

Dialogens plass i aktuelle teorier om undervisning

- En teoretisk analyse av det dannelsesteoretiske
og det sosiokulturelle perspektivet

Av:
Ingrid Søyseth Halvorsen

Masteroppgaven er gjennomført som ledd i utdanningen ved Universitetet i Agder og er godkjent som del av denne utdanningen. Denne godkjenningen innebærer ikke at universitetet inntår for de metoder som er anvendt og de konklusjoner som er trukket.

Universitetet i Agder, 2010
Fakultet for humaniora og pedagogikk
Institutt for pedagogikk

Forord:

Mandag den 4. januar, 2010 inntok jeg min faste plass på lesesalen. På den slitte, men sågar trivelige salen på loftet i Sigrid Undsets hus begynte jeg idémyldringen. Temaet for masteroppgaven var ennå ikke klart. Jeg tenkte at det for så vidt var akseptabelt så tidlig i semesteret. Uroen begynte imidlertid å melde seg en gang ut i februar hvor temaet fremdeles ikke var avklart. Jeg hadde frem til da arbeidet med ulike ideer som alle vise seg å være blindgater. Det hører med til historien at det på samme tid foregikk et stort byggingsarbeid på utsiden av vinduet. Jeg var kommet til kontrastenes rike. På utsiden bygde de et håndfast og nøye planlagt byggverk som for hver dag liknet mer og mer på det ferdige resultat. Jeg, derimot, satt med luftige ideer som stadig veltet seg om til nye bilder. Prosessen var fryktelig frustrerende. På denne tiden angret jeg litt på at jeg ikke ble bygningsarbeider. Men så løsner det. Brikkene faller på plass, én etter én. Mitt eget byggverk reiser seg.

I mitt arbeid med denne teksten har jeg til tider opplevd den underlige følelsen av at teksten nesten lever sitt eget liv. For eksempel merket jeg av og til at skrivingen stoppet opp, akkurat som om den hadde møtt en vegg teksten ikke ville overstige. For å komme videre syntes teksten å kreve at jeg tok en ny og for meg uforutsett vending. Dette litt rare samspillet med en tekst, som nærmest hadde egen vilje, har ført til at jeg nå sitter igjen med et produkt som er radikalt annerledes enn hva jeg så for meg den mandagen den 4. januar 2010. Nå er byggverket ferdig, og jeg er stolt.

Jeg ønsker med dette å takke dem som har bidratt til å reise byggverket. Først og fremst ønsker jeg å uttrykke min dypeste takknemlighet til min gode veileder Ilmi Willbergh. Din støtte har betyd alt! Takk for at du hele tiden har hatt tro på meg og ideene mine, takk for sjenerøs og klok veiledning, takk for all din interesse i mitt arbeid og din støtte! Videre ønsker jeg å takke alle mine gode medspillere i klassen. Her rettes det en særlig takk til Siri og Kirsti. Deres tilstedeværelse har betyd mye, både i form av sosial og faglig glede. I tillegg er det også på sin plass å takke min kjære Yngve. Du har virkelig vært tålmodig og jeg er dypt takknemlig for at du på en så befriende måte har akseptert alle mine uromantiske prioriteringer den siste tiden. Og så en takk til min gode og kloke mor, Kirsti. Jeg setter umåtelig stor pris på alle de spennende og faglige diskusjonene vi har. Takk for all støtte og inspirasjon. Så til slutt en takk til min engasjerende sviresøster og ventil Mira, og til min gløgge og gode lesesalkompanjong Caroline.

Sigrid Undsets hus, Kristiansand. Mai 2010

Ingrid Søyseth Halvorsen

Sammenfatning:

Oppgavens problemstilling: *Hva er dialogens plass i aktuelle teorier om undervisning?*

Oppgavens overordnede formål er å avdekke dialogens plass i to aktuelle teorier om undervisning, innenfor det skandinaviske fagfeltet. Jeg legger her til grunn det dannelseseoretiske - og det sosiokulturelle perspektivet.

For å besvare oppgavens problemstilling er det nødvendig å avklare dialogbegrepet. Dermed omfatter det foreliggende arbeidet en utkrystallisering av et begrepsapparat som bidrar til å definere undervisningsdialogen. Dette begrepsapparatet legger grunnlaget for analysen av de to undervisningsteoriene. Undervisningsdialogen, slik den defineres i foreliggende oppgave, tar utgangspunkt i en didaktisk tenkning. Videre argumenteres det for at dialogen må preges av et konfliktperspektiv fremfor et fokus på konsensus. Dialogbegrepet som utarbeides i denne oppgaven er således inspirert av dialogismen, som er en epistemologisk tilnærming til dialogbegrepet. Videre trekker jeg inn pedagogiske bidrag fra Hans Skjervheim og Gert Biesta.

Analysen avdekker at de to teoriene fremstiller to forholdsvis ulike dialoger. Den dannelseseoretiske synes å vektlegge elevens opplevelse av mening i møtet med undervisningens innhold. I tillegg fokuseres det på elevens selvstendige fortolkning som en nøkkel til dannelsesprosessen. Den sosiokulturelle dialogen synes å fokusere på elevens mestring av kulturens materielle og intellektuelle redskaper. Videre fokuseres det på elevenes kreative appropriering av innholdet. De to dialogene fremstiller således eleven og læreren på forholdsvis ulike måter. I den dannelseseoretiske dialogen fremstilles læreren som en katalysator og eleven som autonom. I det sosiokulturelle perspektivet fremstilles læreren som en demonstrator og eleven som en deltaker. På bakgrunn av oppgavens analytiske arbeid synes undervisningsdialogen, slik den er definert i denne oppgaven, å være klarest ivaretatt i det dannelseseoretiske perspektivet.

Oppgavens konklusjon antyder at de to undervisningsdialogene får ulike konsekvenser for undervisningen. Her pekes det særlig på to dimensjoner: lærerens grad av kontroll og undervisningens overføringsverdi. Noe enkelt sagt antydes det dermed at subjektets selvstendige posisjon i den dannelseseoretiske dialogen utfordrer lærerens mulighet til å kontrollere undervisningen og dens utfall. Men på samme tid synes dette å lede til en høy grad av overføringsverdi. Subjektets mindre selvstendige posisjon i den sosiokulturelle dialogen synes å utfordre elevens mulighet til å overføre undervisningens betydning ut over den konkrete kontekst. Men på samme tid fremstår det som om dette bidrar til en mer kontrollerbar undervisning.

Innholdsfortegnelse:

1	DIALOGENS Plass i det pedagogiske landskap	1
1.1	Masteroppgavens problemstilling og formål	2
	<i>Masteroppgavens problemstilling i lys av aktuelle forskningsspørsmål</i>	<i>2</i>
	<i>Masteroppgavens formål.....</i>	<i>3</i>
1.2	Disponering av oppgaven.....	4
2	TEORETISK AVKLARING AV SENTRALE BEGREPER	6
2.1	En midlertidig avklaring av dialogbegrepet.....	6
	<i>En oversikt over mangfoldet av undervisningsdialoger</i>	<i>6</i>
	<i>Grunnlaget for oppgavens tilnærming til undervisningsdialogen</i>	<i>7</i>
2.2	En avklaring av monologbegrepet	8
2.3	En teoretisk avklaring av undervisningsbegrepet	9
2.4	En avklaring av undervisningsteoriens aktualitet.....	10
	<i>Det sosiokulturelle perspektivets aktualitet</i>	<i>11</i>
	<i>Det dannelsesteoretiske perspektivets aktualitet.....</i>	<i>11</i>
3	OPPGAVENS METODISKE TILNÆRMING	12
3.1	En hermeneutisk tilnærming	12
	<i>En hermeneutisk tolkning.....</i>	<i>12</i>
	<i>Den hermeneutiske sirkel.....</i>	<i>13</i>
3.2	Strategier for å fremme oppgavens validitet	14
	<i>Validering gjennom korrespondanse</i>	<i>14</i>
	<i>Validering gjennom det pragmatiske</i>	<i>15</i>
	<i>Validering gjennom det meningsbærende</i>	<i>15</i>
3.3	Valg av teoretisk litteraturgrunnlag	16
	<i>Teoretisk grunnlag for fremstillingen av dialogen</i>	<i>16</i>
	<i>Grunnlaget for å fremstille det dannelsesteoretiske perspektivet</i>	<i>17</i>
	<i>Grunnlaget for å fremstille det sosiokulturelle perspektivet.....</i>	<i>17</i>
3.4	Opgavens analytiske redskap	18
4	UNDERVISNINGSDIALOGEN.....	20
4.1	Ulike dimensjoner i dialogbegrepet	20
	<i>Dialogens grad av nærhet eller distanse.....</i>	<i>21</i>
	<i>Dialogens grad av konsensus eller konflikt.....</i>	<i>21</i>
4.2	Inspirasjon fra et empirisk dialogbegrep.....	23
4.3	Kjennetegn ved undervisningsdialogen	24
4.3.1	Dialogen bærer preg av gjensidighet	25
	<i>Gjensidighetens betydning for fremstillingsaksen.....</i>	<i>25</i>
	<i>Oppsummering.....</i>	<i>27</i>
4.3.2	Dialogen bærer preg av det uforutsigbare	27
	<i>Uforutsigbarhetens betydning for erfaringsaksen</i>	<i>27</i>
	<i>Oppsummering.....</i>	<i>29</i>

4.3.3 Dialogen fordrer subjektposisjoner.....	29
<i>Erfaringsaksen og fremstillingsaksen konstituerer to subjektposisjoner</i>	29
<i>De to subjektposisjonene legger grunnlaget for interaksjonsaksen</i>	30
<i>Subjektposisjonene må romme konfliktdimensjonen</i>	31
<i>Oppsummering</i>	31
4.4 Begrepsapparat for analyse av undervisningsdialogen	31
<i>Oppgavens analytiske redskap</i>	32
5 ET DANNELSESTEORETISK PERSPEKTIV PÅ UNDERVISNING	33
5.1 En innføring i det dannelsesteoretiske perspektivet.....	33
<i>Dannelsen – undervisningens raison d'être</i>	33
<i>Et skille mellom Innhold og Betydning</i>	34
<i>Lærer og elev er autonome parter</i>	35
5.2 Klafkis dannelsesteoretiske undervisningsteori	35
<i>Eksemplarisk undervisning</i>	36
<i>Dannelsesspørsmål er samfunnsspørsmål</i>	37
<i>Forberedelsen av undervisningens innhold</i>	38
5.3 Det dannelsesteoretiske perspektivet i et didaktisk lys	39
5.3.1 Et dannelsesteoretisk perspektiv på erfaringsaksen	39
<i>Dannelsen er kategorial</i>	39
<i>Elevens erfaring med innholdet er selvstendig</i>	40
<i>Eleven fortolker innholdet</i>	41
5.3.2 Et dannelsesteoretisk perspektiv på fremstillingsaksen.....	41
<i>Et eksemplarisk innhold</i>	41
<i>Et betydningsfullt innhold</i>	42
<i>Innholdets tilgjengelighet og fremstillelighet</i>	43
5.4 Kjennetegn ved et dannelsesteoretisk syn på undervisning	43
6 DIALOGENS Plass I DET DANNELSESTEORETISKE PERSPEKTIVET	44
6.1 Analyse av dialogens plass i fremstillingsaksen	44
6.1.1 Analyse: Overtalelse eller overbevisning?.....	44
<i>Overbevisning gjennom støtte</i>	45
<i>Overbevisning gjennom mening</i>	46
6.1.2 Konklusjon på analyseapparatets første spørsmål	47
6.2 Analyse av dialogens plass i erfaringsaksen	47
6.2.1 Analyse: Ervervelse eller respons?.....	48
<i>En selvstendig respons er en forutsetning for danning</i>	49
<i>Respons gjennom elevens fortolkning</i>	50
6.2.2 Konklusjon på analyseapparatets andre spørsmål.....	51
6.3 En analyse av dialogens plass i interaksjonsaksen.....	51
6.3.1 Analyse: Subjektets posisjon.....	52
<i>Læreren fremstår som en katalysator</i>	52
<i>Eleven fremstår som autonom</i>	52
<i>Subjektene posisjon i lys av den konfliktorienterte dialogen</i>	53
6.3.2 Konklusjon på analyseapparatets tredje spørsmål.....	53

6.4 Dialogens plass i den dannelsesteoretiske didaktikken.....	54
7 ET LÆRINGSTEORETISK PERSPEKTIV PÅ UNDERVISNING.....	55
7.1 En innføring i det sosiokulturelle perspektivet	55
<i>Ulike syn på læring.....</i>	<i>56</i>
<i>En konstruktivistisk forståelse av læring</i>	<i>56</i>
7.2 Et sosiokulturelt perspektiv på læring.....	57
<i>Læringen er situert</i>	<i>58</i>
<i>Kunnskaper og ferdigheter er sosialt distribuert</i>	<i>58</i>
<i>Redskapers medierende betydning</i>	<i>59</i>
<i>Den proksimale utviklingssonen</i>	<i>60</i>
<i>Kreative prosesser</i>	<i>61</i>
7.3 Det sosiokulturelle perspektivet i et didaktisk lys	62
7.3.1 Et sosiokulturelt perspektiv på erfaringsaksen.....	62
<i>Redskapenes betydning.....</i>	<i>62</i>
<i>Aktiv deltakelse</i>	<i>63</i>
<i>Erfaringen er situert.....</i>	<i>64</i>
7.3.2 Et sosiokulturelt perspektiv på fremstillingsaksen.....	64
<i>Fremstillingen er et steg foran utviklingen</i>	<i>65</i>
<i>Fremstillingen tilbyr medierende redskaper.....</i>	<i>65</i>
7.4 Kjennetegn ved et sosiokulturelt syn på undervisning.....	66
8 DIALOGEN Plass i det sosiokulturelle perspektivet	67
8.1 Analyse av dialogens plass i fremstillingsaksen	67
8.1.1 Analyse: Overtalelse eller overbevisning?	67
<i>Overbevisning gjennom støtte.....</i>	<i>69</i>
<i>Overbevisning gjennom mestring</i>	<i>70</i>
8.1.2 Konklusjon på analyseapparatets første spørsmål	71
8.2 Analyse av dialogens plass i erfaringsaksen	71
8.2.1 Analyse: Ervervelse eller respons?	71
<i>Respons gjennom elevens kreative appropriering.....</i>	<i>73</i>
<i>En kreativ respons er et resultat av internaliseringen</i>	<i>74</i>
8.2.2 Konklusjon på analyseapparatets andre spørsmål	74
8.3 En analyse av dialogens plass i interaksjonsaksen.....	75
8.3.1 Analyse: Subjektets posisjon	75
<i>Læreren fremstår som en demonstrator</i>	<i>75</i>
<i>Eleven fremstår som en deltaker</i>	<i>76</i>
<i>Subjektenes posisjon i lys av den konfliktorienterte dialogen.....</i>	<i>76</i>
8.3.2 Konklusjon på analyseapparatets tredje spørsmål	77
8.4 Dialogens plass i det sosiokulturelle perspektivet	78

9 SAMMENFATNING OG DISKUSJON.....	79
9.1 Et sammenfatning av de foregående analysene.....	79
9.2 Sammenlikning av dialogens plass i fremstillingsaksen	80
<i>Likhet og forskjell i lærerens støtte til eleven</i>	<i>81</i>
9.3 Sammenlikning av dialogens plass i erfaringsaksen	82
<i>Likhet og forskjell i synet på omgivelsenes betydning for responsen</i>	<i>82</i>
10 DIALOGENS Plass I DET PEDAGOGISKE LANDSKAP	85
10.1 Hva får man se i lys av oppgavens perspektiv?	85
10.2 Hva betyr det man får se i lys av oppgavens perspektiv?	87
<i>Å demonstrere det som ikke er gjørbart av seg selv.....</i>	<i>87</i>
<i>Å synliggjøre det som ikke er synlig av seg selv</i>	<i>88</i>
<i>Avslutning</i>	<i>89</i>

1 | Dialogens plass i det pedagogiske landskap

Ordet *dialog* stammer fra de greske ordene *dia*, som betyr mellom, og *logos*, som betyr fornuft (Bostad, 2006:13). En grunnleggende betraktning av begrepet dialog viser dermed til en samtale hvor innsikten, eller fornuften skal oppstå mellom flere parter. I forlengelsen av dette viser Bostad (2006) at dialogens kjerne hviler på antakelsen om at partene er bedre rustet til å nærme seg en sak sammen enn alene. Dermed har dialogen gjort seg relevant innenfor pedagogikken.

Det foreligger imidlertid ikke en enhetlig forestilling av hva som kjennetegner en undervisningsdialog. Burbules (2000) har skissert hele seks dominerende fremstillinger av dialogen som alle har bidratt til å forme synet på dialogens plass i en undervisningskontekst. Burbules (2000) trekker her inn navn som Sokrates, Jürgen Habermas, Hans- Georg Gadamer, Martin Buber, Paulo Freire, Carol Gilligan og John Dewey. Til tross for tydelige forskjeller mellom de ulike dialogene, så har de på samme tid et sentralt fellesstrekk. I følge Burbules (2000: 256-257) representerer alle de seks retningene en forståelse av dialogen som en fruktbar og nødvendig komponent i all undervisning.

Denne vektleggingen av dialogens betydning synes også å være sentral i dagens pedagogiske fagfelte i Skandinavia, hvor flere forfattere tar til ordet for at undervisningen bør anlegge en dialogisk tilnærming. Enkelte forfattere vektlegger **det læringsfremmende** potensialet som dialogen rommer (Dysthe, 2008b, 1996, 1995; Igland & Dysthe, 2008; Ims & Jacobsen, 2004; Laursen, 2006; Rommetveit, 1996). Andre forfattere synliggjør **den etiske** dimensjonen ved dialogens plass i undervisningen (Arneberg, 2008; Kristiansen, 2004). I tillegg har dialogen blitt satt i sammenheng med sentrale prinsipper for utdanningen, slik som en **inkluderende og tilpasset opplæring** (Moen, 2004). Videre kan en også nevne forfattere som peker på dialogens betydning for **dannelsen** (Arneberg, 2004; Bostad, 2006; Gustavsson, 2003). Oppsummert peker dette på at dialogen synes å ha potensialet til å fremme flere sentrale verdier og føringer som er nedfelt gjennom dagens læreplanverk (Kunnskapsdepartementet, 2006).

På bakgrunn av dette legges det i det følgende til grunn at dialogen kan tildeles en sentral plass i synet på hva som kjennetegner god undervisning. Dette åpner store spørsmål. For det første foreligger det ingen entydig beskrivelse av hva en undervisningsdialog er. Dette peker på behovet for en mulig klargjøring av hvordan dialogbegrepet skal forstås i denne oppgaven. Videre er det aktuelt å stille spørsmål ved hvilken plass dialogen tildeles i det teoretiske landskapet som preger synet på undervisning i dagens debatt. Foreligger det et samsvar mellom fokuset på dialog i undervisningen og måten de sentrale undervisningsteoriene fremstiller

relasjonen mellom lærer og elev? Har dagens aktuelle teorier om undervisning tatt opp i seg ”kravet” om en dialogisk undervisning, eller fremstår dette som to separate teorilandskap? Dette blir et sentralt fokus i det følgende. Foreliggende masteroppgave tar således sikte på å fremlegge en analyse av dialogens plass innenfor to aktuelle undervisningsteorier: den dannelsesteoretiske teorien og den sosiokulturelle teorien. Disse perspektivene synes å utmerke seg i det skandinaviske fagfeltet. Ved å anlegge to ulike teorier søkes det å tilføre oppgaven en bredde og således en nyansert besvarelse av hva som er dialogens plass i aktuelle teorier om undervisning.

1.1 Masteroppgavens problemstilling og formål

På bakgrunn av den store oppslutningen om dialogens positive betydning for undervisningen, søker oppgavens overordnede problemstilling å undersøke dialogens plass i aktuelle teorier om undervisning innenfor det skandinaviske fagfeltet. Jeg legger dermed til grunn følgende problemstilling for det videre arbeidet: *Hva er dialogens plass i aktuelle teorier om undervisning?* For å gi et grundig svar på dette spørsmålet synes det å være andre spørsmål som også gjør krav på en avklaring. Jeg trekker dermed frem tre underordnede forskningsspørsmål som utgjør et grunnlag for å belyse den overordnede problemstillingen. Disse spørsmålene legger sentrale føringer for struktureringen av oppgaven. Dette fremkommer i det følgende:

Masteroppgavens problemstilling i lys av aktuelle forskningsspørsmål

I arbeidet med å avdekke dialogens plass i aktuelle teorier om undervisning synes det nødvendig å avklare dialogbegrepet. **Det første forskningsspørsmålet** opptar seg med følgende: *Hva kjennetegner en undervisningsdialog?* Kapittel 4 tar dermed sikte på å gi en klar presisering av hvordan dialogen defineres innenfor rammene av denne oppgaven. Dette gir således en anvisning for hvordan dialogen kan gjenkjennes i en undervisningsteori. Videre er det også sentralt å frembringe hva som kjennetegner de to undervisningsteoriene syn på undervisningen. **Det andre forskningsspørsmålet** tar dermed opp: *Hva kjennetegner undervisningsteoriens syn på undervisningsprosessen?* En beskrivelse av dette frembringes i fremstillingen av de to undervisningsteoriene i kapittel 5 og 7.

Når de to foregående spørsmålene har blitt besvart, og det så er blitt tydelig hva en undervisningsdialog er og hva som kjennetegner undervisningsprosessen til de to teoriene, så synes forholdene å ligge til rette for å gå over til **det tredje forskningsspørsmålet**: *På hvilken måte kommer dialogens kjennetegn til syne i den aktuelle undervisningsteori?* Dermed anvendes analyseredskapet, som ble utarbeidet i kapittel 4, for å avdekke dialogens plass i de to undervisningsteoriene. Dette arbeidet vil være sentralt i kapittel 6 og 8.

På bakgrunn av det analytiske arbeidet som knytter seg til disse tre forskningsspørsmålene så legges det et godt grunnlag for å reflektere over oppgavens problemstilling i kapittel 9. Her tas det dermed sikte på å besvare oppgavens problemstilling gjennom en oppsummering av foregående analyser og en videre drøftning og sammenlikning av dialogens plass i de to undervisningsteoriene. Den endelige konklusjonen oppsummeres i kapittel 10. Avslutningsvis presenteres det her en varsom antydning av hva oppgavens konklusjon kan bety.

Masteroppgavens formål

Opgavens overordnede formål er å bidra til å belyse hvilken plass dialogen synes å få i aktuelle teorier om undervisning. Det teoretiske utvalget som ligger til grunn for det videre arbeidet omfatter dermed aktuelle undervisningsteoretiske bidrag som er aktuelle i det skandinaviske fagfeltet. Gjennom denne oppgaven foreligger det dermed et ønske om å gi et teoretisk innspill til det skandinaviske forskningsfeltet som opptar seg med didaktiske anliggender og/eller dialogens betydning for pedagogikken, samt det skjæringsfeltet mellom dialogen og didaktikken som her vil bli tatt opp.

Opgaven søker å gjøre seg relevant ut fra to betraktninger. For det første trekker oppgaven opp en tematikk som angår dialogens plass i en undervisningssituasjon. Det ene formålet med oppgaven er dermed å skissere en måte å forstå hva en undervisningsdialog er i lys av et didaktisk perspektiv. I kapittel 4 utarbeides det dermed et analytisk redskap som kan anvendes for å analysere og således avdekke dialogens plass i en undervisningsteori. I tillegg illustreres det hvordan dette begrepsapparatet kan fungere som et analytisk redskap i møte med teorier om undervisning. Oppgaven bidrar således med ett mulig perspektiv på hva en undervisningsdialog er og hvordan en slik dialog kan avdekkes.

Den andre betraktningen som kan være interessant angår undervisningsteoretiske eller didaktiske spørsmål. I det følgende skal oppgaven forsøke å synliggjøre hvordan to aktuelle undervisningsteorier ivaretar undervisningsdialogen slik dialogen blir definert i denne oppgaven. Det er så langt ikke meg bekjent at det foreligger annen forskning som analyserer de to teoriene i et slikt perspektiv som det gjøres her. Det andre formålet med oppgaven er dermed å fremstille de to forholdsvis velkjente undervisningsteoriene i et delvis nytt og annerledes lys, og forhåpentligvis også et fruktbart og aktuelt lys.

Det er her på sin plass å avklare et sentralt forhold. Det fremstår som forholdsvis vanlig at teoretikere innenfor det sosiokulturelle fagfeltet løfter frem dialogens betydning i det sosiokulturelle perspektivet på undervisning (Dysthe, 2008b/c, 1996, 1995; Igland & Dysthe 2008; Mercer & Littleton, 2007; Rommetveit, 1996; Strandberg, 2008; Wittek, 2004). Således kan det innvendes at det ikke er behov for det foreliggende studie av dialogens plass innenfor

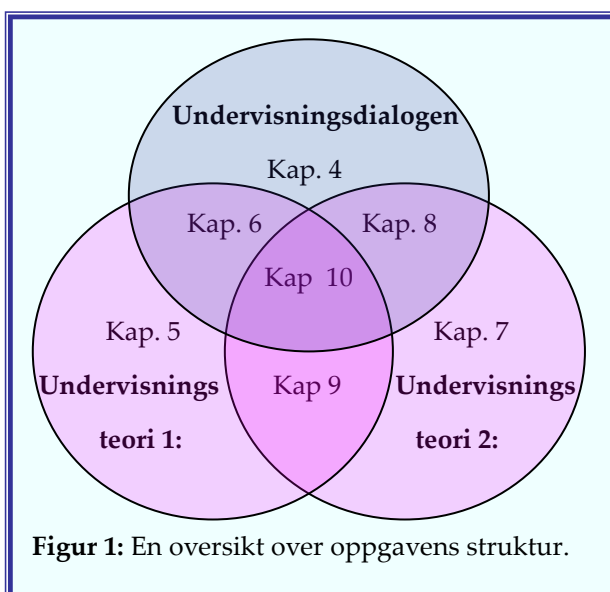
denne undervisningsteorien, da dette kan synes å være gitt. Min innvending mot et slikt standpunkt er at jeg i det følgende skal legge et spesifikt dialogbegrep til grunn. Det er mulig å anta at dialogbegrepet, slik det blir definert i denne oppgaven, inneholder andre elementer og er således av en litt annen art enn den dialogen de sosiokulturelle forfatterne legger til grunn i deres uttalelser. Det er dermed viktig å understreke at den dialogen som skal avdekkes i det følgende kun representerer én av mange mulige tilnærminger til dialogbegrepet.

Dette er altså en teoretisk oppgave. Dens anliggende er å analysere teorier i et forsøk på å gi et teoretisk bidrag til det aktuelle skandinaviske forskningsfeltet som opptar seg med didaktikk og/eller den pedagogiske dialogen. I det følgende arbeidet anlegges det et spesifikt perspektiv. Dette innebærer at visse dimensjoner i det teoretiske materialet trer frem og blir synlig, samtidig som andre sider av materialet ikke blir synlig. Rammene for hva som kan bli synlig fremgår fra det analytiske redskapet som blir presentert i kapittel 4.

1.2 Disponering av oppgaven

Kapittel 1, 2 og 3 regnes som innledende, eller innrammende for det videre arbeidet. Kapittel 1 redegjør for oppgavens utgangspunkt og strukturering. Kapittel 2 gjennomgår sentrale begreper i oppgavens problemstilling, og kapittel 3 redegjør for metoden.

Opgaven tar som nevnt utgangspunkt i å avdekke og sammenlikne dialogens plass i to aktuelle teorier om undervisning. Dette synes å aktualisere følgende struktur, se figur 1. Figuren skisserer tre sirkler, hvilket peker på studiets tre overordnede teoretiske perspektiver: *undervisningsdialogen*, *undervisningsteori nr 1*, altså den dannelsesteoretiske teorien, og *undervisningsteori nr 2*, som omfatter den sosiokulturelle teorien. Disse to teoriene vil dermed redegjøres for i **kapittel 5** og **7**.



Figur 1: En oversikt over oppgavens struktur.

Som nevnt legger undervisningsdialogen grunnlaget for analysene av de to undervisningsteoriene. Dermed omfatter **kapittel 4** et viktig arbeid som består i å utkrystallisere et analytisk redskap for den videre besvarelsen av oppgaven. Dette innebærer at det her gis en avklaring av hvordan undervisningsdialogen defineres innenfor rammene av denne oppgaven.

Figuren markerer fire skraverte felter. Med dette ønsker jeg å markere at det her foregår en drøfting og/eller en analyse. I **kapittel 6** og **8** foreligger det således en analyse av hvordan

dialogen kommer til syne i de aktuelle teoriene. Resultatene av disse analysene legger grunnlaget for drøftningen av oppgavens problemstilling som utspiller seg i **kapittel 9**. Intensjonen med dette kapittelet er å sammenlikne og diskutere resultatene fra de to analysene i kapittel 6 og 8 for å tydeliggjøre eventuelle likheter og forskjeller i måten undervisningsdialogen blir fremstilt på, samt i hvilken grad dialogen ivaretas i de to teoriene. Således avdekkes dialogens plass i de to undervisningsteoriene. En rask sammenfatning av oppgavens konklusjon foreligger så i **kapittel 10**. Her skal det også antydes hvilken betydning konklusjonen muligvis kan få for hvordan en betrakter dialogens betydning for undervisning, hvordan en betrakter de to undervisningsteoriene og hvilke spørsmål som aktualiserer videre forskning.

Allerede i avsnitt 1.1 trakk jeg opp sammenhengen mellom de underliggende forskningsspørsmålene og oppgavens struktur. For å tydeliggjøre denne sammenhengen stilles det her frem en oppsummerende oversikt:

- **Forskningsspørsmål 1:** Hva kjennetegner en undervisningsdialog? – se kapittel 4.
- **Forskningsspørsmål 2:** Hva kjennetegner undervisningsteoriens syn på undervisningsprosessen? – se kapittel 5 og 7.
- **Forskningsspørsmål 3:** På hvilken måte kommer dialogens kjennetegn til syne i den aktuelle undervisningsteori? Dette konkretiseres gjennom tre analytiske spørsmål som fremstilles på side 32 – se kapittel 6 og 8.
- **Oppgavens problemstilling:** Hva er dialogens plass i aktuelle teorier om undervisning? – se kapittel 9 og 10.

2 | Teoretisk avklaring av sentrale begreper

Bakgrunnen for kapittel 2 er et ønske om å frembringe en størst mulig grad av klarhet i de aktuelle begrepene. Denne klarheten kan således bidra til å tydeliggjøre de påfølgende analysene og resonnementer som foreligger i oppgaven. Dette styrker oppgavens transparens.

Som vist er oppgavens overordnede siktemål å avdekke dialogens plass i aktuelle teorier om undervisning. Innad i denne problemstillingen er det særlig to begreper og en benevnelse som jeg mener det er nødvendig å stoppe opp ved for å avklare. De aktuelle begrepene er: "Dialog", "Undervisning" og den aktuelle benevnelsen refererer til: "Aktuell undervisningsteori". I tillegg vier jeg ett avsnitt til å behandle "Monologen". Selv om denne ikke er direkte knyttet til oppgavens problemformulering, fremstår den som et viktig forståelsesgrunnlag. For det første kaster den et lys over hva dialogen ikke er. I tillegg synes det som om enkelte forfattere argumenterer for behovet for en undervisningsdialog blant annet fordi den står i kontrast til undervisningsmonologen (Dysthe, 2008c, Freire, 2002; Iglund & Dysthe, 2008; Säljö, 2009). Altså kan det synes som om ett av argumentene for å legge dialogen til grunn i undervisningen knytter seg til en uvilje, eller en advarsel mot en monologisk undervisning. For å tydeliggjøre hva en slik undervisning omfatter gis det i avsnitt 2.2 en rask presentasjon av en monologisk kommunikasjons- og undervisningsmodell.

2.1 En midlertidig avklaring av dialogbegrepet

Avklaringen av oppgavens forståelse av dialogbegrepet krever en lengre diskusjon. Denne utspiller seg hovedsakelig i kapittel 4. Dermed er ikke hensikten her å gi en fullverdig avklaring, men kanskje snarere en innføring. Burbules (2000) har som nevnt skissert ulike dominerende retninger som har bidratt til å forme synet på dialogen og dens plass i en undervisningskontekst. Til tross for klare ulikheter dem imellom, og til dels innad, så synes de alle å enes om dialogens relevans som en sentral pedagogisk tilnærming i all undervisning (ibid.:256 – 257). Nedenfor gis det en rask oversikt over noen sentrale retninger.

En oversikt over mangfoldet av undervisningsdialoger

Dialogbegrepet fremstår som et gammelt og mangfoldig begrep innenfor det pedagogiske feltet. Allerede tilbake til antikken finner vi dialogen representert gjennom Sokrates / Platon i hva jeg velger å kalle for **maieutikens dialog**. I denne tilnærmingen til dialogbegrepet ble det lagt til grunn at dialogen som en samtaleform har potensialet til å tydeliggjøre den latente og uartikulerte

innsikten hos den ene part (Burbules, 2000). Det legges til grunn at mennesket kan erkjenne verden gjennom seg selv. Sokrates belaget seg dermed ikke på å fortelle andre om sannheter og innsikter. I stedet inntok han rollen som kunnskapsforløser fremfor kunnskapsformidler, med fokus på samtale fremfor foredrag. Denne forløsende dialogen omtales som maieutik, hvilket er det greske ordet for jordmorskunst (Nabe - Nielsen, 1999:18).

Videre presenterer Burbules (2000) **den hermeneutiske dialogen**. Her vektlegges den gjensidige relasjonen, hvor partene veksler mellom å stille spørsmål og å svare. Dialogen legges dermed til grunn som en forutsetning for intersubjektiv forståelse. Her nevnes til eksempel Hans-Georg Gadamer og hans begrep *the fusing of horizons*, hvilket sikter til en forening, eller sammensmeltning av forståelseshorisonter (ibid.:114). En annen sentral teoretiker som Burbules (2000) plasserer inn under den hermeneutiske dialogen er Martin Buber. Buber (2007) redegjør for den nærværende og dialogiske "Jeg - Du" relasjonen som står i kontrast til "Jeg - Det. Den tredje dialogen som Burbules (2000) skisserer er hva jeg betegner som **den demokratiske dialogen**. Her beskrives dialogen som en viktig tilnærming til utviklingen av demokratiske tenkemåter og handlinger. En dialogisk undervisningsform kan dermed lede til et demokratisk samfunn, på tross av ulikheter og konflikter. Som eksempel på dette nevnes John Dewey (ibid.).

En annen sentral dialog som Burbules (2000) trekker frem er hva jeg kaller for **den kritiske dialogen**, som særlig kan assosieres med Paulo Freire. Dialogen blir ansett som grunnleggende frigjørende. Freire (2002) setter dermed opp dialogen som en kontrast til den såkalte "Bank - undervisningen". Dette er en monologisk og passiviserende undervisningsform, hvor læreren prater og eleven lytter, læreren lærer bort og eleven blir opplært, osv. Dette står i klar kontrast til den frigjørende dialogen, hvor elevene er aktive og skapende (ibid.).

Grunnlaget for oppgavens tilnærming til undervisningsdialogen

Denne oversikten peker på en sentral utfordring i dette studiet, nemlig hvordan jeg i det følgende skal avgrense min bruk av dialogbegrepet. Hva er det egentlig jeg ser etter når jeg i det følgende skal avdekke dialogens plass i de to undervisningsteoriene? Som det fremkommer gjennom den foregående presentasjonen foreligger det et mangfold av ulike dialogbegrep. Dette tyder på at de ulike dialogene antakeligvis ville gitt forholdsvis ulike konklusjoner hvis jeg la én av dem til grunn, til fordel for en annen. For eksempel ser undervisningsdialogen forholdsvis forskjelling ut gjennom brillene som gis av Freire (2002), sammenliknet med dem som tilbys av Buber (2007).

I det videre arbeidet har jeg valgt å utarbeide en egen tilnærming til undervisningsdialogen, fremfor å velge ut et av de foregående perspektivene. Bakgrunnen for dette er tredelt. For det første åpner dette opp muligheten til å hente teoretisk inspirasjon fra didaktikken, hvilket synes å være en relevant og interessant tilnærming til forståelsen av hva en

undervisningsdialog er. Som vist tar oppgaven sikte på å avdekke dialogens plass i aktuelle teorier om undervisning. Da slike teorier nettopp har et didaktisk anliggende kan det være en fordel at det analytiske redskapet som anvendes også tar utgangspunkt i slike didaktiske premisser.

Et annet argument for å utarbeide et eget dialogbegrep knytter seg til ønsket om å danne et dialogbegrep som favner den enkelte undervisningsteori sin særegne fremstilling av dialogen. Det analytiske begrepsapparatet, som utarbeides for å avdekke undervisningsdialogen, ikke må være for snevert. Ut fra dette hensyn anser jeg det som mindre hensiktsmessig å anlegge et perspektiv som utspiller seg fra kun én teoretisk tilnærming til dialogbegrepet.

