

Filosofi med børn i læseundervisningen i dansk



Bachelorprojekt 2022, VIA UC Campus Nr. Nisum

Studerende

Sara Schou Thomsen, 305774

Kamilla Skautrup Vendelboe, 268937

Vejledere

Karen Elise Krogh

Carsten Høy Larsen

Anslag

90.731

Afleveringsdato

15. maj 2022

Indholdsfortegnelse

1. Indledning	1
1.1 Problemformulering	2
1.2 Afgrænsning	2
1.3 Læsevejledning	3
2. Undersøgelsesmetode og empiri	4
2.1 Aktionslæring som undersøgelsesmetode	4
2.3 Etisk perspektiv	5
2.4 Empirisk grundlag	5
2.4.1 Undervisningsdesign	5
2.4.2 Didaktiske samtaler	6
2.4.3 Observationsnotater	7
2.4.4 Forskningsoversigt	7
Forskning om ”Den Første Læsning”	7
Forskning om motiverende undervisning	8
3. Teori	8
3.1 Læsning	8
3.1.1 Læseforståelse	8
3.1.2 Sprogforståelse	9
Ordkendskab	9
Inferenser	10
Mentale modeller	10
3.2 Motivation	11
Et trygt og positivt læringsmiljø	12
Tydelige og tilpassede læringsmål	12
Feedback	12

Elevinddragelse	13
Variation og struktur i organiseringen af undervisningen	13
3.3 Filosofi med børn	13
3.4 Filosofi med børn i relation til sprogforståelse og motivation	15
3.4.1 Filosofi med børn i relation til sprogforståelse	15
3.4.2 Filosofi med børn i relation til motivation	15
4. Analyse	16
4.1 Aktion 1	16
4.1.1 Beskrivelse af aktionen	16
4.1.2 Analyse af sprogforståelsen i undervisningen	17
4.1.3 Analyse af motivationen i undervisningen	18
4.1.4 Analyse af de filosofiske kompetencer hos eleverne	20
4.2 Aktion 2	21
4.2.1 Beskrivelse af aktionen	21
4.2.2. Analyse af sprogforståelsen i undervisningen	22
4.2.3 Analyse af motivation i empirien	23
4.2.4 Analyse af de filosofiske kompetencer hos eleverne	24
4.3 Aktion 3	25
4.3.1 Beskrivelse af aktionen	25
4.3.2 Analyse af sprogforståelsen i undervisningen	25
4.3.3 Analyse af motivation i empirien	26
4.3.4 Analyse af de filosofiske kompetencer hos eleverne	27
4.4 Aktion 4	28
4.4.1 Beskrivelse af aktionen	28
4.4.2 Analyse af sprogforståelsen i undervisningen	29
4.4.3 Analyse af motivation i empirien	29
4.4.4 Analyse af de filosofiske kompetencer hos eleverne	31

4.5 Aktion 5	31
4.5.1 Beskrivelse af aktionen	31
4.5.2 Analyse af sprogforståelsen i undervisningen	32
4.5.3 Analyse af motivation i empirien	33
4.5.4 Analyse af de filosofiske kompetencer hos eleverne	35
4.6 Opsummering	35
5. Refleksioner	36
5.1 Videnskabsteoretiske overvejelser i undersøgelsen	36
5.1.1 Kritik af den primære empiri - observationerne	36
5.1.2 Validitet af undersøgelsen	36
5.1.3 Refleksioner over den valgte teori - muligheder og begrænsninger	36
5.2 Giver det altid mening at bruge filosofi med børn?	37
5.3 Progression	38
6. Konklusion	39
7. Perspektivering i et dannelsesteoretisk perspektiv	40
8. Referenceliste	42
9. Bilag	44
Bilag 1 - Undervisningsplan for uge 45	44
Bilag 2 - Undervisningsplan for uge 46	47
Bilag 3 - Undervisningsplan for uge 47	49
Bilag 4 - Undervisningsplan for uge 48	52
Bilag 5 - Undervisningsplan for uge 49	55
Bilag 6 - Notater fra de didaktiske samtaler	58

1. Indledning

Igennem vores uddannelse og løbende erfaring med lærerfaget har vi arbejdet meget med didaktiske læremidler. Med det menes læremidler, der er produceret specifikt til undervisning. De didaktiske læremidler er typisk ganske velbegrundede og veltilrettelagte i en meningsfuld progression, og mange lærere benytter sig af dem af netop disse grunde (Bremholm, Bundsgaard, Fougst & Skyggebjerg, 2017). Faktisk viser forskning, at over 40 % af alle lærere benytter læremidler i mere end 50% af undervisningstiden. Her svarer 33 %, at de ofte eller meget ofte følger læremidlet (Bremholm et al., 2017, s. 31). I arbejdet med vores bachelorprojekt har vi fulgt eleverne i en 2. klasse i dansk, hvor brugen af læremidler i forbindelse med læseundervisningen var særdeles aktuelt. Klassen benyttede sig af lærebogssystemet ”Den første læsning 2” (Borstrøm & Klint Petersen, 2008), som henvender sig særligt til 2. Klasse. Systemet består af hhv. en læsebog og en arbejdsbog, og det er et meget brugt læremiddel i den danske folkeskole, da ca. 60 % af alle indskolingslærere benytter sig af dette læremiddel (Bremholm et al., 2017, s. 30).

Inden projektets start var vi opmærksomme på, at alle læremidler har sine egne fordele og begrænsninger. Gennem et forskningsprojekt fra 2017 fandt vi ud af, at hele lærebogssystemet ”Den første læsning” har et stort fokus på indlæring af ordafkodning, og læremidlet derfor står stærkt ift. dette aspekt af læseundervisningen. Fokus på arbejdet med elevernes sprogforståelse er dog begrænset (Bremholm et al., 2017). På baggrund af dette satte vi os for at undersøge, om man kunne tilføje nogle aktiviteter til læseundervisningen med ”Den Første Læsning 2”, der ville sætte mere fokus på sprogforståelsen. Her er vi opmærksomme på, at der helt sikkert findes mange forskellige metoder til at gøre dette.

Udover det manglende fokus på sprogforståelse, havde vi også inden projektets start en hypotese om, at lærebogssystemet ”Den Første Læsning” for nogle elever kunne virke demotiverende. Ud fra vores tidlige observationer i klassen var der dog intet, der tydede på, at eleverne i den pågældende klasse ikke var motiverede for læsning. Men ifølge forskningsprojektet ”Når børn vælger litteratur” (Reinholdt Hansen, 2014) forholder de yngste klasser sig mere positivt til læsning end de ældste. Tidligere undersøgelser har vist, at børn opgiver læsningen mellem 3. og 4. klasse, hvilket er det tidspunkt, hvor man begynder at arbejde mere fokuseret med sprogforståelse. I indskolingen er der større fokus på afkodning og automatisering af læsning (Reinholdt Hansen, 2014, s. 27). Det kan tyde på, at den dalende læselyst kan have noget at gøre med, at læsningen i de første år i skolen har stort fokus på at knække læsekoden og

mindre fokus på sprogforståelsen. I følge Folkeskolens Formål er vi som lærere forpligtet på ”at give eleverne kundskaber og færdigheder, der: forbereder dem til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere” (Børne- og undervisningsministeriet, 2020).

Både sprogforståelse og motivation for læsning er således vigtige aspekter at have fokus på, når man arbejder med læsning. Dette er vigtigt på alle klassetrin, men måske særligt vigtigt netop i indskolingen, da læseundervisningen her kan danne det gode fundament for mange positive læseoplevelser i elevernes fremadrettede liv og skolegang.

Gennem vores tid på læreruddannelsen er vi blevet præsenteret for filosofi med børn, der er en metode, der inviterer børnene ind et undersøgende fællesskab (Groth & Kallesøe, 2018b, s. 6). Vi er blevet nysgerrige på, om filosofi med børn kan være en aktiv medspiller, når det ønskes at imødekomme et øget fokus på sprogforståelse og motivation i arbejdet med læremidlet ”Den første læsning 2”. Ifølge forfatterne af bogen ”Lommefilosoffen”, kan filosofi med børn bl.a. skabe en højere grad af kritisk tænkning, gøre børnene bedre til at begrunde sine holdninger samt forbedre deres sprogforståelse (Groth & Kallesøe, 2018b).

I vores aktionslæring har vi derfor planlagt og gennemført et forløb i en 2. klasse i dansk, hvor vi lavede filosofiske aktiviteter med eleverne som en integreret del af læseundervisningen og brugen af ”Den første læsning 2”.

1.1 Problemformulering

”Hvilke muligheder giver filosofi med børn i læseundervisningen, og hvordan kan filosofi anvendes til at støtte elevernes udvikling af sprogforståelse og motivation i arbejdet med læremidlet ”Den første læsning 2”?”

1.2 Afgrænsning

I vores undersøgelse vil vi udelukkende beskæftige os med læsebogen fra lærebogssystemet ”Den første læsning 2”. Lærebogssystemet består også af en arbejdsbog, som blandt andet indeholder skriveøvelser. Ifølge Jesper Bremholm er integreret skriveundervisning også en vigtig del af læseundervisningen, men i denne opgave vælger vi udelukkende at have fokus på læsedelen (Bremholm et al., 2017). I denne sammenhæng skal man desuden være opmærksom på, at ”Den første læsning 2” er målrettet undervisningen i indskolingen. Undersøgelsen kan dermed pege i retning af, hvordan filosofi med børn kan anvendes i læseundervisning, men det

belyses ikke, hvordan den filosofiske metode ville fungere i klasser på henholdsvis mellemtrinnet eller i udskoling. Dette skyldes især, at der er fokus på læseundervisning og *ikke* en mere generel litteraturundervisning i denne undersøgelse.

1.3 Læsevejledning

Formålet med denne undersøgelse er at komme nærmere en forståelse af, hvordan en læseundervisning med udgangspunkt i lærebogssystemet “Den første læsning 2” og filosofi med børn kan fungere i et samspil med hinanden.

Opgaven påbegyndes med en indledning, problemformulering og afgrænsning, hvor der redegøres for motivationen og begrundelsen for at arbejde med læremidlet “Den første læsning 2” samt filosofi med børn i danskundervisningen.

Dernæst følger et afsnit om de metodiske valg og empiriske data, som ligger til grund for undersøgelsen. I empiriafsnittet introduceres først aktionslæring som metode, efterfulgt af et etisk perspektiv i relation til dette. Dernæst følger en beskrivelse af den empiri, som er indsamlet i forbindelse med aktionslæringsforløbet. Udover den empiri, vi selv har indsamlet, præsenteres også en kort forskningsoversigt.

I opgaven anlægges et angelsaksisk projektsyn, hvor teori- og analyseafsnittet er opdelt (Boding & Pjenggaard, 2019, s. 100). Efter empiriafsnittet følger dermed et teoriafsnit, som er inddelt i fire dele. Først indledes med en del om, hvad læsning er. I anden del undersøges begrebet motivation, mens det i tredje del klarlægges, hvad filosofi med børn indebærer. I fjerde del redegøres for, hvordan begreberne sprogforståelse og motivation teoretisk kan understøttes i læseundervisningen ved brug af filosofi.

Efter teoriafsnittet følger et temaopdelt analyseafsnit, hvor hver enkelt aktion analyseres for sig (Boding & Pjenggaard, 2019, s. 103). Analyserne af aktionerne opdeles alle i fire dele. Først indledes med en beskrivelse af den pågældende aktion. Dernæst analyseres hhv. sprogforståelsen, motivationen samt de filosofiske kompetencer i aktionen.

Den sidste del af opgaven består af et refleksionsafsnit, hvor der reflekteres over vores videnskabsteoretiske beslutninger i projektet, hvorvidt filosofi med børn altid giver mening, samt progressionen i løbet af aktionerne diskuteres. Sidst sammenfattes opgavens væsentligste resultater i en konklusion, som efterfølges af en perspektivering, hvor der redegøres for filosofiens dannelsesmæssige relevans og berettigelse jævnfør Wolfgang Klafkis teori om kategorial dannelse.

2. Undersøgelsesmetode og empiri

I det følgende vil vi først gennemgå aktionslæring som undersøgelsesmetode, dernæst præsenteres et etisk perspektiv, og sidst redegøres for analysens empiriske grundlag og indsamlingen heraf.

2.1 Aktionslæring som undersøgelsesmetode

I dette afsnit gennemgås aktionslæring som undersøgelsesmetode. Aktionslæring har ét klart formål: At udvikle undervisningen ved løbende at eksperimentere med, observere og reflektere over konkrete undervisningssituationer (Andersen, Bayer & Plauborg, 2007, s. 13). Omdrejningspunktet er at skabe praksisnær viden om og udvikling af undervisning. Aktionslæring er teambaseret og forudsætter et ligeværdigt samarbejde lærere imellem. For vores vedkommende har dette betydet, at vi har samarbejdet med klassens dansklærer om aktionerne i forløbet. Med aktionslæring er der tale om gennemførelse af en række aktioner, som også kan kaldes eksperimenter (Andersen et al., 2007, s. 49). Disse aktioner er baseret på hypoteser, hvilket vil sige erfarings- og/eller forskningsbaserede antagelser. Det er her vigtigt at bruge tid på at diskutere og udvælge passende aktioner i forhold til problemstillingen.

Aktionslæring som metode er systematisk og kan analytisk opdeles i fem faser, som griber ind i hinanden i løbet af forløbet. Faserne er:

Fase 1: Formulering af en problemstilling

Fase 2: Iværksættelse af aktioner

Fase 3: Observation af aktioner

Fase 4: Den didaktiske samtale

Fase 5: Bearbejdning af erfaringer

(Andersen et al., 2007, s. 17)

Med aktionslæringsforløb er der primært tale om udvikling af professionsviden (Andersen et al., 2007, s. 18). Professionsviden er karakteriseret ved at udgøre viden om, hvad lærere kan og bør gøre, og hvad der virker i pædagogisk praksis. Professionsviden kan være og er ofte teoretisk informeret, men når vi har anvendt aktionslæring som metode, er der ikke tale om et forsøg på videnskabeliggørelse af læreres praksis.

2.3 Etisk perspektiv

Da aktionslæring er en metode, hvor aktionerne ses som eksperimenter, skal det overvejes nøje, hvordan disse eksperimenter udføres. Vi har udarbejdet hver enkelt aktion med den hensigt, at aktionen skulle kunne bidrage med kompetencer og erfaringer, som ville være til nytte for eleverne på længere sigt. Når vi som undervisere har eksperimenteret og afprøvet nye tiltag uden at have særlig erfaring med disse, kunne det dog samtidig ikke undgås, at vi af og til ville komme til at gøre noget uhensigtsmæssigt. Under hele forløbet vi derfor haft stor respekt for, at vi indgik som aktører i en klasse med rigtige mennesker. Eleverne havde ikke selv indflydelse på, hvad vi skulle lave, og om vi skulle være i klassen eller ej. Det var derfor væsentligt for os hele tiden at være opmærksomme på, hvordan eleverne oplevede vores tilstedeværelse og aktionerne. Eleverne har derfor fået mulighed for at give feedback på aktionerne, og til de didaktiske samtaler har det endvidere været nærliggende i fællesskab med læreren at overveje de etiske aspekter ved aktionerne. Eleverne er blevet nævnt i disse samtaler, dog ikke med fokus på at tale *om* eleverne, men udelukkende ift. at diskutere elevernes reaktioner på og oplevelser med aktionerne. Resultaterne af disse overvejelser har ført til redidaktiseringer og nye overvejelser til kommende aktioner, så vi kunne imødekomme eleverne bedst muligt. For at beskytte eleverne er det anvendte empiriske materiale helt anonymiseret.

2.4 Empirisk grundlag

I det følgende vil vi kort beskrive, hvad vores valgte empiri består af. Det meste vil være forskellige typer af data, der er indsamlet under aktionslæringsforløbet. Til slut vil der kort blive redegjort for den tidligere nævnte forskning, der er lavet omkring ”Den Første Læsning” samt forskning omkring motivation.

2.4.1 Undervisningsdesign

Vores undervisningsforløb strækker sig over fem uger. Inden forløbets begyndelse havde vi observeret dansklektioner i klassen, og havde derigennem dannet os nogle tanker omkring, hvordan vi ville tilrettelægge vores aktioner. Herudover har vi lavet enkelte prøveaktioner, inden det egentlige aktionsforløb gik i gang.

