
“Man er nødt til at gribe det, de siger, og bygge videre på det”

– En undersøgelse af danske og norske lærerstuderendes metasamtaler om mundtlighed i klasseværelset

Eva Dam-Christensen og Tone Holten Kvistad

Resumé

Artiklen undersøger, hvordan norske og danske lærerstuderende udvikler mundtlighedsdidaktisk viden gennem metasamtaler om egen undervisning. Med afsæt i sociokulturel læringsteori og dialogiske perspektiver hos Vygotsky (1974), Bakhtin (1986) og Wegerif (2013; 2019) samt et andenordensdidaktisk perspektiv (Iskov, 2020) analyseres studerendes refleksioner over praksiserfaringer. Studiet bygger på designbaseret forskning og et fælles undervisningsforløb på læreruddannelserne i Trondheim og Esbjerg. Empirien består af lydoptagede metasamtaler med afsæt i video- og lydoptagelser fra de studerendes undervisning. Analysen peger på tre temaer i metasamtalerne: 1) samtaleledelse i klasseværelset som uforudsigelig balancekunst, 2) en dialogisk og tryk samtalekultur som mundtlighedsdidaktisk fundament, samt 3) et øjenåbnende metaperspektiv på samtale. Analysen synliggør, at dialogisk undervisning opleves som kompleks, og at balancen mellem styring og åbenhed udgør et centralt didaktisk dilemma. I metasamtalerne udvikler de studerende dialogiske refleksionsrum, hvor teori og praksis forbindes i et andenordensdidaktisk transferrum, der styrker professionsfaglig dømmekraft og mundtlighedsdidaktisk kompetence.

Nøgleord

mundtlighedsdidaktik, metasamtaler, dialogiske rum, andenordensdidaktik

Abstract

The article investigates how Norwegian and Danish student teachers develop oracy-related didactic knowledge through meta-dialogues about their own teaching. Drawing on sociocultural learning theory and dialogic perspectives from Vygotsky (1974), Bakhtin (1986), and Wegerif (2013; 2019), as well as a second-order didactic perspective (Iskov, 2020), the study analyses student teachers' reflections on their teaching practice. The research is grounded in design-based research and a joint teaching module conducted in teacher education programmes in Trondheim and Esbjerg. The empirical material consists of audio-recorded meta-dialogues based on video and audio recordings from the student teachers' own teaching practice. The analysis identifies three themes in the meta-dialogues: 1) facilitation of classroom



Årg. 11 | nr. 2 | 2026 | 23 sider

DOI: 10.7146/lup.v11i2.166696

© 2026 forfatter(ne), CC BY-NC-ND

Studier i læreruddannelse og -profession

talk as an unpredictable balancing act, 2) a dialogic and supportive conversational culture as a foundation for oracy pedagogy, and 3) an illuminating meta-perspective on talk. The analysis highlights that dialogic teaching is experienced as complex, and that balancing teacher direction and openness constitutes a central didactic dilemma. In the meta-dialogues, the students develop dialogic spaces for reflection in which theory and practice are connected through a second-order didactic transfer space, strengthening professional judgement and competence in oracy pedagogy.

Key words

oracy pedagogy, meta-dialogues, second-order didactics, dialogic space

Introduktion

At samtale er centralt for læring og udvikling. Forskning har peget på, at når mennesker taler sammen, bliver de i stand til kollaborativt at tænke kreativt og innovativt, hvilket kan skabe rum for nye muligheder, nye løsninger og nye idéer i et samfund, der konstant er under politisk, økonomisk og ikke mindst demokratisk udvikling (Littleton & Mercer, 2013; Maine, 2015; Mercer et al., 2020; Wegerif, 2013). Skolen er en vigtig arena for at få erfaring med at være en aktiv og kompetent samtaledeltager, som kan deltage i meningsbrydning og udviklende dialog.

Samtalen er central som tænkeredskab i arbejdet med faglige praksisser (Skaftun, 2020), men kræver bevidste valg for at støtte elevers produktive deltagelse. Fra tidligere forskning ved vi, at kvaliteten af samtaler i klasseværelset og elevernes rum for deltagelse i sådanne samtaler varierer meget, og at disse faktorer har stor betydning for de læringsprocesser, der foregår (Rasmussen, 2020; Dam-Christensen, 2021; Kvistad, 2022). I helklassesamtaler balancerer læreren mellem at styre dialogen og at engagere eleverne fagligt. Et dominerende interaktionsmønster er IRE-strukturen (Initiativ – Respons – Evaluerende), som giver læreren kontrol og mulighed for at modellere faglig tænkning, men som samtidig kan begrænse elevernes mulighed for at udforske og uddybe egne perspektiver (Sinclair & Coulthard, 1975; Høegh, 2018). Elevstyrede gruppesamtaler giver på den anden side mere taletid og rum for mundtlig udforskning, men forskning viser, at sådanne samtaler ofte er kendetegnet ved begrænset fælles tænkearbejde, hurtig enighed og manglende faglig dybde (Barnes, 2008; Mercer, 2000; Dam-Christensen, 2021; Kvistad, 2022).

Forskning understreger, at vi ikke kan antage, at elever af sig selv forstår, hvordan de skal gennemføre gode samtaler (Maine, 2015; Littleton & Mercer, 2013), og elever får tilsyneladende begrænset vejledning i, hvordan

de skal gennemføre faglige samtaler (Blikstad-Balas & Roe, 2020). Læreren må derfor have viden om, hvilken undervisning og hvilken stilladsering eleverne har brug for til at udvikle samtalekompetence. Undervisning om samtale er særligt relevant inden for modersmålsfaget, hvor sproget ikke blot er et middel til læring, men også et materiale og en undersøgelsesgenstand i sig selv (Høegh, 2018). Til trods for dette ser det ud til, at der foregår forholdsvis lidt undervisning i L1-faget, der sigter mod at videreudvikle elevers lytte- og samtalefærdigheder (Littleton & Mercer, 2013; Illum, 2024; T'Sas & Daems, 2024).

Gennem designbaseret forskning i gruppesamtaler i grundskolen har vi vist, at undervisning i undersøgende og kritiske samtaleformer kan styrke elevers bevidsthed om og deltagelse i faglige samtaler. Samtidig peger studierne på didaktiske udfordringer, særligt i forhold til at skabe åben undersøgelse og reel meningsmodstand i samtalerne (Dam-Christensen, 2021; Kvistad, 2022). Disse erfaringer danner afsæt for nærværende studie, som undersøger kommende dansk- og norsklæreres læring om undervisning i produktive samtaleformer. Tidligere forskning viser, at mange lærere oplever mundtlighed som et område, de er utilstrækkeligt forberedt på gennem deres uddannelse (Kaldahl, 2019), og at læreruddannelsen derfor spiller en central rolle i udviklingen af kompetencer til at facilitere dialogiske og udforskende samtaler (T'Sas & Daems, 2024). Studiet retter særligt opmærksomheden mod de studerendes forståelse af sammenhængen mellem teoretiske begreber og erfaringer fra praksis. Danske og norske lærerstuderende har undervist elever i samtale og efterfølgende reflekteret over undervisningen med afsæt i lyd- og videooptagelser. Gennem analyser af deres metasamtaler undersøger vi, hvad de reflekterer over, og hvordan de i fællesskab skaber faglige forståelser af undervisning i mundtlige samtaler.