En tredje fordel ved å utarbeide et eget dialogbegrep er at det tillater meg å hente inspirasjon fra dialogismen (Linell, 1998; Lysklett, 2007). Dette teoretiske bidraget beskrives nærmere i avsnitt 4.3. Men allerede her kan det pekes på at dialogismen fremstiller dialogen ut fra et epistemologisk perspektiv (Dysthe, 2008c; Linell 1998). Gall, Gall og Borg (2003) definerer epistemologi som: ”*The branch of philosophy that studies the nature of knowledge and the process by which knowledge is acquired and validated*” (ibid.:624), altså kan det legges til grunn at dialogismen fremstiller dialogen i perspektiv av kunnskaps og kunnskapsutvikling. I denne sammenheng fremstår dette som et relevant og interessant perspektiv å anlegge på undervisningsdialogen, da undervisning jo nettopp knytter seg til elevens erfaring av et innhold gjennom støtte fra læreren. En undervisningsprosess synes således å ha et epistemologisk tilsnitt. I kapittel 4 presenterer dermed en dialog som baserer seg på didaktisk teori og med inspirasjon fra dialogismen.

2.2 En avklaring av monologbegrepet

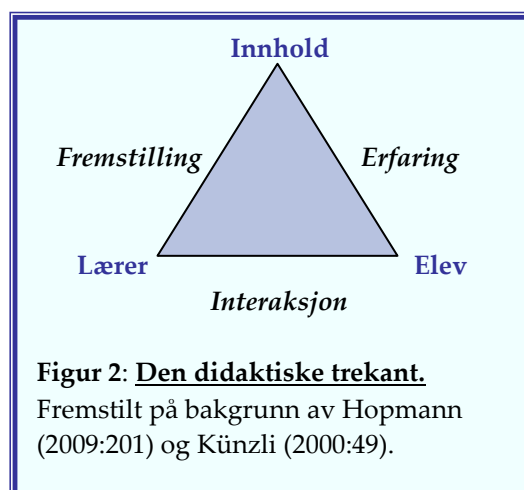
I kjølvannet av den tilsynelatende brede enigheten som knytter seg til behovet for dialog i undervisningen, fremmes det også kritikk mot det som oppfattes å være en monologisk undervisningsform (Dysthe, 2008c; Säljö, 2009). Den monologiske undervisningen tenderer mot å anse læring og kunnskapsutvikling som noe som kan overføres fra læreren til elevene. Linell (1998:22) omtaler dette som *The transfer – and – exchange model of communication*. Vellykket kommunikasjon i lys av en slik modell forekommer når budskapet ankommer den andres sinn på samme måte som det var intendert fra avsender. Dette fordrer at innholdet ikke har blitt ”forkludret” av forstyrrende elementer slik som uoppmerksomme mottakere, eventuelle misforståelser, eller bare generell støy på ”linjen” (ibid.:22-23). Denne monologiske overføringsmodellen legger dermed til grunn at en kommunikasjonsprosess har en sender og en mottaker, og et budskap som overføres fra person A til person B. Den monologiske

kommunikasjonsmodellen fremstiller dermed kommunikasjon som en ”fra – til” prosess, hvor kommunikasjonen er fullført straks senderen har uttrykt sitt budskap og mottaker har tatt budskapet til seg slik det var intendert fra senders side (ibid.:24).

I Skandinavisk pedagogisk sammenheng er denne modellen knyttet til den såkalte ”overføringsmetaforen”, hvor undervisningen fremstilles som om det foregikk en form for overføring av tanker og kunnskaper fra lærer til elev (Dysthe, 2008c; Säljö, 2009). I kraft av denne overføringsmetaforen har det, i følge Säljö (2009:25) vært en vanlig forestilling at læreren har ansvaret for snakkingen, og elevene har ansvar for lyttingen. Dette minner om Freires (2002) beskrivelse av den såkalte ”Bank- undervisningen”, hvor læreren underviser i den tro at kunnskapene kan plasseres inn i hodene på elevene, på lik linje med å sette penger inn i banken. Eleven blir her en passiv konsument av hva læreren sier. På bakgrunn av denne fremstillingen tydeliggjøres det et bilde at hva dialogen *ikke* er. Monologen stilles således opp som en form for kontrast til hva det er som kjennetegner dialogen i denne oppgaven.

2.3 En teoretisk avklaring av undervisningsbegrepet

Da oppgaven tar utgangspunkt i å analysere dialogens plass i ulike teorier om undervisning, blir det nødvendig å gjøre en avklaring av undervisningsbegrepet. I det følgende legges det et didaktisk syn til grunn for forståelsen av undervisningsbegrepet. En sentral figur som tegner opp undervisningens grunnleggende form finner vi i den didaktiske trekant (se figur 2). I henhold til Künzli (1998:35) er dette den mest presiserende skisseringen av didaktikken. Figuren peker på de mest grunnleggende elementene og prosessene som utspilles i en undervisningssituasjon. Trekantens hjørner viser til de tre forhold som alltid må være tilstedeværende for at situasjonen kan betegnes som en undervisning. Dette omfatter en lærer, en elev og et undervisningsinnhold (ibid.).



Trekanten viser at eleven har en annen tilgang til innholdet enn hva læreren har. Dette kan kanskje indikere at den didaktiske trekant baserer seg på en annen forestilling om læring og kommunikasjon enn hva som fremkom i den monologiske kommunikasjonsmodellen som ble presentert i avsnitt 2.2. I den monologiske forståelsen fremstår samspillet mellom lærer, elev og innhold som et nærmest lineært forhold, hvor innholdet blir fraktet fra lærer til elev. Den didaktiske trekant synes således ikke å skissere en slik monologisk kommunikasjonsmodell. I

stedet er innholdet plassert *mellom* partene, hvilket sammenfaller med Linells (1998) beskrivelse av en dialogisk kommunikasjonsprosess: ”*Dialogism takes the prototypical case of communication to be a "between" process (...)*” (ibid.:24). Dette synes å styrke argumentet for anvendelsen av den didaktiske trekant som en grunnfigur for oppgavens forståelse av undervisningsbegrepet og undervisningsdialogen.

Det tredimensjonale perspektivet, som utfolder seg i samspillet mellom lærer, elev og innhold, trekker opp tre akser. Etter min oppfatning bør disse tre dimensjonene forstås som prosesser. Argumentet for dette er at en undervisningssituasjon ikke kan forstås som statisk, men snarere som en dynamisk prosess. Den ene undervisningsprosessen omfatter lærerens presentasjon av innholdet. Dette omtales som *fremstillingsaksen*. Den andre prosessen omfatter elevens møte med innholdet. Dette benevnes som *erfaringsaksen*. Videre benevnes relasjonen mellom lærer og elev som *interaksjonsaksen*. Det er et sentralt poeng at disse tre prosessene må forstås som deler av en helhet (Hopmann, 2009; Künzli, 2000, 1998). De tre prosessene, eller aksene, synes dermed å påvirke hverandre gjensidig.

Den didaktiske trekanten gir ingen entydig beskrivelse av hvordan en skal håndtere de ulike prosessene. Figuren viser kun at de tre prosessene og de tre elementene er til stede i en hver undervisningssituasjon og at enhver didaktiker må forholde seg til disse. Prosessene og elementene inngår således som en uløselig del av didaktikken (Hopmann, 2009; Künzli, 2000, 1998). En undervisningsteori er dermed ikke en undervisningsteori i didaktisk forstand hvis den ikke opptar seg med alle de tre prosessene og elementene. Når jeg i det følgende trekker frem to aktuelle teorier om undervisning, legges det således som et premiss at de to teoriene nettopp omtaler disse forholdene. Oppsummert avdekker dette hvilket perspektiv på undervisning som legges til grunn i denne oppgaven. Til tross for at den didaktiske trekanten synes å være sterkest assosiert til den dannelsesteoretiske didaktikken gjennom forfattere som Hopmann (2009) og Künzli (2000, 1998), så peker den fremdeles på grunnleggende forhold som bør være tilstede i enhver teori om undervisning. Det generelle undervisningsbegrepet som anvendes i det følgende bygger således på en didaktisk forståelse som tar utgangspunkt i den didaktiske trekant.

2.4 En avklaring av undervisningsteoriernes aktualitet

Problemstillingen tar utgangspunkt i aktuelle undervisningsteorier. I det foregående avsnittet ble det redegjort for hva det vil si at de to teoriene kan benevnes som *undervisningsteorier*. I det følgende skal jeg forsøke å synliggjøre hvordan de to teoriene også fremstår som *aktuelle*.

Det sosiokulturelle perspektivets aktualitet

Det sosiokulturelle perspektivet omfatter i utgangspunktet et mangfold av ulike læringsteoretiske perspektiver. I det følgende skal dette perspektivet likevel behandles som en undervisningsteori. Bakgrunnen for dette er den forholdsvis omfattende mengden med nyere pedagogisk faglitteratur som synes å anbefale, eller i det minste peke på muligheten for å legge et sosiokulturelt perspektiv til grunn for undervisningen. Mange forfattere angir dermed anvisninger for hvilke didaktiske implikasjoner det sosiokulturelle perspektivet bør få for undervisningen (Bråten, 1996a; Dysthe 2008a, 1996; Halvorsen, 2008; Lindqvist, 1999; Postholm, 2008; Strandberg, 2008; Wittek, 2004). I tillegg synes det som om flere forfattere knytter et tett bånd mellom IKT-opplæringen i skolen med det sosiokulturelle perspektivet (Hauge, Lund & Vestøl, 2007; Ludvigsen & Hoel, 2002). Forfatterne synes således å komme med et svar på en av skolens nyeste utfordringer. På bakgrunn av dette forholdsvis brede teoritilfanget fremstår det sosiokulturelle perspektivet som aktualisert i den skandinaviske undervisningsforskningen.

Det dannelsesteoretiske perspektivets aktualitet

Det dannelsesteoretiske perspektivet synes å representere en sentral innflytelse på det skandinavisk pedagogiske fagfelt. Til eksempel representerer boken *Dannelsens forvandlinger* en omfattende samling av norske og danske bidrag til et dannelsesteoretisk perspektiv. Her kan en nevne forfattere som Rune Slagstad, Ove Korsgaard, Harry Haue, Alfred Oftedal Telhaug og Lars Løvlie (Slagstad, Korsgaard & Løvlie, 2003). Videre foreligger det sentrale bidrag fra forfattere som Bernt Gustavsson (2003) og Reidar Myhre (1996).

Den didaktiske tilnærmingen til dannelsesbegrepet, som særlig aktualiseres gjennom den tyske didaktikken, har i følge Uljens (2009a) en sentral posisjon innenfor de nordiske land. Som eksempel kan en her nevne teoretikere slik som: Klafki (2001, 2000, 2005), Hopmann (2007, 2009), Gudem (2009, 2003), Künzli, (2000, 1998), Jank og Meyer (2009) og Uljens (2009a/b). Dette forholdsvis store teoriomfanget peker på at det dannelsesteoretiske perspektivet stadig er en aktuell undervisningsteori i et skandinavisk perspektiv.

Oppsummert peker dette på at både det dannelsesteoretiske og det sosiokulturelle perspektivet fremstår som aktuelle undervisningsteorier. Samtidig som de begge opptar seg med spørsmål som angår undervisning, er det interessant å merke seg at de representerer to forholdsvis ulike tilnærminger. Det sosiokulturelle perspektivet er i hovedsak en læringsteori, med sterke tilknytninger til psykologien. Det dannelsesteoretiske perspektivet er således en dannelsesteori, med en sterk forankring i et åndsvitenskapelig forskningsfelt.

3 | Oppgavens metodiske tilnærming

Dette er et teoretisk studium, hvilket innebærer at jeg tar utgangspunkt i aktuelle teorier for å analysere og sammenlikne dem ut fra et teoretisk perspektiv. I en teoretisk studie har tekstene som legges til grunn status som kilder og det er disse kildene som utgjør mitt datagrunnlag. Således utgjør teorien min empiri. Som forsker inngår det dermed i mitt arbeid å sortere og analysere det teoretiske materiale og hente frem det som er sentralt i lys av oppgavens problemstilling. Dette aktualiserer flere forskningsteoretiske anliggender.

I avsnitt 3.1 presenterer jeg dermed den hermeneutiske tilnærmingen og hvilken betydning denne bør få for min omgang med materialet. I avsnitt 3.2 reflekterer jeg over strategier for å fremme oppgavens validitet. Avsnitt 3.3 redegjør for det teoretiske utvalget, og i avsnitt 3.4 presenteres det analytiske redskapet som legges til grunn i denne oppgaven.

3.1 En hermeneutisk tilnærming

I det følgende tar forskningen utgangspunkt i en hermeneutisk fortolkning av de foreliggende tekstene. Hermeneutikkens etymologiske kjerne springer ut av det greske ordet *hermeneuein*, som viser til en tredelt betydning: å uttrykke, å fortolke og å oversette fra ett språk til et annet (Læg Reid & Skorgen, 2001:9). Læg Reid og Skorgen (2001:9) hevder at dette synes å gi et godt bilde av den hermeneutiske operasjon. Mitt arbeid med de forestående tekstene vil således omfatte en fortolkning av det uttrykte og et forsøk på å oversette dets innhold til en ny mening som kan være interessant for pedagogisk forskning.

En hermeneutisk tolkning

I følge Alvesson og Sköldberg (2008:258) skal Ricoeur ha ment at hermeneutikkens kjerne er å se en tekst, eller delen av en tekst som noe annet enn hva som er synlig ved første øyekast. Dette kan minne om standpunktet Taylor (2001) inntar når han knytter den hermeneutiske fortolkningen til en avdekking, eller en tydeliggjøring, av skjult mening:

Fortolkning, i den betydning som er relevant for hermeneutikken, er et forsøk på å klargjøre, å gjøre et studieobjekt forståelig. Dette objektet må derfor være en tekst, eller en tekstanalog, som på et eller annet vis er ufullstendig, tåkete, tilsynelatende selvmotsigende – på en eller annen måte uklar. (ibid:239).

Tekstene som legges til grunn i denne oppgaven fremstår ikke i seg selv som tvetydige eller gåtefulle. Men i lys av oppgavens problemstilling kan de oppleves slik. Sagt med andre ord finner

vi ikke at noen av de foreliggende tekstene opptar seg direkte med de forskningsspørsmålene som jeg skal undersøke. Således ligger svaret på oppgavens problemstilling mer implisitt, eller skjult, i de foreliggende tekstene. Min oppgave er dermed å tolke og å synliggjøre hva som er dialogens plass i de to teoriene. Alvesson og Sköldberg (2008:247) beskriver hermeneutikerens oppgave som å ”knacka på texten”. Dette innebærer: ”... liksom att försiktig knacka på ett föremål tills dess det ger i från sig ett avslöjande ljud, eller att knacka på en dörr tills dess den slutligen öppnas” (ibid.:247– 248). I det følgende skal jeg dermed, ved hjelp det analytiske redskapet som utvikles i kapittel 4, banke på samtlige tekster for å stille meg åpen for det svar som gis.

Den hermeneutiske sirkel

I den klassiske forståelsen av en hermeneutisk tolkningsprosess betraktes teksten med et fokus på samspillet mellom del og helhet. Opprinnelig var denne form for hermeneutisk tilnærming knyttet til tolkningen av gamle og vanskelige tekster (Fuglseth, 2006). Alvesson og Sköldberg (2008) omtaler denne retningen som den objektiverende hermeneutikken. Denne retningen er fremdeles aktuell i dag i det den peker på at forståelsen av en tekst vokser ut av et samspill mellom tekstens del og helhet. Dette legger rammen for den hermeneutiske sirkel. Den stadige bevegelsen mellom del og helhet fører til at de to elementene stadig fremstår i et klarere lys og bringer så med seg en økt forståelse for hver gang delene på ny sees i sammenheng med hverandre (ibid.).

En slik hermeneutisk tilnærming gjør seg relevant for oppgavens fortolkning av det foreliggende materialet. En sentral figur som illustrerer dette ble presentert i avsnitt 1.2, side 4. De tre sirklene representerer hver for seg tre helheter i denne oppgaven: *dialogen*, *teori nr. 1* og *teori nr 2*. Det er altså tre teoretiske felt som representeres gjennom diverse teoretiske bidrag. Disse bidragene inngår som deler i utviklingen av den helhetlige forståelsen av hva som kjennetegner undervisningsdialogen og hva som kjennetegner de to undervisningsteoriene. Når de tre helhetene har blitt fortolket, og således blitt tydeliggjort i kapittel 4, 5 og 7, så inngår disse sirklene som deler i en større helhet. De inngår da som deler i lys av oppgavens helhet. I dette samspillet mellom de tre delene, altså mellom dialogen og de to undervisningsteoriene, legges det til rette for en økt forståelse av oppgavens problemstilling. Sagt med andre ord, så bidrar den hermeneutiske tolkningen av de tre delene til å synliggjøre oppgavens helhetsperspektiv, altså dialogens plass i aktuelle teorier om undervisning.

Den objektiverende hermeneutikken gir ikke et utfyllende bilde av den hermeneutiske tolkningsprosessen slik den aktualiseres i nyere tid. Gjennom den filosofiske hermeneutikkens utvikling av den hermeneutiske sirkelen har man tilført to nye elementer; nemlig ”forforståelse” og ”forståelse” (ibid). Denne hermeneutiske retningen, som Alvesson og Sköldberg (2008) omtaler som aletisk, trekker dermed forskerens forforståelser inn i tolkningsprosessen fordi denne legger

premisser for den nye forståelsen. Dette innebærer at min forforståelse får konsekvenser for hvordan jeg fortolker de foreliggende tekstene. Dette subjektive elementet synes ikke å la seg forhindre. I henhold til Alvesson og Sköldbberg (2008:201) kan den aletiske og den objektiverende retningen betraktes som komplementære, fremfor absolutte motsetninger. Det burde dermed være mulig å kombinere disse to perspektivene i denne oppgaven.

Oppsummert peker dette på at tekstene i seg selv ikke svarer direkte på problemstillingen. Det vil dermed være opp til meg som forsker å fortolke tekstene slik at de kaster et meningsfylt lys over problemstillingen. Gjennom det foregående kapittelet har jeg pekt på at den hermeneutiske metode utgjør min forskningsmetodiske tilnærming til innholdet. Dette innebærer en ugjenkallelig tolkningsprosess som utspiller seg i samspillet mellom delene og helheten av mitt teorigrunnlag, og i samspillet mellom min forforståelse og den stadig nye forståelsen.

3.2 Strategier for å fremme oppgavens validitet

Kravet om validitet i forskningen aktualiserer et filosofisk spørsmål knyttet til hva som er gyldig og dermed hva som er sant. Alvesson og Sköldbberg (2008:47) presenterer *det trilaterala sanningsbegreppet* som omfatter tre ulike tilnærminger til hva sannhet er, hvilket reflekterer tre tilnærminger til validitetsbegrepet. Dette omfatter validitet som korrespondanse, validitet som det pragmatiske og validitet som det meningsbærende. Disse tre tilnærmingene utelukker ikke hverandre. Faktisk anbefaler Alvesson og Sköldbberg (2008:51) at enhver forskning bør ha en viss forankring i alle de tre perspektivene. Det er samtidig vanlig at disse retningene vektlegges ulikt.

Validering gjennom korrespondanse

Den første tilnærmingen tolker sannhet som en korrespondanse mellom forskningens utsagn og virkeligheten (Alvesson og Sköldbberg, 2008). I denne sammenheng vurderes validiteten som høy hvis forskningens funn faktisk samsvarer, eller korresponderer med det som er antatt virkelig (ibid). En sterk forankring i et slikt validitetsbegrep synes å være problematisk innenfor det humanistiske forskningsfeltet. I den hermeneutiske tilnærmingen er det som vist ikke mulig å komme fra egen forforståelse. Konklusjonen som trekkes i denne oppgaven er dermed utviklet på bakgrunn av fortolkninger, og ikke nøyaktige målinger. Dette peker på at denne formen for validitet ikke får stor plass innenfor denne oppgaven. Men som nevnt anmoder Alvesson og Sköldbberg (2008) enhver forsker om å ivareta alle de tre sannhetsbegrepene. For å imøtekomme dette tolker jeg det slik at den korresponderende dimensjonen gjenspeiler seg i forskningens teoretiske fremstillinger. I det følgende arbeid etterstreber jeg dermed å presentere det teoretiske

bidraget mest mulig eksakt og nøyaktig. I tillegg føres det tydelige referanser som tillater leseren å finne tilbake til den opprinnelige teksten.

Validering gjennom det pragmatiske

Den andre dimensjonen i det trilaterale sannhetsbegrepet er hensynet til det anvendelige (Alvesson og Sköldberg, 2008). Dette minner om Kvale (2007) sin fremstilling av den pragmatiske validiteten. Den formen for validitet styrkes ved at forskningen får praktiske konsekvenser, eller at den viser seg å være anvendelig. Det er ikke mulig å argumentere for at dette studiet vil få direkte betydning for praksisfeltet. Som vist er dette en teoretisk oppgave, og det er dermed ikke mulig å prøve ut i praksis hvorvidt oppgavens konklusjoner ”fungerer”. Denne oppgaven tar sikte på å analysere teori og gir således et teoretisk bidrag.

For å ivareta Alvesson og Sköldberg (2008) sine anmodninger om å opprettholde et flerdimensjonalt validitetsbegrep, og dermed ivareta den pragmatiske validiteten, krever det her en fortolkning av hva den pragmatiske dimensjonen skal være i et teoretisk studie. Som vist er oppgavens formål å gi et teoretisk bidrag til den skandinaviske forskningen som opptar seg med temaer knyttet til dialog og/eller didaktikk. Hvis oppgaven lykkes i å fremstå som aktuell og interessant for andre forskere, og hvis oppgaven bidrar med nye perspektiver til det aktuelle forskningsfelt, så bidrar dette til å styrke den pragmatiske validiteten. Det tilrettelegges for dette gjennom anvendelsen av teoretiske bidrag som anses som relevante for forskningsfeltet. Dette innebærer at det kun er aktuell akademisk faglitteratur som legges til grunn i denne oppgaven.

Validering gjennom det meningsbærende

Den tredje dimensjonen i det trilaterale sanningsbegrepet viser til avdekking av en mening eller en betydning. Denne tilnærmingen har dermed i følge Alvesson og Sköldberg (2008:48) en klar tilknytning til den hermeneutiske fortolkningen. Således er dette validitetskravet høyst relevant for den foreliggende oppgaven. Taylor (2001) utdyper dette for oss ved å peke på følgende kvalitetskriteriet ved en hermeneutisk fortolkning:

En vellykket fortolkning er en som klargjør en mening som i utgangspunktet var tilstede i en uklar, fragmentert, tåkete form. Men hvordan vet man at denne fortolkningen er korrekt? Antakelig fordi den gjør den opprinnelige teksten forståelig: Det som var rart, forvirrende, gåtefullt, selvmotsigende, er det ikke lengre, det er gjort rede for (ibid:241).

Dette peker på at valideringen som ligger til grunn for den foreliggende forskningen synes å avhenge av graden av klarhet eller tydelighet jeg klarer å frembringe. Sagt med andre ord vil

valideringen knytte seg til hvorvidt jeg presenterer en analyse og en tolkning som fremstår som rimelig og meningsfull for leseren.

Til tross for at forskningens fortolkninger og analyser ikke kan bevises, kan de derimot sannsynliggjøres gjennom konsensus i det kommunikative fellesskapet. Dette aktualiserer Kvaales (2007) beskrivelse av den kommunikative validiteten. Denne valideringsformen innebærer at kunnskapen overprøves i en dialog ved at jeg som forsker argumenterer for, og på den måten synliggjør, de fortolkningene jeg kommer frem til (ibid.). Dermed aktualiseres idealet om gjennomsiktighet, eller transparens. Dette fordrer for det første at oppgaven søker å sannsynliggjøre og tydeliggjøre bakgrunnen for alle argumenter som føres. Videre innebærer dette at jeg i størst mulig grad forsøker å begrunne de valg som tas. Dette gjelder både valg av problemstilling, valg av struktur, valg av kilder, samt bruken av kilder. Jeg antar således at dette kan styrke grunnlaget for den kommunikative valideringen ved å skape en klarhet i hvorfor jeg har trekt de aktuelle slutninger og på hvilken bakgrunn dette er gjort.

Oppsummert foreligger det på bakgrunn av dette tre hovedstrategier som tas i bruk for å styrke oppgavens validitet. For det første tilstrebes en gjennomgående transparens gjennom hele oppgaven. For det andre tilstrebes en tydelig referering av kilder. For det tredje baseres oppgaven på nyere og aktuelle teorier, hvilket antyder dens relevans for det nåtidige forskningsfeltet.

3.3 Valg av teoretisk litteraturgrunnlag

I en teoretisk studie, slik som denne, har tekstene som legges til grunn status som kilder og det er disse kildene som utgjør mitt datagrunnlag. Konklusjonen på oppgaven og besvarelsen av forskningsspørsmålene vil således bygge direkte på de kildene jeg legger til grunn. Forskningsmetodisk aktualiserer dette en klargjøring av oppgavens teoretiske utvalg. Som vist i figur 1, på side 4, deles oppgaven inn i tre teoretiske elementer; dialogen, den dannelsesteoretiske undervisningsteorien og den sosiokulturelle undervisningsteorien. I det følgende presenteres grunnlaget for fremstillingen av disse tre teoretiske feltene.

Teoretisk grunnlag for fremstillingen av dialogen

Et grunnleggende premiss for den teorien som trekkes inn i fremstillingen av dialogen er at den kan kaste lys over den didaktiske tilnærmingen til dialogbegrepet. Teorien må således være relevant sett fra et didaktisk perspektiv. Et sentralt teoretisk bidrag til utviklingen av en didaktisk forståelse av undervisningsdialogen tar utgangspunkt i dialogismen. Dette perspektivet anlegger som nevnt et epistemologisk perspektiv på dialogbegrepet (Linell, 1998). Dermed synes denne tilnærmingen til dialogbegrepet å gjøre seg relevant for didaktikken, som nettopp angår elevens

erfaring med innholdet og lærerens oppgave i å støtte denne erfaringen. En sentral forfatter innenfor dialogismen er Per Linell. Linell er forfatter bak boken *Approaching Dialogue* (1998). Boken gir et viktig bidrag til oppgavens forståelse av dialogbegrepet. Dett suppleres med Sissel Rolness Lysklett sin doktoravhandling som tar utgangspunkt i dialogens bidrag til idéutvikling. Lysklett (2007) bidrar således også til fremstillingen av dialogismen.

I et forsøk på å trekke opp de pedagogiske rammene som dialogen befinner seg innenfor i en undervisningssituasjon trekker jeg også inn pedagogiske perspektiver hentet fra Bernt Gustavsson (2003), Nicholas Burbules (2006), Hans Skjervheim (2004) og Gert Biesta (2006).

Grunnlaget for å fremstille det dannelsesteoretiske perspektivet

I fremstillingen av den dannelsesteoretiske didaktikken, eller undervisningsteorien, tar jeg hovedsakelig utgangspunkt i Wolfgang Klafki. Klafki (1927) er professor emeritus i didaktikk, ved Universitetet i Marburg. Gjennom hans produktive karriere har han bidratt med sentrale verker til den dannelsesteoretiske didaktiske forskning. Flere forfattere fremstiller ham som en av de fremste dannelsesteoretiske didaktikere (Gundem, 2003; Hopmann, 2009; Keiding, 2005; Willbergh, 2008). Keiding (2005) uttaler til eksempel: ”*Den dannelsesteoretiske didaktikk er, uagtet at dens persongalleri er ganske omfattende, næsten blevet synonym med den tyske didaktiker Wolfgang Klafki*” (ibid.:33). Klafki tildeles dermed en vesentlig plass i fremstillingen av den dannelsesteoretiske didaktikken, eller undervisningsteorien. Jeg legger til grunn originaltekster som er oversatt til norsk og dansk.

Ut over Klafkis sentrale teoretiske bidrag, trekker jeg også inn andre forfattere slik som Stefan Hopmann, og Bjørg Brandtzæg Gundem. Disse to forfatterne har utgjort et sentralt bidrag til det norske miljøet knyttet til den dannelsesteoretiske didaktikken. Se til eksempel Gundem og Hopmann (1998). Andre sentrale forfatternavn i denne oppgaven er Rudolf Künzli, Werner Jank, Hilbert Meyer, Ilmi Willbergh og Tina Bering Keiding.

Grunnlaget for å fremstille det sosiokulturelle perspektivet

Det sosiokulturelle perspektivet på undervisning fremstår som et forholdsvis mangfoldig landskap. Dette knytter seg muligvis til at den sosiokulturelle teorien egentlig ikke er kun én teori, men fungerer snarere som et paraplybegrep som spenner over et variert terreng (Dysthe, 2008b/c). Dette synes å gjenspeile seg i den mangfoldigheten som preger de undervisningsteoretiske bidragene. Gjennom et behov for å redusere denne kompleksiteten legges det dermed vekt på skandinaviske forfattere som tar utgangspunkt i arbeidet til den russiske psykologen Lev Vygotsky (1896 - 1934).

Vygotsky regnes som en av de fremste representanter for det kulturpsykologiske perspektivet, hvilket er en retning innenfor det sosiokulturelle feltet (Dysthe, 2008c; Skodvin, 2008). I henhold til Bråten (1996b:13) blir Vygotsky omtalt som psykologiens Mozart. Dette peker på hans betydningsfulle status innenfor den pedagogiske psykologien. Dermed foreligger det flere forfattere som i stor grad legger Vygotskys teoretiske bidrag til grunn i sin fremstilling av et undervisningsteoretisk perspektiv. Dette aktualiserer blant annet bidrag fra den svenske skolepsykologen Leif Strandberg, som argumenterer for at Vygotskys teoribidrag bør få praktiske konsekvenser for hvordan vi forstår og organiserer læring i en undervisningssituasjon. Liknende bidrag finner jeg hos Ivar Bråten, Olga Dysthe, Else Marie Halvorsen, Mari– Ann Igland og Line Wittek. Fremstillingene deres vil bli supplert med mer generelle bidrag til det sosiokulturelle perspektivet hentet fra blant annet Roger Säljö og Anita Woolfolk. Nevnte forfatteres bidrag utgjør dermed et sentralt teoretisk grunnlag for denne oppgaven.

Sammenlagt synes dette å gi et rikt bilde over hvordan nyere teoretiske bidrag tolker Vygotskys teori inn i dagens skole. De fremstillinger som gjøres i det følgende baserer seg dermed hovedsakelig på andre forfatteres fortolkninger av Vygotsky. Dette kan kanskje være en mulig svakhet sett fra et hermeneutisk perspektiv. En inngående kjennskap til Vygotskys originallitteratur kunne gitt en rikere forforståelse og dermed en klarere forståelse av ”helheten”, hvilket skaper rammer for forståelsen av delene. Når det er sagt synes det som om de teoretiske bidragene som legges til grunn her gir et en grundig og tilfredsstillende innføring i hvordan Vygotskys teoretiske bidrag blir fremstilt som relevant for dagens undervisning.

3.4 Oppgavens analytiske redskap

Den didaktiske trekant, som ble presentert i figur 2 på side 9, legges til grunn som oppgavens analytiske redskap. Figuren har sin styrke gjennom å fremheve hva som er vesentlige aspekter i en undervisningssituasjon. Den fungerer dermed forklarende og sorterende (Künzli, 2000, 1998). Dette innebærer at den legger noen sentrale premisser for hva som trer frem og blir synlig, og hva som ikke blir synlig i arbeidet med det foreliggende materialet.

Innledningsvis kan det være nyttig å bemerke at den didaktiske trekanten i stor grad kan assosieres til den dannelsesteoretiske didaktikken gjennom forfattere som Hopmann (2009) og Künzli (2000, 1998). Det kunne således virke uheldig å anlegge den didaktiske trekant til grunn som det analytiske redskapet i arbeidet med å avdekke dialogens plass i to ulike undervisningsteorier, når figuren er assosiert til ett av de teoretiske perspektivene. En kunne kanskje frykte at figuren skapte en fordelaktig ramme for den dannelsesteoretiske didaktikken. Jeg ønsker å føre to innvendinger mot en slik antakelse. For det første viser jeg til Keiding (2005)

sin doktoravhandling. Her bruker hun den didaktiske trekanten til å analysere hele seks ulike didaktiske teorier, hvor den dannelseseoretiske kun utgjør én av dem. Således har den didaktiske trekant allerede vært tatt i bruk som en fruktbar figur i analysen av diverse undervisningsteorier. Det andre argumentet for bruken av den didaktiske trekant er at den fremstår som deskriptiv fremfor normativ. Dette innebærer at den ikke sier noe om hvordan undervisningen bør være. Den peker kun på hvilke prosesser og elementer som må være tilstede i en undervisningssituasjon. Den didaktiske trekant peker således ut de grunnleggende bestanddeler som inngår i all teori om undervisning, slik undervisningsbegrepet blir definert i avsnitt 2.3. Dette legger dermed et godt grunnlag for den sammenlikningen som finner sted i kapittel 9 fordi figuren løfter frem de samme prosessene og de samme elementene som en fellesnevner for de to undervisningsteoriene. Hvordan de to teoriene så beskriver disse elementene og prosessene vil derimot være ulikt.

Det skal imidlertid pekers på en mulig begrensning ved det analytiske redskapet som legges til grunn her. Som det fremkommer av figur 2 omfatter den didaktiske trekant ikke det samspillet som foregår mellom *elevene*. Dette kan kanskje slå negativt ut for det sosiokulturelle perspektivet. I det sosiokulturelle perspektivet er det nemlig flere forfattere som synes å skildre nettopp en slik form for dialog (Dysthe, 1996, 1995; Igland & Dysthe, 2008; Wittek, 2004). Dette faller imidlertid inn i oppgavens og analysens blindsoner.

Den didaktiske trekant vil bli anvendt ved følgende anledninger i oppgaven:

- I *kapittel 4* legges den didaktiske trekant til grunn for forståelsen av hva en undervisningsdialog er.
- I *kapittel 5* og *7* legges den didaktiske trekant til grunn for fremstillingen av de to undervisningsteoriene. Dette analytiske redskapet bidrar således med en spesifikk forståelse av undervisningsbegrepet, og hvordan en undervisningsteori kan systematiseres. Dette innebærer at jeg i den generelle presentasjonen forsøker å fremstille de to teoriene på samme premisser.
- I *kapittel 6, 8* og *9* bidrar den didaktiske trekant til å ramme inn og strukturere analysene.

På bakgrunn av hvordan dialogen defineres i denne oppgaven, se side 32, er det særlig gjennom undervisningsteoriene beskrivelse av erfaringsaksen og fremstillingsaksen at dialogen avdekkes. Det følgende arbeidet vil dermed rette et særlig fokus mot den dannelseseoretiske og den sosiokulturelle undervisningsteoriens skissering av disse to aksene. Det er altså gjennom beskrivelsen og analysen av disse aksene at en kan si noe om undervisningsdialogens plass i de to undervisningsteoriene. Figuren er dermed en nøkkel til å besvare oppgavens problemstilling.

4 | Undervisningsdialogen

Som det fremkom i kapittel 1 foreligger det en bred enighet om at dialogen representerer en fruktbar pedagogisk tilnærming til en undervisningssituasjon. Videre i avsnitt 2.1 viste jeg at det foreligger omfattende beskrivelser av dialogbegrepet. Det foreligger således ikke en mangel på kjennskap til hva som kjennetegner en dialog. Men i det følgende er det relevant å stille spørsmål ved hva det er som kjennetegner dialogen innenfor et didaktisk perspektiv.

At dialogen utspiller seg i didaktikkens interaksjonsakse synes å være en vanlig forståelse (Gundem, 2003:275; Myhre, 2001:26). I det følgende argumenteres det imidlertid for at undervisningsdialogen ikke bare kan forstås i lys av interaksjonsaksen. Undervisningsdialogen setter sitt preg på alle prosesser som utspiller seg i den didaktiske trekant. Dette innebærer at vi trenger et begrepsapparat som kan bidra til å synliggjøre hvordan dialogen fremstår i erfaringsaksen og i fremstillingsaksen. I det følgende forsøker jeg dermed å avdekke et slikt begrepsapparat. Dette vil fungere som et verktøy for de videre analysene.

Målet med kapittel 4 er dermed å tydeliggjøre hvordan undervisningsdialogen skal forstås i det videre arbeidet. Dette fordrer at det utarbeides et dialogbegrep som er vidt nok til å favne ulike nyanser av dialogen, men på samme tid smalt nok til å tydeliggjøre hva som faller på utsiden av det som kan regnes for å være en undervisningsdialog. I det følgende jobber jeg dermed ut i fra det første forskningsspørsmålet: ***Hva kjennetegner undervisningsdialogen?*** For å besvare dette spørsmålet innleder jeg i avsnitt 4.1 en diskusjon over hvilke generelle kjennetegn undervisningsdialogen bør anlegge. I avsnitt 4.2 trekker jeg inn dialogismen og lar denne epistemologiske og empiriske tilnærmingen til dialogbegrepet inspirere undervisningsdialogen. Deretter i avsnitt 4.3 presenteres en mer inngående diskusjon knyttet til hva som skal være kjennetegn ved undervisningsdialogen slik den blir fremstilt i denne oppgaven. I avsnitt 4.4 fremstilles det analytiske begrepsapparatet.