Under aktionsforløbet underviste vi i to lektioner hver mandag.

Vi valgte at opbygge lektionerne på næsten samme måde som dansklæreren, som vi observerede. På denne måde skulle eleverne ikke til at forholde sig til mere nyt end højst nødvendigt. Derfor forløb undervisningen således:

1. Velkomst og snak om hvilken dag det er
2. Hvordan har weekenden været?
3. To muligheder:
 - a. Filosofisk aktivitet (før-læsningsaktivitet) *derefter* læsning i læsebogen
 - b. Læsning i læsebog *derefter* filosofisk aktivitet (efter-læsningsaktivitet)
4. Afslutning/evaluering

Vi havde dermed en fast struktur hver mandag, og skiftede kun mellem, hvorvidt den filosofiske aktivitet var en før- eller efter-læsningsaktivitet, afhængig af, hvad der gav mening i forhold til målet med aktiviteten. Vi skiftedes hver mandag mellem at undervise i de to lektioner eller at være observant, som skrev notater.

Igennem aktionslæringsforløbet har vi arbejdet med tre forskellige typer af filosofiske aktiviteter. Disse aktiviteter har hhv. været et begrebsbarometer, en filosofisk skillelinje og en aktivitet, vi har kaldt rød-gul-grøn. Alle aktiviteter har på forskellig vis drejet sig om, at eleverne skulle tage stilling til en række udsagn og argumentere for deres valg. De forskellige aktiviteter vil blive forklaret yderligere i løbet af analysen.

2.4.2 Didaktiske samtaler

Den didaktiske samtale er opbygget af tre dele (Andersen et al., 2007). Den første del indebærer parternes forskellige overvejelser og observationer til den aktion, som netop er gennemført. I anden del opsamles de vigtigste pointer fra den første del af samtalen, og der tales om, hvad næste aktion bør indeholde. Den tredje del er en opfølgning på, hvad parterne hver især har fået ud af samtalen.

Vores didaktiske samtaler lå et par timer efter undervisningslektionerne. Vi forsøgte, så vidt muligt, at holde os til ovennævnte struktur. Dog var det svært for os, ikke at diskutere og tale om undervisningen i de timer, hvor vi ventede på læreren. Derfor havde vi allerede de fleste gange bearbejdet og belyst undervisningen sammen.

2.4.3 *Observationsnotater*

Under alle aktioner skrev observanten løbende observationsnotater ned. Observationsnotaterne består af observantens skrevne noter, samt skemaer, hvor vi f.eks. har haft fokus på, hvorvidt og hvordan eleverne argumenterede for deres svar. Dette er noteret både i lyset af et filosofisk perspektiv og et læseperspektiv. Observanten har under alle observationer haft en rolle som deltager som observatør, fordi denne person har været til stede i rummet og haft en relation til eleverne, så man er en naturlig del af praksisfællesskabet i klassen. Samtidig har observanten ikke været neutralt stillet ift. undervisningen, da denne selv har været involveret i planlægningen (Engsig, 2017).

Efter undervisningen er observationsnotaterne blevet suppleret med underviserens egne bemærkninger til undervisningen. Underviseren har haft en observatørrolle som fuldstændig deltager i lektionerne (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 52). Selvom observationerne fra begge parter er blevet noteret så hurtigt og fyldestgørende som muligt, er der sket rigtig meget i undervisningsrummet, som ikke er blevet noteret i øjeblikket det er sket, hvilket betyder, at der også vil være en mængde væsentlig information, der er gået tabt. Dette drejer sig for eksempel om dialoger mellem eleverne, hvor vi har været nødt til at fokusere på én enkelt elevgruppe ad gangen og notere deres dialog eller udvalgte dele af en dialog.

2.4.4 *Forskningsoversigt*

Forskning om ”Den Første Læsning”

Inden vi begyndte på dette projekt, havde vi en hypotese om, at læremidlet ”Den Første Læsning” blev brugt meget ofte i læseundervisningen, samt at det måske have nogle begrænsninger. Derfor gik vi i gang med at undersøge, om andre havde tænkt dette før os. Her fandt vi en stor undersøgelse, der udkom i 2017, lavet af bl.a. Jesper Bremholm, der er forsker i faglig literacy ved DPU samt Jeppe Bundsgaard, der er forsker i didaktik ved DPU (Bremholm et al., 2017). De har gennem kvantitative metoder undersøgt, hvilke didaktiske læremidler, der bliver brugt i danskundervisningen, samt hvilke styrker og svagheder de har. Her fandt de ud af, at ca. 60% af alle indskolingslærere bruger ”Den Første Læsning” i læse- og skriveundervisningen (Bremholm et al., 2017, s. 30). Ifølge undersøgelsen er dette ikke uden grund, da forskningsprojektet har vist, at materialet er yderst velfungerende og gennemtænkt, når eleverne skal lære bogstavlyde og ordafkodning. Det viser dog samtidig, at læremidlet har faldgruber ift. træning af elevernes sprogforståelse, hvilket kan vise sig at få konsekvenser for elevernes fremadrettede skolegang (Bremholm et al., 2017, s. 78–99).

Vi bruger forskningsprojektet som afsæt til at tænke videre over, hvordan man kan tilføje noget (i dette tilfælde filosofi med børn), så der også fokuseres på sprogforståelsen.

Forskning om motiverende undervisning

For at kunne undersøge, hvordan man gør læseundervisningen mere motiverende for eleverne var det vigtigt for os at finde forskning omkring, hvad motiverende undervisning indebærer. Her fandt vi et forskningsprojekt lavet af Danmarks Evalueringsinstitut fra 2014 (Danmarks Evalueringsinstitut, 2014). Projektet er en kvalitativ undersøgelse, hvor forskerne har observeret og interviewet 12 udvalgte lærere om motiverende undervisning. Inden udvælgelsen af lærerne havde forskerne gennem ekstern kvantitativ forskning fundet fem elementer, der er vigtige for en motiverende undervisning. Derfor søgte de målrettet efter lærere, som i høj grad havde disse elementer i deres undervisning. Forskningen bygger derfor både på gennemarbejdede kvantitative og kvalitative undersøgelser, og må derfor siges at være evidensbaseret. De fem elementer for motiverende undervisning vil blive udfoldet i teori afsnittet og videre brugt som analyseredskab.

3. Teori

I dette afsnit vil vi præsentere udvalgt teori, som har relevans for undersøgelsen. Først startes med et afsnit om læsning og sprogforståelsen, dernæst følger et afsnit om motivation, og sidst præsenteres filosofi med børn som undervisningsmetode, hvorefter der argumenteres for, hvorfor filosofi med børn teoretisk kan understøtte en positiv udvikling af elevens sprogforståelse og motivation.

3.1 Læsning

3.1.1 Læseforståelse

Læsning er en kompetence, som kombinerer flere evner. Ifølge Carsten Elbro har begreberne læsning, læseforståelse og tekstforståelse alle den samme betydning (Oakhill, Cain & Elbro, 2015a, s. 21). I det følgende anvender vi derfor begrebet læseforståelse for at mindske forvirring. Læseforståelse defineres i den enkelte læsemodel således: *Læseforståelse = Ordafkodning * sprogforståelse* (Oakhill et al., 2015a, s. 12). Dette betyder, at læseforståelse er et produkt af disse to komponenter. Ordafkodning handler om identifikation af enkelte, skrevne ord, mens sprogforståelse handler om at skabe et forestillingsindhold ud fra de

genkendte ord. Begge komponenter er en forudsætning for, at læsning kan finde sted (Oakhill et al., 2015a, s. 21).

Ifølge Jesper Bremholms forskningsprojekt er læsebogen ”Den første læsning 2” stærk, når det kommer til træning af elevernes kompetencer i ordafkodning, mens læsebogen har sine mangler, når det kommer til træning af læseforståelsen (Bremholm et al., 2017). Når Bremholm anvender begreberne ordafkodning og læseforståelse som komponenter for læsning, tolker vi det sådan, at Bremholms læseforståelsesbegreb svarer til komponenten sprogforståelse og *ikke* læsning som helhed.

3.1.2 Sprogforståelse

Kravene til sprogforståelse stiger markant fra de første klassetrin til 4.-5. klasse og senere, hvilket kan føre til sent opståede vanskeligheder med læseforståelse (Elbro, 2018).

Der er mange komponenter, der kan spille ind, når elever har udfordringer med sprogforståelsen. I det følgende vil vi beskrive udvalgte komponenter, som vi har valgt at sætte fokus på i vores læseundervisning, da vi mener, at filosofi med børn kan bidrage positivt ift. disse.

Ordkendskab

Det er karakteristisk for mange elever med sprogvanskeligheder i læsning, at de har et begrænset ordkendskab (Oakhill et al., 2015a, s. 101). Den største enkeltfaktor for forskellene mellem elever med god og dårlig sprogforståelse i læsning, er ordforrådet. Det er især vigtigt, at eleven kender betydningen af det emne- eller fagspecifikke ordforråd, som teksten benytter. Det, som er vigtigt for sprogforståelsen, er kendskabet til ordenes betydning og betydningsfeltet omkring dem. Det er altså ikke ordenes udseende eller lyd, der er væsentligt.

Der er tegn på, at der er i hvert fald tre led i forbindelsen mellem ordforrådet og sprogforståelsen. Leddene er detaljeret viden om et ords betydning, hurtig aktivering af de relevante dele af ords betydning (og associerede ord) samt brug af de aktiverede betydninger til at støtte forståelsen (Oakhill, Cain & Elbro, 2015b). Nyere forskning har i denne sammenhæng vist, at sprogforståelse er særligt afhængig af ordkendskab på relativt dybe niveauer (dvs. fra niveau 4 og ned i følgende skala):

1. Jeg har hørt eller set ordet før.
2. Jeg kender lidt til ordets betydning.
3. Jeg kan give eksempler på, hvordan man bruger ordet, f.eks. i en sætning.

4. Jeg kan give konkrete eksempler på, hvad ordet dækker over. F.eks. er eksempler på hus: villa, højhus, rækkehus, knaldhytte, landsted mv.
5. Jeg kan forklare betydningen (eller betydningerne) af ordet og give synonymer.
6. Jeg kan give en teoretisk definition af ordets betydning - inklusive et overbegreb og adskillende kendetegn.

(Oakhill et al., 2015b)

Udfordringer med ordforrådets dybde kan medføre, at eleven får vanskeligheder med at aktivere mere almene begreber og generelle forestillinger, når eleverne hører eller læser de konkrete ord, hvilket er en meget væsentlig aktivering for at få tekster til at hænge sammen (Elbro, 2018).

Vi har i vores læseundervisning bestræbt os på at styrke elevernes ordkendskab ved at arbejde med ordenes dybde.

Inferenser

Inferenser giver læseren et overblik over teksten, og får alle delene til at hænge sammen. Derfor er det vigtigt, at man har evnen til at skabe disse inferenser. Der findes forskellige typer af inferenser, både lokale, globale og uddybende inferenser. Ved de lokale forstås det, at læseren f.eks. er i stand til at sammenbinde de forskellige pronominer. Hvis der f.eks. står Ida i starten af teksten, kan hun senere i teksten blive omtalt som "hun". Det er ikke denne slags inferenser, vi fokuserer på. Det er snarere de globale inferenser, der er interessante, da det er her læserens mentale modeller bringes i spil og forskellige dele af teksten forbindes (Oakhill et al., 2015a, s. 66–67). Det er også her, læseren relaterer teksten til den kultur og relation, den er i.

De uddybende inferenser handler om, at man har anelser om, hvad der kommer til at ske i en tekst. Disse beskæftiger vi os ikke yderligere med.

Vi vil i læseundervisningen i de filosofiske aktiviteter forsøge at styrke elevernes evne til at danne de globale inferenser ved at aktivere deres baggrundsviden. Vi vil også hjælpe dem til at danne associationer til ordene, de læser, så de får et dybere ordkendskab. Dette bidrager nemlig også til at drage inferenser (Oakhill et al., 2015a, s. 85).

Mentale modeller

For at forstå en tekst er det afgørende, at læseren er i stand til at danne passende mentale modeller i forhold til tekstens indhold både før, under og efter læsningen.

“En mental model er det forestillingsindhold, som læseren danner i hovedet. Det kan f.eks. være et indre billede, men det kan også være en mere abstrakt forestilling” (Oakhill et al., 2015a, s. 9–10). Når man skal danne mentale modeller, bruger man både oplysninger fra teksten samt ens forhåndsviden. Her kan læseren ved hjælp af inferenser skabe en mental model og eventuelt revidere den (Oakhill et al., 2015a, s. 31). Inferenser og mentale modeller hænger således uløseligt sammen. For at styrke elevernes evne til at skabe mentale modeller er det vigtigt at man træner det, ved at læreren både før, under og efter læsningen stiller spørgsmål til teksten. Det skal dog ikke kun være spørgsmål, der gives direkte svar på i teksten, men i højere grad spørgsmål, der kræver at eleven har forstået teksten på et dybere niveau (Oakhill et al., 2015a, s. 170). Vi har derfor i vores læseundervisning forsøgt at stille den slags spørgsmål i de filosofiske aktiviteter for at styrke elevernes evne til at danne mentale modeller.

3.2 Motivation

Nu hvor det er klarlagt, hvad læsning rummer og hvordan udvalgte komponenter kan undersøges i det følgende, er det væsentligt også at fokusere på begrebet motivation i relation til læseundervisningen. Det er netop ikke kun vigtigt, at eleverne teknisk lærer at læse. Som tidligere nævnt er det væsentligt også at være opmærksom på elevernes motivation. Her har forskeren John Guthrie i en årrække været optaget af motivation som et vigtigt element i læseundervisningen (Roe & Poder, 2015, s. 178). Guthrie foreslår fem motivationsområder for at motivere eleverne i læseundervisningen. Disse er mestringsmål, kontrol og valg, social interaktion, forventninger om mestring samt interesse.

Ligeledes udarbejdede Danmarks Evalueringsinstitut, EVA, i 2014 en rapport, hvori de undersøgte, hvad en generelt god og motiverende undervisning indeholder (Danmarks Evalueringsinstitut, 2014). Resultatet blev fem elementer, som skulle være omdrejningspunkt for en god og motiverende undervisning. Mange af disse elementer kan sammenlignes med Guthries motivationsområder, hvor vores sammenligninger noteres herunder i det følgende. De fem elementer er:

1. Et trygt og positivt læringsmiljø (svarende til forventninger om mestring)
2. Tydelige og tilpassede læringsmål (svarende til mestringsmål og forventninger om mestring)
3. Feedback (svarende til interesse)
4. Elevinddragelse (svarende til kontrol og valg, social interaktion samt interesse)
5. Variation og struktur i organiseringen af undervisningen

(Danmarks Evalueringsinstitut, 2014, s. 139)

Det fremhæves endvidere, at "han (Guthrie) understreger også, at læreren kan styrke elevernes engagement i læsning, blandt andet ved at lægge vægt på variation og valgmuligheder" (Roe & Poder, 2015, s. 178). Der er dermed flere ting der peger på, at EVA's fem udvalgte elementer er essentielle at fokusere på, når man ønsker at skabe en god og motiverende undervisning, også ift. læseundervisningen.

Da EVA-rapporten både er nyere end Guthries motivationsprogram, samt er udarbejdet i en dansk kontekst, vil vi i vores analyse anvende de fem elementer fra EVA's rapport til at analysere på, i hvilken grad vi har skabt en motiverende undervisning i vores aktioner.

For at kunne analysere på de fem elementer vil vi kort uddybe, hvad der menes med dem jf. EVA's forskningsrapport.

Et trygt og positivt læringsmiljø

Ifølge EVA indebærer et trygt og positivt læringsmiljø, at læreren er opmærksom på elevernes behov, at læreren er tydelig til at rammesætte spillereglerne i klassen, samt at læreren løbende er opmærksom på eventuelle konflikter hos eleverne (Danmarks Evalueringsinstitut, 2014, s. 140).

Tydelige og tilpassede læringsmål

Ved tydelige og tilpassede læringsmål forstås, at læreren sætter mål ud fra sin viden om elevernes forudsætninger. Dernæst er det vigtigt at disse mål bliver gjort tydelige for eleverne løbende. Afslutningsvis skal læreren løbende tilpasse målene til eleverne (Danmarks Evalueringsinstitut, 2014, s. 142).