Det er væsentligt at understrege, at studiet ikke undersøger elevernes faglige samtaler om et bestemt norsk- eller danskfagligt indhold, men lærerstuderendes refleksioner over undervisning, hvor samtalen i sig selv er undervisningens genstand. Fokus er således ikke, hvad eleverne taler om, men hvordan samtaler kan planlægges, stilladseres og udvikles som en grundlæggende mundtlig kompetence. Samtalestrukturer og metasamtaler udgør derfor ikke blot redskaber til faglig læring, men selve det faglige indhold, som de lærerstuderende skal udvikle didaktisk viden om.

Problemstillingen i studiet er:



Hvad reflekterer de studerende over efter endt afprøvning af undervisning i mundtlige samtaler, i praksis i grundskolen, og hvordan bruger de metasamtalen som et fælles rum til at forbinde teori og praksiserfaringer?

Vores hypotese er, at lærerstuderendes analyser af egen praksis vil kunne styrke deres mundtlighedsdidaktiske kompetencer i deres kommende lærergerning. Studiet bidrager med indsigt i, hvordan samtaler og metasamtaler kan fungere som afsæt for både de studerendes professionsfaglige overvejelser og deres læring.

Teoretisk perspektiv

Studiets teoretiske forankring hviler på en sociokulturel forståelse af læring som en grundlæggende social proces (Vygotsky, 1974), der udvikles gennem dialog (Bakhtin, 1986). Studiet bidrager med indsigt i, hvordan samtaler og metasamtaler kan fungere som afsæt for både de studerendes og elevernes læring. Sociokulturel forskning fremhæver betydningen af undersøgende og kritisk samtale for fælles refleksion (Dam-Christensen, 2021; Littleton & Mercer, 2013; Pierce & Gilles, 2008). Dette betragtes i studiet som en forudsætning for, at de studerende udvikler bevidsthed om deres kommunikation med og til eleverne.

Dialogiske rum

Den britiske uddannelsesforsker Rupert Wegerif introducerer begrebet Dialogic Space (i artiklen oversættes begrebet til *dialogisk rum*), inspireret af teoretikere som Vygotsky (1974) og Bakhtin (1986). Ifølge Wegerif er et dialogisk rum et rum mellem de talende, ikke et statisk, men et dynamisk felt, hvor forståelser hele tiden forandres, og hvor mulighederne for respons er uendelige. I sådanne dialogiske rum opstår der kontinuerligt nye dimensioner og forståelser (Wegerif, 2013).

Wegerif beskriver, hvordan et dialogisk rum kan fungere på tre måder: De deltagende kan åbne, udvide og/eller uddybe det dialogiske rum (Wegerif, 2013). For det første kan et dialogisk rum åbnes ved at stille spørgsmål til det uforståelige og invitere til nysgerrighed i samtalen. Det dialogiske rum kan udvides ved at bringe nye eller anderledes perspektiver ind, fx gennem hypoteser, sammenligninger eller almenviden. Endelig kan rummet uddybes ved at nuancere og fordybe diskussionen, problematisere og analysere de

emner, der tales om, samt reflektere over de enkelte synspunkter. På denne måde bliver dialogen både rigere, mere nuanceret og analytisk (Dam-Christensen, 2021).

Et dialogisk rum kan forstås som det flygtige, men potentielt meningskabende Shared Space of Possibilities (i artiklen oversættes udtrykket til et *delt mulighedsrum*) (Wegerif, 2013; 2020), der opstår i mødet mellem deltagere, "“Dialogic space is the space of possibilities that opens when two or more perspectives are held together in the creative tension of a dialogue.” (Wegerif & Major, 2024, s.13). Inden for dette rum forpligter deltagerne sig til en særlig form for dialogisk engagement, hvor ny viden kan opstå, deles, udfordres og videreudvikles. Her forstås virkeligheden ikke som fastlagt, men som noget, vi fortolker i samspil med andres perspektiver. Deltagerne inviteres til at indgå i en åben dialog, hvor divergerende og endda modsættede synspunkter ikke blot tolereres, men aktivt anerkendes som en del af den kollektive meningsskabelse.

Boyd & Sherry (2024) beskriver det dialogiske rum som et Shared Space of Possibilities, et delt mulighedsrum, hvor deltagerne gennem samtale og aktiv lytning kan skabe, afprøve og udvikle ny viden i fællesskab. Det dialogiske rum er ikke blot en metode til kommunikation, men et grundlæggende vilkår for læring og dannelse, idet studerende her lærer at forholde sig åbent til forskellighed og usikkerhed. Boyd & Sherry (2024) understreger, at forudsætningen for videnstilegnelse i dialogiske rum er villigheden til at engagere sig med forskelle, både i indhold og i perspektiver, samt at lytte aktivt og respondere respektfuldt.

Opsamlende beskriver Wegerif det dialogiske rum som et dynamisk meningsrum, hvor forståelse opstår gennem spændingen mellem forskellige perspektiver (2024). Boyd & Sherry betoner i højere grad de pædagogiske betingelser for dette rum og fremhæver aktiv lytning og engagement i forskellighed som forudsætninger for fælles vidensskabelse i dialog (2024).

Andenordensdidaktik som teoretisk ramme

Studiet har et andenordensdidaktisk fokus, der tager udgangspunkt i, at undervisningen på læreruddannelsen retter sig mod studerende, som selv skal lære at undervise. Dette fordrer et særligt didaktisk blik, hvor læreruddanneren ikke alene forholder sig til undervisningens indhold og former, men også til, hvordan de studerende tilegner sig, reflekterer over og omsætter didaktisk viden i deres fremtidige praksis. Undervisningens genstandsfelt er således ikke blot fagligt indhold, men undervisning som professionel



praksis, hvilket gør andenordensdidaktik til en nødvendig ramme snarere end et supplement til almindelig didaktik (Iskov, 2020).

Det andenordensdidaktiske perspektiv indebærer, at den studerende indtager en dobbeltrolle. På den ene side er de lærende, der tilegner sig faglig og fagdidaktisk viden på førsteordensniveau, på den anden side forventes de samtidig at analysere og reflektere over, hvordan og hvorfor undervisningen tilrettelægges, samt hvilke didaktiske konsekvenser forskellige valg har (Iskov, 2020; Ellebæk et al., 2023). Denne dobbeltrolle kombinerer deltagende og analytiske dimensioner: De studerende fungerer både som professionelle iagttagere, der analyserer undervisningssituationer og egne læreprocesser for at forstå didaktiske sammenhænge (Wahlgren & Aarkrog, 2013), og som aktive medskabere af didaktik gennem refleksion over undervisningens planlægning og gennemførelse (Ellebæk et al., 2023).

Denne dobbeltposition er central for udviklingen af lærerprofessionel dømmekraft. Studerende trænes i et helikopterperspektiv, hvor observation, analyse, refleksion og aktiv deltagelse integreres, og refleksion over egne læringsstrategier både styrker personlig udvikling og forbereder til at facilitere tilsvarende refleksive og dialogiske processer for elever (Lund-Nielsen & Jelsbak, 2018). Det andenordensdidaktiske perspektiv forbinder campus- og professionsarenaen. På campus udvikles faglig og didaktisk forståelse, dobbeltdidaktik af første orden (Ellebæk et al., 2023), mens professionsarenaen repræsenterer dobbeltdidaktik af tredje orden, hvor viden omsættes til praksis (Iskov, 2020).

