

Dialog og læremiddelbrug

Den stilladserede dialogs betydning for elevers læremiddelbrug i historieundervisningen

Af Astrid Marie Møller Danielsen

Korrekt citering af denne artikel efter APA-systemet
(American Psychological Association System, 7th Edition):
Danielsen, A. M. M. (2021). Dialog og læremiddelbrug. Den stilladserede
dialogs betydning for elevers læremiddelbrug i historieundervisningen.
Learning Tech - Tidsskrift for læremidler, didaktik og teknologi, (6), 179-206.
DOI: 10.7146/lt.v6i9.124190

Abstract

Denne artikel sætter fokus på dialogens betydning for læremiddelbrugen i historieundervisningen. Artiklen bygger på empiri indsamlet på seks forskellige skoler i tre regioner i Danmark i forbindelse med historiesporet i PaL-projektet (2018-2020). Artiklen undersøger på et empirisk grundlag, hvordan og hvorfor læreren vælger læremidler, og hvordan læremidlerne indgår dialogisk i klasserummet for at understøtte elevernes læremiddelbrug. Det analyseres på baggrund af en teoretisk beskrivelse af dialog sammenholdt med forskningsresultater om dialogens betydning for elevers læring.

Observationerne omkring dialogen i forbindelse med læremiddelbrugen eksemplificeres i analyseafsnittet og diskuteres efterfølgende i diskussionsafsnittet. Observationerne tydeliggjorde, at dialogen omkring de didaktiske og semantiske læremidler og det intenderede læringsudbytte er meget varierende. Der åbnes op for at sætte mere fokus på en struktureret og organiseret dialog i klasserummet, som kan styrke elevernes læremiddelbrug.

This article puts focus on the importance of dialogue in the use of teaching aids when teaching history. The article is based on empirical evidence collected from six schools in Denmark in connection with Historiesporet in the PaL-project (2018-2020). It examines, on an empirical basis, how and why the teacher chooses teaching aids, and how they are incorporated dialogically in the classroom to support the students' use of teaching aids. The analysis is based on a theoretical description of dialogue compared to research on the significance of dialogue for students' learning.

The empirical evidence indicates that the dialogue surrounding the didactic and semantic teaching aids and the intended learning outcomes vary greatly. It is exemplified in the analysis section and subsequently discussed in the discussion section. It opens up for increasing focus on a structured and organized dialogue in the classroom which in turn might strengthen the students' learning.

Dialog og læremiddelbrug

Den stilladserede dialogs betydning for elevers læremiddelbrug i historieundervisningen

Af Astrid Marie Møller Danielsen, CFU,
UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole

Indledning

Ofte vurderer vi et læremiddels potentialer løsrevet fra en specifik undervisningssituation. Vi analyserer læremidler ud fra fx læremiddeltrekanten (Graf, Hansen & Hansen, 2012, s. 143), men vurderer ikke læremidlet i forhold til den konkrete undervisningssituation. Denne undersøgelse sætter fokus på, hvordan læremidlets potentialer i praksis indtænkes og udnyttes i undervisningen igennem dialogen, og hvilken betydning den dialogiske rammesætning har for elevernes læremiddelbrug.

Artiklens formål er at belyse den stilladserede dialogs betydning for læremiddelbrugen i historieundervisningen, som det fremkom i observationerne, med særligt fokus på dialogen om lektionens mål og de valgte læremidler. Artiklen tager udgangspunkt i en teoretisk forståelse af dialogen som værende ”en ægte dialog” med autentiske spørgsmål og optag af elevsvar (Dysthe, Ness & Kirkegaard, 2020).

Analysen af den indsamlede empiri indikerer, at dialogen omkring de didaktiske og semantiske læremidler og det intenderede læringsudbytte er meget varierende. Denne artikel tager derfor udgangspunkt i:

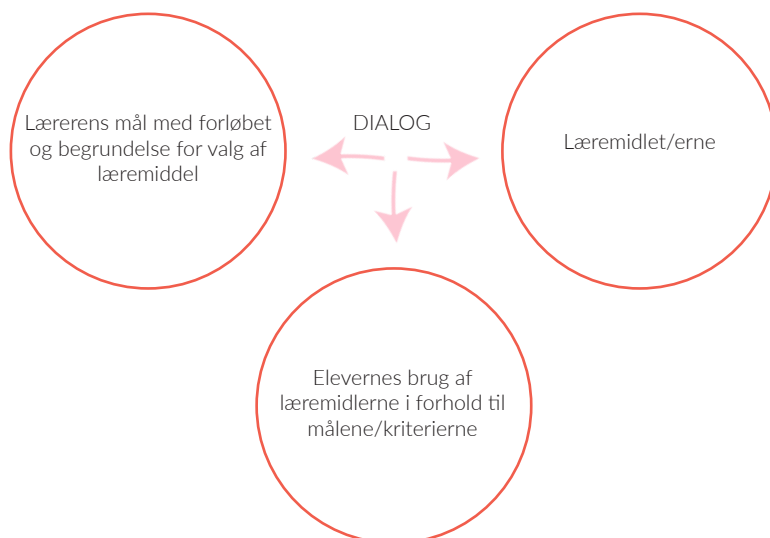
Hvilken betydning har dialogen for udbyttet af elevernes læremiddelbrug i forhold til lærerens intentioner med det valgte læremiddel?



Her eksemplificeret med en model, der illustrerer den stilladserede dialog som det centrale, der binder mål, læremidler og læremiddelbrugen sammen.

Figur 1.

Illustration af dialogens betydning for samspillet mellem læremiddel, mål og læremiddelbrugen.



Med afsæt i ovenstående diskuterer artiklen nedenstående samhørende spørgsmål:

- Hvordan stilladseres læremidlet for eleverne i forhold til fagets mål og intentionen med lektionen?
- Hvilke spørgsmålstyper indgår i den stilladserende dialog? Lukkede eller åbne?
- Hvordan optages elevernes svar i dialogen?

De valgte fokuspunkter udspringer af hypotesen om, at lærerens didaktiske intentioner ikke er i overensstemmelse med den måde, læremidlet anvendes af eleverne på, og at den manglende dialog er én forklaring på dette.

Analysen af empirien vil være grundlaget for undersøgelse af læremiddelbrugen i forhold til lærerens mål. Dette vil sammenholdes med en analyse af den dialogiske stilladsering op til læremiddelbrugen. Åbninger mod den strukturerede dialog vil eksemplificeres ud fra konkrete observationer og præsenteres som didaktiske perspektiveringer undervejs og til sidst.

Dialog og læring

Trods udvikling i både folkeskoleloven og historiefaget har dialogen stået centralt som en væsentlig pædagogisk tænkning. I folkeskolens formålsparagraf (Folkeskoleloven, 2020, §1) står der blandt andet, at folkeskolen skal understøtte, at eleverne ”får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle” og i stk. 3: ”skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati”. Dialogen, at lytte, at bidrage og derigennem skabe nye erkendelser er en ressource i opfyldelsen af dette mål. I fagformålet for historie (Formålet for historie, n.d.) understøttes det overordnede mål om, at eleverne opnår ”forudsætninger for at leve i et demokratisk samfund”, bl.a. ved at ”arbejde analytisk og vurderende med historiske sammenhænge og problemstillinger”. Dialogen spiller en central rolle i samspillet mellem de konvergente læringsmål og de divergente læringsmål, hvor de komplekse problemstillinger kommer i spil, og hvor dialogen styrker den kritiske, nysgerrige og undersøgende tilgang til læringen i praksisfælleskabet (Risbjerg & Sørensen, 2019). Ikke mindst i et fag som historie, hvor der ofte arbejdes med fortidsfortolkninger i form af 1. ordensviden, før eleverne arbejder undersøgende med 2. ordens- og procedureviden (Poulsen, in press). At mestre en ægte dialog styrker elevernes undersøgelseskompetencer, evne til at tage stilling og handle og dermed deres demokratiske dannelse.

Ifølge et stigende antal studier er der evidens for, at dialog fremmer elevernes læring og deres kritiske sans (Dysthe et al., 2020, s. 11; Hattie, 2009). Samtidigt viser internationale undersøgelser, at IRE-tilgangen til dialog i klasserummet stadig er den mest fremherskende i undervisningen. En undersøgelse fra 2004 af Smith, Hardman, Wall og Mroz foretaget i forbindelse med skolereformen af Primary Schools i England, omfattende 156 undervisningssituationer og foretaget på baggrund af computerstyrede systematiske observationer, viste at:

- 15% af lærerne stiller aldrig åbne spørgsmål.
- Optag sker i kun 4% af den observerede undervisning. 43% brugte aldrig optag.
- De fleste elevsvar var på tre ord eller færre og varede under 5 sekunder i 70% af tilfældene.
- Klassedialoger med udveksling af ideer skete gennemsnitligt i under 50 sekunder i 8. klasser og under 15 sekunder i 9. klasser (Nystrand, Wu, Gamoran, Zeiser & Long, 2003).

