

NÅR ÅBNE SPØRGSMÅL ÅBNER KLASSERUMMET

Denne artikel tager afsæt i et pilotprojekt om dialogisk filosofiundervisning i skolen, hvormed det primære formål har været 1) at understøtte en inkluderende dialog i klasserummet med særligt fokus på at styrke de dialogiske deltagelsesmuligheder for alle og 2) at undersøge elevernes dialogiske bidrag.

Artiklens første del præsenterer, hvordan filosofisk dialog og æstetisk formsprog potentielt kan understøtte flerstemmighed og deltagelsesmuligheder i klasserummet. Herunder er der fokus på, hvordan man kan åbne, udvide og uddybe det dialogiske rum og styrke alle elevers adgang til dialogen, blandt andet ved at arbejde med åbne spørgsmål og tilbyde muligheden for at udtrykke sig æstetisk.

I artiklens anden del gives der et praksisnært blik på tre fremtrædende dialogtyper fra klasserummet – den kumulative, disputerende og eksplorative. I projektet har vi didaktisk tilstræbt undervisning båret af eksplorative dialoger, da dette greb kan styrke deltagelsesmulighederne. Dog viser den eksplorative dialogtype sig at være den vanskeligste for eleverne at håndtere – særligt i gruppearbejde, hvor læreren ikke er til stede.

FORFATTERE

Henrik Madsen, lektor, læreruddannelsen, forskningscenter for in- og eksklusion i pædagogisk praksis, UCN

Lisa Rygaard Frost Kristensen, lektor, ph.d., læreruddannelsen, forskningscenter for in- og eksklusion i pædagogisk praksis, UCN

Stine Bylin Bundgaard, lektor, ph.d., act2learn Ledelse og Organisation, forskningscenter for in- og eksklusion i pædagogisk praksis, UCN

INDLEDNING

Hvordan kan jeg inkludere alle eleverne i undervisningen? Dette spørgsmål stiller mange lærere sig selv, inden de træder ind i klassen. Spørgsmålet om, hvordan man kan skabe deltagelsesmuligheder for alle, er vedkommende og afgørende i forhold til at understøtte inklusionsprocesser i klasserummet. Svarene på, hvordan man kan understøtte deltagelsesmuligheder, er i sagens natur mangfoldige. Klasserum er forskellige. Eleverne

og deres behov er forskellige. Lærerne er forskellige. Fag er forskellige, og mange vilkår varierer fra skole til skole. Der eksisterer således et komplekst spænd af parametre, og der findes derfor ikke et simpelt svar på, hvad der understøtter deltagelsesmuligheder for alle. På baggrund af resultaterne fra vores undersøgelse ønsker vi at bidrage med et muligt svar på, hvordan en undervisningstilgang, der kombinerer *dialog*, *filosofi* og *æstetiske udtryk*,

potentielt kan understøtte elevers deltagelsesmuligheder.

Artiklen tager afsæt i data fra et pilotprojekt, hvor vi på to nordjyske skoler har undersøgt børns deltagelsesmuligheder gennem filosofiske, dialogiske og æstetiske undervisningsformer. Målet med interventionen var at skabe et flerstemmigt, inkluderende klasserum, hvor alle elever blev *inddraget*, fik mulighed for at *bidrage*, havde indflydelse og blev tildelt *værdighed* (Poulsen, 2021). Det indholdsmæssige omdrejningspunkt omhandlede det gode børne- og ungeliv, der blev tematiseret gennem forskellige typer af filosofisk dialog. I tillæg hertil skulle eleverne udarbejde individuelle æstetiske produkter og præsentere disse mundtligt som udgangspunkt for videre dialog i større grupper.

Med udgangspunkt i pilotprojektets design og data præsenterer artiklen, hvordan man ved at kombinere filosofiske spørgsmål og æstetisk produktion potentielt kan *åbne*, *uddybe* og *udvide* et dialogisk rum med det bagvedliggende formål at skabe flere deltagelsesmuligheder for eleverne og styrke relationen til klassefællesskabet, hvor de oplever, at deres stemme høres og værdsættes (Deci & Ryan, 2002; Klinge, 2017). Dernæst præsenteres en teoretisk forståelsesramme i forhold til de typer af dialoger, der udfoldede sig i klasserummet. Her fremhæver vi tre tale- og dialogtyper, der omfatter dialog, som er udforskende (*eksplorativ*), dialog, hvor man primært søger enighed (*kumulativ*), og dialog, hvor man primært søger uenighed for uenighedens skyld (*disputerende*). Det dialogiske rum, som vi forsøgte at skabe i klasserne, var båret af idealet om en eksplorativ tilgang, hvor man nysgerrigt skulle undersøge filosofiske spørgsmål i dialogiske fællesskaber. Derudover var eleverne individuelt i en eksplorativ proces, der udmøntede sig i et æstetisk produkt med

efterfølgende reflektiv dialog. Selv om eleverne lykkedes med at være aktivt deltagende i eksplorative processer, især i plenum og individuelt, var der en tendens til, at de havde sværere ved det eksplorative i gruppearbejdet, når læreren ikke var til stede. Her viste det sig, at eleverne havde tendens til kumulativ og disputerende tale.

Artiklen giver med andre ord et indblik i, hvordan åbne spørgsmål potentielt kan åbne klasserummets muligheder for deltagelse og tilhør, samtidig med at vi vil synliggøre nogle af de udfordringer, der kan opstå i det dialogisk åbne klasserum.

METODISKE OVERVEJELSER

Artiklens datagrundlag er genereret fra afprøvningen af undervisning på to skoler i hhv. en 5.- og en 8.-klasse. Undervisningen strakte sig over seks lektioner på hver skole.

Datamaterialet består af transskriberede lydoptagelser af klasse-, gruppe- og pardialoger samt af transskriberede videooptagelser af elevernes fremlæggelser. Herudover indgår vores egne observationsnoter samt summativt evaluerende interviews med de respektive klasselærere om deres oplevelser af undervisningsformernes inkluderende effekt. Den kvalitative databehandling er bygget op omkring Kvale og Brinkmanns (2009) meningsfokuserede samtaleanalyse, der består af *kategorisering*, *kodning*, *kondensering* og *meningsfortolkning*. I databehandlingen har vi kodet det empiriske materiale og dernæst meningskondenseret dette i mere generelle beskrivelser. Slutteligt har vi foretaget en hermeneutisk meningsfortolkning, hvor vi analytisk "går ud over det, der direkte bliver sagt, og finder frem til meningsstrukturer og betydningsrelationer, der ikke fremtræder umiddelbart" (Kvale &

Brinkmann, 2009, s. 230). Metodernes primære formål har i dette tilfælde været at udlede formmæssigt inkluderende kvaliteter ved dialogisk undervisning og understøttende æstetiske processer. I dataudvælgelsen til denne artikel har vi haft mindre fokus på undervisningens indhold til fordel for den dialogiske og æstetiske form i et inkluderende deltagelsesperspektiv. Dog giver dialogens indhold klare indikationer på, om dialogens form fx er *eksplorativ*, *disputerende* eller *kumulativ* (Dawes et al., 1992), samt på, om det dialogiske rum reelt åbnes, udvides og uddybes (Wege- rif, 2020).