4.1 Ulike dimensjoner i dialogbegrepet

I avsnitt 2.1 fremkom det at det foreligger et mangfold av undervisningsdialoger. Dette peker på at dialogbegrepet er langt fra entydig. Det foreligger imidlertid visse dimensjoner, eller kategorier, som bidrar til å sortere dette terrenget. Gustavsson (2003) trekker opp to akser. Den ene aksen trekker opp feltet mellom *nærhet* og *distanse*, den andre aksen spennes opp mellom *konsensus* og *konflikt* (ibid.). I det følgende gis det en nærmere beskrivelse av disse to aksene. I

tillegg diskuteres det hvilken plassering i forhold til de to aksene som synes relevant for den aktuelle undervisningsdialogen.

Dialogens grad av nærhet eller distanse

Gustavsson (2003) skiller mellom det nære og det distanserte dialogbegrepet. Den nære dialogen skildrer et møte, ansikt til ansikt. En klassisk representant for skildringen av den nære dialog er Martin Buber (Buber, 2007; Gustavsson, 2003). I henhold til Gustavsson (2003) preges Bubers dialogbegrep av det nære, det umiddelbare og det tillitsfulle. En annen tilnærming til dialogbegrepet representeres gjennom den distanserte dialogen, hvor avstand i tid og rom tillates. Dette innebærer at en kan inngå i et dialogisk forhold med for eksempel en tekst. En representant for dette synet på dialogen finner vi i Michail Bakhtin (ibid.).

Den nære - og den distanserte dimensjonen er ikke gjensidig utelukkende. I henhold til Gustavsson (2003:87) representerer de begge viktige elementer i et pedagogisk perspektiv. Det nære dialogbegrepet fordrer forståelse og innlevelse, mens det distanserte i større grad skaper rom for distanse og kritikk. Således er begge dimensjonene relevante for den dialogen som finner sted innenfor rammene av undervisningen. Den undervisningsdialogen som blir utkrystallisert i det følgende vil dermed gi rom for begge disse dimensjonene. Mens den nære dialogen hovedsakelig utspiller seg i møtet mellom læreren og eleven, så gis det rom for en distansert dialog i elevens møte med innholdet.

Dialogens grad av konsensus eller konflikt

En mer motsetningsfylt side ved dialogbegrepet spennes mellom *konflikt* og *konsensus* (Gustavsson, 2003). Dialoger som baserer seg på konsensus vektlegger harmoni og felles forståelse. Denne tilnærmingen til dialogbegrepet minner om hva Lysklett (2006) og Linell (1998) omtaler som den normative tilnærmingen. Det normative dialogbegrepet stammer fra en klassisk forståelse av hva som kjennetegner den gode eller ideelle samtalen. Dette omfatter ofte verdier slik som samarbeid, likeverd, likhet og symmetri. Til eksempel på representanter for det normative dialogbegrepet nevner Linell (1998:11) både Habermas og Gadamer.

En motsetning til en slik normativ og konsensusorientert dialog, er den dialogen som åpner for spenningsforhold, uenigheter og ulikheter. Dette grunnlaget for dialogen omtaler Gustavsson (2003) som et konfliktorientert dialogbegrep. I denne tilnærmingen til dialogen hviler det en antakelse om at mennesker er forskjellige, men langt i fra atskilte fra hverandre. Et menneske kan dermed ikke representere den eneste sannhet. Det er tvert i mot gjennom ulike stemmer og ulike syn på sannheten at nye innsikter utfolder seg (ibid). Dette kan peke på at den

konfliktfylte dialogen gir et større rom for frihet, mangfold og uenigheter, og er kanskje dermed bedre egnet i en undervisningssituasjon.

Det første argumentet som peker på dette finner jeg i Læringsplakaten som skisserer sentrale prinsipper for opplæringen. Her fremkommer det at elevene skal stimuleres til kritisk tenkning og evne å foreta bevisste verdivalg. Videre heter det at elevene skal stimuleres i deres: ”(...) *personlige utvikling og identitet, i det å utvikle etisk, sosial og kulturell kompetanse og evne til demokratiforståelse og demokratisk deltakelse*” (Kunnskapsdepartementet, 2006:31). Det synes rimelig å legge til grunn at slike evner i større grad stimuleres gjennom møtet med det som er annerledes, det mangfoldige og kanskje til og med det som kan oppleves provoserende, fremfor det som baserer seg på likhet, enighet og harmoni.

Et annet argument for å legge til grunn den konfliktorienterte dimensjonen finner vi hos Burbules (2006). Burbules (2006) beskriver hvordan han gjennom årene har blitt stadig mer skeptisk til å anlegge dialogen som et pedagogisk ideal. Han advarer dermed mot hva han mener er dialogens uheldige dimensjoner: ”... *dialogical methods can be hectoring, manipulative, and tacitly authoritarian, even given the best of intentions*” (ibid:108). Burbules (2006) fremstiller her faren ved at dialogen kan fungere tilslørende for konflikter. I tillegg mener han at den kan fungere ekskluderende for dem som ikke kan, eller ikke vil, delta i dialogen. Videre synes han å problematisere dialogens manglende rom for såkalt *activist communications* som innebærer å ytre seg om forhold som kan oppleves som ubehagelige, forstyrrende eller fornærmende, men samtidig legitime, slik som å stå opp for en svakere part (Burbules, 2006:109). Denne kritikken som Burbules (2006) retter mot dialogen synes hovedsakelig å ramme den konsensusorienterte, hvor en søker å unngå ubehageligheter og konflikter. Ved å anlegge den konfliktorienterte tilnærmingen kan en kanskje unngå en del av den kritikken Burbules (2006) utøver.

Dermed legges det såkalt konfliktfylte dialogbegrepet til grunn som det relevante perspektivet på dialogen i en undervisningssammenheng. Det skal imidlertid presiseres at det her ikke handler om å gå bevisst inn for å skape konflikter og uenigheter i undervisningen, men snarere at det er rom for ulike oppfatninger og at det er rom for klar uenighet. Å skape rom for slike friksjoner kan betraktes som fruktbart i den forstand at det åpner opp for ulike perspektiv, kritisk bevissthet og inklusjon av ulike meninger og ulike uttrykk.

Undervisningsdialogen som her legges til grunn vektlegger således andre forhold enn harmoni, forståelse, likeverd og likhet. I den forbindelse ønsker jeg å presisere at det ikke tas avstand fra disse verdiene i en undervisningssammenheng. Men jeg mener de ikke gir ett fruktbart bilde av undervisningen som helhet, da de hovedsakelig synes å angå relasjonen mellom lærer og elevene. Den konsensusorienterte dimensjonen gjør seg således relevant for interaksjonsaksen fremfor de øvrige aksene i den didaktiske trekant. Dermed antyder jeg at de

konsensusorienterte dialogene må få avgrenset sitt spillerom til å hovedsakelig angå interaksjonsaksen. Det er ikke vanskelig å finne argumenter for at relasjonen mellom lærer og elev bør preges av et normativt og konsensuspreget aspekt. Men når oppgaven i det følgende skal oppta seg med de øvrige aksene i den didaktiske trekanten, hvilket angår elevenes erfaring med innholdet og lærerens fremstilling av det, så holder jeg fast ved at det konsensusorienterte dialogbegrepet kommer til kort. Når disse dimensjonene ved undervisningen utfolder seg gjennom elevens erfaring og lærerens fremstilling, så argumenterer jeg for at vi må søke andre kjennetegn enn dem som angår harmoni, likhet og symmetri. Når slike verdier fargelegger forståelsen av undervisningens innhold så kan en undre seg over hvorvidt en står i fare for å skape en ensrettet og ubetydelig undervisning.

Denne problematikken tas opp av Ulvik, Telhaug og Ulltveit (2002) i deres artikkel ved navn *Skolens uutholdelige letthet*. Her trekker de et skille mellom opplevelser og erfaringer. Mens opplevelsene rommer det lette, det trivelige og det underholdende, leder erfaringer til en endret måte å tenke på: ”Erfaringsbegrepet er på en annen måte enn opplevelse knyttet til det å få ny kunnskap, å lære noe. Å erfare rommer en smerte. Jeg må forkaste noe jeg før holdt for å være sant” (ibid.:74). For å fremme slike erfaringer synes det å være en forutsetning at det gis rom for uenigheter og konflikt, fremfor enighet og symmetri i undervisningens fremstillings- og erfaringsakse. Oppsummert legges det med dette til grunn at undervisningsdialogen ikke bør assosieres til den normative og konsensusorienterte, men snarere ha en tilknytning til det såkalt konfliktorienterte i den betydning at det er rom for uenighet. Denne konfliktorienterte dimensjonen vil således utgjøre et vesentlig forståelsesgrunnlag for den videre utarbeidelsen av undervisningsdialogen.

4.2 Inspirasjon fra et empirisk dialogbegrep

I kontrast til det normative dialogbegrepet foreligger det empiriske dialogbegrepet (Lysklett, 2007). Dette dialogbegrepet opptar seg ikke med hvordan den gode dialogen *bør* være, men snarere *hva* en dialog er. Et argument for en slik tilnærming viser til at det er umulig å fastsette på forhånd generelle kriterier for hva som er en god eller en dårlig samtale. En slik vurdering vil dermed måtte avhenge av samtalens kontekst (ibid.:30). Et empirisk dialogbegrep forsøker dermed i stedet å avdekke hva som kjennetegner dialogen, eller hvilke forhold som må være tilstede for at interaksjonen kan betegnes som dialogisk (Linell, 1998; Lysklett, 2007). En slik empirisk tilnærming til dialogen springer ut av den såkalte dialogismen. Som tidligere nevnt kan dialogismen i følge Linell (1998:6) betraktes som et epistemologisk standpunkt og et analytisk perspektiv på menneskets kunnskapstilegnelse. Dette fremsår som relevant for en

undervisningssituasjon som nettopp angår lærerens støtte til elevens erfaring med et innhold. Dermed utvikles undervisningsdialogen i denne oppgaven blant annet på bakgrunn av dialogismens forståelse av dialogbegrepet.

I lys av dialogismens empiriske forståelse foreslår Linell (1998) følgende definisjon av dialogen: ”*interaction through symbolic means by mutually co-present individuals*” (ibid:10) Dette er altså en forholdsvis vid og empirisk definisjon. En annen liknende empirisk definisjon finner vi hos Lysklett (2007). Hun fremstiller dialogen som: ”*meningsskapning mellom to eller flere individer som bruker et tegn - system (verbalt og ikke- verbalt)*” (ibid.:32). Linells (1998) definisjon gjør seg særlig relevant gjennom fokuset på partenes gjensidige tilstedeværelse over for hverandre. Dette kjennetegnet kan med fordel suppleres med Lyskletts (2007) fokus på den meningsskapende prosessen, hvilket synes å være sentral for undervisningen. Disse to definisjonene vil bidra til å skape rammen for hvordan dialogen fremstilles i det følgende.

4.3 Kjennetegn ved undervisningsdialogen

I det følgende skal det utarbeides et dialogbegrep som legges til grunn for oppgavens videre tilnærming til undervisningsdialogen. I dette arbeidet vil den didaktiske trekant spille en viktig rolle. Gjennom figurens sorterende funksjon kan jeg avdekke hvordan de sentrale kjennetegnene ved dialogen utspiller seg i et didaktisk rammeverk.

Den foregående diskusjonen legger et viktig grunnlag for de kjennetegn ved undervisningsdialogen som her vil bli trekt opp. Som vist i avsnitt 4.1 åpner dialogbegrepet opp for både en *nær* og en *distansert* forståelse. Videre legges *konfliktdimensjonen* til grunn fremfor en orientering mot *konsensus*. I avsnitt 4.2 har jeg presentert to empiriske definisjoner av dialogbegrepet. De to vil bli aktualisert i det følgende. Sammenlagt leder dermed avsnitt 4.1 og 4.2 til tre begreper som er sentrale for den undervisningsdialogen som legges til grunn i denne oppgaven. Disse begrepene viser til dialogens grad av: *gjensidighet*, *uforutsigbarhet* og partenes *subjektposisjon*. En klargjøring av bakgrunnen for disse tre begrepene blir begrunnet i det følgende.

I det videre arbeidet knyttes de tre dialogiske begrepene sammen med de tre aksene i den didaktiske trekant. Avsnitt 4.3.1 viser hvordan dialogens gjensidighet får betydning for fremstillingsaksen. Avsnitt 4.3.2 viser hvordan dialogens uforutsigbarhet får betydning for erfaringsaksen, og avsnitt 4.3.3 viser hvordan dialogen i interaksjonsaksen relateres til partenes subjektposisjon. Dette sammenfattes i avsnitt 4.4. I dette kapittelet presenteres den endelige fremstillingen av hvordan undervisningsdialogen defineres i denne oppgaven. Således presenterer avsnitt 4.4 oppgavens analytiske redskap som skal legges til grunn i det videre arbeidet.

4.3.1 Dialogen bærer preg av gjensidighet

I Linells (1998:10) definisjon av dialogen, som ble presentert på side 24, anvendes uttrykket ”*mutually co-present*”, jeg oversetter dette med *gjensidig tilstedeværelse*. Dette synes å peke på at undervisningsdialogen bør preges av en form for **gjensidighet** mellom lærer og elev. Denne slutningen finner også støtte hos Gustavsson (2003), når han hevder: ”*Det dialogiske forhold kjendetegnes af gjensidighed (...)*” (ibid.:86).

Dialogens gjensidige karakter gjenspeiles allerede i ordets etymologiske betydning. Som vist i innledningen i kapittel 1 stammer *dialog* fra det greske ordet *dia*, som betyr mellom, og *logos*, som betyr fornuft (Bostad, 2006:13). En grunnleggende betraktning av begrepet dialog viser dermed til en samtale hvor innsikten, eller fornuften skal oppstå mellom flere parter. Det er vanskelig å forestille seg hvordan en slik innsikt skulle kunne oppstå uten en gjensidig orientering, eller oppmerksomhet mellom partene. I det følgende legges det dermed til grunn at undervisningsdialogen er preget av en gjensidighet mellom lærer og elev. I det følgende reises det spørsmål ved hvordan denne dialogiske gjensidigheten kommer til uttrykk i en undervisningssituasjon.

Gjensidighetens betydning for fremstillingsaksen

På samme tid som forholdet mellom elev og lærer er preget av gjensidighet, er det på samme tid preget av en klar asymmetri (Bergem, 2008:22). Læreren underviser og eleven undervises.

Dette vitner om at læreren har kunnskaper som elevene ikke har, eller som didaktikken ville si det: læreren har sett noe elevene ennå ikke har sett, og som læreren skal hjelpe elevene med å få øye på (Künzli, 2000:41). Dermed kan det legges til grunn at læreren sin oppgave, i et didaktisk perspektiv, skal være å tilføre, å synliggjøre eller å lede eleven til noe nytt. Det være seg ny kunnskap, ny innsikt eller ny erkjennelse. Skjervheim (2004:73) synes å omtale dette som en form for påvirkning. Videre peker Skjervheim (2004) på at det finnes ulike måter en lærer kan påvirke sine elever, enten gjennom *overtalelsen* eller gjennom *overbevisningen*. Skjervheim (2004) viser at det foreligger en sentral forskjell mellom disse to formene for påvirkning. Overtalelsen knytter seg til manipulering og objektivisering av den andre part. I kontrast til dette viser overbevisningen til den ekte dialog. I det følgende skal det dermed argumenteres for at den dialogiske gjensidigheten kan knyttes til lærerens fremstilling av innholdet gjennom en overbevisning av elevene.

Den monologiske overtalelsen forutsetter, i følge Skjervheim (2004), et subjekt-objektforhold. Dette innebærer at den andre objektiviseres og anses for å være manipulerbar. Dermed har den som overtaler gjort seg til herre over sin knekt (ibid.:73-74). En slik form for

fremstilling reiser naturlig nok etiske problemstillinger, i tillegg til at den ikke synes å lede til særlig innsikt. Som Skjervheim (2004:73) peker på vil det aldri vokse dypere forståelse ut av en slik fremstilling av et innhold, men snarere en form for tro uten innsikt. Skjervheim (2004) knytter dette til sofistenes retoriske taleevner som ledet til at de, gjennom overtalelsen av andre, tilegner seg makt. På den måten kunne sofistene manipulere den andre, hvilket ikke gav rom for verken forhandlinger eller fortolkninger av samtals innhold. Den som overtaler har på den måten makt til å definere samtals innhold og samtals "svar" (Skjervheim, 2004). Dette går på tvers av den konfliktorienterte dialogen som ble skissert i avsnitt 4.1. I en konfliktorientert dialog er det rom for uenighet, ulike fortolkninger og ulike svar.

Et langt mer fruktbart alternativ fremfor den tekniske overtalelsen er dermed i følge Skjervheim (2004) den form for påvirkning som skjer gjennom overbevisningen. I en fremstilling som søker å overbevise den andre part legges det til grunn en likeverdig relasjon mellom to subjekter, hvor felles innsikt settes i fokus. Den andre skal ikke til en hver pris overtales. "*Her er det ikkje eit herre/knekt- forhold det er tale om, men ekte dialog.*" (ibid.:74). Således knytter Skjervheim (2004) overbevisningen sammen med dialogbegrepet. Ut fra diskusjonen i avsnitt 4.1 kan en slik tilnærming til dialogbegrepet minne om den konfliktorienterte dimensjonen hvor det er rom for ulike oppfatninger og ulike tilnærminger til innholdet.

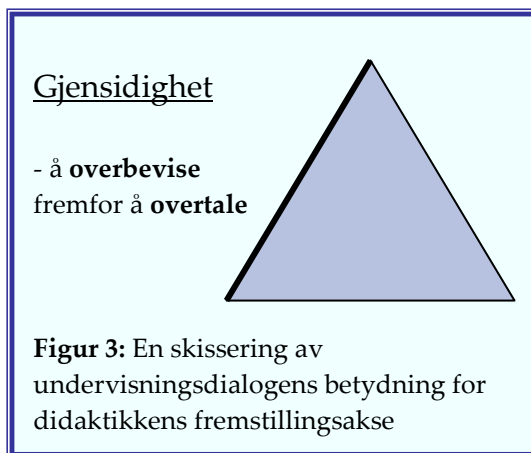
I kontrast til den monologiske overtalelsen fremstiller Skjervheim (2004) den dialogiske overbevisningen. Her flyttes eleven over i en subjektposisjon. Som allerede antydnet i innledningen av kapittel 4 fordrer dialogen at alle parter inntar subjektposisjoner. Dette kommer jeg nærmere tilbake til. Men allerede her kan det pekes på at den asymmetriske gjensidigheten ikke bør gå på bekostning av elevenes subjektposisjon. Dette peker på at det ikke bare er læreren som har tilgang til innsikten. Elevene skal også inviteres på banen som innsiktssøkende og fortolkende parter. I en undervisningssituasjon synes dette å bety at læreren er åpen for at elevene fortolker innholdet på en annen måte enn planlagt, det er således avgjørende at elevene inntar sitt eget forhold til innholdet framfor en reproduksjon av lærerens fremstilling. Dette forholdet bekreftes igjen av Skjervheims dialogbegrep. I henhold til Gradovski (2008:102) tar Skjervheim nettopp utgangspunkt i at begge parter har en viss kunnskap og interesse i det foreliggende temaet. Dette skulle tilsi at eleven har sin egen tilgang og sitt eget eierskap til innholdet.

Når jeg i det følgende legger til grunn at dialogen er preget av gjensidighet er det dermed i betydning av Skjervheims (2004) overbevisning. Det presiseres her at oppgaven bare tar utgangspunkt i en slik forståelse av dette begrepet. Ingen annen. Overbevisningen skal altså kun forstås som et dialogisk begrep i lys av Skjervheim (2004). Dette fremstiller en kontrast til begrepet overtalelse. Overtalelsen synes således å ha klare fellestrekk til den monologiske

overføringsmodellen som ble presentert i avsnitt 2.2, fordi den synes å basere seg på en antakelse om at den ene part kan overføre sin forståelse over til den andre part.

Oppsummering

En oppsummering av den foregående diskusjonen fremstilles i figur 3. Figuren viser at den dialogiske gjensidigheten knytter seg til didaktikkens fremstillingsakse med fokus på å overbevise fremfor å overtale. Denne formen for gjensidighet fordrer at læreren anerkjenner elevene som subjekter, hvilket innebærer at innholdet fremstilles på en slik måte at det gir rom for innsikt og ulike fortolkninger. Et sentralt spørsmål som vil bli stilt til de to undervisningsteoriene er dermed i hvilken grad og på hvilken måte de fremmer gjensidigheten gjennom overbevisning.



4.3.2 Dialogen bærer preg av det uforutsigbare

På bakgrunn av dialogbegrepets etymologiske kjerne kan det pekes på at dialogen legger til grunn for en samtale hvor innsikten, eller fornuften skal oppstå mellom flere parter (Bostad, 2006:13). Dialogens innhold får på denne måten et rikere omfang enn hva det ville gjort hvis det ikke utspilte seg i et dialogisk samspill. Det samme fokuset finner vi i Lysklett's (2007:32) definisjon hvor dialogen omhandler meningsskapning mellom to eller flere individer. Dette peker på at innholdet oppstår og utvikles *mellom* partene, hvilket også skulle tilsi at det delvis er ukontrollerbart, eller **uforutsigbart** for den enkelte part, i den forstand at ingen kan eie hele "sannheten", ingen kan ha full oversikt over dialogens og innholdets utvikling.

I denne uforutsigbare dimensjonen hviler også potensialet for konfliktdimensjonen i dialogbegrepet. Den andre kan komme til å ytre noe som vekker uenighet og motstand. Hvis dette skulle vært unngått ville det således vært nødvendig å innføre restriksjoner på deltakernes ytringer, hvilket igjen ville slått sprekker i selve dialogen. Således fremstilles det her en dialog med rom for uenighet, forutsatt at partene i samspillet fremdeles er preget av en gjensidig tilstedeværelse over for hverandre og en anerkjennelse av den andre som et subjekt.

Uforutsigbarhetens betydning for erfaringsaksen

I det følgende skal jeg argumentere for at dialogens uforutsigbarhet i særlig grad knytter seg til elevens møte med innholdet, altså i didaktikkens erfaringsakse. Dette møtet aktualiserer den

distanserte dialogen som ble beskrevet i avsnitt 4.1. Künzli (2000, 1998) og Keiding (2005) viser hvordan ulike undervisningsteorier beskriver elevenes forhold til innholdet på ulike måter. For eksempel vil enkelte fremheve verdien av at eleven tilegner seg innholdet som et objektivt fenomen, mens andre teorier i langt større grad oppmunter elevene til å innta en fortolkende rolle. Dette gjenspeiler muligvis ulike syn på læring.

Et interessant perspektiv på disse ulike fortolkningene av erfaringsaksen finner vi hos Biesta (2006) og hans skille mellom to ulike syn på læringsbegrepet: *Learning as acquisition* og *Learning as responding* (ibid.:27). I det første tilfellet eksisterer innholdet uavhengig av eleven. Elevens oppgave blir å erverve, beherske eller tilegne seg innholdet, hvilket minner om en form for anskaffelse, eller hva Skjervheim (2004) ville omtalt som overtalelse. Undervisningen legger her til grunn at eleven skal ta opp i seg undervisningens innhold som et objektivt forhold. Denne formen for læring plasserer Biesta (2006:27) i sammenheng med den monologiske overføringsmetaforen.

Alternativet til denne forståelsen av læring kan beskrives med begrepet *respons*, hvilket innebærer at læringen betraktes som en reaksjon på en ytre ”forstyrrelse”. Læringen anses for å være en respons på noe annerledes, noe uventet og kanskje til og med noe som irriterer. Et slikt perspektiv på læring synes å sammenfalle med det konfliktorienterte dialogbegrepet som ble lagt til grunn i avsnitt 4.1. Den forstyrrende eller ”konfliktfylte” forståelsen av læring knytter Biesta (2006:29) tett sammen med begrepet *transcendental violence*. Et grunnleggende poeng ved begrepet *transcendental violence* er at undervisningen skal utfordre elevene og dermed skape vekst (Biesta, 2006:29). Flere forfattere synes å støtte opp om at en slik utfordrende, forstyrrende, eller opprivende prosess legger grunnlaget for betydelig læring (Bollnow, 1976; Ulvik, Telhaug & Ulltveit, 2002). Det vesentlige spørsmålet er likevel hvorvidt læring som respons kan fungere mer dialogisk enn læring gjennom ervervelsen av innholdet.

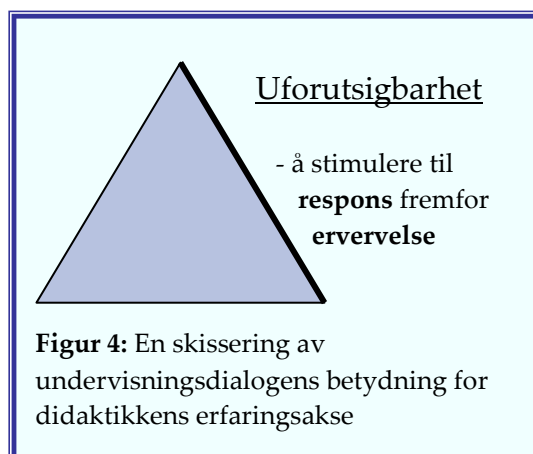
Biesta (2006) argumenterer for at *learning as response* igangsettes som en respons på et ”spørsmål” som forventer svar. Sagt med andre ord synes dette å innebære at læreren fremstiller innholdet på en måte som gir rom for elevens egen respons på innholdet. Denne tilnærmingen til erfaringsaksen gir således rom for elevenes aktive fortolkning, fremfor en korrekt gjenfortelling av innholdet, slik en finner i beskrivelsen av ervervelsen, eller *learning as acquisition* (ibid.:27). I *learning as response* skisserer Biesta (2006:28) en undervisning hvor det gis rom for elevenes unike utspill og reaksjoner på innholdet, og hvor de samtidig ansvarliggjøres for sine utspill, gjennom andres respons. I en slik undervisning gis det rom for at elevene trer frem som unike subjekter (ibid.). En slik responderende tilnærming til innholdet synes å gi mer rom for det uforutsigbare, enn hva vi finner i den nøyaktige ervervelsen av innholdet eller i overføringsmetaforen. Det presiserer imidlertid at Biesta (2006:27) peker på at begge

tilnærminger til læring har sin gyldighet, men at det er gjennom læring som respons at eleven gis mulighet til å tre frem som et unikt subjekt.

Som allerede nevnt i avsnitt 4.3.1 legger undervisningsdialogen til grunn at elevene er aktivt fortolkende subjekter som inngår i en meningsskapende prosess med innholdet. Dette fordrer at innholdet ikke er fastlåst, men snarere bevegelig og fortolkbart. Disse trekkene ved dialogen synes altså å gjenspeile seg i responsbegrepet, slik det fremstilles av Biesta (2006): ”*Here learning becomes a creation or an intervention, a process of bringing something new into the world: one’s own, unique response.*” (ibid.:68). Elevene fremtrer som subjekter i deres unike respons til innholdet. Således blir undervisningens erfaringsakse delvis uforutsigbar.

Oppsummering

En oppsummering av den foregående diskusjonen fremstilles i figur 4. Figuren søker å oppsummere den foregående analysen ved å peke på at forholdet mellom eleven og innholdet bør være kjennetegnet av respons. Dette innebærer at det er rom for at eleven er en aktiv fortolker, samtidig som innholdet er av en slik art at det tillater å bli forstått ulikt. Dermed bør en undervisningsdialog tillate det uforutsigbare. Et sentralt spørsmål som vil bli stilt til de to undervisningsteoriene er dermed i hvilken grad og på hvilken måte de gir rom for det uforutsigbare i elevens møte med innholdet.



4.3.3 Dialogen fordrer subjektposisjoner

For at partene skal kunne ta del i en dialog synes det å være en forutsetning at de inntar en såkalt subjektposisjon. Dette temaet har alt blitt berørt i de foregående beskrivelsene. I avsnitt 4.3.1 fremkom det at det er gjennom den dialogiske overbevisningen at begge parter fremstår som innsiktsfulle subjekter (Skjervheim, 2004). I avsnitt 4.3.2 viser Biesta (2006) at det er gjennom læring som respons at eleven kan tre frem som et unikt subjekt. Dermed finner jeg at begge de foregående aksene synliggjør betydningen av å sette eleven i en subjektposisjon.

Erfaringsaksen og fremstillingsaksen konstituerer to subjektposisjoner

I det følgende skal jeg forsøke å argumentere for et sentralt poeng for denne oppgaven. På bakgrunn av den didaktiske trekant legger jeg to premisser til grunn. For det første fremstiller den didaktiske trekant to subjekter, eller subjektposisjoner i en undervisningssituasjon: eleven og

læreren. I tillegg er det mulig å antyde at måten disse to posisjonene konstitueres på avhenger av hverandre, fordi de inngår i et gjensidig samspill. Videre er det mulig å antyde at eleven og lærerens rolle, eller posisjon, i hovedsak konstitueres gjennom de prosessene de inngår i, og her sikter jeg til fremstillingsaksen og erfaringsaksen. Dette innebærer at en undervisningsteori konstituerer lærerens rolle, eller posisjon, hovedsakelig gjennom beskrivelsen av hva som skal kjennetegne fremstillingsaksen. Videre kan en legge til grunn at elevens rolle konstitueres gjennom måten erfaringsaksen blir beskrevet. I tillegg kan det tenkes at disse posisjonene vil spille en avgjørende rolle for hvordan samspillet, eller interaksjonsaksen, utfolder seg.

På bakgrunn av dette legges det dermed til grunn at de to prosessene, som omfatter fremstilling og erfaring, legger grunnlaget for den dialog som utspiller seg i interaksjonsaksen. Interaksjonsaksen og dens dialog kan dermed ikke forstås løst fra de andre undervisningsprosessene. Undervisningsdialogen vokser dermed ikke frem fra interaksjonen i seg selv, men snarere gjennom måten de to partene i samspillet blir konstituert i rollen som ”erfarer” og i rollen som ”fremstiller”. Disse prosessene blir dermed hovedfokuset i det videre arbeidet.

De to subjektposisjonene legger grunnlaget for interaksjonsaksen

Det er altså erfaringsaksen og fremstillingsaksen som konstituerer elevens og lærerens posisjon, og det er gjennom dette at undervisningsdialogen blir synlig. Det er dermed disse to undervisningsprosessene som vil komme i fokus i det videre arbeidet. En mulig innvending er at det foreligger en gjensidig påvirkning mellom interaksjonsaksen og de to øvrige aksene, og at jeg dermed ikke kan forstå fremstillingen og erfaringen uten å samtidig betrakte interaksjonen. Dette er en reell innvending. Men på samme tid synes de ulike undervisningsteoriene å fremlegge en langt klarere presisering av hva som skal prege fremstillingen og erfaringen fremfor hva som skal prege selve interaksjonen mellom lærer og elev. Dette kan kanskje forklares ved at interaksjonsaksen er nært sammenvevd med måten læreren henvender seg til eleven for å fremstille innholdet, og måten eleven går dette innholdet i møte. Interaksjonsaksens nærhet til de andre to dimensjonene synes nærmest å føre til at den på sett og vis absorberes av dem, og dermed blir den i liten grad beskrevet som en selvstendig dimensjon. Dette kommer tydeligere frem i beskrivelsen av de to undervisningsteoriene i kapittel 5 og 7. Et sentralt spørsmål som vil bli stilt til de to undervisningsteoriene er dermed hvordan læreren og eleven blir fremstilt som subjekter på bakgrunn av erfaringsaksen og fremstillingsaksen. Svaret på dette spørsmålet vil legge et grunnlag for å si noe om hva som preger samspillet i interaksjonsaksen.

Subjektposisjonene må romme konfliktdimensjonen

På bakgrunn av det foregående arbeidet synes det å foreligge visse rammer for hvordan en undervisningsteori kan fremstille eleven og læreren. I avsnitt 4.1 viste diskusjonen at undervisningsdialogen, slik den skal forstås her, tar utgangspunkt i den såkalte konfliktdimensjonen. Dette legger visse premisser for hvordan læreren og eleven kan fremstilles i en undervisningsteori som tar sikte på å ivareta den konfliktorienterte dialogen. Hvis det skal skapes en dialog med rom for uenighet, friksjon og ulike standpunkter, så synes dette å forde på eleven fremstilles som en person med egne meninger. Videre bør det komme frem et bilde av en elev som er selvstendig og med en fri vilje til å uttrykke sin unike *respons* på undervisningens innhold. Dette fordrer en lærer som har rom for elevenes ulike meninger og som har tro på elevenes evne til å opparbeide seg egne selvstendige synspunkter.

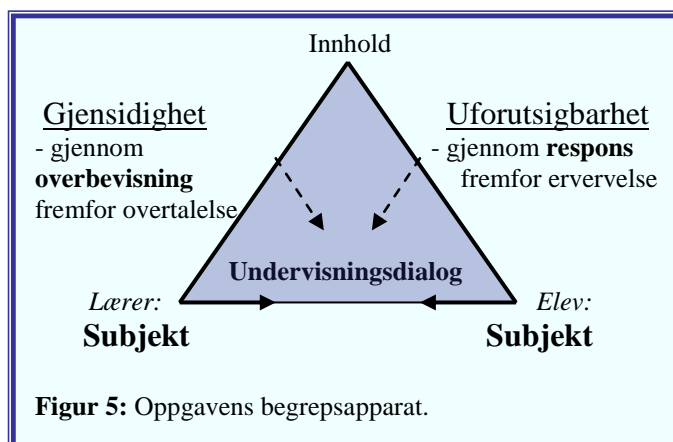
Oppsummering

Som vist i avsnitt 2.3 er det et grunnleggende premiss for den didaktiske trekanten at alle aksene inngår i en helhet. Dette synes å tillate følgende resonnering: Undervisningsdialogen fremstilles gjennom de ulike prosessene som utspiller seg i en undervisningssituasjon. Gjennom en fremstillingsakse som er preget av gjensidighet i form av overbevisning, og en erfaringsakse som er preget av uforutsigbarhet gjennom respons, fremmes eleven og læreren som subjekter i sitt samspill med hverandre. Dette legger til rette for at de kan inngå i en dialogisk interaksjon. Den enkelte undervisningsteori fremstiller således eleven og læreren på sin unike måte på bakgrunn av den særegne undervisningsprosessen. Det er imidlertid visse grenser for hvilke subjektposisjoner som er akseptable, sett ut fra den konfliktorienterte undervisningsdialogen. Eleven må på en eller annen måte fremstå som et selvstendig individ med egne meninger. Læreren må gi rom for dette.

4.4 Begrepsapparat for analyse av undervisningsdialogen

Kapittel 4 ble innledet med det første forskningsspørsmålet: *Hva kjennetegner en undervisningsdialog?* På bakgrunn av de diskusjoner som her har blitt ført kan en på dette punkt i oppgaven forsøke å besvare dette spørsmålet. Figur 5 sammenfatter de sentrale elementene i hvordan undervisningsdialogen defineres i denne oppgaven. Dette utgjør grunnlaget for det videre analytiske arbeidet. Figuren fremhever hva jeg ser etter i de to undervisningsteoriene, og den peker dermed implisitt også på hva det er jeg ikke ser. Figur 5 viser at fremstillingsaksen bærer preg av det dialogiske gjennom en gjensidighet hvor læreren søker å overbevise elevene fremfor å overtale dem. Erfaringsaksen bærer preg av en uforutsigbarhet hvor elevene gis rom til å møte innholdet gjennom deres unike respons. Disse prosessene bidrar til å konstituere læreren

og elevens subjektposisjon. Dette er forsøkt illustrert gjennom de sorte pilene i figur 5. Når de to øvrige prosessene er preget av det dialogiske, kan en legge til grunn at også interaksjonsaksen preges av et dialogisk samspill. Således kan denne analytiske figuren bidra til å synliggjøre undervisningsdialogens plass i en undervisningsteori. Gjennom



en analyse av fremstillingsaksen og erfaringsaksen antydes den dialogen som utspiller seg i interaksjonsaksen. På et metaforisk plan kan en kanskje vise til Pytagoras læresetning hvor kjennskapen til to sider av trekanten gir nok informasjon til å avdekke den tredje siden

Oppgavens analytiske redskap

For at dette begrepsapparatet skal fungere som et analytisk redskap har jeg vurdert det som fordelaktig å fremstille tre spørsmålsformuleringer. Dette kan bidra til å tydeliggjøre hva jeg ser etter i de foreliggende tekstene. I en hermeneutisk språkdrakt kan en si at det således er disse spørsmålene jeg anvender til å ”knacka på teksten” (Alvesson & Sköldbberg, 2008:247). Som vist i avsnitt 1.2 foreligger det tre forskningsspørsmål til grunn for denne oppgaven. Spørsmål nummer tre lyder slik: På hvilken måte kommer dialogens kjennetegn til syne i den aktuelle undervisningsteori? De tre analytiske spørsmålene som presenteres nedenfor er således en konkretisering av det tredje forskningsspørsmålet. Her legges følgende til grunn:

- A.** *I hvilken grad og på hvilken måte preges fremstillingsaksen av en gjensidighet i form av overbevisning?*
- B.** *I hvilken grad og på hvilken måte preges erfaringsaksen av det uforutsigbare i form av respons?*
- C.** *På hvilken måte konstitueres subjektene i undervisningen og i hvilken grad er dette i samsvar med den konfliktorienterte dialogen?*

Analysens første spørsmål oppsummerer diskusjonen i avsnitt 4.3.1, analysens andre spørsmål oppsummerer diskusjonen i avsnitt 4.3.2 og det tredje spørsmålet i analysen oppsummerer det som fremkom i avsnitt 4.3.3. Spørsmålene blir besvart i kapittel 6 og 8. Svaret som fremkommer på bakgrunn av disse tre analytiske spørsmålene bidrar til å synliggjøre dialogens kjennetegn i den aktuelle undervisningsteori.

