

Dialogbaseret undervisning i oldtidskundskab

Alex Young Pedersen og Allan Uhre Hansen

Dialogbaseret undervisning i oldtidskundskab virker i sit udgangspunkt selvindlysende og selvforklarende. Som et centralt og næsten uundgåeligt element i fagets genstandsfelt ligger de sokratiske dialoger, der fremhæver dialogen som eneste mulighed for at udforske, undres og i sidste ende forløse. I gennem denne metaforiske jordmoderkunst kan vi lære og udvikle os. Alt dette ved vi, og det er en del af fagets DNA.

I vejledningen til læreplanen i oldtidskundskab er dialogen udpenslet som et vigtigt didaktisk redskab: *I hele forløbet er **samtalen** en central arbejdsform i undervisningen. Målet for **samtalen** er dobbelt. For det første skal eleverne tilegne sig viden om det emne, der undervises i, og for det andet skal de lære at komme på afstand af den umiddelbare oplevelse af stoffet, begrebsmæssigt bearbejde det og sprogligt formidle en forståelse, der ikke beror på at mene og føle, men på at vide og begrunde. Udover at udvikle elevernes viden og almene studie-kompetencer er **samtalen** en arbejdsform, der udvikler deres evner til at lytte og forholde sig til andre, til at formidle egne synspunkter og til at flytte sig og indgå kompromiser. **Samtalen** i undervisningen er således et "demokratisk sted" og undervisningsformen i oldtidskundskab bidrager derved til at styrke elevernes demokratiske dannelse, idet eleverne lærer at lytte til andre synspunkter og bidrage til en fælles **samtale**, hvor man gør hinanden klogere.*

Faget er altså helt ind i kernen defineret som dialogisk og almendannende, men samtale kan foregå på mange forskellige måder, og det er ikke helt ligegyldigt, hvordan den udfoldes. Allerede i 1940 advarede Hartvig Frisch mod, at overhøring ikke bidrager til læring for eleverne.¹ Vores formål med undervisningen og i særdeleshed med dialogen er, at eleverne bliver aktive medskabere af undervisningssituationen og dermed involveres på en ægte måde. Ved en traditionel klassedialog med lukkede lærerspørgsmål og elevsvar, bliver dialogen mere en påstand end en reel samtale.² I forskningen om dialog i undervisning afspejles denne dobbelthed yderligere i og med dialog her anses som både vidensproducerende og fællesskabsopbyggende.³ Eleverne kvalificeres fagligt via samtalen samtidig med de socialiseres ind i en demokratisk samfundsform.

Den demokratiske dialog

Som det også fremgik af uddraget fra vejledningen, er demokrati og demokratisk tænkning tæt forbundet med samtalen og fagets kerne. Faktisk på hele tre måde: vores materiale handler (i nogle tilfælde) om demokrati, vi underviser demokratisk med det sigte at gøre eleverne til aktive medborgere i vores

¹ "Naar jeg fraraader at "høre" efter Bog, hænger det sammen med det, jeg ovenfor har sagt om Fagets Metodik som dokumentarisk Fag. I samme Ojeblik Læreren sidder med Bogen og hører Eleverne, er Elevernes hele indstilling rent reproduktiv" (Hartvig Frisch 'Faget oldtidskundskab' (i *Vor Ungdom*, 1940) s. 8)

² Jf. Olga Dysthes begreb *den fingerede samtale*; se også S. Bech *Didaktisk tænkning på arbejde* (Frydenlund 2019) s.130ff. om asymmetrisk kommunikation og IRE-undervisning). Hartvig Frisch formulerede samme tanker sådan: "Det, som jeg vil fraraade, er den Overdrivelse, som består i, at Læreren ligger under for den Fiktion, at Eleverne skal kunne gatte enhver Tanke, han netop danner sig, hvorved han føres til at hale Spørgsmaalene urimeligt længe ud i Stedet for ganske simpelt at sige, hvad der er, han tænker paa." ... Der bruger Læreren ofte Klasseundervisningens inkvisitoriske metode, som om Eleverne virkelig skulle kunne gatte sig til den historiske Baggrund." (Hartvig Frisch 'Faget oldtidskundskab' (i *Vor Ungdom*, 1940) s. 9)

