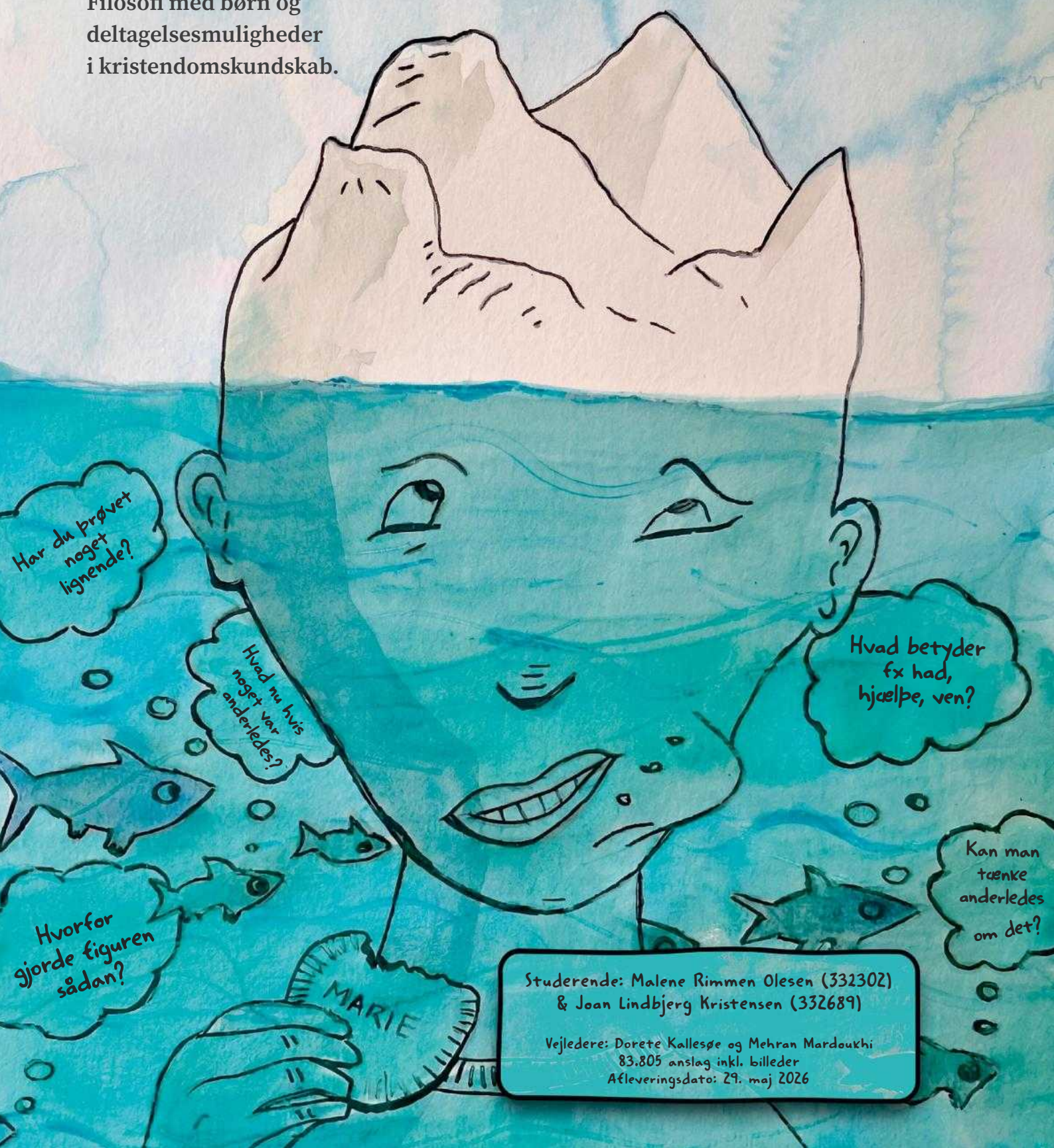


DET SKJULTE UNDER OVERFLADEN

Filosofi med børn og
deltagelsesmuligheder
i kristendomskundskab.



Har du prøvet
noget
lignende?

Hvad nu hvis
noget var
anderledes?

Hvad betyder
fx had,
hjælpe, ven?

Hvorfor
sjorde figuren
sådan?

Kan man
tænke
anderledes
om det?

Studerende: Malene Rimmen Olesen (332302)
& Joan Lindbjerg Kristensen (332689)

Vejledere: Dorete Kallesøe og Mehran Mardoukhi
83.805 anslag inkl. billeder
Afleveringsdato: 29. maj 2026

Indholdsfortegnelse

Indledningsafsnit	4
Indledning.....	4
Problemformulering	5
Læsevejledning.....	5
Begrebsafklaring.....	6
Filosofi som begreb	6
Filosofi med børn.....	6
Den filosofiske undren.....	6
Deltagelse	6
Empirisk grundlag og metode	7
Videnskabsteoretisk tilgang	7
Undersøgelsesdesign.....	7
Metodebrug i dataindsamlingen.....	8
Forundersøgelse: Spørgeskemaundersøgelse	8
Observationsundersøgelse: Observationsskema og didaktisk nærbillede	9
Interviewundersøgelse: Kvalitative elevinterviews	10
Metodekritiske overvejelser	10
Afgrænsning	11
Teoretisk afsæt	12
Fælles Mål - Kristendomskundskab	12
Filosofiens områder og undren i et pædagogisk perspektiv	12
Centrale filosofiske områder.....	12
Den filosofiske undren	13
Filosofi med børn.....	13
Lærerrollen i den filosofiske samtale.....	14
Filosofididaktik - Ekkehard Martens.....	14
Philosophy for children	15
Deltagelse	15
Deltagelse - folkeskoleloven og Den Danske Ordbog	15
Perspektivskifte og forståelse af deltagelse.....	16
Deltagelse i et didaktisk perspektiv.....	16
Ph.d.-afhandling - Marlene Printz Jellesen	17

Analyse	18
Beslutningsfeltet	18
Hensigt	18
Indhold	20
Metoder	21
Medier	24
Betingelsesfeltet.....	26
Deltagerforudsætninger	26
Sociale og kulturelle rammer	27
Diskussion og vurdering	29
Perspektivering	30
Konklusion.....	32
Handleperspektiv og præsentation af artefakt	33
Litteraturliste	35
Bilag	39
Bilag 1 Præsentation af artefakt - undervisningsforløb	39
Bilag 2 Spørgeskema	45
Bilag 3 Observationsskema 0.B - Dansklektion	54
Bilag 4 Observationsskema 0.B - Filosofilektion	55
Bilag 5 Observationsskema 1.A - Dansklektion.....	56
Bilag 6 Observationsskema 1.A - Filosofilektion	57
Bilag 7 Observationsskema 1.C - Kristendomslektion	58
Bilag 8 Didaktisk nærbillede 0.B - Dansklektion	59
Bilag 9 Didaktisk nærbillede 0.B - Filosofilektion	60
Bilag 10 Didaktisk nærbillede 1.A - Dansklektion	61
Bilag 11 Didaktisk nærbillede 1.A - Filosofilektion	62
Bilag 12 Didaktisk nærbillede 1.C - Kristendomslektion.....	63
Bilag 13 Intervieweguide	64
Bilag 14 Elevinterview - Uddrag fra transskribering 0.B.....	65
Bilag 15 Elevinterview - Uddrag fra transskribering 1.C	71

Indledningsafsnit

Indledning

“Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati” (Folkeskolens formålsparagraf, § 1, stk. 3). Med dette afsæt træder et centralt spørgsmål frem, som har rejst sig hos os som kommende lærere: Hvad skal børn kunne for at deltage i et demokratisk samfund? Spørgsmålet peger mod en forståelse af skolen som et sted, hvor demokratisk dannelse ikke blot formidles, men også praktiseres gennem elevernes deltagelse. Dermed understreges det, at skolen ikke alene skal undervise i demokrati, men også gennem demokrati.

Gennem læreruddannelsen er vi blevet introduceret til filosofi med børn, hvilket dannede afsæt for et undervisningsforløb i en 1. klasse i kristendomskundskab om inuitisk religion i vores tredje praktik. Samtidig underviste vi den samme klasse på tværs af fag, hvilket gav os et særligt sammenligningsgrundlag. I denne sammenhæng opstod en tydelig iagttagelse: Elever, som ellers fremstod tilbageholdende, trådte frem som aktive deltagere i kristendomskundskabsundervisningen. Denne forskydning i deltagelse gav anledning til undren: Hvad var det, der ændrede sig? Var det faget kristendomskundskab, emnet inuitisk religion - eller den filosofiske samtaleform, der åbnede nye måder at deltage på? I arbejdet med denne undren blev det tydeligt, at erfaringen kan ses i lyset af en bredere pædagogisk tendens, med øget fokus mod undervisningsformer, der inddrager dialog, undersøgelse og elevdeltagelse.

I den forbindelse er det relevant at inddrage de aktuelle faglige rammer for kristendomskundskab. Råudkastet til fagplan for kristendomskundskab (Børne- og Undervisningsministeriet, 2025) markerer et skifte fra Fælles Mål (2019), særligt inden for filosofi- og etik. Hvor disse tidligere primært var knyttet til religionsforståelse, får filosofi nu en mere selvstændig position gennem indholdsområdet *eksistens, etik og filosofisk samtale*. Som det fremhæves: *“Filosofiske samtaler bidrager til elevernes begrebsforståelse og giver dem mulighed for at udvikle egne holdninger samt engagere sig i dialog på tværs af livsopfattelser, kulturelle traditioner og religiøse skel”* (Børne- og Undervisningsministeriet, 2025, s. 5).

Udviklingen peger således på en styrket filosofisk dimension i faget og en tydeligere kobling mellem eksistentiel tænkning, etik og demokratisk dannelse. Samtidig opstår et didaktisk spændingsfelt mellem skolens demokratiske dannelsesopgave og spørgsmålet om, hvordan undervisningen kan tilrettelægges, så den muliggør reel deltagelse for alle elever.

På den baggrund træder et problemfelt frem mellem skolens dannelsesopgave, fagets udvikling og vores praksiserfaringer. Dette danner afsæt for nærværende projekt, som undersøger potentialet i filosofi med børn som undervisningsform med henblik på at åbne for elevers deltagelse. Med dette afsæt stiller vi følgende problemformulering:

Problemformulering

Hvordan og i hvilken grad kan filosofi med børn bidrage til at skabe deltagelsesmuligheder i kristendomskundskabsundervisningen med særligt fokus på elever i indskolingen?

Læsevejledning

Med afsæt i problemformuleringen undersøger projektet, om filosofi med børn kan forstås som en didaktisk tilgang, der åbner for elevers deltagelse i undervisningen.

Projektet indledes med en begrebsafklaring, hvor centrale begreber afgrænses. Herefter præsenteres det empiriske og metodiske grundlag, herunder undersøgelsens videnskabsteoretiske afsæt, undersøgelsesdesign og metodiske valg knyttet til spørgeskema, observationer og elevinterviews.

I teoriafsnittet udfoldes projektets centrale teoretiske perspektiver. Her præsenteres Matthew Lipmans forståelse af filosofi med børn og det undersøgende fællesskab (Lipman et al., 1980; Lipman, 2003), suppleret af SAPEREs forskningssammenfatning (2023). Derudover belyses deltagelsesbegrebet gennem Christina Holm Poulsens relationelle deltagelsesforståelse (2017, 2018, 2021), didaktiske perspektiver på deltagelse hos Peter Brodersen (2020) samt Marlene Printz Jellesens ph.d.-afhandling i deltagelsesmuligheder i kristendomskundskab (2025). Endvidere inddrages Ekkehard Martens' filosofididaktiske perspektiver på filosofi med børn (Kalløe, 2009, s. 88-89).

I analysen benyttes Berliner-modellen som didaktisk ramme, da modellen giver mulighed for systematisk at undersøge samspillet mellem undervisningens forskellige didaktiske kategorier, herunder hensigt, indhold, metoder, medier, deltagerforudsætninger samt sociale og kulturelle rammer (Keiding, 2017, s. 135). Analysen tager afsæt i projektets egen empiri, som fortolkes i lyset af de valgte teoretiske perspektiver.

På baggrund af analysens pointer diskuteres og vurderes projektets fund i relation til problemformuleringen og undersøgelsens didaktiske betydning. Herefter perspektiveres projektets resultater gennem Urie Bronfenbrenners økologiske systemteori (Guldbrandsen, 2023, s. 84-89), med henblik på at belyse, hvordan elevers deltagelse påvirkes af mere end blot de dele af mikrosystemet, som analyseres. Afslutningsvis samles projektets væsentligste resultater i en konklusion, der har til formål at besvare problemformuleringen. Efterfølgende præsenteres projektets handleperspektiv og det valgte artefakt i form af et undervisningsforløb, hvor projektets centrale pointer omsættes til praksis.

Begrebsafklaring

I dette afsnit præsenteres og afgrænses centrale begreber, som danner grundlag for den videre teori og analyse.

Filosofi som begreb

Begrebet filosofi stammer fra det græske *philosophia*, som kan oversættes til “*kærlighed til visdom*” eller “*indsigt*” (Favrholdt, 2018). Filosofi kan derfor forstås som en undersøgelse af verden med henblik på at opnå sand visdom eller indsigt. Filosoffernes udforskning af verden og dens sammenhænge er således grundlæggende for forståelsen af, hvad filosofi er, idet filosofien søger at begribe og forstå verden (Nabe-Nielsen, 2019, s. 18).

Filosofi med børn

Den amerikanske filosof og pædagog Matthew Lipman (1980, 2003) - grundlæggeren af filosofi med børn, forstår filosofisk praksis som en pædagogisk tilgang, hvor elever gennem dialogiske og undersøgende fællesskaber udvikler deres tænkning, argumentation, undren og refleksion. Centralt i denne forståelse er begrebet *det undersøgende fællesskab*, som betegner et refleksionsrum, hvor elever lærer at undre sig, reflektere systematisk og argumentere begrundet. Det er dette perspektiv, der danner det teoretiske og analytiske udgangspunkt for vores projekt.

Den filosofiske undren

Undren kan forstås som en grundlæggende filosofisk tilgang, hvor mennesket stiller spørgsmål til det tilsyneladende selvfølgelige. Den udspringer af nysgerrighed og danner grundlag for refleksion, erkendelse og udvikling af kritisk dømmekraft (Lipman et al., 1980, s. 30-33). I nærværende projekt betragtes selve undringsdimensionen som afgørende for det at filosofere.

Deltagelse

Christina Poulsen (2022) beskriver deltagelse således: “*Når vi tager udgangspunkt i mennesker som deltager, medfører det, at vi må studere konkret, hvordan en person tager del i en sammenhæng på sin særlige måde. Deltagelsesbegrebet retter opmærksomheden mod den enkeltes aktive deltagelse - hvad den enkelte gør - men også mod den kontekst, hvori deltagelsen finder sted*” (s. 6). Deltagelse kan dermed ikke forstås som en isoleret individuel egenskab, men må ses i relation til andre og til den sag, der deltages i. Deltagelsesmuligheder er dermed noget, der bliver skabt eller opstår i undervisningen.

Dette er i tråd med en socialkonstruktivistisk forståelse (Mottelson & Muschinsky, 2020, s. 58–70), hvor begreber skabes og tillægges betydning i sociale sammenhænge. På den baggrund anlægger vi i denne undersøgelse en forståelse af deltagelse som et relationelt og kontekstuel fænomen, der formes i samspillet mellem individer og de praksisser, de indgår i.

Empirisk grundlag og metode

Videnskabsteoretisk tilgang

Med afsæt i Mottelson og Muschinsky (2020) er vores undersøgelse inspireret af en fænomenologisk tilgang (s. 42-44), idet vi gennem elevinterviews arbejder med elevernes oplevelser og erfaringer med deltagelse. Samtidig bestræber vi os på at sætte vores forforståelser i parentes for at rette fokus mod, hvordan fænomenet træder frem for eleverne. Formålet er således at opnå indsigt i elevernes egne perspektiver og den mening, de tillægger deres deltagelse i undervisningen. På den måde bliver elevernes livsverden et centralt udgangspunkt for analysen. I forlængelse heraf indgår observationer som en del af vores undersøgelse, hvor vi ligeledes forsøger at rette opmærksomheden mod, hvordan deltagelse kommer til udtryk.

Selvom vi i den fænomenologiske tilgang bestræber os på at sætte forforståelser i parentes, anerkender vi i den hermeneutiske fortolkning, at de uundgåeligt indgår i forståelsesprocessen. I fortolkningen søger vi at forstå elevens deltagelse som et meningsbærende fænomen (s. 44-48). Her benytter vi den hermeneutiske spiral, hvor vi bevæger os mellem del og helhed. Det indebærer, at vi løbende fortolker enkelte udsagn og observationer i lyset af den samlede kontekst, samtidig med at vores forståelse af helheden nuanceres gennem arbejdet med de enkelte dele.

Desuden tager vi udgangspunkt i en socialkonstruktivistisk forståelse (s. 58-64), hvor deltagelse betragtes som et begreb, der skabes og tillægges betydning i sociale og pædagogiske sammenhænge. Dette indebærer, at deltagelse ikke forstås som en fast egenskab ved den enkelte elev, men som noget, der formes i samspillet mellem elever, lærere og undervisningens organisering. Deltagelse bliver således afhængig af de normer, forventninger og interaktionsformer, der er til stede i den konkrete praksis. På den baggrund rettes fokus mod de betingelser, der muliggør eller begrænser elevens deltagelse i undervisningen.

Undersøgellesdesign

Undersøgelsen er overvejende kvalitativ, idet vi arbejder med få informanter og søger en dybere forståelse af deres oplevelser (Mottelson & Muschinsky, 2020, kap. 5; Bak, 2017, s. 49). Samtidig indgår en mindre kvantitativ forundersøgelse i form af et spørgeskema (bilag 2), som har haft til formål at kvalificere udviklingen af vores observationsskema. Spørgeskemaet fungerer således som et supplement til den kvalitative undersøgelse og bidrager til en metodetriangulering, hvor deltagelse belyses fra flere perspektiver (Østergaard, 2017, s. 31).

Observationsskemaet danner grundlag for vores observationer i praksis, hvor vi samtidig har udarbejdet didaktiske nærbilleder med fokus på de samme lektioner. Observationsskemaet har efterfølgende fungeret som grundlag for udvælgelsen af de elever, der indgår i de kvalitative interviews, med henblik på at opnå variation i perspektiver.

Undersøgelsen kan karakteriseres som et casestudie (Mottelson & Muschinsky, 2020, s. 80-84), idet vi tager afsæt i én skole i Odense og tre indskolingsklasser, som vi tilsammen har observeret i seks lektioner. Skolen har filosofi som en fast del af skoleskemaet og har arbejdet med faget siden september 2025. Lærerne har gennemført et kursus i *“Filosofi i skolen”* ved Syddansk Universitet og modtager løbende faglig sparring. Formålet er ikke statistisk generalisering, men at opnå en nuanceret forståelse af deltagelse i praksis (Østergaard, 2017, s. 31).

Metodebrug i dataindsamlingen

Dette afsnit bevæger sig fra det overordnede undersøgelsesdesign til en nærmere redegørelse for de metodiske valg, der ligger til grund for dataindsamlingen.

Forundersøgelse: Spørgeskemaundersøgelse

Litteratursøgningen viste mangel på observationsskemaer, der indfanger deltagelse ud over det verbale. På den baggrund anvendte vi en eksplorativ tilgang med henblik på at undersøge, hvilke deltagelsesformer en kristendomslærer anser som aktive (Mottelson & Muschinsky, 2020, kap. 5). Forundersøgelsen blev gennemført som et kvantitativt spørgeskema (Mottelson & Muschinsky, 2020, kap. 5), hvor der var 17 respondenter.

Resultaterne (bilag 1) peger på, at deltagelse i kristendomskundskab forstås bredt og ikke udelukkende som mundtlig aktivitet. Besvarelserne viser, at deltagelse også er lytning, engagement, kropslig orientering og elevernes mulighed for at bidrage på forskellige måder. På den baggrund er observationsskemaet udarbejdet med fokus på flere deltagelsesformer.

Observationsundersøgelse: Observationsskema og didaktisk nærbillede

Observationsskemaet udgør en central metode i undersøgelsen (bilag 3-7). Vi har observeret i forskellige klasser på tværs af fag i indskolingen, herunder kristendomsundskab, dansk og filosofi. I forbindelse med observationerne har vi ligeledes udarbejdet didaktiske nærbilleder. Observationerne har haft til formål at indfange, hvordan deltagelse kommer til udtryk i spillet mellem elever, lærer og undervisningskontekst (Østergaard, 2017, s. 27).

Observationsskemaerne har fokus på at registrere forskellige former for deltagelse hos eleverne. De didaktiske nærbilleder har haft til formål at skabe et indblik i konkrete undervisningssituationer og belyse, hvordan elevernes deltagelse hænger sammen med den didaktiske tilrettelæggelse og kontekst (Brodersen et al., 2015, s. 13).

Person	Spørgsmål	Svar	Bygger videre	Kommentar	Samarbejde	Skriftlig aktivitet	Nonverbal deltagelse	Anden handling	Ytringer i alt
Elev 1									
Elev 2									
Elev 3									
Elev ...									
Spørgsmål: Eleven stiller spørgsmål til lærer eller klasse.									
Svar: Eleven svarer på lærerens spørgsmål.									
Bygger videre: Eleven refererer til eller bygger videre på en anden elevs udsagn.									
Kommentar: Spontan kommentar eller refleksion i klassesamtalen.									
Samarbejde: Eleven taler med andre elever om opgaven.									
Skriftlig aktivitet: Eleven skriver, noterer eller arbejder aktivt med opgaven.									
Nonverbal deltagelse: Eleven viser engagement uden at tale (fx nikker, følger med, vender kroppen mod taleren).									
Anden handling: Andre former for deltagelse (fx viser noget, peger i tekst, deltager i aktivitet).									
Ytringer i alt: Samlet antal mundtlige bidrag.									

Interviewundersøgelse: Kvalitative elevinterviews

For at opnå indsigt i deltagelse fra et elevperspektiv har vi gennemført kvalitative, semistrukturerede elevinterviews, der giver adgang til informanternes oplevelser og erfaringer, som ikke kan iagttages gennem observation (Mottelson & Muschinsky, 2020, kap. 5). Eleverne er udvalgt på baggrund af observationsskemaet, med henblik på variation i deltagelse.

Udvælgelsen omfatter elever, der udviser forskelle i deltagelse på tværs af fag, herunder elever med øget deltagelse i forbindelse med filosofi med børn, elever med generelt høj deltagelse samt elever med lavere deltagelse i filosofi med børn sammenlignet med andre fag. Elever med gennemgående lav deltagelse er fravalgt for at afgrænse undersøgelsen.

Interviewene betragtes ikke som en neutral metode, men som en interaktion, hvor svarene skabes i samspillet mellem interviewer og elev og dermed er situerede og kontekstafhængige (Bak, 2017, s. 47-51). Undersøgelsen tager afsæt i et børneperspektiv, hvor børn forstås som aktive og meningsskabende aktører, og hvor fokus er på egne erfaringer og fortolkninger (Miller, 2017, s. 263-265).

Elevinterviewene er gennemført med fire elever fra 0. og 1. klasse og har haft fokus på elevernes forståelse af deltagelse samt deres oplevelse af filosofisk samtale som deltagelsesform.

For at skabe en tryk interviewsituation er der anvendt konkrete genstande i form af en bamse og Legofigurer som medierende redskaber. Disse fungerer som et fælles tredje, og bidrager til at skabe en mere tryk og ligeværdig interviewsituation (Miller, 2017, s. 266-269). Genstandene fungerer som et kommunikativt mellemled, der gør det lettere for eleverne at udtrykke tanker og erfaringer, særligt når emnerne opleves som abstrakte. Samtidig understøtter den legende tilgang en mere fælles undersøgende proces, hvor eleverne får større handle- og ytringsrum.

Interviewguiden er udarbejdet med afsæt i undersøgelsens forskningsspørgsmål og oversat til konkrete alderssvarende spørgsmål (bilag 9), formuleret åbent for at understøtte elevernes mulighed for at udtrykke deres oplevelser (Bak, 2017, s.61).

Metodekritiske overvejelser

I projektet er der forskellige metodiske forhold, som har betydning for undersøgelsens pålidelighed. For det første er undersøgelsen baseret på et casestudie fra én skole og få klasser, hvilket betyder, at resultaterne ikke kan generaliseres. Casestudiets styrke ligger i muligheden for at opnå en dybdegående og kontekstnær forståelse af deltagelse, men indebærer samtidig en begrænsning i forhold til at overføre resultaterne til andre sammenhænge (Mottelson & Muschinsky, 2020).

Brugen af observation indebærer en række udfordringer. Observation giver adgang til at studere menneskelig praksis i naturlige sammenhænge, men observatøren vil altid foretage

selektive iagttagelser, hvor nogle aspekter fremhæves, mens andre overses (Østergaard, 2017, s. 35). Dette kan påvirke undersøgelsens validitet. På den baggrund kan undersøgelsen ikke betragtes som objektive gengivelser af virkeligheden, men som fortolkede fremstillinger (Mottelson & Muschinsky, 2020, kap. 5). I forlængelse heraf er vi opmærksomme på, at vores tilstedeværelse som observatører kan påvirke den undersøgte situation (Larsen et al., 2020, s. 114; Østergaard, 2017, s. 36), og at vores forforståelser uundgåeligt indgår i iagttagelserne.

Interviewene bidrager med indsigt i elevernes egne oplevelser, men rummer ligeledes metodiske begrænsninger. Interviewene er ikke neutrale, men en social interaktion, hvor svarene skabes i samspil mellem elev og interviewer og dermed er situerede og kontekstafhængige (Bak, 2017, s. 49).

Anvendelsen af spørgeskemadata til udviklingen af observationskategorier bidrager til at styrke undersøgelsens validitet, idet kategorierne i højere grad er empirisk funderede frem for udelukkende teoretisk eller erfaringsbaserede (Østergaard, 2017, s. 35-36). Samtidig er datagrundlaget begrænset til 17 respondenter, hvilket indebærer, at spørgeskemaet ikke kan danne grundlag for statistisk generalisering, men fungerer som et kvalificerende afsæt.

Ved at kombinere observation, interview og spørgeskema forsøger vi samlet set at styrke undersøgelsens validitet gennem metodetriangulering, idet deltagelse belyses fra både observerede og oplevede perspektiver (Østergaard, 2017, s. 31).

Afgrænsning

Projektet er afgrænset og søger ikke at måle læringsudbytte eller dokumentere en entydig kausal effekt af filosofi med børn. Fokus er i stedet rettet mod deltagelse og deltagelsesmuligheder. Undersøgelsen er afgrænset til et kvalitativt casestudie på én skole og tre indskolingsklasser, og undersøgelsen kan derfor ikke statistisk generaliseres. Projektet er desuden afgrænset til elevernes oplevelser og erfaringer med deltagelse, hvor deltagelse forstås som noget, der skabes i samspillet mellem elever, lærere og undervisningens organisering fremfor individuelle elevforudsætninger eller faglige præstationer.

Teoretisk afsæt

Dette teoriafsnit etablerer det faglige og pædagogiske grundlag for projektet med fokus på filosofi med børn i kristendomskundskab. Afsnittet forankres i Fælles Mål for kristendomskundskab (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019), og projektet tager afsæt i Matthew Lipmans forståelse af filosofi med børn, fra *Thinking in Education* (2003) og *Philosophy in the Classroom* (1980), suppleret af SAPEREs forskningssammenfatning (2023).