Undersøgelsen er 16 år gammel men stemmer på mange måder overens med andre undersøgelser (Tolstrup, 2020; Dysthe, 2020; Howe, Hennessey & Mercer, 2019; Smith et al., 2004; Nystrand et al., 2003) og mine observationer, som det vil fremgå nedenfor.

State of the art

Forskningen omkring læremiddelbrug i historieundervisningen i Danmark er ikke omfattende. Den seneste undersøgelse (udover det igangværende projekt, Praksisfortolkninger af Læremidler) der til dels omhandler elevernes læremiddelbrug, er undersøgelsen *Historiefaget i fokus – dokumentationsindsatsen* (Knudsen & Poulsen, 2016). Her spiller læremiddelbrugen dog kun en mindre rolle.

Forskning i Danmark og Skandinavien omkring læremiddelbrug peger blandt andet på tre udfordringer i forhold til, hvordan læremidler kan understøtte elevernes læring. Disse tre udfordringer kan beskrives med afsæt i følgende elev-oplevelser. Eleverne oplever:

- At lærebogen er svær at forstå, uinteressant og kedelig (Olsson, 2014, s. 16).
- At de mangler strategier for, hvordan lærebogen kan læses for at udnytte potentialet (Olsson, 2014 s. 16).
- At de ikke altid forstår formålet med det, som de læser, eller opgaver, de skal løse (Knudsen & Poulsen, 2016).

Det er naturligvis kun tre nedslag ud af flere, men det er dem, der umiddelbart understøtter relevansen af at kigge nærmere på den dialogiske rammesætning, der er inden elevernes læremiddelbrug.

Metode

Metodisk bygger artiklen primært på kvalitative data (Larsen, 2010), der er indsamlet på seks forskellige skoler i tre regioner i Danmark i forbindelse med historiesporet i PaL-projektet. Projektet kortlægger og bidrager til en forståelse af læreres og elevers brug af læremidler blandt andet ved at undersøge sammenhængen og forskellen mellem det intendede lærings- og undervisningsdesign og det aktualiserede design i praksis (Læremiddel.dk, n.d.). Et mindre review over undersøgelser af læremiddelbrug i historiefaget i grundskolen dannede grundlaget for historiegruppens arbejde (Poulsen, 2018). Her fremgik det, at læremiddelbrug i praksis kun indgik i få undersøgelser.

Historiegruppen valgte en antropologisk tilgang til observationerne med en kvalitativ og undersøgende tilgang i observationer af praksis. Observationerne blev registreret med et fælles observationsskema inspireret af Uwe Flicks *An Introduction to Qualitative Research* (2019).

Af bilag 1 fremgår det, at materialet består af observationer samt video- og lydoptagelser fra undervisning på 3., 4., 6. og 8. årgang. Skolerne er udvalgt, så alle landsdele er repræsenteret, og klasser er udvalgt fra både indskoling, mellemtrin og udskoling for at opnå variation i informationer (Flyvbjerg, 2006). Derudover er der foretaget interviews af lærere med semistrukturerede interviewguides og udvalgte elever fra en enkelt skole (Larsen, 2010). Der anvendes i denne artikel observationer, video, lyd og interviews fra en 4., en 6. og to 8. klasser fra 4 forskellige skoler som eksempler på dialogens betydning for læremiddelbrugen. Elevinterviewet indgår ikke i denne analyse, idet perspektivet her er på lærerens stilladserende rolle i forhold til dialogen og elevernes læremiddelbrug.

Det er denne empiri, der er udgangspunktet for analysen af dialogens betydning i klasserummet, både mellem elev(er)-lærer og elev(er)-elev(er), for elevernes læremiddelbrug. Internationale undersøgelser om læremiddelbrug (Graf et al., 2012; Helgason & Lässig, 2010; Olsson, 2014; Paxton, 1999; Vinterek, 2010) fungerer generelt som den teoretiske ramme for analysen sammenholdt med forskning i dialogens betydning for elevernes læring (Dysthe, 1997, 2003; Bakhtin, 1981; Christensen, Madsen, Priisholm & Roug-Andersen, 2019).

I analysen indgår en kvantitativ analyse af antallet af minutter, som læreren bruger på den indledende del af lektionen. Opgørelsen af minutter indikerer den tid, hvor den stilladserende dialog om læremidler *kunne* inddrages, og derfor er minutterne sammenholdt med antallet af minutter, hvor dialogen allerede omhandler mål og sammenhæng med læremidlerne. Inddragelsen er primært relevant i forståelsen af tiden, der bruges på at rammesætte lektionen og læremidlerne, og dermed de potentialer for dialogiske åbninger, der findes her. Det kan være delvist misvisende at præsentere opgørelsen på denne måde, da læreren ofte i denne del har en selvproduceret PowerPoint eller andet, som må betragtes som et didaktisk læremiddel. Det vil fremgå efterfølgende i analysen, om eleverne bruger lærerens PowerPoint eller andet som læremiddel.

De tematiske spørgsmål er valgt på baggrund af observationerne og lærerinterviewene, hvor det fremgik, at der var en manglende sammenhæng mellem det læreren intenderede, de valgte læremidler

og elevernes læremiddelbrug.

Den kvalitative empiri er indsamlet af forskergruppen i fællesskab og efterfølgende præsenteret på møder og gjort tilgængeligt for alle. I gruppen er forskellige temaer, der er blevet observeret og har relevans for elevernes læremiddelbrug, blevet præsenteret og diskuteret. Da den varierede kvalitet af dialog var et mønster, jeg så gentaget i observationerne, valgte jeg at forfølge dette nøgletema (Kohlbacher, 2006). Efter gennemgang af data og transskribering af dele af optagelserne organiserede jeg observationerne i noteform i et skema inddelt i de tre elementer, som det fremgår ovenfor – lærerens mål, læremidlet og elevernes læremiddelbrug. De mønstre (Nowell, Norris, White & Moules, 2017), der fremkom i data, kobledes jeg med centrale teoretiske begreber om dialogisk undervisning og omsatte til tematiske spørgsmål, som jeg efterfølgende analyserede observationer og interviews ud fra. Eksempler fra empirien bliver brugt i analysen. Ingen af disse er enkeltstående, og lignende praksiseksempler kunne fremhæves fra andre observationer.

Læremiddelfokus

Der findes en bred vifte af didaktiske læremidler til historieundervisningen i grundskolen. Både forlagsproducerede læremidler, der har undervisning som det primære mål, men også fra kulturinstitutioner, filmproducenter og mange andre aktører, der bidrager med didaktiske forslag. I denne artikel er det primære fokus på didaktiske grundmaterialer og semantiske læremidler, da nyere undersøgelser viser, at digitale fagportaler eller grundbøger ofte anvendes i lærerens planlægning og gennemførelse af undervisningen, i samspil med andre læremidler (Knudsen & Poulsen, 2016; Vinterek, 2010). Undersøgelser om elevernes oplevelser af de didaktiske grundbøger tyder på, at elever finder grundbøger uinteressante og svære at forstå. Og ikke mindst har eleverne ikke viden om, hvordan grundbøgerne bruges (Paxton, 1999; Olsson, 2014). Her kan et øget fokus på dialogen understøtte elevernes læremiddelbrug og dermed øges forståelsen af læremidlerne og hvordan de kan bruges i en læringskontekst (Maine, 2019).

Dialogisk undervisning – teoretisk ramme

Dialog skal i denne artikel forstås som mere end en samtale imellem to eller flere parter. Dialogen er her en del af læringen, og dialogen bliver tilgangen til den undersøgende læringstilgang (Christensen et al., 2019). I forhold til læremidlerne vil dialogen således blive behandlet som et redskab, der er med til at skabe rammerne for

læremiddelbrugen.

Dialog i en læringsforståelse som her tager udgangspunkt i en socialkonstruktivistisk forståelse (Illeris, 2000; Beck, Kaspersen & Paulsen, 2014), hvor læringen opstår i dialogisk samspil med andre. Dialogen er ikke alene knyttet an til lærer-elev, men ligeledes dialogen i forhold til elev-elev og elever og læremidler. Det er et opgør med en meget stærk traditionel dialogisk kultur, hvor læreren spørger, eleven svarer, og læreren evaluerer svaret (IRE: initiation – response – evaluation), som ifølge forskningen stadig er den dominerende dialogform i undervisningen (Hardman, 2019, s. 141-144; Tolstrup, 2020).

I denne artikel tages der udgangspunkt i dialogen som begreb defineret ud fra tre perspektiver (Bakhtin, 1981), der ikke nødvendigvis udelukker hinanden. Det er primært de to sidste pointer, der indgår i analysen af observationerne.