³ Caviglia, F., Dalsgaard, C., Delfino, M., & Pedersen, A. Y. (2017). Dialogic Literacy: Contexts, competences and dispositions. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 17(Open Issue), 1–38. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2017.17.01.05>

demokrati. Man kan altså påstå, at både indholdet, måden og formålet med undervisning har et demokratisk omdrejningspunkt. Når dialogen er åben og involverende kan den være med til at udvikle elevernes myndighed, fordi de skal forklare og begrunde påstande over for hinanden. Samtidigt med at de skal træne modet til at udtrykke deres egen mening, skal de være i stand til at lytte aktivt og respektere andres holdninger. Læringen sker derfor netop i interaktionen med andre.⁴

Lærerrollen

At der i gymnasieskolen undervises med henblik på elevens myndighed (jf. Lov om de gymnasiale uddannelser §1, stk. 3), skaber fordringer i relation til lærerrollen. Ét ideal om undervisning er, at læreren ikke stiller sig i vejen for elevens tilegnelse af faglig viden ved at gøre sig selv uundværlig for denne. Læreren må så at sige gradvist fjerne sig selv som støtte, således at eleven kan stå på egne ben og træde ud i myndighed. Nogle gange kan kilden til elevernes mangel på deltagelse og initiativ tolkes som det, Jacques Rancière kalder undervisningens 'ideologiske funktion', hvilket vil sige, at man gør eleven tavs via den logik, som indfinder sig hos eleven; "Hvorfor skal jeg anstrenge mig, når læreren ved alt og snart vil fortælle os det."⁵ Et klassisk eksempel er den formfuldendte lærerstyrede opsamling efter et gruppearbejde. Som lærer kender man også til situationer, hvor manglende deltagelse i klassedialog skyldes, at eleven er bange for at svare forkert eller hvor svaret er så klart for alle, at alle holder sig tilbage for at svare. Afhængigheden af læreren er her åbenlys og beror ofte på det simple forhold, at man ved lukkede eller uautentiske spørgsmål sætter eleven i en dobbeltbinding af gætterier (hvad tænker læreren på?) og viden (hvad er det rigtige svar?).

Mange mere eller mindre vellykkede bestræbelser på at ændre lærerrollen fra klassisk formidlende til mere vejledende sker ikke blot ud af et hensyn til elevens tilegnelse af myndighed, men skal også ses i forhold til elevens personlige tilegnelse af viden i et alment dannende perspektiv. Det afgørende er, at den faglige viden forankres i hver enkelt elev som resultat af elevens forskelligartede arbejde, selvstændigt og i samarbejde med andre, og i mindre grad af elevens relation til læreren. På denne måde sikres i højere grad en overførsel (transfer) og videreførelse af viden fra én kontekst (gymnasiet) til andre sammenhænge (samfundet og videre uddannelse)⁶

Den tyske tænker Hannah Arendt skrev følgende om lærerrollen: "The teacher's qualification consists in *knowing the world* and being able to *instruct others* about it, but his authority rests on his *assumption of responsibility* for that world."⁷ Arendt skelner altså mellem lærerens kvalifikation på den ene side og lærerens autoritet på den anden som forbundne, men væsensforskellige. Omsat til en gymnasiekontekst kan man sige, at lærerens kvalifikation består i en kombination af faglig viden (kandidatgrad) plus pædagogisk-fagdidaktisk viden (pædagogikum), men at lærerens autoritet er en ansvarlighedsrelation til verden, der består i at skabe rum til den frie udvikling af elevernes unikke kvaliteter og talenter, således de kan indtræde som fuldgældige medlemmer af et demokratisk samfund. Arendt forestiller sig uddannelsesinstitutioner op til omkring den formelle myndighedsalder som en art beskyttet træningslokale for overgangen mellem familien og samfundet. I dette afgrænsede rum bliver et af lærerens primære ansvarsområde at skabe åbne relationer mellem eleverne og i undervisningen skabe rammer og mønstre for dialogisk interaktion.

⁴ Jf. Vygotskys tanker om læring som en interaktiv og interpersonel proces (bl.a. J. Dolin (red.) *Gymnasiepædagogik* (Hans Reitzels forlag 2020) s. 193ff)

⁵ Rancière, J. (1991). *The Ignorant Schoolmaster: Five Lessons in Intellectual Emancipation* (K. Ross, Overs.). Stanford University Press.