Derudover inddrages teoretiske perspektiver på deltagelse med afsæt i Christina Holm Poulsen (2017, 2018, 2021) og Peter Brodersen (2020). Disse perspektiver kvalificeres yderligere gennem Marlene Printz Jellesens (2025) forskning i deltagelsesmuligheder i kristendomskundskab.

Fælles Mål - Kristendomskundskab

Ifølge Fælles Mål for kristendomskundskab skal: *“eleverne kunne bruge deres faglige kompetencer i forbindelse med personlig stillingtagen, medansvar og handling i et demokratisk samfund”* (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019, s. 3). Dette understreger, at undervisningen skal give elever mulighed for at forholde sig til tilværelsesspørgsmål, værdier og etiske problemstillinger. Faget sigter mod, at eleverne udvikler forståelse for forskellige livsopfattelser og evnen til refleksion over egen og andres forståelse af tilværelsen. Arbejdet med livsfilosofi og etik er centralt og retter sig mod spørgsmål om menneskets liv, ansvar og relationer (s. 4), hvilket understøtter refleksion og dialog frem for alene videnstilegnelse.

Filosofiens områder og undren i et pædagogisk perspektiv

Dette afsnit redegør for de centrale filosofiske områder med relevans for arbejdet med filosofi med børn. Samtidig foretages en nærmere udfoldelse af *undren*, med henblik på dets særlige betydning i denne sammenhæng.

Centrale filosofiske områder

Filosofien rummer forskellige områder, der retter sig mod bestemte typer spørgsmål. I arbejdet med filosofi med børn er især ontologi, metafysik og erkendelsesteori centrale, da de omhandler spørgsmål om virkelighed, eksistens og viden (Nabe-Nielsen, 2019, s. 18-22). Herudover beskæftiger etik og æstetik sig med menneskets handlinger, værdier og oplevelser. Disse områder er centrale i en pædagogisk sammenhæng, da de åbner for undersøgende samtaler om eksistentielle, erkendelsesmæssige og værdimæssige spørgsmål.

Den filosofiske undren

”Dette er nemlig netop det, der vedfares en Filosof, at forundres; der er nemlig ikke nogen anden Begyndelse på Filosofien end just denne (...)” (Platon, 1918, s. 42).

Filosofisk tænkning tager sit udgangspunkt i en grundlæggende undren over verden og menneskets livsbetingelser. Filosofien udspringer ikke af det ekstraordinære, men af en refleksion eller undren over det tilsyneladende selvfølgelige, såsom det at eksistere, leve og erfare verden. Den filosofiske undren retter sig mod det grundlæggende i tilværelsen og søger ikke konkrete eller naturvidenskabelige forklaringer (Lipman et al., 1980, s. 30-33). Filosofi skal derfor ikke være elitær eller kun videnskabelig analyse, men en måde at forstå helheden i livet på.

Undren hænger sammen med eftertanke og danner grundlag for kritisk bevidsthed, så vi kan tænke selvstændigt og ikke blot følge ideologier eller vaner. Inden for filosofi med børn tillægges undren en særlig betydning. Barnets undren fremstår således som et centralt erkendelses-potentiale der, forudsat en pædagogisk understøttelse, kan danne grundlag for udviklingen af refleksiv forståelse og kritisk dømmekraft.

Filosofi med børn

Dette afsnit redegør for de pædagogiske forudsætninger for arbejdet med filosofi med børn. Med afsæt i Matthew Lipman (1980, 2003) belyses dialogisk undervisning og lærerens rolle i at understøtte elevernes tænkning og refleksion. Derudover inddrages Ekkehard Martens’ filosofididaktiske model.

Lipman forstår ikke uddannelse som en overførsel af viden, men som en undersøgende og dialogisk proces, hvor elever aktivt deltager i fælles refleksion og meningsskabelse (Lipman, 2003, s. 18). Centralt i denne tilgang er begrebet *community of inquiry*, hvor klassen fungerer som et undersøgende fællesskab. Her udvikler eleverne tænkning gennem dialog, ved at lytte til hinanden, begrunde synspunkter og bygge videre på hinandens tænkning. Lipman beskriver, at eleverne skal: *“Listen to one another with respect, build on one another’s ideas, challenge one another to supply reasons for otherwise unsupported opinions, (and) assist each other in drawing inferences”* (Lipman, 2003, s. 20).

Tænkning forstås som både kritisk, refleksiv, kreativ og bidrager til at udvikle god dømmekraft. Denne udvikling sker i dialogiske fællesskaber, hvor tænkning betragtes som socialt og gradvist internaliseres gennem deltagelse (Lipman et al., 1980, s. 18-24). I denne sammenhæng udvikler eleverne evnen til ræsonnement, begrebsdannelse og argumentation, ligesom de trænes i at forholde sig til og forstå hinandens perspektiver. Filosofiske samtaler træner elever i at argumentere, ræsonnere og forholde sig til forskellige perspektiver, hvilket samtidig understøtter demokratisk dannelse.

Filosofi med børn tager udgangspunkt i elevernes egne spørgsmål og undren, fra elevernes erfaringsverden (Lipman, 2003, s. 27). Mening kan ikke overføres direkte til eleverne, men skal forstås som noget, der udvikles gennem erfaring, dialog og undersøgende aktiviteter (Lipman et al., 1980, s. 7-9). Undervisningen har derfor ikke til formål at formidle færdige svar, men at understøtte elevernes evne til selvstændig tænkning: *“The main purpose of a program of philosophy for children is to help children learn how to think for themselves”* (Lipman et al., 1980, s. 53).

Lærerrollen i den filosofiske samtale

En afgørende forudsætning for filosofisk tænkning er, at læreren udviser tillid til børns erfaringer og synspunkter (Lipman et al., 1980, s. 87). Når elever oplever sig hørt og taget alvorligt, styrkes deres motivation for refleksion og deltagelse. Den filosofiske samtale kan forstås som en dialogisk undervisningsform, som forudsætter lyttende opmærksomhed, åbenhed og relationel sensitivitet. Samtidig har læreren en aktiv stilladserende rolle, hvor samtalen rammesættes, så eleverne kan deltage undersøgende og meningsskabende. Et centralt metodisk princip er, at læreren prioriterer spørgsmål frem for svar. Overdreven forklaring kan hæmme elevernes tænkning, mens åbne og autentiske spørgsmål understøtter selvstændig erkendelse.

Der skelnes mellem almindelig klassediskussion og filosofisk dialog, hvor sidstnævnte forstås som en proces, der gradvist opbygger mening gennem deltagernes gensidige bidrag (Lipman et al., 1980, s. 110-112). Dialogen er udviklende og selvkorrigerende, idet udsagn bygger videre på hinanden i en fælles undersøgelse frem for parallelle meninger. Lærerens opgave er at fastholde retning og struktur, understøtte progression i refleksionsniveauet og sikre, at elevernes bidrag bringes i spil. Dette kræver både pædagogisk dømmekraft og faglig indsigt.

Filosofididaktik - Ekkehard Martens

Martens beskriver filosofi med børn som en undervisningsform, hvor det afgørende ikke alene er brugen af bestemte metoder, men også den indstilling, der præger samtalen. En filosofisk samtale adskiller sig fra almindelig snak ved, at den foregår i en atmosfære præget af åbenhed, undren og villighed til at tænke videre. Eleverne opfordres til at stille spørgsmål, undersøge perspektiver og acceptere, at der ikke nødvendigvis findes entydige svar på tilværelsens store spørgsmål (Kallesøe, 2009, s. 88-89).

Martens' filosofididaktiske tilgang beskriver fem grundlæggende praksisformer, som tilsammen udgør en helhed i arbejdet med filosofi med børn.

- Den begrebsanalytiske metode retter sig mod afklaring af begreber og sproglige betydninger.
- Den fænomenologiske metode handler om at beskrive erfaringer og fænomener.
- Den hermeneutiske metode fokuserer på fortolkning og forståelse.
- Den dialektiske metode undersøger modsætninger og forskellige perspektiver.
- Den spekulative metode åbner for fantasi, hypoteser og nye muligheder.

I Martens' didaktiske model bliver læreren en samtaleleder, der gennem spørgsmål og dialog understøtter elevernes selvstændige tænkning. Filosofi med børn bliver dermed en undersøgende praksis, hvor eleverne gradvist udvikler dømmekraft, refleksion og evnen til at begrunde egne synspunkter.

Philosophy for children

P4C (Philosophy for Children), formidlet gennem organisationen SAPERE, der arbejder med udvikling, forskning og praksis inden for filosofisk undervisning, kan forstås som en didaktisk tilgang, hvor undervisningen organiseres som et *community of inquiry*, hvor elever gennem dialog lærer at tænke, tale, lytte og samarbejde (SAPERE, 2023, s. 4).

Forskningen viser, at deltagelse i P4C kan bidrage til udvikling af både kognitive og sociale kompetencer. Elever der deltager i filosofiske samtaler, opnår blandt andet forbedringer i ræsonnement, sproglig udvikling og dialogiske færdigheder (SAPERE, 2023, s. 9). Samtidig styrkes elevernes evne til at udtrykke egne synspunkter, stille spørgsmål og indgå i fælles undersøgelse (SAPERE, 2023, s. 12).

Derudover fremhæver forskningen, at P4C kan øge elevers engagement, selvtillid og deltagelse i klassens fællesskab, særligt for elever i udsatte positioner (SAPERE, 2023, s. 6, 13). Dette hænger sammen med, at undervisningen bygger på åbne spørgsmål og dialogiske processer, hvor elever aktivt bidrager med egne perspektiver frem for at reproducere viden (SAPERE, 2023, s. 4; s. 14). Forskningen peger generelt på, at filosofi med børn kan forstås som en undervisningsform, der udvider elevers deltagelsesmuligheder ved at skabe dialogiske og undersøgende fællesskaber, hvor forskellige former for deltagelse anerkendes.

Deltagelse

I dette afsnit udfoldes deltagelsesbegrebet med henblik på at skabe en teoretisk forståelsesramme for analysen. Vi belyser, hvordan deltagelse fremtræder i folkeskoleloven, hvor begrebet optræder som et centralt, men ikke entydigt defineret ideal. Herefter inddrages teoretiske perspektiver, der bidrager til at nuancere forståelsen af deltagelse som et kontekstuel og relationelt fænomen.

Deltagelse - folkeskoleloven og Den Danske Ordbog

Ifølge Folkeskolelovens § 1 skal skolen forberede eleverne til: "*deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre*" (UVM, 2023). Her fremstår deltagelse som et normativt og demokratisk ideal, der knytter sig til elevens rolle som samfundsborger. Ifølge Den Danske Ordbog (2026) betyder deltagelse: "*det at tage del i noget; medvirken*". Ordbogsdefinitionen peger på både tilstedeværelse og aktiv medvirken, men differentierer ikke mellem deltagelsesformer og grader. Dermed åbnes der for en pædagogisk fortolkning af, hvad det vil sige reelt at deltage.

Perspektivskifte og forståelse af deltagelse

I de senere år er der sket et perspektivskifte i forståelsen af elevers deltagelse i skolen, hvor fokus er flyttet fra individuelle mangler, til de strukturelle og kontekstuelle betingelser for deltagelse (Poulsen, 2018). Dette gælder også forståelsen af manglende deltagelse, som ikke længere lokaliseres i det enkelte barn, men må forstås i relation til undervisningens organisering, sociale dynamikker og de normer og forventninger, der præger praksis.

Deltagelse i et didaktisk perspektiv

Deltagelse kan betragtes som en individuel handling rettet mod noget i en social praksis (Poulsen, 2021, s. 31-32). Deltagelse er ikke kun et spørgsmål om at være til stede eller at bidrage, men skal forstås i den kontekst og de fællesskaber, hvori deltagelsen finder sted. Deltagelsesbegrebet rummer derfor en dobbelthed: På den ene side handler det om den enkelte elevs handlinger, initiativer og engagement. På den anden side handler det om de sociale og strukturelle betingelser. Elever deltager fra forskellige positioner i klassen, og deres deltagelsesmuligheder påvirkes af relationer, organisering, regler og de dynamikker, der kendetegner fællesskabet.

Deltagelse i folkeskolen:

- Elevers mulighed for at tage del i undervisningens faglige og sociale praksis
- Elevers adgang til at bidrage, blive hørt og få indflydelse
- Elevers oplevelse af at høre til i fællesskabet
- Et samspil mellem individuelle handlinger og sociale betingelser

Deltagelsesmuligheder forstås i et sociokulturelt perspektiv som et samspil mellem de åbninger for deltagelse, der etableres i undervisningen, og den kontekst, hvori de udfolder sig (Poulsen, 2017, s. 16). Deltagelsesbegrebets relationelle karakter indebærer, fokus på fællesskabet, aktiv deltagelse og fagligt udbytte, idet passiv tilstedeværelse ikke er tilstrækkelig. Det centrale bliver derfor at skabe betingelser, hvor elever får mulighed for at ytre sig, bidrage til fællesskabet og engagere sig i det faglige indhold.

Ph.d.-afhandling - Marlene Printz Jellesen

For at kvalificere forståelsen af deltagelsesmuligheder i kristendomskundskab inddrages Jellesens ph.d. -afhandling *Religionskonstruktioner og deltagelsesmuligheder i kristendomskundskab* (2025), som bygger på et etnografisk inspireret klasserumsstudie. Afhandlingen undersøger, hvordan religion konstrueres i undervisningen, og hvilken betydning disse konstruktioner har for elevers deltagelsesmuligheder (s. 8-9).

Et centralt fund i afhandlingen er, at deltagelsesmuligheder ikke kan forstås som en fast egenkab ved eleven, men som et kontekstafhængigt og dynamisk fænomen, der opstår i samspillet mellem, elever, lærere og undervisningen. Deltagelsesmuligheder forstås således som de betingelser, der giver elever adgang til at forstå, engagere sig i og bidrage til undervisningen (Jellesen, 2025, s. 27, s. 41).

Afhandlingen identificerer fire religionsdidaktiske diskurser i kristendomskundskab, hvoraf den livsfilosofisk-eksistentielle diskurs fremhæves som særligt deltagelsesåbnende. Denne diskurs tager afsæt i almenmenneskelige spørgsmål og elevernes egne erfaringer, hvilket kan understøtte engagement og dialogisk deltagelse (s. 246). Det er denne diskurs, vi vil benytte afhandlingen til at belyse.

Analyse

Med henblik på at tydeliggøre, at deltagelse ikke udelukkende kan tilskrives den enkelte elev, men må forstås i samspil med undervisningens didaktiske og kontekstuelle betingelser, anvendes Berliner-modellen som analytisk ramme (Keiding, 2017, P135). Modellen giver et systematisk og helhedsorienteret blik på undervisningen, hvor de enkelte didaktiske kategorier fungerer som analytiske indgange til at forstå undervisningen, men fortolkes i relation til den samlede undervisningskontekst. Analysen bevæger sig således i en hermeneutisk spiral (Mottelson & Muschinsky, 2020, s. 44-48), idet de enkelte didaktiske elementer analyseres i relation til den samlede undervisningssituation, samtidig med at forståelsen af helheden løbende nuanceres gennem analysen af de enkelte dele.

Analysen tager afsæt i projektets egen empiri, som sammenholdes med relevant forskning og fortolkes i lyset af de tidligere præsenterede teoretiske perspektiver. I analysen er der foretaget metodiske afgrænsninger i forhold til, hvordan empirien inddrages i de enkelte analyseafsnit, ud fra en vurdering af, hvad der er mest relevant for den pågældende analysekategori. Disse prioriteringer tydeliggøres løbende gennem analysen. Hovedvægten lægges på empiri fra filosofilektionerne samt elevinterviews, som analyseres gennem sammenligninger med empiri fra øvrige undervisningslektioner med henblik på at skabe en analytisk stringent og sammenhængende undersøgelse.

Beslutningsfeltet

De didaktiske valg læreren træffer i planlægningen og gennemførelsen af undervisningen.

Hensigt

I dette afsnit analyseres udvalgt empiri med henblik på at undersøge undervisningens intention, særligt i relation til deltagelse, dialog og refleksion. Den udvalgte empiri består af et didaktisk nærbillede (bilag 11) samt observationsskemaer (bilag 5 og 6), som anvendes til at belyse, hvordan undervisningens tilrettelæggelse skaber eller begrænser elevernes deltagelsesmuligheder.

Undervisningens hensigt i de observerede filosofilektioner kan sammenholdes med formålet med kristendomskundskab. Formålet er ikke alene tilegnelse af viden, men også at eleverne udvikler evnen til at forholde sig til eksistentielle spørgsmål og deltage i et demokratisk fællesskab (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019, s. 4). Hensigten bliver ikke vidensformidling, men at understøtte elevernes evne til refleksion, stillingtagen og deltagelse i et fællesskab.

I filosofilektionen i 1.A (bilag 11) kommer undervisningens hensigt til udtryk gennem lærerens tilrettelæggelse af en inkluderende dialogisk ramme, hvor eleverne introduceres til forskellige måder at tage del i samtalen på, ved brug af én finger for at markere et bidrag og to fingre for at kommentere på andres udsagn. Denne struktur peger på, at deltagelsesmulighe-

der ikke opstår tilfældigt, men etableres gennem undervisningens organisering og rammesætning (Jellesen, 2025, s. 8-10), idet læreren her tydeligt angiver, hvordan eleverne kan træde ind i fællesskabet. Samtidig gives eleverne mulighed for at afstå fra mundtlig deltagelse, idet de selv kan vælge, om de vil byde ind. Her åbnes der for en differentieret deltagelse, hvor elever kan indgå på forskellige måder og i eget tempo (Jellesen, 2025, s. 10). Dette ses i opvarmningssøvelsen (bilag 11), hvor en pakke sendes rundt, som eleverne mærker og gætter på indholdet af. I denne situation observeres det, at nogle elever tager sig god tid til at undersøge pakken, inden de kommer med et svar, mens enkelte elever vælger ikke at bidrage verbalt med deres bud. Hertil responderer læreren ved at sige: *“Det er helt i orden, send du bare pakken videre”*. Situationen peger på en undervisningsintention, hvor deltagelse ikke forudsætter verbal aktivitet, men også kan komme til udtryk gennem mere undersøgende og afventende former. Deltagelse fremstår dermed som noget, der varierer afhængigt af kontekst og elevens position i situationen (Jellesen, 2025, s. 8-9). Samtidig fremhæves tænkning som en central kompetence, hvor ræsonnement, begrebsdannelse og kritisk refleksion bliver bærende elementer i undervisningen (Lipman et al., 1980, s. 18-20).

Denne hensigt understøttes yderligere af observationsskemaet (bilag 6), hvor det fremgår, at alle elever deltager i lektionen. Her bidrager 20 ud af 21 elever verbalt mindst én gang foran klassen, 10 elever bygger videre på andres udsagn, og 15 elever indgår aktivt i samarbejde under en makkersnak. Tallene peger på, at undervisningens struktur og dialogiske rammesætning skaber et læringsrum, hvor mange elever får adgang til at engagere sig, hvilket indikerer, at deltagelse udvikles i samspillet mellem elev og undervisningens organisering (Jellesen, 2025, s. 10).

Modsat observerede vi i en dansklektion i samme klasse (bilag 5), gennemført efter en filosofilektion, at 8 ud af 21 elever markerede med hånden oppe, hvor samtlige fik mulighed for at besvare lærerens spørgsmål. Derudover bidrog 10 elever med uopfordrede kommentarer i løbet af undervisningen. Sammenholdt peger disse observationer på, at filosofilektionen i højere grad understøtter en bred og aktiv elevdeltagelse end den observerede dansklektion. Forskellen kan ses som et udtryk for, at variationer i didaktisk tilrettelæggelse medfører forskellige muligheder for deltagelse (Jellesen, 2025, s. 8-10), hvilket ligger i forlængelse af en filosofididaktisk forståelse, hvor filosofi anvendes som et didaktisk redskab til at fremme argumentativ kompetence og refleksiv tænkning gennem undervisningsformer, der inviterer elever til gradvist at engagere sig i dialog, refleksion og fælles undersøgelse (Lipman et al., 1980, s. 21).

Delkonklusion

Analysen viser, at undervisningens hensigt er at skabe inkluderende deltagelsesmuligheder gennem en dialogisk og undersøgende undervisningsform, hvor eleverne understøttes i refleksion, stillingtagen og fælles videnskonstruktion (Jellesen, 2025; Lipman et al., 1980). Deltagelse fremstår dermed som tæt knyttet til lærerens didaktiske tilrettelæggelse og de rammer, der etableres for elevernes engagement.

Indhold

I dette afsnit analyseres udvalgt empiri med henblik på at undersøge det faglige og emnemæssige indholds betydning for elevernes deltagelse. Empirien består af et didaktisk nærbillede (bilag 9) samt elevinterviews (bilag 14-15), som inddrages med henblik på at analysere, hvilken betydning åbne, livsfilosofiske spørgsmål og dialogiske arbejdsformer kan have for elevers deltagelse gennem refleksion og stillingtagen.

Observationerne fra filosofilektionen i 0.B (bilag 9) tager afsæt i fortællingen om en skorpion og en frø, hvor frøen hjælper skorpionen over en flod, men undervejs bliver stukket, så begge drukner. Herefter præsenteres eleverne for et åbent spørgsmål om placeringen af skyld. Dette peger på en filosofisk undren, der retter sig mod spørgsmål, som danner grundlag for refleksion og udgør et centralt fundament i arbejdet med filosofi med børn (Hansen et al., 2017, s. 47-50), hvilket kommer til udtryk i interviewet (bilag 14), hvor eleverne bliver adspurgt om, hvem de mener bærer skylden i fortællingen. Her udtrykker Elev 1: *“Jeg synes, det var skorpionens”*, mens Elev 2 siger: *“Jeg synes, det var begge to”*. At forskellige vurderinger kan eksistere side om side uden at blive afgjort som rigtige eller forkerte, indikerer kompetencer som at kunne indgå i uenighedsfællesskaber (Madsen & Rygaard Frost Kristensen, 2023, s. 49), hvilket fremhæves som et centralt element i elevers demokratiske dannelse (Folkeskolens formålsparagraf, § 1, stk. 3). Indholdet af fortællingen kan karakteriseres som livsfilosofisk og eksistentielt, idet det ikke rummer et entydigt svar, men fordrer elevernes stillingtagen og begrundelse af egne perspektiver. Dette kan kobles til Jellesens (2025, s. 269) beskrivelse af den livsfilosofisk-eksistentielle tilgang, hvor genkendeligt indhold understøtter elevernes mulighed for identifikation og dermed åbner for deltagelse. Når undervisningen tager afsæt i livsfilosofiske spørgsmål, kan det samtidig øge elevernes opmærksomhed og lydhørhed og dermed styrke de dialogiske deltagelsesmuligheder.

Empirien fra begge interviews (bilag 14-15) indikerer at undervisningen i filosofilektionerne fremstår som meningsfuldt og engagerende for eleverne, når eleverne bliver adspurgt: *“Hvordan er det at være med i filosofitimen?”*, svarer Elev 4: *“Jeg synes det er sjovt og nogle gange spændende”*. Elev 2 forklarer: *“Man har mere lyst til det, fordi mange af de ting, man laver, vil man gerne svare på”*. På spørgsmålet *“Hvorfor synes I det?”* fremhæver Elev 2: *“Fordi der er ikke noget, der er rigtigt eller forkert”*. Dette tyder på, at indholdet skaber en didaktisk åbning, hvor elevernes perspektiver fremstår som legitime bidrag, hvilket kan relateres til begrebet *community of inquiry* (Lipman, 2003, s. 20). Herved skabes der et mulighedsrum for deltagelse (Madsen & Rygaard Frost Kristensen, 2003, s. 51). I forlængelse heraf peger P4C-forskning på, at deltagelse i sådanne dialogiske fællesskaber kan styrke elevers kommunikative og deltagelsesmæssige kompetencer (SAPER, 2022), hvilket kan forstås som en udvidelse af deres deltagelsesmuligheder (Poulsen, 2017, s. 16).

Delkonklusion

Analysen viser, at livsfilosofisk og eksistentielt indhold understøtter elevernes deltagelse, idet åbne spørgsmål uden entydige svar skaber rum for refleksion, stillingtagen og uenighed (Jellesen, 2025, s. 269). Samtidig bidrager det dialogiske fællesskab til, at elevernes perspektiver fremstår som legitime, hvilket øger deres oplevelse af undervisningen som meningsfuld og engagerende og dermed styrker deres deltagelse (Lipman, 2003; Madsen & Rygaard Frost Kristensen, 2023).

Metoder

I dette afsnit analyseres udvalgt empiri med henblik på at undersøge, hvordan undervisningens tilrettelæggelse og arbejdsformer, herunder makkersnak og klassesamtale, får betydning for elevernes deltagelse. Empirien består af didaktiske nærbilleder (bilag 9, 11 og 12), observationsskemaer (bilag 4, 6 og 7) samt elevinterview (bilag 15), som inddrages for at belyse, hvordan undervisningens metoder og lærerens kommunikationsformer henholdsvis understøtter eller begrænser elevernes deltagelsesmuligheder.

I arbejdet med filosofi med børn er det centralt, at de temaer, der behandles, er meningsfulde i relation til børnenes egne livserfaringer (Nabe-Nielsen, 2019, s. 32). Dette ses i filosofiundervisningen i 1.A (bilag 11), hvor læreren anvender en fortælling, som didaktisk greb og introducerer efterfølgende spørgsmålet: *“Er man alene, hvis man er sammen med sin usynlige ven?”*. Fortællingen fungerer som indgang til dialogen ved at etablere et fælles udgangspunkt, hvor der her ses et samspil mellem en fænomenologisk og hermeneutisk tilgang, hvor undervisningen åbner for elevernes erfaringer, som efterfølgende bearbejdes i fælles fortolkning (Nabe-Nielsen, 2019, s. 54-60). Dette kommer til udtryk, når eleverne drøfter spørgsmålet i makkersnak og efterfølgende bringer deres perspektiver ind i klassesamtalen, hvor flere elever siger: *“Jeg vil gerne kommentere på...”* (bilag 11). Her gives der rum for egne tanker uden vurdering af rigtigt eller forkert, hvilket understøtter en fænomenologisk åbning, der videreføres i fælles fortolkning. Samtidig peger empirien på, at undervisningen kun delvist aktualiserer Martens metodiske tilgange (Kallesøe, 2009, s. 88-92). Hvor der er tydelige spor af en fænomenologisk og hermeneutisk tilgang, fremstår den begrebsanalytiske tilgang mindre tydelig i filosoflektionen i 0.B (bilag 9), hvor centrale begreber som *“skyld”* og *“ond”* ikke udfoldes systematisk. Læreren spørger: *“Er skorpionen ond?”*, men samtalen udvikles ikke til en nærmere begrebsundersøgelse.

Ligeledes er den dialektiske dimension kun delvist til stede. Selvom eleverne fremfører forskellige synspunkter, bearbejdes uenigheder i begrænset omfang. Eleverne fremhæver dog i interviewet (bilag 14), at man kan sige det, man tænker hvor Elev 2 siger: *“Der ikke er noget, der er rigtigt eller forkert”*, hvilket indikerer et åbent samtalerum uden systematisk dialektisk undersøgelse (Kallesøe, 2009, s. 88-92).

Den spekulative tilgang er kun i begrænset omfang repræsenteret, idet samtalen i mindre grad bevæger sig mod hypotetiske eller alternative scenarier. Dermed arbejdes der kun begrænset med "hvad nu hvis"-spørgsmål, som er centrale i Martens' spekulative tilgang (Kallesøe, 2009, s. 88-92).