- Dialog er det grundlæggende princip i menneskets tilværelse. Livet er i sin natur dialogisk. At leve betyder at deltage i dialog: at spørge, at lytte, at svare, at argumentere.
- Mening, forståelse og viden bliver skabt gennem dialog. Dialogen fungerer som en bro mellem den, som taler, og den, som lytter, hvor meninger bliver skabt i det dialogiske samspil mellem hinanden. Dermed er responsen fra ”den anden” i dialogen vigtig. Det er et alternativ til den traditionelle kommunikationsmodel (IRE).
- Dialog defineret som modsætning til monolog.

Bakhtins definition vil indgå som et analyseredskab, og hans anden pointe er særligt interessant i forhold til dialogisk læring. Hvordan kan dialogen mellem lærer-elev(er) og elev-elev understøtte den meningsforståelse, som eleverne tilkendegiver mangler (Paxton, 1999; Olsson, 2014), og understøtte den fælles videnskonstruktion og forståelse, som er betydningsfuld og grundlaget for læring (Andersen, 2012).

Dialogisk undervisning er ikke lig samtale, men handler om, hvordan vi sammen, elever og lærere, skaber nye meningsforståelser og erkendelser gennem en undersøgende, dialogbaseret læringsproces. Eleverne er ikke modtagere af læring men bidragsydere (Christensen et al., 2019).

Dialogisk undervisning er i denne forståelse kendetegnet ved:

- Der stilles autentiske spørgsmål, der lægger op til refleksion og perspektivering. Det vil sige i modsætning til overhøringsprægede

- spørgsmål benyttes åbne spørgsmål (Dysthe, 1997).
- Flerstemmighed. Når flere stemmer kommer i spil skabes orientering mod parternes grundlæggende forståelse og forskellige perspektiver (Madsen, 2000).
 - Gensidig social støtte. En forståelse og oplevelse af at alle bidrager til læringen ved at lytte til hinanden, dele ideer og overveje alternative synspunkter (Alexander, 2018).

Den ægte dialog fordrer ifølge Dysthe (1997), at der stilles autentiske spørgsmål, hvor svarene fra eleverne kræver refleksion, tolkning og forståelse og ikke spørgsmål, hvor læreren søger et bestemt svar. Derudover skal elevsvarene optages i dialogen og inkorporeres i den videre dialog, hvilket også signalerer høj værdisætning i forhold til elevsvarene. Dermed opfattes elevernes bidrag til dialogen som relevante og brugbare. Dialogen finder også sted indbyrdes eleverne imellem og mellem elever og læremidler. Eleverne bruger fx hinanden som ressource (Flatås, Olsen & Aasland, 2017) i samspillet med læremidlet. Det kan være i processen med at afklare, hvad læremidlet skal bruges til i forhold til lektionens mål eller som invitation til, at eleverne forholder sig kritisk og analyserende til læremidlets indhold.

Dialogen betragtes som et redskab til elevernes læring, der er med til at skabe rammerne for læremiddelbrugen, der styrker lærerens mål med forløbet og elevernes refleksioner i forhold til deres læremiddelbrug.

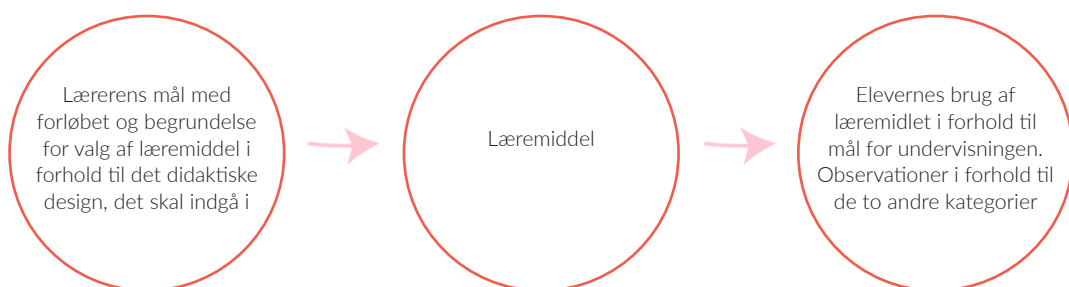
Analysen

Analysen er foretaget ud fra de kvalitative data indsamlet fra de seks forskellige skoler fordelt over tre danske regioner i efteråret 2018 og foråret 2019. Materialet er behandlet ud fra forskningsspørgsmålet ”Hvilken betydning har dialogen for udbyttet af elevernes læremiddelbrug i forhold til lærerens intentioner med det valgte læremiddel” samt de tilhørende spørgsmål og har primært haft fokus på lektionernes opstart. Begrundelsen herfor er, at den observerede undervisning generelt fulgte en struktur, der varierede i længde og indhold, men indeholdt en fælles start i plenum efterfulgt af en opgave, som eleverne skulle løse, med læremidler, og til sidst en kort afslutning af lektionen i plenum. I forhold til denne undersøgelses fokus er interessen derfor primært rettet mod den indledende del op til elevernes læremiddelbrug i forbindelse med opgaveløsningen. I de tilfælde, hvor undervisningen blev en lang indledning, er det hele lektionen, som indgår i analysen.

Analysen har fokus på dialogens betydning for at opnå lærerens intention med det valgte læremiddel, og hvordan iscenesættelse af og dialogen omkring læremidlet understøtter målet, som det kommer til udtryk i elevarbejdet. Analysen vil derfor tage udgangspunkt i dialogen op til elevernes læremiddelbrug og i lærerens mål og intention med læremidlet. Vurderingen af dialogen i den observerede undervisning vil derfor bygge på de første to ”kasser”. Her illustreret med en visualisering af sammenhængen og analysetilgangen:

Figur 2.

Visualisering af analysens primære fokus på dialog inden læremiddelbrug.



De tematiske spørgsmål i analysen, som understøtter de stillede forskningsspørgsmål i forhold til dialogens betydning i den observerede undervisning, er:

- Antallet af minutter, som læreren taler, inden læremidlet anvendes.
- Hvordan italesættes læremidlet? Hvilken dialogform kan observeres om læremidlet i samspil med eleverne i forhold til fagets mål og intentionen med lektionen?
- Hvilke spørgsmålstyper indgår i dialogen. Lukkede eller åbne?
- Hvordan bruges elevernes svar i dialogen?
- Elev-elev-dialog. Hvordan bruges eleverne som dialogiske faglige sparringspartnere i lektionens opstart og introduktion til læremidlet?

Temaspørgsmålene er valgt, idet observationerne, som nævnt ovenfor, indikerede, at lærerens italesættelse af læremiddelbruget og dialogen, der er knyttet til elevernes brug af læremidlerne, ikke

stemmer overens med lærerens mål. Her spiller rammesætningen af undervisningen, der oftest er dialogisk i en eller anden form, en central rolle.

Der vil primært være fokus på den indledende del af lektionerne og et blik ned i elevarbejdet og deres brug af læremidlerne. Analysen bygger på uddrag fra observationer fra fire af de seks klasser og udspringer alle af en eller anden form for dialog i klassen. Temaspørgsmålene vil blive eksemplificeret og efterfølgende indgå i diskussionsafsnittet. Undervejs vil der præsenteres åbninger i forhold til mulighederne for at understøtte dialogen på anden vis med udgangspunkt i den observerede undervisning.

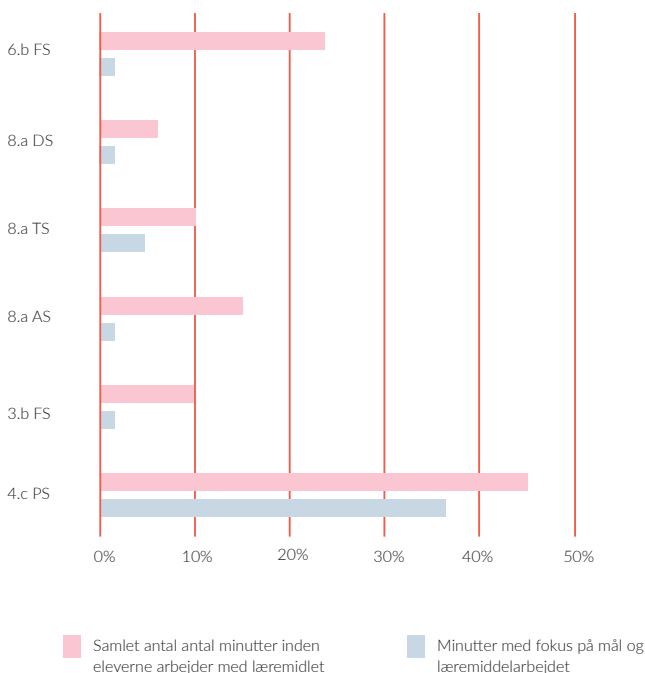
Minutter lærerne taler/har en dialog med eleverne, inden eleverne arbejder selvstændigt med læremidler – en kvantitativ optælling

Antallet af minutter klassen samtaler, inden arbejdet med læremidlet/-erne sættes i gang, fortæller ikke i sig selv noget om sammenhængen mellem kvaliteten af den indledende dialog i forhold til elevernes efterfølgende brug af læremidlerne. Inddragelsen illustrerer tiden, der bruges på at rammesætte lektionen og læremidlerne, og dermed de potentialer for dialogiske åbninger, der findes her. Fordelingen af minutter er min observation og er derfor en subjektiv vurdering. Gennemsnitligt var den indledende klassesamtale på 19,8 minutter. Fordelingen var således:

Figur 3.

