserne i tiden*, er der en risiko for, at den styring, der finder sted gennem problemrepræsentationer, kan ende med at blive styrende for vore undervisningspraksisser, uden at dette er en følge af et bevidst (og klogt) valg.

Der er ingen tvivl om, at skolerne i dag (på mange uddannelses-trin) forventes at være fokuserede på linearitet, hastighed i uddannelse, 'høj faglighed' og overgange til arbejdsmarkedet. På samme tid oplever vi, at unge føler sig stressede i skolerne, og er bange for at stille spørgsmål, der kan udstille dem, ligesom det øgede præstationspres på det enkelte individ afføder et markant fokus på karakterer og på ikke at fejle.

Så uanset om de forhold, vi skitserer, er en del af konkurrencestatslogikken, og uanset om det er et produkt af 'nødvendighedens politik' eller ej, så ser vi et behov for at re-fokusere på dialogen og den fællesskabende undervisning. Det handler *ikke* om kategorisk at afvise muligheden for at „... videreudvikle de nationale fordele ved at tilstræbe at stille et stort udbud af kompetente og motiverede medarbejdere til rådighed for arbejdsmar-

kederne og således at anvende de offentlige ressourcer så effektivt som muligt“ (Illeris 2015: 27).

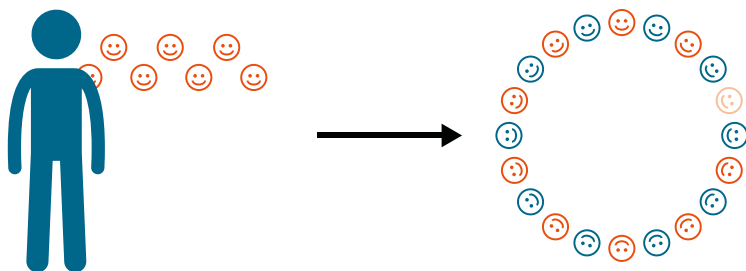
Ikke desto mindre er det vigtigt at holde fast i, at skolerne er meget andet og meget mere end de logikker, der præger uddannelse i en konkurrencestat. Dette er ikke stedet for en mere grundig diskussion af de muligheder og risici, der følger af den løbende reformation af rammevilkårene på uddannelsesområdet. Blot vil vi her fæstne os ved, at den intensivering af institutionernes dialog med det enkelte elev-individ, der meget vel kan være følgevirkningen af tidens store fokus på ‘afklaring’, ‘karrierelæring’, ‘valg-kompetencer’ og – naturligvis – et *højt fagligt niveau*, ikke kun ser positiv ud fra et læringsmæssigt perspektiv – ej heller for individet.

Selv om der kan være mange fine perspektiver i en mere systematisk tilgang til karrierelæring og valgkompetencer, finder vi det nærliggende at overveje, om ikke der er brug for et konkret undervisningsmæssigt greb, der genplacerer individet i fællesskabet. For kunne det tænkes, at den manglende motivation, der er hovedproblemet i en elevgruppe, og den præstationsangst, der får andre elever til at knække sammen, ikke løses med et yderligere intensiveret individualiserende blik? Hvis Wenger har ret i at *„den personligt mest transformative læring er den læring, der er forbundet med medlemskab af (...) praksisfællesskaber“* (Wenger, 2004: 17), er det både for lærere og undervisningsinstitutioner værd at overveje, hvordan vi – i sammenhæng med den faglige undervisning som helhed – kan arbejde systematisk med evnen til at forstå, at man er en del af sammenhæng, der er større end en selv; for denne evne følger ikke automatisk af, at man putter 28 elever ind på det samme hold og har tårnhøje ambitioner på deres vegne. Ligeså gælder,

at evnen til at lytte til andre – også selv om de til at begynde med måske ikke siger det, man gerne vil høre – er en ‘kompetence’, som det kræver sine didaktiske overvejelser at fremme, og som ikke bare opstår automatisk.

Dialogbaseret undervisning er en metode, der tager udgangspunkt i den banale konstatering, at individet ikke er en isoleret ø, og at en velfungerende – og fagligt dygtig – samfundsborger skal kunne indgå konstruktivt i fællesskaber, der ikke nødvendigvis er homogene.

I dette kapitel vil vi gerne uddybe det læringsbegreb og nogle af de bagvedliggende overvejelser, som kan knyttes an til ideen om dialogbaseret undervisning. Disse overvejelser trækker på teoretiske indsigter og fagbegreber fra pædagogikkens verden, men er samtidig blevet til i det, man kan kalde et ‘praksisnært aktionslæringsperspektiv’. Vi har forsøgt at gøre noget nyt, fordi vi i vores hverdag har oplevet, at det kan være overraskende svært at få eleverne til reelt at investere sig selv i læringsfællesskabet, og det har fået os til at tænke over, om der mon er noget i selve den måde, undervisning som regel bygges op på (læreren har planen, læreren laver programmet, læreren evaluerer resultatet, *læreren er nexus for alle udvekslinger*), der har brug for – i hvert fald en gang imellem – at blive udfordret.



Hvordan rammesætter man velfungerende undervisning?

De fleste undervisere vil nok anerkende, at noget vigtigt er lykkedes, når man kan få eleverne til at tale til og med hinanden om faglige emner; centrale faglige pointer bundfælder sig bedre, når de udveksles mellem elever, end når de serveres af en lærer, og det er tydeligt at mærke effekten på elevernes læring og motivation, når de bliver medlemmer af et klasserum, hvor bindemidlet er faglig interesse, nysgerrighed og gensidig respekt. Men vejen dertil er ikke altid så let, som man kunne håbe. Selv den professionelle lærer med en rigt udstyret didaktisk værktøjskasse kan opleve, at en sprudlende faglig debat falder til jorden. Og selv de bedst stilladserede og gennemtænkte øvelser kan undertiden blive mødt med en påfaldende mangel på begejstring og engagement. Det er nærliggende for lærere at bebrejde eleverne: Er de for optagede af sig selv og deres 'egne mål' til at føle en forpligtelse for fællesskabet? Hvorfor vil de ikke give mere af sig selv? Også de lange skoledage eller måske ligefrem 'ungdomskulturen' kan stå for skud.

Men hvad hvis noget af problemet ligger i selve den måde, meget undervisning tilrettelægges på?

Hvad hvis problemet (nogle gange) er, at lærerens person og dagsorden fylder så meget i undervisningen, at det bliver (for) let for den enkelte elev netop at opfatte undervisningen som en andens og ikke elevens eget projekt?

Den 'diskussions-baserede' tilgang

Tilgangen til dialog og diskussion som princip for undervisningen er, at der arbejdes med 'open-ended-questions'. Netop dette fokus på at udtrykke sig og lytte til hinanden i en rundkreds-baseret elev-elev (og nogle gange lærer-) dialog er essentiel for

tilrettelæggelsen af dialogbaseret undervisning. Det såkaldte 'diskussion based-approach' er et opgør med det 'information-based-approach', der som ideelt endemål har, at man kan måle og konstatere, at eleven besidder en ganske særlig form for viden. Det er dog vigtigt at understrege, at selv om diskussionsformen kan ses som en modpol til en undervisning, hvor der styres rigtigt efter konkrete 'vidensmål', fungerer metoden i fin samklang med ideen om høj faglighed og at gode argumenter kræver holdbare belæg.

Den dialogbaserede tilgang og den ret konkrete dialogcirkel (hvor smartphones og computere som udgangspunkt ikke er tilladte) leverer et konstruktivt benspænd til to forskellige, men stort set lige problematiske undervisningskulturer, der nemt indfinder sig i klasselokalet. I den ene yderlighed har man den undervisningskultur, hvor (nogle af) eleverne helt 'afkobler' sig fra undervisningsprojektet. I den anden yderlighed har man, hvad der på overfladen ligner en ret aktiv undervisningskultur, men hvor problemet er, at det er en 'overfladelæring', der foregår; selv om eleverne er mere aktive end de 'afkoblede', bruger de det meste af deres energi på at afkode, hvad det er vigtigt, at de siger, for at læreren bliver glad (og giver dem gode karakterer), og de kommer for sjældent i gang med den dybdelæring, der følger, når man reelt internaliserer de faglige problemstillinger, der burde være omdrejningspunktet for undervisningen.

Målet med den dialogbaserede tilgang er at motivere eleverne til reelt at træde ind i det nysgerrige, udforskende faglige rum ved at investere noget af dem selv og blive en del af et nysgerrigt og dybdelærende fællesskab: „*Students participate and ask questions not to figure out what the teacher has in mind, but to understand the subject being discussed and their own, and each*

other's ideas about it. They delve into subject matter to explore“ (Cook et al, 2004: 17).

Den vigtige dialog

Vi har tidligere været inde på, at vi som praktikere oplever, at det kan være udfordrende at skabe en engagerende og involverende dialog, hvor det er elevernes faglige nysgerrighed, der er drivkraften, frem for deres ønske om at sige det, læreren gerne vil høre. Vores læringssyn tager udgangspunkt i at vi som individer forstår os selv og udtrykker forståelser sammen med og i relation til andre. Den russiske litteraturteoretiker og sprogfilosof Mikhail Bahtin formulerede det således: *„Jeg opnår kun bevidsthed om mig selv og bliver kun mig selv ved at afsløre mig over for den anden, gennem den anden og med den andens hjælp. De vigtigste handlinger, dem, der konstituerer selvbevidstheden, er bestemt af deres forhold til en anden bevidsthed (...)“* (i Dysthe 2005: 66).

Denne forståelse af dialog hænger sammen med Etienne Wengers beskrivelse af, hvordan åbningen af identiteter er det fuldstændig afgørende udgangspunkt for, at dybdelæring kan finde sted. Et af vores mål er således at styrke muligheden for at realisere det dialogiske potentiale, der er knyttet til undervisningssituationer. Det sker netop ved at tilrettelægge dialogen på en måde, så *lærere og elever og elever og elever* i højere grad kan se hinanden som ligeværdige dialogpartnere. Når vi i dialogcirklen kan sige, at vi også har fokus på en 'af-individualisering', hænger det sammen med, at vi deler Bakhtins syn på, at mening ikke skabes af det enkelte individ, men skabes af et 'vi' og dermed er relationsbåret og afhængigt af den respons, der er drivkraften i eksempelvis dialogcirklerne, hvor netop flerstemmigheden og stemmernes

mangfoldighed er væsentlig. Med Bakhtins perspektiv på, hvordan mening og forståelse bliver skabt, er den verbale og non-verbale interaktion i cirklen netop vigtig for dannelse af mening og forståelse: *„Forståelse og respons er knyttet sammen dialektisk og er gensidigt afhængige af hinanden, den ene er umulig uden den anden“* (Bakhtin i Dysthe 2005: 69).

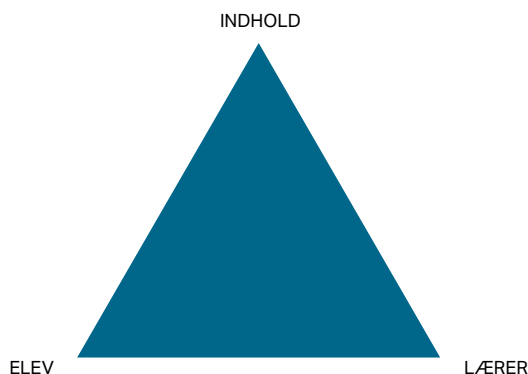
Formålet med dialogcirklen som undervisningsteknologi er således helt grundlæggende at udfordre envejskommunikation i læringsrummet via den ovenfor beskrevne metode, der gør fællesskabet frem for læreren til nexus for læringsprocessen. En tilgang, der – når det går godt i den konkrete dialog – er med til at skabe den flerstemmighed, der er afgørende for at medvirke til elevers dannelse, viden samt faglige og menneskelige udsyn.

“Når stemmerne stilles op mod hinanden, modsiger hinanden eller gensidigt udfylder hinanden, indgår de i dialogisk interaktion med hinanden. Konceptuel forandring er ifølge Bakhtin afhængig af en sådan sammenstilling af stemmer, af kampen mellem modstridende standpunkter og af de forbindelser, der bliver skabt i dialogen mellem dem.” (Dysthe 2005: 66).

Det er selvfølgelig ikke altid, at disse komplekse forbindelser opstår, men med en erkendelse af dialogens vigtighed forventer vi, at denne undervisningstilrettelæggelse i højere grad kan være med til at styrke rammerne for de vigtige forbindelser og erkendelser. I afsnittet nedenfor søger vi at illustrere, hvordan netop gensidigheden mellem lærer og elev og særligt elev og elev er central for den dialogbaserede undervisning og målet om at skabe et læringsrum og en didaktik, der tilskynder en kommunikation, der er båret af en egentlig dialogisk interaktion.

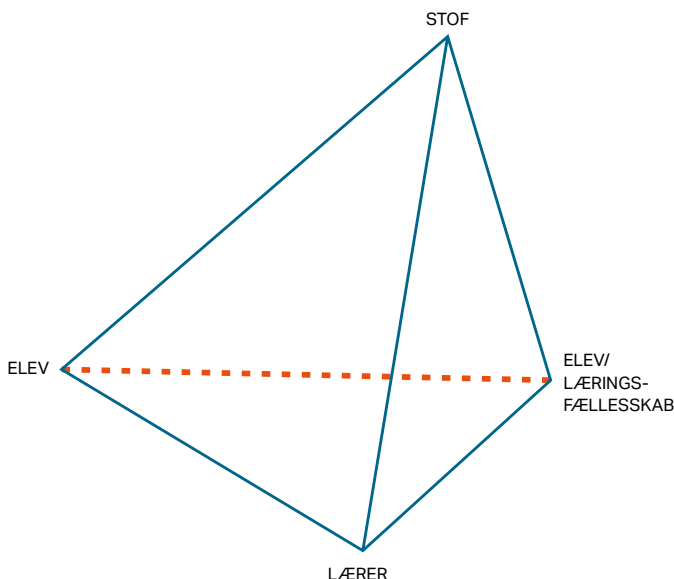
Det intenderede, det realiserede og det lærte

I den dialogbaserede undervisning vil man stå med mange af de samme udfordringer, som kendetegner al faglig undervisning – at der kan være store forskelle på det, læreren opfatter som ‘fagligt’, og det, eleven tilegner sig. ‘Undervisningens udfordring’ er fint illustreret i den såkaldte ‘didaktiske trekant’, hvor lærer, elev og indhold tegner hver sin spids af trekanten, og opgaven for den didaktisk kompetente underviser er at overveje, hvordan de bedste betingelser for elevernes læring af ‘indholdet’ opnås (Beck 2016: 50). Det er sjældent nok, at læreren blot formidler noget indhold (= et fag), idet god undervisning nødvendigvis må forholde sig til målgruppens forudsætninger, ordforråd, begrebsverden, forhåndskendskab osv. Derfor kan der være behov for en ‘oversættelse’ mellem lærerens fagforståelse (videnskabsfaget) og elevernes fagforståelse (undervisningsfaget) og nærmeste udviklingszone. Når undervisning skal planlægges, kan det være en god idé med Jens Dolin at overveje forskellen på det ‘intenderede’, det ‘realiserede’ og det ‘lærte’ pensum i en passende ydmyg erkendelse af, at selv de mest forkromede planer ofte ikke har den effekt, som læreren forestiller sig (Dolin 2006).



Den didaktiske tetraede

Med dialogbaseret undervisning søger man bevidst at skabe et rum, hvor individets afhængighed af og forankring i gruppen er det centrale omdrejningspunkt. Herved tilføjes endnu en dimension til den didaktiske trekant, således at denne bliver til en tetraede. Som det fremgår af figuren nedenfor, suppleres den klassiske didaktiske relation mellem indhold (A), elev (B) og lærer (C) med (D), som repræsenterer endnu en elev. Sammen kommer B-C-D til at repræsentere gruppen som helhed. Og det er lige præcis relationen mellem (B) og (D) – eleverne – som også dialogbaseret undervisning søger at dyrke. Der er tale om en 'undervisningsteknologi', der bevidst søger at udfordre noget af den kulturelt forprogrammerede automatik, der hurtigt etablerer sig som vante rollefordelinger i klasserummet med læreren på den ene side og grupperinger af elever ('de stille', 'de svage', 'de aktive', 'de kloge', 'de målrettede', 'de modlærende', 'de larmende', osv.) på den anden.



