

Samfundsfagsundervisning med fokus på dialogisk undervisning og bæredygtighed

AF MICHAEL BANG SØRENSEN OG MORTEN HASSELBALCH

Abstract

Artiklen præsenterer en særlig undervisningsmetode og -didaktik, hvorigennem et samfundsfagligt arbejde med bæredygtighed forenes med en demokratisering af klasserummet. Vi giver konkrete eksempler på, hvordan man via en klar rammesætning og en særlig sekvensering kan bruge 'dialogcirklen' til at skabe et fælles rum for udforskning af den kompleksitet, et arbejde med bæredygtighed rummer, samtidig med at der bygges bro til elevernes individuelle livsverdener. Dette synes særligt vigtigt i en tid, hvor diskussionerne om, hvordan vi indretter samfundet og vores egen livsverden bæredygtigt, er præget af gensidige beskyldninger og kløftegravning. Det er med en præsentation af en dialogbaseret undervisningsmodel, at vi håber at belyse, at der er et didaktisk potentiale, hvor eleverne bliver klogere på sig selv og andre, samtidig med at der skabes deltagerbaner, der forbinder det personlige med det faglige, individet og fællesskabet.

Enkelte dele af denne artikel er tidligere publiceret i Risbjerg og Sørensen, 2018; Risbjerg og Sørensen, 2019; Risbjerg, Sørensen og Halling, 2019.

Hvordan bæredygtighed som felt er relevant for samfundsfagsundervisning på ungdomsuddannelserne

Begrebet bæredygtighed blev i sin oprindelige betydning (Brundtlandrapporten fra 1987) defineret som, at man »*skaffer menneskene og miljøet det bedste uden at skade fremtidige generationers mulighed for at dække deres behov*«. Begrebet er i mange år blevet behandlet naturvidenskabeligt, men i takt med at naturvidenskaben med stadig større faglig sikkerhed har slået fast, at menneskene på mange områder lever og indretter samfund ubæredygtigt, har netop individernes handlinger og samfundenes indretninger fået stigende opmærksomhed. Det har gjort samfundsfaget betydningsfuldt til at forstå en lang række samfundsvidenskabelige problemstillinger om, hvilke politiske, økonomiske og sociale forhold der skal være med til at sikre, at fremtidige generationer får mulighed for at dække deres behov uden at umuliggøre det samme for fremtidige generationer.

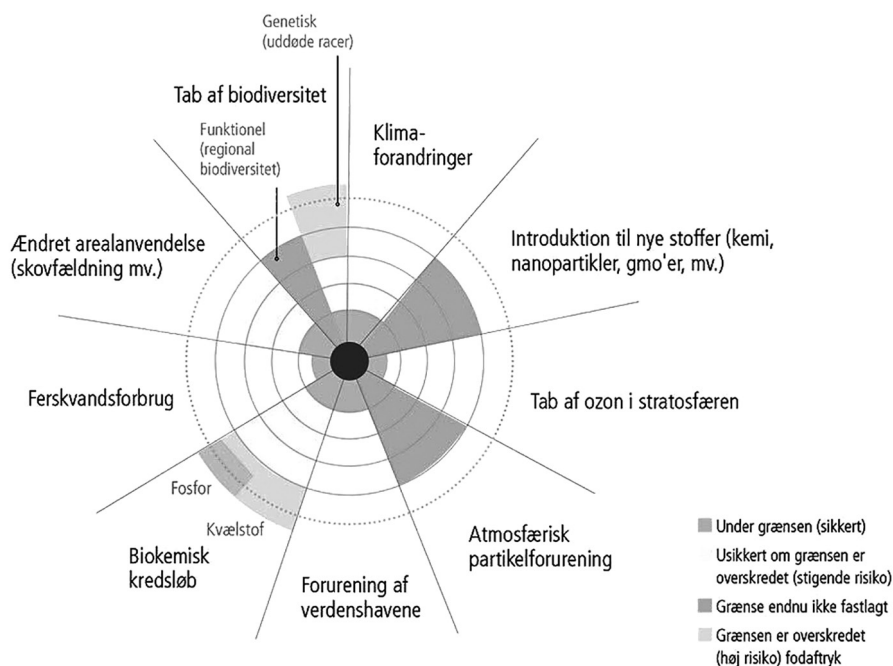
Begrebet indgår på nuværende tidspunkt ikke i læreplanen for samfundsfag i stx og nævnes kun sporadisk i vejledningen til læreplanen for samfundsfag på B- og A-niveau, hvor det fremgår, at eleverne skal undervises i bæredygtig udvikling – herunder i relation til miljørigtig adfærd, økonomisk vækst samt i et internationalt perspektiv. For eksempel i afsnittet om rettighed og pligter står der: »*Forholdet mellem rettigheder og pligter kan diskuteres, for eksempel om retten til demokratisk deltagelse også er en pligt til demokratisk deltagelse ... I et bæredygtighedsperspektiv kan pligt til miljørigtig adfærd diskuteres*« (UVM 2017).

