

Velkommen til artikelserien om *didaktisk dramaturgi*, der består af fire artikler. I artikel 1 introducerer vi til didaktisk dramaturgi som tilgang til undervisning; en tilgang som vi mener kan inspirere og kvalificere læreres og lærerstuderendes måde at undervise på. I de tre andre artikler fokuserer vi på udvalgte underbegreber i didaktisk dramaturgi. I artikel 2 fokuserer vi således på undervisningens start, det man i dramaturgien kalder *anslaget*, og herunder forskellige kvaliteter som for eksempel øjeblikkelig opmærksomhed. I artikel 3 fokuserer vi på undervisningens *rytme* mellem forskellige aktiviteter, sådan at undervisningen ikke bliver mekanisk og monoton, men dynamisk og måske ligefrem æstetisk. I artikel 4 fokuserer vi på stemme, krop, klasserummet som scene og dialog med henblik på at skabe fordybelse og minimere forvirring, ventetid og kedsomhed hos eleven. Vi håber, at artiklerne kan give dig lyst til at invitere dramaturgiens begreber ind i din undervisning.

ARTIKEL 4 – studieundersøgelse

Virkelige samtaler

Om dialogisk undervisning, spørgsmålstyper, kropssprog og optag

Martin Reng, Peter Brodersen, Marie Messell & Knud Erik Christensen

Nøgleord: *Dialogisk undervisning, nonverbal/kropssproglig kommunikation, elevens hverdagserfaring, momentum, opmærksomheds- og spørgsmålstyper*

”Inden for anerkendende pædagogik taler man om at opmuntre eleverne ved for eksempel at sige: ‘Godt svar’. Men prisen for korrekthedsfeedback er høj ...

Korrekthedsfeedback bryder kontrakten for den dialogiske samtale, fordi man signalerer, at man som lærer har de rigtige svar.” Caroline Schaffalitzky

Indledning og problemstilling

Selvom der er forskelle på skuespillerens og lærerens opgaver, så er lærerens ankomst til klasseværelset ikke ulig skuespillerens entré på scenen. For både skuespiller og lærer spiller kropssprog og stemme en ofte afgørende rolle, og dialogen er lige så ofte et helt centralt element for begge aktører. Dialogen i klasserummet er et af de elementer, vi er mest fokuserede på i artiklen her. Selvom der ikke er et manuskript for klassedialogen, så er der ofte en forudsigeligthed i samtalen, der gør, at vi kan bruge dramaturgien, når vi undersøger den dialogiske undervisning. Parallellerne mellem skuespillet og lærergerningen er ganske mange - i dramaturgien taler man for eksempel om fremdriftselementer (se eksempelvis Poulsen, 2004, s. 39), der driver fortællings handling fremad: Det kan være karakterer, der handler på en måde, så det igangsætter en lavine af reaktioner hos fortællings andre aktører, eller etableringen af konflikt, der afføder et skift i fortællings tempo. Det kan vi også blive optaget af i didaktikken: Hvilke elementer skaber momentum, det vil sige fremdrift i undervisningen? Hvilke elementer er årsag til, at der ikke opstår forvirring, usikkerhed, ventetid og kedsomhed? Hvad kan læreren gøre for at undgå dét - og ad den vej skabe vedholdenhed hos eleverne? Og hvilke typer af spørgsmål og respons skaber deltagelse, eftertænkksomhed og virkelyst hos eleverne? Hvordan agerer læreren for at gøre klassedialogen åben, flerstemmig og undersøgende? Det er blandt andet disse spørgsmål, som en lærer i faget engelsk, tre undervisere og en forsker fra University College mødes om i efteråret 2021. Vi træder nu ud af naturfagslokalet og ind på engelsklærerens scene, og du er inviteret med!

1. Kvalificering af klassedialog og spørgsmålstyper, der skaber fremdrift

Vi er i 4. klasse i den første lektion efter skolens morgensamling. I klassen er der 22 elever, 12 piger og 10 drenge. Eleverne sidder i en hestesko med to korte rækker med 2 gange 4 elever ved bordene i midten. De sidder skiftevis dreng og pige. Rummets vinduesparti vender ud mod skolegården.