Når udviklingen af elev-elev-relationen bliver til det centrale omdrejningspunkt for undervisningen, åbnes der nye muligheder for at få ikke bare indholdet, men også lærerens rolle i spil. Det bliver herigennem muligt at arbejde systematisk med faglighed via forankring i fællesskaber og udvikling af sociale kompetencer i en tid, hvor presset på det enkelte individ synes at stige med manglende motivation, karakterræs og stress som negative følgevirkninger for mange elever.

Opdragelsen til dialogcirklen kan godt tage tid, men når den er etableret, får man mulighed for at arbejde målrettet med at gøre eleverne mere demokratiske, kreative og rummelige, men også fagligt nysgerrige og dygtige.

Læringsorienterede deltagerbaner

Med blikket på læring som del af en social praksis (og ikke blot som en afgrænset og målbar tilegnelse af konkret faglig viden) er det relevant at foretage en lidt grundigere præcisering. For hvis vi opfatter læring som en del af *al* aktivitet i verden, så kan man umiddelbart sige, at læringsbegrebet bliver udvandet. „... *hvis man opløser social praksis i læring, således at alt er læring, eller al læring i social praksis, således at alt er praksis, har 'læring' ikke længere nogen specifik betydning*“ (Lave 2004: 49). Men ved at tale om læring som *deltagerbaner* forstås læring netop som det at være på vej et sted hen, som bevægelse og muligheden for at trænge dybere ned, være en del af noget og foretage sig noget, der betyder, at man ændrer sig og forstår sig selv som et socialt placeret subjekt: „*Vores evne til at opfatte læring som en social proces hviler på en forståelse af socialt liv ikke alene som et spørgsmål om struktur og umiddelbar levet erfaring, men også om partiel deltagelse i igangværende social praksis sammen med andre*“ (Lave 2004: 52-53).

Deltagerbanerne og rummet for læring kan etableres af og for deltagerne, og læring er mulig der, hvor det er muligt at bevæge sig i deltagerbaner i relation til de oplevede og kendte praksisser. Det vil ofte betyde, at oplevede potentielle deltagerbaner (genkendelighed) er betingelser for engagement og transformation. For netop at skabe forandring eller læring synes det derfor at være relevant at ændre fokus fra 'videnstilegnelse' til 'transformationsprojekter', der har direkte relevans for eleverne. (Lave 2004: 50-53). Sagt med andre ord: *„Læring forstås ikke som en isoleret proces, men som indlejret i de lærendes sociale praksis, hvor læring sker i en bane imod en identitet som medlem af et praksisfællesskab“* (Lave 2004: 241).

Med den didaktiske tetraede bringes fokus netop hen på, hvordan man med den rigtige rammesætning kan skabe gode vilkår for en undervisning, hvor der opstår konstruktive faglige praksisfællesskaber og muliggøres forskellige deltagerbaner, der peger i retning af øget myndiggørelse og udvikling af handlekompetencer.

Subjekter i egne læringsprocesser

Hvis god undervisning handler om at gøre eleverne til subjekter i en læringsproces (frem for at være objekter i andres plan), kan der være god grund til at overveje, hvordan man egentlig får spillet bolden over på elevernes banehalvdel. Svaret er ikke blot at sige 'disciplin' og insistere på, at læreren har lov til at forblive i sit faglige elfenbenstårn. Som et supplement til de mange glimrende 'elevaktiverende' teknikker og undervisningsformer, der allerede findes, står dialogbaseret undervisning for en tilgang, hvor der bevidst arbejdes på at udfordre den vanetænkning, der hurtigt indfinder sig hos både lærere og elever, når de befinder sig sammen i en undervisningskontekst: Læreren

laver planen, læreren sætter i gang, læreren ved, hvad der er væsentligt, læreren evaluerer elevernes bidrag, læreren har den autoritative viden om, hvor man bør ende, læreren er den, der (i virkeligheden) spilfordeler, når der diskuteres, læreren giver de anerkendende nik, *læreren er det nexus, hvorefter undervisningen tilrettelægges.*

I forlængelse af det 'interaktive læringssyn' (Beck 2017) gør vi os ingen illusioner om, at dialogbaseret undervisning kan erstatte alle tidligere former for undervisning. Faktisk er vi ret sikre på, at dialogbaseret undervisning fungerer bedst i samspil med, som supplement til eller som modkultur til andre former for undervisning.

For uanset om der i en formaliseret undervisningskontekst er lavet en „*systematisk, planlagt og gennemtænkt kolonisering af tid og rum i et foretagendes tjeneste*“ (Wenger, 2004: 258), kan man ikke fjernstyre den læring, der sker, men højst designe roller og visioner og fremsætte institutionelle tilbud om en særlig meningsforhandling. Selve læringen og læringspraksissen kan således ikke sættes på formel, heller ikke via dialogbaseret undervisning. Dog kan en øget bevidsthed hos underviseren om, hvilket 'læringsdesign' der opstilles, i allerhøjeste grad medvirke til enten at fremme eller modarbejde læringen: „*Læringsdesign er ikke et spørgsmål om kaos kontra orden eller snæver lokalitet kontra abstrakt globalitet, men et spørgsmål om at kombinere den produktivt*“ (Wenger, 2004: 262).

Opbygning af fællesskaber

Forskningen i, hvordan forskellige elevgrupper fungerer i klasserummet (etnoidaktik), peger på, at der er mange forskellige

dagsordener på spil i klasserummene på ungdomsuddannelserne. Med udgangspunkt i læringsforskerne Steen Beck og Michael Paulsens begreber kan det være noget af en udfordring at undervise både de 'inkluderede', 'hverken-eller-kursisterne' og de 'ekskluderede' på ét og samme hold (Beck og Paulsen, 2011). Det kan måske forekomme banalt, men det er alligevel afgørende at have en vedvarende opmærksomhed på de forskellige grupper af elever og de divergerende dagsordner, der konstituerer klasserummet. Alt i alt skal læreren – med Beck og Paulsens anbefalinger i baghovedet – kunne rammesætte en undervisning, der møder forventningerne til en faglig fremdrift fra de dygtigste af eleverne, således at „kursister, som »kan mere«, får lov til at vise det“ (Beck og Paulsen 2011: 125). Samtidig hermed skal man anvende didaktikker, der kan opbygge selvtillid og skabe inklusion blandt de svageste elever:

“Ikke mindst med henblik på denne gruppe er det vigtigt, at der arbejdes aktivt med at opbygge en kultur i klasser og på hold, hvor man kan yde sit bidrag og føle sig som en del af et »vi«, selv om man måske som udgangspunkt føler, at man ikke har så meget at bidrage med.” (Beck og Paulsen 2011: 85).

Dialogbaseret undervisning er et bud på, hvordan man på samme tid rammer mange af de forskellige etnodidaktiske positioner i klasserummet. I dialogcirklen er man meget konkret fysisk placeret i et fagligt dialogisk fællesskab, hvor mulighederne for at 'afkoble sig' bag smartphones og computerskærme er væk; samtidig er der mange måder at bidrage på. Spændet mellem identifikation, udsyn, værdigrundlag og metode (se afsnittet om spørgeteknikkens fire retninger) åbner for mange forskellige typer af bidrag, både konkrete faglige begreber, relevant faglig viden og mere personlige erfaringer. Mange forskellige elevtyper kan have gavn af en undervisning, der retter sig imod en iscenesættelse af fællesskabet gennem bevidst afvigelse

fra jagten på det 'rigtige' og det 'forkerte', samt det systematiske arbejde med en demokratisering af klasserummet og det at kunne rumme 'de andre'.

Men hvordan bygger man bro mellem det undersøgende praksisfællesskab – hvor læreren og dennes faglighed ikke (altid) er det centrale omdrejningspunkt – og de mere traditionelle faglige diskurser? Eleverne skal jo *også* lære at udtrykke sig på ganske bestemte måder for herigennem at vise, at de har skabt holdbare forbindelser til konkrete faglige verdener. De skal (også) lære at fordybe sig og systematisk tilnærme sig det, der med første blik kan virke som uigennemtrængelige og uforståelige universer, og som de måske ikke har en 'personlig erfaring' med.

Frem for at opstille en modsætning mellem en 'personlig livsverden' og en 'faglig skoleverden' tror vi – i forlængelse af Etienne Wenger – at forudsætningen for læring er, at det lykkes at integrere det, der fremstår meningsfuldt for det enkelte individ, med de krav, der stilles i fagene i uddannelsessystemet: *„For at læring i praksis skal være mulig, må en oplevelse af mening interagere med et kompetencesystem“* (Wenger 2004: 162).

Men hvordan får man i praksis etableret en bro mellem det 'kompetencesystem', der etableres i dialogbaseret undervisning, og elevernes livsverden? Hvordan får man *„erfaringer, indtryk og oplevelser fra det konkrete levede liv“* integreret i den faglige diskurs, således at *„dette tilsammen kan fremme meningsdannelsen og aktualisere valg og værdier“* (Foros og Vetlesen 2014: 146). Det vil vi forsøge at forholde os mere systematisk til i det følgende kapitel.

DELTAGERBANER

Det, vi tør betragte som kundskab, er ikke blot et spørgsmål om vores egne oplevelser af mening eller vores egne kompetencesystemer. Det er også et spørgsmål om vores egne praksissers placering i forhold til de bredere historiske, sociale og institutionelle diskurser og stile (for eksempel videnskabelig, religiøs, politisk, kunstnerisk), som vi på forskellig måde orienterer vores praksisser i forhold til, og som vi derfor kan stilles mere eller mindre til ansvar for

– Wenger 2004

I dette kapitel vil vi gøre os nogle overvejelser over, hvordan man kan bruge dialogbaseret undervisning til at etablere deltagerbaner, der peger hen imod faglig fordybelse. For at kunne gøre det vil vi først kort forholde os til, hvad vi egentlig forstår ved fag og faglighed.

Med forestillingen om 'fag' og 'faglig viden' har vi at gøre med to flydende betegnelser, der vel nok fungerer fint som overordnede paroler i en ambitiøs diskurs om uddannelse, men som i virkeligheden henviser til endog meget heterogene 'sociale konstruktioner'. Jens Dolin citerer Undervisningsministeriet for i en udgivelse fra 2003 at fastslå, at fagenes kerne 'ikke er evige sandheder', og han nævner, at fagene „bibeholdes for manges vedkommende af pragmatiske grunde eller af hensyn til særlige interesser“ (Dolin 2013: 229).

Fagene anskues som „*veje ind i forskellige vidensområder*“, men samtidig også som „*en organisering af viden og måder at opnå viden på*“ (ibid.). Der knytter sig altså forskellige ‘videnskomplekser’ (epistemologier) til fagene, men også forestillinger om, *hvordan man producerer viden*. Det at være ‘faglig’ er altså ikke kun et spørgsmål om at ‘vide ting’, men også at kunne *gøre* ting. Som ‘faglig’ person kan man anvende den rette terminologi og navigere ansvarligt inden for et særligt vidensområde; men der gælder også (til tider mindre klart definerede) regler for, hvordan man med sin adfærd, fremtoning og evne til at gå i dialog afgiver de passende ‘tegn på faglighed’, der tilsiger, at der ikke blot er tale om en tillært og overfladisk afliren af facts.

Udfordringen ved en (undervisnings)verden inddelt i fag er velkendt: Man risikerer, at der opstår det, man kunne kalde et ‘parallelt tunnelsyn’, hvor de enkelte undervisere og fag-repræsentanter forfægter og vogter over deres egne historisk betingede domæner, uden at der skæves synderlig til, hvad der foregår i de andre fag eller – for den sags skyld – i elevernes livsverden. Hermed underprioriteres „*behovet for en sammenhæng mellem fagene, som giver fagene liv og en rettethed, som peger ud over fagene*“ (ibid: 228). Omvendt er det hensigtsmæssigt – som Dolin også påpeger – i et længerevarende uddannelsesforløb at „*opdele den viden, man ønsker, eleverne skal opnå, i nogle overskuelige og systematisk opbyggede enheder*“ (ibid). Fagene, samt den distribution af genstandsfelter og handleperspektiver, der foregår imellem dem, ordner således verden på en måde, der på den ene side giver mulighed for progression og overblik, men på den anden side risikerer at gøre det vanskeligt at arbejde med de „*komplekse – og ofte elev-virkelighedsnære – problemstillinger, som ligger mellem fagenes vidensområder*“ (ibid).

Med ovenstående ønsker vi at gøre opmærksom på, at forestillingen om 'faglighed' (for slet ikke at tale om øget faglighed – en ofte anvendt vending i disse år) refererer til en række forskellige komplekse sociale praksisser, der både indebærer diverse kognitive processer, evner til at ind- og afkode, hvilken viden der skal besiddes, hvilke problemstillinger man skal kunne reflektere over, samt hvilke konkrete handlinger der skal kunne udføres.

Hvor dialogcirklen netop på grund af den anderledes lærerrolle er mindre oplagt til den mesterlæreinspirerede envejsoverlevering af viden (fra lærer til elev), er den anderledes velegnet til at arbejde med forforståelser, uddybninger eller efterbehandlinger af problemstillinger og handlingsperspektiver. Det 'farlige' ved dialogbaseret undervisning er, at læreren i store dele af seancen bør 'slippe kontrollen' og sandsynligvis vil opleve, at der udvikler sig diskussioner, der går ud over, hvad der entydigt kan siges at være en del af fagets kernestof. Vores påstand er, at har man et nysgerrigt og gensidigt respektfuldt læringsfællesskab, der arbejder dialogbaseret med problemstillinger og undersøger handlemuligheder, er efterspørgslen efter mere viden, flere nuancer, flere 'facts', ikke langt væk. Og det er igennem disse 'åbninger', at der kan skabes et læringsfællesskab, der efterspørger mere viden, hvilket i vores erfaring fungerer væsentligt bedre, end hvis det blot er læreren, der udbyder denne.

I forlængelse af disse overvejelser bliver det relevant for den enkelte underviser at kunne pendulere mellem på den ene side den logik, der gennemsyrrer de enkelte læreplaner med deres faglige mål og kernestof, samtidig med at man på den anden side holder for øje, at vejen ned i fagene ikke er en entydig proces, der automatisk følger af, at man som lærer møder eleverne

med ens egen forståelse af, hvad 'høj faglighed' er. Måske er det netop ved at dykke ned i det, Jens Dolin kalder 'komplekse og elev-virkelighedsnære problemstillinger' – de problemstillinger, der ved første øjekast kan se ud til at være langt fra fagets kerne-faglighed – at man kan skabe et læringsfællesskab, der begynder at efterspørge øget indsigt i fagets centrale videnskomplekser.

Deltagelse og faglighed

Som tidligere nævnt er der ifølge Wenger en direkte sammenhæng mellem lysten til at åbne sin identitet og dybden i den til-egnelse af den faglige diskurs, som megen undervisning kredser om. Læring handler således om involvering og følger ikke me-kanisk af, at individer placeres i undervisningssituationer. Læ-ring bliver for Wenger i høj grad en social praksis på følgende måde: *„Læring er en interaktion mellem, hvad jeg vil kalde socialt defineret kompetence og personlig oplevelse“* (Wenger, 2009: 69).

Vi vil gerne fremhæve to pointer, vi mener følger af dette syn på læring:

- For det første er det utilstrækkeligt blot at insistere på at være faglig, hvis man ikke samtidig skaber rammerne for involvering og deltagelse.
- For det andet skal de deltagerbaner, man rammesætter, sigte mod mere end blot 'deltagelse', men netop vekselvirke med faglig fordybelse og specialisering.