5 | Et dannelsesteoretisk perspektiv på undervisning

Kapittel 5 har til målsetning å presentere den dannelsesteoretiske undervisningsteorien. Dette arbeidet er vesentlig for besvarelsen av oppgaven fordi det legger et viktig forståelsesgrunnlag for den videre analyseprosessen. Det er med andre ord ikke mulig å avdekke dialogens plass i den dannelsesteoretiske undervisningsteorien uten først å klargjøre dens kjennetegn. Kapittel 5 legger til grunn det andre forskningsspørsmålet: *Hva kjennetegner undervisningsteoriens syn på undervisningsprosessen?* I avsnitt 5.1 og 5.2 gis det dermed en generell teoretisk innføring i det dannelsesteoretiske teorigrunnlaget. Som vist i diskusjonen som ble ført i kapittel 4 bidrar undervisningsteoriens syn på erfaringsaksen og fremstillingsaksen til å avdekke undervisningsdialogens plass i den aktuelle teorien. Avsnitt 5.3 vil dermed ta sikte på å synliggjøre den dannelsesteoretiske undervisningsteorien i lys av den didaktiske trekant med fokus på erfaringsaksen og fremstillingsaksen. Dette legger grunnlaget for en senere analyse av dialogens plass i den dannelsesteoretiske undervisningsteorien.

5.1 En innføring i det dannelsesteoretiske perspektivet

Hopmann (2007) presenterer en oversikt over hva som kan sies å være en fellesnevner for all dannelsesteoretisk didaktikk. Disse tre kjennetegnene er så sentrale at enhver dannelsesdidaktisk teori må forholde seg til dem. Nedenfor presenteres dermed dannelsesbegrepet, skillet mellom Innhold og Betydning og en redegjørelse for partenes autonomi:

Dannelsen – undervisningens raison d'être

Den dannelsesteoretiske undervisningsteorien er orientert mot undervisningens dannelsesinnhold (Gundem, 2003). Et slikt fokus fører til at hele undervisningens raison d'être, dens eksistensberettigelse, hviler i det formål å fremme dannelsen. Læreren må dermed ta utgangspunkt i det grunnleggende spørsmålet knyttet til hva som regnes som et ideal, eller et mål for dannelsen. Deretter stilles det spørsmål ved hvilket innhold som kan lede dit. Kun innhold som virker dannende kan gjøre krav på sin plass i undervisningen (Keiding, 2005; Klafki, 2005).

Dannelsesbegrepet har i stor grad vært knyttet til målet for oppdragelsen eller utviklingen (Klafki, 2001:168; Mollenhauer, 2006). I lys av dette er det viktig å peke på at dannelsen da ikke bare handler om å mestre visse kunnskaper eller ferdigheter. Dannelsen angår i større grad utviklingen av egen identitet, eller som Hopmann (2007) beskriver det: "... the process of

unfolding individuality by learning” (ibid.:115). Denne prosessen kan tilrettelegges ved at læreren skaper et grunnlag for at eleven opplever et dannende møte med innholdet (ibid.). Dette vitner om innholdets betydning for den dannelsesteoretiske undervisningsteorien. En nærmere forklaring av dette forholdet veder jeg tilbake til i avsnittet nedenfor. Hopmann (2007) omtaler dette som forholdet mellom *Matter* and *Meaning*. Oversatt til norsk kan dette omtales som et skille mellom *Innhold* og *Betydning*.

Dannelsesbegrepet lar seg vanskelig operasjonalisere, hvilket leder til at de praktiske konsekvensene av begrepet kan bli uklare (Hopmann, 2007, Mollenhauer, 2006). Men Hopmann (2007) argumenterer for at denne uklarheten, og derav dynamikken i begrepet nettopp er et nødvendig trekk ved dannelsesbegrepet. Denne fleksibiliteten tillater blant annet at dannelseskonseptet gjør seg relevant i ulike kontekster med ulike samfunnsforhold og ulike individer med ulike erfaringer (Klafki, 2005).

Et skille mellom Innhold og Betydning

Begrepene *Innhold* og *Betydning* viser til forholdet mellom undervisningens innhold og den meningen det genererer. Hopmann (2007) beskriver det slik:

Any given matter (Inhalt) can represent many different meanings (Gehalt), and any given meaning (Gehalt) can be opened up by many different matters (Inhalt). But there is no matter without meaning, and no meaning without matter (ibid.:116).

I dette ligger det et viktig poeng. I et dannelsesteoretisk perspektiv anerkjenner en at undervisningens innhold er kontingent, altså er dets mening, eller betydning, ikke gitt på forhånd (Englund, 2009:121). Elevenes møte med det bestemte undervisningsinnholdet vil således ikke være mulig å forutse for læreren (Hopmann, 2007; Willbergh, 2008). I det dannelsesteoretiske perspektivet er det dermed ikke et poeng at elevene skal reprodusere et fastlagt innhold. I stedet omtaler Hopmann (2007:117) betydningen av at elevene opplever et individuelt og dannende møte med et betydningsfullt innhold.

Et sentralt spørsmål i denne anledning er hvordan læreren kan legge til rette for et slikt dannende møte. Som tidligere nevnt er det i prinsippet ikke mulig å planlegge eller forutse hvilke mening elevene opplever med det spesifikke innholdet. Elevens opplevelse av innholdet har sitt utspring i et unikt øyeblikk som ikke lar seg ordne på forhånd (ibid.). Således skulle en tro at det var en umulig oppgave for læreren å legge til rette for at elevene erfarte et dannende møte med innholdet. Slik er det imidlertid ikke. Den dannelsesteoretiske didaktikken synes snarere å ha sitt utspring fra denne uvissheten. Sagt på en annen måte: hadde elevens erfaring med innholdet vært totalt uforutsigbart så ville det ikke vært noen didaktikk, samtidig ville det heller ikke foreligget

didaktisk teori hvis dette møtet var fullstendig forutsigbart (ibid.:117). Det er dermed, i dette uvisse farvann, at lærerens didaktiske kompetanse utspiller seg gjennom å utføre en kvalifisert og profesjonell gjetning av hva som gir mening for eleven (Willbergh, 2008:111). Dette aktualiserer lærerens planlegging av undervisningens innhold, som vil bli tatt opp i avsnitt 5.3.2.

Lærer og elev er autonome parter

Det tredje og siste kjennetegnet knytter seg til partenes autonomi (Hopmann, 2007). I et dannelsesteoretisk perspektiv legges det til grunn at både læreren og elevene er autonome parter. Dette viser seg for det første gjennom den foregående presentasjonen av skillet mellom undervisningens innhold og dets betydning. Dette vitner om at elevene har sin selvstendige og egenartede fortolkning av innholdet. Dannelsesprosessen kan dermed ikke påtvinges. Lærerens oppgave er å presentere eleven for et innhold som er av en slik art at det inviterer eleven inn i et dannende møte (ibid.). Men det er eleven selv som velger å tre inn i møtet.

Den dannelsesteoretiske didaktikken beskrives dermed som: ”... *the necessarily restrained effort to make certain substantive outcomes possible, while knowing that it can always turn out completely differently from what was intended*” (Hopmann, 2007:117). Som vist er denne uforutsigbarheten en nødvendig komponent for å ivareta elevens autonomi i møtet med innholdet. Dette synet på en undervisningsprosess plasserer også læreren i en autonom posisjon. Som vist er det opp til læreren å gjøre den kvalifiserte og profesjonelle gjetningen knyttet til hvordan undervisningens innhold kan fremstilles på en meningsfull måte (Willbergh, 2008:111). Lærerens autonomi peker dermed på at det er den enkelte lærer som har best forutsetning for å vurdere hva den konkrete elevgruppen skal lære om og på hvilken måte dette bør fremstilles. En sterk regulering av lærerens arbeid er dermed uheldig (Hopmann, 2007).

5.2 Klafkis dannelsesteoretiske undervisningsteori

Disse tre kjennetegnene som ble presentert ovenfor synes å danne et viktig grunnlag for å forstå den dannelsesteoretiske tilnærmingen til undervisning. For å gi en ytterligere utdypning gis det i det følgende en beskrivelse av sentrale kjennetegn gjennom det teoretiske bidraget fra Wolfgang Klafki. Som vist i avsnitt 3.3 regnes Klafki for å være en av de fremste representanter for den dannelsesteoretiske didaktikken (Gundem, 2003; Hopmann 2009; Keiding, 2005; Willbergh, 2008). Klafki (2005) har utviklet sitt didaktiske ståsted til det han omtaler som den kritisk-konstruktive didaktikken. Denne omfatter tre grunnholdninger, hentet fra den historisk-hermeneutiske, den samfunnskritiske og den empiriske tradisjonen.

Klafki (2005) argumenterer for at dannelseskonseptet har sin relevans som en sentral grunnkategori i det didaktiske fagfeltet. Et argument for dette er at dannelsesbegrepet angir en retning for læringsprosessen. Man unngår således at læringen ender opp i et virvar av ”... *usammenhengende sideløbende eller endog modsatrettede enkeltaktiviteter*” (Klafki, 2005:60). Kjernen i Klafkis retningsgivende dannelsesideal kan oppsummeres i følgende verdier: *selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet*. Disse tre elementene må i følge Klafki (2005:117) oppfattes som tre grunnleggende utviklingspotensialer som er sentrale for dannelsen, og dermed retningsgivende for all undervisning.

I det følgende presenteres tre forhold ved Klafkis undervisningsteori som synes sentrale i redegjørelsen av det dannelsesteoretiske perspektivet. Dette angår den eksemplariske undervisning, den samfunnskritiske dimensjonen, samt undervisningens forberedelser.

Eksemplarisk undervisning

Sentralt i forståelsen av Klafkis undervisningsteori synes å være beskrivelsen av den eksemplariske undervisningen (Klafki, 2005). Denne undervisningen understreker betydningen av innholdets eksemplariske form, hvilket også refereres til som *det eksemplariske prinsipp* (Klafki, 2005; 165, Myhre, 2001: 75-77). Et nærliggende begrep finner en også i Jank og Meyers (2009) beskrivelse av *didaktisk reduksjon*. Det eksemplariske prinsipp innebærer at undervisningens innhold utgår fra eksempler på noe som er typisk, lovmessig eller prinsipielt ved innholdet, og er således forbilledlig for liknende situasjoner eller fenomener. Det spesifikke innholdet peker dermed på en større helhet hvilket gir innholdet en overføringsverdi (Klafki, 2005, 2000, Willbergh, 2008).

Klafki (2005:165- 166) formulerer grunntanken i den eksemplariske undervisning som en undervisning hvor den lærendes selvstendighet fremmes. Eleven bes ikke om å reprodusere eller overta en stor mengde enkelterkjennelser, evner eller ferdigheter. Derimot skal den lærende ut fra et begrenset antall utvalgte eksempler arbeide seg frem til mer eller mindre vidtrekkende allmenngyldige kunnskaper, evner og holdninger (ibid.:166). Elevens innsikt i det eksemplariske innholdets struktur kan betegnes som *kategorial* (Klafki, 2005, 2001). Den kategoriale erkjennelsen eller innsikten, også omtalt som den kategoriale dannelsen, synes således å være det mulige resultatet av elevens møte med et eksemplarisk innhold. Klafki (2005) forklarer dette slik:

Ved hjelp av sådanne almene innsigter, evner og holdninger kan man gjøre større eller mindre grupper af enkeltfenomener og - problemer, der har samme eller lignende struktur, tilgængelige og begribelige. Man kan anvende betegnelsen ”kategorial” om den virkning, som de kundskaber, evner og holdninger har, som opnås på grundlag af et eksempel eller et lille antal udvalgte eksempler (ibid:166).

Den kategoriale innsikt peker på en prosess, som inneholder to konstitutive elementer. For det første tar elevenes arbeid med innholdet utgangspunkt i det spesielle. Dette leder til innsikt i den større dimensjon ved den naturbundne -, kulturelle -, samfunnsmessige -, og/ eller politiske virkelighet som eleven inngår i. På samme tid oppnår den enkelte elev en strukturingsmulighet, en inngangsvinkel eller en løsningsstrategi som tidligere ikke har vært tilgjengelig. Enkeltfenomener med likende struktur blir dermed begripelige gjennom en slik kategorial forståelse (Klafki, 2005:166). Willbergh (2008:115) peker på at dette utgjør en prosess som beveger seg mellom del og helhet. Ved hjelp av den kategoriale innsikt kan eleven forstå det spesielle i lys av det generelle, i tillegg kan det generelle forstås i lys av det spesielle. Klafki (2005:167) gir et konkret eksempel på dette gjennom å beskrive betydningen av at barnet lærer de grammatiske kategoriene og deres innbyrdes sammenheng og forskjell, slik som forholdet mellom et subjekt og et verb. Gjennom den differensierbare og ekspansible innsikten som hviler i disse kategoriene har det så åpnet seg en mulighet for at barnet kan forstå en mengde liknende strukturer. I tillegg har barnet tilegnet seg en strategi som muliggjør at det i fremtiden kan konstruere utsagn som det selv ønsker å formidle (ibid). Dette peker på dimensjonen av selvstendighet som er et sentralt prinsipp i Klafkis (2005) dannelsesteoretiske konsept.

Dannelsesspørsmål er samfunnsspørsmål

Klafkis (2005) dannelseskonsept har en klar politisk forankring. Denne dimensjonen tar sikte på å sette elevene i stand til å være aktive deltakere i demokratiseringsprosessen. Klafki (2005:61) viser med dette at dannelsesbegrepet opprinnelig var et potensielt samfunnskritisk begrep. Elevene skal dannes til å bli aktive samfunnsborgere, som både utøver selvbestemmelse og på samme tid solidaritet. Klafki (2005) fastholder dermed at dannelsen, og dermed didaktikken, har en politisk og en samfunnsrettet dimensjon: ” *dannelsesspørsmål er samfunnsspørsmål*” (ibid.:66). Den dannelsesteoretiske didaktikken har dermed ikke bare til oppgave å svare på samfunnets utvikling, men skal på samme tid være med på å forme de nåtidige - og fremtidige mulighetene i samfunnet. Samfunnets tilstand og utvikling, og elevenes forståelse og forhold til dette, er dermed et didaktisk anliggende (ibid.). Dette synliggjør to intensjoner bak Klafkis (2005) dannelseskonsept. På den ene siden skal de unge settes i stand til å kunne håndtere samtidens og framtidens utfordringer på en vellykket måte. På den andre siden skal de unge i fremtiden kunne bidra til å skape et godt samfunn. Dette peker på at dannelsesbegrepet både har en reaktiv og en proaktiv dimensjon.

I forlengelse av dette har Klafki (2005:73) formulert hva han mener er tidstypiske og aktuelle temaer i samtiden. Disse temaområdene omtaler han som *nøkkelproblemer*. Eksempler på disse temaene er: fredsspørsmålet, samfunnsuskapte ulikheter, mellommenneskelige forhold,

miljøspørsmålet, med mer. I en eksemplarisk undervisning er det nøkkelproblemene som bør utgjøre temaet for undervisningen (ibid.:176). Det er dermed viktig at elevene får innsikt i disse temaene slik at de kan være beredt til å håndtere dem på en god måte (ibid.:79-80). Elevene skal innta et selvstendig veloverveid og reflektert forhold til de enkelte nøkkeltemaene. Således stimuleres elevene til å treffe veloverveide avgjørelser basert på både selvbestemmelse og solidaritet. Samtidig som elevene skal introduseres til de samme temaene er det ikke avgjørende at elevene oppfatter problematikken likt. Det sentrale er snarere at den enkelte utvikler et eget standpunkt. Dette handler i følge Klafki (2005:80) ikke om en prinsipløs pluralisme. Det angår snarere evnen til å mene noe, og å gjøre disse meningene gjeldende gjennom å argumentere for egne begrunnede overbevisninger.

Forberedelsen av undervisningens innhold

I det dannelsesteoretiske perspektivet foreligger det flere modeller for analyse og planlegging av undervisningen (Gundem, 2009; Jank & Meyer, 2009, Klafki, 2005, 2000). En av de mest sentrale modeller fremkommer gjennom Klafkis (2000; 2005) beskrivelse av den didaktiske analyse. I henhold til Hopmann (2009:198) er dette en av de mest innflytelsesrike bidrag innenfor den dannelsesteoretiske didaktikken. Gjennom den didaktiske analysen viser Klafki (2000) hvordan lærerens forberedelse og tilpasning av innholdet kan få betydning for elevenes dannelse. ”*Preparation is intended as the design of one or several opportunities for children to make fruitful encounters with certain contents of education*” (ibid.:143). Sitatet peker på at den didaktiske analysen øker mulighetene for at elevene opplever et fruktbart og dermed et dannende møte med undervisningens innhold. Bakgrunnen for denne antakelsen finner vi igjen i det tidligere beskrevne forholdet mellom undervisningens innhold, og dets betydning (Hopmann, 2007). Gjennom den didaktiske analyse styrkes således lærerens forutsetning for å foreta den profesjonell og kvalifisert gjetning på hva som gir mening for eleven (Willbergh, 2008:111).

Den didaktiske analysen omfatter opprinnelig fem spørsmål som bør inngå i lærerens planlegging av en undervisning (Klafki, 2000). I nyere tid har Klafki (2005) lagt til to nye spørsmål. De nye spørsmålene synes å være en utvidelse av den opprinnelige analysen, fremfor å være en endring av selve grunnprinsippene. En gjennomgang av disse spørsmålene fremstår som for omfattende for denne oppgaven fordi det ville bringe frem en del detaljer som ikke vil være direkte relevant for det videre arbeidet. Jeg skal dermed kun peke på ett par sentrale prinsipper for undervisningsplanleggingen som fremstår som sentrale i begge analysene. For det første må læreren planlegge innholdet ut fra det eksemplariske prinsipp. Videre må innholdet tilpasses slik at det blir relevant for den konkrete elevgruppens nåværende liv og fremtidige liv. I tillegg skal

læreren reflektere over hvordan innholdet bør presenteres for at det skal bli tilgjengelig for elevene (Klafki, 2000; 2005; Willbergh, 2008). Disse premissene tas opp igjen i avsnitt 5.3.2.

5.3 Det dannelsesteoretiske perspektivet i et didaktisk lys

Som vist i avsnitt 4.3.3 er det hovedsakelig gjennom erfaringsaksen og fremstillingsaksen at undervisningsdialogen blir avdekket. Dermed skal det følgende arbeidet forsøke å synliggjøre hvordan den dannelsesteoretiske undervisningsteorien beskriver disse to aksene hentet fra den didaktiske trekant. Dette legger et videre grunnlag for å analysere dialogens plass i den dannelsesteoretiske undervisningsteorien i kapittel 6.

5.3.1 Et dannelsesteoretisk perspektiv på erfaringsaksen

I utforskningen av den dannelsesteoretiske didaktikkens syn på erfaringsaksen oppstår spørsmålet som knytter seg til dannelsens vesen. Hva er det som kjennetegner et dannende møtet mellom eleven og innholdet? På bakgrunn av den foregående presentasjonen trekkes det frem tre forhold som synes sentrale i besvarelsen av dette: Dannelsen er kategorial, erfaringen med innholdet er selvstendig, i tillegg skal jeg forsøke å vise at erfaringen baserer seg på elevens fortolkning.

Dannelsen er kategorial

En sentralt forståelsesgrunnlag for Klafkis (2001) kategoriale dannelse omfatter hans presentasjon av de to mest vesentlige fortolkningen av dannelsens vesen i løpet av de siste 150 årene. Klafki (2001) fordeler disse dannelsesteoriene i to hovedkategorier, *de materiale* - og *de formale dannelsesteoriene*. De materiale teoriene fokuserer på dannelsesprosessens objektside, altså på undervisningens innhold. Noe forenklet kan en hevde at de materiale teoriene orienterer seg mot innholdet og dets dannende betydning. En kontrast til dette fremkommer i de formale teoriene som orienterer dannelsen mot subjektsiden, altså eleven. I de formale dannelsesteoriene er det således elevens indre krefter eller metodiske evner som skal utvikles (Gundem, 2003; Klafki, 2001; Myhre, 2001).

Klafki (2001) kritiserer de materiale teoriers tendens til å sette undervisningens innhold i sentrum på bekostning av eleven. Videre synes de materiale teoriene å miste av syne det vesentlige skillet mellom undervisningens innhold (Bildungsinhalt) og dets betydning (Bildungsgehalt). Klafki (2001) er også kritisk til de formale tilnærmingene da han legger til grunn at dannelsen ikke kan forstås utelukkende som formal. Kritikken rettes mot den oppfatning av at individets krefter og metoder eksisterer forut for, eller uavhengig av, undervisningens innhold. Det er dermed interessant å merke seg at Klafki (2001) således konkluderer med at ingen

av de to store dannelseseoretiske retningene er tilstrekkelige. Ingen av dem makter å beskrive dannelsens vesen og samspillet mellom eleven og innholdet på en teoretisk tilfredsstillende måte (ibid.:185-186). I forlengelsen av disse manglene skisserer Klafki (2001) den kategoriale dannelseteorien.

Klafki (2001) viser at en adekvat tolkning av dannelses vesen dermed bør omhandle både de formale og de materiale teoriene som momenter i en større forståelse. På bakgrunn av dette foreslår Klafki (2001) at dannelsen kan forstås som kategorial, hvilket innebærer at eleven utvikler grunnleggende kategoriale innsikter og evner i møtet med et eksemplarisk innhold (Klafki, 2005:166). Den kategoriale dannelsesprosessen er nært forankret med begrepet *dobbel åpning*, hvilket innebærer at innholdet har åpnet seg for eleven, samtidig som eleven har åpnet seg for innholdet (Klafki, 2001). Gjennom den doble åpningen beskriver Klafki (2001) elevens møte med innholdet som en dialektisk og vekselvirkende prosess. Dette synes som et relevant bidrag i forståelsen av hvordan det dannelseseoretiske perspektivet betrakter erfaringsaksen.

Elevenes erfaring med innholdet er selvstendig

Som vist er det et grunnleggende premiss i den dannelseseoretiske didaktikken at både læreren og eleven er autonome (Hopmann, 2007). Dette peker på at det dannende møtet mellom eleven og innholdet verken er mulig å forutse eller å påtvinge fra lærerens side. Denne selvstendigheten og dens konsekvens for synet på dannelsen synes å være godt illustrert gjennom følgende utsagn:

What comes out in terms of Bildung is indeed often not visible at all, at least not right away. It depends on what remains after the hurly burly of teaching is done, the battle of minds is lost or won, and the students comes to terms with his or her own world (ibid.:117).

Sitatet synes å vitne om at dannelsen er en selvstendig prosess som vanskelig lar seg planlegge og etterprøve. Dette utdypes ytterligere gjennom Klafkis (2005) beskrivelse av undervisningen i samfunnets nøkkelpoblemer, hvor det sentrale formålet med undervisningen er ikke at elevene blir enige om hvordan de ønsker å forholde seg til disse problemene. Det sentrale synes snarere å være at elevene inntar en bevisst og selvstendig holdning til de sentrale temaene. I Klafkis (2005) eksemplariske undervisning finner en dermed at undervisningen skal bidra til å fremme elevens selvstendige og kritiske evner. Klafki (2005:168) presiserer dermed at undervisningsprosessen ikke må oppfattes som en formidling av forutbestemte kunnskaper og ferdigheter, men derimot som en pedagogisk hjelp og støtte i elevens selvstendige møte med innholdet. Oppsummert peker dette på at eleven fremstår som selvstendig i sin erfaring med undervisningens innhold.

Eleven fortolker innholdet

I forlengelsen av elevenes selvstendige forhold til innholdet synes det også å være relevant å peke på den fortolkende dimensjonen ved erfaringsaksen. I det foregående er det flere forhold som peker på at den dannelsesteoretiske didaktikken legger til rette for at elevens møte med innholdet er av en selvstendig og fortolkende art. Som vist legger den kategoriale dannelsen til grunn at den enkelte elev utvikler sin egen innsikt og erkjennelse av innholdets struktur. Elevens erfaring med innholdet kan dermed ikke basere seg på en direkte overføring av undervisningens innhold (Hopmann, 2007; Klafki, 2005, 2001, 2000; Willbergh, 2008).

Som vist i avsnitt 5.1 opptar den dannelsesteoretiske didaktikken seg med det grunnleggende skillet mellom Innhold og Betydning. Dette omtales også som skillet mellom Bildungsinhalt og Bildungsgehalt (Hopmann, 2007; Klafki, 2000; Willbergh, 2008). Skillet peker på at det ikke foreligger en fasit på hva undervisningens innhold skal bety for den enkelte elev. I et dannelsesteoretisk perspektiv anerkjenner en dermed at det bestemte innhold kan generere ulik mening hos elevene (Englund, 2009; Hopmann, 2007; Klafki, 2000; Willbergh, 2008). Således synes det fortolkende element å ligge til grunn for elevens erfaring med innholdet.

5.3.2 Et dannelsesteoretisk perspektiv på fremstillingsaksen

I et dannelsesteoretisk perspektiv på fremstillingsaksen fremstår hensynet til dannelsen som et avgjørende premiss. Som vist vil lærerens oppgave knytte seg til å fremstille innholdet på en slik måte at det kan fremme den doble åpningen mellom elev og innhold (Klafki, 2001). Lærerens sentrale oppgave knytter seg til en tilrettelegging for et slikt dannende møte:

The purpose of teaching and schooling is in this perspective neither to transport knowledge from society to a learner (...) but rather the use of knowledge as a transformative tool of unfolding the learner's individuality and sociability, in short: in Bildung of the learners by teaching (Hopmann, 2007:115).

Altså skal undervisningens innhold fungere som et redskap for å utfolde den lærendes individualitet og omgjengelighet gjennom dannelsen. Dette får konsekvenser for fremstillingsaksen. I det følgende trekkes det frem tre forhold som synes sentrale: innholdet er eksemplarisk, innholdet er betydningsfullt, samt innholdets tilgjengelighet og framstillelighet.

Et eksemplarisk innhold

I følge Klafki (2005:115-116) vil den doble åpning avhenge av at innholdet er ført tilbake til sin grunnleggende form, dvs at det er redusert til en struktur av kategorier. Det er gjennom kategoriene at omverden blir begripelig. Dette henger sammen med begrepet Bildungsgehalt. Gehalten er eksemplarisk. Den representerer noe som gir mening for eleven. Dermed "åpner"

Gehalten innholdet for eleven ved å gå fra det spesielle til det generelle (Willbergh, 2008). Når en lærer skal undervise i et tema må dermed innholdet tilpasses elevene ved å bruke et eksemplarisk innhold som elevene har kjennskap til. Dette aktualiseres gjennom den didaktiske analysen. Det første spørsmålet i den opprinnelige versjonens lyder som følger:

What wider or general sense or reality does this content exemplify and open up to the learner? What basic phenomenon or fundamental principle, what law, criterion, problem, method, technique, or attitude can be grasped by dealing with this content as an "example" (Klafki, 2000:151).

Her oppfordres læreren til å reflektere over og velge ut den mening og det eksempel som skal iscenesettes hjelp av det foreliggende innholdet i læreplanen (Willbergh, 2008:116). Det potensielle temaet må åpne for en mulighet til å arbeide seg frem til mer allmenne sammenhenger, forhold, lovmessigheter og strukturer (Klafki, 2005:306). Det eksemplariske skal således åpne for en større forståelse og i sin ytterste konsekvens lede mot utviklingen av selvbestemmelsen, medbestemmelsen og solidaritet. Dermed fremstår det eksemplariske prisnipp som sentralt for fremstillingsaksen.

Et betydningsfullt innhold

I den dannelsesteoretiske undervisningsteorien fremstår det som avgjørende at innholdet fremstilles på en slik måte at det oppleves som betydningsfullt for eleven. Dette innebærer at læreren må reflektere over hvilken betydning innholdet kan ha for den konkrete elevgruppen. Dette fokuset på elevens erfaringsverden finner vi i helt eksplisitt i to av spørsmålene som er ført opp i både den opprinnelige og den nyere utgaven av den didaktiske analysen (Klafki, 2005, 2000). I den opprinnelige utgavens andre spørsmål bes læreren om å reflektere over:

What significance does the content in question, or the experience, knowledge, ability, or skill to be acquired through this topic already possess in the minds of the children in my class? What significance should it have from a pedagogical point of view? (Klafki, 2000:151).

Klafki (2000) ber læreren helt konkret tenke over hvorvidt temaet har blitt tatt opp av den konkrete elevgruppen tidligere og hvilket forhold er det mulig å anta at elevene har til det aktuelle innholdet. Fra hvilket perspektiv har elevene allerede tilgang på temaet og hva er ukjent (ibid.:152). Dette synliggjør at et tema (Bildungsinhalt) først bli et undervisningstema (Bildungsgehalt) når det tilpasses den konkrete elevgruppen.

Videre stilles det også spørsmål ved innholdets betydning for elevens fremtid. Dette viser seg i den opprinnelige utgavens tredje spørsmål: "*What constitutes the topic's significance for the children's future*" (ibid.:152). Klafki (2000) oppfordrer her læreren til å reflektere over hvorvidt

og på hvilken måte innholdet kommer til å få, eller burde få, betydning for elevens fremtidige liv. Det kan antas at en synliggjøring av dette vil tydeliggjøre innholdets mulige betydning. En viktig oppgave for læreren i fremstillingen av innholdet er dermed å være oppmerksom over for den konkrete elevgruppen slik at undervisningstemaet fremstår som betydningsfullt.

Innholdets tilgjengelighet og fremstillelighet

I den nye versjonen av den didaktiske analysen omtales det sjette spørsmål som et problemkompleks som angår innholdets tilgjengelighet og fremstillelighet. De to begrepene peker på at dette spørsmålet trekker opp tematikken som angår den kategoriale dannelses doble åpning hvor både den formale og den materiale siden inngår som sentrale elementer i erfaringsaksen. Altså viser begrepet tilgjengelighet til at innholdet må gjøres tilgjengelig for elevene, og fremstillelighet viser til fremstillingen av innholdet (Klafki, 2005:302; Willbergh, 2008:130). I den opprinnelige didaktiske analyse lyder dermed det femte spørsmål som følger:

What are the special cases, phenomena, situations, experiments, persons, elements of aesthetic experience, and so forth, in terms of which the structure of the content in question can become interesting, stimulating, approachable, conceivable, or vivid for children of the stage of development of this class? (Klafki, 2000:155)

Spørsmålet tar opp hva læreren kan gjøre for at innholdet blir interessant, stimulerende, overbevisende eller mulig å tilnærme for elevene i klassen. Dette peker på at erfaringsaksen i den dannelseseoretiske undervisningsteorien bærer preg av at læreren reflekterer over hvordan innholdet bør presenteres for elevene. Da alle spørsmålene i den didaktiske analyse henger sammen er det avgjørende at bestemmelser som knytter seg til fremstilling og tilgjengelighet sees i lys av de øvrige spørsmålene (Klafki, 2000; 2005; Willbergh, 2008). Fremstillingen tar således utgangspunkt i den konkrete elevgruppen.

5.4 Kjennetegn ved et dannelseseoretisk syn på undervisning

I innledningen av kapittel 5 trakk jeg frem det andre forskningsspørsmålet. Som nevnt stilte dette spørsmål ved hva som kjennetegner undervisningsteoriens syn på undervisningsprosessen. Raskt oppsummert finner jeg følgende: **Erfaringsaksen** er preget av et samspill mellom eleven og innholdet. Gjennom den doble åpning åpnes eleven for innholdet, samtidig som innholdet åpner seg for eleven. Dette legger utgangspunktet for den kategoriale dannelsen. Elevens erfaring med innholdet synes å bære preg av elevens selvstendighet og elevens fortolkning. I beskrivelsen av **fremstillingsaksen** vektlegges betydningen av at læreren reflekterer over hvordan innholdet kan fremstilles slik at det blir tilgjengelig for den konkrete elevgruppen. Videre pekes det på at innholdet karakteriseres som eksemplarisk og betydningsfullt.

6 | Dialogens plass i det dannelsesteoretiske perspektivet

På bakgrunn av kapittel 4 og 5 har oppgaven nå lagt et grunnlag for å analysere dialogens plass i den dannelsesteoretiske undervisningsteorien. Her i kapittel 6 diskuteres dermed det tredje forskningsspørsmålet: *På hvilken måte kommer dialogens kjennetegn til syne i den aktuelle undervisningsteori?* Besvarelsen av dette spørsmålet aktualiserer det analytiske apparatet som ble utarbeidet i kapittel 4, og skissert på side 32. De tre spørsmålene som fremkom i analyseredskapet legger føringer for den videre disposisjonen. Spørsmål A legger grunnlaget for analysen i avsnitt 6.1. Spørsmål B legger grunnlaget for analysen i avsnitt 6.2 og spørsmål C legger grunnlaget for analysen i avsnitt 6.3. Dette legger til rette for besvarelsen av det tredje forskningsspørsmålet. Avsnitt 6.4 søker dermed å besvare på hvilken måte dialogens kjennetegn kommer til syne i den sosiokulturelle undervisningsteorien.

6.1 Analyse av dialogens plass i fremstillingsaksen

I det følgende skal dialogens plass i det dannelsesteoretiske perspektivets fremstillingsakse analyseres. Dette aktualiserer spørsmål A: *I hvilken grad og på hvilken måte preges fremstillingsaksen av en gjensidighet i form av overbevisning?* Som vist i kapittel 4 kan dette knyttes opp til ulike måter læreren fremstiller innholdet på, og hvordan det forventes at elevene tar imot, eller erfarer dette. Står vi her ovenfor en lærer som søker å overbevise elevene ved å tilby dem innsikt, eller minner det snarere om hva Skjervheim (2004) omtaler som retorisk overtalelse. På bakgrunn av dette spørsmålet skal jeg i det følgende analysere hvilke svar som kommer til syne i den dannelsesteoretiske undervisningen. Analysen tar sikte på å synliggjøre både *graden* av gjensidighet, samt den formen den fremtrer i, altså *på hvilken måte* det skapes rom for gjensidighet.

6.1.1 Analyse: Overtalelse eller overbevisning?

Som vist leder ikke den monologiske overtalelsen til en dypere forståelse, men snarere en form for tro uten innsikt (Skjervheim, 2004:73). På bakgrunn av det materialet som foreligger i denne oppgave, fremstår den dannelsesteoretiske undervisningsteorien som en kontrast til en slik form for monologisk overtalelse. I henhold til Klafkis (2005) dannelsesideal fremstår det som øverste mål for undervisningen å legge til rette for at elevene utvikler evnen til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. Kun undervisning som støtter utviklingen av disse idealene er

legitim (ibid.). Klafki (2005) understreker dermed at den eksemplariske undervisningen skal hjelpe den lærende til selvstendighet og kritisk evne:

Netop derfor betragtes undervisningsprocessen ikke som formidling af forudgiven viden og fastlagte færdigheder, men derimod som pædagogisk hjelp til elevenes aktive læring, som ”sokratisk læring”(…) (ibid:168)

I henhold til Hopmann (2007) og Klafki (2005) tar dermed den dannelsesteoretiske undervisningen avstrand fra den oppfatning at fremstillingen kan forstås som en form for overføring av kunnskaper fra lærer til elev. Som tidligere nevnt anses eleven for å være autonom, og dannelsen er et forhold som utspiller seg i møtet mellom elev og innhold (Hopmann, 2007; Klafki, 2005). Dette synes å begrense lærerens adgang til å styre elevens dannelsesprosess. Hopmann (2007) beskriver dette slik: ”*Thus, Bildung cannot be achieved by Didaktik. The only thing Didaktik can do is restrain teaching in a way opening up for the individual growth of the student*” (ibid.:115). Dette peker på at lærerens rolle skal begrenses til fordel for elevens vekst og utvikling. Det dannelsesteoretiske perspektivet legger dermed til grunn at eleven er autonom, hvilket innebærer at dannelses ikke kan påtvinges (ibid.). I stedet skal elevene støttes i deres egen erfaring med innholdet. Dette synes å samsvare godt med Skjervheims (2004) beskrivelse av den dialogiske overbevisningen.