Mellem arenaerne etableres det andenordensdidaktiske "transferrum" som en dobbeltdidaktik af anden orden, hvor erfaringer fra campusarenaen eksplicit transformeres og didaktiseres med henblik på professionsarenaen. Her får metasamtaler betydning som analyseredskab, hvor studerende vejledes i teori-praksis-relationer og analyser af egne undervisningshandling (Ellebæk et al., 2023; Wahlgren & Aarkrog, 2013). Lyd- og videooptagelser af egen undervisning fungerer som refleksive artefakter, der kan styrke refleksiv praksis og mundtlighedsdidaktiske kompetencer.

I dette studie fungerer metasamtaler som et centralt andenordensdidaktisk læringsrum, hvor refleksion omsættes til handling, professionsfaglig dømmekraft styrkes, og mundtlighedsdidaktiske kompetencer udvikles. Studiet tager således sit analytiske udgangspunkt i det andenordensdidaktiske rum på vej tilbage til campusarenaen, hvor de studerende gennem metasamtaler bearbejder erfaringer fra professionsarenaen og kvalificerer deres fremtidige lærergerning.

Metode

Studiet undersøger, hvordan lærerstuderende udvikler og artikulerer mundtlighedsdidaktisk viden, når de reflekterer over egen undervisningspraksis efter afprøvning i grundskolen. Den metodiske interesse retter sig således mod de studerendes metasamtaler som empirisk adgang til deres fælles meningsskabelse og kobling mellem teoretiske begreber og praksiserfaringer. Med afsæt i et designbaseret forskningsdesign (McKenney & Reeves, 2019) analyseres metasamtalerne som både en integreret del af interventionen og som undersøgelsens primære empiriske materiale. Analysen gennemføres i to trin: først en tematisk analyse af, *hvad* de studerende reflekterer over, og dernæst en dialogisk analyse af, *hvordan* de gennem metasamtalen udvikler fælles didaktiske forståelser.

Studiets interventionsdesign er, som tidligere nævnt, baseret på en hypotese om, at lærerstuderendes analyser af egen praksis vil kunne styrke deres mundtlighedsdidaktiske kompetencer i den kommende lærergerning. Denne antagelse udspringer dels af tidligere forskning (Malich-Bohlig et al., 2025), dels af et ønske om at kvalificere de studerendes professionsviden gennem refleksion og analyse af mundtlig interaktion i så autentiske læringssituationer som muligt i praktikken.

Undersøgelsen er gennemført i samarbejde mellem to læreruddannelser i henholdsvis Danmark – læreruddannelsen i Esbjerg, og Norge – læreruddannelsen på NTNU (Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet) i Trondheim. Det tværnationale design har ikke til formål at sammenligne nationale forskelle, men at undersøge, hvordan et fælles mundtlighedsdidaktisk interventionsdesign udfolder sig i to nært beslægtede nordiske læreruddannelseskontekster. Begge uddannelser bygger på sammenlignelige traditioner for modersmålsundervisning og dialogisk læring. Ved at gennemføre den samme intervention i begge kontekster bliver det muligt at undersøge, om de identificerede refleksionsmønstre går på tværs af konteksterne. Analysen retter sig derfor mod fælles tematikker på tværs af materialet frem for mod nationale forskelle.

Undervisningsforløbene ved de to læreruddannelsesinstitutioner var planlagt i fællesskab af forskerne. Det teoretiske grundlag, de centrale begreber og undervisningsaktiviteterne var i høj grad de samme. Undervisningen på campus havde til formål at styrke de studerendes viden om samtals betydning for læring gennem undervisning i en række begreber, som vi, som forskere, mente kunne hjælpe lærerstuderende med at rette et analytisk blik mod faglige samtalepraksisser i klasseværelset. Dette er dobbelt-



didaktik af første orden (jf. Iskov, 2020). Undervisningen lagde særlig vægt på følgende begreber: 1) dialogisk versus monologisk undervisning, inklusive IRE-mønstret, 2) samtale og metasamtale med fokus på udforskende og undersøgende samtaler, og 3) lytning, med særlig vægt på kritisk lytning og informationslytning. På baggrund af disse begreber udformede vi en række praktiske aktiviteter, som skulle give de studerende erfaring med at deltage i og analysere dialog, f.eks. analyser af egne faglige gruppesamtaler med medstuderende

De studerende blev derefter opfordret til at anvende deres viden ved at redidaktisere mundtlighedsbegreber formidlet gennem undervisningen på campus og bruge dem til at planlægge og afprøve faglige samtaler i deres praktikklasse. De skulle selv tilpasse forløbet til tema og klassetrin. Tilbage på campus blev de studerende, i deres praktikgrupper, bedt om at analysere deres egen undervisning gennem metasamtaler.

De studerendes metasamtaler kan umiddelbart minde om fokusgruppe-interview, idet flere deltagere samtaler sammen. De adskiller sig imidlertid metodisk ved, at de ikke er organiseret som forskerstyrede interview med henblik på at indsamle deltagernes holdninger eller erfaringer. Metasamtalerne udgør derimod en integreret del af interventionen, hvor de studerende i fællesskab analyserer egen undervisningspraksis med udgangspunkt i egne lyd- og videooptagelser.

Før metasamtalerne på campus havde de studerende gennemgået lyd- eller videooptagelserne af deres egen undervisning, hvilket dannede grundlag for kritisk refleksion. I tråd med Jensen et al. (2024) betragter vi video- og lydoptagelser fra undervisning som et medium, der kan understøtte udviklingen af reflektive praksisser hos lærerstuderende. De studerendes indsamling af optagelser fulgte forskningsetiske retningslinjer, og nødvendige samtykker blev indhentet. Optagelserne fra klasseværelset udgjorde et vigtigt grundlag for fastholdelse af undervisningen, men analyseres ikke i denne undersøgelse, ud over af de studerende selv under metasamtalerne.

Projektets design rummer både positive og mere udfordrende etiske problemstillinger, som er tæt knyttet til det designbaserede og praksisnære forskningsdesign. Projektet udviser gennemsigtighed og refleksivitet, idet forskerne eksplicit adresserer dobbeltroller, deltagernes opgaver og efterfølgende håndtering af data. Frivillighed er centralt, da lydoptagelserne kun gennemføres med samtykke fra de studerende, og optagelserne primært anvendes af dem selv, som udgangspunkt for deres metasamtaler, hvilket mindsker risikoen for eksponering. Designet fremmer også deltagerorientere-

ring og en faglig dømmekraft for de kommende lærere i kraft af deres metasamtaler, hvor de studerende ejer egen praksis og refleksion gennem disse.

Forskerne indtog gennem hele projektet en dobbeltrolle som både undervisere og forskere. Som undervisere planlagde og gennemførte vi campusundervisningen, introducerede de teoretiske begreber og faciliterede de efterfølgende metasamtaler. Samtidig indgik disse metasamtaler som undersøgelsens primære empiriske materiale.