For at minimere det indbyggede meningstab i transformationen fra talesprog til skriftsprog har vi selv udført den fortolkende transskriptionsopgave. Hensigten har været at skabe meningsfuldhed i elevernes udsagn, hvilket betyder, at læsbarheden er prioriteret højt for netop at tydeliggøre de forskellige typer af dialog, der udviklede sig i processen. De præsenterede dialogsekvenser i analysen har således til hensigt at dokumentere, hvordan det dialogiske rum i klassen kan antage forskellige former samt være mere eller mindre åbent, udvidende og uddybende. I forhold til data er der indhentet samtykke fra elevernes forældre såvel som de deltagende lærere. Elever (elev 1, elev 2 etc.) og lærere (lærer 1, lærer 2 etc.) er anonymiserede, så navne, steder og positioner ikke vil kunne føre til genkendelse, idet dialogerne og de æstetiske produkter relaterer sig til særligt personfølsomme områder som familie, venner, ønsker og drømme.



AT ÅBNE KLASSERUMMET GENNEM FILOSOFISK DIALOG OG ÆSTETISK FORMSPROG

I det følgende beskrives det teoretiske fundament for den filosofiske dialog og den æstetiske proces og produktion. Dernæst operationaliseres begreberne til den didaktiske ramme for undervisningen.

På vej mod en flerstemmig filosofi og nye deltagelsesmuligheder

Pilotprojektet baserer sig på undervisning, hvor det centrale omdrejningspunkt er filosofisk dialog og æstetisk produktion inden for temaet *det gode liv*. Netop filosofisk dialog, som udgør en gren inden for forsknings- og praksisfeltet *dialogisk undervisning*, synes at være velegnet til at understøtte deltagelsesmuligheder i klasserummet (Kristensen & Madsen, 2023). Dette skyldes, at filosofiske dialoger baserer sig på åbne spørgsmål af fællesmenneskelig karakter, hvormed der i høj grad er plads til, at *alle* kan tænke og tale med. Således er der med filosofiske dialoger "plads til, at flere stemmer inddrages og inkluderes, at flere bidrag optages og værdsættes og at flere elever derved får indflydelse på samtaleens retning" (Kristensen & Madsen, 2023). Det er dog ikke kun det filosofiske, fællesmenneskelige *indhold*, der er med til at åbne nye muligheder for deltagelse. Det er også i kraft af den filosofiske dialoges *form*, hvilket vi vil fokusere på i det følgende.

I den filosofiske dialogform, som vi læner os opad, undersøger man i fællesskab et autentisk (filosofisk) spørgsmål, der typisk ikke findes et enkelt eller færdigt svar på (Kristensen & Madsen, 2022). Den dialog, der opstår på baggrund af autentiske, filosofiske spørgsmål er væsensforskellig fra den type dialog, der følger IRE-mønstret, hvor læreren *initierer* et lukket spørgsmål, som eleverne *responderer* på, og som til slut *evalueres* af læreren (Gibbons, 2015; Laursen, 2020). Hermed forstås,

at læreren i IRE-mønstret på forhånd har en klar forventning til samtaleens retning. Denne klasserumspraksis kan nærmere betegnes som pseudo-dialog, da den følger en på forhånd bestemt progression med et kendt læringsindhold og med ønsket om et bestemt udbytte (Laursen, 2020). Bevægelsen inden for det, der kaldes dialogisk undervisning, sigter mod noget andet. Læreren stiller sig åben for at følge med samtaleens retning, som den spontant folder sig ud. Derved får dialogen karakter af ægthed og åbenhed frem for at være forhåndsstyret af én af samtalepartnerne eller en bestemt dagsorden.

I en ægte dialog må man først og fremmest være åben for, at den anden kunne have ret. I en sådan dialog indgår man i et ligeværdigt og undersøgende fællesskab, der er både uforudsigeligt, risikofyldt og læringsorienteret, men hvor ingen af deltagerne forsøger at vinde. Alexander – en af de førende internationale forskere inden for dialogisk undervisning – argumenter netop for, at der bør være kvalitativt bedre dialoger i klasserummet, da dialoger i særlig grad udvikler elevers "thinking, learning and understanding, and enable them to discuss, reason and argue. It unites the oral, cognitive, social, epistemic and cultural, and therefore manifests frames of mind and value as well as ways of speaking and listening" (Alexander, 2020a, s. 128). Alexander peger på, at gode dialoger skaber værdi, og beskriver dialogisk undervisning som "plural and inclusive" (2020b, s. 672). I tråd med dette fremhæver klasserumsforsker Olga Dysthe idealet om et flerstemigt klasserum. Dysthe betoner, hvordan ægte dialog, baseret på autentiske spørgsmål, er et greb til at understøtte det flerstemmige klasserum, da det sigter mod, at alle stemmer høres, værdsættes og optages i klassesamtalen (Dysthe, 2004). At bestræbe sig på at facilitere

flerstemmighed i klasserummet, hvor alle holdninger og argumenter værdsættes, er samtidig foreneligt med en inkluderende undervisningspraksis. Det kan givetvis kræve fantasifuldhed at differentiere, stilladsere og facilitere en klasserumsproces, hvor man sikrer, at alle høres. Ikke desto mindre er flerstemmigheden værdifuld, fordi den netop fortæller en historie om en bred, aktiv og engageret deltagelse i klasserummet. Det var med dette ideal for øje, at vi gennemførte pilotprojektet, der ligger til grund for denne artikel. Følgende spørgsmål stod centralt: Kunne vi gennem en undervisning drevet af autentiske, åbne filosofiske spørgsmål kombineret med en individuel æstetisk opgave understøtte en sådan flerstemmighed – en slags flerstemmig filosofi? Ville alle tænke med, tale med og producere noget i undervisningen – og hvad ville der ske undervejs i processen?