I forlængelse af dette kan man stille det spørgsmål, om et arbejde med emnet bæredygtighed vil være en mulighed for i højere grad at leve op til et af samfundsfags vigtigste formål, nemlig at uddanne aktive samfundsborgere? For at uddanne aktive samfundsborgere melder sig et centralt spørgsmål om, hvordan vi i samfundsfag didaktiserer det forhold, der er mellem den viden om bæredygtighed, eleverne tilegner sig, og hvordan den udmønter sig i holdninger og handlinger. Det er givet, at *viden* om bæredygtighedsbegrebet skal indgå i samfundsfagsundervisningen, men hvordan skal undervisningen tilrettelægges, så den stimulerer elevernes meningsudvekslinger og kritiske stillingtagen og gør dem til aktive medborgere? Med andre ord, hvordan operationaliseres og didaktiseres et så kompliceret og fortærsket emne som bæredygtighed i samfundsfagsundervisning?

Bæredygtighed – et nyt emne finder vej til klasserummet

På grund af menneskets tydelige aftryk på kloden er det at leve bæredygtigt og indrette samfund bæredygtigt blevet et stort emne i flere fag på ungdomsuddannelserne, herunder samfundsfag. Der er mange grunde til, at emnet er blevet relevant i samfundsfag, men der er ingen tvivl om, at en udgivelse som bogen »Limits to growth« fra 1972 satte nogle tanker i gang om vores levevis og indretning af samfundet, og om det altoverskyggende fokus på økonomisk vækst nu også var uden konsekvenser. Bogens vigtigste tese var, at det naturgrundlag, væksten bygger på, samtidig er vækstens begrænsning. Bogen sætter her spørgsmålstegn ved den måde, vi har indrettet økonomien og samfundet på, da den har en nedbrydende effekt på naturen og dens ressourcer i en sådan udstrækning, at udviklingen ikke vil kunne fortsætte, hvis vi skal overleve Jorden i samme tilstand, som vi selv modtog den.

Forskere har siden hen dokumenteret konsekvenserne af vores miljømæssige aftryk på Jorden, blandt andet beskrevet gennem »de ni planetære grænser« af Johan Rockström fra Stockholm Resilience Center (Rockström, 2009).



Figur 1: De ni planetære grænser

Kilde: Rockström, Johan et al., (2009), »A safe operating space for humanity«, *Nature* 461.

Figur 1 viser, at flere af Jordens ni planetære grænser er nået, mens andre er i risikozonen for at blive overskredet. Hver af de ni processer har et såkaldt tippingpoint, hvilket refererer til værdier i vores miljø, som, hvis de overskrides, gør den tidligere tilstand uopnåelig. På den baggrund argumenterer forskerne for, at vi er trådt ind i en ny tidsalder – den antropocæne tidsalder, hvor mennesket er blevet en naturkraft i sig selv på linje med andre tidsalderdefinerende geologiske kræfter som jordskælv, vulkanudbrud, meteornedslag osv. Status på de ni planetære grænser understreger nødvendigheden af at arbejde med bæredygtighed på alle niveauer i samfundet, men også i uddannelsessystemet. Her spiller samfundsfag en væsentlig rolle. I samfundsfag vil det være relevant at arbejde med, hvordan den økonomiske tænkning og politik udfoldes, såvel som hvordan man politisk indretter samfund mere bæredygtigt. Ligeledes er det relevant at analysere, hvordan vi som mennesker kan ændre adfærd i forhold til de udfordringer, de ni planetære grænser udstiller. Dette er der i undervisningsbøger til samfundsfag givet mange bud på.* Men uanset om der arbejdes med et politisk, økonomisk eller sociologisk perspektiv, er det af stor betydning, *hvordan* man arbejder med emnet rent didaktisk.

Vi mener, at rammerne for undervisningen og den gode dialog er særligt centrale, når der arbejdes med et emne som bæredygtighed. Årsagen er, at en øget bevidsthed om klodens udsatte tilstand kan være overvældende og svært at håndtere for mange elever. Ikke mindst når medierne visualiserer konsekvenserne med billeder af ødelagte skove og koralrev, oversvømmelser og klimaflygtninge. Dertil kommer, at bæredygtighed, og det at leve bæredygtigt, ofte kommer tæt på det enkelte individs levevis, hvor vi bliver mindet om, at vi ikke lever tilstrækkelig bæredygtigt, eller lige kan gøre det lidt bedre. Vi spejler os i andre, og hvis vi oplever, at andre lever mere eller mindre bæredygtigt, fortæller det noget om os selv og vores egen position i 'bæredygtighedsspillet'. Det kan føles ukomfortabelt at blive udstillet som den, der ikke lever bæredygtigt nok, eller det kan være frustrerende at føle, at andre ikke gør nok for at leve mere bæredygtigt. Det får os til at reagere forskel-

* Se blandt andet: Hasselbalch & Knudsen, 2020: »Klima og bæredygtighed«. Forlaget Columbus.