Denne dobbeltrolle gav forskerne et indgående kendskab til interventionens didaktiske intentioner og de studerendes læreproces, men kunne samtidig påvirke de studerendes deltagelse og refleksioner. De studerende kunne eksempelvis opleve en forventning om at deltage eller om at formulere refleksioner, som stemte overens med undervisningens faglige perspektiver. For at mindske denne risiko blev deltagelse i dataindsamlingen gjort frivillig, og de studerende blev informeret om, at deres deltagelse eller udsagn ikke havde betydning for undervisning eller bedømmelse. Under metasamtalerne tilstræbte forskerne en faciliterende, frem for evaluerende, rolle ved primært at understøtte de studerendes fælles refleksioner over egen undervisningspraksis frem for at styre samtalerens indhold.

Metasamtalerne udgør undersøgelsens primære empiri. Formålet med samtalerne var at skabe et refleksivt rum, hvor de studerende med udgangspunkt i egne optagelser analyserede og diskuterede deres undervisning ved hjælp af de teoretiske begreber, de havde arbejdet med på campus.

Hos de norske studerende (40 studerende) fandt metasamtalen sted i forlængelse af gennemført undervisning i en 3. klasse. Hos de danske studerende (35 studerende) fandt metasamtalen sted i forlængelse af undervisningen i henholdsvis en 7. og 8. klasse samt i to efterfølgende cirkelsamtaler. I alt er der tilsammen optaget fem timer med metasamtaler af danske og norske studerende. I analysen indgår én norsk metasamtale (ca. 45 min.), én dansk metasamtale med fem studerende (ca. 50 min.) og to danske cirkelsamtaler (ca. 12 min.). De studerendes dialoger er transskriberet ortografisk, med gengivelser af længere pauser (i sekunder) samt overlappende tale ([]) og afbrydelser (-). Transskriptionerne blev foretaget på norsk og dansk, men gengives i artiklen udelukkende på dansk.

Analytisk tilgang

I den første del af analyseprocessen var interessen særligt rettet mod indholdet i metasamtalerne. Denne analysefase er inspireret af refleksiv tematisk



analyse (Braun & Clarke, 2006; 2019), idet vi har gennemført et induktivt og fortolkende kodningsarbejde for at finde mønstre på tværs af det empiriske materiale. Først markerede vi alle de studerendes udsagn i metasamtalerne og kodede dem. I denne proces fandt vi, at de studerendes refleksioner kan knyttes til følgende otte tematikker: a) IRE-strukturen og lærerens samtaleledelse, b) lærerens facilitering og stilladsering, c) metasamtalens potentiale, d) elevdeltagelse i samtalen, e) elevs (manglende) kritiske samtalekompetence, f) samtalesikkerhed, g) behovet for planlægning og forventninger og h) at åbne versus lukke samtalen. Alle de studerendes udsagn blev samlet under én af disse kategorier. I denne fase blev vi overraskede over, at lytning i begrænset grad blev omtalt af de studerende. Lytning blev kun i ringe omfang tematiseret i sig selv, men indgik snarere som en del af andre samtaledidaktiske tematikker.

Vi undersøgte derefter de udsagn, der var samlet under hver af de otte tematikker, med det formål at se sammenhænge og udlede de vigtigste problemstillinger i materialet. Dette sammenstillede vi gennem udvikling af tre overordnede temaer:

1. Samtaleledelse i klasseværelset som uforudsigelig balancekunst (tematik a + b + h)
2. En dialogisk og tryk samtalekultur som mundtlighedsdidaktisk fundament (tematik d + f + g)
3. Et øjenåbnende metaperspektiv på samtale (tematik c + e)

I den første del af analysen præsenterer vi disse overordnede temaer med det formål at belyse, *hvad* de studerende er optaget af og lægger vægt på i deres refleksioner. I den anden del af analysen ser vi på, *hvordan* de studerende metasamtaler, nærmere bestemt hvordan de bruger metasamtalen som et rum til at udvikle fagdidaktiske refleksioner i fællesskab. Her analyserer vi to uddrag fra metasamtalerne med udgangspunkt i begreberne dialogic space (DS) (Wegerif, 2013), shared space of possibilities (SSP) (Wegerif, 2020; Boyd & Sherry, 2024) og andenordensdidaktik (Iskov, 2020).

Analyse, del 1

Tema 1: Samtaleledelse i klasseværelset som uforudsigelig balancekunst

Dette første overordnede tema er centreret omkring læreren og lærerens valg i samtaler. De studerendes ytringer består i høj grad af beskrivelser af deres oplevelser med at lede samtaler i klasseværelset.

De studerendes refleksioner indeholder flere direkte referencer til IRE-strukturen, som de fik undervisning i på campus. Det ser ud til, at viden om dette interaktionsmønster giver de studerende i begge lande et metaperspektiv på de samtaler, de deltager i og observerer i praksisfeltet.

Flere af refleksionerne tematiserer balancen mellem åbenhed over for elevsvar og det, at de som lærere ved "hvor de vil hen" med samtalen. De danske studerende Louise og Lærke sætter ord på et grundlæggende paradoks: "Det kan være svært at få eleverne til at tale sammen ... derfor ender vi med at være meget lærerstyrede." Udsagnet peger på en velkendt udfordring i samtaleledelse, hvor manglende elevengagement kan føre til øget lærerstyring og dermed svække samtaleens dialogiske karakter. Men hvor for lidt styring kan få samtalen til at gå i stå, kan for meget styring lukke for elevperspektiver. Lærke beskriver risikoen ved lærerens indgriben: "... så vil vi hjælpe, og så kan vi lukke samtalen, og det kan jo gøre en dialog klart kortere." Refleksionen illustrerer, hvordan velmenende didaktiske greb kan komme til at afbryde elevinitieret dialog.

De studerende metasamtaler kritisk om deres egne opfølgninger på elevsvar. De reflekterer over, at det at bygge videre på elevers svar kræver, at læreren lytter grundigt til det, eleverne faktisk siger, og ikke blot styrer samtalen i retning af det, han på forhånd har planlagt. De norske studerende reflekterer over, at responser, som tilsyneladende er anerkendende, i realiteten kan køre på autopilot og ikke egentlig tage elevens bidrag alvorligt:

Det bliver meget hurtigt sådan, at man giver nogle responser som 'ja, det var spændende' uden egentlig at kunne pege på, hvorfor det var spændende, eller hvad det var, der var interessant ... [...] Man kommer bare til at respondere med sådan lidt jatteri: 'Ja, supert!' (Sara)

I metasamtalen fremhævede Nora og Sara, at de ønsker mere viden om, hvordan man kan skabe undersøgende klassesamtaler med mange elever. De reflekterede over, at deres forsøg på at igangsætte undersøgende helklassesamtaler hurtigt var gået i stå, og at eleverne havde været svære at engagere videre. De beskriver dette som en udfordring, som lærerstuderende må øve sig på:

Som lærer bliver man meget sådan ... hvad skal man gøre nu for at få den undersøgende samtale videre? Det er virkelig, virkelig svært. Og da jeg hørte lydoptagelsen bagefter, tænkte jeg også: 'Hvorfor sagde jeg ikke



det, hvorfor fulgte jeg ikke mere op på det?’ Så der er jo noget med, at ... ja, det kræver virkelig øvelse. (Nora)

I lydoptagelserne opdager Nora altså nye muligheder for at bygge videre på elevsvar, som hun ikke var bevidst om, mens samtalen fandt sted, hvilket fremhæver optagelser som et vigtigt redskab til fagdidaktisk refleksion over mundtlighed.