De dialogiske arbejdsformer, herunder makkersnak og klassesamtaler, etablerer deltagelsesrum med forskellig tilgængelighed (Poulsen, 2017, s. 16). Observationerne (bilag 9 og 11) viser, at metoden makkersnak understøtter deltagelse i den nære samtale og fungerer som forberedelse til klassesamtalen, idet flere elever efterfølgende deltager i plenum. Dette understreger en relationel deltagelsesform, hvor makkersnak øger elevernes parathed til at indgå i samtalen, hvorved både tryk og deltagelse styrkes (Sigsgaard, 2021, s. 106), hvilket underbygges af elevinterviewe (bilag 15), hvor eleverne bliver spurgt: "*Hvad synes I om makkersnak?*" hvortil Elev 3 svarer: "*Det er lettere at sige noget, når man ikke skal tale foran hele klassen*". Makkersnak kan dermed ses som et deltagelsesåbnende rum, hvor mindre eksponerende interaktionsformer gør det lettere for eleverne at indgå i samtalen. Deltagelse fremstår her som relationelt og situeret i sociale samspil (Poulsen, 2021, s. 88-90), hvilket samtidig kan anskues i et sociokulturelt perspektiv, hvor tænkning og læring udvikles gennem sproglig interaktion (Sigsgaard, 2021, s. 91).

Per Fibæk Laursen fremhæver i podcasten *Stemmer fra skolen* (Heunicke & Bundgaard, 2021, 4:07-6:35) Deweys pædagogiske tænkning, hvor læring knyttes til aktiv deltagelse og erfaring gennem princippet *learning by doing*. I dette perspektiv bliver deltagelse en forudsætning for udvikling, idet viden ikke alene modtages, men opstår gennem handling og fælles processor. Når eleverne i filosofilektionerne deltager i makkersnak og klassesamtaler (bilag 9 og 11), indgår de i sådanne fælles processer, hvor de lytter, tager stilling og begrundes egne synspunkter. Herved udvikles ikke blot læring, men deltagelseskompetencer, idet eleverne aktivt over sig i at indgå i dialog og fælles undersøgelse. Skolen kan dermed forstås som et demokratisk øverum.

Observationen fra filosofilektionen i 0.B (bilag 9) viser, at læreren undlader at evaluere elevernes svar og i stedet stiller opfølgende spørgsmål, der fastholder eleverne i en undersøgende proces. Dette ses, da en elev svarer: "*Det er skorpionens skyld*", hvorefter læreren spørger: "*Hvorfor tænker du, at det er skorpionens skyld?*" og videre: "*Er der nogen, der tænker noget andet?*". Dette understøtter et undersøgende fællesskab, hvor tænkning udvikles gennem dialog, og hvor elever inviteres til at begrunde og videreudvikle deres synspunkter (Lipman et al., 1980, s. 110-112). Herved fremstår en lærerrolle med fokus på at fremkalde refleksion frem for at styre mod bestemte svar, hvor lærerens facilitering bliver central for både selvrefleksion og deltagelse i demokratisk dialog. Dette ligger i forlængelse af Benners (2005, s. 20-31) skelnen mellem affirmativ og ikke-affirmativ opdragelse, idet praksissen peger mod en ikke-affirmativ tilgang, hvor læreren ikke leder eleverne mod bestemte svar, men understøtter en undersøgende proces gennem åbne spørgsmål. Lærerrollen bliver dermed ikke at formidle færdige svar, men at skabe rammer for, at eleverne selv kan udvikle forståelser, hvilket positionerer

dem som aktive og medtænkende deltagere i undervisningen. En sådan undervisningsform kendetegnes ved fremadskridende erkendelse og fælles meningsdannelse, hvilket samtidig stiller krav til lærerens løbende refleksion over egen praksis (Groth & Kallesøe, 2023, s. 21).

I kontrast hertil viser kristendomslektionen fra 1.C hvor de filosoffer (bilag 12), hvordan læreren bekræfter eleverne i, at nogle svar vurderes som mere værdifulde end andre, og samtidig leder dem mod bestemte svar. Dette ses, når læreren siger til klassen: *“Hørte I det alle sammen, kærlighed, det er et flot ord, et dybt ord”*, og senere: *“Venskab, det er når man er gode ved hinanden, altid”* efterfulgt af: *“Flot, det var et godt svar”*. Læreren bevæger sig således mod en traditionel IRF-kommunikationsstruktur (Sigsgaard, 2021, s. 94-95), hvor læreren initierer et spørgsmål, eleven responderer, hvorefter svaret følges op gennem evaluering.

En sådan struktur kan være funktionel i en undervisning med fokus på faktuel viden og progression, men medfører samtidig, at elevernes bidrag orienteres mod lærerens forventede svar frem for egne perspektiver. Herved begrænses samtalen til korte svarsekvenser, hvor det primært er de elever, der hurtigt gennemskuer undervisningens kode, som får gode deltagelsesmuligheder (Madsen & Rygaard Frost Kristensen, 2023, s. 47-48). Elevudsagn vurderes således frem for at blive udfoldet, hvilket begrænser refleksion og dialog.

Dette understreges yderligere, når en elev i samtalen om kærlighed siger: *“Kærlighed er, når man altid gør det, som en anden siger – det gør man, fordi man godt kan lide dem.”* Læreren responderer hertil: *“Nej, sådan er kærlighed ikke - kærlighed handler om at være gode ved hinanden og respektere hinanden.”* I denne situation korrigeres elevens udsagn gennem en normativ og moraliserende respons, hvor læreren definerer, hvad der udgør den rette forståelse af kærlighed, frem for at invitere eleven til yderligere refleksion over udsagnet (Lipman et al., 1980, s. 157-159). Herved reduceres moral til tilpasning til givne normer, hvilket begrænser elevens mulighed for selvstændig og kritisk stillingtagen. I kontrast hertil fungerer det undersøgende fællesskab som et dialogisk rum, hvor elever udvikler forståelse, argumentation og perspektivtagning. Når lærerens respons lukker for videre undersøgelse, indsnævres elevernes muligheder for refleksiv og undersøgende deltagelse (Groth & Kallesøe, 2023, s. 15).

Det fremgår af observationsskemaerne fra filosofilektionerne (bilag 4 og 6), at deltagelsen er høj, idet alle elever deltager enten verbalt i plenum, gennem lyttende opmærksomhed eller via makkersnak. Tilsvarende ses i kristendomslektionen (bilag 7), hvor filosofi indgår, hvor 5 ud af 21 elever ikke deltager verbalt i plenum, mens samtlige elever deltager nonverbalt i løbet af lektionen.

Det fremgår dog, at læreren i denne lektion ikke benytter makkersnak som deltagelsesform, modsat de øvrige filosofilektioner. Dette kan indikere, at de to øvrige lærere i højere grad udvider elevernes deltagelsesmuligheder gennem en kommunikationsform, hvor der skabes plads til elevperspektiver og fælles undersøgelse frem for lukkede svarstrukturer (Løw, 2022; Mercer & Dawes, 2008, i Jellesen, 2025, s. 141).

I relation til undervisningens metode bliver evaluering af undervisningens form og indhold central, hvor man løbende vurderer undervisningens indhold, processer og deltagelsesformer. Evaluering forstås som en kontinuerlig proces bestående af konstatering, vurdering og opfølgning, hvor både lærer og elever kan bidrage til at kvalificere undervisningen. Når eleverne inddrages aktivt, får evalueringen karakter af selvevaluering, hvilket kan styrke deres bevidsthed om egen læring samt kvaliteten af deres deltagelse (Agergaard, 2020, P233).

Dette står i kontrast til observationen fra filosofilektionen i 1.A (bilag 11), hvor den filosofiske samtale ophører relativt brat, da der opstår uro blandt eleverne. Læreren skifter herefter til en anden aktivitet, som er en fællesleg, og afslutter undervisningen med ordene: *“Godt, tak for en god filosofitime, I må gå ned i klassen.”* Der gennemføres ingen fælles evaluering af hverken samtalens indhold eller arbejdsform. Fraværet af evaluering betyder, at eleverne ikke får mulighed for at reflektere over samtalens indhold og deres egen deltagelse, ligesom læreren mister vigtig viden til den videre planlægning.

Delkonklusion

Analysen peger på, at filosofiundervisningens metoder understøtter deltagelse, når undervisningen organiseres dialogisk og undersøgende gennem makkersnak, åbne spørgsmål og klasesamtaler (Lipman et al., 1980). Lærerens faciliterende rolle er central, da eleverne får plads til egne perspektiver uden frygt for at svare forkert (Benner, 2005), mens manglende udfoldelse af centrale metodiske tilgange, såsom begrebsafklaring og dialektisk undersøgelse, kan begrænse deltagelsen. Omvendt kan lærercentrerede og evaluerende kommunikationsformer samt fravær af evaluering reducere elevernes muligheder for refleksion og aktiv deltagelse (Madsen & Rygaard Frost Kristensen, 2023).

Medier

I dette afsnit analyseres udvalgt empiri med henblik på at undersøge, hvordan undervisningens indhold repræsenteres gennem forskellige medier og udtryksformer, og hvilken betydning dette har for elevernes deltagelse. Empirien består af didaktiske nærbilleder (bilag 9 og 11) samt elevinterviews (bilag 14 og 15), som inddrages for at belyse, hvordan eleverne får adgang til indholdet, og i hvilken grad medierne inviterer til aktiv deltagelse eller passiv modtagelse.

I filosofiundervisningen anvendes sanselige og konkrete medier, såsom fysiske genstande, fortællinger og rekvisitter, frem for abstrakte eller tekstbaserede repræsentationer. I filosofilektionen fra 1.A introduceres en pakke (bilag 11), som sendes rundt i rundkredsen, hvor eleverne mærker, gætter og forholder sig til indholdet. Her fungerer mediet ikke blot som en illustration, men som en indgang til deltagelse, idet eleverne kan reagere kropsligt og umiddelbart uden at skulle formulere sig fagligt korrekt (Poulsen 2021, s. 88-90). Jellesen (2025, s. 204-213) peger på, at elevernes deltagelse er tæt forbundet med deres mulighed for at afkode og identificere sig med undervisningens indhold. Det afgørende er dermed, om eleverne kan genkende

indholdet og opleve det som meningsfuldt. Jellesen fremhæver: *“Hvis identificeringsreglen er fraværende i undervisningen, minimeres opmærksomheden og deltagelsesmulighederne”* (s. 213).

I denne sammenhæng får repræsentationsformer betydning for elevernes adgang til indholdet. Når undervisningens indhold ikke alene præsenteres gennem skrift eller abstrakte begreber, men også gennem konkrete og erfaringsnære medier, skabes flere indgange til deltagelse, som reducerer kravene til sproglig og faglig for forståelse. Dette underbygges af elevinterviewene (bilag 14 og 15), hvor eleverne blev bedt om at placere LEGO figurer i to bunker for at illustrere, hvem der deltager i henholdsvis filosofi- og danskundervisningen. I begge interviews fordelte eleverne flere figurer i kategorien for deltagelse i filosofiundervisning end i danskundervisning. I begge interviews fordelte eleverne flere figurer i kategorien for deltagelse i filosofi end i dansk. Dette peger på, at anvendelsen af konkrete og visuelle medier i filosofiundervisningen udvider deltagelsesmuligheder ved at skabe flere tilgange til forståelse. Dermed understøttes Jellesens (2025) pointe om, at elevernes deltagelsesmuligheder styrkes, når undervisningens indhold præsenteres gennem tilgængelige og identificerbare repræsentationsformer.

Det fremgår af elevinterviewet med 0.B (bilag 14), at eleverne oplever filosofiundervisningen som forskellig fra danskundervisningen, blandt andet fordi der ikke arbejdes med skrivning på samme måde. Dette ses, når Elev 1 siger: *“Det er nogle gange svært, når vi skal skrive”*, mens Elev 2 fremhæver: *“Vi skriver ikke i filosofiundervisningen”*. Dette peger på, at deltagelseskra-vene ændres, idet undervisningen i mindre grad stiller krav om skriftlig formulering. I forlængelse heraf kan deltagelse forstås som afhængig af de handlemuligheder, undervisningen stiller til rådighed (Poulsen, 2017, s. 16). Fraværet af skriftlige medier kan dermed reducere barrierer for deltagelse, mens mundtlige og visuelle medier åbner for, at elever kan bidrage gennem andre deltagelsesformer, såsom at lytte, reagere eller formulere foreløbige tanker. Deltagelse fremstår således som situeret i de konkrete betingelser, undervisningen etablerer (Poulsen, 2021, s. 31-32).

Desuden kan brugen af rekvisitter, såsom bamser i oplæsningen i filosofilektionen i 0.B (bilag 9), forstås som et medie, der understøtter opmærksomhed og fælles fokus. Rekvisitterne bidrager til at fastholde elevernes orientering mod det fælles indhold og fungerer dermed som en del af den rammesætning, der strukturerer deltagelsen. Dette kan relateres til P4C-tilgangen, hvor varierede stimuli fremhæves som en måde at engagere elever og etablere et fælles udgangspunkt for undersøgelse (SAPER, 2023, s. 4).

Delkonklusion

Analysen peger på, at konkrete og sanselige medier i filosofiundervisningen kan udvide elevernes deltagelsesmuligheder ved at skabe flere indgange til forståelse (Jellesen, 2025; Poulsen, 2021). Fraværet af skriftlige krav samt brugen af mundtlige og visuelle udtryksformer muliggør deltagelse på forskellige måder og med forskellige forudsætninger. Omvendt kan

abstrakte og tekstbaserede repræsentationsformer øge kravene til sproglig og faglig for forståelse og dermed begrænse deltagelsen. Medierne får dermed betydning for både adgang til og former for deltagelse (Poulsen, 2017, s.16).

Betingelsesfeltet

De forudsætninger og rammer, som undervisningen foregår inden for, og som påvirker lærens valg.

Deltagerforudsætninger

I dette afsnit belyses elevernes forudsætninger for deltagelse, udviklingstrin og generelle deltagelsesmønstre. Empirien består af observationsskemaer og didaktisk nærbillede (bilag 11) samt elevinterviews (bilag 14 og 15), som inddrages for at skabe en kontekstuel forståelse af variationer i elevernes deltagelse. Empirien anvendes således ikke som et selvstændigt analysefokus, men som et grundlag for at nuancere forståelsen af, hvordan forskellige elevforudsætninger får betydning for deltagelsesmulighederne i undervisningen.

Med afsæt i deltagerforudsætninger peger observationerne på, at elever møder undervisningen med forskellige måder at deltage i undervisningens fællesskab på. Dette fremgår af observationsskemaet fra filosofiundervisningen i 1.A (bilag 6), hvor deltagelsen fordeler sig på kategorier som *svar*, *kommentarer*, *samarbejde* og *nonverbal deltagelse*. Her ses det, at nogle elever har få mundtlige ytringer, men fortsat registreres som deltagende gennem nonverbal aktivitet og opmærksomhed.

Dette understøttes af observationsskemaerne generelt samt det didaktiske nærbillede fra filosofilektionen i 1.A (bilag 11), hvor enkelte elever ikke byder ind i samtalen, men fortsat er orienteret mod fællesskabet gennem kropssprog, mimik og opmærksomhed. Deltagelse kan dermed ikke alene forstås som verbal aktivitet, men må ansues bredere som forskellige måder at indgå i undervisningens fællesskab på.

Lene Illum (2024, s. 65-66) beskriver, at lytning ikke kan betragtes som en passiv aktivitet, men som en aktiv og meningsskabende proces, hvor eleven indgår i den fælles forståelse af det, der tales om. Lytning bliver dermed en deltagelsesform, hvor eleverne bidrager ved at følge samtalen og orientere sig mod andres udsagn. Denne forståelse genfindes ligeledes i elevinterviewet (bilag 14), hvor eleverne bliver spurgt: *“Hvis man lytter, deltager man så?”* Elev 1 svarer: *“Ja”* og Elev 2 supplerer: *“Man behøver ikke sige noget... det er nok at lytte. Men man skal også sige noget, hvis man synes noget.”* Dette peger på, at elever besidder forskellige deltagerforudsætninger og måder at indgå i undervisningen på, hvor deltagelse ikke alene kommer til udtryk gennem verbal aktivitet, men også gennem tilstedeværelse, opmærksomhed og iagttagelse (Poulsen, 2017, s. 16). Deltagelse kan således antage forskellige former, og selvom deltagelsesmuligheder etableres i undervisningen, aktualiseres de forskelligt afhængigt af den enkelte elev og den konkrete kontekst.

Denne form for deltagelse kan også forstås i lyset af P4C-forskningen, hvor filosofiske samtaler fremhæves som praksisser, hvor elever lærer at tænke, tale og lytte i fællesskab (SAPER, 2023, s. 4). I filosofilektionen i 1.A (bilag 11) ses det, hvordan elever både byder ind med egne perspektiver og forholder sig til hinandens udsagn, hvilket peger på, at deltagelse ikke alene handler om at tage ordet, men om at kunne indgå i en fælles undersøgelse. Dette forudsætter, at eleverne kan orientere sig mod fællesskabet, lytte aktivt og forstå, hvordan de kan bidrage i den konkrete undervisningskontekst (Jellesen, 2025, s. 10-15). Dette ses i aktiviteten med pakken, hvor det fremstår, at eleverne har en fælles forståelse af deltagelsesformen, hvilket muliggør, at næsten alle elever byder ind med et gæt. Deltagelse fremstår dermed som afhængig af elevernes evne til at afkode undervisningens rammer og indgå i de deltagelsesformer, der etableres i situationen.

Delkonklusion

Ud fra analysen ses det, at elever møder undervisningen med forskellige deltagerforudsætninger, hvor deltagelse kommer til udtryk gennem både verbal aktivitet, lytning og opmærksom tilstedeværelse (Illum, 2024; Poulsen, 2017). Deltagelse kan dermed ikke reduceres til mundtlige bidrag, men må forstås som forskellige måder at indgå i undervisningen på. Det fremstår også, at deltagelse er afhængig af elevernes evne til at afkode undervisningens rammer og indgå i fælles undersøgende processer (Jellesen, 2025; SAPERE, 2023).

Sociale og kulturelle rammer

I dette afsnit undersøges, hvordan undervisningens sociale og kulturelle rammer, herunder relationer, klassekultur, tryghed samt fysiske og organisatoriske forhold, får betydning for elevernes deltagelse. Det udvalgte empiri består af didaktiske nærbilleder (bilag 11 og 12) samt elevinterview (bilag 15), som inddrages for at belyse, hvordan disse rammer henholdsvis understøtter eller begrænser elevernes deltagelsesmuligheder.

De sociale og relationelle rammer fremstår som betydningsfulde for elevernes deltagelsesmuligheder, idet filosofilektionen i 1.A (bilag 11) er præget af en tryk og inkluderende klassekultur. I undervisningen fremstår det legitimt at ytre forskellige perspektiver og være uenig, hvilket kommer til udtryk gennem formuleringer som: *“Jeg vil gerne kommentere på...”* og *“Jeg er ikke helt enig i...”*. Dette peger på et undervisningsrum, hvor eleverne oplever tilhørsforhold til fællesskabet (Bjerre & Fibæk Laursen, 2022, s. 292), idet deres bidrag tillægges værdi, og hvor deltagelse ikke er forbundet med risiko for at svare forkert. Samtidig gives der plads til selvbestemmelse, da eleverne kan udtrykke egne perspektiver og forholde sig frit til andres udsagn. Rammerne understøtter dermed centrale psykologiske behov i selvbestemmelsesteorien (Ågård, 2022, P154), hvor tilhørsforhold og selvbestemmelse er afgørende for motivation og engagement. Når disse behov imødekommes, øges sandsynligheden for, at eleverne deltager.

Når eleverne i undervisningen får mulighed for at bidrage med egne perspektiver og oplever, at deres udsagn tillægges værdi i fællesskabet, styrkes deres oplevelse af at være betydningsfulde deltagere, hvilket kan fremme engagement og deltagelsesmuligheder (Hart, 2023, s. 136-

137). Samtidig kan lærerens anerkendelse og følelsesmæssigt afstemte tilgang bidrage til at etablere en tryk ramme, hvor eleverne får mod til at deltage uden frygt for at fejle.

Hart (2023, s. 110) beskriver desuden, hvordan børn i 4–8-årsalderen udvikler evnen til at reflektere over mentale tilstande, forstå andres perspektiver og indgå i mere stabile relationer. Dette kan bidrage til at forklare, hvorfor dialogiske undervisningsformer i indskolingen kan understøtte både deltagelse og social udvikling, hvilket ses i interviewet fra 0.B (bilag 14), hvor Elev 2 siger: *“Det er nemmere at sige noget, for man bliver ikke rettet”*, hvilket peger på, at tryk har betydning for elevers deltagelse. Dette understøtter en forståelse af, hvordan elever og lærere gensidigt betinger hinandens deltagelse (Poulsen, 2021, s. 35-36). Når læreren møder og inddrager elevernes bidrag, styrkes deres position som aktive deltagere. Samtidig kan praksissen forstås gennem Olga Dysthes skelnen mellem det autoritative og det dialogiske ord (Dysthe, 2020, s. 152-153). I den observerede filosofiundervisning i 1.A (bilag 11) bevæger kommunikationen sig mod det dialogiske, idet eleverne får mulighed for at afprøve og udvikle egne perspektiver i mødet med andres.

De fysiske og organisatoriske rammer varierer mellem filosofilokalet og klasselokalet (bilag 9, 11 og 12). I filosofilokalet sidder eleverne i rundkreds, hvilket retter opmærksomheden mod hinanden og det fælles indhold og understøtter en dialogisk deltagelsesform, hvor eleverne forholder sig til hinandens udsagn. I klasselokalet, hvor eleverne sidder ved borde, fremstår kommunikationen i højere grad som en vekselvirkning mellem lærer og elev, hvilket i mindre grad understøtter dialog mellem eleverne.

Dette kan forstås i lyset af Anthony Giddens’ begreb om rammer som både muliggørende og begrænsende (Brodersen, 2020, s. 238). Rundkredsen kan understøtte fælles opmærksomhed og deltagelse, mens klasselokalets organisering kan vanskeliggøre dette. Samtidig kan rundkredsen opleves som eksponerende for nogle elever, hvilket ses i elevinterviewet (bilag 15), hvor en elev udtrykker, at det er svært at deltage, når man sidder og kigger på hinanden.

Dette peger på, at deltagelse ikke alene afhænger af indhold og metode, men også af, hvordan elever positioneres i undervisningens rammer (Poulsen, 2018, s. 53). I forlængelse heraf beskriver SAPERE (2023, s. 4) P4C som et fællesskab for undersøgelse, hvor deltagelse forudsætter mulighed for fælles opmærksomhed og orientering mod hinandens perspektiver. De fysiske og organisatoriske rammer får dermed betydning for, i hvilken grad eleverne kan indgå i denne fælles undersøgelse.

Delkonklusion

Samlet peger analysen på, at undervisningens sociale, relationelle og fysiske rammer har betydning for elevernes deltagelsesmuligheder. Anerkendende relationer og organiseringsformer, der understøtter dialog og fælles opmærksomhed, kan fremme aktiv deltagelse, mens de samme rammer kan opleves begrænsende for enkelte elever. Deltagelse må derfor forstås som et situeret og kontekstafhængigt fænomen (Poulsen, 2018, 2021; Dysthe, 1997, 2020).

Diskussion og vurdering

På baggrund af analysen kan man diskutere, hvorvidt filosofi med børn i sig selv er deltagelsesfremmende, eller om det i højere grad er den didaktiske tilrettelæggelse, der er afgørende. På den ene side peger både empiri og teori på, at filosofiske samtaler kan åbne for flere deltagelsesformer, særligt fordi der ikke opereres med entydige rigtige svar, hvilket kan mindske præstationspres og invitere flere elever ind i samtalen (Lipman et al., 1980). Dette understøtter Lipmans idé om *community of inquiry*, hvor elever gennem dialog deltager i fælles menings-skabelse (Lipman, 2003).

På den anden side viser analysen, at deltagelse ikke opstår automatisk, og kan derfor diskutere, om det i virkeligheden er de konkrete didaktiske greb, såsom makkersnak, åbne spørgsmål og lærerens responsform, der er afgørende for, om eleverne deltager (Poulsen, 2021; Sigsgaard, 2021). Dette perspektiv understøttes af Jellesen (2025, s. 8-10), som fremhæver, at deltagelsesmuligheder er situerede og afhænger af undervisningens organisering. Filosofi med børn kan dermed ses som en ramme, der muliggør deltagelse, men ikke nødvendigvis garanterer den. Selvom projektet ikke har haft læring som fokus, må det understreges, at deltagelsesmuligheder ikke i sig selv garanterer læring, men udgør en forudsætning for, at læring kan finde sted (Haug, 2010; Säljö, 2023 i Jellesen, 2025, s. 41). Dette rejser samtidig spørgsmålet om, i hvilken grad deltagelsesmuligheder kan analyseres meningsfuldt uden at inddrage et læringsperspektiv.

I forlængelse heraf kan man diskutere, hvilken rolle læreren spiller i denne sammenhæng. Analysen peger på, at en åben og faciliterende lærerrolle skaber rum for elevernes egne perspektiver, hvilket kan kobles til Benners ikke-affirmative pædagogik (Benner, 2005, s. 20-31). Samtidig kan en meget åben tilgang risikere at blive utydelig for eleverne, særligt i indskolingen, hvor nogle elever kan have behov for mere struktur. Der opstår dermed et didaktisk spændingsfelt mellem styring og åbenhed, hvor læreren må balancere mellem at rammesætte og give plads. Dette kan forstås som et deltagelsesdilemma (Jellesen, 2025, s. 123), hvor en åben undervisning kan fremme deltagelse, men samtidig risikere at gøre den faglige retning uklar, hvilket samtidig rejser spørgsmålet om, hvordan denne balance ikke alene påvirker deltagelsen, men også elevernes muligheder for faglig forståelse og læring.

Derudover kan man diskutere, i hvilken grad undervisningen lever op til de filosofiske idealer, den bygger på. Analysen viser, at særligt den begrebsanalytiske, dialektiske og spekulative dimension, som Martens beskriver (Kallesøe, 2009, s. 88-92), kun delvist kommer til udtryk. Man kan derfor stille spørgsmål ved, om undervisningen i praksis bliver mere samtalebaseret end egentlig filosofisk, hvis ikke disse dimensioner udfoldes. Omvendt kan man argumentere for, at en fuld realisering af alle filosofiske metoder ikke nødvendigvis er realistisk i indskolingen, og at en mere enkel tilgang kan være didaktisk hensigtsmæssig.

Et andet centralt diskussionspunkt knytter sig til deltagelsesbegrebet, hvor man kan diskutere, hvad der egentlig tæller som deltagelse i denne sammenhæng. Analysen viser, at deltagelse ikke kun er verbal, men også kan komme til udtryk gennem lytning, kropslig orientering og engagement (Illum, 2024; Poulsen, 2017; Poulsen, 2021). Dette ligger i forlængelse af Poulsens forståelse af deltagelse som et relationelt og kontekstuel fænomen (Poulsen, 2021, s. 31-32). Samtidig kan man problematisere, om en bred deltagelsesforståelse risikerer at udvande begrebet, hvis alle former for tilstedeværelse betragtes som deltagelse. Dette rejser spørgsmålet om, hvorvidt alle deltagelsesformer har samme læringsmæssige værdi.