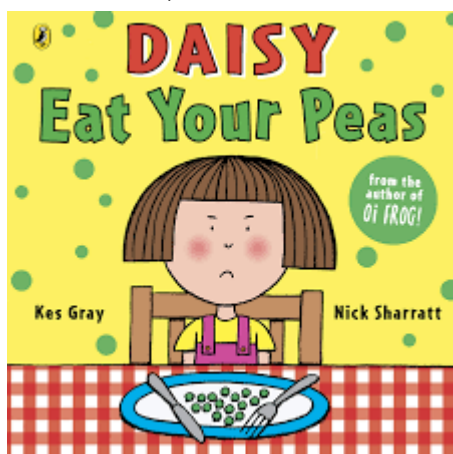
I den første dobbeltlektion ligger på flere borde en fælles læsebog og frilæsningsbøger. I klasselokalet er der to skærme, en projektor og et kateder, der står i siden af klasselokalet. Læreren har klassen til engelsk to lektioner om ugen og er desuden skolens bibliotekar.

Læreren indleder blandt andet med samtale om og kommentarer til dagens morgensamling og en introduktion til timens design. Timen slutter med skriftligt arbejde og evaluering, mens dens midte eller krop rummer fire hovedaktiviteter:

- Arbejde med fælles læsebog
- To elevproducerede videoer fra elevernes hjem
- Bevægelse og sang
- Emnet *opposites*

Kl. 8.20 – Arbejde med fælles læsebog

Eleverne bliver bedt om at finde deres bøger frem. Bogen er Kes Gray & Nick Sharratts *Daisy: Eat your peas* fra 2009, der handler om hovedkarakteren Daisy, der forhandler med sin mor om, hvorvidt man behøver spise hovedrettens ærter for at få dessert.



Bogen rummer tekst og mange illustrationer.



Læreren sætter første øvelse i gang: Makkerlæsning. Eleverne er sammen i par med deres sidemakker og skal på skift læse dagens lektie højt og derefter oversætte for deres makker. Læreren læser derefter - sætning for sætning - næste uges lektie højt fra bogen, og eleverne gentager i kor efter hende. Herefter er der samtale om bogen. Det er samtalen, vi stiller skarpt på og undersøger detaljerne i i det følgende.

Samtale om bogen

Læreren spørger på engelsk eleverne om, hvad de synes om bogen. En dreng svarer på dansk, at han synes, den er mærkelig. Læreren oversætter til "strange". En anden dreng siger på engelsk, at det er han yndlingsbog, fordi den er sjov. En tredje dreng siger også, at den er sjov. Læreren spørger herefter eleverne, hvad de kan forhandle med deres forældre om. Flere byder ind med eksempler som at rydde op på værelset, støvsuge eller gå med hunden, som kan forhandles i bytte med is, at få lov til at spille computer eller blive længere oppe. Lad os se, hvordan læreren stiller spørgsmål og forholder sig til og bruger elevernes svar:

Læreren: Okay you have to practice this for the next time. What did you think about the book? W.

W: Jeg synes den er mærkelig

Læreren: It's strange

Læreren: Ja. What about you, OT?

OT: It's my favorite book

Læreren: It's your favorite book"

Læreren: I think it is my favorite book too. Why do you like it OT?

OT: In a scale from one to ten?

Læreren: Hvad siger du, hvorfor kan du godt lide den?

OT: Because they are funny in ...

Læreren: Yah. It's funny. Hvad siger du? (L kigger over på en anden elev)

E: I think it is very funny

Læreren inviterer først eleverne til at præsentere deres *æstetiske vurdering* af bogen. I litteratursamtaler opfordrer den norske professor Anne K. Skarøhammer til, at man gemmer denne type spørgsmål til sidst, fordi det kan vanskeliggøre den efterfølgende samtale, hvis eleverne indleder samtalen med at ytre sig negativt om den læste tekst (Skarøhammer, 2002). Den første elev svarer netop, at han synes bogen er mærkelig, men læreren vælger at *anerkende* svaret ved at gentage det i en engelsk oversættelse. Man kan

overveje, om læreren ikke her bør stille et *uddybende spørgsmål*, men det viser sig kort efter, at spørgsmålet blot er en bro mellem oplæsningen og en for læreren vigtigere samtale, der skal koble indholdet i den færdighedstrænende bog til elevernes egne erfaringer og deres hverdag.

