

D I A L O G

Erfaringer fra et udviklingsprojekt om
dialogisk undervisning på Korinth Efterskole

I skoleåret 2022-2023

Dette inspirationskatalog er udarbejdet i forbindelse med projektet DIALOG, som blev gennemført i skoleåret 2022-2023 på Korinth Efterskole. Kataloget beskriver projektets baggrund, lærernes praksisser og videregiver vigtige erfaringer og refleksioner fra projektet. Kataloget henvender sig til forskellige målgrupper og har to hovedformål. Kataloget er:

- Et *inspirationskatalog* til andre efterskoler, folkeskoler, øvrige uddannelsesinstitutioner, ledelser, læreruddannere og forskere, der ønsker at udvikle dialogisk undervisning.
- En *beskrivelse af grundlaget* for arbejdet med dialogisk undervisning på Korinth Efterskole, samt eksempler fra lærernes praksis til nuværende og kommende forældre (og andre interesserede).

Projektet er støttet af Efterskoleforeningens forsøgs- og udviklingspulje og realiseret i et samarbejde med Marie Neergaard, Professionshøjskolen Absalon.

Publikationen er udarbejdet af:

Marie Neergaard med bidrag fra skolens lærere og ledelse

Juni, 2023

Kontakt projektledelsen:

Forstander, Henrik Vingaard Thrane: Henrik@korinth-efterskole.dk

Lektor, Marie Neergaard: mari@pha.dk

INDHOLD

DEL 1: Om projektet

"Hvorfor dialogisk undervisning?"

- Baggrund.....s.2
 - Et hovedsigte under pres?
 - Kritik af traditionel undervisning
- Formål og mål.....s.4
 - DIALOG-modellen
 - Sammenhænge mellem hovedsigtet, projektets formål og tilgang til undervisning

DEL 2: Teoretisk grundlag

"Hvad er dialogisk undervisning?"

- Teoretisk grundlag.....s.8
 - "Mixerpult"-modellen.

DEL 3: Dialogisk undervisning i praksis

"Hvordan kan dialogisk undervisning praktiseres?"

- Lærernes fortællinger.....s.15
- Metoder til undervisningen.....s.23
 - Puslespilsmetoden
 - Alle-svarer-samtidigt
 - Ispindemetoden
 - Team-stafet

DEL 4: Kompetence- og skoleudvikling

"Hvordan kan dialogisk undervisning udvikles?"

- Projektets organisering.....s.29
 - Aktionslæring
- Erfaringer fra projektet.....s.31
 - Ledelsens perspektiv
 - Lærernes perspektiv
 - Elevernes perspektiv
- Litteratur.....s.37

FORORD

af forstander, Henrik Vingaard Thrane

På Korinth Efterskole har vi en ambition om løbende kompetenceudvikling af lærerne. Ligeledes ønsker vi en dialog om, hvad kvalitet i undervisningen er, samt hvordan vi kan skabe et læringsmiljø, der tager højde for lærerens faglige udvikling og elevernes muligheder for at lære. Alt dette med afsæt i værdierne på vores skole. Med DIALOG-projektet havde vi en tro på, at vi ville komme tættere på at lykkes med udvikling af undervisningen sammen. Et projekt af denne karakter, varighed, omfang og dybde, skulle forstyrre vanetænkningen hen imod mere samarbejde og videndeling blandt lærerne. Ved at åbne dørene til hinandens praksis, kunne vi blive klogere på egen praksis.

Projektet sigtede ikke kun mod en kvalificering af dialogisk undervisning, men også mod efterskolernes hovedsigte, som noget der ikke kun lever til samlinger, fortælling og fællessang. Hovedsigtet skal også leve i undervisningen, men hvad vil det sige? Med livsoplysning, folkelig oplysning og demokratisk dannelse som pejlemærker for skolens faglighed åbnes der op for en snak om det flerstemmige klasserum. Det demokratiske rum, hvor flere elever er aktive og deler holdninger, og hvor filosofiske samtaler baner vejen for et reflekteret og udvidet syn på omverdenen.

Den stigende mistrivsel blandt nogle unge kalder i vores optik på, at der skal ske en forandring i måden, vi underviser på. Udvikling af dialogisk undervisning på Korinth Efterskole har dermed også til hensigt at styrke samtalen om den pædagogiske praksis, med henblik på at skabe flere deltagelsesmuligheder for eleverne. Hvis eleverne oplever at blive inddraget, være mere aktive og lære mere i dybden, kunne vi samtidig håbe på, at flere elever trives.

DEL 1: OM PROJEKTET

"HVORFOR DIALOGISK UNDERVISNING?"

BAGGRUND - ET HOVEDSIGTE UNDER PRES?

I efterskolernes lovgrundlag § 1 står hovedsigtet om livsoplysning, folkelig oplysning og demokratisk dannelse skrevet frem som en ufravigelig treenighed (Efterskoleloven, 2022). Skolen skal oplyse eleverne om demokratiets pligter og rettigheder og give dem mulighed for at opleve og deltage i demokratiske processer indefra. Selvom efterskolerne i den brede offentlighed anses for at løfte denne dannelsesopgave, er der flere tendenser i tiden, der vanskeliggør opgaven.

Trods stigende søgning til efterskolerne flourer der en fortælling om øget konkurrence-orientering blandt efterskolerne, hvor der i højere grad fokuseres på form og faciliteter end på indhold, kompetenceudvikling og efterskolepædagogik.

Herudover er det velkendt i efterskoleverdenen, at forventningerne til, hvad en efterskole skal og kan tilbyde, har ændret sig. Det er en oplevelse mange efterskoleansatte kan nikke genkendende til, at en stadig større gruppe af elever og deres forældre har "forbruger"-tilgange til efterskoleopholdet. Dette kan medføre en "what's in it for me"-tænkning, hvor det overses, at fællesskabet ikke er noget man kan købe, men noget vi giver til hinanden gennem deltagelse i det.

Disse vilkår, blandt andre, rejser spørgsmålet, om efterskolernes hovedsigte er under pres?

DIALOG-projekt har ønsket at adressere spørgsmålet ved at sætte hovedsigtet, pædagogikken og didaktikken forrest.



EFTERSKOLERNES HOVEDSIGTE:

1. LIVSOPLYSNING
2. FOLKELIG OPLYSNING
3. DEMOKRATISK DANNELSE

BAGGRUND - KRITIK AF TRADITIONEL UNDERVISNING

Meget tyder på, at dialog ikke er særligt fremtrædende i undervisningen generelt. Aktuelle undersøgelser beretter om, hvordan skoledagene især i udskolingen er præget af monologisk og lærerdomineret undervisning, og at denne medfører, hvad eleverne selv oplever som ”tunge” og ”lange” skoledage, hvor de enten sidder meget ned og løser skriftlige opgaver, eller hvor de lytter til, hvad de omtaler som ”lærersnak” (Danmarks Evalueringsinstitut, 2020).

Kritikken går blandt andet på:

- At interaktionens monologiske struktur skaber forskelssættende praksisser, hvor kun nogle elever får særligt privilegeret adgang til deltagelse (Murning, 2013).
- At eleverne er passive, keder sig og oplever tab af mening (Christoffersen, 2014).
- At elever anvender strategiske og præstationsorienterede tilgange til undervisningen i kampen om gode karakterer (Katznelson & Louw, 2018).

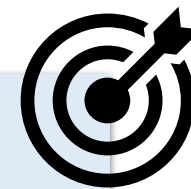
I flere undersøgelser af undervisning på efterskoler er der i lighed hermed blevet peget på, at det særlige mulighedsrum efterskolerne har for at understøtte elevernes læring og dannelse ikke udnyttes i den grad, det kunne. Undervisningen på efterskoler er ofte meget traditionel (Madsen, 1995), og der er store variationer i mulighederne for at finde sin egen stemme og for at ytre sig (Graf & Jensen, 2020).

FORMÅL OG MÅL

Projektet DIALOG har haft til hensigt at udvikle en levende, inddragende og aktiv tilgang til undervisningen, der fremmer elevernes læring og sociale trivsel, og som om- og oversætter efterskolens hovedsigte om livsoplysning, folkelig oplysning og demokratisk dannelse til konkret undervisningspraksis. DIALOG-modellen (s.5) blev formuleret dels for at konkretisere formålet i nogle begreber, som kunne fungere som pejlemærker igennem forløbet, dels for at skabe et bindeled mellem hovedsigtets abstrakte begreber og de kvaliteter, der kendetegner dialogisk undervisning. Kvaliteter for dialogisk undervisning sammenfattes i modellen "Mixerpulten" (s.9). Derudover blev DIALOG-modellen undervejs skrevet ind i skolens pædagogiske praksis som et pædagogik ståsted. Et overblik over disse sammenhænge finde på s.6

Projektet har haft fokus på at opbygge dialogiske praksisser inde fra undervisningen. På den længere bane er det ambitionen og lade det sprede sig som ringe i vandet ud i organisationen – og med tiden også til andre sfærer (fx ledelsen, bestyrelsen og alle medarbejdergrupper). Lærere og pædagogisk personale er blevet undervist i dialogisk undervisning. Derefter har de afprøvet, diskuteret og evalueret forskellige tiltag.