Nye deltagelsesmuligheder gennem æstetiske udtryksformer

Når der skabes rum for filosofisk dialog og refleksion i klasserummet, gives der anledning til, at eleverne viser deres deltagelse og refleksion gennem dialog. Der kan dog være elever, der ikke er villige til eller ikke har mulighed for at deltage i de dialogiske aktiviteter og bliver passive i undervisningen. Her kan æstetiske udtryksformer tilbyde en alternativ måde at udtrykke sig på. Hos Kant knyttes æstetiske oplevelser og sansning til universelle principper, og med denne fortolkning af æstetik rettes blikket mod sansning som supplement til dialogen og som påvirkende for dialogen. Udsagnet "at tænke med hænderne" (Drotner, 1999, s. 60) betegner, at fx formgivning er en særlig måde at begribe verden på. Formgivning kan blandt andet åbne op for en sansning af komplekse fænomener, der tager udgangspunkt i sammenhængen mellem tanke og handling (Austring &

Sørensen, 2006). Æstetisk produktion kan således give eleverne mulighed for at tænke, forstå og udtrykke sig på måder, der rækker ud over det verbale. Gennem den æstetiske produktion får sanserne frit løb, hvilket giver mulighed for at inkludere de elever, der ikke med det samme melder sig til den reflekterende dialog.

I vores intervention fik eleverne gennem kreativ formgivning mulighed for at udtrykke sig i et æstetisk formsprog, hvor filosofiske indtryk blev forvandlet til personlige udtryk. Dette udgør en alternativ måde at give den filosofiske refleksion form på, som i kraft af sit udtryk også sætter dialogisk aftryk i klasserummet. På den måde forsøgte vi at skabe et dialogisk rum, der kunne åbne for nye udtryksformer, refleksioner og deltagelsesmuligheder i undervisningen.

At åbne, udvide og uddybe det dialogiske rum gennem filosofiske dialoger og æstetisk formsprog

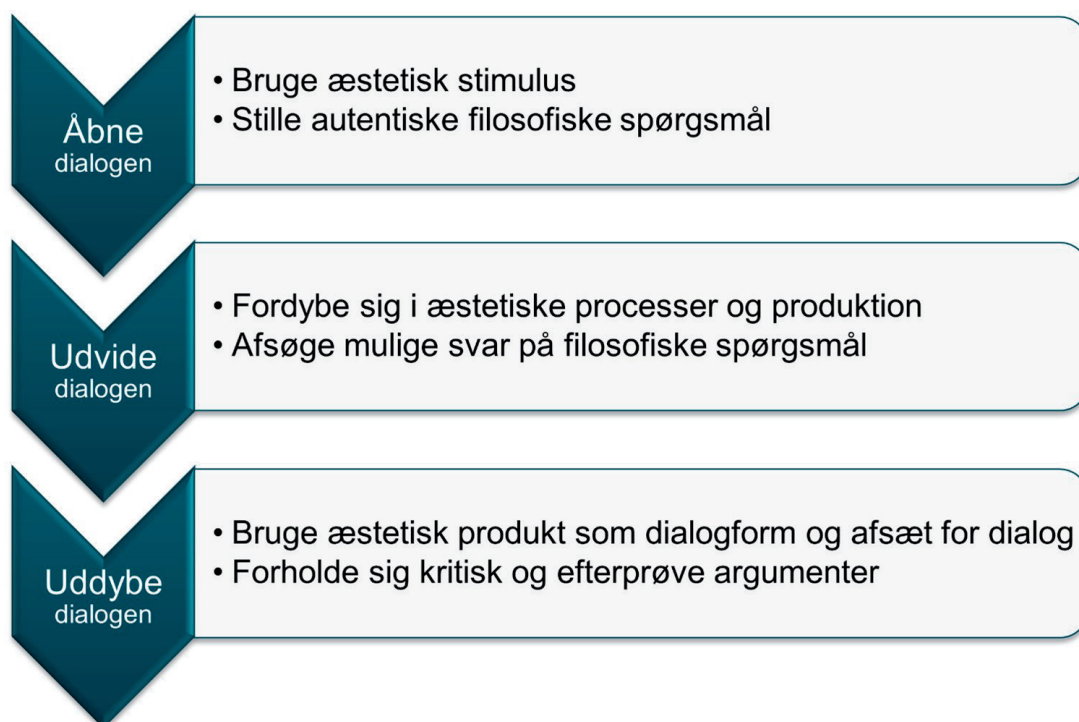
Inspireret af den engelske uddannelsesprofessor Rupert Wegerifs

(2020) tanker om at skabe et undersøgende *dialogic space* har vi haft til hensigt at *åbne*, *udvide* og *uddybe* klasserummet gennem filosofiske dialoger samt æstetiske processer og formsprog (Austring & Sørensen, 2006). I den sammenhæng har vi først arbejdet med at *åbne* det dialogiske rum gennem æstetiske stimuli (fx historier, musik, fortællinger, dilemmaer) og autentiske filosofiske spørgsmål inden for emnet *det gode liv*. Dernæst har vi forsøgt at *udvide* det dialogiske rum ved nysgerrigt at spørge ind til elevernes holdninger til og perspektiver på emnet samt ved at optage og værdsætte disse input som grundlag for den fortsatte dialog. Desuden har vi udvidet det dialogiske rum ved at lade eleverne arbejde i forskellige konstellationer. De har arbejdet i par, i grupper og i plenum, men også individuelt med deres eget æstetiske produkt, der fungerede som afsæt for en efterfølgende dialogisk proces. I forhold til udvidelsen af rummet har dette obligatoriske æstetiske produkt spillet en særlig rolle, idet

kombinationen af proces og produkt sikrede, at alle elever fik udtrykt sig og dermed fik en stemme i dialogen. Således blev alle set, hørt og anerkendt for deres bidrag. Endelig blev det særlige potentiale i de undrende og kritiske filosofiske dialogformer anvendt til at *uddybe* rummet ved at problematisere elevernes almindelige antagelser om viden, værdier og virkelighed (Pahuus, 2013). Det er især denne evne til at gøre op med *den naturlige indstillinger* (Husserl, 2019) umiddelbare, ureflekterede og derfor naive antagelser om verdens beskaffenhed, der udmærker de filosofiske dialoger. Det æstetiske greb skulle også her medvirke til at uddybe den filosofiske dialog, hvor sansning og fordybelse kan danne afsæt for videre dialog.