Louise peger på stilladsering som et centralt redskab: “Man ved ikke, hvor samtalen skal gå hen ... man er nødt til at gribe det, de siger, og bygge videre på det.” Her fremstår stilladsering som situeret og responsiv snarere end målstyret. Læreren kan ikke forudsige samtalens forløb, men må støtte elevernes meningsskabelse i øjeblikket. Lærke sammenfatter den dialogiske risiko og læringsmulighed: “Man kan komme helt et andet sted hen, end man havde forestillet sig.” Udsagnet fremhæver nødvendigheden af, at læreren accepterer uforudsigelighed som en integreret del af dialogisk undervisning.

Både de norske og de danske studerende fremhæver i forlængelse heraf, at der er behov for struktur og planlægning for at lykkes med samtaler i klasseværelset. I praksis har de erfaret, at samtalen kræver tydelige rammer, at eleverne skal vide konkret, hvad der forventes af dem, og at de skal have gode muligheder for at øve sig.

Sammenfattende reflekterer de lærerstuderende over samtaleledelse og stilladsering i dialogisk undervisning. De bliver opmærksomme på, at tilsyneladende anerkendende responser ofte lukker samtalen frem for at bygge videre på elevbidrag, og at helklassesamtaler hurtigt kan gå i stå. De studerende har erfaret, hvordan læreren står i et paradoks mellem styring og åbenhed, hvor stilladsering handler om at støtte elevernes meningsskabelse uden at fastlægge samtalens retning. Usikkerhed og uforudsigelighed accepteres som centrale elementer i læring.

Tema 2: En dialogisk og tryk samtalekultur som mundtlighedsdidaktisk fundament

Inden for dette andet overordnede tema er refleksionerne knyttet til erfaringer med elevdeltagelse i samtaler i klasseværelset. De studerende reflekterer over, at det er vanskeligt at få eleverne til at lytte til hinanden i en samtale, og at eleverne i begrænset grad er kritiske over for andres bidrag.

De norske studerende reflekterede over, at de havde set få forventninger om, at eleverne overhovedet skulle tale i undervisningen. Sara udtalte, at “De er ikke vant til at snakke [...] Vi så ingen eksempler på det at

snakke sammen to og to." De elever, de skulle undervise, havde tilsyneladende begrænset erfaring med gruppesamtaler, og de studerende oplevede, at eleverne havde brug for omfattende samtalestøtte for at kunne bygge videre på hinandens bidrag:

Jeg tror, de ikke er vant til det. De mangler måske lidt de der diskussionsfærdigheder [...] Så det endte med, at jeg med det samme blev en slags samtaleleder: 'Og hvad synes du så? Hun synes sådan, hvad synes du?' Det blev ligesom mig, der satte det i gang, og de talte slet ikke sammen. (Nora)

Generelt oplevede de studerende det som en udfordring at få eleverne til at udtrykke deres mening, både i helklasse- og i gruppesamtaler. Eleverne var ofte meget enige med hinanden, noget som den studerende Sara omtalte som en "enighedsbølge".

De danske studerende Mille og Mette reflekterer over, at elevens villighed til at deltage i samtale afhænger af, om der i klasserummet er etableret en tryk og respektfuld samtalekultur, hvor deres bidrag bliver anerkendt og lyttet til. Mille beskriver, hvordan eleverne "tør at komme med noget ... men de tør ikke, fordi de er bange for at få dumme kommentarer." Hun har iagttaget, at frygten for latterliggørelse eller kritik kan hæmme deltagelsen i samtaler.

Mille og Mette fremhæver begge, at social kontekst har betydning for elevdeltagelse. Mille påpeger, at uenighed opleves som risikabelt: "Man har ikke lyst til at sige, jeg er ikke enig med dig, til en anden foran læreren ...", mens Mette understreger, at elever "må anerkendes af de andre, før de tør ... man vokser af at kunne sige noget højt og få anerkendelse." Samlet peger udsagnene på, at stilladsering og anerkendelse har betydning for en tryk dialog og læring.

Studerende i begge lande reflekterer over, hvordan en tryk og dialogisk samtalekultur påvirker elevernes mundtlige deltagelse. De studerende observerer, at mange elever mangler erfaring med at lytte til hinanden, at samtalen ofte domineres af få elever, og at uenighed sjældent forekommer. Deltagelse fremmes, når klasserummet opleves som trykt, hvor elevernes bidrag anerkendes, og fejl ikke medfører social straf. De studerende fremhæver, at både social respons fra kammerater og stilladsering fra læreren er afgørende for, at elever tør udtrykke egne meninger og udfordre andres perspektiver. Trykke rammer og anerkendelse gør uenighed til en lærings-



mulighed, i overensstemmelse med Boyd & Sherrys (2024) forståelse af dialogiske rum.

Tema 3: Et øjenåbnende metaperspektiv på samtale

Dette tredje overordnede tema drejer sig om elevers muligheder for meta-refleksion over mundtlighed samt refleksioner om, at god samtale forudsætter kompetencer og metakundskab. De studerende fremhæver generelt metasprogets betydning i forbindelse med mundtlige samtaler. De måtte selv gennemføre metasamtaler på campus, og de oplevede også i praksis, at refleksion over sprog og samtale er vigtig. En af de norske studerende udtrykker, at undervisningen på campus har inspireret hende til at vægte metasamtalen som et didaktisk redskab i klasseværelset:

Jeg blev lidt inspireret af det at tale om samtale, og hvorfor man skal gøre det. Det med at skabe et grundlag for, at man kan have gode samtaler, og at eleverne får øvet sig på det og bliver bevidste om, at det er det, de øver. (Nora)

To danske studerende, Peter og Pia, reflekterer over egen brug af metasprog samt muligheden for at stilladsere elevernes metasprog. Peter taler om betydningen af metasprog, altså at tale om sprog med sprog: "Ja, jeg synes, her på uddannelsen var det meget interessant med hele ideen om metasprog... Det var en meget mærkelig følelse for mig, at vi snakker om det og gennemgår de her ting her på UC." Dette udsagn viser, hvordan Peter bliver opmærksom på samtalens egen form og struktur. Han beskriver oplevelsen som "mærkelig", hvilket antyder, at det at analysere sproget i samtalen skaber et nyt refleksivt lag i forståelsen af undervisning og interaktion. Peter giver konkrete eksempler fra undervisningen, hvor eleverne optager og analyserer sig selv, og dermed bliver bevidste om interaktion og lytning: "...de blev i al fald opmærksomme på, at de afbrød hinanden – og det var ret sjovt, hvordan de talte om hinandens måde at tale på ..." Dette viser, hvordan metaperspektivet ikke blot er teoretisk, men praktisk omsat til aktiv refleksion og læring for eleverne. Det understøttes af Pias kommentar: "Ja, ja det synes jeg er vildt spændende og lidt øjenåbnende, at reelt tænke over det ... At de kan tale om, hvad de hører sig selv sige."

