

Filosofisk samtale

Kan filosofiske samtaler bidrage til dannelsen af kritisk tænkende elever?



Københavns Professionshøjskole - Juni 2022

Ida Villadsen 30180277

Signe Baltzer Østberg 30180156

Anslag: 90892

Vejleder: Irene Larsen & Nina Hein

Indholdsfortegnelse

Indholdsfortegnelse	2
Indledning	3
Problemformulering	3
State of the art	3
Projektets komposition	4
Videnskabsteoretisk position	4
Beskrivelse af metode og undersøgelsesdesign	5
Empiri	5
Beskrivelse af teori	7
Kritisk tænkning	7
Kristendomskundskabsundervisningens dannelsesopgave	8
Dialogisk undervisning	9
Filosofi med børn	10
Den filosofiske samtale	11
Analyse	12
Dannelsesopgaven i skolen - samtalen om "et fælles tredje"	12
Kritisk tænkning	13
De kommunikative kompetencer	15
Er undervisningen dialogisk - generer den nye spørgsmål?	16
De 5 principper for den dialogiske undervisning - "the right kind of talk"	18
Den filosofiske samtale som metode	21
Filosofi med børn - et klasserum med åndsfrihed og ligeværd	21
Filosofiske samtaler - at facilitere disse	23
Klassesamtaler analyseret ud fra fem metoder	27
Hvad må man gøre grin med?	27
Hvad er et valg?	29
At bruge fantasien	30
Diskussion - at facilitere en filosofisk samtale	31
Konklusion	33
Handleperspektiv - et udblik til praksis	34
Litteraturliste	36
Bilag	40
State of the art	40
Interview	41
16/03/22 - "Hvad er et valg?"	45
30/03/22 - "Lykkebarometer"	47
30/03/22 - "Hvad må man gøre grin med?"	49

Indledning

Som lærere i folkeskolen har vi ofte oplevet unuancerede diskussioner eleverne imellem, hvor det at lytte til hinanden er underordnet, og hvor uenighed kan opleves konfliktoptrappende. Samtidig kender vi fra os selv en tendens til at være ukritiske i forhold til især brugen af sociale medier, men også i dialogen med hinanden. Dette har været udgangspunktet og motivationen for at undersøge, hvordan elevernes kritiske tænkning og kommunikative kompetencer kan udvikles ved hjælp af brugen af filosofiske samtaler i kristendomskundskab. Beate Børresen beskriver det at kunne reflektere således: *For å reflektere må vi formulere det vi vet, tror, forstår og ikke forstår. Det gjør vi best gjennom å snakke - til andre og med andre* (2015, s. 37). En sådan dialogisk tilgang til undervisning beskriver hun som den mest nyttige i skolearbejdet og til læring generelt, men også den form for undervisning, som bruges allermindst i klasserummet.

Ifølge folkeskolens formål er det vigtigt, at vi danner eleverne til deltagelse, medborgerskab og demokrati (Børne- og undervisningsministeriet, 2021). Hvis eleverne skal lære at deltage, skal de kunne ytre og argumentere for deres egne meninger, kunne lytte til hinanden og stille kritiske spørgsmål. Vi ønsker derfor at undersøge, hvordan man anvender undervisningsformen og hvilke muligheder den har. Ud fra observationer og interview vil vi undersøge om den filosofiske samtale kan bidrage til at udvikle den kritiske tænkning og de kommunikative kompetencer hos eleverne.

Problemformulering

Hvordan kan man ved hjælp af filosofiske samtaler i kristendomskundskab understøtte udviklingen af elevernes dannelse herunder deres kritiske tænkning og kommunikative kompetencer?

State of the art

Selvom livsfilosofi er en essentiel del af formålet med kristendomskundskab, er det en udfordring at finde forskning på området. I de senere år er der dog blevet tilrettelagt et forskningsprojekt på SDU om **Filosofi i Skolen med Søren Sindberg Jensen og Caroline Schaffalitzky i spidsen**. Det handler om, at eleverne skal lære gennem filosofiske aktiviteter (SDU, 2021).

I 1960'erne opstod bevægelsen **Philosophy for/with children** i USA, med Matthew Lipman som grundlægger, og denne kom til Danmark i løbet af 1970'erne som **filosofi med børn**. Matthew Lipmans teori viser, at Philosophy for children har til formål at hjælpe eleverne til at kunne tænke filosofisk og kritisk (Hinge, 2016, s. 203). En nylig artikel fra tidsskriftet Studier i læreruddannelse og -profession af Lisa Rygaard Frost Kristensen og Henrik Madsen (2022) skitserer potentialerne ved filosofiundervisning i folkeskolen med et særligt fokus på dannelse. Forskning om filosofi med børn

illustrerer potentialerne ved denne undervisningsform, da der helt generelt ses en forbedring af elevernes måde at tænke og kommunikere på. Forskningsartiklerne er fundet ved at søge efter philosophy with children, critical thinking og dialogic teaching i databasen ERIC. Et udvalg af relevant forskning er skitseret med beskrivende stikord, herunder også de tre ovennævnte i bilaget "State of the art". Vi vil i de nedenstående afsnit om teori, analyse og diskussion uddybe relevant forskning for dette projekt på området.

Projektets komposition

I dette afsnit vil vi redegøre for den valgte komposition ift. projektets opbygning. Vi vil lægge ud med at redegøre for vores videnskabsteoretiske position med udgangspunkt i den fænomenologiske og socialkonstruktivistiske tilgang. Efterfølgende vil vi uddybe indsamlingen af empiri mht. metode og begrundelse af denne. For at analysere vores udvalgte empiri har vi udvalgt centrale teorier. Vi vil redegøre og forklare, hvorfor netop disse er valgt til at besvare vores problemformulering. Ydermere vil vi i analysen analysere empirien ud fra den udvalgte teori og forskning med udvalgte citater fra vores observationer og interview. Analysen er opdelt i 3 hovedemner: Dannelse, dialogisk undervisning og den filosofiske samtale. Dernæst vil vi diskutere vores resultater op imod udfordringer ved at facilitere denne form for undervisning. Dette munder ud i en besvarelse af vores problemformulering og til sidst et blik på, hvordan man kan implementere undervisningen i praksis.

Videnskabsteoretisk position

Den videnskabsteoretiske position er fænomenologisk, da vi beskæftiger os med virkeligheden gennem menneskers erfaringer og oplevelser (Tangaard & Brinkmann, 2015, s. 31). Fænomenologien er en filosofisk tradition, som omhandler menneskets evne til at erfare og erkende. Centrum for denne position er, at vi kun kan forstå verden ved at have fokus, interesse og inkludere subjektet i vores tænkning og analyse (Jacobsen, et al., 2020, s. 287).

Forenklet kan man sige, at fænomenologiens hovedinteresse er at indfange livet, sådan som det er, ved at studere, hvordan mennesket ud fra dets intentioner får sine erfaringer, bliver bevidst og danner sine meninger i en livsverden, der er den verden, som mennesket subjektivt oplever at leve i. (Guldager, 2015, s. 79)

Jürgen Habermas (Guldager, 2015, s.79) har udviklet livsverdensbegrebet ud fra en teori om, at viden konstrueres socialt. Derfor tager vi samtidig afsæt i den socialkonstruktivistiske tilgang som videnskabsteoretisk position. Vi bearbejder virkeligheden som socialt konstrueret i dette projekt. Det

handler i sin helhed om *at viden om virkeligheden bygger på konstruktion af begreber og idéer* (Guldager, 2015, s. 177). I projektet behandler vi undervisning og læring som en social proces, hvor man bevæger sig fra det sociale til det individuelle og fra det interpersonelle til det intrapersonelle. Tankegangen i denne videnskabsteori er, at interaktionen mellem læreren og eleverne, samt eleverne imellem er en proces, hvor viden opnås (Dysthe, 1997, s. 215-216).

Beskrivelse af metode og undersøgelsesdesign

Vi har i vores proces med indsamling af empiri benyttet os af **kvalitativ metode**. Det har vi gjort for at være åbne for en helhedsforståelse af de sociale processer og sammenhænge, der er i klasserummet samt i lærerens tilgang til klassen (Bjørndal, 2014, s. 118). Vi har på den måde kunnet få adgang til en mere dybdegående forståelse af den problemstilling, som vi arbejder med. På baggrund af relevant teori har vi dannet hypoteser og antagelser om, hvordan noget hænger sammen og hvordan fænomener kan påvirke hinanden. Vi har dermed anvendt den deduktive metode. Flexibiliteten ved den kvalitative tilgang er, at den tilbyder gode muligheder for relevante tolkninger af data fra hver enkelt undersøgelse (Bjørndal, 2014, s. 118). Ulempen er, at vi har indsamlet en noget uens information om de forskellige undersøgelser samt, at vi ikke har fået overbliksviden. For at få et mere nuanceret blik på praksissen har vi dog valgt både observationer og ét interview.

Empiri

Vi har i empiriindsamlingen observeret filosofiske samtaler to gange i en 3. klasse og én gang i en 4. klasse. Her har vi observeret læreren Ditte fra Odense kommune. Ditte er en del af forskningsprojektet om Filosofi i Skolen på Syddansk Universitet. Det vil sige, at hun har modtaget undervisning i at facilitere filosofiske samtaler, hvilket er kommunens indsatsområde hos udvalgte skoler. På skolen har hver klasse ni sammenhængende uger om året med filosofi én lektion i ugen.

Vi besøgte en 3. klasse to gange i deres 9 ugers forløb, mens vi fik arrangeret én undervisningsgang i Dittes egen 4. klasse. Dette gjorde vi for at observere en klasse, som havde afsluttet deres forløb på de 9 uger.

Den først observation af 3. klasse omhandlede emnet *Hvad betyder det, at noget er et valg, og at noget ikke er et valg?*. Her skulle eleverne undervejs reflektere over, om forskellige scenarier er et valg eller ikke et valg. Scenarier om det er et valg at tilgive, at slå nogen, at gå i skole, at blinke, at forurene og at sove. I den anden observation i 3. klasse skulle eleverne beskæftige sig med lykke, og hvilke ting, som gør dem glade, eksempelvis det at have penge, det at have en familie og det at gå i skole. Det skulle de vurdere på et barometer på tavlen fra 0-10, hvor 10 er det, de syntes, gav mest lykke.

Den sidste filosofiske samtale, som vi observerede var i 4. klasse og denne omhandlede en episode ved Oscar-showet. I showet deltager Will Smith med sin kone Jada Smith, som har en sygdom, hvor hun taber sit hår. Komikeren Chris Rock laver en joke omkring Jada Smiths manglende hår. Afledt af det vælger Will Smith at gå op og give Chris Rock en lussing. Det havde Ditte valgt at lave den filosofiske samtale ud fra: *Er det okay at slå? og er det okay at gøre grin med andre?*

Se bilag: 16/03/22 - "Hvad er et valg?", 30/03/22 - "Lykkebarometer" og 30/03/22 - "Hvad må man gøre grin med?" for nærmere beskrivelse af de tre observationer.

I projektet har vi forsøgt at forholde os kritisk til observationer, interview og konklusioner, så vi ikke generaliserer observationer i én kontekst til at være sådan i alle kontekster (Bjørndal, 2014, s. 57). For at opnå et større billede af forskellige situationer, har vi derfor observeret tre forskellige klasser i filosofiske samtaler. Derudover har vi taget højde for, at Ditte opfattes som sandhedsvidne for hendes egne subjektive oplevelser og erfaringer.

Vi har benyttet os af observation af første orden, hvor vi har været udenforstående og observeret den pædagogiske situation (Bjørndal, 2014, s.34). Det har vi gjort for at højne kvaliteten af observationerne, samt fordi vi synes, det kunne være interessant at observere én, som har praktiseret filosofi med børn i en længere periode og har taget kurser i teknikker herom (Interview). I vores opgave har vi primært fokus på, hvad eleverne får ud af de filosofiske samtaler, men vi valgte også at observere Ditte, da det kan give et andet perspektiv på vores problemstilling. Vi har anvendt den strukturerede tilgang, hvor vi for at afgrænse vores observationer på forhånd havde formuleret nogle pejlemærker, dog med et meget bredt fokus, da vi på den måde kunne være åbne for, hvad der ville ske i situationen (Bjørndal, 2014, s. 56).

I empiriindsamlingen var det vigtigt, at vi var bevidste om, hvor komplekse observationsprocesser er og på de begrænsninger vores perception og hukommelse kan have, og derfor også tage stilling til, hvordan vi kunne sørge for at få mest mulig information skrevet ned. Netop af den grund valgte vi også at optage lyd i de filosofiske samtaler (Bjørndal, 2014, s. 44). I vores forberedelse var det desuden vigtigt for os, at vi ikke havde noget kendskab til eleverne på forhånd for at mindske fejlkilder i observationsprocesserne. Vi havde dermed en lav grad af deltagelse og en middel grad af åbenhed, idet eleverne så, at vi var til stede og fik at vide, at vi skulle observere den filosofiske samtale (Bjørndal, 2014, s. 51).

Udover de tre observationer har vi lavet et interview med Ditte, som i alle tre observationstimer faciliterede den filosofiske samtale. Det har givet mulighed for at få øje på detaljer og forstå Dittes perspektiv bedre (Bjørndal, 2014, s. 100) Se bilag.

Vi har anvendt semistruktureret interview med interviewguide med temaer og en række spørgsmål. Her er en høj grad af fleksibilitet, men dog struktureret. På den måde kunne vi balancere mellem at

være åbne overfor forskellig typer af information, men samtidig sikre at have fokus på temaerne og spørgsmålene, hvilket kan være med til at give en større informationskvalitet (Bjørndal, 2014, s. 102). Vi anvendte to forskellige temaer; den filosofiske samtale og dannelse med en dertilhørende række spørgsmål. Undervejs benyttede vi os af opfølgende spørgsmål, for at opfordre hende til at fortsætte, hvis hun sagde noget interessant. Vi benyttede en lydoptager til interviewet, og det var kun den ene af os som interviewede, mens den anden havde mulighed for at følge med på sidelinjen og eventuelt komme med inputs (Bjørndal, 2014, s. 108). Efterfølgende har vi transskriberet interviewet. Vi lagde os fast på at udskrive ufuldendte ord samt ord som *øh* (Tanggaard & Brinkmann, 2015, s. 45). Efter transskriberingen, valgte vi at kode både de tre observationer samt interviewet, da kodning kan være overbliksskabende. Koderne har hjulpet os til at kategorisere og identificere tekstsegmenter i en bestemt kontekst. Vi valgte begrebsdrevne koder, hvor vi på forhånd ud fra forskellige teorier og bestemte hypoteser udvalgte nogle begreber, som vi kodede efter se bl.a. bilaget "Interview" (Tanggaard & Brinkmann, 2015, s. 47).

Beskrivelse af teori

Kritisk tænkning

I problemstillingen har vi fokus på det i dannelsesopgaven, som omhandler udviklingen af den **kritiske tænkning**, hvor eleverne skal lære at forstå, hvad andre vil med deres budskaber og argumenter. Til at belyse kritisk tænkning er arbejdet med filosofi central, da den kan være med til at få mennesker til at være uafhængige af autoriteter og dermed tænke mere selvstændigt (Hinge, 2016, s. 211).

Begrebsforståelsen af kritisk tænkning er i projektet anvendt ud fra Matthew Lipmans definition. Kritisk tænkning involverer ifølge ham at kunne estimere, evaluere, klassificere, antage, udlede logik, forstå principper, argumentere samt at kunne dømme efter kriterier (Lipman, 1988, s. 3). Det at kunne dømme efter kriterier er centralt i Lipmans definition, da holdninger altid skal kunne bakes op af belæg. Kriterier er en slags belæg, men de er ekstra pålidelige (Lipman, 1988, s. 3). Vi skal for at bakke en holdning op anvende de mest pålidelige belæg for, at argumentationen holder, da det på den måde bliver så objektivt og nuanceret som muligt. Hvis eleverne formår at argumentere med gode belæg, bliver det også nemmere for dem at være kritisk tænkende overfor andres argumentation.

For at eleverne går fra almindelig tænkning til god tænkning, er det vigtigt, at eleven kan identificere gode argumentationer og belæg for deres holdninger. Eleverne skal dermed lære at tænke selv og ikke kun forstå, at andre har tanker. (Lipman, 1988, s. 5-6). God dømmekraft kommer med kritisk tænkning, da det muliggør, at man kan overveje og forstå, hvad et argument indebærer. Hvis elever

lærer at være kritisk tænkende, kan det være med til at forbedre deres kvalitative udbytte af undervisningen (Lipman, 1988, s. 6).

Kristendomskundskabsundervisningens dannelsesopgave

I projektet ønsker vi at undersøge elevernes udvikling af deres kritiske tænkning. Dette er et aspekt af dannelsen, og derfor vil vi også forsøge at analysere observationerne i forhold til den tyske didaktiker Wolfgang Klafki's forståelse af dannelse og nøgleproblemer, den danske underviser og forfatter Helle Hinges syn på vigtigheden af kommunikation i forhold til dannelsen samt den danske forsker Søren Jensens forståelse af religionsfagets dannelsesopgave.