⁶ Lobato, J., Rhodehamel, B., & Hohensee, C. (2012). "Noticing" as an Alternative Transfer of Learning Process. *Journal of the Learning Sciences*, 21(3), 433–482. <https://doi.org/10.1080/10508406.2012.682189>

⁷ Arendt, H. (1954). *Between Past and Future. Eight Exercises in Political Thought* (Enlarged Edition). Penguin Books, s. 186

Mønstre for dialogisk interaktion

Indenfor forskningen i dialogbaseret undervisning har man observeret en fremherskende struktur, som Hugh Mehan har døbt IRE, efter de engelske ord *Initiation, Response, Evaluation*. Denne struktur består i, at en lærer initierer med et spørgsmål, hvorefter eleverne svarer, og læreren giver en evaluering.⁸ Der stilles et spørgsmål, som læreren kender svaret på, og elevens svar evalueres ud fra facit. Denne struktur bliver anvendt af mange undervisere til at tjekke, om et bestemt læringsindhold er tilegnet. Problemet er, at hvis denne struktur udgør det generelle kommunikationsmønster i undervisningen, så fastlåses både lærere og elever i rollerne som den, der forvalter faglig viden, og den, som modtager. Dialogen bliver kunstig, fordi der er tale om uautentiske spørgsmål, som i yderste tilfælde gør eleverne til trædesten i lærerens fremadskridende monolog. Inspireret af Vygotskys teorier om sprogets helt centrale rolle i læring påpeger Gordon Wells, at dialog er afgørende for udviklingen af et bredere sæt af kundskaber, som indbefatter faglig viden, færdigheder, metarefleksive evner og dømmekraft.⁹ Man kan sige, at man i den dialogbaserede undervisning tager sigte mod mere end det rent faglige, nemlig også mod det overordnede formål om almindelse og elevernes myndighed og kapacitet for handling. I dialogen, hvor der levnes plads til elevernes egne synspunkter, forbindes det faglige domæne og vidensindhold med elevens forhåndsviden, som øger sandsynligheden for dybdelæring og anvendelse af faglig viden i andre sammenhænge end den faglig lektion (transfer).

Antagelsen for dialogisk undervisning er at viden opstår i den dialogiske interaktion mellem individer, og et centralt omdrejningspunkt er autentiske spørgsmål. Autentiske spørgsmål er dog ikke nok i sig selv. En kultur, hvor elevernes svar bliver respekteret og værdsat, er den væsentligste enkeltstående faktor. De autentiske spørgsmål foregår i en dialogisk kultur, og de autentiske spørgsmål er samtidig med til at skabe denne kultur. De er helt afgørende i det, som Nystrand et al. kalder *mønstre for dialogisk interaktion*, hvor de tre centrale elementer er 'autentiske spørgsmål', 'optag' og 'høj værdisætning'¹⁰.

Autentiske spørgsmål er spørgsmål, som læreren ikke kender svaret på, og som dermed signalerer interesse og indbyder til deltagelse i samtalen. Et autentiske spørgsmål kunne være "hvad betyder lykke for jer?" eller koblet til et specifikt fagligt emne "hvad synes I om Aristoteles ide om lykke?". Svaret er ikke givet på forhånd. Langt de fleste spørgsmål, som i udgangspunktet er lukkede, kan med en lille omformulering bliver til autentiske eller quasi-autentiske spørgsmål. Alt, der kræves, er, at man er opmærksom på ordlyden af de spørgsmål, man stiller. I stedet for "Hvad er ...?" kan det omformuleres til "Hvad ved I om ...?" eller "Hvad tænker I om ...?". I tolkende spørgsmål forbindes elevernes forståelse med deres forforståelse og meningsskabelse, som understøtter faglig tilegnelse.

Optag betyder, at læreren anvender elevernes svar i den videre samtale, eksempelvis ved at stille et opfølgende spørgsmål, som anvender andre elevs svar og/eller beder andre elever forholde sig til deres svar. Læreren viser en åbenhed mod, at dialogen kan bevæge i nye retninger og bidrage med nye perspektiver, dog uden at komme på afveje, som kræver, at læreren er på faglig omdrejningshøjde med elevernes spørgsmål og svar. Denne form for anvendelse af elevsvar er udtryk for 'høj værdisætning' modsat de mest udbredte former for evaluerende værdisætning i svar som 'fint', 'flot' og 'godt', som betegnes som 'lav værdisætning'. Pointen er, at det er udtryk for langt højere anerkendelse, at et svar anvendes og bidrager til den videre undervisning.

⁸ Mehan, H. (1979). *Learning Lessons. Social Organization in the Classroom*. Harvard University Press.

⁹ Wells, G. (1999). *Dialogic inquiry: Towards a socio-cultural practice and theory of education*. Cambridge University Press.