Visualisering af analysens primære fokus på dialog inden læremiddelbrug.

Minutter inden arbejdet med læremiddel



Som det fremgår af tallene, bruges der megen tid på den indledende dialog. Når vi så sammenligner med tid brugt på dialog om lektionens mål og de valgte læremidler, der skal understøtte målet, så fremgår det tydeligt, at der bruges meget lidt tid på denne del.

Analyse af uddrag fra observationerne

Skole 1: Optag af elevsvar

Optag af elevsvar i dialogen er centralt for den ægte dialog (Dysthe, 1997; Tolstrup, 2020). At eleverne oplever, at deres inputs til dialogen bidrager til den fælles meningsforståelse og den videre dialog. Uddraget fra opstarten i denne 8. klasse eksemplificerer brugen af elevsvar på forskellig vis.

I interviewet med historielæreren i 8. A fremgår det ikke, hvilke mål læreren ønsker at sætte i spil, men vi får indblik i andre elementer, han vægter i sin undervisning: Han tager fx altid udgangspunkt i noget nutidigt: ”uanset hvad jeg underviser i, skal der

udgangspunkt i noget nutidigt: ”uanset hvad jeg underviser i, skal der trækkes linjer til i dag, så det bliver mere håndgribeligt”. Denne del planlægger han selv, for læremidlerne har, ifølge læreren, sjældent det udgangspunkt. Derudover mener han, at eleverne skal have viden, fx som den fremstår i Clios portal historiefaget.dk, før de kan arbejde med et tema. Læreren har desuden et særligt fokus på de elever, der ikke er historisk engagerede.

I dette forløb er læremidlerne primært valgt ud fra tilgængelighed. Skolen har adgang til de analoge materialer *Ind i historien* og *Hit med historien* samt den digitale portal historiefaget.dk. Primært anvender lærerne dog portalen historiefaget.dk fra Clio, da læreren mener, det er mere overskueligt, og der er opgaver til temaerne/emnerne.

Lektionens forløb – uddrag:

Læreren starter timen op med at introducere dagens indhold og repetere fra sidst, idet han ønsker, ifølge lærerinterviewet, at aktivere elevernes forforståelser inden det videre arbejde. I dialogen praktiserer læreren primært en IRE-tilgang, idet elevernes svar ikke bliver optaget i den videre dialog, og de efterfølgende spørgsmål primært er lukkede (Dysthe, 1997).

L: Vi skal se et udsnit af Brødrene Madsen (Brødrene Madsens tidsrejse: Enevældten), og så får I en opgave, I skal lave. Men aller, aller først – sidste gang havde vi noget om overklassen under enevældten, hvad var det, vi kaldte det – den der pyramide. Hvem er det Brødrene Madsen er i lære hos?

E: Adlen.

L: Og adlen, havde de nogle bestemte rettigheder og pligter – måtte adlen noget, som andre ikke måtte?

E: Adlen måtte alt.

L: Ja, adlen måtte faktisk alt. Hvem kunne straffe adlen?

E: Ingen.

L: Kongen måske hvis det var rigtigt, rigtig grelt. Er der ingen i vores dages samfund, som må alt?

E: Nej.

Læreren har en intention om at aktivere elevernes forforståelse ved at aktivere stoffet fra sidste lektion. Det er relevant for at skabe sammenhæng (Meyer, 2005), men dialogformen, læreren griber det an med, er en typisk IRE. Lærerne stiller et spørgsmål, én elev svarer, og lærerne giver respons på elevsvaret. Vi ser desuden et typisk træk ved denne form for dialog, idet elevernes svar er meget korte og ikke bliver

udfordret eller brugt efterfølgende (Hardman, 2019). I ovenstående eksempel er der tre elevsvar på blot et ord og et svar på tre ord. Eftersom læreren ikke spørger ind til elevernes svar, kan læreren ikke optage svarene i dialogen og bruge elevsvarene til en ægte dialog jf. Dysthe (1997). Læreren stiller i stedet et nyt spørgsmål. Kun få elever er aktive, og dialogen er primært mellem én elev og læreren. Læreren intention med den indledende dialog får dermed ikke den ønskede effekt, da kun få elever er aktive, og elevsvarene ikke bruges aktivt til at inddrage andre elever. Åbningerne er der, fx gennem spørgeteknikker som fx Tolstrup præsenterer (2020). Det kan gøres ved at bede om, at elevens bidrag foldes yderligere ud i stedet for selv at fortsætte besvarelsen. Selv de korte elevsvar som ”nej” kan med fordel udfordres. Er klassen enige om det, kan der findes nuancer osv.

Herefter starter læreren op på dagens fokus – magt. Læreren vælger at inddrage et nutidigt perspektiv på magten i Danmark som udgangspunkt for det senere arbejde med magt i et historisk perspektiv. Han præsenterer eksemplet med kronprins Frederik, der i 2015 trodser en lukket Storebæltsbro og krydser den to gange i stormvejr. Formålet med eksemplet er, at eleverne kan perspektivere enevældens magt til nutidens magt og straf.

Læreren fortæller, at kronprinsen nok gerne ville hjem, og en elev ytrer højt ”det kan jeg da godt forstå”. Læreren ignorerer eller hører ikke kommentaren, der ellers med fordel kunne aktivere en ægte dialog i klassen, hvor elevernes holdning til kronprinsens handling kunne komme på banen og knyttes an til hele problemstillingen om absolut magt eller ej. Læreren fortsætter samme tilgang med flere eksempler, med samme IRE-dialogform, og responsen er kun korte svar fra enkelte elever på lærerens spørgsmål. De fleste elever er ikke deltagende. Læreren ønsker, at eleverne er bevidste om, hvad der var dannelse for 300 år siden og illustrerer dette ved at vise en del af *Brødrene Madsens tidsrejse: Enevælden*. Inden læreren sætter videoen i gang, spørger han eleverne ”Kan I huske, hvad de var i gang med her?” Og svarer selv med det samme ”Nå, ikke”. Herefter sætter læreren afsnittet i gang. Det er tvivlsomt, at eleverne helt er med på, hvad formålet er med det, de skal se. Læreren stopper undervejs og kommenterer, men inddrager ikke eleverne aktivt.

Da det valgte udsnit af videoen er slut, er der gået næsten 18 minutter af lektionen, og eleverne får præsenteret deres opgave, som de skal arbejde med resten af timen. Læreren viser, hvor teksterne er på historiefaget.dk. Eleverne skal selv vælge, hvilket nedslag på portalen om enevælden de vil arbejde med. Efterfølgende skal de skrive de 3-5 pointer, de vigtigste, ned til næste gang. Læreren understreger: ”Jeg gider ikke flere ting. 14.57 kommer I ind og siger tak for i dag.”

Hvad der er vigtigst, og i forhold til hvad, italesættes ikke, og formålet med de vigtigste pointer, hvad de skal bruges til næste gang, er ukendt. Der er ingen kriterier for opgaven, som eleverne er med til at finde og italesætte og efterfølgende kan benytte i arbejdet (Fjørtoft, 2017). Hvordan de tekster, eleverne skal læse, hænger sammen med det viste klip med brødrene Madsen italesættes ikke, og klippet bruges heller ikke af eleverne efterfølgende. Usikkerheden understreges af en elev, der efter små ti minutters arbejde spørger læreren: ”Vi skal skrive tre til fem ord?”.

De tekster på historiefaget.dk, som eleverne i denne observation skal bruge, har fokus på 1. ordensviden (Bregnsbo, Dahl, Nielsen & Sørensen, n.d.) og lægger ikke op til, at eleverne forholder sig kritisk til teksterne, fx gennem inddragelse af nutidige problemstillinger, hvilket ellers er lærerens didaktiske intention. I det efterfølgende arbejde med tekstafsnittene er der hos flere usikkerhed om begrebets betydning i teksterne, og eleverne taler om en masse andet end opgaven. På intet tidspunkt høres det på optagelserne, at lektionens indledning eller den netop sete video bruges. Den manglende dialog om, hvad og hvorfor eleverne skal arbejde med læremidlerne, kan betyde, at eleverne delvist er inaktive i forhold til opgaven. I observationen fremgår det, at læremidlerne ikke bidrager til meningsforståelsen (Bakhtin, 1981), idet eleverne ikke bruger inputs fra lektionens opstart eller informationer fra den sete video.