Et annet forhold ved den dannelsesteoretiske didaktikken som synes å samsvare med Skjervheims (2004) dialogiske overbevisning knytter seg til hvilket rom det gis for et meningsmangfold. Dette fremkommer blant annet gjennom Klafkis (2005) beskrivelse av den eksemplariske undervisning som tar utgangspunkt i samfunnet nøkkelpoblemer. Her er det ikke et mål at elevene skal være enige om hvilket standpunkt som er rett å ta. Det viktigste er at elevene blir kjent med de aktuelle temaene og tar stilling til dem. Det er dermed ikke et mål at elevene får samme betydning ut av møtet med innholdet. Som tidligere nevnt fremstår faktisk dette som umulig hvis elevene skal får mulighet til å gjøre innholdet til sitt eget.

Oppsummer synes det således å være flere forhold som peker på at den dannelsesteoretiske undervisningsteorien gir rom for elevenes selvstendighet og innsikt i møtet med innholdet. Ut fra Skjervheims (2004) språkdrakt fremstår det som om læreren skal søke å overbevise elevene framfor å overtale dem. Dette antyder at dialogens plass i fremstillingsaksen i stor grad synes å være ivaretatt. I det følgende skal jeg forsøke å synliggjøre at denne overbevisningen utspiller seg ved hjelp av lærerens støtte, samt innholdets mening.

Overbevisning gjennom støtte

På bakgrunn av det materialet som foreligger i denne oppgaven fremstår det som om det dannelsesteoretiske perspektivet fremhever betydningen av å støtte elevene gjennom deres møte

med innholdet. Det er kanskje mulig å tolke dette som en del av den dialogiske overbevisningen, hvor elevene overbevises gjennom støtte til egen innsikt i undervisningens innhold. I det følgende trekker jeg dermed frem to sentrale temaer som blir aktualisert gjennom den didaktiske analyse. Begge disse temaene er således aktuelle i lærerens støtte til elevens selvstendige innsikt.

For det første synes det støttende elementet å bli direkte tematisert gjennom den opprinnelige analysens femte spørsmål som fokuserer på tilgjengelighet og fremstillelighet (Klafki, 2000, 2005). Som vist i avsnitt 5.3.2 opptar dette spørsmålet seg med hvordan læreren konkret kan gå frem for å fremstille innholdet slik at det blir: ” (...) *interesting, stimulating, approachable, conceivable, or vivid for children of the stage of development of this class?*” (Klafki, 2000:155). Innholdets fremstillelighet tilpasses således den konkrete elevgruppen slik at det blir tilgjengelig for dem (Klafki, 2005, 2000; Willbergh, 2008).

En annen sentral støtte til elevene fremkommer gjennom den opprinnelige analysens første spørsmål som tematiserer betydningen av innholdets eksemplariske betydning. Som vist i avsnitt 5.2 henspeler dette til et innhold som er forbilledlig på noe som er typisk eller lovmessig (Klafki, 2000, 2005). Gjennom å legge dette til grunn for undervisningens innhold støttes elevens kategoriale innsikt. I henhold til Hopmann (2007:115) omhandler Klafkis kategoriale dannelse en intensjon om å tilby elevene mentale redskaper, eller kategorier slik at eleven selv kan erfare verden. Det er gjennom kategoriene at omverden blir begripelig, og det er gjennom elevenes kategoriale innsikt at den kategoriale dannelse utfolder seg (Klafki, 2001, 2005). Dette peker på at læreren støtter eleven til kategorial innsikt gjennom et eksemplarisk innhold. Støtte til innsikt synes å samsvare med Skjervheims (2004) beskrivelse av den dialogiske overbevisningen.

Overbevisning gjennom mening

Englund (2009) omtaler undervisningssituasjonen som en *meningsserbjudande*, altså en form for meningstilbud. I det materialet som foreligger fremkommer det dermed at elevene skal overbevises gjennom et meningsfylt innhold. Som vist i avsnitt 5.1 anses eleven for å være en autonom aktør (Hopmann, 2007). Dannelsen kan således verken forutsees eller påtvinges. Tvert i mot må en legge til grunn at dannelsen vokser frem fra et unikt møte mellom den enkelte elev og et konkret innhold (ibid.). En tilnærming for å forstå hva det er som skaper dette dannende møte kan blant annet belyses gjennom skillet mellom undervisningens Innhold og dette innholdets Betydning, hvilket også omtales som skillet mellom Bildungsinhalt og Bildungsgehalt (Hopmann, 2007; Klafki, 2000; Willbergh, 2008). Det sentrale poenget her synes å være at et undervisningstema i seg selv ikke er gitt. Undervisningens innhold blir førts verdifullt og meningsfylt når det settes i sammenheng med den konkrete elevgruppen (Klafki, 2005, 2000; Willbergh, 2008). I lys av den didaktiske analyse angår dette blant annet innholdets relevans for

elevenes nåtid og fremtid (Klafki, 2005, 2000). Dette premisset for dannelsen peker kanskje på at læreren legger til rette for innsikt gjennom det som er betydningsfullt, eller meningsfylt, i kraft av dets relevans og betydning. Således kan en antyde at det her foreligger en form for overbevisning gjennom det mengingsfulle.

6.1.2 Konklusjon på analyseapparatets første spørsmål

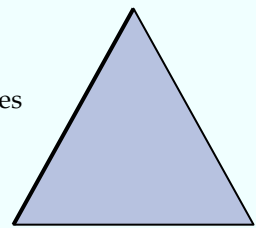
Innledningsvis stilte jeg følgende spørsmål: *I hvilken grad og på hvilken måte preges fremstillingsaksen av en gjensidighet i form av overbevisning?* På bakgrunn av den analysen som her foreligger er det mulig å finne grunnlag for å hevde at den dannelsesteoretiske fremstillingsaksen med klarhet ivaretar dialogen, slik den defineres i denne oppgaven. Dette begrunnes særlig ved at den dannelsesteoretiske didaktikken legger til grunn at eleven er en autonom aktør, hvor det verken er mulig eller ønskelig å påtvinge dannelsen. Fremstillingen synes dermed å fremme elevens kritiske tenkning og selvstendige meninger. Læreren fremstår her som katalysator eller en tilrettelegger for elevens eget møte med undervisningens innhold.

I det foregående har jeg pekt på to forhold som synes å være karakteristiske ved den overtalelsen jeg finner innenfor den dannelsesteoretiske undervisningsteorien. For det første fremstår det som viktig at elevene overbevises ved at læreren støtter dem i deres møte med innholdet. Videre er det avgjørende at innholdet tilpasses den konkrete elevgruppen slik at det kan oppleves som meningsfylt. Dette sammenfatter jeg ved å vise at den dannelsesteoretiske undervisningsteorien søker å overbevise eleven gjennom det **meningsfulle**. Se figur 6.

Dialogens plass i fremstillingsaksen

Gjensidighet

- elevene overbevises gjennom støtte til innsikt i det **meningsfulle**



Figur 6: En skissering av undervisningsdialogens plass i fremstillingsaksen

6.2 Analyse av dialogens plass i erfaringsaksen

I det følgende skiftes fokuset fra fremstillingsaksen til erfaringsaksen. I henhold til kapittel 4 kan dette knyttes opp til ulike måter eleven får mulighet for å erfare undervisningsinnholdet. Som vist rommer dialogen en dimensjon av det uforutsigbare. I en dialog, slik den er definert i denne oppgaven, er det ingen av partene som ”eier” hele innholdet eller hele sannheten, ei er det rom for å ”kontrollere” prosessen fullstendig. Tvert i mot kjennetegnes undervisningsdialogen av en form for uforutsigbarhet. I en undervisningssammenheng synes dette å innebære at læreren er åpen for at elevene gir innholdet en annen betydning, eller en annen respons enn det som var planlagt. Ut

fra dette trakk jeg i avsnitt 4.3.2 opp et skille mellom respons og ervervelse. Spørsmål B i analyseredskapet lyder dermed som følger: *I hvilken grad og på hvilken måte preges erfaringsaksen av det uforutsigbare i form av respons?* Spørsmålet fordrer at jeg først analyserer hvilken *grad* det gis rom for respons, sammenliknet med rommet for ervervelsen. I tillegg skal jeg også fokusere på formen, altså *på hvilken måte* det skapes rom for den eventuelle responsen.

6.2.1 Analyse: Ervervelse eller respons?

Som vist i avsnitt 5.1 omfatter det dannelsesteoretiske perspektivet tre grunnleggende premisser: lærer og elev er autonome parter, det er forskjell på innhold og betydning, og elevens møte med undervisningens innhold kan fremme dannelsen (Hopmann, 2007). På bakgrunn av hvordan disse elementene har blitt beskrevet fremstår det som om alle disse tre premissene synes å bringe med seg et element av forutsigbarhet inn i erfaringsaksen. Dermed fremkommer det at det dannelsesteoretiske perspektivet gir rom for det uforutsigbare. Dette er vel og merke ikke en total uforutsigbarhet, men like fullt en viss grad av uforutsigbarhet (ibid.).

En kjerneforestilling i den dannelsesteoretiske didaktikken synes dermed å være at læreren ikke kan vite hva som vil utspille seg i undervisningen (ibid). Til tross for at læreren har forberedt seg grundig gjennom blant annet refleksjoner knyttet til den didaktiske analyse, så understreker Klafki (2000) følgende:

(...) in the end, each and every lesson holds in store a myriad unforeseeable possibilities and that the openness of teacher's minds to new situations, impulses, and the difficulties arising from the moment is a criterion of their pedagogical competence (ibid.:143).

Som det her fremkommer advarer Klafki (2000) enhver lærer som måtte forestille seg at det var mulig å planlegge og forutse undervisningen til detalj. Tvert i mot utgjør evnen til å håndtere det uforutsigbare en viktig kjerne i lærerens pedagogiske kompetanse.

Et annet relevant forhold i denne diskusjonen knytter seg til den kategoriale dannelsens tilsynelatende dialogiske karakter. Argumentet for dette finner en ved å se nærmere på diskusjonen Klafki (2001) fører med de materiale og formale dannelsesteoriene som ble beskrevet i avsnitt 5.3.1. Det er kanskje mulig å antyde at den dialogiske uforutsigbarheten i møtet mellom eleven og innholdet ikke ville vært like fremtredende i de materiale og de formale teoriene. De materiale teoriene minner mer om hva Biesta (2006) omtaler som ervervelse hvor elevens oppgave er å ta i mot og beherske innholdet og hvor det dermed synes å være mindre rom for respons. Dette peker på at de materiale teoriene i liten grad ivaretar den dialogiske uforutsigbarheten.

Den samme mangelen synes også å komme til syne i de formale teoriene. I de formale teoriene tildeles undervisningens innhold mindre betydning. Det sentrale i dette perspektivet er utviklingen av elevens indre krefter (Klafki, 2001). Som Biesta (2006) peker på er det først gjennom møtet med noe utenfor subjektet at det skapes en form for en spenning som kan utløse elevens respons. Det kan dermed antydes at de formale teorienes ensidige fokus på eleven blir utilstrekkelig i et dialogisk perspektiv fordi eleven ikke settes overfor et innhold som kan fremme elevens respons. Dette tyder på at også de formale teoriene mister den spenningsfulle og konfliktorienterte dimensjonen som synes å være relevant for dialogen.

Oppsummert peker dette på at verken den materiale eller den formale dannelsesteori synes å ivareta elevens respons slik Biesta (2006) beskriver dette. Derimot fremstår det som om den kategoriale dannelsen tilrettelegger for dette gjennom et dialektisk samspill mellom eleven og innholdet, og hvor begge elementer er sentrale. Eleven settes således i relasjon til et innhold. I dette møtet mellom eleven og innholdet synes det som om det åpnes for den dialogiske uforutsigbarheten. I Biestas (2006) språkdrakt fremstår det som om den kategoriale dannelsesteorien således gir eleven rom for å "svare" på undervisningens innholdet gjennom sin unike respons.

På bakgrunn av det materialet som foreligger i min analyse fremkommer det argumenter for at det dannelsesteoretiske perspektivet ivaretar dialogens plass i erfaringsaksen da det gis et tydelig rom for det uforutsigbare gjennom elevens respons til innholdet. I det følgende skal jeg forsøke å synliggjøre at denne responsen er karakterisert av to forhold: Elevens respons fremstår som en forutsetning for dannelsen, og i tillegg bærer den preg av elevens fortolkning.

En selvstendig respons er en forutsetning for danning

I det dannelsesteoretiske perspektivet fremstår den selvstendige responsen som en forutsetning for danning. Sagt med andre ord, så er det altså ikke gjennom en nøyaktig reproduksjon av undervisningens kunnskaper og ferdigheter at eleven dannes (Hopmann, 2007; Klafki, 2005; Künzli, 2000).

Det er to forhold som peker på at elevens selv selvstendige respons til innholdet er en forutsetning for dannelsen. For det første fremstår den fortolkende og meningssøkende dimensjonen som en nøkkel til å fremme den doble åpningen mellom eleven og innholdet. Dette synliggjøres ved at elevens unike respons til innholdet er av en stor betydning for dannelsesprosessen, hvilket tydeliggjøres gjennom følgende utsagn:

Bildung reminds us that the meeting itself and its outcome are not embedded in the content or given by the teaching, but only emerge on site, then and there where the meeting between a particular student and a particular content happens (Hopmann, 2007:115).

Hvilken betydning eleven gir innholdet vil det dermed ikke være mulig å forutse. Lærerens oppgave er dermed å underbygge denne prosessen. Dannelseskonseptet fordrer således at elevene trer inn i rollen som autonome og fortolkende i deres møte med undervisningens innhold.

Det er også en annen side ved den dannelsesteoretiske didaktikken som peker på hvor viktig elevens selvstendige respons er for dannelsen. Dette knytter seg til det dannelsesteoretiske perspektivets forankring til samfunnets utvikling. Som vist i avsnitt 5.2 knytter Klafki (2005:66) dannelsesspørsmålet til samfunnsspørsmål. Dette minner om at dannelsen ikke bare skal være et svar på samfunnets utvikling, den skal også bane vei for den nye utviklingen. Det er blant annet derfor de tidsaktuelle nøkkelproblemene er av en så stor betydning i undervisningen. Elevene må møte de utfordringene som samfunnet presenterer. De skal både rustes til å møte dem og om mulig løse dem. Undervisningen får dermed i oppgave å bidra til å forme samfunnets nåtidige - og fremtidige leve- og utviklingsmuligheter til ethvert menneske i den kommende generasjon (ibid.:67). Elevenes respons til innholdet knytter seg dermed også til en ansvarliggjøring og en demokratisk dimensjon. Dannelsens vesen synes således å forutsette elevens selvstendige respons.

Respons gjennom elevens fortolkning

I det følgende forsøkes det å si noe om hva elevens kontakt med til innholdet kjennetegnes av. Jeg skal forsøke å synliggjøre at denne responsen kan karakteriseres som en fortolkning. Som vist i avsnitt 5.3.1 fremstår elevens fortolkning som sentral for erfaringsaksen. Det er særlig to forhold ved den dannelsesteoretiske undervisningsteorien som peker i retning av dette. For det første finner jeg at både Hopmann (2007) og Klafki (2005) understreker at den dannelsesteoretiske undervisningsteorien ikke kan assosieres med den monologiske overføringsmetaforen. Hopmann (2007) viser hvordan den monologiske undervisningsformen ble satt til side alt i antikken gjennom Sokrates, som i avsnitt 2.1 ble assosiert med den dialogiske maieutikk. Den dannelsesteoretiske didaktikken har et utspring fra dette (ibid.:110). Dermed legges følgende til grunn: *"The teacher does not overpower the students with knowledge, but helps him to develop his own access"* (ibid:110). Dette peker på at eleven selv må erfare og således foreta sin egen forståelse, eller fortolkning, av innholdet.

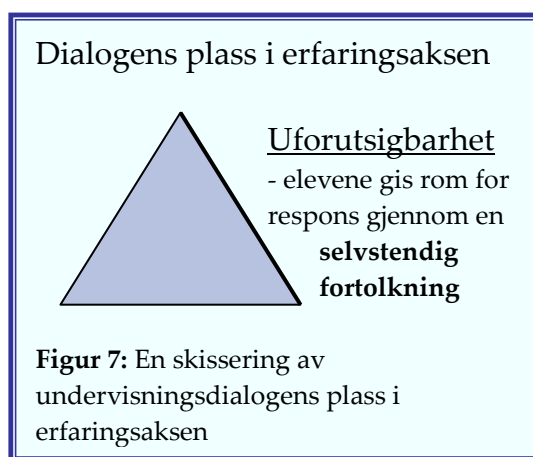
Det andre forholdet i den dannelsesteoretiske didaktikken som understreker betydningen av elevens fortolkning synes å angå skillet mellom undervisningens innhold og hvilken betydning dette innholdet får for den enkelte elev (ibid). Et slikt skille impliserer at eleven forholder seg til innholdet ut fra sin personlige fortolkning. Denne fortolkningen synes å legge grunnlaget for at

eleven skal oppleve et dannende møte med innholdet. Oppsummert kan dette tyde på at elevens respons, eller erfaring av innholdet bærer preg av elevens fortolkning.

6.2.2 Konklusjon på analyseapparatets andre spørsmål

I innledningen av avsnitt 6.2 stilte jeg følgende spørsmål: *I hvilken grad og på hvilken måte preges erfaringsaksen av det uforutsigbare i form av respons?* På bakgrunn av den foregående analysen er det mulig å fremlegge følgende slutning: I mitt materiale foreligger det grunnlag for å hevde at den dannelsesteoretiske erfaringsaksen med klarhet synes å ivareta undervisningsdialogen, slik den er definert i denne oppgaven. Dette utgår særlig fra dannelsesprosessens uforutsigbare vesen, elevens autonome posisjon og skillet mellom Innhold og Betydning. I tillegg har jeg pekt på den kategoriale dannelsens dialogiske karakter.

I det foregående har jeg pekt på to forhold som synes å være karakteristiske ved den formen for respons som er synlig i mitt materiale. For det første fremstår det som om den selvstendige respons er en forutsetning for dannelsen. Videre er responsen kjennetegnet av elevens fortolkning. Jeg sammenfatter dette ved å legge til grunn at den dannelsesteoretiske undervisningsteorien tilrettelegger for det uforutsigbare gjennom elevens selvstendige fortolkning. Se figur 7.



6.3 En analyse av dialogens plass i interaksjonsaksen

Som vist i kapittel 4 synes fremstillingsaksen og erfaringsaksen å bidra til å konstituere to subjektposisjoner: læreren og eleven. Det er mulig å tenke seg en rekke ulike måter å fremstille disse posisjonene på. I det følgende er jeg dermed interessert i å forsøke å avdekke den dannelsesteoretiske undervisningsteoriens fremstilling av læreren og elevens posisjon. Dermed legger jeg til grunn spørsmål C i det analytiske begrepsapparatet: *På hvilken måte konstitueres subjektene i undervisningen og i hvilken grad er dette i samsvar med den konfliktorienterte dialogen?* Jeg stiller dermed først spørsmål ved *hvordan* læreren og elevene fremstilles, for deretter å vurdere dette i lys av den konfliktorienterte dialogen som ble beskrevet i avsnitt 4.1. Dette peker på i hvilken grad den dannelsesteoretiske undervisningsteorien ivaretar dialogen, slik den er definert i denne oppgaven.

6.3.1 Analyse: Subjektets posisjon

I henhold til begrepsapparatet som tar utgangspunkt i Biesta (2006) og Skjervheim (2004) er det mulig å vurdere subjektets posisjon på bakgrunn av de foregående analysene. I henhold til Skjervheim (2004:74) er det gjennom den dialogiske overbevisningen at den andre part anerkjennes som subjekt. I analysen av fremstillingsaksen fant jeg at den dannelsesteoretiske undervisningsteorien ivaretar denne dialogiske overbevisningen. Dette peker på at partene fremtrer som subjekter i fremstillingsaksen. Det samme kan sies om erfaringsaksen. I henhold til Biesta (2006:27) er det gjennom elevens respons til innholdet at det gis rom for at eleven trer frem som subjekt. I analysen av erfaringsaksen fant jeg at den dannelsesteoretiske undervisningsteorien ivaretar rommet for respons. Altså peker dette på at elevene fremstår som subjekter. På bakgrunn av disse to undervisningsprosessene avdekkes det to ulike subjektposisjoner i elevens interaksjon med læreren, i forbindelse med undervisningens innhold: Læreren fremtrer som en katalysator og eleven fremtrer som autonom.

Læreren fremstår som en katalysator

På bakgrunn av det materialet som foreligger i denne oppgaven fremstår lærerens rolle som delvis tilbaketrukket. Jeg knytter dette opp med begrepet *restrained teaching*, som anvendes av Hopmann (2007) for å illustrere hvordan undervisningen gir bedre læring ved å reduseres til et minst mulig ”inngrep”: ”... *teaching can provide for better learning by reducing itself to the least necessary intervention to inspire and promote "solid progress" of the student*” (ibid.:112-113). Dette synes å belyse at læreren ikke fremstår som svært dominerende eller styrende. Det betyr imidlertid ikke at ikke læreren spiller en viktig rolle for undervisningen. På bakgrunn av beskrivelsene av det dannelsesteoretiske perspektivet i kapittel 5 fremstår det som en viktig oppgave for læreren å tilrettelegge og fremstille innholdet slik at det kan gi rom for den doble åpning. Som vist er dette et begrep Klafki (2001, 2005) anvender for å illustrere at innholdet åpner seg for eleven, samtidig som eleven åpner seg for innholdet, hvilket leder til en kategorial dannelse. Denne åpningen fordrer at innholdet fremstilles som eksemplarisk, meningsfylt og tilgjengelig (Klafki, 2001, 2005). Gjennom en slik beskrivelse av fremstillingsaksen, synes læreren å fungere som *en katalysator* for den doble åpning og den kategoriale innsikt.

Eleven fremstår som autonom

Som vist legger Hopmann (2007) elevens autonomi til grunn som ett av premissene for enhver dannelsesteoretisk undervisningsteori. Dette vitner blant annet om at elevens erfaring med innholdet er preget av selvstendighet. Et eksempel på dette angår Klafkis (2005) eksemplariske

læring hvor målet ikke er at eleven skal reprodusere størst mulig mengde innhold. I stedet skal eleven, ut fra et eksemplarisk innhold, tilegne seg en kategorial innsikt. Denne innsikten setter så eleven i stand til å overføre egen kunnskap til nye og liknende sammenhenger (ibid.). Således bærer den kategoriale dannelsen med seg et element av selvstendighet. Gjennom en slik fremstilling av elevens erfaring med innholdet synes det passende å betegne eleven som autonom.

Subjektenes posisjon i lys av den konfliktorienterte dialogen

I kapittel 4 ble det argumentert for at undervisningsdialogen bør preges av den såkalte konfliktdimensjonen. Dette innebærer at dialogen gir rom for ulike meninger, friksjoner og uenigheter (Gustavsson, 2003). Jeg har dermed i avsnitt 4.3.3 argumentert for at undervisningsdialogen bør fremstille eleven som en person med egne meninger. Den bør således fremme et bilde av en elev som er selvstendig og med en fri vilje til å uttrykke sin unike *respons* på undervisningens innhold. Dette fordrer en lærer som har rom for andre meninger og som har tro på elevenes evne til å ha egne meninger.

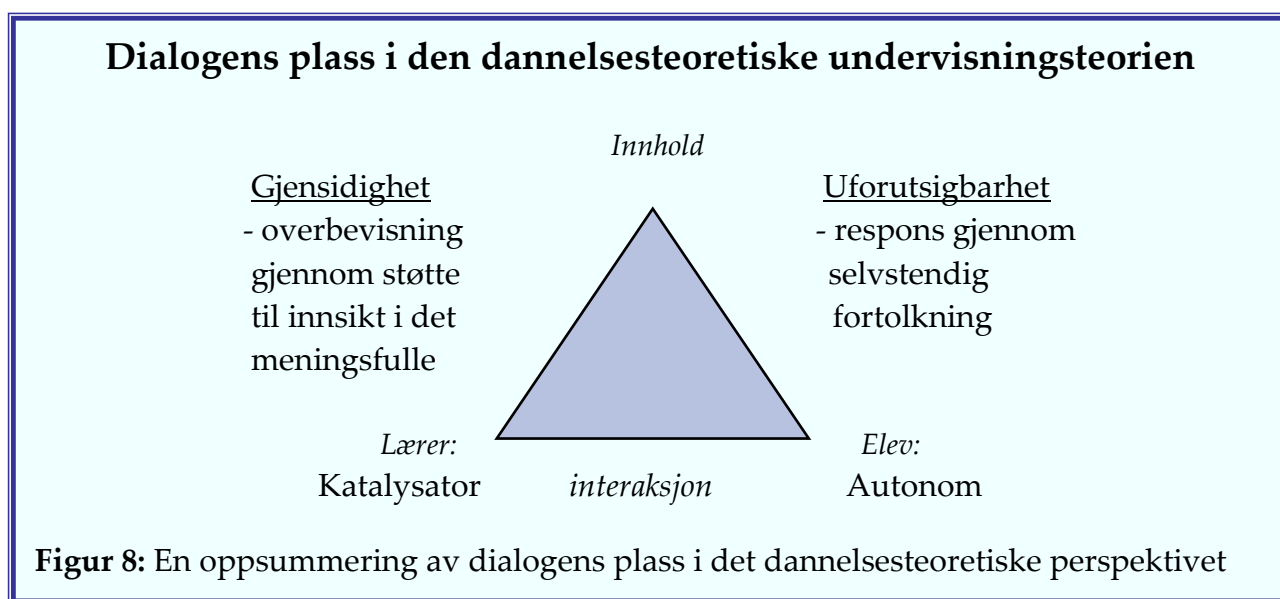
På bakgrunn av materialet som foreligger i denne oppgaven fremstår det som om disse kriteriene er ivaretatt i den dannelsesteoretiske didaktikken. Til eksempel legger Klafki (2005) til grunn at det ikke er av betydning hvorvidt elevene enes om deres syn på samfunnets nøkkelpoblemer. Det som er av betydning er at den enkelte elev inntar et selvstendig og bevisst forhold til disse temaene i kraft av både selvbestemmelse og solidaritet. Eleven fremstilles således som en selvstendig og fritenkende person gjennom sitt autonome forhold til innholdet, hvilket gir rom for uenighet. Læreren fremstår i forlengelsen av dette som en tilrettelegger og en katalysator for elevens selvstendige møte med innholdet.

6.3.2 Konklusjon på analyseapparatets tredje spørsmål

Innledningsvis i avsnitt 6.3 ble det stilt spørsmål ved hvordan subjektene konstitueres i det dannelsesteoretiske perspektivet. Videre stilles det spørsmål ved hvorvidt disse subjektposisjonene samsvarer med den konfliktorienterte dialogen. På bakgrunn av analysen i avsnitt 6.3.1 fremkommer det at eleven fremstilles som autonom og læreren fremstilles som en katalysator. Disse posisjonene synes å ivareta den konfliktorienterte dialogen.

6.4 Dialogens plass i den dannelsesteoretiske didaktikken

På bakgrunn av den foregående diskusjon kan det tredje forskningsspørsmålet nå besvares. Som nevnt innledningsvis i kapittel 6 lyder spørsmålet som følger: *På hvilken måte kommer dialogens kjennetegn til syne i den aktuelle undervisningsteori?* Dette har blitt diskutert ved hjelp av spørsmål A, B og C i analyseapparatet. På bakgrunnen av analysene i kapittel 6 kan en trekke følgende slutning: For det første kommer gjensidigheten frem ved at elevene overbevises gjennom støtte til innsikt i innholdets mening. Videre fant jeg at uforutsigbarheten ivaretas gjennom elevenes selvstendige fortolkning. Dette konstituerer en elev som fremstår som autonom og en lærer som trer inn i rollen som en katalysator. Se figur 8. Subjektposisjonene som konstitueres i den dannelsesteoretiske didaktikken synes å samsvare godt med den konfliktorienterte dialogen som ble beskrevet i kapittel 4. På bakgrunn av det materialet som foreligger i denne oppgaven er det mulig å legge til grunn at det dannelsesteoretiske perspektivet ivaretar undervisningsdialogen, slik den er definert i denne oppgaven.



7 | Et læringsteoretisk perspektiv på undervisning

Kapittel 7 har til målsetning å presentere den sosiokulturelle undervisningsteorien. Her skal det altså legges et teoretisk forståelsesgrunnlag som siden vil skape utgangspunktet for analysen i kapittel 8. Det synes med andre ord ikke mulig å avdekke dialogens plass i den sosiokulturelle undervisningsteorien uten å ha en klar forestilling av hva den går ut på i forkant. Kapittel 7 legger dermed til grunn det andre forskningsspørsmålet: *Hva kjennetegner undervisningsteoriens syn på undervisningsprosessen?*

Besvarelsen av dette spørsmålet starter i avsnitt 7.1. Her gis det en oversikt over det sosiokulturelle perspektivets plass innenfor landskapet av læringsteorier. Deretter i avsnitt 7.2 gis det en generell teoretisk innføring i det sosiokulturelle teorigrunnlaget. Videre i avsnitt 7.3 fremstilles det sosiokulturelle perspektivet slik at det blir tydelig ut fra et didaktisk lys. Dermed legges den didaktiske trekant til grunn, med særlig fokus på erfaringsaksen og fremstillingsaksen. Dette legger grunnlaget for den senere analysen av dialogen plass i den sosiokulturelle undervisningsteorien.

7.1 En innføring i det sosiokulturelle perspektivet

Det sosiokulturelle læringsperspektivet har i de senere år seilt i frisk medvind, og synes i dag å være regnet som et av de fremste perspektiver på læring i den pedagogiske debatt i Norge. Som vist er det flere forfattere som peker på det sosiokulturelle perspektivets relevans for undervisning (Bråten, 1996a; Dysthe, 2008a, 1996; Halvorsen, 2008; Lundqvist, 1999; Postholm, 2008; Rommetveit, 1996; Strandberg, 2008; Wittek, 2004). I tillegg er det flere forfattere som knytter et tett bånd mellom IKT- opplæringen i skolen og det sosiokulturelle perspektivet (Hauge, Lund & Vestøl, 2007; Ludvigsen & Hoel, 2002).

Begrepet ”sosiokulturell læringsteori”, også kjent gjennom andre navn, slik som; kulturhistorisk, sosiohistorisk, sosiointeraktivt eller situert perspektiv, er i utgangspunktet en sekkebetegnelse av flere underliggende perspektiver på læring (Dysthe, 2008b/c). Felles for de ulike retningene er deres vektlegging av de sosiale omgivelsenes betydning for læreprosessen (Dysthe, 2008b:10). Fokuset på den sosiale og kulturelle dimensjonens betydning i beskrivelsen av menneskets læringsprosess står i kontrast til de mer tradisjonelle og individorienterte retningene, hvor individets vekst og utvikling hovedsakelig beskrives som en prosess som springer ut av en indre kjerne (Dysthe & Igland, 2008:73). For å tydeliggjøre det sosiokulturelle

perspektivet synes det nyttig å presentere en rask oversikt over hvordan det sosiokulturelle perspektivet plasserer seg i det læringsteoretiske landskapet.

Ulike syn på læring

Dysthe (2008c) og Säljö (2009) skiller mellom tre sentrale perspektiver på læring; behaviorismen, kognitivismen og det sosiokulturelle perspektivet. **Behaviorismen** forklarer læring ved å fokusere på eksterne hendelsers betydning for den observerbare atferden. Eksempler på dette er klassisk og operant betinging hvor den lærte atferden sees i direkte sammenheng med omgivelsenes påvirkning (Woolfolk, 2007). Behaviorismen fremsto som et dominerende læringssyn frem til det ble avløst av det kognitive perspektivet på 70- tallet (Dysthe, 2008c).

De kognitive læringsteoriene, som særlig assosieres med den sveitsiske psykologen Jean Piaget, vektlegger menneskets intellektuelle evner og rasjonelle anlegg som det sentrale grunnlaget for menneskets ervervelse av kunnskap (Säljö, 2009; Woolfolk, 2004). I følge Woolfolk (2007:56) skisserte Piaget fire stadier i den kognitive utviklingen. Disse stadiene var universelle. Dette innebærer at det legges til grunn at alle mennesker gjennomgår disse stadiene i samme rekkefølge. Stadiene representerer en kvalitativ utvikling hvor de indre mentale modellene stadig blir mer komplekse og nyanserte (ibid).

Det sosiokulturelle perspektivet tar på mange områder avstand fra det kognitive perspektivet. For eksempel argumenterer Säljö (2009) for at menneskelige aktiviteter, inkludert læring, foregår i kulturelle omgivelser, og de kan således ikke forstås isolert fra disse. Dette innebærer at Piagets teori om barnets utviklingsstadier ikke kan regnes som universell for alle barn i alle kulturer. I henhold til det sosiokulturelle perspektivet er det således mer sannsynlig at barnets utviklingsnivå snarere reflekterer de forventningene og aktivitetene som kjennetegner vestlig kultur, fremfor barnets biologiske og kognitive utrustning (Woolfolk, 2004:69). Dette peker på det sosiokulturelle perspektivets vektlegging av de sosiale -, historiske - og kulturelle omgivelsenes betydning for læringsprosessen.

En konstruktivistisk forståelse av læring

En likhet i det sosiokulturelle - og det kognitive perspektivet på læring knytter seg blant annet til den konstruktivistiske forståelsen. Aukrust (1997) beskriver et konstruktivistisk standpunkt ved at det tar utgangspunkt i at verden ikke kan forstås og oppfattes direkte. ”*Vår kunnskap om verden er ikke slik at den reflekterer eller speiler kjennetegn ved den uavhengig ytre verden, den er en konstruksjon* (Aukrust, 1997:10). Dette står i motsetning til det behavioristiske perspektivet som hevder at kunnskap reflekterer strukturer i våre erfaringer fremfor å ta utgangspunkt i vår forståelse av disse erfaringene (ibid.:10).

Woolfolk (2007) peker på at det finnes ulike tilnæringer til konstruktivismen. Her representerer det kognitive - og det sosiokulturelle perspektivet ulike retninger. Woolfolk (2007:249-250) presenterer Piaget som en *individuell konstruktivist*. Dermed rettes fokuset mot hvordan individet bygger opp visse elementer i sin kognitive utrustning. Perspektivet retter dermed fokuset mot menneskets indre liv. En kontrast til dette er den *sosiale konstruktivismen* (ibid). Her vektlegges de sosiale omgivelsenes betydning for individets konstruksjoner. I henhold til Woolfolk (2007:250) kan Vygotsky regnes som en representant for en slik form for sosial konstruktivisme. Det kognitivistiske - og det sosiokulturelle perspektivet inntar således ulike posisjoner i forståelsen av individet og dets forhold til de sosiale omgivelsene.

7.2 Et sosiokulturelt perspektiv på læring

Det foreligger som nevnt et mangfold av perspektiver innad i det sosiokulturelle landskapet. Dette favner alt i fra sosiokognitive retninger, til virksomhetsteori og til teori som deltaking i praksisfellesskapet (Dysthe, 2008c). En av de kanskje mest betydningsfulle retningene er den såkalte kulturpsykologien. En av de fremste representantene for en slik tilnærming er Lev Vygotsky (ibid.). Det kulturpsykologiske perspektivet anlegger et kulturelt og historisk perspektiv på menneskets utvikling. Dette innebærer at menneskets læring og utvikling er tett sammenvevd med omgivelsenes kulturhistoriske kontekst. Læringsprosessens *hva* og *hvordan* kan dermed ikke betraktes isolert fra disse kulturhistoriske forholdene (Skodvin, 2008).

Flere forfattere fremstiller Vygotskys arbeid som banebrytende for synet på barnets læring og utvikling. I motsetning til hva som var ansett for å være mer konvensjonelle forestillinger om barnets utvikling, fremla Vygotsky et teoretisk grunnlag som nærmest avviste betydningen av de indre forutsetningene for læring (Dysthe & Iglund, 2008; Strandberg, 2008; Woolfolk, 2007). I følge Strandberg (2008) skal Vygotsky ha hevdet at menneskets indre mentale prosesser kommer som en følge av ytre aktiviteter sammen med andre i det spesifikke kulturelle miljøet. På bakgrunn av dette hevder Strandberg (2008): ”*Det er i sine ytre aktiviteter at mennesket skaper seg et råmateriale for indre prosesser. Uten dette råmaterialet skjer det ingenting inni hodet*” (ibid.:25).

I henhold til Woolfolk (2007:70) har Vygotsky dermed lagt til grunn at hver funksjon i barnets kulturelle utvikling forekommer to ganger. Først på det sosiale nivået, og deretter på det individuelle planet. Utviklingen går således fra å utspille seg i det *interspsykologiske*, til å utspiller seg i det *intrappsykologiske*. Dette innebærer at de høyere mentale prosesser først opptrer mellom mennesker, før de så tas opp i individets psykiske funksjoner (ibid.). Denne prosessen, også omtalt som en internaliseringsprosess, skal imidlertid ikke forstås som en overføring av ytre

sosial aktivitet til et indre allerede eksisterende bevissthetsplan. Det er snarere slik å forstå at det er gjennom denne internaliseringsprosessen at det indre bevissthetsplanet dannes (Bråten, 1996b). Bråten (1996b:24) forklarer dette som at kulturen ikke bare er en del av en virkelighet utenfor individet som individet må forholde seg til. Individet må snarere forstås som internalisert kultur. I det følgende skal jeg peke på noen av de konkrete konsekvensene dette perspektivet får for synet på elevens læring.