Når Klafki udtrykker sig om dannelse, mener han, at man skal se det som en tosidet størrelse. Eleverne skal kunne begå sig i samfundet, men også kunne bidrage til det. Dette kaldes den dobbelte åbning: *Barnet åbner sig for verden og verden åbner sig for barnet* (Klafki, 2001, s. 17). Klafki's forståelse af dannelse kaldes kategorial dannelse og sammenfatter både formale og materiale dannelseselementer i en helhed, og kan beskrives som et dialektisk forhold mellem individ og verden. Denne forståelse vil vi forsøge at sætte i relief til de observerede undervisningsgange, da vi her kan se, hvordan eleverne reagerer på emner i verden omkring dem. Han mener, at skolen skal kunne myndiggøre eleverne til at forstå, at samfundet er dynamisk og kan og bør forandres i en mere demokratisk retning, men samtidig at skolen skal give eleverne værktøjer til at arbejde med og forstå nutidens og fremtidens tidstypiske nøgleproblemer. For at eleverne kan arbejde med nøgleproblemer i undervisningen, skal de udvikle kompetencer i form af kritik, selvkritik, argumentation og empati, hvortil eleverne skal lære at kunne forstå problemstillinger fra modpartens synspunkt (Klafki, 2001, s. 81-83). Disse evner udgør en stor del af formålet med dialogisk undervisning, herunder især filosofisk dialog, da eleverne skal kunne bidrage med refleksioner og kunne fremlægge egne synspunkter på et givent emne. Derfor bliver det interessant at se på disse kompetencer gennem Klafki's forståelse af dannelsesopgaven.

I et demokratisk samfund er det vigtigt ifølge Hinge (2016, s. 211) at træne de kommunikative kompetencer, hvilket filosofiske samtaler kan være bidrage til. Det kan udvikles ved at arbejde med at kunne argumentere for egne synspunkter og være lydhør over for andres. Derfor har filosofisk dialog betydning for elevernes demokratiske og alsidige dannelse. Den demokratiske samtale ligner på mange måder den filosofiske, fordi alles stemmer skal ses som lige gyldige, dog vil læreren skulle agere facilitator for, at samtalen kan foregå så åbent som muligt (Hinge, 2016, s. 212). Dette perspektiv på dannelse understøtter Klafki's synspunkter med et ekstra blik på kommunikation og argumentation, hvorfor vi finder begge perspektiver relevante i en undersøgelse af elevernes kompetence- og dannelsesudvikling.

Ifølge Søren Sindberg Jensen (2019, s. 58) er religionsfagets dannelsesopgave, at faget i

overensstemmelse med fagets mål skal præsentere religion som et dynamisk fænomen, hvor tilgangen er undersøgende og åben. Han mener desuden, at religionsfagets dannelsesopgave er at introducere eleverne til religion og kultur som noget, der er flertydigt og som gives mening af mennesker. Faget skal ydermere give redskaber til at analysere religionsfaglige problemstillinger og spørgsmål og forsøge at formulere og afsondre løsningsforslag til disse. I forhold til filosofiske samtaler kan disse ifølge Jensen (2019, s. 62) være med til at løfte dannelsesopgaven ved at arbejde hen imod et fællesskab i klassen, hvor magtbalancen mellem lærer og elev mindskes og der dermed skabes mulighed for, at eleverne mere selvstændigt kan være medproducenter af den viden, der bliver en del af klassen. En åben dialog kan være svær at facilitere, men lykkes det, kan eleverne udfordre sig selv og hinanden og blive klogere på religiøse spørgsmål og samtidig understøttes i at formulere egne erfaringer og synspunkter (Jensen, 2019, s. 62). I et forskningsprojekt fra SDU har lærerne givet udtryk for, at de oplever eleverne i et nyt lys, hvilket kan give en indikation på, at dialogisk undervisning kan være med til at give eleverne mere selvtillid og træne deres selvstændighed i undervisningen (Jensen, 2019, s. 60). I dette projekt ønsker vi at undersøge den filosofiske samtale ud fra de positive effekter, den kan have på eleverne. Jensen henviser til forskellig research og forskning om, hvilke positive effekter Filosofi med børn kan have: (...) *socio-emotional effects, (...) the enhancement of inclusion in diverse classroom settings, the development of democratic practices, raising the level of emotion knowledge and development of new approaches to citizenship education* (2021, s. 3).

Dialogisk undervisning

Det er helt centralt at starte med afklaring af, hvad dialogisk undervisning er for en størrelse ift. vores projekt. Den norske forsker og lærer, Olga Dysthe, nævner tre vigtige redskaber i praktiseringen af dialogisk undervisning: **autentiske spørgsmål og udnyttelse af elevsvar, optag og høj værdsætning** (Dysthe, 1997, s. 226-229). I den flerstemmige og dialogiske undervisning er autentiske og åbne spørgsmål centrale for, at læreren kan involvere eleverne i samtalerne i undervisning samt udfordrer deres forståelse og tænkning, hvilket også er væsentligt ift. den filosofiske undervisning med børn, som har et særligt fokus i denne opgave. Optag kan bruges som teknik til at inddrage eleverne i dialogen. Som lærer benytter man sig af elevens svar i næste spørgsmål, og trækker det med videre i undervisningen. Ved at inkorporere elevens svar i næste spørgsmål og føre dialogen i en retning, som eleven har været med til at definere, skabes høj værdsætning. Denne form for værdsætning skal ske kontinuerligt i undervisningen for at have størst mulig effekt (Dysthe, 1997, s. 228). I den dialogiske undervisning er læring dialogisk og forståelse skabes i fællesskab, det vil sige, at vi finder mening sammen (Dysthe, 1997, s. 223). Professoren Robin Alexander fremhæver, hvordan tale er et vigtigt værktøj for læring. Det handler dog ikke blot om at tale, men om **the right kind of talk**, som er præget af **plan, koncentration og undersøgelse** (Børresen, 2015, s. 37). Alexander (2010, s. 1)

beskriver, hvordan dialogisk undervisning kan udnytte talens kraft til at stimulere og udvide elevernes tænkning samt fremme deres læring og forståelse. Samtidig styrker denne form for undervisning elevens aktive medborgerskab og dannelse. Alexander opstiller 5 principper for den dialogiske undervisning og samtale: **kollektiv, gensidig, støttende, kumulativ og målrettet** (Alexander, 2010, s. 3-4). I den filosofiske samtale er det centralt, at eleverne gennem tænkning skaber forståelse. Alexander nævner ydermere, at undervisningen kun er dialogisk, hvis et svar giver anledning til nye spørgsmål, samt om undervisningen understøtter elevernes tænkning og ikke blot er rum for gengivelse af andres tænkning, hvilket læner sig op af Lipmans (1988, s. 6) forståelse af kritisk tænkning (Alexander, 2010, s. 4). Netop disse to måder at tænke om dialogisk undervisning vil vi benytte i vores undersøgelse af dialogisk undervisning og filosofisk samtale i analysen.

Filosofi med børn

Filosofi med børn betegnes som filosofisk undervisning, hvor eleverne skal inddrages som aktive deltagere og bruge filosofien som redskab til kritisk tænkning. Lipmans filosofi med børn er inspireret af flere teoretikere. Blandt andet teoretikere som Jean Piaget, som har lavet studier ift. børns kognitive udvikling, samt John Dewey og Lev Vygotsky's beskrivelser af pædagogik, hvor det er helt centralt, at elever lære **at tænke selvstændigt** og **kritisk**, altså at analysere og vurdere det, de lærer og bliver præsenteret for i skolen (Hinge, 2016, s. 204). Denne form for filosofi med børn er præget af livsfilosofi i et folkeskoleregi, hvor tilværelses- og livsoplysning er i fokus - det handler om at skabe mening i tilværelsen for mennesket (Böwadt, 2016, s. 187-189). Ofte bliver livsfilosofi forbundet med blandt andet **teknologikritik, modernitetskritik** og **fornuftskritik** (Böwadt, 2016, s. 188). Den livsfilosofiske undervisning kan være vedkommende for eleverne, hvilket kan være en fordel ift. at få eleven til at undre sig over livet, hvorfor vi vil analysere med dette blik.

Søren Sindberg Jensen (2021, s. 1) beskriver to generationer af filosofi med børn. Første generation med blandt andet Matthew Lipman og Ekkehard Martens samt anden generation med en bredere tilgang med fokus på fælles refleksion, fordybelse og kommunikation. Ofte bruges en blanding af begge generationer (Jensen, 2021, s. 1). Vi benytter os af en blanding af disse to generationer, når vi nævner betegnelsen filosofi med børn i dette projekt.

Helt generelt betegnes det, at filosofi med børn har læreren som facilitator, hvor eleverne får mulighed for at praktisere filosofi (Jensen, 2021, s. 2). Netop denne måde at undervise i filosofi med børn er vores udgangspunkt for empiriindsamling og analyse. I vores analyse ønsker vi at analysere den filosofiske undervisning ud fra den tyske filosof Ekkehard Martens fem metoder: **den begrebsanalytiske, den fænomenologiske, den hermeneutiske, den dialektiske og den spekulative metode** (Martens, 2009, s. 18). Det er dermed det metodiske, der gør samtalen filosofisk og ikke blot en almindelig samtale. Det handler om, at få eleverne til at stille spørgsmål, undre sig og tænke videre

(Martens, 2009, s. 14). Undervisning i filosofi med børn kan indeholde filosofiske samtaler, som kan give mulighed for, at eleverne udvikler den kritiske bevidsthed.

Den filosofiske samtale

Den filosofiske samtale kan struktureres på flere måder. I vores projekt tager vi udgangspunkt i Hinge & Juul samt Børresens forståelse af den filosofiske samtale, da de kommer med forskellige perspektiver. I projektet har vi med Hinges perspektiv primært fokus på elevernes ageren i samtalerne, mens vi med Børresen primært fokuserer på lærerens rolle i den filosofiske samtale.

Ifølge Hinge & Juul (2005, s. 14) har den filosofiske samtale til hensigt at gøre parterne klogere, det skal være en gensidig læreproces, hvor man har i sinde at rumme forskellene og samtidig søge en berigelse af alle deltagerne.

(...) de har til formål at opøve kommunikative kompetencer: sproglig opmærksomhed, klar kommunikation, logisk tænkning, aktiv lytning, opmærksomhed på god og dårlig argumentation, begrebsdannelse, afdækning af forforståelser, så sagen i sig selv (samt flere sider af en sag kan træde frem). (Hinge, 2009, s. 64)

De mener desuden, at den filosofiske samtale skal bygges op af regler om tålmodighed, opmærksomhed, relevans og argumentation. Med samtalen skal man ikke nå bestemte resultater. I stedet skal man undersøge og blive klogere, og man behøver ikke være enige. I forhold til relevans skal man holde sig til sagen, og man skal bruge sig selv i samtalen uden at fortælle historier fra sit eget liv (Hinge & Juul, 2005, s. 31). Det er desuden vigtigt, at man argumenterer for og kun kommer med sine egne udsagn (Hinge & Juul, 2005, s. 31). Disse regler og retningslinjer er vigtige for at opnå kommunikative kompetencer, og derfor bliver det også relevant i projektet at analysere, hvorvidt disse er til stede i observationerne, og hvilke tanker Ditte har gjort sig herom.

Som nævnt i indledningen er samtalen den mindst anvendte arbejdsform i klasserummet, dog kan den være nyttig for skolearbejdet og læringen generelt. Børresen mener, at pointen med filosofiske samtaler er: *ikke å få frem at man tenker forskjellig og har forskjellige meninger, men å bruke forskjeller og uenighet til å gå dypere inn i og utrede det som er vanskelig eller uklart* (2015, s. 38). Forståelsen skal i den filosofiske samtale tilegnes gennem egen tænkning, da eleverne skal tænke sammen med andre og tænke selv. Læreren skal synliggøre samtalens hensigt og formelle krav ved blandt andet at hjælpe eleverne med at holde overblik, formulere nye spørgsmål, se muligheder og sikre, at samtalen afsluttes med en fælles metasamtale (Børresen, 2015, s. 40). Hvis undervisningen skal være filosofisk og dialogisk og dermed **the right kind of talk** skal læreren facilitere, så dette muliggøres. Derfor vil vi analysere på Dittes rolle som facilitator i de tre undervisningsgange.

Analyse

I analysen trækker vi på den ovenstående teori omkring dannelse herunder kritisk tænkning og kommunikative kompetencer, dialogisk undervisning og filosofi med børn samt på vores empiriske undersøgelse af filosofiske samtaler i 3. og 4. klasse og et interviewet med elevernes lærer Ditte. Det vil sige, at vi i det følgende analyserer teoretisk og empirisk.

Dannelsesopgaven i skolen - samtalen om “et fælles tredje”

I dette afsnit vil vi forsøge at analysere dannelsesopgaven i kristendomskundskab, herunder hvordan den filosofiske samtale kan bidrage til denne opgave. Dannelse er et bredt begreb, og derfor er det i projektet defineret ud fra Klafkis forståelse af begrebet. For at sætte det i relief til kristendomskundskab vil vi supplere Klafkis perspektiver med Søren Jensens og Helle Hinges syn på, hvordan filosofiske samtaler kan bidrage til dannelsen af eleverne.

I det klassiske dannelsesbegreb forstås dannelse som evnen til fornuftig selvbestemmelse. Ifølge Klafki er selvbestemmelsesbegrebet i en dannelsessammenhæng alt andet end subjektivistisk. Subjektet opnår kun selvbestemmelsesevne, fornuft, tanke- og handlefrihed ved en proces, hvor subjektet har et opgør med et indhold, der ikke stammer fra subjektets egen verden. Det er vigtigt i denne proces, at eleverne har at gøre med et indhold, som er en objektivisering af menneskelig aktiviteter såsom sociale leveformer, politiske forfatninger og handlinger, erkendelser om natur og mennesker samt religion og verdensanskuelse osv. (Klafki, 2001, s. 34). Ligesom Ditte anvender historier fra medierne som temaer for de filosofiske samtaler. Dette lægger sig op af Hinges (2009, s. 64) forståelse af dannelse, som i hendes optik handler om at give eleverne en bredere horisont. Til det mener hun, at formålet med al undervisning er at udvide elevernes horisont ved at lade dem gå fra hverdagens livsverden ud i en fremmed verden. Dette ligger i tråd med den filosofiske samtale, da eleverne her har med emner at gøre, som er “et fælles tredje”, og som ligger uden for elevernes eget verdensbillede. Eleven beskæftiger sig med et indhold, som ikke stammer fra dem selv, men som behandler en menneskelig aktivitet. Dette ses i de tre samtaler, hvor indholdet først er om noget, der er et valg, dernæst om det er okay at slå nogen og gøre grin med andre og en sidste samtale om, hvad der giver lykke i ens liv. På den måde får de udvidet deres horisont og hørt andres holdninger til emner, som ikke nødvendigvis er i deres hverdags livsverden på nuværende tidspunkt. Ved at anvende disse emner som et fælles tredje i filosofiske samtaler kan man dermed opøve eleverne til at flytte deres samtalekultur fra hverdagssamtaler i deres nære verden til en mere generel samtale, hvor referencerne er i et større perspektiv (Hinge, 2009, s. 65). Forståelse for andres perspektiver på verden kan dermed gøre det nemmere at nå frem til en fælles forståelse. Hver enkel elev bliver dermed bedre, men også klasse miljøet påvirkes positivt ved brugen af disse samtaler ifølge forskningsprojektet fra SDU (Jensen, 2021, s. 3).

Udover selvbestemmelseevnen, som ligger i det klassiske dannelsesbegreb, mener Klafki, at dannelsesbegrebet også indbefatter medbestemmelseevnen og solidaritetsevnen. Skal dette opfyldes kan det være nødvendigt, at eleverne udvikler evnen til at være kritisk tænkende, da de dermed sætter spørgsmålstejn ved og er kritiske overfor, hvordan vores fælles samfundsmæssige forhold skal udformes.

Kritisk tænkning

Lipman mener, at filosofi med børn kan udvikle elevernes brug af kritisk tænkning, så eleverne på sigt opnår bedre læring i skolens andre fag (Hinge, 2016, s. 206). Ditte oplever det samme: *Jeg synes i dansk, der bliver det nemmere nogle gange at gå ind og læse lidt mellem linjerne, når vi har arbejdet med de ting her. Fordi deres refleksion, som vi arbejder så meget med, den udvikler sig* (Interview). Eleverne skal i skolen opnå at kunne tænke kritisk og selvstændigt og på den måde kunne reflektere over og analysere det lærte. Ved hjælp af kritisk tænkning kan eleverne blive bedre til at være mere præcise omkring deres egne tanker, og den filosofiske samtale kan være med til at udfolde disse tanker og ændre dem undervejs i samtalen (Hinge, 2016, s. 204). I det ligger, at børn skal inddrages som aktive deltagere, hvilket filosofien kan være med til at åbne op for. Ditte nævner, hvordan eleverne indimellem får et nyt perspektiv, som ændrer deres holdning radikalt, fordi de kommer i tanke om eksempelvis nogle vigtige medmenneskelige perspektiver, hvilket kan ses i en filosofisk samtale, Ditte har haft med sine elever:

Du kunne vælge at have din bedste ven på en øde ø og alle sammen de er bare sådan, jeg skal have min bedste ven derude. Indtil en af drengene rækker hånden op og siger, men hvad nu hvis min bedste ven ikke har lyst til at være der, så tager jeg jo også ham væk fra hans familie og så kunne man bare se de andre, de sad DUNG. (Interview)

Her ses det, hvordan eleverne kommer til at tænke i nye baner, end hvordan de først havde set spørgsmålet. På den måde får eleverne reflekteret over nogle valg, som kræver en solidaritetsevne. Jensen (2021, s. 8) skitserer, hvordan netop eleverne bliver bedre til at ræsonnere og deltage i dialog med udgangspunkt i forskningen fra SDU.