I det følgende fremhæves først, hvordan den filosofiske dimension specifikt kan åbne, udvide og uddybe det dialogiske rum, dernæst den æstetiske. Dette tager afsæt i nedenstående model, der viser, hvad der mere specifikt kan være i spil inden for det æstetiske

Figur 1: At åbne, udvide og uddybe dialog gennem filosofiske og æstetiske processer



og filosofiske i forhold til at åbne, udvide og uddybe dialog.

At åbne, udvide og uddybe det dialogiske rum med afsæt i filosofiske spørgsmål

Ser vi nærmere på det filosofiske perspektiv, peger Worley (2019, s. 39-54) på nogle konkrete undervisningsstrategier og spørgeteknikker, som læreren kan anvende i bestræbelserne på at åbne det dialogiske rum præget af eksplorativ tale. Et af disse redskaber er den såkaldte question X-teknik, hvor læreren fx benytter grammatisk lukkede, men begrebsligt åbne spørgsmål. I stedet for at stille et åbent, men alt for stort og komplekst spørgsmål som *Hvad er det gode liv?* kan læreren fx spørge: *Er rigdom vigtigt for at få et godt liv?* Sidstnævnte er et grammatisk lukket ja/nej-spørgsmål, men det er begrebsligt åbent, idet læreren efterfølgende kan spørge udvidende og uddybende ind med *hvorfor/hvorfor ikke?*

Ud over question X-teknikken peger Worley (2019) desuden på en række spørgestrategier som fx *ankerspørgsmål*, *hvis/hvis ikke, nødvendigt/tilstrækkeligt* og *modeksempler*. Ankerspørgsmålet er dialogens omdrejningspunkt og afgrænser undersøgelsesfeltet ved at definere et domæne af legitime svar. *Hvis/hvis ikke ...* understøtter børns hypotetiske tænkning, som er en filosofisk færdighed, der effektivt kan hjælpe dialogen videre fra faktuelle blindgyder, der flytter fokus fra ankerspørgsmålet. Det kan ligeledes være effektivt at træne børns opmærksomhed på essenser ved at spørge ind til et givent begrebs nødvendige og tilstrækkelige betingelser, ligesom gyldige modeksempler kan tvinge elever til enten at skærpe deres argumentation eller helt at skifte standpunkt. På den måde kan *åbne* filosofiske spørgsmål og de førnævnte spørgeteknikker siges at tilbyde en række muligheder for at åbne det filosofiske og dialogiske rum i

klassen. De opfølgende strukturer, hvor eleverne opfordres til at afsøge og begrunde mulige svar, inviterer til, at eleverne i dialog med læreren og hinanden *udvider* dialogen. Endelig er der god grobund for at *udddybe* den filosofiske dialog, når forskellige perspektiver, holdninger og argumenter præsenteres i den videre samtale.

For at give et eksempel kan vi se nærmere på en undervisningssekvens fra 5. klasse, hvor eleverne skulle prøve øvelsen *take off/touch down*. Øvelsen gik ud på, at eleverne skulle rejse sig op og stille sig bag deres stol, hvis de var enige i det udsagn, læreren præsenterede. Et af spørgsmålene i 5. klasse lød: "Er det nødvendigt at have penge for at være lykkelig?" Dette spørgsmål følger Worleys question x-teknik, hvor man netop stiller et grammatisk lukket, men begrebsligt åbent spørgsmål. Kun én dreng valgte at rejse sig og viste dermed stort mod ved at stå fast ved sit synspunkt foran klassen, selvom han var den eneste. At den pågældende dreng rejste sig op, gav således læreren mulighed for at anerkende synspunktet og dernæst—jævnfør question x-teknikken—åbne dialogen med et undersøgende *hvorfor?*

Lærer 1: Modigt at stille sig op som den eneste ... Hvorfor er det nødvendigt at have penge for at være lykkelig?

Elev 1: Så kan du tage på ferie. Det kan du ikke uden penge. Og du kan købe tøj for penge. Og hvis du godt kan lide sport, så kan du købe ting til at dyrke sport med. Du skal have penge til et hus. Så du skal nok bruge lidt penge for at kunne være lykkelig.

Lærer 1: Ja, du peger på nogle interessante ting. Penge giver nogle muligheder. Aristoteles var inde på noget af det samme, når han mente, at hvis man skulle vælge mellem at have penge og ikke have

penge, så ville de fleste nok vælge at have penge. Men jeg forstår også godt, at I andre bliver siddende, for er det virkelig nødvendigt? Eller kan man måske sige, at det er nødvendigt at have lidt penge for at være lykkelig, men at det ikke er tilstrækkeligt?

Den korte dialogsekvens fremhæver, hvordan selve undervisningsformen, hvor elevernes fysiske handlinger viser deres individuelle stillingtagen, potentielt åbner et dialogisk rum. Som Neergaard (2021, s. 170) anfører, er kunsten "ikke at åbne rummet, men at holde det åbent", og her bliver den pågældende elevs bidrag helt essentielt. Med sit input holder han ikke alene det dialogiske rum åbent, men udvider det også med perspektiver, som må formodes at være nye for de andre elever. Samtidig giver denne udvidelse læreren mulighed for at uddybe det dialogiske rum ved fx at inddrage Aristoteles' tanker om problematikken samt endnu engang betvivle, om det virkelig er nødvendigt at have penge for at blive lykkelig, eller om det snarere er nødvendigt, men ikke tilstrækkeligt. Hermed fremkommer der både en begyndende bredde og en begyndende dybde i dialogen, som efterfølgende inviterer de resterende elever ind i dialogen. Det sidste er vigtigt, for det kræver netop relationelle koblinger mellem deltagerne for at holde dialogen åben, og når den proces lykkes, så bliver dialogen en skikkelig, konstruktiv og dermed inkluderende måde at udveksle meninger og argumenter på.