Feedback

I forhold til feedback har EVA ikke opstillet konkrete feedbackmetoder, der er særligt vigtige. De kommer derimod med eksempler på, hvordan man i undervisningen kan arbejde med feedback og evaluering. Her skriver de, at læreren kan anvende, hvad eleverne udtrykker i løbet af undervisningen til at planlægge en progression i den løbende undervisning. Det gør hun ved at opsøge elevernes feedback på undervisningen. Læreren kan derudover give eleverne feedback på deres deltagelse, arbejdsindsats og udbytte af undervisningen. Her er det afgørende, at denne

feedback er anerkendende, og at læreren ser alle eleverne som kompetente (Danmarks Evalueringsinstitut, 2014, s. 144).

Elevinddragelse

Elevinddragelsen handler om, hvordan læreren kan arbejde med dette element. Her skrives i rapporten, at det f.eks. kan være gennem dialog, ved at lytte til og respektere elevernes synspunkter, ved at læreren har fokus på elevernes forforståelse i forhold de gældende emner samt at læreren inddrager eleverne i valg til undervisningen, når det er hensigtsmæssigt (Danmarks Evalueringsinstitut, 2014, s. 145).

Variation og struktur i organiseringen af undervisningen

Her beskrives det, at det er vigtigt, at læreren både skaber en variation ved at komme omkring forskellige arbejdsformer, samtidig med at hun skaber en klar rammesætning, så eleverne oplever en tydelig struktur (Danmarks Evalueringsinstitut, 2014, s. 146).

Det skal nævnes, at motivationsteori selvfølgelig ikke er så forenklet som beskrevet ovenfor. Der findes et utal af faktorer, der spiller ind, når man skal undersøge, hvordan man motiverer mennesker. Vi har udvalgt denne teori, da den er veldokumenteret og kan fungere som et konkret redskab i analysen til at undersøge, hvorvidt vores undervisning ud fra ovenstående parametre har skabt et motiverende læringsmiljø under læseundervisningen.

3.3 Filosofi med børn

Nu hvor det er beskrevet, hvordan vi forholder os til begreberne sprogforståelse og motivation, er det nødvendigt også at fokusere på begrebet filosofi. For hvad er filosofi med børn, og hvorfor kan det være en aktiv medspiller når det kommer til at fremme elevernes sprogforståelse og læselyst? Det vil vi i de to kommende afsnit give en forklaring på.

De første, der begyndte at filosofere med børn, var briterne. I 1992 grundlagde nogle undervisere Sapere, med den vision at ændre måden man underviste på i Storbritannien (Sapere, 2022a). I dag er filosofi med børn meget udbredt i Storbritannien, og det er så småt ved at bane sig vej ind i det danske skolesystem bl.a. i form af Filosofipatruljens kurser til skoler, specialiseringsmodulet "Filosofi med børn" i Nr. Nissum og Århus samt en årlig netværksdag for alle, der er interesseret i undervisningsmetoden.

En af de store filosofididaktikere, der beskæftiger sig med emnet, er Matthew Lipman. Han har en meget pragmatisk tilgang til filosofi med børn. Det er dialogen, der er det helt centrale, og erkendelsesprocessen ligger lige så meget i det demokratiske og sociale som i det personlige, hvorfor han mener, at den filosofiske dialog er en kompetence, der skal trænes (Groth & Kallesøe, 2018a).

Vi læner os op ad Lipmans tilgang til filosofi med børn, og fokuserer i vores undervisning på de kompetencer, man skal træne. Det er også den tankegang holdet bag Filosofipatruljen har. Ifølge dem er meningen med filosofi med børn, at børnene skal lære at tænke sig om og tale sammen (Groth & Kallesøe, 2018b, s. 6). Kompetencerne der skal læres er især de fire særligt filosofiske tækningsarter, som kvalificeres ved filosofi med børn (Groth & Kallesøe, 2018b, s. 9). De består af kritisk tænkning, kreativ tænkning, kerende tænkning og kollaborativ tænkning. Det er begreber som er oversat fra Sapere, men som Filosofipatruljen også har taget til sig og bruger i dansk kontekst (Sapere, 2022b).

I begreberne ligger der følgende kompetencer:

Ved kritisk tænkning skal eleverne udvikle evnen til

- at stille spørgsmål
- at argumentere og begrunde sine holdninger
- at definere og analysere begreber
- at ændre holdning, hvis man finder ud af, at en anden havde et bedre argument

Kreativ tænkning ligger i at kunne

- undre sig over verden
- gå med på tankeeksperimenter og blive klogere på verden

Ved kerende tænkning forstås det, at eleverne skal

- kere sig om samtalen (oversat fra det engelske ord, "to care")
- lytte engageret til hinanden og ikke afbryde
- kunne argumentere for sine holdninger og se sagen fra flere synspunkter

Sidst kan kollaborativ tænkning defineres ved, at

- man sammen bliver klogere ved at tænke og filosofere
- man argumenterer for et synspunkt for at blive klogere i fællesskab, og ikke bare for at få ret

(Groth & Kallesøe, 2018b, s. 9–10)

Det er ovenstående færdigheder som vi bl.a. forsøger at fremme i vores læseundervisning med brug af filosofiske aktiviteter.

I vores analyse vil vi gennem vores observationsnotater undersøge, hvordan undervisningen har været med til at udvikle elevernes kritiske, kreative, kerende og kollaborative tænkning. Dette gør vi ved at analysere på, om vi konkret kan se tegn på disse kompetencer hos eleverne.

3.4 Filosofi med børn i relation til sprogforståelse og motivation

I det ovenstående har vi præsenteret relevant teori, der omfatter, hvordan sprogforståelsen og motivationen styrkes, samt hvad filosofi med børn indebærer. I dette afsnit vil vi afslutningsvis relatere filosofi med børn til henholdsvis sprogforståelse og motivation.

3.4.1 Filosofi med børn i relation til sprogforståelse

Der er ingen forskning, der siger, at metoden direkte skulle kunne hjælpe på de udvalgte fokusområder. Sapere har dog lavet meget forskning omkring, hvad filosofi med børn gør, og de har fundet ud af, at metoden styrker elevernes læsning markant (Sapere, 2015). Der er dog ikke beskrevet direkte hvordan.

Her er vores hypotese, at ved at skabe filosofiske samtaler omkring teksterne, både før, under og efter læsningen, vil elevernes ordforråd, samt deres evne til at danne inferenser og skabe mentale modeller styrkes. Igennem de filosofiske aktiviteter arbejdes der netop med elevernes dybdegående ordkendskab, og der skabes i klassefællesskabet en undersøgende tilgang til teksterne, der kan hjælpe til at styrke inferenserne og danne de mentale modeller.

Vi vil i vores analyse undersøge, hvorvidt filosofi med børn kan støtte elevernes udvikling af sprogforståelse.

3.4.2 Filosofi med børn i relation til motivation

Hvordan relaterer filosofi med børn sig til motivation? Her vil vi benytte os af et citat, der siger meget om denne relation:

I dag peger også hjerneforskningen på, at vores hjerne er indrettet til at være nysgerrig og kreativ. Så spørgsmålet er ikke så meget, om vi kan motivere andre til at handle på måder, som vi ønsker, men om der kan skabes rammer, der giver rum for nysgerrighed, vidensopbygning og kreativitet hos den enkelte og de fællesskaber og netværk, som dennes liv er vævet sammen med (Berliner & Soberón, 2014, s. 85).

På baggrund af den teori, vi har beskrevet, mener vi, at der er grundlag for, at filosofi med børn kan være med til at skabe de rammer, der gør eleverne nysgerrige samt danner et rum for vidensopbygning og kreativitet hos dem.

Elementet *elevinddragelse* fra teorien om den motiverende undervisning spiller også i høj grad sammen med filosofi med børn. Ved elevinddragelse menes der, som tidligere nævnt, at læreren skal lytte til eleverne og respektere deres synspunkter. Dette er et afgørende punkt inden for filosofi med børn. Både at læreren gør det, men især også at eleverne lærer dette indbyrdes.

4. Analyse

I denne del af opgaven vil vi analysere på empirien ved hjælp af den præsenterede teori. For at tydeliggøre progressionen, der har fundet sted, har vi valgt at bygge analysen op således, at de fem aktioner bliver analyseret hver for sig. Ved hver analysedel fokuseres der særsomt på sprogforståelses- og motivationskomponenterne samt udviklingen af de filosofiske kompetencer.

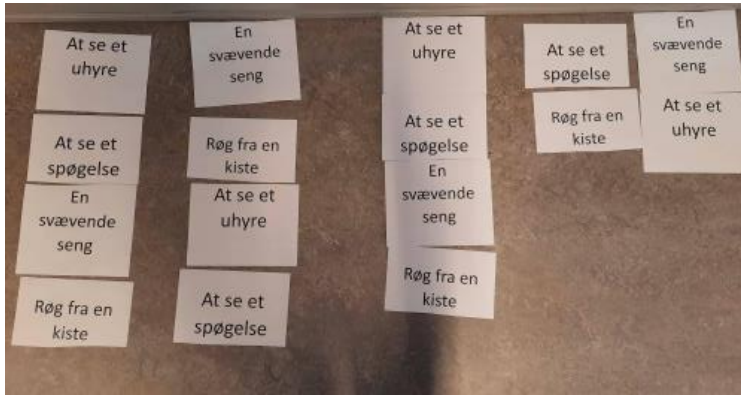
4.1 Aktion 1

4.1.1 Beskrivelse af aktionen

Da vi iværksatte den første aktion i forløbet, var eleverne i gang med et kapitel i læsebogen, der overordnet hed "Bor her et spøgelse?", og i dagens tekst "En nat i Ibs hus" var temaet dermed uhygge. Den første aktion bestod af den filosofiske aktivitet "Begrebsbarometer" (bilag 1), og i denne aktivitet skulle eleverne tage stilling til, hvad der ville gøre dem mest bange. Eleverne fik fire valgmuligheder, som de skulle prioritere i rækkefølge, og disse muligheder var alle ting, som karaktererne Ida og Emil også havde oplevet i dagens tekst i læsebogen:

- At se et spøgelse
- At se et uhyre
- Røg fra en kiste
- En svævende seng

Aktiviteten foregik som en efterlæringsaktivitet. Eleverne blev delt ud i fire grupper med tre elever i hver gruppe. De skulle nu forsøge at blive enige om, hvad der ville gøre dem mest og mindst bange. Resultatet af gruppernes overvejelser er følgende. Som det fremgår af billedet, er der en gruppe (yderst til højre), som ikke kunne blive helt enige om, hvordan udfaldet skulle være:



Resultatet af den filosofiske aktivitet i uge 45.

Hver gruppe fik nu mulighed for at forklare, hvorfor de havde prioriteret, som de havde, i en fælles klassesamtale.

4.1.2 Analyse af sprogforståelsen i undervisningen

Selvom denne aktivitet foregik som en efter-læringsaktivitet, forudsætter den ikke nødvendigvis, at eleverne anvender det læste til at løse opgaven. De vil godt kunne besvare spørgsmålet udelukkende ud fra deres egen personlige forestilling og holdning. Men da aktiviteten samtidig bygger så direkte videre på det, de netop har læst i læsebogen, lægger den også op til, at eleverne kan bruge deres nylige erfaring fra læsebogen til at tage stilling til, hvordan deres barometer skal se ud. På denne vis lægger aktiviteten op til, at eleverne bruger de inferenser og mentale modeller, som de har dannet sig i forbindelse med læsningen. Herudover kan ordkendskabet til de fire hovedbegreber, der indgår i begrebsbarometeret (spøgelse, uhyre, svævende seng og kiste) styrkes gennem elevernes overvejelser, argumentation og den fælles klassediskussion. Der skabes med andre ord rum for, at elevernes forståelse af og associationer til ordene kan udvides, hvilket understøtter et mere dybdegående ordkendskab.

For at få et billede af, hvorvidt eleverne har dannet inferenser og mentale modeller på baggrund af det læste i læsebogen, har vi i observationsskemaet observeret på, om eleverne reflekterede over indholdet fra teksten i læsebogen undervejs. Dette har vi overordnet svaret "Nej" til (Bilag 1).

Som kommentar er noteret følgende:

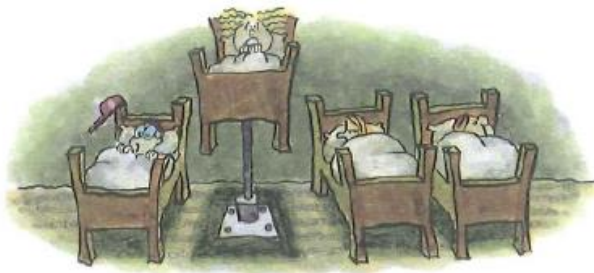
Nogle af eleverne bruger billederne i bogen til at tegne sig et billede af, hvordan f.eks. et uhyre ser ud. Andre bygger selv videre på de mentale billeder.

F.eks. med den svævende seng:

Elev 1 ser den svævende seng som om at den svæver lidt over jorden, og man slår sig derfor bare lidt ved at falde ned.

Elev 2 ser den svævende seng, som om at den kan svæve helt op til månen. Det finder han meget uhyggeligt, da han har højdeskræk.

Sammenlignes disse elevudsagn med et billede fra læsebogen, er der tydelige forskelligheder i, hvorvidt eleverne har brugt billedet til at danne sig mentale modeller ift. spørgsmålet.



(Borstrøm & Klint Petersen, 2008, s. 45)

Her har elev 1 muligvis brugt billedet fra bogen til at argumentere for, at man ikke kan falde så langt, mens elev 2 tilsyneladende ikke har lagt særlig vægt på billedet i bogen og det faktum, at sengen ser ud til at være spændt fast til gulvet, selvom den ”svæver”. Hvis elev 2 havde anvendt billedet til at danne sig en mental model ift. spørgsmålet, havde han højst sandsynligt ikke vurderet, at det var muligt at svæve helt op til månen i sengen. Dette tyder samtidig på, at elev 2 mangler en kobling i form af en global inferens mellem det læste i læsebogen og spørgsmålet i den filosofiske aktivitet. Det er dog også en mulighed, at elevens egen fantasi og frygt blot har fyldt mere for eleven i forbindelse med løsning af opgaven, end det konkrete indhold i læsebogen har gjort.

4.1.3 Analyse af motivationen i undervisningen

For at analysere på undervisningens muligheder for at skabe motivation hos eleverne er det, som tidligere nævnt, vigtigt at undervisningen lever op til nogle elementer. Vi vil derfor nu analysere på, i hvilken grad aktionen bærer præg af de fem elementer for motiverende undervisning.

Et trygt og positivt læringsmiljø

I skemaet med opmærksomhedspunkter kan man se, at observanten har noteret, at aktiviteten bliver grundigt introduceret med konkrete eksempler, og at eleverne lytter og virker til at forstå, hvad der bliver sagt. Ifølge EVA's rapport er en del af det trygge og positive læringsmiljø, at læreren tydeligt rammesætter, hvad eleverne skal.

Tydelige og tilpassede læringsmål

Idet vi ikke havde et stort kendskab til eleverne på forhånd, var det svært at tilpasse målene med undervisningen til elevernes forudsætninger. Dog havde vi observeret lærerens undervisning, og vi havde lavet enkelte prøveaktioner, hvor vi fik en idé om elevernes forudsætninger. Derudover var vores mål med undervisningen hele tiden at styrke elevernes sprogforståelse ved at fokusere aktiviteterne på at drage inferenser, mentale modeller og arbejde med elevernes ordkendskab. Dog kan man se i empirien, at opsætning af læringsmål har været mangelfuld i undervisningen. I den første aktion har vi ikke ved undervisningens begyndelse forklaret eleverne, hvad målet med undervisningen var. Der kan derfor være grund til at tro, at eleverne har haft mindre motivation for aktiviteten, idet de ikke vidste, hvad målet med den var.