Klafki nævner vigtigheden af fokus på nøgleproblemer i dannelsesopgaven. **Nøgleproblemer** er eksempelvis fredsspørgsmålet, miljøspørgsmålet samt samfundsskabt ulighed (Klafki, 2001, s. 75-79). I den filosofiske samtale om valg beskæftiger eleverne sig med nøgleproblemet, klima, og hvorvidt det er et valg eller ikke et valg at forurene. På den måde kan man anvende de filosofiske samtaler til at beskæftige sig med overvejelserne omkring nøgleproblemer, da eleverne dermed kan reflektere over deres egen rolle i et samfundsmæssigt problem. Klafki (2001, s. 80) nævner også, hvordan den lærende kan opleve sig selv som medansvarlig og involveret ved hjælp af refleksioner som disse.

Eleverne har mange forskellige refleksioner over det at forurene, og hvordan man så kan leve uden at forurene, hvilket ses i nogle af deres svar nedenfor:

Elev 1: Vi kan ikke kun leve af kød, det er ikke sund og køer forurener endnu mere.

Elev 2: Men køerne kan få foder, som gør de ikke prutter så meget, så de ikke forurener lige så meget.

Elev 3: Vi kan bare leve af æbler, der skal man bare putte frø i jorden (16/03/22 - "Hvad er et valg?")

Det vil sige, at eleverne overvejer, hvordan vi kan leve af ting såsom æbler, som ikke forurener så meget. I et dannesperspektiv mener Klafki (2001, s. 80) ikke, at man skal lære eleverne at "løse" problemerne. Han mener nærmere, at det centrale er, at man arbejder sig frem til den indsigt, at spørgsmålet om løsninger muliggør forskellige svar, som alle er påvirkede af faktorer som eksempelvis økonomi, samfundsmæssige og politiske interesser og holdninger, forskellige samfundslag osv. (Klafki, 2001, s. 80). Man skal ikke anerkende, at alle betingelser er ligeværdige, men eleverne skal på sigt kunne opsætte kriterier, som kan bruges til at bedømme gyldigheden af et nøgleproblems forskelligartede løsningsforslag. Disse kriterier er også det som Lipman (1988, s. 3) nævner som særligt vigtige i udviklingen af kritisk tænkning, hvor kriterier forstås som belæg for elevernes holdninger. Elevernes svar til, om det er et valg at forurene lød blandt andet således:

Det er et valg. Man kan selv bestemme om man vil smide ting ud

Det er ikke et valg, nogle gange må man bruge en bil, og man kan altså ikke bruge kun den grønne energi.

Vi kan godt leve uden el, det gjorde folk i gamle dage. Det er jo et valg.

Men hvis man ikke har energi til alle de maskiner og andre ting, så bliver man nødt til at bruge benzin og diesel. Hvis vi ikke havde dem, skulle man måske bruge håndkraft, og det ville tage al for lang tid. (16/03/22 - "Hvad er et valg?")

Her ses det, hvordan eleverne reflekterer over, om man kan leve uden el, biler og maskiner, men de argumenterer også for, hvorfor man kan undvære noget og ikke noget andet. Derudover er de kumulative i deres svar og kritiske overfor hinandens bud på løsninger. På den måde arbejder eleverne med den indsigt, at der kan findes mange forskellige løsningsforslag og overvejelser. Hvilke løsningsforslag, der så er mest brugbare, kan komme i den videre tænkning hos eleverne. Hvis man får den indsigt, at forskellige svar har forskellig gyldighed, bliver det ifølge Klafki (2001, s. 80) muligt at erkende, at det er nødvendigt at danne sig en mening, handle selvstændigt og at træffe velovervejede afgørelser. Det ses i ovenstående citat, at den åbne dialog gør det muligt for eleverne at formulere deres egne synspunkter og udfordre sig selv og hinanden (Jensen, 2019, s. 62).

De kommunikative kompetencer

Dannelse i selv-, medbestemmelses- og solidaritetsprincippetets betydning er på den ene side at sørge for fællesskabet og på den anden side at skabe mulighed for forskellige og modstridende argumentationer og livsanskuelser (Klafki, 2001, s. 81). Den filosofiske samtale lægger op til netop modstridende argumentationer. Ligesom Dysthe (2021, s. 17) nævner Hinge (2016, s. 206), hvordan dialogisk undervisning, herunder filosofiske samtaler, kan være med til at træne de kommunikative kompetencer. Hinge mener, at filosofi i skolen er vigtig, da kompetencer såsom: *øget ord- og begrebsforståelse, skærpelse af sproglig opmærksomhed, træning i klar kommunikation (herunder argumentation) og aktiv lytning* (Hinge, 2016, s. 206) fremmes. Dette er også en del af Dittes overvejelser omkring de filosofiske samtaler, nemlig at hun kan se, at eleverne lytter mere aktivt i andre sammenhænge:

Ja, nu kan man sige, min 4. klasse bruger rigtig meget af det i den almindelige undervisning. Det her med, at hvis vi har en klassesamtale, så tager de egentlig hånden ned, når nogle andre snakker og bruger deres energi på at lytte aktivt. (Interview)

Eleverne anvender dermed aktivt reglerne fra de filosofiske samtaler i andre kontekster, hvilket kan vise, at de godt er klar over vigtigheden i at lytte til de andre.

Hinge (2016, s. 201) mener, at det at kommunikere er essentielt i et demokratisk samfund, da det er vigtigt at kunne argumentere for egne holdninger på en måde, så det er forståeligt for andre samt at kunne lytte aktivt til andres meninger og argumentationer, da det er her den kritiske tænkning ligger. Hvilket desuden ligger i faghæftet for kristendomskundskab *Den dialogiske og undersøgende tilgang til det faglige stof er vigtig for elevernes almene, etiske og demokratiske dannelse* (Børne- og undervisningsministeriet, 2019, s. 50). At filosofiske samtaler har betydning for elevernes alsidige og demokratiske dannelse understøttes også af forskning og research, som viser en positiv effekt, når man har med filosofi med børn at gøre (Jensen, 2021, s. 3).

I forhold til dannelsesopgaven i kristendomskundskab skal faget introducere eleverne til religion, kultur og fænomener, som kan være flertydige og gives mening af mennesker. Tilgangen til religion skal være undersøgende og åben, hvilket de filosofiske samtaler kan medvirke til (Jensen, 2019, s. 58). I undervisningsgangen omkring *Hvad er et valg*, undersøger eleverne begrebet valg og det at forurene i den kontekst. De giver det mening ud fra deres egne erfaringer. For eksempel ved en af eleverne blandt andet en del om maskiner på landet, hvilket ses i eksemplet nedenfor:

Man kan prøve i sin hverdag at cykle i stedet for at tage bilen til skole, arbejde og ud og handle

Det forstår jeg også godt, men i maskinerne er der ikke kun el-køretøjer, der bliver vi nødt til at bruge en anden energi, i traktorer mm. ...

Man ville heller ikke kunne få havregryn eller brød. Det kunne vi godt leve uden.

(16/03/22 - "Hvad er et valg?")

Eleverne bruger dermed deres egne forforståelser i refleksionen af, om det at forurene er et valg, og hvad man kan gøre. De kommunikerer med hinanden, lytter aktivt og besvarer hinandens argumenter. Ligesom Hinge og Klafki kan dannelsesopgaven i faget ifølge Jensen (2019, s. 62) løftes ved, at eleverne i fællesskabet medproducerer viden, der bliver til en fælles forståelse i klassen.

I forhold til dannelsesopgaven ses det i ovenstående analyse, at man med fordel kan anvende et emne i den filosofiske samtale, som ikke stammer fra subjektets egen verden. Ved at anvende nøgleproblemer kan eleverne reflektere over deres egen rolle i et samfundsmæssigt problem og dermed føle sig som medansvarlig og involveret. Det kan desuden give mening at arbejde med emner med mange forskelligartede løsningsforslag. Ved at arbejde med meget åbne spørgsmål bliver det vigtigt, at eleverne lytter aktivt og træner den klare kommunikation, da de dermed kan udvikle deres kommunikative kompetencer og den kritiske tænkning.

Er undervisningen dialogisk - generer den nye spørgsmål?

I det følgende afsnit ønsker vi at undersøge, hvordan den filosofiske samtale og filosofiundervisningen er bygget op med udgangspunkt i Dysthes tre begreber **autentiske spørgsmål**, **optag** og **høj værdsætning**, samt om denne opbygning lever op til Robin Alexanders principper for dialogisk undervisning og samtale.

Generelt tager de filosofiske samtaler, som vi har observeret, udgangspunkt i autentiske spørgsmål fra læreren Ditte: *Er det okay, at han slog ham komikeren?* (30/03/22 - "Hvad må man gøre grin med?"). Ditte benytter sig af autentiske spørgsmål i disse samtaler og leder ikke efter ét enkelt korrekt svar, men ønsker at få eleverne til at reflektere og uddybe, hvad de synes. Ditte fortæller, at det netop er det, det handler om i den filosofiske samtale:

Det her med at tage stilling og at vælge nogle ting, det er noget vi bruger meget. Meget af det handler jo om at få børn til at sige deres ærlige mening og deres egen mening og gøre dem trygge i det. (Interview)

I den filosofiske samtale bliver eleverne involveret på en helt særlig måde i samtalerne, da der benyttes autentiske spørgsmål, som udfordrer deres forståelse og tænkning. Vi kan ydermere se i vores observationer, at en kontinuerlig udnyttelse af elevsvar er noget, som Ditte gør brug af i sin undervisning:

Elev 9: Vi synes ikke det var okay, man kunne godt have sagt det på en pæn måde i stedet for at slå.

Ditte: Hvad siger du til det Lærke, man skulle have grebet det an på en anden måde siger Caro, hvad siger du til det?. (30/03/22 - "Hvad må man gøre grin med?")

Ditte anvender altså det, som eleven siger, til at stille nye spørgsmål, og elevernes svar er med til at styre, hvor samtalen er på vej hen. På den måde benytter Ditte sig af redskabet optag, som er endnu et af de tre redskaber indenfor dialogisk undervisning. Ditte nævner også dette som et af hendes fokusområder: *Ja, jeg prøver jo helst at være så åben jeg kan og gribe hvilken som helst retning de går i* (Interview). Elevernes svar trækkes ind i den indbyrdes dialog, og eleven får lov til at reflektere videre over sit eget svar. Dysthe (1997, s. 227) pointerer, at en lærer ikke kan optage alt. Ditte udvælger det mest relevante og laver optag, mens andre svar besvares med et *Okay* eller nik fra Ditte i stedet, hvorefter andre elever kommenterer eller bygger videre på samtalen. Dette ses også i forskningsprojektet fra SDU, hvor Jensen (2021, s. 5-6) nævner, at flere lærere oplever, at elevernes bidrag har høj værdi. I nedenstående eksempel ser vi, hvordan eleverne bygger videre på hinandens svar og på samtalen:

Elev 8: Jeg er uenig, jeg kan nok bedst lide nogle gange at være voldelig, nogle gange kan det være svært at sige det på en pæn måde, især når det er om en man elsker og holder af, så tager man det meget personligt. Især når det er om ens kone, som er syg. Det tror jeg er svært, fordi man bliver sur og ked af det, når folk siger sådan noget.

Elev 9: Jeg synes stadig det er forkert, fordi det er ulovligt at slå, så han skulle have ladet være.

Elev 10: Vi synes ikke det var okay, han skulle have sagt noget efter og sagt det ikke var okay. (30/03/22 - "Hvad må man gøre grin med?")

Ditte behøver ikke besvare hver elevs bidrag, da eleverne i nogle tilfælde styrer samtalens forløb og er kumulative. Eleverne udviser desuden kritisk tænkning, da de argumenterer for deres holdning, og samtidig bygger deres svar på kriterier som fx lovgivning.

Dysthe (1997, s. 228) påpeger, hvordan det at inkorporere elevernes svar til at styre samtalen er værdsætning på et højt niveau. Ditte skaber høj værdsætning ved, at hun bruger elevernes svar til at bygge videre på og styre samtalens forløb:

Elev 12: Hvad nu hvis konen synes, det var en sjov joke?. Ditte: Det er vigtigt, vil du lige sige det igen? Elev 13: Jeg tror ikke, hun synes den var sjov Ditte: Men hvad nu hvis hun synes den var sjov. (30/03/22 - "Hvad må man gøre grin med?")

Ditte benytter sig her af høj værdsætning i sin respons til eleverne, og besvarer ikke blot med et *godt*, når eleverne kommer med deres argumentationer.

Hele pointen med den dialogiske undervisning, og i dette tilfælde den filosofiske samtale, er at lægge et grundlag for, hvordan eleverne kommunikerer og handler senere i livet ud fra det, de erfarer i skolen (Dysthe, 2021, s. 17). Det handler helt grundlæggende om at danne eleverne til medborgerskab og til at være aktive medborgere i et demokratisk samfund, netop som Hinge (2016, s. 201) også udtrykker det. Dysthe beskriver det som *at finde sin egen stemme, sine egne værdier, sit eget ståsted i en verden af så mange stemmer, og at respektere dem, man er uenig med, er en del af kunsten at blive voksen* (2021, s. 17).

Denne beskrivelse af medborgerskab og hvordan børn i skolen skal lære at blive aktive demokratiske medborgere, lægger Ditte sig op ad:

Sådan noget som refleksion, det kommer der meget af, for nogle mere end andre, det afhænger også lidt af, hvad de har med. Jeg synes i dansk, der bliver det nemmere nogle gange at gå ind og læse lidt mellem linjerne, når vi har arbejdet med de ting her. Fordi deres refleksion, som vi arbejder så meget med, den udvikler sig. (Interview)

Ditte ser i andre undervisningssammenhænge, at eleverne deltager mere og deres refleksionsevne udvikles. Dette perspektiv understøttes af forskningsprojektet fra SDU, hvor lærerne ser elevernes refleksionsevne og evnen til at underbygge deres valg bliver udviklet (Jensen, 2021, s. 8). Ditte benytter sig af nutidige dilemmaer eller temaer som rører sig i medierne eller på de sociale medier, hvor eleverne befinder sig meget: *Man kan også trække mange virkelighedsnære, aktuelle og nutidige ting ind* (Interview). Hun forsøger at møde eleverne der, hvor de er og med det de interesserer sig for.

De 5 principper for den dialogiske undervisning - "the right kind of talk"

I den dialogiske undervisning fremhæver Robin Alexander, at det er essentielt at have **the right kind of talk**, hvor plan, koncentration og undersøgelse er centralt (Børresen, 2015, s. 37). Ydermere opstiller Robin Alexander (2010, s. 3-4) 5 principper for den dialogiske undervisning. Dysthe nævner Alexanders 5 principper som helt centrale ift. den dialogiske undervisning (Dysthe, 2021, s. 21). I dette afsnit ønsker vi at analysere den filosofiske samtale ud fra disse principper: **kollektiv, gensidig, støttende, kumulativ** og **målrettet**, som skal opfyldes for at undervisningen er dialogisk (Alexander, 2010, s. 3-4).

Det første princip Alexander opstiller er, at samtalen skal være **kollektiv**. Eleverne skal løse opgaver sammen, og klasserummet bliver arena for fælles læring og udfordring (Dysthe, 2021, s. 21). Det handler om, at hele klassen bliver engageret i læringsopgaverne. Vi ser tydeligt et engagement i 3. klasse i en af deres filosofiske samtaler om valg:

Elev 1: Kan vi ikke godt tage at blinke?

Ditte: Er det et valg at blinke?

Elev 2: Man kan ikke lade være at blinke, hvis man ikke blinker bliver ens øjne helt røde og til sidst må man blinke alligevel. (16/03/22 - "Hvad er et valg?")

Eleverne er så engagerede i den filosofiske samtale, at de selv kommer med bud på, hvad der skal snakkes om som det næste. Derudover udviser de tegn på kritisk tænkning, idet de udleder logik ud fra egne erfaringer. SDU's forskning peger også på, at eleverne er engagerede i den filosofiske samtale, og at de har meget at byde ind med (Jensen, 2021, s. 8). Hele klassen bidrager til dialogen omkring, om det er et valg at blinke, og flere af eleverne sidder og forsøger at holde øjnene åbne. Vi ser tydeligt i dette eksempel, at klassen i fællesskab løser læringsopgaven og kommer frem til en fælles forståelse ved hjælp af dialogen.