Man kan også diskutere betydningen af undervisningens indhold og medier. På den ene side peger analysen på, at konkrete, sanselige og genkendelige medier understøtter deltagelse ved at gøre indholdet mere tilgængeligt (Jellesen, 2025, s. 204–213; SAPERE, 2023; Miller, 2017). På den anden side kan man stille spørgsmål ved, om denne form for didaktisering risikerer at forsimple de filosofiske problemstillinger, så de mister noget af deres kompleksitet.

Endelig kan man diskutere undersøgelsens begrænsninger og betydning for resultaternes gyldighed. Undersøgelsen er baseret på et mindre casestudie, hvilket gør det vanskeligt at generalisere fundene. Samtidig kan både observationer og interviews være påvirket af konteksten og observatørens tilstedeværelse (Kvale & Brinkmann, 2015). Man kan derfor stille spørgsmål ved, i hvilken grad resultaterne afspejler en generel tendens, eller om de primært er knyttet til den konkrete praksis, der er undersøgt.

Perspektivering

Resultaterne af undersøgelsen kan perspektiveres gennem Bronfenbrenners økologiske systemteori, som formidlet af Guldbrandsen (2023, s. 84-89). I dette perspektiv forstås elevers deltagelse ikke udelukkende som et resultat af undervisningens didaktiske tilrettelæggelse, men som noget, der formes i samspillet mellem forskellige systemer i elevernes liv. Undersøgelsen har primært haft fokus på mikroniveauet, hvor deltagelse udvikles i klasseværelsets konkrete praksis gennem lærerens facilitering, undervisningens organisering og de sociale relationer mellem eleverne.

I et bredere perspektiv påvirkes deltagelse imidlertid også af forhold uden for klasseværelset. I mesosystemet får relationen mellem skole og hjem betydning, idet elevers trivsel, erfaringer og normer fra hjemmet kan influere deres måde at indgå i undervisningen på (Guldbrandsen, 2023, s. 84-89). Dette perspektiv er særligt relevant i dette projekt, hvor elevgruppen består af børn med forskellige sociale og kulturelle baggrunde, herunder variationer i socioøkonomiske forhold og kulturelle erfaringer. Disse forskelle kan få betydning for elevernes deltagelsesforudsætninger, fx i relation til sproglige ressourcer, tryghed i sociale sammenhænge og erfaring med at indgå i dialogiske fællesskaber.

Dette perspektiv kan yderligere nuanceres gennem erfaringer fra projektet *Filosofi i Skolen*, gennemført i samarbejde mellem Syddansk Universitet og Odense Kommune (Syddansk Universitet, 2023). Da den undersøgte skole selv indgår i dette projekt, kan indsatsen forstås som en del af elevernes mesosystem, hvor samspillet mellem skole, kommune og forskningsinstitutioner er med til at forme undervisningens praksis. Projektet peger på, at filosofisk dialog kan styrke elevers deltagelse, refleksion og evne til at lytte til hinanden, samtidig med at undervisningen opleves som meningsfuld og inkluderende.

Samtidig peger dette på betydningen af eksosystemet, hvor kommunale prioriteringer og samarbejder med forskningsinstitutioner indirekte får betydning for elevernes deltagelsesmuligheder. Makrosystemet forstås som de overordnede samfundsmæssige værdier og styringsdokumenter, der danner ramme for undervisningen, herunder Folkeskoleloven og Fælles Mål for kristendomskundskab. Her fremhæves elevernes deltagelse, refleksion og evne til stillingtagen som centrale kompetencer i et demokratisk samfund (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019; UVM, 2023). Arbejdet med filosofi med børn kan dermed ikke alene forstås som et didaktisk valg, men også som en praksis, der er forankret i bredere samfundsmæssige idealer om demokrati, dialog og elevinddragelse.

Endelig kan kronosystemet inddrages ved at forstå deltagelse som noget, der udvikler sig over tid. I denne undersøgelse er eleverne kun blevet introduceret til filosofi med børn i en relativt kort periode, hvilket kan have betydning for, hvordan deltagelsen kommer til udtryk. Samtidig befinder eleverne sig i indskolingen og dermed i en fase, hvor de fortsat er ved at tilegne sig skolens normer, forventninger og deltagelsesformer. I forlængelse heraf kan dette perspektiveres til Eriksons teori om den psykosociale udvikling, hvor elever i denne aldersgruppe befinder sig i spændingsfeltet mellem flid og mindreværd, og hvor oplevelser af mestring og anerkendelse er centrale for udviklingen af en positiv selvopfattelse (Erikson, 2021, s. 232-254). Derved handler deltagelse ikke alene om didaktiske muligheder, men også om elevernes udviklingsmæssige forudsætninger og behov for tryghed og succesoplevelser i læringsfællesskabet.

Perspektiveringen peger således på, at elevers deltagelsesmuligheder må forstås som et resultat af et komplekst samspil mellem flere niveau. Undersøgelsens fokus på mikroniveauet har muliggjort en nær analyse af undervisningens praksis, men indebærer samtidig en afgrænsning, hvor andre betydningsfulde faktorer i elevernes liv ikke inddrages. Deltagelse kan derfor ikke forstås isoleret i klasseværelset, men må ses i sammenhæng med elevernes samlede livsbetingelser og de bredere institutionelle og samfundsmæssige rammer, de indgår i.

Konklusion

Dette projekt har undersøgt, hvordan og i hvilken grad filosofi med børn i kristendomskundskab kan understøtte elevers deltagelsesmuligheder i indskolingen. Med afsæt i Berliner-modellen (Keiding, 2017) peger undersøgelsen samlet på, at filosofiundervisningen i høj grad kan skabe deltagelsesmuligheder, når undervisningen tilrettelægges dialogisk, undersøgende og med blik for elevernes forskellige forudsætninger.

Undersøgelsen viser, at hensigten med filosofiundervisningen ikke primært er vidensformidling, men at understøtte elevers refleksion, stillingtagen og deltagelse i et fællesskab i tråd med kristendomskundskabs formål (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019). Fraværet af entydige svar kan styrke elevernes oplevelse af meningsfuldhed og engagement (Lipman et al., 1980; Lipman, 2003).

Projektet peger samlet på, at deltagelsesmuligheder i høj grad er afhængige af undervisningens didaktiske tilrettelæggelse. Indhold, der tager afsæt i genkendelige erfaringer, samt dialogiske arbejdsformer som makkersnak og classesamtaler, fungerer som deltagelsesåbnende greb, idet de skaber tryghed og understøtter fælles refleksion (Nabe-Nielsen, 2019; Jellesen, 2025; Poulsen, 2021; Sigsgaard, 2021). Analysen viser dog, at filosofi med børn kun delvist aktualiserer Martens samlede metodiske tilgang, idet særligt den fænomenologiske og hermeneutiske dimension træder tydeligt frem, mens den begrebsanalytiske, dialektiske og spekulative tilgang i mindre grad udfoldes (Kallesøe, 2013, s. 88–92). Dette peger på et didaktisk udviklingspotentiale i forhold til at styrke elevernes begrebsforståelse, argumentation og evne til perspektivtagning.

Samtidig understreger undersøgelsen, at filosofiundervisning ikke i sig selv er deltagelsesfremmende. Når undervisningen præges af lærercentrerede og evaluerende kommunikationsformer, begrænses elevernes mulighed for undersøgende og refleksiv deltagelse. Der tegner sig dermed en central forskel mellem en dialogisk, ikke-affirmativ lærerrolle og en mere styrkende tilgang, hvor førstnævnte i højere grad understøtter deltagelse (Benner, 2005; Sigsgaard, 2021; Groth & Kallesøe, 2023).

Derudover viser projektet, at medier og rammesætning har betydning for elevers adgang til deltagelse. Sanselige og konkrete medier kan reducere barrierer og skabe flere indgange til deltagelse, mens fysiske og organisatoriske rammer som rundkreds kan understøtte fælles opmærksomhed – dog ikke ens for alle elever (Jellesen, 2025; SAPERE, 2023; Dysthe, 1997; Brodersen, 2020). Desuden peger undersøgelsen på, at deltagelse ikke kan reduceres til verbal aktivitet, men også kommer til udtryk gennem lytning, opmærksomhed og kropslig orientering. Deltagelse må derfor forstås som et relationelt og situeret fænomen (Illum, 2024; Poulsen, 2017; Poulsen, 2021). I denne sammenhæng kan filosofi med børn bidrage til at udvide deltagelsesmulighederne, fordi undervisningen åbner for forskellige måder at være til stede og bidrage til fælles meningsskabelse (Lipman, 2003; SAPERE, 2023).

Endelig viser projektet, at evaluering udgør et væsentligt, men underbelyst element. Når evaluering ikke integreres i undervisningen, reduceres både elevernes mulighed for refleksion over egen deltagelse og lærerens grundlag for didaktisk udvikling (Agergaard, 2020).

Det konkluderes, at filosofi med børn i høj grad kan bidrage til at skabe deltagelsesmuligheder i kristendomskundskab i indskolingen, men at dette potentiale er betinget af en bevidst didaktisk tilrettelæggelse. Det afhænger af samspillet mellem indhold, metode, lærerrolle, medier og rammesætning. Filosofi med børn kan således fungere som en deltagelsesfremmende didaktisk praksis, når undervisningen etablerer trygge, meningsfulde og dialogiske rum, hvor eleverne får mulighed for at tænke, tale, lytte og undersøge i fællesskab. Deltagelse kan således forstås som et resultat af undervisningens didaktiske og relationelle rammesætning.

Handleperspektiv og præsentation af artefakt

Med afsæt i projektets resultater, som peger på betydningen af dialogiske arbejdsformer, elevinddragelse, tydelig rammesætning samt variation i deltagelsesformer, præsenteres i dette afsnit et undervisningsforløb, der omsætter disse fund til konkret didaktisk praksis.

Undervisningsforløbet (bilag 1) er udviklet med afsæt i Vaniljemodellen – en samtalestruktur i syv punkter (Kallesøe & Groth, 2022), som skaber en tydelig progression i undervisningen. Valget af modellen tager afsæt i analysen, der peger på behovet for en mere eksplicit rammesætning af den filosofiske samtale, hvor elevernes deltagelse understøttes gennem klare faser og forventninger.

Forløbet indledes med en sanselig opvarmningsøvelse, hvor eleverne gennem en følekasse deltager kropsligt og nonverbalt. Dette valg er truffet på baggrund af analysens fremhævelse af, at deltagelse ikke udelukkende er sproglig, men også kan være kropslig og sanselig (Mottelson & Muschinsky, 2020, s. 42-44; Poulsen, 2021, s. 31-32). Øvelsen skaber dermed en inkluderende indgang, hvor flere elever får mulighed for at deltage fra begyndelsen.

Den konkrete og visuelle formidling, med en fortællersti med billeder og rekvisitter, er valgt, fordi analysen fremhæver betydningen af genkendelige og erfaringsnære indgange til deltagelse. Fortællingen og rekvisitterne skaber et fælles udgangspunkt for elevernes undren og giver dem noget konkret at vende tilbage til i den efterfølgende filosofiske samtale (Lipman, 2003; Jellesen, 2025, s. 10).

I arbejdet med at formulere filosofiske spørgsmål organiseres eleverne først individuelt, derefter i makkerpar og i grupper. Denne variation i arbejdsformer er valgt med afsæt i analysens fremhævelse af, at deltagelse styrkes gennem skift mellem individuelle, dialogiske og fælles

processer. Som et centralt didaktisk greb anvendes babushkadukken “*Undrende Ulla*” (bilag 1), til at strukturere elevernes spørgsmål gennem forskellige lag i dukken, hvor hvert lag repræsenterer en bestemt måde at stille spørgsmål på. Eleverne arbejder sig fra ydre lag med erfaringsnære spørgsmål til indre lag med fortolkning, begrebsafklaring, perspektivering og spekulative spørgsmål. Gennem denne struktur konkretiseres Martens’ filosofiske tilgange, hvilket imødekommer, idet særligt de begrebsanalytiske, dialektiske og spekulative dimensioner i højere grad bringes i spil (Kallesøe, 2009; Kallesøe, 2013, s. 88–92).

Elevernes egne spørgsmål danner efterfølgende afsæt for en fælles filosofisk samtale, hvor brugen af en talegenstand og tydelige samtaleregler understøtter en struktureret og dialogisk samtaleform. Dette valg er begrundet ud fra et behov for at skabe deltagelsesmuligheder gennem klare rammer, hvor eleverne får mulighed for at komme til orde og bygge videre på hinandens perspektiver (Sigsgaard, 2021, s. 91; Lipman, 2003). Makkersnak anvendes løbende som støtte, hvilket yderligere udvider elevernes mulighed for at deltage aktivt.

Afslutningsvis indgår evaluering som en integreret del af forløbet, hvor eleverne både reflekterer over indhold og egen deltagelse gennem fælles samtale og individuelt hæfte. Denne systematiske inddragelse af evaluering er et direkte svar på, at evaluering i højere grad kan anvendes til at styrke elevernes refleksion og læringsudbytte (Agergaard, 2020).

Vi har med undervisningsforløbet, omsat analysens fund til en didaktisk praksis, hvor struktur, indhold og metode er tæt koblet. Gennem en kombination af sanselige indgange, elevinddragelse og tydelig rammesætning skabes der en undervisning, hvor eleverne får mulighed for at deltage aktivt, og hvor den filosofiske samtale understøttes som en fælles undersøgende praksis (Lipman, 2003; Hansen et al., 2017).

Litteraturliste

- Agergaard, K. (2020). Evaluering I P. Brodersen (Red.), *God og effektiv undervisning* (4. udg.). Hans Reitzel. <https://godogeffektivundervisning.digi.hansreitzel.dk/?id=55>
- Bak, C. K. (2017). Kvalitative interviews som metode i pædagog- og læreruddannelsen. I C. Østergaard (Red.), *Empiriske undersøgelser og metodiske greb*. Hans Reitzels Forlag.
- Bak, C. K. (2017). Børneperspektivet: Kvalitative interviews som metode i pædagog- og læreruddannelsen. I T. T. Engsig (Red.), *Empiriske undersøgelser og metodiske greb*. Hans Reitzels forlag.
- Benner, D. (2005). Affirmativ og ikke-affirmativ opdragelse. I Tekster til *dannelsesfilosofi – mellem etik, pædagogik og politik*. Klim.
- Brodersen, P., Fibæk Laursen, P., Agergaard, K., Grønbeak Nielsen, N., & Gissel, S. T. (2015). *Effektiv undervisning: Didaktiske nærbilleder fra klasserummet* (3. udg.). Hans Reitzels Forlag.
- Brodersen, P. (2020). Læreren som leder. I P. Brodersen, *God og effektiv undervisning* (4. udg.). Hans Reitzels forlag. <https://godogeffektivundervisning.digi.hansreitzel.dk/?id=140>
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2020). *Faghæfte for kristendomskundskab*. EMU Danmarks læringsportal. https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/Gsk_faghæfte_Kristendomskundskab.pdf
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2020). *Kristendomskundskab Fælles Mål*. https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_FællesMål_Kristendomskundskab.pdf
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2024, 26. august). *Folkeskolens formål*. <https://uvm.dk/grundskole/folkeskolen/om-folkeskolen/folkeskolens-formaal/>
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2025, september). *Råudkast: Fagplan for kristendomskundskab*. <https://uvm.dk/media/ge1dbg3m/250923-kristendomskundskab-raaudkast-til-fagplan.pdf>
- Den Danske Ordbog. (2026). *Deltagelse*. <https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=deltagelse>
- Dysthe, O. (1997). *Det flerstemmige klasserum: Skrivning og samtale for at lære*. Klim.
- Dysthe, O., Ness, I. J., & Kirkegaard, P. O. (Red.). (2020). *Dialogisk pædagogik, kreativitet og læring*. Klim.
- Erikson, E. H. (2021). *Barnet og samfundet* (4. udg. s. 232–254). Hans Reitzels Forlag.

- Favrholdt, D. (2018) Filosofi. I: *Den store danske*. <https://lex.dk/filosofi>
- Fibæk Laursen, P. (2020). Rammefaktorer. I P. Brodersen (Red.), *God og effektiv undervisning* (4. udg.). Hans Reitzel. <https://godogeffektivundervisning.digi.hansreitzel.dk/?id=238>
- Groth, L., & Kallesøe, D. (2023). Introduktion til filosofi med børn. *Liv i Skolen*, 25(2), VIA University College. <https://www.ucviden.dk/da/publications/filosofi-med-b%C3%B8rn/>
- Guldbrandsen, L. M. (2023). Udviklingspsykologi og udviklingsstøttende relationer. I O. Løw & E. Skibsted (red.), *Pædagogisk psykologi i læreruddannelsen*. Akademisk Forlag.
- Hansen, F. T., Herholdt-Lomholdt, S. M., & Rothuizen, J. J. E. (2017). *At innovere med hjertet: Undervisning i undringsdrevet innovation og entreprenørskab i professionsuddannelser*. Aalborg Universitetsforlag.
- Hart, S. (2023). Børns udvikling i et neuroaffektivt perspektiv. I O. Løw & E. Skibsted (red.), *Pædagogisk psykologi i læreruddannelsen*. Akademisk Forlag.
- Heunicke, H., & Bundsgaard, R. (2021, 16. december). Learning by Dewey. [Podcastafsnit]. I *Stemmer fra skolen*. PodBean. <https://stemmerfraskolen.podbean.com/e/learning-by-dewey/>
- Illum, S. L. (2024). At lytte for at lære – et deltagerorienteret didaktisk perspektiv på lytning i skolen. *Viden om Literacy*, (23).
- Jellesen, M. P. (2025). *Religionskonstruktioner og deltagelsesmuligheder i kristendomskundskab: Et etnografisk inspireret klasserumsstudie* [Ph.d.-afhandling, Aalborg Universitet].
- Kallesøe, D., & Groth, L. (2022). *Vaniljemodel for samtalen*. Filosofipatruljen. <https://www.filosofipatruljen.dk/vaniljemodellen-samtalestruktur-i-7-punkter/>
- Kallesøe, D. (2009). Filosofi med børn – metoder i teori og praksis. *Religionspædagogisk Forum*, (3) Eksistensen. https://www.eksistensen.dk/media/wysiwyg/Tidsskrifter/Religionspaedagogisk_Forum/RPForum-2009-nr-3-Filosofi-og-boern.pdf
- Keiding, T. B. (2017). Læreteoretisk didaktik. In H. J. Kristensen & P. F. Laursen (Eds.), *Didaktikhåndbogen*. Hans Reitzel. <https://didaktikhaandbogen.digi.hansreitzel.dk/?id=135>
- Larsen, M.E., Matthiesen, J., Wulff, L., & Vilien, K. (2020). *Skriv opgaver på læreruddannelsen. Håndbog i akademisk skrivning og studieteknik*. Samfundslitteratur.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education* (2nd ed.). Cambridge University Press.

Lipman, M., Sharp, A. M., & Oscanyan, F. S. (1980). *Philosophy in the classroom* (2nd ed.). Temple University Press.

Madsen, H., & Rygaard Frost Kristensen, L. (2023). Filosofisk dialog: En vej til livlig deltagelse for alle i klasserummet. *Liv i Skolen*, 25(2). VIA University College.
<https://www.ucviden.dk/da/publications/filosofi-med-b%C3%B8rn/>

Miller, T. (2017). Børneperspektivet: At involvere børn i forskning og i hverdagsbeslutninger. I T. T. Engsig (Red.), *Empirisk undersøgelser og metodiske greb*. Hans Reitzels forlag.

Mottelson, M., & Muschinsky, L. J. (2020). Forskningsmæssige positioner og traditioner. I *Undersøgelser: Videnskabsteori og metode i pædagogiske studier* (2. udg.). Hans Reitzels forlag.

Mottelson, M. & Muschinsky, L. J. (2020). Metodologi. Undersøgelser. I *Undersøgelser: Videnskabsteori og metode i pædagogiske studier* (2. udg.) Hans Reitzel.

Nabe-Nielsen, L. (2019). *Filosofi i skolen: Undervisningens rum for undren*. Hans Reitzels Forlag.

Platon. (1918). *Theaitetos* (M. Cl. Gertz, overs.). M. P. Madsens Boghandel.

Poulsen, C.H. (2017). *Inklusion – muligheder og begrænsninger for deltagelse belyst gennem et børneperspektiv* (ph.d.). Institut for Kulturvidenskaber, Syddansk Universitet.

Poulsen, C.H. (2018). *Inklusion – muligheder og begrænsninger for deltagelse belyst gennem et børneperspektiv*. Tidsskrift for Professionsstudier, 14(27).
<https://doi.org/10.7146/nu.v46i1.141591>

Poulsen, C. H. (2021). Børns deltagelse og læring – teoretisk udgangspunkt. I *Skolevanskeligheder og inklusionsmuligheder: Fra et børneperspektiv*. Hans Reitzels Forlag.

Poulsen, C. H. (2022). *Et deltagerperspektiv på inklusion*. KvaN – Tidsskrift for læreruddannelse og skole, 42(123).

SAPERE. (2023). *P4C research: A guide to the evidence that informs our work and demonstrates our impact*. Tidligere tilgængelig:
<https://www.sapere.org.uk/wp-content/uploads/P4CImpact-on-Disadvantaged.pdf>

Sigsgaard, A.-V. M. (2021). Samtale og interaktion i undervisningen. I S. Kragholm Knudsen, L. Wulff & bidragydere, *Kom ind i sproget: Flersprogede elever i fagundervisningen* (2. udg.) Akademisk Forlag.

Syddansk Universitet. (2025, 16. april). *Hvad kan filosofisk dialog tilføre undervisningen og elever i specialtilbud?* Center for Grundskoleforskning. <https://www.sdu.dk/da/forskning/center-for-grundskoleforskning/kommunikation/nyheder/filosofi-i-skolen>

Østergaard, C. (2017). Observation i pædagogiske kontekster. I C. Østergaard (Red.), *Empiriske undersøgelser og metodiske greb*. Hans Reitzels Forlag.

Ågård, D. (2022). 4.3. Motivation. I J. Bjerre & P. F. Laursen (Eds.), *Pædagogikhåndbogen* (2nd ed.). Hans Reitzel. <https://paedagogikhaandbogen-2udg.digi.hansreitzel.dk/?id=154>

Redegørelse for brug af AI

I forbindelse med udarbejdelsen af denne opgave har vi gjort brug af AI, specifikt ChatGPT som et understøttende redskab. AI er anvendt til at generere billeder til vores handlingsforløb. Billederne er efterfølgende udvalgt og tilpasset i forhold til opgavens indhold. Derudover har vi anvendt AI til at få forslag til at forkorte tekststykker. Dette er sket med henblik på at præcisere formuleringer og skabe sproglig klarhed. Alle forslag er kritisk vurderet og redigeret af os selv, så de stemmer overens med vores faglige intentioner og opgavens samlede sammenhæng.

Bilag

Bilag 1 | Præsentation af artefakt - undervisningsforløb

Undervisningsforløbet strækker sig over en fagdag bestående af fire lektioner, og tager udgangspunkt i emnet kærlighed og had. (Børne- og Undervisningsministeriet, 2020, s. 72).

Formål	Fællesmål
Styrke elevernes deltagelsesmuligheder ved at skabe en undervisningsform, hvor alle elever kan bidrage gennem tale, kropslige udtryk, valg af symboler og fælles refleksion.	Trinforløb 1.-3. klassetrin. Indholdsområde Eksistens, etik og filosofisk samtale. Eleverne deltager i filosofiske samtaler og forholder sig til hverdagsnære etiske spørgsmål og dilemmaer med afsæt i fortællinger og situationsbeskrivelser. <i>Råudkast fra Børne- og Undervisningsministeriet (2025, s. 7)</i>
1. Opvarmningsøvelse	
– Eleverne sidder i rundkreds. – Følekasse: alle elever skal mærke i følekassen og gætte hvad der ligger i følekassen. – Når alle har mærket i følekassen, afsløres indholdet. <i>Fænomenologisk tilgang (Mottelson & Muschinsky, 2020, s. 42–44)</i> <i>Deltagelse som kropslig og nonverbal praksis (Poulsen, 2021, s. 31–32)</i> <i>Deltagelsesmuligheder gennem tilgængelige indgange (Jellesen, 2025, s. 10)</i> <i>Sociokulturelt perspektiv (Sigsgaard, 2021, s. 91)</i>	
2. Filosofisk appetitvækker /stimulus:	
– Der læses en fortælling <i>Den der flyver, og den der graver</i>. – Fortællingen formidles ved hjælp af en fortællersti. – Under oplæsningen placeres billeder og rekvisitter løbende på stien. – Fortællerstien visualiserer fortællingens centrale hændelser og temaer. – Billeder og rekvisitter fungerer som fælles referencepunkter, som eleverne senere kan vende tilbage til, når de skal formulere egne filosofiske spørgsmål. <i>Community of inquiry (Lipman, 2003)</i> <i>Filosofisk undren (Lipman et al., 1980)</i> <i>Genkendeligt indhold og deltagelse (Jellesen, 2025)</i> <i>Medier og repræsentationsformer (Poulsen, 2021)</i>	

3. Formulering af filosofiske spørgsmål:

- Klassen har lyttet til fortællingen *Den der flyver, og den der graver*.
- Eleverne får kort tænketid alene: Hvad undrer du dig over i historien?
- Eleverne taler derefter sammen to og to om deres tanker.
- Herefter deles eleverne i grupper á fire, hvor de sammen formulerer tre undrings spørgsmål til fortællingen.

Elevers egne spørgsmål og tænkning (Lipman, 2003)

Undren som erkendelsesgrundlag (Hansen et al., 2017)

4. Valg af spørgsmål:

- Spørgsmålene gøres synlige på gulvet inde i cirklen
- Alle elever har 5 klodser de må ligge på de spørgsmål de synes vi skal snakke om en fra hvert område.

Demokratisk dannelse (UVM, 2023 – Folkeskoleloven §1)

Deltagelse og indflydelse (Poulsen, 2021)

Deltagelsesmuligheder som didaktisk skabt (Jellesen, 2025)

5. Filosofisk samtale:

- Samtaleregler gennemgås:
 - Den der har talen-frøen må snakke
 - Den der har tale-frøen, vælger den næste
 - Eleverne rækker først hånden op, når den sidste har talt færdigt.
- Herefter lægges de udvalgte spørgsmål på fortællerstien, hvor dukken Undrende-Ulla, går på stien, til hvert spørgsmål.
- Læreren åbner dukken lag for lag. Hvert lag repræsenterer en måde at spørge på, som eleverne har arbejdet med tidligere:

1. lag – Erfaring: Har du prøvet noget lignende?

2. lag – Fortolkning: Hvorfor gjorde figuren sådan?

3. lag – Begreber: Hvad betyder fx had, hjælpe, ven?

4. lag – Perspektiver: Kan man tænke anderledes om det?

5. lag – Fantasi: Hvad nu hvis noget var anderledes?

- For hvert lag “går” dukken hen til et nyt spørgsmål, hvor eleverne først svarer på spørgsmålet, herefter bruges laget til at arbejde med samme spørgsmål dybere.

Community of inquiry og dialog (Lipman, 2003)

Dialogisk undervisning (Sigsgaard, 2021)

Filosofiske metoder: Begrebsanalytisk, hermeneutisk, dialektisk, spekulativ (Kallesøe, 2009)

Deltagelse som relationel praksis (Poulsen, 2021)

6. "Sidste ord":

- Tale-frøen bliver sendt rundt i kredsen. De elever der vil byde ind med noget, får mulighed for det, ellers sendes tale-frøen videre.

Dialektisk metode (Kallesøe, 2009)

Hermeneutisk spiral (Mottelson & Muschinsky, 2020)

Fælles tænkning og ræsonnement (Lipman et al., 1980)

7. Evaluering:

- Klassen samles i en cirkel efter den filosofiske samtale og evaluerer.