Det store spørgsmål, som følger, er, hvordan man i tilrette-læggelsen af undervisning bedst skaber rum til de former for 'identitetsåbning', som reelt peger videre over i den faglige for-dybelse, hvad enten det handler om udforskning af videnskom-

plekser, undersøgelse af problemstillinger eller udforskning af faglige handlinger. For ikke al deltagelse er vel i sig selv 'faglig'?

Men hvordan skal man helt konkret tilrettelægge sin undervisning, hvis man løbende vil bruge dialogbaseret undervisning til at lege med lærerrollen og etablere deltagerbaner og bæredygtige læringsfællesskaber? Hvordan starter man helt konkret et fagligt forløb? Er der nogle problemstillinger og temaer, der er mere oplagte at undersøge end andre? Og hvordan kan man følge med i den læring, der sker i fællesskabet og hos den enkelte, uden at gå på kompromis med den 'ikke-korreksende' lærerrolle? Disse spørgsmål vil vi undersøge i det følgende afsnit, hvor vi beskriver, hvordan der kan skabes særlige faglige deltagerbaner i samfundsfag.

Dialogbaserede deltagerbaner med samfundsfag som eksempel

I vejledningen til læreplanen for Samfundsfag A (2017) kan man under afsnittet 'didaktiske principper' læse: *„Undervisningen i samfundsfag tager afsæt i elevernes eksisterende viden om samfundet, deres faglige forudsætninger fra folkeskolen og ofte også i deres undren og nysgerrighed vedrørende aktuelle samfundsmæssige problemstillinger.“* Lidt længere nede i samme afsnit kan man endvidere læse: *„Aktuelle problemstillinger og de faglige mål er i centrum, når undervisningen planlægges, og fagets kerne stof inddrages, når det er relevant for de problemstillinger, der behandles i det aktuelle tema.“*

Når man som underviser skal omsætte disse principper til en konkret undervisningspraksis, kan man med fordel lade sig inspirere af Foros og Vetlesen, der understreger, at undervisere

bør sørge for, at der skabes sammenhænge mellem den 'faglige verden' og den måde, de unge lever deres liv på. *„Temaerne skal ikke kun handle om viden, fagligt indhold og forståelse af verden, men også om erfaringer, indtryk og oplevelser fra det konkret levede liv, sådan at det tilsammen kan fremme meningsdannelse og aktualisere valg af værdier“* (Foros og Vetlesen 2014: 146).

I det følgende vil vi med tre konkrete eksempler vise, hvordan man kan inddrage dialogbaseret undervisning i sin praksis som samfundsfagslærer til netop den form for elevinvolverende undervisningsplanlægning, som synes at være intentionen i læreplanen.

Afdækning af forforståelse

Dialogbaseret undervisning er oplagt at anvende, når der skal startes på et nyt forløb. Ikke bare når der er tale om forløb, hvor eleverne reelt skal inddrages i, hvilken retning forløbet skal tage, men også der hvor læreren allerede har trykt kompendiet/indhentet fagbogen og er rimelig sikker på, hvad det er, der skal ske i de enkelte moduler. I begge tilfælde kan dialogbaseret undervisning bruges som en indledende øvelse, der skal skabe et fælles afsæt og afdække de forforståelser, der måtte være i gruppen. Den hurtige 'brainstorm på klassen', hvor læreren er centrum for al opmærksomhed og fører elevernes stikord op på tavlen, kan med fordel afløses af en seance i dialogcirklen, hvor den grundlæggende præmis er, at det er gruppen, der skal blive klogere. Herved aktiveres de erfaringer, der kommer fra det levede liv, og der skabes et rum for en kommunikation, der forbinder elevers umiddelbare indtryk, erfaringer og værdiorienterede holdninger med hinanden; forforståelser mobiliseres og udfordres, samtidig med at mange stemmer kommer i spil

og rummet demokratiseres. Ved at eleverne uden et 'fagligt skolebaseret forhåndskendskab' sætter forforståelser i spil, skabes der en bedre mulighed for nye fortolkninger, forståelser og erkendelser, der netop er skabt af det 'vi', der opstår i fællesskabet.

Det kunne for eksempel gøres via temaet 'Er det samfundets problem, at nogle er fattige?' (se kapitlet 'Plug and play'). Med brug af 'spørgeteknikkens fire retninger' samt 'tavschedskortet' kan man med dette tema, og uden at eleverne behøver at have yderligere faglige forudsætninger, starte et præ-produceret forløb op om eksempelvis ulighed eller økonomisk politik. Det centrale er ikke, om eleverne kan aflure, hvad læreren gerne vil have at man siger, men at man med denne form for opstart af et fagligt forløb viser, at man som lærer gerne vil investere tid i, at klassen som gruppe gør sig nysgerrige på, hvordan hinanden tænker. Det vil være oplagt at supplere den dialogbaserede undervisning med efterfølgende individuel refleksionsskrivning eller en fælles notetagning, for eksempel via Google Docs. Herigennem får man som lærer en unik mulighed for at få et indblik i, hvordan eleverne rent faktisk tænker.

Inddragelse af elever i undervisningsplanlægningen

I de tilfælde, hvor et nyt forløb skal startes op og der rent faktisk er tid og plads til reelt at inddrage eleverne i planlægningen af undervisningens indhold, kan det give god mening indledningsvis at skæve til Wolfgang Klafkis berømte 'epokale nøgleproblemer' (Klafki, 2001: 74-78). Klafki peger på fem områder, som kan betragtes som særligt væsentlige, nemlig 'jeg-du'-problematikken, 'miljøproblemstillingen', 'fredsproblematikken', 'den samfundsskabte ulighed', og 'kommunikationsudfordringer'.

Foros og Vetlesen lægger sig i forlængelse af Klafkis forestilling om epokal dannelse ved at tale om, at der findes et 'samfundsetisk perspektiv', der bør spille en særligt central rolle, ikke alene i den brede samfundsdebat, men også i den konkrete undervisning, vores unge møder. Foros og Vetlesen nævner som dannelsesorientering økologisk dannelse, økonomisk dannelse, teknologisk dannelse, politisk dannelse og kulturel dannelse. (Foros og Vetlesen 2014: 147). De understreger samtidig, at den måde, vi som undervisere vælger temaer på, og den måde, vi inkluderer elever som medkonstruktører af undervisningen på, altid er et udtryk for en række normative valg: *„Hvilke temaer vi vælger, afspejler vores normative grundlag, og det perspektiv, vi anlægger på hvert tema, gør det samme“* (Foros og Vetlesen 2014: 147). Man kunne måske strække den så langt, at man tilrettelagde et samlet undervisningsforløb over sådanne fundamentale dannelsesproblematikker, der netop er problematikker, der peger ind i samfundsfagets forskellige dimensioner.

Både inden for Klafkis nøgleproblemer og Foros og Vetlesens temaer kan der dannes afsæt for spændende og inkluderende debatter, hvor eleverne kan blive aktive bidragsydere.

Hvis rammerne for det forløb, der skal planlægges, reelt er åbne, kan man med udgangspunkt i, hvordan den indledende gang dialogbaseret undervisning udvikler sig, forsøge systematisk at reflektere over, hvilke problemstillinger der var særligt spændende, hvilke handlingsperspektiver der skabte mest dynamik, og hvilke videnskomplekser der kunne være relevante at dykke ned i.

Det kan være en god ide at bygge den dialogbaserede undervisning op over konkrete 'dilemmaer', hvor der ikke er nogen 'gratis omgang' i form af indlysende oplagte 'politiske korrekte' svar. Et sådant dilemma, der har afsæt i Klafkis 'miljøproblem-

stilling' eller Foros og Vetlesens 'økologiske dannelse', og som kan etablere deltagerbaner til videnskomplekser relevante for både politik, økonomi og sociologi (men også andre fag som eksempelvis biologi), kan for eksempel være: „Bør vi gå ned i levestandard for at beskytte miljøet?“

I andre sammenhænge, hvor det i højere grad er 'undersøgelsen af videnskomplekset', der er hovedprojektet, er det måske knap så afgørende, at dialogen som drivkraft har et grundlæggende dilemma. For eksempel kan man med udgangspunkt i Klafkis 'jeg-du'-problematik bruge dialogcirklen, og dens særlige regler for, hvordan en samtale skal forløbe, til at trænge dybt ned i statsministerens nytårstale for at afdække, hvordan der egentlig argumenteres.

I begge tilfælde kan det være værd at huske på, at der findes en spørgeteknik, man kan bruge, hvis samtalen kommer til at hænge for meget i teknikaliteter, som eleverne forventer at læreren enten 'godkender' eller 'forkaster'. Det er mere fordrende for fremdriften, hvis dialogen kan bringes til at cirkle omkring nogle af de mere grundlæggende værdimæssige konflikter eller metodiske udfordringer, der kan siges at være på spil i et dilemma, hvor læreren heller ikke ligger inde med det oplagt 'rigtige' svar.

For at vende tilbage til spørgsmålet om opmærksomhed på miljø kan man for at komme uden om den 'gratis omgang' i forhold til miljøproblemstillingen spørge: *Vil du give afkald på ferien til Grækenland for (måske) at redde kloden?* Med hensyn til kommunikationsudfordringerne kan man spørge: *Bør vi forbyde Facebook, hvis forskerne kan vise, at Facebook skader læringen på ungdomsuddannelserne?* Til fredsproblematikken kan man spørge: *Kan det være nødvendigt at drage i krig for sikre freden?*

Og i forbindelse med den samfundsskabte ulighed kan man spørge: *Hvor meget bør vi i Danmark gå ned i levestandard for at hive klodens fattigste ud af fattigdom?*

Det er imidlertid klart, at hvis der skal etableres deltagerbaner, der peger hen imod egentlige faglige 'videnskomplekser', skal der skabes rum til, at læreren igen på et tidspunkt kan agere det 'sandhedsvidne', der styrer en fagligt orienteret begrebsafklaring igennem. I efterfølgende mere traditionelt organiserede undervisningssituationer kan man – hvis det skønnes nødvendigt – vende tilbage til begrebsafklaringer, der har været påbegyndt i dialogcirklen, og bygge videre herpå – nu med klart udgangspunkt i den 'lærerfaglighed', man repræsenterer.

Refleksionen undervejs og den afsluttende evaluering

Dialogbaseret undervisning kan også bruges undervejs i et forløb, i takt med at det faglige sprog bygges op og den relevante faglige viden indsamles, til at skabe små øer af refleksion, hvor man bryder med det manuskript, der tilsiger, at det er læreren, der skal være nexus for alle faglige udvekslinger.

Hvis man arbejder med 90-minutters-moduler, kan det godt nås at arbejde relativt begrebsnært og 'videnskompleks-orienteret' i de første 30 minutter for derefter i 45 minutters dialogbaseret undervisning at engagere eleverne i en fælles dialog for til sidst at samle op via individuel refleksionsskrivning.

For eksempel kan man i et forløb om velfærdsstaten – hvor eleverne i de fire foregående moduler har arbejdet sig ind på nogle af kernebegreberne – i første del af lektionen arbejde i små grupper, hvor eleverne skal skrive stikord ned, der beskriver

forskellene på den universelle, den selektive og den residuale velfærdsmodel. Eleverne skal her støtte sig op ad den lektie, de har haft for, og levere et 'redegørelsesarbejde', der gerne skulle bringe dem ned i videnskomplekset.

I den dialogbaserede undervisning kan man med udgangspunkt i temaet 'Er det samfundets problem, at nogle er fattige?' (se 'plug and play'-afsnittet) skabe et rum, hvor videnskomplekset vil kunne udfordres af problemorienteret tænkning og handlingsorientering.

I vores erfaring afhænger succesen dog af, om man som lærer undgår at påtage sig den korreksende rolle, men i stedet bruger spørgeteknik/tavshedskort til at flytte ansvaret for dialogen ud i cirklen. Det er naturligvis vigtigt at være meget rammesættende, ikke mindst med hensyn til reglerne for den gode dialog (tal, når der er plads, respektér hinanden – og især dem, du er uenig med, osv.).

Efter den dialogbaserede undervisning kan man slutte af med en kort refleksionsskrivning, hvor eleverne bedes reflektere over 'hvad er det vigtigste, jeg har lært i dag om velfærdsstaten?' Hvis man sørger for, at disse refleksionsdokumenter er delt med læreren (for eksempel via Google Docs), kan man efterfølgende med stor fordel undersøge, hvilke faglige indsigter eleverne har fået – men uden at man her kan tillade sig at forvente et ganske bestemt udfald.

Samme fremgangsmåde kan udforskes, når man er i afslutningen af et forløb. Her kan dialogcirklen danne udgangspunktet for en klassedialog om, hvad der er det vigtigste, man bør tage med sig fra forløbet.

Når eleverne er bekendte med formen for den dialogbaserede undervisning, vil man relativt hurtigt kunne bruge dialogcirklen til at skabe et rum for refleksion undervejs i en lektion, hvor eleverne bringes til at tage medansvar for opsummeringer og fremdrift i timen. Med sådanne mere spontant anvendte dialogcirkler vil det være op til læreren undervejs at vurdere, hvordan spørgeteknikken skal anvendes, hvor meget man skal gøre ud af dialogskemaet, og om der afslutningsvis kan være behov for en mere 'traditionel' opsamling med begrebsgennemgang på tavlen.

SKRIVNING

At blive en faglig skriver

Vi har flere gange tidligere i denne udgivelse antydnet, hvordan man som optakt til eller i forlængelse af dialogbaseret undervisning kan benytte forskellige individuelle skriveøvelser til at forberede eller forankre de behandlede tematikker og problemstillinger. I dette kapitel vil vi forholde os mere systematisk til, hvordan dialogbaseret undervisning kan bruges i arbejdet med faglig skrivning i forbindelse med større skriftlige afleveringer, opgaver og eksamenssæt. Vores grundantagelse er, at faglig skrivning er en aktivitet, der kan læres via vedvarende og varieret træning. Netop fordi denne erkendelse er så banal, er det særligt tankevækkende, hvor mange elever der af forskellige årsager har svært ved at komme overens med skrivningen; mest oplagt når det handler om gruppen af svage elever, der aldrig rigtig kommer ind i den skriftlige dimension i fagene, men også når det handler om dygtige elever, der måske nok får afleveret deres faglige opgaver, men som aldrig rigtig bliver glade for at skrive. Der findes en efterhånden omfattende litteratur, der retter sig mod at lære elever, hvordan de 'knækker koden' med hensyn til skrivningen. Som supplement til trin-for-trin-anvisninger kan der være god grund til *også* at arbejde med skriveøvelser, hvis hovedformål ikke er at træne skrivegenrer. Sådanne skriveøvelser bør have fokus på at stimulere faglig nysgerrighed, fremme innovativ tænkning og generelt understøtte processen,

hvorigennem eleven erobrer det faglige rum og gør det til sit eget. Skal dette lykkes, må man medtænke ikke blot, hvordan man lærer eleven *at skrive* (=> at knække lærernes kode), men også hvordan man hjælper hende med at *blive en skriver* (=> at udvikle en skriveridentitet) (Elf, 2014, 2015). Vi vil i det følgende foreslå nogle tilgange til arbejdet med faglig skrivning, hvor dialogcirklen bruges til helt målrettet at skabe personligt engagement i skrivningen, således at skriveaktiviteten ikke (kun) forbliver bundet til en snæver kompetencetænkning, men også til en forestilling om personlig udvikling, identitetsdannelse og myndiggørelse. Igen er det den grundlæggende påstand, at forankringen i faglige fællesskaber via det systematiske arbejde med dialogcirklen kan være et vigtigt omdrejningspunkt for sådanne processer.

Formativ og summativ evaluering

Mange steder i undervisningsverdenen er der i disse år fokus på, hvordan man giver god feedback på skriftligt arbejde (se for eksempel *Gymnasieforskning* nr. 12 december 2017 og *Gymnasiernes arbejde med formativ feedback* 2017).

