



Museenes særlige læringspotensiale
i et
dialogisk & flerstemmig
perspektiv



Artiklen diskuterer museers læringspotentiale med afsæt i et dialogisk lærings syn. Den dialogbaserede museumsundervisning er væsentlig af flere grunde; læringsteori tilsiger at mening skabes i fællesskab, deltagelse skaber motivation og både museer og elever profiterer af en sådan tilgang, idet eleven udvikler medborgerskab og museerne får mulighed for at få indblik i elevens perspektiv. Undervisningscases viser at forudsætningen for at den dialogbaserede undervisning lykkes er, at underviserne udviser oprigtig interesse for elevernes svar og at aktivitetsniveauet ikke er for ambitiøst.

Af: Olga Dysthe

Denne artikkelen tar utgangspunkt i et utviklingsprosjekt om kunstmuseum som alternative læringsrom og arena for medborgerskap som ble gjennomført i 2009 -10 av 'Estetisk Faggruppe' i København med støtte fra Kulturarvstyrelsen. Faggruppen består av undervisningsansvarlige ved 7 kunstmuseum + Skoletjenesten for musikk. Jeg observerte på hvert av museene et 2-3 timers undervisningsopplegg som besto av en omvisnings- og en verkstedsdel. Casestudiene er basert på observasjon, intervju med lærerne og elevenes evaluering. Observasjonene resulterte i et omfangsrikt og interessant empirisk materiale som vi er i ferd med å bearbeide til en bok.

At musene representerer et stort innholdsmessig læringspotensial, er ganske selvsagt, og det finnes utallige måter å bruke dette på. Det er imidlertid ikke gitt at alle undervisningsmetoder fungerer like godt og det vil være uenighet om hva som er bra, avhengig av hva man har som mål. Ikke alle i museumsverdenen er like komfortable med å bruke ordet 'undervisning'; noen synes det blir for 'skolsk'. Ofte foretrekkes termen 'formidling' om det mandatet museene har til å nå ut til både barn og voksne. Problemet er at formidling ofte blir assosiert med omvisningen i sin tradisjonelle monologiske form. Men man kommer ikke utenom læringssyn når temaet er undervisning, enten det er i skole eller i museum.

Den israelske pedagogiske forskeren, Anna Sward, har løftet fram to metaforer for læring som har dominert de siste tiårene: læring som tilegnelse og læring som deltakelse (Sward, 1998). Noe forenklet kan man si at den første metaforen bygger på et syn kunnskap som noe gitt som kan overføres og der underviser primært har en formidlerrolle. Den andre er basert på at kunnskap skapes eller konstrueres gjennom ulike former for deltakelse, og da er undervisers rolle naturlig nok en annen. Swards hovedpoeng i artikkelen er at vi faktisk trenger begge disse metaforene for læring, selv om den ene eller den andre ofte vil dominere i en gitt kontekst. Noen skoler som 'bestiller' museumsundervisning har et klart ønske om at formidlingen skal stå i sentrum og at underviseren skal dekke et spesifikt læreplanmål eller et helt konkret område i pensum. Andre skoler tenker mer i retning av dannelses mål og at et musumsbesøk skal gi elevene opplevelse, innlevelse, forståelse. Begge deler er legitimt, men gir ulike føringer.

Det er et konstruktivistisk og dialogiske lærings syn som ligger til grunn for dette prosjektet og for de enkelte oppleggene. Det innebærer at deltakelse, dialog og flerstemighet er tre nøkkelord, og en fellesnevner i alle casene er deltakelse gjennom dialog. Jeg har valgt å kalle dette 'dialog- og samtalebaseret undervisning'. Det signaliserer for det første at det ligger et gjennomtenkt pedagogisk ideologi eller teori til grunn, og for det andre at samtalen ikke bare er viktig, men helt grunnleggende. Dialogbegrepet er dessuten mer omfattende enn samtale. Det handler i disse forløpene om å sette ulike elementer i spill, for eksempel kunstverkene, elevenes tidligere erfaringer, medelevers innspill, undervisers bidrag, kreativitet. Dette betyr at undervisningsoppleggene på den ene siden er meget nøye gjennomtenkte og designet og på den andre siden må underviser ta høyde for det uforutsette som alltid oppstår i samtaler. Det er i dette spenningsfeltet dialog og samtalebaseret undervisning utspiller seg.

Oversikten som følger viser den store bredden i de medvirkende kunstmuseene og i innholdet i de undervisningscasene jeg observerte. Videre i artikkelen skisserer jeg kort et teoretisk bakteppe før jeg presenterer glimt fra to av case for å konkretisere noen karakteristiske trekk ved dialogbasert undervisning. Til sist oppsummerer jeg hva en slik tilnærming kan bidra med.

// Oversikt over undervisnings-casene

Museumsinstitusjon og underviser	Tema	Museumsobjekt	Klasse-trinn	Arbeidsformer
Arken Museum for moderne kunst Andreas Spinner Nilsen	"Hvordan arkitekturen påvirker oss"	Rom og artefakter i Arken	4.	Samtale, fotoarbeid i grupper, produksjon av tegneserie i grupper på data
J. F. Willumsens Museum Lisbeth Lund	"Iscenesettelse – dig, mig og de andre"	Willumsens selvportrett – elevvalgte	5.	Lytting, skrivning, fortelling, samtale, Lage ekspressive farge- selvportrett av foto
KØS : Køge museum for kunst i det offentlige rom Kirsten Hegner	"Den uavsluttede historie"	Bjørn Nørgårds kartongskisser til dronning-gobelin	7.	Samtale, miniforelesning, fortelling, skrivning, tegning. Lage skisse til klassens nåtidsgobelin.
Statens Museum for Kunst Nana Bernhardt	"Nasjonal identitet"	Verk fra dansk gullalder og samtid:	8.	Samtale, skrivning, samarbeid i grupper, fotografering, presentasjon av digitalt bilde som uttrykker identitet
Kunsthallen Nikolai Hilde Østergård	"Maktens iscenesettelse"	Ismar Cirkinagics installasjon	1 G	Samtale, lytting, skrivning, tegning, diskusjon, produksjon av videofilm i grupper
Thorvaldsens Museum Line Esbjørn	"Nye ord til Thorvaldsen"	Jason og Kristus-statuen + elevenes valgfrie verk	HF 2.	Samtale, lytting, dialogbasert forelesning, produksjon av nye skilt
Kunstindustri-museet Rikke Rosenberg	"Klima, bæredyktighet og medborgerskap"	Modernismeutstillingen (Bauhaus)	2 HTX	Samtale, diskusjon, dialogbasert forelesning, samarbeid i grupper om visuell ideskisse til den nye Rådhusplassen, pres.
Musikken i Skoletjenesten Ulla Hahn Ranmar	"Kultur møte"	Dialogkonsert med Von Dü på Global		Lytting, samtale med musikerne, skrivning av anmeldelse

// Teoretisk bakteppe

Selve ordet dialog er mangetydig. Den svenske samtaleforskeren Per Linell (2009) peker på tre ulike betydninger av ordet 'dialog'. Den første er dagligtalens deskriptive bruk av ordet, primært om muntlig, ansikt-til-ansikt samtaler mellom to (eller flere) personer. Den andre betydningen er normativ og brukes om dialog med visse kvaliteter som gjerne

inkluderer symmetri mellom deltakerne, evne til å lytte, være empatisk og åpen for andres argument og vilje til å forandre standpunkt. Denne ideale dialogen vektlegger konsensus og det å komme fram til enighet som mål. Den tredje refererer til dialogiske teorier om menneskelig meningsskapning, semiotisk praksis, interaksjon, tenking og kommunikasjon, også kalt 'dialogisme'.

Dialog og dialogisk pedagogikk er historisk sett knyttet til kjente navn fra filosofi og kommunikasjon som Sokrates, Gadamer, Buber, Freire, Habermas og Bakhtin. Jeg var selv inspirert av Bakhtin da jeg ga ut Det flerstemmige klasserommet (1995/96) om muntlig og skriftlig interaksjon i skolen, og senere av en artikkel som viser Bakhtins egen pedagogiske praksis (Dysthe, 2006). En hel rekke nyere bøker om dialog og undervisning e, viser at dette fremdeles er like aktuelt: Opening Dialogue (Nystrand et al., 1997), Dialogic inquiry (Wells, 1999), Education, self and dialogue (Sidorkin 1999), Dialogue and the development of children's thinking (Mercer & Littleton, 2007), Dialogic Education and Technology (Wegerif, 2007), Journey into dialogic pedagogy (Matusov, 2009). Alle disse er på ulike vis inspirert av den russiske språk- og litteraturteoretikeren Mikhail Bakhtin.

I denne sammenheng vil jeg bare trekke fram Bakhtins (1981) spesielle bidrag til forståelsen av språk, meningsskapelse og kommunikasjon, fordi her ligger det teoretiske fundamentet for en samtalebasert pedagogikk med vekt på flerstemmighet. I kortform kan det uttrykkes slik at det ikke er jeg, men vi som skaper mening. Det er i samspillet mellom de som kommuniserer at mening oppstår, og responsen fra den andre er det aktiverende prinsippet som skaper forståelse. "All forståelse av levende tale, av levende ytringer har en aktivt svarende karakter (selv om aktivitetsgraden varierer mye): All forståelse er svanger med et svar og føder alltid et svar, - lytteren blir taler" (Bakhtin, 1986/98:11). Bakhtin bruker begrepet 'stemme' om den talende personligheten. Han legger vekt på at det er spesielt i konfrontasjonen mellom de ulike og divergerende stemmene at ny mening og ny forståelse oppstår.

Forholdet mellom dialogisitet og monologisitet kan synes noe paradoksalt ut fra Bakhtins tenkning. På den ene siden er hans syn at all kommunikasjon er grunnleggende dialogisk, og på den andre siden kommer han med skarpe utfall mot monologisering. Slik jeg oppfatter Bakhtin, er det monologiske rådende når tvil, spørsmål og motsigelse ikke har noe rom, når det flertydige blir entydig og når autoritative fasitsvar erstatter søking etter utvidet forståelse. Det er altså ikke monolog i betydningen enetale eller forelesning som kritiseres, men manglende mulighet for andre stemmer til å gå i dialog og utfordre den ene. Slik jeg ser det, kan dialogisk pedagogikk omfatte alle undervisningsgenrer dersom den overordnede konteksten er slik at elevene kommer til orde, blir hørt og har mulighet for selv å delta aktivt i å skape mening. Skal museene fungere som 'alternative' læringsrom må undervisningen åpne for det udefinerte og overskridende. I dette prosjektet skjer det både gjennom dialog med kunstverk, mellom mennesker og i kreative prosesser. Bakhtin er også kulturfilosof og opptatt av det fremmede, det som er annerledes, det divergerende. Hans dialogisitet kan sees på som en grunnforutsetning for medborgerskap, mellom annet hans vektlegging av flerstemmighet og hans syn på kulturmøter.

De to casene som kort skisseres i det følgende, er meget forskjellige og spiller de to museenes egenart, elevenes alder og undervisernes mål. I den ene case fremhever jeg forholdet mellom sanselighet og dialog; i den andre forholdet mellom faglighet og det å trekke med elevene.

// "Hvordan påvirker arkitekturen oss" (ARKEN - Museum for Moderne Kunst)

De faglige målene med dette opplegget handler om at elevene skal få en fornemmelse av hvordan arkitektur påvirker dem, at de får skjerpet sin oppmerksomhet og en mer nyansert forståelse av arkitektur og at de lærer å se og argumentere fra ulike ståsted.

Opplegget hadde tre hoveddeler. Først en rundtur i bygningen der tema var størrelsesforhold, lys og materialer og der 'samtaler' med gulv, tak osv sto sentralt. Deretter gikk klassen



i verkstedet og fikk en introduksjon til oppgaven de skulle gjøre, en gjennomgang av Comic Life verktøyet som de ville få bruk for når de skulle lage tegneserie. Selve verkstedsarbeidet foregikk i grupper. I den første delen fikk hver gruppe et kamera og skulle ta max 10 bilder av hverandre i den delen av bygningen som hver fikk tildelt. Deretter overførte de bildene til datamaskinen og gruppen lager sin tegneserie i Comic Life, som de så presenterer for hele klassen. En kort oppsummering- og evalueringssamtale avsluttet det hele.

// **Glimt fra observasjonen**

Elevene (4.klasse) setter seg ved den store stenen i foajeen. Andreas sier det skal handle om arkitektur. "Kan dere gi bud på hva det er?" Enighet blant elevene om at det er bygninger og hvordan de er laget. "Andre ord for bygninger?" Mange har hendene oppe og elevene kommer med masse forslag. "Supergodt. Hvordan det ser ut inni og rundt omkring bygningene er også arkitektur"

Det handler i første omgang om å etablere kontakt. Andreas stiller derfor enkle spørsmål som alle kan svare på; han lytter nøye til hver enkelt og elevene opplever at deres forslag og svar er ønsket og blir verdsatt. Dette husker elevene tydeligvis gjennom resten av løpet og de er meget aktive og engasjert med hele tiden. Tillitsforholdet er opprettet; selve grunnlaget for dialog. Dagsplanen blir så presentert: "Vi skal spørre gulvene og døren og taket om hvordan det er å være dem. Så skal dere ta bilde av hverandre i arkitekturen og lage tegneserie ved å bruke Comic Life." Det blir klart presisert hva elevene skal gjøre og det gir dem en viss trygghet å vite hva som forventes av dem i en ukjent undervisningssituasjon. Første del handler om øvelser med lyd og materialer. Eleven banker på gulvet og stenen og merker at det føles forskjellig og høres forskjellig ut. "Hva larmer mest?" De går rundt stenen og kjenner på sidene som har forskjellig tekstur og stiller seg ved den de liker best. Andreas ber dem forklare hvorfor de valgte som de gjorde.

I den korte tiden elevene er i foajeen bruker de mange sanser og hele tiden blir de bedt om å sette ord på inntrykkene. De som ikke har ord for det de sanser, lytter til de andres forslag og kan bruke de samme ordene eller assosiere nye. Et karakteristisk trekk ved hele den første del er at alle sanseintrykkene språkliggjøres gjennom en kontinuerlig samtale mellom Andreas og elevene.

I ulike deler av bygningen stiller Andreas spørsmål av typen: Hvordan opplever hjørnet å være hjørne? Hva kan det se? Lukte? Høre? Er det morsomt å være hjørne? Hvorfor ikke? Hvordan er det å være gulv? Dette er en helt annen type 'rollespill' enn elevene er vant til, og det er krevende siden de aldri har hørt gulvet eller hjørnet tale. Elevene trenger mange øvelser før de kan svare som tak og gulv i stedet for ut fra seg selv. Men gradvis ser de poenget og blir ivrige. Det er et pedagogisk poeng i gjentakelsen av samme type spørsmål på ulike steder. Elevene oppfatter likheter og ulikheter, bruk og funksjon. Dessuten får de et verktøy som de selv kan bruke i verkstedsoppgaven når de skal lage både spørsmål og svar og presentere det som en tegneserie om en liten del av bygningen.

Innføring i bruk av Comic Life-verktøyet er kort og intens og deretter er elevene i gang i grupper med kamera på egenhånd for å samle materiale til egen tegneserie om arkitekturen. Noen grupper er svært uenige om hva slag tekstboblere de skal lage og trenger hjelp for å sortere ut problemene. Når elevene presenterer sine produkter, er det meget stolte. En gruppe lar for eksempel en elev spørre trappen: "Er det mon hårdt at folk går på deg?" og trappen svarer: "Nej, det er ren massage". I den evaluerende samtalen med elevene drar Andreas trådene sammen og fokuserer på hva de har fått utav opplegget:

Underviser: Har i kunne merke at i har brukt forskjellige sanser? Hvilke sanser har du brukt?

Elev: Høresansen og også synssansen

Ny elev: Jeg har på en måte også brukt smagssansen på den måte at jeg følte hvordan man har det med grupperne.

Underviser: Kan du prøve at forklare det?

Eleven igjen: Ja hvordan man føler sig gruppen.



Underviser: Så du "smagte" lidt på gruppen?

Ny elev: Er ikke det følesansen?

Underviser: Jo, det kunde man også sige, hva siger du?

Ny elev: Jeg brugte følesansen, synssansen, lugtesansen.

Underviser: Er det nogen af jer der har brugt den 6. sans?

Elev: Jeg har brugt den til at mærke hvordan det har været.

Underviser: Det er meget rigtigt det der "hvordan det har været", hvordan det føltes.

Hvilken stemning der har været. Det er også lidt det du sagde – dig der sagde det med hvordan føltes gruppen ... Så i har altså brugt alle sanser

Dette lille udsnittet viser et typisk trekk ved den dialogiske samtalen. Andreas praktiserer det Nystrand (1998) kaller 'høy verdsetting' og 'opptak' av elevenes svar, dvs. at han griper fatt i det eleven har sagt, løfter det fram for klassen enten ved å stille oppfølgingsspørsmål: "Kan du prøve at forklare det?" eller ved å gjenta elevens ord eller mening: "Så du smagte lidt på gruppen?"

Dette museumsbesøket handler mye om å språkliggjøre både opplevelser, fornemmelser, tanker og stemninger. Det er altså god språktrening så vel som bevisstgjøring av arkitektur på en alternativ måte. Språkliggjøringen har samtidig en dobbelthet i seg: Det er alltid noen som er flinkere til å sette ord på hva de opplever og hva de tenker enn andre. Men det viser seg at de elevene som er dyktige til å artikulere seg, fungerer meget positivt i forståelsesprosessen for hele klassen. 'Flerstemmigheten' blir en ressurs.

Dette undervisningsforløpet viser en helt annen inngang til arkitekturundervisning enn den tradisjonelt fortellende og forklarende. Den handler mindre om å gi kunnskap om en bygning og forklaring på begreper og fagtermer enn om å gi barna mulighet til å gripe gjennom alle sansene hva som utgjør forskjeller mellom ulike steder i en bygning og hvordan de selv blir påvirket av disse forskjellene. Samtalen er verktøyet for å dele og gradvis utvide egen forståelse. En tradisjonell, kognitivt orientert formidling ville vært interessant for noen, men trolig utelukket mange av elevene. En sanseorientert og flerstemmig tilnærming som denne er meget inkluderende.

De videregående elevene vi møter i neste case har kunst og design i fagkretsen og de sitter inne med mye forkunnskaper om temaet. Derfor er det tydelig hvordan de i samtalen faglig beriker hverandre.

// "Klima, bæredyktighet, medborgerskap" på Kunstindustrimuseet

Temavalget i Rikkes undervisningsopplegg springer ut av en erkjennelse av at hensyn til klima og bæredyktighet utgjør en ny og spesiell utfordring for kunsthåndverkere og designere verden over. Elevene i dette opplegget får først en omvisning i museet med fokus på hvordan noen designere fra 1960 til i dag har utviklet ulike bæredyktige løsninger. Klassen har hatt tilgang til et digitalt tematisk forberedelsesmateriale, og besøket i museet starter med en innledende samtale mellom Rikke og klassen. Den følges av en omvisning i avdelingen for modernisme og Bauhaus. Verksteddelen er en workshop i grupper der elevene skal visualisere sin visjon for fremtidens samfunn gjennom en idèskisse til en ny Rådhusplass i København som en bæredyktig sone i byen.

Elevene var svært engasjerte i den innledende samtalen om klima og bæredyktighet og de kunne mye. I dette utsnittet ser vi hvordan også Rikke systematisk bruker opptak av elevenes svar, verdsetter deres bidrag og løfter fram viktige poeng. I stor grad er det her elevene selv som er kilde til viten:

Underviser: Hvad er det bæredygtigt design kan, altså i forhold til det design som vi har mest af nu ... hvad er egentlig forskellen?

Elev 2: ... det forurener ikke, det skader ikke i forhold til vores miljø og vores planet [...]

Underviser: Ja, så der er en masse ting, man bliver nødt til at se på, eller hvad? - som du var inde på før (henvendt til elev 1) ...



Elev 1: Ja, altså man kører forskellige anvendelsesmuligheder ... hvis man siger, man laver et bæredygtigt hus, så kan man måske, når det begynder at blive gammelt og gå i forrådnelse, så kan man måske bruge elementer fra det til at bygge op til nogle andre ting og kreere andre produkter ud fra det, eller sådan ... genanvendelighed generelt, tænker jeg bare.

Underviser: Ja, altså det vil sige, at man bruger de gamle elementer på ny ...

Elev 1: ... og materialer ...

Underviser: Og materialer, og at man tænker over, hvor de ender henne.

Elev 1: Ja, så man kan sige en konstruktion generelt eller et produkts generelle opbygning, når man designer et produkt som sådan, at det kan blive genanvendeligt.

Underviser: Ja. Så genanvendelse er vigtigt ...

I omvisningsdelen var det tydelig at Rikkens intensjon var å vise at design ikke kan leve sitt eget liv men henger sammen med forholdene i samfunnet. Hun brukte fremdeles samtaleformen, men fordi elevenes kunnskap om modernismen og samfunnsforholdene var mangelfulle, ble Rikkens bidrag her mer substansielle miniforelesninger. Samtidig sjekket hun hele tiden ut elevenes forståelse og knyttet an til kommentarene de kom med. Bare noen få av museets gjenstander ble trukket inn i samtalen, men bare det å gå gjennom samlingen, ga elevene en langt videre kontekst for temaet.

Verkstedoppgaven knyttet seg tematisk tett til første del av opplegget. De skulle lage skisse til en Rådhusplass som ved hjelp av byplanlegging og bæredyktig teknologi ville sette Danmark på det internasjonale kartet og fungere som sosialt rom for mange forskjellige medborgere. Det var en utfordrende og aktuell oppgave. Elevene var motiverte, var tydeligvis vant med å samarbeide effektivt i grupper. De laget på kort tid skisser som de presenterte for medelevene. Dette undervisningsforløpet er et godt eksempel på hvordan museumsundervisning ikke bare kan gi ny kunnskap som læreplanene krever, men hvordan det kan sette i gang kreative prosesser som nærmest krever oppfølging videre i skolen for at læringspotensialet skal utnyttes. I dette tilfellet deltok klassens lærer i hele forløpet og var bevisst på verdien av å bygge videre på det.

// Hvilke utfordringer og muligheter gir museums konteksten for dialog og flerstemmighet?

Hovedutfordringen for dialogbasert undervisning i museum henger først og fremst sammen med at elevene er nye hver gang og det korte tidsforløpet. Å få i gang en god og konstruktiv dialog med ukjente elever er en kunst, men samtidig handler det også om pedagogisk håndverk. De erfarne underviserne som jeg observerte startet alle med enkle og autentiske spørsmål (som ikke har fasitsvar) og de viste genuin interesse for hva den enkelte svarte. Det skapte kontakt og etablerte tillit.

Det korte tidsforløpet kombinert med at samtaler tar tid, gjør at en vanlig fallgrube er å ha for ambisiøse mål og legge inn for mange aktiviteter. En annen konsekvens er at det er vanskelig å finne rom for å følge opp den flerstemmigheten som samtalen innebærer. Selvsagt finnes mange eksempler i mitt materiale på at elevene var uenige om et kunstverk eller om en oppgaveløsning, og som oftest beriket dette både gruppe- og plenumssamtalene. Men Bakhtins vektlegging av konfrontasjon mellom ulike stemmer og testing av forskjellige synspunkter og perspektiver krever et lengre tidsforløp enn museumsundervisere har til rådighet. Når jeg velger å reservere termen 'dialogpedagogikk' for langsiktig arbeid i klasserommet, henger det sammen med de begrensningene som ligger i selve konteksten. Men museene har unike muligheter til å utvide elevenes horisont og forståelsesrammer ved å aktivere kunnskapsområder som ligger i grenselandet for fagplanene, elevenes personlige interessefelt og utnytte det kreative potensialet i kombinasjonen. I den grad lærerne har mulighet for å videreføre dette i klasserommet i etterkant av museumsbesøket, øker læringsutbyttet.

Disse casestudiene har vist tre hovedbegrunnelser for dialogbasert tilnærming til museumsundervisning. Den ene er forankret, som tidligere vist, i lærings- og kommunikasjon-



teori: mening ble skapt av elever og underviser i fellesskap; i det dialogiske samspillet rundt gjenstander og ideer. Studien viser dessuten at undervisers fagkunnskap er helt uvurderlig, både for design av opplegget og i gjennomføringen. Det er også viktig å understreke at dialogbasert undervisning ikke bare betyr samtale. Fortellingen og miniforelesningen var viktige former for presentasjon av ny kunnskap. Det er naturlig å knytte tråden tilbake til Swards understreking av at vi trenger begge metaforene for læring, både tilegnelse og deltakelse. Min konklusjon er likevel at elevenes deltakelse i disse casene var en sentral forutsetning for tilegnelse av faglig kunnskap og ikke minst forståelse.

Den andre begrunnelsen ligger i at deltakelse, både verbal og praktisk, i seg selv skaper motivasjon. I evalueringen var det aller viktigste i følge elevene selv at underviser var interessert i å høre det de sa og at de opplevde å bli tatt på alvor: "Jeg opplevde virkelig at min stemme ble hørt. Når vi stilte spørsmål til udstillingen eller svarede, ble vi verken afbrudt eller rettet på. Da følte jeg meg viktig og betydningsfull." Mange ga uttrykk for at de hadde forventet å bare lytte og at det ville bli kjedelig, mens her var de som ønsket å bidra aktivt, medvirkende fra første spørsmål til siste presentasjon. Faglig utbytte henger sammen med positiv holdning og engasjement.

Det tredje aspektet er at flerstemmigheten er en sentral side ved utvikling av medborgerskap. Å lære å lytte til hverandre med respekt og å verdsette hva andre bidrar med, er grunnleggende i et demokratisk samfunn. Museumsbesøket ga disse elevene en erfaring også med det. Den andre siden av flerstemmigheten må heller ikke undervurderes, nemlig at dialogbasert undervisning gir museene anledning til å lytte til elevene og bli kjent med deres perspektiver. Min konklusjon er at begge parter tjener på at museene tilbyr en undervisning som på samme tid er faglig fundert og åpner opp for aktiv deltakelse fra elevenes side.

// LITTERATUR

- Bakhtin**, M. M. (1981). *The Dialogical Imagination: Four Essays by M. M. Bakhtin*, (Ed. M. Holquist; trans. C. Emerson & M. Holquist). Austin, TX: University of Texas Press.
- Bakhtin**, M. M. (1996/1998) The problem of speech genres. I C. Emerson & M. Holquist (red) *Speech genres & other late essays*. Austin, TX: University of Texas Press. (Norsk oversettelse: R. Slåttelid 1998).
- Dysthe**, O. (1995/1996) *Det flerstemmige klasserommet. Skrivning og samtale for å lære*. Oslo: Ad Notam, Gyldendal. (Dansk oversettelse: Klim 1996).
- Dysthe**, O. (2006) Bakhtin og pedagogikken. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 90(6) pp. 456 – 469.
- Matusov**, E. (2009) *Journey into dialogic pedagogy*. New York, NY: Nova Science.
- Mercer**, N. & Littleton, K. (2007) *Dialogue and the development of children's thinking. A sociocultural approach*. London/New York: Routledge.
- Nystrand**, M. et al. (1997) *Opening Dialogue*. New York, NY: Teacher College Press.
- Sidorkin**, A. M. (1999) *Beyond discourse. Education the self and dialogue*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Sward**, A. (1998) Two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher*, Vol. 27/2: 4 -13.
- Wegerif**, R. (2007) *Dialogic, Education and Technology: Expanding the Space of Learning*. New York: Springer.
- Wells**, G. (1999) *Dialogic Inquiry. Towards a Socio-cultural Practice and Theory of Education*. Cambridge/New York: Cambridge University Press.

Olga Dysthe er professor på Institutt for pedagogikk på Universitetet i Bergen.