Læringen er situert

I et sosiokulturelt perspektiv på læring søker en å tone ned skillet mellom det ytre samspillet mellom mennesker og den indre tenkningen (Säljö, 2009). Disse prosessene må snarere anses som sammenvevde og til dels uatskillelige. Menneskets handlinger og kommunikasjon må altså forstås situert. Dette innebærer: ”*Det finnes ingen nøytral situasjon som avspeiler individets tenkning i seg selv*” (Säljö, 2009:121). Dermed understreker Säljö (2009) at menneskets tenkning ikke kan kobles løs fra sosiohistoriske sammenhenger og redskaper.

At læringen er situert er altså en mer vidtgående antakelse enn at læringen blir påvirket av konteksten. Læringen synes snarere å være skapt på bakgrunn av konteksten og læringen inngår som en del av konteksten (ibid:138). Dysthe (2008c:43) foreslår dermed å sammenlikne kontekstbegrepet med en vev, hvor alle delene er integrerte i hverandre. Læringen inngår også i denne veven og er dermed vevd tett sammen med sin kontekst. Dette innebærer at den minste analyseenhet, når vi betrakter elevens læring i et sosiokulturelt perspektiv, ikke er eleven i seg selv, men elevens gjensidige interaksjon med sin kontekst (Dysthe, 2008c; Säljö, 2009). Konsekvensen av dette er at elevenes handlinger i skolen ikke må forstås som ”nøytrale”. I en undervisningssituasjon fremkommer det situerte perspektivet ved å anerkjenne betydningen av læringens kontekst. Når undervisningen skal planlegges er det dermed mer relevant å reflektere over hvilke sosiale aktiviteter som gir den rette konteksten for læring, fremfor å fokusere på elevenes kognitive forutsetninger (Wittek, 2004).

Kunnskaper og ferdigheter er sosialt distribuert

Et gjennomgående tema i det sosiokulturelle perspektivet angår kunnskaper og ferdigheters sosiale dimensjon (Dysthe, 2008c; Säljö, 2009; Wittek, 2004). Dette innebærer at menneskets kunnskaper og ferdigheter forstås som sosiale fenomener fremfor biologiske fenomener. Dysthe (2008c) og Säljö (2009) hevder dermed at menneskets biologiske utrustning, herav hjernen, nervesystemet og kroppen, naturligvis utgjør en viktig forutsetning for læringen, men den utgjør kun basen. Säljö (2009:37) presiserer for eksempel at hjernen vår ikke er avgjørende for hvordan vårt verdensbilde blir formet, eller hvordan vi lærer. Hjernen og dens funksjoner er således

viktige for å kunne skrive et dikt, analysere en teori eller løse en likning. Men som Säljö (2009:22) forklarer, fantes ikke poesien, teorien og linkningen i hjernen i utgangspunktet. Disse ferdighetene og kunnskapene knytter seg til meningsdannelse, og er kommunikative prosesser fremfor biologiske ferdigheter (Säljö, 2009; Dysthe, 2008c).

Dette peker på at vi alle har tilgang på kunnskaper og innsikter gjennom kontakten med hverandre. Vi er således ikke avhengige av å finne frem til løsningen på nytt så lenge den andre har kunnskapen og kan dele denne med oss. Dermed kan det hevdes at selve tenkningen til en viss grad kan regnes som en kollektiv prosess, hvilket innebærer at tenkningen kan finne sted mellom mennesker så vel som i dem (Säljö, 2009:111). Menneskelig tenkning blir dermed ikke bare beskrevet som en intern og privat aktivitet, da den også regnes for å ha en kollektiv karakter: ”tenkning er noe vi deltar i, og kognisjon er noe som foregår mellom mennesker som (...) er engasjert i felles aktiviteter” (ibid.:114). Dette viser til at kunnskapen er distribuert mellom menneskene i et sosialt og kulturhistorisk fellesskap.

Redskapers medierende betydning

Et annet gjennomgående tema i det sosiokulturelle perspektivet synes å være betydningen av de medierende redskapene (Dysthe, 2008c; Dysthe & Iglund, 2008; Säljö, 2009; Strandberg, 2008; Wittek, 2008, 2004). I følge Strandberg (2008:55) skiller Vygotsky mellom to former for redskaper. Det ene er det vi vanligvis omtaler som *fysiske verktøy*, og det andre er de tegn vi bruker når vi tenker, altså de *intellektuelle redskapene* (Säljö, 2009). De fysiske og intellektuelle redskapene bidrar til å *mediere* verden. Begrepet mediering, som stammer fra det tyske ordet *vermittlung*, betyr å formidle (ibid.:83). Begrepet antyder at mennesket ikke står i direkte, eller ufortolket, kontakt med omverdenen. Tvert imot erfares og fortolkes den ved hjelp av ulike fysiske og intellektuelle redskaper (Dysthe, 2008c; Säljö, 2008).

Säljö (2009) beskriver hvordan mennesker for lengst har tatt i bruk redskaper som tillater oss å tre langt ut over de grensene biologien har satt for vår utfoldelse. Til eksempel fungerer almanakken som hukommelsens og tenkningens protese. Det samme kan sies om kalkulatoren, papir, penn med mer (ibid.:77). I lys av et sosiokulturelt perspektiv krever all læring bruken av verktøy. Slike verktøy inngår dermed som en viktig komponent i elevenes erfaring med innholdet. I henhold til Rømer (2005) skal Vygotsky ha kommet med følgende tankevekkende påstand; ”If one changes the tools of thinking available to a child, his mind will have a radically different structure” (Vygotsky i Rømer, 2005:233). Elevens tilgang på kulturens redskaper syner dermed å være av en grunnleggende betydning i en undervisningssammenheng.

En sentral kategori av intellektuelle redskaper som tas i bruk i skolen er de ulike tegnene. Her siktes det til; bokstaver, ord, tall, diagrammer, kart, bilder, noter, formler, figurer

med mer (Strandberg, 2008:95). Dette er altså symboler som representerer noe ut over seg selv. Av alle mulige tegn utmerker likevel språket seg som det desidert mest vesentlige redskapet i skolen (Dysthe, 2008c; Wittek, 2004). Mye av læringen skjer gjennom aktiviteter som omhandler lytting, lesing, snakking og skriving. Ut fra et sosiokulturelt perspektiv er dermed språket og kommunikasjonen bindeleddet mellom de individuelle mentale prosessene og de sosiale læringsaktivitetene (Dysthe, 2008b:12). De språklige begrepene gir således nyttige kategorier til å ordne og sortere egne opplevelser og erfaringer slik at de blir forståelige både for en selv og for andre. På den måte kan man kanskje si at språket vårt er en forutsetning for å tilegne seg andre kunnskaper slik som å regne, skrive eller lese. En annen sentral side ved språket, i et sosiokulturelt perspektiv, er at det tillater oss å dele våre perspektiver, kunnskaper og erfaringer med andre (Säljö, 2009). Säljö (2009:117) uttrykker det slik at vi kan låne hverandres innsikter og forståelser. Språket er dermed på samme tid både et kollektivt og et individuelt redskap fordi det både tillater den enkelte å gjennomføre indre mentale tenkeprosesser, samtidig som det tillater at vi i fellesskap deler våre tanker med hverandre (ibid.).

Den proksimale utviklingssonen

Et sentralt perspektiv på hvordan den sosiale kunnskapsdistribusjonen foregår finner vi i fremstillingen av den proksimale utviklingssonen. Flere forfattere beskriver den proksimale utviklingssonen som en relevant forståelsesmodell i et undervisningsteoretisk perspektiv (Bråten, 1996b; Bråten & Thurmann - Moe, 1996; Dysthe & Igland, 2008; Strandberg, 2008 Øzerk, 1996). Den proksimale utviklingssonen, også omtalt som den nærmeste utviklingssonen, omfatter det mestringsområdet der barnet ikke mestrer på egen hånd, men kan lykkes under veiledning fra en voksen eller i samarbeid med en dyktigere jevnaldrende (Strandberg, 2008:66-68). Strandberg (2008:156) eksemplifiserer dette ved å minne om at det er vanskelig å forestille seg at barn utvikler abstrakt tenkning hvis det ikke får tilgang på abstrakt tenkning. Det er dermed i møtet med en mer kyndige person at den lærende får den nødvendige støtte og innføring som trengs for å mestre dette selv. Denne støtten som den lærende mottar i den proksimale utviklingssonen kan knyttes til begrepet *stillasbygging*. Stillasmetaforen viser til at læreren, eller den mer kompetente aktøren, kan bygge et stillas som støtter elevens lærings - og utviklingsprosess. Stillaset fungerer som en form for reisverk, eller støtte, for den utviklingen som finner sted i den proksimale utviklingssonen (Halvorsen, 2008; Wittek, 2004; Woolfolk, 2007).

Gjennom støtten av elevens lærings - og utviklingsprosess i den proksimale utviklingssonen så tilrettelegges det for elevens internaliseringsprosess. Dette innebærer en omforming av kunnskapen eller ferdigheten, fra å være avhengig av en sosial samhandling, til å bli en individuell funksjon (Bråten, 1996b; Dysthe & Igland, 2008). Et eksempel på dette finner

vi hos Vygotsky (2008) i hans analyse av barnets såkalt egosentriske tale, altså barns tale til seg selv. I følge Woolfolk (2007) tolket Piaget dette fenomenet som et uttrykk for barnets umodenhet og manglende evne til å se verden gjennom andre øyne. Piaget la således til grunn at denne talen ville forsvinne etter hvert som barnet ble mer modent. Vygotsky derimot forsto denne talen som en form for kognitivt utviklingsarbeid. Denne såkalte egosentriske talen var snarere et tegn på at barnet var i ferd med å internalisere talen (ibid). Vygotsky (2008) la dermed til grunn at språkutviklingen starter gjennom forsøk på å samtale sammen med en som behersker dette. Deretter taler barnet høyt til seg selv. Til slutt mestrer barnet denne ferdigheten slik at det internaliseres og tas opp i individets indre psykiske funksjoner (ibid.).

Internaliseringsbegrepet viser dermed til at individets indre psykologiske prosesser er internaliserte versjoner av prosessene som er utført i sosiale sammenhenger. Først utspiller aktiviteten seg i en ytre ramme sammen med andre, og deretter kan individet utføre aktiviteten på egenhånd. For å unngå at internaliseringsprosessen blir oppfattet som en mekanisk overføring foreslår Dysthe og Igland (2008:76) å belyse internaliseringen med begrepene *mestring* og *appropriering*, hvor den førstnevnte innebærer å beherske innholdet, mens den andre viser til at innholdet er omgjort til sitt eget. Approprieringen fremstilles av Säljö (2009:156) som en gradvis prosess der individet stadig gjør seg bedre kjent med bruken av redskapet og der eleven over tid øker sin erfaring med hvordan redskapet kan brukes på en mest mulig produktiv måte i ulike situasjoner.

Kreative prosesser

I en forlengelsen av approprieringsbegrepet presenteres her betydningen av kreativitet. Vygotsky (1995) skiller mellom to ulike former for handlinger i det menneskelige virke. Den ene omfatter den reproduktive handling og det andre sikter til menneskets kreative prosesser. Säljö (2009:132) utdyper dette ved å peke på at det aldri er gitt for et menneske når et redskap er relevant å ta i bruk og hvordan det kan fungere i ulike situasjoner. For å håndtere redskapene vil det dermed alltid foreligge en viss grad av aktiv tolkning og kreativitet. Som vist ovenfor pekes det på at approprieringen beskrives som den prosess hvor innholdet gjøres til ens eget (Dysthe & Igland, 2008:76). Slik jeg forstår dette angår denne prosessen den kreative handling fremfor den reproduktive. Dermed gis det i det følgende en rask innføring i kreativitetsbegrepet fordi det synes som om dette kaster et viktig lys over elevens appropriering av innholdet.

Strandberg (2009) beskriver kreative prosesser som en aktivitet der mennesker går bort fra forestillingen om hvordan noe skal være. Det kan handle om et samspill mellom redskaper på den ene siden, og nye ideer eller forestillinger på den andre siden. Objektet underlegges barnets nye ide, hvilket for eksempel kan innebære at et materielt verktøy brukes på en ny måte og således

tilegnes ny mening. Strandberg (2008:122) viser som et eksempel hvordan barn gjennom lek kan omdefinere en stol til å være en båt. Det gis dermed rom for at redskapene kan vendes og vris på til fordel for ens egen idé. Strandberg (2008:123) betegner dette som å sette mening over ting. Mennesket er dermed ikke bare verktøybrukere, men også verktøylagere (ibid.:112). Strandberg (2008) argumenterer således for at undervisningen bør invitere elevene til kreativ deltakelse.

7.3 Det sosiokulturelle perspektivet i et didaktisk lys

I det følgende betraktes det sosiokulturelle perspektivet i lys av den didaktiske trekant. Som vist i avsnitt 4.3.3 er det hovedsakelig gjennom erfaringsaksen og fremstillingsaksen at undervisningsdialogen blir avdekket. Dermed skal det følgende arbeidet forsøke å vise hvordan den sosiokulturelle undervisningsteorien beskriver de to undervisningsprosessene. Dette legger et grunnlag for å analysere dialogens plass i den sosiokulturelle undervisningsteorien i kapittel 8.

7.3.1 Et sosiokulturelt perspektiv på erfaringsaksen

I utforskningen av hva det er som kjennetegner erfaringsaksen kan man stille spørsmål ved hva som karakteriserer undervisningens innhold og hva ligger til grunn for elevens erfaringer med innholdet. I det følgende trekkes det dermed frem tre sentrale temaer, hentet fra det sosiokulturelle perspektivet, som kaster lys over erfaringsaksen. Dette omfatter redskapenes betydning, den aktive deltakelsen og den situerte erfaringen.

Redskapenes betydning

På bakgrunn av hva som fremkom i avsnitt 7.2 fremstår håndteringen, eller mestringen av de ulike redskapene som å være en av de mest sentrale målsetningene ved læringsprosessen (Dysthe, 2008c; Säljö, 2009; Strandberg, 2008). Når eleven for eksempel skal lære matematikk, er det gjennom å beherske bruken av de matematiske redskapene at elevene mestrer å løse matematiske oppgaver. Således kan dette antyde at undervisningens innhold i bunn og grunn er en innføring i de kunnskaper og ferdigheter som kreves som å mestre kulturens redskaper. Eksempler på dette kan omfatte bruken av både materielle og intellektuelle redskaper, slik som å ta i bruk penn og papir, eller å bruke teknologiske verktøy, eller å innføres i kulturens tegnsystem, slik som alfabetet og de matematiske symbolene.

I hovedsak synes undervisningen i skolen å omfatte de såkalt symbolske, eller intellektuelle redskapene, slik som språket, tall, matematiske systemer, symboler, koder, og liknende (Strandberg, 2008). I lys av det sosiokulturelle perspektivet fremstår disse redskapene som en forutsetning for våre tanker. På bakgrunn av dette er det dermed ikke mulig å løse et

matematisk problem uten å ha tilegnet seg intellektuelle redskaper, slik som indre tale, kjennskapen til matematiske symboler, et matematisk ordforråd, med mer. Dermed fremstår beherskelsen av kulturens materielle og intellektuelle redskaper som et sentralt kjennetegn ved elevens erfaring av innholdet.

Når eleven så har tilegnet seg kulturens redskaper, legger disse til rette for at eleven kan tilegne seg nye redskaper. Et eksempel på dette er utviklingen av språket. I henhold til Woolfolk (2007) er språket ett av de viktigste redskaper i Vygotskys sosiokulturelle teori: *"Språket er et verktøy for å uttrykke tanker, stille spørsmål, får å danne kognitive kategorier og begreper, og for å skape sammenheng mellom fortid og fremtid"* (ibid.:71). Dess bedre eleven behersker språket, dess bedre blir tilgangen til nye redskaper. Elevens erfaring med innholdet synes dermed å omhandle både tilegnelsen av redskaper som undervisningens innhold, og bruken av redskaper som hjelpemidler i læringsprosessen.

Dette fokuset på redskapenes betydning for erfaringsaksen er i samsvar med Strandberg (2008:88) når han hevder at læring er et håndverk på linje med et praktisk håndverk. Elevene skal mestre bruken av redskaper, og en slik tilegnelse skjer gjennom samspillet med dem som alt behersker disse redskapene. I en undervisningssituasjon vil dette særlig være læreren. Strandberg (2008:88) argumenterer dermed for at tankemodellen "mester – lærling" er høyst aktuell for forholdet mellom lærer og elev. Denne tilnærmingen til forholdet mellom elev og lærer synes å fine støtte hos Säljö (2009) som peker på at mester – svenn relasjonen fremstår som en mer naturlig eller fordelaktig tilnærming til elevens læringsprosess fremfor lærer – elev relasjonen. En slik metafor kan med rimelighet knyttes til en annen sentral retning innenfor det sosiokulturelle perspektivet, nemlig *Teori om læring som deltaking i praksisfellesskap*, representert gjennom særlig Jean Lave og Etienne Wenger (Dysthe, 2008c).

Oppsummert synes dette å peke på at elevenes erfaring med innholdet har til mål at elevene tilegner seg de kunnskaper og ferdigheter som kreves for å mestre bruken av de sosiokulturelle redskapene som kulturen tilbyr. Denne prosessen fremmes gjennom særlig to forhold; sosialt samspill og støtte til utvikling i den proksimale utviklingssonen (Dysthe & Igland, 2008; Strandberg, 2008; Woolfolk, 2007).

Aktiv deltakelse

I det foreliggende materialet er det flere forfattere som presiserer betydningen av at elevene er aktive i deres erfaring med innholdet (Dysthe & Igland, 2008; Bråten, 1996b; Strandberg, 2008; Wittek, 2004). Strandberg (2008) utdyper dette som følger: *"Aktivitet kan handle om å prate med andre, tenke selv, skrive, se, lytte, lese, tegne, male, regne, bygge og sy"* (ibid.:127). Videre blir aktivitetsbegrepet også koblet med elevens deltakelse i kommunikative praksiser (Dysthe, 1996,

1995; Igland & Dysthe, 2008; Rommetveit; 1996). Fremstillingen av eleven som en aktiv deltaker synes å samsvare med hva som fremkom i avsnitt 7.2. Som vis er det av avgjørende betydning for læringen i den proksimale utviklingssonen at eleven deltar i utføringen av den spesifikke ferdigheten. Dette poengteres i følgende sitat: ”(...) *det jeg i dag kan sammen med andre, kan jeg i morgen gjøre selv, (...)*” (Strandberg, 2008:52). Eleven er dermed en deltaker i undervisningens læringsaktiviteter. Dette kan kanskje også sees i sammenheng med den form for internalisering som omtales som appropriering (Dysthe & Igland, 2008). Som vist knytter dette seg til at elevene omgjør innholdet til sitt eget. Det er mulig å peke på at dette krever en aktiv prosess. Fokuset på elevens kreativitet synes også å fremme en aktiv deltakelse. Oppsummert peker dette på at elevene deltar aktivt i møtet med undervisningens innhold.

Erfaringen er situert

Når vi skal forstå elevens samspill med innholdet er det nødvendig å belyse betydningen av den sosiale konteksten. Som Strandberg (2008:63) poengterer er det faktisk i samspill med andre at mennesket kommer i kontakt med det som det er mulig å få vite noe om. Det er gjennom samspillet med andre at barnet tilegner seg kulturens kunnskaper og ferdigheter. Det er også gjennom det sosiale samspillet at eleven tilegner seg de språklige og intellektuelle redskapene. Dette blir så internalisert inn i barnets eget repertoar. Redskapene dannes dermed først i samhandling med andre, altså på et intermentalt plan, før de ”flyttet inn” og oppstår på et intramentalt plan (Bråten, 1996b; Woolfolk, 2007). Dysthe og Igland (2008) forklarer dette slik: ”*Den sosiale medvidtsdimensjonen er altså primær, mens den individuelle er avleidd og omforma frå det sosiale*” (ibid.:76). Denne situerte dimensjonen i elevens erfaring med innholdet ble nevnt i avsnitt 7.2, hvor Dysthe (2008c) beskrev elevens læring som sammenvevd i sine omgivelser. Elevens erfaring med innholdet synes dermed å være sterkt sammenvevd med den sosiohistoriske og kulturelle konteksten som inngår i undervisningssituasjonen. Dette innebærer at den minste analyseenhet, når vi betrakter erfaringsaksen i et sosiokulturelt perspektiv, ikke er eleven i seg selv, men elevens gjensidige interaksjon med sin kontekst (Dysthe, 2008c ; Säljö, 2009).

7.3.2 Et sosiokulturelt perspektiv på fremstillingsaksen

På bakgrunn av hva som til nå har fremkommt i kapittel 7 er det mulig å antyde hva det er som kjennetegner den sosiokulturelle undervisningsteoriens fremstillingsakse. Dette innebærer en analyse av hva som synes å være relevant for å synliggjøre lærerens fremstilling av innholdet. I det følgende trekkes det frem to forhold som anses å være sentrale. For det første er fremstillingen et steg foran utviklingen, og for det andre tilbys det medierende redskaper.

Fremstillingen er et steg foran utviklingen

I et sosiokulturelt perspektiv, som er inspirert av Vygotskys tenkning, fremholdes det at læringen kan trekke med seg utviklingen (Dysthe & Igland, 2008; Woolfolk, 2007). Dette innebærer at en rekke utviklingsprosesser ikke ville vært mulig uten læring. En konkret konsekvens av dette innebærer at undervisningen ikke bør ta utgangspunkt i det som alt er oppnådd eller avsluttet, men det som er i utvikling og det eleven nesten mestrer på egenhånd (Dysthe og Igland, 2008; Øzerk, 1996). Den mest effektive læringen fremmes dermed ved at undervisningens fremstilling ligger i forkant av elevenes mestringsområde:

God undervisning føregrip utviklinga og gir føresetnader for endring, men elevar får ikkje optimale utviklingsforhold dersom ein berre let dei arbeide ut frå eige initiativ og tilpassar undervisninga til det nivået dei alt har nådd. Det er viktig å strekkje seg dersom ein skal mobilisere læringsressursane maksimalt, og samhandling med andre som kan noko meir eller noko anna, er helt nødvendig for at det skal skje (Dysthe & Igland, 2008: 79).

Lærerens oppgave blir blant annet å tilby elevene nye begreper, altså nye intellektuelle redskaper. Når læreren presenterer nye vitenskapelige begrepet for eleven tilbys eleven et nytt rom, eller en ny sone, hvor barnets hverdagsbegreper kan finne en ny plass (Strandberg, 2008). Strandberg (2008) beskriver dermed hvordan elevene blir invitert inn i et mer avansert rom. Dette er et rom som setter fart på elevenes utvikling. Strandberg (2008) omtaler dette som et perspektivrom: "*Et perspektivrom er et rom der barnet får være på besøk i en videre verden sammen med en ekspert*" (ibid.:58). Dette stimulerer eleven til aktivitet i sin proksimale utviklingszone, samtidig som lærer og medelever fungerer støttende. Halvorsen (2008) og Wittek (2004) knytter dette opp mot stillasbegrepet. Helt konkret kan et slikt stillas blant annet innebære at læreren gir elevene oppmuntring, ledetråder, påminnelser eller eksempler (Woolfolk, 2007:74).

Fremtillingen tilbyr medierende redskaper

En viktig konsekvens av det sosiokulturelle perspektivet på læring synes å fordre at læreren tar ansvar for å tilby elevene medierende, eller læringsstøttende redskaper (Säljö, 2009; Strandberg, 2008; Wittek, 2008; Woolfolk, 2007). Alt som kan støtte elevene i deres erfaring av innholdet anses for å være ressurser. Dette kan sees i sammenheng med stillasbegrepet. Strandberg (2008) argumenterer for at jukselapper, hvisking med naboen og andre aktiviteter som tradisjonelt sett har vært forbundet med fusk, må omdefineres som læringsfremmende ressurser. Elevene skal ikke fratas slike hjelpemidler, da de oppfyller en viktig støttende funksjon når eleven møter utfordringer i sin proksimale utviklingszone (ibid.). Hvis for eksempel eleven ikke mestrer å regne ut en matematisk oppgave på egenhånd, er det fremdeles mulig at eleven klarer det i

samarbeid med en mer kyndig elev eller ved bruk av et hjelpemiddel. I så tilfellet er det viktig å tillate eleven å ta i bruk den materielle og den sosiale støtten som foreligger i omgivelsene (ibid.). I fremstillingen av innholdet må det dermed tilbys læringsstøttende redskaper. Disse redskapene synes å fungere som en støtte, eller et stillas for elevens tenkning og utvikling.

7.4 Kjennetegn ved et sosiokulturelt syn på undervisning

I innledningen av kapittel 7 trakk jeg frem det andre forskningsspørsmålet. Som nevnt angikk dette hva det er som kjennetenger undervisningsteoriens syn på undervisningsprosessen.

Raskt oppsummert finner jeg følgende: **Erfaringsaksen** er preget av elevens aktive deltakelse. Videre finner jeg at erfaringsaksen legger til grunn et situert perspektiv på elevens relasjon til innholdet. Innholdet i undervisningen synes å omfatte kulturens materielle og intellektuelle redskaper. Disse foreligger således både som læringsmål, og på samme tid tas de i bruk som medierende hjelpemidler for å formidle innholdet til eleven. **Fremstillingsaksen** vektlegger prinsippet om den proksimale utviklingssonen. Dette betyr at fremstillingen stadig skal søke å ligge ett steg foran elevens utvikling. I tillegg er det vesentlig at læreren, i sin fremstilling, tilbyr eleven medierende redskaper som eleven er fortrolig med.

8 | Dialogen plass i det sosiokulturelle perspektivet

På bakgrunn av kapittel 4 og 7 har besvarelsen lagt et grunnlag for å analysere undervisningsdialogens plass i den sosiokulturelle undervisningsteorien. I kapittel 8 diskuteres dermed det tredje forskningsspørsmålet: *På hvilken måte kommer dialogens kjennetegn til syne i den aktuelle undervisningsteori?* Besvarelsen av dette spørsmålet aktualiserer det analytiske apparatet som ble utarbeidet i kapittel 4, og fremstilt på side 32. De tre spørsmålene som fremkom i analyseredskapet vil legge føringer for den videre disposisjonen. Spørsmål A, B og C legger dermed grunnlager analysene i avsnitt 8.1, 8.2 og 8.3. Dette legger til rette for besvarelsen det tredje forskningsspørsmålet. Avsnitt 8.4 søker dermed å besvare på hvilken måte dialogens kjennetegn kommer til syne i den sosiokulturelle undervisningsteorien.

8.1 Analyse av dialogens plass i fremstillingsaksen

I det følgende skal dialogens plass i det sosiokulturelle synet på fremstillingsaksen analyseres gjennom spørsmål A: *I hvilken grad og på hvilken måte preges fremstillingsaksen av en gjensidighet i form av overbevisning?* Det jeg her stiller spørsmål ved er dermed hvorvidt det sosiokulturelle perspektivet bærer preg av monologisk overtalelse, eller om det gis rom for elevenes egen forståelse og innsikt i innholdet. Inviteres elevene inn på banen som innsiktssøkende og fortolkende parter, eller er det kun lærerens innsikt som er av betydning? På bakgrunn av spørsmål A skal jeg i det følgende analysere hvilke svar som kommer til syne i det sosiokulturelle perspektivet på undervisningen. Dette svaret fokuserer både på *graden* av gjensidighet og *på hvilken måte* det eventuelt skapes rom for gjensidighet.

8.1.1 Analyse: Overtalelse eller overbevisning?

I henhold til Woolfolk (2007:70) hadde Piaget og Vygotsky ulike syn på hvilken relasjon som var mest læringsfremmende. I henhold til Piaget ville et samspill mellom likemenn være mest hensiktsmessig, eller stimulerende for læringen. Vygotsky hevdet derimot at barns kognitive utvikling hadde sitt utspiring i en interaksjon med mennesker som er mer utviklet og avansert i sin tenkning (ibid). Dette synes å peke på at lærerens posisjon, som en fremstiller av innholdet, er grunnleggende for å stimulere elevenes læring i det sosiokulturelle perspektivet på undervisning. Elevens læringsprosess synes således å være stimulert av asymmetrien mellom lærer og elev. Dette får betydning for fremstillingsaksen.

Som vist i avsnitt 7.3.1 beskriver Strandberg (2008:88) ”lærer – elev” relasjon som en ”mester – lærling” relasjon hvor lærlingens, eller elevens, oppgave er å ta aktivt del i mesterens metoder. Mesterens, eller lærerens, oppgave er å vise hvordan det skal gjøres (ibid.). Med en slik metafor i forgrunnen kan det være vanskelig å skimte hvilken mulighet eleven har for å anlegge sin egen oppfatning av undervisningsinnholdet. Som vist skiller Skjervheim (2004) overbevisningen fra overtalelsen blant annet gjennom graden av innsikt. ”Her gjeld det ikke for kvar pris å overtala den andre, men å framelska innsikt.” (ibid:73). En kan stille spørsmål ved hvilken grad av innsikt elevene tildeles hvis fremstillingsaksen bærer preg av en lærer, som har til hovedoppgave å demonstrere bruken av redskaper. Kanskje dreier dette fokuset vekk fra elevens innsikt, og over mot elevens mestring? Dette kommer jeg tilbake til nedenfor.

Et annet forhold som synes å vanskeliggjøre overbevisningen, slik Skjervheim (2004) beskriver dette, knytter seg til synet på elevens læringsprosess. I henhold til Woolfolk (2007:70) legger Vygotsky til grunn at hver funksjon i barnets kulturelle utvikling forekommer to ganger. Først på det sosiale interpsykologiske nivået, og så på det individuelle, intrapsykologiske planet. I et sosiokulturelt perspektiv innebærer dette at den sosiale interaksjonen med andre anses som å være mer enn en innflytelse, den er snarere opprinnelsen til høyere mentale prosesser (Bråten, 1996b:24; Woolfolk, 2004:70). Innebærer så dette at lærerens fremstilling også er å regne som mer enn en innflytelse, men snarere opprinnelsen til elevenes høyere mentale prosesser? Hvis et slikt perspektiv legges til grunn for fremstillingens betydning, så kan det være vanskelig å få øye på den dialogiske overbevisningen. Dette kan kanskje minne om en form for overføring hvor innholdet beveger seg fra det interpsykologiske nivået til det intrapsykologiske. Et forhold som likevel synes å vitne om at eleven har en viss selvstendighet i sitt forhold til innholdet finner jeg igjen i approprieringsbegrepet. Som vist i avsnitt 7.2 handler dette om å gjøre innholdet til sitt eget (Dysthe & Igland, 2008:76; Säljö, 2009:156).

Et annet fremtredende tema i oppgavens materiale er betydningen av aktivt deltagende elever. Både Dysthe og Igland (2008), Strandberg (2008) og Wittek (2004) beskriver elevens aktive deltakelse som en forutsetning for læring. Eleven skal dermed stimuleres til å undersøke, eksperimentere, utvikle og forandre (Strandberg, 2008:82). Dette kan kanskje peke på at de sosiokulturelle teoriene ivaretar en dialogisk gjensidighet ved at elevene tildeles en utforskende og aktiv rolle. Likevel foreligger det en tvetydighet knyttet til dette gjennom utspill av følgende art:

Tenkning er en ferdighet der jeg lærer meg å mestre tenkningens og resoneringens kulturelle metoder. Steg for steg øver eleven seg i å håndtere og mestre de verktøy og de intellektuelle operasjoner som mesteren benytter seg av. Lærlingens oppgave er å ta aktivt del i mesterens metoder, og mesterens oppgave er å vise hvordan hun eller han gjør det (Strandberg, 2008:87-88).

Et slikt syn på elevens læringsprosess gir mindre rom for elevens selvstendige og innsiktsfulle forhold til innholdet. Denne selvstendigheten synes først å utvikle seg i etterkant av lærerens fremstilling. Som vist i avsnitt 7.3 skal læreren utfordre elevene ved å undervise i innhold som ligger i randsonen av hva elevene mestrer på egen hånd. I et sosiokulturelt perspektiv synes dette å innebære at elevene deltar i aktiviteter som de selv ikke har innsikt i. Strandberg (2008) underbygger dette med følgende sitat: ”*Barnet gjør matematikk før det vet hva matematikk er. Barnet leser og skriver før det vet hva det er*” (ibid:43). Dermed synes elevene å gå glipp av muligheten til å møte et undervisningsinnhold de har appropriert og fortolket kreativt, slik at de kan inngå i en samtale med læreren om hvordan innholdet kan oppfattes.

Oppsummert kan dette tyde på at den sosiokulturelle fremstillingsaksen bare delvis synes å ivareta den dialogiske formen for gjensidighet. På den ene siden legger fremstillingen til rette for at elevene er kreative, deltakende og aktive. Dette kan kanskje peke på at det sosiokulturelle perspektivet ikke er basert på den monologiske overtalelsen som knyttes til en overføringsmetafor. Men på samme tid finner jeg ikke at det materialet som foreligger denne oppgaven synes å oppta seg i særlig grad med forhold som selvstendig innsikt, kritisk fortolkning eller andre former for selvstendig tenkning som knytter seg til lærerens fremstilling av innholdet. I stedet foreligger det beskrivelser av lærerens fremstilling som snarere synes å vitne om en annen form for fremstilling enn den dialogiske overbevisningen. Sentrale eksempel på dette er synet på læreren som en mester og eleven som en lærling, kombinert med oppfatningen om at elevens læring starter gjennom å delta i bruken av redskaper før eleven selv vet hva dette er, eller har forutsetning til å forstå disse redskapene. Dette kan kanskje peke på at det sosiokulturelle perspektivet bare delvis ivaretar undervisningsdialogens plass i fremstillingsaksen, slik dialogen er definert i denne oppgaven. Dette sier altså noe om *graden* av dialog. I det følgende skal jeg forsøke å synliggjøre at denne overbevisningen utspiller seg ved hjelp av lærerens støtte og elevens mestring.

Overbevisning gjennom støtte

På bakgrunn av det materialet som foreligger denne oppgaven synes det som om det sosiokulturelle perspektivet fremhever betydningen av å støtte elevene i deres møte med innholdet. Således er det kanskje mulig å peke på at elevene skal overbevises om innholdets betydning gjennom støtte fra læreren. Det fremgår dermed at det er vesentlig at fremstillingen er tilpasset den aktuelle elevgruppen. For eksempel viser Strandberg (2008) hvordan det er av stor betydning at læreren er lydhør over for den konkrete elevgruppen slik at læreren kan gi dem en tilpasset opplæring. Dette illustreres gjennom følgende eksempel:

Det finnes stort læringspotensial i elevenes bidrag. Elevenes spørsmål forteller noe om hvor hennes / hans tankeprosesser befinner seg. Elevenes rynkede panne sier noe om at en læringshindring er i anmarsj. Elevenes storøydhet sier noe om at en utviklingszone kan være på gang (ibid.:86).

Denne varheten over elevenes læringsprosess fordrer at læreren er henvendt og mottakelig for elevenes signaler. Dette vitner om en lærer som er interessert i å legge frem innholdet slik at det er tilpasset den konkrete elevgruppen. Således finner vi et ønske om å gjøre innholdet forståelig for elevene og dermed overbevisende.

En annen innfallsvinkel til dette temaet knytter seg til stillasbegrepet. Som vist i avsnitt 7.2 og 7.3.1 omfatter dette at læreren støtter elevens lærings - og utviklingsprosess gjennom å blant annet tilby dem medierende redskaper. Dette kan være både materielle redskaper i form av en pc, eller intellektuelle redskaper i form av illustrerende figurer, formler eller andre ledetråder (Strandberg, 2008; Woolfolk, 2007). Ut fra dette kan en kanskje antyde at eleven overbevises ved at læreren tilbyr hjelp og støtte til egen mestring.

Overbevisning gjennom mestring

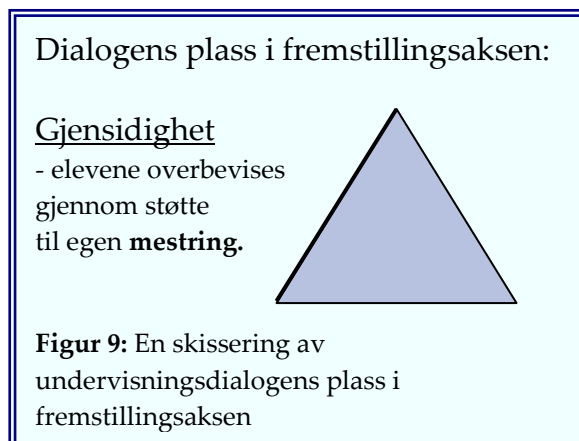
Som vist i avsnitt 7.3.1 inngår de materielle og de intellektuelle redskapene som en sentral del av undervisningens innhold. På bakgrunn av det analytiske begrepsapparatet som foreligger i denne oppgaven tolker jeg dette slik at det sosiokulturelle perspektivet søker å overbevise elevene gjennom elevens egen mestring av de intellektuelle - og materielle redskapene.