ligt, hvilket er vel beskrevet af blandt andre Anthony Giddens og Per Stoknes (Giddens, 2009; Stoknes, 2015). En sammenfaldende observation hos de to er, at der skabes en kløft mellem dem, der accepterer tingenes tilstand, beskrevet af Giddens som den pragmatiske accept, og dem, der mener og tror på, at vi mennesker kan og skal ændre adfærd i en mere bæredygtig retning – af Giddens benævnt den vedholdende optimisme. I læringsituationer kan disse poler af holdninger og handlinger skabe kløfter i klasserummet. Ét udfald kan være ukonstruktive diskussioner, der er behæftet med gensidige beskyldninger. Et andet udfald kan være tavshed. Ingen af disse situationer er ønskværdige i klasserummet, og kan ud over at skabe et svagt fagligt output også ødelægge elevernes sociale fællesskab. Netop derfor er vi særligt bevidste om at etablere rammer og undervisningspraksisser, der er inviterende og åbner samtaler og samtidig tager højde for den faglige kompleksitet og de potentielle ukonstruktive og sensitive rammer, der omslutter bæredygtighed som emne.

På vej til en egentlig udfoldelse af, hvordan vi kan konstruere en dialogisk undervisningspraksis i sammenhæng med bæredygtighedsspørgsmålet, beskriver vi kort de centrale tanker bag den form for dialogbaseret undervisning, vi introducerer. Det er her absolut centralt for os at understrege, at vores bud på en praksis skal ses som et supplement til al mulig anden velfungerende undervisning, der er drevet af elevinvolvering, dialog og diskussion, der ofte netop præger undervisning i samfundsfag.

Dialogbaseret undervisning som metode og praksis

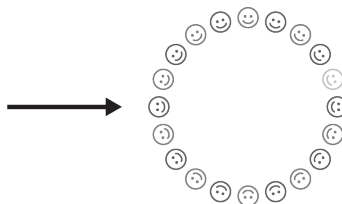
Med reference til et dilemma, der kan rejses ud fra overblikket over de planetære grænser, viser vi senere i dette afsnit, *hvordan* det er muligt på lektionsniveau at bruge 45 minutter på en struktureret dialog med fokus på temaet 'Vil du ændre din livsstil for at redde kloden?'

Det centrale omdrejningspunkt for dialogbaseret undervisning er dialogcirklen (se figur 2). Det er en rundkreds, hvor alle deltager – også læreren – og alle kan se hinanden, og hvor ingen forstyrrende elementer som eksempelvis computere er til stede. Med metoden udfordrer vi tanken om, at vi lærere er nexus for alle faglige udvekslinger, og søger at flytte dialogen ud mellem eleverne.

Klasserumsdiskussionen



Dialogbaseret undervisning



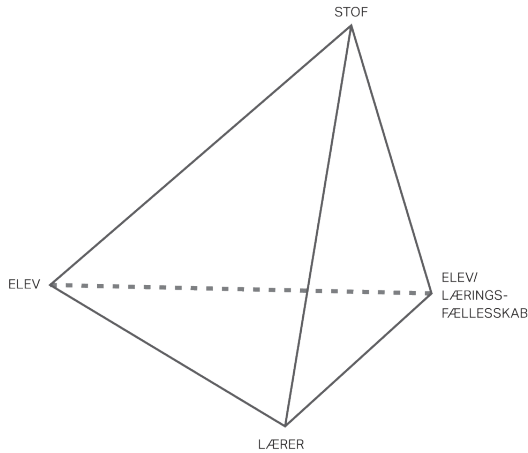
Figur 2: Dialogcirklen

Som undervisere har vi nok alle oplevet, hvordan en potentielt sprudlende faglig debat om eksempelvis kødfri dage eller at flyve versus ikke at flyve kan ende i en konfliktfyldt og knap så faglig diskussion; eller at de bedst stilladserede fællesskabende øvelser om, hvordan vi hver især kan leve mere bæredygtigt, kan blive mødt med en påfaldende mangel på begejstring og diskussionsivrighed.

Dialogbaseret undervisning søger at skabe en undervisningssituation og et læringsrum, hvor elevernes indbyrdes afhængighed og relationer er i centrum og udgør et omdrejningspunkt for undervisningstilrettelæggelsen. Med vores tilgang til at arbejde med dialogbaseret undervisning er vi nysgerrige på, hvordan de bedste betingelser for elevernes læring af indholdet opnås, og hvordan vi kan skabe livlige dialoger, hvor det 'knitrer' i klasselokalet. Her tages udgangspunkt i begrebet situeret læring (Lave og Wenger, 2003), hvor læring handler om at være en del af noget, at være på vej et sted hen, at være i bevægelse og se muligheder for at trænge dybere ned og ændre sig: »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 som partiel deltagelse i igangværende social praksis sammen med andre« (Lave, 2004, s. 52-53).

Vores erfaring er, at vi gennem relativt få og små ændringer af undervisningsplanlægningen og gennemførelsen af undervisningen kan etablere undervisningssituationer, hvor elever bringes i situationer, hvor de begynder at opfatte fællesskabet som en ressource, og relaterer til hinanden i den faglige dialog.