Robin Alexanders andet princip for den dialogiske undervisning omhandler, at undervisningen skal være **gensidig**. Dette betyder, at eleverne lytter til hinanden, deler idéer med hinanden og tænker over alternative synspunkter og holdninger (Alexander, 2010, s. 4). Den filosofiske samtale i 4. klasse er i den grad gensidig, idet eleverne lytter til hinanden og kommer med nye idéer og tanker, som udfordrer andre elevers synspunktet og holdninger, samt tvinger dem til at genoverveje og vurdere deres egne synspunkter, hvilket illustreres i dialog-observationen nedenfor:

Elev 10: Vi synes ikke, det var okay, han skulle have sagt noget efter og sagt det ikke var okay

Elev 11: Vi snakkede om det ikke var fair... Hvis man tænker over hvordan personen har det med at blive gjort til grin.

Ditte: Du har en kommentar?

Elev 12: Hvad nu hvis konen synes det var en sjov joke?

Ditte: Det er vigtigt, vil du lige sige det igen?

Elev 13: Jeg tror ikke, hun synes den var sjov

Ditte: Men hvad nu hvis hun synes den var sjov

Elev 14: Det er ikke okay at han slog, hvis hun faktisk synes det var sjovt. (30/03/22 - "Hvad må man gøre grin med?")

Elev 12 kommer med et nyt synspunkt, som udfordrer dialogen og klassens holdning. Resten af klassen bliver tvunget til at genoverveje deres eget ståsted og dialogen er med til at udfordre elevernes synspunkter. Her er det ikke kun Ditte, der udfordrer og kommer med nye overvejelser, men i høj grad også eleverne som er kritiske tænkende. Som Lipman (1988, s. 5-6) udtrykker det, skal eleverne lære at tænke selv og ikke kun forstå, at andre har tanker, hvilket eksemplet ovenfor viser. Eleverne føler sig trygge i klasserummet og på den måde kan de frit udtrykke deres idéer uden at blive gjort nar af. Klasserummet bliver et læringsfællesskab, hvor eleverne hjælper hinanden til at nå en fælles forståelse, som ofte er meget nuanceret, da der kommer mange synspunkter på banen i den filosofiske samtale (Alexander, 2010, s. 4).

Undervisningen er altså **støttende** for eleverne, og hermed er tredje princip opnået. Ditte fortæller om, hvordan elevernes tænkning kan udfordre dialogen og andre elevers holdning:

Altså tit så er det jo jeg oplever, at der er nogle der sidder og konflikter lidt i sig selv omkring en holdning de måske ikke har haft fra starten af (...) Så der bliver virkelig sat noget kritisk tænkning i gang, fordi du skal tage alt du egentlig tænker og tror på, og så skal du egentlig tippe det på hovedet og det er svært for nogle, for det skaber også en frustration, men det er jo det at være i den der frustration at der jeg behøver måske ikke at tage stilling til det, men nu har jeg i hvert fald lige tænkt lidt over det, for nogen er det rigtig svært og for andre der er det jo det fedeste. (Interview)

Ditte oplever dermed, at eleverne skal arbejde med deres egen frustration i forhold til, hvad de i første omgang selv tænkte var det rigtige for derefter måske at blive i tvivl. Dette ligger også i tråd med udviklingen af den kritiske tænkning, jævnfør Lipman (1988, s. 3). Eleverne vurderer kriterier og argumentationer, og overvejer om de skal ændre holdning eller de selv har flere eller bedre argumenter.

Den dialogiske undervisning må ydermere være **kumulativ**. Eleverne skal i undervisningen bygge videre på deres og andres forståelse af emnet, og på denne måde kan eleverne kæde de mange bidrag sammen til meningsfulde lænker af tænkning og forståelse (Alexander, 2010, s. 4). Det, som bliver sagt, bliver altså koblet sammen til en større sammenhæng, hvilket illustreres i nedenstående dialog-eksempel:

Elev 5: Man må altid slå, det er bare ikke sødt. Mange gange slår man bare uden en grund, tror jeg

Ditte: Det er svært at blive venner med folk, hvis der er nogle som går hen og slår dem?

Elev 10: Man må gerne slå, men det er ret dumt, fordi man kan starte et skænderi

Elev 12: Jeg ville ikke sige at man må slå, ikke andet end at slå tilbage (30/03/22 - "Hvad må man gøre grin med?")

Her breder Ditte samtalen ud til at handle om, hvorvidt det kan skade et venskab til en, hvis man slår. Dysthe (2021, s. 21) nævner, at denne form for undervisning er yderst vanskelig, og det kræver et stort overskud fra læreren at brede samtalen ud. Læreren skal som facilitator af den dialogiske undervisning være en god rollemodel og samtalepartner, som besidder stor viden og et godt overblik. I forskningen fra SDU skitseres der også, hvordan denne undervisningsform påvirker den didaktiske tankegang og planlægning hos læreren, blandt andet med fokus på, at læreren skal sætte farten ned og have fokus på brugen af åbne spørgsmål, samt ikke konkludere eller opsummere i samtalen på samme måde som i den almindelige undervisning (Jensen, 2021, s. 5-6).

Det sidste princip som Alexander opstiller er, at den dialogiske undervisning skal være **formålsrettet** (Alexander, 2010, s. 4). Selvom det handler om åben dialog, så må denne have et formål og være struktureret med henblik på specifikke læringsmål (Dysthe, 2021, s. 21). Samtalen må have hensigt og læreren må overveje, hvad den skal bidrage med ift. at nå faglige mål, som Børresen uddyber:

(...) det kan ikke være "just any talk", det må være "the right kind of talk" (...) Elevene skal snakke for å lære, ikke bare for å komme til orde. Poenget med de grunnleggende ferdighetene, hvor samtale inngår, er nettopp at de er midler til læring. (2015 s. 37-38)

Det vil sige, at det skal være *the right kind of talk*, så man får noget ud af samtalen med eleverne. Læreren skal derfor overveje, hvad hensigten med samtalen er, så det ikke bliver *just any talk*.

Helt konkret kan læreren i dialogisk undervisning anvende autentiske spørgsmål, optag og høj værdsætning. For at kunne danne eleverne, skal man møde dem der, hvor de er. Dialogen skal være **kollektiv, gensidig, støttende, kumulative** samt **formålsrettet**, da eleverne på denne måde kan udvikle deres kritiske tænkning. Hvordan, den filosofiske samtale i kristendomskundskabsundervisningen helt specifikt bidrager til dette, vil blive uddybet i nedenstående afsnit.

Den filosofiske samtale som metode

Filosofi med børn - et klasserum med åndsfrihed og ligeværd

I folkeskolens formål står der, at skolen skal fremme den enkelte elevs alsidige udvikling. Denne udvikling er også i fokus i kristendomskundskab (Børne- og undervisningsministeriet, 2021). Eleverne skal beskæftige sig med eksistens, etik og religion i undervisningen i et undersøgende spørgsmålsfællesskab. Her er der særligt fokus på, at undervisningen skal udvikle elevernes forståelse af sig selv og andre. Eleverne skal lære at begå sig i sociale fællesskaber og som selvstændige

individer i et demokratisk samfund (Børne- og undervisningsministeriet, 2019, s. 50). Vi vil i det følgende afsnit analysere, hvorvidt den filosofiske samtale kan være med til at løfte denne opgave.

Eleverne skal have mulighed for at træne deres selvstændighed og det at tage stilling. I faghæftet for Kristendomskundskab står der: *Dette på en måde, der kan fremme indsigt, forståelse og kritisk dialog på tværs af tros- og livsopfattelser i en globaliseret verden og derigennem udvikle elevernes handlekompetence* (Børne- og undervisningsministeriet, 2019, s. 50). I et klasserum skal eleverne have mulighed for at beskæftige sig med at lytte og sætte sig ind i andres holdninger og synspunkter. Undervisningsrummet skal være præget af åndsfrihed og ligeværd, som er en helt central del af folkeskolens formål (Børne- og undervisningsministeriet, 2019, s. 50). Ditte nævner, hvordan de i den filosofiske undervisning beskæftiger sig med at tage stilling og udvikle deres forståelse af andre og sig selv ved at arbejde med blandt andet fabler, hvor eleverne ud fra teksten skal reflektere over livsfilosofiske og almene tilværelsesspørgsmål om natur og skyld. Hun nævner et indhold, hun før har anvendt til netop dette, i det følgende:

Altså, vi kører altid en om en skorpion og en frø, en gammel fabel, hvor det er, at der er en skorpion, der spørger en frø om den vil sejle den over på den anden side af vandet og skorpionen lover ikke at stikke frøen, men så stikker den alligevel frøen, da de er ved at sejle over og så drukner de begge to. Skorpionen siger, det var ikke min skyld, det var bare min natur - der har vi snakket om skyld og det her med hvornår er det nogens skyld og hvornår er den ens natur, hvad er ens natur, kan man bryde sin natur og har vi mennesker en natur. Så på den måde bliver det også meget medmenneskelighed og sådan nogle ting (Interview)

Her gives et eksempel på, hvordan man ud fra dyrs natur, kan forsøge at forstå andres natur og dermed tilværelsesspørgsmål. I faghæftet for kristendomskundskab fokuserer livsfilosofi på de almene tilværelsesspørgsmål om eksempelvis lykke (Børne- og undervisningsministeriet, 2019, s. 39). Netop dilemmaer om, hvad der giver mest lykke beskæftiger 3. klasse sig også med:

Elev 10: 9, fordi familie er bedre end at være kendt. Men det er bedre end teknologi, fordi man måske får mange penge.

Elev 8: Jeg tror teknologi giver mere lykke

Elev 9: Hvis man er kendt for noget dårligt, så er det nok ikke særligt godt. Men hvis man er kendt for noget godt, så kunne det give lykke

Ditte: Hvad hvis man er kendt for noget godt?

Elev 1: Man får falske venner, måske bare for at de får penge. Så jeg synes 4. (30/03/22 - "Lykkebarometer")

Eleverne argumenterer og sammenligner her forskellige scenarier i tilværelsen, hvor de forestiller sig at have mere af noget end noget andet, eksempelvis det at have teknologi eller være kendt. Den filosofiske samtale/dilemmaer træner eleverne i at udtrykke sig og forholde sig til hinandens udsagn. I forestillingen kan elevernes personlige og kritiske stillingtagen udvikles (Børne- og undervisningsministeriet, 2019, s. 28). Dette ses også ud fra lærernes synspunkt i forskningsprojekt fra SDU, at eleverne formår at besvare komplekse filosofiske spørgsmål med kvalificerede svar (Jensen, 2021, s. 6).

Ditte benytter sig i dette tilfælde af elevernes åbenhed og spørgelyst. Hun tilrettelægger undervisningen med udgangspunkt i elevernes erfaringer og interesser. På denne måde befinder eleverne sig ofte i det Vygotsky kalder zonen for nærmeste udvikling (Linden, 1997, s. 41). Dette socialkonstruktivistiske syn handler om, at elevernes viden og kundskab skabes i det menneskelige samspil og i dialogen. Ditte benytter sig af tilværelsesspørgsmål til at få eleverne til at reflektere og forholde sig til deres eget liv, samt til større spørgsmål om tilværelsen, hvilket ifølge Introduktion til RPFForum (2009, s. 4) er målet med filosofi med børn. Dette kan siges at være en vigtig del af undervisningen i livsfilosofi i kristendomskundskab. Samtidig benytter Ditte sig af flere samtaleemner og spørgsmål, som er forbundet med kritik, og i den nedenstående dialog er det teknologikritik:

Ditte: Du synes den er på 9, hvorfor? Men du siger, det ikke er vigtigere end familie

Elev 4: Jeg synes teknologi skal være ved 8, for det er ikke vigtigere end familien

Elev 8: Jeg synes også 8, for ellers kunne vi ikke have lys eller ringe til folk.

Elev 9: Jeg synes 1, det er slet ikke vigtigt for at være glad.

Ditte: Hvad siger du til at Silas synes den skal ned på 1, er du enig i det?

Elev 5: Jeg er ikke enig i at den skal ned på 1, fordi man kan få venner inde på spillene.

Elev 2: Hvis vi ikke havde teknologi og maskiner, så kunne vi ikke overleve og få mad. Så det er vigtigt. Jeg synes den skal være ved 8. (30/3/22 - "Lykkebarometer")

Ditte forsøger i eksemplet at få eleverne til at reflektere over, hvor meget lykke teknologi giver. Eleverne er her meget uenige, og nogle er mere kritiske overfor teknologi og modernitet end andre. Eleverne får her mulighed for at undre sig over livet, og hvordan et liv eventuelt ville se ud uden teknologi. Eleverne kan altså beskæftige sig med livet og tilværelsen (Böwadt, 2016, s. 187-89).

Filosofiske samtaler - at facilitere disse

Eleverne og læreren skal opbygge et godt fundament, så samtalen ikke kun er personlige overvejelser fra eleverne, men også mere generelle og alment menneskelige (Grangaard, 2009, s. 77). Nedenfor vil vi forsøge at analysere de filosofiske samtaler ud fra Hinge & Juuls regler samt Børresens syn på læreren som den faciliterende.

Rammerne for den filosofiske samtale er den samme i alle tre observationer. Ditte starter med en introleg for at få klassen til at arbejde sammen og gøre dem klar til samtalen.

Jamen altså, vi starter altid med en introleg. Det handler egentlig om, at de måske kan have haft en travl time før eller der er sket et eller andet, så det er egentlig bare for at få sådan en easy way in (Interview).

Efter legen opridser eleverne i fællesskab reglerne for samtalen hjulpet på vej af Ditte. Ifølge Hinge & Juul (2005, s. 31) er det vigtigt, at eleverne ikke afbryder hinanden og kun rækker hånden op, når der ikke er andre, som taler. Eleverne hjælper hinanden ved at skiftes til at forklare reglerne. Dette illustreres i nedenstående:

Elev 1: Man må ikke række hånden op, imens andre taler

Elev 2: Man må først tale, når man har filosofvuffen. (En bamse som sendes rundt til den, der har ordet)

Elev 3: Man kan række to fingre op, hvis man vil kommentere

Elev 4: Hvis du rækker filosofvuffen i vejret, så skal vi tie stille

Elev 1: Hvis du tager filosofvuffen på hovedet, så er det fordi du skal afslutte for os.

Ditte: Vi skal tale pænt til hinanden, vi er ikke altid enige, men vi skal respektere og være ordentlige over for hinanden. (30/03/22 - ”Lykkebarometer”)

Ditte har valgt at bruge en bamse, som de kalder filosofvuffen, for på den måde at tydeliggøre, hvem der har ordet. Børresen (2015, s. 40) nævner i den sammenhæng, at det er vigtigt med en tydelig start, og at alle ved, at det er en samtale. Derudover skal ordet fordeles eleverne imellem, og samtalen skal afsluttes med en afrunding. Vi observerede, at Ditte undervejs var opmærksom på, at eleverne overholdt reglerne: *I skal lige huske at tage hånden ned, når de andre snakker (30/03/22 - ”Lykkebarometer”)*. Det med at tage hånden ned er en af reglerne, som Hinge & Juul (2005, s. 31) ser som særligt vigtig, da man på den måde bedre lytter til, hvad der bliver sagt. Ditte skal dermed være jævnbyrdig deltager i debatten, men samtidig kontrollant af de filosofiske krav.

Hinge & Juul (2005, s. 31) nævner også, at vi ikke skal fortælle historier fra vores eget liv, men kun fokusere på at bruge os selv i samtalen. Det ses i observationerne, hvordan eleverne henviser til deres egne følelser i forhold til spørgsmålet:

Elev 2: Du bestemmer selv om du vil grine af noget, men det er jo ikke sødt og man skal tænker over hvad man griner af og have medfølelse. Mathilde fortalte mig om at en engang faldt ned af hendes trappe, og så grinte hun og det synes personen okay. (30/03/22 - ”Hvad må man gøre grin med?”)

I dette eksempel inddrager eleven en historie, hun har hørt fra en anden elev. Hun reflekterer ud fra sine egne holdninger, da hun ikke mener, det er sødt at grine af andre. Her kunne hun med fordel have udeladt historien om veninden og i stedet uddybet sin argumentation på en anden måde.