Der er uden tvivl et stort læringspotentiale i at skelne mere målrettet mellem den formative proces-orienterede evaluering og den summative evaluering, der er rettet imod et slutprodukt. I forlængelse heraf giver det god mening at skelne mellem 'præstationsrum' og 'læringsrum', hvilket åbner for, at feedback kan komme på mange forskellige tidspunkter i skriveprocessen og på mange forskellige måder. I forbindelse hermed udfordres også lærerens traditionelle monopol på at rette skriftlige opgaver af såkaldte 'peer review'-teknikker, der oprindeligt kendes fra forskningens verden. Noget af interessen for, hvordan man i

højere grad involverer elever i evalueringsprocesserne, skyldes uden tvivl, at der i disse år skæres voldsomt ned på lærernes forberedelsestid, og at det derfor er nødvendigt at tænke ud af boksen. Samtidig er det oplagt også at spørge, om læringseffekten hos eleven af den mere traditionelle 'dybderetning' (med de mange 'røde streger') egentlig svarer til den indsats, som læreren lægger heri. Lidt polemisk kan man udfordre mere traditionelle dybderetningsteknikker med spørgsmålet om, hvem de egentlig gavner mest: Er det eleven, der bliver en god skriver, eller er det snarere læreren, der bliver en god retter?

Vi vil i dette kapitel vise, hvordan man med inddragelse af den dialogiske metode kan søge at flytte et ensidigt fokus på karakterer og præstation i skrivningen over mod et fokus på læring og dannelse; det er vores grundantagelse, at dette projekt bærer en værdi i sig selv. Det er også vores antagelse – uden at vi dog kan fremlægge en omfattende dokumentation – at vi samtidig har fat i det væsentlige omdrejningspunkt for, hvordan eleverne (også) kommer til at klare sig bedre til eksamen – netop fordi modsætningen mellem 'præstation' og 'læring' bliver mindre tydelig og derfor mindre hæmmende.

Det springende punkt er, hvordan man får skabt et fælles læringsrum, hvor eleverne opfatter det som naturligt og udbytterigt at dele deres overvejelser med hinanden, så vanskelige skriveprocesser åbnes og 'afindividualiseres'. Vi forestiller os, at de metoder, der skildres i det følgende, skal ses som supplement til andre fag-didaktiske tilgange, der er med til at sikre elevers skrivekompetencer.

Dialog om skrivning

Jeg troede først, at det ville være enormt grænseoverskridende at sidde og diskutere hinandens synopser i dialogcirklen, men det var vildt lærerigt at høre, hvordan de andre tænkte om det, vi havde lavet

– hf-elev på Det frie Gymnasium

Udgangspunktet for skriveorienteret dialogbaseret undervisning er det samme, som når der diskuteres faglige og almen-dannende problemstillinger og dilemmaer i dialogcirklen. Dog er en vigtig ekstra dimension, at der jo skal udarbejdes et konkret skriftligt produkt, der kan være underlagt en række helt konkrete genre- og indholdskrav – så der er ikke helt de samme muligheder som i den rene mundtlige dialogbaserede undervisning, for at tillade den faglige dialog at tage helt uventede retninger.

Formålet er således både at styrke en faglig udvikling via den mundtlige elev-elev-feedback (som læreren er medvirkende i) og på et mere overordnet plan at udfordre forestillingen om, at det at skrive (kun) er en privat praksis – samtidig med at vi også skal ende med at have noget helt konkret på skrift. Rammesætningen og sekvenseringen samt den fysiske organisering i dialogcirklen skal fortsat sikre, at muligheden for at ‘gemme sig bag skærme’ forsvinder og at der skabes rum for den elev-elev-rettede samtale, hvor læreren skaber rammer, faciliterer, men samtidig ikke forbliver det eneste nexus for den faglige dialog. Dannelsesstanken og elevernes møde med de andres forståelseshorisonter er således stadig central, men kompetencetænkningen (=> *hvordan får man skrevet denne opgave?*) vil alligevel også være fremtrædende. Der skal findes en passende balance, der sikrer en fokuseret og guidet debat om genrespecifikke mål og

skrivehandlinger, uden at der lukkes ned for den flerstemmige dialog, der kan være med til at sikre, at studerende i fællesskab udvikler forståelser af 'god skrivning'. Som det fremgår nedenfor, er det lærerens opgave at sikre, at kommunikationen i dialogcirklen skaber rum for elevernes (re)præsentationer af deres eget og andres arbejde, ligesom det også er væsentligt at have fokus på, at dialogen skaber mulighed for 'identifikation' såvel som 'udsyn', 'metodebevidsthed' samt en mere grundlæggende forholden sig til det 'værdigrundlag', der er i spil i opgaven.

Konkret forudsætter dette, at læreren har en tydelig opmærksomhed på, hvilke konkrete skriftlige mål, genrer eller 'kompetencer' der trænes i den aktuelle skrivesituation (synopsis, diskuterende artikel, essay, politisk notat, sammenligning, fysikrapport mv.). Men samtidig skal en løbende brug af 'spørgeteknikkens fire retninger' + 'tavshedskortet' medvirke til at sikre, at (skrive)opgaven ikke kun i elevernes bevidsthed forbliver en ekstern stiløvelse, man 'jo skal lave', men et stykke tænkearbejde, der både har måske hidtil uerkendte forbindelser til ens personlige livsverden og samtidig har betydning for andre mennesker – både de 'nære andre' i dialogcirklen og dem 'ude i samfundet'.

Opstart, proces og produktevaluering

Dialogcirklen med den strukturerede feedback og elevdialog kan både anvendes til opstart af skriftlige opgaver og ved feedback, der sigter mod procesevaluering (formativ evaluering) og mod produktevaluering (summativ evaluering). Målet er i alle tilfælde at styrke elevers refleksion over egen læring gennem mundtlig formidling. Samtidig er der også fokus på at skabe muligheder for 'spejling', hvorigennem elever opdager, at de udfordringer, de selv slås med, ikke er så enestående endda, og at

fællesskabet kan være kilde til hjælp og støtte til, hvordan man kommer ind i det skriftlige arbejde og finder sin egen skriveridentitet.

Den dialogiske praksis kan anvendes i alle fag, hvor der skrives, og vi ser mange muligheder for at variere denne feedbackpraksis, så den kommer til at harmonere med det konkrete skriftlige produkt, der evalueres. I de eksempler, vi viser nedenfor, tager vi afsæt i skriftlige produkter i samfundsfag i gymnasiet. Det gælder selvfølgelig, at denne praksis skal etableres som én blandt flere evalueringsmetoder, og at tilgangen som al anden undervisning og feedback anvendes ud fra en grundlæggende forståelse af, at forskellige evalueringsformer kan have forskellig effekt på forskellige elevgrupper.

Vi foreslår generelt, at dialogerne om skriftlige produkter suppleres med en direkte i forlængelse heraf individuel (eller gruppebaseret) arbejdssekvens, hvor det er elevernes opgave at indarbejde det, der tales om i dialogcirklen, i deres individuelle (eller gruppebaserede) produkt. Det handler her om at sikre, at udbyttet af den fælles refleksion oversættes så hurtigt og konkret som muligt til de konkrete skriftlige produkter.

Med hensyn til selve dialogen er der nogle få regler, som bør tydeliggøres for eleverne ved hver session:

- Vi skal dele viden og styrke dialog frem for monolog
- Alle faglige bidrag er relevante og derfor velkomne
- Vi skal være konkrete og konstruktive.

Opstart af skriftlige produkter.

De fleste lærere har prøvet at starte skriftlige opgaver op i undervisningen. For eksempel ved at lade eleverne begynde med at læse opgaveformuleringen og eventuelle bilag igennem for dernæst at tage en klasserumsdiskussion om, hvordan opgaven skal gribes an. Det er samme grundprincip, man bruger i dialogbaseret skriveundervisning, men den afgørende forskel er, at man via placeringen i dialogcirklen arbejder målrettet med at give eleverne et mere aktivt ejerskab over, hvordan man kommer videre med at besvare opgaven.

For at dette skal lykkes, er det afgørende, at man sikrer sig, at der foreligger en tydelig og konkret opgavedefinition, der samtidig muliggør, at det personlige engagement aktiveres i skriveprocessen. Man kan diskutere – hvis der for eksempel er tale om elever, der netop er startet med dansk i 1. g – om det rigtige sted at starte er med en (3. g-) eksamensopgave. Det er nok en god ide på nystartede hold at overveje simple opgaveformuleringer og samtidig at være åben over for, at elever der kommer direkte fra folkeskolen, ofte har været vant til at få point for at kunne udtrykke personlige holdninger på skrift. Den svære transition til faglig skrivning i gymnasiet kan efterstræbes ved, at læreren i starten tydeligt markerer, at man i første omgang er interesseret i at se på skrift, hvordan de tænker – og først senere i den faglige progression går i gang med det mere detaljerede arbejde med genremarkørerne. Vi tror på, at den skarpe genrebevidsthed (for eksempel med hensyn til hvornår det er i orden at give udtryk for en personlig holdning) bliver så meget desto nemmere at tilrette, hvis eleven i første omgang er i gang med at bemægtige sig en skriver- og ikke bare en skriveidentitet (Elf, 2014, 2015).

I nedenstående eksempel tager vi udgangspunkt i, at der er tale om et hold, der er godt i gang med at skrive, og som er ved at være klar til at stifte bekendtskab med mere specifikke faglige mål, genremarkører og opgaveformuleringer. Man skal som lærer forholde sig til en række lavpraktiske forhold, inden dialogcirklen etableres, og de vil afhænge meget af, præcis hvilken type skriftlig aflevering (gruppebaseret? individuel?) og hvilket fag der er i spil: Hvor mange skal der sidde i cirklen samtidig? Hvor lang tid skal hver gruppe/individ give/have feedback? Er det nødvendigt (eller gavnligt), at besvarelsesne anonymiseres? Hvor mange opgaver skal hver enkelt elev læse? Hvordan sikres en bred repræsentation af forskellige besvarelser? Og meget andet.

I en konkret lektion på 90 minutter foreslår vi i eksemplet herunder, at klassen deles op i to grupper a 14 elever. Hver elevgruppe er i dialogcirklen i 20-30 minutter, og den øvrige tid anvendes til supplerende skriftligt arbejde med opgaven. Læreren sidder med i dialogcirklen og sørger for, at der til den del af klassen, der ikke er med i dialogcirklen, er stillet en anden opgave, der retter sig imod den skriftlige opgave.

Eksemplet, der er illustreret i modellen nedenfor, er knyttet til studentereksamen i samfundsfag A fra august 2017, delopgave C om amerikansk udenrigspolitik, hvor der er fire bilag.³

3 Delopgave C: Amerikansk udenrigspolitik

1. Sammenlign de opfattelser af Obama-periodens udenrigspolitik, der fremgår af bilag C1, C2 og C3. I sammenligningen skal du anvende viden om magt og aktører i international politik.
2. Diskutér, hvorvidt Danmark kan have en sikkerhedspolitisk interesse i de nye alliancemuligheder, der omtales i bilag C4. I diskussionen skal du anvende viden om Danmarks handlemuligheder i international politik.

Som optakt til tiden i dialogcirklen forestiller vi os, at eleverne individuelt har læst opgaveformuleringen og de relevante bilag. Det er også oplagt, at eleverne har teksterne med i dialogcirklen, når denne startes. Når dialogen i cirklen går i gang, er lærerens hovedopgave at sikre sig, at dialogen kommer til at gennemløbe de fire faser, der er skildret i modellen ovenfor, og som er knyttet til 'spørgeteknikkens fire retninger'.

Delopgave C: Amerikansk udenrigspolitik

- Sammenlign de opfattelser af Obama-periodens udenrigspolitik, der fremgår af bilag C1, C2 og C3.
- I sammenligningen skal du anvende viden om magt og aktører i international politik.
- Diskutér, hvorvidt Danmark kan have en sikkerhedspolitisk interesse i de nye alliancemuligheder, der omtales i bilag C4.
- I diskussionen skal du anvende viden om Danmarks handlemuligheder i international politik.

- Hvordan er teksterne relevante for dig

- Hvilket perspektiv giver teksterne i bilag C1 til C4 på den aktuelle politiske situation, der omgiver dig?
- Hvad siger teksterne om den aktuelle situation om amerikansk udenrigspolitik?

DIALOG-CIRKEL

- Hvorfor er det vigtigt at tale om Amerikansk udenrigspolitik samt magt og aktører i IP?
- Hvorfor er det vigtigt at vide noget om Danmarks handlemuligheder i international politik?

- Hvordan kan du anvende teksterne i din besvarelse (være gerne konkret i forhold til opgaveformuleringen)?
- Hvordan argumenteres der i materialerne (hvilke metoder anvendes der?)

Første fase handler om 'identifikation'. Et oplagt sted at starte for en lærer er at stille spørgsmålet 'hvordan er bilag C1 relevant for jer'? Det er vigtigt, at eleverne her mærker, at man som lærer og deltager i dialogcirklen faktisk er oprigtig interesseret i deres bidrag; går det lidt trægt med at få dialogen i gang, kan man enten stille et mere præcist supplerende spørgsmål, såsom *'hvilken relevans for jer har det'*, når forfatteren til bilag C1 siger at...?' Man kan også vælge at smide tavshedskortet og hermed vente på, at eleverne selv – for at stoppe den pinlige tavshed – begynder at byde ind med de personlige perspektiver. I fase to er det tid til arbejdet med 'udsynet', og derfor skal der spørges ind til, hvilken betydning det, der tales om i bilaget, har for andre mennesker/samfundet/verden. I tredje fase skal metodebevidstheden aktiveres ved, at man begynder at få direkte fokus på, hvad der egentlig kræves for at besvare opgaveformuleringen. Og endelig skal opgavens underliggende normative fundament undersøges og frem i lyset i fase 4 via spørgsmål som *'hvorfor er det egentlig vigtigt at forholde sig til dette?'* Man kan sagtens forestille sig, at de fire faser gennemløbes i en anden rækkefølge end den skildrede, og det er også vigtigt at fastslå, at det ikke behøver at være læreren, der hver gang skifter fokus til en anden spørgeretning. Ofte vil eleverne selv efterspørge disse andre retninger i dialogen, og her er lærerens opgave at hægte sig på denne nysgerrighed.