Ved at være særligt opmærksomme på elev-elev-relationen tilføjes en dimension til den klassisk didaktiske trekant (lærer-elev-indhold/stof) således at den bliver til en tetraede.

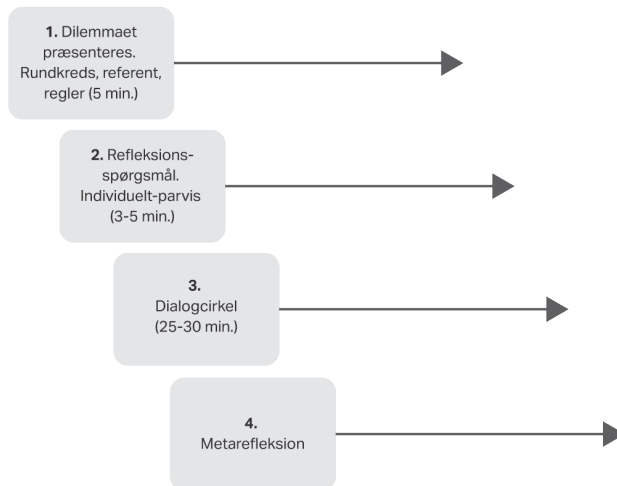


Figur 3: Den didaktiske tetraæde

I dialogbaseret undervisning søger man at styrke fællesskabet og elevernes 'peer to peer'-relationer ved at se disse som særlige læringsressourcer. Med en undervisning, der – som vi ser herunder – søger at udfordre den vante rollefordeling i klasserummet med læreren som igangsætter på den ene side og grupperinger af elever ('de stille', 'de svage', 'de aktive', 'de kloge', 'de målrettede', 'de modlærende', 'de larmende' osv.), fremmer vi flerstemmigheden i klasserummet.

Det kan virke banalt at påstå, at dialog skaber bedre læring – og det er det nok også! Men kernen i det dialogiske er, at dialog ikke blot handler om, at mere end én person taler mere eller mindre samtidig, men også indebærer, at der *lyttes*.

I grundformen er der, som det ses i figur 4, fire sekvenser, som man kommer igennem på cirka 45 minutter.



Figur 4: Fire sekvenser – en grundform for dialogisk undervisning

Med afsæt i princippet »*Cooperation can only occur when you are facing the people you are trying to cooperate with, whether that is three, four og twenty-nine other students*« tager den første sekvens afsæt i etableringen af en rundkreds og et valg af en referent, der skal tegne det dialogskema, som skal bruges i den afsluttende 4. sekvens 'Metarefleksionen'. Herefter opridser underviseren grundreglerne: Der arbejdes ikke med talerliste, det er *ikke* læreren, der fordeler taleretten, man taler kun én ad gangen, man afbryder ikke den, der har ordet, og man udviser respekt, særligt over for dem, man er uenig med.

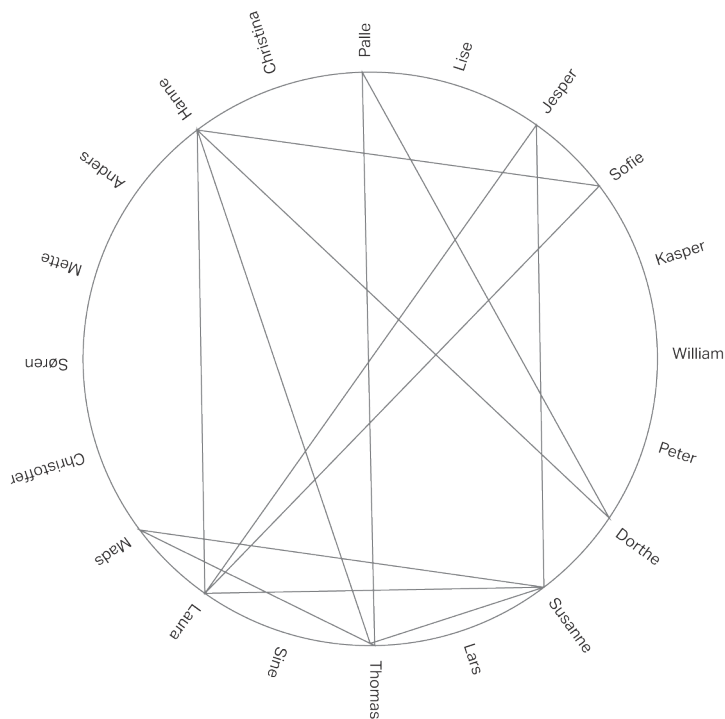
Reglerne sigter på at fremme en inkluderende dialog, der er mere *udforskende* end udfordrende og dermed ikke har fokus på at vinde eller overbevise andre om, at man har ret. I relation til bæredygtighed og den sårbarhed, der kan knyttes til det emne, er det vigtigt, at læreren under dialogen sikrer, at reglerne overholdes. Der skal således skrives ind, hvis elever taler i munden på hinanden, ikke udviser respekt osv. Og det kan være nødvendigt undervejs at minde om, at der skal følges særlige regler, når man sidder i dialogcirklen.