Lærernes intentioner og mål for undervisningen

Det fremgår ikke altid eksplicit i den indsamlede empiri, hvad lærernes faglige mål med lektionerne er og derfor heller ikke bevæggrundene for valg af læremidler. Det gør sig gældende i ovenstående eksempel. Det har den konsekvens, at det kan være svært at vurdere læremiddelbrugen, idet formålet med det valgte læremiddel er uklart. Min vurdering er, at lærerens manglende overvejelser og manglende dialog med eleverne omkring formålet med læremiddelbrugen smitter af på elevernes brug af læremidlerne. En usikkerhed om hvad og hvorfor, de skal arbejde med læremidlerne, opstår og deraf et begrænset udbytte. I eksemplet ovenfor er der megen tid, hvor der er en dialog mellem elever og lærer, men uden at dialogen efterfølgende kobles til elevernes arbejde med læremidlerne. Det viste udsnit af udsendelsen *Brødrene Madsens tidsrejse* bliver ikke brugt aktivt – fx i en ægte dialog med eleverne, og intentionen med læremidlet, at engagere eleverne, mislykkes derfor til dels.

Skole 2: Italesættelse af mål og læremidlerne

For at indgå i en dialog skal deltagerne kende dialogens omdrejningspunkt. Ufokuserede dialoger med bidrag i mange retninger gør det svært for mange elever at deltage (Høegh, 2020). I en undervisnings-sammenhæng fordrer det en tydelighed fra læreren om, hvad målet med undervisningen er, og, i denne sammenhæng, at målet med læremiddelbrugen bliver italesat og indgår i dialogen. På den måde kan eleverne være med til at skabe mening, forståelse og viden gennem arbejdet med læremidlerne (Bakhtin, 1981). Eleverne bliver bidragsydere og ikke modtagere af læring (Christensen et al., 2019). I det følgende eksempel er læreren velovervejet i forhold til både det faglige mål for undervisningen og læremidlerne, der skal understøtte eleverne heri.

Denne 8. klasse arbejder, ifølge lærerinterviewet, med temaet *Grundlovens indførelse i Danmark*. Det overordnede mål, læreren har med forløbet, er, at eleverne får en forståelse for, at demokrati ikke er en selvfølge, og at der historisk set er nogle, der har kæmpet for at få demokrati i Danmark. At demokrati er et valg og ikke en selvfølge. Læreren ønsker, at eleverne opnår en erkendelse af, at vi skal passe på demokratiet og har pligt til at deltage. Læreren har gjort sig mange overvejelser omkring inddragelsen af forskellige typer af læremidler, både analoge og digitale, for at opnå denne refleksion hos eleverne.

I interviewet inden observationen udtrykte læreren, at han havde følgende hensigt med at inddrage de udvalgte læremidler i undervisningen: "Eleverne skal identificere og se forskelle og ligheder mellem de forskellige læremidlers fremstilling af demokratiseringen i Danmark". Læreren havde valgt at inddrage følgende læremidler: Et afsnit fra DR's serie *Historien om Danmark (Det svære demokrati)* og to analoge historiesystemer *Klar, parat, historie 8. klasse* (Hostrup & Hemmingsen, 2010) og *Ny historie i ottende* (Jensen, 2000). Ifølge læreren skulle eleverne arbejde med læremidlerne på følgende måde: "Eleverne skal arbejde med forskellige kilder og hermed opnå viden om forskellige kilders/fremstillingerens syn på den samme historiske begivenhed". Målet med undervisningen og brugen af læremidlerne var, ifølge læreren, at eleverne skal lære kildekritik på en funktionel måde.

Desuden havde læreren opstillet følgende tre problemstillinger, som skulle danne udgangspunkt for elevernes arbejde med de forskellige historiske fremstillinger i læremidlerne:

- Hvem var de vigtigste personer bag demokratiets indførelse i Danmark?
- Hvilke forklaringer giver udsendelsen på demokratiets indførelse?

— Hvem var for, og hvem var imod ændringerne?

I undervisningen inddrages læremidlerne således, at eleverne først så afsnittet fra *Historien om Danmark*, som de skulle tage notater til. Derefter læste eleverne de to uddrag fra historiesystemerne. Efter visningen af udsendelsen viste det sig dog, at de fleste elever ikke havde taget notater til afsnittet fra *Historien om Danmark*. Læreren talte derfor om notateteknikker efterfølgende. Eleverne læste derefter de to afsnit i historiebøgerne. Efter endt læsning efterspurgte enkelte elever afklaring hos læreren for at få uddybet instruktionen og klarhed over, hvad opgaven gik ud på.

Læreren har gjort sig mange overvejelser om problemstillinger og mål i forhold til undervisningen og hvilke læremidler, der understøtter dette. Alligevel indikerer eksemplet, at der manglede en indledende dialog med eleverne og en italesættelse af målet med undervisningen, idet eleverne efter læremiddelbrugen spørger, hvad de skulle bruge disse til. Læreren opnår ikke at skabe en fælles mening, forståelse og viden (Bakhtin, 1981), som understøtter og rammesætter opgaven gennem et dialogisk samspil med eleverne. Herunder tillige en dialog om, hvordan læremidlerne skulle bruges af eleverne, således at de understøttede målet, elevernes læring og tydelige kriterier for elevernes arbejde med læremidlerne (Hattie, 2009; Wølner, 2015; Fjærtøf, 2017).

Skole 3: Spørgsmålstyper

Lærerens spørgsmål er et vigtigt didaktisk redskab og har stor betydning for elevernes læring (Tolstrup, 2020). I eksemplet her fra en 4. klasse observerede jeg en lærer, der brugte spørgsmål meget aktivt i sin undervisning, og vi får indblik i flere forskellige typer af spørgsmål og deres effekt på dialogens forløb. I interviewet med læreren fremgik det, at han med udgangspunkt i genstande vil skabe nysgerrighed hos eleverne og træne deres ”detektiv-tilgang”. At være detektiv kræver, man stiller spørgsmål og undrer sig. Udgangspunktet er en undersøgende tilgang til faget, som har til hensigt at understøtte elevernes forståelse af, at de er både historieskabte og -skabende. Lærerens erfaringer er, at eleverne ofte mister interessen, når undervisningen tager udgangspunkt i skolens analoge læremidler til historie. Skolen har det analoge materiale ”Indblik og udsyn” og adgang til Gyldendals fagportal til historie.

Læreren starter lektionen med at repetere fra sidst ved at vise et foto fra sidste lektion. Fotoet er fra Gyldendals historieportal og viser børn, der leger med tøndebånd på gaden. Fotoet er tænkt som introduktionen til lektionens tema – ”Gamle lege”. Repetitionen er en

monolog, og eleverne inddrages ikke i tilbageblikket. Det bliver lærerens erindringer fra sidste lektion, som bliver omdrejningspunktet, og eleverne får ikke mulighed for at bidrage til repetitionen undervejs. Herefter stiller læreren et åbent spørgsmål (Dysthe, 1997; Tolstrup, 2020): "Hvad leger I med, når I har fri?" De fleste elever markerer, og de, der får ordet, svarer "iPad", "spiller computer" og lignende. Læreren vil gerne have eleverne en anden vej og spørger derfor: "Er der nogen, der laver noget, der ikke er på en skærm?" Igen markerer de fleste elever, og der er svar som "driller min lillebror", "laver lektier", "bager", "spiller fodbold". Læreren ytrer tilfredshed med, at eleverne laver andet end digitale ting i fritiden, og går videre til dagens fokusområde – genstande.

Læreren viser en del af en racerbane, der er fra hans egen barndom, og opfordrer eleverne til at gætte på, hvad det er. Eleverne byder ind med mange forskellige svar, og læreren bruger delvist elevsvarene i den videre dialog. For eksempel gætter en elev "noget til en racerbane?", hvorefter læreren gentager svaret anerkendende "Racerbane, ja, noget til en racerbane". Læreren optager ikke yderligere elevens svar fx ved at bede de andre elever forholde sig til den mulighed. I stedet dukker nye gætterier op, blandt andet et gæt "sådan noget metal, man skal se, hvor langt man kan trille". Dermed skifter én elev dialogen tilbage til dagens foto, som læreren startede med, og det bliver sværere for læreren at bruge de mange elevsvar i den efterfølgende dialog.

Eftersom eleverne er meget opmærksomme og engagerede, kunne læreren eventuelt have brugt mulighederne, som lå i elevsvarene (Dysthe, 1997). Læreren fortsætter med at stille åbne spørgsmål, der skal få eleverne til at være detektiver, og de fleste gætter lystigt med. Eleverne efterspørger muligheden for at få genstandene i hænderne, men da flere genstande er skrøbelige på grund af alder, er det ikke muligt i første omgang. Det er dog muligt, at eleverne får legetøjet i hænderne i den efterfølgende historiektion. Det var i hvert fald planen ifølge læreren.