At åbne, udvide og uddybe dialogen med æstetisk formsprog

Refleksive processer kan gennem æstetiske virkemidler (fx poesi, billeder og musik) sammen med filosofiske spørgsmål *åbne* erkendelsen ved at igangsætte tanker, ideer, spørgsmål og følelser. I praksisafprøvningen i skolen gjorde vi brug af en musikvideo som stimulus, der skulle igangsætte

tanker om livet og livets meningsfuldhed. Efterfølgende fik eleverne mulighed for at materialisere deres egne tanker om det gode liv gennem æstetisk formsprog, og denne formgivende proces skulle være med til at *udvide* deres erkendelser. I det øjeblik eleverne blev spurgt til deres egen forståelse af det gode liv og hvordan de ville udforme og udtrykke denne forståelse, igangsatte vi en individuel refleksiv proces, hvor ideerne skulle modnes og tankerne udvides. Når den æstetiske og refleksive proces suppleres med et æstetisk formsprog og udtryk—som det er tilfældet her—kan det netop medvirke til at udvide den filosofiske refleksion. Her tages der udgangspunkt i Astring og Sørensen (2006) definition af æstetisk formsprog, som er: "En sanselig symbolsk form, der rummer en fortolkning af os selv og verden, og som kan kommunikere fra, til og om følelser" (Astring & Sørensen, 2006, s. 68). Man kan således sige, at elevernes æstetiske produkt her udgør en *sanselig, symbolsk form*, der repræsenterer en filosofisk fortolkning. Det æstetiske formsprog, der altså kommer til udtryk gennem produktet, kan både anses som en nonverbal "stemme", fordi produktet siger noget i sig selv, men det kan også fungere som supplement til og kvalificering af elevernes mundtlige output. Fx i forbindelse med elevernes efterfølgende præsentation af deres produkter og filosofiske refleksioner. Det æstetiske formsprog kan netop understøtte det eksplorative og hjælpe eleverne med at sætte ord på deres tanker og følelser samt bidrage med en deltagelsesmulighed for dem, der er mere taktilt funderede i deres læreproces. Når de individuelle stemmer i form af de æstetiske produkter slutteligt sættes i spil, fungerer disse som afsæt for en uddybende dialogisk proces, hvor eleverne argumenterer for deres forskellige ståsteder og der spørges nysgerrigt og kritisk ind til de forskellige udsagn.

DIALOGTYPER I KLASSENUMMET

"All you can do is tickle the system and see how it jumps." Ordene, der stammer fra den engelske systemteoretiker Peter Lang (Moltke & Molly, 2009, s. 42), understreger ægte dialogers fundamentale åbenhed og uforudsigelighed. At facilitere filosofiske dialoger i skolen er derfor et didaktisk vovestykke for læreren, ligesom det ofte er en helt ny oplevelse for eleverne, der mestendels er underlagt en didaktisk kontrakt, der handler om at *gætte, hvad læreren tænker* (Neergaard, 2021). Idealet for filosofiske dialoger er snarere at tænke selv og at tænke og tale sammen med andre og på den måde udforske og afsøge mulige svar på åbne spørgsmål. Men hvad sker der rent faktisk, når dette afprøves i klasserummet?

I det følgende præsenteres tre tale-/dialogtyper, der opstod i klasserummets gruppedialoger, og som anses som tegn på, at den filosofiske og æstetiske rammesætning fik eleverne til at deltage trods forskellige forudsætninger. Der gives først et eksempel på *disputerende tale*, dernæst

kumulativ tale og til sidst en *se-kvens*, hvori det samtænkende og *eksplorative* analyseres.

Disputerende tale i klasserummet

Disputerende tale opstår, når eleverne er grundlæggende uenige, ikke lytter til hinanden og kun argumenterer for at vinde tilslutning til deres egen sag. I et gruppearbejde præget af disputerende tale lærer eleverne ikke meget, fordi de først og fremmest ønsker at lukke modstandere ned ved at kritisere og til tider direkte latterliggøre alternative synspunkter. Denne type dialog kan let føre til, at nogle elever trækker sig fra dialogen, og er i værste fald både fysisk, socialt og fagligt ekskluderende. Disputerende tale kan være svær at opdage, fordi den ofte foregår, når læreren er fraværende.

Disputerende tale adskiller sig fra den ægte dialogs kriterier om åbenhed ved at fokusere på at overbevise uden at lytte til andre og måske bedre argumenter. Følgende udsnit af en gruppedialog, der begynder in medias res, illustrerer, hvordan denne taletype kan få tingene til at løbe af sporet



og i dette tilfælde være direkte ekskluderende:

Elev 1: Ja, men hvis der er krig og alt muligt rundt om jer, så er det jo ikke så vigtigt at få et godt job. For så er der jo krig alle mulige steder ...

Elev 2: Det giver jo ikke nogen mening.

Elev 3: At blive kendt og berømt, hvor skal den være?

Elev 1: Hvorfor giver det ikke nogen mening, at leve i fred kommer højere op på listen?

Elev 2: Den kan jo ligge på 6'eren. Så vigtigt er det heller ikke.

Elev 1: Hvis der er krig i verden? Hvad hvis du kom herop på skolen og blev slået ned hver morgen? Hvis du bare griner af det, så gider jeg jo ikke ...

Elev 2: Nej, vi har sagt ...

Elev 1: Nej, I sidder bare og griner af mig (eleven går).

I denne dialog ender det med fysisk, faglig og social eksklusion af elev 1, der, selv om hun i allerhøjeste grad er inddraget og bidrager i stor stil til dialogen, hverken oplever sig værdsat eller har indflydelse på det fælles resultat (Poulsen, 2021). Elev 1 bliver frustreret over gruppens manglende lydhørhed. Mærkesagen om at leve i fred degraderes således til 6. position uden videre begrundelser end "Det giver jo ikke nogen mening" og "så vigtigt er det heller ikke". Den disputerende tale holder således kommunikationen åben, men lukker det dialogiske rum og virker derfor hverken læringsfremmende eller inkluderende, selv om alle deltager aktivt. Det kan naturligvis anføres, at elev 1 heller ikke virker åben for kompromisser, men til forskel fra de andre elever, der blot affejer hende, forsøger hun sig dog med rationelle argumenter.

Essensen af det disputerende kommer her til udtryk ved, at selv gode argumenter ikke undersøges, men i stedet blot afvises uden begrundelse.

Kumulativ tale i klasserummet

Når dialogen er kumulativ, er eleverne generelt positive, støttende og bekræftende, mens de ukritisk lader ét bestemt perspektiv dominere, fordi ingen ønsker at støde nogen. Gruppeidentifikationen er stor, og formen er inkluderende, selv om der faktisk ikke er krav om, at alle deltager. I den kumulative dialog kommer eleverne typisk ikke så langt med diskussionen og med emnet. Dialogen udvides ikke, så der kommer ikke alternative perspektiver i spil. Til gengæld er denne dialog den mindst anstrengende at deltage i, fordi den hurtigt er overstået og sjældent truer elevernes sociale positioner i gruppen. I den kumulative dialog kan læreren derfor med fordel udnævne en *djævelens advokat*, som stiller kritiske spørgsmål med henblik på at tilføje nye perspektiver.