Fra interview med læreren ved vi, at hun har planlagt at flytte fokus fra det færdighedstrænende til et fokus på tekstens indhold og dens mening. Muligvis spiller det her en rolle for dette skift, at læreren som skolens bibliotekar også har en tilbagevendende opgave med at gennemføre bogsamtaler med alle skolens klasser: Hun er fortrolig med litteratursamtalen som disciplin. Flere fremmedsprogsdidaktikere ville måske i stedet her være optaget af at stille lettere færdighedstrænende spørgsmål på målsproget frem for at skifte til L1 (modersmål), men målet er tilsyneladende at kunne gennemføre en meningsfuld dialog med *autentiske* spørgsmål, der kobler bogens tema til elevernes egne erfaringer med at forhandle med deres forældre. Derved får hun vist, at man ikke bare læser bøger for at træne færdigheder, men at bøgernes indhold også kan gøre os klogere på verden, os selv og relationen til andre. Lad os lytte til, hvordan det foregår:

Læreren: It is very fun. Nu siger jeg det lige på dansk. Kender I det her? I think she is negotiating with her parents. Jeg tænker hun forhandler med sin mor ikke? Do you know that? Kender I det fra jeres egen forældre? Hvad kan man forhandle om når man er i jeres alder? Hvad siger du MT?

MT: At emm rydde op på sit værelse.

Læreren: Mmm og hvad byder du så ind ... hvad byder dine forældre så ind med, for at få dig til at gøre det?

MT: (Mumler) at jeg må få noget lækker noget., men nogle gange

Læreren: Så de siger, ryd op på dit værelse MT, og du siger nej, det gider jeg ikke, og så bliver de mere og mere desperate i takt med, at det bliver mere og mere rodet (!)

MT: Og så hjælper de mig med at rydde op

Læreren: Til sidst. Hvad siger de så først du får? Hvad kan du så få hvis du gør det?

MT: Så kan jeg få for eksempel en is.

Læreren: Okay så hvis du rydder op på dit værelse, så får du en is.

MT: Mmm

Læreren: Og hvad siger du så, så ender det med, at du alligevel ikke gør det, og så gør de det for dig?

MT: Og så gør de det for mig og så ligger jeg bare i min seng. (L griner.)

Læreren: Really? Hvad siger du, Olivia? Kender du det?

Eleven svarer på spørgsmålet, og læreren anderkender elevens svar ved at efterlyse et uddybende svar: "Hvad byder dine forældre så ind med, for at få dig til at gøre det?"

Læreren fungerer efterfølgende for eleven som en slags hjælper i dialogen, der ophæver et skarpt skel mellem den læring, der finder sted i skolen og i elevens fritid (Tufte, 1998).

Læreren undlader at opdrage eleverne, men forholder sig humoristisk til elevens svar, da det viser sig, at forældrene ender med at rydde op på elevens værelse. Dialogrummet er altså åbent: Målet er ikke opdragelse. Lad os se på et sidste eksempel:

Læreren: Mmm. Hvad siger OT?

OT: Jeg kender ikke til det, fordi jeg er en forkælet møgunge.

Læreren: You are spoiled. Yes (L smågriner)

Læreren: Det er da selverkendelse. Synes du selv, du er forkælet? Could you give some examples?

OT: Jeg var, hvad hedder det, jeg skal ikke hjælpe mine forældre med noget som helst. Altså i weekenden når jeg skal lave noget, det eneste, jeg gør, det er at jeg vågner op spille, spise, spille, spise, spille, spise og går i seng.

Læreren: Og så render dine stakkels forældre rundt, fuldstændig udmattede rundt og servicerer dig? Come on! You have to step up young man.

Eleven svarer humoristisk: "Jeg kender ikke til det, fordi jeg er en forkælet møgunge".

Læreren anerkender også dette svar ved først at oversætte til målsproget og derefter bede eleven uddybe sit svar: "Synes du selv, du er forkælet? Could you give some examples?"

Det efterfølgende svar afføder også anerkendelse, og sandsynligvis forsøger læreren samtidig at hjælpe klassekammeraterne til at forestille sig situationen i elevens hjem: "Og så render dine stakkels forældre rundt, fuldstændig udmattede rundt og servicerer dig?"