Når reglerne er ridset op, præsenteres dagens tema, og i anden sekvens gives eleverne først 2-3 minutter til individuel tænkeskrivning ud fra 1-3 på forhånd definerede refleksionsspørgsmål. Herefter bruges 2-3 minutter på at summe to og to over refleksionsspørgsmål.

Tredje sekvens starter med, at læreren eller en elev læser en kort tekst, hvor dagens tema kommer til udtryk. Det væsentlige er, at teksten sætter ord og billeder på en problemstilling, som det er muligt for eleverne at relatere til. Materialet skal fremme meningspluralisme, pege i retning af komplekse (og gerne divergente) problemstillinger, der ikke lægger op til entydige konklusioner. Teksten kan være et uddrag fra en avisartikel, et stykke litteratur, et audiovisuelt klip eller lignende. Herefter starter dialogen, og det er samtidig her, læreren skal være sig sin særlige lærerrolle bevidst.

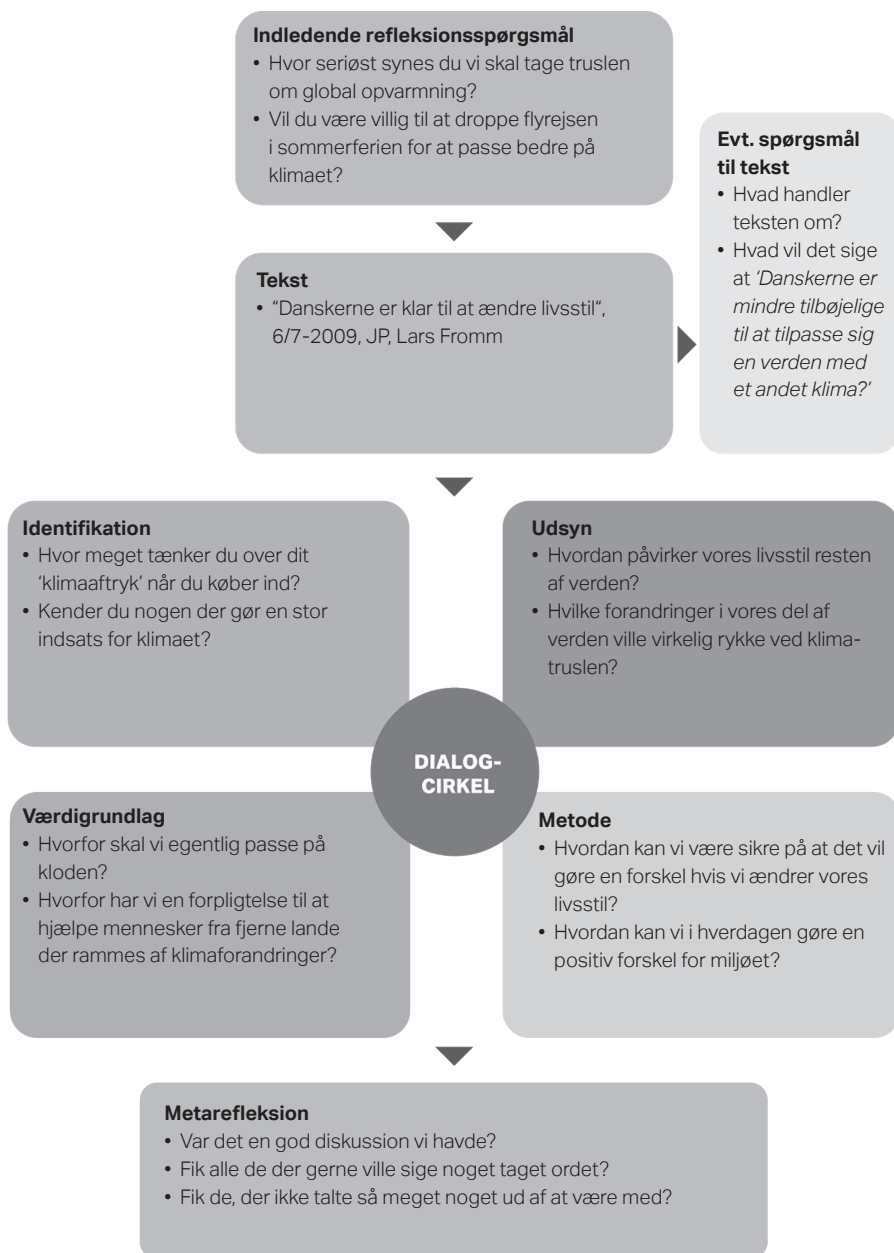
Baggrunden for selve dialogen i cirklen – der tidsmæssigt er det mest omfangsrige – er det dialogoplæg med en relativt detaljeret spørgeguide, der vises nedenfor i forbindelse med figur 6. Forberedelsen af lektionen ligger primært i at forberede sit oplæg og sikre, at der for konteksten er relevante spørgsmål inden for alle fire spørgeretninger. Se mere nedenfor.