Overordnet viser analysedelen, at de studerendes refleksioner er knyttet til at balancere styring og åbenhed, hvor stilladsring understøtter elevernes meningsskabelse. De reflekterer over, hvordan trygge rammer, anerkendelse

og mulighed for uenighed fremmer deltagelse, mens metasprog og optagelser giver refleksion over samtalens form. De studerende gennemfører engagerede og kritiske analyser af deres egen undervisning og fremhæver brugen af lyd- og videooptagelser som nyttige redskaber til sådanne analyser.

Analyse, del 2: Metasamtaler som dialogisk refleksionsrum i et andenordensdidaktisk perspektiv

I analysens første del identificerede vi gennem en tematisk analyse centrale mundtlighedsdidaktiske problemstillinger, som de studerende reflekterede over på tværs af materialet. Analysens anden del undersøger derimod, hvordan disse refleksioner udvikles i selve metasamtalerne. De to samtalesekvenser er udvalgt som særligt illustrative eksempler, fordi de viser de dialogiske processer, hvor de studerende bygger videre på hinandens perspektiver og i fællesskab udvikler didaktiske forståelser. Sekvenserne er således ikke udvalgt som enestående tilfælde, men som eksempler på samtaleformer, der genfindes flere steder i materialet, og som tydeligst illustrerer analysens dialogiske perspektiv.

Samtalesekvens A

Louise: De taler ikke om, at snak' kan være svært. At der kan være mange faldgruber... Det kan være svært at få dem til at tale sammen, og det kan være svært at få eleverne til at fokusere på, hvad hinanden siger. Derfor er det også svært at slippe lærerstyringen lidt. Jeg ser i hvert fald, at der foregår, at vi ender med at være meget lærerstyret i vores undervisning, fordi eleverne ikke selv vil sige noget til hinanden.

Lærke: Ja, det er jo det, vi vil, at eleverne selv skal bidrage til hinanden i dialog. Og så kan vi ikke styre, hvad der bliver sagt, og om der bliver sagt noget, og så vil vi hjælpe, og så kan vi lukke samtalen. Og det kan jo gøre en dialog klart kortere.

Louise: Jeg tænker også i forhold til det med, at I siger, at det er svært at stilladsere, fordi man ved ikke, hvor samtalen skal gå hen. Man er også nødt til... når man laver de her udfordringer, at man er nødt til at gribe det, de siger, og så bygge videre på det.

Lærke: Men det kan være, at man kommer et helt andet sted hen, end man egentlig havde forestillet sig.



Metasamtalerne kan forstås som et særligt dialogisk rum, hvor de studerende træder et skridt tilbage fra praksis og undersøger deres egne handlinger, valg og antagelser. Med Wegerifs (2013; 2019) begreber kan metasamtalerne ses som rum, der åbnes, når de studerende stiller spørgsmål til det uforståelige eller problematiske i deres undervisning. I samtalesekvens A indleder Louise netop en sådan åbning ved at problematisere dialogisk undervisning som noget vanskeligt og fyldt med faldgruber. Ved at italesætte vanskeligheden, snarere end at søge hurtige løsninger, inviteres Lærke ind i et fælles refleksionsrum, hvor usikkerhed bliver legitim. Som Wegerif (2013) påpeger, opstår dialogisk potentiale netop dér, hvor forståelser ikke er fastlåste, men holdes åbne for udforskning. Metasamtalesekvensen fungerer her som et rum, hvor de studerende tør dvæle ved tvivl og ambivalens i stedet for at lukke samtalen med entydige konklusioner.

Det dialogiske rum udvides, når de studerende bringer forskellige perspektiver, erfaringer og teoretiske begreber i spil. I samtalesekvens A ses dette tydeligt i samspillet mellem Louise og Lærke. Louise beskriver en tendens til, at undervisningen bliver meget lærerstyret, mens Lærke nuancerer dette ved at pege på dilemmaet mellem at hjælpe eleverne og samtidig risikere at lukke dialogen. De studerende bygger videre på hinandens udsagn frem for blot at gentage egne erfaringer, hvilket er kendetegnende for et udvidende dialogisk rum. Her opstår et delt mulighedsrum (Boyd & Sherry, 2024), hvor forskellige forståelser sameksisterer og gensidigt udfordrer hinanden. Det er ikke én korrekt fortolkning af situationen, der dominerer, men en fælles undersøgelse af et professionelt dilemma. I dette rum bliver lærerrollen ikke forstået som enten styrende eller frisættende, men som en balanceret og situationsafhængig praksis, der kræver dømmekraft.

Samtalen uddybes yderligere, da Louise formulerer en mere principiel erkendelse om stilladsering: "Man er også nødt til at gribe det, de siger, og så bygge videre på det." Her sker der en bevægelse fra beskrivelse af en udfordring til en mere generel didaktisk forståelse. Ifølge Wegerif kan et dialogisk rum ikke blot åbnes og udvides, men også uddybes gennem analyse, nuancering og refleksion. Louises udsagn illustrerer, hvordan metasamtalen understøtter udviklingen af professionsviden: Læreren kan ikke på forhånd fastlægge samtalsforløb, men må være lyttende og respondere i situationen. Lærkes efterfølgende bemærkning om, at man kan komme "et helt andet sted hen, end man egentlig havde forestillet sig," understreger samtidig accepten af uforudsigelighed som en integreret del af dialogisk undervisning.

Denne erkendelse forankres både i praksiserfaringen og i de teoretiske begreber, de studerende har mødt på campus. Dermed fungerer metasamtalen som et refleksivt rum, hvor teori og praksis forbindes i det, Iskov (2020) betegner som det andenordensdidaktiske transferrum. Samlet viser sekvensen, hvordan de studerende gennem fælles refleksion åbner, udvider og uddyber et dialogisk rum, hvor konkrete undervisningserfaringer omsættes til mere generelle mundtligheidsdidaktiske indsigter.

Samtalesekvens B

- Peter: Ja, jeg synes, her på uddannelsen var det meget interessant med hele ideen om metasprog, altså at tale om sprog med sprog. At begynde at snakke om det i vores undervisning her. Det var en...meget mærkelig følelse for mig, at vi snakker om det og gennemgår de her ting her på UC*
- Pia: Begynder du også at analysere på din egen undervisning? Når vi går igennem de her forskellige samtaleformer og lytning... og specielt i gruppediskussioner, så begynder jeg at tænke over min egen undervisning*
- Peter: Når vi snakker om det her? Ja. Men det er en ting, jeg gerne vil tage med ud til eleverne, altså idéen om metasprog. Kan du snakke om, hvordan er det egentlig, I snakker om? ...Vi prøvede en øvelse, hvor eleverne skulle lydoptage sig selv og så høre det bagefter – de blev i al fald opmærksomme på, at de afbrød hinanden, og det var ret sjovt, hvordan de talte om hinandens måde at tale på og om, at de ikke lyttede til hinanden. Ja, vi snakkede om det bagefter i klassen*
- Pia: Ja. Det synes jeg er vildt spændende og ret øjenåbende, at reelt tænke over det, at de kan tale om, hvad de hører sig selv sige*

Samtalesekvens B illustrerer, hvordan metasamtaler mellem lærerstuderende fungerer som et dialogisk refleksionsrum, hvor erfaringer fra undervisningspraksis bearbejdes og analyseres gennem et andenordensdidaktisk perspektiv. Gennem samtalen udvikler Peter og Pia i fællesskab et metaperspektiv på mundtlighed, hvor refleksion over sprog og samtale bliver et redskab til at forstå både egen undervisning og elevernes læringsprocesser.