Den kumulative dialog er væsensforskellig fra den disputerende. Stemningen her er næsten jovial, positiv og bekræftende. Det er næsten risikofrit at deltage, fordi det kritiske element stort set er fraværende. Selv om den kumulative dialog er inkluderende, fordi alle principielt føler sig velkomne, så bliver den samtænkning, der faktisk forekommer, let overfladisk i en kumulation af et enkelt dominerende perspektiv. Følgende dialog, der gengives i sin helhed, viser, hvordan eleverne alt for hurtigt og uproblematisk bliver enige uden at udvide og uddybe dialogen om spørgsmålet: *Kan man være venner med en person, man aldrig har mødt?*

Elev 1: Det kan man.

Elev 2: Det kommer an på Fortnite, gaming, internet ... Det kan man faktisk godt.

Elev 3: Ja, det kan man faktisk godt.

Elev 2: Ja, men jeg synes lige, man skal have mødt personen.

Elev 4: Ja, men jeg vil også sige ja.

Dialogen viser, at ingen af deltagerne for alvor har lyst til at udfordre det førstgivne udsagn eller sætte sin position på spil ved at agere djævelens advokat. Der er et spagt forsøg på at udvide det dialogiske rum fra elev 2, men ingen tager tråden op, og gruppen afslutter derfor processen i fred og fordragelighed og med det, den russiske semiotiker Mikhail Bakhtin (1981, s. 343) kalder *ubetinget tilslutning til det autoritative ord*.

Samtænkende og eksplorativ tale i klasserummet

I den eksplorative tale undersøger eleverne emnerne kritisk og konstruktivt ved at være åbne for hinandens ideer og perspektiver. Der er en høj grad af læring og inklusion i den eksplorative dialog, fordi alles mening er efterspurgt og værdsættes i processen frem mod et ideal om konsensus. Generelt dominerer den disputerende og kumulative tale i skolen, mens eksplorativ tale oftest fremkommer, hvis eleverne er blevet undervist eksplicit i dialogformen, processen er effektivt stilladseret og der er udviklet en dialogisk kultur i klasserummet (Wegerif, 2018). Den eksplorative tale er udfordrende og kræver både stilladsering og træning. Dette lægger på sin vis op til, at læreren - i hvert fald indledningsvist - indtager en fremtrædende rolle og faciliterer samt stilladser eksplorativ tale som klassedialog. Udfordringen er dog, at eleverne gennem klassedialogen ikke nødvendigvis udvikler evnen til at opretholde en åben dialog, når de arbejder selvstændigt og i mere symmetriske og selvstyrende grupper. Idealet om inkluderende og læringsorienteret samtænkning

og eksplorativ tale viste sig da heller ikke overraskende at rumme både muligheder og udfordringer, når eleverne selv skulle bedrive *interthinking* og eksplorativ tale i filosofiske gruppedialoger (Littleton & Mercer, 2013). Vores intervention bekræfter, at der, i den hyppigt anvendte gruppearbejdsform, findes en del disputerende og kumulativ tale, og at den dialogiske proces derfor må støttes og trænes, hvis målet om samtænkning og eksplorativ tale skal realiseres.

For Bakhtin (1981) står *det indre overbevisende ord* i modsætning til *det ydre autoritative ord* og er kendetegnet ved at være integreret og tilpasset i overensstemmelse med personens egen forståelse. Det indre overbevisende ord er derfor dels vores eget, dels andres, hvilket betyder, at elever må lære at navigere, lytte og samtænke i polyfoniske uenighedsfællesskaber, hvis de skal lære og udvikle sig i skolen. *Polyfoni* hentyder her til en mangfoldighed af stemmer og bevidstheder, der tillige rummer den potentielle udviklingszone, som ligger mellem den enkelte elevs for forståelse og den dybere fælles forståelse, der kan dannes igennem dialoger med læreren eller andre elever. Det er stort set de samme karakteristika, der kendetegner den eksplorative tale, hvor hovedmålet er kritisk og konstruktivt at undersøge et fælles tredje med henblik på at opnå en ny og bedre forståelse. I følgende dialogudsnit får eleverne hjælp af læreren til at undersøge, *hvad det vil sige at leve i fred*, og dette eksempel viser, hvordan en ny forståelse etableres:

Lærer 1: Kender I nogen steder, der er krig lige nu?

Elev 1: Ja. Ukraine, Rusland, Israel og Palæstina.

Lærer 1: Ja, men det er ikke vigtigt for jer? I ville sagtens kunne bo i Ukraine lige nu?

Elev 2: Nej, men ...

Lærer 1: Så det er ikke vigtigt at være et sted, hvor man lever i fred?

Elev 2: Jo, det var ikke på den måde, vi tænkte det. Vi tænkte det, som om man levede øde et eller andet sted, hvor der næsten ikke var nogen.

Lærer 1: Nåh ja, okay, men hvis det nu var fred i modsætning til krig, hvor ville I så lægge den?

Elev 1: Jeg troede ikke, det var sådan at leve i fred.

Elev 3: Nej, jeg troede, at det var sådan, at så levede man, hvor der næsten ikke var nogen. Så der ikke var larm og sådan noget, men når det er krig, så er det så anderledes.

Ifølge Gadamer (2007) har personer med en begrænset horisont en tendens til at tillægge det nære overdrevet stor betydning.

Ovennævnte viser netop, at eleverne i dette tilfælde har en, i forhold til konteksten, utilstrækkelig for forståelse af, at *at leve i fred* betyder at leve isoleret i fred og ro fra andre mennesker. Dette forsøger læreren at råde bod på ved at stille spørgsmål, der udvider det dialogiske rum og skaber en ny forståelse, der efterfølgende får afgørende betydning for, hvordan kategorien *at leve i fred* skal rangeres i forhold til andre kategorier vedrørende *det gode liv*. Dialogudsnittet viser netop, hvordan nye spørgsmål leverer et nyt domæne af legitime svar og derfor udvider elevernes perspektiver samt øger chancen for, at alle relevante informationer indgår i dialogprocessen, før man tager en fælles beslutning. I dette tilfælde affødte den eksplorative tale faktisk et mere oplyst grundlag at tage beslutninger på for gruppen, hvilket i sidste ende kvalificerede deres proces og produkt til gavn for elevernes faglige og sociale inklusion.