Efter opridsning af reglerne har Ditte medbragt et tema eller en historie, som de arbejder ud fra. Det er vigtigt i samtalen med en tydelig og fast struktur, da det beforder samtaleindholdet. Hvis eleverne kender til strukturen og kravene, der stilles til dem, kan de bedre ytre sig mere entydigt om indholdet (Grangaard, 2009, s. 80). Eleverne i de to klasser ved godt, at de skal sætte sig i en rundkreds, og hvordan reglerne er. Ditte nævner i interviewet, at 3. klassen ikke er lige så øvet som 4. klassen. I forhold til progressionen i 4. klasse udtaler Ditte:

Ja, nu kan man sige, min 4. klasse bruger rigtig meget af det (reglerne) i den almindelige undervisning. Det her med, at hvis vi har en klassesamtale, så tager de egentlig hånden ned, når nogle andre snakker og bruger deres energi på at lytte aktivt. Og når eleven så er færdig med at snakke, så kan det godt være der kommer to fingre op, fordi de gerne vil sige noget tilbage til det. Så det er en indforståethed om hvordan man snakker med hinanden og lytte til hinanden (Interview)

Eleverne anvender dermed strukturen og reglerne i andre timer. Ditte er opmærksom på, at det er givende, at eleverne har filosofi ofte, da eleverne på den måde også anvender det i andre undervisningssammenhænge. Det ses i forskningsprojektet fra SDU, at eleverne også udviser mere respekt overfor de andre i klassen, og det bliver mere okay ikke at tænke det samme (Jensen, 2021, s. 8)

Ifølge Børresen (2015, s. 40) er en af de vigtigste opgaver for læreren at skabe samtale i klasserummet, da eleverne skal snakke for at lære. Ifølge Ditte er grunden til, at man skal intensivere filosofi i skolen, at eleverne bliver bedre til at lytte og tale med hinanden på en ligeværdig måde:

Altså, når vi har det på den her måde ligger der rigtig meget i hvordan vi taler til og med hinanden og lytte til hinanden, som vi oftest oplever er svært, der sker meget i klasserummet og der sidder mange i lokalerne, som måske for 0-15 år siden ikke havde siddet der. At finde noget, hvor de kan deltage på lige fod med andre og faktisk har en følelse af at være en del af fællesskabet, det har vi skulle kigge langt efter. Det synes jeg vi får i filosofi (Interview).

Ditte oplever her, at eleverne er mere ligeværdige i denne form for samtale og derfor også bliver bedre til at tale til og med hinanden. Ifølge Børresen (2015, s.40) skal læreren desuden forsøge at stille spørgsmål, som får eleverne til at forholde sig til de andres udsagn og forklare deres holdninger. Ditte stiller blandt andet et spørgsmål, hvor hun følger op på noget af det, som en af de andre elever har

sagt: *Mikkel sagde det her med, at konen blev ked af det, hvad hvis konen ikke havde været ked af det?* (30/3/22 - "Hvad må man gøre grin med?"). Her forsøger hun at engagere eleverne og hjælpe dem til at gå ind i problemet og komme med nye synspunkter, selvom nogle af eleverne måske er uenige med Mikkels udsagn. Dette hænger sammen med udviklingen af elevernes kritiske tænkning, da der er fokus på argumentation og refleksion. Filosofi med børn kan være en hjælp til at konkretisere undren i forhold til vigtige livsspørgsmål, og det ses, at eleverne er i stand til mere end vi tror, når de får lov til at udfolde sig i de filosofiske samtaler (Jensen, 2021, s. 6). Hvis det skal være muligt at konkretisere undren, er det vigtigt, at læreren formår at facilitere samtalen, som Børresen udtrykker det nedenfor:

Lærerens opgave er å styre samtalen, ikke delta i den. Hun skal hjælpe elevene med å holde oversigt blant annet ved å skrive sentrale ting på tavla, hjelpe elevene med å formulere nye spørsmål, se motsetninger og muligheter, passe på at elevene har tenkepauser og muligheter til å notere underveis, samt sikre at samtalen avsluttes med en felles opsummering eller metasamtale. (2015, s. 42)

Her giver hun konkrete redskaber, som læreren skal anvende i samtalen såsom at hjælpe eleverne til at se modsætninger og muligheder. Undervejs i de filosofiske samtaler forsøger Ditte at stoppe op og bede eleverne snakke om nogle spørgsmål, som hun finder centrale i det tema, de beskæftiger sig med. Her giver hun dem tænketid ved at lade dem snakke med deres sidemakker i et par minutter, før de har en fælles samtale om spørgsmålet. Denne tænketid nævner Hinge & Juul (2005, s. 21) også som en vigtig del af de filosofiske samtaler. Ditte skriver desuden centrale ting ned undervejs, som hun gerne vil følge op på senere, hvilket sås i observationen af 4. klasse: *Elev 6: Men måske synes konen det var sjovt, hvad er pointen så med at slå? Ditte: Den vender jeg lige tilbage til (Skriver ned på et stykke papir)* (30/3/22 - "Hvad må man gøre grin med?"). Ditte har tydeligt den faciliterende rolle, hvor hun sørger for at styre samtalen og hjælpe eleverne til at holde overblik. Hun hjælper også eleverne til at se modsætninger og muligheder, når hun anvender elevernes svar/spørgsmål til et fælles spørgsmål som i eksemplet ovenfor. Det eleven spørger om, omformulerer Ditte senere i undervisningen til: *Jeg vender lige tilbage til noget en af jer sagde, om konen synes det var sjovt. Så nu skal I snakke sammen to og to om, hvem bestemmer, hvornår noget er sjovt?* (30/03/22 - "Hvad må man gøre grin med?"). Derfor følger hun op på elevernes udtalelser og vinkler dem i nye retninger.

Børresen (2015, s. 40) nævner også vigtigheden af at have en afrunding som en metasamtale. Det benytter Ditte sig i mindre grad af, da hun indimellem kører filosofisamtalerne videre til næste gang med eleverne. Det kunne hun med fordel anvende, da det på den måde giver en opsamling på hensigten med samtalen. Den filosofiske samtale skal helst ende i en form for fælles virkelighed for, at det kan tages alvorligt (Grangaard, 2009, s. 85).

I et klasserum skal eleverne have mulighed for at beskæftige sig med at lytte og sætte sig ind i andres holdninger og synspunkter. Dette tilrettelægger undervisningen med udgangspunkt i elevernes erfaringer og interesser, og hun benytter sig af tilværelsesspørgsmål. Hvis eleverne derudover kender til strukturen og kravene, der stilles til dem, bliver de bedre til at lytte aktivt til de andre. Man skal som lærer være nysgerrig og synliggøre samtals hensigt. Det betyder også, at læreren skal stille spørgsmål, som får eleverne til at forholde sig til de andres udsagn og forklare deres holdninger. Hvordan indholdet kan tilrettelægges vil blive analyseret nedenfor.

Klassesamtaler analyseret ud fra fem metoder

I det nedenstående afsnit vil vi ud fra Martens fem metoder til filosofi med børn undersøge klassesamtalerne i 3. og 4. klasse. Denne analyse skal bidrage med et indblik i, hvornår klassesamtale går fra almindelig snak til en filosofisk samtale, hvilke metodiske tilgange der kan anvendes i en filosofisk undervisning, hvor åbenhed og undren er særligt i fokus (Kallesøe, 2009, s. 88). De fem metoder: **den begrebsanalytiske, den fænomenologiske, den hermeneutiske, den dialektiske og den spekulative metode** (Martens, 2009, s. 18) har meget tilfælles med de undervisningsmetoder, man stifter bekendtskab med i kristendomskundskab og som også nævnes i Fælles Mål for faget: *Den historisk-kritiske tilgang, den fænomenologiske, den narrative, den religionsfænomenologisk-komparative tilgang, den hermeneutiske, samt den religionssociologiske og den antropologiske tilgang* (Børne- og undervisningsministeriet, 2019, s. 51-61). Især den fænomenologiske og hermeneutiske tilgang med fokus på at reflektere over livet er central i den nedenstående analyse af samtalerne. Der er fokus på elevernes selvforståelse og at udfordre denne, samt at undervisningen er dialogisk og med en spørgende tilgang. I det nedenstående vil vi analysere de observerede filosofiske samtaler ud fra Martens fem metoder.

Hvad må man gøre grin med?

Sokrates talte om, hvordan det for dialektikerne gjaldt om at søge sandheden i fællesskab gennem rationel argumentation og samtale (Kallesøe, 2009, s. 91). **Den dialektiske metode** handler om, at eleverne skal forholde sig til de forskellige udsagn, diskutere disse, samt argumentere for og begrunde det, de selv mener. I den dialektiske samtale er rationel argumentation i fokus, hvor det at have respekt for hinanden er det centrale. Det handler ikke om at overbevise, men om at blive klogere på emnet (Kallesøe, 2009, s. 91). Samtidig er et af målene i denne metode, at læreren skal få eleverne til at lytte aktivt til hinanden, og ikke blot have fokus på læreren. Det handler om, at eleverne skal samtale, og læreren skal guide og spørge ind uden at sætte sine egne holdninger i spil. Denne form for distancering illustreres i en samtale i 4. klasse "Hvad man må gøre grin med":

Ditte: Så slår man ikke, så bliver man bortført?

Elev 4: Hvad hvis man ikke kan få sig selv til at slå på andre mennesker

Elev 6: Men slår du aldrig din lillebror?

Ditte: Så der er det okay at slå, når det er en lillebror?

Elev 4: Jo, men det er fordi det er ham, så er det okay

Elev 10: Er det nemmere at sparke? (30/03/22 - "Hvad må man gøre grin med?)

I dette eksempel ser vi, at Ditte fungerer som guide i samtalen, men det er eleverne, der styrer samtaleindholdet og stiller opklarende spørgsmål til de andre. Eleverne udfordrer hinanden med spørgsmål som *slår du aldrig?, er det nemmere at sparke end at slå?, slår du ikke din lillebror?*. Det ses også i eksemplet, at eleverne argumenterer for deres holdning. Det at eleverne ved filosofiske samtaler bliver gode til at diskutere og forsvare deres mening, ser Jensen (2021, s. 8) også.

I eksemplet ovenfor benytter Ditte elevernes input til at stille nye spørgsmål, *optag*, for at hjælpe dem på vej i samtalen og til at blive klogere, men hun kommer aldrig ind på sine egne holdninger og meninger. Som lærer kan man understøtte børn i deres egne tanker ved at filosofere på sokratiske måder (Martens, 2009, s. 26). Ditte forsøger altså at være et forbillede for filosofiske eftertænkninger. Dette hænger sammen med, at eleverne udvikler deres kritiske tænkning, så de bedre kan indgå i en dialog.

Den hermeneutiske metode har udgangspunkt i fortolkning, og i dette samtaleeksempel "hvad må man gøre grin med?" i menneskers indsigter (Kallesøe, 2009, s. 90). Andre mennesker kan fortolkes og analyseres, og det er det fokus, der er i episoden fra Oscar-showet. Hvad var hensigten med at gøre grin, og hvornår er det okay at gøre grin? Var det i orden, at Will Smith slog, og hvornår er det ok at slå? I dette samtaleeksempel benytter Ditte sig af episoden og personerne som grundlag for en fortolkning. Episoden og personerne er en slags "tekster" til fortolkning (Kallesøe, 2009, s. 90). *Ditte: Er der nogensinde en situation, hvor det er okay at slå, snak lige med sidemanden?* (30/03/22 - "Hvad må man gøre grin med?). Her bruger Ditte situationen fra Oscar-showet til analysen. Ligesom Klafki udtrykker det, opnår eleven kun selvbestemmelsesevne, fornuft, tanke- og handlefrihed ved en proces, hvor eleven har et opgør med et indhold, der ikke stammer fra elevens egen verden (Klafki, 2001, s. 34).

I **den fænomenologiske metode** er der fokus på menneskelige erfaringer (Martens, 2009, s. 18). Eleverne har i denne metode mulighed for at inddrage eksempler fra deres eget liv, som derefter kan hæve samtalen fra de konkrete eksempler til mere generelle antagelser om et emne (Kallesøe, 2009, s. 89). Netop at få elevernes umiddelbare tanker om et emne op på et mere generelt plan bliver udfordringen med denne metode. Her skal Ditte som samtaleleder bidrage med relevante spørgsmål som:

Ditte: Men hvem bestemmer, om man må gøre grin med det?

Elev 15: Man kunne jo godt grine af at en person faldt ned af en trappe, men man burde det jo ikke. Man kan jo gøre grin med alt, men det er ikke super sødt. Slet ikke hvis de er i Kina eller på internettet

Ditte: Men må man? (30/03/22 - "Hvad må man gøre grin med?")

Ditte forsøger i dette eksempel at få eleverne til at komme op på det generelle plan ved at spørge ind til deres konkrete eksempler og udfordre dem i deres tankegang. Eleverne skal dermed helt generelt forholde sig til det at gøre grin med noget, og om man må gøre grin med alt. Eleverne inddrager deres egne tanker og erfaringer om at blive drillet, gjort grin med eller slået i denne samtale:

Elev 2: Jeg ville også blive mega sur, hvis en gjorde grin med en jeg var gift med eller Elev 2: Hvis man er i gang med en slåskamp for sjov med sine søskende for eksempel, hvis det er for sjov må man gerne (30/03/22 - "Hvad må man gøre grin med?")

Her kommer en elev med flere forskellige bud og erfaringer ift. at gøre grin og blive gjort grin med. Denne metode ses også i de andre filosofiske samtaler i 3. klasse, da det at tage udgangspunkt i konkrete erfaringer gør den filosofiske samtale mere håndgribelig for eleverne, som ikke har meget erfaring med at filosofere og generelt befinde sig på et metaplan. Det kan også være med til at gøre dem i stand til at se, hvordan deres egen livsverden ser ud i forhold til deres kammeraters. Her skal eleverne altså forholde sig både kritisk, analyserende og reflekterende i dialogen med deres klassekammerater.

Hvad er et valg?

I 3. klasse handler en samtale om begrebet "valg", som i at træffe et valg. Hvornår træffer man et valg? Hvad er et valg? Dette er omdrejningspunktet for samtalen. Det handler for eleverne om at udvide begrebet og nuancere ordet. I dette eksempel er der især fokus på **den begrebsanalytiske metode**. Eleverne skal udvide deres forståelse af ordet "valg":

På et tidspunkt bliver det umuligt ikke at sove, fordi man er så træt.

Måske man får stress, hvis man ikke sover i sådan 5 dage.

Du er træt - er det et valg, at du ikke sover lige nu?

Ja, jeg er træt. Jeg sover ikke, fordi jeg er i skole. Det er et valg ikke at sove.

Det er et valg at sove, måske midt i mellem, fordi du skal sove for at være frisk til skolen og få en uddannelse, så du kan klare dig. Du kan jo blive så træt, at du bliver nødt til at sove. (16/03/22 - "Hvad er et valg?")

Ved at eleverne bliver præsenteret for flere forskellige begreber, som skal defineres som valg eller ikke et valg, bliver deres forståelse af begrebet "valg" nuanceret, og de får en bredere forståelse.

Man kan ikke lade være at blinke, hvis man ikke blinker bliver ens øjne helt røde og til sidst må man blinke alligevel.

Vi har nerver som gør vi blinker, det er vi vant til jo.

Blinke - er som natbriller. Men man kan ikke lade være. Hvis man lader være, så bliver man nødt til det til sidst. (16/03/22 - "Hvad er et valg?")

Eleverne bliver i denne filosofiske samtale klogere på ét enkelt begreb gennem flere forskellige forståelser af begrebet. Eleverne ser og taler om flere forskellige eksempler på valg, og ud fra dette kan de fortælle noget helt generelt om begrebet. Indimellem ændrer elevernes forståelser af et begreb sig, når de hører de andre elevers holdninger og refleksioner. Hermed bringes den kritiske tænkning i spil, da eleverne må have deres refleksioner og argumentation i orden for at ændre deres holdning eller få andre elever til at ændre deres.

At bruge fantasien

Den spekulative metode handler om at få eleverne til at bruge fantasien og foretage tankeeksperimenter - det drejer sig om at forestille sig verden eller livet på en anden måde (Kallesøe, 2009, s. 92). Fra en samtale i 3. klasse om, hvor meget lykke ens familie giver:

Elev 9: 9/10, fordi jeg kan ikke lide min storebror

Ditte: 9/10 hvorfor? Fordi du ikke kan lide din storebror, hvad hvis han ikke var der, var det så 10/10, hvad hvis du havde en anden familie, måske Frederiks familie?

Elev 9: Det ved jeg ikke. (30/03/22 - "Lykkebarometer")

Her opstiller Ditte et tankeeksperiment, hvor meget lykke ville din familie give uden din storebror eller hvis du havde en helt anden familie? Det er et tankeeksperiment, som udfordrer elevens fantasi og tanker, så han ikke ved, hvad han skal svare på spørgsmålet. Ditte nævner selv et eksempel indenfor den spekulative metode, hvor elevernes fantasi og undren bliver udfordret:

For eksempel kunne man arbejde med rub og stub-reglen ift. misundelse. Ville du bytte liv med en du var misundelig på, hvis du skulle tage ALT med: familie, venner, penge, udseende osv. Her kommer elevernes tanker jo virkelig i spil og det er udfordrende for dem. (Interview)

Ditte bruger fantasi og undren i arbejdet med den filosofiske samtale, som vi også kan se i ovenstående citat. Dette ses også i forskningsprojektet fra SDU, hvor det er blevet observeret, at eleverne tænker udenfor boksen og er kreative i de filosofiske samtaler (Jensen, 2021, s. 6). Fantasi, undren og tanker hører sammen, og disse tre kommer i spil i denne metode (Kallesøe, 2009, s. 92).