Feedback

I forhold til elementet for motiverende undervisning, der omhandler feedback, har vi i observationsskemaet nedskrevet elevernes kommentarer til aktiviteten, så vi senere kunne videreudvikle på det. Her er der generelt delte meninger om aktiviteten. Flere elever udtaler, at det var let, når de var enige, og svært når de var uenige. Nogle elever udtrykker, at det var sjovt, mens andre mener, at det var kedeligt, fordi ingen af delene var uhyggelige. Især den sidste kommentar, har vi kigget videre på i den didaktiske samtale, hvor vi i samarbejde med læreren har reflekteret over "Hvordan giver det mening at få eleverne til at blive enige om noget, der altid vil være subjektive holdninger?" (Bilag 6). Dette har vi taget med os videre til de næste aktioner, da eleven har ret i, at det er svært at argumentere for noget, man ikke har nogen interesse i.

Elevinddragelse

Man kan generelt se i empirien, at der har været en stor elevinddragelse gennem denne aktion. I planen for undervisningen (Bilag 1) kan man se, at der er meget dialogbaseret undervisning,

både før, under og efter aktiviteten. Igennem den filosofiske aktivitet er et hovedfokus, at eleverne lytter til og respekterer hinandens synspunkter. Vi har f.eks. i observationsskemaet kigget på, om eleverne har brugt tid på at blive enige om, hvordan barometeret skal se ud. Dette viser noget om, om eleverne har spurgt ind til hinandens holdninger og lyttet til hinanden. Her kan man se, at “der er ret livlig snak i nogle af grupperne. Andre snakker mindre og er hurtigere færdige. Alt i alt tog det faktisk kun et par minutter. Men de snakkede i hvert fald om det” (Bilag 1). Dette har måske noget at gøre med, at de har haft svært ved at diskutere og finde et fælles standpunkt i deres subjektive holdninger.

Variation og struktur i organiseringen af undervisningen

For at skabe en tydelig struktur og noget gennemsigtighed har vi, som tidligere nævnt, bygget alle aktionerne op omkring samme skelet. Eleverne har aldrig prøvet filosofiske aktiviteter, så for at der kommer så lidt nyt som muligt, skal de kende rammen omkring undervisningen. De filosofiske aktiviteter giver dermed en anderledes variation i undervisningen, som de ikke er vant til. Hvordan det virker for eleverne, vil vi komme mere ind på senere.

Opsummerende kan man sige, at der generelt er tænkt over strukturen ved aktionerne, samt der er en god og fyldestgørende elevinddragelse igennem aktiviteterne. Dette skaber en øget motivation hos eleverne. Dog ses det, at der mangler et tydelig mål for eleverne, samtidig med at de filosofiske spørgsmål mangler reelt stof til diskussion eller større plads til subjektive holdninger. Feedbacken fra eleverne og pointerne fra den didaktiske samtale med læreren tages med videre til de fremtidige aktioner.

4.1.4 Analyse af de filosofiske kompetencer hos eleverne

Når der arbejdes med filosofiske aktiviteter, er der som nævnt i teori afsnittet fire filosofiske kompetencer, som eleverne kan udvikle: kritisk, kreativ, kerende og kollaborativ tænkning. Som beskrevet ovenfor, fremgår det af observationsnotaterne, at det er forskelligt, hvor lang tid grupperne brugte på at blive enige om, hvilken rækkefølge udsagnene skulle placeres i (Bilag 1).

Nogle af grupperne talte om opgaven og formåede at blive enige, hvilket viser tegn på en kollaborativ tankegang. Det fremgår dog også af notaterne, at nogle af grupperne var helt enige fra starten, og derfor var der ikke meget at tale om eller at blive enige om. Andre grupper syntes, at det var svært at blive enige, hvilket gruppen med det opdelte barometer er et udtryk

for. Denne gruppe har dog måtte udvise både kritisk, kerende og kollaborativ tænkning for at nå frem til det endelige resultat. Kritisk, fordi de har måttet argumentere for deres egen holdning. Kollaborativ, fordi de har forsøgt at blive enige, og kerende, fordi de i sidste ende har lyttet til hinanden og respekteret, at de havde det forskelligt.

Eleverne udviser således begyndende filosofiske kompetencer allerede ved den første aktion. Men der kan især arbejdes videre med den kritiske og kerende tænkning, da eleverne havde tendens til at genbruge hinandens argumenter, og samtidig kunne have svært ved at forstå, at andre syntes, at noget var uhyggeligt, hvis de ikke selv syntes det.

4.2 Aktion 2

4.2.1 Beskrivelse af aktionen

Forløbets anden aktion udsprang af den sidste tekst i kapitlet om uhygge, "Oles værelse". Aktionen fungerede som en efter-læsningsaktivitet som en opsamling på hele kapitlet. Aktiviteten var en filosofisk skillelinje. Aktiviteten gik ud på, at klasselokalet blev opdelt i to halvdele, hvor den ene del var en "ja"-side og den anden en "nej"-side. Eleverne blev nu spurgt til følgende udsagn, som alle relaterede sig til kapitlet i læsebogen:

- Ville du på ferie i Ibs hus?
- Ida og Emil er modige
- Der findes spøgelser
- Der findes uhyrer
- Børn kan se ting, som voksne ikke kan
- Er det sjovt, at de voksne gjorde Ida og Emil bange?

Eleverne skulle efter hvert udsagn tage stilling til, om de ville svare ja eller nej til udsagnet, og herefter placere sig i enten ja-/nej-siden i klasselokalet. Herefter talte eleverne kort med de andre elever, der havde placeret sig i samme side, om hvorfor de havde valgt, som de havde. Dernæst skulle de vende tilbage til deres pladser, hvorfra der var en fælles klassesamtale om elevernes valg. I forrige aktion havde vi netop erfaret, at eleverne havde svært ved at finde ro i aktiviteten og nemt blev distraheret af ting i klasseværelset, hvis de stod op i lokalet (Bilag 1). Derfor havde vi denne gang besluttet, at de skulle vende tilbage til deres pladser så hurtigt som muligt, uden at det gik ud over aktiviteten.

4.2.2. Analyse af sprogforståelsen i undervisningen

Som ved foregående aktion er det fortsat muligt at tage stilling til de fleste af spørgsmålene, uden nødvendigvis at relatere udsagnene til læsebogen. Spørgsmålene “Ida og Emil er modige” og “Er det sjovt, at de voksne gjorde Ida og Emil bange?” relaterer sig dog så tydeligt til indholdet i læsebogen, at eleverne her på en eller anden vis er nødt til at forholde sig til det læste, når de skal tage stilling til udsagnet. Denne aktivitet har derfor primært fokus på elevernes evner til at danne inferenser og mentale modeller, da den ikke fokuserer på enkelte ord og begreber, men mere situationer fra læsebogen. Ved spørgsmålene “Der findes spøgelser” og “Der findes uhyrer”, kan elevernes overvejelser her dog muligvis bygge videre på de erfaringer de gjorde sig med begreberne i forbindelse med forrige aktion, hvor der var større fokus på ordkendskabet.

Det fremgår i observationsskemaet, at observanten har svaret ja til, at eleverne kom frem til forskellige ting under aktiviteten, at de reflekterede over indholdet i kapitlet i læsebogen undervejs, samt at de kunne argumentere for/forklare deres valg (Bilag 2). Til spørgsmål 1, “Ville du på ferie i Ibs hus?” er eleverne f.eks. kommet med følgende refleksioner og argumenter for at vælge hhv. ja-/nej-siden:

JA	NEJ
Ja, fordi nu ved jeg, hvorfor alle tingene skete.	Nej, fordi der er mange uhyggelige ting i huset.
Ja, fordi det var ikke så uhyggeligt, alt det der skete.	Nej, fordi naboen er uhyggelig.
Ja, fordi jeg er ikke bange for mystiske ting.	Nej, fordi jeg kan ikke lide huset.
Ja, jeg elsker mystiske ting.	Nej, fordi det er uhyggeligt, når man hører alle lydene.
Ja, jeg kan godt lide mysterier.	

Udsagn som f.eks. “Nej, fordi det er uhyggeligt, når man hører alle lydene” viser, at eleverne reflekterer tilbage på de ting, der er sket i løbet af kapitlet i læsebogen, for at tage stilling til spørgsmålet. Dette sker dog i forskellig grad, da nogle elever i højere grad svarer subjektivt, hvor argumentet kunne kobles stærkere sammen med indholdet i læsebogen. Dette drejer sig om udsagn som “Ja, jeg elsker mystiske ting”. Eleven viser dog med dette udsagn, at han ved, at der er sket mystiske ting i løbet af kapitlet. Det tyder derfor på, at denne aktivitet har været god ift. at bringe elevernes mentale modeller i spil, og til at få dem til at drage inferenser mellem spørgsmålene og det læste. De kan se, at der er en indholdsmæssig sammenhæng, og har forsøgt at anvende denne.

4.2.3 Analyse af motivation i empirien

Denne aktion adskiller sig umiddelbart ikke meget fra den forrige ift. i hvilken grad aktionen bærer præg af de fem elementer for motiverende undervisning. Eleverne er fortsat ikke blevet gjort opmærksomme på tydelige og tilpassede læringsmål, og denne gang fik eleverne endvidere ikke mulighed for at give feedback på aktiviteten, da den var slut. Rammesætningen af aktiviteten har dog fortsat været tydelig, hvilket kan have bidraget til et mere trygt og positivt læringsmiljø. Vi har i forhold til denne aktion valgt at kigge yderligere på elevinddragelsen og variation og struktur i organiseringen i undervisningen, da der her er væsentlige ting at undersøge nærmere.

Elevinddragelse

Efter forrige aktion, hvor vi blev opmærksomme på, at det er vanskeligt at blive enige om noget, som bygger på subjektive holdninger og oplevelser, forsøgte vi i denne aktivitet at give mere plads til, at eleverne kunne have deres egne holdninger. Det væsentlige var i stedet, at de kunne reflektere og argumentere for, hvorfor de valgte som de gjorde. Det fremgår af observationsskemaet (Bilag 2), at eleverne benyttede sig af denne mulighed for at vælge selv. Ved det første spørgsmål endte det f.eks. med, at ca. halvdelen af eleverne stod i hver side, mens fem elever stillede sig ved "ja" og resten af klassen ved "nej" til det andet spørgsmål. Analysen af elevernes svar til spørgsmål 1 viser desuden, at dét, om de stillede sig på hhv. ja-/nej-siden ikke havde betydning for, hvorvidt eleverne kunne bruge indholdet i læsebogen til at argumentere for deres valg. Der har således været større plads til elevinddragelse og subjektivitet i denne aktion sammenlignet med den forrige, hvilket er positivt for elevernes oplevelse af motivation under aktiviteten. Af observationsnotatet til opmærksomhedspunktet "Hvor mange forskellige elever kommer på banen i klassedialogen?" er det endvidere noteret, at alle elever bød ind, når de blev spurgt til, hvorfor de stod hvor de gjorde (Bilag 2). Dette er også et tegn på, at eleverne har følt sig inddraget i aktiviteten og har været motiverede for at bidrage.

Variation og struktur i organiseringen i undervisningen

På baggrund af erfaringen fra forrige aktion, hvor eleverne blev distraherede, hvis de skulle stå op for længe, strukturerede vi, som tidligere beskrevet, denne aktivitet lidt anderledes. Vi ønskede, at eleverne skulle tale sammen indbyrdes, inden den fælles klassesamtale blev påbegyndt. Ved andet spørgsmål valgte underviseren dog at sadle om, da hun vurderede, at den indbyrdes samtale eleverne imellem ikke fungerede. Derfor blev det nu udelukkende en fælles

klasesamtale. Dette medførte dog en indbyrdes forvirring mellem os som underviser/observant, som kommer til udtryk i observationsnotaterne:

Ved andet spørgsmål beder Kamilla sætte dem på deres pladser med det samme de har sat sig ud. Og spørger derefter.

Jeg (Sara) bryder ind og prøver at få eleverne til at snakke sammen. Det skaber uro og eleverne har svært ved at forklare, hvorfor de står, hvor de gør. Det har måske også noget at gøre med, at udsagnet er lidt svært. Da der samles op i plenum, har de stadig svært ved at forstå udsagnet (Bilag 2).

Denne forvirring har påvirket strukturen i undervisningen negativt, og har muligvis forvirret eleverne. Det kan have påvirket elevernes motivation negativt, at de har fornemmet, at der har været uoverensstemmelser os imellem. Oplevelsen gav os dog samtidig en erfaring om, at hvis vi ønsker, at eleverne skal tale sammen indbyrdes, skal vi overveje nøje, hvordan disse samtaler kan struktureres og stilladseres. Dette fremgår også af følgende notat fra den efterfølgende didaktiske samtale: "Husk noget progression. Altså hvordan kan man udvikle deres kompetencer i at samtale med hinanden?" (Bilag 6). Gennem denne aktion erfarede vi, at det ikke er nok bare at sige til eleverne, at de skal tale sammen om deres valg. Dette var en erfaring, som vi tog med os videre til de kommende aktioner.

4.2.4 Analyse af de filosofiske kompetencer hos eleverne

Under denne aktion har eleverne primært fået mulighed for at benytte sig af kritisk og kerende tænkning. Eleverne udviser generelt en høj grad af kritisk tænkning, fordi de virkelig har forsøgt at argumentere for og begrunde deres holdninger. De har også benyttet sig af kerende tænkning, fordi de har lyttet til hinanden uden at afbryde. Det kan dog stadig være svært for eleverne at se sagen fra flere synspunkter. Dette fremgår af følgende noter fra den didaktiske samtale:

"Nogle af eleverne kan have tendens til at gøre sig til "dommere", og f.eks. gøre det lidt forkert at være bange for noget. De vil nok ikke vise, at de selv kan blive bange. Vær hurtig til at få lukket ned for det, hvis de begynder at "pege fingre".“ (Bilag 6).

Dette viser, at der her var en væsentlig udfordring ift. elevernes kerende tænkning. Dette var derfor noget, vi tog til os og ønskede at blive mere opmærksomme på i kommende aktioner.

4.3 Aktion 3

4.3.1 Beskrivelse af aktionen

Den tredje aktion havde til hensigt at udvikle på begrebsbarometeret fra den første aktion og afprøve nogle tiltag, som muligvis kunne have positiv indflydelse på elevernes kommunikation med hinanden samt give større plads til elevernes egne subjektive holdninger. Denne gang foregik aktiviteten som en før-læsningsaktivitet med særligt fokus på begrebet lykke, som var temaet i dagens tekst i læsebogen. Eleverne skulle tage stilling til, hvad der ville gøre dem mest lykkelig, af følgende fire muligheder:

- At være udødelig
- At have uendeligt mange penge
- Altid at gøre det rigtige
- At kunne blive usynlig

Eleverne skulle skiftes til at tage stilling til, hvordan deres barometer hver især skulle se ud. Vi havde hertil formuleret tre spørgsmål, som eleverne skulle stille hinanden hver især og forsøge at svare på:

- Hvorfor har du lagt den øverst?
- Hvorfor vil den gøre dig mere lykkelig end de andre?
- Hvorfor har du lagt den nederst?

Dette skyldtes, at vi netop havde erfaret i aktion 2, at eleverne havde brug for ekstra stilladsering ift. hvordan de skulle tale sammen om de filosofiske emner. Når eleverne var færdige med spørgsmålene, måtte de gerne forsøge at blive enige om et fælles barometer, men det var ikke dette, der var målet med aktiviteten.

4.3.2 Analyse af sprogforståelsen i undervisningen

Målet med denne aktivitet var primært at udvide elevernes forståelse af begrebet lykke, så eleverne kunne få et mere dybdegående kendskab til ordet. Vi havde valgt at arbejde med lykke som begreb, da der i dagens tekst i læsebogen var et digt, der lød således:

Du har fået et smykke.
Det vil bringe dig lykke.
Du kan ønske, hvad du vil.
Jeg vil gerne hjælpe til.
Når du trykker lidt på mig,
tryller jeg og hjælper dig.

(Borstrøm & Klint Petersen, 2008, s. 54)

Mulighederne i begrebsbarometeret var dog ikke direkte relaterede til læsebogen, da vi ikke fandt, at hændelserne i læsebogen gav mening at inddrage i denne sammenhæng. Det blev gennemgået grundigt for eleverne, hvad de fire muligheder indebar, og hvad ord som 'udødelig' og 'uendelig' betød.