Projektet er af særlig relevans for de frie skoler (efterskoler, friskoler, højskoler etc.), hvor hovedsigtet fordrer et særligt fokus på dannelsesopgaven. Dog kan grundskoler såvel som ungdomsuddannelser også profitere af projektet, da også de er forpligtet på at forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre.



PROJEKTETS MÅL:

- AT UDVIDE PERSONALETSDIDAKTISKE VOKABULAR OG HERMED ETABLERE FÆLLES SPROG FOR OG OM UNDERVISNINGEN
- AT UDVIKLE PERSONALETSKOMPETENCER TIL AT UNDERVISE DIALOGISK.

D	DEMOKRATISK DANNELSE	Eleverne oplever, at have en stemme og ytrer sig i timerne samt i efterskolens hverdags-offentlighed.
I	INITIATIV	Elever deltager aktivt i timerne, tager initiativ og involverer sig i aktiviteter og beslutninger i undervisningen og på skolen generelt. Eleverne udvikler handlekompetence.
A	ANSVAR	Eleverne udviser ansvarlighed for egne handlinger, for deres medmennesker og for skolens fællesskab bredere set.
L	LIGE VÆRD	Eleverne oplever, at alle elever i klassen på trods af forskelligheder er lige meget værd, og hver især er vigtige brikker i efterskolens mangfoldige fællesskab.
O	OMSORG FOR DEN ANDEN	Eleverne er opmærksomme på hinanden og evner at lytte og forholde sig nysgerrigt samt spørge åbent ind til den andens perspektiv.
G	GENSIDIGHED	Eleverne ser hinanden som ressourcer, og oplever at de kan lære af og med hinanden.

Figur 1: DIALOG-modellen

EFTERSKOLENS HOVEDSIGTE

DEMOKRATISK DANNEELSE

LIVSOPLYSNING

FOLKEOPLYSNING

PROJEKTETS FORMÅL
(og en del af skolens pædagogiske grundlag)

D

I

A

L

O

G

DEMOKRATISK DANNEELSE

INITIATIV

ANSVAR

LIGEVÆRD

OMSORG FOR DEN
ANDEN

GENSIDIGHED

TILGANG TIL UNDERVISNINGEN

MIXERPULTEN

(Kvaliteter i dialogisk undervisning)

Fælles

Støttende

Gensidig

Mange-
stemmig

Perspektivrig

Kumulativ

Dybde-
gående

Åben/
Autentisk

Eksplorativ

Videns-
baseret

Meta-
refleksiv

Målrettet

Deliberativ/
argument.

Figur 2: Sammenhænge mellem hovedsigte, projektets formål og tilgang til undervisning



DEL 2: TEORETISK GRUNDLAG
"HVAD ER DIALOGISK UNDERVISNING?"

ET TEORETISK GRUNDLAG

Dialogisk undervisning kan forstås som en demokratisk, inddragende og aktiverende tilgang til undervisningen, hvor alle elevers stemmer værdsættes og sættes i og på spil. En undervisning, der styrker elevernes tænkning og læringsprocesser, opbygger bæredygtige kommunikationsformer og relationer, samt danner eleverne til en tilværelse i et demokratisk samfund i det 21. århundrede (Neergaard, 2021). Dialogisk undervisning henter sin inspiration fra tre forskellige traditioner:



- ❑ **En grundtvigiansk tradition**, der knytter dialogbegrebet til den demokratiske dannelsesopgave, hvor dialogen skal bidrage til livs- og folkeoplysning (fx Grundtvig, 1838; Henriksen, 1999; Løgstrup, 1987).



- ❑ **En russisk inspireret tradition**, der forstår dialogbegrebet i relation til det samspil, der sker i kommunikation og læringsprocesser, og som med tiden har konkretiseret, hvordan dialogiske kvaliteter kan se ud i undervisningen (fx Bakhtin, 1986; Dysthe, 2003; Vygotsky, 1978).



- ❑ **En amerikansk tradition**, der udspringer af en helhedsorienteret psykologi, der er optaget af at forstå, hvordan menneskets mentale liv er knyttet uadskilleligt til livets andre aktiviteter, erfaringer og handlinger (fx Bruner, 1998; Dewey, 2005; Mead, 1964).

DIALOGISK UNDERVISNING I EMPIRISK UDDANNELSESFORSKNING

Den flerstrengede pædagogiske tradition for dialog i skolen smelter i nyere tid sammen med empirisk uddannelsesforskning, som også udpeger dialogen som central for god læringsfremmende undervisning (se fx Mercer et al., 2020). Således kan dialogisk undervisning bygge bro med etablerede traditioner og idealer og ny empirisk forskning - med respekt for både fortid og fremtid.

Der er gennem årene lanceret mange forskellige tilgange, som skal bidrage til udviklingen af kvaliteten i dialoger i undervisningen på et forskningsbaseret grundlag. De vigtigste nævnt i boksen til højre. De tilbyder alle begreber, modeller eller kriterier for dialogisk undervisning. Alligevel adskiller de sig fra hinanden ved at inddrage og vægte forskellige dimensioner af dialogisk undervisning. I DIALOG-projektet har vi ikke foretrukket bestemte tilgange, men anser det for en nødvendighed at have et bredt repertoire.

TILGANGE TIL DIALOGISK UNDERVISNING:

- ❑ **"Dialogisk undervisning"** (Alexander, 2020)
- ❑ **"Det dialogiske rum"** (Wegerif, 2020)
- ❑ **"Eksplorativ tale og samtænkning"** (Littleton & Mercer, 2013)
- ❑ **"Ansvarlig tale"** (Resnick, Michaels, & O'Connor, 2010)
- ❑ **"Fire kommunikative tilgange"** (Mortimer & Scott, 2003)
- ❑ **"Filosofi med børn"** (Lipman, 2003)
- ❑ **"Dialogic Inquiry Tool"** (Reznitskaya, 2012).

"MIXERPULTEN" - EN UDVIKLINGS- OG ANALYSERAMME

Hvis man ikke ved, hvad dialogisk undervisning er, kan man ikke udvikle det. Omvendt, hvis man har en for snæver idé om, hvad det er, er der hurtigt lærere der, ikke kan se sig selv i det eller oplever, at det kun passer til bestemte fag eller til få situationer i undervisning. Med "mixerpulten" (s.9) som udviklings- og analyseramme har ambitionen været at finde en balance mellem for brede og for snævre forståelser af dialogisk undervisning.

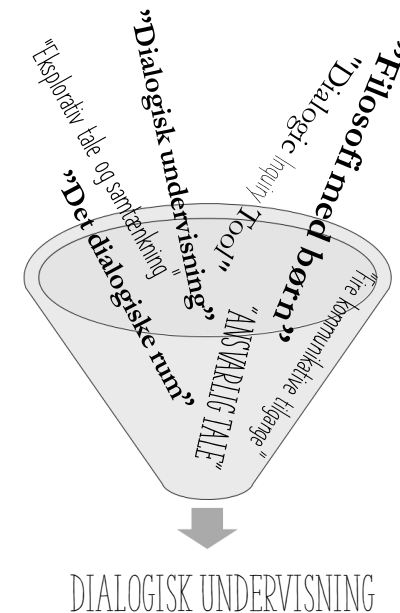
Hvis ikke for meget undervisning skal **godtages som dialogisk**, er der brug for en udspecificering af, hvilke kvaliteter der kendetegner dialogisk undervisning.



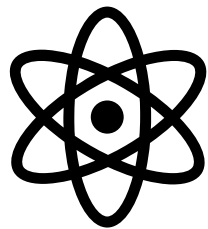
Hvis ikke for meget undervisning skal **afvises som dialogisk**, er der brug for en bred teoretisk ramme, der inkluderer mange forskellige endog modstridende perspektiver på, hvad dialogisk undervisning er.

"Mixerpulten" er en teoretisk syntese, hvor centrale begreber fra de vigtigste tilgange om dialogisk undervisning er samlet. Disse begreber kan forstås som "dialogiske kvaliteter". Til hvert begreb hører en uddybende forklaring (s.12). Modellen er en udviklings- og analyseramme, der har til formål:

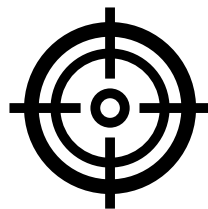
- 1) At fremme og kvalificere dialog og refleksion om dialogisk undervisning.
- 2) At tilbyde et vokabular til beskrivelse af dialogisk undervisning.
- 3) At understøtte udvikling af dialogisk undervisning på tværs af fag.