I fjerde og afsluttende sekvens skal der laves en metarefleksion over seancen, og man bruger det dialogskema, referenten har tegnet som trædesten hertil (se figur 5 nedenfor). Med metarefleksionen højtideliggøres selve dialogens form, og der signaleres 'god anderledeshed' (Ziehe, 2004). Samtidig understreges, at det ikke (kun) er indholdet, der er vigtigt (hvem havde de bedste argumenter), men at gode dialoger også forudsætter aktiv lytning, fællesskab og inklusion.



Figur 5: Dialogskema

I det følgende er et eksempel på det spørgeark, som en lærer sidder med i forbindelse med en dialog om temaet 'Vil du ændre din livsstil for at redde kloden?'



Figur 6: Lærers overblik over forløbet 'Vil du ændre din livsstil for at redde kloden?'

I selve dialogen (det, der er beskrevet som den 3. sekvens ovenfor) tager underviseren udgangspunkt i spørgeteknikkens fire retninger for at sikre en variation af spørgsmål og for at sikre, at den faglige dialog bevæger sig i forskellige retninger. Vores udgangspunkt er, at der arbejdes med cirkulære og åbne spørgsmål, hvor målet er at skabe et refleksionsrum. »*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). Spørgeteknikken kan hjælpe læreren til at skabe fremdrift i dialogen i fire forskellige retninger og muliggør, at problemstillinger og dilemmaer kan behandles fra flere forskellige synsvinkler. Målet er her at opmuntre til dialog, skabe nysgerrighed og frembringe kontraster og flertydighed.

Man kan søge 'identifikation' ved aktivt at stille spørgsmål, der retter sig imod elevernes personlige erfaringer. Det kunne for eksempel være, om de reflekterer over klimaafttrykket, når de køber ind.* Man kan også prøve at gøre problemstillingen mere generel (udsyn): Hvordan påvirker vores livsstil resten af verden? En tredje spørgeretning er 'metodisk' og egner sig både til at undersøge baggrunden for et særligt fremført 'faktum' (hvor ved du det fra?) og til at efterspørge et løsningsorienteret perspektiv (hvordan kan vi i vores hverdag gøre en positiv forskel på miljøet?). Endelig kan man også mere specifikt gå efter at afdække det 'værdigrundlag', der måtte komme til udtryk i forskellige udsagn, men som ofte er underforstået. Et eksempel kunne være, hvorvidt vi har en forpligtigelse til at hjælpe mennesker fra fjerne lande, der rammes af klimaforandringerne? Andre spørgsmål relateret til bæredygtighed ses i figur 7.

* Især hvis temaet er kontroversielt eller har særlige etiske og moralske implikationer, er det relevant at overveje og forudse, hvilke følsomme og uforudseelige ytringer der kan komme frem ved at spørge ind til 'identifikation'.

- Har vi frihed og ret, eller ligefrem pligt, til at forbruge, eller har vi pligt til mådehold?
- Skal CO2-afgifter regulere vores adfærd mod en mere bæredygtig livsform?
- Er det individernes eller samfundets ansvar at sikre en mere bæredygtig livsførelse?
- Må det koste i skatter og afgifter at opnå et mere bæredygtigt samfund?
- Giver det mening at tænke i en vækstbaseret samfundsøkonomi, når Jordens ressourcer er begrænsede?
- Er grøn økonomisk vækst en farbar vej til mere bæredygtige samfund?
- Er civil ulydighed i klimaets tjeneste et legitimt eller ligefrem nødvendigt redskab i kampen for mere bæredygtighed?
- Er større demokratisk indflydelse hos borgerne – for eksempel ved etablering af klimaborgering – en nødvendighed for at få etableret flere bæredygtighedstiltag?

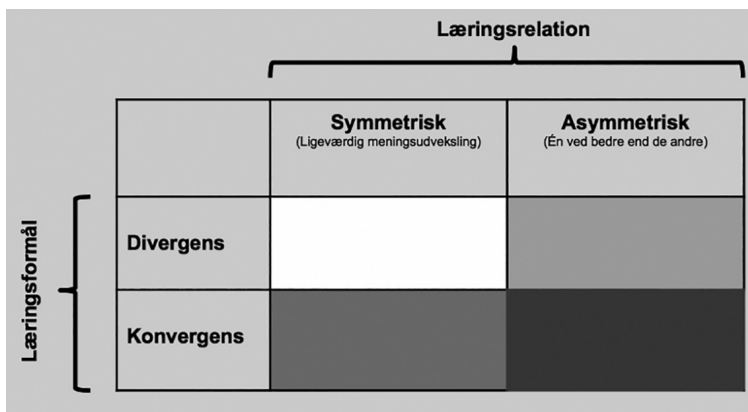
Figur 7: Eksempler på temaer til dialogbaseret undervisning