I observationsskemaet kan man se, at eleverne kunne argumentere for/forklare deres valg, hvilket fremgår af følgende udsagn (Bilag 3):

Elev	Udsagn
Elev 1	“Jeg vil gerne have uendeligt mange penge, for så kan jeg give penge til dem, der mangler.”
Elev 2	“Jeg vil gerne have uendeligt mange penge, for så kan jeg købe, lige hvad jeg vil.”
Elev 3	“Det er godt at være usynlig, for så kan jeg høre, hvad mine forældre snakker om.”
Elev 4	“At være usynlig vil være en dårlig ting, for så er man jo bare alene og udenfor. Og det er kedeligt altid at gøre det rigtige.”

Udsagnene viser, at eleverne har forholdt sig til de fire muligheder på ret forskellig vis. For elev 1 er det tilsyneladende vigtigt at hjælpe andre for selv at være lykkelig. Elev 2 og 3 tænker på, hvordan de kan bruge egenskaberne til egen vinding og bruger dette som argument. Elev 4 har et andet perspektiv og er reflekteret omkring, at nogle af mulighederne, som at være usynlig og altid at gøre det rigtige, måske endda vil have den modsatte effekt og simpelthen gøre eleven ulykkelig. Dette brede spektrum af perspektiver på begrebet lykke og de fire muligheder i begrebsbarometeret tegner positivt ift. udvikling af ordkendskabet. Eleverne har netop i denne aktivitet fået mulighed for at lytte til hinandens forskellige refleksioner til begrebet lykke. Disse tanker og associationer vil de muligvis tage med sig videre, når de efterfølgende skal læse et kapitel i læsebogen, hvor temaet lykke er dominerende i teksterne. Aktiviteten vil dermed kunne bidrage til hurtigere associationer, når de støder på ordet, hvilket igen kan styrke inferensdannelsen og elevernes mentale modeller.

4.3.3 Analyse af motivation i empirien

Til denne aktion har vi valgt at kigge yderligere på et trygt og positivt læringsmiljø, tydelige og tilpassede læringsmål samt feedback. Grunden til at vi i denne del har undladt elevinddragelse er, at analysen af dette vil ligne elevinddragelsesanalysen fra første aktion, hvor vi også

lavede et begrebsbarometer. Vi har valgt ikke at lave et eksplicit afsnit med variation og struktur i organiseringen i undervisningen, da dette implicit indgår i analysen af et trygt og positivt læringsmiljø.

Et trygt og positivt læringsmiljø

I denne aktion greb vi introduktionen af den filosofiske aktivitet lidt anderledes an, da vi valgte at lave en kort demonstration af, hvordan eleverne skulle tale sammen under aktiviteten. Dette har samtidig medført en tydeligere struktur i undervisningen, hvilket efter forrige aktion var et af vores fokuspunkter. Det fremgår samtidig af observationsnotaterne, at: "Under introduktionen blev eleverne meget begejstrede for de fire udsagn, og de kunne næsten ikke lade være med at snakke om dem. Det viser også, at de har tænkt over dem." (Bilag 3).

Eleverne har forholdt sig positivt til introduktionen af aktiviteten og de fire udsagn. Den tydelige introduktion og demonstration, samt denne tydelige begejstring hos eleverne, kan have bidraget til et mere trygt og positivt læringsmiljø.

Feedback samt tydelige og tilpassede læringsmål

Der er fortsat ikke opstillet tydelige og tilpassede læringsmål med aktiviteten, så det står muligvis ikke helt klart for eleverne, hvad formålet var med aktiviteten. Da eleverne giver feedback til aktiviteten, er der en af eleverne der tilbagemelder, at "Det var mærkeligt" (Bilag 3). Denne respons kan være et tegn på, at eleven har manglet et tydeligt formål med aktiviteten. Da aktiviteten endvidere foregik som en før-læsningsaktivitet, har sammenhængen mellem den filosofiske aktivitet og indholdet i læsebogen naturligvis også været mindre tydelig for eleverne. Dette kan have øget behovet for et tydeligt formål med aktiviteten, hvilket vi ikke formåede at give. Det fremgår også af notaterne fra den didaktiske samtale, hvor det er noteret at "Måske vi skal have forklaret hvad meningen med alt det her egentlig er" og "samle op på, hvad der er meningen med aktiviteten" (Bilag 6). Dette satte vi derfor på dagsordenen til næste aktion.

4.3.4 Analyse af de filosofiske kompetencer hos eleverne

I denne aktion har eleverne beskæftiget sig med kritisk, kerende og kollaborativ tænkning. En elev udtaler om aktiviteten: "Det var sjovt, for vi behøvede ikke at blive enige mig og x, for vi var enige om tingene." (Bilag 3). Dette viser, at de ud fra den kollaborative tænkning er blevet enige om et fælles barometer. Ud fra udsagnet tyder det dog ikke på, at eleverne er blevet

særligt udfordret på deres filosofiske kompetencer. Det har ikke været lige så nødvendigt at anvende kritisk tænkning til at argumentere for deres tankegang, fordi de allerede var enige, og de er ligeledes ikke blevet udfordret på den kerende tænkning i form af at kunne se sagen fra andre synspunkter, hvis de mente fuldstændigt det samme. Når eleven synes, at det var sjovt, fordi de netop var enige om alt, kunne det endvidere tyde på, at der stadig kan arbejdes med den kollaborative tænkning. Det kan godt lade til, at det for eleverne er vigtigere at få "ret" end det er at blive klogere sammen.

4.4 Aktion 4

4.4.1 Beskrivelse af aktionen

Til den fjerde aktion valgte vi at afprøve en ny type filosofisk aktivitet, som vi kaldte "Rød-gul-grøn". Aktionen foregik som en før-læsningsaktivitet til teksten "Ridder Åge og det magiske smykke", hvor der tematisk var et tema omhandlende det gode og det onde. Aktiviteten drejede sig om, at alle elever fik tre farveblyanter i farverne grøn, gul og rød.

Eleverne fik nu en række udsagn, som de skulle tage stilling til, om de syntes var godt (grøn), mellem (gul) eller ondt (rød). Udsagnene var:

- At stjæle
- At hjælpe andre
- At hjælpe sig selv
- At smide folk i fængsel
- At trylle kage frem

Alle udsagn relaterede sig til noget, som skete i kapitlet i læsebogen. Eleverne fik 30 sekunder til at tænke over, hvilken farve de ville vælge til det pågældende udsagn, og skulle derefter lægge den farveblyant på bordet, som svarede til deres holdning. Eleverne skulle nu parvis tale sammen om deres valg ud fra følgende spørgsmål, som de skiftedes til at svare på:

- Hvorfor har du valgt den farve?
- Kan der være noget godt ved det?
- Kan der være noget ondt ved det?

Der blev afsat ca. to minutter pr. elev til at svare på spørgsmålene til udsagnet.

4.4.2 Analyse af sprogforståelsen i undervisningen

I denne aktion har der både været fokus på at styrke elevernes ordkendskab samt deres evne til at danne inferenser og skabe mentale modeller.

Vi har i forhold til ordkendskabet bestræbt os på at styrke det, den tidligere nævnte motivationsforskning kalder niveau fire. Her kommer eleverne til at arbejde med ord på et dybdegående niveau, hvor de skal komme med eksempler på, hvad ordet dækker over. Det er begreberne godt og ondt, som eleverne arbejder med, og som de skal forstå dybden af. Da de stadig er for små til selv at komme med eksempler på gode og onde ting, har vi dannet de forskellige udsagn relateret til læsebogen. Herfra skal de så selv tage stilling til, hvad de finder godt og ondt, hvilket får dem til at reflektere over begrebernes betydning.

Da det er en før-læsningsaktivitet læser de først kapitlet efter den filosofiske øvelse. Derfor har fokus været at give dem et dybere ordkendskab omkring begreberne, for at de, når de senere læser teksten, vil være i stand til at danne passende mentale modeller samt skabe de korrekte inferenser. Da aktiviteten foregår som en før-læsningsaktivitet, vil eleverne dog endnu ikke kende indholdet i teksten, og derfor ikke kunne bruge handlingen i læsebogen til at begrunde deres holdning. De må med andre ord selv finde på en begrundelse. En elev svarer f.eks. til udsagnet "At hjælpe andre": "Mellem, fordi det kan være godt, hvis der er en der er ved at falde ned i en vulkan. Så vil jeg hjælpe ham. Men hvis jeg så selv falder ned i vulkanen er det dårligt." (Bilag 4). Der er intet galt med elevens begrundelse, som indeholder nogle reflekterede overvejelser. En udfordring kan blot være, at der ikke er en direkte sammenhæng mellem elevens begrundelse og forestilling her, og det, som kommer til at ske i teksten i læsebogen. Der kan således også være en risiko for, at det kan udfordre dannelsen af de mentale modeller, fordi eleven simpelthen har forestillet sig noget helt andet. Der kan således være både fordele og ulemper ved at anvende aktiviteten som en før-læsningsaktivitet.

4.4.3 Analyse af motivation i empirien

Under denne aktion opstod nye udfordringer, som vi ikke havde oplevet ved de tidligere aktioner. Udfordringerne opstod især ift. et trygt og positivt læringsmiljø og variation og struktur i organiseringen af undervisningen. Der er også detaljer, der er værd at bemærke ift. tydelige og tilpassede læringsmål samt feedback. Fokus på elevinddragelsen udelades derfor her, da der denne gang er andre punkter, der kræver særlig opmærksomhed.

Et trygt og positivt læringsmiljø

I empirien ses tegn på, at denne aktivitet kunne være blevet introduceret mere tydeligt. Til spørgsmålet “Er introduktionen tydelig for eleverne?” er der svaret “Mellem” (Bilag 4). Der er skrevet en længere kommentar til introduktionen, som generelt viser, at der var en del uro under introduktionen, og kommentaren afsluttes: “Det virker ikke helt til at eleverne har forstået hvilken rækkefølge tingene skal gøres i.” Det tyder derfor på, at introduktionen kunne være foregået bedre. Dog har vi fra tidligere aktioner og prøveaktioner også erfaret, at den første gang, eleverne bliver præsenteret for og afprøver en ny aktivitet, ofte kan forekomme lidt kaotisk. Denne gang opstod der ekstra og uventede udfordringer, da der opstod en konflikt mellem to elever, som også måtte løses. Dette bidrog til, at introduktionen kom til at tage længere tid og blev mere præget af uro.

Tydelige og tilpassede læringsmål

Da vi i forrige didaktiske samtale blev opmærksomme på, at eleverne sandsynligvis manglede en tydeligere forklaring på, hvorfor vi lavede filosofi med dem, indledte vi denne aktivitet med at forklare det for dem. Vi forklarede dem følgende (Bilag 4):

- Vi skriver opgave, bliver lærere til sommer
- Vi vil gerne prøve at gøre noget nyt med læsebogen, som der ikke rigtigt er andre, der har gjort før → filosofi
- Målet med aktiviteterne er, at vi får snakket om nogle af de mange spændende ting i læsebogen, og at I lærer at lytte til, hvad hinanden tænker, og forklare, hvad I selv mener.

Dette skulle gerne have bidraget til, at eleverne bedre forstod målet med både denne aktion, men også aktionerne fra de forrige uger.

Feedback

Det fremgår af observationsnotaterne, at eleverne var positivt stemte over at skulle lave en aktivitet: Kamilla siger: “Og nu skal vi lave en aktivitet”. Flere elever udbryder “Jaaaa!” (Bilag 4). Udover denne indledende begejstring for den filosofiske aktivitet blev der ikke samlet op på aktiviteten.

Variation og struktur i organiseringen i undervisningen

Denne aktion har givet noget variation i undervisningen sammenlignet med de forrige aktioner, og har på mange måder brudt med den struktur, vi havde bygget op omkring de forrige filosofiske aktiviteter. Ud fra observationsnotaterne kan det godt tyde på, at denne variation har været for voldsom for eleverne. Til observationspunktet "Stiller eleverne hinanden de spørgsmål, som vi har bedt om.?" er der noteret "Ja. Men der er en del uro og de kommer hurtigt af sporet." Ligeledes er der til spørgsmålet "Stiller eleverne uddybende spørgsmål til hinanden?" svaret "Det virker til, at de har svært ved at forstå aktiviteten." (Bilag 4). Så selvom variation kan være godt for motivationen, er det samtidig væsentligt at bibeholde tilstrækkeligt med genkendelighed i aktiviteten, hvilket vi ikke formåede i dette tilfælde.

4.4.4 Analyse af de filosofiske kompetencer hos eleverne

I denne aktivitet har fokus især været kritisk, kerende samt kollaborativ tænkning.

Vi forsøgte at udvikle elevernes kompetence til kritisk tænkning ved at træne dem i at stille undrende spørgsmål til hinanden. Vi har i de tidligere aktiviteter erfaret, at dette ikke er så nemt som først antaget. Derfor har vi givet eleverne nogle taleark, så de ved, hvad de skal spørge om. Ved at svare på disse spørgsmål bliver eleverne bedre til at argumentere for og begrunde deres holdninger. Det kan man se i observationsskemaet, hvor en elev til udsagnet "at hjælpe sig selv" svarer: "Det kan både være godt og dårligt. Hvis man altid tænker på sig selv, kan det være, at der er andre der har brug for hjælp. Men hvis man aldrig hjælper sig selv, kan det jo være at man selv har brug for hjælp" (bilag 4).

Den kerende og kollaborative tænkning forsøges styrket ved at eleverne, som tidligere nævnt, øver sig i stille spørgsmål til hinanden og give hinanden et svar. Det skal få dem til at kere sig om samtalen og få dem til at gå ind i et undersøgende fællesskab sammen. Dog lykkedes dette ikke helt, da eleverne var forvirrede over, hvornår de skulle gøre hvad, og hvad der præcis forventedes af dem. Men da vi stadig mente, at ideen med aktiviteten i sig selv ikke fejlede noget, valgte vi at prøve den igen i den femte og sidste aktion med nogle justeringer.

4.5 Aktion 5

4.5.1 Beskrivelse af aktionen

Denne aktion var en videreudvikling af aktion fire, og den fokuserede tematisk fortsat på det gode og det onde. Da aktiviteten i forrige aktion blev for kaotisk, valgte vi denne gang at gøre aktiviteten mere lærerstyret og at droppe brugen af farveblyanter. Eleverne skulle samtidig

blive siddende på deres egne pladser under hele aktiviteten. Vi havde forberedt fire nye udsagn, der relaterede sig til læsebogen, og som de skulle tage stilling til:

- At smide folk i fængsel
- Gå ind i folks hus uden at have fået lov
- Er ridder Åge ond eller god?
- Er jomfru Rosa ond eller god?

Eleverne skulle sammen med deres sidemakker samarbejde om at prøve at finde eksempler på, hvorfor det kunne være både godt og dårligt f.eks. at smide folk i fængsel, eller komme med eksempler på, at ridder Åge både var god og ond osv. Der blev samlet op på hvert spørgsmål ved at notere deres svar i et skema på tavlen. Aktiviteten foregik som en efter-læringsaktivitet.

4.5.2 Analyse af sprogforståelsen i undervisningen

Denne aktivitet arbejder fortsat på at give eleverne et mere dybdegående ordkendskab i forhold til, hvad der er godt og ondt. Inden den filosofiske aktivitet blev påbegyndt, var der en kort klassedialog med fokus på spørgsmålene:

- Hvem er god og ond i bogen?
- Hvorfor er Åge ond?
- Hvorfor er Jomfru Rosa god?
- Hvilke handlinger er gode og hvilke er onde? (Bilag 5)

Vi fandt, at denne indledende samtale ville kunne støtte eleverne i at danne nogle globale inferenser mellem teksten i læsebogen og emnerne i den filosofiske aktivitet, da indholdet i læsebogen blev genopfrisket med samtalen. Tilsyneladende kan kombinationen af de indledende spørgsmål og de filosofiske spørgsmål (som havde en tydelig sammenhæng med læsebogen) have haft en positiv effekt på elevernes inferensdannelse. Det ses i observationsnotaterne til fokuspunktet "Kan eleverne forholde sig til de forskellige udsagn?", at eleverne i høj grad bruger deres viden fra kapitlet i læsebogen til at argumentere (Bilag 5):

<i>Er ridder Åge ond eller god?</i>	
God	Dårlig
Han spørger, om han må købe smykket.	Han stjæler smykket.
Han komplimenterer smykket - Alf er yn- dig.	Han lytter bag ved et træ - så han ved, at smykket er magisk.