Evaluering af indhold

- Har du tænkt over noget nyt i dag?
- Fik du et spørgsmål, du stadig tænker på?
- Blev du overrasket over noget, nogen sagde?

Evaluering af form

- Hvordan var det at tale sammen på denne måde?
- Følte du dig lyttet til?
- Var det let eller svært at vente på tur?
- Hvordan hjalp tale-frøen samtalen?

Individuel evaluering

- Hver elev vælger en emoji, der symboliserer deres oplevelse af forløbet, ud fra nedenstående.
 = glad |  = taknemmelig |  = forvirret |  = fik ny idé |  = følte mig hørt
- Eleverne viser deres valg én ad gangen og fortæller kort hvorfor, hvis de har lyst.

Evaluering som refleksion (Agergaard, 2020) | Metarefleksion og tænkning (Lipman et al., 1980)

Deltagelsesbevidsthed (Poulsen, 2021) | Ikke-affirmativ pædagogik (Benner, 2005)

Samtaledukken Undrende-Ulla

Vi har valgt at benytte den traditionelle babushka-dukke, som oprindeligt er en del af russisk kulturhistorie. Det særlige ved dukken er, at den kan åbnes, og indeni gemmer sig en række mindre dukker, lag på lag. I undervisningen anvendes babushka-dukken som et konkret og visuelt artefakt til at arbejde med abstrakte begreber på som f.eks. kærlighed og had. Når dukken åbnes og foldes ud lag for lag, er det hensigten, at eleverne bevæger sig gennem Martens fem tilgange (Kallesøe, 2009, s. 88-89). Disse tilgange fungerer som en støtte til den filosofiske samtale, hvor dukken samtidig går på fortællerstien. Det er fortsat elevernes egne spørgsmål, der fungerer som ankerspørgsmål i samtalen. Dukken hedder *Undrende-Ulla* og den fungerer, som et didaktisk redskab, der hjælper med at folde samtalen ud og skabe mulighed for at arbejde i dybden med elevernes undren. Lagene i dukken er opbygget fra yderst til inderst således:

- Fænomenologisk (Erfaring): Har du prøvet noget ligesom det?
- Hermeneutisk (Fortolkning): Hvad sker der, og hvorfor gør "personen" det?
- Begrebsanalytisk (Begreber): Hvad betyder ordet/ordene, og kan det betyde flere ting?
- Dialektisk (Flere perspektiver): Er der nogen, der tænker noget andet?
- Spekulativ (Fantasi): Hvad nu hvis det var anderledes?

Den der flyver, og den der graver

Skrevet af Joan Lindbjerg Kristensen og Malene Rimmen Olesen

En Flamingo stod ved bredden af den største sø i mosen. Vandet var steget efter mange dages regn. Stierne under sivene, på den side af søen var forsvundet - de stod nu under vand.

På den oversvømmede side stak en Muldvarp hovedet op, helt våd.

“Før mig over til den anden side,” sagde den. “Min gang er helt fyldt med vand.”

Flamingoen så længe surt på Muldvarpen.

“Jeg burde lade dig blive her, i alt vandet,” sagde den.

“Du har ødelagt mine reder, igen og igen.”

Muldvarpen nikkede, og så meget trist ud.

“Jeg ved det godt. Jeg har virkelig været sur på dig, nærmest hadet dig.”

Vinden trak i sivene, og regnen blev endnu voldsommere.

“Og hvordan har du det med mig nu?” spurgte Flamingoen.

“Nu ved jeg ikke helt hvordan jeg har det,” sagde Muldvarpen.

“Måske hader jeg dig stadig en lille smule. Dig med dine smukke lange ben og vinger.”

Flamingoen stod stille og tænkte. Efter lidt tid bøjede den sig ned.

“Klatr op, jeg hjælper dig. Men sid stille.”

Muldvarpen så overrasket ud, men kravlede op på Flamingoens ryg. Flamingoen gik ud i vandet, med de meget lange ben. Først til knæene. Så til maven. Til sidst måtte den svømme, den turde ikke flyve med Muldvarpen på ryggen.

“Er du bange?” spurgte Flamingoen.

“Nej ikke rigtigt, men jeg fryser,” sagde Muldvarpen.

Flamingoen løftede vingerne lidt, så vinden ikke ramte så hårdt. Muldvarpen lagde sig tæt ind til den varme krop. Flamingoen kunne ikke kun flyve, den havde også de blødeste fjer.

Et øjeblik var der så stille, at man kun kunne høre regnens melodi.

“Hvorfor hjælper du mig egentlig?” spurgte Muldvarpen.

Flamingoen svarede:

“Fordi jeg ikke hader dig, jeg kan godt li dig, når ikke lige du ødelægger mine reder.”

Muldvarpen lukkede øjnene et øjeblik, og tænkte. Det var en underlig følelse, hvorfor kunne den smukke Flamingo dog lide, sådan en lille våd pelstot, der intet særligt kunne.

Muldvarpen kunne ikke holde det ud længere, varmen, den bløde pels, ja selv farven var flot. Pludselig bed den Flamingoen i nakken, det var ikke engang med vilje.

Flamingoen skreg.

“Hvorfor gør du det? Nu synker vi begge!”

Vandet slog ind over dem.

Muldvarpen klamrede sig fast og havde allerede fortrudt.

“Fordi du var sød mod mig” sagde den.

“Du holdt vinden væk.”

“Ja!” råbte Flamingoen.

“Og dine fjer er smukke og bløde” sagde Muldvarpen.

“Jeg kunne mærke, at jeg synes om dig”

Flamingoen blev helt stille.

“Men hvorfor bed du så?”

Muldvarpen hviskede: “Fordi jeg både hader dig... og kan lide dig på samme tid”.

Bilag 2 | Spørgeskema

Spørgeskemaundersøgelsen er gennemført som et online spørgeskema, hvor 17 respondenter har besvaret spørgsmålene. Besvarelsene har dannet grundlag for at identificere forskellige forståelser af deltagelse, som efterfølgende er anvendt i udviklingen af observationsskemaet. Spørgeskemaet fungerer som et eksplorativt og afgrænset redskab, hvor de indsamlede svar må forstås som kontekstafhængige og ikke generaliserbare (Mottelson & Muschinsky, 2020, kap. 5, Østergaard, 2017, s. 35–36).

Link til spørgeskema: <https://forms.gle/Rn6h1fcjuBRKRxjY9>

Resultaterne, som er gengivet i grafer nedenfor, fra spørgeskemaundersøgelsen peger på, at deltagelse i kristendomskundskab forstås bredt og ikke udelukkende som mundtlig aktivitet. Besvarelsene viser, at deltagelse både knyttes til mundtlige bidrag, men også til lytning, engagement, kropslig orientering og elevernes mulighed for at bidrage på forskellige måder. Dette fremgår særligt af de åbne besvarelser, hvor deltagelse beskrives som både at “lytte aktivt”, “vise interesse” og “bidrage til klassefællesskabet”. Samtidig peger besvarelsene på, at filosofi med børn opleves som en undervisningsform, der kan øge deltagelsen og skabe mere lige deltagelsesmuligheder, herunder for elever, der ellers ikke deltager.

På baggrund af disse fund er observationsskemaet udarbejdet med fokus på flere forskellige deltagelsesformer. Det omfatter derfor ikke kun mundtlig deltagelse, men også samarbejdende, skriftlig samt kropslig og nonverbal deltagelse. Observationsskemaets opbygning afspejler dermed en relationel og bred forståelse af deltagelse, hvor elever kan tage del i undervisningen på forskellige måder afhængigt af kontekst og situation.

Baggrundsoplysninger

Hvilket klassetrin underviser du primært i?

47,1%: 1-3.klasse | 35,3%: 4-6.klasse | 17,6%: 7-9.klasse

Hvor mange elever er der i klassen?

11,8%: under 18 | 47,1%: 18-22 | 41,2%: 23-26 | 0%: over 26

Hvor mange års undervisningserfaring har du?

17,6%: 0-3 år | 17,6%: 4-10 år | 41,2%: 11-20 år | 23,5%: over 20 år

Har du linjefaget kristendomskundskab?

58,8%: ja | 41,2%: nej

Underviser du i filosofi med børn i kristendomskundskab?

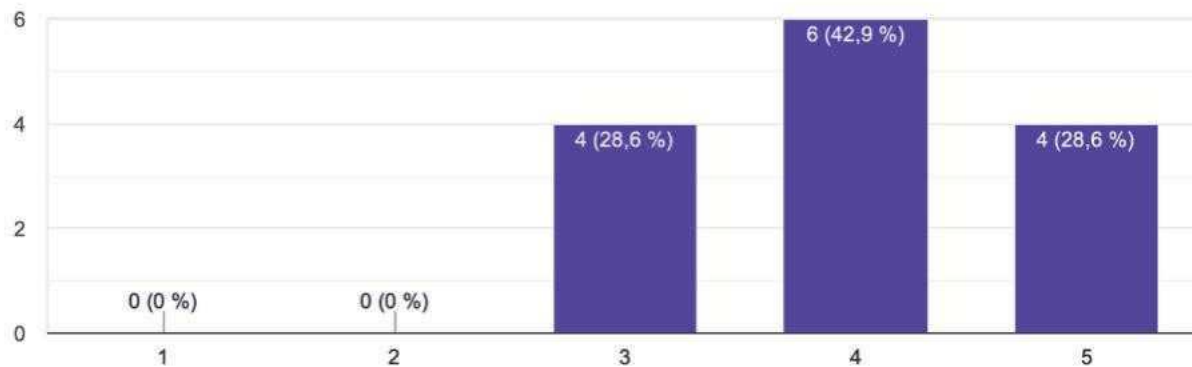
82,4%: ja | 17,6%: nej

Filosofi med børn

1. Helt uenig
2. Overvejende uenig
3. Hverken/eller
4. Overvejende enig
5. Helt enig

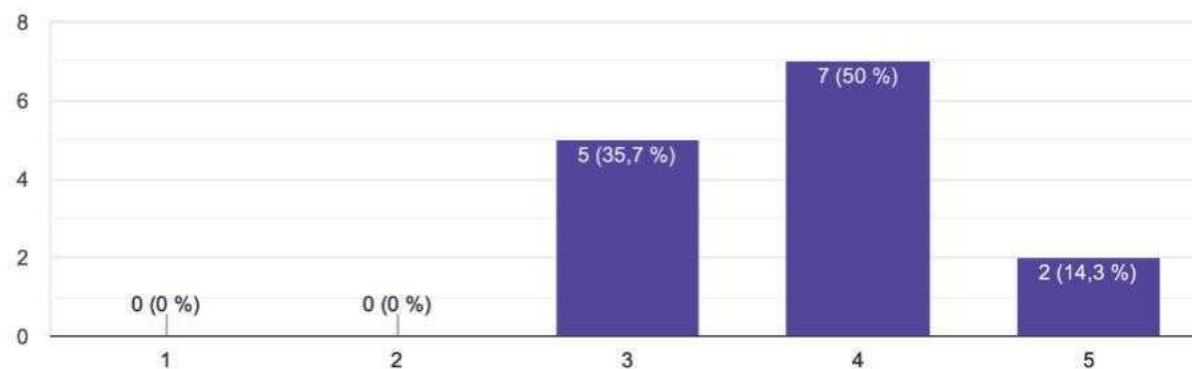
Filosofi med børn øger elevernes deltagelse.

14 svar



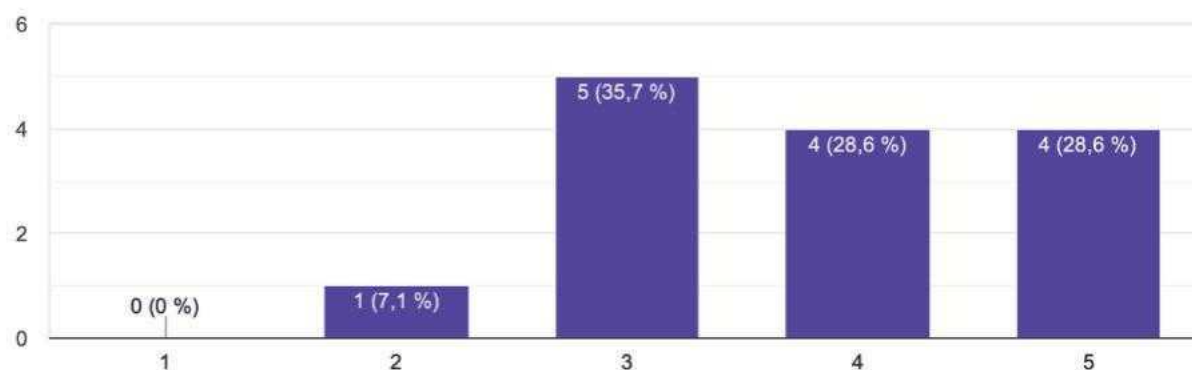
Flere elever deltager i samtaler under filosofiske dialoger.

14 svar



Filosofi med børn skaber mere lige deltagelsesmuligheder i klassen.

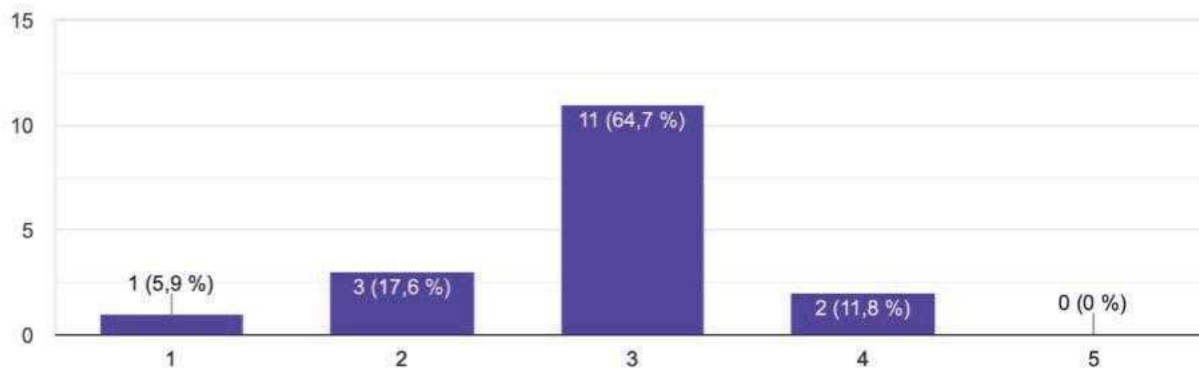
14 svar



Oplevet samlet deltagelse

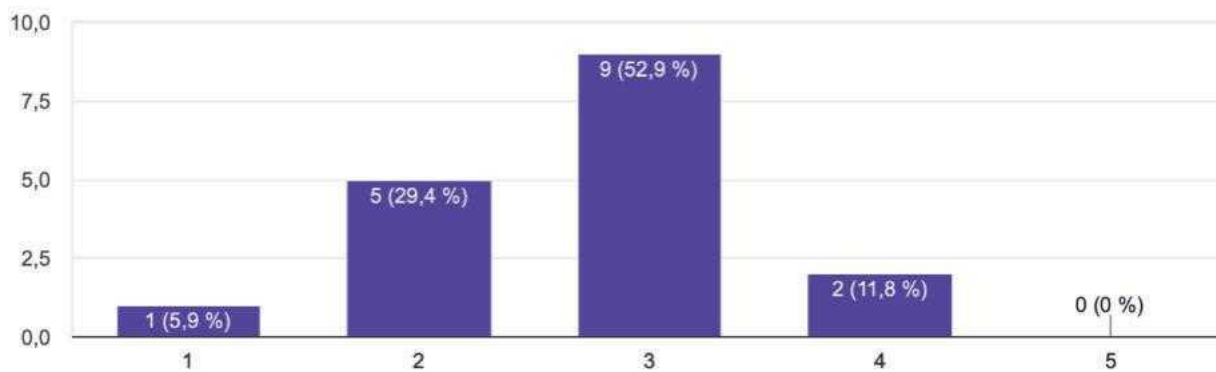
Når jeg underviser i kristendomskundskab, deltager mine elever mere end i andre fag.

17 svar



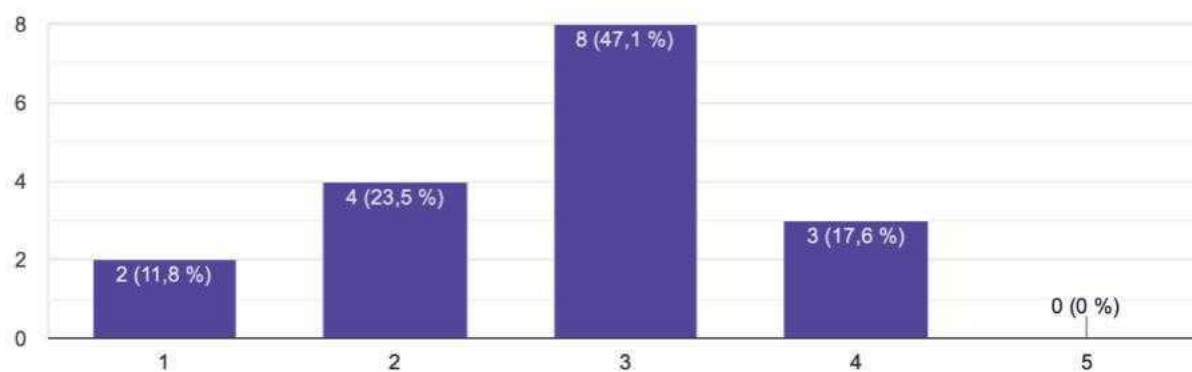
Eleverne virker generelt mere engagerede i kristendomskundskab end i andre fag.

17 svar



Flere elever byder ind mundtligt i kristendomskundskab end i andre fag.

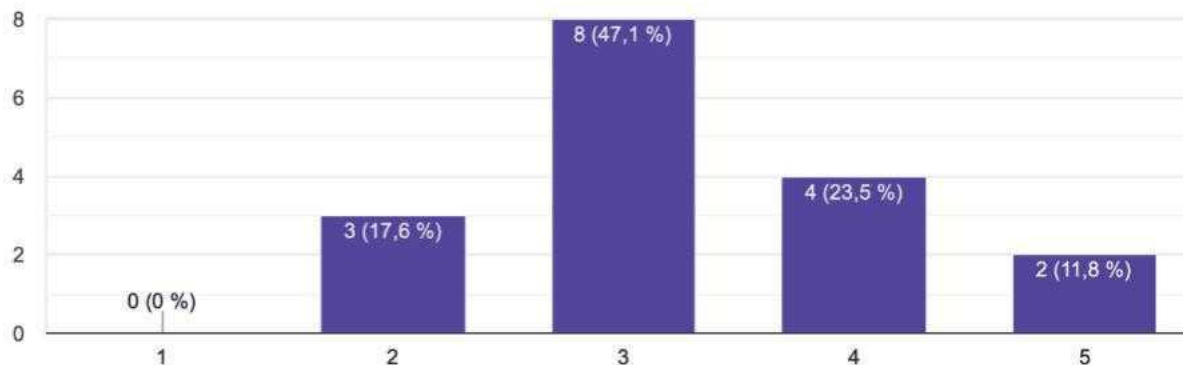
17 svar



Mundtlig deltagelse

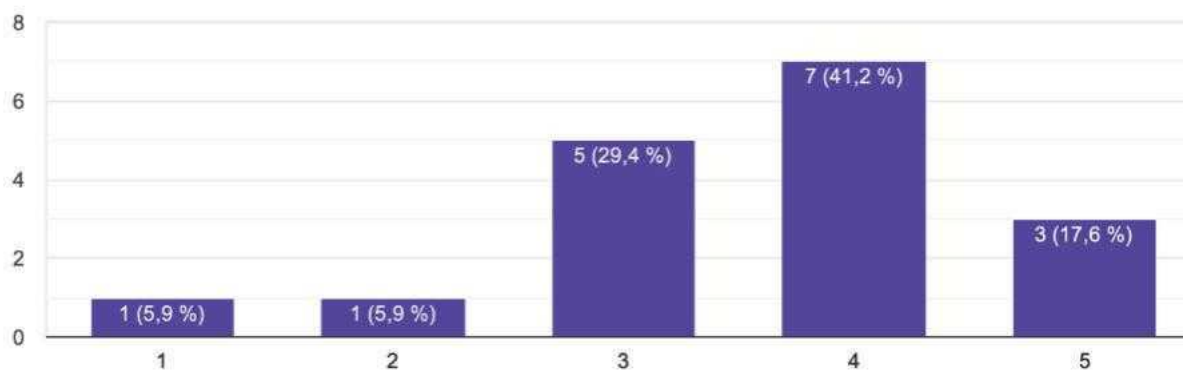
Mange elever rækker hånden op i kristendomskundskab.

17 svar



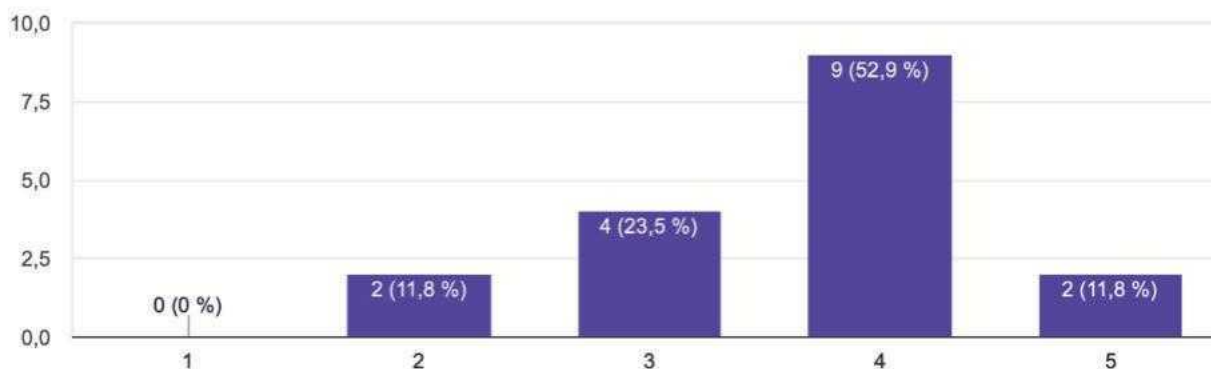
Eleverne deltager spontant i klassesamtaler.

17 svar



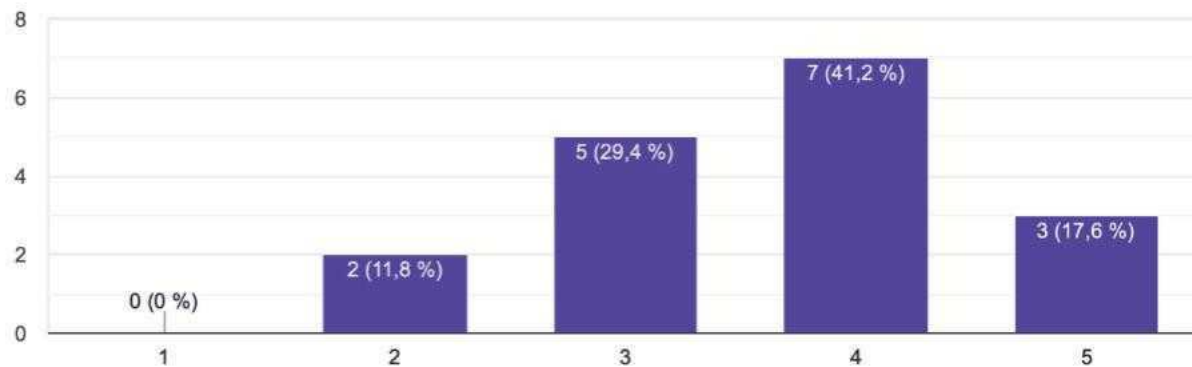
Eleverne bygger videre på hinandens udsagn i samtaler.

17 svar



Flere elever deltager aktivt i fælles diskussioner.

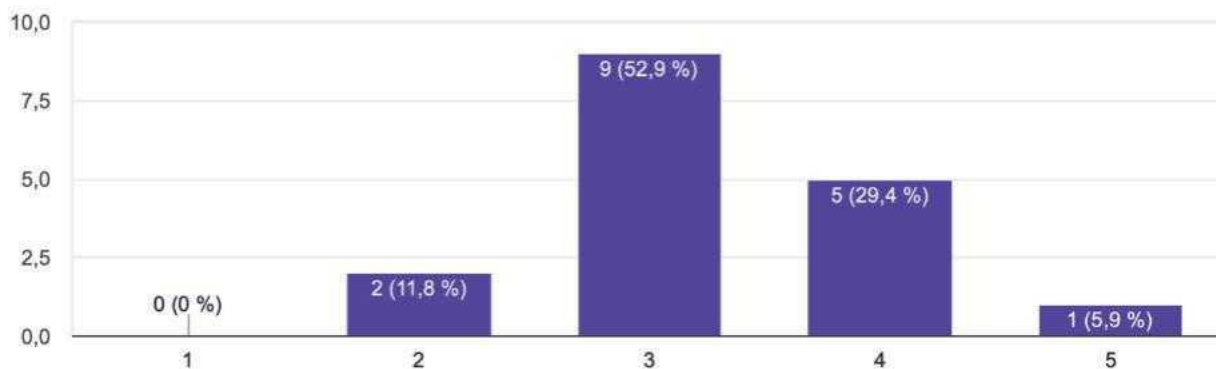
17 svar



Samarbejdende deltagelse

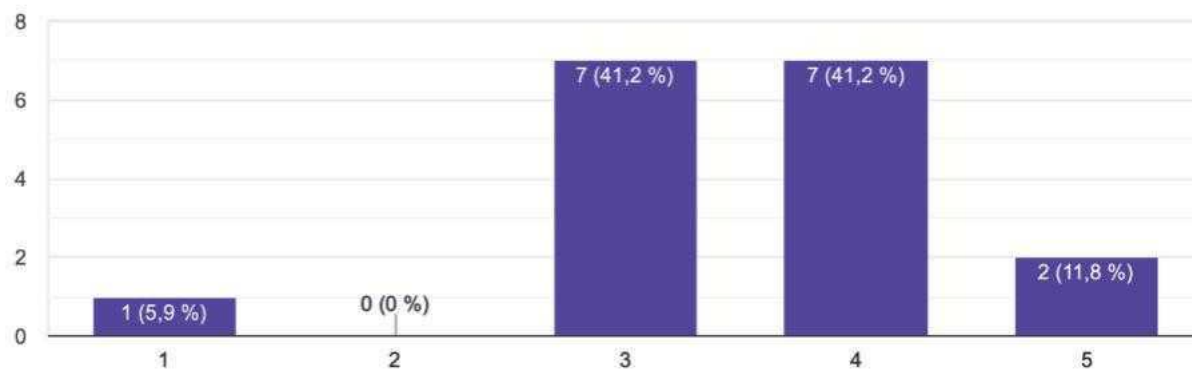
Eleverne taler aktivt sammen i gruppearbejde.

17 svar



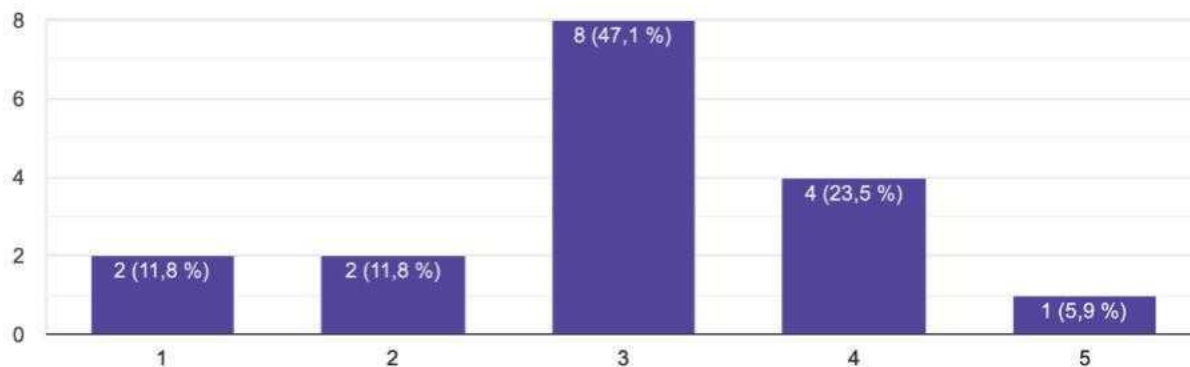
Eleverne lytter til hinandens perspektiver.

17 svar



Eleverne stiller spørgsmål til hinanden.

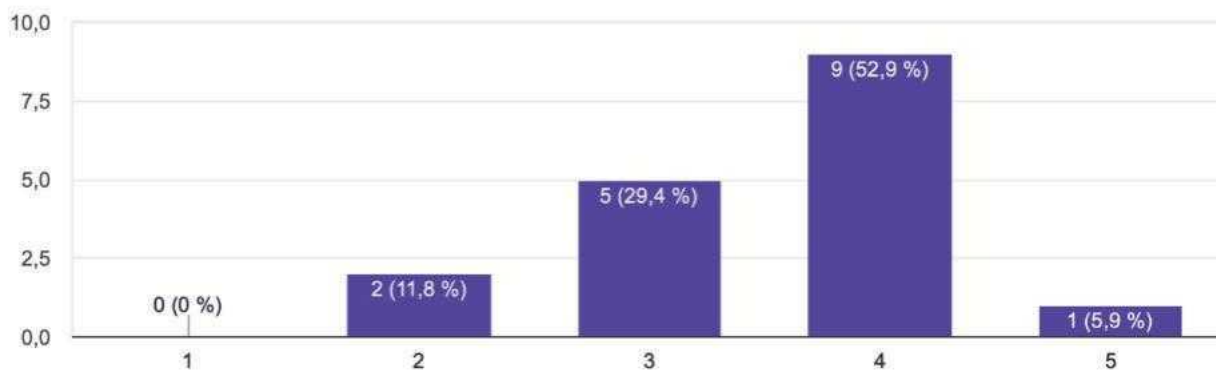
17 svar



Skriftlig deltagelse

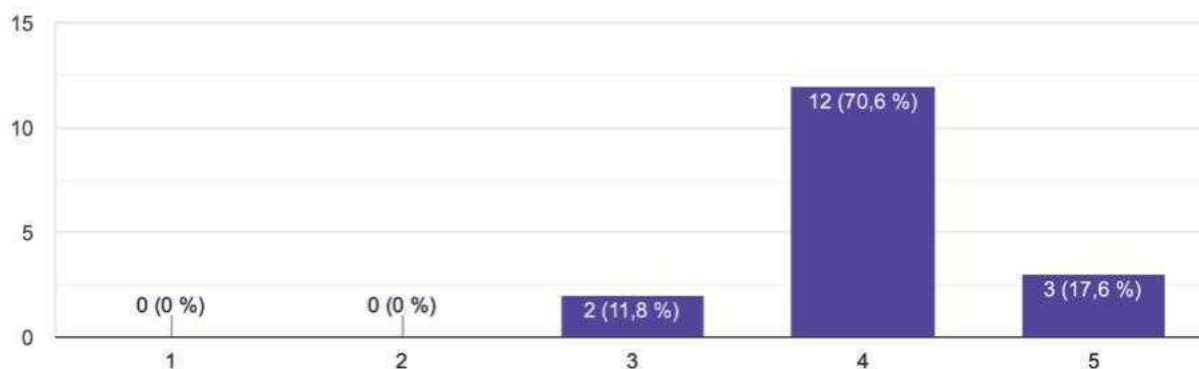
Eleverne arbejder koncentreret med skriftlige opgaver.

17 svar



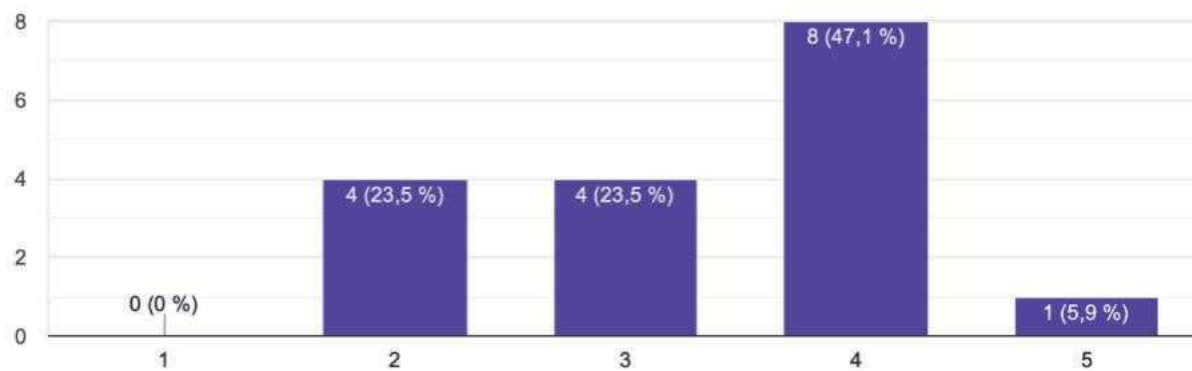
De fleste elever gennemfører de stillede opgaver.

17 svar



Eleverne engagerer sig i refleksions- og skriveopgaver.

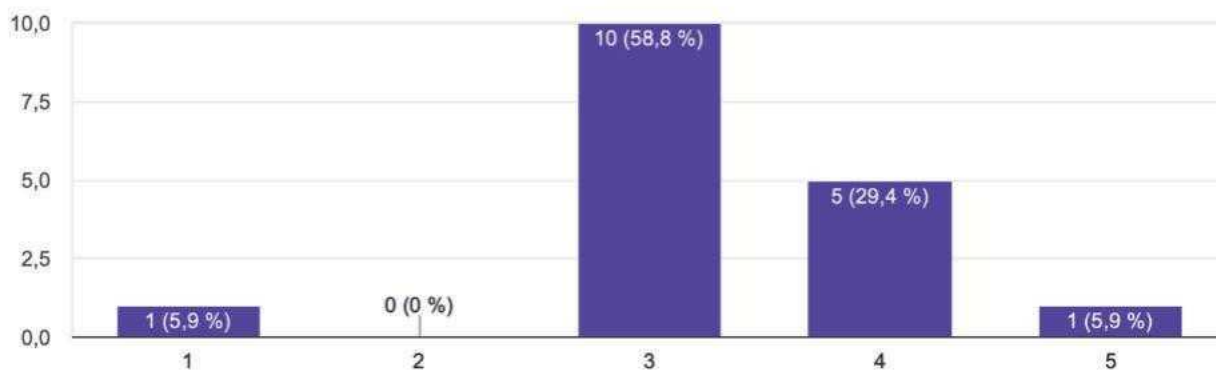
17 svar



Kropslig og nonverbal deltagelse

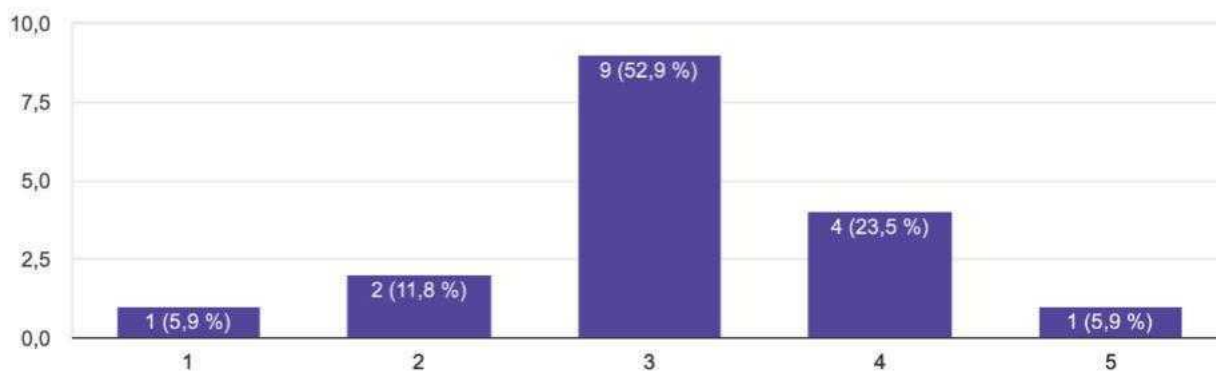
Eleverne vender kroppen mod den, der taler.

17 svar



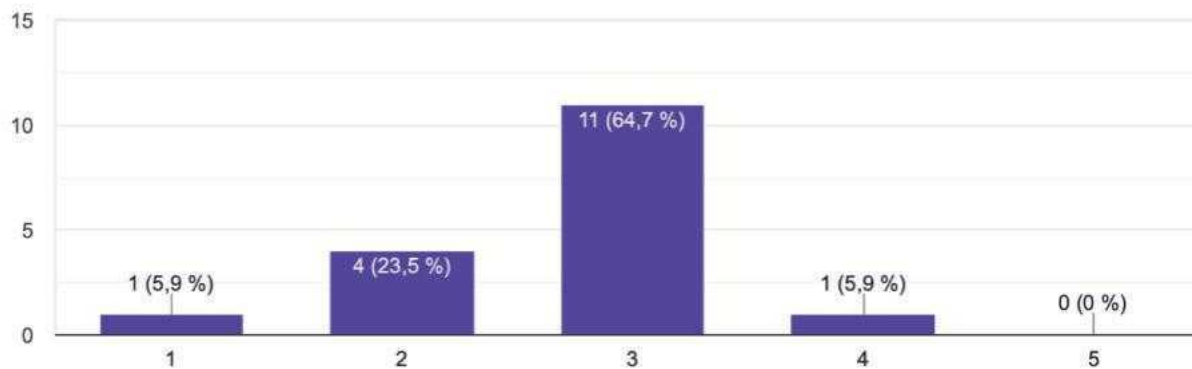
Eleverne har øjenkontakt under samtaler.

17 svar



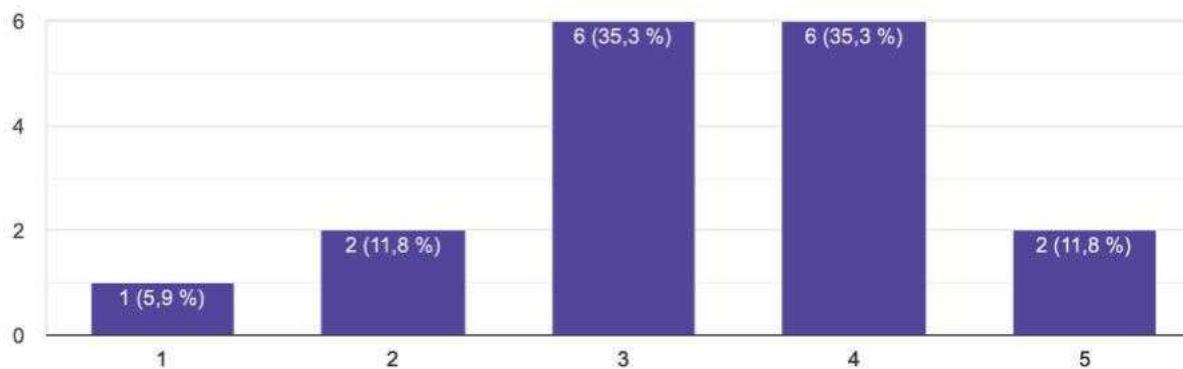
Eleverne læner sig frem under dialogbaseret undervisning.

17 svar



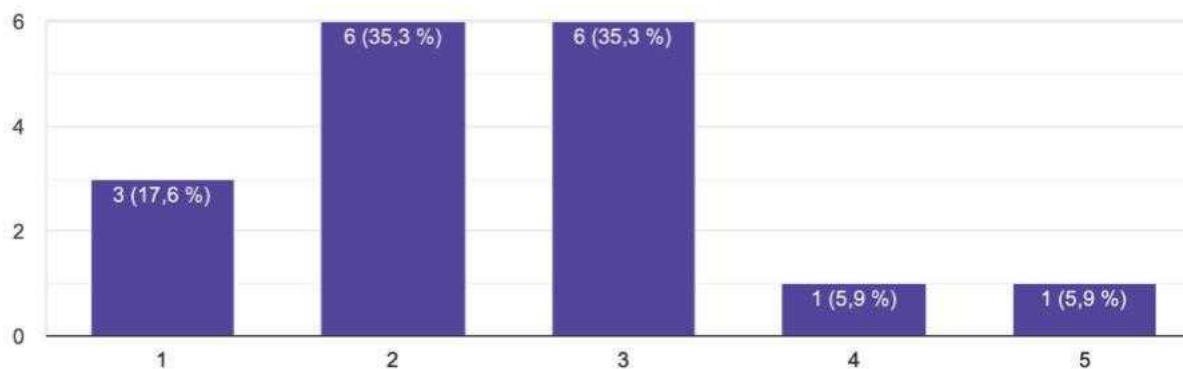
Elevernes ansigtsudtryk viser, at de er engagerede i undervisningen.

17 svar



Eleverne udviser rastløs adfærd under undervisningen.

17 svar



Åbent spørgsmål

Hvordan forstår du begrebet “deltagelse” i kristendomskundskab?

At undervisningen er tilrettelagt, så alle har mulighed for at bidrage. At eleverne taler mere end læreren.

--

Når eleverne er nysgerrige på at vide mere, er deltagende i samtalerne og bruger de begreber, som de lærer, når de argumenterer.

--

At man lytter aktivt og bidrager til klassefællesskabet.

--

Jeg forstår det som, at eleverne viser at de er med, lytter, byder ind og viser interesse.

--

Jeg forstår det sådan at vi også kommer omkring andre religioner. I forhold til etik og filosofi er det også baseret på elevernes egen nysgerrighed på dilemmaer i hverdagen. Pt er jeg igang med det sidste forløb i 9 klasse og mener her, at eleverne selv skal kunne tænke, diskutere og reflektere over religiøse spørgsmål samt etisk og moralske dilemmaer.

--

Ofte ses deltagelse som at man rækker hånden op, siger noget, skriver eller taler i gruppearbejde, men du kan også være ved kun at lytte. Det er ikke alle, der har behov eller er trygge ved at sige noget.

--

At elev lytter aktivt og/eller deltager med egne tanker og oplevelser.

--

Viser man lytter, byder ind, engagerer sig.

--

At undervisningen give alle mulighed for at byde ind.

Bilag 3 | Observationsskema O.B - Dansklektion

1. lektion O.b morgen lektion 27 elever

Observationsskema: Registrering af elevers deltagelse

Fag:
Klasse:
Dato:
Observator:
Lektion (Titel):

Person	Spørgsmål	Svar	Bygger videre	Kommentar	Samarbejde	Skriftlig aktivitet	Nonverbal deltagelse	Anden handling	Yttrer i alt
Elev 1									
Elev 2									
Elev 3									
Elev 4									
Elev 5									
Elev 6									
Elev 7									
Elev 8									
Elev 9									
Elev 10									
Elev 11									
Elev 12									
Elev 13									
Elev 14									
Elev 15									
Elev 16									
Elev 17									
Elev 18									
Elev 19									
Elev 20									
Elev 21									
Elev 22									
Elev 23									
Elev 24									

Spørgsmål: Eleven stiller spørgsmål til lærer

Svar: Eleven svarer på lærerens spørgsmål

Bygger videre: Eleven referencer til eller bygger

Kommentar: Spontan kommentar eller refleksion

Samarbejde: Eleven taler med andre elever

Skriftlig aktivitet: Eleven skriver, noterer eller

Nonverbal deltagelse: Eleven viser engagement

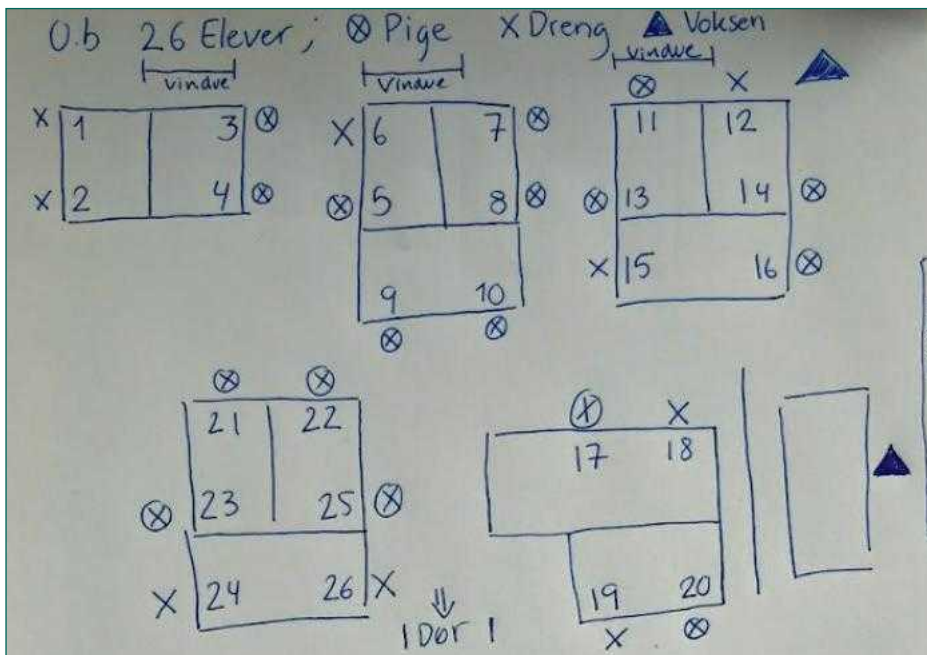
Anden handling: Andre former for deltagelse

Yttrer i alt: Samlet antal mundtlige bidrag

1 fokus på anden

- ① Læseband
- ② morgensang
- ③ spørgsmål om dagen
- ④ spørgsmål til "bordet"

25
26
27



Bilag 4 | Observationsskema O.B - Filosofilektion

2. lektion Filosofi O.b

Observationsskema: Registrering af elevers deltagelse

Fig:
Klasse:
Dato:
Observer:
Lektion (Titel):

→ Hånd op → Måkersnak

Person	Spørgsmål	Svar	Spørger videre	Kommentar	Samarbejde	Stille sig aktivt	Nonverbal deltagelse	Anden handling	Ytringer i alt
Elev 1									
Elev 2									
Elev 3									
Elev 4									
Elev 5									
Elev 6									
Elev 7									
Elev 8									
Elev 9									
Elev 10									
Elev 11									
Elev 12									
Elev 13									
Elev 14									
Elev 15									
Elev 16									
Elev 17									
Elev 18									
Elev 19									
Elev 20									
Elev 21									
Elev 22									
Elev 23									
Elev 24									
25									
26									

Spørgsmål: Eleven eller spørgsmålet til lærer

Svar: Eleven svarer på lærerens spørgsmål

Spørger videre: Eleven refererer til eller bygger

Kommentar: Spontan kommentar eller reaktion

Samarbejde: Eleven taler med andre elever

Stille sig aktivt: Eleven skriver, noterer etc.

Nonverbal deltagelse: Eleven viser engagement

Anden handling: Andre former for deltagelse

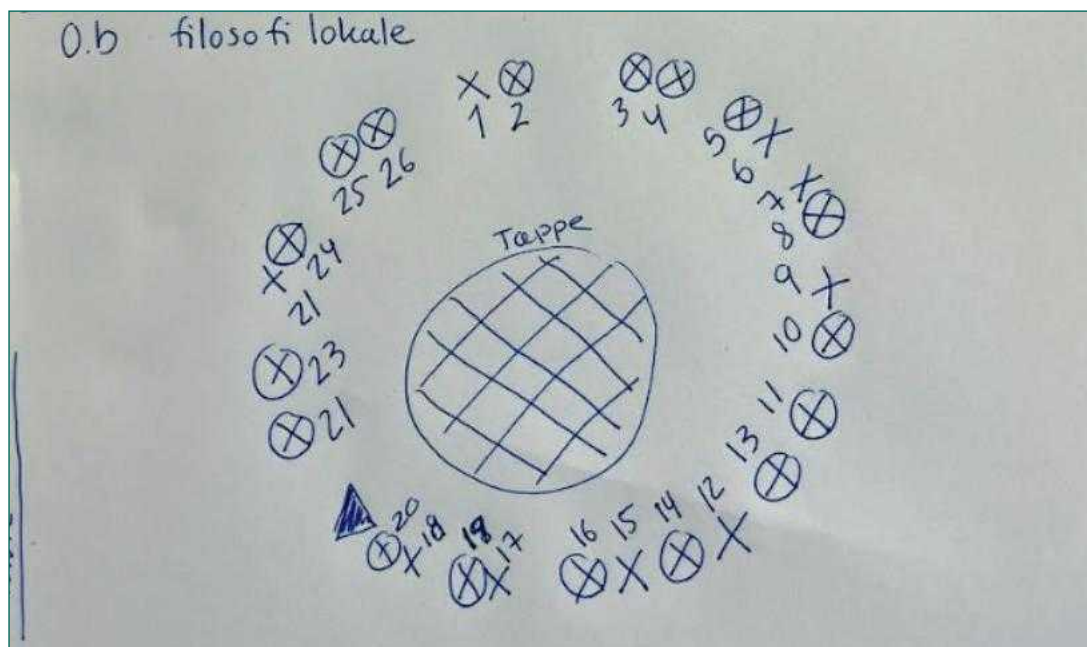
Ytringer i alt: Summen af alle runde tal

③ spørgsmål / måkersnak

- Hvis skyld
- Er skorpionen ond
- Måkersnak x 2
- Rude med svar

④. viser billeduraget

⑤. Bevægelses leg



Bilag 5 | Observationsskema 1.A - Dansk

4. lektion 1.a dansk

Observationsskema: Registrering af elevers deltagelse

Fag:
Klasse:
Dato:
Observer:
Lektion (Tid):

Person	Spørgsmål	Svar	Ryger videre	Kommentar	Samarbejde	Skriftlig aktivitet	Nonverbal deltagelse	Anden handling	Virker i alt
Elev 1									
Elev 2									
Elev 3									
Elev 4									
Elev 5									
Elev 6									
Elev 7									
Elev 8									
Elev 9									
Elev 10									
Elev 11									
Elev 12									
Elev 13									
Elev 14									
Elev 15									
Elev 16									
Elev 17									
Elev 18									
Elev 19									
Elev 20									
Elev 21									
Elev 22									
Elev 23									
Elev 24									

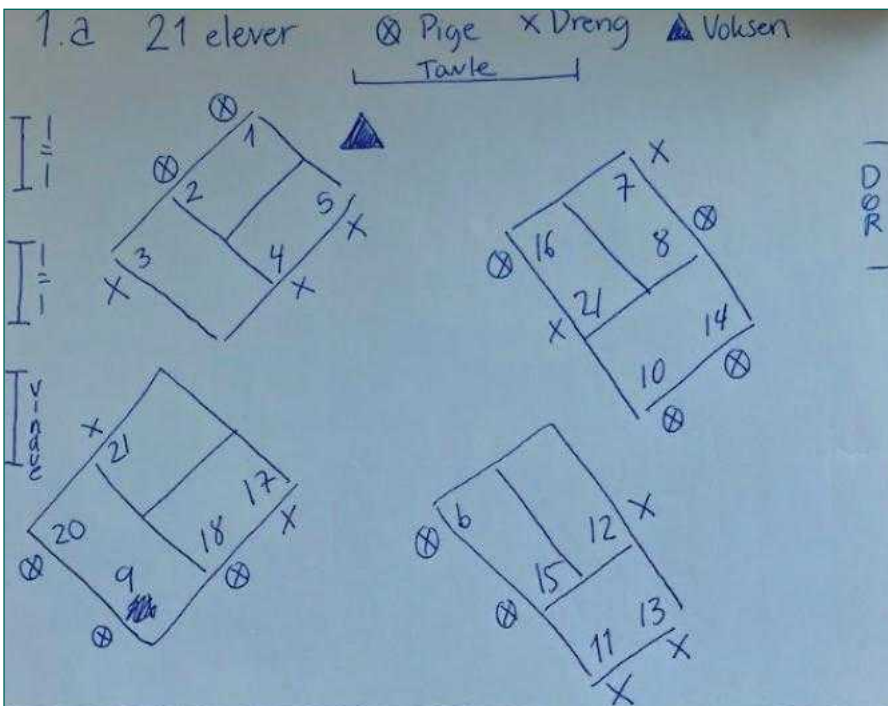
① Læreren fortæller om bogen: Pelle famfiliens og Molley Morgenfrues store eventyr.

② Læreren stiller spørgsmål ud i klassen. Makersnak

③ Fortælling med stille musik. eleverne ligger med lukkede øjne på bordet "Brug jeres fantasi"

④ Opfølgning - Skriveopgave

⑤ Madpakker



Bilag 6 | Observationsskema 1.A - Filosofilektion

3. lektion 1.a 21 elever → filosofi med børn

Observationsskema: Registrering af elevers deltagelse

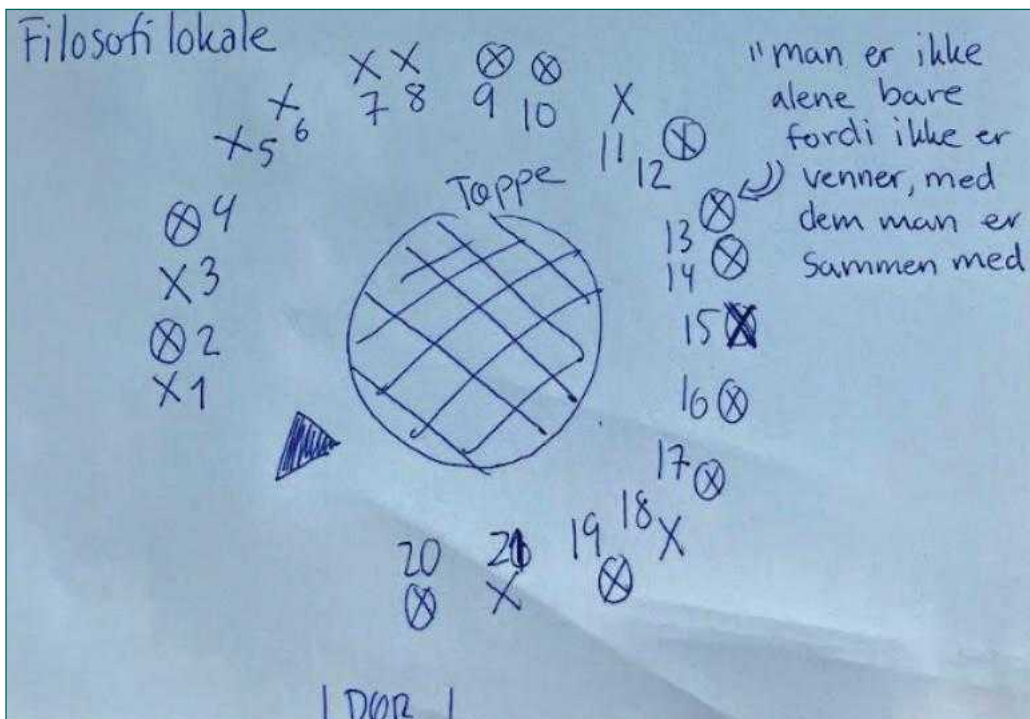
Fag:
Klasse:
Dato:
Observer:
Lektion (Tid):

→ hånden op
→ læreren spørger eleverne
x 2 gange

Person	Spørgsmål	Svar	Bygger videre	Kommentar	Samarbejde	Skriftlig aktivitet	Nonverbal deltagelse	Anden handling	Følger i alt
Elev 1									
Elev 2									
Elev 3									
Elev 4									
Elev 5									
Elev 6									
Elev 7									
Elev 8					%				
Elev 9									
Elev 10					%				
Elev 11					%				
Elev 12									
Elev 13									
Elev 14									
Elev 15									
Elev 16									
Elev 17									
Elev 18					%				
Elev 19					%				
Elev 20									
Elev 21									
Elev 22									
Elev 23									
Elev 24									

- Læren gennemgår reglerne for filosofi
- 1) Læreren: "Hvad er der indeni pakken. Pakken sendes rundt til alle elever.
 - 2) Løser historie op med rekvitter (bamses)
 - 3) Spørgsmål: "Er man alene, hvis man er sammen med sin usynlig ven"
 - 4) Makkersnat
 - 5) Føllessnat
 - 6) spørgsmål...
 - 7) Makkersnat
 - 8) Leg: Ding, dong, dask

"Jeg vil gerne kommentere på..."



Bilag 7 | Observationsskema 1.C - Kristendomslektion

5. lektion 1.c Kristendom med filosofi 21 elever

Observationsskema: Registrering af elevers deltagelse

Fag:
Klasse:
Dato:
Observerer:
Lektion (Tid):

→ Hand op

Person	Spørgsmål	Svar	Bygger videre	Kommentar	Samarbejde	Skriftlig aktivitet	Nonverbal deltagelse	Anden handling	Ytringer i alt
Elev 1									
Elev 2									
Elev 3									
Elev 4									
Elev 5									
Elev 6									
Elev 7									
Elev 8									
Elev 9									
Elev 10									
Elev 11									
Elev 12									
Elev 13									
Elev 14									
Elev 15									
Elev 16									
Elev 17									
Elev 18									
Elev 19									
Elev 20									
Elev 21									
Elev 22									
Elev 23									
Elev 24									

Spørgsmål: Eleven stiller spørgsmål til lærer

Svar: Eleven svarer på lærers spørgsmål

Bygger videre: Eleven refererer til eller bygger

Kommentar: Spontan kommentar eller refle

Samarbejde: Eleven taler med andre elever

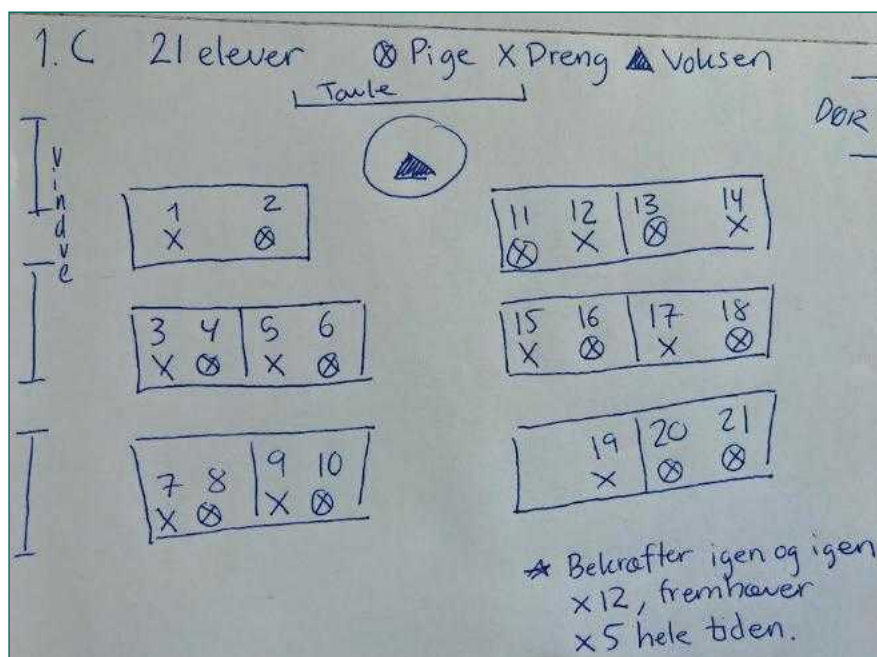
Skriftlig aktivitet: Elever skriver, noterer sig

Nonverbal deltagelse: Eleven viser engagement

Anden handling: Andre former for deltagelse

Ytringer i alt: Samlet antal mundtlige bidrag

- 1) Læreren spørger ud i klassen "Hvad er et mirakel?"
- 2) Klasse samtale ("hvad gør dig glad?")
- 3) "Kan man være en god ven hele tiden?"
- 4) Hvem har prøvet at tilgive?
- 5) enig ↔ uenig



Bilag 8 | Didaktisk nærbillede O.B - Dansklektion

Åben observation | Observeret som fuldstændig observatør

Observation er foretaget en vintermorgen i en 0. klasse på en folkeskole i Odense. Klassen består normalt af 27 elever, men denne dag er én elev syg, og der er derfor 26 elever til stede fordelt på 17 piger og 9 drenge. I klassen er der én lærer og én pædagog. Eleverne sidder ved faste samtaleborde med fire til seks elever ved hvert bord, hvor både drenge og piger er placeret sammen.

Det er morgen i klassen. Læreren står ved døren og siger godmorgen til eleverne, efterhånden som de ankommer. Eleverne kommer ind én efter én uden forældre. Flere svarer "godmorgen" tilbage, mens andre blot går forbi og ind i lokalet.

Eleverne går hen til deres faste pladser ved samtalebordene. Nogle finder en læsebog fra klassens reol, mens andre tager en bog fra deres taske. Efter at have vasket hænder sætter eleverne sig ved deres pladser og begynder at læse stille. Stemningen i lokalet er forholdsvis rolig. Enkelte elever taler lavmælt sammen, mens andre bladrer i bøgerne. Læreren bevæger sig rundt i klassen og minder enkelte elever om at finde en bog og sætte sig til at læse.

Da alle elever er kommet ind, tager læreren klasselisten frem og begynder navneopråb. Eleverne fortsætter med at læse, mens deres navne bliver sagt højt. Nogle svarer stille "ja", mens andre blot markerer deres tilstedeværelse ved at kigge op fra bogen.

Efter navneopråbet beder læreren eleverne lægge bøgerne på plads. Eleverne rejser sig kort, stiller bøgerne tilbage og sætter sig igen ved deres borde.

Læreren indleder herefter en fælles samtale med klassen. Hun spørger: "Hvilken dag er det i dag?" Flere elever rækker hånden op. Sammen taler de om ugedag, dato og hvilke aktiviteter der er planlagt i frikvarteret. I forbindelse med arbejdet med datoen skal eleverne på skift op til tavlen. Her skriver de ét bogstav fra dagens dato og siger samtidig, hvilken lyd bogstavet har. Læreren vælger elever blandt dem, der har hånden oppe. De øvrige elever følger med fra deres pladser.

Efter denne aktivitet fortsætter klassen med en fælles øvelse, hvor de siger goddag til klassens dyr. Eleverne udtaler bogstavernes lyde og laver samtidig fagter til lydene. Flere elever deltager aktivt og gentager lydene højt sammen med læreren.

Under denne fælles aktivitet bemærker vi to drenge, som i mindre grad deltager i klassens fælles opmærksomhed. De sidder ved deres bord og bevæger sig uroligt på stolene. Den ene vipper frem og tilbage, mens den anden læner sig langt ind over bordet. Begge virker i perioder fraværende i forhold til klassens aktivitet. Indimellem vender de sig mod deres sidemænd og siger noget, der ikke relaterer sig til den fælles øvelse. De kommer også til at afbryde ved

at tale højt eller stille spørgsmål om noget andet end det, klassen arbejder med. Læreren fortsætter aktiviteten med resten af klassen uden direkte at kommentere deres adfærd i situationen.

Efter den fælles morgensamling beder læreren eleverne rejse sig. Eleverne stiller sig i to rækker ved døren sammen med deres faste makker. Klassen gør sig klar til at gå videre til næste aktivitet.

Bilag 9 | Didaktisk nærbillede O.B - Filosofilektion

Åben observation | Observeret som fuldstændig observatør

Observation er foretaget en vintermorgen i en 0. klasse på en folkeskole i Odense. Klassen består normalt af 27 elever, men denne dag er én elev syg, og der er derfor 26 elever til stede fordelt på 17 piger og 9 drenge. I klassen er der én lærer og én pædagog. Eleverne sidder ved faste samtaleborde med fire til seks elever ved hvert bord, hvor både drenge og piger er placeret sammen.

Alle elever bevæger sig sammen med deres gåmakker op til filosofilokalet. Lokalet er indrettet med en rundkreds af stole, hvor stolene er placeret parvist i samme farve. Eleverne sætter sig ved siden af deres gåmakker i rundkredsen, mens læreren placerer sig stående let uden for cirklen. Undervisningen indledes med en associationsøvelse, hvor læreren spørger: "Hvad tænker du på, hvis jeg siger dyr?". Eleverne svarer efter tur i rundkredsen ved at sige det første, de tænker på. Nogle elever byder hurtigt ind med egne associationer, mens andre gentager udsagn, der allerede er blevet nævnt.

Herefter læser læreren fortællingen Frøen og skorpionen hvor en skorpion beder en frø om hjælp til at komme over en flod. Frøen tøver, da den frygter at blive stukket, men vælger efter overvejelse at hjælpe skorpionen. Undervejs stikker skorpionen alligevel frøen, hvorefter begge ender med at drukne. Under oplæsningen sendes et billede af en skorpion rundt blandt eleverne som visuelt støttelement. Da fortællingen er afsluttet, stiller læreren spørgsmålet: "Hvis skyld var det?". Hvortil en elev svarer: "Det er skorpionens skyld", mens en anden svarer: "Jeg synes, det var begge to."

Eleverne bliver herefter bedt om kort at drøfte spørgsmålet i makkerpar. Efter makkersnakken inviteres eleverne til fælles klassesamtale, hvor flere elever markerer for at byde ind. Læreren anvender en talebamse, som kastes til den elev, der har ordet, for at strukturere talerækken. En elev svarer: "Det er skorpionens skyld" hvorefter læreren spørger: "Hvorfor tænker du, at det er skorpionens skyld?" og videre "Er der nogen der tænker noget andet?"

Læreren stiller efterfølgende et nyt spørgsmål: "Er skorpionen ond?", hvorefter eleverne igen drøfter spørgsmålet i makkerpar. Efter makkersnakken deltager flere elever aktivt i den efter-

følgende fælles samtale. Efter cirka ti minutters samtale opstår der gradvist uro blandt eleverne, hvorefter læreren vurderer, at aktiviteten skal afbrydes. Læreren afslutter derfor samtalen og igangsætter i stedet en bevægelsesleg.

Bilag 10 | Didaktisk nærbillede 1.A - Dansklektion

Åben observation | Observeret som fuldstændig observatør.

Observationen finder sted tirsdag i 4. lektion i en 1. klasse på en folkeskole med 533 elever fordelt på to spor. Klassen består af 21 elever, som sidder ved fire gruppeborde i klasselokalet.

Undervisningen er en dansktime. Klassen arbejder med bogen Pellefilus. Læreren starter timen med at stille eleverne forskellige spørgsmål til teksten for at aktivere deres forståelse. Undervejs bruger læreren makkersnak, hvor eleverne kort vender spørgsmålene med deres sidemakker. I fællesdelen er det primært syv elever, der aktivt markerer ved at række hånden op og deltage i samtalen.

Efter samtalen introducerer læreren næste aktivitet: Eleverne skal skrive en fantasihistorie. Læreren forklarer, at de skal bruge deres fantasi, og at den nu skal "aktiveres". Eleverne bliver bedt om at lægge hovedet ned på bordet og lukke øjnene. Læreren sætter stille musik på og fortæller med rolig stemme en mulig begyndelse på en historie. Denne guidede fantasirejse varer cirka syv minutter.

De fleste elever ligger stille og lytter, mens et par elever indimellem kigger op og sidder lidt uroligt på stolen. Efterfølgende taler klassen kort om, hvad man kunne skrive om i sin historie. En elev udtrykker stor motivation og siger: "Jeg har en mega god idé." Læreren svarer: "Det glæder jeg mig til at læse om."

Bilag 11 | Didaktisk nærbillede 1.A - Filosofilektion

Åben observation | Observeret som fuldstændig observatør

Observationen foregår i en 1. klasse med 21 elever fordelt med 11 piger og 10 drenge, på en folkeskole med 533 elever fordelt på to spor. Observationen finder sted en tirsdag i 3. lektion i en lektion med filosofi med børn.

Eleverne går samlet op i et andet lokale, hvor stolene er stillet op i en rundkreds. Læreren anviser, hvor eleverne skal sidde, og alle elever finder deres plads. Læreren starter med at gennemgå reglerne for, hvordan man deltager i en filosofisamtale. Hun forklarer blandt andet:

- Når bamsen er oppe, betyder det, at der skal være ro, fordi læreren har en besked.
- En finger i vejret betyder, at man gerne vil sige noget.
- To fingre i vejret betyder, at man gerne vil kommentere på noget en klassekammerat, har sagt.
- Tre fingre i vejret betyder, at man skal på toilettet.

Derefter fortæller læreren, at hun har været nede og hente en pakke, som hun viser eleverne. Hun siger, at hun glæder sig til at pakke den op, men først skal eleverne gætte, hvad der mon er i pakken. Pakken sendes rundt i rundkredsen, og næsten alle elever kommer med et gæt, kun to elever vælger ikke at byde ind, og læreren responderer hertil ved at sige: “Det er helt i orden, send du bare pakken videre”.

Efterfølgende læser læreren en historie op om en usynlig ven og bruger undervejs rekvisitter i form af bamser. Eleverne reagerer med grin, når læreren ændrer stemme under oplæsningen.

Efter historien stiller læreren et åbent spørgsmål til klassen:
“Er man alene, hvis man er sammen med sin usynlige ven?”

Eleverne bliver først bedt om at tage makkersnak, hvor de kort taler med en sidemakker om spørgsmålet. Herefter samles samtalen i plenum. Mange elever rækker hånden op og får ordet. Nogle elever indleder deres svar med formuleringen: “Jeg vil gerne kommentere på...” og “jeg er ikke helt enig i at...”. Læreren fremhæver dette og siger, at det er en god måde at formulere sig på, fordi man så ikke behøver at bruge hinandens navne.

Efter at mange elever har budt ind i samtalen flere gange, stiller læreren et nyt spørgsmål. Igen får eleverne først makkersnak, hvorefter svarene deles i plenum. Flere elever begynder at blive urolige og sidde og småsnakke med hinanden. Læreren beder dem om at følge med i det de andre siger. Dette har ikke en tydelig effekt, og læreren siger: “vi trænger vist til at lave noget andet.

Læreren skifter herefter til en anden aktivitet, som er en fællesleg, og afslutter undervisningen med ordene: “Godt, tak for en god filosofitime, I må gå ned i klassen.”

Bilag 12 | Didaktisk nærbillede 1.C - Kristendomslektion

Åben observation | Observeret som fuldstændig observatør

Undervisningen finder sted i en 1.C i femte lektion. Klassen består af 21 elever, heraf 11 piger og 10 drenge. Eleverne sidder ved borde i rækker og har rettet deres kroppe og ansigter mod læreren. Læreren står foran klassen ved et rundt bord og leder samtalen. Undervisningen foregår i kristendomskundskab og omhandler begreber som kærlighed og venskab. Læreren stiller spørgsmål til klassen, og eleverne markerer ved håndsoprækning. Eleverne taler én ad gangen og henvender sig til læreren, når de svarer.

Læreren siger: "Hvem kan give mig det rigtige svar, på hvordan man er gode venner?" og vælger herefter en elev. En elev svarer: "Jeg tror, det er fordi man skal være sød ved hinanden", hvorefter læreren siger: "Ja, det er rigtigt" og "Det var lige det, jeg var ude efter". Senere siger læreren, "hvad så med ordet venskab, er det, det sammen som gode venner?", Elev 5 får ordet og svarer: "Venskab, det er når man er gode ved hinanden, altid", hvortil læreren siger: "Flot, det var et godt svar". Elev 5 får ordet flere gange i løbet af lektionen og bliver ofte taget, selvom mange andre har hånden oppe. Elev 12 får også ordet ofte og bliver efterfølgende fremhævet af læreren, flere gange. Efter et svar siger læreren f.eks.: "Ja, det er meget flot sagt" og "Det er et rigtig godt svar, det skal I lægge mærke til".

Der bliver snakket videre i klassen omkring venner, venskab, bedste venner og klassekammerater. Læreren spørger nu klassen om man godt må droppe at være en god ven, bare for en dag. En elev ligger ind over bordet, mens en anden kigger på os og griner lidt. Læreren siger: "Nu lytter I lige til det her svar, for det er vigtigt". En elev svarer: "Man skal altid være en god ven", hvorefter læreren siger: "Sådan skal man forstå det".

I lektionen siger læreren også, omkring elev 12: "Hørte I det alle sammen, kærlighed, det er et flot ord, et dybt ord". Eleverne kigger alle på læreren, der bliver lidt færrer med hænderne oppe. En elev siger dog: "Kærlighed er, når man altid gør det, som en anden siger, det gør man, fordi man godt kan lide dem." Læreren svarer: "Nej, sådan er kærlighed ikke, kærlighed handler om at være gode ved hinanden og respektere hinanden." Herefter siger læreren: "Prøv lige at tænke over, hvad det rigtige svar er" og vælger en ny elev. Eleven ved sidder længe og siger ikke noget, men siger så: "Kærlighed er som jeg har det med min mor". Læreren smiler og siger: "Flot, ja og sådan kan svaret jo også være, er der andre der kan forklare det, på en anden måde?"... Der bliver lidt små snakken og nogle elever, sidder uroligt eller kigger ud ad vinduet.

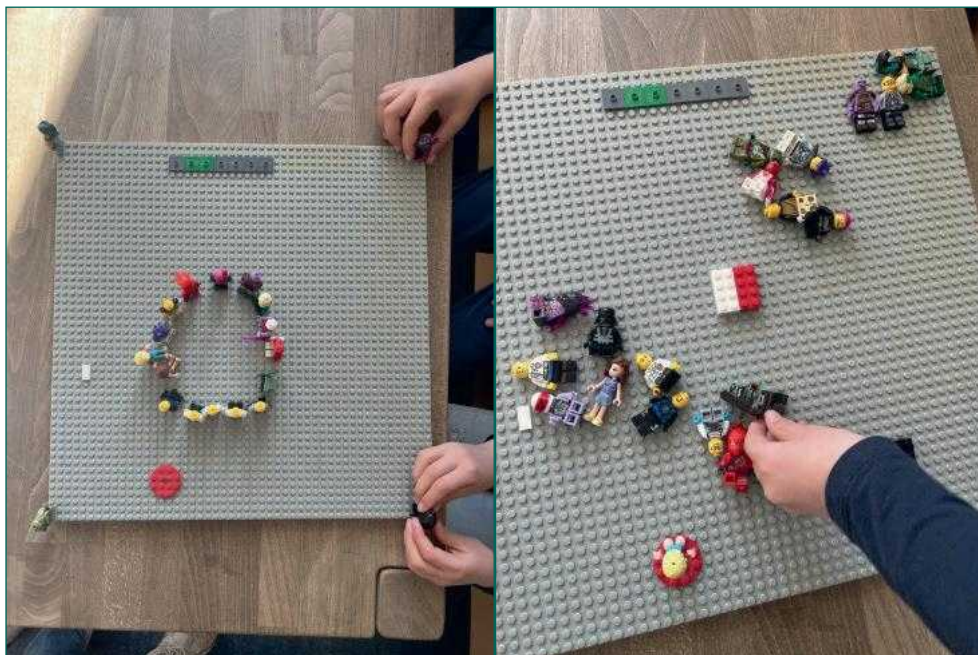
Eleverne taler på skift med læreren. Flere elever ser på læreren, før de svarer. Der forekommer ikke tidspunkter, hvor elever henvender sig direkte til hinanden eller svarer på hinandens udsagn.

Bilag 13 | Intervieweguide

Af etiske hensyn er både elever og lærere anonymiseret i de følgende interviews, og deltagelsen har været frivillig. Forinden har forældrene afgivet informeret samtykke. Interviewene gengives som uddrag. Eleverne er interviewet to og to for at skabe en tryk ramme, og der er anvendt en bamse og Lego som fælles tredje til at understøtte elevernes deltagelse (Miller, 2017, s. 266–269).

Forskningsspørgsmål	Interviewspørgsmål
Hvordan oplever elever deltagelse i filosofi med børn?	– Hvordan er det at være med i filosofitimerne? – Hvad plejer I at lave, når I har filosofi? – Kan du godt lide at sige noget i filosofitimerne? Hvorfor/hvorfor ikke? – Hvad gør det nemt at sige noget i filosofi? – Er der noget, der gør det svært at sige noget?
Hvordan adskiller deltagelse sig i filosofi fra andre fag?	– Er det anderledes at være med i filosofi end i andre timer? – Hvornår er det lettest for dig at sige noget – i filosofi eller i andre fag? – Er der fag, hvor du ikke så tit siger noget? Hvorfor? – Hvad gør læreren i filosofi, som er anderledes?
Hvordan oplever elever fællesskab og deltagelse?	– Lytter de andre børn, når du siger noget? – Hvordan føles det, når du siger noget i klassen? – Hjælper I hinanden med at finde på ting at sige? – Er der nogle gange, hvor du ikke føler, du kan være med?
Hvordan oplever elever deres egen rolle i deltagelse?	– Hvad gør du, når du gerne vil sige noget? – Hvad gør du, hvis du ikke har lyst til at sige noget? – Kan du godt lide at snakke sammen med en makker først?

Bilag 14 | Elevinterview - Uddrag fra transskribering O.B



Voksen 1: Jeg har jo faktisk taget en anden en med – kan I se det?

Elev 1: Ja.

Voksen 1: Hvad tror I hun hedder?

Elev 2: Det er en pige.

Voksen 1: Ja, og ved I hvad – det er faktisk lidt skørt, ikke? Fordi hun hedder Blå. Hvorfor tror I hun hedder Blå?

Elev 2: Ja...

Voksen 1: Det gør hun, fordi hun har altid drømt om at være en blåhval i virkeligheden. Men ved I hvad hun er? Hun er jo ikke en blåhval, vel?

Elev 1: Nej.

Elev 2: Det er en spækhugger.

Voksen 1: Det er en spækhugger, ja. Og hun er faktisk en matematik-spækhugger. Jeg er matematiklærer, så når jeg har matematik i 0., 1. og 2. klasse, så er hun altid med. Hun elsker matematik. Og det er skørt, hun hedder Blå... Hun har lovet at hjælpe mig lidt i dag, fordi hun spurgte mig faktisk om noget i morges. Hun spurgte om sådan et ord... "deltagelse". Hun anede ikke, hvad det betød, og jeg kunne simpelthen ikke forklare det. Ved I, hvad det betyder? Hvad siger du? Ved du det? Hvad er deltagelse? Jeg sagde, det kan være sådan noget som... hvis der er nogen, der spørger, om jeg vil være med i en leg... Så kan jeg sige ja eller nej. Hvis jeg siger ja og er med, så deltager jeg. Og hvis jeg siger nej, så deltager jeg ikke. Giver det mening?

Elev 1: Ja.

Voksen 1: Tror I, man kan forklare det på en anden måde?

Elev 2: Måske at deltage i en film.

Voksen 1: Ja, det var da en god måde! Hvordan kunne man gøre det?

Elev 2: Man skal måske lave en film... og så skal der være flere med... så vil man gerne have flere til at deltage.

Voksen 1: Ja, det kan jeg godt se.

Voksen 2: Men man kan vel også sige... ligesom du sidder med Lego nu... deltager du så ikke også lidt i det?

Elev 1: Ja.

Voksen 2: Og det er faktisk fordi, den opgave vi skal skrive, handler om det der med at deltage. Og så handler den også om filosofi. Det er I jo eksperter i – det så vi jo sidst.

Voksen 1: Hvad var det nu, det handlede om, da I havde filosofi?

Elev 1: Det var sådan noget... så skulle man vise det... og så skulle den sidste sige det højt.

Voksen 1: Ja, det er rigtigt.

Elev 2: Og når “ægget” var oppe, så skulle man ikke snakke.

Voksen 1: Hvad er det for noget med det æg?

Elev 2: Det styrer, om man må sige noget. Hvis man tager ægget op, så skal de andre være stille.

Voksen 1: Åh...

Voksen 2: Er ægget kun med i filosofi?

Elev 1: Ja.

Voksen 1: Hvis vi nu snakker om deltagelse... Da I havde filosofi – deltog I så? Hvordan kan man deltage i filosofi?

Elev 1: Det kan være... hvis man... hvis man laver noget helt andet... så er man ikke med.

Voksen 1: Okay. Så man skal være der... og gøre det, læreren siger?

Elev 1: Ja.

Voksen 1: Skal man også sige noget? Eller er det nok bare at gøre noget?

Elev 2: Man skal helst også sige noget en gang.

Voksen 1: Vi så jo også, at I havde billeder... Og I hørte en historie. Solvej fortalte jer en historie om en skorpion. Kan I huske det?

Elev 1: Ja.

Elev 2: Ja, og så skulle man sige, om det var skorpionens skyld... eller om det var frøens skyld... Jeg synes, det var skorpionens.

Elev 1: Jeg synes, det var begge to.

Voksen 1: Ja... Men når I har filosofi – og når I har dansk – hvordan er det så forskelligt at deltage? Ja, der kan jeg huske, vi så sådan noget med... hvad for en dag har vi, hvad for en måned og dato og sådan noget.

Elev 2: Ja... så kunne man måske deltage... men man kunne alligevel skrive dag... så kunne man deltage med dag.

Voksen 1: Ja. Hvad så med dem, der ikke kommer op? Dem der bare bliver siddende på pladsen?

Elev 1: Så kan de måske deltage en anden gang... eller med en dato.

Voksen 1: Ja, det kunne da godt være. Kan de også deltage ved bare at sidde inde i klassen?

Elev 2: Så kan man jo deltage ved at være med i klassen... og kigge på.

Voksen 1: Okay, ja. Men du sagde også... kan man være der uden at deltage?

Elev 1: Hvis man sidder og laver noget andet... så kan man godt følge med nogle gange... ja... på den måde.

Voksen 1: Er det nemmest at være med i filosofi eller i dansk? Eller er det det samme?

Elev 2: Jeg synes, det er begge dele.

Voksen 2: Når I havde filosofi og snakkede om skorpionen... der lagde jeg mærke til, at I sagde rigtig mange ting. Var det spændende?

Elev 2: Det var sjovt.

Elev 1: Ja... jeg synes, det var spændende, hvad der skete.

Voksen 1: Siger man egentlig mere, når man har filosofi?

Elev 1: Vi må ikke snakke så meget i dansk... men man har mere lyst til det...

Voksen 2: Når I har filosofi?

Elev 1: Ja.

Voksen 1: Så man har mere lyst til at sige noget i filosofi?

Elev 1: Ja... fordi mange af de ting, man laver, vil man gerne svare på... men man får ikke altid lov.

Voksen 1: Hvad så i dansk – er det nemmere at svare?