I den periode dialogen forløber, bør læreren konstant vurdere, om der kan være behov for at påvirke dialogen i særlige retninger og gøre brug af de forskellige spørgsmål, der er forberedt inden timen, eller om spørgeteknikken skal ændres. Der er således ingen idealer om 'ansvar for egen læring' eller en passiv lærer, der helst skal være helt usynlig. Den vellykkede dialogbaserede undervisning forudsætter samtidig, at læreren undgår en 'korreksende' rolle som sandhedsvidne og leksikon. Nogle gange kan det dog være nødvendigt at 'trække tavshedskortet'. Det kan være i situationer, hvor eleverne er meget passive og netop forventer, at læreren 'redder den ukomfortable situation' med en af de klassiske autoritative udredninger af, hvad der nu skal ske. I sådanne situationer kan det være en god idé at holde mund i længere tid, i op til 60 sekunder. Ofte vil ubehaget ved den pinlige tavshed skabe en ny dynamik og få nye perspektiver – eller elever – på banen. Og derved understreges pointen om, at det ikke er læreren, der (alene) har ansvaret for fremdriften i dialogen.

Læringsformål og -relationer som grundlag for spørgeteknik og dialogform

Baggrunden for den spørgeteknik, der kom til udtryk i eksemplet ovenfor (hvor vi kort præsenterede 'spørgeteknikkens fire retninger'), er en bevidsthed om en række didaktiske valg, der knytter sig til læringsformål og læringsrelationer.

Til at illustrere, hvad det er for et undervisningsrum, dialogbaseret undervisning kan etablere, tager vi udgangspunkt i en model udviklet af Michael Bang Sørensen og Mikkel Risbjerg (Risbjerg og Sørensen, 2019; Sørensen et al., 2019).



Figur 8: De fire læringsrum

Med modellen ønsker vi at fremme en bevidsthed om, at vores undervisning har forskellige læringsformål, der hviler på forskellige læringsrelationer. De konvergente læringsformål handler om den viden og de handlinger, som der er bred enighed om at en udøver af faget på det gældende niveau bør kende til og mestre. Dette læringsformål har vi tit i samfundsfagsundervisningen, hvor vi som undervisere gerne vil klæde eleverne på med viden, begreber, teorier og modeller. I denne proces er relationen ofte asymmetrisk, dvs. at læreren som udgangspunkt ved mest og bedst, og eleverne skal her optage denne viden og gøres i stand til at reproducere den. I forhold til eksempelvis et sociologisk perspektiv på bæredygtighed kan det betyde, at eleverne erhverver sig viden om de forskellige sociologiske teorier og begreber, som giver bud på, hvorfor nogle mennesker er villige og i stand til at leve mere bæredygtigt end andre (Hasselbalch og Helt Knudsen, 2020). Men i forståelsen af, *hvorfor* villigheden er forskellig, bliver

problemstillingen om mere bæredygtig livsstil mere kompleks, og der er færre entydige svar. Her kan vi med fordel bevæge vi os over i det undervisningsrum med divergente læringsformål. Her er det ikke (kun) evnen til at reproducere en bestemt viden, der gør én faglig. Snarere er det i selve omgangen med det komplekse og flertydige, at man viser sin faglighed. At kunne konkludere, at en bæredygtig adfærd kan forklares ved Bourdieus begreber habitus og kapital er relevant og nyttigt, men at skabe en lærings-situation, hvor der åbnes for en dialogisk udveksling af (hverdags) eksempler, holdninger og meninger om betydningen af ens habitus og kapital for en bæredygtighed adfærd, kan være særdeles lærende. Når individuelle erfaringsverdener bringes i spil, kan den asymmetriske relation, hvor læreren ved mest og bedst, træde i baggrunden til fordel for en mere symmetrisk, ligestillet og fællesskabsorienteret læringsrelation. Der er netop her i det øverste venstre hjørne af modellen, dvs. der, hvor den symmetriske læringsrelation møder de divergente læringsformål, at den dialogbaserede undervisning udfolder sig. Det særlige ved dette venstre hjørne er ikke fraværet af styring, men at man i fællesskab udforsker en tematik, hvortil der ikke gives entydigt rigtige eller forkerte svar. Vores grundlæggende opfattelse er, at der er et stort fagligt, dannelsesmæssigt og demokratisk potentiale i at bruge det symmetrisk-divergente undervisningsrum som villet kontrapunkt til mere traditionel (asymmetrisk-konvergent) undervisning.

For god ordens skyld vil vi gerne pointere, at vi ikke har intention om at afskaffe 'velfungerende tavleundervisning', og derfor skal der *ikke* vælges endegyldigt mellem det symmetrisk-divergente og det asymmetrisk-konvergente. Pointen er her, at det er muligt at opnå en konstruktiv synergieffekt ved en bevidst pendlen mellem undervisningsrummene.

