

# Å finne og utvikle ein dialogisk lærarposisjon

Skaftun, 2024

Nasjonalt lesesenter, UiS/Språkløyper.no

I tidlegare økter har vi prøvd ut gruppesamtalar om ekte faglege problem, vi har lytta til elevsamtalar, og vi har diskutert erfaringar frå og tilærmingar til det å følge opp gruppesamtalar i heilklasse. Elevmedvirking forstått som aktiv deltaking i kunnskapsproduksjonen har vore retningsgjevande for arbeidet, og vi har halde fram dialog som gunstig klima for denne forma for læring. Dialog i elevgrupper har ein openberr verdi idet at elevane får bruke sitt eige språk til å tenke fagleg. Vi har også sett at samtalar elevar mellom framstå som spontane og levande, på ein måte som kan understøtte engasjement. Vi har latt oss overraske over at elevane ofte ser ut til å forstå meir enn vi forventar, men også at denne forståinga i liten grad vert formulert eksplisitt. Dette er eit kritisk punkt i dialogisk undervising: Korleis kan vi som lærarar sette ord på elevane si forståing og vidareutvikle ho, utan å kvele engasjementet frå elevane si eiga utforsking? Eller, kanskje enda verre: gje avkall på eiga dømmekraft og godta alt elevane sier som like klokt?

Det er ingen enkle svar her. Det kan vere nyttig å verte meir medvitne om kva ein eigentleg vil med samtalen som heilskap og med spørsmål undervegs. Reznitskaya og Wilkinson (2017) peikar på fire steg på vegen med å utvikle kvaliteten på fagleg argumentasjon. Ei god begyning kan vere å få fram eit *mangfald av perspektiv*. Då vil det vere lurt å fokusere på det som er usikkert og omstridt, og stimulere til å sette ord på ueinigheit. Etter kvart vil det vere lurt å sikte mot *klarheit*. Ein kan føreslå klargjering, sette idear som er i spel i forbinding med kvarandre, og generelt tydeleggjere samanhengar og moglege vegar vidare i samtalen. Når synspunkta er klargjort, er det meningsfullt å invitere til å vurdere påstandar, grunngjevingar og bevis, og logikken i elevane sine resonnement.

Meir overordna kan det vere nyttig også å sjå heilklassem samtalen som ei anledning for læraren til å høyre kva elevane har forstått (eller misforstått), og ikkje minst *korleis* dei forstår. På den måten plasserer læraren seg mellom elevane si forståing og ei djupare forståing på vilkåra til faget, “den faglege fortellinga”, kan vi kanskje kalle ho. I tekstarbeidet er det ikkje sikkert at den fortellinga er ferdigstøyp på førehand, slik det i større grad er viss det handlar om f.eks. fenomenet rust i naturfag. Men læraren vil ha si fortolking som utgangspunkt, og vel så viktig, si eiga faglegheit som referanseramme. På dette grunnlaget kan læraren arbeide vidare med elevane si forståing ved å klargjere, skape forbindingar, og peike mot logiske og andre fagleg relevante samanhengar. Det å jobbe med å utvikle elevane si forståing på denne måten, er eit eksempel på synleg djupnelæring. I forlenginga av slike arbeidssteg – at elevane får utforske teksten, at læraren lyttar ut og arbeidar med elevane si forståing – vil læraren kunne gje si fortolking, og kanskje også ei tydeleg fagleg

forankra fortolking. Men igjen, her er det ein fare for å kortslutte den dialogiske læringsprosessen, viss elevane oppfattar dette som at alt det føregåande er unødege omvegar etterfulgt av at læraren presenterer fasiten.

Til sjuande og sist – og endå meir overordna – handlar dialogisk undervising om ein måte å møte elevane på, om å ta, etablere og konsolidere ein dialogisk posisjon som lærar overfor enkeltelevar som subjekt og klassen som gruppe av subjekt. Det høyrer kanskje litt vel sjølvsagt ut, men det er mange krefter i skolekvardagen som trekk og dyttar læraren og elevane inn i eit anna spel enn den faglege dialogen mellom tenkande og talande subjekt. Ei lang rekke klasseromsstudiar har peikt på korleis livet i klasserommet er regulert inn i ulike roller for lærarar og elevar, samt gjenkjennelege aktivitetar, situasjonar og ressursar – alt det som saman verkar til å skape og oppretthalde det vi kallar *praksis*. Ein vesentleg del av det å fornye fagleg praksis er å endre rollefordelinga, frå ei tradisjonell arbeidsdeling mellom ein lærar som deler av sin kunnskap med dei som skal få del i han, til meir av eit partnerskap mellom lærarar og elevar innretta mot å skape kunnskap saman, i fellesskap.

Vi har brukt mykje tid på verdien av å lage dialogiske rom der elevane kan bruke stemma si saman med andre elevar. Å overføre desse dialogiske kvalitetane til klasserommet som felles samtalerom er ei langsiktig oppgåve, som bygger på ein balanse mellom tillit og trygge rammer på den eine sida, og risiko og openheit på den andre sida. Det handlar om å bygge ein klassekultur med låg terskel for deltaking, og stor takhøgde for det å gjere feil. Tekstarbeid eignar seg godt til slik kulturbygging, sidan det sjeldan er snakk om rett og gale, men snarare om meir eller mindre gode tolkingar. Det er veldig lett for oss som lærarar å verte ivrige, og vipps, så har vi skapt eit inntrykk av at vi sitt på fasiten, og så kan vi rive ned det vi har forsøkt å bygge opp. Likevel, viss vi prøver igjen, og klarar å få elevane med på at deira tolking har verdi, og at samtalen faktisk er open for dei gode ideane som kan dukke opp, så er det mogleg å sjå føre seg at også rommet for den ivrige læraren blir større, og at elevane kanskje til og med utfordrar lærartolkinga på fagleg grunn. Det kan vere litt skummelt, kanskje? Eller meir “farligt, farligt, men herligt, herligt”? Uansett, det er fleire stader å plassere seg mellom den autoritative forvaltaren av kanonisert tekstforståing og sjølvutsletting.