Mixerpult-modellen bygger på to grundlæggende antagelser om undervisning:

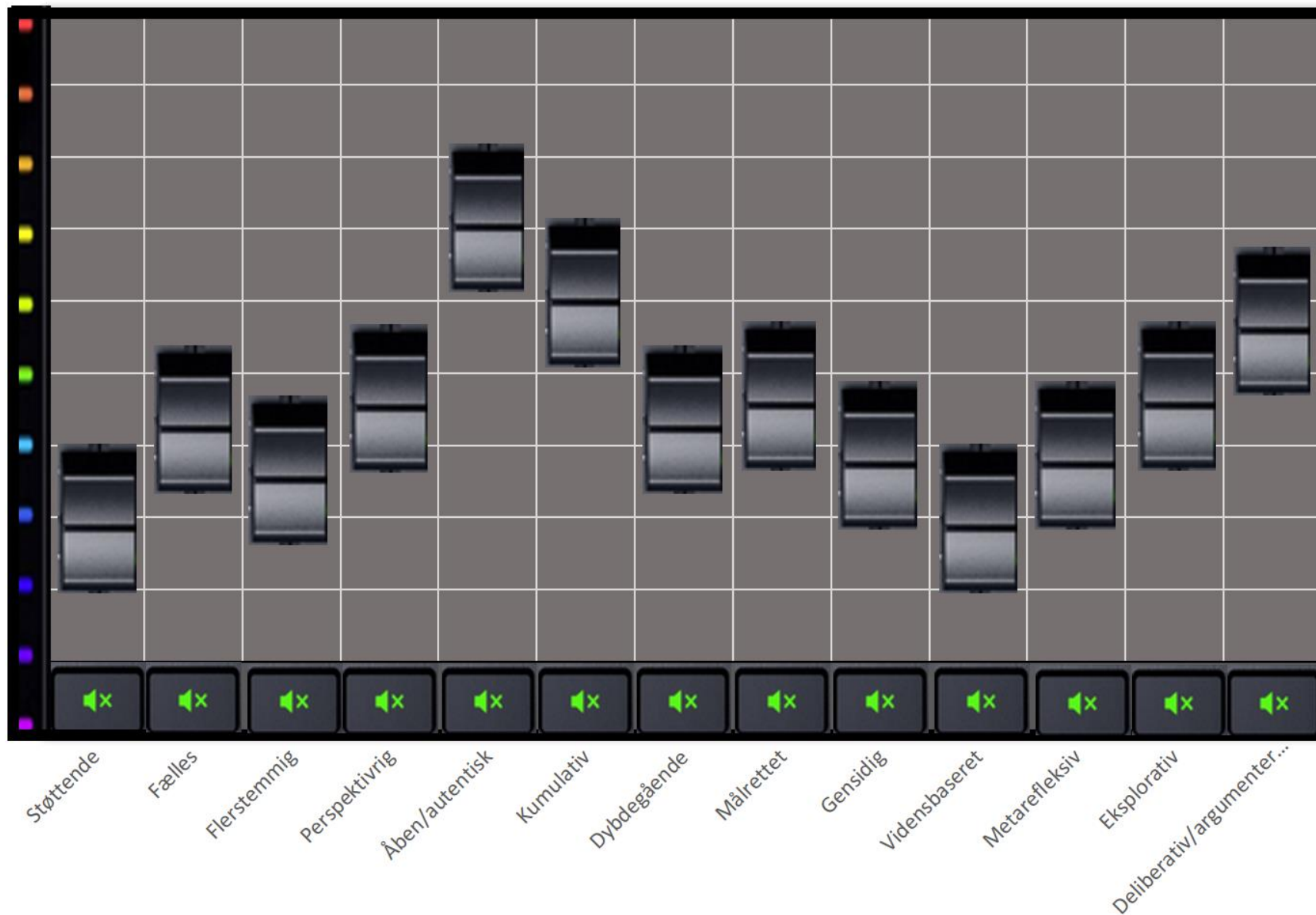


• **Undervisning er dynamisk, kompleks og omskiftelig.** Det giver derfor bedre mening at tale om *hvornår* og *hvordan* undervisningen er dialogisk end *om* den er dialogisk. Med mixerpulten-metaforen kan læreren forstås som en DJ, der skruer op og ned for forskellige dialogiske kvaliteter afhængigt af kontekst (fx deltagerforudsætninger og rammefaktorer). I langt det meste undervisning, vil der være dialogiske kvaliteter til stede både i forskellige sammensætninger af dialogiske kvaliteter og i forskellige styrker.



• **Undervisning er intentionel.** Intentionen kan være formuleret på forskellige niveauer fx formål, mål og succeskriterier. Forskellige kvaliteter kan støtte forskellige formål. Det betyder, at det ikke i sig selv er en kvalitet, at der er dialogisk kvaliteter til stede i undervisningen. Det afgørende er, om de kvaliteter, der er til stede, støtter den intention, som læreren har med undervisningen. Det er derfor lige så relevant at tale om *hvorfor* undervisning er dialogisk (eller hvorfor den ikke er).

Modellen kan ikke bruges til at vurdere om undervisning er dialogisk eller ej. Dog kan man sige, at jo flere kvaliteter, der er i spil og jo stærkere kvaliteten er repræsenteret, jo mere dialogisk er undervisningen. Teoretikere vægter forskellige kvaliteter af det dialogiske, og der er også uenighed om enkelte af kvaliteterne. Det betyder, at hvis kun få kvaliteter er i spil eller hvis mange kvaliteter er i spil med meget lav styrke, vil undervisningen næppe kunne kaldes dialogisk. Det betyder også, at der kan være modsigelser kvaliteterne imellem (fx mellem ”målrettethed” og ”åben og autentisk”) eller at der kan være modsatrettede kvaliteter tilstede samtidigt. Modellen kan indfange hele den dialogiske undervisnings kompleksitet.



Figur 3: Mixerpult-modellen

DIALOGISK KVALITET	BESKRIVELSE
Støttende	Der er tryghed, plads til at begå fejl, udtrykke idéer og holdninger frit, høj værdsætning og anerkendelse både fra lærerens side og eleverne imellem.
Fælles	Undervisningen er tilrettelagt så elever lærer af og med hinanden som hel gruppe og i mindre grupperinger.
Flerstemmig	Mange kommer til orde og taletiden er fordelt.
Perspektivrig	Der er mange idéer, holdninger, forklaringer, fremgangsmåder, løsninger, teoretiske perspektiver etc. til stede.
Åben/autentisk	Læreren har ikke svaret på forhånd, men stiller åbne og autentiske spørgsmål og opgaver.
Kumulativ	Eleverne bygger kritisk og konstruktivt oven på hinandens idéer, så samtalen får progression. Lærerens formative feedback og spørgsmål bidrager til fremdrift og udvidelse.
Dybdegående	Udforskning af et emne har taksonomisk stigning, dvs. dybere viden fremfor mere viden. Læreren ansporer til uddybende og mere nuancerede svar fra eleverne.
Målrettet	Det står klart, hvad der er både formål og mål med undervisningen og indhold, tid og form struktureres og prioriteres i henhold hertil.
Gensidig	Elever lytter til og deler idéer med hinanden. De er villige til at undersøge og prøve at forstå hinandens synspunkter. Elever giver hinanden feedback, og feedback går også både fra læreren til eleverne og omvendt. Både lærer og elever tjekker, om de har forstået hinanden.
Vidensbaseret	Læreren efterspørger og eleverne skaber videnskabeligt grundlag for deres udsagn ved fx at henvide til tekst, viden, undersøgelser, forskning etc. og komme med faglige argumenter.
Metarefleksiv	Læreren og eleverne arbejder kontinuerligt med at eksplicitere forbindelser mellem det, der bliver sagt og gjort i undervisning og kommunikerer løbende om og drøfter proces og fremdrift.
Eksplorativ	Læreren og eleverne forholder sig undersøgende og nysgerrige ved at blive ved med at stille spørgsmål.
Deliberativ/argumenterende	Diskussionen afklarer og uddyber forskellige perspektiver. Begrundelser og gyldige argumenter efterspørges.



DEL 3: DIALOGISK UNDERVISNING I PRAKSIS
"HVORDAN KAN MAN PRAKTISERE DIALOGISK UNDERVISNING?"

"SHARE YOUR OPINION"

EN FORTÆLLING FRA EN ENGELSKTIME OM "THE SOCIAL DILEMMA"



Navn: Conny Stick
Underviser i: Engelsk og tysk

"Nogle elever udtalte, at de slet ikke kunne lade være med at deltage. Men jeg oplever faktisk også, at eleverne er inkluderet uden nødvendigvis at udtrykke sig fagligt."

Beskrivelse:

Eleverne sidder i grupper af 4 og hver gruppe får udleveret 4 kidneybønner pr. elev, et ark med spilleregler og et sæt udtalelser fra dokumentaren.

En elev vender et kort med et "statement" og læser det højt. Eleverne lægger nu det antal bønner, der passer til deres holdning: 1 bønne hvis de er totalt uenige og 4 hvis de er helt enige. Eleven der har lagt de fleste bønner starter med at fortælle gruppen om hans/hendes holdning.

Refleksion:

Processen i aktiviteten er meget målrettet og struktureret, og det støtter eleverne i at turde deltage. De åbne og autentiske statements udfordrer eleverne til både at afprøve egen argumentation og lytte og forstå andres synspunkter.

Eleverne giver udtryk for at de føler sig trygge ved at dele deres holdninger fordi de med det samme kunne se, at der var andre i gruppen, der havde nogenlunde samme holdning. Trygheden er en forudsætning for at turde deltage. Eleverne oplevede at være deltagende allerede inden de havde sagt noget på engelsk.

If you are not paying for the product – you are the product!!



"REPETITIONSVENDESPIL"

EN FORTÆLLING FRA NATUREFAGSUNDERVISNINGEN



Navn: Line Aamann

Underviser i: Naturfag, idræt, valgfag

"Som helt nyuddannet lærer har jeg haft mange lektorer på læreruddannelsen, som prædikede mere tale- og arbejdstid til eleverne og mindre til læreren. Dette blev dog kun ved snakken."