Elev 2: Jeg synes, det er nemt.

Voksen 2: Skal vi prøve at kigge på Lego igen? Hvordan sidder man, når man har filosofi?

Elev 2: Så sidder man...

Elev 1: i en rundkreds.

Voksen 2: Kan I vise det med figurerne?

Elev 2: Ja...

Voksen 2: Sidder de på numsen?

Elev 1: Ja, det gør de altid.

Voksen 1: Hvorfor tror I, man sidder sådan?

Elev 1: Det er lettere, når man sidder i en cirkel.

Voksen 1: Men sådan sidder I ikke i klassen?

Elev 2: Nej.

Voksen 1: Hvis der er nogen, der ikke deltager – hvor er de så?

Elev 1: De sidder måske over i hjørnet.

Voksen 1: Er de stadig i rummet?

Elev 1: Ja... eller også er de gået helt ud.

Voksen 1: Hvis en sidder i rundkredsen... men kigger væk... deltager hun så? Hvad tænker I med hende her? Nu har jeg lige drejet hendes hoved... hun kigger ikke med. Er hun så med? Hvad har I nogle gange, når I har dansk nede i klassen? Sådan noget med bogstaver og sådan noget?

Elev 2: Nogle gange er det lidt svært at huske det.

Voksen 2: Er det nemt at være med til at skrive?

Elev 2: Nej... nogle gange er det svært.

Voksen 2: Hvad så oppe i filosofi – skal I skrive der?

Elev 1: Nej, vi skriver ikke.

Voksen 1: Er det så nemmere, fordi man ikke skal skrive?

Elev 1: Det er ikke nemmere.

Voksen 1: Tænker I nogle gange: "Hvad er det rigtige svar, Solvej gerne vil have?"

Elev 1: Nej... fordi der er ikke noget, der er rigtigt eller forkert.

Voksen 1: Hvad tænker du?

Elev 2: Det er nemmere at sige noget, for man ikke bliver rettet.

Voksen 1: Er det i dansk eller filosofi?

Elev 1: Filosofi.

Voksen 1: Så man kan bare sige det, man tænker?

Elev 2: Ja.

Voksen 2: Skal man være god til at lytte til hinanden?

Elev 2: Ja.

Voksen 2: Hvad med hende her, der sidder og kigger væk – er hun god til at lytte?

Elev 1: Nej.

Elev 2:

Voksen 2: Skal man kigge på hinanden for at lytte?

Elev 2: Ja.

Voksen 1: Hvis man lytter – er man så med?

Elev 1: Ja.

Elev 2: Man behøver ikke sige noget... det er nok at lytte. Men man skal også sige noget, hvis man synes noget.

Voksen 2: Hvad hvis en bliver træt og går lidt væk fra cirklen... er han så stadig med?

Elev 1: Nej.

Elev 2: Man skal sidde der... man skal ikke falde ned i stolen...

Voksen 1: Jeg lagde mærke til, at du sagde rigtig meget i filosofi. Hvordan kan det være?

Elev 2: Jeg ved det ikke...

Voksen 1: Nogle gange er det bare tilfældigt, hvornår man siger noget?

Elev 2: Ja.

Voksen 1: Det var også spændende med skorpionen, ikke?

Elev 1: Ja, meget spændende.

Voksen 2: Hvis han her gerne vil sige noget – hvad skal han så gøre?

Elev 1: Så skal man række hånden op.

Voksen 2: Og så?

Elev 2: Så må man tale.

Voksen 2: Ligesom hvis Solvej kaster den til én?

Elev 1: Ja.

Voksen 1: Det er så svært at trække på... Så kan vi lige lege, at det er bamsen nu. Så kaster Solvej den til ham... så kan han sige noget. Hvad skal han så gøre med bamsen?

Elev 1: Så skal han sige noget, der passer.

Voksen 1: Ja... må man bare sige hvad som helst? Må man sige: "I weekenden var jeg ude at rulle på skøjter"?

Elev 2: Nej... det skal være noget, Solvej siger. Altså... hvis Solvej spurgte om weekenden... så må man sige det.

Voksen 1: Okay, så man skal svare på det, Solvej spørger om?

Elev 1: Ja. Det må ikke bare være alt muligt.

Voksen 1: Er det også sådan i klassen, når I ikke har filosofi?

Elev 2: Ja... man skal række hånden op... og så får man lov.

Voksen 1: Må man bare snakke, når man vil?

Elev 1: Nej. Kun når hun siger det.

Voksen 2: Jeg lagde mærke til sidst... det der med makkersnak. Hvad er det?

Elev 2: Så skal man snakke med den, man sidder ved siden af.

Voksen 2: Så de her to... de vender sig mod hinanden og snakker?

Elev 2: Ja.

Voksen 2: Hvad hvis man ikke har en makker?

Elev 2: Så finder man en.

Voksen 2: Er makkersnak rart?

Elev 2: Ja...

Voksen 2: Hvornår er det ikke rart?

Elev 2: Måske... hvis man sidder rigtig tæt... så er det ikke rart.

Voksen 2: Er det rart bare lige at snakke med én?

Elev 1: Ja.

Voksen 1: Hvad med det der med at gå op i et andet lokale til filosofi?

Elev 1: Man kan ikke bare være samme sted hele tiden...

Voksen 1: Kunne man have filosofi nede i klassen?

Elev 2: Ja...

Voksen 2: Hvis vi nu leger, at I sidder ved borde... og Solvej siger, at I skal have filosofi der... hvad tænker eleverne så?

Elev 1: Jeg tror, hun bliver sur.

Voksen 2: Hvorfor det?

Elev 1: Fordi vi plejer at have filosofi et andet sted.

Voksen 1: Hvad så hvis de sidder ved borde... kan de så snakke sammen alle sammen?

Elev 2: Nej... så snakker man bare med dem ved siden af.

Voksen 1: Så man kan ikke høre alle?

Elev 2: Nej.

Voksen 1: Gjorde det sådan her med filosofi – ville det være dejligt?

Elev 1: Ja.

Voksen 1: Hvad tænker du med det?

Elev 1: Ja ... at vi stadig er oppe i filosofi ... i filosofirummet.

Voksen 1: Hvad så nede i klassen? Der er jo nogle gange nogen, der leger ude i skolegården... Kan man blive forstyrret af det?

Elev 1: Ja... det kan godt forstyrre lidt... der er tit nogen, der spiller bold ved vinduet... og så rammer bolden...

Voksen 1: Bliver du forstyrret af det?

Elev 1: Ja... det bliver man.

Voksen 1: Hvad med oppe i filosofirummet – kan man blive forstyrret der?

Elev 2: Det kan godt være... hvis der sker noget spændende... så kan man godt kigge...

Voksen 1: Hvis man sidder i cirklen og kigger ud ad vinduet... deltager man så?

Elev 1: Nej.

Elev 2: Nej... man kigger jo ikke på det, der sker.

Voksen 1: Så man tænker på noget andet?

Elev 1: Ja.

Voksen 2: Hvorfor er han så ikke med?

Elev 1: Fordi han... sidder og kigger... og ikke er med.

Voksen 2: Hvis han så kommer tilbage igen?

Elev 2: Så er han med igen.

Voksen 2: Hvis Solvej siger "makkersnak" – hvad så?

Elev 2: Så bliver hun glad... fordi hun har en makker.

Voksen 1: Hvis man går hen til vinduet i stedet – gør man så det, Solvej siger?

Elev 1: Nej.

Voksen 2: Hvis vi nu leger, at det her er en hel klasse... hvor mange deltager, når I har filosofi?

Elev 1: Mange.

Elev 2: Alle.

Voksen 1: Alle deltager?

Elev 1: Ja.

Voksen 1: Hvad så, når I har dansk?

Elev 1: Mig.

Elev 2: Ikke alle.

Voksen 1: Så nogle deltager – og nogle gør ikke?

Elev 1: Ja.

Voksen 1: Hvem bestemmer, om man deltager?

Elev 2: Måske... en selv.

Voksen 1: Eller er det Solvej?

Elev 1: Ja... det er dem, der kan finde ud af det.

Voksen 1: Hvis man ikke kan finde ud af det?

Elev 1: Så kommer man ned og laver en anden opgave.

Voksen 1: Så er det ikke alle, der deltager i dansk?

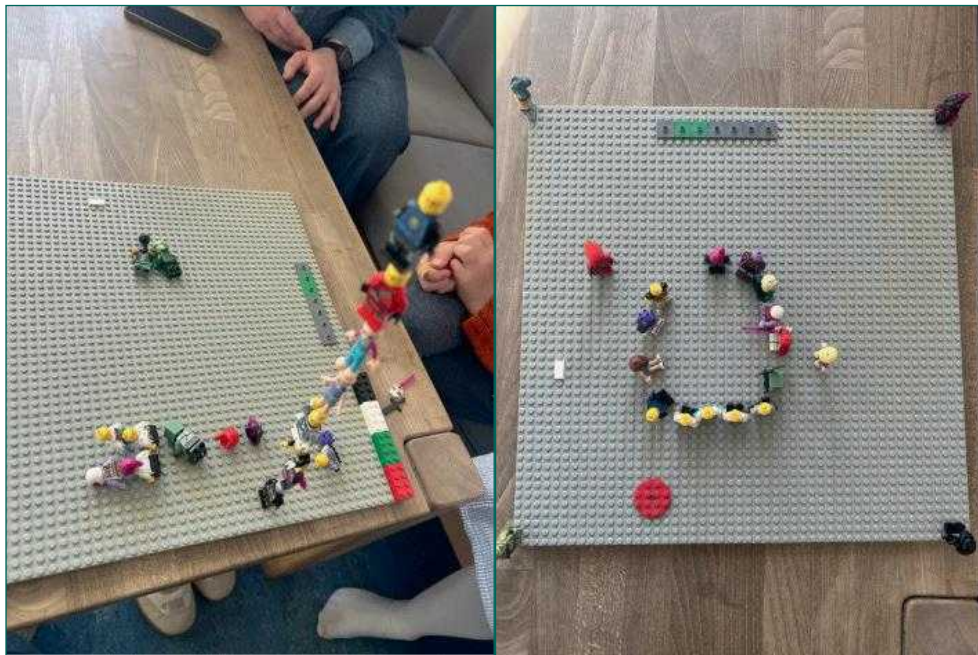
Elev 2: Nej.

Voksen 1: Men alle deltagere i filosofi?

Elev 1: Ja.

Voksen 1: I har været virkelig dygtige – tusind tak.

Bilag 15 | Elevinterview - Uddrag fra transskribering 1.C



Voksen 1: Ved du, hvad det er for noget? Det er en...

Voksen 2: En spækhugger.

Voksen 1: Ja, men ved du, hvad den hedder?

Elev 4: Den hedder Blå.

Voksen 1: Blå, fordi den har blå øjne?

Elev 4: Nej.

Voksen 1: Det er faktisk, fordi den i virkeligheden ønskede sig at være en blåhval.

Elev 3: Fordi det er en stor hval.

Elev 4: Ja. Den er så stor som skolen.

Voksen 1: Det er rigtigt. Og det er faktisk en matematikbamse. Jeg har altid Blå med, når jeg har matematik nede i 0., 1. og 2. klasse. Og Blå spurgte faktisk om noget i morges. Deltagelse. Deltagelse var at se, om den kunne være en blåhval. Nej, den forstod ikke ordet. Den vidste simpelthen ikke, hvad det der ord "deltagelse" betød. Kender I det ord?

Elev 4: Nej, det kender vi ikke.

Voksen 1: Ved du, hvad det betyder? Kan du prøve at forklare det til Blå?

Elev 3: Ja... jo. Deltagelse er sådan, hvis du skal være en af de hurtigste løbere... Hvis man vil prøve at være ligesom en af de hurtigste løbere, så deltager man. Men hvis man er med i eventyrløb, så er det også godt at deltage i.

Elev 4: Nej, der skal man bare have det sjovt.

Voksen 1: Nå, så det skal være sådan noget konkurrence, tænker du?

Elev 3: Ja, hvis man deltager.

Voksen 1: Okay. Jeg tænkte faktisk, at deltagelse er sådan noget med, hvis der er en, der spørger: "Vil du være med i legen?" Så kan man sige nej – så deltager man ikke. Men hvis man siger ja, så deltager man. Så det er det der med at være med. Hvad tænker du, Thomas? Har du været til Royal Run?

Elev 3: Nej, men nogle gange, hvis man skal være med i Royal Run, så skal man jo være med.

Voksen 1: Skal du være med i det?

Elev 3: Ja.

Voksen 1: Ej, hvor sejt! Så deltager du faktisk i Royal Run. Ved du, hvor langt du skal løbe?

Elev 3: Nej, jeg ved det ikke... Hvis det er børneløb, så skal man kunne løbe nogle kilometer.

Voksen 1: Okay, sejt nok. Der er en, der hedder Martin, han har deltaget i et eventyrløb, hvor han skulle løbe 9 kilometer. Har du ikke også prøvet Royal Run engang?

Elev 3: Jo...

Voksen 1: Fik du en medalje?

Elev 3: Ja, en rigtig sej medalje.

Voksen 1: Er den stor?

Elev 3: Ja, den er ret stor.

Voksen 1: Det kan du godt glæde dig til, Thomas.

Elev 3: Jeg troede først, den var lidt plastik, men min mor sagde, den var lidt tung.

Voksen 1: Ja, sådan lidt kraftigt plastik.

Elev 4: Den er lidt tung. Jeg har set den – den er ret stor.

Voksen 1: Ja, den er rigtig flot.

Elev 4: Ja, rigtig flot.

Voksen 1: Men grunden til, at Blå spurgte om det der ord "deltagelse", er faktisk, fordi den opgave, vi er ved at skrive, handler om det der med, om man deltager i undervisningen eller ej. Kan I huske, da vi var herude og se jer? Der fik vi lov til at være med til filosofi i det andet rum. Vi så også jer i undervisningen i klassen.

Elev 4: Ja.

Voksen 1: Der talte I om Jylland, kan I huske det? Kan I huske, da jeres lærer havde fået noget med posten, som hun sendte rundt?

Elev 3: Ja, det var tungt.

Voksen 1: Var det tungt?

Elev 3: Ja, det føltes som metal.

Voksen 1: Kan du også huske det?

Elev 4: Nej.

Voksen 1: Det var sådan noget med plastik udenom, så man kunne mærke på det...

Elev 3: Jeg tror godt, jeg ved, hvad det var.

Voksen 1: Fik du at vide, hvad det var?

Elev 3: Nej... men jeg tror, det er sådan en, man kigger igennem, og så kan man se en mønt.

Voksen 1: Åh, dem elsker jeg, de er så flotte!

Elev 3: Ja, men jeg ved ikke helt, hvordan de er lavet.

Voksen 1: Du tror ikke, det er sådan en?

Elev 3: Nej... jeg tror, det er noget andet. Min mors søster havde sådan en, og så sagde hun en gang noget om det...

Voksen 1: Det kunne være, det var sådan en, der var i pakken...

Elev 4: Ej, nej, nej, nej... det var det ikke!

Voksen 1: Nå, men når I nu havde filosofi – hvordan kunne man så vise, at man deltog? At man var med i undervisningen? Gad vide egentlig... deltager du nu, Josefine? Ej, undskyld – Maria. Jeg glemmer godt nok hurtigt, hva'? Skal vi til at kalde dig Jeanette eller hvad?

Elev 3: Hun hedder jo ikke Jeanette, hun hedder Joan!

Voksen 1: Maria – deltager du nu i det her?

Elev 4: Ja.

Voksen 1: Ja, det gør du faktisk. Hvad med dig, Thomas – deltager du, tror du?

Elev 3: Ja... jo, det gør jeg.

Voksen 1: I deltager jo også ved at sidde og snakke. Men hvad når I har filosofi – hvordan deltager man så? Hvordan kan man vise, at man er med?

Elev 3: Man kan vise, at man er med... hvis man gider være med. Men jeg tror, man skal være med til filosofi. Kan man bare rejse sig op? Hvis man rejser sig og går ud – er man så med?

Voksen 2: Man må godt gå på toilettet, men ikke sådan bare gå ud. Hvis man går ud og så kommer ind igen og sætter sig – er man så med?

Elev 4: Ja.

Voksen 1: Kan man sidde på sin stol og alligevel ikke være med?

Elev 4: Ja.

Voksen 1: Hvordan kan det lade sig gøre?

Elev 3: Det kan være, hvis man... hvis man skulle lave noget, som klassen skulle se, men man ikke var der den dag. Så skulle man lave det bagefter... så var man ikke med, mens det skete.

Voksen 1: Det kan jeg godt se, ja.

Elev 3: Jeg har allerede lavet alt sådan noget i min klasse.

Voksen 1: Hvad synes I egentlig om at have filosofi?

Elev 4: Sjovt.

Elev 3: Ja, spændende.

Voksen 1: Hvorfor er det sjovt?

Elev 4: Fordi vi bruger lege, og nogle gange ser vi billeder og laver montage... og der er mange sjove ting.

Voksen 1: Er det anderledes end fx dansk?

Elev 3: Ja... hvis det er lege, så er der en leg, jeg bedst kan lide – pistollegen.

Voksen 1: Hvad er det for en?

Elev 3: Man står op, og så har man "pistoler", og hvis en peger på én, så skal man skyde den i midten... og så skal den anden sætte sig ned.

Voksen 1: Det synes du er sjovt?

Elev 3: Ja.

Voksen 2: Det lyder også sjovt. Nu skal vi prøve noget sammen. Vi kigger på de her – det er Lego-mennesker. Lad os lege, at det her er elever i 1. klasse, der har filosofi... Vi kunne jo for eksempel lege, at det var jeres klasse.

Elev 4: Ja, det kunne vi lege.

Voksen 1: Hej, jeg er jeres lærer. Hvordan er det, når I har filosofi? Hvordan sidder I så? Kan I prøve at vise det med de her figurer?

Elev 4: Ja.

Elev 3: Jeg kan se sur ud, fordi jeg er den sureste dreng i klassen!

Elev 4: Nej, det er ham der – han er den sureste!

Elev 3: Ja, han er den sureste muggebanan.

Voksen 1: Vi kunne lege, at det her var Lotte. Hvor er hun henne?

Elev 4: Hun står der!

Voksen 2: Okay, så sætter vi hende der. Sidder I sådan på række?

Elev 4: Ja... nu sidder de på række.

Voksen 1: Gør I det, når I har filosofi?

Elev 3: Nej, vi sidder i en cirkel.

Voksen 2: Okay, prøv at vise det.

Elev 3: (leger) Ej, du er død!

Voksen 2: Thomas og Maria – når I sidder, hvordan sidder I så?

Elev 3: Vi sidder i en rundkreds.

Voksen 2: Prøv at vise det med figurerne.

Elev 3: Ja, vi sidder sådan i en rundkreds.

Voksen 1: Når I har filosofi – skal I så skrive noget nogle gange?

Elev 4: Nej.

Voksen 1: Skal I det i dansk?

Elev 3: Ja, meget.

Voksen 2: Så I sidder i rundkreds, når I har filosofi. Er det altid sådan?

Elev 4: Ja.

Voksen 1: Hvad synes I om det?

Elev 4: Jeg synes, det er sjovt. Nogle gange sidder man med sin gode makker, og nogle gange med nogle andre.

Voksen 1: Er det nemmere at sige noget, når I har filosofi, eller når I har dansk?

Elev 4: Det er lidt sjovere i filosofi.

Voksen 1: I bruger nogle gange en bamse – hvad er det for noget?

Elev 4: Den hedder Filosofia. Filosofia er den sødeste.

Voksen 1: Må alle bare sige noget?

Elev 4: Nej, man skal have Filosofia.

Voksen 2: Så hvis hun vil sige noget, hvad skal hun så gøre?

Elev 4: Så skal hun række hånden op.

Voksen 2: Og så får hun bamsen?

Elev 4: Ja. Hun kan også kaste den til hende.

Voksen 1: Og så er det kun hende, der må sige noget?

Elev 4: Ja.

Voksen 1: Hvad skal de andre så gøre?

Elev 4: De skal være stille.

Voksen 1: Hvorfor det?

Elev 4: Fordi ellers kan man ikke høre, og så bliver man gal.

Voksen 2: Er det kun læreren, der skal høre?

Elev 4: Nej, også de andre.

Elev 3: Ja, de andre skal også lytte.

Voksen 2: Er det det samme i dansk?

Elev 3: Nej... der rækker man bare hånden op.

Voksen 1: Hvornår er det nemmest at sige noget? Når I har dansk i klassen eller filosofi i rummet?

Elev 3: Jeg synes, det er nemmere i klassen. I filosofi er der flere, der hører, og det er jeg ikke så vild med. Nede i klassen rækker man hånden op, og så får man hjælp.

Voksen 1: Når I har makkersnak i filosofi – er det så nemmere?

Elev 3: Ja. Så siger læreren noget, og så snakker man med den, man sidder ved siden af. Og bagefter rækker man hånden op, får bamsen og siger det højt.

Voksen 1: Men der kan du bedre lide det der nede i klassen, hvor man bare lige kan sige det, og det ikke er alle, der skal høre det. Er det sådan?

Elev 3: Ja.

Voksen 1: Hvad tænker du, Maria?

Elev 4: Jeg sidder bare og rækker hånden op til filosofi.

Voksen 1: Ja, kan du finde på at sige noget til filosofi – eller er det nemmere nede i klassen?

Elev 4: Det er det samme for mig. Nogle gange er det rigtig rart... men nogle gange kan vi ikke lave noget i filosofi, fordi der er nogen, der larmer for meget. Så bliver vi sendt ned i klassen.

Voksen 1: Okay, det har du prøvet?

Elev 4: Ja, og det kunne jeg ikke så godt lide.

Voksen 1: Nej?

Elev 4: Fordi der var én, der ødelagde det for os alle.

Voksen 1: Var det rart?

Elev 4: Nej.

Voksen 1: Synes I, det er rart, at filosofi er i et andet rum end jeres klasselokale?

Elev 3: Jeg kan godt lide at være oppe i filosofi.

Voksen 1: Ved du hvorfor?

Elev 3: Det er forskelligt... fordi man kommer et nyt sted hen.

Voksen 1: Når I har filosofi – er der så mange, der deltager?

Elev 3: Ikke så mange. Der er mange, der snakker og ikke hører efter. Men der er også nogle, der hører efter.

Voksen 1: Skal man høre efter for at være med?

Elev 3: Ja.

Voksen 1: Så man skal lytte?

Elev 3: Ja.

Voksen 1: Hvad med i dansk – er der flere, der deltager der?

Elev 3: Ja, der deltager flere.

Voksen 1: Hvordan gør de det?

Elev 3: Læreren kan klappe... eller sige "giv mig fem". Så kigger alle på hende.

Voksen 1: Hvem bestemmer egentlig, om man deltager?

Elev 3: Det ved jeg ikke.

Voksen 1: I sagde før, at i filosofi sidder I i rundkreds – kan det være derfor, nogle kommer til at snakke?

Elev 3: Ja. Man kan komme til at hviske til sidemanden. Nogle hvisker hurtigt og kigger så igen. Men nogle snakker også, selvom læreren siger, man skal være stille.

Voksen 1: Er det mest i filosofi, det sker?

Elev 3: Ja.

Voksen 1: Snakker I så om det, I arbejder med – eller om alt muligt andet?

Elev 3: Begge dele.

Voksen 1: Jeg har selv prøvet, at noget var så spændende, at man næsten ikke kunne vente på sin tur – og så hvisker man lige til sidemanden.

Elev 3: Ja.

Voksen 1: Er der nogen fag eller situationer, hvor alle deltager? Hvad tænker du, Maria?

Elev 3: Politi og røvere.

Voksen 1: Er det i idræt?

Elev 3: Nej, det er i 2. frikvarter. Der må man gøre, hvad man vil.

Voksen 1: Så der er mange, der gerne vil være med?

Elev 3: Ja.

Voksen 1: Har I sådan et fag? Et fag, det er for eksempel dansk eller matematik... Har I billedkunst?

Elev 4: Nej.

Voksen 1: Idræt har I?

Elev 3: Ja, vi har også musik.

Voksen 1: Musik. Er der noget, I har, hvor der bare ikke er særlig mange, der er med?

Elev 3: Der er flest, der ikke gider at være med til musik.

Voksen 1: Okay.

Elev 3: Fordi alle synes, det er kedeligt.

Elev 4: Og vi... alle sammen kan ikke lide yoga.

Voksen 1: Yoga, eller hvad siger du?

Elev 4: Ja, yoga, det har vi alle sammen.

Elev 3: Jeg kan godt lide yoga.

Elev 4: For mig er det forfærdeligt, fordi vi skal sidde stille... vi skal sidde på vores knæ og sidde det samme sted... og så må vi ikke... vi skal strække ryggen...

Voksen 1: Okay, så kan man måske sige, at der er flere, der deltager, hvis det er spændende? Er det sådan, det er?

Elev 3: Ja.

Voksen 1: Har I noget, hvor det bare altid er spændende?

Elev 4: Jeg kunne godt lide, når Henriette var der... hun var sød.

Voksen 1: Hvad havde I Henriette til?

Elev 4: Musik. Det var meget sjovt. Og så blev hun syg... og hun var ikke her i vinterferien eller påskeferien.

Elev 3: Det der hun laver i matematik, det er bare megasjovt...

Voksen 1: Hvad kunne det for eksempel være?

Elev 3: Ja... nogle gange skal vi over i nogle rum... og lave nogle ting... og så kan vi bytte rundt... og bytte og bytte...

Voksen 1: Sådan noget stationsarbejde?

Elev 3: Ja.

Voksen 1: Kan du komme på noget, Thomas, du synes er sjovt i matematik?

Elev 3: Jeg synes, det er mest sjovt, når man kigger i bogen... Jeg elsker det der med kroner... og sådan 10 kroner og 1 krone...

Voksen 1: Ja, ener og tier?

Elev 3: Ja.

Voksen 1: Når I har filosofi – har I så hæfter eller blyanter?

Elev 4: Nej.

Voksen 1: Hvad gør man så?

Elev 4: Man... tænker bare... og siger ting...

Voksen 1: Kan man bare sige hvad som helst i filosofi?

Elev 3: Nej.

Voksen 1: Nej?

Elev 3: Fordi man skal kun sige, hvad det går ud på.

Voksen 1: I matematik ved man jo, at $2+2$ giver 4. Er det også sådan i filosofi?

Elev 3: Nej.

Voksen 1: Hvad kan du bedst lide, Thomas?

Elev 3: Jeg er ikke så god til det der, for jeg er lidt genert. Jeg kan ikke så godt lide når vi sidder i rundkreds og kan kigge på hinanden - jeg er bedst til at regne. Nogle tæller i hovedet... men jeg bruger fingrene.

Voksen 1: Så du kan godt lide det, hvor der er et rigtigt svar?

Elev 3: Ja.

Voksen 1: Hvad med dig, Maria?

Elev 4: Ja... altså... nogle gange er det rart... Men nogle gange er jeg lidt nervøs...

Voksen 1: Hvis vi deler klassen – hvor mange deltager i matematik?

Elev 3: (viser med figurer) Dem her... De andre... de vil bare lave noget andet...

Voksen 2: Hvad kunne de lave?

Elev 3: De kunne gå ud og lege med kridt...

Elev 4: Men kun hvis vi får lov.

Voksen 1: Hvad så med filosofi – hvor mange deltager der?

Elev 3: (viser med figurer) De fleste her...

Elev 4: Men nogle kan bedre lide matematik...

Voksen 1: Ej, hvor var I gode. Vi blev virkelig klogere af jeres svar.

Voksen 2: Tusind tak.