



TIDSSKRIFT FOR
DANSKDIDAKTISK FORSKNING

Olga Dysthe sagde næsten det hele for 30 år siden!

**Olga Dysthe (1997). *Det flerstemmige klasserum:
Skrivning og samtale for at lære*. Klim.**

Læst af Tina Høegh, ph.d., lektor, Syddansk Universitet

Tak for denne mulighed for at genlæse et højaktuelt værk af Olga Dysthe, *Det flerstemmige klasserum: Skrivning og samtale for at lære* fra 1995 på norsk, 1997 på dansk (Dysthe, 1997). Det har været en stor fornøjelse. Fornøjelsen ligger i det bogen kan, som jeg også opfatter at filosofi og kunst kan, nemlig give mig en æstetisk erfaring af helhedslig klarhed og sammenhæng i lynsnart nedslag – som ”i et billede”, ville forfatteren Johannes V. Jensen måske have sagt.

“ Vid i bredden såvel som i detaljen, i teorien som i empirien, i indholdet såvel som i formatet.

Den gode erfaring opstår i genlæsningen af Dysthes vid og evne til skarp og alligevel enkel formidling. Vid i bredden såvel som i detaljen, i teorien som i empirien, i indholdet såvel som i formatet. Jeg har dog også en kritisk refleksion, ikke så meget over hvad der er med i bogen, men over dens virkningshistorie: nogle af tankerne er blevet omsat på al for instrumentalistisk vis og forårsager at vi stadig har brug for forskning og ikke mindst praksisudvikling og supervision fra hinanden når vi som undervisere ønsker at forme dialogiske rum. Dysthes bog fremviser hendes egen rejse, fra studier i elevskrivning gennem tilgangen Skrive-for-at-lære til at inddrage den mundtlige dialog og lærer-elev-relationerne som afgørende for meningsfuld skrivedidaktik.

Hvad Dysthe begyndte

Dysthe rammer med bogen både forskere og undervisere med sin dybdegående didaktiske behandling af forbindelsen mellem uddannelsesmål og behov for dialogisk undervisning. Hun viser i konkrete analyser hvad der i hendes empiri førte til succeser dialogisk, hvordan eleverne lærte, blev engagerede og tog mere ansvar, og vi får også analyserne af hvad der ikke førte til succes.

Dysthe introducerer teoretisk til det dialogiske og flerstemmige med især Bakhtin (Dysthe, 1997 s. 64-76) og Lotman (s. 77-79) og til amerikanerne Nystrand og kollegers (s. 55) analysebegreber for dialogisk diskurs (s. 61-64): at stille autentiske spørgsmål, at optage elevsvar videre i dialogen og at vise høj værdsætning af elevbidrag, og så tilføjer hun selv specifikt et fjerde analysebegreb, kontrol i klasserummet (s. 64), delt kontrol af målsætningerne mellem lærer og elev. Hun benytter selv især dette fjerde analysebegreb gennem bogens analyser og anbefaler desuden sidst i bogen (s. 229) at anvende rollespil og rolleskrivning for at hjælpe elevernes indlevelse i nyt stof og for at organisere interaktion mellem elevernes skrivning og samtale (s. 230). Jeg vender tilbage til disse anbefalinger.

I bogen hører vi om tre klasser og deres lærere, men mest udfoldet er analyserne af den amerikanske lærer Ann og Baywaterklassen og den norske gymnasielærer Evy og Nordby-klassen og deres egne undersøgelser af Skrive-for-at-lære-programmet, et projekt med fokus på systematisk og bevidst arbejde over længere tid med skriveprocesser og sproget som læringsredskab.