I ovenstående har vi berørt, hvordan samtale i undervisningen bliver til filosofisk samtale. I de fem metoder er åbenhed og undren i fokus, hvilket flere eksempler fra vores observationer har vist. De fem tilgange kan siges at påvirke elevernes dannelse, idet det blandt andet er helt centralt i den dialektiske tilgang at have respekt for og lytte aktivt til hinanden. Mens eleverne i den begrebsanalytiske metode skal udvide deres forståelse af et ord, hvilket kan være med til at give dem nye perspektiver på og gøre dem kritiske overfor deres egne og andres argumentation.

Diskussion - at facilitere en filosofisk samtale

Ud fra ovenstående analyse vil vi i nedenstående afsnit diskutere vores resultater op imod det at facilitere en filosofisk samtale. I afsnittet vil vi have et særligt fokus på udfordringer ved denne type undervisning. Vi har i observationerne observeret en erfaren filosofi-facilitator, men hvilke udfordringer kan der være, når vi selv skal undervise?

I analysen blev især fordelene ved benyttelsen af den filosofiske samtale som metode i undervisningen konkretiseret. Der blev illustreret, hvordan denne form for dialogisk undervisning kan bidrage til elevernes dannelse som kritisk tænkende individer. Dette understøttes af en nylig artikel af Kristensen og Madsen (2022) om filosofiens dannelsepotentialer i skolen. Her opstilles flere potentialer ved den filosofiske undervisning: *kan gøre børn mere tænksomme, betænksomme og reflekterede... at deres logiske tænkning styrkes... at de bliver bedre til matematik og læsning... at deres verbale kognitive evner samt socio-emotionelle læring styrkes... og at de får mere selvtillid* (Kristensen & Madsen, 2022, s. 34). Disse potentialer ligger tæt op ad Jensens forskning om Filosofi i Skolen, hvor lærerne ser eleverne i et nyt lys og ser filosofiens samtaler som et godt udgangspunkt for at arbejde med dannelse i kristendomskundskab (Jensen, 2021, s. 6-7). Rummer denne type undervisning kun positive potentialer eller findes der begrænsninger og udfordringer i dette?

Børresen (2015, 37) lægger vægt på, hvor udfordrende og krævende dialogisk undervisning er for læreren som facilitator. Også Dysthe (2021, s. 17) nævner dialogisk undervisning som et problem, der skal løses. Som lærer er det vigtigt at have for øje, at al samtale ikke er filosofisk - det kræver grundig øvelse og planlægning at gøre samtalen dialogisk og filosofisk. Uden denne planlægning og et didaktisk formål vil den filosofiske samtale henfalde (Hinge, 2016, s. 208206). Denne bekymring deler lærerne i forskningsprojektet fra SDU. Lærerne udviser bekymring for det at facilitere undervisningen, da de er nervøse for at blive dominerende i samtalen og synes, det kan være svært at

forholde sig neutral. Dette indikerer ifølge Jensen, at faciliteringen er modsat af, hvordan lærerne opfatter undervisning skal være (2020, s. 7).

En anden udfordring for læreren er at skulle holde sig tilbage, ikke bryde ind i undervisningen og give eleverne den fornødne tænketid til at undre sig og reflektere samt stille spørgsmål (Jensen, 2020, s. 7). Spørgsmålene er ifølge Dysthe det bærende og centrale for en god filosofisk dialog. Vedholdenhed og en langsigtet indsats er alpha og omega i arbejdet med opbyggelsen af en dialogisk klassekultur, hvor eleverne føler sig trygge i den filosofiske samtale (Dysthe, 2020, s. 163). Når eleverne føler sig trygge i denne type undervisning, kan der gennem den filosofiske samtale rykkes ved magtbalancen mellem lærer og elev, og dette kan give eleverne mulighed for at træde frem som stærkere og mere selvstændige individer i både undervisningen og udenfor denne (Jensen, 2019, s. 3). Så selvom dialogisk undervisning giver mange potentialer, kan det være svært for læreren at praktisere, fordi det på mange måder er anderledes end den sædvanlige undervisning.

I analysen så vi, hvordan elevernes kommunikative evner og kritiske tænkning kan udvikles i de filosofiske samtaler. I arbejdet hen imod dette kan lærerne opleve, at eleverne ikke lytter til hinanden og afbryder hinanden, hvilket stiller større krav til læreren som facilitator. Ifølge Jensen er klasseledelse et komplekst emne i forhold til filosofi med børn, fordi denne form for undervisning understøtter en opførsel, som lærerne ofte har et ønske om at kontrollere (Jensen, 2020, s. 9). Men det er her vigtigt, at eleverne får lov til at blive i uenigheden.

Ofte er der i skolens fag fokus på facit og faglig viden. Dog mener Per Jespersen (1993, s. 11), at der er et overfokus på faglighed i folkeskolen, og det i stedet er centralt at sætte fagene og deres åndelige univers i fokus. Samtidig mener han, at man skal væk fra tankegangen om den filosofiske samtale som tidsspild, men nå frem til den idé, at denne form for undervisning er ideel og skal være en del af alle fag gennem folkeskolen og videre i gymnasiet (Jespersen, 1993, s. 23). Det, at den filosofiske samtale ifølge Alexander (2010, s. 3-4) skal være “the right kind of talk”, stiller også store krav til læreren som facilitator, da læreren skal forsøge at gøre samtalen **kollektiv, gensidig, støttende, kumulativ** og **målrettet**. Men det kræver tid. Tid til at øve og vænne sig til at filosofere og undre sig som elev, tid til at øve sig i at være facilitator som lærer og tid til at planlægge. I tilvalget af filosofiske samtaler, vil det altid være et fravalg af noget andet på grund af tid, og derfor skal man finde en balance i planlægningen.

Konklusion

I dette projekt har vi forholdt os til, hvordan filosofiske samtaler kan understøtte udviklingen af elevernes dannelse. Elevernes dannelse kan udvikles gennem brugen af filosofiske samtaler ved at blandt andet at bruge emner som ikke stammer fra elevernes egen livsverden. Ved at anvende disse emner som et fælles tredje i filosofiske samtaler kan man opøve eleverne til at flytte deres samtalekultur fra hverdagsamtaler til en mere generel samtale. Dette kan udvikle elevernes evne til selvbestemmelse samt fornuft, tanke- og handlefrihed. I de filosofiske samtaler giver man eleverne mulighed for at reflektere, argumentere og undre sig sammen med andre. Forståelse for andres perspektiver kan gøre det nemmere at nå frem til en fælles forståelse. Læreren har den faciliterende rolle, og skal sørge for at samtalen er åben, så eleverne har mulighed for at være uenige og ytre forskellige synspunkter. Dette kan bidrage til, at eleverne udvikler deres kritiske tænkning og kommunikative kompetencer. Den filosofiske samtale er dialogisk undervisning, hvor gensidighed, målrettethed og støtte er essentielt. For at dette kan faciliteres bedst muligt, må der også være fokus på struktur ift. samtalen. Samtidig må undervisningen indeholde mulighed for, at eleverne beskæftiger sig med tilværelsesspørgsmål eller nøgleproblemer. Da eleverne på den måde kan opleve sig selv som medansvarlige og involveret i refleksionerne. Læreren må som facilitator få eleverne til at forholde sig til deres og andres holdninger og at der findes mange svar og løsningsforslag. Det kan man gøre ved at anvende optag, autentiske spørgsmål og høj værdsætning. Eleverne skal finde deres egen stemme, værdier og samtidig lære at respektere dem, de er uenige med. Dialogen, hvor eleverne bygger videre på deres og andres forståelser, kan bevirke udviklingen af den kritiske tænkning og danne eleverne til demokratiske medborgere. Ved at gentage de filosofiske samtaler og opøve elever og lærere i disciplinen kan eleverne gennem øvelse blive bedre til at være mere præcise omkring deres egne tanker og samtidig anvende de regler omkring aktiv lytning og ingen afbrydelser i andre undervisningssammenhænge. Som facilitator skal man have for øje, at det er en svær, men vigtig opgave. Både eleverne og lærerne skal være i, at der ikke er et rigtigt svar, og samtidig skal eleverne på sigt blive kritiske på de andre elevs udsagn, så de sammen kan blive medproducenter af viden og være med til at udvide hinandens horisonter. Det er ydermere relevant at have for øje, at ikke al samtale er dialogisk og filosofisk. For at understøtte den filosofiske samtale er det vigtigt, at det er the right kind of talk, hvor der er regler, en plan og en fælles opsamling. Samtidig kan man benytte sig af én af de fem metoder, hvor man enten har et begreb som omdrejningspunkt for samtalen, forholder eleverne til udsagn, som de skal argumentere for eller imod, fortolke og analysere fx en tekst, anvende eksempler fra deres eget liv, for derefter at brede det ud til generelle antagelser eller få eleverne til at bruge fantasien og foretage tankeeksperimenter. Hvis eleverne bliver øvede i at have filosofiske samtaler kan de udvikle deres kritiske tænkning og kommunikative kompetencer og selv på sigt anvende disse kompetencer i andre sammenhænge.

Handleperspektiv - et udblik til praksis

Med udgangspunkt i ovenstående analyse og konklusion vil vi i nedenstående skitsere et handleperspektiv ift. hvordan filosofiske samtaler kan anvendes i folkeskolen.

Filosofiske samtaler har mange potentialer i forhold til elevernes dannelse, og derfor er det også relevant at anvende denne form for undervisning på tværs af fagene og ikke kun i kristendomsundervisningen (Kristensen & Madsen, 2022, s. 56). Det, at eleverne udvikler kompetencer til blandt andet at tænke kritisk, nævner Michael Højlund Larsen (2013, s. 24-25) som en lige så vigtig del af uddannelse af børn og unge, som at læse, skrive og regne. Ifølge EMU er målet med kritisk tænkning *”at de gennem tilegnelse af viden og færdigheder, samtaler med andre og selvstændig refleksion finder deres egen plads i verden – også i forhold til religion, værdier og livssyn”* (Sigurdsson, 2022). Eleverne skal dermed i en skolekontekst udvikle kompetencer til at sætte sig i andres sted og forholde sig reflekterende og sagligt til egne holdninger og værdier. Hvordan implementerer vi dette i folkeskolen?

I undervisningen må man som lærer helt generelt have fokus på at implementere dialogisk undervisning med fokus på eleverne som anerkendte deltagere og bidragsydere. Læreren må se sig selv om én, der skal stille spørgsmål for at få eleverne til at tænke. Det betyder i praksis, at man som lærer må holde sig tilbage ift. at svare (Højlund, 2013, s. 11). Når man som lærer skal facilitere denne form for undervisning, kan det være relevant med didaktisk hjælp. Praktisk filosofi med børn af Michael Højlund Larsen bidrager med metoder og praksis-eksempler på, hvordan filosofi med børn og filosofiske samtaler kan bygges op og faciliteres. I analysen havde vi fokus på Martens 5 metoder, og disse kan bidrage til lærerens didaktiske planlægning, samt sætte fokus på, hvad samtalen skal indeholde. Også Larsen (2013, s. 104-108) nævner disse pædagogiske metoder i forbindelse med planlægningen af filosofiundervisningen og kommer med konkrete idéer til dette. Blandt andet nævner han Skt. Benedikt- og Skt. Sokratesmetoden som særdeles brugbare.

Ved hjælp af den dialogiske undervisning kan vi som lærere skabe et flerstemmigt klasserum, som befordrer, at eleverne ikke kun udvikler deres kritiske tænkning, men også dannes både etisk og demokratisk. Når alle elever føler de har en værdifuld stemme kan dette bidrage til, at hver enkelt elev føler sig hørt, anerkendt og inkluderet i fællesskabet, og dette kan bidrage til både den demokratiske dannelse og elevernes trivsel (Kristensen & Madsen, 2022, s. 45). At den dialogiske undervisning og de filosofiske samtaler kan bidrage til inklusion og trivsel giver for os som kommende lærere endnu mere mod på at implementere denne undervisningsform i samtlige af vores undervisningsfag, blandt andet med inspiration fra vores empiri og analyse. Den etiske dannelse kan også understøttes i den filosofiske undervisning, i det at eleverne arbejder med etiske problemstillinger, begreber og

dilemmaer (Kristensen & Madsen, 2022, s. 49). Også ved arbejdet med tankeeksperimenter og det at være spekulativ, som både Martens og Larsen nævner som metode, kan den etiske refleksion kultiveres (Kristensen & Madsen, 2022, s. 51). Filosofiundervisningen bidrager dermed til både den kritiske, demokratiske og etiske dannelse (Kristensen & Madsen, 2022, s. 30), og denne indeholder mange potentialer i alle fag. Derfor må vi som kommende lærere være beredt på at implementere denne form for undervisning.

Litteraturliste

Alexander, R. (2010). Dialogic teaching essentials. *National institute of Education, 2010*, 1-7.
<https://www.nie.edu.sg/docs/default-source/event-document/final-dialogic-teaching-essentials.pdf>

Andersen, G. B. & Boding, J. (2014). *Professionsbacheloropgaven i læreruddannelsen*. (1. udg.). Dafolo.

Bjørndal, C. R. P. (2014). *Det vurderende øje*. (2. udg.). KLIM.

Børne- og undervisningsministeriet. (2021). *Folkeskolens formål*. Folkeskolens formål.
<https://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/om-folkeskolen-og-folkeskolens-formaal/folkeskolens-formaal>

Børne- og undervisningsministeriet (2019). *Kristendomskundskab Faghæfte 2019*.
https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/Gsk_faghæfte_Kristendomskundskab.pdf

Børresen, B. (2015). Den filosofiske samtalen i klasserummet. *Religion og livssyn. Tidsskrift for religionslærerforeningen i Norge*. 27(3), 37-46.

Böwadt, P. R. (2016). Livsfilosofisk og fænomenologisk undervisning. I: M. Buchardt (Red.)
Religionsdidaktik (1. udg. s. 187-200). Hans Reitzels Forlag.

Dewey, J. (2000). *Learning by Dewey*. (1. udg.). Gyldendal Uddannelse.

Dysthe, O. (1997): *Det flerstemmige klasserum - skrivning og samtale for at lære*. KLIM.

Dysthe, O. (2020). Lærerens betydning og rolle i dialogisk pædagogik - casestudie fra en præstationsorienteret skolevirkelighed. I: O. Dysthe, I. J. Ness & P. O. Kirkegaard (red.), *Dialogisk pædagogik, kreativitet og læring* (1. udg. s. 143-169). KLIM.

Dysthe, O., Ness, I. J., Kirkegaard, P. O. (2020). Dialogisk pædagogik som deltagende læring. I: O. Dysthe, I. J. Ness & P. O. Kirkegaard (red.), *Dialogisk pædagogik, kreativitet og læring* (1. udg. s. 9-37). KLIM.

Dysthe, O. (2021). Dialogisk undervisning i dagens skole. *KvaN, 119*, 17-32.

Gorard, S., Siddiqui, N., See, B. H. (2015). Philosophy for Children: Evaluation Report and Executive Summary. Education Endowment Foundation. <https://eric.ed.gov/?id=ED581147>

Grangaard, M. V. (2009). Filosofi med børn - et værn mod tankens og talens dovenskab. *Religionspædagogisk forum. Filosofi med børn*. 3, 63-74.

https://www.eksistensen.dk/media/wysiwyg/Tidsskrifter/Religionspaedagogisk_Forum/RPForum-2009-nr-3-Filosofi-og-boern.pdf

Green, L., Cindy, J., Chigona, A. (Developing the language of thinking within a classroom community of inquiry: pre-service teachers' experiences. *South African Journal of Education*, August, 2012(Volume 32(3)), 319-330. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1136207.pdf>

Guldager, J. (2015). *Videnskabsteori - en indføring for praktikere* (1. udg.). Akademisk Forlag.

Hinge, H. (2009). Filosofi med børn og dannelse til medborgerskab. *Religionspædagogisk forum. Filosofi med børn*. 3, 63-74.

https://www.eksistensen.dk/media/wysiwyg/Tidsskrifter/Religionspaedagogisk_Forum/RPForum-2009-nr-3-Filosofi-og-boern.pdf

Hinge, H. (2016). Filosofi med børn. I: M. Buchardt (Red.) *Religionsdidaktik* (1. udg. s. 203-216). Hans Reitzels Forlag.

Hinge, H. & Juul, H. (2005). Den filosofiske samtale. *Brug filosofien. Ressourcebog*. Gyldendal.

Huber, J. & Reynolds, C. (2014). *Developing intercultural competence through education*. Council of Europe Publishing. <https://rm.coe.int/developing-intercultural-enfr/16808ce258>

Introduktion til RPForum (2009). *Religionspædagogisk forum. Filosofi med børn*. 3, 3-5.

https://www.eksistensen.dk/media/wysiwyg/Tidsskrifter/Religionspaedagogisk_Forum/RPForum-2009-nr-3-Filosofi-og-boern.pdf

Jacobsen, B., Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2020). Fænomenologi. I: L. Tanggaard & S. Brinkmann (Red.). *Kvalitative metoder - en grundbog* (3. udg, s. 281-308). Hans Reitzels Forlag.