Gennemløbet af de fire faser skal skabe en grundlæggende viden om, hvordan opgaveformuleringen skal forstås, og hvilke faglige greb der skal aktiveres, ligesom spørgsmålene i de fire faser skal inspirere til en bredere og mere generel samtale om, hvilke vigtige etiske og moralske problemstillinger der er på spil i opgaven. Samtidig er det målet, at eleverne igennem dialogen bliver medkonstruktører af 'den gode opgavebesvarelse'

ved, at de gennem dialogen, det fælles fokus og sprogliggørelsen af relevante faglige mål tager ejerskab for fremgangsmåden og helt grundlæggende bliver opmærksomme på, hvad det er for en viden, der er vigtig. Det springende punkt i forbindelse med lærerrollen er naturligvis, hvornår man skal træde på banen som faglig autoritet, såfremt der bliver fremført problematiske/’fagligt forkerte’ udsagn. Hvis en elev for eksempel spørger *’hvor lang skal besvarelsen være?’* er det nok en dum idé at smide tavshedskortet. Her må man på banen med en konkret udmelding, og ideelt set har man klart og tydeligt afklaret sådanne praktiske spørgsmål allerede under indledningen til øvelsen. Det bliver straks mere vanskeligt, hvis en elev i et forsøg på at være faglig kommer til at sige noget decideret forkert (for eksempel om, hvad en konkret teoretiker mener/har sagt). Hvor man i den mundtlige dialogbaserede undervisning måske lidt lettere kan undgå at være ’korreksende’ ved i stedet at spørge metodisk (*hvor ved du det fra?*) og i en senere mere traditionelt organiseret undervisningssekvens kan samle op på ’fejlen’, så kan det forekomme anderledes problematisk, hvis forkerte faglige udlægninger kommer til at hænge i luften lige op til, at eleverne skal i gang med at skrive. Igen er vores anbefaling imidlertid, at man så vidt det overhovedet er muligt i dialogcirklen undgår at ryge ind i den mere traditionelle lærerrolle, hvor man som ’sandhedsvidne’ og ’leksikon’ er den, der kender det rigtige svar, og holder fast i, at ens standardinput som lærer er de åbne spørgsmål. (Medmindre der som ovenfor anført er tale om mere tekniske, lavpraktiske kompetenceorienterede spørgsmål knyttet til afleveringsdeadline, opgavens længde osv.) I vores erfaring skabes der større og mere dybdeorienterede faglige refleksioner hos eleverne, hvis man holder fast i at ’blive i spørgsmålet’. Dette kan for eksempel gøres ved, at man som lærer insisterer på at holde fast i den metodiske spør-

geretning: *Hvis der er uklarheder om, hvad en teoretiker egentlig mener, hvordan kan man så blive mere sikker? Er der nogen, der kender et godt sted, hvor man kan læse mere?*

Procesrelateret feedback og summativ evaluering

Med 'procesorienteret feedback' kan elever give respons på hinandens *del*produkter undervejs i skriveprocessen. Vi taler således om en fase, hvor opgaven er startet, og eleverne er i gang med at skrive. Der har været en deadline for en delaflevering, og det er denne, der nu skal evalueres. Dialogcirklen kommer her på banen på et tidspunkt, hvor de skriftlige produkter stadig (fra lærerens perspektiv) ses som ufærdige produkter, der kan forandres og forbedres gennem den interaktion, der foregår i dialogen. Formålet med en sådan øvelse er at holde fast i skrivningens dialogiske og sociale aspekt og at 'fastholde eleverne i spørgsmålet'. En klassisk udfordring på dette tidspunkt i processen er, at (nogle af) eleverne tilsyneladende opfatter opgaven som afsluttet (fordi det er 'afleveret'). For disse elever kan det være næsten ubærligt at skulle genbesøge opgaven med henblik på videre arbejde.

Rammesætningen er her afgørende, således at eleverne forstår tydeligt, at der er større ting på spil end blot den konkrete aflevering, fordi processen medvirker til at styrke deres evne til selvevaluering. De skal vide, at den gode besvarelse af opgaven ikke (kun) er deres eget individuelle ansvar, men faktisk også er et anliggende for hele holdet.

Vi har erfaringer med flere fremgangsmåder, men følgende struktur ser vi som en grundform, der er åben for mange variationer. Eksemplet er en videreførsel af eksemplet med amerikansk udenrigspolitik.

Delopgave C: Amerikansk udenrigspolitik

- Sammenlign de opfattelser af Obama-periodens udenrigspolitik, der fremgår af bilag C1, C2 og C3.
- I sammenligningen skal du anvende viden om magt og aktører i international politik.
- Diskutér, hvorvidt Danmark kan have en sikkerhedspolitisk interesse i de nye alliancemuligheder, der omtales i bilag C4.
- I diskussionen skal du anvende viden om Danmarks handlemuligheder i international politik.



Elevbesvarelse

- Eleverne gennemlæser dele af andres besvarelse og giver respons i dialogcirklen



- Hvordan virker teksten for dig
- Hvad er dit umiddelbare indtryk

- Hvordan vurderer du at teksten lever op til opgaveformuleringen?
- Vær gerne konkret og gå ned i teksten.

DIALOG- CIRKEL

- Hvilke faglige færdigheder, teorier, modeller og begreber kunne styrke besvarelsen?

- Hvilke ideer kan du tage med dig videre?

En konkret feedbackdialog kan opbygges omkring en række sekvenser, der samlet set kan klares i et modul på 90 minutter, men som også godt kan strækkes over længere tid. Det er afgørende, at dialogen placeres så tæt på (del)afleveringen af produktet som muligt, for at tankeprocesserne investeret i opgaven stadig står helt friske.

Vi har nu samlet hele klassen, og der er på forhånd udvalgt 3-4 besvarelser, der skal gennemgås. Udvælgelsen af disse besvarelser kan foretages af læreren, men der kan også være en særlig pointe i, at de udtrækkes tilfældigt – noget, man med fordel kan annoncere helt i starten af forløbet. Sidstnævnte metode kan tjene til at fremme fornemmelsen af, at alle bidrag er (lige) vigtige. Tilfældighedsprincippet kan ydermere forhindre, at der etableres en forventning om, at kun de 'dygtige' elevers bidrag kan danne udgangspunktet for en konstruktiv faglig dialog, da vi også kan lære noget af at gennemgå knap så vellykkede besvarelser.

Modulet kan bygges op som følger:

1. Forberedelse: Underviseren uddeler i starten af lektionen 3-4 tilfældigt udvalgte besvarelser til eleverne sammen med et fokusark (overvej, om det skal være i anonymiseret form). Fokusarket skal udarbejdes med udgangspunkt i den oprindelige opgaveformulering og skal indeholde 3 fokuspunkter, som eleverne skal medtænke, når de gennemlæser de 4-3 udleverede besvarelser. Denne første sekvens kan fylde 30-20 minutter.

Fokusark til procesevaluering af besvarelse:

a. Hvad får du rent personligt ud af at læse besvarelsen?

Giver sproget mening? Føler du dig godt taget ved hånden? Forstår du, hvad besvarelsen gerne vil sige? Er der nogle for dig overraskende pointer?

b. I hvilket omfang lever besvarelsen op til de faglige krav?

Opfylder besvarelsen kravene fra opgaveformuleringen? Bruges der relevante faglige begreber? Bruges bilagene aktivt? Bruges der kildehenvisninger?

c. Hvordan kunne besvarelsen gøres (endnu) bedre?

Hvordan kunne besvarelsens pointer stå endnu mere tydeligt frem?

Hvilke begreber/teorier/faglige pointer kunne løfte det faglige niveau?

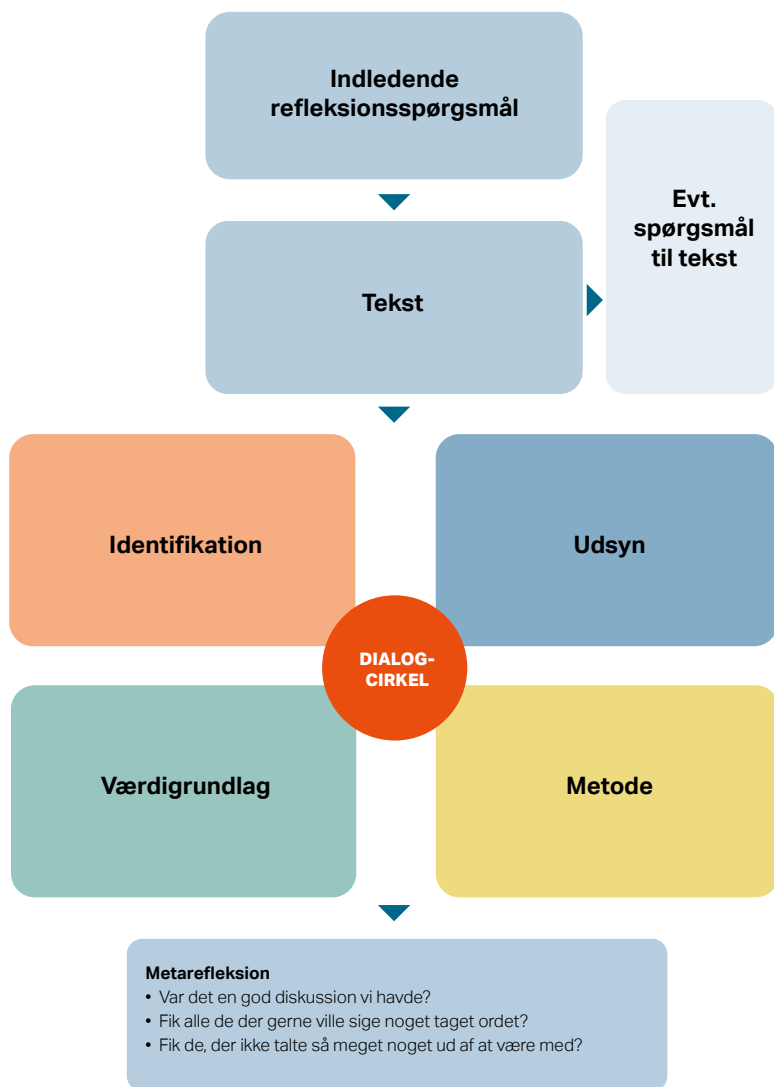
2. Dialogcirkel: Eleverne placeres nu i dialogcirklen, og man gennemgår en efter en de 3-4 besvarelser med udgangspunkt i fokus a-c. Man har som lærer fokus på, at der stilles åbne spørgsmål, og man har spørgeteknikkens fire retninger + tavshedskortet i baghånden til at hjælpe med at opkvalificere dialogen samt engagere eleverne. Man bruger maks. 30 minutter på denne sekvens.

3. Individuel skrivning: Eleverne skal nu arbejde videre (i cirka 30 minutter) med deres individuelle skriftlige produkter. En udfordring i den skildrede fremgangsmåde er, at ikke alle eleverne har fået deres skriftlige produkt evalueret i dialogcirklen. Derfor kan det overvejes at dele klassen op i to (og bruge dobbelt så lang tid), for herved at få flere skriftlige produkter i spil.

Der er som nævnt mange variationer af denne tilgang til skriftlighed. Men uanset hvilken variation og tilgang der anvendes, så mener vi, at det centrale er, at der foregår en struktureret evaluering i dialogcirklen, hvor det primære fokus er elevernes gensidige respons, og hvor lærerens rolle er begrænset og udelukkende forekommer strukturerende og understøttende. Som forskerne bag det europæiske forskningsprojekt 'Assist me' understreger i artiklen 'Læringen sker i dialogen' (gymnasieforskning 2017), så forskyder den dialogiske evaluering ansvaret fra den enkelte elev til fællesskabet og lægger vægt på at inddrage eleverne i feedbackprocesserne så meget som muligt for at realisere det potentiale, der ligger i, at eleverne giver hinanden feedback.

Med en skriveidaktik, der retter blikket udad og holder fokus på elevernes skriver-identitet, samtidig med at der er tydelighed i form af 'mål, middel og metode', ser vi gode muligheder for at udvikle elevernes skriftlige potentiale, og i øvrigt styrke deres faglige relationer.

PLUG AND PLAY



Spørgeteknikkens fire retninger



Tema 1: Hvad er et godt liv?



Pär Lagerkvist, „Det evige smil“, Lindhart og Ringhof 2009.

I et w.c under jorden havde han siddet ved en luge og taget mod betalingen. Mod en ti-øre havde han udleveret lidt papir, det var det hele. Derfor var det, at han ikke ville tale om sit liv, det måtte jo forekomme de andre så intetsigende, og måske latterligt. Hele hans tilværelse var henrundet dernede. Han havde taget pladsen som ung, ikke for at blive der, bare for at have noget at bestille, mens han ventede på sin rette kaldelse. Men lidt efter lidt var han begyndt at forstå, at det også var en kaldelse, og det var hans. Hvorfor skulle han ikke være tilfreds? Han udfyldte en plads, som skulle udfyldes; hvis han ikke gjorde det, så måtte en anden udfylde den. Så kunne han lige så godt gøre det. Det var en ubetydelig plads, men han var heller ikke noget betydeligt. Han var et almindeligt menneske, og det var en plads for et almindeligt menneske. Sådan tænkte han, og han blev der, og han blev lykkelig.

Skønt han sad dernede fra morgen til aften og så sjældent så dagslyset, kom han alligevel til at forstå livet og til at elske det over alt i verden. Han forstod, at der ikke var noget grimt i det, alt var smukt og godt. En del var større, andet var mindre, men alt havde sin betydning, intet var ligegyldigt eller værdiløst, intet måtte man fornægte. Alting kunne ikke nå op til storhed, noget måtte være så underligt småt, bare for at det andet kunne blive så meget des mærkeligere, så det kunne stige så meget des højere; for livet var rigt, men ikke ubegrænset rigt.

Sådan sad han og tænkte dernede, og forstod i årenes løb meget.

Menneskene lærte han kun at kende, sådan som de kom derned til ham. Og alligevel lærte han både at elske dem og at forstå dem. De søgte ikke ned til ham for at udføre store bedrifter, for

at leve, for at være mennesker i højeste forstand; de kom bare for at udføre en simpel handling, som var fælles for alt levende. Men noget lavt, noget for dem fornedrende var der ikke i den handling; det var noget stort og ophøjet, og han elskede dem. Han elskede navnlig en bestemt slags mænd, de stærke, samlede, dem, som man kunne mærke, at livet havde grebet fat i, for at anvende dem, for at tvinge dem derhen, hvor det ville. Der var sådan en ro over dem, selv hernede en så naturlig værdighed over dem, at han blev fuld af tillid og tryghed. Han kunne sidde og høre deres lyde inde fra kabinetterne; når de trådte ud, var alligevel ethvert minde om handlingen derinde udslettet fra dem, de var ikke andet end lidenskab, ikke andet end kamp for at nå det eneste, det største. Han kunne sidde længe bagefter og glæde sig over dem, og huske på deres ansigter, og tænke på, hvordan de nu gik deroppe i solskinnet og med lys tillid udførte livets store gerninger. Således var hans tanker om menneskene, sådan forstod han dem.

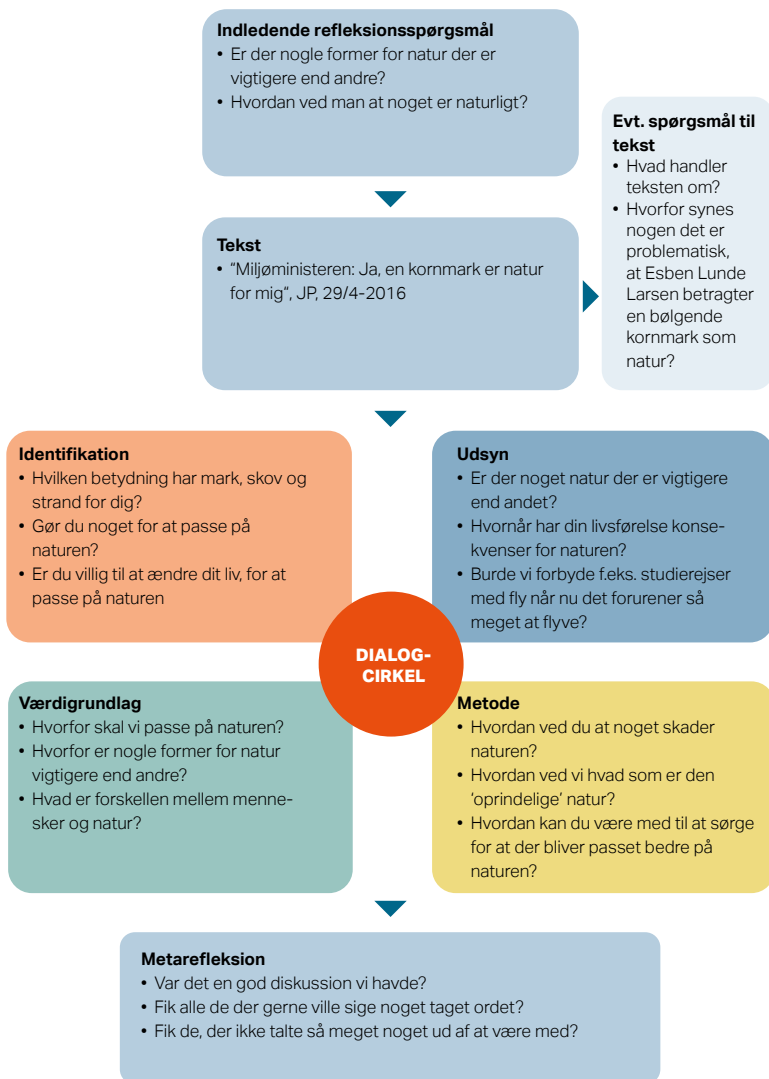
Men menneskene fæstede sig ikke ved ham, de lagde næppe nok mærke til ham. Han rakte dem deres papir; ud over det havde han ingen betydning for dem. Der var nogle, som han kendte fra lang tid tilbage, de kom igen år efter år, de blev bøje og grå, de ældedes sammen med ham. Men de kendte ikke ham.