Afrunding: Hvorfor den ligeværdige meningsudveksling om bæredygtighed er særlig væsentlig

Vi har i artiklen tidligere berørt, hvordan spørgsmål om, hvorfor og hvordan vi bør leve og indrette samfund mere bæredygtigt, kan skabe fagligt optimale situationer og konflikter i klasserummet. Vi har gennem artiklen belyst, hvilke muligheder dialogbaseret undervisning som en symmetrisk-divergent undervisningstilgang har for at skabe en elev-inkluderende og en elev-elev-dis-

kuterende ramme. Når vi arbejder med bæredygtighed i samfundsfag, kan det tilgås med forskellige perspektiver: sociologisk, politisk og økonomisk. Bæredygtighedsemner kommer ofte tæt på elevernes livsverden, og diskussionerne bærer ofte præg af meget personlige holdninger. Emner som hvorvidt man bør blive vegetar, stoppe med at flyve eller købe genbrugstøj, kommer tæt på elevernes livsverden og er noget, som de ofte har en mening om. Mennesker er tilbøjelige til at forsvare deres valg, især hvis de af andre bliver beskyldt for at være dårlige valg, men også hvis valgene anerkendes af andre eller af det større fællesskab. Så en diskussion og potentiel kritik af de helt personlige valg kommer hurtigt til at være en personlig kritik af dig. Dialogcirkler synes at have en særlig styrke til at rammesætte disse diskussioner. For det første fordi reglerne i den dialogbaserede undervisning foreskriver, at eleverne sidder i en cirkel. Kommunikationen går ikke gennem læreren, men direkte fra elever til elever. Når elever kommunikerer direkte til andre elever og med alle de andres øjne hvilende på sig, er de tilbøjelige til at være mindre grove i sproget. Det er lettere at anvende hårdt sprogbrug, når man taler 'ud i lokalet', og uden at alle kigger på en. Cirklen og det, at alle kigger og lytter til netop dig, gør, at sproget bliver mindre hårdt. Det er især vigtigt, når det for eksempel handler om emner som hvorvidt man spiser kød eller ej, flyver på sine rejser osv. Det er i cirklen svært at udskamme andre over deres adfærd. Cirklen opfordrer i stedet til en saglig tone baseret på faglige argumenter. En anden grund til, at vi mener og oplever, at dialogbaseret undervisning er hensigtsmæssig, når der diskuteres bæredygtighed, er reglen om, at man ikke skal række hånden op. Du bliver simpelthen nødt til at lytte til de andre for at vurdere, hvornår det er passende selv at tale. Dvs. du lytter rent faktisk. Det lyder banalt, men vi kender alle situationen, hvor man allerede ved, hvad den anden vil sige 10 sekunder henne i sætningen, og stopper med at lytte. Vi kender også situationen, hvor man er i gang med at tænke på, hvad man selv vil sige, imens den anden snakker, og derfor ikke rigtig hører efter. Vi kan ikke konkludere, at dialogbaseret undervisning skaber bedre faglighed og bedre diskussioner end andre undervisningsformer, men vores egne erfaringer med undervisningsformen og brug af undervisningsformen, når emnet bæredygtighed behandles, er, at de faglige diskussioner har længere levetid, og at flere elever ytrer sig, og det samlede resultat heraf er mere faglighed.

Litteratur

- Barlow, Avram (2004), »*Talk, Talk, Talk*«, Teacher to teacher publications.
- Giddens, Anthony (2009): »*The politics of climate change*«, Polity Press.
- Hasselbalch, Morten og Knudsen, Helt Michael (2020), »*Klima og bæredygtighed – i samfundsfagligt perspektiv*«, Forlaget Columbus.
- Lave, Jean (2004): »Læring, mesterlære, social praksis«. I: Nielsen, K. & Kvale, S. (red.), »*Mesterlære: Læring som social praksis*«, Hans Reitzels Forlag.
- Lave, Jean og Wenger, Etienne, (2003), »*Situert læring – og andre tekster*«, Hans Reitzels Forlag.
- Risbjerg, Mikkel og Sørensen, Michael Bang, (2018), »*Dialogbaseret undervisning*«, Columbus Forlag.
- Risbjerg, Mikkel og Sørensen, Michael Bang, (2019), »*Dialogbaseret undervisning – en dannelsesorienteret og faglig medborger-skabsdidaktik*«, I: Kognition & Pædagogik, 29. årgang, nr. 114.
- Risbjerg, Mikkel og Sørensen, Michael Bang og Halling, Iben Friis, (2019) »*Fællesskabende dialoger*«, Forlaget Columbus.
- Rockström, Johan et al., (2009), »*A safe operating space for humanity*«, Nature 461.
- Stoknes, Per Espen, (2015), »*What We Think About When We Try Not To Think About Global Warming – Towards a New Psychology of Climate Action*«, Chelsea Green Publishing Co.
- Touchstones (2012), »*Touchstones, Volume A*«, Maryland, Touchstones Discussion Project.
- UVM, (2017): »Samfundsfag A – læreplan«.
- Wenger, E., 2004: »Praksisfællesskaber – læring, mening og identitet«. Gyldendal.
- Ziehe, T., 2004: »Øer af intensitet i et hav af rutiner – nye tekster om ungdom, skole og kultur«. Forlaget Politisk Revy.