Hun ironiserer også og agerer som den *charmerende autoritet*, Thomas Ziehe mener, at den moderne lærer skal være (Ziehe, 2004): "Come on! You have to step up young man". Hun irettesætter eleven, men tiltaleformen "young man" tilføjer en ironisk distance: Det er ikke min opgave, men sådan kunne det lyde, hvis dine forældre talte engelsk til dig. Læreren udviser imødekommenhed over for eleven, men fastholder - som Ziehe fordrer - samtidig en formel og professionel relation til eleven via sit ordvalg.

2. Fokus og teoretiske greb

Når vi her er optaget af *dialogisk undervisning*, så er det især den russisk inspirerede tradition, der rækker tilbage til Lev Vygotsky og Mikhail Bakthin - og den norske didaktiker Olga Dysthes brug af Bakthin i sin teori om det *flerstemmige klasserum*. I denne tradition er det dialogiske både koblet til tale og til skrift, og der er en række karakteristika ved dialogen, som teorierne udpeger som afgørende. Caroline Schaffalitzky skriver sig også ind i denne tradition, og det er blandt andet hendes og Dysthes udlægning af teorien, du om lidt skal bruge i *Studiespørgsmål A*. Schaffalitzky skriver blandt andet sådan: "Som deltager i en dialog giver det oplevelsen af at blive hørt, når man bliver bedt om at uddybe, og det gør, at man har lyst til at bidrage." Hos Olga Dysthe er de centrale begreber *autentiske spørgsmål*, *optag*, *flerstemmighed* og *høj værdsætning* (Dysthe, 1997):

- **Autentiske spørgsmål:** Læreren stiller ægte spørgsmål, som hun ønsker at høre svaret på ("Hvad synes I om...?"). Der forventes ikke et bestemt svar.
- **Optag:** Læreren inkorporerer elevens bidrag/svar i samtalen og bygger videre på dem i det næste spørgsmål. Læreren kan for eksempel spørge sådan: "hvis vi nu forfølger Jonas' ide om, at det etisk rigtige i situationen er at afsløre hovedpersonens relationen til onklen, hvilke konsekvenser vil det så have for de andre personer i novellen?"
- **Flerstemmighed:** At mange elever bliver hørt for eksempel ved at lade alle elever skrive deres svar på et spørgsmål, fremfor at man mundtligt hører et svar fra en elev eller to. De forskellige opfattelser (stemmer) høres, uddybes eller drøftes i klasserummet.
- **Høj værdsætning:** At læreren frem for vurderende ros i sin feedback til eleverne (Eksempelvis: "flot!" eller "godt!") markerer, at et bidrag er nyttigt i diskussionen ved at tage svaret alvorligt og inddrage dem som værdifulde bidrag: for eksempel "Som Jonas sagde i forrige time, så kan man godt forstå begrebet skam..."

Studiespørgsmål A

Vi siger altså, at undervisningen er dialogisk, men det er ikke i betydningen, at vi kan identificere dialoger eller pseudodialoger som eksempelvis IRE-strukturer (Cazden, 1988). I IRE Initierer læreren dialogen gennem spørgsmål, som elever Responderer på, og afslutningsvist Evaluerer læreren svaret, så eleverne ved, om svaret var rigtigt eller forkert. Sådanne samtaleforløb kan på overfladen godt se dialogiske ud, men lærerens spørgsmål er kontrollerende – der bliver typisk ikke spurgt af interesse. I samtaleanalyser

kaldes man det for *asymmetriske* samtaler, fordi den ene part (læreren) normalt ved mere end de øvrige deltagere i samtalen (eleverne). Det er læreren, der styrer samtalen og retningen på den. Det er dét, Astrid Lindgrens Pippi Langstrømpe gennemskuer.

Lærerens spørgsmål er retoriske:

»Men skulle vi ikke tage og prøve dine kundskaber lidt,« fortsatte hun [læreren]. »Du er jo en stor pige og kan vel allerede en hel del. Vi kan måske begynde med regning. Kan du sige mig, hvor meget 7 og 5 er?«

Pippi så på hende, forbavset og misfornøjet.

»Ja, hvis du ikke allerede ved det, så må du ikke tro, at jeg har i sinde at fortælle dig det!« (Lindgren, 1945, s. 47).