Jensen, S. S. (2019). Hvad skal religionsfagets dannelsesopgave være og hvordan kan den løftes? *Liv i skolen: tidsskriftet om lærerens hverdag og det gode arbejde i skolen*, 21, 58-67.

Jensen, S. S. (2020). The art of facilitating philosophical dialogue from the perspective of teachers. *Educational Studies*, (oktober), 1-15.

Jensen, S. S. (2021). The impact of Philosophy with children from the Perspective of Teachers. *Educational Studies*, (Januar), 1-14.

Jespersen P. (1993). *Børn og filosofi - en let indføring*. Centraltrykkeriet.

Kallesøe, D. (2009). Filosofi med børn. Metoder i teori og praksis. *Religionspædagogisk forum. Filosofi med børn*. 3, 88-99.

https://www.eksistensen.dk/media/wysiwyg/Tidsskrifter/Religionspaedagogisk_Forum/RPForum-2009-nr-3-Filosofi-og-boern.pdf

Kallesøe, D. (2011). Filosofi med børn - fra børnehaveklassen. *Religionslæreren*. 4, 8-10

Klafki, W. (2001). *Dannelsesteori og didaktik: nye studier* (3. udg.). Klim.

Kristensen, L. R. F. & Madsen, H. (2022). Filosofiens kritiske, demokratiske og etiske dannelsepotentiale i skolen. *Studier i læreruddannelse og -profession*. 7 (1), 30-59

<https://tidsskrift.dk/SLP/article/view/132432/177642>

Larsen, M. H. (2013). *Praktisk filosofi med børn* (2. udg.). Akademisk forlag.

Linden, N. (1997): *Stilladser om børns læring - Vygotskys teori*. Klim.

Lipman, M. (1988). Critical Thinking: What Can It Be?. *Association for Supervision and Curriculum*. 38-43

Martens, E. (2009). Filosofi med børn og Teologi med børn - familieligheder. *Religionspædagogisk forum. Filosofi med børn*. 3, 14-28.

https://www.eksistensen.dk/media/wysiwyg/Tidsskrifter/Religionspaedagogisk_Forum/RPForum-2009-nr-3-Filosofi-og-boern.pdf

Mitsuyo, T. (2012). Practicing Philosophy for Children in the Search for a Better Society. *Educational Perspectives*, 2012(v44), 20-21. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1005644.pdf>

Sasseville, M. (1994). Self-esteem, Logical Skills and Philosophy for Children. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 1994(Volume 11, Issue 2), 30-32. <https://doi.org/10.5840/thinking199411230>

Schaffalitzky, C. (2020, 1. sep.) *Hvad er filosofi med børn? Muligheder og udfordringer*. SDU. https://www.sdu.dk/-/media/files/om_sdu/institutter/ikv/forskning/forskningsprojekter/filosofiiskolen/religionslaerernes_dag_caroline_schaffalitzky.pdf

SDU. (2021, 8. april): *Hvad er filosofisk dialog?*. Filosofi i skolen. https://www.sdu.dk/da/om_sdu/institutter_centre/ikv/forskning/forskningsprojekter/filosofi_i_skolen/hvad+er+filosofisk+dialog

Sigurdsson, L. (2022, 16. feb.). *At finde sin egen plads i verden*. EMU. <https://emu.dk/grundskole/kristendomskundskab/kritisk-taenkning/finde-sin-egen-plads-i-verden?b=t5-t10-t3561>

Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2015). Interview: samtalen som forskningsmetode. I: L. Tanggaard & S. Brinkmann (Red.), *Kvalitative metoder: En grundbog* (2. udgave, 29-53). Hans Reitzels Forlag.

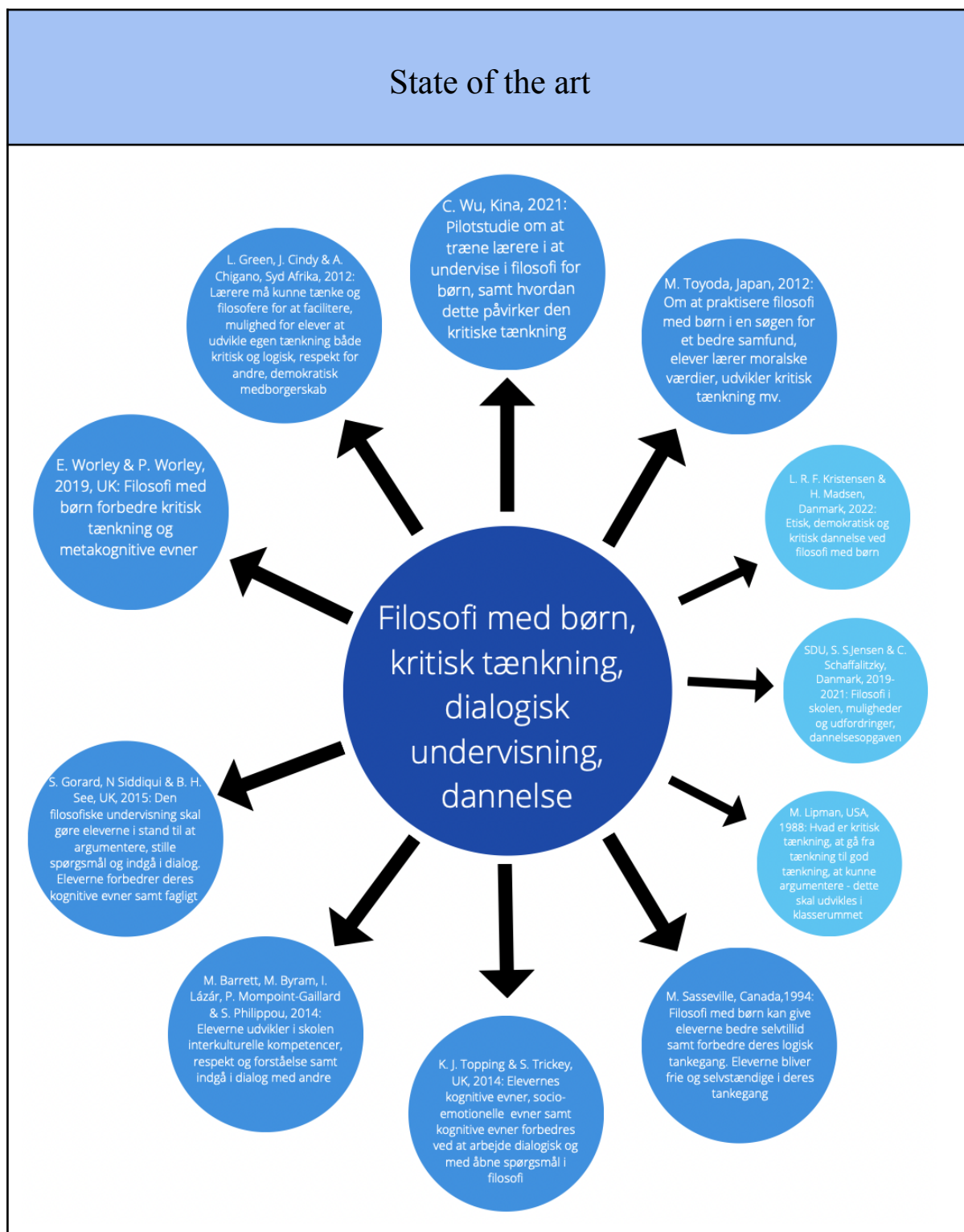
Topping, K. J. & Trickey, S. (2013). The role of dialog in philosophy for children. *International Journal of Educational Research*, 2014(Volume 63), 69-78. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.01.002>

Vihøj, M. (2021, 18. aug.). *Tilgange til undervisningen i kristendomskundskab - find din favorit*. EMU. https://emu.dk/grundskole/kristendomskundskab/faglige-tilgange/tilgange-til-undervisningen-i-kristendomskundskab?fbclid=IwAR3_SbRpQM3Hq0XSVtmfDvUi97iED6ieN08hTiEFhgi4-iRqXioTg67GTqM

Worley, E. & Worley, P. (2019). Teaching critical thinking and metacognitive skills through philosophical enquiry. A practitioner's report on experiments in the classroom. *Childhood & philosophy, rio de janeiro, 2019* (v. 15), 01-34. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2019.46229>

Wu, C. Training Teachers in China to Use the Philosophy for Children Approach and Its Impact on Critical Thinking Skills: A Pilot Study. *Educ. Sci.* 2021, 11, 206. <https://doi.org/10.3390/educsci11050206>

Bilag



Interview

Beskrivelse af interview

I Odense kommune ønskede man at implementere den brede dannelse, derfor blev projektet filosofi i skolen oprettet gennem Syddansk Universitet. Gennem dette projekt fik vi kontakt til Ditte fra Lumby skole. Ditte er derfor videreuddannet i at facilitere filosofiske samtaler sammen med andre lærere fra andre skoler i Odense kommune.

Efter den første observation d. 16. marts 2022 af en filosofisk samtale i 3.klasse, interviewede vi Ditte, som har faciliteret alle tre observationer i vores empiri. Interviewet foregik i personalerummet og samtalen blev optaget undervejs. I interviewet anvendte vi interviewguide med temaer. Temaerne for spørgsmålene var; den filosofiske samtale og dannelse, med en dertilhørende række spørgsmål. Undervejs benyttede vi os af opfølgende spørgsmål.

Nedenfor er et uddrag af svarene Ditte har givet på nogle af spørgsmålene i begrebskodet orden.

Teoretiske begreber

Eksempler

Olga Dysthe: Autentiske spørgsmål, optag og høj værdsætning

Er der særligt nogle emner, som du ser som mere relevante end andre?

Det her med at tage stilling og at vælge nogle ting, det er noget vi bruger meget. Meget af det handler jo om at få børn til at sige deres ærlige mening og deres egen mening og gøre dem trygge i det.

Så de prøver at regne ud hvad du tænker eller vil have dem til?

Ja, jeg prøver jo helst at være så åben jeg kan og gribe hvilken som helst retning de går i

Og så om det har udviklet kompetencer til refleksion og forståelse?

Sådan noget som refleksion, det kommer der meget af, for nogle mere end andre, det afhænger også lidt af, hvad de har med. Jeg synes i dansk, der bliver det nemmere nogle gange at gå ind og

	<p><i>læse lidt mellem linjerne, når vi har arbejdet med de ting her. Fordi deres refleksion, som vi arbejder så meget med, den udvikler sig.</i></p> <p>Hvordan bygger du den filosofiske samtale op, hvilke overvejelser gør du?</p> <p><i>Man kan også trække mange virkelighedsnære, aktuelle og nutidige ting ind</i></p>
<p>Robin Alexander: Kollektiv (engagere hele klassen), gensidig (Alle skal lytte, dele ideer og vurdere alternative måder at tænke på), støttende (eleverne kan udtale sig frit), kumulativ (koble det der bliver sagt til deres eget) og målrettet (plan med samtalen)</p>	<p>Hvordan synes du eleverne kan udvikle deres kritiske tænkning, eller kan de?</p> <p><i>Altså tit så er det jo jeg oplever, at der er nogle der sidder og konflikter lidt i sig selv omkring en holdning de måske ikke har haft fra starten af Nu havde vi blandt andet, de sidste par gange har vi haft den her øde ø. Man var alene derude og så kom der en magisk fisk op og gav en nogle ønsker og det andet ønske var, du kunne se alle de film serier du ville i hele dit liv, det ville være herude på øen med dig, og det ville bare fungere eller du kunne vælge at have din bedste ven på en øde ø og alle sammen de er bare sådan, jeg skal have min bedste ven derude. Indtil en af drengene rækker hånden op og siger, men hvad nu hvis min bedste ven ikke har lyst til at være der, så tager jeg jo også ham væk fra hans familie og så kunne man bare se de andre de sad DUNG. Så der bliver virkelig sat noget kritisk tænkning i gang, fordi du skal tage alt du egentlig tænker og tror på, og så skal du egentlig tippe det på hovedet og det er svært for nogle, for det skaber også en frustration, men det er jo det at være i den der frustration at der jeg behøver måske ikke at tage stilling til det, men nu har jeg i hvert fald lige tænkt lidt over det, for nogen er det rigtig svært og for andre der er det jo det fedeste.</i></p>

<p>Ekkehard Martens: De fem metoder: den begrebsanalytiske, den fænomenologiske, den hermeneutiske, den dialektiske og den spekulative metode</p>	<p>Er der særligt nogle emner, som du ser som mere relevante end andre?</p> <p><i>For eksempel kunne man arbejde med rub og stub-reglen ift. misundelse. Ville du bytte liv med en du var misundelig på, hvis du skulle tage ALT med: familie, venner, penge, udseende osv. Her kommer elevernes tanker jo virkelig i spil og det er udfordrende for dem.</i></p>
<p>Helle Hinge: Logisk tænkning, aktiv lytning, sproglig opmærksomhed. Regler om tålmodighed, opmærksomhed, relevans og argumentation</p>	<p>Kan du mærke en progression hos eleverne?</p> <p><i>Ja, nu kan man sige, min 4. klasse bruger rigtig meget af det (reglerne) i den almindelige undervisning. Det her med, at hvis vi har en klassesamtale, så tager de egentlig hånden ned, når nogle andre snakker og bruger deres energi på at lytte aktivt. Og når eleven så er færdig med at snakke, så kan det godt være der kommer to fingre op, fordi de gerne vil sige noget tilbage til det. Så det er en indforståethed om hvordan man snakker med hinanden og lytte til hinanden</i></p>
<p>Beate Børresen: Læreren skal være faciliterende, skabe struktur og engagere eleverne, synliggøre hensigten med samtalen</p>	<p>Hvordan bygger du den filosofiske samtale op, hvilke overvejelser gør du?</p> <p><i>Jamen altså, vi starter altid med en introleg. Det handler egentlig om, at de måske kan have haft en travl time før eller der er sket et eller andet, så det er egentlig bare for at få sådan en easy way in</i></p> <p>Hvad er tanken omkring at intensivere filosofi i skolen?</p> <p><i>Altså, når vi har det på den her måde ligger der rigtig meget i hvordan vi taler til og med hinanden og lytte til hinanden, som vi oftest oplever er svært, der sker meget i klasserummet og der sidder mange i lokalerne, som måske for 0-15 år siden ikke havde siddet der. At finde noget, hvor de kan deltage på lige fod med andre og faktisk har en følelse af at være en del af fællesskabet, det har vi skulle kigge langt efter. Det synes jeg vi får i filosofi.</i></p>

<p>Matthew Lipman: kritisk tænkning</p>	<p>Og så om det har udviklet kompetencer til refleksion og forståelse?</p> <p><i>Jeg synes i dansk, der bliver det nemmere nogle gange at gå ind og læse lidt mellem linjerne, når vi har arbejdet med de ting her. Fordi deres refleksion, som vi arbejder så meget med, den udvikler sig</i></p> <p>Hvordan synes du eleverne kan udvikle deres kritiske tænkning, eller kan de?</p> <p><i>Du kunne vælge at have din bedste ven på en øde ø og alle sammen de er bare sådan, jeg skal have min bedste ven derude. Indtil en af drengene rækker hånden op og siger, men hvad nu hvis min bedste ven ikke har lyst til at være der, så tager jeg jo også ham væk fra hans familie og så kunne man bare se de andre, de sad DUNG</i></p>
<p>Søren Sindberg Jensen: Dannelsesopgaven: Fænomener gives mening af mennesker. Fællesskab i klassen, hvor magtbalancen er mindsket.</p>	<p>Så det er ikke så meget emnet, men mere det at få dem igang, du vægter?</p> <p><i>Altså, vi kører altid en om en skorpion og en frø, en gammel fabel, hvor det er, at der er en skorpion, der spørger en frø om den vil sejle den over på den anden side af vandet og skorpionen lover ikke at stikke frøen, men så stikker den alligevel frøen, da de er ved at sejle over og så drukner de begge to. Skorpionen siger, det var ikke min skyld, det var bare min natur - der har vi snakket om skyld og det her med hvornår er det nogens skyld og hvornår er den ens natur, hvad er ens natur, kan man bryde sin natur og har vi mennesker en natur. Så på den måde bliver det også meget medmenneskelighed og sådan nogle ting</i></p>

16/03/22 - "Hvad er et valg?"

Beskrivelse af observationen

Den 16. marts 2022 observerede vi for første gang 3. klasse til en filosofisk samtale. Den filosofiske samtale blev faciliteret af Ditte, som kun underviser denne klasse ni gange i filosofi, det vil sige, at hun ikke har dem i andre timer.