¹⁰ Nystrand, M., Gamoran, A., Kachur, R., & Prendergast, C. (1997). *Opening Dialogue: Understanding the Dynamics of Language and Learning in the English Classroom*. Teachers College Press.

I den mere uforudsigelige klasses Diskussion, som mønstre for dialogisk interaktion medfører, kan der til tider opstå situationer, hvor man som lærere kommer til kort med sin faglige viden. En åben dialogisk kultur indebærer også, at eleverne stiller faglige spørgsmål, eksistentielle spørgsmål eller spørgsmål om fagligt omstridte emner. Sådanne spørgsmål kan give anledning til fælles læreprocesser i det, Jean-François Lyotard omtaler som en didaktisk åbning, hvor læreren og eleven er mere jævnbyrdige, men deler en faglig erkendelsesinteresse. Tænk på store spørgsmål, hvor der ikke gives entydige svar, men forskellige perspektiver, eller forestil dig forskning i miniformat inden for dit fag. Ifølge Lyotard er det muligt at møde eleverne som lige i faglig henseende, men det kræver, at man sammen behandler emner og problemstillinger i undervisningen, hvor man tvinger sig selv til at arbejde på grænsen af sin faglighed eksempelvis i tværfaglige samarbejder eller problemstillinger af en sådan kompleksitet, at ens egen viden er utilstrækkelig. Man gør sig afhængig af andre og sætter sig reelt i en lærende position med eleverne og indtager en undersøgende rolle frem for en traditionel formidlende rolle. Det er nok et stykke udenfor de fleste læreres komfort-zone, men det kan medvirke til at vække en faglig nysgerrighed hos eleverne, som er en ofte overset motivation i pædagogik.¹¹

I det følgende gives en række eksempler på dialogbaseret undervisning i Oldtidskundskab.

Eksempel 1: dialog som tekstanalyseværktøj

Ann S. Pihlgren giver i sin bog *Sokratiske samtaler i undervisningen* (Frydenlund 2011, s.59-62) et eksempel på, hvordan man i oldtidskundskabsundervisningen kan gennemgå Thukydid's uddrag af *Dialogen på Melos*. Hendes eksempel tager udgangspunkt i, at eleverne på forhånd har læst teksten grundigt hjemmefra og understreget vigtige pointer i teksten. Før den egentlige samtale begynder, skal alle hver for sig formulere både egne og gruppens mål med samtalen. Denne refleksion handler om den enkeltes egen rolle (hvor meget skal jeg sige, hvad skal jeg bidrage med etc.) og gruppens udbytte og ageren (hvor meget skal underviseren blande sig, skal vi række hånden op etc.). Når disse rammer er blevet diskuteret, kan samtalen begynde. Denne seance kan givetvis undværes, hvis gruppen er trænet i dialogformen.

Samtalelederen stiller et indledende spørgsmål og skal ellers forsøge at lade initiativet i resten af samtalen være op til deltagerne. Et indledende spørgsmål kunne lyde: *Ville du have sat ja eller nej til atthenernes tilbud, hvis du havde boet på øen Melos på tidspunktet for forhandlingerne?* Dette spørgsmål skal virke som en katalysator til at få alle elever til at overveje tekstens dilemma og til at få flest muligt i tale. Dernæst kan samtalen gøres mere faglig og målrettet. Samtalelederens opgave er at forsøge at kvalificere analysen af teksten ved hjælp af åbne spørgsmål til de synspunkter, som teksten giver udtryk for, i de tilfælde, hvor samtale går i stå eller kommer på afveje. Når teksten er blevet behandlet grundigt, kan deltagerne udfordres i at danne bro mellem tekstens problemstillinger og deres egne virkelighed og erfaringer. Samtalen kan desuden afsluttes med fælles refleksioner over, hvordan samtalen er forløbet, og de individuelle såvel som gruppemålene kan genbesøges og overvejes.

Eksempel 2: dialog som refleksionsværktøj

Mange af de basistekster, vi anvender i oldtidskundskab, træner i et eller andet omfang en personlig stillingtagen. Det er selvfølgelig iboende i de filosofiske tekster, men også mange andre tekster som f.eks. tragedier, styreformstekster etc. berører læseren på et personligt plan. I en åben dialog med autentiske spørgsmål kan eleverne ud over de faglige mål også træne deres evne til at reflektere og udvikle en kritisk sans. I en gennemgang af f.eks. Platons *Staten* kan en diskussion tage udgangspunkt i spørgsmålet *Hvad*

¹¹ Indenfor det pædagogisk felt har der i de seneste år været stor fokus på motivation, men en motivation som opstår i relationen mellem lærer og elev og i mindre grad mellem elev og fag. Se eks. Ågård, D. (2014). *Motiverende relationer – Lærer-elev-relationer i gymnasieundervisning*. Systeme.

er retfærdighed for dig? Eller *Hvad er statens rolle?* Derved trænes eleverne i at håndtere abstrakte ideer og reflektere over deres egne værdier. På den måde opfordrer dialogen dem til at tage aktiv stilling til sig selv og deres egen rolle i verden.