Her er alle argumenterne begrundet med situationer, som er at finde i læsebogen. Eleverne er dog muligvis blevet udfordrede på at anvende situationer fra læsebogen til at argumentere, hvis der umiddelbart ikke har været noget godt/ondt at finde om situationen i læsebogen. Det fremgår af følgende observation:

<i>Gå ind i folks hus uden at have fået lov</i>	
Godt	Dårligt
Et surprise-party.	I historien er det dårligt.
Stjæle penge fra nogen, der er rige, hvis man selv er meget fattig.	
Hvis huset brænder.	

Her er det eneste argument, der relaterer sig til læsebogen, at "I historien er det dårligt". Alle eksempler på, at det kan være godt at gå ind i folks hus uden at have fået lov, har således været argumenter, som eleverne selv har opfundet. Elevernes argumenter fejler ikke noget. De viser dog, at det skal overvejes nøje, hvilke scenarier der udvælges til en filosofisk aktivitet, hvis det ønskes, at eleverne skal anvende indholdet i læsebogen til deres argumenter - argumenterne skal så at sige være mulige at finde. Det fremgår dog samtidig af følgende notat fra den didaktiske samtale, at samspillet mellem læsebogen og den filosofiske aktivitet overordnet har fungeret godt:

Det fungerede godt, at kapitlet i læsebogen blev flettet så meget ind i det, eleverne kunne bruge det læste i deres argumenter eller argumentere ift., hvordan f.eks. Ridder Åge gjorde noget, som var godt (spurgte om han måtte købe smykket), selvom han bliver karakteriseret som en ond person i bogen (Bilag 6).

4.5.3 Analyse af motivation i empirien

I denne analyse af motivation vil vi komme direkte ind på fire af de fem motivationselementer. Elementet der omhandler variation og struktur i organiseringen i undervisningen vil ikke eksplicit blive gennemgået, men vil indgå i de andre fire analysedele.

Et trygt og positivt læringsmiljø

I den forrige aktion havde eleverne svært ved at forstå, hvad aktiviteten gik ud på, hvilket meget vel kan have resulteret i et utrygt læringsmiljø. Derfor havde vi i den femte aktion mere fokus

på at tydeliggøre, hvad der blev forventet af eleverne. Derudover var denne aktion en videreudvikling af forrige aktion, og dermed ikke helt ny for eleverne. I observationsskemaet, hvor fokus var om introduktionen var tydelig for eleverne, har vi noteret, at "Nogle elever forstod det med det samme, andre havde brug for lidt mere støtte. Så Sara begyndte at gennemgå det mere styret ved tavlen" (Bilag 5). Ud fra denne observation ses det, at alle elever lader til at have forstået aktiviteten, da Sara har gjort meget ud af at gennemgå det tydeligt ved tavlen. Dette kan have ført til et mere trygt og positivt læringsmiljø.

Tydelige og tilpassede læringsmål

Da denne aktivitet har samme læringsmål som den forrige aktivitet valgte vi, at målene ikke blev tydeligt gennemgået, da vi brugte tid på det tidligere. Dog kan man se i observationsskemaet, at feedbacken fra eleverne stadig tyder på, at de ikke helt ved, hvad meningen med det hele er. F.eks. udtaler en elev: "Kedeligt, for man skulle bare sidde ned og snakke" (Bilag 5). Eleven har umiddelbart forstået det som en ligegyldig hyggesnak, og virker ikke til have fået noget ud af samtalerne. Hvis vi inden aktivitetens start havde forklaret og talt med eleverne om formålet med øvelsen, ville denne elev måske have følt en større mening med det.

Feedback

Som nævnt ovenfor mente nogle af eleverne, at aktiviteten var kedelig, da de bare skulle sidde og snakke. En anden elev udtalte at "det var dårligt. Man skal ikke lave ret meget udover at sidde på sin plads" (Bilag 5). Dog var flere af eleverne også tilfredse med aktiviteten, og syntes om at svare på spørgsmål og tænke sig om. Nogle elever har udtalt følgende: "Det var sjovt, fordi vi skulle svare på alle mulige spørgsmål" og "Det var sjovt, fordi vi skulle tænke os om og svare på det" (Bilag 5). Ud fra disse citater kan man konkludere, at det er svært at motivere alle elever til alle aktiviteter. Dog kunne man, som tidligere nævnt, med fordel have været tydeligere omkring formålet med øvelsen.

Elevinddragelse

Ligesom ved de tidligere aktioner har der i denne også været fokus på elevinddragelsen. Men da vi havde erfaret, at for meget ustruktureret elevinddragelse gav uro, valgte vi her, at eleverne skulle sidde på deres pladser og kun tale med sidemakkeren og indgå i en klassediskussion. Det kunne man i feedbacken fra eleverne se, at nogle fandt kedeligt. Det kan meget vel have været de samme elever, der tidligere sat pris på aktiviteterne, hvor de skulle bevæge sig rundt.

Men for at holde den faste struktur blev eleverne her inddraget gennem en mere slavisk gennemgang. Det kan man se, at læreren i den didaktiske samtale fandt positivt: “Det fungerede godt at samle op på hvert spørgsmål på klassen” (Bilag 6).

4.5.4 Analyse af de filosofiske kompetencer hos eleverne

Til denne aktivitet har eleverne haft mulighed for at anvende alle fire filosofiske kompetencer. Det fremgår af analysen af de forrige aktioner, at den kreative tænkning endnu ikke har fået meget plads til at udfolde sig. Dette drejer sig i høj grad om, at man med den kreative tænkning netop forsøger at undre sig over verden og gå med på tankeeksperimenter. Det kan siges at være en mere “fri” måde at filosofere på. Denne filosofiske aktivitet er den første, som har givet mulighed for en mindre grad af kreativ tænkning. Aktionens filosofiske aktivitet affødte nogle større samtaler, bl.a. ift. hvorvidt man må bryde loven og gå ind i folks hus, hvis der er ildebrand og man vil hjælpe med at slukke branden. Det kom på tale i den didaktiske samtale, hvordan dette skal håndteres (Bilag 6):

Det kan være svært at holde alt filosofisk/åbent, når der er nogle emner, som man selv har en klar holdning til. F.eks. er det ulovligt at gå ind i andre folks huse uden at få lov, og det er man også nødt til at holde fast i og gøre klart, selvom eleverne kan finde “gode grunde” til, hvorfor de kunne have lyst til at gå ind i andres huse uden at få lov. Men loven er højere end lyst, så på den måde har filosofien også nogle grænser.

Som lærer skal man således være opmærksom på, hvor langt man lader samtalen gå, især når eleverne kun går i 2. klasse og stadig er ved at lære at skelne mellem, hvad der er rigtigt og forkert. Selvom man som udgangspunkt ønsker en åben og fri dialog, kan det på denne vis være nødvendigt også at sætte tydelige grænser.

4.6 Opsummering

Af analysen tyder det på, at de filosofiske aktiviteter kan være med til at understøtte en udvikling af elevernes ordkendskab og dannelse af inferenser og mentale modeller. Derudover viser analysen, at filosofi med børn byder på aktiviteter, der har en høj elevinddragelse, hvilket styrker motivationen. Dog skal man være meget opmærksom at stilladsere aktiviteterne meget tydeligt for at opnå et trygt og struktureret læringsrum samt tydeliggøre for eleverne, hvad meningen med aktiviteterne er.

Også elevernes filosofiske kompetencer har udviklet sig. Især når det kommer til kritisk, kerende og kollaborativ tænkning.

5. Refleksioner

5.1 Videnskabsteoretiske overvejelser i undersøgelsen

5.1.1 Kritik af den primære empiri - observationerne

Gennem hele vores analyse har vi i stor grad benyttet os af de observationer, som vi foretog under aktionerne. Vi har haft rollerne som hhv. deltager som observatør samt observatør som fuldstændig deltager (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 52). Dette betyder, at selvom vi har forsøgt at være objektive, vil vi aldrig kunne være det til fulde, da vi i løbet af observationerne har indgået i en relation til eleverne og læreren. Derfor må empirien, som vi har brugt mest i vores analyse, ses i lyset af at det aldrig kan blive en helt objektiv skildring af virkeligheden.

5.1.2 Validitet af undersøgelsen

Når man læser resultaterne af undersøgelsen, er det vigtigt at overveje validiteten. Da projektet er foregået som et aktionslæringsprojekt, har formålet ikke været at undersøge, hvordan filosofi med børn vil kunne understøtte Den Første Læsning 2 i hele Danmark. Aktionslæringsforløbet er kun gennemført i en enkelt klasse. Dette påvirker reliabiliteten af undersøgelsen, da den dermed kun er gennemført på en afgrænset gruppe af børn. Det vides derfor ikke med sikkerhed, hvordan en anden klasse med en anden elevsammensætning havde reageret på forløbet. Man må se undersøgelsen som en metode til at udvikle undervisningen ved løbende at eksperimentere med, observere og reflektere over aktionerne (Andersen et al., 2007, s. 13).

5.1.3 Refleksioner over den valgte teori - muligheder og begrænsninger

Da vi skulle udvælge teori, har vores fokus været at finde teoretiske perspektiver, der har været tydelige og dermed direkte kunne bringes i spil sammen med empirien. I forhold til teorien om sprogforståelse har vi derfor valgt kun at have fokus på de tre komponenter, som ville være relevante for analysen. Vi har dermed også fravalgt mange andre komponenter, som måske også kunne have tilføjet andre perspektiver på undersøgelsen.

På samme måde har vi i teorien om motivation valgt at gå med en forskningsbaseret EVA-rapport, hvor der tydeligt er 5 komponenter, man kan bruge direkte til at forstå empirien. Her

kunne man med fordel have tilføjet flere forskellige perspektiver på motivation, da det uden tvivl er noget, som mange forskere er optagede af og har forskellige holdninger til.

Afslutningsvis vil vi nævne, at fokuset i teorien omkring filosofi med børn har været at give læseren en forståelse for denne undervisningsmetode. Derudover har vi ville finde nogle tydelige parametre, som kunne bruges til at analysere på progression i de filosofiske kompetencer hos eleverne.

5.2 Giver det altid mening at bruge filosofi med børn?

Vores formål med hele undersøgelsen har været at finde ud af, *hvilke muligheder* filosofi med børn giver i læseundervisningen. Vi har derigennem fundet ud af, at det har et stort potentiale både til at udvikle elevernes sprogforståelse samt til at motivere dem i læsningen. Dog har vi også fundet ud af, at ikke alle historierne fra ”Den Første Læsning 2” er relevante at lave filosofiske øvelser omkring. Det fandt vi ud af i analysen af den første aktion, hvor eleverne skulle tage stilling til, hvad der gjorde dem bange, da det var det, kapitlet handlede om. Her erfarede vi, at det er helt afgørende for elevernes motivation og læring, at de filosofiske aktiviteter, der bliver lavet til teksterne, skal give mening. Der skal være reelle filosofiske spørgsmål at diskutere og reflektere over. Derfor må man, hvis man vil bruge filosofi med børn som metode i læseundervisningen med ”Den Første Læsning 2”, nøje udvælge de tekster, hvor det giver mening. Her var vi låste ift., at vi kun var i klassen igennem aktionslæringsprojektet på bestemte tidspunkter, og at vi var nødt til at følge klassens plan for læsebogen.

Forfatterne til lærebogssystemet ”Den Første Læsning” har selv udtalt, at de ikke forestiller sig, at man udelukkende bruger teksterne derfra til al litteraturundervisning: ”Vi vil gerne understrege, at 'Den første læsning' ikke er et komplet dansksystem; det er et læseindlæringsmateriale. Derfor forestiller vi os ikke, at litteratursamtaler i klassen primært skal baseres på læsebogens tekster” (Christensen, 2017).

I den afsluttende didaktiske samtale med læreren er vi netop også kommet frem til denne konklusion:

Filosofi er et godt redskab at have med i sin værktøjskasse. Nogle elever rammer det virkelig godt, og de er meget aktive og får meget ud af aktiviteterne. Andre synes det er kedeligt og deltager ikke, de får nok ikke ret meget ud af det. Derfor skal det bruges som et redskab, når det giver mening - det skal ikke stå alene, men kan bruges til at understøtte andre ting (Bilag 6).

Vi vil derfor i vores fremtidige virke som lærere huske dette perspektiv, og bruge filosofien i forbindelse med læsning *når* det giver mening.

5.3 Progression

Da vores analyse tydeligt er bygget op efter, at der sker en progression gennem de fem aktioner, vil vi nu reflektere over denne progression ud fra Erling Lars Dales teori om de 3 k'er (Dale, 2016). Vi har i projektet gennemført undervisning, der ifølge Dale er det første kompetenceniveau. Det andet kompetenceniveau handler om at konstruere undervisningsprogrammer; noget, som vi løbende har gjort gennem aktionsprojektet. Ved det tredje kompetenceniveau skal man kommunikere og selv udvikle didaktisk teori. Denne proces har hele tiden været i gang, da vi har bygget vores undervisningsplan op på teori om læsning, motivation og filosofi med børn.

“Ved at tænke i begreber (K3) om undervisning (K1) og lokalt læreplansarbejde (K2) øger man evnen til selvrefleksion. Hensigten er derfor at bidrage til konstruktion af didaktisk teori (K3)” (Dale, 2016, s. 49). Denne selvrefleksion, som Dale taler om, er afgørende for den proces, der har fundet sted både før, under og efter hver undervisning, og som især bliver udfoldet i dette bachelorprojekt. Gennem de fem aktioner er vi som undervisere blevet bedre til denne disciplin. Vi har efter hver aktion reflekteret over, hvad der skete i undervisningen, brugt udvalgte begreber og teorier til at forstå situationerne med, og dernæst videreudviklet på undervisningen.

Det har dog ikke kun være os som undervisere, der har gennemgået en progression, hvor vi er blevet klogere og udviklet vores kompetencer. Også børnene har udviklet sig meget, og er blevet bedre og bedre til at indgå i og forstå de aktiviteter, vi har planlagt. Her blev vi især ved de første aktioner opmærksomme på, at filosofi i undervisningen er noget, man skal lære på lige vilkår med alle andre nye ting. I den opsummerende del i vores didaktiske samtaler, har vi noteret, at “Filosofi med børn er noget man skal lære, og det tager tid at planlægge” (Bilag 6). Og som Dale skriver: “Det er umuligt at gennemføre et program uden at angive, hvilken slags handlinger der er korrekte, hensigtsmæssige og/eller adækvate” (Dale, 2016, s. 59). Disse “regler” for, hvad der er hensigtsmæssigt i en filosofisk undervisning, blev vi som undervisere bedre til at stilladsere, og eleverne blev bedre til at forstå dem.

6. Konklusion

Undersøgelsen viser tydelige tegn på, at der er mulighed for at filosofi med børn kan bidrage positivt til læseundervisningen, når det kommer til at støtte elevernes sprogforståelse og motivation i arbejdet med “Den første læsning 2”.

De filosofiske aktiviteter støtter elevernes sprogforståelse ved at have fokus på ordkendskab og dannelse af inferenser og mentale modeller.

Man må dog overveje om aktiviteten foregår som en før- eller efterlæsningsaktivitet, da det har betydning for, om eleverne kan anvende det læste *i* aktiviteten eller om de kan bruge overvejelserne og ordkendskabet fra den filosofiske aktivitet til at danne inferenser og mentale modeller *mens* de læser.

Resultaterne tyder endvidere på, at filosofi med børn byder på aktiviteter, som nærmest helt automatisk sikrer en høj elevinddragelse, hvilket er positivt for elevernes mulighed for oplevelse af motivation for undervisningen. Samtidig tyder det dog på, at man som lærer skal være særligt opmærksom på faciliteringen af de filosofiske aktiviteter, bl.a. ved at sørge for tydelige instruktioner, ved at tydeliggøre formålet med aktiviteterne for eleverne og ved at finde en passende balancegang mellem genkendelighed og variation i aktiviteterne. Der har således både være aktioner, som har budt på gode muligheder for oplevelse af motivation, samt aktioner, som f.eks. aktion 4, der har været mindre optimale i denne henseende.