Dysthe spørger i bogens konklusioner (s. 241-242) om det dialogiske og flerstemmige klasserum er utopi eller nødvendighed? Hendes svar til slut er på den ene side at alt hvad Ann og Evy - som vi lærer godt at kende i bogen i deres bestræbelser på at forme et elevcentreret og stemmerigt klasserum - gør i klassen, er formet på basis af deres pædagogiske grundholdning, deres kundskabs- og læringssyn. Alt i deres planlægning, valg af skriveopgaver, måden hvorpå de giver respons og så videre, viser tæt sammenhæng med deres grundlæggende dialogiske indstilling. De indtager *a dialogic stance*,

“ En af Dysthes hovedpointer igennem bogen er at eleverne i det flerstemmige klasserum skal have kontrollen over målsætningerne.

taler vi om nu (Boyd & Markarian, 2015). På den anden side opstår problemerne for disse to lærere når deres undervisningsbestræbelser støder sammen med logikken bag mange prøver og eksaminer hvor eleven først og fremmest skal reproducere information. Det har betydning for om lærernes bestræbelser lykkes for, som Dysthe nøgternt konkluderer, er det sævanligvis eksamen der går af med sejren (s. 241).

Delt kontrol mellem lærer og elev

En af Dysthes hovedpointer igennem bogen er at eleverne i det flerstemmige klasserum skal have kontrollen over målsætningerne. Dysthe anvender Mellin-Olsens (1989) og Bjørgens (1992) drøftelse af kontrolbegrebet: ”Mellin-Olsen (1989) er først og fremmest optaget af, at eleverne skal have kontrol over det, de lærer, på en måde, som sætter dem i stand til at bruge denne kundskab til deres egne formål” (citeret fra Dysthe s. 64). Dysthe henviser tilbagevendende til at der er tale om nødvendig kontrol på tre niveauer: 1) kontrol over overordnede mål med undervisningen, 2) kontrol med valget af redskaber i undervisningen (hvem bestemmer fx valget om at lære noget gennem forelæsning eller projektarbejde), og 3) kontrol med brugen af redskaber (fx hvordan projektarbejdet så skal gennemføres). Dysthe gengiver samtidig kort Bjørgen som påpeger at eleverne bør have og tage ansvaret for egen læring (s. 64) for at opnå en fuld læreproces, og at eleven bør have en vis kontrol på alle niveauer. Dog ikke hele tiden, som Dysthe understreger, men en delt kontrol. Lærercentreringen giver masser af læring men må varieres og være af en anden slags end i det konstant formidlingsbårne format (s. 238-240).

Dysthe diskuterer denne delte elev-lærer-kontrol på baggrund af især den norske lærer Evys pædagogiske profil og Evys succeser og fejltrin. Evy (s. 238) var helt bevidst om at kontrol ikke afgives af læreren fuldstændigt og ikke ved at overlade nogen som helst elev til sig selv. Tværtimod arbejdede hun gennem målrettet og differentieret stilladsering og at kunne give styring og ansvar videre efter at have klædt eleverne tilstrækkeligt på med viden og afprøvede redskaber, fx daglig miniskrivning, eller fagskrivning som det hed i Evys klasser. Derefter havde eleverne kendskab til at vælge individuelle former for deres eget arbejde og tillid til responsen fra læreren. Dysthes gengivelse af Evys stilladsering af gymnasieelevernes valg af skrive’redskaber’ og egen målsætning er i sig selv en klassiker i eksemplificeringen af Vygotskys zone for nærmeste udvikling.

For læreren Ann i den amerikanske Baywaterklasse tog det meget længere tid at opbygge elevernes tillid til lærerens anerkendende respons. Baywaterskolen lå i et socialt depriveret boligområde hvor eleverne havde meget anderledes erfaringer med skolegang,

og tilliden til Ann skulle opbygges gennem konstante opdagelser af små og store potentialer hos alle elever. Det tog det første år. Ann gav kort men konkret respons så hurtigt som muligt, og hun brugte elevskrivninger, korte og lange af alle mulige slags, til at dele elementer og inspiration med resten af klassen. Efterhånden fik eleverne konkrete byggeklodser til at re(konstruere) egen viden og skrivehandlinger med. Flere fik stemme, nogle blot gennem skriften, hvilket i Dysthes terminologi er en dialogisk stemme såvel som en mundtlig. I den norske klasse kunne læreren Evy starte et helt andet sted med klasser som allerede havde forhold til det at skrive, blive hørt og tage ansvar. Dysthe konstaterer tørt denne forskel mellem Norge og USA uden at udvikle det nærmere end: ”Spørgsmål om kontrol af denne type [på alle tre niveauer] har ikke opnået nogen særlig opmærksomhed i amerikansk klasserumsforskning” (s. 64).