Læreren opnår at gøre undervisningen interessant og få eleverne til at indgå i en dialog, men læreren får ikke udnyttet potentialet i elevsvarene fuldt ud, selvom åbningerne er til stede. For eksempel gennem optag af elevsvar som i eksemplet ovenfor med racerbanen hvor lærerens efterfølgende spørgsmål kunne være "er der andre, der også mener, at det kan være en del af en racerbane?" eller "hvordan kan man undersøge, om det er en del af en racerbane?" for dermed at bruge dialogen aktivt i detektivarbejdet og bringe dialogen fra én elev-lærer-dialog til en flerstemmig dialog (Bakhtin, 1981; Madsen, 2000; Alexander, 2018). Det kan være udfordrende at optage

elevsvar i dialogen, idet det kan opleves som et tab af kontrol, men ønsker vi en ægte dialog, er det en forudsætning, at flerstemmigheden får en plads (Dysthe, 1997; Schaffalitzky, 2020).

Læreren opnår delvist målet med undervisningen. Han får skabt engagement hos eleverne og rum til elevinddragelse og elevdialog men får ikke udnyttet den optimalt, idet der primært er tale om en traditionel IRE-samtale (Hardman, 2019). Åbningerne til en ægte dialog er til stede i det observerede. For eksempel da en elev spørger ind til, om det kunne være en del til en racerbane. I stedet for at fortsætte dialogen med et andet spørgsmål kunne læreren have optaget elevsvaret og brugt det i et nyt spørgsmål til klassen, om de var enige, eller spurgt nærmere ind til elevens svar. Brugen af læremidlerne (genstande, der understøtter detektivarbejdet) bliver ikke skabt i fællesskab, hvilket kommer til udtryk gennem de meget forskellige gæt, som eleverne kommer med. Ved at udnytte elevernes engagement og bidrag til dialogen, som Dysthe (1997) fremhæver, kunne der være skabt nuancer på forståelsen af at være historisk detektiv. Eleverne kunne have budt ind på, hvordan man kan være historisk detektiv, og hvordan man undersøger en genstand. Igennem en sådan dialog kunne eleverne i fællesskab finde kriterier for, hvordan man er en historisk detektiv. Kriterierne kunne eleverne have brugt i det efterfølgende arbejde, hvor de selvstændigt skulle undersøge genstande, for dermed at understøtte lærerens intention om styrkelse af elevernes ”detektiv-tilgang”.

Skole 4: Monologen og spørgsmålstyperne

Dialog er et positivt ladet ord for de fleste (Christensen et al., 2019), og flere lærere har dialog som en del af deres didaktiske overvejelser, som eksemplet her fra en 6. klasse illustrerer. Analysen tager udgangspunkt i lærerens spørgsmålstyper, og hvordan dialogen ender med at være en monolog.

I interviewet med læreren fremgår det, at læreren didaktisk vægter dialog og fordybelse højt. Han har fravalgt at bruge de forlagsproducerede læremidler, da han mener, eleverne bruger dem overfladisk. Han producerer derfor ofte selv læremidlerne – også i dette forløb, som handler om hekse. Læremidlet er både tiltænkt som indspark i lektionens indledning, og som læremidlet eleverne skal bruge i arbejdet med den opgave, de skal arbejde med efterfølgende. Læremidlet er en PowerPoint. Lærerens indledning kommer til at vare godt 23 minutter. Læreren starter med et åbent spørgsmål, som rammesætter dagens tema:

L: Hvad er en heks?

E: De kan trylle.

L: Ja, de kan trylle” (Hvorefter læreren kommer med en forklaring på ordet heks og dets oprindelse).

E: Det er en negativ ting med hekse (efterfuldt af noget, der drukner i larm).

E: Er det hekse i gamle dage eller dem nede i Afrika?

L: Vi snakker om dem alle sammen i løbet af de næste gange.

E: Det er bare så lidt svært at finde ud af.

L: Vi tager det et skridt ad gangen.

E: Jeg så sådan en udsendelse om et heksebarn – eller de troede, han var heks. Han blev sultet og skåret i. Lå på vejen og kunne ingenting.

Læreren spørger ind til, hvad man troede før i tiden om mennesker, der havde særlige evner og så videre. Svarene drukner i elever, der taler i munden på hinanden. Læreren reagerer ved at tage over og fortsætte med at tale ud fra sin PowerPoint de næste 17 minutter og inddrager næsten ikke eleverne igen i denne periode. De få spørgsmål, der stilles af læreren, svarer læreren selv på, hvis der ikke hurtigt bydes ind med elevsvar. Efter 23 minutter får eleverne opgaven:

L: Der er nogle spørgsmål her. Jeg vil gerne have, I går sammen to og to – mindst en og højst fire, og så får I beskrevet heksten, hvor man møder hende, fremstiller et billede, der viser heksten og hendes personlighed ... Det får I en halv time til.

Læreren forventer, at eleverne bruger den PowerPoint, han har lavet, til at løse opgaven. Det italesættes dog ikke, ligesom læreren ikke fortæller om formålet med opgaverne eller stilladserer elevernes arbejde.

Læreren forventede, at eleverne ville være engagerede i emnet hekse, og han undrer sig i det efterfølgende interview over, at det ikke var tilfældet. Kigger vi på dialogen, finder vi muligvis en del af svaret. Læreren starter med et autentisk, åbent spørgsmål, som eleverne flittigt byder ind med svar på. Der følges ikke op på elevsvarene, og åbningen til en ægte dialog udnyttes ikke. For eksempel eleven, der mener, at en heks er noget negativt. Svaret kunne læreren have spurgt mere ind til og holdt fast i, som Tolstrup (2020) fremhæver i sin artikel, fx ved at spørge klassen, om de var enige i den påstand. Heksebørn i Afrika kender flere elever tilsyneladende til, men trods det, at eleverne bringer det på banen, forfølger læreren det ikke. I stedet bliver de efterfølgende 17 minutter en lærermonolog. Da opgaven præsenteres, rammesættes formålet ikke, og eleverne bruger derfor læremidlet (præsentationen) reproduktivt, som er et kendetegn ved IRE-tilgangen (Hardman, 2019). Spurgt af observatøren

til, om eleverne ved, hvor de skal finde oplysninger til opgaven, svarer læreren ”Ja, på Wikipedia og sådan, og så burde de fleste oplysninger være i præsentationen”. Generelt er der megen uro i klassen, og læreren skælder meget ud. Det betyder også, at læreren i lektionens afslutning igen forsøger med åbne spørgsmål men selv svarer på dem, da der ikke er et dialogisk rum til stede (Dysthe, 1997; Wegerif, 2020). Der er tilsyneladende ingen, der lytter, som er et grundelement i at skabe mening i fællesskab, jf. Bakhtin (1981), med et flerstemmigt klasserum (Dysthe, 1997; Madsen, 2020). Læreren ender med at perspektivere til andre historiske perioder – folkedrabet i Rwanda og Holocaust, men har ”tabt” forbindelsen til eleverne. Det kunne overvejes at praktisere en systematisk og struktureret dialog, hvor der gives rum og tid til refleksioner (Christensen et al., 2019; Nystrand et al., 2003; Dysthe, 1997; Schaffalitzky, 2020). Det vil jeg vende tilbage til under diskussionen.

Diskussion

I analysen fremgår det tydeligt, at observationerne her er i tråd med den internationale forskning. Der stilles åbne spørgsmål af de fleste lærere, men elevernes svar er korte og optages sjældent i dialogen. Koblet med forskningen om elevernes oplevelse af læremidlerne, så er det tydeligt, at selv der, hvor eleverne er meget engagerede i undervisningen, mangler der tydelighed om mål, kriterier for arbejdet med læremidler og en dialog, hvor meningene skabes i fællesskab. Der er sjældent tale om et flerstemmigt klasserum, hvor responsen er vigtig for skabelse af mening i fællesskabet, som Bakhtin (1981) beskriver.

Generelt viser observationerne fra projektet PaL i historie, at der hos de fleste lærere er velbegrundede overvejelser i forhold til, hvad eleverne skal arbejde med historiefagligt i forhold til fagets mål, og hvilke læremidler der skal inddrages i undervisningen. Disse overvejelser bliver dog sjældent italesat for eleverne, og derfor ses det i de fleste observationer, at elevernes brug af læremidlerne ikke svarer til lærerens intention. Didaktisk italesætter de fleste lærere i interviewene, hvor vigtigt elevernes engagement er, og at de tilrettelægger undervisningen ud fra et ønske om at inddrage eleverne aktivt. I praksis viste observationerne, at det stadig er læreren, der primært taler i undervisningen, og at elevsvarene ofte er korte og ikke bliver optaget i den videre dialog. En dialog om læremidlerne og deres funktion for elevbrugen er næsten totalt fraværende – også i de observationer, hvor læreren får indledt med opstart til en ægte

dialog. Det har betydning for læremiddelbrugen i den observerede undervisning, og det ses, at uanset hvor velegnede læremidlerne er, så mister de en del af deres funktion, når eleverne ikke ved hvordan og til hvad, de skal bruge dem til. Der kan være mange faktorer, der spiller ind på denne praksis: en presset skolehverdag, inklusionsudfordringer, uro og mange nye tiltag i skoleverdenen. Faktorer, der spiller ind på lærerens mulighed for at have en mindre styrende rolle og skabe rum for ægte dialog. Ikke desto mindre er det relevant at se på, hvor der er muligheder for at understøtte elevernes læremiddelbrug igennem en undersøgende og ægte dialog, som rammesætter arbejdet med læremidler.