Eleverne finder hurtigt pladser i en rundkreds og gennemgår fælles reglerne. De anvender en bamse kaldet filosofvuffen, og man må kun tale, når man har bamsen. Man må ikke række hånden op, når andre taler og har bamsen. Man skal tale pænt og ordentlig til hinanden. Ikke alle skal være enige. Hvis bamsen bliver holdt i vejret, skal man tie stille. To fingre i vejret, hvis man vil kommenterer på den andens kommentar. Efter reglerne var ridset op begynder undervisningen med en opvarmningsleg. En elev skal finde på en kategori og derefter skal de på skift sige en ting indenfor kategorien, som de andre ikke har sagt.

Da legen er slut introducerer Ditte temaet for dagens filosofiske samtale: *Hvad betyder det, at noget er et valg og at noget ikke er et valg?* Hun lægger to sedler på gulvet med "Et valg" og "ikke et valg". De starter samtalen ud med at snakke om, hvilke eksempler der kan være på, at noget er et valg. Dernæst skal eleverne i grupper snakke om om følgende er et valg eller ikke et valg: At tilgive, at slå nogen, at gå i skole, at blinke, at forurene og at sove. Eleverne når i timen fælles at have en dialog om om det at forene, det at blinke og det at sove er et valg.

Afslutningsvis skal eleverne lege splat-leg, hvor en i midten skyder én i rundkredsen rundt om, de to ved siden af den, Ditte har skudt skal derefter skyde hinanden, den der dør er ude.

Teoretiske begreber

Eksempler

Robin Alexander: kollektiv (engagere hele klassen), gensidig (Alle skal lytte, dele ideer og vurdere alternative måder at tænke på), støttende (eleverne kan udtale sig frit), kumulativ (koble det der bliver sagt til deres eget)

Er det et valg at blinke?

Elev 1: Kan vi ikke godt tage at blinke?

Ditte: Er det et valg at blinke?

Elev 2: Man kan ikke lade være at blinke, hvis man ikke blinker bliver ens øjne helt røde og til sidst må man blinke alligevel.

og målrettet (plan med samtalen)	
<p>Helle Hinge: logisk tænkning, aktiv lytning, sproglig opmærksomhed.</p> <p>Regler om tålmodighed, opmærksomhed, relevans og argumentation.</p> <p>Dannelsesopgaven</p>	<p>Er det et valg at forurene?</p> <p><i>Man kan prøve i sin hverdag at cykle i stedet for at tage bilen til skole, arbejde og ud og handle</i></p> <p><i>Det forstår jeg også godt, men i maskinerne er der ikke kun el-køretøjer, der bliver vi nødt til at bruge en anden energi, i traktorer mm. Man ville ikke kunne nå at høste.</i></p> <p><i>Man ville heller ikke kunne få havregryn eller brød. Det kunne vi godt leve uden.</i></p>
<p>Wolfgang Klafki: Dannelsesopgaven og nogleproblemer</p>	<p>Er det et valg at forurene?</p> <p><i>Elev 1: Vi kan ikke kun leve af kød, det er ikke sundt og kører forurener endnu mere.</i></p> <p><i>Elev 2: Men kørerne kan få foder, som gør de ikke prutter så meget, så de ikke forurener lige så meget.</i></p> <p><i>Elev 3: Vi kan bare leve af æbler, der skal man bare putte frø i jorden</i></p>
<p>Matthew Lipman: Kritisk tænkning</p>	<p>Er det et valg at forurene?</p> <p><i>Det er et valg. Man kan selv bestemme om man vil smide ting ud</i></p> <p><i>Det er ikke et valg, nogle gange må man bruge en bil, og man kan altså ikke bruge kun den grønne energi.</i></p> <p><i>Vi kan godt leve uden el, det gjorde folk i gamle dage. Det er jo et valg</i></p> <p><i>Men hvis man ikke har energi til alle de maskiner og andre ting, så bliver man nødt til at bruge benzin og diesel. Hvis vi ikke havde dem, skulle man måske bruge håndkraft, og det ville tage al for lang tid.</i></p>
<p>Ekkehard Martens: De fem metoder: den</p>	<p>Er det et valgt at sove?</p>

<p>begrebsanalytiske, den fænomenologiske, den hermeneutiske, den dialektiske og den spekulative metode</p>	<p><i>På et tidspunkt bliver det umuligt ikke at sove, fordi man er så træt.</i></p> <p><i>Måske man får stress, hvis man ikke sover i sådan 5 dage.</i></p> <p><i>Du er træt - er det et valg, at du ikke sover lige nu?</i></p> <p><i>Ja, jeg er træt. Jeg sover ikke, fordi jeg er i skole. Det er et valg ikke at sove.</i></p> <p><i>Det er et valg at sove, måske midt i mellem, fordi du skal sove for at være frisk til skolen og få en uddannelse, så du kan klare dig. Du kan jo blive så træt, at du bliver nødt til at sove.</i></p> <p>Er det et valg at blinke?</p> <p><i>Man kan ikke lade være at blinke, hvis man ikke blinker bliver ens øjne helt røde og til sidst må man blinke alligevel.</i></p> <p><i>Vi har nerver som gør vi blinker, det er vi vant til jo.</i></p> <p><i>Blinke - er som natbriller. Men man kan ikke lade være. Hvis man lader være, så bliver man nødt til det til sidst.</i></p>
---	--

30/03/22 - "Lykkebarometer"

Beskrivelse af observationen

Den 30. marts 2022 observerede vi for anden gang 3. klasse til en filosofisk samtale. Den filosofiske samtale blev igen faciliteret af Ditte.

Eleverne er klar over, at de skal have filosofi, så de stiller stolene i en rundkreds inden, Ditte træder ind i lokalet. De opsummerer fælles reglerne for de filosofiske samtaler, hvor fire forskellige elever byder ind med forskellige regler. Efter reglerne er ridset op begynder undervisningen med en opvarmningsleg, hvor Ditte har medbragt en ukulele. Denne sendes rundt mellem eleverne og her skal de på skift finde på, hvad den kan bruges til. De må ikke sige det samme to gange, hvis de gør, ryger de ud.

Da legen er slut introducerer Ditte temaet for dagens filosofiske samtale: Eleverne skal arbejde med ting, som gør dem glade. Ditte tegner et barometer fra 0-10, hvor de sammen med en makker skal sige et tal fra 0-10 "Hvor meget lykke det giver". De ting eleverne skal rate på barometeret

er: Hvor meget lykke giver det at: Have penge, have en familie, fritidsaktiviteter, teknologi, gå i skole eller på arbejde, være kendt og have venner.

Undervisningen sluttet af med en evolutionsleg, hvor eleverne skal være æg, og via sten-saks-papir udvikler de sig.

Teoretiske begreber	Eksempler
<p>Helle Hinge: logisk tænkning, aktiv lytning, sproglig opmærksomhed. Regler om tålmodighed, opmærksomhed, relevans og argumentation</p>	<p>Reglerne for filosofisk samtale</p> <p><i>Elev 1: Man må ikke række hånden op, imens andre taler</i></p> <p><i>Elev 2: Man må først tale, når man har filosofvuffen. (En bamse som sendes rundt til den, der har ordet)</i></p> <p><i>Elev 3: Man kan række to fingre op, hvis man vil kommentere</i></p> <p><i>Elev 4: Hvis du rækker filosofvuffen i vejret, så skal vi tie stille</i></p> <p><i>Elev 1: Hvis du tager filosofvuffen på hovedet, så er det fordi du skal afslutte for os.</i></p> <p><i>Ditte: Vi skal tale pænt til hinanden, vi er ikke altid enige, men vi skal respektere og være ordentlige over for hinanden.</i></p> <p><i>Ditte: I skal lige huske at tage hånden ned, når de andre snakker</i></p>
<p>Ekkehard Martens: De fem metoder: den begrebsanalytiske, den fænomenologiske, den hermeneutiske, den dialektiske og den spekulative metode</p>	<p>Hvad giver mest lykke - familie?</p> <p><i>Elev 9: 9/10, fordi jeg kan ikke lide min storebror</i></p> <p><i>Ditte: 9/10 hvorfor? Fordi du ikke kan lide din storebror, hvad hvis han ikke var der, var det så 10/10, hvad hvis du havde en anden familie, måske Frederiks familie?</i></p> <p><i>Elev 9: Det ved jeg ikke.</i></p>
<p>Matthew Lipman: Kritisk tænkning</p>	<p>Hvad giver mest lykke - teknologi?</p> <p><i>Ditte: Du synes den er på 9, hvorfor? Men du siger, det ikke er vigtigere end familie</i></p> <p><i>Elev 4: Jeg synes teknologi skal være ved 8, for det er ikke vigtigere end familien</i></p>

	<p><i>Elev 8: Jeg synes også 8, for ellers kunne vi ikke have lys eller ringe til folk.</i></p> <p><i>Elev 9: Jeg synes 1, det er slet ikke vigtigt for at være glad.</i></p> <p><i>Ditte: Hvad siger du til at Silas synes den skal ned på 1, er du enig i det?</i></p> <p><i>Elev 5: Jeg er ikke enig i at den skal ned på 1, fordi man kan få venner inde på spillene.</i></p> <p><i>Elev 2: Hvis vi ikke havde teknologi og maskiner, så kunne vi ikke overleve og få mad. Så det er vigtigt. Jeg synes den skal være ved 8.</i></p> <p>Hvad giver mest lykke?</p> <p><i>Elev 10: 9, fordi familie er bedre end at være kendt. Men det er bedre end teknologi, fordi man måske får mange penge.</i></p> <p><i>Elev 8: Jeg tror teknologi giver mere lykke</i></p> <p><i>Elev 9: Hvis man er kendt for noget dårligt, så er det nok ikke særligt godt. Men hvis man er kendt for noget godt, så kunne det give lykke</i></p> <p><i>Ditte: Hvad hvis man er kendt for noget godt?</i></p> <p><i>Elev 1: Man får falske venner, måske bare for at de får penge. Så jeg synes 4.</i></p>
--	---

30/03/22 - "Hvad må man gøre grin med?"

Beskrivelse af observationen

Den 30. marts 2022 observerede vi 4. klasse til en filosofisk samtale. Denne samtale var kommet i stand, for at vi kunne observere en klasse, som har arbejdet en del med filosofiske samtaler. Da Ditte kommer ind i klassen, siger hun: *Gør jer klar til filosofi, alle finder pladser i rundkreds.* Eleverne kender til rutinen og finder hurtigt pladserne.

Tre af eleverne gennemgår reglerne og Ditte supplerer: *Man må kun tale, hvis man har filosofuffen, to fingre, det er for at kommentere, sidste og vigtigste ting, taler pænt, er*

opmærksom og lytter selvom vi ikke er enige. Efter opridsning af reglerne skal eleverne lave en opvarmningsleg, hvor de skal bytte plads alt efter om de har noget tøj på, en af de andre elever nævner. Afslutningsvis løfter Ditte bamsen op og der bliver ro.

Ditte har i dagens tema medbragt et billede fra et Oscar-show. En af eleverne genkender billedet og forklarer om episoden på billedet. I Oscar-showet deltager Will Smith med sin kone Jada Smith som har en sygdom, hvor hun taber sit hår. Komikeren Chris Rock laver hertil en joke omkring hendes manglende hår. Afledt af det, vælger Will Smith at gå op og give Chris Rock en lussing. Dette scenarie danner grundlag for temaet for den filosofiske samtale: *Er det okay at slå?* og *er det okay at gøre grin med andre?*

Teoretiske begreber	Eksempler
<p>Olga Dysthe: Autentiske spørgsmål, optag og høj værdsætning</p>	<p>Er det okay at slå? <i>Ditte: Er det okay, at han slog ham komikeren?</i></p> <p><i>Elev 9: Vi synes ikke det var okay, man kunne godt have sagt det på en pæn måde i stedet for at slå.</i> <i>Ditte: Hvad siger du til det Lærke, man skulle have grebet det an på en anden måde siger Caro, hvad siger du til det?.</i></p> <p><i>Elev 8: Jeg er uenig, jeg kan nok bedst lide nogle gange at være voldelig, nogle gange kan det være svært at sige det på en pæn måde, især når det er om en man elsker og holder af, så tager man det meget personligt. Især når det er om ens kone, som er syg. Det tror jeg er svært, fordi man bliver sur og ked af det, når folk siger sådan noget.</i> <i>Elev 9: Jeg synes stadig det er forkert, fordi det er ulovligt at slå, så han skulle have ladet være.</i> <i>Elev 10: Vi synes ikke det var okay, han skulle have sagt noget efter og sagt det ikke var okay.</i></p> <p>Er det okay at gøre grin med andre? <i>Elev 12: Hvad nu hvis konen synes, det var en sjov joke?. Ditte: Det er vigtigt, vil du lige sige det igen?</i> <i>Elev 13: Jeg tror ikke, hun synes den var sjov</i> <i>Ditte: Men hvad nu hvis hun synes den var sjov</i></p>

<p>Robin Alexander: kollektiv (engagere hele klassen), gensidig (Alle skal lytte, dele ideer og vurdere alternative måder at tænke på), støttende (eleverne kan udtale sig frit), kumulativ (koble det der bliver sagt til deres eget) og målrettet (plan med samtalen)</p>	<p>Er det okay at gøre grin med andre?</p> <p><i>Elev 10: Vi synes ikke, det var okay, han skulle have sagt noget efter og sagt det ikke var okay</i></p> <p><i>Elev 11: Vi snakkede om det ikke var fair... Hvis man tænker over hvordan personen har det med at blive gjort til grin.</i></p> <p><i>Ditte: Du har en kommentar?</i></p> <p><i>Elev 12: Hvad nu hvis konen synes det var en sjov joke?</i></p> <p><i>Ditte: Det er vigtigt, vil du lige sige det igen?</i></p> <p><i>Elev 13: Jeg tror ikke, hun synes den var sjov</i></p> <p><i>Ditte: Men hvad nu hvis hun synes den var sjov</i></p> <p><i>Elev 14: Det er ikke okay at han slog, hvis hun faktisk synes det var sjovt.</i></p> <p>Er det okay at slå?</p> <p><i>Elev 5: Man må altid slå, det er bare ikke sødt. Mange gange slår man bare uden en grund, tror jeg</i></p> <p><i>Ditte: Det er svært at blive venner med folk, hvis der er nogle som går hen og slår dem?</i></p> <p><i>Elev 10: Man må gerne slå, men det er ret dumt, fordi man kan starte et skænderi</i></p> <p><i>Elev 12: Jeg ville ikke sige at man må slå, ikke andet end at slå tilbage</i></p>
<p>Helle Hinge: logisk tænkning, aktiv lytning, sproglig opmærksomhed. Regler om tålmodighed, opmærksomhed, relevans og argumentation</p>	<p>Er det okay at gøre grin med andre?</p> <p><i>Elev 2: Du bestemmer selv om du vil grine af noget, men det er jo ikke sødt og man skal tænke over hvad man griner af og have medfølelse. Mathilde fortalte mig om at en engang faldt ned af hendes trappe, og så grinte hun og det synes personen okay.</i></p>
<p>Beate Børresen: Læreren skal være faciliterende, skabe struktur og engagere eleverne, synliggøre hensigten med samtalen</p>	<p>Er det okay at slå?</p> <p><i>Elev 6: Men måske synes konen det var sjovt, hvad er pointen så med at slå? Ditte: Den vender jeg lige tilbage til (Skriver ned på et stykke papir)</i></p> <p>Er det okay at gøre grin med andre?</p>

	<p><i>Ditte: Jeg vender lige tilbage til noget en af jer sagde, om konen synes det var sjovt. Så nu skal I snakke sammen to og to om, hvem bestemmer, hvornår noget er sjovt?</i></p>
<p>Ekkehard Martens: De fem metoder: den begrebsanalytiske, den fænomenologiske, den hermeneutiske, den dialektiske og den spekulative metode</p>	<p>Er det okay at slå?</p> <p><i>Ditte: Så slår man ikke, så bliver man bortført?</i></p> <p><i>Elev 4: Hvad hvis man ikke kan få sig selv til at slå på andre mennesker</i></p> <p><i>Elev 6: Men slår du aldrig din lillebror?</i></p> <p><i>Ditte: Så der er det okay at slå, når det er en lillebror?</i></p> <p><i>Elev 4: Jo, men det er fordi det er ham, så er det okay</i></p> <p><i>Elev 10: Er det nemmere at sparke?</i></p> <p><i>Ditte: Er der nogensinde en situation, hvor det er okay at slå, snak lige med sidemanden?</i></p> <p>Er det okay at gøre grin med andre?</p> <p><i>Ditte: Men hvem bestemmer, om man må gøre grin med det?</i></p> <p><i>Elev 15: Man kunne jo godt grine af at en person faldt ned af en trappe, men man burde det jo ikke. Man kan jo gøre grin med alt, men det er ikke super sødt. Slet ikke hvis de er i Kina eller på internettet</i></p> <p><i>Ditte: Men må man?</i></p> <p><i>Elev 2: Jeg ville også blive mega sur, hvis en gjorde grin med en jeg var gift med eller Elev 2: Hvis man er i gang med en slåskamp for sjov med sine søskende for eksempel, hvis det er for sjov må man gerne</i></p>