Det æstetiske formsprog og dialogen

De foregående eksempler har været rettet mod de dialogskabende aktiviteter med udgangspunkt i samtalen. Den næste del omhandler eksplorativ tale som en anledning til at inkludere elevernes refleksion gennem æstetisk formsprog. Metoden giver elever, for hvem mundtlighed kan være udfordrende, mulighed for at deltage. Æstetikens berettigelse er i dette tilfælde at fungere som en anledning til at koble dialogernes kompleksitet med materielle udtryk. Som adgang til det æstetiske formsprog fik eleverne valget mellem at bruge tusch og farvekridt, papir til digtning eller historieskrivning eller modellervoks til modellering af emnet *det gode børneliv*. Materialerne var udvalgt for at give eleverne en ramme af kendte materialer. Specielt valget af modellervoks gav anledning til evaluerende ytringer som "Jeg synes, at det er sjovt at lege med modellervoks. Man kommer til at

tænke..." (Elevudsagn, 2024). Kombinationen af kendte materialer og komplekse fænomener gav eleverne anledning til at udforske kompleksiteten gennem en mere legende tilgang. Ved at genbesøge tillærte evner fra barndommen blev kompleksiteten reduceret og refleksionen forstærket ved at blive håndgribeliggjort af materialerne.

En observation fra undervisningen i 5. klasse involverede en elev, der ikke havde meldt sig på banen under de andre dialogformer. Eleven var tydeligvis ikke en del af klassens fælles optagethed i plenum og i grupperne, men iagttag stille undervisningen fra et hjørnebord. Da opgaven med at forme det gode liv gennem et materiale blev præsenteret, valgte eleven hurtigt et stykke papir og nogle tuscher og gik i gang med at tegne de elementer, som han så var en del af det gode børneliv. Da eleven blev spurgt ind til tegningen, var det tydeligt, at formiddagens dialog havde bidraget til stor refleksion over både følelser og elementer, der for

ham udgjorde det gode børneliv. Eleven har med Drottners (1999) ord vist, hvordan man kan tænke med hænderne. Med formgivningen har eleven endvidere oparbejdet en sikkerhed til at lade sin stemme blive hørt i det store fællesskab.

Slutteligt er det relevant at eksemplificere, hvordan arbejdet med æstetisk formsprog gav en elev anledning til en udforskende leg med ord og stemninger gennem digtning. Følgende er et eksempel fra en elev i 8. klasse:

Jeg griner så det hviner
Jeg elsker de mennesker
Jeg gør som jeg tør
Livet har ærlighed og
kærlighed
Jeg har intet panser, når jeg
danser
Livet er ligesom vinger, intet
der tynger

Billede 1: Æstetisk produktion (foto: Lisa R.F. Kristensen, 2024).



Eleven udtrykker i digtet stemninger, der beskriver det at være fri, at have det sjovt, at turde at gøre noget og at være ærlig og kærlig. Her understreges stemninger, der sanseligt udtrykker elevernes individuelle arbejde med det gode liv.

Det æstetiske formsprog supplerer muligheden for, at eleverne individuelt kan udtrykke deres følelsesmæssige og kognitive erkendelser fra den dialogiske undervisning, og det øger ikke kun deltagelsesmulighederne, men forstærker også dagens samlede aftryk og dermed også læring.

DISKUSSION

I vores dialogiske interventioner i folkeskolens praksis finder vi en række interessante lighedspunkter med tidligere forskningsresultater (Kristensen & Madsen, 2022). Vi ser fx i klassedialogen, hvordan lærerens åbning af et lidt mystisk dialogisk og filosofisk rum engagerer eleverne, og hvordan læreren gennem autentiske spørgsmål holder rummet åbent samt gennem optag og høj værdsætning af elevsvar, i kombination med egne forklaringer, udvider og uddyber det dialogiske rum. Vores analyser og erfaringer fra dette og lignende projekter viser dog, at dialogernes kvalitet har en høj grad af proportionalitet med lærerens eksplicite facilitering. Til trods for det ganske udbredte idealtypiske ønske om, at læreren forlader rollen som *sage on the stage* til fordel for *guide on the side*, ser det ud til, at lærerens rolle og position spiller en afgørende rolle i forhold til de særlige aspekter af dialogen, der gør den eksplorativ og inkluderende. Selv om det almene filosofiske indholdsaspekt i kombination med de flerfoldige dialogiske undervisningsformer har potentiale til at åbne, udvide og uddybe og skabe samtænkning, opstår de eksplorative dialoger sjældent spontant. Dette underbygges af Hejl og Qvortrups (2024) videobaserede

undersøgelse af overbygningselevs evne til at indgå i dialoger om bæredygtighedsspørgsmål uden en tilstedeværende lærer til at facilitere samtalerne. Her konkluderes det blandt andet, at "eleverne deler relevante ideer, men mangler evner til at etablere fælles forståelser af centrale begreber" (Hejl & Qvortrup, 2024, s. 1567), samt at de ikke begrundet deres holdninger eller engagerer sig i en uddybende undersøgelse af de synspunkter, der fremsættes i gruppen.

I praksis er det svært for eleverne at udvide og uddybe dialogen, når læreren ikke er til stede. I overensstemmelse med den generelle fordeling af de tre taletyper i britiske skoler (Littleton & Mercer, 2013) peger vores undersøgelse på, at især den kumulative, men også den disputerende tale er dominerende, når der arbejdes i grupper i klasserummet. Det betyder, at selv om eleverne ganske vist er deltagende og inkluderet i gruppearbejdet, så er der ikke nødvendigvis tale om, at eleverne kommer særligt langt i den udforskende dialog og dermed det mere indholdsmæssige i filosofien. Et eksempel kunne være, hvis eleverne bare stiller sig i opposition til hinanden for legens skyld uden saglige argumenter, eller hvis de omvendt blot erklærer sig enige med hinanden, fordi det er nemt og bekvemt. Her kan der ganske vist være tale om deltagelse og inklusion i dialogen, men ikke udforskning. Dette synliggør den udfordring, der er mellem ikke alene at sikre lige deltagelse, men også kvalitet i elevernes bidrag, og understreger også, at eksplorativ tale kræver stilladsering og træning med henblik på at opbygge og udvikle et ægte dialogisk rum i folkeskolens undervisning. Elevernes arbejde med æstetisk produktion viste sig at kunne støtte arbejdet med det eksplorative. Her

bearbejdede eleverne deres indtryk i en nonverbal eksplorativ proces, hvor deres produkt kom til at repræsentere en stemme i dialogen.

KONKLUSION

Kan man med åbne spørgsmål åbne klasserummet for dialog og deltagelsesmuligheder? Det svar, som denne artikel giver på spørgsmålet, er at åbne, autentiske filosofiske spørgsmål afgjort har potentiale til at understøtte meningsfuld dialog og aktiv, bred og flerstemmig deltagelse i klasserummet – i særdeleshed når dette kombineres med muligheden for at udtrykke sig gennem æstetisk formsprog.