(uddrag)

Indledende refleksionsspørgsmål

- Hvad er et godt liv?
- Hvordan kan du være vigtig for andre?
- Kan man være lykkelig, selv om man har et dårligt job?

Tema 2: Hvordan er vi forbundet med naturen?



Miljøministeren: Ja, en kornmark er natur for mig

*Steen A. Jørgensen,
Jyllands-Posten,
lørdag den 30. april 2016*

Miljø-og fødevareminister Esben Lunde Larsen fastholder, at en landmands mark er en »naturoplevelse«, men det har ingen betydning for hans miljøpolitik, siger han.

Sommer, sol og en gul rapsmark, der bølgner i vinden. Et mere dansk landskab finder man næppe. Men er den gule rapsmark et stykke natur på linje med en vildtvoksende skov, en frodig eng eller en snoet å? Spørgsmålet har været flittigt diskuteret på sociale medier, efter at miljø-og fødevareminister Esben Lunde Larsen torsdag aften var i Debatten på DR2. Her blev han spurgt, om en kornmark var natur.

»Ja, det er det i min verden,« svarede han, hvilket straks fik Enhedslistens miljøordfører, Maria Reumert Gjerding, til at reagere: »Det er simpelthen et absurd udsagn, at en kornmark eller en majsmark skulle være natur. Det er en biologisk ørken,« sagde hun med henvisning til, at biodiversiteten på en mark kan sammenlignes med en ørkens.

Mere landbrug end miljø?

Også tidligere fødevareminister Dan Jørgensen (S) bed mærke i Esben Lunde Larsens sammensmeltning af natur og landbrug: »Så forstår jeg bedre, at han siger, at regeringen gør meget for

naturen,« skrev Dan Jørgensen på Facebook med slet skjult reference til rød bloks kritik af regeringens miljøpolitik.

I rød blok er holdningen nemlig, at regeringen lytter alt for meget til landbrugets ønsker, og at Esben Lunde Larsen er mere landbrugsminister end miljøminister.

Det skyldes blandt andet, at Esben Lunde Larsen gentagne gange har langet ud efter, hvad han anser for at være et overdrevent miljøfokus på bekostning af landbruget. Da den omstridte landbrugspakke blev vedtaget i februar, jublede han ligefrem over opgøret mod »miljøtyranniet«. »Det er fantastisk, at vi for første gang i årtier har fået taget et opgør med det miljøtyranni, som dansk landbrug har været underlagt af den politiske og miljøorganisatoriske venstrefløj,« skrev Lunde Larsen på sin Facebookprofil.

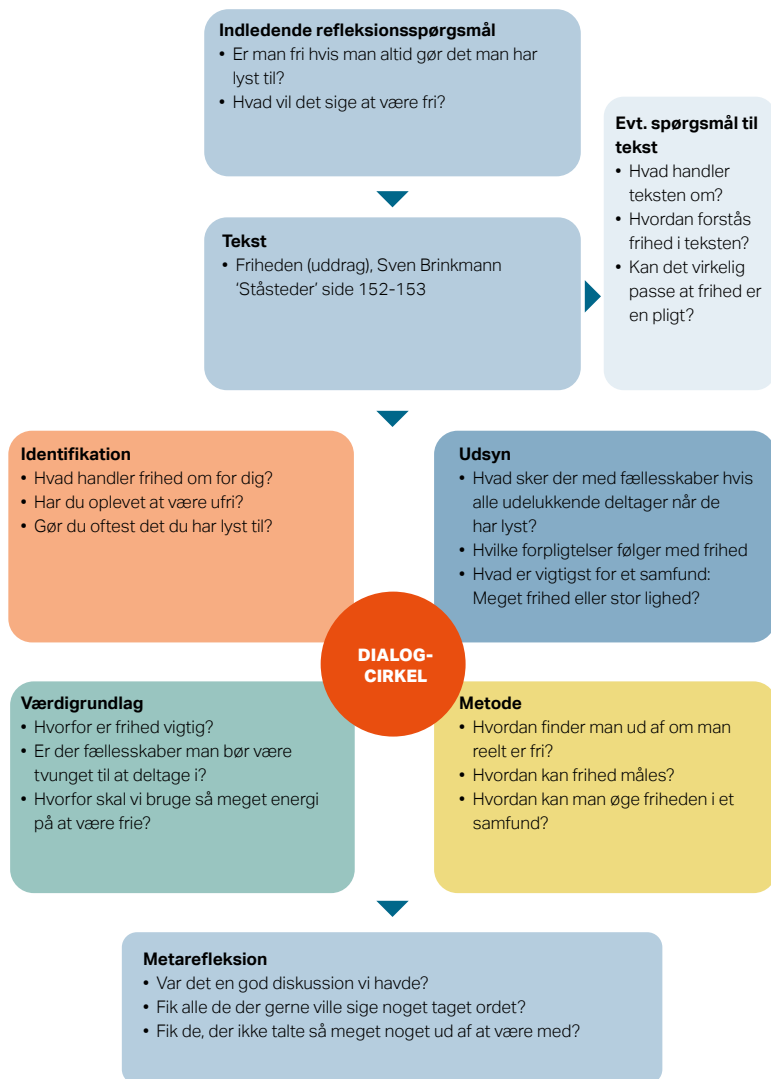
(uddrag)

*Materiale til tema 2:
Hvordan er vi forbundet med naturen?*

Indledende refleksionsspørgsmål

- Hvad er naturen for dig?
- Er der nogle former for natur, der er vigtigere end andre?
- Hvordan ved man, at noget er naturligt?

Tema 3: Hvad er vi frie til?



Sven Brinkmann, „Ståsteder“, Gyldendal 2016

I slutningen af essayet giver Camus en kort og mere positiv definition af frihedsbegrebet, som måske vil overraske, hvis man kender ham som eksistentialist. Han skriver: „Friheden udgøres ikke primært af privilegier, men af pligter.“ En mere rendyrket eksistentialist ville måske mene, at frihed simpelthen ligger i selve handlingen – i at gøre det, man har lyst til, hvilket så kan beskyttes af et samfund, der giver individet rettigheder og privilegier til at handle. Men Camus nævner ikke rettigheder, men pligter som det, der udgør friheden. Frihed forpligter, og forpligtelsen frisætter, kunne være slagordet her. Når vi taler om pligt og forpligtelse, er vi i normativitetens verden, hvor det handler om krav, fordringer og ansvar. Men hvordan kan frihed være grundet i pligt? Vi finder en lignende tanke hos Peder Syv (1631-1702), den danske præst og folkemindesamler, i det danske ordsprog fra 1600-tallet „Den er fri, som gjør, ikke som hand vil, men som hannem bør.“ Altså: Man er ikke fri, når man gør, hvad man har lyst til, men når man gør det, man *bør* – det, man er forpligtet til.

Denne frihedstanke fra Camus og Peder Syv er måske fremmed for os i dag, hvor de fleste af os intuitivt tænker på frihed som en mulighed for at gøre det, man vil. Men problemet med vores moderne frihedsbegreb er, at hvis man altid gør det, man vil (i betydningen det, man har mest lyst til), da er man jo egentligt ikke fri, men en slave af sine lyster.

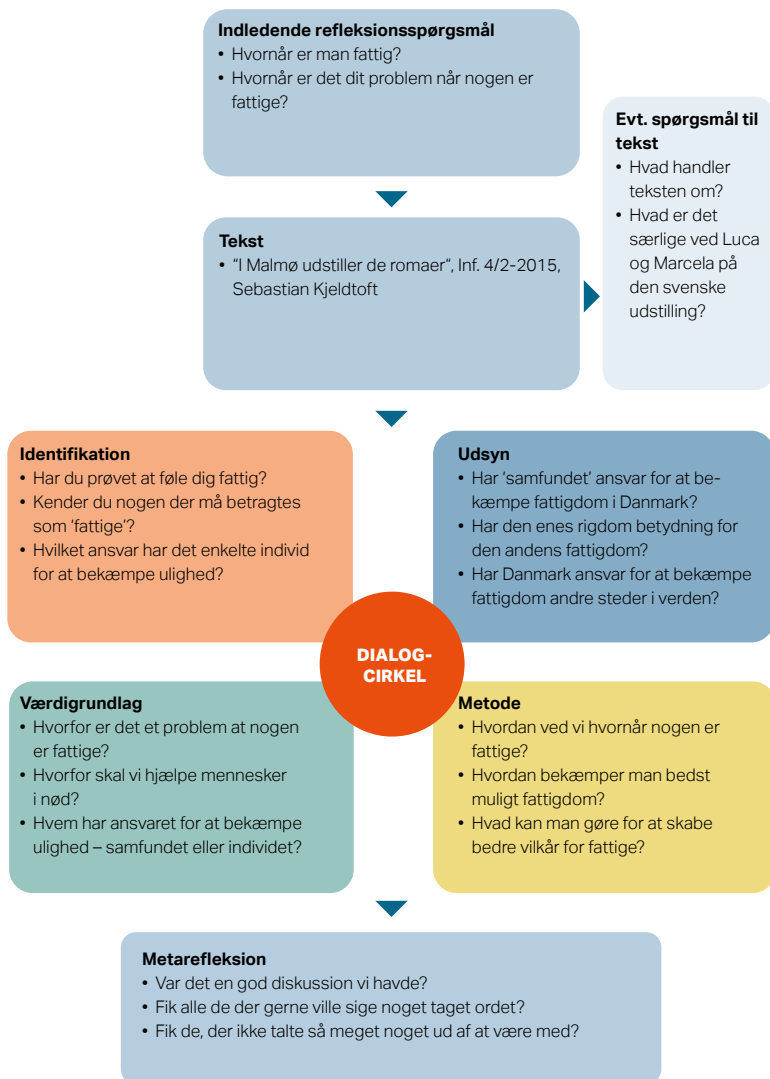
I kapitlet om Kierkegaards syn på selvet argumenterede jeg ligeledes for, at det, der udmærker mennesket, er, at vi så at sige kan hæve os op over vores umiddelbare indskydelser og præferencer og vurdere dem i lyset af moralske værdier. Deraf opstår

selvforholdet som det, at et forhold forholder sig til sig selv. Frihed er derfor knyttet til muligheden for at skabe distance til sine egne lyster, og eventuelt undertrykke dem, hvis de ikke er værd at realisere. Frihed er kort sagt knyttet til pligt. Pligten til ikke blot at leve i umiddelbarheden, som vi ellers konstant opfordres til i disse tider af alt lige fra reklamer til life coaches (Just do it! Lev i nuet! Grib dagen! Hvad venter du egentlig på?), men til en vis eftertanke og vurdering af de ønsker og lyster, vi måtte have.

Indledende refleksionsspørgsmål

- Hvornår er du fri?
- Er man fri, hvis man altid gør det, man har lyst til?

Tema 4: Er det samfundets problem, at nogle er fattige?



*Materiale til Tema 4:
Er det samfundets problem, at nogle er fattige?*

I Malmö udstiller de romaer

*Information,
4. februar 2015,
Sebastian Stryhn Kjeldtoft*

Et kontroversielt kunstprojekt i Sverige tvinger de besøgende til at kigge tiggerne Luca og Marcela i øjnene. Kritikere kalder udstillingen for en udnyttelse af svage romaer, mens kunstkollektivet bag ønsker at udfordre svenskernes 'humanisme' og tale ind i den politiske debat om fattigdom i Europa.

»I dag – behøver du – ikke – at – gi',« står der på fem små paneler, en sidste advarsel foran det klinisk hvide rum på Malmö Konsthall.

Indenfor bliver øjnene straks fanget af en trist udseende kvinde, der sidder langs den ene væg og kigger ugenert tilbage. Fire lange skridt væk i den anden ende af rummet sidder en skægget mand med en krykke og betragter publikum med et intenst blik. De er romaer, gadetiggere hentet ind fra Malmøs frostgrader for at stirre på pæne museumsgæster.

I de to timer udstillingen varer, har alle de besøgende svært ved at kigge tiggerne i øjnene. Blikket søger automatisk over mod rummets eneste visuelle gemmested: en collage langs den ene væg med forskellige nyhedsklip om europæisk fascisme og fattigdom. Tal og systemhistorier fra fjerne, abstrakte steder i Europa.

Men Luca og Marcela er pinefuldt virkelige, som de sidder der.

Det er ukomfortabelt - og det er selve pointen, forklarer Anders Carlsson fra den svenske teatergruppe Instituttet, der står bag rummet med de to tiggere.

»Mange svenskere er humanitære med ›bankoverførsels-distance‹, hvor du indbetaler penge for at støtte fattige mennesker. Men nu er de her – tiggerne er meget synlige på gaden i Malmø. Vi går forbi de frysende mennesker, det bliver et hverdagsbillede. Man holder op med at registrere dem, og det viser, at vi accepterer fattigdommen,« mener Anders Carlsson.

Han beskriver forestillingen om det »tolerante og politisk korrekte Sverige« som en gummihandske, svenskerne ifører sig for ikke at skulle røre ved 'de andre'. En gummihandske, der skal flås af.

»Hvad gør det ved en person, som normalt opfatter sig som humanist, måske endda venstreorienteret, at gå forbi tiggerne? Hvad gør det ved ens selvopfattelse, når du har de her høje, humanistiske idealer, men på den anden side handler imod dem hver eneste dag? Det er magtesløshedens paradoks. Rummet med tiggerne er et laboratorium, hvor gæsterne bliver tvunget til at udforske sig selv.« (uddrag)

Materiale til Tema 4:

Er det samfundets problem, at nogle er fattige?

Indledende refleksionsspørgsmål

- Hvornår er man fattig?
- Hvornår er det dit problem, når nogen er fattige?
- Er det en god idé at give penge til tiggere?

Tema 5: Er der noget, vi ikke skal tolerere?



Al-Baghdadi og Martin Luther King er lige gode mennesker

Vi skal ikke dømme mennesker på deres handlinger, mener Jacob Holdt, som er aktuel i en ny portrætfilm. Mord og vold er reaktioner på svigt i barndommen og svigt fra samfundet. Derfor findes der heller ikke onde mennesker – kun ofre. Information, 7. oktober 2016

Den unge collegestuderende græder og græder. Hun hader sig selv, fordi hun frygter de sorte – hun vil så nødigt være racist, men selv om hun prøver, kan hun ikke lade være med at tænke dårligt om dem, siger hun.

Så lægger Jacob Holdt armen om hende.

»*You have no choice in this society,*« trøster han.

Scenen er fra den nye portrætfilm om fotografen Jacob Holdt, som havde premiere i denne uge, *Jacob Holdt: Mit liv i billeder*.

I 40 år har vagabonden og foredragsholderen præget dansk kultur. Hans bog *Amerikanske Billeder* er en bestseller, han har udstillet på Louisiana, og han får statens livsvarige kunststøtte.

Siden han første gang fremviste sit lysbilledshow om fattige sorte amerikanere for en snæver kreds i en vestjysk kirke i 1976, har han rejst landet tyndt med et budskab om tolerance og antiracisme.

Han er blevet et symbol, men hvad er det egentlig, manden med det flettede skæg repræsenterer? Hvad er Jacob Holdts menneskesyn, som han har prædikeret i alle disse år?

Det er det, jeg vil tale med ham om, da vi mødes i det gule byhus i Nyboder i København, hvor Jacob Holdt bor sammen med sin kone og sin hund. Vi sætter os i køkkenet.

– *Er alle mennesker ofre?*

»Ja,« siger Jacob Holdt. Han har tændt to stearinlys og sat croissanter frem.