Først og fremmest skal vi være opmærksomme på, hvordan åbne og lukkede spørgsmål benyttes. Hvis der stilles et åbent spørgsmål, skal svaret behandles som et relevant bidrag til den videre dialog, og det skal dermed optages i lærerens næste spørgsmål eller bydes ud til andre elever (Bakhtin, 1981; Dysthe, 1997; Tolstrup, 2020). Der skal skabes et rum for refleksioner og tanker, der er med til at klassen i fællesskab søger mening. Ikke at der skal være enighed, men at der gennem det flerstemmige klasserum sikres flest mulige stemmer i spil, der bidrager til meningsskabelsen (Madsen, 2020). I observationerne ser vi flere gode eksempler på åbne spørgsmål, der kunne indlede en ægte dialog. En ægte dialog kræver tid, og hvis målet er at få flere stemmer i spil, kan det være hensigtsmæssigt at strukturere dialogen. For eksempel gennem organiseringen. Det kan være brug af læringsmakkere (Flatås et al., 2017) eller mere struktureret samarbejdslearning i klasserummet (Flatås, 2018).

Konklusion

Undersøgelsen viser, at en dialogisk rammesætning inden elevernes læremiddelbrug, hvor der i fællesskab skabes mening, kriterier og forståelser om målet, er fraværende. Observationerne viste mange lærere, der var passionerede omkring historiefaget med et ønske om at engagere eleverne. De fleste havde tydelige mål med undervisningen, hvad de ønskede, eleverne skulle lære, og de var velovervejede i forhold til valg af læremidler, der skulle understøtte dette. De fleste brugte tid på aktivering af elevernes forforståelse og på at skabe sammenhæng mellem sidste lektion og den aktuelle.

I forhold til analysen af den observerede undervisning er det tydeligt, at trods lærerens gode intentioner og forberedelse, så skabes der sjældent en dialog om læremidlerne, der understøtter elevernes brug af disse. Generelt i observationerne var det læreren, der talte langt det meste af tiden. Elevsvar var korte. Der var flere gode

eksempler på brug af åbne spørgsmål, der kunne aktivere eleverne og bidrage til at skabe en ægte dialog, men oftest blev elevernes svar ikke optaget i den videre dialog og var dermed ikke med til at skabe mening for alle.

Brugen af en mere struktureret dialog, der kunne få flere stemmer i spil, var fraværende. Dermed blev dialogen ofte mellem én lærer og én elev. Dialogen elever imellem blev ikke organiseret, og dermed brugte eleverne ikke hinanden i dialogerne. Dét, sammenholdt med at eleverne ofte ikke helt vidste, hvad læremidlerne skulle bidrage med, betød, at der blev skabt stor afstand mellem lærerens mål med undervisningen, de valgte læremidler og elevernes læremiddelbrug.

I mine observationer blev det tydeligt, at læremidler spiller en central rolle i historieundervisningen. Undervisningen er i høj grad centreret omkring læremidlet, og de aktiviteter, som læremidlet lægger op til, bliver styrende for, hvad eleverne skal foretage sig i undervisningen. Kvaliteten af læremidlerne, når de vurderes ud fra i hvilken grad, de understøtter elevernes intendede læring, afhænger i høj grad af, hvordan de inddrages. Herunder i særdeleshed at der skabes en ægte dialog mellem læreren og eleverne omkring intentionerne med læremidlet, og hvordan eleverne skal bruge det. Undersøgelserne i projektet PaL's historiespor peger på, at når den traditionelle dialogform udfordres, vil dialogen omkring og i forbindelse med læremiddelbruget styrkes, og dermed vil de fleste læremidler kunne understøtte lærerens mål med undervisningen og elevernes læringsproces. Det handler om at facilitere læremiddelbruget i undervisningen gennem en dialog, hvor der skabes mening og forståelser i fællesskab. Observationerne viste, at åbningerne er der. Når der samtidigt er evidens for, at dialog fremmer elevernes læring og deres kritiske sans, og at eleverne er udfordrede på læremiddelbruget, så må vi håbe, at det øgede fokus på dialogens betydning for læring vil styrke elevernes læremiddelbrug fremover.

Didaktiske perspektiveringer

Den strukturerede dialog og læremiddelbruget – perspektiveringer

I observationerne var der, som nævnt ovenfor, ofte ikke en umiddelbar sammenhæng mellem mål, lektionens indledning og elevernes arbejde med læremidlerne. En ægte dialog omkring mål og hensigt kan understøtte udbyttet af elevernes læremiddelbrug. Arbejdet med tydelige kriterier (Wølner, 2015), hvor eleverne reflekterer, og sammen

finder kriterier for de gode løsninger, kan være relevant i forhold til fremtidige studier.

En mere struktureret dialog (Flatås, 2018) skaber flere aktive elever, flere stemmer bliver hørt, og alle får mulighed for at "afprøve" deres svar med "en anden" fx en læringsmakker, før de byder ind i plenum (Flatås et al., 2017; Danielsen, 2021). Gennem en mere struktureret dialog kommer der flere svar, der kan bidrage til forståelserne, kriterierne for opgaveløsningen og styrke dialogen. Elevernes efterfølgende arbejde med læremidlerne bliver understøttet af kriterierne, som bliver en guide til elevernes arbejde med læremidlerne og i sidste ende en synliggørelse af deres læring og læringsproces.

I eksemplet ovenfor, hvor 8. klassen skulle sammenligne forskellige fremstillinger af den samme historiske begivenhed, er det min opfattelse, at hvis en ægte dialog havde fundet sted forud for elevernes arbejde med læremidlerne, ville eleverne ikke have været i tvivl om, hvad det var, de egentlig skulle i deres arbejde med læremidlerne. Dialogen omkring læremidlerne, deres funktion og tydelige kriterier ville fungere som en guide til arbejdet, hvor meningen var blevet skabt i den fælles dialog.

Dialogen elev-elev imellem har vist sig udbytterig. Det ses også uanset, om man når frem til en fælles forståelse i dialogen. Undersøgelser viser, at der ses effekter af gruppearbejdet længe efter selve gruppearbejdet, når elever reflekterer over usikkerhederne fra dialogen efterfølgende (Howe et al., 2019 s. 183). Den strukturerede dialog mellem eleverne har derfor flere fordele i læringsøjemed – også på den lange bane.

Den strukturerede dialog

En ægte dialog kan struktureres på mange måder. For eksempel med en struktur som *Tænk, par, del* (Flatås et al., 2017), hvor flest mulige stemmer kommer i spil:

- Eleverne noterer enkeltvis ned, hvad læremidlet skal kunne bidrage med for at understøtte målet.
- Efterfølgende deler eleverne deres notater med deres læringsmakker.
- I plenum samles op på elevernes dialog og kriterierne, som eleverne har arbejdet med alene og med deres læringsmakker, og de noteres fx på tavlen.

Vurdering af læremidlet – også en dialog værd

Dialog om læremidlerne og deres brugbarhed i forhold til at nå målet

kan der også fremover sættes mere fokus på. Det kan understøtte elevernes bevidsthed om arbejdet med læremidler generelt. Et evalueringsloop der sætter fokus på, hvad der er relevant (Danielsen, 2021). I dialogen omkring læremidlet/-midlerne får eleverne et metablik på deres læringsproces. Hvad de kan, hvor de skal hen, og de kan stille spørgsmål til, hvordan de kommer videre. Vi ved fra forskningen, at læremidlerne er centrale i undervisningen (Knudsen & Poulsen, 2016). Derfor skal elevernes læremiddelbrug styrkes, så der bliver bedre sammenhæng mellem lærerens mål, de valgte læremidler og elevernes læremiddelbrug. En struktureret dialog omkring mål og hensigt med at inddrage de konkrete læremidler kunne være bygget op som følger:

- Læreren indleder dialogen med eleverne ved at italesætte dagens/forløbets faglige mål – hvad skal vi arbejde med og hvorfor? Læreren sørger for at inddrage eleverne igennem åbne spørgsmål.
- Eleverne snakker kort med deres læringsmakker om, hvad der skal til for at nå målet (hvilke kriterier er i spil – altså hvordan ser læringsvejen ud for dem, hvordan skal de arbejde med læremidlerne og så videre?)
- I plenum samles der op på elevernes samtaler – herunder deres forståelser af kriterier, som diskuteres og noteres på tavlen.
- Eleverne noterer enkeltvis ned, hvad læremidlet skal kunne bidrage med for at understøtte målet.
- Efterfølgende deler eleverne deres notater med deres læringsmakker.