I vores pilotprojekt har vi undersøgt, hvordan en undervisningstilgang, der kombinerer filosofiske dialoger og æstetiske udtryk, kan understøtte elevs deltagelsesmuligheder i skolen. De filosofiske dialoger havde til formål at inkludere alle elever i abstrakt tænkning om *det gode børneliv*. Det inkluderende greb bestod i, at alle elever fik indflydelse og valgmulighed i forhold til at udforme et udtryk samt opleve, at deres individuelle bidrag blev optaget og værdsat. Det æstetiske formsprog (*udtryk*) fungerede her som en

materialisering af elevernes erkendelse (*indtryk*), der satte *aftryk* i klassefællesskabet. På begge skoler, hvor projektet forløb, kom alle eleverne til orde gennem et selvvalgt personligt, æstetisk produkt. Den enkelte elevs produkt kan her siges at repræsentere og materialisere en værdifuld stemme, der udgør et unikt bidrag til skabelsen af det flerstemmige klasserum. Det er afgørende for inklusion, at eleverne får adgang til det dialogiske rum, og det er denne deltagelsesmulighed, vi har forsøgt at udvide gennem projektet.

De åbne filosofiske spørgsmål inviterer netop alle elever ind i det dialogiske rum, fordi spørgsmålene er fællesmenneskelige og vedkommende for alle. Deltagelsesmulighederne i dialogen øges yderligere, når der gives mulighed for at arbejde individuelt med selvvalgte æstetiske udtryksformer. Herved kan man deltage i dialogen med æstetisk formsprog frem for kun at give adgang gennem verbale output. I den forbindelse har vi i artiklen fremhævet, hvordan det dialogiske rum ikke alene kan åbnes, men også uddybes og

udvides gennem filosofiske spørgsmåls- og dialogtyper i kombination med æstetiske processer og æstetisk produktion. Dog har vi peget på, at det er en udfordring for eleverne at uddybe og udvide dialogen – og herved forholde sig eksplorativt – i elevcentreret gruppearbejde, om end det er idealet. Dette fremhæver vigtigheden af, at læreren ikke blot er en faciliterende *guide on the side*, men også en åbnende, udvidende og uddybende *sage on the stage*, hvis dialogen skal opnå eksplorativ karakter.

Litteraturliste

- Alexander, R. (2018). Developing dialogic teaching: Genesis, process, trial. *Research Papers in Education*, 33(5), 561-598. <https://doi.org/10.1080/02671522.2018.1481140>
- Alexander, R. (2020a). *A dialogic teaching companion*. Routledge.
- Alexander, R. (2020b). Dialogic pedagogy in a post-truth world. I N. Mercer, R. Wegerif & L. Major (red.), *The Routledge international handbook of research on dialogic education* (s. 672-686). Routledge.
- Austrup, B.D. & Sørensen, M. (2006). *Æstetik og læring – grundbog om æstetiske læreprocesser*. Hans Reitzels Forlag.
- Bakhtin, M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays by M. M. Bakhtin*. University of Texas Press.
- Dawes, L., Fisher, E. & Mercer, N. (1992). The quality of talk at the computer. *Language and Learning*, October, 22-25.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2002). *Handbook of self-determination research*. University of Rochester Press.
- Drotner, K. (1999). *At skabe sig selv*. Gyldendal.
- Dysthe, O. (2004). *Det flerstemmige klasserum – skrivning og samtale for at lære*. Forlaget Klim.
- Gadamer, H.-G. (2007). *Sandhed og metode*. Gyldendal.
- Gibbons, P. (2015). *Scaffolding language, scaffolding learning: Teaching second language learners in the mainstream classroom*. Heinemann.
- Hejl, C.K. & Qvortrup, A. (2024). Inquiring sustainability through dialogic video clubs in upper secondary schools. *Environmental Education Research*, 30(9), 1552-1570. <https://doi.org/10.1080/13504622.2024.2314044>
- Husserl, E. (2019). *Cartesianske meditationer – en indføring i fænomenologien* (2. udgave). Hans Reitzels Forlag.
- Klinge, L. (2017). *Lærers relationskompetence – kendetegn, betingelser og perspektiver*. Dafolo.
- Kristensen, L.R.F. & Madsen, H. (2022). Filosofiens kritiske, demokratiske og etiske dannelsepotentiale i skolen. *Studier i Læreruddannelse og -profession*, 7(1), 30-59. <https://doi.org/10.7146/lup.v7i1.132432>
- Kristensen, L.R.F. & Madsen, H. (2023). Filosofisk dialog – en vej til livlig deltagelse for alle i klasserummet? *Liv i Skolen*, 25(2), 46-55. <https://www.via.dk/-/media/VIA/efter-og-videreuddannelse/paedagogik-og-laering/liv-i-skolen/magasiner-tidsskrifter/2-2023-filosofi-med-boern-hele-magasinet.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Interview*. Hans Reitzels Forlag.
- Kyriakides, L., Christoforou, C. & Charalambous, C. (2013). What matters for student learning outcomes: A meta-analysis of studies exploring factors of effective teaching. *Teaching and Teacher Education*, 36, 143-152. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.07.010>
- Laursen, P. F. (2020). Næste didaktiske revolution bliver dialogisk. I O. Dysthe, I. J. Ness, & P. O. Kirkegaard (red.), *Dialogisk pædagogik, kreativitet og læring*. Klim, 75-91
- Littleton, K. & Mercer, N. (2013). *Interthinking: Putting talk to work*. Routledge.
- Moltke, H.V. & Molly, A. (2009). *Systemisk coaching – en grundbog*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Neergaard, M. (2021). *Dialogisk undervisning – traditioner, teorier og metoder til praksis*. Dafolo.
- Pahuus, M. (2013). Filosofiens kerneområder. I U. Thøgersen (red.), *Filosoffen på arbejde – dimensioner i anvendt filosofi* (s. 31-58). Forlaget Mindspace.
- Poulsen, C.H. (2021). *Skolevanskeligheder og inklusionsmuligheder – fra et børneperspektiv*. Hans Reitzels Forlag.
- Wegerif, R. (2018). *What are types of talk?* <http://www.rupertwegerif.name/blog/what-are-types-of-talk>
- 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). Forlaget Klim.
- Wegerif, R. & Scrimshaw, P. (1997). *Computers and talk in the primary classroom*. Multilingual Matters.
- Worley, P. (2019). *TÆNK HØJT med dine elever*. Akademisk Forlag.