I det forrige avsnittet pekte jeg på betydningen av lærerens støtte i elevens møte med innholdet. Denne støtten synes i stor grad å knytte seg til elevens *mestring* av innholdet. Dette er forenelig med synet på elevens utvikling i den proksimale utviklingszone hvor eleven stadig mestrer nye aktiviteter etter å ha internalisert dem fra samspillet med andre (Dysthe & Igland, 2008; Strandberg, 2008; Woolfolk, 2007). Dermed peker både Dysthe og Igland (2008:79) på at undervisningens vanskelighetsgrad skal ligge et hakk over elevens mestringsnivå. Dette stadige fokuset på mestring synes å peke på at elevene overbevises gjennom sin egen mestring. Når læreren presenterer nye mestringsområder, eller perspektivrom, blir elevene overbevist om verdien, eller nytten, av undervisningens innhold fordi de opplever at det fungerer og at de kan mestre det. Innføringen i de matematiske tegnene, eller de abstrakte begrepene, får betydning og åpner opp nye dører for eleven. Gjennom forståelsen av hvordan redskapene kan brukes, eller mestres, så overbevises elevene om at det har sin gyldighet og sin verdi.

8.1.2 Konklusjon på analyseapparatets første spørsmål

Innledningsvis stilte jeg følgende spørsmål: *I hvilken grad og på hvilken måte preges fremstillingsaksen av en gjensidighet i form av overbevisning?* Svaret på dette er ikke entydig. Det kan være vanskelig å få øye på hvilket rom elevene gis til å nærme seg innholdet på sin egen måte. For det første finner jeg ikke at det fokuseres særlig på betydningen av elevens selvstendige innsikt. I tillegg foreligger det

anbefalinger om å legge fremstillingen på et nivå som eleven ennå ikke mestrer alene (Dysthe & Igland, 2008). Dette synes å marginalisere elevens posisjon som selvstendig aktør. Når det er sagt, kan en på den andre siden trekke frem betydningen av at elevene er aktive og deltakende. Gjennom vektleggingen av dette synes det unyansert å henvise det sosiokulturelle perspektivet til å omfatte den monologiske overtalelsen. Kanskje en heller kan si at elevene overbevises gjennom støtte til egen mestring av de materielle og intellektuelle redskaper. Jeg sammenfatter dette i figur 9.



8.2 Analyse av dialogens plass i erfaringsaksen

I det følgende skiftes fokuset fra fremstillingsaksen til erfaringsaksen. Hvis samspillet skal ha en dialogisk karakter innebærer dette at erfaringsaksen gir rom for uforutsigbarhet. Som vist i avsnitt 4.3.2 kan dette knyttes til distinksjonen mellom ervervelse og respons. I henhold til Biesta (2006) er det gjennom elevenes respons til innholdet at elevene får tre frem som subjekter. I kapittel 4 ble dermed responsbegrepet knyttet sammen med det konfliktorienterte dialogbegrepet. Videre stilles det dermed spørsmål om hvordan denne dimensjonen fremstår i det sosiokulturelle perspektivet. Spørsmål B, i det analytiske apparatet, lyder slik: *I hvilken grad og på hvilken måte preges erfaringsaksen av det uforutsigbare i form av respons?* I den følgende analysen stiller jeg først spørsmål ved hvilken *grad* det gis rom for respons, sammenliknet med rommet for ervervelsen. I tillegg skal jeg også fokusere på *hvilken måte* det skapes rom for respons.

8.2.1 Analyse: Ervervelse eller respons?

Som vist erfarer eleven innholdet innenfor rammen av den proksimale utviklingssonen, hvor eleven internaliserer ferdighetene og kunnskapene som blir demonstrert av den mer kyndige læreren (Woolfolk, 2007). I avsnitt 7.3 ble det pekt på et skille mellom elevens mestring og

elevens appropriering av innholdet. Mens mestringen knytter seg til å overta innholdet, viser approprieringen til at innholdet internaliseres slik at det omskapes til å være elevens eget (Dysthe & Iglund, 2008; Säljö, 2009). Således synes dette å bety at det er rom for personlige fortolkninger av innholdet. Dette viser en mulig parallellitet til Biestas (2006) responsbegrep og således åpnes det også opp for en viss form for uforutsigbarhet i undervisningen.

En annen innfallsvinkel til å forstå spillerommet for det uforutsigbare finner vi i kreativitetsbegrepet. Vygotsky (1995) fremhever verdien av kreativitet som en side ved det menneskelige potensial som bør fremmes gjennom utdanningen. I dagens Skandinaviske fagfelt er dette perspektivet ivaretatt gjennom blant annet Strandberg (2008). Strandberg (2008) peker på at all undervisning må legge til rette for elevens kreative deltakelse. Elevene skal dermed gis rom til å være fantasifulle og omtolke redskapenes funksjon og betydning. En slik tilnærming til erfaringsaksen synes å ivareta elevenes respons til undervisningens innhold.

Denne aksepten, eller skal vi si oppfordringen, til å fortolke objekter og ideer på nye måter skulle tilsi at interaksjonsaksen må ha rom for det spontane og det uforutsette. Dette kunne peke på at det dialogiske elementet av uforutsigbarhet blir ivaretatt gjennom approprieringen og kreativiteten. Men dette bildet er ikke entydig da det på samme tid foreligger det en oppfatning om at disse kreative prosessene ikke kan spores tilbake til den enkelte elev. Strandberg (2008) hevder at: ”*Kreativ utvikling er en prosess som finner sted i en deltakende sammenheng, ikke i et enkelt hode*” (ibid.:119). Sitatet synes å antyde at de kreative prosessene ikke kan tilskrives den enkeltes indre mentale prosess. Dette peker i retning av at det sosiokulturelle perspektivets vektlegging av læringens situerte karakter. Som tidligere nevnt i avsnitt 7.2 antyder Säljö (2009) at det ikke er mulig å skille mellom menneskets indre tenkning og det ytre samspillet som mennesket inngår i. Ut fra et sosiokulturelt perspektiv er det således ikke mulig å finne en nøytral situasjon som avdekker individets tenkning i seg selv (ibid.:121). Dette situerte perspektivet fremstår som delvis uforenelig med forestillingen om den frie tanke og den frie respons. Dette kommer frem i følgende sitat hvor Säljö (2009) beskriver konsekvensen av et situert perspektiv:

Dette er en oppfatning som medfører at en foretrekker å snakke om menneskelig tenkning som deler av, integrert i og bidrag til *sosiokulturelle praksiser*. I motsetning til kognitivismens frittsvevende intellekt som tenker og behandler informasjon som det selv vil, eller Piagets miniatyrvitenskapsmann som oppdager verden på egen hånd og uten å være styrt av andre, oppfattes mennesker som deltakere i sosial interaksjon (ibid.:107)

Dette sitatet kan sees i forlengelsen av hva som kom frem i avsnitt 7.2, hvor Säljö (2009) beskrev tenkning som noe som kan foregå *mellom* mennesker, og hvor kunnskaper og innsikter er noe som kan lånes av hverandre. I et sosiokulturelt perspektiv synes dermed tenkningen å være delvis sosialt situert. En kan kanskje stille spørsmål ved hvorvidt dette til dels undergraver subjektet slik

det fremstilles i det konfliktorienterte dialogbegrepet. Som vist i kapittel 4 tar responsbegrepet sikte på å fremme elevens unikhet. Biesta (2006) beskriver dette slik: *"While learning as acquisition is about getting more and more, learning as responding is about showing who you are and where you stand"* (ibid.:27). Gjennom elevens respons til innholdet skal det altså gis rom for at eleven får vist hvem vedkommende er og hva vedkommende står for. På bakgrunn av hva som her har fremkommet foreligger det en utfordring i å øyne hvordan det situerte perspektivet ivaretar elevenes egenart og unike respons.

Oppsummert finner jeg at det sosiokulturelle perspektivet gir rom for det uforutsigbare gjennom den kreative deltakelsen. I tillegg peker approprieringsbegrepet på at eleven kan omgjøre innholdet til sitt eget. Disse forholdene kan sies å ivareta elevens mulighet for å gi innholdet sin unike respons. Men på samme tid foreligger det forhold ved det sosiokulturelle perspektivet, slik det fremstår i oppgavens materiale, som synes å problematisere hvorvidt subjekter er i en posisjon hvor det kan gi innholdet sin unike, kan kanskje til og med sin kritiske respons. Her siktes det særlig til utfordringen ved den sterke fokuseringen på kontekstens betydning for elevenes tanker. Dermed peker denne analysen på at det sosiokulturelle perspektivet kun delvis ivaretar undervisningsdialogens krav til respons. I det følgende skal jeg forsøke å vise at denne responsen fremtrer i form av elevens kreative appropriering. I tillegg fremstår denne responsen som et resultat av internaliseringen.

Respons gjennom elevens kreative appropriering

Med fare for gjentakelse skal det her gis en kort presisering av hva som synes å være responsens art i det sosiokulturelle perspektivet. Som vist løftes elevens aktive deltakelse og elevens kreativitet frem som sentrale sider ved elevens møte med innholdet. Det er dermed særlig gjennom disse dimensjonene at det sosiokulturelle perspektivet åpner opp den uforutsigbare dimensjonen i undervisningen. I henhold til Strandbergs (2008) beskrivelse synes kreativiteten å handle om den stadige bevegelsen i menneskets og kulturens eksistens: *"Alt flyter. Alt beveger seg. Og det er menneskets bevegelser og aktiviteter som snur seg rundt. Disse historiegjørende aktivitetene kan også kalles kreativitet"* (ibid:113). Den kreative og fantasifulle evnen legger således grunnlaget for stadig nye måter å ta i bruk redskaper på, samt utviklingen av nye redskaper (Säljö, 2009; Strandberg, 2008).

I avsnitt 7.2 argumenterte jeg for at de kreative prosessene kan sees i sammenheng med approprieringsbegrepet hvor eleven internaliserer innholdet for så å gjøre det til sitt eget. På bakgrunn av det materialet som foreligger i denne oppgaven fremstår denne kreative approprieringen som et svar på det analytiske spørsmålet. Sagt med andre ord fremstår dette som å være den form for respons som det gis rom for innenfor det sosiokulturelle perspektivet.

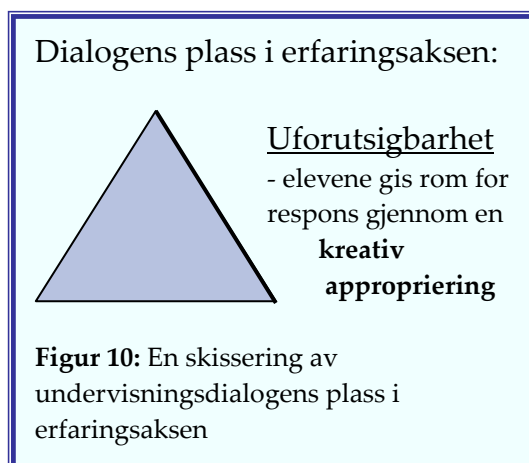
En kreativ respons er et resultat av internaliseringen

Overskriften til dette avsnittet vitner om at elevens respons i større grad ser ut til å være et resultat av læring, og ikke en forutsetning for læring. Som vist foreligger det to former for internalisering. Den første omtales som *mestring*, eller ”mastery”, og den andre omtales som *appropriering*. Mestringen beskrives som den prosess hvor eleven overtar innholdet, mens approprieringen viser til at innholdet er omgjort til ens eget. De to begrepene forholder seg til hverandre som to steg i en utviklingsprosess, hvor eleven først internaliserer innholdet ved å mestre dette. Deretter, over tid, er det mulig at innholdet approprieres. Det foreligger imidlertid ingen automatikk i at det internaliserte innholdet noen gang blir appropriert. (Dysthe & Igland, 2008:76; Säljö, 2009:156).

Kreativtetsbegrepet, slik det presenteres av Strandberg (2008), fremstilles ikke som en forutsetning for at eleven skal internalisere eller mestre innholdet. Hvis en legger den proksimale utviklingssonen til grunn for forståelsen av den læringsprosess som finner sted i undervisningen fremstår ikke kreativ eller fantasifull fortolkning å være en forutsetning for at elevene mestrer det som læreren demonstrerer. Selve læringsprosessen synes snarere å fremstå som en form for imitasjon av lærerens støttende demonstrasjon (Bråten & Thurmann- Moe, 1996; Halvorsen, 2008). Dette synes i utgangspunktet ikke å forutsette at eleven er kreativ. I stedet kan det se ut til at det kreative element kan knyttes til approprieringsprosessen som foreligger som en videreutvikling av et innhold som alt er tatt opp.

8.2.2 Konklusjon på analyseapparatets andre spørsmål

Innledningsvis stilte jeg spørsmål ved i hvilken grad, og på hvilken måte erfaringsaksen preges av det uforutsigbare i form av respons. Det er mulig å finne at det foreligger en form for respons gjennom fokuset på kreativitet, deltakelse og appropriering. Et annet forhold ved det sosiokulturelle perspektivet er dets vektlegging av elevens situerte deltakelse i den sosiohistoriske konteksten. Som vist synes dette forholdet å problematisere hvorvidt det foreligger en respons slik det er beskrevet av Biesta (2006). I forlengelse av disse forholdene antydes det at den uforutsigbare responsen ikke synes å være tildelt et særlig stort fokus i det sosiokulturelle perspektivet.



I det foregående har jeg pekt på to karakteriske forhold ved den formen for respons som er synlig i mitt materiale. Responsen viser seg gjennom kreativiteten og approprieringsbegrepet. I tillegg har jeg utdypet dette forholdet ved å peke på at denne kreative responsen ikke synes å være av avgjørende betydning for elevens internalisering av innholdet i den proksimale utviklingssonen. Dette sammenfatter jeg ved legge til grunn at det sosiokulturelle perspektivet åpner for respons gjennom kreativ appropriering. Se figur 10.

8.3 En analyse av dialogens plass i interaksjonsaksen

Som vist bidrar fremstillingsaksen og erfaringsaksen til å konstituere to subjektposisjoner: læreren og eleven. Det er mulig å tenke seg en rekke ulike måter å fremstille disse posisjonene på. I det følgende tar jeg for meg hvilken interaksjon som kommer til syne gjennom posisjonene som eleven og læreren "tildeles" i den sosiokulturelle undervisningsteorien. Dermed legger jeg til grunn spørsmål C: *På hvilken måte konstitueres subjektene i undervisningen og i hvilken grad er dette i samsvar med den konfliktorienterte dialogen?* Jeg stiller dermed først spørsmål ved *hvordan* læreren og elevene fremstilles, for deretter å vurdere dette i lys av den konfliktorienterte dialogen som ble beskrevet i avsnitt 4.1.

8.3.1 Analyse: Subjektets posisjon

Den foregående analysen av erfaringsaksen og fremstillingsaksen synes å avdekke to subjektposisjoner. Bakgrunnen for dette er at det sosiokulturelle perspektivet delvis synes å ivareta Skjervheims (2004) fordring om å overbevise fremfor å overtale, og Biestas (2006) anmodning om å ivareta elevens respons til innholdet. I henhold til Skjervheim (2004) og Biesta (2006) er dette sentrale kjennetegn ved hva det er som setter eleven i en subjektposisjon. På bakgrunn av analysen av erfaringsaksen og fremstillingsaksen avdekkes det to ulike subjektposisjoner i samspillet mellom lærer og elev, om et undervisningsinnhold. Læreren synes å fremtre som en demonstrator og eleven fremstår som en deltaker.

Læreren fremstår som en demonstrator

Som vist fremstår det asymmetriske forholdet mellom lærer og elev som en avgjørende betingelse for elevens erfaring med innholdet (Woolfolk, 2007). Dette kan antakeligvis knyttes til den proksimale utviklingssonen og antakelsen om at en ferdighet eller en kunnskap først utspiller seg i det *interspsykologiske*, for så å utspille seg på det *intrapsykologiske* planet (ibid.). I denne prosessen spiller læreren en sentral rolle. Som tidligere nevnt skisserer Strandberg (2008:88) en

lærer som fremtrer som en mester, og en elev som inntar rollen som en lærling. Dette innebærer at elevens erfaring med innholdet skal være ledsaget av læreren. Dette fordi eleven i dette perspektivet ikke behersker innholdet nok til å innta et selvstendig forhold til det. Strandberg (2008) illustrerer dette slik: ”*Barnet gjør det som det ikke kan, men som det likevel kan. Sammen med andre. Nøkkelen er jevnbyrdig og asymmetrisk relasjon*” (ibid.:67). På bakgrunn av dette synes fremstillingsaksen å skissere en lærer som inntar rollen som en demonstrator.

Eleven fremstår som en deltaker

Som vist i avsnitt 7.3.1 preges erfaringsaksen av at elevene er aktive deltakere. Dette underbygges av flere forfattere (Dysthe & Igland, 2008; Strandberg, 2008; Wittek, 2004). Elevens deltakelse kan knyttes til ulike sider ved den sosiokulturelle undervisningsteorien. For det første knyttes begrepet til det situerte perspektivet. I følge Säljö (2009) må menneskets tenkning forstås som deltakelsen i den sosiokulturelle praksis. Elevens tenkning fremstår dermed som sammenvevd med undervisningens sosiale kontekst. Säljö (2009:107) betegner dermed menneskets tenkning som deltakelse i sosial interaksjon.

Videre knytter jeg deltakerbegrepet til synet på elevens læringsprosess. Som nevnt er sonen for proksimal utvikling sentral. Eleven internaliserer de nye kunnskapene og ferdighetene ved å delta i de læringsfremmende aktivitetene og ved å delta i bruken av de medierende redskapene (Bråten & Thurmann- Moe, 1996; Strandberg, 2008). Alt i alt synes dette å peke på at det sosiokulturelle perspektivet skisserer en elevrolle hvor eleven fremstilles som en deltaker.

Subjektenes posisjon i lys av den konfliktorienterte dialogen

Undervisningsdialogen, slik den ble fremstilt i kapittel 4, er preget av den såkalte konfliktdimensjonen. Dette innebærer at dialogen gir rom for ulike meninger, friksjoner og uenigheter (Gustavsson, 2003). Jeg har dermed i avsnitt 4.3.3 argumentert for at undervisningsdialogen bør fremstille eleven som en person med egne meninger. Den bør således fremme et bilde av en elev som er selvstendig og med en fri vilje til å uttrykke sin unike *respons* på undervisningens innhold. Dette fordrer en lærer som har rom for andre meninger og som har tro på elevenes evne til å ha egne meninger.

På bakgrunn av materialet som foreligger i denne oppgaven finner jeg flere forhold som synes å vanskeliggjøre at eleven trer frem som selvstendig i møtet med innholdet. Det første forholdet som utfordrer den konfliktorienterte dialogen knytter seg til det situerte perspektivet. Som vist handler dette om at individet er sterkt sammenvevd med sine omgivelser (Dysthe, 2008c, Säljö, 2009; Strandberg, 2008, Wittek, 2004). Säljö (2009:114) viser dermed at menneskets tenkning må forstås som noe vi *deltar* i og kognisjon er noe som foregår *mellom*

mennesker. Dette samsvarer med Strandberg (2008) når han hevder at: ”*Psykologiske prosesser – tenkning, tale, lesing, problemløsning, læring, emosjoner og vilje, har ikke sitt utspring fra en indre mental tankeverden, med må heller forstås som aktiviteter*” (Ibid:25). Når det sosiokulturelle perspektivet anlegger en slik situert forståelse på elevens erfaring med innholdet kan det være vanskelig å se hvordan det gis rom elevens frie og selvstendige oppfatning av innholdet.

En liknende utfordring knytter seg også til den proksimale utviklingssonen hvor eleven støttes av den kyndige voksne. Som tidligere nevnt hevder Dysthe og Igland (2008) at undervisningen bør legges på et nivå som eleven ennå ikke mestrer på egenhånd. En implikasjon ved dette synes å være at eleven stadig møter et innhold i undervisningen som det ennå ikke har et selvstendig forhold til. Læreren fremstilles som den kyndige som skal støtte elevens læring ved hjelp av stillas. Halvorsen (2008) beskriver stillasbegrepet på følgende måte: ”*I dette som Vygotskij kaller den proksimale utviklingszone bygger læreren et såkalt ”stillas”, som blir en støtte inntil det kan tas ned og eleven klarer seg alene. Så bygges nye stillas*” (ibid.:57). Gjennom en slik støtte internaliseres disse mestringsområdene inn i eleven (ibid.). Et slikt syn på elevens erfaring med innholdet fremstår kanskje som delvis uforenelig med den kritiske undervisningsdialogen. En kan stille spørsmål ved hvorvidt eleven har forutsetning til stille seg uenig eller kritisk til undervisningens innhold når dette befinner seg i en utviklingszone som eleven ennå ikke mester på egenhånd.

Det er således vanskelig å se hvordan eleven gis rom for å kritisere undervisningens innhold. Tvert i mot bygger deler av det sosiokulturelle perspektivet på antakelsen om at barnet utfører handlinger i verden før de egentlig forstår dem (Strandberg, 2008:43). En slik tilnærming til elevens erfaring kan anses som problematisk i lys av den kritiske undervisningsdialogen som fordrer at eleven konstitueres som en fritenkende aktører med et kritisk eller selvstendig forhold til undervisningens innhold.

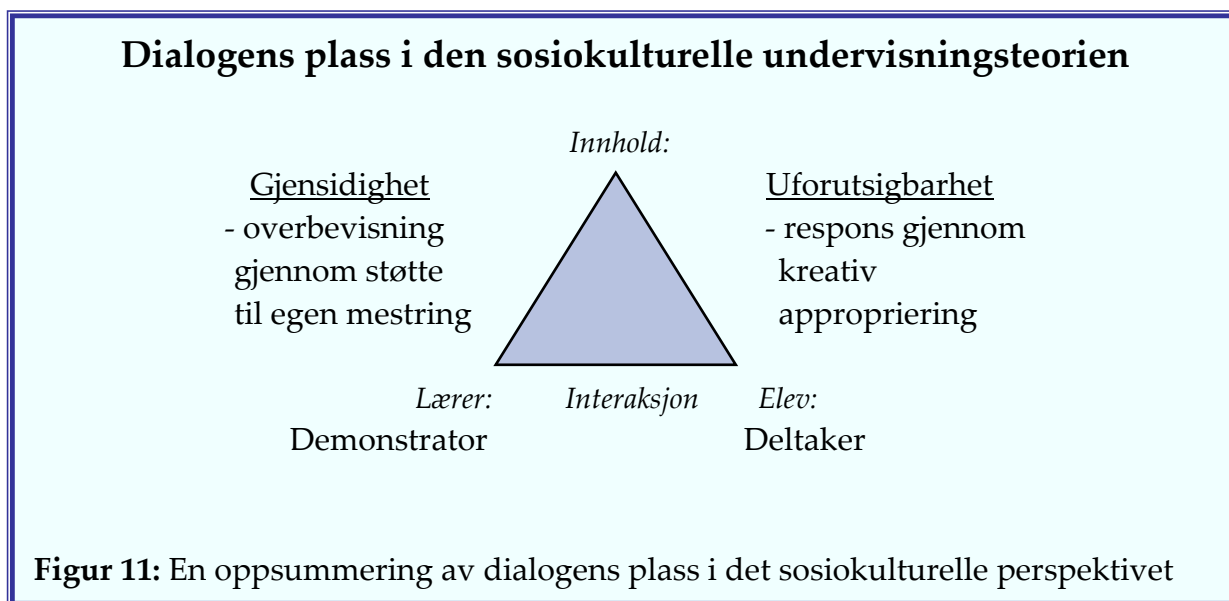
8.3.2 Konklusjon på analyseapparatets tredje spørsmål

Innledningsvis i avsnitt 8.3 ble det slutt spørsmål ved hvordan subjektene konstitueres i det sosiokulturelle perspektivet og hvorvidt disse subjektposisjonen samsvarte med den konfliktorienterte dialogen. På bakgrunn av analysen i avsnitt 8.3.1 fremkommer det at eleven fremstilles som en deltaker og lærere fremstilles som en demonstrator. Disse posisjonene fremstår problematiske sett i lys av den konfliktorienterte dialogen.

8.4 Dialogens plass i det sosiokulturelle perspektivet

På bakgrunn av den foregående diskusjon kan det tredje forskningsspørsmålet nå besvares. Som nevnt innledningsvis lyder spørsmålet som følger: *På hvilken måte kommer dialogens kjennetegn til syne i den aktuelle undervisningsteori?* Dette har blitt diskutert ved hjelp av spørsmål A, B og C i oppgavens analytiske redskap. På bakgrunnen av analysene i kapittel 8 kan en trekke følgende slutning. For det første kommer gjensidigheten frem ved at elevene overbevises gjennom støtte til egen mestring. Videre finner jeg at i den grad det foreligger en utforutsigbarhet, så knytter denne seg til elevens kreative appropriering. Dette synes å lede til at læreren inntar en demonstratorrolle og eleven blir en deltaker. Se figur 11.

Videre fant jeg flere forhold ved det sosiokulturelle perspektivet som kan fremstå som uheldige i lys av den konfliktorienterte undervisningsdialogen. På bakgrunn av det materialet som foreligger i denne oppgaven er det dermed mulig å legge til grunn at det sosiokulturelle perspektivet kun delvis ivaretar undervisningsdialogen, slik den er definert i denne oppgaven.



9 | Sammenfatning og diskusjon

I de foregående analysene har jeg forsøkt å avklare undervisningsdialogens plass i de to undervisningsteoriene. Kapittel 9 presenterer dermed en videreføring og en diskusjon av de analysene som fant sted i kapittel 6 og 8. Således er det lagt et grunnlag for å diskutere oppgavens overordnede problemstilling: *Hva er dialogens plass i aktuelle teorier om undervisning?* For å besvare dette spørsmålet fremstår det som fruktbart å sidestille de to teoriene i en sammenlikning. Jeg skal dermed i det følgende forsøke å avdekke sentrale likheter og forskjeller mellom de to dialogene. Hensikten med dette er å tydeliggjøre hvilke kjennetegn ved dialogen som synes å være karakteristisk for den enkelte undervisningsteori, og hvilke kjennetegn som fremstår som gjennomgående for begge dialoger.

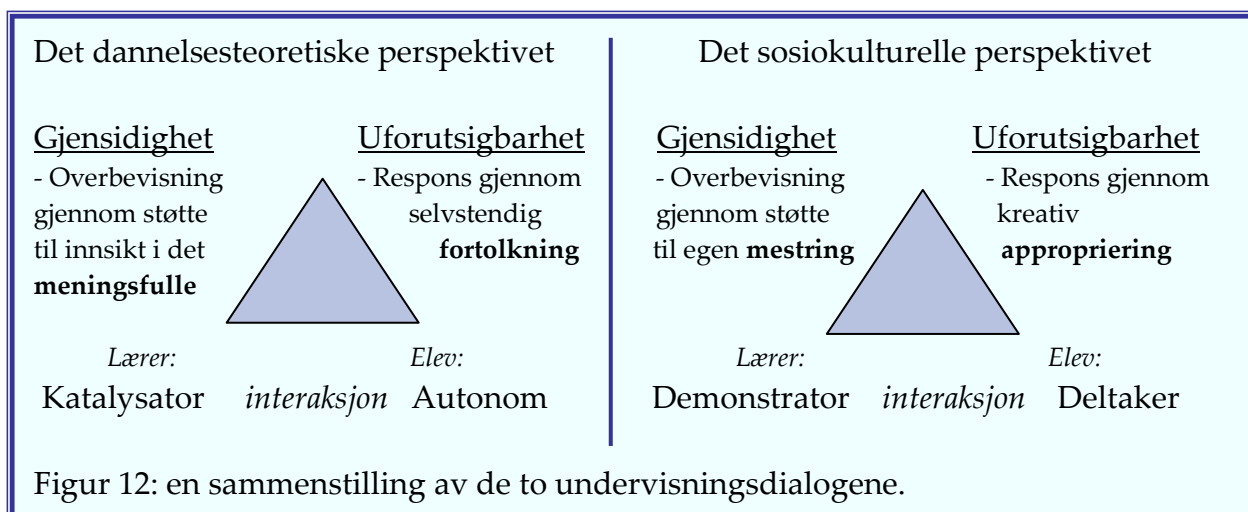
I avsnitt 9.1 starter jeg med å samle trådene ved å oppsummere og sammenstille konklusjonene på analysen som forelå i kapittel 6 og 8. Dette legger et godt grunnlag for sammenlikningen. Avsnitt 9.2 tar opp likheter og forskjeller i fremstillingsaksen og i avsnitt 9.3 trekker opp likheter og forskjeller i erfaringsaksen. Sammenfatningen av denne diskusjonen inngår i konklusjonen som foreligger i kapittel 10.

9.1 Et sammenfatning av de foregående analysene

I det følgende foreligger et raskt tilbakeblikk på konklusjonen av analysene som forelå i kapittel 6 og 8. I analysen av dialogens plass i **fremstillingsaksen** fremkommer det ulikheter i måten den dialogiske overbevisningen kom til syne. Det dannelsesteoretiske perspektivet overbeviser elevene gjennom *støtte* til å oppleve *mening*, og det sosiokulturelle perspektivet overbeviser elevene gjennom *støtte* til å oppleve *mestring*. I analysen av dialogens plass i **erfaringsaksen** fremkommer det også ulikheter knyttet til hva som kjennetegner responsens art. I det dannelsesteoretiske perspektivet fremstilles elevens respons som en *selvstendig fortolkning*, mens den i det sosiokulturelle perspektivet fremstilles den som en *kreativ appropriering*. Videre har jeg pekt på at responsen i lys av det dannelsesteoretiske perspektivet fremstår som *en forutsetning* for dannelsen. Som kontrast fremstiller det sosiokulturelle perspektivet responsen som *et resultat* av elevens mestring.

Måten de to undervisningsteoriene beskriver de to undervisningsprosessene, altså erfaringsaksen og fremstillingsaksen har fått betydning for hvordan **subjektene** konstitueres. I det dannelsesteoretiske perspektivet fremstilles læreren som en *katalysator* og eleven fremstilles

som *autonom*. I det sosiokulturelle perspektivet fremstilles læreren som en *demonstrator* og eleven som en *deltaker*. Figur 12 tar dermed sikte på å sidestille de to oppsummerende figurene som ble presentert i avsnitt 6.4 og 8.4.



I lys av de kriteriene som ble lagt til grunn for undervisningsdialogen i kapittel 4, synes det kun å være det dannelseseoretiske perspektivet som ivaretar den konfliktorienterte dialogen gjennom elevens posisjon som en selvstendig, kritisk og fritenkende aktør. Til tross for at det sosiokulturelle perspektivet ikke ivaretar denne siden ved det konfliktorienterte dialogbegrepet, synes det likevel å foreligge en form for dialog gjennom perspektivets ivaretagelse av dialogens gjensidighet og uforutsigbarhet. I det følgende skal jeg forsøke å sammenstille de to dialogiske prosessene. Dette kan kanskje bidra til å belyse hvilke forhold ved fremstillingsaksen og erfaringsaksen som synes å lede til de to ulike subjektposisjonene. Hva fremstår som utslagsgivende faktorer i erfaringsaksen og fremstillingsaksen? Med fare for forenkling skal fokuset avgrenses ved å trekke frem to forhold som er sentrale, men samtidig ulikt beskrevet i de to undervisningsteoriene, nemlig betydningen av lærerens støtte og omgivelsenes betydning for elevens erfaring.

9.2 Sammenlikning av dialogens plass i fremstillingsaksen

Som vist fremkommer det en kontrast i måten de to undervisningsteoriene skisserer den dialogiske overbevisningen. Det sosiokulturelle perspektivet synes å fremholde betydningen av mestring, og det dannelseseoretiske synes å fremholde betydningen av mening. I det følgende ønsker jeg å gå videre inn i distinksjonen mellom **mening** - **mestring**. Er det mulig å si noe om hvilke likheter og forskjeller som hviler i disse to formene for overbevisning?

På bakgrunn av det materialet som foreligger i denne oppgaven er det særlig et forhold som har blitt fremtredende i forståelsen av de to teoriens form for overbevisning, nemlig

betydningen av lærerens støtte. Dette temaet var således ikke et definert parameter i forkant av det analytiske arbeidet. Det har snarere fremstått gjennom arbeidet med det foreliggende materialet og det synes å utgjøre en sentral forståelsesbakgrunn for de ulike formene for dialog som fremkommer i lys av de to teoriene.

Likhet og forskjell i lærerens støtte til eleven

Som vis i avsnitt 6.1.1 og 8.1.1 vektlegger både det sosiokulturelle - og det dannelseseoretiske perspektivet betydningen av lærerens støttende rolle. I begge tilfeller foreligger det således en form for overbevisning ved at læreren tilbyr eleven hjelp og støtte til å oppnå egen forståelse, eller egen mestring. I det dannelseseoretiske perspektivet fremgår støtten særlig gjennom det arbeidet som angår tilpasningen av innholdet gjennom den didaktiske analysen. Her pekes det på betydningen av at innholdet både er eksemplarisk og meningsfylt (Klafki, 2000, 2005; Willbergh, 2008). Videre synes det femte spørsmålet i den opprinnelige analysen å anlegge en konkret refleksjon over hvordan eleven kan støttes i møtet med innholdet. Som vist angår dette spørsmålet innholdets tilgjengelighet og fremstillelighet. Spørsmålet tar opp hvordan undervisningens innhold kan fremstilles slik at det blir interessant, stimulerende, overbevisende eller tilgjengelig for den konkrete gruppen elever (Klafki, 2000, 2005; Willbergh, 2008).

Som vist i avsnitt 8.1.1 søker også det sosiokulturelle perspektivet å overbevise eleven gjennom støtte til egen mestring. Her kan en særlig trekke frem stillasbegrepet. Woolfolk (2007) beskriver støtten som tilbys gjennom stillaset på følgende måte: ”Støtten kan bestå i ledetråder, påminnelser, oppmuntring, bryte problemer ned i små deler, gi et eksempel eller annet som gjør at eleven kan løse problemet på egen hånd” (ibid.:74). Anvisningene til Woolfolk (2007) minner om dem Klafki (2005, 2000) trekker opp i det femte spørsmålet i den opprinnelige didaktiske analysen. Både de sosiokulturelle - og de dannelseseoretiske undervisningsteoriene synes dermed å legge til grunn at overbevisningen til dels må handle om å hjelpe eleven til egen innsikt, eller mestring av undervisningens innhold. I begge tilfeller synes støtten å omfatte konkrete anvisninger for hvordan innholdet kan fremstilles slik at det blir tilgjengelig for den konkrete elevgruppen. I forlengelsen av denne fellesnevneren kan det stilles spørsmål ved hvorvidt det også foreligger en forskjell i synet på hva som vil fungere støttende, eller innsiktsfremmende.

I det sosiokulturelle perspektivet fremstår det som om den proksimale utviklingssonen er sentral for å forstå betydningen av ordet støtte. Undervisningen skal således tilpasses i forhold til hvor elevene er i deres mestringsnivå, altså hvor deres proksimale utviklingszone er. Undervisningen må verken legges på et for utfordrende nivå som ligger utenfor den proksimale utviklingssonen. Den må heller ikke bli så enkel at den ligger innenfor elevens mestringsnivå. Undervisningen må dermed tilpasses ut i fra dens vanskelighetsgrad (Dysthe & Igland, 2008; Halvorsen, 2008, Øzerk, 1996).

Som tidligere nevnt retter dannelsesbegrepet fokuset ut over ervervelsen av bestemte kunnskaper og ferdigheter. Dannelsen knytter seg snarere til individets utvikling i møtet med et dannende innhold (Hopmann, 2007:115; Künzli, 2000:46). Det er således gjennom elevens meningsfulle erfaring med dette innholdet at det ser ut til å skapes et rom for dannelsen. Lærerens oppgave i den forbindelse er dermed, som tidligere nevnt, å foreta en profesjonell og kvalifisert gjetning på hva som gir mening for elevene (Willbergh, 2008:111). Dette synes å peke på at undervisningen må tilpasses ut fra innholdets mulige betydning for den konkrete elevgruppen.

Oppsummer kan en dermed peke på at det foreligger likheter og forskjeller i hva som kjennetegner dialogens plass i fremstillingsaksen. I både det sosiokulturelle - og det dannelsesteoretiske perspektivet legges det til grunn at læreren søker å overbevise gjennom å støtte eleven til egen innsikt, eller egen mestring av innholdet. På samme tid synes denne støtten å være ulik. Ut i fra fokuset på den proksimale utviklingssonen fremstår det som om læreren i det sosiokulturelle perspektivet støtter elevens mestring gjennom en tilpassning av innholdets **vanskelighetsgrad**. Den dannelsesteoretiske undervisningsteorien synes å vektlegge betydningen av et meningsfullt undervisningsinnhold. Dette peker kanskje på at det dannelsesteoretiske perspektivet søker å støtte elevene i forhold til deres opplevelse av mening gjennom fokus på **innholdets betydning**.