Der samles op i plenum – herunder noteres fælles kriterier som læringsveje til at nå målet på tavlen. I fællesskab kan klassen gruppere og sortere kriterierne, hvis der er mange.

Elevernes efterfølgende arbejde med læremidlerne bliver understøttet af kriterierne. Kriterierne bliver en guide til elevernes arbejde med læremidlerne og i sidste ende en synliggørelse af deres læringsproces.

Referencer

- Alexander, R.** (2018). Developing dialogic teaching: genesis, process, trial. *Research Papers in Education*, 33(5), 561-598. <https://doi.org/10.1080/02671522.2018.1481140>
- Andersen, F. Ø.** (2012). *Konstruktivisme – en teoretisk (og praktisk) tilgang til læring*. Lokaliseret [22.01.21] på <https://www.blivklog.dk/konstruktivisme/>

- Bakhtin**, M. M. (1981). *The Dialogic Imagination: Four Essays*. University of Texas Press.
- Beck**, S., Kaspersen, P. & Paulsen, M. (2014). *Klassisk og moderne læringsteori*. Hans Reitzels Forlag.
- Bregnsbo**, M., Dahl, C., Nielsen, N. P. & Sørensen, J. (n.d.). *Enevælden i Danmark*. Lokaliseret [19.04.2021] på https://portals.clio.me/dk/historie/7-9/forloeb/show/unitplan/?unit_plan=eb3dee88-4121-cb62-3f90-f0ba2caf891&navigation=authos&cHash=1dab7d280e52f8e5a88580d5ee0e66b6
- Christensen**, O., Madsen, P., Priisholm, A. & Roug-Andersen, Y. (2019). Dialogisk læring og undervisning. *Kognition & Pædagogik 114*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Danielsen**, A. (2021). *Dialogens betydning for hensigtsmæssig brug af læremidler i historieundervisningen*. Lokaliseret [26.01.21] på <https://historielab.dk/dialog-og-laeremidler/>
- Dysthe**, O. (1997). *Det flerstemmige klasserum. Skrivning og samtale for at lære*. Klim.
- Dysthe**, O. (red.) (2003). *Dialog, samspil og læring*. Klim
- Dysthe**, O. (2020). Lærerens betydning og rolle i dialogisk pædagogik. Casestudie fra en præsentationsorienteret skolevirkelighed. I: O. Dysthe, I. Ness & P. Kirkegaard (red.), *Dialogisk pædagogik, kreativitet og læring*. Klim.
- Dysthe**, O., Ness, I. & Kirkegaard, P. (2020). Dialogisk pædagogik som deltagende læring. I: O. Dysthe, I. Ness & P. Kirkegaard (red.), *Dialogisk pædagogik, kreativitet og læring*. Klim.
- Fjørtoft**, H. (2017). *Effektiv planlægning og vurdering. Læring med mål og kriterier i skolen*. Dafolo.
- Flatås**, R. M., Olsen, H. Ø. & Aasland, M. (2017). *Læringspartner og egenvurdering*. Pedlex.
- Flatås**, R. (2018). Samarbejds læring i klasserommet. Metoder og øvelser. Pedlex.
- Flick**, U. (2019). *An Introduction to Qualitative Research*. Sage.
- Flyvbjerg**, B. (2006). Five Misunderstandings About Case-Study Research. *Qualitative Inquiry 12*(2). <https://doi.org/10.1177/1077800405284363> Lokaliseret [19.04.2021] på <https://vbn.aau.dk/en/publications/five-misunderstandings-about-case-study-research-4>
- Folkeskoleloven**. (2020). Bekendtgørelse af lov om folkeskolen (LBK nr. 1396 af 28.09.2020). Lokaliseret [18.03.2021] på <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2020/1396>
- Formålet** for historie. (n.d.). Lokaliseret [18.03.2021] på <https://emu.dk/grundskole/historie/formaal?b=t5-t12>
- Graf**, S. T., Hansen, J. J. & Hansen, T. I. (red.). (2012). *Læremidler i didaktikken – didaktikken i læremidler*. Klim.
- Hardman**, F. (2019). Embedding a Dialogic Pedagogy in the Classroom. I: N. Mercer, R. Wegerif & L. Major (red.), *The Routledge International Handbook of Research on Dialogic Education*. Routledge.
- Hattie**, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-analyses Relating to Achievement*. Routledge.
- Helgason**, Þ & Lässig, S. (red.) (2010). *Opening the Mind or Drawing Boundaries? History Texts in Nordic Schools*. V&R Unipress.
- Hostrup**, H. & Hemmingsen, S. (2010). *Klar, parat, historie! Grundbog 7. klasse*. Alinea.

- Howe, C., Hennessey, S. & Mercer, N.** (2019). Classroom Dialogue and Student Attainment. I: N. Mercer, R. Wegerif & L. Major (red.), *The Routledge International Handbook of Research on Dialogic Education*. Routledge.
- Høegh, T.** (2020). Lytning – mere end den halve dialog. I: O. Dysthe, I. Ness, & P. Kirkegaard (red.), *Dialogisk pædagogik, kreativitet og læring*. Klim.
- Jensen, N.A.** (2000). *Ny historie i ottende*. Gyldendal.
- Kohlbacher, F.** (2006). The Use of Qualitative Content Analysis in Case Study Research. *Forum Qualitative Sozialforschung* 7(1). <https://doi.org/10.17169/fqs.7.1.75>
- Knudsen, H. E. & Poulsen, J. Aa.** (2016). *Historiefaget i fokus – dokumentationsindsatsen*. HistorieLab.
- Larsen, A. K.** (2010). *En enklere metode: vejledning i samfundsvidenskabelig metode*. Akademisk Forlag.
- Læremiddel.dk** (n.d.). *Praksisfortolkninger af Læremidler (PaL)*. Lokaliseret [18.12.2020] på <https://laeremiddel.dk/projekter/praksisfortolkninger-af-laeremidler-pal/>
- Madsen, B.** (1996). Organisationens dialogiske rum. I: Alrø, H. (red), *Organisationsudvikling gennem dialog* (s. 9-40). Aalborg Universitetsforlag.
- Maine, F.** (2019). Reading as a Transaction of Meaning Making. Exploring the Dialogic Space Between Texts and Readers. I: N. Mercer, R. Wegerif & L. Major (red.), *The Routledge International Handbook of Research on Dialogic Education*. Routledge.
- Meyer, H.** (2005). *Hvad er god undervisning?* Gyldendal.
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E. & Moules, N. J.** (2017). Thematic Analysis: Striving to Meet the Trustworthiness Criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1). <https://doi.org/10.1177/1609406917733847>
- Nystrand, M, Wu, L. L., Gamoran, A., Zeiser, S. & Long, D. A.** (2003). Questions in Time: Investigating the Structure and Dynamics of Unfolding Classroom Discourse. *Discourse Processes*, 35(2), 135-198. https://doi.org/10.1207/S15326950DP3502_3
- Olsson, A.** (2014). *Läreboken i historieundervisningen: en fallstudie med fokus på elever, lärare och läroboksförfattare*. Umeå Universitet.
- Paxton, R.** (1999). A Deafening Silence: History Textbooks and the Students Who Read Them. *Review of Educational Research*, 69(3), 315-339. <https://doi.org/10.3102/00346543069003315>
- Poulsen, J. Aa.** (2018). *Udkast til undersøgelse af læremiddelbrug i grundskolefaget historie*. (Upubliceret internt notat).
- Poulsen, J. Aa.** (in press). Viden i historiefaget. *Learning Tech: Tidsskrift for læremidler, didaktik og teknologi*.
- Schaffalitzky, C.** (2020). *Værktøjer til kvalificering af klassesdialog*. EMU – Danmarks undervisningsportal. Lokaliseret [23.01.2021] på <https://emu.dk/stx/paedagogik-og-didaktik/didaktiske-tilgange/caroline-schaffalitzky-vaerktoejer-til-kvalificering>
- Smith, F., Hardman F., Wall, K. & Mroz, M.** (2004). Interactive Whole Class Teaching in the National Literacy and Numeracy Strategies. *British Educational Research Journal*, 30(3), 395-411. <https://doi.org/10.1080/01411920410001689706>
- Tolstrup, M.** (2020). *Lærerens spørgsmål er et vigtigt didaktisk redskab*. UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole.

- Vinterek, M.** (2010). Different Kinds of Teaching Resources – Different Kinds of Learning? Teachers' Ends and Means. I: P. Helgason & S. Lässig (red.), *Opening the Mind or Drawing Boundaries? History Texts in Nordic Schools* (s. 123-140). V&R Unipress.
- Wegerif, R.** (2020). Undervisning som åbning, udvidelse og uddybning af dialogisk(e) rum. I: O. Dysthe, I. Ness & P. Kirkegaard (red.), *Dialogisk pædagogik, kreativitet og læring*. Klim.
- Wølner, T. A.** (2015). *Kriteriebaseret vurdering*. Klim.