Bogens mangfoldighed af stemmer

Dysthe gør som hun prædiker: præsenterer stemmer og mangfoldighed, diversitet blandt forskere, og gennem hele bogen blandt lærere og elever, deres ønsker, behov, holdninger og evner. Og, ikke mindst gennem en stærk egen stemme: ”For det første er det naturligvis for at underbygge min egen tolkning af Bakhtins og Lotmans betydning i klasserummet...” (s. 79). Som forsker er Dysthe eksemplarisk når hun træder frem som den der tolker og erkender, her er ingen passive verber der forsøger at foregive neutralt forskerblik. Bogen viser Dysthes vurderinger og erfaringer og et enormt kendskab i et langt og langsomt feltarbejde med interviews, observation af alle former for aktiviteter i klassen, optagelser af plenum- og gruppesamtaler, indsamling af elev- og lærertekster og samtaler med lærere og elever om de processer de gennemgår. I Baywater alene havde Dysthe kontakt igennem to år. Læseren bæres vejen igennem af Dysthes autonome og pålidelige fortællerstemme hvor intet står mejslet i sten men er føde til læserens indre overbevisende ord (sagt på Bakhtinsk, og også fremhævet i Dysthes bog). Og flere stemmer kommer til i interessante fodnoter der har direkte relevans, og hver for sig samtidig åbner for et nyt stort felt til videre læsning.

Receptionens udeladelser og instrumentalisering

Når jeg finder at Dysthe næsten sagde det hele og fremhæver analyser og argumenter for elevens kontrol af mål og redskaber, så er det for det første fordi jeg er meget enig: ”det er en forudsætning, at eleverne ’besidder problemet’, det vil sige, at de synes, at der er fornuft i at lære, hvad der står på programmet.” (s. 60). For det andet slår det mig ved genlæsning at denne delte kontrol er Dysthes centrale hovedpointe igennem analyserne af lærernes og elevernes arbejde. Desværre en siden overset pointe. Dysthe opsætter kontrol i klasserummet som det fjerde analysebegreb for dialogisk diskurs

“ Da Dysthes navn blev nævnt rejste sig et buh-råb og åndeligt suk i salen. Det har jeg aldrig glemt. Det har drevet min egen forskning siden at undersøge hvordan Dysthe kan have ret, men ikke nå igennem til praksis.

(s. 61-64) på lige fod med de kendte: autentiske spørgsmål, optag og høj værdsætning (Nystrand & Gamoran, 1991). Disse sidste tre er nærmest blevet hellige bud, men desværre også ofte overfladisk behandlet, både fra forskerside og underviserside, mens Dysthes hovedpointe er tabt igennem receptionen.

Jeg har ikke selv arbejdet taktfast efter de tre bud, blandt andet fordi et autentisk spørgsmål er mange ting (Schaffalitzky, 2022). Jeg synes, som Boyd og Markarian (2015), ikke at vi skal analysere formen på dialogen, men hvorvidt lærer og elever fundamentalt fungerer i en klassekultur ud fra et dialogic stance og lytter til hinanden (Høegh, 2021). Som Dysthe skriver: ”Der opstår aldrig nogen reel dialog i en klasse, hvis ikke læreren opfatter eleven som kilde til kundskab og tager elevens svar og bidrag alvorligt” (s. 63). Jeg er meget enig for hvis ikke der er grund til netop dét, har man som lærer igangsat en aktivitet der ikke passer til formålet. De hellige tre (autentiske spørgsmål, optag og høj værdsætning) kommer fra Nystrand og kolleger, men også de trækker frem at det der virkelig får det til at knitre i rummet og engagere alle, er når det er elevspørgsmålene der autentisk får lov at styre undersøgelserne (Nystrand et al., 2003; Sæbø, 2023).