– Også IS' leder *Abu Bakr al-Baghdadi*?

»Ja, selvfølgelig. Nu kender jeg ikke hans livshistorie, men ham, som startede ISIS ... øh, hvad hedder han nu ...?«

– *Al-Zarqaw* ...

»Ja! Han blev pryglet og tæsket i barndommen, det ved vi, og han blev en rigtig rå fyr. Altid samme mønster. Det samme med syrienskrigerne fra Danmark. Hvis ikke det er fysisk vold, så er det psykisk vold, ikke mindst fra et samfund, som tænker dårligt om dem under deres opvækst.«

Samme ræsonnement gælder for racisme: Ingen kan bebrejdes for at være racister, »det er ikke noget, vi selv vælger«, som Holdt udtrykker det. *You have no choice in this society.*

Smertens børn

Ondskab er ikke et produkt af menneskers frie rationelle valg, men skyldes en blanding af svigt i barndommen og samfundsskabt had. Det er aldrig nogens skyld. Ingen er onde. Hverken IS, nazister eller Ku Klux Klan, de er »smertens børn«.

(...)

Diskrimination

Ja-filosofien blev udklækket den første dag, han ankom til San Francisco i 1971. Han gik omkring mellem hippierne i Haight-Ashbury-kvarteret og mødte en sort mand, som tilbød ham husly; men Holdt ville hellere sove hos en af byens unge piger, så han sagde måske og gik videre. Men så slog det ham: Det var jo diskrimination.

»Hvis du vælger og vrager mellem mennesker, vil du hele tiden diskriminere. Hvis du er ung, diskriminerer du mod gamle; hvis du er hvid, diskriminerer du mod sorte. Du isolerer dig fra hele grupper af samfundet. Du er nødt til konsekvent

at sige ja til den første, der inviterer dig hjem. Så derfor gik jeg tilbage til ham den sorte.«

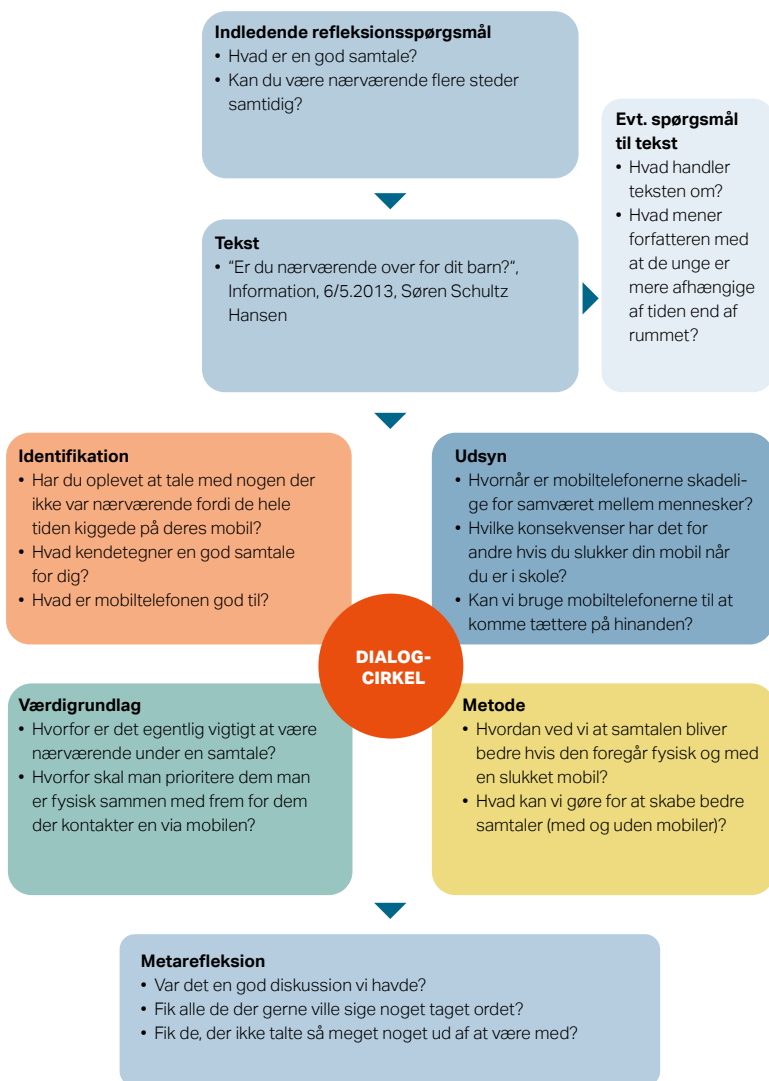
Jacob Holdt tog med ham hjem, og om natten voldtog manden ham. Det lyder måske som en trist historie, men sådan ser Holdt ikke på det. Dagen efter kørte ham og Holdt sammen til en kirke, hvor den unge fotograf mødte en gruppe mennesker, som ændrede hans liv. Og sådan går det altid, siger han: Hvis man siger ja til lidt smerte, får man en masse igen.

(...)

Indledende refleksionsspørgsmål

- Hvornår har du sidste tolereret noget, du var uenig i?
- Er tolerance altid godt?
- Hvad vil du ikke tolerere?

Tema 6: Hvorfor er sociale medier så (u)fedes?



Kronik: Er du nærværende over for dit barn?

*Information,
6. maj 2013,
Søren Schultz Hansen*

Mobiltelefonen og andre sociale og interaktive medier udfordrer den måde, vi hidtil har været sammen på, og kan være en potentiel kilde til stress både hos voksne og måske hos børn. Men skal vi gøre det rigtige, er vi nødt til at forstå, hvad der er på spil – nemlig en grundlæggende forskel på måden, vi hver især er til stede på.

Det kan være svært at forstå og acceptere, når børn og unge prioriterer det virtuelle liv og samvær over det virkelige.

Når de spiller for meget online i stedet for at gå ud og spille fodbold.

Når de bruger tid på at pleje deres mange facebookvenner på bekostning af de få, nære venner. Når der er risiko for stress og mangel på koncentration ved den konstante tilgængelighed. Eller når de svarer på en sms, mens man står og taler med dem, til mødet på arbejdet, eller når familien er samlet ved middagsbordet.

(...)

Lad mig illustrere det med et konkret og kendt eksempel: Den tilsyneladende mangel på nærvær, som især børn og unge udviser, når de hele tiden skal tjekke mobilen, selv mens man står og taler med dem. En vigtig del af forklaringen på denne adfærd er, at mobilen også er meget nærværende og det ovenikøbet på en konkret, fysisk måde: Børn og unge har nemlig telefonen på

vibration og oftest også på lydløs (høje, sjove ringetoner tilhører oftest personer, som ikke længere er helt unge). Men det er ikke for at undgå at blive forstyrret, mobilen bliver sat på lydløs. Det er tværtimod for at være helt sikre på altid at blive forstyrret. (...)

(F)or at udfolde dette i fuldt flor, har det ... gjort dem så meget desto mere afhængige af tiden. Hvis man vil honorere den ægte, synkrone samtale, er det nødvendigt at være på, tilgængelig og online hele tiden.

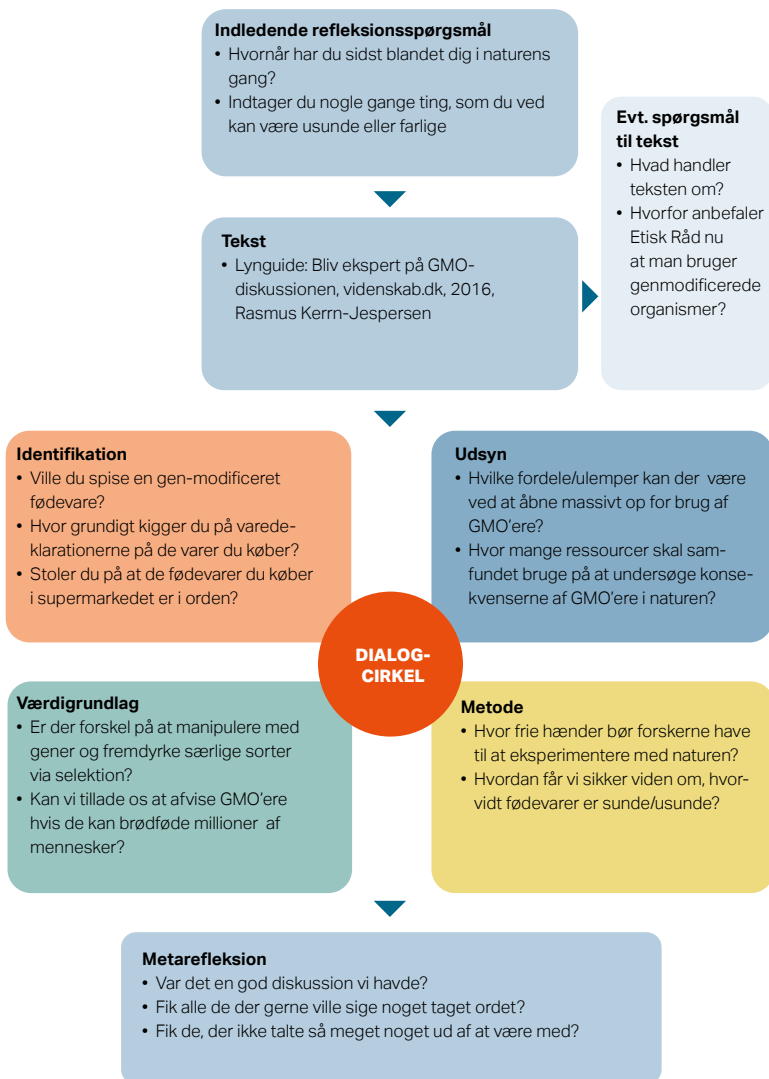
Man kan ikke bare reagere senere, når man har mulighed, eller fordi man ikke lagde mærke til det. For man er jo kun fuldstændigt uafhængig af rum, hvis man kan få fat i hinanden fuldstændigt ligegyldigt, hvor man er og ikke først, når man har frikvarter, er færdig med mødet eller ikke længere er sammen med familien om middagsbordet.

Med andre ord altid, på alle tidspunkter, nu. Den absolutte uafhængighed af rummet medfører en lige så absolut afhængighed af tiden. Om man er sammen, måles i tid, ikke i rum.

Indledende refleksionsspørgsmål

- Hvad er en god samtale for dig?
- Hvornår kan du være nærværende flere steder samtidig?

Tema 7: Hvor meget må vi ændre på naturen?



Lynguide: Bliv ekspert på GMO-diskussionen

*Videnskab.dk,
18. november 2016,
Rasmus Kerrn-Jespersen*

Er GMO vejen til udryddelse af hungersnød eller udtryk for unødvendig risiko?

Meningerne er delte, og det kan være svært at finde ud af, hvad diskussionen handler om.

Vi har samlet det fagligt og videnskabeligt velfunderede GMO-overblik til dig her i anledning af, at Etisk Råd har anbefalet brugen af genmodificerede organismer hvis det kan løse alvorlige problemer.

Etisk Råd: GMO bør ikke afskrives

Først en introduktion til den nye anbefaling fra Det Etiske Råd. Et flertal i Det Etiske Råd anerkender, at de efterhånden mange gennemførte undersøgelser ikke tyder på, at det er skadeligt for mennesker at indtage GMO eller fødevarer fra dyr fodret med GMO.

Derfor bør vi ikke på forhånd afskrive alle anvendelser af teknologien, mener flertallet i Etisk Råd.

GMO er godt for klimaet

De mest anvendte GMO'er er udviklet til at fremme effektiviteten i landbruget. Men der er også eksempler på GMO'er, som udvikles til at imødegå problemer som for eksempel at sikre ernæringen af fattige mennesker eller at kunne dyrke mad i klimaudfordrede egne.

Med henvisning til, at mennesker i århundreder har forædlet planter og dyr, mener Signild Vallgård, der er professor i sundhedspolitiske analyser på Københavns Universitet og medlem af Etisk Råd.

»GMO'er kan potentielt bidrage til mere klimavenligt landbrug, for eksempel hvis man kunne udvikle planter med genteknologi, som kunne dyrkes økologisk med mindre brug af husdyrgødning. Jeg synes ikke, vi skal afskrive genteknologi, hvis det kan bidrage til at løse klimakrisen og mindske sult i verden.«

Mindretal i Etisk Råd: GMO er udtryk for et forkert natursyn
Men selv om Etisk Råd officielt anbefaler, at man anvender GMO til at løse nogle konkrete udfordringer, er der fortsat uenighed blandt rådets medlemmer. Afstemningen blandt medlemmerne om Etisk Råds anbefalinger vedrørende anvendelsen af GMO endte med 10 stemmer for og fire imod.

Mindretallet på fire medlemmer mener, at selv om GMO ikke er påvist at være farlig at indtage, så kan der stadig være etiske problemer forbundet med teknologien.

»Genetisk manipulation er grundlæggende udtryk for et forkert natursyn; en så stor disrespekt for naturen og dens balancer, at den kun bør tages i anvendelse, hvis det er uden alternativer, og det mener jeg faktisk ikke, det er her,« siger Mickey Gjerris, der er formand for Rådets GMO-arbejdsgruppe og lektor i bioetik ved Det Natur- og Biovidenskabelige Fakultet på Københavns Universitet.

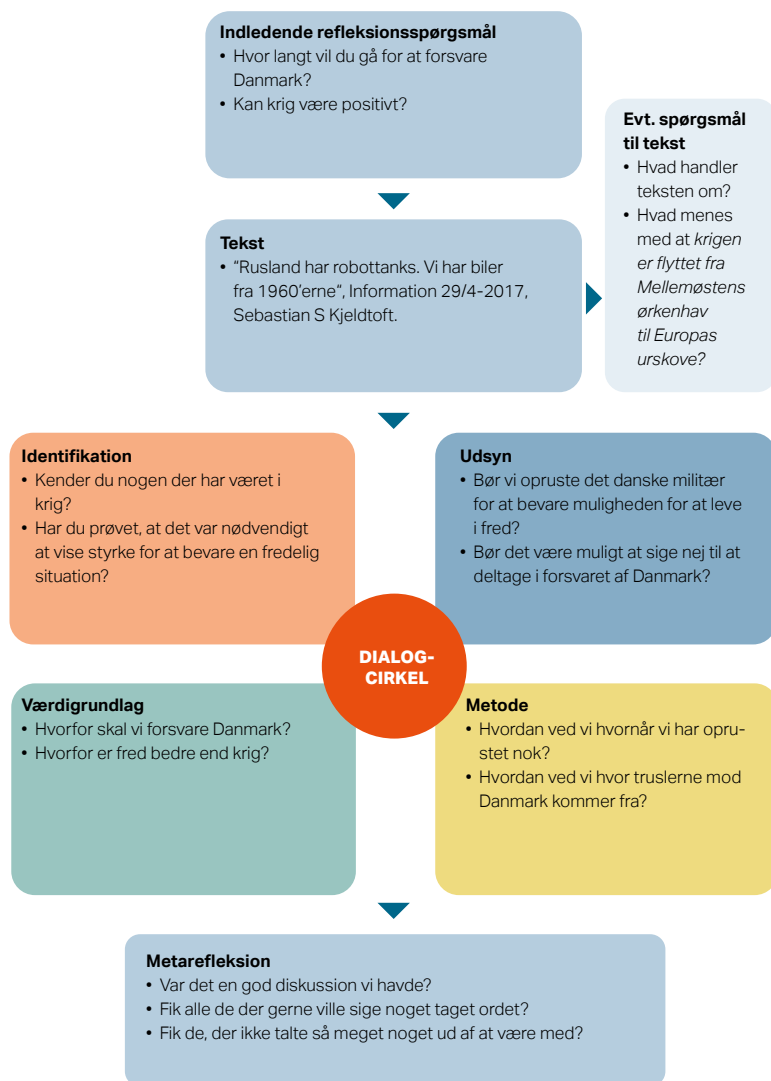
»Jeg mener faktisk ikke, det er den rigtige strategi til at løse hverken klima- eller sultproblemerne,« fortsætter han.