Beskrivelse:

Idéen blev født til opstartsseminariet, hvor vi lærere gik sammen i faggrupper og lavede inspirationsplancher. Vi talte om et vendespil, da dette er genkendeligt for eleverne.

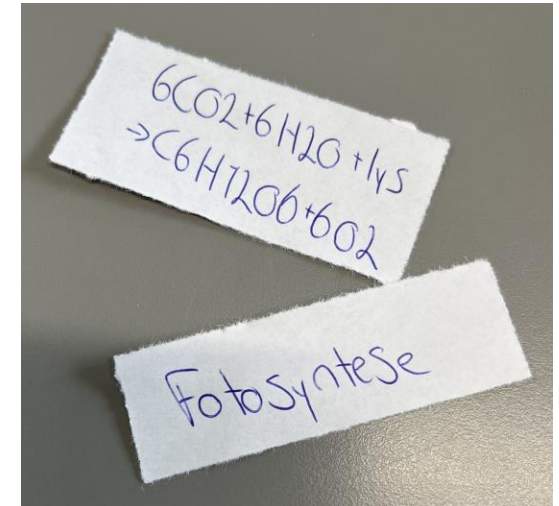
Eleverne skulle lave et vendespil, hvor de repeterede de emner, vi havde haft om. De skulle selv lave parrene, og komme frem til et fælles ordforråd. Alle i gruppen skulle forstå, hvad der stod på papirerne, og selv ville kunne matche dem. Nogle skrev f.eks. fotosyntesen og tegnede et billede der skulle vise fotosyntesen, mens andre skrev fotosyntese, hvortil makkerbrikken var formlen for fotosyntesen.

Refleksion:

Vendespillet var en god metode til at sikre, at eleverne i gruppen fik en følelse af, at de var fælles om opgaven.

Der var en gensidighed blandt eleverne, og de var lydhøre over for hinandens synspunkter.

Nogle grupper havde mange perspektiver på opgaven, og fik derigennem en deliberativ dialog.



KREATIV EKSPERTVIDEN EN FORTÆLLING FRA ET VALGFAG



Navn: Bente Nordstjerne Petersen
Underviser i: Linjefag og valgfag

CITAT: "JEG SYNES, DET ER SUNDT FOR ELEVERNE, AT DE
PRØVER AT UNDERVISE HINANDEN."

Beskrivelse:

Jeg ønskede i mit valgfag at afprøve muligheden for, at eleverne kan give deres individuelle "ekspertviden" videre til deres kammerater.

Herefter skulle de elever, der var blevet instrueret give deres kammerat feedback gennem metoden "To stjerner og et ønske" (to ting der var godt ved instruktionen, og en ting eleven kunne gøre bedre).

Tanken var, at alle i gruppen skal prøve at være eksperten, så alle afprøvede alle roller.

Refleksion:

"To stjerner og et ønske" er en god måde at give feedback på. Alle i gruppen får mulighed for at sige to ting der gik godt og en ting eleven ("eksperten") kunne blive bedre til.

Det bliver en fælles og tryk måde at arbejde på i den lille gruppe. De lærer også at lytte og dele ideer med hinanden, og bagefter at sige positive ord til hinanden.



"KARRUSEL-FEEDBACK"

EN FORTÆLLING FRA FORLØB OM NYTÅRSMENUER



Navn: Michael Lind Olsen
Underviser i: linjefaget GOURMET

"Jeg har fået det udbytte af projektet, at jeg kan skabe langt højere værdi i dialogen i min undervisning."

"Det er helt magisk, når jeg med ganske få virkemidler kan skabe det flerstemmige klasserum - rummet hvor alle lever"

Beskrivelse:

Når man skal skabe en ny menu, så har alle brug for inspiration – inspirationen kan komme mange steder fra – ofte er den lige foran os. I mit feedback projekt blev klassen delt i 5 grupper - alle fik den samme opgave om at skabe en 3 retters menu, beskrive den og lave en planche.

Først fremlagde grupperne enkeltvis over for hele klassen. Efterfølgende gik man gruppevis rundt til andre plancher og gav sin feedback. Heraf navnet karrusefeedback. Man gik efterfølgende tilbage til sin egen planche og modtog sin feedback, og inddrog det man kunne i sin opgave.

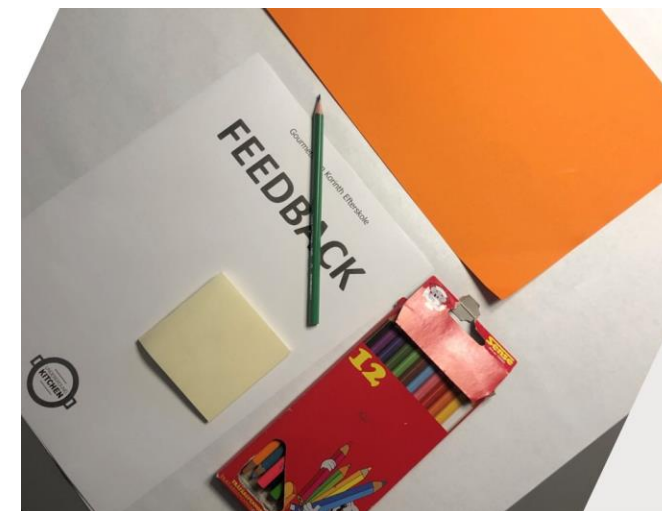
Refleksion:

Det bedste ved dette mini projekt var, at alle ændrede noget, nogle meget og andre lidt.

Alle var meget lydhør overfor andres feedback, og tog den meget seriøst.

Alle blev spillet bedre. Der var stor gensidighed og der var rigtig meget initiativ

Det flerstemmige klasserum blev magisk - på ganske kort tid.



PÅ "VISIT" I MATEMATIK -

EN FORTÆLLING FRA MATEMATIKUNDERVISNINGEN I 9-KLASSE



Navn: Mikkel Vierø

Underviser i: matematik og engelsk

"Jeg oplevede, at nogle øvelser generede så meget aktivitet, at jeg var blevet helt ør i hovedet, da timen sluttede."

Beskrivelse:

Vi har et kompendie, som vi arbejder med i matematik. I stedet for at alle elever laver alle opgaver forsøgte vi os i stedet med øvelsen "gruppevisit".

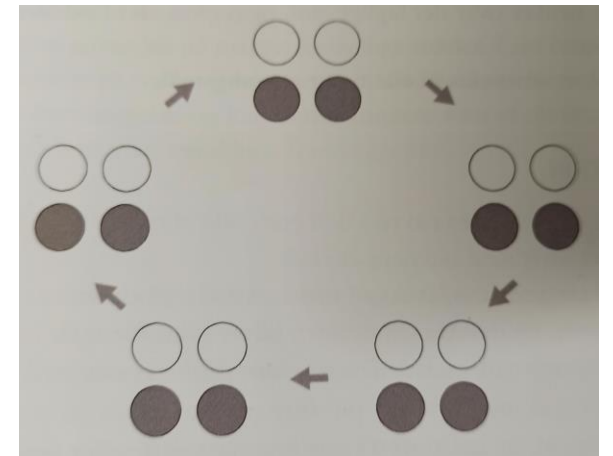
Eleverne blev inddelt i 4-mandsgrupper og fik hver ansvaret for løsningen af én opgave i kompendiet. Efterfølgende rykkede et par fra hver gruppe over i gruppen til venstre for dem. Her fik man forklaret, hvordan gruppen havde løst deres opgave. Efterfølgende samlede man op i sin originale gruppe, på de nye opgaver man havde hørt om.

Refleksion:

Strukturen lagde op til, at den enkelte i højere grad tog ansvar for egen og andres læring

Mange flere kom til orde end normalt, og der blev lyttet og delt med hinanden undervejs.

Klassen var uprøvet i øvelsen, og derfor havde mange svært ved at samarbejde og tage det nødvendige medansvar for opgaverne. På trods af det var klassens deltagelse mærkbart større end sædvanligvis.



KLAR-PARAT-OPSTART BRAINSTORM I SCI-FI UNIVERSET



Navn: Matilde Hyldal
Underviser i: Dansk

"Jeg oplever, jeg er mest dialogisk,
når jeg glemmer at være lærer."

Beskrivelse:

Ved opstart af et nyt forløb med Sci-fi i dansk, lavede jeg et kort oplæg om genren og anvendte derefter metoden "Flip-over-stafet" til en fælles brainstorm på genretræk.

Klassen blev delt op i to og placerede sig i hver deres ende af lokalet på en række foran en planche. Derefter fik de 5 minutter til at fylde den med de genretræk, de kendte, ved på skift at løbe op til planchen og skrive et punkt ned.

Derefter byttede de to grupper plads. Eleverne diskuterede den anden gruppes planche og stregede de tre ord under, de gerne ville have forklaret, uddybet eller begrundet af deres kammerater.

Refleksion:

Flip-over-stafet var en god måde at brainstorme på, da mange ideer og holdninger kom i spil, og dem der almindeligvis ville være passive, blev hjulpet af sit hold, så de blev aktive deltagere.

Der var mulighed for kumulativt at undersøge og være kritisk over for hinanden.