Når elevernes progression gennem aktionerne undersøges, tyder det også på, at eleverne har udviklet sig ift. de filosofiske kompetencer. Eleverne er blevet udfordret på både kritisk, kerende og kollaborativ tænkning i nærmest alle aktioner, og der ses en udvikling i elevernes argumentation og brug af referencer fra læsebogen, hvis første og femte aktion sammenlignes. I den første aktion var elevernes argumentation mere subjektivt præget, mens eleverne i højere grad forsøgte at bruge læsebogens indhold til deres argumentation i den femte aktion. Aktionerne har dog ikke givet meget mulighed for at udvikle på den kreative tænkning.

Selvom filosofi med børn lader til at kunne bidrage til meget i læseundervisningen, er det også vigtigt at overveje, i hvilke sammenhænge metoden bruges. Det vil ikke altid være den mest optimale undervisningsform, og det er derfor hele tiden vigtigt at stille sig kritisk overfor det.

Afslutningsvis er det også vigtigt at påpege, at denne undersøgelse kun har fundet sted i én klasse, og den kan derfor ikke uden videre overføres direkte til andre undervisningssituationer.

Hvis metoderne og materialet skal bruges i andre sammenhænge, må man derfor overveje på ny, hvad der findes hensigtsmæssigt.

7. Perspektivering i et dannelsesteoretisk perspektiv

Vi har gennem undersøgelsen desværre ikke haft mulighed for at fokusere på dannelsesaspektet i at bruge filosofi med børn i læseundervisningen. Derfor vil vi nu kort perspektivere til, hvorfor vi mener, at det også vil have et stort dannelsespotentiale. Til dette vil vi bruge Klafkis teori om den kategoriale dannelse.

Ifølge Klafki er den ideelle dannelse en kategorial dannelse, der både har fokus på det, han kalder material dannelse og formal dannelse (Klafki, 2016). Ved material dannelse tager man udgangspunkt i stoffet/indholdet. I en læsekontekst vil det betyde, at man tager udgangspunkt i teksten, eleverne skal læse. Ved formal dannelse er der mere fokus på det, som eleven skal lære, hvilket i en læsekontekst vil være elevernes læseforståelse - altså at træne ordafkodningen og sprogforståelsen.

De to former for dannelse er helt central, men er for Klafki utilstrækkelig, hvis man kun underviser i den ene eller underviser i dem begge separat. Derfor præsenterer han den mere fyldestgørende dannelsesstanke, som han kalder kategorial dannelse. Her kommer der en sammenkobling mellem det materiale og formale eller mellem stoffet og eleven så at sige.

For at kunne undervise ud fra det kategoriale dannelsessyn foreslår han, at man har fokus på det elementære og det fundamentale. Med det elementære mener han, hvad det grundlæggende er vigtigt, at eleven lærer/har indsigt i. Det vil i dette tilfælde være læseforståelsen, der er vigtig, at eleverne lærer at mestre. Men man kan ikke læse uden at have noget at læse i. Her er det ikke helt ligegyldigt, hvad det er, der skal læses. Det skal være noget, der giver mening ift. elevens erfaringsverden. Det er her det fundamentale ligger.

Det er lærerens job at få stoffet, dvs. teksten, og elevens erfaringsverden til at åbne sig for hinanden. Det er hvad Klafki kalder den dobbeltsidige åbning. Ifølge Folkeskolens formål er vi som lærere også forpligtet herpå til at "...udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle" (Børne- og undervisningsministeriet, 2020).

Her kan filosofi med børn potentielt være en hjælpende hånd på vejen til at nå målet fra Folkeskolens formål og den dobbeltsidige åbning hos eleverne. Ved at benytte sig af metoderne derfra, bearbejder man teksterne fra læsebogen på en måde, hvor temaerne og begreberne kommer til at relatere sig til elevernes livsverden.

8. Referenceliste

- Andersen, J. V., Bayer, M. & Plauborg, H. (2007). *Aktionslæring - Læring i og af praksis*.
- Berliner, P. & Soberón, E. de C. (2014). Motivation, læring og udvikling i et nutidigt læringsmiljø. I: O. Løw, E. Skibsted & H. Skovlund, *Elevers læring og udvikling - også i komplicerede læringsituationer*. Kbh.: Akademisk Forlag.
- Boding, J., Mølgaard, Niels & Pjenggaard, S., Boding, Jesper (2019). *Bachelorprojektet i læreruddannelsen: en håndbog*. Kbh.: Hans Reitzel.
- Borstrøm, I. & Klint Petersen, D. (2008). *Den første læsning - 2. klasse. Læsebogen*.
- Bremholm, J., Bundsgaard, J., Foug, S. S. & Skyggebjerg, A. K. (Red.). (2017). *Læremidlernes danskfag*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Børne- og undervisningsministeriet (2020, 28. september). *Folkeskolens formål*. Lokaliseret fra <https://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/om-folkeskolen-og-folkeskolens-formaal/folkeskolens-formaal>
- Christensen, E. (2017). *Læseforsker: Tidens mest brugte læsesystem holder ikke forskningsmæssigt*. Lokaliseret fra <https://www.folkeskolen.dk/dansk-dansk-indskoling-dansk-undervisning/laeseforsker-tidens-mest-brugte-laesesystem-holder-ikke-forskningsmaessigt/336208>
- Dale, E. L. (2016). *Pædagogik og professionalitet*. Århus: Klim.
- Danmarks Evalueringsinstitut (2014). *Motiverende undervisning: tæt på god undervisningspraksis på mellemtrinet*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- Elbro, C. (2018). Vanskeligheder med sprogforståelse. I: *Læsevanskeligheder*. København: Hans Reitzel.
- Engsig, T. T. (2017). *Empiriske undersøgelser og metodiske greb: grundbog til de pædagogiske professionsuddannelser*. Kbh.: Hans Reitzel.
- Groth, L. & Kallesøe, D. (2018a). At filosofere over synd i 6. klasse. *Religionslæreren*, 5.

- Groth, L. & Kallesøe, D. (2018b). *Lommefilosoffen: håndbog i filosofi med børn* (2. udgave). Lemvig: Filosofipatruljen.
- Hansen, T. I., Elf, N. & Gissel, S. T. (2017). *Forskningsbaseret viden om undersøgende litteraturundervisning*. Børne- og Undervisningsministeriet : Skolelederforeningen.
- Klafki, W. (2016). *Dannelsesteori og didaktik nye studier*.
- Oakhill, J., Cain, K. & Elbro, C. (2015a). *Læseforståelse - indsigt og undervisning*. Kbh.: Hans Reitzel.
- Oakhill, J., Cain, K. & Elbro, C. (2015b). Ordkendskab og ordtilegnelse. I: *Læseforståelse: indsigt og undervisning*. København: Hans Reitzel.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblikk: innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Reinholdt Hansen, S. (2014). *Når børn vælger litteratur: læsevaneundersøgelse perspektiveret med kognitive analyser : Ph.d.-afhandling*. Kbh.: Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet.
- Roe, A. & Poder, H. (2015). *Læsedidaktik: efter den første læseundervisning* (1. udg., 3. opl). Århus: Klim.
- Sapere (2015). *Philosophy for Children - Research Summary*.
- Sapere (2022a). *About us*. Lokaliseret fra <https://www.sapere.org.uk/about-us/>
- Sapere (2022b). *Why SAPERE P4C?* Lokaliseret fra <https://www.sapere.org.uk/why-sapere-p4c/>

9. Bilag

Bilag 1 - Undervisningsplan for uge 45

1. Velkomst og snak om, hvilken dag det er
2. Hvordan har weekenden været?
3. Snak om teksten, der har været lektie på klassen: s. 44-45 - En nat i Ibs hus.
4. Efter-læringsaktivitet: Begrebsbarometer.

Eleverne skal tage stilling til, hvad der ville gøre dem mest bange:

- At se et spøgelse
 - At se et uhyre
 - Røg fra en kiste
 - En svævende seng
5. Læs højt/snak om den næste tekst: s. 46-47 - Bølle på vejen.
 6. Meddel at det er læselektier til tirsdag
 7. Arbejdsbog:
 - s. 39 på klassen
 - s. 38 individuelt

Observationsskema:

	Ja eller nej?	Kommentarer
Introduktion til aktiviteten		Fin introduktion med et konkret eksempel. Eleverne lytter og virker til at forstå.
Kommer grupperne frem til forskellige ting?	Ja	De har lavet forskellige rækkefølger. Vi har taget et billede af deres rækkefølger.
Bruger eleverne tid på at blive enige om, hvordan begrebsbarometeret skal prioriteres?	Ja/nej	Der er ret livlig snak i nogle af grupperne. Andre snakker mindre og er hurtigere færdige. Alt i alt tog det faktisk kun et par minutter. Men de snakkede i hvert fald om det. En gruppe kunne ikke blive helt enige og måtte sidestille nogle af tingene.
Reflekterer eleverne over	Nej	Ikke hvad jeg lige, kunne høre - har

<p>indholdet i kapitlet i læsebogen undervejs?</p>		<p>du en anden fornemmelse?</p> <p>Nogle af eleverne bruger billederne i bogen til at tegne sig et billede af, hvordan fx et uhyre ser ud. Andre bygger selv videre på de mentale billeder.</p> <p>Fx med den svævende seng: Elev 1 ser den svævende seng som om at den svæver lidt over jorden, og man slår sig derfor bare lidt ved at falde ned.</p> <p>Elev 2 ser den svævende seng, som om at den kan svæve helt op til månen. Det finder han meget uhyggeligt, da han har højdeskræk.</p>
<p>Kan eleverne argumentere for/forklare deres valg?</p>	<p>Ja</p>	<p>Uhyrer er det mest uhyggelige</p> <ul style="list-style-type: none">● De er skræmmende● De kommer ud af det blå● De har grimt hår eller grimme bumser i hovedet og kan komme lige op af en kiste og æde en <p>En svævende seng:</p> <ul style="list-style-type: none">● Når man vågner, så er man højt oppe● Man er bange for at falde ud af sengen● Jeg har højdeskræk. Hvis taget går i stykker, så svæver sengen helt op til månen. Og så falder jeg 20 meter ned.● Det er ikke så uhyggeligt - man kan godt falde ned, men man bliver ikke spist af den ligesom man gør ved et uhyre
<p>Hvor mange forskellige elever kommer på banen i klassedialogen?</p>	<p>I hvert fald 6 elever kom på banen. Nok flere, men fik ikke holdt helt tal på det. Skrev argumenter ned i stedet.</p> <p>De fleste elever kom</p>	<p>En elev er meget rastløs under hele aktiviteten og indgik ikke så meget i den - hverken under gruppediskussionen eller klassesamtalen.</p>

	på banen undervejs i undervisningen. 3 elever sagde ikke så meget.	
Elevernes kommentarer til aktiviteten		<p>Det var let, fordi de var enige</p> <p>Det var svært, når de var uenige</p> <p>Det var sjovt, fordi</p> <ul style="list-style-type: none">• Det var let <p>Det var hverken/eller fordi</p> <ul style="list-style-type: none">• Elev: Det var svært, når man var uenige, men også sjovt.• Der var flere, der synes det var sjovt <p>Det var kedeligt, fordi</p> <ul style="list-style-type: none">• Ingen af delene var uhyggelige• Elev 1: var ikke bange for nogen af tingene• Elev 2: Det er måske sjovere, hvis man er lidt uenige
Andre kommentarer		<p>Eleverne var lidt urolige under klas-sesamtalen - det er svært for dem at stå stille på den måde. Kan man gøre noget anderledes ift. gennemgang, så de evt. kan sidde ned mon? Men de klarede det ellers flot.</p>

Bilag 2 - Undervisningsplan for uge 46

1. Velkomst og snak om, hvilken dag det er
2. Hvordan har weekenden været?
3. Læse s. 50 - 51 Oles værelse
4. Efter-læringsaktivitet og opsamling på hele kapitlet: Skillelinje

s. 50 + 51 Oles værelse

Fokus på fantasi/virkelighed, ja/nej (fungerer som opsamling på hele kapitlet om uhygge)

1. Kamilla forklarer aktiviteten:
 - Klasselokalet bliver delt op i to: den ene side er ja, den anden side er nej (Sæt sedler op med ja og nej)
 - Kamilla læser et udsagn
 - Eleverne placerer sig på en side
 - Eleverne snakker med dem de er enige med
 - Eleverne sætter sig på deres pladser igen
 - Kamilla samler op ved at spørge, hvorfor man har sagt hhv. ja eller nej
 - Nyt udsagn: Repeat.
- Skillelinje - er det fantasi eller virkelighed?
 - Ville du på ferie i Ibs hus?
 - Ida og Emil er modige
 - Der findes spøgelses
 - Der findes uhyrer
 - Børn kan se ting som voksne ikke kan
 - Er det sjovt, at de voksne gjorde Ida og Emil bange?

Observationsskema:

	Ja eller nej?	Kommentarer
Introduktion til aktiviteten		De forstår aktiviteten
Kommer eleverne frem til forskellige ting?	Ja. 1. Ved den første er det halv/halv 2. Fem ved ja, og resten ved nej. 6. fire ved ja, og resten ved nej.	
Bruger eleverne tid	Nej de snakker ikke sammen	1.

<p>på at tale om, hvorfor de står hvor de gør?</p>	<p>fordi Kamilla spørger ud i plenum</p> <p>Men de kommer med kommentarer til hvorfor de har valgt som de gør ved håndsoprækning</p> <p>Ved andet spørgsmål beder Kamilla sætte dem på deres pladser med det samme de har sat sig ud. Og spørger derefter</p> <p>Jeg (Sara) bryder ind og prøver at få eleverne til at snakke sammen. Det skaber uro og eleverne har svært ved at forklare hvorfor de står hvor de gør. Det har måske også noget at gøre med, at udsagnet er lidt svært. Da der samles op i plenum har de stadig svært ved at forstå udsagnet.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Nej fordi der er mange uhyggelige ting i huset - Nej fordi naboen er uhyggelig. - Nej fordi jeg kan ikke lide huset - Nej fordi det er uhyggeligt når man hører alle lydene - Ja fordi nu ved jeg hvorfor alle tingene skete. - Ja fordi det var ikke så uhyggeligt alt det der skete - Ja fordi jeg er ikke mange for mystiske ting. - Ja jeg elsker mystiske ting - Ja jeg kan godt lide mysterier <p>2.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nej fordi de blev bange - Ja fordi de går over til kisten med røg. <p>6.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Jeg har valgt nej fordi de bliver bange
<p>Reflekterer eleverne over indholdet i kapitlet i læsebogen undervejs?</p>	<p>Ja.</p>	<p>Ja de kommer med mange eksempler fra det der sker i teksten. Se ovenstående.</p>
<p>Kan eleverne argumentere for/forklare deres valg?</p>	<p>Ja.</p>	
<p>Hvor mange forskellige elever kommer på banen i klassedialogen?</p>	<p>Ja alle elever byder ind, når Kamilla spørger, hvorfor de står hvor de gør.</p>	
<p>Elevernes kommentarer til aktiviteten</p>	<p>Der blev ikke samlet op på aktiviteten</p>	
<p>Andre kommentarer</p>		

Bilag 3 - Undervisningsplan for uge 47

1. Velkomst og snak om, hvilken dag det er
2. Hvordan har weekenden været?
3. Snak om teksten, der har været lektie på klassen: s. 52-53 - Et stykke på Isby Teater
4. Filosofisk før-læringsaktivitet - få PP op på tavlen
5. Læs højt/snak om den næste tekst: s. 54-55 - Alfen i smykket.

Begrebsbarometer om lykke i par

Formålet med denne aktivitet er, at de får en dybdegående forståelse af begrebet lykke. I teksten står der nemlig et digt, der lyder sådan:

“Du har fået et smykke.

Det vil bringe dig lykke.

Du kan ønske, hvad du vil.

Jeg vil gerne hjælpe til.

Når du trykker lidt på mig,

tryller jeg og hjælper dig”.

Når de forholder sig til det at noget “vil bringe dem lykke” inden læsningen vil de forhåbentlig bedre forstå teksten. Aktiviteten kan hjælpe eleverne til at få et mere dybdegående ordkendskab til ordet “lykke”, og kan hjælpe dem til at danne flere associationer til ordet, når de møder det i teksten.