9.3 Sammenlikning av dialogens plass i erfaringsaksen

Analysene i avsnitt 6.2 og 8.2 avdekket to ulike former for uforutsigbar respons. I det dannelsesteoretiske perspektivet fant jeg den selvstendige fortolkning og i det sosiokulturelle fant jeg den kreative appropriering. I det følgende ønsker jeg å gå videre inn i distinksjonen **fortolkning - appropriering**. Er det mulig å si noe om hvilke likheter og forskjeller som inngår i disse to formene for respons? På bakgrunn av det materialet som foreligger i denne oppgaven er det særlig et forhold som har blitt fremtredende i forståelsen av de to teoriernes form for respons, nemlig de sosiohistoriske omgivelsenes betydning. Dette temaet var således ikke et definerte parameter i forkant av det analytiske arbeidet. Det har snarere fremstått gjennom arbeidet med det foreliggende materialet og det synes å utgjøre en sentral forståelsesbakgrunn for de ulike formene for interaksjon som fremkommer i denne oppgaven.

Likhet og forskjell i synet på omgivelsenes betydning for responsen

Når en skal forstå elevens respons til innholdet, i lys av det sosiokulturelle perspektivet, er det igjen relevant å trekke inn betydningen av det situerte perspektivet. Som vist legger det situerte perspektivet til grunn at eleven er uløselig forankret i sin kontekst. (Dysthe, 2008c; Säljö, 2009;

Strandberg, 2008; Wittek, 2004). Dysthe (2008c:43) sammenlikner dette kontekstbegrepet med en vev, hvor alle delene er integrerte i hverandre. Læringen inngår også i denne veven og er dermed vevd tett sammen med sin kontekst. Dette innebærer at den minste analyseenhet, når vi betrakter læring i et sosiokulturelt perspektiv, ikke er individet, men snarere individets gjensidige interaksjon med sin kontekst (Säljö, 2009; Dysthe, 2008c). I det sosiokulturelle perspektivet fremstår dermed skillet mellom eleven og de sosiale omgivelser som noe uklart. Dette illustreres gjennom følgende sitat:

Menneskelige funksjoner flytter ut av kroppen og materialiserer seg i ytre artefakter som i sin tur påvirker de menneskelige funksjonene så til de grader at det til slutt er vanskelig å vite hvor et menneske begynner eller slutter (Strandberg, 2008:96).

Liknende fremstilling av en uklar grense mellom den enkelte elev og elevens omgivelser finner jeg også hos blant annet Säljö (2009:155). Dette kan kanskje tyde på at individet er så situert at det nærmest ikke finnes grenser mellom den enkelte elev og undervisningens innhold. Dette bildet forsterkes i den sosiokulturelle forestillingen om at selve tenkningen til en viss grad kan regnes som en kollektiv prosess, hvilket innebærer at tenkningen kan finne sted *mellom* mennesker så vel som i dem (Säljö, 2009:111). Menneskelig tenkning blir dermed ikke bare beskrevet som en intern og privat aktivitet, da den også regnes for å ha en kollektiv karakter: ”*Tenkning er noe vi deltar i, og kognisjon er noe som foregår mellom mennesker som (...) er engasjert i felles aktiviteter*” (ibid.:114). Dette utdypes ytterligere når Bråten (1996b:24) forklarer at kulturen ikke bare er en del av en virkelighet utenfor individet som individet må forholde seg til. Individet må snarere forstås som internalisert kultur. Oppsummert peker dette på at den responsen det gis rom for i det sosiokulturelle perspektivet kan forstås som grunnleggende situert.

I det dannelsesteoretiske perspektivet spiller også elevens sosiohistoriske omgivelser en utvilsomt stor rolle. For det første kan det pekes på at undervisningsplanleggingen som skisseres i den didaktiske analyse tar utgangspunkt i elevenes sosiale, historiske og kulturelle kontekst. Således synes det å være et situert perspektiv som Klafki (2005, 2000) her legger til grunn. I det første spørsmålet, i den nye utgaven, fokuseres det på elevenes nåværende situasjon. Spørsmålet orienterer seg dermed rundt de ”*meningsrelasjoner og betydningsdannelser, som barn og unge erfarer i deres hverdagsverden*” (Klafki, 2005:304). Dette peker på at elevene ikke kan betraktes isolert fra sine omgivelser. Undervisningens innhold må således ta utgangspunkt i elevenes kontekst. Dette viser at også det dannelsesteoretiske perspektivet tildeler omgivelsene en stor betydning for elevens møte med innholdet. Det er dermed i møtet med de sosiokulturelle omgivelsene, slik de fremkommer i undervisningens innhold, at eleven utvikler sin autonomi og selvbestemmelse. Dette illustreres gjennom følgende sitat:

Fornuftighet, selvbestemmelseevne, tanke- og handlefrihet opnår subjektet kun gjennom en tilegnelsesprosess og et oppgjør med et innhold, der i første omgang ikke stammer fra subjektet selv, men derimot fra en objektivisering av hittidig menneskelig kulturaktivitet i ordets bredeste forstand (ibid.:33)

Sitatet synes å peke på at dannelsen utfolder seg i et samspill mellom det materiale og det formale, mellom eleven og omverden utenfor en selv. Elevens selvstendighet og autonomi synes således å springe ut av elevens ”oppgjør” med de sosiohistoriske omgivelsene slik de fremkommer i undervisningens innhold. Dette ser ut til å fremme elevens autonome respons.

Oppsummert peker denne fremstillingen på at både det dannelsesteoretiske - og det sosiokulturelle perspektivet er opptatt av den sosiale dimensjonens betydning for elevens erfaring med innholdet. Konsekvensen av dette forholdet leder imidlertid til to ulike former for respons. Det sosiokulturelle perspektivet skildrer et mer sammenflettet samspill mellom elev og innhold. Dette synes å vanskeliggjøre den form for respons hvor eleven trer frem som et selvstendig subjekt. Dysthe (2008c) underbygger dette i følgende utsagn:

Poenget som den ny- vygotskianske sosiokulturelle læringsforståinga vil ha frem, er at individet aldri kan oppfattast som isolert og autonomt; det er alltid del av ei lang rekke sosiale kontekstar, og dei kognitive prosessane er uløselig innvevde i desse kontekstane.” (ibid.:52).

På bakgrunn av dette kan en kanskje antyde at det situerte perspektivet, i den sosiokulturelle teorien, leder til at individet *ikke* kan være autonomt. Dette står i en klar kontrast til det dannelsesteoretiske perspektivet hvor de sosiohistoriske omgivelsene, slik de fremstilles gjennom undervisningens innhold, nettopp fremstår som et premiss for at individet kan bli autonomt. Dette kan blant annet sees i sammenheng med Klafkis (2001) kategoriale dannelselse. Altså, i det ene tilfellet leder omgivelsene og undervisningens innhold til autonomi, mens i det andre tilfellet fører dette til nærmest det motsatte. Dette reflekteres kanskje igjen i de to ulike formene for respons som ble skissert i avsnitt 9.1.

I de foregående analysene og det foreliggende materialet fremkommer det at det dannelsesteoretiske perspektivet anlegger en kritisk, bevisst og samfunnsorientert tilnærming til responsbegrepet. I det dannelsesteoretiske perspektivet fremstår det således som den ytterste nødvendighet at eleven anlegger et selvstendig forhold til undervisningens innhold. Elevens respons til innholdet fremstår dermed som **grunnleggende autonom**. I det sosiokulturelle perspektivet assosieres responsen til den kreative approprieringen. Denne responsen kan assosieres til lek (Dale, 1996; Strandberg, 2008), eller en mer tilfeldig bevegelse i elevens utvikling (Strandberg, 2008:113). Dette tyder på at det selvstendige og kritiske subjektet ikke er et like sentralt fokuspunkt i den sosiokulturelle dialogen. Det situerte perspektivet synes å peke på at elevens respons til innholdet er **grunnleggende situert**.

10 | Dialogens plass i det pedagogiske landskap

I kapittel 1 pekte jeg på at det skandinaviske forskningsfeltet fremstiller en forholdsvis bred enighet om at dialogen er relevant for enhver undervisning. Denne aktualiseringen av dialogen har lagt et viktig grunnlag for oppgaven. Bakgrunnen for oppgaven har således vært å betrakte hvorvidt aktuelle teorier om undervisning er i tråd med de sterke anbefalingene om en dialogisk undervisningsform. Denne undring har for det første aktualisert behovet for å avklare hva en undervisningsdialog kan være. Videre har dette aktualisert spørsmål vedrørende hvilken plass dialogen tildeles i aktuelle teorier om undervisning i det skandinaviske forskningsfeltet. I dette siste kapittelet ligger således forholdene til rette for å konkludere på oppgavens overordnede problemstilling: *Hva er dialogens plass i aktuelle teorier om undervisning?*

I forkant av konklusjonen presiseres følgende forhold som konklusjonen må sees i lys av: For det første knytter konklusjonen seg direkte til måten dialogen defineres i denne oppgaven. For det andre må konklusjonen sees i lys av min fremstilling av det dannelsesteoretiske - og det sosiokulturelle perspektivet. På sett og vis kan en si at oppgavens analyser og konklusjon ikke kan bli mer presis enn den presisjonen jeg har klart å utøve i kapittel 5 og 7.

10.1 Hva får man se i lys av oppgavens perspektiv?

Denne avsluttende diskusjon ønsker jeg å innlede gjennom følgende sitat: ”*Undervisningen förmedlar en symbolsk representasjon av virkeligheten till eleven*” (Jank & Meyer, 2009:64). Undervisningen tar dermed sikte på å en form for iscenesettelse eller rekonstruksjon av denne virkelighet (ibid:65). Denne forståelsen av undervisning er riktignok hentet fra det dannelsesteoretiske teorifeltet. Like fullt synes det som rimelig å legge til grunn, som en generell forståelse, at en hver undervisning bør peke på noe ut over seg selv. Dette betyr kanskje at de dialoger jeg her har forsøkt å synliggjøre kan forstås som en dialog mellom lærer og elev om den virkelighet, eller den verden, som eleven og læreren inngår i. I lys av dette fremstiller konklusjonen to ulike undervisningsdialoger:

Den dannelsesteoretiske dialogen synes å iscenesette elevenes aktuelle verden, både i den nåværende og i den fremtidige betydning. Gjennom det eksemplariske introduseres elevene til temaer som angår deres liv. I dette møtet med undervisningens gehalt åpnes det så for et dannende møte. Det overordnede målet ved denne iscenesettelsen er utviklingen av elevens

medbestemmelse, selvbestemmelse og solidaritet (Klafki, 2005, 2000). Dette synes å være sentrale verdier som undervisningen skal utruste elevene med av hensyn til deres møte med livet utenfor skolen.

På bakgrunn av de foregående analysene fremstår det som om dialogen bærer preg av at læreren støtter eleven ved å synliggjøre innholdets mening, eller betydning. Men det dannende møtet synes først å utfolde seg når eleven, gjennom en selvstendig fortolkning, opplever innholdet som meningsfylt. Således fremstår denne selvstendige dimensjonen som en forutsetning for dannelsen, se kapittel 6. Videre har jeg i kapittel 9 pekt på at responsen er autonom. Sammenlagt peker dette på at den dannelsesteoretiske undervisningsdialogen utspiller seg mellom en lærer som fungerer som en katalysator for elevens kategoriale dannelse, og dermed en katalysator for elevens selvstendigjøring.

Den sosiokulturelle dialogen synes å iscenesette kulturens materielle og intellektuelle redskaper, samt de kunnskaper og ferdigheter som trengs for å beherske disse. For at elevene skal internalisere dette foreligger det, i følge den foregående analysen i kapittel 8, en form for iscenesettelse gjennom demonstrasjon fra lærerens side. Læreren støtter elevens mestring i den proksimale utviklingszone. Således approprierer eleven stadig nye mestringsområder (Bråten & Thurmann- Moe, 1996; Dysthe & Igland, 2008; Strandberg, 2008). Undervisningsdialogens iscenesettelse synes å lede til at eleven behersker stadig nye kunnskaper og ferdigheter som kreves i mestringen av kulturens redskaper.

På bakgrunn av de foreliggende analysene synes det som om denne dialogen bærer preg av at læreren støtter elevene gjennom en tilpasning av undervisningens vanskelighetsgrad (Dysthe & Igland, 2008, Øzerk, 1996). En kan kanskje si at læreren iscenesetter på bakgrunn av elevenes utviklingsnivå. Elevenes situerte erfaring med undervisningens innhold knyttes til deres kreative appropriering av den konkrete ferdigheten. Dette peker på at den sosiokulturelle undervisningsdialogen utspiller seg mellom en lærer som fungerer som en demonstrator av redskapenes påkrevde ferdigheter. Den kreative appropriering fordrer en aktiv deltakende elev.

Oppsummert peker dette at dialogens plass i sentrale teorier om undervisning, innenfor det skandinaviske fagfelt, fremstår på forholdsvis ulike måter. Med fare for forenkling kan en kanskje sette dette på spissen ved å peke på at læreren i den dannelsesteoretiske dialogen søker å synliggjøre det som ikke er synlig av seg selv (Künzli, 2000:41), mens den sosiokulturelle dialogen søker å demonstrere det som ikke er gjørbart av seg selv. Videre er det kanskje også mulig å antyde at den konfliktorienterte dialogen tildeles ulik plass i de to undervisningsteoriene. I den dannelsesteoretiske fremstår denne dimensjonen ved dialogbegrepet som godt ivaretatt. Eleven fremstår dermed som en fritenkende person med selvstendige meninger. Dette fremtrer ikke som sentralt i det sosiokulturelle perspektivet.

10.2 Hva betyr det man får se i lys av oppgavens perspektiv?

Avslutningsvis pekes det her på hvordan oppgavens analytiske redskap kan ha kastet et litt nytt lys over de to undervisningsteoriene. I det følgende skal jeg betrakte hvordan de to undervisningsdialogene peker på to ulike måter å iscenesette virkeligheten på, og hvilken konsekvens dette synes å få for forståelsen av undervisningens formål. Det pekes altså her tilbake til sitatet av Jank og Meyer (2009:64) hvor undervisning blir omtalt som en representasjon av virkeligheten. En mulig fruktbar fortolkning av dette er å peke på et slikt skille mellom å *iscenesette gjennom en synliggjøring* og en *iscenesettelse gjennom en demonstrasjon*. I det følgende stiller jeg dermed spørsmål ved hvorvidt iscenesettelsen gjennom synliggjøring har andre muligheter og utfordringer enn iscenesettelsen gjennom demonstrasjon. Er det mulig at det her kan trekkes opp et spenningsfelt i forståelsen av hva en undervisningssituasjon er og hva som er dens formål? Kanskje peker de to dialogene på to grunnlinjer som angår ethvert undervisningskonsept: Den ene omfatter lærerens grad av kontroll over undervisningen. Dette trekker opp et skille mellom det kontrollerbare og det ukontrollerbare. Det andre angår elevenes mulighet til å overføre innholdet til nye situasjoner utenfor skolens rammer. Dette synes å peke på en forskjell på et situert innhold og et overførbart innhold.

Å demonstrere det som ikke er gjørbart av seg selv

Overskriften søke å synliggjøre den sosiokulturelle interaksjonen som har blitt beskrevet som et samspill mellom en demonstrator og en deltaker i den proksimale læringssone. Et grunnleggende premiss for dette perspektivet synes å være at læreren skal, ved hjelp av sin støtte og demonstrasjon, hjelpe eleven til å mestre det som eleven ikke ville mestret på egen hånd (Bråten & Thurmann – Moe, 1996; Strandberg, 2008, Woolfolk, 2004; Øzerk, 1996). Hva kan dette bety?

I spenningsfeltet mellom *det kontrollerbare* og *det ukontrollerbare* så er det kanskje mulig å antyde at undervisningen, slik den blir skissert her, har et tilsnitt av kontroll. Som vist kan læreren i den sosiokulturelle dialogen benevnes som en demonstrator. Demonstratoren synes å ha en viss kontroll over hva eleven skal internalisere. Således peker kanskje dette på den sosiokulturelle dialogen tildeler læreren en viss grad av kontroll og dermed ansvar knyttet til hva elevene lærer. Eleven kan riktignok være kreativ i møtet med innholdet, men som vist i kapittel 8 og 9 synes dette snarere å være et resultat av internaliseringsprosessen, og ikke et premiss for at internalisering i form av mestring finner sted. I et sosiokulturelt perspektiv har læring funnet sted når innholdet er internalisert fra det interpsykologiske til det intrapsykologiske plan (Bråten, 1996b; Woolfolk, 2007). I så tilfelle forespeiler kanskje den sosiokulturelle dialogen en styrket

tro på lærerens posisjon til å sikre elevenes mestringsmål gjennom undervisningsdialogen. På bakgrunn av dette er det kanskje mulig å antyde at den sosiokulturelle dialogen kan egne seg til å forstå hvordan læreren kan tilrettelegge for elevenes læring av konkrete kompetansemål og grunnleggende ferdigheter, slik det er foreskrevet i læreplanverket for Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Den andre dimensjonen som trekkes opp strekker seg mellom iscenesettelsen av *et situert innhold* og *et overførbart innhold*. Dette viser til et mulig skille mellom å iscenesette fenomenet i seg selv, eller en iscenesettelse av noe som peker ut over seg selv. Forskjellen på dette handler om i hvilken grad elevene selvstendigjøres til å benytte det de har lært i undervisningen i nye og uforutsette situasjoner i livet utenfor skolen. En kan peke på at elevenes kreative appropriering tillater dem å anvende de konkrete redskapene i nye og uforutsette situasjoner. Men på samme tid er det kanskje vanskelig å se hvordan lærerens demonstrasjon eller støtte til mestring av et konkret redskap peker på en betydning ut over seg selv. En kan stille spørsmål ved hvorvidt det situerte perspektivet blir så situert at det mister sin verdi i forhold til det som foregår utenfor undervisningen eller utenfor skolen. Blir elevene i for liten grad satt i en selvstendig posisjon hvor de rustes til å møte fremtiden på sin selvstendige og bevisste måte? Hva skjer når demonstratoren er borte og når eleven møter det uforutsigbare? Kanskje dette peker på en utfordring ved den sosiokulturelle dialogen. Kanskje dette er en konsekvens av at den konfliktorienterte og selvstendigjørende dimensjonen i dialogbegrepet ikke er tilstrekkelig ivaretatt?

Oppsummert antydes følgende: Dess mer undervisningsprosessen beskrives som kontrollerbar for læreren, dess mer konkret blir forståelsesrammen for det innholdet som iscenesettes, og dess mindre rom er det for ulike fortolkninger av innholdet. Slagsiden ved dette synes å være at undervisningens innhold i mindre grad tildeles en overføringsverdi og eleven blir kanskje i mindre grad utrustet til å møte det nye og det uforutsette i livet utenfor skolen.

Å synliggjøre det som ikke er synlig av seg selv

Overskriften er direkte inspirert av Künzli (2000:41) og hans presentasjon av didaktikkbegrepets etymologiske betydning, nemlig å synliggjøre eller å peke på det som ikke er synlig av seg selv. Denne formen for iscenesettelse synes å være godt forenelig med den konfliktorienterte undervisningsdialogen som her har blitt utkrystallisert. Som vist fungerer læreren som en katalysator ved å synliggjøre eller å vise innholdets betydning for den konkrete elevgruppen. Hva kan så dette bety?

I spenningsfeltet mellom *det kontrollerbare* og *det ukontrollerbare* så synes dette å peke på at undervisningen er forholdsvis ukontrollerbar. I dette legger jeg at det er vanskelig for

læreren å forutse hvilken betydning det lærte får, eller på hvilken måte dannelsen kan ha funnet sted. Det fremstår også som vanskelig å etterprøve de endelige resultatene av denne lærings - og dannelsesprosessen. Hopmann (2007) hevder således: "*Didaktik is the necessarily restrained effort to make certain substantive outcomes possible, while knowing that it can always turn out completely different from what was intended*" (ibid.:117). Som tidligere vist i kapittel 5 og 6 kan dette knyttes til elevens autonome, eller selvstendige, fortolkning av innholdet, og den stadige uvissheten knyttet til hvilken mening innholdet gir for den konkrete eleven. Dette peker på at undervisningen har et klart tilsnitt av det uforutsigbare. Dette er riktignok ikke den totale uforutsigbarhet, men like fullt en stor grad av uforutsigbarhet (ibid.), og dermed ukontrollerbarhet. I den grad kontroll av undervisningens utfall regnes som en verdi, så peker altså dette på en mulig utfordring.

Den andre dimensjonen som trekkes opp strekker seg mellom iscenesettelsen av *et situert innhold* som peker på fenomenet i seg selv og iscenesettelsen at *et innhold som peker ut over seg selv*. Dette handler om i hvilken grad undervisningen kan få betydning for elevens liv utenfor den konkrete undervisningskonteksten. Dette synes å være et sentralt tema i det dannelsesteoretiske perspektivet. Fenomenet som iscenesettes skal dermed alltid være eksemplarisk og peke ut over seg selv. Gjennom en selvstendig fortolkning tilegner eleven seg en kategorial innsikt som gir eleven en mulighet for å overføre sine kunnskaper til nye situasjoner (Klafki, 2005, 2000). Som vist kan innsikten i det spesielle øke forståelsen av det generelle, og omvendt (Klafki, 2005; Willbergh, 2008). Videre søker dannelsen å fremme elevens selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet som anlegges som grunnleggende individuelle kvaliteter som er sentrale for elevens møte med det videre liv (Klafki, 2005). Dette underbygges av elevens autonome posisjon i den dannelsesteoretiske dialogen. Dermed er det kanskje mulig å antyde at den dannelsesteoretiske dialogen i større grad er fruktbar for ivaretagelsen av de dannelsesmål som skisseres i den generelle delen av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Oppsummert antydes følgende: Dess mer undervisningsprosessen kan beskrives som uforutsigbar for læreren, dess mer gis det rom for elevens selvstendige fortolkning av undervisningens innhold. Dette kan føre til at eleven settes i stand til å gi innholdet en personlig betydning, og en betydning som er aktuell ut over undervisningens konkrete kontekst. Utfordringen ved dette synes å være at undervisningen i mindre grad lar seg kontrollere og etterprøve.

Avslutning

Denne konklusjonen antyder at subjektets selvstendige posisjon i den dannelsesteoretiske dialogen skaper vansker med å kontrollere undervisningen, men på samme tid synes dette å

fremme undervisningens overføringsverdi. Subjektets mindre selvstendige posisjon i den sosiokulturelle dialogen kan skape problemer med å overføre undervisningens innhold til livet utenfor skolen. Men på samme tid fremstår denne undervisningen som mer kontrollerbar. Betyr dette at en høy grad av kontroll og en stor grad av overføringsverdi er to uforenelige dimensjoner i en undervisning? Er det slik at undervisningens overføringsverdi i stor grad fordrer en selvstendig elev som fortolker innholdet på sin egne personlige måte, hvilket fører til mindre grad av kontroll? Et mulig spørsmål til videre forskning angår dermed hvilken betydning dette kan, eller bør få for den undervisning som foregår i skolen.

Hvis det er slik at den sosiokulturelle dialogen har sin styrke i å sikre utviklingen av bestemte kunnskaper og ferdigheter, samtidig som den dannelsesteoretiske dialogen har en fordel ved at eleven dannes til å møte livet utenfor skolen, så kan en hevde at begge dimensjoner er nødvendige. Et annet aktuelt spørsmål for videre forskning er dermed hvorvidt det er mulig eller ønskelig å la de to undervisningsdialogene utfylle hverandre?

Oppgaven har kanskje tilbyd ett litt annerledes perspektiv på hvordan en kan forstå dialogens plass i en undervisningssituasjon. Den har kanskje også tydeliggjort hvilken betydning dialogen kan få for undervisningens kvalitet og formål. Oppgaven har således synliggjort at den enkelte undervisningsteori konstituerer ulike subjektposisjoner gjennom dens dialog. Videre har den forsøkt å synliggjøre at subjektets posisjon i den enkelte undervisningsdialog får direkte betydning for undervisningens grad av kontroll og overførbarhet. Det fremmes med dette en invitasjon til kommende forskning om å utfordre, klargjøre eller å videreutvikle oppgavens begrepsapparat og konklusjon. Det ville således vært fruktbart med andre perspektiver på oppgavens forståelse av undervisningsdialogen, samt oppgavens fremstilling av de to undervisningsdialogene og de konsekvensene for undervisningen som her har blitt skissert.

Referanseliste:

Alle kilder i foreliggende materiale er listet nedenfor.

- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2008): *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur
- Arneberg, P. (2008): *Pedagogisk dannelse og etikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Arneberg, P. (2004): Dialog og dannelse. I: Arneberg, P., Kjærre, J. H. & Overland, B. (red.), *Samtalen i skolen* (s. 11 – 29). Oslo: N. W. Damm & Søn
- Aukrust, V. G. (1997): Om Bruners forfatterskap – en rekonstruksjon av en konstruktivist. Introduksjon til den norske utgaven. I: Bruner, J. (1997): *Utdanningskultur og læring* (s. 9 – 29). Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Bergem, T. (2008): *Læreren i etikkens motlys*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Biesta, G. J. J. (2006): *Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future*. Colorado: Paradigm Publishers
- Bollnow, O. F. (1976): *Eksistensfilosofi og pedagogikk*. Oslo: Christian Ejlers' Forlag
- Bostad, I. (2006): Dialog og danning. I: Bostad, I. & Pettersen, T. (red.), *Dialog og danning. Det filosofiske grunnlaget for læring* (s. 13 – 27). Oslo: Scandinavian Academic Press
- Buber, M. (2007): *Jeg og Du*. Oslo: Cappelens Forlag
- Burbules, N. C. (2000): The limits of dialogue as a critical pedagogy. I: Trifona, P. P (red.), *Revolutionary Pedagogies* (s. 251 - 273). London: RoutledgeFalmer
- Burbules, N. C. (2006): Rethinking Dialogue in Networked Spaces. *Cultural Studies <-> Critical Methodologies, Number 1, Volume 6*, 107 - 122
- Bråten, I. (red.) (1996a): *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Bråten, I. (1996b): Om Vygotskys liv og lære. I: Bråten, I. (red.), *Vygotsky I pedagogikken* (s. 13 – 42). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Bråten, I. & Thurmann – Moe, A. C. (1996): Den nærmeste utviklingssonen som utgangspunkt for pedagogisk praksis. I: Bråten (red), *Vygotsky i pedagogikken* (s. 123 – 143). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Dale, E. L. (1006): Læring og utvikling – i lek og undervisning. I: Bråten (red), *Vygotsky i pedagogikken* (s. 43 – 73). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Dysthe, O. (red) (2008a): *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag
- Dysthe, O. (2008b): Om sammenhengen mellom dialog, samslep og læring. I: Dysthe, O. (red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 9 – 30). Oslo: Abstrakt forlag

- Dysthe, O. (2008c): Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I: Dysthe, O. (red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 33 – 72). Oslo: Abstrakt forlag
- Dysthe, O. & Igland, M. (2008): Vygotskij og sosiokulturell teori. I: Dysthe, O. (red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 73 – 90). Oslo: Abstrakt forlag
- Dysthe, O. (1996): ”Læring gjennom dialog” - kva inneber det i høgare utdanning?
I: Dysthe, O. (red.), *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning* (s. 105 – 135). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Dysthe, O. (1995): *Det flerstemmige klasserommet: Skrivning og samtale for å lære*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Englund, T. (2009): Undervisning som meningserbjudande. I: Uljens, M. (red.), *Didaktik – teori, refleksjon och praktik* (s. 120 – 145). Lund: Studentlitteratur
- Freire, P. (2002): *De undertryktes pedagogikk*. (2. utgave) Oslo: Gyldendal
- Fuglseth, K. (2006): Vitenskapsteori og hermeneutikk. I: Fuglseth, K. & Skogen, K. (red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk* (s. 256 – 272). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag
- Gall, M. D., Gall, J. P. & Borg, W. R (2003): *Educational research: An introduction*. 7. Utgave. Boston: Allyn and Bacon
- Gradovski, M. V. (2008): *The educational relational construct of a dialogue in writings of representatives of the Norwegian Dialogue Pedagogy*. Doktoravhandling ved Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse. Pedagogisk institutt. Trondheim: NTNU
- Gundem, B. B. (2009): Læroplansarbeite som didaktisk verksamhet. I: Uljens, M. (red.), *Didaktik – teori, refleksjon och praktik* (s. 246 – 267). Lund: Studentlitteratur
- Gundem, B. B. (2003): *Skolens oppgave og innhold: En studiebok i didaktikk*. (4. utgave) Oslo: Gyldendal Akademiske Forlag
- Gundem, B. B. & Hopmann, S. (red.) (1998): *Didaktik and/or Curriculum: An International Dialogue*. New York: Peter Lang Publishing
- Gustavsson, B. (2003): *Dannelse i vor tid: Om dannelsens muligheder og vilkår i det moderne samfund*. Århus: Forlaget Klim
- Halvorsen, E. M. (2008): En felles didaktisk plattform. I: Halvorsen, E. M. (red.): *Didaktikk for grunnskolen: Fellestrekk og særdrag i et fagdidaktisk mangfold* (s. 46- 74). Bergen: Fagbokforlaget
- Hauge, T. E., Lund, A. & Vestøl, J. M. (red.) (2007): *Undervisning i endring: IKT, aktivitet, design*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Hopmann, S. (2009): Wolfgang Klafki och den tyska didaktiken. I: Uljens, M. (red.), *Didaktik – teori, refleksjon och praktik* (s. 198 – 214). Lund: Studentlitteratur

- Hopmann, S. (2007): *Restrained Teaching: the common core of Didaktik. European Educational Research Journal. Nr. 2, Vol. 6, 109 – 124*
- Igland, M. & Dysthe, O. (2008): Mikhail Bakhtin og sosiokulturell teori. I: Dysthe, O. (red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 107 – 127). Oslo: Abstrakt forlag
- Ims, K. J. & Jakobsen, O. D. (2004): Moralsk dannelse eller etisk instrumentalisme? En kritisk vurdering av etikkurs innen profesjonsutdanning. *Nordisk Pedagogik, Nr. 02, 162 – 172*
- Jank, W. & Meyer, H. (2009): *Didaktikens centrala frågor. I: Uljens, M. (red.), Didaktik – teori, reflektion och praktik* (s. 47 – 74). Lund: Studentlitteratur
- Keiding, T. B. (2005): *Hvorfra min verden går: Et Luhmann – inspireret bidrag til didaktikken*. Doktorgradsavhandling ved Institutt for Læring. Aalborg: Aalborg Universitet
- Klafki, W. (2005): *Dannelsesteori og didaktikk – Nye studier*. Århus: Forlaget Klim
- Klafki, W. (2001): Kategorial dannelse: Bidrag til en dannelsesteoretisk fortolkning av moderne didaktikk. I: Dale, E. L. (red.), *Om danning: Klassiske tekster* (s. 167 – 203). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Klafki, W. (2000): *Didaktik Analysis as the Core of Preparation of Instruction. I: Westbury, I., Hopmann, S. & Riquarts, K. (red.), Teaching as a Reflective Practice: The German Didaktik Tradition* (s. 139 – 159). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates
- Kristiansen, A. (2004): Martin Bubers dialog blant andre undervisningsdialoger: Egenart og muligheter. I: *Norsk Pedagogisk Tidsskrift, Nr. 02-03, Årgang. 88, 191 – 204*
- Kunnskapsdepartementet (2006): *Læreplanverket for kunnskapsløftet. Midlertidig utgave juni 2006*. Oslo: Utdanningsdirektoratet
- Künzli, R. (2000): German Didaktik: Models of Re- presentation, of Intercourse, and of Experience. I: Westbury, I., Hopmann, S. & Riquarts, K. (red.), *Teaching as a Reflective Practice: The German Didaktik Tradition* (s. 41 - 54). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates
- Künzli, R. (1998): The Common Frame and the Places of Didaktik. I: Gundem, B. B. & Hopmann, S. (red.), *Didaktik and/or Curriculum: an International Dialogue* (s. 29 – 45). New York: Peter Lang Publishing
- Kvale, S. (2007): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag
- Laursen, P. F. (2006): Effektiv undervisning er dialogisk. I: Andersen, P. (red.), *God undervisning* (s. 15 – 27). København: Unge pædagoger
- Lindqvist (red.) (1999): *Vygotskij och skolan: Texter ur Lev Vigotskijs Pedagogisk psykologi kommenterade som historia och aktualitet*. Lund: Studentlitteratur
- Linell, P. (1998): *Approaching Dialogue: Talk, interaction and contexts in dialogical perspectives*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company

- Ludvigsen, S. R. & Hoel, T. L. (red.) (2002): *Et utdanningssystem i endring: IKT og læring*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Lysklett, S. R. (2007): *Dialog mellom ideer: Ideutviklingens vilkår i arbeidsgruppemøter*. Doktoravhandling ved Fakultet for historie og filosofi, Institutt for språk- og kommunikasjonsstudier. Trondheim: NTNU
- Lægreid, S. & Skorgen, T. (2001): Innledning. I: Lægreid, S. & Skorgen, T. (red.), *Hermeneutisk lesebok* (s. 7 – 33). Oslo: Spartacus Forlag
- Mercer, N. & Littleton, K. (2007): *Dialogue and the Development of Children's Thinking: A sociocultural approach*. London / New York: Routledge
- Moen, B. B. (2004): Om like muligheter for alle – og om Oscar, Sophie, Emilie og Haval i klasserommet. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*. Nr. 02 – 03, 231 – 239
- Mollenhauer, K (2006): *Glemte sammenhenger: Om kultur og oppdragelse*. Oslo: Pensumtjeneste A/S
- Myhre, R. (2001): *Didaktisk basiskunnskap*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Myhre, R. (1996): *Grunnlinjer i pedagogikkens historie*. (2. utgave). Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Nabe - Nielsen, B. (1999): Sokrates – samtalens mester. I: Pedersen, H. S. & Reinsholm, N. (red.), *Pædagogiske grundfortellinger* (s. 11 – 27). Århus: KvaN
- Postholm, M. B. (2008): *Vygotskys og Bakhtins perspektiver: i teori og praksis*. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*. Nr. 03, 199 – 211
- Rommetveit, R. (1996): Læring gjennom dialog: Ei sosiokulturell og sosiokognitiv tilnærming til kunnskap og læring. I: Dysthe, O. (red), *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning* (s. 88 – 104). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Rømer, T. A. (2005): Kan sosiokulturell teori – uttale sig om – uddannelse? *Norsk Pedagogisk tidsskrift*, Nr 03. 232 – 243
- Säljö, R. (2009): *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Skjervheim, H. (2004): Eit grunnproblem i pedagogisk filosofi. I: Dale, E. L. (red): *Pedagogisk filosofi* (s. 65 – 78). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Skodvin, A. (2008): Innledning. I: Vygotskij, L. S. (2008): *Tenkning og tale* (s. 7 – 17). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Slagstad, R., Korsgaard, O. & Løvlie, L. (red.) (2003): *Dannelseens forvandlinger*. Oslo: Pax Forlag
- Strandberg, L. (2008): *Vygotsky i praksis: Blant pugghester og fuskelapper*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag

- Taylor, C. (2001): Fortolkning i humanvitenskapene. I: Lægreid, S. & Skorgen, T. (red.), *Hermeneutisk lesebok* (s. 239 – 287). Oslo: Spartacus Forlag
- Uljens, M. (2009a): Introduktion. I: Uljens, M. (red.), *Didaktik – teori, refleksjon och praktik* (s. 9 – 14). Lund: Studentlitteratur
- Uljens, M. (red) (2009b): *Didaktik – teori, refleksjon och praktik*. Lund: Studentlitteratur
- Ulvik, M., Telhaug, A. O. & Ulltveit, G. (2002): Skolens uutholdelige letthet. *Nordisk pedagogisk tidsskrift. Nr. 01, 72 – 82*
- Vygotskij, L. S. (2008): *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Vygotskij, L. S. (1995): *Fantasi och kreativitet i barndommen*. Göteborg: Bokförlaget Diabalos
- Willbergh, I. (2008): *Mimesis, didaktikk og digitale læremidler*.
Doktoravhandling ved Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse,
Pedagogisk institutt. Trondheim: NTNU
- Wittek, L. (2008): Pedagogiske redskaper og studenters læring. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift. Nr 06. 444 – 456*
- Wittek, L. (2004): *Læring i og mellom mennesker: En innføring i sosiokulturelle perspektiver*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag
- Woolfolk, A. (2007): *Pedagogisk psykologi*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag
- Øzerk, K. Z (1996): Ulike språkoppfatninger, begrepskategorier og et undervisningsteoretisk perspektiv på skolefaglig læring. I: Bråten (red), *Vygotsky i pedagogikken* (s. 97 – 122). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag