

# Caroline Schaffalitzky & Cæcilie Ketil Hejl

## Idealer og virkelighed i Filosofi med børn

### Abstract

[English Title: *Ideals and Reality in Philosophy with Children*]

*Philosophy with Children has been known in Denmark for decades as a highly dialogic form of pedagogy with a focus on children's collaborative inquiry and critical thinking. However, the ideals of the field can be difficult to realize in practice. The case study presented in this article examines a report in which the dialogical ideals of Philosophy with Children are described along with examples from practice, and it shows that the actual teaching does not live up to the ideals. We argue that the case illustrates challenges of moving away from a classic teacher-centered form of teaching, and that didactic reflections and strategies are needed in order to succeed with the dialogic approach in Philosophy with Children.*

### Nøgleord

*Didaktik, Filosofi med børn, Dialogisk undervisning, IRE-struktur*

## Indledning

Denne artikel er en case-analyse med fokus på forholdet mellem idealer og virkelighed inden for det stærkt dialogiske felt Filosofi med børn. Genstanden for analysen er en rapport, som rummer en beskrivelse af best practice inden for området i form af ekspliciterede idealer for Filosofi med børn side om side med eksempler på transskriberede filosofiske samtaler. Vores mål var at undersøge forholdet mellem idealer og virkelighed, som det kommer til udtryk i rapporten, og hovedkonklusionen i analysen er, at den faktiske undervisning *ikke* lever op til de dialogiske idealer, som formuleres i rapporten. Vi mener, at dette er et tegn på, at de konkrete vejledninger og dialogiske idealer for praksis ikke i sig selv sikrer samtaler af høj kvalitet, og at det er nødvendigt at introducere didaktiske værktøjer og evalueringsredskaber for at realisere de dialogiske idealer. Denne artikel identificerer udfordringerne, diskuterer hvad de skyldes, og peger på konkrete anbefalinger.

Artiklen indledes med en kort redegørelse for de mest centrale kendetegn ved Filosofi med børn, og forklarer hvordan feltet er et eksempel på en dialogisk undervisningstilgang.

---

Caroline Schaffalitzky, Syddansk Universitet

E-mail: [csm@sdu.dk](mailto:csm@sdu.dk)

Cæcilie Ketil Hejl, Syddansk Universitet

E-mail: [caecilie@sdu.dk](mailto:caecilie@sdu.dk)

---

Studier i Pædagogisk Filosofi | <https://tidsskrift.dk/spf/index> | ISSN nr. 22449140

---

Årgang 9 | Nr. 1 | 2020 | side 71-89

---

På baggrund af dette præsenterer vi casen, de dialogiske idealer den rummer og analyserer de transskriberede samtaler. Analysens konklusioner giver os anledning til at formulere anbefalinger til opmærksomhedspunkter i forbindelse med gennemførelse af Filosofi med børn i praksis i lyset af forskning i dialogisk didaktik.

## Dialogisk kvalitet og Filosofi med børn

Filosofi med børn har udviklet sig som en undervisningspraksis uden egentlige forbindelser til nyere didaktisk teori og empirisk forskning indenfor dialogisk undervisning, men det er påfaldende, i hvor høj grad feltet deler idealer med forskning inden for netop dette felt.<sup>1</sup> Det gør det muligt at trække på teorier og beskrivelser fra denne forskning til analyse af vores case, og nedenfor opridser vi derfor disse teorier og de centrale fællestræk ved feltet Filosofi med børn, inden vi går videre til at analysere casen.

### Hvornår er der tale om (god) dialog?

Da en undervisningssituation består af mange elementer, kan det være vanskeligt at identificere de træk, der er afgørende for tilstedeværelsen og kvaliteten af dialog i klasseværelset. Der er dog ingen tvivl om, at dialogens indhold og den proces som lærerens didaktiske tilgang medfører, har stor betydning, og det er disse dele, som er i fokus i denne artikel.

Der er mange tilgange til dialogisk undervisning, men en indflydelsesrig beskrivelse identificerer dialogisk undervisning af høj kvalitet, som en praksis, der er kendetegnet ved fokus på fællesskab, samspil mellem deltagerne, tryghed, progression og med et didaktisk formål.<sup>2</sup> Beskrivelsen rummer således både krav til læringsmiljøet (at det er trygt og inddragende), til indholdet (at der er retning og progression, idet deltagerne kumulativt bygger videre på hinandens ideer) og at der er nogle bestemte læringsmål, som læreren ønsker at indfri på en bestemt måde.

Progression i samtalen bør være et særligt opmærksomhedspunkt, da det ofte kræver et nærmere eftersyn at få øje på, om dette er tilfældet i en undervisningssituation. Når der er progression i en samtale betyder det, at samtalens deltagerer taler om det samme tema, dvæler ved det over en længere periode og samtidig bevæger sig fremad i tænkningen. Det giver deltagerne mulighed for i fællesskab at undersøge et tema i dybden ved på skift at introducere nye tanker og knytte an til det, der tidligere er blevet sagt – uden dette er der ikke tale om det, vi her kalder en reel dialog.<sup>3</sup> Tilsvarende må man analysere samtalens indhold, for at kunne vurdere om den er kumulativ, eller om klassesamtalen snarere må siges at køre i ring eller bestå af løsrevne udsagn.

1 Se fx Martin Nystrand & Adam Gamoran, "Student Engagement: When Recitation Becomes Conversation," in *Contemporary Research on Teaching: Current Research*, ed. H.C. Waxman & H.J. Walberg (California: McCutchan, 1991); Olga Dysthe, *Det flerstemmige klasserum. Skrivning og samtale for at lære* (Århus: Klim, 1997).

2 Robin Alexander, *Towards Dialogic Teaching*, 5th ed. (Cambridge: Dialogos, 2018), 28.

3 Ibid., 26.

Ved siden af denne beskrivelse har den didaktiske forskning foreslået, at man kan se efter bestemte konkrete mønstre i undervisningen, som understøtter den dialogiske kvalitet. Her har man særlig fokus på lærerens adfærd og indstilling, og en undervisning vurderes at være mere dialogisk, hvis læreren benytter sig af autentiske spørgsmål (modsat tjek-spørgsmål) og af optag af elevernes bidrag i den videre dialog og dermed anerkender eleven, som én der har noget at bidrage med.<sup>4</sup>

I praksis vil undervisningen foregå i et kontinuum mellem dialog og monolog, og skifte imellem at være lærerstyret og elevstyret.<sup>5</sup> Gennem analyse kan man imidlertid skelne mellem intervaller af dialogiske samtaledele og ikke-dialogiske samtaledele, som har den såkaldte IRE-struktur (Initiation, Response, Evaluation). IRE-strukturen er et gentaget interaktionsmønster, hvor læreren tager initiativet ved at stille et (tjek)spørgsmål og forventer et bestemt svar, dette besvarer eleven (mere eller mindre rigtigt eller forkert), og til sidst svarer læreren eleven evaluerende tilbage og signalerer, om svaret var det ønskede eller ej. I de fleste undervisningssituationer vil samtaleformen skifte naturligt imellem at være lærercentreret og elevcentreret, men studier fra andre lande viser, at den dialogiske ofte trænges i baggrunden, idet læreren har mest taletid, og at undervisningen får den klassiske IRE-struktur.<sup>6</sup>

Som vi skal se i det følgende, stræber Filosofi med børn mod at være en undervisningsform, som er dialogisk og elevstyret, og kvaliteten afhænger derfor blandt andet af, om det lykkes for læreren at lade eleverne tage ejerskab over dialogen, undgå autoritetsrollen og i stedet selv forblive i baggrunden for at styre dialogens form frem for dens indhold.

### Filosofi med børn som felt

Det første store program inden for Filosofi med børn blev etableret i USA i 1970'erne og 1980'erne af Matthew Lipmann, og feltet er siden blevet påvirket og tonet i forskellige retninger af bl.a. amerikaneren Gareth Matthews, tyskeren Ekkehard Martens og briterne

---

4 Se fx Martin Nystrand & Adam Gamoran, "Instructional Discourse, Student Engagement, and Literature Achievement," *Research in the Teaching of English* 25, no. 3 (1991), 265; Boyd & Markarian 2011, 514; Alexander, *Towards Dialogic Teaching*, 30.

5 Phil Scott, Eduardo Mortimer & Orlando Aguiar, "The tension between Authoritative and Dialogic Discourse: A fundamental Characteristic of Meaning Making Interactions in High School Science Lessons," *Science Education* 90, no. 4 (2006), <https://doi.org/10.1002/sce.20131>.

6 Se fx Sverjer Lindblad & Fritjof Sandström, "Klasserumsforskning: En oversigt med fokus på interaktion og elever," i *Pædagogik: En grundbog til et fag*, ed. Jens Berg (København: Hans Reitzels Forlag, 2000); Sue Lyle, "Dialogic Teaching: Discussing Theoretical Contexts and Reviewing Evidence from Classroom Practice," *Language and Education* 22, no. 3 (2008), <https://doi.org/10.2167/le778.0>; Hanife Esen Aygun, "Dialogic teaching in Turkish courses: What the teachers say and what they do?," *Cypriot Journal of Educational Sciences* 14, no. 1 (2019), <https://doi.org/10.18844/cjes.v14i1.3554>.

Karin Murriss og Joanna Haynes.<sup>7</sup> I Danmark blev Filosofi med børn introduceret i 1980'erne, hvor særligt Per Jespersen var kendt som en del af det internationale felt.<sup>8</sup>

Der er forskellige varianter af Filosofi med børn, men de deler alle idealerne om at være centreret om eleverne (fx at give dem taletid og lov til at bestemme indholdet), om fællesskabet (fx i form af peer-interaktion) og om abstrakt tænkning (fx det, at give argumenter og begrundelser for ideer). For at opnå disse idealer, anbefales det typisk, at læreren optræder som en facilitator, hvis opgave det er at holde elevernes gruppesamtale filosofisk relevant og respektfuld. Typisk indledes en filosofisk dialog med, at eleverne bliver præsenteret for en stimulus i form af en historie, et billede eller nogle genstande. Dette giver så anledning til en samtale om et filosofisk spørgsmål, som underviseren har forberedt, eller som eleverne formulerer. Det er vigtigt, at eleverne bidrager med ideer og argumenter, taler med hinanden, afsøger spørgsmål og sammen kvalificerer deres svar.<sup>9</sup>

Filosofi med børn adskiller sig fra akademisk filosofi ved, at børnene øver sig i selv at filosofere, og som oftest ikke undervises i filosofiske tænkere eller teorier. Der er således fokus på filosofiske færdigheder som fx at definere, argumentere og at se ting fra forskellige perspektiver. Indholdsmæssigt kan Filosofi med børn spænde vidt på tværs af filosofiske temaer og beskæftige sig med en kombination af abstrakte begreber (som fx retfærdighed, tid eller natur) og konkrete filosofiske dilemmaer og spørgsmål om fx etik eller erkendelse.

Formålet med den filosofiske samtale er ikke at nå et bestemt vidensmål, der er defineret på forhånd, men at reflektere i fællesskab, og som oftest vil samtalen da heller ikke ende med enighed. Det mest typiske er faktisk at samtalen slet ikke slutter, men at tiden blot er gået. Man kan så vælge at fortsætte næste gang eller blot gå videre til et nyt tema. Formålet med Filosofi med børn er nemlig at have kvalitet i selve processen – ikke at komme hen til et bestemt svar eller en enighed.

Ovenstående mål understøttes typisk ved at læreren forholder sig neutral, sørger for at eleverne er de mest aktive, samt stiller reelt åbne filosofiske spørgsmål, som hverken er ladede, ledende eller har et uomtvisteligt svar. Konkrete eksempler på indledningsspørgsmål kunne være: Kan man være fri, når man er i fængsel? Hvad er tal? Er der situationer, hvor man bør lyve? eller Hvad er smerte? I begyndelsen giver eleverne måske kun meget korte svar, men ved at bede dem om at forklare, hvad de tænker og lade dem svare hinanden, kan man efterhånden opleve at de bl.a. begynder at begrunde deres svar, får nye ideer og bliver bevidste om, at de skifter mening.

7 Se fx Matthew Lipman, Ann Margaret Sharp & Frederick S. Oscanyan, *Philosophy in the Classroom* (Philadelphia: Temple University Press, 1980); Gareth B. Matthews, *Philosophy and the Young Child* (Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1980); Henrik Vestergaard Jørgensen, "Filosofi med børn - teoretisk grundlag og religionsdidaktisk potentiale" (Aarhus University, 2010); Ekkehard Martens, *Dialogisch-Pragmatische Philosophiedidaktik* (Hanover: Herman Schroedel Verlag KG, 1979); UNESCO, *Philosophy - a School of Freedom: Teaching Philosophy and Learning to Philosophize: Status and Prospects*, UNESCO (Miollis, 2007).

8 Se fx Per Jespersen, *Filosofi med børn* (Vejle: Kroghs Forlag, 1988) og Helle Hinge, "Filosofi med børn," i *Religionsdidaktik*, ed. M. Buchardt (København: Hans Reitzels Forlag, 2016).

9 Se fx Maughn Rollins Gregory, Joanna Haynes & Karin Murriss, eds., *The Routledge International Handbook of Philosophy for Children* (New York: Routledge, 2017).

Feltet Filosofi med børn har udviklet sig som en praksis baseret på filosofisk pædagogisk teori (fx Dewey, Peirce og Vygotsky). Senere er empiriske undersøgelser af de kognitive effekter af de filosofiske dialoger kommet til,<sup>10</sup> mens den empiriske forskning inden for dialogisk didaktik<sup>11</sup> endnu ikke er integreret i feltet.<sup>12</sup> Tværtimod er det bemærkelsesværdigt, at der ikke henvises til didaktisk teori inden for dialogisk undervisning i en bred vifte af centrale artikelsamlinger og oversigtsværker inden for feltet filosofi med børn.<sup>13</sup> Dette er en skam, fordi der er oplagte muligheder for synergi mellem indholdsfokus, praksis-erfaringer og denne del af uddannelsesforskningen. Som det vil fremgå i det følgende, kan det være vanskeligt at vurdere, hvor vellykket en filosofisk aktivitet er, og det vil derfor gavne feltet at trække på den didaktiske forskning til at vurdere kvalitet gennem empiriske undersøgelser af praksis og til at udvikle konkrete didaktiske redskaber og strategier.

## Case-analyse: Rapport med idealer og eksempler

Metoden for vores undersøgelse er en analyse af intern konsistens i en rapport om et ni år langt forsøgsprojekt om filosofiundervisning på en skole i Odense. På baggrund af rapporten har vi artikuleret de dialogiske vejledninger og undervisningsidealere, som den indeholder, og derefter analyseret eksempler på de filosofiske dialoger, der indgår som bilag i rapporten.

Rapporten, vi har analyseret, hedder *Undervisning med filosofi på mellemtrinnet* og er udarbejdet af Danmarks Lærerhøjskole (afdelingen i Odense) og Abildgårdskolen i Odense.<sup>14</sup> Rapporten indgår som den sidste i en samling af fem rapporter, der beskriver de ni års

10 Se fx K. J. Topping & S. Trickey, "Collaborative philosophical enquiry for school children: Cognitive effects at 10–12 years," *British Journal of Educational Psychology* 77 (2007), <https://doi.org/10.1348/000709906x105328>; Egle Säre, Piret Luik & Robert Fisher, "Supporting educational researchers and practitioners in their work in education: Assessing the verbal reasoning skills of five- to six-year-old children," *European Early Childhood Education* 24, no. 5 (2016), <https://doi.org/10.1080/1350293x.2016.1213564>; Frank Fair et al., "Socrates in the schools from Scotland to Texas: Replicating a study on the effects of a Philosophy for Children program," *Journal of Philosophy in Schools* 2, no. 1 (2015), <https://doi.org/10.21913/jps.v2i1.1100>.

11 Fx standardværker som Robin Alexander, *Essays on Pedagogy* (London: Routledge, 2008); Martin Nystrand, ed., *Opening Dialogue: Understanding the dynamics of language and learning in the English schoolroom* (New York: Teachers College Press, 1997) eller (i en nordisk kontekst) Dysthe, *Det flerstemmige klasserum. Skrivning og samtale for at lære*.

12 Se dog Alina Reznitskaya & Monica Glina, "Comparing Student Experiences with Story Discussions in Dialogic Versus Traditional Settings," *The Journal of Educational Research* 106, no. 1 (2013), <https://doi.org/10.1080/00220671.2012.658458> for en undtagelse.

13 Dette manglende fokus ses fx i at den dialogiske didaktiks basale fokuspunkter (som spørgsmålsdesign, optag og feedback) er helt fraværende i de 13 artikler i særnummeret af *Journal of Philosophy of Education* om Filosofi med børn (Nancy Vansieleghem & David Kennedy, eds., *Special Issue: Philosophy for Children in Transition: Problems and Prospects* (Journal of Philosophy of Education 45(2): 2011)). Noget tilsvarende gør sig gældende for oversigtsværker som Michael Hand & Carrie Winstanley, eds., *Philosophy in Schools* (London: Continuum, 2009) og Gregory, Haynes & Murriss, *The Routledge International Handbook of Philosophy for Children* som indeholder kapitler om pædagogiske diskussioner, men ikke om didaktiske overvejelser og markerer som det kendes fra den empiriske forskning i dialogisk undervisning.

14 Sanne Nielsen, Anne Kühn & Ebbe Vestergaard, *Undervisning med filosofi på mellemtrinnet* (Danmarks Lærerhøjskole Afdelingen i Odense & Abildgårdskolen Odense, 1997).

arbejde med Filosofi med børn i flere klasser på en kommuneskole i Odense. Vi har valgt netop denne rapport, fordi den afslutter det langvarige projekt, og fordi den er enestående, idet den indeholder dels fire transskriptioner fra sessioner og dels en udførlig beskrivelse af idealer for Filosofi med børn og vejledninger til, hvordan det bør praktiseres. Casen er interessant, fordi den meget tydeligt illustrerer, hvor vanskeligt det er at indfri ambitionerne om reel dialogisk undervisning. Som beskrevet ovenfor er dialog nemlig et centralt omdrejningspunkt for Filosofi med børn, og hvis det ikke lykkes at realisere dialogisk undervisning inden for disse rammer, tyder meget på, at den dialogiske udfordring generelt er anseelig.

Det fremgår desværre ikke klart af rapporten, hvor længe eleverne i sessionerne har arbejdet med filosofisk samtale i klassen. Der er heller ingen omtale af, hvorvidt lærerne har modtaget træning som en del af projektet, men det beskrives, at "det er let at gå i gang med filosofiundervisningen" "alene eller i mindre grupper", om end den "kræver øvelse".<sup>15</sup> Det fremgår også af rapporten, at projektet er inspireret af pædagogiske principper fra Reggio Emilia og af Gareth Matthews tilgang.<sup>16</sup> Den lærer, der faciliterer dialogen (og som også er blandt rapportens forfattere), har været involveret i alle de ni år projektet har varet.

### Rapportens beskrivelse af dialogiske idealer for Filosofi med børn

Rapportens kapitel 6 handler om den filosofiske samtale og understreger forskellen mellem fakta-spørgsmål og filosofiske spørgsmål.<sup>17</sup> Derudover rummer kapitlet praktiske anvisninger som fx at sørge for ro og at skabe et rum for samtale ved hjælp af en rundkreds. Kapitlet ekspliciterer også en række dialogiske idealer kaldet 'samtaleregler':<sup>18</sup>

1. Børnene må ikke tvinges til at følge en bestemt hovedidé.
2. Børnenes egen samtale skal danne basis for forståelsen.
3. Pas på ikke at få for langtrukne diskussioner.
4. Opmuntre børnene til at bygge videre på egne ideer.
5. Prøv at få børnene til at se de logiske følger af det, de siger.
6. Få børnene til at klargøre egne formodninger.
7. Få børnene til at begrunde deres formodninger.
8. Lyt til børnene og få børnene til at lytte til hinanden.
9. Bliv ikke utålmodig uanset børnenes svar.
10. Undgå at manipulere med samtalen.

Hertil kommer en supplerende beskrivelse af en anbefalet spørgeteknik, der omfatter 10 forskellige formuleringer af opfølgende spørgsmål som fx: "Hvorfor?", "Hvad mener du med det ord?", "Hvad følger deraf?" og "Hvordan kan man ellers se på dette?".<sup>19</sup>

---

15 Ibid., 5 og 6.

16 Ibid., 5.

17 Ibid., 41-2.

18 Ibid., 41-2.

19 Ibid., 42.



De nævnte regler og anbefalinger er alle gængse inden for Filosofi med børn. Nogle af de elementer, der præsenteres som centrale for Filosofi med børn i rapporten, er der imidlertid ikke enighed om i feltet. Det drejer sig fx om, hvorvidt der skal være enighed blandt eleverne om en definition,<sup>20</sup> at det kan være en god idé at lade svage elever svare først, at det er vigtigt at rose eleverne og at samtalen ikke bør vare mere end 20 minutter.<sup>21</sup> Der kan være forskellige grunde til, at dette ikke er typiske idealer i Filosofi med børn, og vi har valgt ikke at lade disse elementer indgå i analysen af praksiseksemplerne.

### Analyse af rapportens filosofiske samtaler

Umiddelbart efter rapportens beskrivelse af idealerne er der gengivet fire transskriberede filosofiske dialoger (i alt ca. 9 sider, også i kapitel 6) faciliteret af en lærer. Det fremgår ikke eksplicit, at der er tale om eksempler på best practice inden for feltet (de omtales blot som "eksempler på samtaler"<sup>22</sup>), men flere forhold gør, at det er nærliggende at opfatte dem som sådan. Fx gør rapportens generelle karakter af at fremvise noget værdifuldt, at man ville forvente, at det var nævnt, hvis der var betænkeligheder ved de konkrete sessioner. Således står der i indledningen, at rapporten giver en fyldig beskrivelse af det praktiske arbejde, som forhåbentlig kan være til inspiration,<sup>23</sup> og at den beskrevne filosofundervisning, som skolen har praktiseret, er et godt bud på "to-vejs-kommunikation".<sup>24</sup>

I det følgende bliver dialogerne præsenteret i tal for at give et overblik over fordelingen af taletid, frekvensen af filosofiske spørgsmål og forekomsten af nye temaer. Kategorien "spørgsmål" omfatter i denne sammenhæng kun de spørgsmål, som vi mener har filosofisk karakter, hvilket vil sige, at der ikke er ét bestemt svar på det, og at det knytter an til et filosofisk tema som fx "Findes der mange sandheder?".<sup>25</sup> Uddybende spørgsmål og spørgsmål som har ét bestemt svar, er således ikke talt med i Tabel 1. Kategorien temaer omfatter ligeledes kun filosofisk interessante temaer som fx ondskab, forandring eller naturlighed.

I Tabel 1 fremgår det, at læreren i bilag 1 og 4 tager ordet omtrent hver anden gang, hvilket indikerer, at samtalen går gennem læreren. I bilag 2 og 3 er læreren mere fraværende i samtalen og byder kun ind ganske få gange men til gengæld med et nyt filosofisk spørgsmål hver gang. Der er således tale om to forskellige måder at facilitere på: den ene er karakteriseret ved at være stram, idet læreren taler meget, og der kommer relativt få temaer og spørgsmål fra eleverne. Den anden er karakteriseret ved at være ufokuseret og minder om en brainstorm, da læreren kun bidrager med nye filosofiske spørgsmål, og eleverne byder ind med mange nye temaer og spørgsmål.

---

20 Ibid., 43.

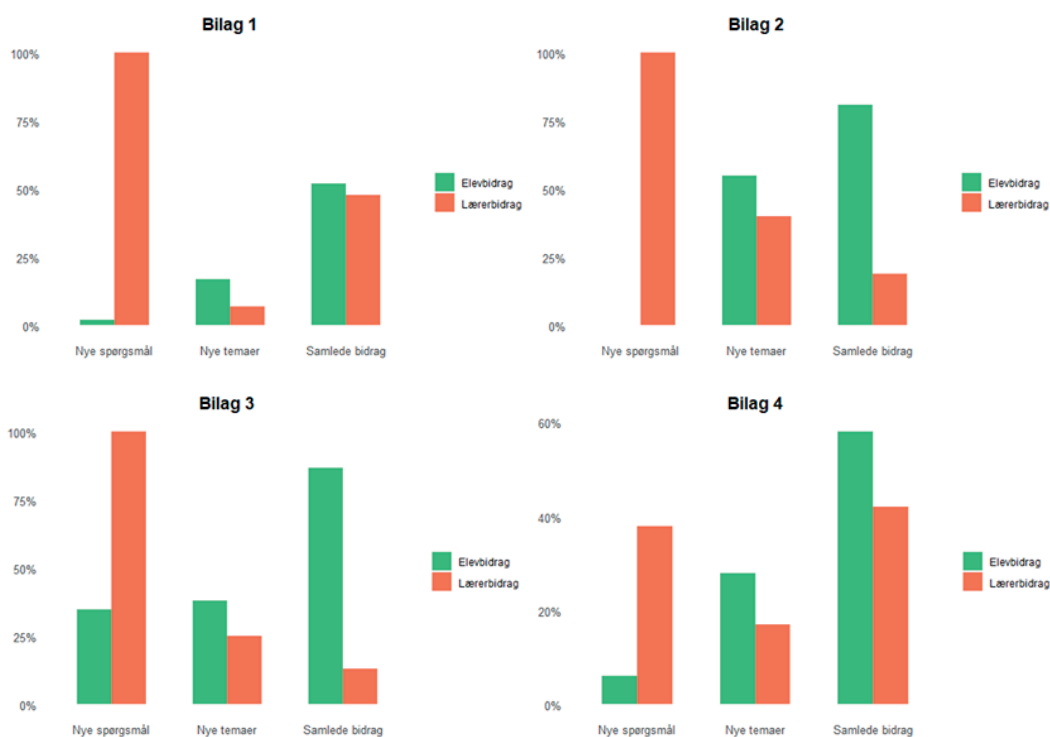
21 Ibid., 41.

22 Ibid., 44.

23 Ibid., 3.

24 Ibid., 10.

25 Ibid., 51.



	Bilag 1		Bilag 2		Bilag 3		Bilag 4	
	Lærer	Elever	Lærer	Elever	Lærer	Elever	Lærer	Elever
Bidrag fra hver gruppe	59	63	5	22	4	26	13	1
Bidrag der introducerer nye temaer	4	10	2	12	1	10	2	5
Bidrag der indeholder nye spørgsmål	21	1	5	0	4	9	5	1
<b>Bidrag i alt</b>	<b>122</b>	<b>27</b>	<b>30</b>	<b>31</b>				

Tabel 1. Fordelingen af taletid i antal bidrag samt fordelingen af nye temaer og spørgsmål som bliver introduceret af henholdsvis læreren og eleverne.

### Skin-dialog og styring

Et gennemgående træk ved sessionerne er, at de strider imod de dialogiske idealer, der er udtrykt i samtalereglerne 1, 2, 8, 9 og 10. Disse punkter skal understrege vigtigheden af, at læreren ikke styrer dialogens retning, men derimod lytter til eleverne og fremmer deres egen samtale med hinanden. Det overordnede indtryk af transskriptionerne er imidlertid, at de fordeler sig mellem at være karakteriseret ved enten et fravær af facilitering (særligt i bilag 2 og 3) eller ved en stram lærerstyring, hvor elevernes selvstændige samtale får begrænset plads (særligt i bilag 1 og 4). Fælles for begge typer facilitering er, at der er tale om samtaler, der umiddelbart giver indtryk af, at der er en dialog, men hvor virkeligheden



nok er, at der primært er tale om en skin-dialog, idet det ikke er tydeligt, at eleverne lytter til hinanden eller bygger videre på hinandens ideer, og at læreren kun i begrænset omfang lader eleverne dykke ned i de temaer, som optager dem.

Denne passage er et eksempel på fravær af facilitering, idet læreren lægger ud med et spørgsmål, hører ideer fra fem elever og dernæst stiller et nyt spørgsmål, som ikke indholdsmæssigt er i forlængelse af det oprindelige spørgsmål eller elevernes bidrag.<sup>26</sup>

- Lærer: Hvorfor tror vi på noget? Hvorfor tror vi på Gud/Allah eller måske en anden gud??  
 Elev 1: For at vi skal følge reglerne  
 Lærer: Hvilke regler skal vi følge?  
 Elev 1: De regler som Gud har lavet  
 Elev 2: For at vi ikke skal være onde  
 Elev 3: Man tror fordi man ikke ved det helt sikkert. Man kan ikke være helt sikker på, at det er rigtigt ikke at tror [sic]  
 Elev 4: Fordi det er vigtigt – osse for end [sic] familie  
 Elev 5: Fordi man er religiøs  
 Lærer: Hvorfor er det vigtigt at være religiøs?

I ovenstående passage kunne det godt se ud som om, at elev 4 og 5 mener, at det er vigtigt at være religiøs, men hvis man kigger nærmere efter, er det ikke tydeligt, at det faktisk er det, de mener. Det er noget læreren antager i et forsøg på at samle op på elevernes bidrag. Den følgende passage er til gengæld et tydeligt eksempel på at en meget stærk dagsorden skinner igennem lærerens facilitering af en dialog om Jomfru Maria.<sup>27</sup>

- Lærer: Gør det nogen forskel om Maria blev gravid på denne eller anden måde?  
 Kenny: Ja, for hvis hun blev gravid ved vi at hun bollede med Josef, så er det jo løgn, hvad der står i bibelen  
 Lærer: Kan man finde ud af sandheden om det? Janez?  
 Janez: Nej – man finder jo nok ikke lige pludselig i en gammel ruin et interview med jomfru Maria, hvor hun siger, at det alligevel ikke er rigtigt det der står i bibelen –  
 Kenny: Og hvis man fandt det, så kunne det jo også være løgn  
 Lærer: Har I muslimer også historien om Maria i Koranen?  
 Omar: Nej, det tror jeg ikke, jeg har ikke hørt den.  
 Ösgir: Nej – det tror jeg ikke  
 Lærer: Hvad er det jøder og muslimer og kristne har til fælles?  
 Mark: Det gamle testamente med Abraham og Adan [sic] og Eva og det...  
 Lærer: Hvad har vi ikke fælles? (lang pause – læreren redegør for Koranens og Ny Testamentes placering konfessionelt [...])

I denne passage har læreren meget tydeligt nogle bestemte temaer som pejlemærke for sin styring af dialogen, og temaet om, hvorvidt man kan stole på noget, man læser (som tilsyneladende optager eleverne stærkt), bliver ignoreret. Passagen får dermed karakter af 'gæt-hvad-læreren-tænker' undervisning i stedet for filosofisk dialog.

<sup>26</sup> Ibid., bilag 2, 50.

<sup>27</sup> Ibid., bilag 4, 53.

Det er således karakteristisk for samtalerne i bilag 1 og 4, at læreren styrer samtalerne meget stramt, hvilket kan ses illustreret i Tabel 1. I begge sessioner står læreren for omtrent halvdelen af bidragene i samtalen og introducerer henholdsvis 21 og 11 nye spørgsmål i løbet af sessionerne. Det bliver svært for eleverne at opleve ejerskab over samtalen og indgå i en reel dialog om spørgsmålene, når de ikke får taletiden oftere, og spørgsmålene hele tiden skifter.

### Mangel på sammenhæng og progression

Et andet gennemgående træk ved sessionerne er, at de ikke lever op til de idealer, der formuleres i samtalereglerne 4, 5, 6 og 7. Disse punkter beskriver måden, eleverne skal tale sammen på, herunder at de skal begrunde og forklare deres formodninger og bygge videre på deres ideer. Men det er påfaldende, at der stort set ikke er eksempler i transskriptionerne på, at eleverne bliver bedt om at forklare, uddybe, endsige udvikle deres idé. Vi har kun fundet ganske få tilfælde i de fire sessioner, hvor disse regler bliver aktualiseret. Et af de klareste eksempler er denne passage, hvor læreren giver en elev mulighed for at uddybe sit meget kortfattede svar, inden hun går videre til næste elev:<sup>28</sup>

Lærer: Dvs. der er ingen forskel på om vi sår noget og noget naturen selv sår? Der er ingen forskel? Det er lige meget natur?

Elev: Nej, det kan man ikke sige.

Lærer: Vil du forklare det?

Elev: Det er forskelligt.

Lærer: Er det ene mere naturligt end det andet?

Elev: Det kan man godt sige for det ene er noget du har lavet.

Elevens rationale bliver ikke helt tydeligt i citatet ovenfor, men læreren gør dog et forsøg på at få en uddybning. Tabel 1 viser, at læreren er mere fraværende i samtalen i bilag 2 og 3, men også at alle lærerens bidrag er nye spørgsmål. Der er således ingen anmodninger om uddybning, argumentation eller forklaring fra lærerens side i disse to sessioner. Ganske vist hænger omkring halvdelen af spørgsmålene sammen med noget, som en elev lige har sagt (så der er en form for optag), men der bliver ikke spurgt direkte ind til, hvad eleverne mener med det de siger, eller hvordan de vil begrunde deres formodninger, og det samlede indtryk er derfor, at samtalen bliver usammenhængende.

Læreren skifter desuden til et nyt spørgsmål, i gennemsnit hver tredje gang hun siger noget, hvilket gør det umuligt at dvæle ved et emne. Dermed bremses muligheden for progression i den fælles samtale. En overfladisk læsning kan give indtryk af, at eleverne i en række andre passager opfordres til at forklare deres tanker, selvom det ikke er tilfældet. Det gælder fx her:<sup>29</sup>

28 Ibid., bilag 1, 48.

29 Ibid., bilag 1, 45.

Lærer: Nu er vi ved at få defineret hvad natur og naturlig egentlig er. [...] Hvad siger du Tina?

Tina: At naturen er naturlig – det er den jo ikke rigtigt på en måde, for der er da mange snavsede ting rundt omkring.

Lærer: Dvs. naturen er altså ikke altid naturlig. Hvad er det der ikke er naturlig?

Tina: Der er veje og grimme ting og affald og sådan.

Lærer: Hvad siger du Yang, er naturen naturlig?

Yang: Nej, ikke helt.

Lærer: Kan du forklare det?

Yang: Man bruger også naturen til at være i.

Lærer: Ja, hvad siger du Kaj, er naturen naturlig eller almindelig?

Her ignorerer læreren Tinas introduktion af ideen om, at snavsede og grimme ting ikke er natur. I stedet for at bede om en uddybning af denne tanke, konkluderer hun på elevens vegne og giver derefter det oprindelige spørgsmål til en anden elev, Yang. Denne elev bidrager så med en lidt kryptisk idé om, at naturen ikke er helt naturlig, fordi man også bruger den til at være i. Læreren giver herefter det oprindelige spørgsmål videre til en tredje elev, selv om det på ingen måde kan siges, at Tinas eller Yangs ideer er blevet klargjort, begrundet eller uddybet. Dette er karakteristisk for alle de transskriberede sessioner i rapporten.

Ganske få steder i de transskriberede sessioner er der tilfælde, hvor eleverne kommenterer hinandens bidrag direkte. Her ville det (jf. samtalereglerne) være oplagt, at læreren faciliterede dialogen mellem eleverne og hjalp dem med at lytte, uddybe og argumentere. Følgende uddrag er et eksempel på, at muligheden for en interessant dialogisk passage går tabt.<sup>30</sup>

Lærer: Dvs. husene er ikke den rigtige natur. Adam?

Adam: Det som man selv bygger op eller laver, det er ikke naturligt for det har naturen ikke selv lavet.

Lærer: Adam siger at det naturen ikke selv har lavet er ikke rigtig natur og husene har naturen ikke selv lavet, det har vi gjort så det er ikke naturligt.

Kenny: Så vil jeg lige sige noget til Adam. Menneskene er jo også naturlige – de kommer jo også fra naturen så det de laver er også naturligt.

Adam: Jeg siger bare at det jo ikke er naturen der selv har lavet det.

Kenny: Jamen mennesker er jo også naturlige, vi kommer jo osse fra naturen

Lærer: Kenny kører videre med sin definition. Dvs. at alt hvad vi har lavet vil være naturligt for os.

Kenny: Ja for det som mennesker laver vil være naturligt for mennesket. Det er jo ikke sikkert det vil være det for dyrene ... lissådan.

Lærer: Hvordan synes du naturen skal se ud for at være rigtig natur Sofia? Jeg skal nok komme tilbage til dig Kenny – Undskyld. Hørte du hvad jeg sagde Sofia?

Læreren standser her Adam og Kennys dialog og giver samtidig indtryk af, at Kennys definition er den mest interessante, idet hun laver optag på den, og dermed inviterer ham (og ikke Adam) til at tale videre. I stedet for at bede de to drenge om at uddybe, forklare sig

30 Ibid., bilag 1, 46-47.

og begrunde over for hinanden, bøjer hun dialogen af, og giver ordet til en ny elev med et spørgsmål, som ikke er i forlængelse af drengenes lille dialog. Det kunne for eksempel have været interessant at se, hvad Adam tænker om, at menneskene er naturlige. I den sidste linje siger læreren undskyld, men vi kan ikke vide, om det er henvendt til Kenny eller Sofia. Læreren vender ikke tilbage til Kenny (eller Adam) og hans definition senere, selvom begge drenge får ordet igen i forbindelse med andre spørgsmål.

Af Tabel 1 fremgår det, hvor mange nye temaer eleverne introducerer i deres bidrag. Disse tal viser, at mellem hvert andet og hvert sjette elevbidrag indeholder et nyt tema, som i princippet kunne danne grundlag for en hel filosofisk dialog (fx retfærdighed, tro/viden, ondskab eller det gode menneske). Efter at have læst samtalerne til ende bliver det således tydeligt, at der er tale om "popcorn-dialog", hvor det popper op med rigtig mange filosofisk interessante tanker fra elevernes side, men da de ikke bliver fastholdt og undersøgt, går et stort potentiale for filosofisk dialog tabt.

## Diskussion: Idealer og virkelighed

Vi vurderer, at rapportens samtaleregler i store træk er i tråd med de mest udbredte former for Filosofi med børn og de centrale idealer i dialogisk undervisning. Da det er en af rapportens forfattere, der faciliterer de transskriberede sessioner, må man formode, at disse sessioner er tænkt som illustrationer af, hvordan idealerne kan udfoldes i praksis. Analysen viser imidlertid, at den faktiske undervisning ikke lever op til de dialogiske idealer. Vi konstaterer, at især to udfordringer er tydelige: 1) at læreren enten styrer samtalen meget håndfast eller meget løst, og 2) at samtalen ikke lever op til idealet om at have retning og sammenhæng. Begge dele underminerer muligheden for en reel dialog.

Diskrepansen mellem idealer og virkelighed kan ikke forklares ved, at praksis ikke er egnet til aldersgruppen. Tværtimod bliver mellemtrinnet ofte valgt som det ideelle i interventionsforskning inden for Filosofi med børn og dialogisk undervisning.<sup>31</sup> I stedet mener vi, at vores case tyder på, at dialogisk undervisning er vanskeligere at udføre, end udøverne selv er klar over – selv når det dialogiske er ekspliciteret som centralt fokuspunkt, kan man ende med en skin-dialog uden at være opmærksom på det.<sup>32</sup> Vi mener derfor, at vores analyse viser at rapportens idealer og faciliteringsvejledninger ikke i sig selv er tilstrækkelige til at sikre kvalitet, men må følges af yderligere didaktiske værktøjer til refleksion og evaluering for at idealerne kan realiseres. I det følgende diskuterer vi årsagerne til, at Filosofi med børn

31 Se fx Reznitskaya & Glina, "Comparing Student Experiences with Story Discussions in Dialogic Versus Traditional Settings,"; Emma Worley & Peter Worley, "Teaching critical thinking and metacognitive skills through philosophical enquiry: a practitioner's report on experiments in the classroom," *Childhood & Philosophy* (2019), <https://doi.org/10.12957/childphilo.2019.46229>.

32 Se også fx Klara Sedova, Zuzana Salamounova & Roman Svaricek, "Troubles with dialogic teaching," *Learning, Culture and Social Interaction* 3, no. 4 (2014), <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2014.04.001>; Caroline Schaffalitzky, "Learning to facilitate dialogue: on challenges and teachers' assessments of their own performance," *Educational Studies* (2021), <https://doi.org/10.1080/03055698.2021.2007854>.

Filosofi med børn	Klassisk IRE-undervisning
<b>Faglige mål:</b>	
Fokus på processen og ikke det faglige indhold	Fokus på indlæring af faglig viden
Fokus på begrundelser og argumentation	Fokus på, om eleverne kender de rigtige svar
<b>Didaktisk tilgang:</b>	
Lærerens rolle er at facilitere elevernes dialog, hvor de producerer viden og styrer dialogens retning	Læreren har svaret og styrer undervisningens indhold og form
Der er særlige regler for turtagning, fx en talebold, og eleverne sidder i en cirkel, så de kan se hinanden	Læreren vælger, hvem der taler, og eleverne har ofte front mod læreren
Fokus ligger på fællesskabet, idet eleverne skal indgå i en fælles undersøgelse af det filosofiske spørgsmål, hvor de bygger videre på hinandens tanker	Undervisningen vil ofte have form af en 'spørgsmål-svar struktur' og ikke en fælles undersøgelse. Fokus er på den enkelte elevs evne til at svare

Tabel 2: Forskelle mellem de faglige mål og den didaktiske tilgang for undervisningsformerne Filosofi med børn og IRE (Initiation, Response, Evaluation).

kan være vanskeligt at praktisere i en dansk skolekontekst og hvilke didaktiske anbefalinger, man kunne give til feltet.

### Skolekultur som udfordring for dialog

En grundlæggende årsag til, at det er svært at arbejde med Filosofi med børn, er formentlig, at det er en undervisningsform, der på en række centrale områder adskiller sig fra klassisk undervisning. Det har været en gennemgående pointe i megen empirisk forskning, at den traditionelle såkaldte IRE-struktur generelt dominerer undervisning.<sup>33</sup> Analyser af dialog i undervisning har således peget på, at lærerne primært giver beskeder og efterspørger bestemte svar, når de taler, og kun i mindre grad undersøger eller lader eleverne undersøge klassens ideer.<sup>34</sup> Derudover har analyser af elevsamtaler vist, at de ofte er uproduktive og diskuterende snarere end dialogiske og undersøgende.<sup>35</sup> Begge disse forhold er i modstrid med idealerne for Filosofi med børn og de forestillinger, som feltet har om formål og kvalitet.

33 Se fx Christine Howe & Manzoorul Abedin, "Classroom dialogue: a systematic review across four decades of research," *Cambridge Journal of Education* 43, no. 3 (2013), <https://doi.org/10.1080/0305764x.2013.786024> for en oversigt.

34 Kirsty Brown & Hilary Kennedy, "Learning through conversation: Exploring and extending teacher and children's involvement in classroom talk," *School Psychology International* 32, 2 (2011), <https://doi.org/10.1177/0143034311406813>.

35 Neil Mercer, "The Seeds of Time: Why Classroom Dialogue Needs a Temporal Analysis," *The Journal of the Learning Sciences* 17 (2008), <https://doi.org/10.1080/10508400701793182>, 51.

Der er siden 1980'erne udviklet mange forskellige tilgange til Filosofi med børn i praksis,<sup>36</sup> hvilket gør det vanskeligt at beskrive dem under ét. Men i tabel 2 opstiller vi vores bud på en rekonstruktion af de centrale forskelle mellem Filosofi med børn og klassisk IRE-undervisning, hvad angår faglige mål og didaktisk tilgang:

Ud over de kendetegn ved Filosofi med børn som vi har nævnt i Tabel 2, er undervisningstilgangen typisk kendetegnet ved et stærkt fokus på *klassefællesskabet*. Filosofi med børn har potentiale til at påvirke fællesskabet positivt, da eleverne i de filosofiske dialoger øver sig i at lytte og forholde sig til andres argumenter og holdninger, oplever at det er i orden at skifte mening og lærer, at de er nødt til at behandle hinanden med respekt, så alle føler sig trygge nok til at dele ideer og tanker.<sup>37</sup> Det er altså en forudsætning for den fælles dialog, at eleverne lytter til hinanden. Men da det ikke er muligt med sikkerhed at vurdere, om eleverne lytter til hinanden ved blot at observere dem, er den bedste markør for dette, at de svarer på hinandens bidrag og således bygger ovenpå hinandens ideer i samtalen. Dette er netop, hvad der menes med, at dialogen er kumulativ, hvilket er afgørende for, at eleverne deltager i det, vi har kaldt en reel dialog.<sup>38</sup>

Hvis der i undervisningen primært er fokus på, hvad *den enkelte elev* får ud af klassesamtalerne, kan det medføre, at det, der skulle have været en fælles klassedialog, i stedet bliver centreret om lærerens relation til individuelle elever og får den klassiske IRE-struktur. I rapporten, som danner grundlag for vores case-analyse, er der generelt et stærkt fokus på den enkelte elev i beskrivelserne af, hvad Filosofi med børn er, og hvorfor det skal praktiseres. Hermed øges risikoen for, at der opstår en IRE-lignende samtalestruktur, og muligheden for at skabe et undersøgende fællesskab, hvor eleverne deltager i en reel dialog med hinanden, undermineres. Dette ses i formuleringer som: "Filosofien gør sig ikke klog på dine forhold, men forsøger at gøre dig klog på dine egne forhold" og "Jo bedre vi bliver til at vælge i situationer – jo bedre bliver vores liv – jo højere livskvalitet – jo bedre livsmod".<sup>39</sup> Samme fokus kendetegner formuleringer som: "Derved bringer vi eleven i centrum", "Med udgangspunkt i respekt for eleven udvikles selvforståelsen" og "Den dybere forståelse fører til erkendelse, så de livsbegreber, der arbejdes med, kan forbindes til elevernes eget liv og dermed føre til øget identitet og selvværd".<sup>40</sup> Derudover bliver det nævnt, at elevernes opmærksomhed på sproget udvikles gennem fx argumentation og definition, og at dette kan bruges i al undervisning.

Tilsvarende tyder analysen af de fire dialoger på, at læreren (trods sine intentioner om noget andet), faciliterer på en måde, som er præget af den klassiske autoritetsrolle og det

36 For oversigter over "skoler" inden for feltet og deres udviklinger se fx Nancy Vansieleghem & David Kennedy, "What is Philosophy for Children, What is Philosophy with Children—After Matthew Lipman?," *Journal of Philosophy of Education* 45, no. 2 (2011), <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2011.00801.x> og Riku Väitalo, Hannu Juuso & Ari Sutinen, "Philosophy for Children as an Educational Practice," *Studies in Philosophy and Education* 35, no. 1 (2016), <https://doi.org/10.1007/s11217-015-9471-6>.

37 Alexander, *Towards Dialogic Teaching*, 28.

38 *Ibid.*, 28.

39 Nielsen, Kühn & Vestergaard, *Undervisning med filosofi på mellemtrinnet*, 39.

40 *Ibid.*, 40.



traditionelle magthierarki fra IRE-strukturen. Dette ses ved, at hun i to af dialogerne har en uforholdsmæssig stor del af taletiden, hun har det primære initiativ i forhold til at introducere temaer og spørgsmål og hun undlader at spørge til elevernes begrundelser for deres ideer og holdninger. Alt dette går imod et af de bærende idealer for både dialogisk undervisning og Filosofi med børn, nemlig at samtalen skal faciliteres med respekt for eleverne som selvstændige vidensproducenter.<sup>41</sup>

Forskellene mellem Filosofi med børn og den klassiske IRE-struktur betyder altså, at både lærer og elever skal omstille deres mindset fra et fokus på rigtige svar og lærercentrering til et fokus på åbent at undersøge spørgsmål i en elevcentreret dialog, når de skal til at starte en filosofisk dialog. Jo mere forankret den almindelige undervisning er i den traditionelle IRE-struktur, des sværere bliver denne omstilling. Denne omstilling lykkes i store træk ikke for læreren i den case, vi har analyseret, og en af årsagerne til dette kan være det stærke fokus på den enkelte elev i rapporten i stedet for klassefællesskabet kombineret med manglen på didaktiske værktøjer til at lette overgangen mellem de to forskellige undervisningsformer. Vi mener derfor, at der er behov for en større grad af didaktisering, end der lægges op til i rapporten, så skiftet bliver italesat og bevidstgjort, og lærerne får nogle redskaber til at gennemføre det i praksis.

### Betydningen af konkrete didaktiske valg i faciliteringen

Indflydelsen fra den klassiske IRE-struktur gør det således vigtigt, at de dialogiske idealer ikke står alene, men understøttes af konkrete redskaber og strategier. I arbejdet med at skabe de bedste rammer for at reel dialog kan opstå blandt eleverne, ville vores gennemgående anbefalinger ud fra kendskab til forskning inden for dialogisk didaktik være følgende: 1) at sørge for at spørge til elevernes begrundelser, 2) at holde fokus på ét tema ad gangen, 3) at lave optag, der forfølger elevernes ideer, 4) bevidst at understøtte peer-interaktion og 5) en øget opmærksomhed hos læreren på den anderledes rolle vedkommende tager på sig, idet undervisningen går fra at være traditionel til dialogisk. I det følgende giver vi eksempler på, hvordan man gennem en facilitering med ovenstående punkter for øje kan undgå en række af de faldgruber, vi har peget på i analysen.

I rapportens beskrivelse af, hvordan dialogerne skal organiseres, står der: "Enhver formulering er væsentlig, og den skal sendes videre til de øvrige elever fx med følgende udsagn: "Hvad betyder det der blev sagt? Kan det siges på en anden måde? Hvad mere kan der siges om det? Osv."<sup>42</sup> hvilket tyder på, at der fra begyndelsen har været et ideal om, at eleverne skulle undersøge de filosofiske spørgsmål sammen. Men da de 10 samtaleregler ikke lægger op til, at eleverne skal bygge videre på hinandens ideer, får de filosofiske sessioner i rappor-

41 Se Nystrand, *Opening Dialogue: Understanding the dynamics of language and learning in the English schoolroom*; Alexander, *Essays on Pedagogy*, 15; Karin Murris, "The Epistemic Challenge of Hearing Child's Voice," *Studies in Philosophy and Education* 32 (2013), <https://doi.org/10.1007/s11217-012-9349-9>.

42 Nielsen, Kühn & Vestergaard, *Undervisning med filosofi på mellemtrinnet*, 41.

tens transskriptioner karakter af skin-dialoger, hvor forskellige temaer og spørgsmål popper op og forsvinder, uden at de bliver undersøgt i dybden.

For at undgå dette problem, kan læreren fx være bevidst om tre grundlæggende strategier. For det første er det vigtigt at sørge for, at dialogen bliver ved det samme spørgsmål, indtil alle elever har fået delt deres tanker, og emnet synes uddebatteret. I stedet for at bringe en række spørgsmål på banen kort tid efter hinanden (i et forsøg på at fremskynde progression), kan man med fordel stille det samme spørgsmål igen og igen for at bevare sammenhængen og sikre dybde i dialogen. For det andet bør man huske at spørge ind til elevernes bidrag, fx ved at spørge om de kan give eksempler, begrunde eller uddybe. Hvis man udelukkende er opmærksom på at få mange elever på banen, kan det betyde, at den enkelte elevs tanker ikke bliver udfoldet, og at dialogen mister sammenhæng, fordi den består af isolerede holdningsudsagn. Her er tålmodighed nøglen, da det kan tage tid for de filosofiske ideer at komme frem. Derudover kan det være effektivt at holde sig fra at parafrasere over elevernes bidrag og i stedet gentage, hvad de siger ordret, da man dermed undgår at lægge ord i munden på eleverne og fortolke deres udsagn. For det tredje er det afgørende for sammenhængen, at elevernes bidrag bliver kædet sammen, fx ved at man understøtter deres indbyrdes dialog ved at bede dem om at forholde sig til hinandens udsagn og tale direkte med hinanden. Helt konkret kan man som facilitator lægge mærke til, hvilke elever der er uenige om svaret på et filosofisk spørgsmål og invitere dem til at svare hinanden.<sup>43</sup>

Udover at medvirke til at afhjælpe dialogers mangel på sammenhæng, kan de nævnte anbefalinger også modvirke problemet med, at læreren dominerer dialogen. Hvis eleverne får mulighed for at uddybe og svare hinanden, giver det dem automatisk mere taletid, og i takt med at de bliver bedre understøttet i at lytte til og svare hinanden, bliver dialogen også mindre præget af lærerens rolle som autoritet. Et yderligere didaktisk redskab kan være, at læreren lægger mærke til, når eleverne introducerer nye temaer i dialogen eller ligefrem stiller et spørgsmål. Hvis læreren laver et tydeligt optag på dette – fx ved at give elevens tema eller spørgsmål videre til gruppen når det aktuelle tema virker uddebatteret – viser det eleverne, at det er *deres* dialog, som læreren faciliterer og ikke en undervisningsaktivitet, som fx skal tjekke, at de har tilegnet sig en bestemt viden. Dette er netop en af de centrale forskelle mellem dialogisk og traditionel lærerstyret undervisning.<sup>44</sup>

De ovenfor nævnte strategier og opmærksomhedspunkter er naturligvis blot vores forslag til konkrete måder, hvorpå lærere kan undgå de fælder, som facilitatoren fra casen falder i, og der er forskellige bud på, hvordan dette kan gøres inden for feltet Filosofi med børn. Vores pointe er imidlertid, at feltet generelt vil have gavn af at se til didaktisk forskning indenfor dialogisk undervisning og i langt højere grad inkorporere en række af de centrale metoder, fund og strategier herfra. Didaktikken kan bidrage med et rum for meta-

43 Se fx Peter Worley, *TÆNK HØJT med dine elever. 25 sessioner der får hele klassen med* (Akademisk forlag: København, 2019), 21-38 for mere om de spørgeteknikker der har inspireret dette afsnit.

44 Alexander, *Towards Dialogic Teaching*, 30.

refleksion,<sup>45</sup> hvor læreren kan træde et skridt tilbage og evaluere om de anvendte teknikker giver de ønskede resultater. Feltet Filosofi med børn blev etableret, før den didaktiske forskning i dialogisk undervisning for alvor voksede frem. Men de to områder vil kunne integreres naturligt, hvilket vil kunne give et værdifuldt bidrag til arbejdet med at sikre overensstemmelse mellem idealerne og kvaliteten af de faktiske aktiviteter inden for Filosofi med børn.

## Konklusion

Filosofi med børn bør være en åben, fælles dialog, som understøtter elevernes samtale og har progression. Når man vurderer kvaliteten af aktiviteter, er det derfor vigtigt ikke kun at fokusere på overfladiske træk, som at mange elever siger noget, eller at læreren stiller filosofiske spørgsmål. Eleverne kan være meget aktive uden, at der er tale om reel dialog med læreren eller andre elever, og det afgørende er ikke, at læreren stiller spørgsmål, men om disse åbner dialogen ved at gå ind i elevernes ideer, eller om de er ledende spørgsmål og tjek-spørgsmål, der lukker dialogen ned. Hvis dialogen udvikler sig til "fisketure" styret af lærerens ledende spørgsmål og dagsorden eller til løsrevne holdninger, der popper op uden sammenhæng, er der grund til at være på vagt. Ikke alene vil det være en praksis, der strider imod de ekspliciterede idealer, det vil også betyde, at et potentiale er gået tabt.

Sammenfattende mener vi, at vores analyse og diskussion viser, at idealer, intentioner og spørgeteknikker ikke i sig selv er tilstrækkeligt for at lykkes med en stærkt dialogisk undervisningsform som Filosofi med børn. Man bør også være meget opmærksom på, at den traditionelle lærerrolle og IRE-klasserumskultur kan blive hængende og forhindre en dialogisk tilgang i praksis. Derfor bliver det afgørende at benytte sig af konkrete didaktiske refleksioner og strategier, som kan sikre, at idealer om fx fælles undersøgelse, peer-interaktion og sammenhæng bliver realiseret. Valget af spørgeteknikker står helt centralt her, da de er afgørende for bl.a. fordeling af taletid og autoritet, interaktion, optag af emner og sammenhæng i dialogen, men de kan ikke stå alene og må følges af en skærpet opmærksomhed på egen rolle hos læreren samt en konstant refleksion over, hvornår de respektive teknikker bedst kan sikre kvalitet i dialogen. Feltet vil derfor kunne drage nytte af at se til didaktisk forskning i dialogisk undervisning.

På trods af den mangelfulde facilitering i rapportens dialogeksempler bidrager eleverne faktisk med mange gode filosofiske ideer, spørgsmål og argumenter. Vi mener derfor, at eksemplerne i vores analyse også viser, at elevernes deltagelse giver en solid grobund for at videreudvikle praksis inden for feltet. Gennem bevidste valg af didaktiske værktøjer og en øget opmærksomhed på, hvad der kendetegner reel dialog, kan kvaliteten af de filosofiske

45 For mere om didaktik som meta-refleksion se Ellen Krogh & Ane Qvortrup, "Towards laboratories for meta-reflective didactics: on dialogues between general and disciplinary didactics," in *Didaktik and Curriculum in Ongoing Dialogue*, ed. Ellen Krogh, Ane Qvortrup, & Stephan Ting Graf (London: Routledge, 2021), 122-136; Ellen Krogh, Ane Qvortrup & Torben Spanget Christensen, *Almendidaktik og fagdidaktik* (Frederiksberg: Frydenlund, 2016), 32-37.

dialoger og dialogisk tilgang i bredere forstand højnes, således at det potentiale, som klas-sesamtalerne rummer, kan forløses.

## Henvisninger

- Alexander, Robin. *Essays on Pedagogy*. London: Routledge, 2008.
- Alexander, Robin. *Towards Dialogic Teaching*. 5th ed. Cambridge: Dialogos, 2018.
- Aygun, Hanife Esen. "Dialogic Teaching in Turkish Courses: What the Teachers Say and What They Do?". *Cypriot Journal of Educational Sciences* 14, no. 1 (2019): 111-23. <https://doi.org/10.18844/cjes.v14i1.3554>.
- Brown, Kirsty, and Hilary Kennedy. "Learning through Conversation: Exploring and Extending Teacher and Children's Involvement in Classroom Talk." *School Psychology International* 32, 2 (2011): 377-96. <https://doi.org/10.1177/0143034311406813>.
- Dysthe, Olga. *Det Flerstemmige Klasserum. Skrivning Og Samtale for at Lære*. Århus: Klim, 1997.
- Fair, Frank, Lory E. Haas, Carol Gardosik, Daphne D. Johnson, Debra P. Price, and Olena Leipnik. "Socrates in the Schools from Scotland to Texas: Replicating a Study on the Effects of a Philosophy for Children Program." *Journal of Philosophy in Schools* 2, no. 1 (2015): 18-37. <https://doi.org/10.21913/jps.v2i1.1100>.
- Gregory, Maughn Rollins, Joanna Haynes, and Karin Murriss, eds. *The Routledge International Handbook of Philosophy for Children*. New York: Routledge, 2017.
- Hand, Michael, and Carrie Winstanley, eds. *Philosophy in Schools*. London: Continuum, 2009.
- Hinge, Helle. "Filosofi Med Børn." In *Religionsdidaktik*, edited by M. Buchardt, 203-16. København: Hans Reitzels Forlag, 2016.
- Howe, Christine , and Manzoorul Abedin. "Classroom Dialogue: A Systematic Review across Four Decades of Research." *Cambridge Journal of Education* 43, no. 3 (2013): 325-56. <https://doi.org/10.1080/0305764x.2013.786024>.
- Jespersen, Per. *Filosofi Med Børn*. Vejle: Kroghs Forlag, 1988.
- Jørgensen, Henrik Vestergaard. "Filosofi Med Børn - Teoretisk Grundlag Og Religionsdidaktisk Potentiale." Aarhus University, 2010.
- Krogh, Ellen, and Ane Qvortrup. "Towards Laboratories for Meta-Reflective Didactics: On Dialogues between General and Disciplinary Didactics." In *Didaktik and Curriculum in Ongoing Dialogue*, edited by Ellen Krogh, Ane Qvortrup and Stephan Ting Graf, 119-36. London: Routledge, 2021.
- Krogh, Ellen, Ane Qvortrup, and Torben Spanget Christensen. *Almendidaktik Og Fagdidaktik*. Frederiksberg: Frydenlund, 2016.
- Lindblad, Sverjer, and Fritjof Sandström. "Klasserumsforskning: En Oversigt Med Fokus På Interaktion Og Elever." In *Pædagogik: En Grundbog Til Et Fag*, edited by Jens Berg, 245-78. København: Hans Reitzels Forlag, 2000.
- Lipman, Matthew, Ann Margaret Sharp, and Frederick S. Oscanyan. *Philosophy in the Classroom*. Philadelphia: Temple University Press, 1980.
- Lyle, Sue. "Dialogic Teaching: Discussing Theoretical Contexts and Reviewing Evidence from Classroom Practice." *Language and Education* 22, no. 3 (2008): 222-40. <https://doi.org/10.2167/le778.0>.
- Martens, Ekkehard. *Dialogisch-Pragmatische Philosophiedidaktik*. Hanover: Herman Schroedel Verlag KG, 1979.
- Matthews, Gareth B. . *Philosophy and the Young Child*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1980.
- Mercer, Neil. "The Seeds of Time: Why Classroom Dialogue Needs a Temporal Analysis." *The Journal of the Learning Sciences* 17 (2008): 17-59. <https://doi.org/10.1080/10508400701793182>.

- Morris, Karin. "The Epistemic Challenge of Hearing Child's Voice." *Studies in Philosophy and Education* 32 (2013): 245-59. <https://doi.org/10.1007/s11217-012-9349-9>.
- Nielsen, Sanne, Anne Kühn, and Ebbe Vestergaard. *Undervisning Med Filosofi På Mellemtrinnet*. Danmarks Lærerhøjskole Afdelingen i Odense & Abildgårdskolen Odense, 1997.
- Nystrand, Martin, ed. *Opening Dialogue: Understanding the Dynamics of Language and Learning in the English Schoolroom*. New York: Teachers College Press, 1997.
- Nystrand, Martin, and Adam Gamoran. "Instructional Discourse, Student Engagement, and Literature Achievement." *Research in the Teaching of English* 25, no. 3 (1991): 261-90.
- Nystrand, Martin, and Adam Gamoran. "Student Engagement: When Recitation Becomes Conversation." In *Contemporary Research on Teaching: Current Research*, edited by H.C. Waxman and H.J. Walberg. California: McCutchan, 1991.
- Reznitskaya, Alina, and Monica Glina. "Comparing Student Experiences with Story Discussions in Dialogic Versus Traditional Settings." *The Journal of Educational Research* 106, no. 1 (2013): 49-63. <https://doi.org/10.1080/00220671.2012.658458>.
- Schaffalitzky, Caroline. "Learning to Facilitate Dialogue: On Challenges and Teachers' Assessments of Their Own Performance." *Educational Studies* (2021): 1-18. <https://doi.org/10.1080/03055698.2021.2007854>.
- Scott, Phil, Eduardo Mortimer, and Orlando Aguiar. "The Tension between Authoritative and Dialogic Discourse: A Fundamental Characteristic of Meaning Making Interactions in High School Science Lessons." *Science Education* 90, no. 4 (2006): 605-31. <https://doi.org/10.1002/sce.20131>.
- Sedova, Klara, Zuzana Salamounova, and Roman Svaricek. "Troubles with Dialogic Teaching." *Learning, Culture and Social Interaction* 3, no. 4 (2014): 274-85. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2014.04.001>.
- Säre, Egle, Piret Luik, and Robert Fisher. "Supporting Educational Researchers and Practitioners in Their Work in Education: Assessing the Verbal Reasoning Skills of Five- to Six-Year-Old Children." *European Early Childhood Education* 24, no. 5 (2016): 638-51. <https://doi.org/10.1080/1350293x.2016.1213564>.
- Topping, K.J., and S. Trickey. "Collaborative Philosophical Enquiry for School Children: Cognitive Effects at 10-12 Years." *British Journal of Educational Psychology* 77 (2007): 271-88. <https://doi.org/10.1348/000709906x105328>.
- UNESCO. *Philosophy - a School of Freedom: Teaching Philosophy and Learning to Philosophize: Status and Prospects*. UNESCO (Miollis: 2007).
- Vansieleghem, Nancy, and David Kennedy, eds. *Special Issue: Philosophy for Children in Transition: Problems and Prospects*. *Journal of Philosophy of Education* 45(2), 2011.
- Vansieleghem, Nancy, and David Kennedy. "What Is Philosophy for Children, What Is Philosophy with Children—after Matthew Lipman?". *Journal of Philosophy of Education* 45, no. 2 (2011): 171-82. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2011.00801.x>.
- Välitalo, Riku, Hannu Juuso, and Ari Sutinen. "Philosophy for Children as an Educational Practice." *Studies in Philosophy and Education* 35, no. 1 (2016): 79-92. <https://doi.org/10.1007/s11217-015-9471-6>.
- Worley, Emma, and Peter Worley. "Teaching Critical Thinking and Metacognitive Skills through Philosophical Enquiry: A Practitioner's Report on Experiments in the Classroom." *Childhood & Philosophy* (2019): 1-34. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2019.46229>.
- Worley, Peter. *Tænk Højt Med Dine Elever. 25 Sessioner Der Får Hele Klassen Med*. Akademisk forlag: København, 2019.