"IONER OG SALTE PÅ POST IT'S"

EN FORTÆLLING FRA NATURFAGSUNDERVISNINGEN



Navn: Anders Kay Gormsen
Underviser i: STEM

"Som ny underviser i klassen, har jeg brug for hurtigt at kunne skabe et overblik over hvor eleverne er i deres faglige udvikling, den sociale dynamik og arbejdsindsats, uden at smide en test på bordet. Når jeg skruer op for dialogen, får jeg hurtigt indblik i deres viden.

Beskrivelse:

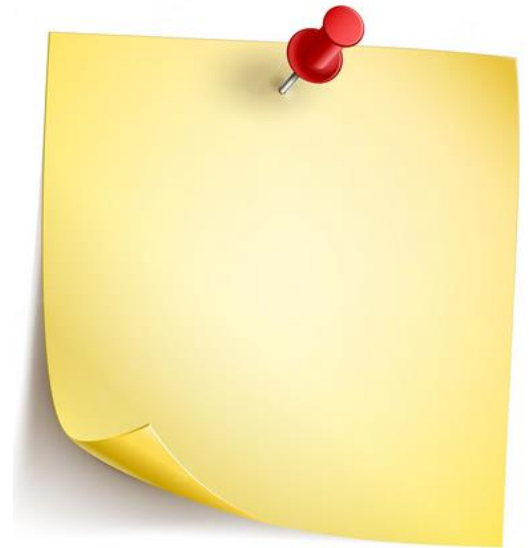
Eleverne er opdelt i grupper af fire. Efter kort introduktion fik eleverne til opgave på 5 min. at skrive tre begreber inden for grundstoffer og kemiske forbindelser på Post It's.

Herefter blev de bedt om, på 15 min. at definere og forklare begreberne for hinanden i gruppen og at udvælge de tre mest centrale begreber inden for emnet, som efterfølgende blev samlet på klassen.

Refleksion:

I aktiviteten deltager mange elever og jeg får lov til at høre dem diskutere begreberne og definitionerne. Som ny lærer i klassen giver det mig et indblik i, hvor langt eleverne er i tilegnelsen af de naturvidenskabelige begreber.

Eleverne giver flere forskellige forklaringer på begreberne i et trykt rum, hvor de gensidigt kan støtte hinanden i tilegnelsen af viden.



"PUSLEPILSMETODEN"

EN FORTÆLLING FRA ARBEJDET MED PROJEKTOPGAVEN



Navn: Pia Qvortrup
Underviser i: Dansk

"...den havde jeg ikke set komme..."

"Som lærer kan jeg hurtigt komme til at bestemme mig for – på forhånd – hvilken vej arbejdet i klassen skal gå. Dialogisk undervisning hjælper mig til at beholde et åbent sind, og aktivt give plads til elevernes indflydelse på udviklingen i dagens program.

Beskrivelse:

Til opstart af projektopgaven i 9. klasse, skulle klassen idégenerere, ved hjælp af "puslespilsmetoden", indenfor det overordnede emne: "Grænser".

Hver gruppe lavede en planche med deres tanker om det valgte underemne, som de efterfølgende fremlagde i en ny basisgruppe bestående af en fra hver af de oprindelige grupper. De nye tilhørere gav feedback, som blev diskuteret kort. (Metoden er beskrevet på s. 25)

Refleksion:

Alle blev klædt på i en mindre gruppe til at kunne/turde stå frem for andre og fortælle samt modtage feedback på de tanker, de havde gjort sig.

Der blev sat en overraskende god kumulativ snak i gang i basisgrupperne til gensidig glæde for alle deltagerne.



"ALLE SVARER SAMTIDIG SOM FØR-EVALUERING"

EN FORTÆLLING FRA EN MATEMATIKOPSTART



Navn: Nicklas Hjeds

Underviser i: Matematik, idræt, Fysik/kemi og Esport

"Det er virkelig stærkt at kunne miste kontrollen for en stund, for senere at finde ud af at eleverne har lært mindst lige så meget og ofte mere."

Beskrivelse:

Eleverne bliver sat sammen i par og får et whiteboard per par. De skal tage stilling til et begreb eller en simpel beregning på tavlen. De har kort tid til at svare. De snakker om, hvordan man løser opgaven og beskriver det på deres whiteboard.

I mellemtiden har jeg gået rundt og lyttet og set besvarelser så jeg kan skrive de forskellige opgavebesvarelser op på tavlen. Nu diskuterer alle elever de forskellige besvarelser og vi kommer i fællesskab frem til den mest korrekte. Derefter går vi videre til et nyt begreb eller beregning.

Refleksion:

Eleverne er flerstemmige da ALLE er aktive og de har større mulighed for at deltage gensidigt i en diskussion, da de først har vendt løsningen med deres makker.

Da alle er aktive får vi i større grad en fælles forståelse for, hvad begrebet betyder.



METODER TIL DIALOGISK UNDERVISNING

Metoder til dialogisk undervisning kan variere både i kompleksitet og i forhold til, hvilke dimensioner og kvaliteter i dialogen de kan fremme. Nogle af metoderne lægger fx mest op til åbne refleksioner over et emne, mens andre vil være mest anvendelige i situationer, hvor der skal genereres nye idéer, eller hvor undervisningen sigter mod et bestemt læringsmål.

Ligeledes vil nogle metoder egne sig bedre til højt præsterende elever og andre til lavt præsterende elever, ligesom nogle vil egne sig til bestemte fag og faglige områder. Hvad der egner sig til hvad, er op til den enkelte lærer at vurdere. Fælles for alle metoderne er, at de ikke i sig selv er dialogiske. Metoden må sættes ind i en pædagogisk og didaktisk kontekst, der gør den dialogisk. På de næste sider findes fire forskellige metoder beskrevet.

"Værktøjskassen med metoder til dialogisk undervisning er udtømmelig."

Citat, lærer

BØGER MED FLERE METODER:



- Neergaard, M. (2021). Dialogisk undervisning - traditioner, teorier og metoder til praksis. Dafolo Forlag
- Neergaard, M. (2018). Fælles om læring - formativ vurdering i teori og praksis. Dafolo Forlag
- Brenifier, O. & Millon, I. (2014). Filosofi med børn i skolen - 45 øvelser. Mindspace
- Kagen, S. og Stenlev, J. (2006). Cooperative Learning - undervisning med samarbejdsstrukturer. Alinea

Alle-svarer-samtidigt

(Neergaard, 2021, s.208)



Beskrivelse:

Alle-svarer-samtidigt er en metode, der kan anvendes i klasserumssamtaler som alternativ til traditionelle spørgsmål-svar-sekvenser, hvor enkelte elever deltager gennem håndsoprækning. Metoden strukturerer klasserumssamtalen, så den engagerer alle eleverne i stoffet og får alle elever til både at tænke og tale – og til at svare.

Strukturen kan fx anvendes til at bearbejde stof efter et fagligt oplæg eller efter at have læst en tekst, ligesom den kan anvendes til at starte en diskussion eller åbne et nyt emne. Strukturen kan både anvendes til lukkede, åbne og autentiske spørgsmål.

TRIN-FOR-TRIN:

1. Stil eleverne et spørgsmål, og giv dem evt. svarmuligheder.
2. Giv eleverne individuel tænketid. Bed evt. eleverne om at ”tænke skriftligt” ved at skrive noter til deres svar – fx begrundelse for svaret eller ting de er i tvivl om.
3. Tæl ned fra 3. På NU svarer eleverne på samme tid enten ved at bruge deres fingre til at signalere, hvilket svar de vil afgive: en finger = svar A, to fingre = svar B etc., med farvede ”flash-cards”, med et stykke papir, hvor de skriver svaret eller en anden artefakt.
4. Udforsk elevernes svar ved at spørge ind til, hvorfor de har svaret, som de har.
5. Rund af ved enten at komme med det rigtige svar, eller hvis spørgsmålet er mere åbent, ved at opsummere væsentlige pointer i samtalen.

Puslespilsmetoden

(Neergaard, 2021, s.213)

	BASISGRUPPE 1	BASISGRUPPE 2	BASISGRUPPE 3	BASISGRUPPE 4
Ekspertgruppe A				
Ekspertgruppe B				
Ekspertgruppe C				
Ekspertgruppe D				

Beskrivelse:

Puslespilsmetoden går grundlæggende ud på først at arbejde sammen i en "ekspertgruppe" (A-D) og efterfølgende dele sin viden i en "basisgruppe" (1-4). Det er nemt at holde styr på gruppeorganiseringen, hvis man sætter elevernes navne ind i et matrix som vist i skemaet ovenfor (evt. som tvillinge-par nogle steder, hvis der er over 16 elever). Grundidéen er, at man først er fælles om en opgave og derefter selvstændigt skal formidle i en ny gruppe, hvordan man løste opgaven.

Metoden kan anvendes på mange forskellige måder. I sin rene form er den god til diskussioner på tværs af eleverne. Den variation, der beskrives i trin-for-trin-guiden, indebærer en fremlæggelse og kan derfor fungere som et dynamisk alternativ til traditionelle fremlæggelser.

TRIN-FOR-TRIN:

1. Inddel en opgave i fire delelementer, og marker dem med bogstaverne A-D. Gennemgå alle opgaverne, inden processen går i gang.
2. Lad eleverne starte i basisgrupperne (1-4), så de starter med at se den gruppe, de skal ende med at fremlægge i.
3. Giv eleverne de fire forskellige opgaver, og bed dem om at fordele dem.
4. Eleverne går nu sammen i ekspertgrupper (A-D) og arbejder sammen om at løse opgaven. De producerer ét fælles produkt til fremlæggelsen (fx en planche, et PPT, en stikordsliste etc.), som hænges op eller stilles et sted i klassen (fx på hver af de fire vægge i "rækkefølge" med uret rundt).
5. Nu vender grupperne tilbage til deres basisgrupper (1-4). I disse fremlægger de nu på skift deres produkter. Gruppe 1 starter med, at A fremlægger, gruppe 2 med B etc. Når første fremlæggelse er slut, fortsætter gruppen fremad i alfabetet, efter A kommer B etc.
6. Når eleverne er tilbage på deres pladser, rundes sekvensen af ved at give en fælles feedback og fremhæve gode pointer.

Ispindemetoden

(Neergaard, 2021, s.212)



Beskrivelse:

Denne metode er et alternativ til håndsoprækning, hvor læreren trækker ispinde med elevnavne. Formålet med metoden er at få flere elever engageret i klasserumssamtalen. Ispindemetoden sikrer, at det hverken er op til eleverne eller læreren, hvem der skal svare. Det er op til tilfældighederne!

Fordi de ikke ved, hvem der skal svare, må eleverne holde sig parat. Ofte holder eleverne op med at tænke over, hvad de ville svare på et spørgsmål, når de ser deres klassekammerater har rakt hånden op. Med isspindemetoden er formålet, at alle elever tænker over det faglige stof, også dem, der i sidste ende ikke får lov til at svare.

Metoden kan anvendes til alle typer af spørgsmål.

TRIN-FOR-TRIN:

1. Eleverne skriver deres navn i den ene ende af en ispind. Alle ispindene sættes i et krus med navnene nedad.
2. Informer eleverne om, at du vil trække en af ispindene, når du har stillet et spørgsmål, og at den elev, hvis navn bliver udtrukket, får lov til at svare.
3. Stil nu et spørgsmål, og lad eleverne først drøfte svaret med en sidemand (to og to) og så med et andet par (fire og fire). Træk en ispind, og lad eleven svare enten på egne eller gruppens vegne.
4. Når eleven har svaret, så sæt ispinden tilbage i kruset, så eleven ikke er ude af samtalen og kan ”slappe” af.

Vær opmærksom på, at metoden i starten kan virke angstprovokerende for nogle elever. For at afdramatisere metoden kan det være en idé at starte med spørgsmål, alle kan svare på (fx ”Hvad er dit yndlingsdyr?”, eller ”Hvad har du lavet i ferien?”).

Team-stafet

(Neergaard, 2018, s.177)



Beskrivelse:

I Team-stafet pirres elevernes konkurrencegen, selvom der ikke kommer hverken vindere eller tabere ud af det. Eleverne er aktive både fysisk og kognitivt, mens de fx brainstormer eller repeterer stof. Efter team-stafetten hænger der synlige tegn på elevernes læring på væggene, og det kan danne baggrund for en fælles dialog om, hvad der skal være næste skridt.

Eleverne kan evt. starte med at tegne en grafisk organiseringsmodel, som kan hjælpe dem med at strukturere nyt stof eller genkalde kendt stof.

Det er ikke en konkurrence mellem teammedlemmerne, det er et samarbejde. Eleverne må derfor gerne tale sammen i rækken. På den måde kan de elever, der har mange idéer eller svar, hjælpe dem, der ikke har. Sæt evt. musik i raskt tempo på under stafetten. Det skaber liv og kan samtidig afgrænse den tid, eleverne har til rådighed.

TRIN-FOR-TRIN:

1. Eleverne går sammen i grupper på fire og stiller sig i en række et par meter fra deres ark.
2. Afgræns emnet for team-stafetten.
3. På dit signal løber forreste elev op til arket og skriver sin første idé eller svar. Derpå løber eleven tilbage, giver blyanten til næste elev og stiller sig bagest i rækken.
4. Aktiviteten forsætter, indtil eleverne har ”tømt deres hjerner”, eller tiden er gået.

DEL 4: KOMPETENCE- OG SKOLEUDVIKLING

"HVORDAN KAN MAN UDVIKLE DIALOGISK UNDERVISNING?"

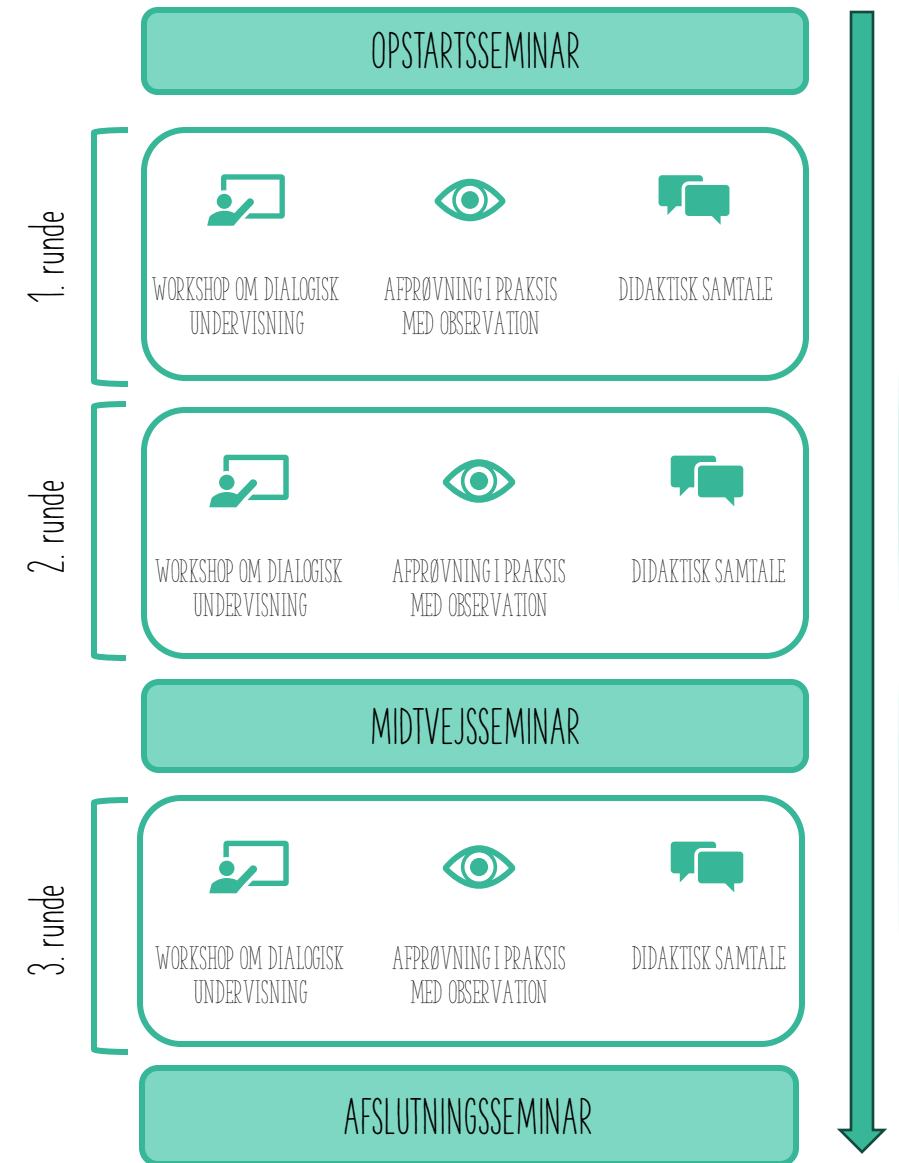
PROJEKTETS ORGANISERING

Projektet har været organiseret som en intervention på 8 måneder (oktober – maj). Intervention bestod af 3 runder af workshop om dialogisk undervisning og aktionslæring bestående af afprøvninger i praksis og didaktiske samtaler.

I workshops blev lærerne introduceret til teori om dialogisk undervisning og metoder til praksis. Undervisningsformen var dialogisk, for gennem modellering af udnytte det dobbelt didaktiske perspektiv, der ligger i at undervise i undervisning. Derudover blev lærerne sat ind i aktionslæring som metode.

Efter hver runde var der mulighed for at lærerne kunne komme med input til, hvad næste workshop skulle indeholde. Projektledelsen og pædagogisk udvalg afholdte derefter møder for at planlægge indholdet.

Før, under og efter selve interventionen blev der afholdt seminar med deltagelse af øvrigt personale, bestyrelsesrepræsentanter og elever for at igangsætte og evaluere projektet.



AKTIONSLÆRING

Kompetenceudviklingen af lærerne har været bygget op om aktionslæring, som er en systematisk metode, der bruges til at udvikle pædagogisk praksis (Plauborg et al., 2009). Aktionslæring foregår igennem en proces på tre trin:



PLANLÆGNING AF AKTION

Efter workshop om dialogisk undervisning planlægger lærerne små konkrete afprøvninger, kaldet aktioner, som skal gennemføres i undervisningen.



AFPRØVNING I PRAKSIS MED OBSERVATION

Lærerne udfører aktionerne med besøg fra en observatør. Den lærer, der skal observeres, har inden observation forberedt observatøren på: 1) hvad der er formålet med aktionen og 2) hvad vedkommende gerne vil bede om observationer på. Observatøren er altså i lærerens "tjeneste" og har ikke en hverken evaluerende eller kontrollerende funktion.



DIDAKTISK SAMTALE

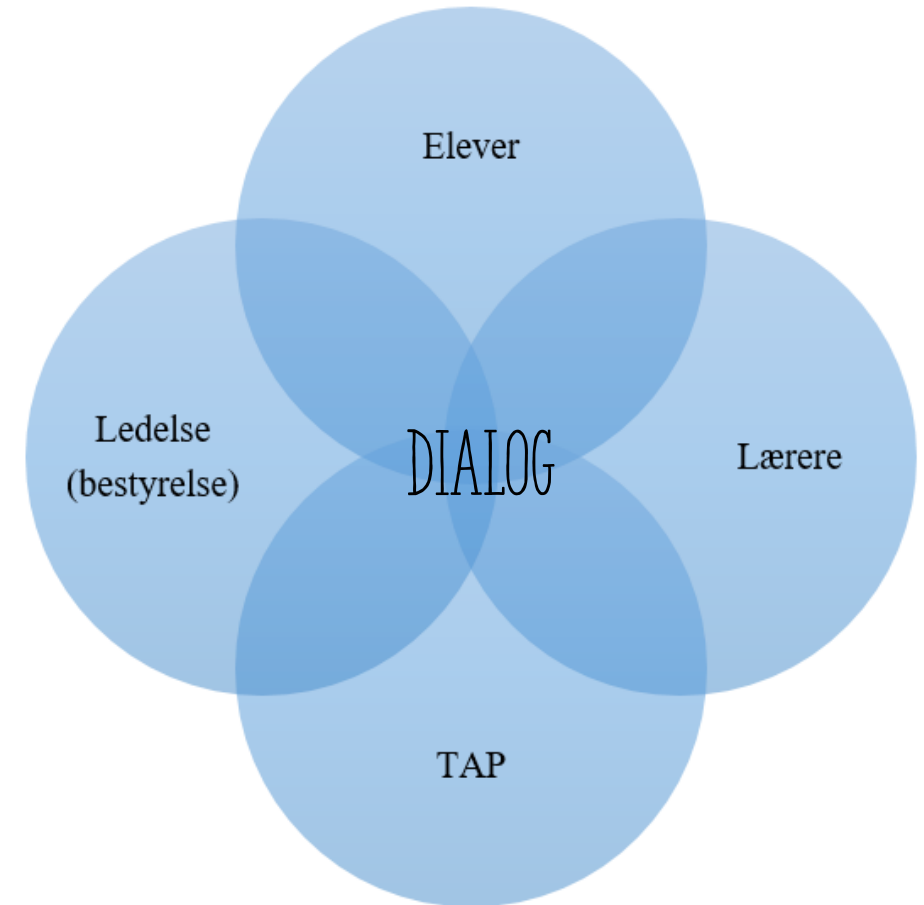
Sammen med observatøren gennemfører læreren en didaktisk samtale, hvor aktionen undersøges og analyseres. Dette foregår primært ved at observatøren stiller spørgsmål og stiller sine observationer til rådighed. På baggrund af denne samtale planlægges en ny aktion.

ERFARINGER FRA PROJEKTET

Det har været et væsentligt - og dialogisk - princip i projektet at involvere alle aktører: elever, lærere og teknisk-administrativt personale (TAP), ledelsen og bestyrelsen. Uden følgeskab, tillid og oplevelsen af mening på tværs af aktører, sker der næppe udvikling. Ikke alle skal involveres i alt, men det har været vigtigt undervejs at overveje:

- Hvis stemmer er der brug for, for at kunne træffe denne beslutning?
- Hvem skal være med til de forskellige aktiviteter i projektet?
- Hvem skal orienteres om hvad? Og hvor detaljeret skal de orienteres?
- Hvem skal inddrages i hvad? Og hvem kan beslutte hvad?
- Hvor meget kan skolen selv stå for? Hvad er der brug for hjælp til udefra?

I det følgende videregiver vi erfaringer fra projektet fra tre forskellige perspektiver: Ledelsen, lærerne og eleverne.



PERSPEKTIVER FRA LEDELSEN

af forstander, Henrik Vingaard Thrane

Et udviklingsprojekt, som det vi på Korinth Efterskole har været igennem, kalder på refleksion over, hvad vi reelt har fået ud af det. Forventningen om at udvikle dialogiske læreprocesser, og øge forståelsen for dette er til fulde blevet indfriet. Jeg oplever lærere, der italesætter det nye perspektiv som relevant for at kunne udvikle egen praksis i retning af mere elevinddragelse. Lærerne har kastet sig ud i projektet sammen og taget hul på udviklingen af et professionelt læringsfælleskab. Noget man ikke bare gør. Derudover har jeg observeret, at lærerne har udviklet sig på flere punkter:

- ❑ Retorikken har ændret sig i måden vi taler om undervisning og læring. I pauserne taler vi ikke længere overvejende om adfærdsspørgsmål relateret til eleverne, men også om pædagogik og didaktik – på tværs af faggrænser. Dermed er der tegn på, at vi har kompetenceudviklet på flere hylder. I undervisningen og i kulturen på skolen.
- ❑ Ift. undervisningen giver lærerne udtryk for, at de i højere grad reflekterer over, hvordan eleverne inddrages og aktiveres. Der er fokus på mere variation og mindre taletid til læreren.
- ❑ I samarbejdskulturen mellem lærerne har der udviklet sig en åbenhed overfor andres perspektiver. Lærerne bruger hinanden til at udvikle deres undervisning.
- ❑ Lærerne er flyttet tættere på hinanden som faglige og professionelle samarbejdspartnere.
- ❑ Øget tillid og psykologisk tryghed er ligeledes parametre vi i ledelsen ser tegn på, når vi observerer og taler med lærerne.

PERSPEKTIVER FRA LÆRERNE

Det er kendt fra andre studier, at det kan være vanskeligt at bryde med traditionel undervisning, hvor læreren taler mest (Schaffalitzky, 2021; Schaffalitzky & Hejl, 2020). Derfor har der løbende været fokus på, hvad lærer oplever som hæmmende og fremmende for dialogisk undervisning. Igennem didaktiske samtaler, workshops og før/efter-surveys har vi indsamlet lærernes erfaringer. I hovedoverskrifter peger lærerne på nedenstående:

Fremmende faktorer

At arbejde som et læringsfællesskab
(dele erfaringer, succeser, glæder, vanskeligheder)

At have et stort repoire af øvelse, metoder, teknikker og idéer

At kunne evaluere sin egen undervisning pædagogisk og didaktisk

Elevernes respons, udbytte og begejstring

Struktur og planlægning

Hæmmende faktorer

Tid til forberedelse

Skærme (telefoner, computerskærme, projektor)

"Stoftrængsel" - kan jeg nå, det jeg skal?

Præstationsorientering i det mundtlige

Gruppearbejde uden struktur

PERSPEKTIVER FRA ELEVERNE

Undervejs i projektet har elevernes stemmer været inddraget på flere måder:

- Gennem løbende evalueringer i klassen
- Ved at invitere elever fra hver klasse til at deltage i et elevpanel til midtvejsseminaret, hvor de delte deres oplevelser med dialogisk undervisning og hvor lærere og ledelse kunne stille dem spørgsmål.
- Ved at invitere elever med ind i nogle af lærernes didaktiske samtaler, for at få deres perspektiver på konkrete situationer fra timen.

Derudover har eleverne efter forløbet gennemført en survey, hvor de både skulle vurdere dialogisk undervisning i forhold til traditionel undervisning. Resultater kan ses i tabellen på s.35. Derudover blev eleverne bedt om at præcisere, hvad det er dialogisk undervisning kan bidrage positivt med til undervisningen samt, hvad det er de oplever fungerer og ikke fungerer. Svarene kan opsummeres i følgende punkter:

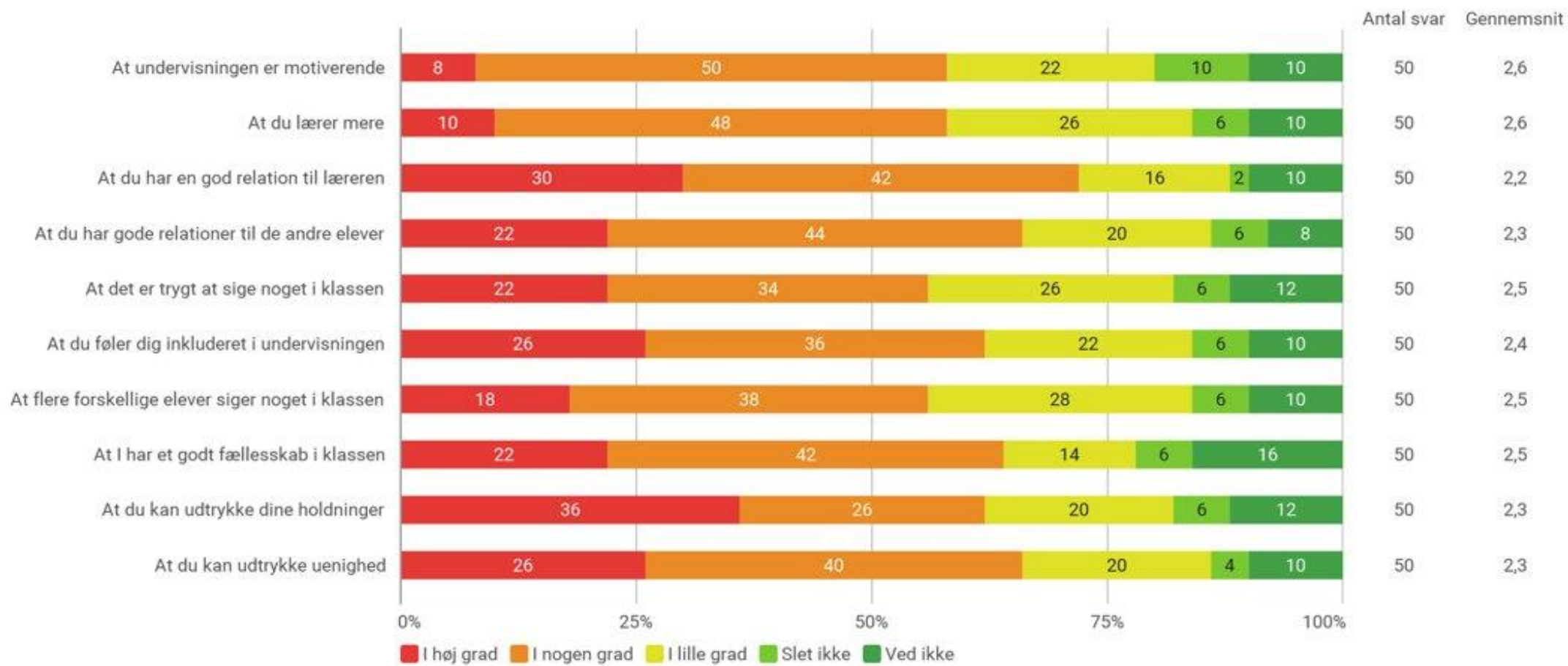
- Eleverne oplever, at dialogisk undervisning bidrager til at etablere et **trygt, inkluderende læringsfællesskab**.
- Eleverne oplever, at der er **mere mundtlig kommunikation** (samtale/dialog) både mellem elever og mellem lærer og elever.
- Eleverne oplever, at dialogisk undervisning skaber **muligheder for at de kan ytre sig** og udtrykke holdninger og synspunkter.
- Enkelte elever påpeger, at dialogisk undervisning **værdsætter de udadvendte elever**.

Lærer: Oplever I at I lære mere på den her måde?

Elev 1: ...Man lærer i hvert fald på en ny måde...

Elev 2: Jeg ved ikke om jeg lære mere...men det gør det mere sjovt og mere spændende at lære.

I hvor høj grad oplever du, at dialogisk undervisning bidrager til følgende udsagn sammenlignet med almindelig traditionel undervisning?



Figur x: Resultater fra elev-survey

UDSYN

af forstander, Henrik Vingaard Thrane

Korinth Efterskole er sideløbende med dette projekt i gang med et skoleudviklingsprojekt omkring reviderede vedtægter, nyt værdigrundlag og pædagogisk praksis, som skal medvirke til, at vi står stærkt i fremtiden. Hos os har det dialogiske aspekt vundet indpas, og vi ser det nu som en del af vores grundlæggende ståsted, og noget vi vil videreudvikle på. Det er skrevet ind i det strategiske grundlag og vil præge vores måde at lave skole på fremover. Selvfølgelig tager processen tid, hvilket vi har givet os selv lov til. Den nye viden vi har tilegnet os, kommer til at præge de beslutninger vi tager fremadrettet.

Vi ønsker fremadrettet at lave skole med færre karakterer og mere projektbaseret undervisning. For at vi kan gøre det, må vi forholde os til lærernes vurderingskompetencer og vælger derfor kompetenceudvikling indenfor dialogisk feedback som næste skridt. Et projekt der gennemføres i skoleåret 23-24, og som ligger i naturlig forlængelse af projektet omkring dialogisk undervisning.

Der skal lyde en stor tak til lærerne på Korinth Efterskole for en stor og professionel indsats hele vejen igennem projektet. De har udvist mod, vilje og overskredet grænser. En stor tak skal der også lyde til eleverne, som var med på at lærerne afprøvede nye hjørner af undervisningen.

Ligeledes vil Korinth Efterskole gerne takke for samarbejdet med Marie Neergaard. Marie har gjort en kæmpe forskel for os i forsøget på at blive klogere ved at vise tillid, forståelse og kæmpe engagement. Tak!

LITTERATUR

- Alexander, R. (2020). *A dialogic teaching companion*. Routledge.
- Bakhtin, M. M. (1986). *Speech genres and other late essays*. University of Texas Press.
- Bruner, J. S. (1998). *Uddannelseskulturen*. Hans Reitzels Forlag.
- Bekendtgørelse af lov om efterskoler og frie fagskoler, LBK nr 1172 af 12/08/2022 (2022). <https://www.retsinformation.dk/eli/lt/2022/1172>
- Christoffersen, D. D. (2014). *Meningsfuldt skoleliv? Imellem faglige og sociale aktiviteter og engagementer*. Ph.d.-afhandling. Roskilde Universitetsforlag.
- Danmarks Evalueringsinstitut. (2020). *Undervisningspraksis i udskolingen*.
- Dewey, J. (2005). *Demokrati og uddannelse*. Klim.
- Dysthe, O. (2003). *Dialog, samspil og læring*. Klim.
- Graf, S. T., & Jensen, U. H. (2020). *Efterskolens praksis under lup. Undersøgelser af dannende undervisning og samvær*. KLIM
- Grundtvig, N. F. S. (1838). *Skolen for Livet og Akademiet i Soer*.
- Hald, A. M. (2018). *At blive en kompetent lærer: Et praksisbaseret studie af nye læreres håndteringer af ekstra-curriculære aktiviteter*. Ph.d.-afhandling. Roskilde Universitet.
- Henriksen, H. (1999). *Samtalens mulighed: Nye bidrag til en demokratisk didaktik*. Holger Henriksens Forlag.
- Katznelson, N., & Louw, A. V. (2018). *Karakterbogen—Om karakterer, læring og elevstrategier i en præstationskultur*. Aalborg Universitetsforlag.
- Lindhart, L. (2007). *Læring som deltagelse i vekslende handlesammenhænge: Hvor lærer en lærer at være lærer?* Ph.d.-afhandling. Aalborg Universitet.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. Cambridge University Press.
- Littleton, K., & Mercer, N. (2013). *Interthinking: Putting talk to work*. Routledge.
- Løgstrup, K. E. (1987). Skolens formål. I *Solidaritet og kærlighed og andre essays* (s. 44–56). Gyldendal.
- Madsen, U. A. (1995). *Hverdagsliv og læring i efterskolen*. Foreningen af Frie Ungdoms- og Efterskolers Forlag.
- Mead, G. H. (1964). The objective reality of perspectives. I A. Reck (Red.), *Selected writings: George Herbert Mead*. (s. 306–319). University of Chicago Press.

- Mercer, N., Wegerif, R., & Major, L. (2020). *The Routledge international handbook of research on dialogic education*. Routledge.
- Mortimer, E. F., & Scott, P. (2003). *Meaning making in secondary science classrooms*. Open University Press.
- Murning, S. (2013). *Social differentiering og mobilitet i gymnasiet—Kulturel praksis, social positioner og mulighed for inklusion*. Ph.d. Afhandling. Århus Universitet.
- Plauborg, H., Bayer, M., & Vinther Andersen, J. (2009). *Action learning*. UCC.
- Rasmussen, J., Pedersen, E. F., & Stafseth, V. T. (2015). *En undersøgelse af danske læreruddanneres kompetencer og behov for kompetenceudvikling*. DPU. Århus Universitet.
- Resnick, L. B., Michaels, S., & O'Connor, M. C. (2010). How (well-structured) talk builds the mind. I D. D. Preiss & R. J. Sternberg (Red.), *Innovations in educational psychology: Perspectives on learning, teaching, and human development*. (s. 163–194). Springer Publishing Company.
- Reznitskaya, A. (2012). Dialogic teaching: Rethinking language use during literature discussions. *The Reading Teacher*, 65, 446–456.
- Schaffalitzky, C. (2021). Learning to facilitate dialogue: On challenges and teachers' assessments of their own performance. *Educational Studies*, 0(0), 1–18. <https://doi.org/10.1080/03055698.2021.2007854>
- Schaffalitzky, C., C. & Hejl, C. K. (2020). Idealer og virkelighed i Filosofi med børn. *Studier i Pædagogisk Filosofi*, 9(1), Article 1. <https://doi.org/10.7146/spf.v9i1.122384>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wegerif, R. (2020). Undervisning som åbning, udvidelse og uddybning af dialogisk(e) rum. I O. Dysthe, I. J. Ness, & P. O. Kirkegaard (Red.), *Dialogisk pædagogik, kreativitet og læring* (s. 93–112). Klim.