Jeg mødte lærerstuderendes frustration over instrumentaliseringen af de tre bud i 00'erne på Zahle Seminarium under et stort møde blandt dansklærerstuderende i salen. Da Dysthes navn blev nævnt rejste sig et buh-råb og åndeligt suk i salen. Det har jeg aldrig glemt. Det har drevet min egen forskning siden at undersøge hvordan Dysthe kan have ret, men ikke nå igennem til praksis. Nu ved vi at læsning om teori og gode råd didaktisk skal følges op af konkret eksemplarisk undervisning i vores uddannelser og læreruddannelser – ellers lander rådene i en hul gral ingen kan eller til sidst vil efterleve. Vi skal praktisere dialogisk undervisning på de højeste uddannelsesniveauer hvis lærere i skole og ungdomsuddannelse skal finde samme tillid til elevers begrundelser, refleksioner og læring som Dysthe viste.

Elevens konsolidering og Bakhtins sprogbrugsbegreber

Noget andet som receptionen af Dysthes forskning selektivt har udvalgt som meget vigtigt, er at viden skal konsolideres. Jeg møder fortsat stærk overbevisning om at konsolidering efter dialogiske undersøgelser er vigtig for at sikre at eleverne kender ’det rigtige svar’ og ikke optager ’forkert’ viden. Den form for konsolidering må nødvendigvis slå ethvert senere initiativ for dialogiske undersøgelser i en klasse ihjel, for det er jo hvad både Dysthe og senere Hetmar i Dk kaldte pseudodialog (Hetmar, 2017). Det føles manipulerende. Og det er heller ikke hvad Dysthe skriver om konsolideringsfasen. Hun beskriver den kun kort side 203 som elevens egen konsolidering af egen kundskab. Dysthe skriver netop at dette er det modsatte af det

traditionelle klasserum hvor det "minimalt fælles multiplum" er det der typisk udprøves i en eksamen, og det er lærerdefineret. Derfor kan det føre til at alt det der ikke testes og konsolideres af læreren, får mindre status selvom det for den enkelte elev er meget vigtigt.

I min egen tidligere reception af Dysthes bog var jeg som forsker i litteraturpædagogik meget optaget af hvad Bakhtins litterære og sproglige tilgang analytisk kunne vise at der foregik i elevers egne oplæsninger, lytning og genkendelse af stemmer i tekster (Høegh, 2009). Også jeg var optaget af oplæserens indlevelse i en rolle, en situation, en tekstpause og fx mulighed for at gennemskue parodi ved at tale og høre kommunikativ 'mislyd' i teksten. Jeg undrede mig over at Dysthe ikke belyste potentialet i begrebet heteroglossia. Lærere og elever kommunikerer, som de kompetente sprogbrugere vi er, i flere retninger og til flere modtagere på en og samme gang, i en og samme ytring. Jeg kritiserede Dysthe for at nøjes med at anvende Bakhtins begreb om litterær polyfoni som et orkester af mange stemmer (i klassen), og ikke at udnytte afgørende ideer om "forskellig tale" (Andersen, 2002) og sproglig og diskursiv tistemighed som Bakhtins dialogisme beriger os med. Jeg inddrog derfor direkte oversættelse fra russisk til dansk gennem daværende kollega Nina Møller Andersen, "det fremmede ord i mit", uden om de engelske oversættelser af Bakhtin, til analyse af hvad eleverne aktiverede i litterær (ud)tale, i genkendelse af teksters modsigelsesfyldte udtryk.

Men igen må jeg fastslå ved genlæsning af Dysthe at hun i sin bog står fuldt ved sit fravalg: Dysthe ekspliciterer at hun anser heteroglossia for at handle om talegenrer, og at hun vil anvende ordet flerstemmighed selvom det mangler mening af forskellighed (hetero-) (s. 71). Igen, man kan ikke klandre Dysthe for hvad reception og eftertid har gjort med hendes værk, heriblandt min egen reception.