Peter introducerer metasprog som refleksionsobjekt og beskriver oplevelsen af at "tale om sprog med sprog" som både interessant og "mærkelig". Dette markerer en bevægelse fra intuitiv praksis til analytisk refleksion og



viser, hvordan den studerendes eget metasprog kan fungere som katalysator for udvikling af dialogisk bevidsthed. Pia bygger videre på Peters perspektiv ved at koble metasproget til sin egen undervisningspraksis og fortæller, hvordan arbejdet med forskellige samtaleformer og lytning får hende til at analysere sine egne undervisningshandlinger. Samtalen udvikler sig dermed til et fælles refleksionsrum, hvor de studerende gennem aktiv lytning og viderebygning af hinandens udsagn udvikler et professionelt blik for både elevers og egne kommunikative handlinger.

Peter konkretiserer efterfølgende perspektivet med et eksempel fra sin undervisning, hvor elever lydoptager og reflekterer over deres egne samtaler. Gennem arbejdet med optagelserne bliver eleverne opmærksomme på afbrydelser og manglende lytning, hvilket synliggør samtalestrukturen og normer. Eksemplet illustrerer, hvordan metasprog ikke blot fungerer som et analytisk redskab for de studerende, men også kan anvendes didaktisk til at understøtte elevers refleksion over egne samtalepraksisser. Samtidig viser eksemplet, hvordan erfaringer fra praksis omsættes til mere generelle didaktiske erkendelser, hvilket udgør kernen i det andenordensdidaktiske transferrum (Ellebæk et al., 2023; Wahlgren & Aarkrog, 2013).

Pia beskriver denne erfaring som både "øjenåbnende" og værdifuld, fordi eleverne bliver bevidste om deres egen tale og deres måde at deltage i samtaler på. Hendes respons viser, hvordan de studerende i fællesskab etablerer et delt mulighedsrum (Shared Space of Possibilities), hvor perspektiver undersøges, udfordres og videreudvikles gennem dialog. Samtalen bliver således ikke blot en udveksling af erfaringer, men en fælles undersøgelse af, hvordan mundtlighed kan gøres til genstand for undervisning og refleksion.-

Opsamling

Set i et samlet perspektiv kan metasamtalerne forstås som en central andenordensdidaktisk praksis. De studerende befinder sig i et metarefleksivt mellemrum, hvor de bearbejder erfaringer fra professionsarenaen med støtte fra teoretiske begreber fra campusarenaen. Metasamtalerne understøtter den transformation, som Wahlgren & Aarkrog (2013) fremhæver som afgørende for transfer: metarefleksion over teori-praksis-relationen i et socialt understøttet rum. Gennem metasprog, fælles refleksion og analyse af konkrete undervisningserfaringer udvikler de studerende således ikke alene forståelse for mundtlighedsdidaktik, men også en professionsfaglig dømmekraft, der kan kvalificere deres fremtidige lærerpraksis.

Diskussion

Gennem analysen af metasamtalerne ser vi, hvordan lærerstuderende forholder sig til centrale mundtlighedsdidaktiske problemstillinger, som de selv har erfaret i undervisningspraksis, og hvordan de sætter disse i relation til teoretiske begreber og erfaringer fra undervisningen på campus. Deres metasamtaler peger ikke blot på en bevidsthed om mundtlighedens udfordringer og muligheder, men kan også forstås som udtryk for en begyndende udvikling af professionel dømmekraft (Biesta, 2022). Ifølge Biesta er professionel dømmekraft situeret og ikke regelstyret, hvilket genfindes i de studerendes refleksioner om mundtlighed. Analysen af samtalesekvenserne viser, at de studerende bevæger sig fra at beskrive konkrete undervisningshændelser til at begrunde og nuancere didaktiske valg. Når Louise eksempelvis reflekterer over nødvendigheden af at "gribe det, de siger, og bygge videre på det," eller når Peter omsætter erfaringer med metasprog til nye didaktiske muligheder for eleverne, sker der en bevægelse fra erfaring til begrundet professionel handling. Metasamtalerne bliver dermed et refleksivt rum, hvor de studerende ikke blot vurderer, om undervisningen lykkedes, men udvikler deres forståelse af, hvordan didaktiske beslutninger må træffes situationsbestemt og i dialog med elevernes bidrag.

En mulig indvending mod studiet er, at analyserne i begrænset omfang beskæftiger sig med det faglige indhold, som eleverne samtaler om. Dette er imidlertid et bevidst metodisk valg. Interventionen er udviklet med et mundtlighedsdidaktisk sigte, hvor samtalen ikke primært forstås som et middel til at lære et andet fagligt indhold, men som et fagligt indhold i sig selv. De lærerstuderendes refleksioner retter sig derfor mod de mundtlige strukturer, der gør undersøgende og dialogiske samtaler mulige. I et fremtidigt studie kan det være relevant at undersøge, hvordan samtalens indhold og den dialogiske form gensidigt påvirker hinanden, og hvordan forskellige faglige emner kan skabe forskellige betingelser for dialogisk deltagelse og fælles meningsskabelse. Forholdet mellem samtalens form og samtalens faglige indhold er dog et felt, som ligger uden for nærværende studies analytiske fokus.

Studiets fund må samtidig ses i lyset af forskningsdesignet og forskernes dobbeltrolle som både undervisere og forskere. Denne position gav et indgående kendskab til interventionens didaktiske intentioner og de studerendes læreproces, men kan samtidig have påvirket de studerendes refleksioner i metasamtalerne. Selvom forskerne tilstræbte en faciliterende frem for en evaluerende rolle, kan uddannelseskonteksten og relationen mellem under-



visere og studerende have medført, at nogle refleksioner blev fremhævet, mens andre blev nedtonet. Metasamtalerne må derfor forstås som situerede refleksioner, der er opstået i samspillet mellem interventionens design, de studerende og forskerne. Det er netop denne tætte kobling mellem undervisning, refleksion og forskning, der udgør en styrke ved det designbaserede forskningsdesign, fordi den giver indsigt i læringsprocesser, som vanskeligt ville kunne indfanges gennem mere distancerede datagenereringsformer.

Samtidig foranlediger analyserne også nogle kritiske overvejelser: Metasamtalens potentiale afhænger af, at den rammesættes tydeligt og kobles til analytiske redskaber. Uden systematisk begrebsanvendelse kan refleksionen forblive ustruktureret erfaringsudveksling frem for professionsrettet vidensudvikling (McKenney & Reeves, 2019; Iskov, 2020). Dette indikerer, at læreruddannelsen må kombinere praksisnær undervisning med teori og refleksive redskaber, så mundtlighed indgår som et eksplicit strategisk og læringsfremmende element i undervisningen (Wegerif & Major, 2024; Boyd & Sherry, 2024).

Set i lyset af dette kan metasamtaler forstås som et centralt didaktisk redskab i læreruddannelsen. De skaber mulighed for et overførbart refleksionsrum, hvor studerende kan udfordre og udvikle deres forståelse af samtaleledelse, dialogiske rum og elevdeltagelse. Metasamtaler fremstår dermed ikke blot som et støtteværktøj, men som en nøglepraksis for udvikling af mundtlighedskompetencer, analytisk dømmekraft og evnen til at planlægge bæredygtige dialogiske læringsrum (Dam-Christensen, 2021; Wegerif, 2019; Iskov, 2020).