1. Forklar aktiviteten:
2. Eleverne bliver delt ud i par
3. De får fire forskellige sætninger, der potentielt kan gøre nogen lykkelig
 - At være udødelig
 - At have uendelig mange penge
 - Altid at gøre det rigtige
 - At kunne blive usynlig
4. Elev 1 tænker over, i hvilken rækkefølge han vil lægge dem ift. hvad der gør ham mest lykkelig.
5. Elev 1 placerer lykkebarometeret
6. Elev 2 stiller følgende spørgsmål:
 - Hvorfor har du lagt den øverst?
 - Hvorfor vil den gøre dig mere lykkelig end de andre?
 - hvorfor har du lagt den nederst?
7. Der byttes:
Elev 2 tænker over, i hvilken rækkefølge han vil lægge dem ift. hvad der gør ham mest lykkelig.
8. Elev 2 placerer lykkebarometeret
9. Elev 1 stiller følgende spørgsmål:

- Hvorfor har du lagt den øverst?
- Hvorfor vil den gøre dig mere lykkelig end de andre?
- hvorfor har du lagt den nederst?

10. Hvordan ville I lægge dem, hvis I skulle blive enige om noget?

Generelle observationer:

Klassen fik en snak om digtet og hvorfor det lyder så godt → samtale om rimene i det. Markerede rimene på tavlen.

Observationsskema:

	Ja eller nej?	Kommentarer
Er introduktionen tydelig for eleverne?	Ja	Sara forklarede tydeligt og gennemgik med eleverne, hvad de fire udsagn betød (hvad betyder "udødelig" og "uendelig"). Vi demonstrerede for eleverne, hvordan de skulle gøre.
Kan eleverne forholde sig til de fire udsagn?	Ja	Under introduktionen blev eleverne meget begejstrede for de fire udsagn, og de kunne næsten ikke lade være med at snakke om dem. Det viser også, at de forholdt sig til dem. Elev: "Jeg synes næsten, det var umuligt at sætte dem i rækkefølge selv."
Stiller eleverne hinanden de spørgsmål, som vi har bedt dem om?	Ja, det gør de	En elev siger, at der var nogle af spørgsmålene, han ikke forstod, og så var det svært.
Stiller eleverne uddybende spørgsmål til hinanden?	De holder sig til de spørgsmål, som vi har givet dem.	
Kan eleverne argumentere for/forklare deres valg?	Ja	Elev 1: "Jeg vil gerne have uendeligt mange penge, for så kan jeg give penge til dem til dem, der mangler." Elev 2: "Jeg vil gerne have uendeligt mange penge, for så kan jeg købe, lige hvad jeg vil." Elev 3:

		<p>“Det er godt at være usynligt, for så kan jeg høre, hvad mine forældre snakker om.”</p> <p>Nogle elever mente, at nogle af tingene faktisk var dårlige. Elev 4: “At være usynlig vil være en dårlig ting, for så er man jo bare alene og udenfor. Og det er kedeligt altid at gøre det rigtige.”</p>
Kan de blive enige om et barometer til sidst?	Ja/nej	En elev siger, at de ikke kunne blive enige, men Kamilla observerede, at der også var mange grupper, der var blevet enige ret hurtigt.
Bruger de deres argumenter fra tidligere, hvis de er uenige om barometeret?	Det hørte jeg ikke	
Elevernes kommentarer til aktiviteten		<p>Elev 1 siger, at det var svært at forstå hvorfor elev x havde valgt tingene, for hun kunne ikke høre noget (pga. uro)</p> <p>Elev 2 synes at det var nemt at forstå, for alle svarene gav mening for ham.</p> <p>Holdninger til aktiviteten: Elev 3: “Det var sjovt. Man skulle spørge om noget, og også selv prøve noget.” Elev 4: “Det var fint nok.” Elev 5: “Det var sjovt, for vi behøvede ikke at blive enige mig og X, for vi var enige om tingene.” Elev 6: “Det var svært, fordi jeg havde ham der med” (peger på elev X ---> der var lidt uro i deres gruppe) Elev 7: “Det var mærkeligt.”</p>
Andre kommentarer		Eleverne blev lidt urolige sidst i aktiviteten, og Sara rundede den af. De arbejdede ellers fint med den.

Bilag 4 - Undervisningsplan for uge 48

1. Velkomst og snak om, hvilken dag det er
2. Snak om teksten, der har været lektie på klassen: s. 54-55 - Alfen i smykket
 - a. Hvor er vi henne?
 - b. Hvem er her?
 - c. Hvad sker der?
3. Hvorfor laver vi filosofi med dem?
 - a. Vi skriver opgave, bliver lærere til sommer
 - b. Vi vil gerne prøve at gøre noget nyt med læsebogen, som der ikke rigtigt er andre, der har gjort før → filosofi
 - c. Målet med aktiviteterne er, at vi får snakket om nogle af de mange spændende ting i læsebogen, og at I lærer at lytte til, hvad hinanden tænker, og forklare, hvad i selv mener.
4. Filosofisk før-læsningsaktivitet - Rød-gul-grøn
Hvad fik vi ud af aktiviteten?
5. Læs højt/snak om den næste tekst: s. 56-57 - Ridder Åge og det magiske smykke

Temaer i kapitlet:

- At stjæle
- Ond/God

Ankerspørgsmål: Er man altid enten ond eller god?

Aktivitet:

Fire verdenshjørner - omtænkt til "Rød, gul, grøn"

Dette er en alternativ videreudvikling af fire verdenshjørner. Eleverne skal sidde med tre farveblyanter i følgende farver:

Grøn = Det er godt

Gul = Mellem

Rød = Det er ondt

Eleverne skal sidde ved siden af deres massagemakker.

Vi har forberedt en række forskellige udsagn, som de nu skal tage stilling til. De får tid til individuelt at tænke og vælge en farve og lægge den på bordet foran sig. Herefter skal de i masseparrene skiftes til at stille hinanden nogle spørgsmål til, hvorfor de har valgt den farve, som de har.

Snak om om I er enige eller ej, og hvorfor.

Spørgsmålene, de kan stille hinanden er:

- Hvorfor har du valgt den farve?
- Kan der være noget godt ved det?
- Kan der være noget ondt ved det?

Tid pr. udsagn:

4 minutter i alt:

- 30 sekunders tænketid
- Ca. 1,5-2 min. pr. elev til at svare på alle tre spørgsmål til udsagnet

Der bliver læst forskellige udsagn op:

- At stjæle
- At hjælpe andre
- At hjælpe sig selv
- At smide folk i fængsel
- At trylle kage frem
- At stjæle fra de rige for at give til de fattige

Generelle observationer:

Kamilla siger: "Og nu skal vi lave en aktivitet". Flere elever udbryder "Jaaaa!".

Efter aktiviteten:

Kamilla læser kapitlet højt.

Der er stadig lidt mangel på koncentration hos nogle. En elev sidder og piller ved sine blyanter, hvilket giver lidt uro. En anden elev sidder og kigger rundt i klassen.

Der er ca seks elever, der ikke er med når der læses op i læsebogen.

Observationsskema:

	Ja eller nej?	Kommentarer
Er introduktionen tydelig for eleverne?	Mellem	<p>Eleverne bliver lidt urolige da de skal finde farver frem. De begynder at snakke om, hvad de skal farve. De er fortsat urolige da de skal skifte pladser og sidde med deres massagemakker. Eleverne har svært ved at skulle skifte plads og finde stole.</p> <p>Der opstår udfordringer med elev B, da han ikke vil sidde på den stol som Kamilla har bedt ham sidde på. Klassens lærer bryder ind, han bliver sur og løber ud. Elev C er ked af det over noget, der skete med B.</p> <p>Kamilla prøver at forklare aktiviteten fortsat. Flere elever sidder og pusler med farveblyanterne, hvilket</p> <p>Kamilla forklarer, at alle tættest mod tavlen er 1'ere. Eleverne begynder at snakke om, hvem der er 1'ere og hvem der er 2'ere.</p> <p>Kamilla fortæller det første udsagn. Eleverne er i tvivl</p>

		<p>om, om de skal lægge blyanten op med det samme.</p> <p>Det virker ikke helt til at eleverne har forstået hvilken rækkefølge tingene skal gøres i.</p>
Kan eleverne forholde sig til de forskellige udsagn?		<p>“At hjælpe andre”.</p> <p>T: Mellem fordi det kan være godt, hvis der er en der er ved at falde ned i en vulkan. Så vil jeg hjælpe ham. Men hvis jeg så selv falder ned i vulkanen er det dårligt.</p>
Stiller eleverne hinanden de spørgsmål, som vi har bedt dem om?	Ja. Men der er en del uro og de kommer hurtig af sporet.	
Stiller eleverne uddybende spørgsmål til hinanden?	Svært at høre...	Det virker til, at de har svært ved at forstå aktiviteten.
Kan eleverne argumentere for/forklare deres valg?	Umiddelbart ja, men er svært at høre.	<p>“At hjælpe sig selv”</p> <p>N: Det kan både være godt og dårligt. Hvis man altid tænker på sig selv, kan det være, at der er andre der har brug for hjælp. Men hvis man aldrig hjælper sig selv, kan det jo være at man selv har brug for hjælp”.</p>
Hvad gør de, når de er uenige i hvorvidt noget er ondt eller godt?		De vælger overvejende det samme.
Bruger de deres argumenter fra tidligere, hvis de er uenige?		
Elevernes kommentarer til aktiviteten		
Andre kommentarer		<p>Der mangler måske at blive samlet op på aktiviteten. Det bliver et meget hurtigt hop direkte over til læsebogen igen. For os ved vi jo, hvorfor det hænger sammen, men det giver måske ikke så meget mening for eleverne.</p>

Bilag 5 - Undervisningsplan for uge 49

1. Velkomst og snak om, hvilken dag det er
2. Snak om teksten, der har været lektie på klassen: s. 56-57 - Ridder Åge og det magiske smykke
 - a. Hvor er vi henne?
 - b. Hvem er her?
 - c. Hvad sker der?
3. Filosofisk efter-læringsaktivitet - Rød-gul-grøn
 - a. Forklar sammenkoblingen mellem bogen og aktiviteten
 - ❖ Hvem er god og ond i bogen?
 - ❖ Hvorfor er Åge ond?
 - ❖ Hvorfor er Jomfru Rosa god?
 - ❖ Hvilke handlinger er gode og hvilke er onde?
 - a. Lav aktivitet - Se aktivitet nedenunder
 - b. Hvad fik vi ud af aktiviteten?
4. Hygge den sidste halve time. Forslag til aktiviteter:

Aktivitet:

Kan noget både være godt og dårligt?

Eleverne skal sidde ved siden af deres sidemakker
Vi har forberedt en række forskellige udsagn.

Der bliver læst forskellige udsagn op:

- At smide folk i fængsel
- Gå ind i folks hus uden at have fået lov
- Er ridder Åge ond eller god?
- Er jomfru Rosa ond eller god?

De skal nu i samarbejde prøve at finde eksempler på at det fx både kan være godt og dårligt at smide folk i fængsel, at gå ind i folks hus uden at have fået lov og eksempler på at Åge både er god og ond, osv.

Der samles op på hvert spørgsmål ved at notere deres svar i et skema på tavlen.

Observationsskema:

	Ja eller nej?	Kommentarer
Er introduktionen tydelig for eleverne?	Ja/nej	Nogle elever forstod det med det samme, andre havde brug for lidt mere støtte. Så Sara begyndte at gennemgå det mere styret ved tavlen.
Kan eleverne forholde sig til de forskellige udsagn?	Ja.	<p>De kan komme med eksempler på hvad der er godt og dårligt ved de forskellige udsagn.</p> <p>Gå ind i nogens hus uden at have fået lov:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Godt: Et surprise-party ● Godt: Stjæle penge fra nogen, der er rige, hvis man selv er meget fattig ● Godt: Hvis huset brænder ● Dårligt: I historien er det dårligt <p>Ridder Åge:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Godt: Han spørger, om han må købe smykket. ● Godt: Komplimenterer smykket - Alfen er yndig ● Dårligt: Han stjæler smykket ● Dårligt: Han lytter bag ved et træ - så han ved, at smykket er magisk.
Stiller eleverne hinanden de spørgsmål, som vi har bedt dem om?	Klassedialog	
Stiller eleverne uddybende spørgsmål til hinanden?	Klassedialog	
Kan eleverne argumentere for, at noget kan være både godt og dårligt?	Ja	Se dokumentet.
Elevernes kommentarer til aktiviteten		<p>Elev 1: Det var godt, det var sjovt. (hun har så siddet og hygget/fjollede med en anden elev meget af tiden)</p> <p>Elev 2: Det var dårligt. Man skal ikke lave ret meget udover at sidde på sin plads.</p> <p>Elev 3: Det var sjovt, fordi vi skulle svare på alle mulige spørgsmål.</p>

		<p>Elev 4: Det var sjovt, fordi vi skulle tænke os om og svare på det.</p> <p>Elev 5: Kedeligt, for man skulle bare sidde ned og snakke.</p> <p>Elev 6: Synes det samme som elev 5.</p>
Andre kommentarer		<p>Synes, at det her hænger godt sammen med læsebogen, og eleverne var gode til at komme med mange forskellige forslag og kommentarer.</p>

Bilag 6 - Notater fra de didaktiske samtaler

Uge 45:

- Hvordan giver det mening at få eleverne til at blive enige om noget, der altid vil være subjektive holdninger?

Uge 46:

- Kunne man vise eleverne hvordan skal skal gøre? Vi kan evt. næste gang lave et lille "skuespil" hvor vi viser hvordan man spørger ind til hinanden. Jeg tænker, at vi så har andre fire udsagn.
- Husk noget progression. Altså hvordan kan man udvikle deres kompetencer i at samtale med hinanden?
- Nogle af eleverne kan have tendens til at gøre sig til "dommere", og f.eks. gøre det lidt forkert at være bange for noget. De vil nok ikke vise, at de selv kan blive bange. Vær hurtig til at få lukket ned for det, hvis de begynder at "pege fingre".

Uge 47:

- Samle op på hvad der er meningen med aktiviteten
- Måske vi skal have forklaret hvad meningen med alt det her egentlig er

Uge 49:

- Der var mange, der kom med spændende input
- Det fungerede godt at samle op på hvert spørgsmål på klassen
- Det var svært når eleverne skulle snakke sammen i par - mange snakkede om alt muligt andet
- Det fungerede godt, at kapitlet i læsebogen blev flettet så meget ind i det, eleverne kunne bruge det læste i deres argumenter eller argumentere ift., hvordan f.eks. Ridder Åge gjorde noget, som var godt (spurgte om han måtte købe smykket), selvom han bliver karakteriseret som en ond person i bogen.
- Det kan være svært at holde alt filosofisk/åbent, når der er nogle emner, som man selv har en klar holdning til. F.eks. er det ulovligt at gå ind i andre folks huse uden at få lov, og det er man også nødt til at holde fast i og gøre klart, selvom eleverne kan finde "gode grunde" til, hvorfor de kunne have lyst til at gå ind i andres huse uden at få lov. Men loven er højere end lyst, så på den måde har filosofien også nogle grænser.

Afsluttende og generelle kommentarer til hele projektet:

- Filosofi er et godt redskab at have med i sin værktøjskasse.
- Nogle elever rammer det virkelig godt, og de er meget aktive og får meget ud af aktiviteterne. Andre synes det er kedeligt og deltager ikke, de får nok ikke ret meget ud af det. Derfor skal det bruges som et redskab, når det giver mening - det skal ikke stå alene, men kan bruges til at understøtte andre ting.
- Man skal lede aktiviteterne meget klart. Der kan hurtigt opstå konflikter, og det skal rammesættes tydeligt, hvordan eleverne skal agere overfor hinanden og hvilke forventninger, der er til dialogerne. F.eks. skal det ikke være ok, at de griner af hinanden. Alles udsagn skal være lige meget værd. På den måde er der også et stort dannelsesaspekt i arbejdet med filosofi - eleverne lærer at lytte ordentligt til hinanden, spørge ind og være gode kammerater.
- Man skal huske progressionen. Eleverne kan ikke det hele fra starten, og man skal øve sig i at filosofere ligesåvel som man skal øve sig til at læse.