Eksempel 3: dialog som perspektiveringsværktøj

Dialogcirkler kan være en god måde at arbejde med perspektivtekster på i oldtidskundskab.¹² Ved dialogcirkler er klasserummets fysiske rammer afgørende, for det skal være muligt, at eleverne placeres i en cirkel, så alle kan have øjenkontakt med hinanden. Det er vigtigt, at eleverne kun medbringer papir og blyant (evt. en tekst). I dette tilfælde har klassen læst forskellige uddrag af Herodot, og mange gange undervejs er begreberne lykke og skæbne blevet diskuteret. Inden selve dialog påbegyndes, stilles et par indledende refleksionsspørgsmål som hver enkelt elev tænker over i fem minutter. Det kunne være:

- *Hvad er lykke for dig?*
- *Tror du, at der findes en skæbne?*
- *Kan man være lykkelig, selvom ydre omstændigheder bestemmer over en?*

Dernæst læser læreren en uddrag højt fra en parallel- eller perspektivtekst, der omhandler samme emne. Det kunne f.eks. være et uddrag fra Lone Franks artikel ”Din egen lykkes smed” (WA 14.07.06), der omhandler sammenhængen mellem lykke, kemiske processer i hjernen, medicin og DNA. Det er vigtigt, at uddraget ikke er for langt, da eleverne som udgangspunkt blot skal lytte til oplæsningen. Når eventuelle spørgsmål til teksten er afklaret, kan dialogen begynde. Læreren er en slags mediator af samtalen og kan styre samtalen i forskellig retning ved at spørge til fire forskellige områder: identifikation, udsyn, værdigrundlag og metode. Spørgsmålene kunne se sådan ud:

Identifikation

- *Hvad er lykke for dig*
- *Spejler du dig i andre og sammenligner din lykke med andres?*

Udsyn

- *Er lykke blevet en statusmarkør?*
- *Hænger lykke og økonomi sammen? Kan man være lykkelig og fattig?*
- *Har stræben efter lykke konsekvenser for fællesskab?*
- *Hvis skyld er det, hvis man føler sig ulykkelig?*
- *Kan vi bruge Herodot til at forstå lykken?*

Værdigrundlag

- *Hvorfor er det vigtigt at være lykkelig?*
- *Hvorfor er lykke forbundet med at eje ting?*
- *Er en gerning god, hvis jeg også gør den for at blive lykkelig?*

Metode

- *Hvordan ved vi egentligt, hvad der skaber lykke?*
- *Hvordan finder man ud af, hvad der er et godt liv?*
- *Hvordan kan man skabe et godt liv for sig selv – og andre?*

¹² Denne arbejdsform er blandt andet beskrevet i Michael bang Sørensen og Mikkel Risbjerg *Dialogbaseret undervisning* (Columbus 2018). Dette eksempel er opbygget med skabelon i denne bog.

En af grundreglerne er, at det kun stilles autentiske spørgsmål, og at elevernes input ikke rettes eller forkastes, men bruges som afsæt til videre diskussion (optag). Hvis nogle af bidragene bliver direkte ukorrekte, kan man spørge ind til metode og derved få eleverne til at kvalificere deres udsagn.

Dialogen kan afsluttes med en metarefleksion over samtalen ved at spørge: *Var det en god diskussion? Fik alle, der gerne ville sige noget, ordet? Fik de, der ikke sagde så meget, noget ud af samtalen?*

Denne arbejdsform træner eleverne i at sætte sig ind i andres synspunkter og får derved udviklet deres egen tænkning ud fra andres input og tanker. Derved udfordres de på deres egne holdninger og styrkes med henblik på udvikling af individuel myndighed. Fælles for den undervisning, der er kendetegnet ved brug af mønstre for dialogisk interaktion, er, at den skaber det nødvendige rum for træning af faglig kundskabstilegnelse, fælles meningskabelse og individuel dømmekraft.