IRE-strukturen har styrker i forhold til for eksempel at give læreren mulighed for ret præcist at styre undervisningen, men den bliver også kritiseret for at rumme en række svagheder:

- Elevdeltagelsen er begrænset, fordi læreren ofte bliver mere talende og mere aktiv end eleverne
- IRE kan være ekskluderende: Det vil ofte være de samme (typisk en håndfuld) elever, der responderer
- IRE kan resultere i en aktivitet, som handler om at gætte, hvad læreren tænker eller tænker på: Det kan hæmme elevernes lyst til at præsentere kreative eller originale bidrag til samtalen.

Læreren kan forsøge at løse nogle af IRE-strukturens problemer ved at lade eleverne diskutere med hinanden, efter at læreren har stillet sit spørgsmål, men inden eleverne får mulighed for at svare på spørgsmålet. Strukturen bliver i stedet en IDRE-struktur, hvor D'et står for diskussion. Når vi nedenfor i studiespørgsmål A taler om dialogisk undervisning, så er det dog i højere grad karakteristika, som vi møder hos Olga Dysthe (se spørgsmålene nedenfor), vi leder efter og undersøger. Studiespørgsmål A tager blandt andet udgangspunkt i Olga Dysthe begreber *autentiske spørgsmål*, *optag*, *flerstemmighed* og *høj værdsættning* (Dysthe, 1997), der kan bruges til at undersøge dialogen i 4. klassens engelsktimer.

Undersøg dialogen mellem læreren og eleverne fra tidligere i artiklen med udgangspunkt i spørgsmålene herunder.

- Stiller læreren overvejende spørgsmål, hvor der er ét rigtigt svar? Begrund jeres svar med eksempler
- Følger læreren op på svarene? Beder hun eleverne, uddybe eller udfolde deres svar? Begrund jeres svar med eksempler
- Inddrager læreren elevernes svar eller kommentarer i den efterfølgende samtale? Hvis ja, hvad er jeres bedste eksempel på det?
- Læreren formulerer sig sådan i et interview: "Særligt når jeg ikke har klassen til andre fag, giver dialog med eleverne mig en indsigt i deres liv og tanker, samtidig med at samtalen også giver mig mulighed for at udtrykke egne holdninger, hvilket giver eleverne øget indsigt i, hvem jeg er som person, og hvad jeg står for?" Genkender I dette? Begrund jeres svar med eksempler
- Kobler læreren spørgsmålene til elevernes egne erfaringer og deres viden om verden? Hvis ja, hvad er jeres bedste eksempel på det?

Studiespørgsmål B

For at holde *momentum* (se for eksempel Danmarks Evalueringsinstitut (2020), s. 22) i undervisningen, må læreren hele tiden balancere sin opmærksomhed. Læreren skal sikre momentum eller *fremdrift* i undervisningen ved at undgå for eksempel forvirring, tidsspilde eller kedsomhed hos eleverne (momentum kommer af det latinske *movere*: at bevæge). Det kræver struktur og ofte en relativ stram dramaturgi at fastholde elevernes opmærksomhed og virkelyst. Læreren skal balancere mellem det Michael Polanyi kalder *fokal* og *subsidiær* opmærksomhed: Hvad er i centrum for undervisningen nu og her? Hvad er i forgrunden, og hvad er i baggrunden? Den fokale opmærksomhed kan for eksempel rette sig mod en elev, der ved håndsoprækning beder om hjælp til formulering af overskriften i en skriveøvelse. Da eleven forklarer, at hun har brug for hjælp til formulering af overskrift til sin tekst, fokuserer læreren sin opmærksomhed på elevens mundtlige forklaring på, hvad hun har brug for hjælp til. Læreren kan herefter yderligere fokusere opmærksomheden på elevens eget forslag til overskrift og måske endda på et

eller flere specifikke ord i overskriften. Men mens lærerens *fokale* opmærksomhed befinder sig hos denne ene elev og hendes tekst, så har opmærksomheden også en *subsidiær* side, der retter sig mod alle de perifere baggrundsfænomener (Polanyi, 2012; Brodersen, 2020, s. 223 ff.). Det er opmærksomhedens subsidiære side, vi retter os mod i det følgende, fordi den blandt andet er afgørende for at bevare momentum og justere det didaktiske design med udgangspunkt i de informationer læreren modtager, om alt det hun ikke har fokalt opmærksomhed på.