Anbefalingen fra Etisk Råd kan læses i rapporten Den Etiske Forbruger, som blev offentliggjort 16. november 2016.
(...)

Indledende refleksionsspørgsmål

- Hvornår har du sidst blandet dig i naturens gang?
- Indtager du nogle gange ting, som du ved kan være usunde eller farlige?

Tema 8: Skal vi ruste os til krig for at bevare freden?



*Materiale til tema 8:
Skal vi ruste os til krig for at bevare freden?*

Rusland har robottanks. Vi har biler fra 1960'erne

*Information,
29. april 2017,
Sebastian Stryhn Kjeldtoft*

Interne spændinger i NATO og russisk sabelraslen truer freden i Europa. En ny og usikker verden betyder store forandringer i Forsvaret, der for første gang i årevis skal forholde sig til krig, hvor total udslettelse er en reel risiko. Men er soldaterne overhovedet gearede til det?

Chaufføren i en rød Peugeot 208 suser intetanende gennem klitplantagen, hvor solen er lun, og fuglene kvidrer sange om forår, mens en snigskytte følger opmærksomt med under sit camouflagenet. På den modsatte side af landevejen, i skjul bag en gammel lade, forbereder danske og litauiske soldater sig på stor-krig mod Rusland. Omgivet af tonestunge Leopard-kampvogne holder cheferne pow wow, mens de menige soldater deler smøger og røverhistorier fra krigene i Afghanistan og Irak.

Tiderne skifter i Oksbøl militærlejr. Efter 16 år i sandfarver begyndte Forsvaret sidste år at male alting grønt igen. Krigen er flyttet fra Mellemøstens ørkenhav til Europas urskove, og det ses i farverne på de pansrede køretøjer bag laden til de 800 sløringsindsmurte ansigter, der gemmer sig ude i det gigantiske naturområde. I orkanens øje står bataljonschef Steen Wegener og klapper de sidste dele af øvelsesscenariet af: »Vi står over for en overlegen fjende, vi ikke kan håndtere. Vi laver derfor en kontrolleret tilbagetrækning, hvor vi forsøger at lukke ham inde i et engagement area, et aflukket område. Vi holder ham,

til vi næsten har ham inde ved næsen. Og så åbner vi ild.« Soldaterne nikker. De er alle del af NATO's udrykningsstyrke, der ved 2014-topmødet i Wales blev tredoblet til 40.000 mand som reaktion på »de nye sikkerhedstrusler fra Rusland, Mellemøsten og Nordafrika«. Som alliancens minutmænd skal de på to til syv dage kunne rykke ud hvor som helst i verden.

Derudover skal 200 af de danske soldater – om alt går vel – 1. januar udsendes til Estland som en del af NATO's fire nye kampgrupper, der har øjnene stift rettet mod Rusland. Øvelserne i Oksbøl skal forberede dem på det usandsynlige, men ikke længere utænkelige.

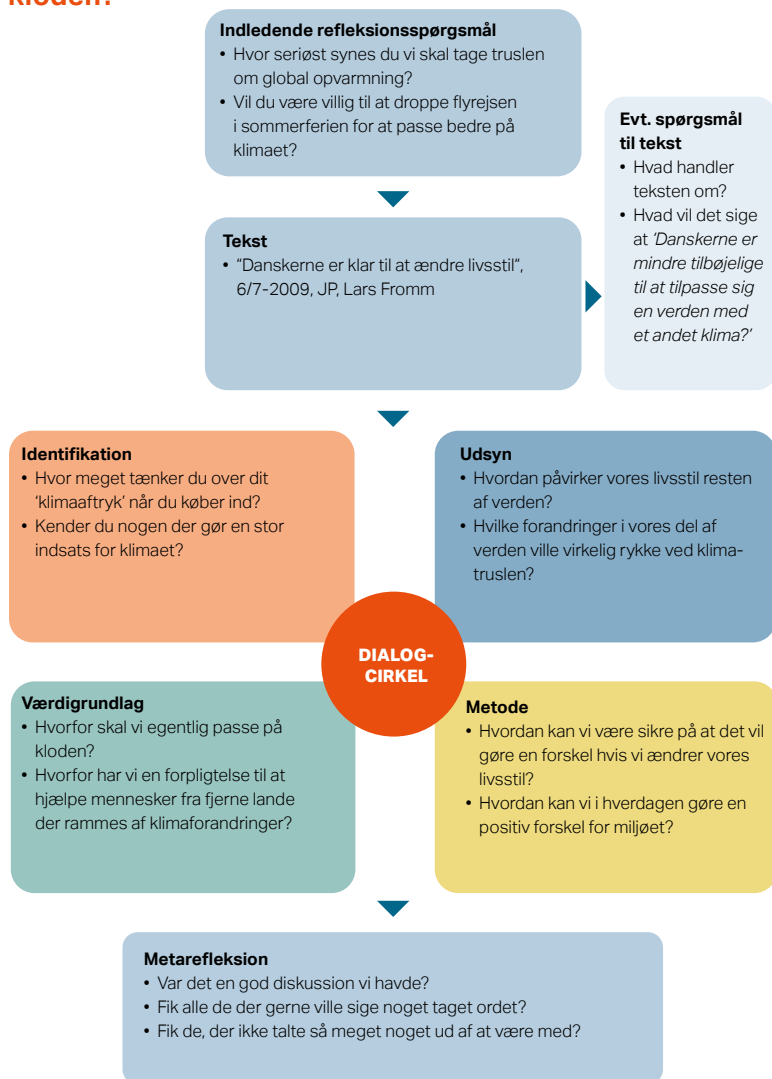
(Uddrag)

*Materiale til tema 8:
Skal vi ruste os til krig for at bevare freden?*

Indledende refleksionsspørgsmål

- Hvor langt vil du gå for at forsvare Danmark?
- Kan krig være positivt?

Tema 9: Er du klar til at ændre din livsstil for at redde kloden?



Danskerne er klar til at ændre livsstil

Jyllands-Posten,

6. juli 2009,

Lars From og Thomas Schouv Jakobsen

Klima: 82 procent af danskerne siger i en ny meningsmåling fra Rambøll/Analyse Danmark, at de er klar til at ændre deres livsstil af hensyn til klimaet. Jo højere indkomst, jo mere er vi parate til at gøre, viser målingen.

Bil eller cykel?

Hver dag, når Peder Hovgaard går ud ad hoveddøren i villaen i Risskov ved Århus, overvejer han, om han skal tage bilen eller forsøge at skåne atmosfæren – og dermed klimaet – for nogle få hundrede gram CO₂ ved i stedet at tage cyklen på arbejde.

Den 49-årige Peder Hovgaard og hans familie står dagligt og skal vælge mellem at tage hensyn til klimaet – ved at undgå at udlede for mange drivhusgasser – og trangen til komfort, lækre rejser og indbydende fødevarer importeret og transporteret tusindvis af kilometer fra fjerne lande.

Stadigt oftere er det klimaet, der vinder

Dermed tilhører familien fra Risskov de 82 procent af danskerne, der ifølge en ny meningsmåling – som Rambøll/Analyse Danmark har gennemført for Morgenavisen Jyllands-Posten – er klar til at ændre deres livsstil af hensyn til klimaet.

Villige kvinder

Rambøll har spurgt 944 danskere om deres holdning til klima-problemerne og den globale opvarmning. Ifølge undersøgelsen er kvinderne lidt mere villige til at rejse mindre, køre mindre i bil og skifte til elsparepærer end mændene, mens de ældre adspurgte som gruppe er de mest tilbageholdende. Kun to tredjedele af de ældre over 65 år er ifølge målingen villige til at ændre deres livsstil af hensyn til klimaet. (...)

Mens danskerne siger, at de er villige til at gøre en masse af hensyn til klimaet, så kniber det til gengæld med villigheden til at tilpasse sig livet i en verden med et andet klima, viser en ny undersøgelse fra Danmarks Miljøundersøgelser, DMU, under Aarhus Universitet.

Danskerne er nemlig mere optaget af at spare på strømmen, skifte til elsparepærer, mere energivenlige køleskabe, købe biler, der kører længere på literen, og spise færre røde bøffer – end i at sikre sig mod stigende vandstand, flere storme og kraftigere nedbør, fremgår det af rapporten „Klimatilpasning og den sociale faktor“ fra DMU.

Materiale til Tema 9: Er du klar til at ændre din livsstil for at redde kloden?

Indledende refleksionsspørgsmål

- Hvor seriøst synes du vi skal tage truslen om global opvarmning?
- Vil du være villig til at droppe flyrejsen i sommerferien for at passe bedre på klimaet?

Tema 10: Er det dårligt at føle sig dansk?



Materiale til tema 10: Er det dårligt at føle sig dansk?

Benny Andersen „Skabssvenskere“
fra Samlede digte, Gyldendal 2016

Er der noget så dansk som en kartoffel?
Kartofflen stammer fra Sydamerika.

Er der noget så dansk som selve Dan-
nebrog?

Det faldt fra himlen ned engang i Est-
land
og minder om det schweiziske flag.

Klinger noget mere ægte dansk
end musikken til syngestykket Elverhøj?
Komponeret af en tysker med flittig
brug
af svenske folkemelodier.

Pas på
nu bliver det svært:
Findes der nogen mere danske end
danskerne?
Efterkommere af Danerne
en folkestamme i Sverige
invaderede vort land en gang i 300-tallet
mens de oprindelige danskere
Herulerne
de ædle og tapre
men talmæssigt underlegne Heruler
blev fordrevet af grumme svenske Daner
måtte flakke hjemløse om i datidens
Europa
i flere hundrede år til det omsider
lykkedes nogle få tusinde af disse ur-
danskere
at nå op til Sverige og bosætte sig der
under den tvivlsomme betegnelse *sven-
skere*

I får spørgsmålet endnu en gang
og tænk jer grundigt om før I svarer:
Findes der nogen mere danske end
danskere?

Det korrekte svar er:

Ja!

Svenskerne!

De er de autentiske og egentlige dan-
skere

Som jøderne i ørkenen drages de be-
standig
mod det forjættede land
der flyder med øl og bacon
men i syttenhundrede år har været
okkuperet

Af hvem?

Af svenskere!

Af os!

Ikke så sært at Skåne
kræver Danmark tilbage
ikke så sært at mange af os
kryptosvenskere
har svært ved at tale ordentlig dansk
snupper endelser af
sluger konsonanter
kløjs i syntaksen
så det hele lyder som rødgrød med fløde
ikke så sært at vi knap forstår hinanden
ikke så sært at den hyppigste glose er
„Hva’?“

Det er jo slet ikke vores sprog

Vi er jo slet ikke os

Vi er en hoben skide svenske fremmed-
arbejdere

som har kørt dette yndige land i sænk

vi sku' ta og skrubbe hjem hvor vi
kommer fra
hjem til Sverige
Din sol, din himmel, dina ängder gröna
Hvor vi endelig kunne vedgå vor sande
identitet
bekende kulør

Vi er gule
Vi er blå
Hvor vi endelig kunne banke os selv i
fodbold
få os selv ned med nakken i Melodi
Grand Prix
Åh hvor har vi dog trængt til
og længtes efter dette
omsider at kunne synge Bellmans viser
på originalsproget
vort retmæssige sprog
eller *språk* som det egentlig hedder
endelig får vi eneret på
at være de eneste i verden
som fejlfrit kan sige
Sjutusensjuhundrasjutisju
uden at tabe gebisset
endelig blir vi befriet fra vores
dræbende nationale mindreværds-
kom-
pleks
og får lov til at folde os ud
og svinge os mod sky
som Nordens frieste svaner
endelig kan vi slippe for evigt og altid
at høre for den dødssyge Jantelov
som en skrupskør norsk forfatter
har påduttet os

Endelig os selv
endelig fri
Du gamla du fria
endelig hjemme hvor vi hører til
endelig har vi en chance for
at gøre Halvan til Helan
og skåle granddiost med os selv
når vi får indført humane tilstande
hvad angår alkohol
drikkeviserne forefindes allerede
nu gælder det bare om at udfylde dem
gøre dem troværdige

Store tider forestår
og
If we can make it here
we'll make it ev'rywhere

Og endelig er der jo
betydeligt mere plads i Sverige.

Indledende refleksionsspørgsmål

- Hvad vil det sige at være dansk?
- Hvor lang tid skal man være i Danmark for at være dansk?
- I hvor mange generationer er man stadig en indvandrer, når man flytter til et nyt land?

LITTERATURLISTE

- Bacchi, Carol (2009): 'Analyzing Policy: What's the problem represented to be?', Pearson Education.
- Barlow, Avram (2002): 'Looking for an argument', Teacher to teacher publications.
- Barlow, Avram (2004): 'Talk, Talk, Talk', Teacher to teacher publications.
- Beck, Steen & Paulsen, Michael 2011: 'Mangfoldighed og fællesskab – en etnodidaktisk analyse af kursisttilgange og klasserumskultur på HF og VUC', Gymnasiepædagogik Nr. 80, Syddansk Universitet.
- Dolin, Jens (2006): 'Undervisning og læring'; i Damberg, Erik m.fl. (red.) 2006: 'Gymnasiepædagogik', Hans Reitzels Forlag, 1. udgave, 2. oplag, s. 115-127.
- Dolin, Jens (2013): 'Fag, hovedområder og fagligt samspil'; i Damberg, Erik m.fl. (red.) 2013: 'Gymnasiepædagogik', 2. udgave, 2. oplag, Hans Reitzels Forlag, s. 225-255.
- Dysthe, Olga (2005): 'Det flerstemmige klasserum', Forlaget Klim.
- Elf, Nikolaj Frydensbjerg (2015): 'Dramatisk, ikke tragisk: Amalies udvikling af skriveridentitet i fysik/kemi i slutningen af folkeskolen og gymnasiet'; i E. Krogh, T.S.

Christensen & K.S. Jakobsen (Red.), *Elevskrivere i gymnasiefag* (s. 101-136), Odense: Syddansk Universitetsforlag.

Elf, Nikolaj Frydensbjerg (2014): 'Her er Martin Nysgerrig: En elevs legende konstruktion af skriveridentitet i fysik/kemi', Kvan, 99.

Foros, Bjørn & Vetlesen, Johan Arne (2014): 'Angsten for opdragelse – om dannelse i et samfundsetisk perspektiv', Forlaget Klim.

Gymnasiernes arbejde med formativ feedback, 2017, EVA (Danmarks Evalueringsinstitut),

Gymnasieforskning nr. 12, december 2017.

Hermann, Stefan (2016): 'Hvor står kampen om dannelsen?' Informations Forlag.

Klafki, Wolfgang (2001): 'Dannelsesteori og didaktik – nye studier', Forlaget Klim.

Lave, Jean (2004): 'Læring, mesterlære, social praksis'; i *Nielsen, Klaus & Kvale, Steinar (red.): Mesterlære: Læring som social praksis*, Hans Reitzels Forlag, 2004.

Pedersen, Ove Kaj (2001): 'Konkurrencestaten', Hans Reitzels Forlag.

Samfundsfag A (2017): 'Læreplan', uvm.dk

Touchstones (2012): 'Touchstones, Volume A', Maryland. Touchstones Discussion Projekt.

Willig, Rasmus (2013): 'Kritikkens U-vending', Hans Reitzels Forlag.

Wenger, Etienne (2015): 'Voksnes læring og identitetsudvikling – i praksisfællesskaber og praksislandskaber'; i *Illeris, Knud; red. (2015): 'Læring i konkurrencestaten – kapløb eller bæredygtighed'*, Samfundslitteratur.

Wenger, Etienne (2004): 'Praksisfællesskaber – læring, mening og identitet', Hans Reitzels Forlag.

Ziehe, Thomas (2004): 'Øer af intensitet i et hav af rutine – nye tekster om ungdom, skole og kultur', Forlaget Politisk Revy.