Konklusion

Analysen af lærerstuderendes metasamtaler viser, at deres refleksion efter undervisning i mundtlighed primært retter sig mod samtaleledelse, elevdeltagelse og egen rolle som facilitatorer. Mundtlighed fremstår ikke tilfældigt, men som et didaktisk område, der kræver bevidst tilrettelæggelse og stilladsering af dialogiske rum (Dam-Christensen, 2021; Littleton & Mercer, 2013). At håndtere dialogens uforudsigelighed som en didaktisk ressource frem for en forstyrrelse er en central udfordring for lærerstuderende i deres egen undervisning. De studerende kobler erfaringer fra praksis med teoretiske begreber fra campusundervisningen, herunder IRE-strukturen, dialogisk undervisning og stilladsering, og udvikler dermed et metaperspektiv på mundtlighed og samtale.

Samtidig peger studiet på, at metasamtalen kan fungere som et refleksivt rum, hvor de studerende bearbejder og diskuterer deres erfaringer fra undervisningspraksis samt de overvejelser, disse erfaringer giver anledning til. Gennem disse metasamtaler diskuteres udfordringer som uforudsigelighed i klassesamtalen og elevengagement, samtidig med at refleksion omsættes til konkrete didaktiske strategier, der kan styrke både deres egen undervisning og elevernes læring.

På denne baggrund argumenterer vi for, at metasamtaler rummer et betydeligt potentiale for udviklingen af analytisk dømmekraft, idet de studerende inviteres til systematisk at reflektere over egne handlinger og eksplicit begrunde deres didaktiske valg frem for primært at handle på baggrund af intuitive vurderinger (Wegerif & Major, 2024).

Overordnet viser studiet, at metasamtaler kan fungere som et centralt andenordensdidaktisk transferrum, hvor lærerstuderende udvikler både professionsfaglig dømmekraft og mundtlighedsdidaktiske kompetencer. Det tydeliggør, at udvikling af en mundtlighedsdidaktik er en kompleks og kontekstafhængig proces, hvor refleksioner på andetordensniveau spiller en afgørende rolle for de studerendes faglige og fagdidaktiske udvikling, og hvor refleksion og handling gensidigt styrker hinanden. Selvom studiet ikke giver grundlag for generelle konklusioner, peger analyserne på, at metasamtaler kan fungere som et refleksivt rum, hvor erfaringer fra praksis bearbejdes og forbindes med teoretiske begreber. På denne baggrund kan studiet betragtes som et eksplorativt bidrag til forståelsen af metasamtaler i læreruddannelsen. Vores fund peger på et potentiale i metasamtaler som andenordensdidaktiske læringsrum, men der er behov for yderligere forskning med et bredere empirisk grundlag for at undersøge, hvordan sådanne refleksionsprocesser udvikles over tid, og hvilken betydning de får for lærerstuderendes professionelle praksis.

Tone Holten Kvistad og Eva Dam-Christensen designede og udførte designstudiet. Begge forfattere diskuterede og analyserede resultaterne og ydede ligeværdige og originale bidrag til manuskriptet. Begge forfattere har accepteret ansvar for hele indholdet af dette manuskript og har givet samtykke til dets indsendelse til tidsskriftet, gennemgået alle resultater og godkendt den endelige version af manuskriptet.



Referencer

- Biesta, G. (2022). *Verdensvendt uddannelse*. KLIM.
- Blikstad-Balas, M., & Roe, A. (2020). *Hva foregår i norsktimene? Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Universitetsforlaget.
- Boyd, M. P. & Sherry, M. B. (2024). Dialogic space: An introduction. *Theory into Practice*, 63, 115–120. <https://doi.org/10.1080/00405841.2024.2325309>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589–597. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Dam-Christensen, E. (2021). *Kritisk undersøgende samtaler i elevernes gruppearbejde i skolen. Et didaktisk designeksperiment i udskolingselevs faglige gruppesamtaler i danskfaget*. SDU.
- Ellebæk, M., et al. (2023). *Rapport fra PLF Tema 1. NAFA*.
- Høegh, T. (2018). *Mundtlighed og fagdidaktik*. Akademisk Forlag.
- Iskov, T. (2020). *Læreruddannelsens andenordensdidaktik*. *Studier i læreruddannelse og -profession*, 5(1), 92–114.
- Kaldahl, A.-G., Bachinger, A., & Riljaarsdam, G. (2019). Oracy matters. Introduction to the special issue on oracy. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 19, 1–9.
- Kvistad, T. H. (2022). *Samtale som undervisningstema i norskfaget: En studie av eksplisitt samtaleundervisning på 7. trinn*. Doktorgradsavhandling. NTNU.
- Littleton, K., & Mercer, N. (2013). *Interthinking: Putting Talk to work*. Routledge.
- Lund-Nielsen, B., & Jelsbak, V. (2018). *Transfer og læring i læreruddannelsen*. VIA University College.
- Maine, F. (2015) *Dialogic Readers – Children talking and thinking together about visual text*. Routledge.
- Malich-Bohlig, N., Dam-Christensen, E., Johannesen, H., & Petersen, L. (2025). "Vi taler jo ikke så meget med eleverne, men til eleverne" Lærerstuderendes anvendelse af videoanalyse til arbejdet med fagsprog. *Studier i Læreruddannelse og -profession*, 10(2). <https://doi.org/10.7146/lup.v10i2.152746>
- Mercer, N. (2000). *Words and minds: How we use language to think together*. Routledge.
- McKenney, S., & Reeves, T. C. (2019). *Conducting Educational Design Research* (2. udg.). Routledge.
- Nielsen, B. L., & Jelsbak, V. A. (2018). *At uddanne til en profession: professionsdidaktisk forskning og cases fra professionsuddannelse*. (ucviden.dk).
- Sinclair & Coulthard (1975). *Towards an Analysis of Discourse: The English Used by Teachers and Pupils*. Oxford University Press.
- Skaftun, A. (2020) Rom for muntlighet? Språklig tenking og tekstsamtaler i norskfagets literacy. *Nordic Journal of Literacy Research*, 6(1), 238–258.
- T'Sas, J., & Daems, F. (2024). Exploratory talk in times of globalization and digitalization: A narrative review. *L1: Educational Studies in Language and Literature*, 24, 1–38.
- Vygotsky, L. (1974). *Mind in Society*. Harvard University Press.
- Wahlgren, B., & Aarkrog, V. (2013). *Transfer og metarefleksion i professionsuddannelser*. Aarhus University Press.
- Wegerif, R. (2013). *Dialogic: Education for the Internet Age*. Routledge.
- Wegerif, R., & Major, L. (2024). *The Theory of Educational Technology. Towards a Dialogic Foundation for Design*. Routledge.



*Eva Dam-Christensen
lektor, ph.d.*

*UC Syd, Læreruddannelsen i Esbjerg,
Forskningsprogrammet for skole og undervisning
edch@ucsyd.dk
ORCID 0000-0003-0957-2112*

*Tone Holten Kvistad
førsteamanuensis i norsksdidaktikk
NTNU, Institutt for lærerutdanning
tone.h.kvistad@ntnu.no
ORCID 0009-0002-6466-6453*