Det *subsidiære* kan være *rumligt*: Det kan være undervisningsmaterialer i klasserummet, personer, der kan høres på gangen eller ses i skolegården, det kan være alle de andre elever, som læreren ikke lige nu er i dialog med, men hvoraf enkelte måske undervejs støjer eller også markerer, at de har brug for hjælp. Det subsidiære er alt det, der er til stede, men som opmærksomheden ikke er *direkte* rettet mod. Det subsidiære kan være rumligt, men i forhold til undervisningens momentum, kan det også være *tidsligt*: Det kan for eksempel være lærerens overvejelser over bogsamtalens afslutning eller igangsættelse af den næste aktivitet i undervisningen. For læreren kan det kan være krævende konstant at være til stede og nærværende i samtalen med eleverne og samtidig være bevidst om, at det næste spørgsmål, samtalens afrunding eller igangsættelsen af den næste aktivitet, er afgørende for at bevare fremdrift og undgå for eksempel forvirring, tidsspilde eller kedsomhed. Læreren i 4. klasse agerer for at bevare momentum. Hendes undervisning rummer en *stram* eller *fast* dramaturgi med mange forskelligartede aktiviteter, der skal hjælpe eleverne med at bevare koncentration og vedholdenhed. Fokus på at bevare momentum kan have den omkostning, at læreren ind imellem bliver nødt til at skifte fra fokus på eksempelvis klassedialogen til i stedet at fokusere på for eksempel teknologi, der ikke virker, elever, der agerer uventet eller på justeringer af aktiviteter og opgaver.

- Undersøg, om I kan iagttage tidspunkter, hvor læreren har fokalt opmærksomhed (for eksempel på en elev), men flytter eller bliver nødt til at flytte opmærksomheden over på noget subsidiært.
- Diskuter, hvilken betydning disse skift i opmærksomhed har eller kan få? Læreren siger sådan i et interview:
- "Der er en vigtig opgave for underviseren i at sørge for at 'holde energien' i lokalet, i elevgruppen. Nogle af de redskaber, jeg anvender til det, er: fuld tilstedeværelse som underviser (her har jeg gavn af at være velforberedt til timen, være klar med materiale, power points med videre, når timen går i gang), have en stram dramaturgi, et

afvekslende indhold i timen, have et for eleverne vedkommende og spændende indhold i timen, sørge for undervisningen ikke bliver for stillesiddende”.

- Genkender I disse elementer? Eller er det kun nogle af elementerne, I genkender? I så fald hvilke? Er I enige i lærerens syn på, hvad der kræver at ”holde energien” i lokalet?

Litteratur

Danmarks Evalueringsinstitut (2020). *Elementer i god undervisning. En vidensopsamling med fokus på lærerens almindidaktiske arbejde.*

Cazden, C.B. (1988). *Classroom discourse: the language of teaching and learning.* Heinemann.

Dysthe, O. (1997). *Det flerstemmige klasserum: skrivning og samtale for at lære* (1. Udg.). Klim.

Gray, K. & **Sharratt**, N. (2009). *Daisy: Eat your peas.* Random House Children's Publishers UK.

Larsen, O. S. (2018). *Psykologiens veje* (3. Udg.). Systime

Polanyi, M. (2012). *Den tavse dimension* (1. Udg.). Mindspace.

Poulsen, H. (2004). *Den korte film.* Gyldendal.

Schaffalitzky, C. (2020). ”Nysgerrige spørgsmål sætter gang i elevernes dialog.”

Lokaliseret på <https://www.gymnasieforskning.dk/nysgerrige-spoergsmaal-saetter-gang-i-elevernes-dialog/>

Schaffalitzky, C. (u. å.). ”Værktøjer til kvalificering af klassedialog.” Lokaliseret på <https://emu.dk/stx/paedagogik-og-didaktik/didaktiske-tilgange/vaerktoejer-til-kvalificering-af-klassedialog>

Skarøhammer, A-K. (2001). *Litteraturundervisning - teori og praksis.* Gyldendal.

Tufte, B. (1998). *Tv på tavlen: om børn, skole og medier,* Akademisk Forlag