Jeg vedstår dog min plæderen for i litteratur- og sprogdidaktik og læsning generelt at anvende Bakhtins analyser (Andersen, 2002, 2017, 2021; Bakhtin, 1986; Bachtin, 2003; McNeill & Levy, 1993) udfoldet didaktisk i Høegh (2009; 2018). Brugen af Bakhtin, især i senere didaktisk forskning, kan forekomme overfladisk når det dialogiske gengives som blot perler på en lineær snor eller kæder af spørgsmål og svar i fortid, nutid og fremtid.

Vi er så heldige at Dysthe på trods af sin høje alder stadig er aktiv og har besøgt Danmark på DPU og SDU i 2025 og 2026. Dysthe har med sin bog i 1990'erne beredt vejen for mange af os i dialogisk retning, og hendes arbejde er grundbogsstof i dialogisk pædagogik.

Referencer

- Andersen, N. M. (2002). *I en verden af fremmede ord: Bachtin som sprogbrugsteoretiker*. Akademisk Forlag.
- Andersen, N. M. (2017). Heteroglossia and Voice in Use. In D. Duncker & B. Perregaard (Eds.), *Creativity and Continuity - Perspectives on the Dynamics of Language Conventionalisation* (pp. 129-146). U Press.
- Andersen, N. M. (2021). *Ordet i livet og ordet i kunsten - Bachtins sprogbrugsbegreber*. U Press.
- Bachtin, M. M. (2003). *Ordet i romanen*. Gyldendal.
- Bakhtin, M. M. (1986). The problem of speech genres. In C. Emerson & M. Holquist (Eds.), *Speech Genres and Other Late Essays* (pp. 60-102). University of Texas Press.
- Björge, I. (1992). Det amputerte og det fullstendige læringsbegrep. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 1.
- Boyd, M. P., & Markarian, W. C. (2015). Dialogic Teaching and Dialogic Stance: Moving beyond Interactional Form. *Research in the Teaching of English*, 49(3), 272-296.
- Dysthe, O. (1997). *Det flerstemmige klasserum: Skrivning og samtale for at lære*. Klim.
- Hetmar, V. (2017). Positioneringsteori og scenariebaserede undervisningsforløb. In T. Hanghøj, M. Misfeldt, J. Bundsgaard, V. Hetmar & S. Fougat (red.), *Hvad er scenariedidaktik?* Aarhus Universitetsforlag.
- Høegh, T. (2009). *Poetisk pædagogik: sprogrytme og mundtlig fremførelse som litterær fortolkning: forslag til ny tekstteori og til pædagogisk refleksion* [Revideret version]. Københavns Universitet. <https://sites.google.com/site/poetiskpaedagogik/>
- Høegh, T. (2018). *Mundtlighed og fagdidaktik*. Akademisk Forlag.
- Høegh, T. (2021). Dialogisk undervisning som mulighed. *Forskerklumme, Viden og værktøjer*. <https://videnomlaesning.dk/viden-og-vaerktoej/forskerklummen/2021/dialogisk-undervisning-som-mulighed/>
- McNeill, D., & Levy, E. T. (1993). Cohesion and Gesture. *Discourse Processes*, 16(4), 363-386.
- Mellin-Olsen, S. (1989). *Kunnskapsformidling. Virksomhetsteoretiske perspektiver*. Caspar Forlag.

Nystrand, M., & Gamoran, A. (1991). Instructional Discourse, Student Engagement, and Literature Achievement. *Research in the Teaching of English*, 25(3), 261-290. <https://doi.org/10.58680/rte199115462>

Nystrand, M., Gamoran, A., Kachur, R., & Prendergast, C. (1995). *Opening Dialogue. Understanding the Dynamics of Language and Learning in the English Classroom*. Teachers College.

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 Process*, 35(2), 135-198. https://doi.org/10.1207/S15326950DP3502_3

Schaffalitzky, C. (2022). What makes authentic questions authentic? *Dialogic Pedagogy: An International Online Journal*, 10, A30-A42. <https://doi.org/10.5195/dpj.2022.428>

Sæbø, J. U. (2023). «Når skal vi begynne å jobbe?» En kvalitativ studie av vilkår for muntlighet på mellomtrinnet. Universitetet i Stavanger, Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora.