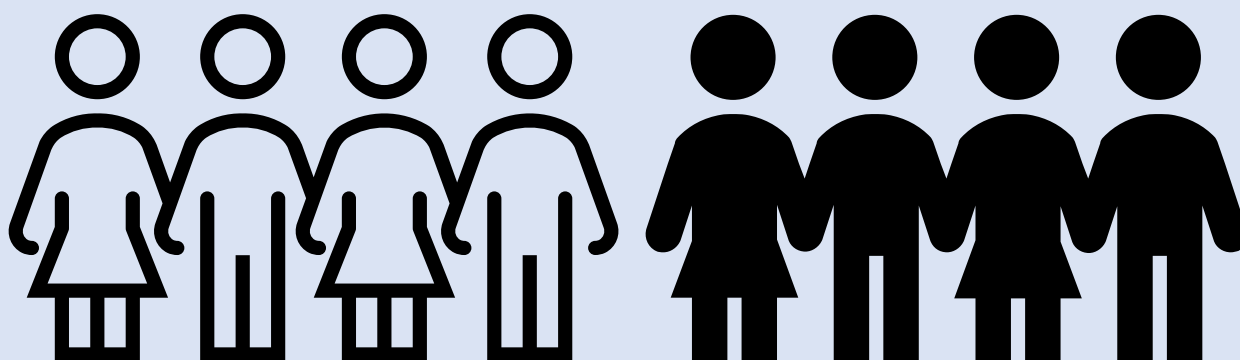


Filosofiske dialogers indvirkning på elevens alsidige udvikling

The impact of philosophical dialogues on the pupil's versatile
development

BACHELORPROJEKT 2022



Cathrine Littau: 21118714

Marie-Louise Uhrenholt: 21118720

Vejleder: Lotte Holk Hansen
UCL Erhvervsakademi & Professionshøjskole

Dato: 3. jan. 2022

Tegn inkl. mellemrum: 90.997

Indholdsfortegnelse

INDLEDNING	3
PROBLEMFORMULERING	3
LÆSEVEJLEDNING	4
METODE	5
VIDENSKABSTEORETISK AFSÆT	5
PROJEKTETS UNDERSØGELSESDSIGN	6
Observation og udvælgelse af vignet	6
Redegørelse for vignetmetoden	7
Spørgsmål på baggrund af vignetten	7
Gruppeinterview med respondenter	8
REFLEKSION OVER METODE, PROCES OG RESULTAT	8
FILOSOFI I SKOLEN	9
REVIEW: ALSIDIG UDVIKLING	10
SAMMENKOBLING AF FISK OG ALSIDIG UDVIKLING	12
TEMA 1: UDVIKLING Gennem DELTAGELSE I FÆLLESSKABER	13
ANALYSESTRATEGI.....	14
ANALYSE AF FORMEN.....	14
ANALYSE AF INDHOLD	18
DELKONKLUSION.....	21
TEMA 2: INTERKULTUREL KOMMUNIKATION	23
ANALYSESTRATEGI.....	24
ANALYSE MED UDGANGSPUNKT I DE FIRE ANALYSEREDSKABER	25
DELKONKLUSION.....	30
DISKUSSION	31

HANDLETILTAG	33
KONKLUSION	34
PERSPEKTIVERING	35
BIBLIOGRAFI	37
BILAGSLISTE	40
BILAG 1	40
<i>Kodning for udvælgelse af vignetsekvens</i>	41
BILAG 2	42
<i>Beskrivelse af vignetsekvens</i>	42
BILAG 3	43
<i>Transskribering – situation vs. koncept</i>	43
BILAG 4	48
<i>Forløb for filosofiske dialoger</i>	48
BILAG 5	49
<i>Regler for FISK – på den fynske folkeskole</i>	49
BILAG 6	50
<i>Kodning af vignetsekvens (analyse)</i>	50
BILAG 7	54
<i>Elevmarkeringer</i>	54
BILAG 8	55
<i>Worleys session: “Kan man bade i den samme flod to gange?”</i>	55

Indledning

“Folkeskolen skal ... give eleverne kundskaber og færdigheder, der: forbereder dem til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere ... og fremmer den enkelte elevs alsidige udvikling” (Børne- og Undervisningsministeriet, 2021). Sådan lyder § 1 stk. 1 af folkeskolens formål. Men hvad betyder det egentlig, og hvad dækker begrebet alsidig udvikling over? Gennem hele uddannelsen har vi dvælet ved denne formulering og undret os over, hvordan man i en skolekultur med så stort fokus på Fælles mål kan fordre elevens alsidige udvikling.

Idet folkeskolen på den ene side skal give eleverne kundskaber og færdigheder og på den anden side forberede dem til medansvar og demokrati (Børne- og Undervisningsministeriet, 2021), skal der være balance mellem det faglige og det sociale aspekt. Men hvordan skabes denne balance, og hvad skal folkeskolen? Skal den danne eller uddanne? Det er denne undren, vi vil undersøge. Stefan Graf har udtalt: “Folkeskolen skal danne, ikke uddanne. Undervisningen skal forberede til livet, ikke til erhvervslivet” (Folkeskolen.dk, 1999). Men hvordan gør man så det i sin daglige praksis som folkeskolelærer?

I vores tredje praktik var vi på en fynsk folkeskole, hvor vi bl.a. var tilknyttet 5. klasse. Da et nyt skoleår er begyndt omtales klassen som 6. klasse i dette projekt. Her stødte vi for første gang på konceptet FISK (*Filosofi i Skolen*). Konceptet fangede vores opmærksomhed, da vi så et koncept, der skabte rum til at fremme den enkelte elevs alsidige udvikling. I FISK arbejdes der med forskellige eksistentielle problemstillinger – alt fra stort til småt – i et rum, hvor der er tid og ro til det. Vi blev her optaget af den form der arbejdes ud fra, da den i særdeleshed er anderledes end den traditionelle målstyrede undervisning. Vi oplevede, at der i FISK blev skabt et rum, hvor eleverne fik mulighed for at øve sig i at diskutere og reflektere, samtidig med at de fik lov til at fordybe sig og på baggrund af dette øge tilliden til egne evner.

På baggrund af ovenstående ønsker vi at undersøge, hvad FISK kan bidrage med ift. at opnå den del af folkeskolens formål, der omhandler alsidig udvikling. Dette har ledt os frem til følgende problemformulering.

Problemformulering

Hvordan og i hvilket omfang kan klasselederen gennem filosofiske dialoger skabe rum til det, der i folkeskolens loven omtales som “elevens alsidige udvikling”?

Læsevejledning

Hensigten med dette projekt er at undersøge, hvordan og i hvilket omfang klasselederen gennem filosofiske dialoger kan skabe rum til elevens alsidige udvikling. Det undersøges, hvilke muligheder klasselederen har, og hvorvidt disse kan forenes med respondenternes perspektiver på fagundervisningen.

Indledning og problemformulering

Her belyses motivationen for udarbejdelsen af projektet, og der opstilles en undren overfor begrebet *alsidig udvikling* fra folkeskolens formål. Desuden bliver ræsonnementet bag problemformuleringen samt denne præsenteret.

Metode og empiri

Her gennemgås projektets kvalitative metode, og det begrundes, hvorfor vignetmetoden er valgt. Derudover udfoldes projektets undersøgelsesdesign samt valget af respondenter til undersøgelsen. Desuden vil der være en refleksion over metode, proces og resultat i projektet.

Sammenkobling af FISK og alsidig udvikling

Først redegøres der for konceptet *Filosofi i Skolen* (FISK). Dernæst udfoldes et historisk perspektiv på formålsparagraffen specifikt ift. *alsidig udvikling*. Endvidere udfoldes og fastlægges projektets forståelse af *alsidig udvikling*. Slutteligt sammenkobles disse for at explicitere, hvordan de fordrer hinanden.

Tema 1

Først præsenteres Charlotte Højholts teori om deltagelsesmåder, og dernæst beskrives analysestrategien. Dette efterfølges af en analyse af formen – den måde eleverne diskuterer på – og indholdet – det eleverne reflekterer over – i en situation i FISK. Dette gøres på baggrund af den indsamlede empiri fra vignetundersøgelsen. Endelig vil der være en delkonklusion med analysens perspektiver, som skal bidrage til projektets handletiltag.

Tema 2

Dette vil være bygget op som det forrige tema. Her vil Iben Jensens teori om interkulturel kommunikation i stedet blive udfoldet. Denne teori vil være udgangspunkt for en analyse af konceptet FISK med afsæt i den indsamlede empiri; gruppeinterview med syv respondenter. Endelig vil der være en delkonklusion med analysens perspektiver, som ligeledes skal bidrage til handletiltagene samt den efterfølgende diskussion.

Diskussion og handletiltag

På baggrund af de mest interessante perspektiver fra de to temaer sammenholdes og diskuteres disse med inddragelse af Kupferbergs "Farvel til 'de rigtige svars' pædagogik" samt et blik på den aktuelle skolekultur. Med afsæt i dette gives der et bud på, hvordan klasselederen har mulighed for at forene den almene undervisning med den filosofiske dialog.

Konklusion

Her fremsættes projektets besvarelse af problemformuleringen med afsæt i opgavens delementer.

Perspektivering

Her perspektiveres projektets centrale pointer, herunder skolekulturens betydning for elevens alsidige udvikling, til Deleuzes tanker om omskabelsen af skolen. Slutteligt perspektiveres til nogle af de allerførste tanker om, hvad undervisning og lærdom indbefatter, og hvordan dette har indvirkning på skolen i dag.

Metode

Videnskabsteoretisk afsæt

I dette projekt tages der udgangspunkt i den humanvidenskabelige tilgang, hvor fokus er på forståelse og fortolkning af bl.a. menneskers vilkår og kultur. I denne videnskab anskues mennesket som subjekt, hvilket betyder, at der tages udgangspunkt i den mening, som det enkelte menneske tillægger de enkelte ytringer samt handlinger (Mårtensson et al., 2016, s. 161).

Endvidere tager projektet afsæt i hermeneutikken som videnskabsteoretisk retning. Hermeneutikken interesserer sig for det subjektive – det meningsfulde for individet. Det subjektive tager udgangspunkt i mennesket selv; når vi tænker, oplever, erfarer og tolker, sker det med udgangspunkt i vores bevidsthed i den kultur, vi eksisterer i (Høyen & Brinkkjær, 2018, s. 86). Ifølge filosofen Hans-Georg Gadamer er menneskets møde med verden altid præget af den enkeltes forforståelse, og det er på baggrund af denne, at mennesket fortolker alt nyt og derved skaber en forståelse af et givent fænomen (Høyen & Brinkkjær, 2018, s. 87).

I det ovenstående er der blevet lagt vægt på metodologien, og i det følgende vil der være fokus på projektets metodiske afsæt. Formålet med projektet er at skabe forståelse for og fortolkninger af filosofiske dialoger og alsidig udvikling med udgangspunkt i vores undersøgelse. Der ønskes i projektet en effektivering af formålet, og det vil blive gjort med et socialkonstruktivistisk afsæt. I projektet gøres der brug af vignetmetoden, da denne metode kan skabe rammerne for den undersøgelse, der ønskes foretaget.

I socialkonstruktivismen tages der afsæt i, at menneskets måde at agere på skal ses i lyset af menneskets deltagelse i sociale sammenhænge. Ved at undersøge et individs sociale betingelser i en bestemt kontekst kan dets handlinger forstås. Ligeledes kan der skabes nye eller anderledes handlemuligheder ved at udfordre forskellige forståelser i allerede eksisterende kontekster (Schmidt, 2020). Det er med udgangspunkt i denne socialkonstruktivistiske tilgang, at projektet vil undersøge, hvordan syv lærere fra en fynsk folkeskole agerer og diskuterer den udvalgte sekvens. Formålet er, at de diskuterer forskellige parametre på baggrund af deres perspektiver på almenundervisningen, og hvordan disse kan forenes med FISK. Intentionen er, at deres fælles konstruerede samtale kan være med til at åbne for nye eller anderledes holdninger end først antaget hos lærerne.

Projektets undersøgelsesdesign

- Observation og udvælgelse af vignet
- Redegørelse for vignetmetoden
- Spørgsmål på baggrund af vignetten
- Gruppeinterview med respondenterne

Observation og udvælgelse af vignet

Projektet tager udgangspunkt i en åben observation i den tidligere nævnte 6. klasse, da eleverne ved, at vi observerer i deres undervisning. Da det er en videoobservation, er det ligeledes en indirekte observation, hvor vi som observatører er til stede under optagelsen (Agerup & Willaa, 2020, s. 70-71). Observationen samt optagelsen er foretaget med tilladelse fra de involverede parter.

Efter observationen havde vi 34:35 minutters video. Vi fandt den induktive tematiske tilgang relevant, da vi først og fremmest skulle kode. Først så vi klippet igennem for umiddelbare indtryk. Her var fokus at finde en passage, hvor respondenterne fik mulighed for at diskutere de muligheder, FISK skaber iht. *alsidig udvikling*. Vi noterede hver især aktuelle passager ned.

Bagefter sammenholdt vi dem og kom frem til følgende kategorier, som blev vores kodestruktur:

- Ansvar for egen læring
- Paralleller til egen livsverden
- Refleksioner over andres udsagn
- Samarbejde
- Almene/eksistentielle områder
- Turde bidrage med holdninger/meninger

Dernæst så vi videoen igen, og alle seks koder kom til udtryk mellem tidspunkt 23:18 og 26:00 (bilag 1). Derfor er denne sekvens på 2:42 min. udgangspunkt for vores vignet (bilag 2).

Redegørelse for vignetmetoden

Vignetter er korte beskrivelser af samfundsmæssige fænomener, der rummer forskellige situationer som f.eks. beskrivelser af et hændelsesforløb eller en social situation (Ejrnæs & Monrad, 2012, s. 13). Metoden indbefatter, at man samler nogle respondenter, hvis holdninger man er interesseret i at undersøge. Vignetten betragtes som en holdningsundersøgelse, da man er interesseret i respondenternes perspektiv, hvorfor den hyppigst bruges i humanvidenskaben. Målet med undersøgelsen er at sammenholde respondenternes svar for at undersøge fænomenet (Ejrnæs & Monrad, 2012, s. 18). Vignetter kan anvendes til gruppeinterviews om et specifikt emne, som man vil tematisere (Ejrnæs & Monrad, 2012, s. 19). I dette projekt benyttes et struktureret, kvalitativt gruppeinterview. Det betyder, at der vil blive stillet specifikke spørgsmål til respondenternes holdninger til hændelserne i vignetsekvensen (Ejrnæs & Monrad, 2012, s. 29).

Grunden til, at vignetten er udvalgt som grundlag for gruppeinterviewet i dette projekt, er, at vignetten på flere måder egner sig godt til dette. For det første danner den fælles afsæt for den efterfølgende diskussion, og for det andet rummer den nuancer, der kan medføre, at diskussionen bliver dynamisk og detaljeret. For det tredje rummer den et socialkonstruktivistisk perspektiv ift., at den sociale kontekst i interviewet bruges til at uddybe respondenternes begrundelser samt til at argumentere for deres holdninger. Slutteligt er vignetten egnet til at afdække enigheder såvel som uenigheder (Ejrnæs & Monrad, 2012, s. 29).

Spørgsmål på baggrund af vignetten

Det umiddelbare indtryk	Kompetencer hos eleverne	Dit undervisningsrum	Hvad kræver det af dig?
Hvad får I øje på? Hvilke rammefaktorer er der til stede, og hvilke betydninger har de? Har I selv erfaringer med rundkreds? Hvilke? <i>-Eks. m. to fingre</i> Hvad tænker I om den regel? Hvad kan den?	Hvilke færdigheder kræver det af eleven at være i dette rum? Hvordan hænger de sammen med jeres forståelse af den opgave, som det er at fremme elevens alsidige udvikling? Hvilket rum skaber den filosofiske dialog for at fremme den alsidige udvikling? Hvilken betydning har det for dialogen, at eleverne har været i par inden den fælles dialog?	Hvorfor skal de snakke om <i>in-genting</i> ? Hvad kan man ellers snakke om i en FISK-session med udgangspunkt i begreber fra jeres egen fagundervisning?	Hvordan responderer læren på elevernes input, og hvad gør det for samtalen? Hvad tænker I om, at eleverne har en dialog uden et konkret facit? Hvad tænker du om dig selv i en lærerrolle i FISK?

Gruppeinterview med respondenter

Til gruppeinterviewet bruges syv respondenter, der alle er lærere på den fynske folkeskole med tilknytning til 6. klasse. Derudover har alle syv kendskab til konceptet FISK. Forinden indsamlingen af empirien havde vi udarbejdet en brainstorm over mulige teoretiske ståsteder med udgangspunkt i vores viden om *alsidig udvikling* og FISK. Derfor er der i denne del af projektet gjort brug af en deduktiv tematisk tilgang. I denne analysestrategi forberedes først analysen, og teorien operationaliseres. Dernæst bliver man bekendt med dataen. Efterfølgende findes koder og temaer i dataen, og slutteligt formidles fundene i analysen (UCL, u.å.). Til udarbejdelsen af den deduktive analyse bruges et datasæt bestående af videoklip fra vignetten samt gruppeinterviewet med lærerne. Først efter indsamlingen af empirien udvalgte vi de specifikke teoretiske fagbegreber.

For at fastholde de udsagn, der er gjort brug af i projektets analyse, er der først lavet en gennemarbejdet transskribering af gruppeinterviewet (bilag 3). Her er de syv respondenter blevet farveinddelt og for anonymiseringens skyld navngivet L1-L7. I første omgang blev alt transskriberet inkl. gentagelser. Yderligere, og for at gøre udsagnene letlæselige, er meningsforstyrrende elementer blevet fjernet med nænsomhed. Endvidere er gruppeinterviewet blevet opdelt i to kolonner; situation og koncept, som yderligere er delt i hhv. fire og fem temaer. Dette er gjort for at overskueliggøre, hvor i analysen de pågældende udsagn er anvendt.

Refleksion over metode, proces og resultat

De hermeneutiske principper formål er at sikre valide tolkninger af empirien, hvorfor der ikke vil fremkomme et ensidigt svar på problemformuleringen. Besvarelsen af problemformuleringen beror dermed på den udvalgte teori samt respondenternes holdninger og meninger (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 271-272).

For at højne projektets reliabilitet anvendes vignetmetoden, der indeholder to undersøgelsesmetoder; en observation og et gruppeinterview. Aagerup og Willaa (2020, s. 62) skriver, at "enhver observation vil altid i forskelligt omfang påvirke den observerede virkelighed". Dette er vigtigt at have for øje, når man læser projektet, da nogle elever agerer anderledes, når de observeres. På baggrund af vores kendskab til eleverne vurderes det dog, at dette i lav grad gør sig gældende i denne kontekst.

Ydermere har vi grundet kameraets placering indtaget et ståsted i observationen. Havde kameraet stået andetsteds, havde vi observeret noget andet, hvilket havde givet et andet analyseresultat. Ift. fundene i projektet står det klart, at vi i arbejdet med vignetmetoden har udvalgt én specifik sekvens fra vores videoobservation, som lærerne er interviewet ud fra. Det giver os fund i én retning, men havde vi taget en af de øvrige sekvenser, havde vi fået fund i en anden retning.

Idet vignetmetoden er en holdningsundersøgelse, kan det resultere i, at respondenterne forstår spørgsmålene forskelligt, og derfor kan der opstå et validitetsproblem i undersøgelsen (Ejrnæs & Monrad, 2012, s. 14). Ydermere ville det have været en fordel for kvaliteten af spørgsmål og svar i gruppeinterviewet, hvis vi havde brugt en teoretisk styret deduktiv tilgang, hvor vi havde kendt vores teori på forhånd og dermed kunne have stillet spørgsmål direkte ind i teoriens kerne.

Med interview som undersøgelsesmetode skal respondenterne gøres bekendt med, hvilken undersøgelse deres bidrag anvendes til. Samtidig skal der også informeres om anonymitet og fortrolighed omkring anvendelse af interviewet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 116-118). Ovenstående blev respondenterne gjort bekendt med og gav samtykke til forinden interviewets begyndelse. Ved at have den etiske dimension for øje fordres respondenternes velvillighed til at respondere ærligt i interviewet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 117-119).

Filosofi i Skolen

Siden 00'erne har Peter Worley undersøgt den rolle, filosofiske dialoger spiller ift. elevers læring (King's College London, u.å.). I 2019 udkom "TÆNK HØJT med dine elever", hvori Worley statuerer, at der er forskningsmæssig evidens for, at filosofiske dialoger øger elevers "problemløsningsfærdigheder, kognitive færdigheder, kritisk argumentation, tillid, kommunikation samt beslutningstagning" (Worley, 2019, s. 22).

I dette projekt tages der udgangspunkt i SDU's forskningsprojekt *Filosofi i Skolen* (FISK). Projektet blev etableret i 2017 af Caroline Schaffalitzky mfl. for at bidrage til at "forbedre børns læring, karakterdannelse og skoleoplevelse gennem aktiviteter, der er fagligt begrundet i forskning" (Syddansk Universitet, 2021). FISK tager afsæt i traditionen Filosofi med børn, der arbejder med filosofiske dialoger, hvor elever gennem forskellige samtaleformer udvikler deres evner inden for filosofiske samtaler.

Eleverne får her mulighed for at øge deres refleksionsevne, skærpe deres nysgerrighed samt anvende værktøjer til at samtale konstruktivt. Herved styrkes elevens tænkning samt sociale og personlige færdigheder (Syddansk Universitet, 2021). Det afgørende er, at eleverne ved, at det ikke handler om at sige det, som læreren tænker, men i stedet om at engagere sig i tankeprocesserne. Læreren må forholde sig til, at det er eleverne, der lytter til hinanden og taler sammen. Derfor er det vigtigt, at man forholder sig til elevernes udsagn med et åbent sind og skaber plads til at forstå de bagvedliggende tanker. Yderligere pointerer Schaffalitzky, at det ikke er ideelt at se filosofi som et selvstændigt fag, men at det bør inkorporeres i undervisningen (Worley, 2019, s. 10-11).

Rammerne for FISK-sessionerne er afgørende for, hvordan de filosofiske dialoger udspiller sig. Worley (2019, s. 26) pointerer, at diskussioner fungerer bedst i rundkreds, da eleverne kan se hinanden. Desuden kan læreren tegne illustrationer eller medbringe andet visuelt, der kan skabe forståelse hos eleverne (Worley, 2019, s. 26). Forløbet i sessionerne udfolder sig gennem seks trin (bilag 4). Det essentielle ved dialogerne er, at parterne udfordrer hinanden på en respektfuld måde. Derfor opstiller Worley nogle regler for faciliteringen – eksempelvis at skabe en atmosfære af gensidig respekt, hvor eleverne kan være uenige på en ordentlig måde (Worley, 2019, s. 31-32). Hertil kan læreren opsætte egne regler for, hvordan sessionerne skal foregå i de enkelte klasser (bilag 5).

Review: alsidig udvikling

I 1975 blev begrebet *alsidig udvikling* implementeret i folkeskoleloven. Forinden havde skolens formål udover at handle om elevens kundskaber og færdigheder siden 1814 i høj grad beskæftiget sig med at danne eleverne til gode og retskafne mennesker. Dette blev i 1937 ændret til, at skolen skulle styrke elevernes karakter (Folkeskolen.dk, 2009). I 1975 blev begrebet *karakter* byttet ud med *alsidig udvikling*, der siden har været undersøgt, diskuteret og stadig står skrevet i folkeskolens formål.

Siden 1975 og frem til i dag er begrebet blevet justeret i folkeskoleloven. Fra 1975 til 1993 stod det skrevet, at skolen skulle " ... give eleverne mulighed for at tilegne sig kundskaber [og] færdigheder ... som medvirker til den enkelte elevs alsidige udvikling" (Folkeskolen.dk, 2009). Her skulle *alsidig udvikling* forekomme som et led i arbejdet med tilegnelsen af kundskaber og færdigheder. I 1993 tilføjedes ordet *personlige*, så det var den *alsidige personlige udvikling*, der blev vægtet. I denne tilføjelse ligger et reformpædagogisk syn på udvikling, hvor elevens egne interesser og potentialer kommer til udtryk, ligesom eleven har mulighed for at regulere sig selv i omgivelser, der skaber rum til dette (Laursen & Jensen, 2016, s. 18).

Ordet *personlige* blev dog taget ud i 2006, så formålet fik den ordlyd, vi kender i dag: "Folkeskolen skal ... give eleverne kundskaber og færdigheder, der ... fremmer den enkelte elevs alsidige udvikling". Ordet "fremmer" bidrager til at sidestille *alsidig udvikling* med de resterende grundlæggende elementer i formålet. Det vil sige, at der i lige så høj grad som alt andet skal være fokus på elevens alsidige udvikling i folkeskolen. Dog klarlægges det ikke, hvordan klasselederen implementerer tid og rum til den enkelte elevs alsidige udvikling i løbet af skoledagen (Laursen & Jensen, 2016, s. 11).

For at klarlægge hvordan dette projekt forstår begrebet *alsidig udvikling*, vil der i det følgende blive udlagt nogle væsentlige pointer fra "Faghæfte 47 - Elevens alsidige udvikling", rapporten "*Alsidig udvikling*" samt bogen "*Alsidig udvikling - hvad, hvorfor, hvordan?*".

I Undervisningsministeriets Faghæfte 47, der skal hjælpe med at indtænke elevens alsidige udvikling som en integreret del af den allerede målstyrede fagundervisning, pointeres tre udgangspunkter for, hvorfor *alsidig udvikling* skal prioriteres højt i skolen:

- Når alsidig udvikling står indskrevet i folkeskoleloven, ses det som udtryk for, at det er et af samfundets vigtigste idealer - det må derfor have høj prioritet.
- Den enkelte elevs forudsætninger og interesser må prioriteres på linje med samfundets krav og kulturbårne traditioner.
- Eleverne kan udvikle sig efter de forudsætninger, de har, men deres udvikling kan befordres eller hæmmes af de betingelser, som eleverne møder i skolen (Undervisningsministeriet, 2010, s. 10-11).

Der havde længe hersket tvivl om, hvad begrebet *alsidig udvikling* skulle dække over, hvorfor Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) lavede rapporten "*Alsidig udvikling*", hvor en række lærere og skoleledere blev interviewet om deres forståelse af begrebet. På baggrund af interviewet blev der afdækket mange blandede forståelser. Udsagnene fra rapporten viser, at lærerne har en idé om begrebet *alsidig udvikling*, men at de ikke kan udpege, præcist hvor det optræder i deres praksis (Danmarks Evalueringsinstitut, 2009, s. 26-27).

Rapporten slår fast, at der blandt udsagnene primært er to opfattelser af, hvordan *alsidig udvikling* kommer til syne i skolen:

- "Alsidig udvikling er noget, der sker eller "virker", når læreren udvikler en tæt relation og et solidt kendskab til eleven".
- "Alsidig udvikling er noget, der sker eller "virker" gennem arbejdet med de faglige mål, det vil sige gennem de øjenåbnere og den undren og fordybelse, som et fag kan være med til at give eleverne" (Danmarks Evalueringsinstitut, 2009, s. 23).

På baggrund af faghæftet og rapporten udgav Per Fibæk Laursen og Annelise Hildebrand Jensen i 2016 bogen "*Alsidig udvikling - hvad, hvorfor, hvordan*", hvor de søger at præcisere og definere det flydende begreb. De fastsætter, at elevens alsidige udvikling omfatter tre kompetencer (Laursen & Jensen, 2016, s. 8):

- Sociale kompetencer: bl.a. det at kunne samarbejde med og tage hensyn til andre.
- Metakognitive kompetencer: bl.a. det at have indsigt i og evne til at styre sin egen læring.
- Personlige kompetencer: bl.a. det at være vedholdende og have tålmodighed.

Med udgangspunkt i ovenstående pointer tillader dette projekt sig at arbejde med en forståelse af begrebet, der inddrager aspekter fra alle tre udgivelser:

Ved begrebet *alsidig udvikling* forstås, at det er alle sider af eleven, der skal udvikles (Laursen & Jensen, 2016, s. 15). Dette inkluderer både de faglige, sociale og personlige kompetencer. Derfor inddeles begrebet i to overordnede perspektiver: et fagligt og et socialt. Disse perspektiver skal optræde som ligestillede og arbejdes med simultant. Det faglige rummer de erfaringer, oplevelser og den viden, eleverne tager med sig fra fagundervisningen. Det sociale tager afsæt i Laursen og Jensens tre typer af kompetencer: de sociale, personlige og metakognitive, hvor fokus er på samarbejde, tiltro til egen formåen og refleksion over egen ageren.

Sammenkobling af FISK og alsidig udvikling

Idet der i problemformuleringen anvendes formuleringen ”hvordan og i hvilket omfang”, konstateres det, at det for klasselederen er muligt gennem filosofiske dialoger at skabe rum til elevens alsidige udvikling. Derfor søger projektet at undersøge, hvordan og i hvilket omfang filosofiske dialoger og alsidig udvikling fordrer hinanden, samt hvordan disse i praksis kan implementeres i den skolekultur, vi befinder os i. Nedenfor vil de væsentligste pointer fra redegørelsen af FISK samt reviewet af alsidig udvikling blive sammenkoblet.

Som nævnt tager dette projekt udgangspunkt i et socialt og et fagligt perspektiv, når alsidig udvikling omtales. Det er vigtigt at understrege, at disse er gensidigt afhængige – det vil sige, at i arbejdet med at udvikle de sociale kompetencer fordres udviklingen af de faglige kompetencer – og omvendt. Det pointeres, at der er forskningsmæssig evidens for, at filosofiske dialoger bidrager til at øge elevers problemløsningsfærdigheder, kognitive færdigheder og refleksionsevne samt skærper elevernes nysgerrighed. Derfor må det antages, at dette ikke henvender sig specifikt til hverken det faglige eller det sociale aspekt af skolen, men at det indbefatter alle henseender af elevens udvikling – det vil sige sociale, personlige og metakognitive kompetencer samt den specifikke fagfaglige viden.

Det sociale perspektiv kan sammenkobles med adskillige pointer fra redegørelsen af FISK. Herunder f.eks. at elever og lærere kan udfordre hinanden på en respektfuld måde, at der kan skabes en atmosfære af gensidig respekt, og at eleverne bliver bevidste om at engagere sig i tankeprocesserne fremfor at søge lærerens tanker. Derudover er de førnævnte regler i FISK også medvirkende til at opstille sociale spilleregler i sessionerne, som kan være fordrende for elevernes karakterdannelse.

Ydermere skal det ift. det faglige perspektiv fremhæves, at FISK ikke skal ses som et selvstændigt fag, men at samtaleformerne fra FISK bør inkorporeres i den fagfaglige undervisning og på den måde være med til at forbedre børns læring. Det vil sige, at der er fokus på tilegnelsesprocessen ift. viden, fremfor hvilken specifik viden der tilegnes.

Tema 1: Udvikling gennem deltagelse i fællesskaber

At arrangere sammen

Ifølge Højholt (2014, s. 55) er børn optaget af hinanden på tværs af tid og sted. Sammen udvikler de erfaringer med at gennemleve konflikter uden at miste hinanden. Disse erfaringer er væsentlige ift. børnenes udvikling som selvstændige personer. Herunder udvikler de personlige engagementer ved at forfølge det, de kan relatere til deres egen livsverden. Højholt (2014, s. 56) pointerer ligeledes, at børn går til hverdagslivets udfordringer sammen – både ift. de sociale og de faglige udfordringer, de møder i skolen. Dette gælder måden, hvorpå de engagerer sig sammen, deler deres nysgerrighed med hinanden samt undersøger, udforsker og diskuterer, hvordan man tager del i læringsfællesskaber. Denne optagethed er central for børnenes deltagelse.

En vigtig pointe hos Højholt er, at eleverne har forskellige tilgange til faglige opgaver ud fra det perspektiv, de har. Børnenes perspektiver knytter sig ikke udelukkende til det, der optræder i skolen, men også alt det, der ligger udover. De perspektiver, eleverne udvikler i fritiden, har betydning for deres ageren i undervisningen. Man kan derfor ikke i en undervisningskontekst se isoleret på en elev, men man må kigge helhedsorienteret for at forstå dets ageren. Når der tages del i forskellige arenaer, forhandles deres deltagelse og indflydelse på baggrund af det, der foregår (Højholt, 2014, s. 57).

Perspektiver på det fælles

Højholt (2014, s. 58) påpeger, at børn udvikler forskellige måder at håndtere sociale udfordringer på, og at de kan have svært ved at organisere gruppekonstellationer i skolen, hvor de ikke kun tager hensyn til, hvem de gerne vil være sammen med i frikvartererne, men også tager hensyn til, hvem de lærer bedst sammen med. Det bliver altså en personlig udfordring for barnet at finde sin egen måde at indgå i aktiviteter på og dermed tage stilling til, hvordan forskellige situationer håndteres.

Dette bidrager til at udvikle barnets selvforståelse og livsførelse, og det medfører ligeledes, at der skabes tvivl hos barnet om, hvorvidt det har positioneret sig bedst muligt ift. det givne fællesskab. Det understreges derfor, at de sociale muligheder, børnene stilles overfor, er essentielle for, hvordan de organiserer deres daglige liv og udvikler sig (Højholt, 2014, s. 58).

I forlængelse af ovenstående forstås det, at social praksis er karakteriseret ved, at de deltagende står forskelligt i det fælles, og derfor vil perspektiver og strategier også udvikles forskelligt. For at forstå disse forskelle benyttes Dreiers analytiske begreber om sammenhænge:

- Ståsteder: hvor man kigger fra
- Positioner: hvordan bliver man opfattet af de andre, hvordan plejer man at deltage, og har man mulighed for at variere sin måde at indgå på?
- Perspektiver: ens perspektiver på det, der foregår
- Standpunkter: de personlige standpunkter, man udvikler for, hvad der er vigtigt osv. (Højholt, 2014, s. 59).

Analysestrategi

Udgangspunktet for analysen af tema 1 er situationen (sekvensen). Her foretages der på baggrund af begreberne om sammenhænge en analyse af formen – *hvordan diskuterer og argumenterer eleverne* – og derefter af indholdet – *hvordan reflekterer eleverne over emnet*. Dette gøres for at finde ud af, hvilke deltagelsesmåder der optræder i situationen (bilag 6). Til at understøtte analysen inddrages udsagn fra gruppeinterviewet. Slutteligt afrundes tema 1 med en delkonklusion, hvor perspektiverne fra *alsidig udvikling* inddrages. På baggrund af vores ageren i klassen tages der i analysen udgangspunkt i egen forhåndsviden samt egne erfaringer med eleverne. Dette knytter sig til anvendelsen af den socialkonstruktivistiske metode, hvor man altid undersøger verden med den forhåndsviden, man besidder.

Analyse af formen

Fysiske ståsteder

Der bliver skabt ståsteder qua den måde, rummet er stillet op. Facilitatoren (herefter omtalt som F) og eleverne sidder på skamler i en cirkel med en diameter på ca. 2-3 meter. Det betyder, at nogle elever sidder tæt på F, mens andre sidder længere væk, hvilket skaber nogle asymmetriske ståsteder. Denne opstilling skaber dog mere symmetri, end hvis eleverne havde siddet på rækker eller i bordgrupper. I vedlagte bilag (bilag 7) ses det, at der er 13 elever. Disse har for anonymiseringens skyld fået numre fra E1-E13. Fra vores ståsted sidder tre elever med ryggen til (E8, E9, E10), seks elever med siden til (E4, E5, E6, E7, E11, E12) og fire med front til (E1, E2, E3, E13). Yderligere skal det tilføjes, at ståstederne roterer, afhængigt af hvem i cirklen der har ordet, da fokus flyttes fra et sted til et andet.

F placerer sig i cirklen på lige fod med eleverne, hvilket skaber lige fysiske ståsteder, men samtidig indtager hun en position som facilitator. Dette skaber en asymmetrisk relation mellem hende og eleverne. Formen i FISK gør, at F hele tiden er aktiv, da hun udvælger de elever, der skal sige noget, hvor længe de har ordet, og hvilken respons de får.

Det betyder også, at hver gang én elev har haft ordet, bliver ordet sendt tilbage til F, og hun responderer eller sender ordet videre. I relation til dette pointerer L3: "Hun faciliterer det uden at tage styringen så meget, at eleverne får en følelse af, om det er rigtigt eller forkert, det de siger, men uden at hun på nogen måder kommer til at farve samtalen". Her tydeliggøres det, at der fra respondentens side er en forståelse af, at selve processen er lærerstyret, men at dét, der snakkes om, skal og bør udfoldes af eleverne.

Hvilket spørgsmål valgte I?

I starten af sekvensen ses det, at alle elever i cirklen kigger på F. Der bliver etableret nye ståsteder, idet F henvender sig til E1 og E2 og spørger: "Hvilket spørgsmål valgte I?". Her tydeliggøres det, at det er E1 og E2, der skal tage ordet, og at det er F samt de resterende elever, der skal lytte. E2 siger, at de har valgt spørgsmål 2, hvortil F svarer: "Nummer 2. Eksisterer ingenting? Eksisterer ingenting? Og hvad sagde I til det? Hvad var jeres, øh, svar ud i det, eller jeres tanker omkring det? Hvad har I skrevet på papiret, og hvad vil I fortælle de andre om det?".

I dette citat ses det tydeligt, at F stiller de to elever adskillige spørgsmål, hvor hun forbereder dem på, at det er deres tur. Hun giver dem tid til at forberede den position, de skal indtage som *fremlæggere*. I forlængelse af dette tilføjer L3: "Det er meget lidt lærerstyret, ik? Det er jo ikke, fordi der bliver lagt et spørgsmål ud, der skal svares på med et rigtigt eller forkert svar. Det er jo i virkeligheden et ret åbent spørgsmål". Her pointeres det, at det er eleverne selv, der skal redegøre for deres svar, og at F søger at åbne svarmulighederne for dem ved at stille de mange spørgsmål.

I gruppen (E1 og E2) skabes der internt to positioner. På baggrund af vores kendskab til eleverne formoder vi, at E2 fra start godt er klar over, at det er ham, der skal præsentere deres udsagn, og derfor sidder han meget uroligt på sin skammel. Dette formoder vi, fordi E1 grundet personlige årsager aldrig deltager mundtligt i plenum. Samtidig udledes det af den måde, hvorpå E2 sidder, at han håber, at E1 – på trods af sin vanlige deltagelsesmåde – vil fremlægge deres udsagn. Til trods for at E1 ikke deltager i sekvensen, observerede vi i pararbejdet forinden, at det var ham, der skrev parrets svar ned.

Ift. dette udtrykker L3: "Og så er det jo også den dialog, de har haft sammen. Det lød jo, som om de har været ude og tale om noget, der skulle samles op på". Her formoder L3, at de to elever, ligesom vi har observeret, har haft en dialog sammen forinden og derigennem har reflekteret over selve indholdet, men at dette ikke afspejles i plenum. De to elevs perspektiver på gruppearbejdet bliver gensidigt accepteret af hinanden. Derfor formodes E1's standpunkt i gruppearbejdet at være – *jeg skal nok skrive det, hvis du siger det* – og E2's standpunkt er – *hvis du skriver det, skal jeg nok sige det*.

Ja, hvad tænker I andre?

“Det er meget få der deltager, ik?” pointeres det af L7, hvorefter flere af de andre lærere stemmer i. Dette citat giver anledning til at undersøge, hvorvidt eleverne betragtes som ikke-deltagende, og hvordan dette forstås i den udvalgte sekvens. Bateson fremhæver, at man som menneske ikke kan ikke-kommunikere (Gravesen, 2015, s. 497), hvilket betyder, at selvom man ikke verbalt tager del i en given kommunikationssituation, vil man stadig non-verbalt kommunikere, uanset om dette gøres bevidst eller ubevidst. Derfor giver det i projektet ligeledes mening at tillægge de elever, der ikke er verbalt aktive, betydning.

Som non-verbalt deltagende kan man positionere sig på forskellige måder. Der er elever, der positionerer sig som lyttende. F.eks. sidder E10 med albuerne på knæene og hovedet i hænderne, samtidig med at kroppen er rettet mod taleren. Dog skal det nævnes, at vi fra vores ståsted ikke kan se, hvor E10's blik præcist er rettet hen. Ligeledes sidder E12 hele tiden med blikket rettet mod E2, imens han taler. Herunder kan han have et perspektiv på, hvorfor det er vigtigt for ham at lytte. Nogle elevers perspektiv kan være, at de lytter og følger med, fordi de gerne vil bidrage, mens andres kan være, at man altid SKAL lytte og følge med.

Da E2 har præsenteret, bliver taleturen sendt retur til F, og hun kigger rundt og spørger: “Ja, hvad tænker I andre? Er der nogen af jer andre, der tænker, hvad man kan bruge ordet ingenting til? Er der nogen, der kunne komme med nogle bud på det?”. Med denne måde at henvende sig på – hvad tænker I, og er der nogle af jer andre – skaber F nye ståsteder for eleverne. Herunder positionerer E5 og E8 sig som klar til at deltage i det fælles ved at række hånden op og kigge hen mod F, hvorimod andre af eleverne positionerer sig som nogle, der gør sig klar til *ikke* at deltage i det fælles. Eksempelvis kigger E4 og E12 væk fra F, lige så snart hun spørger ud i rummet.

Eleverne kan have forskellige perspektiver på, hvorfor de ikke deltager i det fælles. Det kan f.eks. være, at de ikke har lyst til at ytre sig i plenum, at det, de vil sige, allerede er blevet sagt, eller at de har en forståelse af, at alle svar er gode og derfor ikke kan se meningen med at byde ind.

I relation til dette påpeger L1: “De mener måske et eller andet, de ved godt et eller andet, men de kan simpelthen ikke få formuleret, hvad vej det er, de vil, så det bliver forståeligt for andre. Så det kræver et meget udbredt sprog, hvis man skal gøre sig klar over, hvad det er, det går ud på”. Her tydeliggøres det, at det, som nogle af lærerne karakteriserer som *ikke-deltagende*, snarere opfattes som en mangel på strategi fra elevernes side, ift. hvordan de skal gribe den filosofiske dialog an. Dette kan være en stor faktor ift., hvorfor og hvordan eleverne byder ind eller ej.

Er der nogen, der kunne komme med nogle bud på det?

En anden vinkel til at belyse de forskellige positioner er at kaste et blik på, hvilke positioner de forskellige elever indtager ift. at svare på F's spørgsmål. F spørger: "Hvad kan man bruge ordet *ingenting* til?". E5 rækker som den første hånden op. Det vil sige, at han indtager en position som den, der vil komme med det første bud. Inden han får ordet, kigger F rundt og siger videre: "Er der nogen, der kunne komme med nogle bud på det?". E8 rækker nu hånden op, hvilket betyder, at hun ligeledes positionerer sig som en, der vil komme med det første bud. F får øjenkontakt med E5 og giver ham ordet. E5 deler sit perspektiv, og da han er færdig, stopper han op og afventer en reaktion. F siger: "Okay?" med et tonefald, der indikerer, at hun vil have ham til at uddybe.

Herved er E5 grundet F's respons nødt til at positionere sig anderledes og variere sin formulering. Efter E5's nye formulering afrunder F svaret ved at sige: "Okay!" med et tonefald, der indikerer, at hun denne gang har forstået hans formulering. F kigger rundt, og E9 rækker hånden op. Her positionerer E9 sig som en, der rækker hånden op, efter at en anden har sagt noget. For tredje gang rækker E8 hånden op og vedholder sin position som en, der gerne vil bidrage. L1 kommer med nogle bud på, hvorfor det kun er E5, E8 og E9, der rækker hånden op: "Jeg tænker, der også er noget med noget mod. Mod til at prøve at sætte ord på noget, man måske ikke selv lige helt ved, hvad er endnu. Men man prøver at spytte det ud i fællesskabet". Derudover siger hun: "Så kræver det også, at man har et sprog, så man kan forklare, hvad det er, man måske er ved at fange inde i hovedet". Her positioneres de tre elever som nogle med mod samt nogle, der besidder et sprog til forklare, hvad de mener.

Facilitatorens måde at variere sin respons på

I sekvensen ses det, at F positionerer sig på forskellige måder i sin respons til eleverne. I dette afsnit tages der udgangspunkt i hendes respons til E5, E8 og E9. Først responderer hun som tidligere beskrevet på E5's perspektiv ved at indtage en position, hvor hun er undersøgende overfor dette. Efterfølgende responderer hun på E9's perspektiv. Her fjerner hun blikket fra ham, inden han er færdig med at tale. F responderer med "mh" uden at kigge på ham, mens hun med sit blik søger efter en ny elev, der kan komme med sit perspektiv. I relation til dette udtaler L4: "Jamen altså, hun siger jo ikke ret meget. Hun er meget neutral. Hun er jo bare lyttende. Ellers spørger hun kun, om der er nogen, der har nogle kommentarer på det". L4 har ret i, at F er neutral i sit verbale udtryk, men grundet hendes kropssprog kan det konstateres, at hun ikke er neutral i sin non-verbale kommunikation.

Slutteligt responderer hun på E8's bidrag. I dette tilfælde responderer hun først med okay'er, samtidig med at hun nikker. Modsat de andre kommenterer hun på E8's perspektiv med sætningen: "Okay, så du tænker i en positiv retning?". Det tydeliggøres, med udgangspunkt i de tre elever, at der er et asymmetrisk forhold mellem dem og F, idet hendes respons får betydning for elevernes deltagelsesmåder. Hertil siger L4: I. Her understøtter L4, at F kun uddyber E8's perspektiv, hvilket kan være problematisk, da det er vigtigt, at F reagerer ens på elevernes perspektiver.

F skaber forskellige positioneringsmuligheder for de enkelte elever, afhængigt af hvordan hun giver dem mulighed for at deltage – f.eks. ved at få dem til at uddybe deres perspektiv eller afslutte deres tur. Dette medfører, at hun har magten i rummet til at vurdere, hvad der er mere eller mindre værdifulde perspektiver, hvilket hænger sammen med L4's tidligere kommentar om, at man skal reagere ens, uanset hvilke refleksioner de har. Derfor har vi en formodning om, at E9 kan opleve sit perspektiv som mindre værdifuldt end det perspektiv, E8 bidrager med, samt at dette kan have betydning for hans deltagelse.

Standpunkter ind i det fælles

Anden gang E5 får ordet, udvider han sit standpunkt, da han gør brug af E8's perspektiv i sin formulering. Derudover positionerer han sig som en, der viser, at E8's bidrag har værdi for ham, mens han anerkender hendes perspektiv. F har et standpunkt ift. deltagelsen i rummet. I klassen og i den almindelige undervisning er det ofte de samme elever, der byder ind. Dette gælder også i FISK. Derfor ses det, at F kigger rundt og søger efter flere hænder. F's standpunkt i den filosofiske dialog er, at jo flere der siger noget, jo flere elever vil deltage, og jo bedre bliver den. Denne søgen kan imidlertid medføre forskellige standpunkter hos eleverne.

Med afsæt i vores kendskab til eleverne formoder vi, at E9 har et standpunkt om, at det er vigtigt for ham altid at bidrage til undervisningen. Dette formodes, fordi E9 plejer at deltage mundtligt i undervisningen, og derfor søger han at bibeholde den sociale anerkendelse blandt sine kammerater. Sammenholdes dette med F's respons, formodes det, at der er mulighed for, at E9's standpunkt rykkes, idet han ikke bliver mødt med samme anerkendende tilgang som E5 og E8.

L5 pointerer: "De kan ikke aflæse noget i den, der står deroppe og styrer det. Det tror jeg da også er megasvært". Han siger her, at han tror, det er svært for eleverne at være i dialogen, fordi de ikke kan aflæse F.

[Analyse af indhold](#)

I analysen af indholdet vil vi med udgangspunkt i de udvalgte udsagn fra respondenterne (bilag 3) undersøge de muligheder, eleverne har for at deltage i den udvalgte sekvens.

Ståsteder

L1 siger: "Jeg kunne godt lide den seance der, fordi der var 20 udsagn eller sådan noget, der allesammen handlede om ingenting". I dette udsagn pointeres det, at eleverne har forskellige ståsteder ift. det fælles, da de selv ud fra de 20 udsagn har udvalgt et, som de har arbejdet med forinden. Et eksempel på dette er, at E1 og E2 har udvalgt udsagn nummer 2. Dette skaber imidlertid forskellige ståsteder, som danner baggrund for, hvilke perspektiver de enkelte par eller elever går til dialogen med. Det vil sige, at de, allerede inden den filosofiske dialog i plenum går i gang, har forskellige forforståelser af begrebet *ingenting* ud fra deres valgte udsagn. Desuden kan nogle elever have en bredere forståelse af begrebet ved at have talt om det specifikke eller lignende begreber derhjemme og dermed trække på deres forhåndsviden, mens andre måske aldrig har tænkt over ordet. Dette understøttes af L4, der siger: "Det er et rum, som gør det nemmere for de børn, der er vant til at diskutere og snakke med deres forældre og dermed har det som en naturlig kompetence".

Positioner

Emnet i den udvalgte sekvens omhandler begrebet *ingenting*, og fordi emnet er af eksistentiel karakter, får eleverne mulighed for at indtage mange forskellige positioner, da der ikke er et rigtigt eller forkert svar. Det gør ligeledes, at eleverne har mulighed for at variere deres måder at indgå i dialogen på. Dette understøttes af L5, der siger: "Men man kan jo tænke over, om E5 bringer flere ting i spil, fordi han ikke får noget respons. Altså at han måske tænker: 'Er det forkert, det jeg siger? Jeg prøver lige noget nyt'". Det viser, at L5 er optaget af, hvilken position E5 indtager, når han har ordet. Det bakkes op af L1, der siger: "Der er ikke noget bestemt svar lige nu. Man er hjemme i sig selv og mærke efter, hvad kunne det her kalde på?". Her bliver der lagt op til, at eleven indtager en position ift., hvordan man deltager, og hvordan man yderligere vil deltage, når man har vurderet, hvordan man bedst positionerer sig i den pågældende situation.

I interviewet giver flere af respondenterne udtryk for, at de synes, der er relativt få elever, der byder ind i sekvensen. Herunder pointerer L5 følgende: "Jeg tænker sådan på, at der er egentligt relativt få [elever] med. Der er vel tre, der siger noget, altså ud over dem, der tilsyneladende har arbejdet med det [E1 og E2]". Det vil sige, at lærerne – ligesom vi – er optagede af, hvordan eleverne optræder som deltagende eller ikke-deltagende. I relation til hvorfor eleverne fremstår som deltagende eller ikke-deltagende, kan indholdet spille en væsentlig rolle. Hvis et givent emne ikke interesserer en elev, eller eleven ikke kan se meningen med at undersøge det specifikke emne, kan det have negativ betydning for, hvordan eleven indtager sin position i dialogen. Det vil sige, at der højst sandsynligt indtages en position som ikke-deltagende.

Det samme gør sig gældende for, om eleven positionerer sig som lyttende eller ikke-lyttende. I relation til dette siger L2: "Det der med, at der ikke er nogen, der siger noget. Det gør også, at de [eleverne] er enormt

gode til at grave, for der kunne også snildt bare have været pinlig tavshed. Men nu er de [eleverne] gode til at køre videre". Her understreger L2, at dem, der i sekvensen optræder som deltagende, er gode til at positionere sig, da de aktivt forsøger at arbejde sig dybere ned i begrebet.

I relation til dette pointerer L7: "Jeg vil sige, at det er meget abstrakt det her med *er ingenting en ting?*", hvilket yderligere understreger, hvordan indholdet har betydning for elevernes positionering. Afhængigt af abstraktionsniveauet vil nogle elever – i dette tilfælde E5, E8 og E9 – have lettere ved at tilgå dialogen end andre. Dette kan imidlertid hænge sammen med de forskellige førnævnte ståsteder, eleverne har ift. emnet. Modsat fremhæver L2: "Noget af det, som gør FISK og den filosofiske samtale, til hvad det er, det er jo lige netop også det her med at tage fat om nogle emner, som man måske ikke har taget stilling til før. Ordet *ingenting* er et godt eksempel". Her pointeres det, at indholdet også kan åbne for forskellige positioner, selvom det ikke er noget, eleverne har beskæftiget sig med før. Her understreges det, at fordi elevernes forhåndsviden om det givne indhold ligger nogenlunde på samme niveau, kan dette være med til at åbne for nogle positioner, som eleverne ellers ikke plejer at indtage. Det vil sige, at der ikke er nogen elever, der har bedre forudsætninger for at tilgå indholdet end andre. L7's og L2's forskellige måder at se indholdet som noget, der enten åbner eller lukker for elevernes perspektiver, tydeliggør, at både lærere og elever har forskellige opfattelser af, hvordan indholdet anvendes. Derfor må det overvejes, hvordan man åbner indholdet for eleverne.

I FISK indtager eleverne som tidligere nævnt hele tiden forskellige positioner, der ændrer sig undervejs. Derudover er der i FISK også regelsættet, der ligeledes er med til at give eleverne forskellige positioner. Bl.a. er der en regel, der gør, at der ikke er nogen, der afbryder hinanden, uanset om de er enige eller uenige. Det pointerer L6, da hun siger: "De kan begrunde sig og sige, hvorfor synes jeg det her. Det er jo faktisk ikke forkert, at vi ikke synes det samme. Men at have en forståelse af, at vi ikke behøver at synes det samme, og vi bare skal respektere, at nogle synes noget andet. Det er vigtigt". Her siger L6, at det ikke er forkert, hvis eleverne ikke synes det samme, men at det er vigtigt, at de respekterer hinandens forskellige holdninger. På den måde får eleverne også jævnligt mulighed for at variere deres måde at indgå i, da de nogle gange kan være enige og andre gange uenige med hinanden.

Perspektiver og standpunkter

Ifølge indholdet i dialogen har eleverne også forskellige perspektiver på, hvad *ingenting* er, eller hvordan man kan bruge ordet. Flere elever byder ind med deres perspektiver og bidrager til det fælles ved at ytre sig. Eleverne kan have forskellige abstraktionsniveauer, hvor nogle kommer med konkrete eksempler, og andre kan have en mere nuanceret forståelse af begrebet. L1 pointerer: "Jamen, der var så mange fine

betragtninger. Eller ikke mange. Men der var nogle, hvor jeg tænkte – wauw. Der var de nede og have fat i noget, der var spændende”. Dette viser, at selvom der ikke er mange elever, der byder ind, kommer der stadig fine betragtninger med nuancer. Dette eksemplificeres af E2 og E5 i det følgende.

E2 starter med at sige: “Ingenting er ingenting, og alting er en ting. Vi bruger ordet ingenting, hvis man ikke har noget. Ordet det findes, men jeg ved ikke rigtigt, vi ved ikke rigtigt, hvad det skal bruges til”. Først har E2 et standpunkt om, at ordet findes, og at det bruges, hvis man ikke har noget. Bagefter siger han, at han ikke ved, hvad det skal bruges til. Efter de andre elever er kommet med deres perspektiver, ender E2 med standpunktet: “Det er ikke nogen ting, men det er et ord”. Her ses det, at E2 fastholder sit standpunkt om, at ingenting ikke er en ting.

Da E5 kommer med sit perspektiv, forklarer han først, hvordan man kan bruge ordet. Han kommer med et konkret eksempel: “Hvis man nu f.eks. skal sige noget om en hval, som danser eller sådan et eller andet, og man ikke rigtig ved, hvordan man skal forklare det, så kan man sige ingenting”. Herefter kommer han med en nuanceret forklaring på det samme – dog uden det konkrete eksempel med hvalen: “Eller hvis man nu skal forklare et eller andet som det. Og så til sidst kan det være, at man bliver lidt frustreret, fordi den, man forklarer det til, ikke forstår det. Og så siger man: `åh, det er lige meget, bare ingenting””. Efter nogle andre elever har haft ordet, får E5 igen muligheden for at komme med sit perspektiv. Denne gang har han et standpunkt om, at “man kan også sige, at ingenting er en ting, på grund af at det er et ord, og det kan mene meget”. Desuden kommer han yderligere med et perspektiv om, at man kan bruge ordet på flere måder, f.eks.: “Der er *intet* bedre end det her”, da han hører E8’s bidrag. Dette bevidner, at E5 har forskellige abstraktionsniveauer, da han både kommer med konkrete eksempler og nuancerer samt udvider sin forståelse af begrebet *ingenting* ved at gøre brug af de andre elevers perspektiver.

Delkonklusion

Ud fra analysen af tema 1 konkluderes det, at klasselederen skaber mulighed for, at eleverne udvikles alsidigt gennem den filosofiske dialog. I det følgende vil analysen blive sammenholdt med perspektiverne fra reviewet, og det konkluderes, hvorledes disse muligheder fordrer elevernes alsidige udvikling. Efterfølgende laves der en sammenkobling ift., hvordan klasselederens ageren påvirker elevernes deltagelse og dermed deres udviklingsmuligheder.

Det faglige perspektiv

Her har det betydning, hvordan klasselederen inddrager elevernes erfaringer i undervisningen. Klasselederen kan facilitere læring, der er lettere at tilgå for nogle, og dermed forudbestemmes det, hvilke elever der

oplever udviklingsmuligheder. I interviewet med lærerne pointeres det, at tilgangen til indholdet uden et korrekt facit gavner de elever, der kan abstrahere fra, at undervisningen ikke kun søger et svar, men vægter processen lige så højt. Dette afføder imidlertid, at de elever, der er optaget af korrektheden af deres bidrag, ikke imødekommes, hvormed deres mulighed for at positionere sig som deltagende ift. det faglige hæmmes.

Det sociale perspektiv

Ift. den personlige kompetence rækker E8 hånden op tre gange, før hun får lov at bidrage. Dette bevidner, at hun er vedholdende i sin deltagelse, men at hun også har tålmodighed til at vente på sin tur. Selvom det ofte handler om at være vedholdende, er det også vigtigt at være bevidst om, at man som individ har forskellige styrker og svagheder. Dette ses ved E5, da han får ordet og udvider sit standpunkt med E8's perspektiv. Her viser E5, at han har nogle blinde vinkler og ikke selv havde tænkt over dette.

Den sociale kompetence omhandler det at kunne undersøge kvalificeret. Her er det vigtigt at lytte til andre, fordi de har andre erfaringer end en selv. Herunder har eleverne inden dialogen forskellige forforståelser af begrebet *ingenting*. I selve dialogen ytres – og lyttes der til – disse forforståelser, hvorved eleverne udvikles. Desuden omhandler denne kompetence også samarbejde. I analysen er fokus på E1's og E2's samarbejde, hvoraf det uddrages, at det er vigtigt, at eleverne lærer at respektere og tage hensyn til hinanden.

Den metakognitive kompetence omhandler det, at eleverne har evne til at styre egen læring. Her må de vurdere, hvornår og hvordan det giver mening for dem at bidrage til det fælles. I analysen fremhæves det, at E5 bidrager med en forforståelse fra sin livsverden. Herefter udvides hans forståelse, og dialogen nuanceres med andre perspektiver. Dette vidner om, at han søger at styre sin egen læring med udgangspunkt i det fælles. På baggrund af ovenstående konkluderes det, at denne form for dialog gør det nemmere for børn, der er vant til at diskutere og reflektere, at udvikle sig i dette rum.

Facilitatoren

Vi kan konkludere, at F skaber lige ståsteder mellem sig selv og eleverne ved at placere sig på lige fod med dem. Vi kan ligeledes konkludere, at der grundet hendes betydningsbærende rolle ikke opstår den ønskede symmetri i dialogen. F har magten til at udvælge deltagerne og vurdere, hvilken respons de får. Denne respons er med til at kvalificere, hvilke bidrag – og dermed hvilke bidragsydere – der anses som værdifulde. F's måde at indgå i cirklen og give respons på fordrer nogle former for deltagelse, mens den hæmmer andre. Dette gør, at nogle elever får mulighed for at udvikle sig mere alsidigt end andre.

Tema 2: Interkulturel kommunikation

Ifølge Iben Jensen (Jensen, 2018, s. 17) indbefatter det at være interkulturelt kompetent at have respekt for andre menneskers syn på virkeligheden – også selvom det til tider strider mod egne værdier, erfaringer og opfattelser. Hun fremhæver, at “interkulturel kompetence er at kunne det, man har brug for, for at begå sig i flerkulturelle samfund”.

Jensen (2018, s. 16) ekspliciterer, at kulturforståelse ikke kan baseres på tolerance, men at det i stedet må baseres på gensidig respekt. Det vil sige, at de deltagende parter må bestræbe sig på at forstå hinandens rationer og indgå i kulturmøder med ønsket om at forstå, hvilke logikker og erfaringer de modstridende parter handler på baggrund af.

På baggrund af Jensens (2018, s. 99-100) observationer i den danske folkeskole har hun udviklet *fire analyseredskaber* til at undersøge, hvad der foregår i en interkulturel kommunikationsproces. Disse redskaber indbefatter *kulturel forforståelse*, *kulturel selvforståelse*, *fikspunkter* og *erfaringspositioner*. De bruges til at skabe bevidsthed om, hvilke forestillinger om *de andre* de involverede parter benytter sig af, og hvordan disse afspejles i kulturmødet. Forcen er, at redskaberne kan være med til at skabe orden i et kaos af opfattelser, holdninger, fordømmelser og meninger i kulturmødet (Jensen, 2018, s. 112).

Kulturel forforståelse

Jensen (2018, s. 100) mener på baggrund af Gadammers postulat: “Al forståelse beror på forforståelse”, at individet fortolker og forstår fænomener på baggrund af den forforståelse, de har af et givent fænomen. Det betyder ligeledes, at alle individer i mindre eller større grad har en forforståelse, som bruges til at skabe mening og forstå et fænomen. Endvidere betyder det, at man ikke kan modtage et givent budskab uden at fortolke det ift. egne erfaringer (Jensen, 2018, s. 101). Ifølge Jensen (2018, s. 104) er kulturel forforståelse den generelle viden, oplevelser, følelser samt holdninger, vi har overfor de grupper af mennesker, som vi ikke deler kulturelle fællesskaber med eller identificerer os med. Når man kommunikerer med andre, spiller forforståelsen en essentiel rolle, da det er indenfor rammerne af den, vi fortolker det, modparten siger.

Kulturel selvforståelse

Kulturel selvforståelse indbefatter, hvordan personer omtaler og beskriver sine egne kulturelle fællesskaber. Jensen pointerer, at måden, hvorpå man beskriver sin egen kultur, tit er idealiseret. Oftest beskriver man principperne for, hvordan samfundet og kulturen bør være, fremfor hvordan det realistisk set fremtræder. Yderligere pointerer Jensen, at kulturel selvforståelse og forforståelse optræder gensidigt afhængige af hinanden. Dette skyldes, at når der konstrueres en udgave af *de andre*, påbegyndes

samtidig en fortælling om *en selv* – i særdeleshed en fortælling om, hvordan man ikke er (Jensen, 2018, s. 104). Dermed understreger Jensen, at den kulturelle selvforståelse udelukkende optræder i kulturmøder, da det er her, de deltagende parter kan opleve en forskydning mellem egne og andres opfattelser af, hvordan virkeligheden er.

Fikspunkter

I arbejdet med kulturmøder findes der emner, der er mere ømtålelige end andre. Jensen (2018, s. 107) fremhæver, at "fikspunkter defineres som de brændpunkter, der kan opstå mellem to personer, som begge føler sig repræsenteret af et givent emne". For at kunne tale om et fikspunkt er det nødvendigt, at de deltagende parter i samtalen identificerer sig med emnet og finder det relevant (Jensen, 2018, s. 107). Endvidere skal et fikspunkt kunne afdække specifikke emner, som der går mange forskellige fortællinger om. De giver øjebliksbilleder af, hvad der optager folk i bestemte perioder (Jensen, 2018, s. 108).

Erfaringspositioner

Med erfaringspositioner mener Jensen, at der er tale om de kropslige og bevidsthedsmæssige erfaringer, som individet har tilegnet sig qua sine forskellige sociale placeringer i samfundet. Det betyder, at vores erfaringer er forskellige, og at vi derfor taler og forstår verden ud fra dem. Dette skal vi have for øje, når vi taler med andre, der ser verden ud fra deres horisont. Erfaringer er altid subjektive, hvilket betyder, at man må respektere andres erfaringer, da man kan have forskellige oplevelser ind i det fælles (Jensen, 2018, s. 109).

Analysestrategi

Dette projekt undersøger, hvordan de *kulturelle forforståelser, selvforståelser og erfaringer* kommer i et dialektisk samspil med FISK, samt hvordan dette kan påvirke skolekulturen. Det kulturelle aspekt i denne analyse tager udgangspunkt i skolekulturen. Kultur skabes af de deltagende – i dette tilfælde de syv respondenter fra gruppeinterviewet – med deres *forforståelser, selvforståelser og erfaringer*. De har allerede skabt nogle *selvforståelser* om, hvordan de er som lærere, og hvordan den gode lærer er. Endvidere har de også skabt nogle *forforståelser* af, hvad god undervisning er. Slutteligt har de ydermere mange *erfaringer* med at drive skole. Udgangspunktet for denne del af analysen vil være gruppeinterviewet. Analysen præsenteres ud fra fem kategorier: metode/rammer, elevkompetencer, faglighed, facit vs. nysgerrighed samt lærerrollen. Disse er særligt udvalgt på baggrund af en induktiv, systematisk gennemgang af interviewet.

I dette projekt undersøges en lille brøkdelen af den store skoleverden ved at fokusere på arbejdet med filosofiske dialoger. I kulturen ses en næsten lineær forståelse af skolen, fordi den har eksisteret så længe. Forståelsen omhandler, at vi skal fremme og udvikle elevernes evner samt give dem mulighed for at tilegne sig

kundskaber (Folkeskolen.dk, 2009, s. 1-2). Med konceptet FISK frembringer Caroline Schaffalitzky en ny tilgang til undervisningen. Det betyder, at vi har med en dynamisk kultur at gøre, hvor FISK kan være med til at ændre på kulturen, respondenternes forforståelser ift. undervisningen, deres selvforståelser ift. hvilke positioner de som lærere kan indtage, og hvad de kan gøre i undervisningen.

Analyse med udgangspunkt i de fire analyseredskaber

Fikspunkt

Idet projektet bestræber sig på at undersøge, hvordan FISK fordrer elevernes alsidige udvikling, er det imidlertid givet, at fikspunktet i denne analyse er konceptet FISK. Det er dette fikspunkt, der skal belyses, og derfor fremtræder det som brændpunkt i analysen.

Metode/rammer

Erfaringer

Lærerne har forskellige erfaringer med de fysiske rammer, der optræder i almenundervisningen. Her tages der udgangspunkt i at sidde i rundkreds. L2 har ud fra sine egne erfaringer både en positiv og negativ forståelse af rundkredsen: "Det kan have en negativ indvirkning, hvis du er i en utryk cirkel, fordi så kan man faktisk få kommunikeret enormt meget med øjnene til dem, der sidder og fortæller noget. Den positive side er den der med, at du kan prøve at kigge på, hvad det er, der bliver sagt, og samtidig også anerkende det ... uden egentlig at skulle deltage i det". Det, FISK ønsker ved at bruge rundkreds, er at skabe lige fysiske relationer mellem alle deltagere, hvilket L2's positive erfaringer også viser, samtidig med at de negative erfaringer gør, at hun ser rammen for FISK som en udfordring.

L3 har en erfaring med elever, som er vant til at have FISK. "Jeg har et elevråd, hvor at jeg tydeligt kan mærke, hvilke elever der er vant til FISK. Altså det skinner så tydeligt igennem, hvilke elever der er vant til at tænke i de her dimensioner, men som også har modet, og som er vant til at komme med deres besyv på tingene, og som bidrager på den måde". Hun erfarer, at eleverne får udbytte af at have FISK og af de tilegnede kompetencer. Her har L3 endvidere en forforståelse af, at man i FISK er vant til at komme med sit besyv og bidrage til samtalen. L4 siger om sin erfaring med FISK: "At man er kreativ med den viden, man har, og der synes jeg i hvert fald, at det kan bruges". Hun ser det som en styrke, at eleverne skal være kreative, når de udfolder deres viden.

Forforståelse og selvforståelse

L3 pointerer: "Det er også der, at den der metode har ret. Hvad kan man sige? Det er sådan en, som jeg f.eks. godt kunne lære noget af. Jeg giver tit et spørgsmål, som der er en eller anden form for facitliste til". Her er

en forforståelse af, at man som lærer i almenundervisningen skal formidle et facit til eleverne, men at dette ikke er nødvendigt i FISK. Derfor er hendes selvforståelse, at hun godt kunne blive bedre til ikke at give eleverne spørgsmål, hvor der på forhånd er et svar.

L2 har en forforståelse af, at FISK er et godt redskab for eleverne, hvis de har været vant til det siden skolestart, da de i så fald har lært formen og kan sortere i, hvordan det bruges. L2 uddyber: "Men jeg tror på, at det her FISK, hvis man har gjort det, fra man startede i skole og er vant til processen, så er det et redskab, man kan bruge. Og når man så har lært formen ... så kan man måske også nemmere sortere i, hvad er det egentlig, vi så skal bruge det til".

Lærerne har nogle forforståelser om reglerne i FISK (bilag 5), hvor de er enige om, at de er et godt værktøj. Dette kan handle om, at de har nogle erfaringer med andre regler i den almene undervisning. L7 siger: "Altså man kan jo sige, at det [regel nr. 4 med to fingre (bilag 5)] gør det sværere at sidde og sove, ik? Man er nødt til at være med, hvis man vil have et indspark". L6 siger: "Man starter ikke [dialogen] forfra så mange gange, fordi man kan se, at det er en kommentar". Og L4 pointerer: "Og det [regel nr. 4] giver jo også mulighed for, at man bliver på et punkt, og man kan fastholde snakken på det væsentlige".

L2 har en forforståelse af, at eleverne i FISK skal tage stilling til ukendte emner, som de ikke har en holdning til på forhånd: "Så det der med ikke at tage noget, de i forvejen har en holdning til". Samtidig har L2 en selvforståelse af skolens fag, og at FISK ikke vil fungere i naturvidenskabelige fag – men bedre i humanistiske fag. Det ses, da hun siger: "Står du og skal til at lære FISK, så er naturfaglige fag ikke nødvendigvis det bedste sted at starte. Altså det er klart bedst at starte i kristendom eller dansk".

Elevekompeter

Erfaringer

L4 har nogle erfaringer med eleverne og deres forudsætninger for at være en del af rummet i FISK: "Og vi har bare rigtig mange børn, som måske i nogle situationer sidder mere bag skærmen, end at de har interaktion med andre, og det synes jeg, er væsentligt egentlig at have for øje. For det der med; hvad synes jeg egentlig om ting og sager?!". L4 udtrykker, at elever, der oftest sidder bag en skærm, kan have svært ved at tage stilling til, hvad de synes om diverse emner. Hun siger endvidere: "Men det [FISK] kræver jo også de trygge fællesskaber! Lærer jeg bedst ved at kaste bolde op og så se, hvor de lander, eller skal jeg tænke over det?". Her har hun nogle erfaringer med, at FISK kræver trygge fællesskaber, fordi man arbejder med ukendt stof. Og hendes erfaringer viser, at elever lærer på forskellige måder.

L2 og L1 har ligeledes nogle erfaringer med, hvilke kompetencer eleverne skal besidde for at deltage i FISK. "Det kræver af eleven, at de har fuldstændig styr på de rammer, der er sat for det her FISK. De skal vide, hvad én finger betyder, de skal vide, hvad to fingre betyder. Og så tror jeg, de skal have prøvet det før for at blive trygge", pointerer L2. Her antyder hun, at eleverne selv skal have erfaringer med FISK for at kunne udvikle sig i det. L1 har også erfaret, at eleverne skal have et specifikt sprog, så de kan forklare de andre, hvad de mener: "Så kræver det også, at man har et sprog, så man kan forklare, hvad det er, man måske er ved at fange inde i hovedet".

"Derfor kan det nogle gange være vigtigt at spejle sig i nogle, der tør stå ved det, de rent faktisk siger, ik? Det med at man lige vender det med sin sidemakker, inden man snakker om det i plenum, det kan give noget tryghed for nogle". Her pointerer L4, at hun i den almindelige undervisning har erfaret, at det kan være godt for nogle typer elever at have mulighed for at spejle sig i andre og snakke med en makker, da det skaber tryghed i undervisningen. Ved at tage det med i FISK, kan man muligvis åbne op for, at endnu flere elever siger noget. Derudover har L4 en erfaring med, at der skal være genkendelighed i undervisningen: "Så det er jo det der med at kommunikere, både lytte og tale, og at det er den samme måde, vi gør det på hver gang".

Forforståelser

Lærerne har yderligere nogle forforståelser om, hvilke kompetencer eleverne skal besidde for at deltage i FISK. L2 siger: "Og det der med at tolerere andre folk, at kunne se andre folks perspektiv på noget – så man får flere perspektiver på samme sag". L4's perspektiv på det er, at "det er et rum, som gør det nemmere for de børn, der er vant til at diskutere og snakke med sine forældre og dermed har det som en naturlig kompetence". L7 pointerer, at hans forforståelse er, at det kan være svært for eleverne, at de ikke behøver at være enige med de andre, men at deres holdninger kan være lige gode: "Det, tror jeg, er noget af det sværeste for dem [eleverne]. Det at man ikke nødvendigvis behøver at være enige ... Altså at det er lige rigtigt".

Faglighed

Erfaring

Ift. denne kategori ses det, at lærerne har nogle erfaringer med, at bestemt indhold og undervisning hører til bestemte fagligheder. I forlængelse af disse erfaringer er der en relativt skarp fælles definition blandt lærerne af, at nogle fag har mere potentiale for at adaptere tiltag fra FISK

Herunder udtaler L2 med udgangspunkt i indholdet fra FISK: "Jeg kører jo religion og historie, og der kunne jeg snildt se, at man kunne tage nogle seancer ind over. Og religion er måske lige til højrebænet, fordi der faktisk er et emne, der hedder filosofi, ik? Med etik og moral".

Forforståelse

Erfaringerne med, hvilken undervisning der hører til hvad, afføder samtidig også en forforståelse af, hvad de forskellige fagligheder kan og ikke kan. Lærerne har alle erfaringer fra deres egne fag, men de har samtidig forforståelser af, hvad der hører under andre fagligheder. L1 udtaler: "Det svarer jo lidt til i dansk, når vi laver spørgsmål bagved linjerne, ikke også?". Her anerkender hun konceptets faglighed, idet hun har en forforståelse af, at noget af det, eleverne gør i FISK, er genkendeligt fra hendes egen fagundervisning. Hun drager paralleller mellem de to, og med sine egne faglige værdier fra danskfaget søger hun at kvalificere det, eleverne laver i FISK. I forlængelse af dette tilføjer L6: "Jeg ville være bange for at bruge det i matematik, fordi jeg ikke kan sige: 'argh, der er I ude på et sidespor', hvis de bruger det [FISK-konceptet] på den måde i et fag som matematik". Her afspejles hendes forforståelse af FISK som et sted, hvor man ikke kan styre indholdet og dermed eleverne i en bestemt retning. Det vil sige, at hendes nuværende forforståelse af FISK ikke spiller sammen med de erfaringer, hun har med undervisning, og hendes holdning fremstår derfor skeptisk.

Selvforståelse

I forlængelse af lærernes forforståelser bliver der enkelte steder i interviewet sagt noget, der indikerer, at lærernes kulturelle selvforståelser bringes i spil. Herunder siger L1: "Jeg blev ramt af et fag, hvor factsene er så hårde. Er der da rum til at diskutere? Fordi der jo er et svar på mange ting i naturfag, og alle svar er jo ikke lige gode. Der er noget, der er rigtigt, og der er noget, der er forkert. Så den kortslutter lidt for mig ift. FISK, fordi FISK er noget andet for mig". Her tydeliggøres det, at hun har en forforståelse af, hvad der kan og ikke kan være en del af fagligheden i naturfag. Dette afføder imidlertid en stærk selvforståelse af, hvad hendes egne holdninger og fag (dansk og historie) giver mulighed for, som naturfag ikke gør. Herunder bemærkes særligt ordene "jeg blev ramt af" og "kortslutter", der indikerer, at hun udtrykker stærkt ladede meninger om, hvad der hører til i bestemte fag.

Facit vs. nysgerrighed

Erfaring

Her ses det, at lærerne har erfaringer med, hvordan eleverne trives i undervisningen ift. at få eller at have et facit på det, der arbejdes med. L1 udtaler: "Men der er også nogle, de bliver ramt af, at der ikke er noget rigtigt eller forkert svar. Fordi er det så rigtigt eller forkert, det jeg siger?". De andre lærere stemmer i.

Her ses det tydeligt, at deres erfaring er, at eleverne har brug for at blive bekræftet i, hvorvidt det, de kommer med, er gyldigt eller ej. Dette hænger sammen med, at lærerne fra elevernes side oplever, at de har brug for at blive bekræftet i det, de gør og bidrager med. L2 pointerer: "Nu snakkede vi om det der med makkersparring – at der her er mulighed for at lave et trygt rum. Det giver noget tryk til dem, der normalt ikke er sikre i at sige noget". Her ses det tydeligt, at lærerne er optagede af, at eleverne skal føle sig trygge og ikke

føle sig alene, og lærernes erfaringer viser, at hvis ikke eleverne oplever tryghed, f.eks. i form af makker-sparring, vil det være svært for nogle elever overhovedet at deltage.

Forforståelse

De ovenstående erfaringer viser, at lærerne er optagede af, hvorvidt eleverne føler sig trygge nok til at bidrage med noget, som de ikke ved, om er korrekt. I forlængelse af dette udtaler L6: "De skal vel lære, at vi er forskellige. Man kan ikke altid blive enige". Med dette italesættes det, at den kulturelle forforståelse, som lærere generelt har af undervisning, er, at de skal søge at finde det korrekte svar. Det er dog i samspillet med forforståelsen af FISK, at man bliver klog på, at man som menneske har forskellige holdninger, og at det derfor ikke altid handler om at søge et facit. I forlængelse af dette tilføjer L1: "Målet er heller ikke at blive enige. Altså vi kan godt se forskelligt på det, både når vi starter, og når vi går fra hinanden". Her ses det yderligere, at der er en forforståelse af, at man selvfølgelig ikke altid kan søge mod slutmålet, men at det også handler om processen samt at anerkende hinanden. Slutteligt tilføjer L4 i relation til sin forforståelse af, hvad FISK kan bruges til: "Ja, og i det hele taget bare være nysgerrige på, hvordan tænker din hjerne ift. min".

Selvforståelse

I forlængelse af snakken om, hvorvidt eleverne har brug for et facit, udtaler L5: "Men det med, at der ikke er et svar, det kan snart være sværere for os [lærerne] end for eleverne, tror jeg". Her ekspliciterer han sin selvforståelse af, at det er læreren, der kan have svært ved at rumme, at der ikke er et konkret svar. Med andre ord tydeliggør L5's selvforståelse, at det i højere grad kan være sværere for lærerne – end for eleverne – at rumme manglen på facit og i stedet fokusere på at være nysgerrige. Desuden indikerer det, at undervisning generelt bliver præget af, at lærerne selv "leder efter" det korrekte svar blandt elevernes bidrag i stedet for at undersøge forskellige meninger og holdninger undervejs i processen.

Lærerrollen

Erfaring

Det er i interviewet tydeligt, at lærerne har erfaringer med, hvordan deres rolle i den almene undervisning skal være. Disse erfaringer handler, som L4 udtrykker det, om at: "Vi er så vant til at skulle lave sløjfe til sidst. Fordi vi jo også er vant til at skulle have noget i en vis retning, fordi man jo også har en kerneopgave i lektionen". Hun pointerer, at man oftest skal et bestemt sted hen med den almene undervisning, og dette afføder hendes forforståelse af, at man ikke skal noget bestemt sted hen i FISK. Hertil udtrykker L3: "Jeg tænker, at man virkelig hele tiden skal være bevidst om; kommer jeg nu til at lede, spørger jeg hele tiden de samme, og farver jeg samtalen? Så vi kommer hen til at tillade, at der ikke skal et facit frem, men at det er okay, at vi efterlader den her og ikke er enige". Det ekspliciteres både i form af L4's og L3's citat, at deres erfaringer

handler om, at læreren for at styrke elevernes tænkning i FISK bør styre sin undervisning processuelt stærkt, men substantielt svagt (Høegh, 2018, s. 210).

Forforståelse

Det ses, at lærerne har nogle forforståelser af, hvordan lærerrollen i FISK er, og disse kan de ikke forene med den rolle, de har erfaringer med fra fagundervisningen. Flere udtrykker, at det begrænser deres mulighed for at blive begejstret på elevernes vegne. Herunder siger L3: "Ja, eller det der med at vise en begejstring, når en elev virkelig har fat i den lange ende, ik? Dét at reagere ens uanset hvad, det tror jeg, kræver noget øvelse, og at man er meget bevidst om sin egen rolle. Man har bare lyst til at sige – ja, lige præcis – men det må man jo ikke, vel? Der ville jeg virkelig skulle øve mig". Her opstiller hun to modsætninger; sin erfaring med et alment klasserum, hvor man må være begejstret på elevens vegne, og et klasserum i FISK, hvor man skal reagere ens på alle elevbidrag. Her formodes det, at hun foretrækker at kunne vise sin begejstring.

Yderligere tilslutter L2 sig med følgende: "Jeg tænker, det kræver noget øvelse bare at stå og køre den af. Altså fordi man ofte har en tendens til at sige; kan du sige noget mere om det?".

Selvforståelse

I forlængelse af L3's og L2's ovenstående citater siger L5 følgende: "Jeg tror virkelig, det er noget, man skal øve sig i [at der ikke er et rigtigt svar] eller vænne sig til". Alle tre lærere giver udtryk for, at anvendelsen af elementer fra konceptet FISK kræver øvelse fra deres side. Her fremsætter de tre lærere en selvforståelse af, at det ikke er en lærerrolle, der vil falde dem naturligt, og at det ville kræve en omstilling, hvis sådanne måder skulle implementeres i deres undervisning. Selvforståelsen af deres lærerrolle sammenkoblet med deres forforståelse af den lærerrolle, man påtager sig i FISK, viser en diskrepans mellem de to, der afspejler, at den måde, hvorpå de vanligt underviser og omgås deres elever, ikke nødvendigvis kan forenes med FISK.

Delkonklusion

Ud fra analysen af tema 2 kan det konkluderes, at der opstår en forskydning mellem lærernes erfaringer fra undervisning og deres forforståelser af FISK. Som nævnt er FISK et nyt koncept, og koncepter møder ofte modstand, da de er lig med forandring. Modstanden kan skyldes, at det indikeres, at det hidtidige ikke er godt nok. Interviewet er præget af, at lærerne er vant til at tænke undervisning på en bestemt måde. FISK arbejder på en ny måde, som lærerne ikke umiddelbart kan forene med deres syn på undervisning. Analysen indikerer, at det anerkendes, at der er en pointe i at kigge på processen i FISK, og dette tydeliggøres bl.a. i L3's erfaring med elevrådet. Dog kan vi konkludere, at der generelt er en skepsis ift., hvordan det passer ind i den skolekultur, som de er en del af.

Det kan konkluderes, at lærerne anser formen som noget, de og eleverne skal vænne sig til. Da det indsættes i en allerede eksisterende skolekultur, er det svært at forene, fordi det kræver, at eleverne har nogle kompetencer for at kunne indgå i konceptet. Forudsætningen for udviklingen af disse kompetencer er imidlertid en tilstrækkelig mængde tid og rum. Ligeledes kræver det, at lærerne indtager en rolle, hvor de tør sætte deres subjektive holdninger til side, så kun processen styres.

Dette tydeliggør samtidig, at lærerne sætter spørgsmålstejn ved, hvorvidt det er dem selv eller eleverne, der har brug for undervisning, hvor facit er forudbestemt, og målet er tydeliggjort fremfor processen. Vi befinder os i en skolekultur, som har et målstyret fokus, og det er indenfor denne kultur, lærerne har udviklet deres perspektiv på, hvordan undervisning kan og bør være. Vi kan konstatere, at dette spiller en vigtig rolle ift., om de er modtagelige for konceptet FISK. Herunder er der en generel opfattelse af, at eleverne søger at blive bekræftet både ift. det sociale samt det faglige perspektiv, og at dette indvirker på deres deltagelse.

Dette afføder imidlertid et spørgsmål om, hvorvidt eleverne søger bekræftelse, fordi de er vant til at få den, eller om de får den, fordi de er vant til at søge efter den. Når lærerne har svært ved at forene deres syn på fagundervisning og FISK, kan vi konstatere, at der opstår nogle brudlinjer, hvor det i lærernes optik ikke er muligt at benytte tiltag fra FISK i fagundervisningen. Slutteligt kan det konkluderes, at lærerne mener, at konceptet er lettere at implementere i humanistiske fremfor i naturvidenskabelige fag.

Diskussion

I diskussionen inddrages Feiweil Kupferbergs opgør med *de rigtige svares pædagogik*, da der ses en tydelig kobling til FISK, hvor det pointeres, at eleverne skal engagere sig i tankeprocesserne og ikke fokusere på at gætte lærerens svar.

Elever udfordres ikke af paratviden

Vygotskij fremhæver, at det er centralt for lærerne at udfordre eleverne (Vygotskij i Kupferberg, 2009, s. 32), og Kupferberg pointerer, at eleverne sjældent føler sig tilstrækkeligt udfordret i skolen (Kupferberg, 2009, s. 27). Det kan diskuteres, hvorfor der imidlertid er et skred mellem disse perspektiver. På den ene side mener Kupferberg, at lærerne formidler ren paratviden i skolen, fordi eleverne grundet tests ofte ønsker de rigtige svar. Eleverne er altså opdraget til denne pædagogik, hvilket hæmmer lærere og elevers kreativitet (Kupferberg, 2009, s. 28-30). På den anden side står lærerne (fra projektets undersøgelse), der er vant til at tænke undervisning på baggrund af Fælles mål. De kan ikke forene FISK med deres tænkning, da det ikke fokuserer på et korrekt facit. Dog sætter de spørgsmålstejn ved, om det er dem eller eleverne, der har brug for det rigtige svar. Dette viser, at lærerne skal overbevises om, at det er muligt at anvende en mere kreativ pædagogik (Kupferberg, 2009, s. 36).

At vække elevernes interesse

En anden af Kupferbergs pointer er, at lærerkunsten handler om at vække elevernes interesse og nysgerrighed i en sådan grad, at eleverne selv begynder at bearbejde stoffet (Kupferberg, 2009, s. 28). I lærernes undervisning arbejdes der overvejende med den traditionelle undervisningsform, hvor de ofte kommer med forklaringer, hvilket ikke fordrer, at eleverne selv tager aktiv del i arbejdet med stoffet. Det kan dog ændres ved at gøre undervisningen mere undersøgelsesorienteret (Jensen, 2018, s. 52).

Lærerne argumenterer for, at den åbne tilgang uden facit gavner nogle elever, mens den på den anden side hæmmer andre. Spørgsmålet er, om den undervisningskultur, vi har nu, ikke også afføder de samme muligheder? Tydeligt fremstår dog en fælles diskurs af, at interessen for stoffet skal vækkes. Piaget mener, at man skal stilles over for noget ukendt for at skabe interesse og nysgerrighed (Kupferberg, 2009, s. 35).

Hertil mener lærerne ikke, at de kan forene tiltagene fra FISK med deres fagundervisning – særligt ikke i de naturfaglige fag, hvor der som nævnt oftest optræder et korrekt facit. Det bliver altså et spørgsmål om at skulle udfordre eleverne på en måde, hvor deres tankegang forstyrres, og de samtidig får mulighed for at undersøge og arbejde med stoffet på en meningsfuld og selvstændig måde (Kupferberg, 2009, s. 36).

Skolen skal forberede til det virkelige liv

I forlængelse af ovenstående fremhæver Kupferberg (2009, s. 29), at "i det virkelige liv findes der imidlertid sjældent sådanne rigtige [ensidige] svar". Det understreges, at vi selv har ansvar for at løse de dilemmaer og valg, vi mødes af, fordi der ikke er konkrete svar på, hvordan de løses. Det er en evne, man skal udvikle gennem sit liv, men hvad gør vi, hvis der ikke skabes plads til dette?

I forlængelse af dette pointeres det, at "hvis skolen skal forberede eleverne på arbejdslivet, må den derfor træne elever i at få øje på problemerne der, hvor de opstår, men også i at kunne løse disse problemer" (Kupferberg, 2009, s. 30). Dette betyder imidlertid, at hvis vi udformer en skolekultur ud fra en idé om, at al den viden, eleverne vil få brug for i deres liv, udelukkende er baseret på paratviden, så "har vi simpelthen ikke forstået, hvordan viden fungerer i praksis" (Kupferberg, 2009, s. 29).

Et idealistisk og dialektisk syn på læring og udvikling

Sammenholdes ovenstående med delkonklusionen fra tema 2, fremstår det klart, at der i den danske skolekultur er en tendens til at tænke læring på en idealistisk måde – nemlig en lineær vej mod målet, hvor der hele tiden bygges ovenpå. Det vil sige, at når eleverne har lært ét, kan det tjekkes af, og man kan gå videre til det næste. På den måde bliver det et spørgsmål om, hvorvidt eleverne befinder sig et passende sted på vejen mod at nå det fastsatte mål. Dette må vi imidlertid konstatere hænger sammen med den målstyrede kultur, som vi, siden det blev et lovkrav, har haft i skolen.

Med de filosofiske dialoger præsenterer FISK en ny og mere dialektisk måde at se læring på. En måde, der bryder med den førnævnte mere idealistiske måde, som vi er vant til i skoleverdenen. Her handler vejen til læring om at udvikle sig og udvide sin verden. Eleverne skal møde fænomener gentagne gange for at forholde sig til dem og spejle dem i deres egen livsverden. Det handler om, at eleven udvider sin måde at tænke på og får mulighed for selv at agere problemløser og stillingstager. Det vil sige, at processerne i læring vægtes højt, hvorimod selve målet fremstår mere diffust. Med dette syn bliver det et spørgsmål om, hvorvidt den enkelte elev er i udvikling, samt hvor denne udvikling bærer henad, fordi alle elever højst sandsynligt ikke vil tænke i de samme baner. På den måde spiller deltagelsen en afgørende rolle, da det som nævnt er de elever, der deltager, der får en fornemmelse af at være i udvikling. Derfor bør det være lærerens førsteprioritet at skabe et undervisningsrum, hvor eleverne får mulighed for at opleve denne form for alsidig udvikling.

Handletiltag

På baggrund af ovenstående kan det fremstå som en umulig opgave at forene dette rum med den undervisning, som vi tidligere har udfoldet, fordi der primært er et målstyret fokus. Derfor vil der i det følgende med udgangspunkt i projektets analyser og diskussion blive fremsat et eksempel på, hvordan man kan inkorporere filosofi i den almene undervisning og hermed prioritere tid og rum til udvikling af elevernes alsidighed. Hertil har vi valgt et emne fra naturvidenskaben, da respondenterne i interviewet især udviste skepsis ift. koblingen af denne faglighed og filosofiske dialoger. Der tages udgangspunkt i Worleys session "Kan man bade i den samme flod to gange?". Her er temaerne bl.a. forandring, floder og vands kredsløb. I sessionen diskuterer to børn, hvorvidt en flod er den samme, når vandet er strømmet væk (bilag 8).

Faglig kompetence

Sessionen åbner et naturvidenskabeligt fag, som f.eks. natur og teknologi, i arbejdet med floder og vandets kredsløb. I stedet for at forklare eleverne om floder og kredsløb lægges der op til, at man med en undersøgende, filosofisk tilgang åbner emnet med elevernes umiddelbare indtryk. Efterfølgende kobles disse indtryk til den vante undervisningspraksis. Slutteligt i forløbet kan man gentage spørgsmålet "Kan man bade i den samme flod to gange?" for at se, om elevernes argumentation og holdninger har ændret sig.

Metakognitiv kompetence

Endvidere kan denne session være med til at udvikle elevernes refleksionsevne, da eleverne med den undersøgende tilgang kan reflektere over det filosofiske spørgsmål og koble det til vandets kredsløb, som de fra deres egen livsverden har en forforståelse af.

Personlig kompetence

Ift. denne kompetence arbejder eleverne med at acceptere, at man ikke får et korrekt svar, men at det er lige så givende at opnå en undren omkring det filosofiske spørgsmål. I forlængelse af dette fordrer sessionen også, at eleverne tør stå ved deres egen holdning.

Social kompetence

I sessionen arbejdes der i makkerpar, hvilket fordrer elevernes samarbejdsevner. Her lytter de til hinanden og respekterer andres holdninger, på trods af at de ikke nødvendigvis er enige. Ydermere bliver eleverne bedt om at sætte sig i et af børnenes (fra sessionen) sted og reflektere ud fra deres holdning, hvilket udvikler elevernes empati.

Konklusion

Med udgangspunkt i fundene fra vores undersøgelse kan vi konkludere, at det i høj grad er muligt at skabe rum til elevernes alsidige udvikling gennem filosofiske dialoger. Med udgangspunkt i Schaffalitzkys forskning samt de omtalte udgivelser om begrebet *alsidig udvikling* kan vi konstatere, at måden, hvorpå filosofiske dialoger udspiller sig, kan bane vejen for elevens udvikling i henhold til at styrke deres alsidighed – herunder at blive et mere selvstændigt tænkende menneske i et demokratisk samfund. Når der undervises med afsæt i, at eleverne skal reflektere og diskutere, skabes der et rum, hvor *de rigtige svars pædagogik* ryger ud af vinduet, og erstattes af at skabe mening og fordybelse. Når undervisning eksekveres på denne måde, sættes elevernes skolemæssige udvikling i samspil med deres egen livserfaring og livsverden.

Dette medfører, at de til enhver tid kan trække på deres kompetencer og deltage i et samfund med frihed og folkestyre, som er præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati (Børne- og Undervisningsministeriet, 2021).

Ud fra tema 1 og 2 kan det konkluderes, at klasselederen i stort omfang kan skabe rum til elevens alsidige udvikling gennem filosofiske dialoger, da disse giver eleverne mulighed for at øve sig i at reflektere og diskutere i et rum, der er skabt specifikt hertil. Sammenkobles dette med den ovenstående diskussion, tydeliggøres det dog, at skal der være en undervisningskultur, der tillader denne form for udvikling hos eleverne, kræver det en omstrukturering af den måde, hvorpå skolekulturen på nuværende tidspunkt tænkes – og som konsekvens heraf udføres. Dette er imidlertid en omstilling, der kræver mere end blot en introduktion samt implementering af konceptet FISK i den aktuelle skolekultur. Derfor har vi med vores handletiltag opstillet en måde, hvorpå denne tænkning kan bruges som indgang eller afveksling i relation til det allerede eksisterende syn på undervisning. Det står klart, at hvis elevens alsidige udvikling skal fordres, skal der eksplicit skabes tid

og rum til de filosofiske dialoger i alle skolens fag, så eleverne får mulighed for at udvikle og anvende de kompetencer, denne form for undervisning medfører.

I arbejdet med filosofiske dialoger fordres både det faglige og det sociale perspektiv – herunder både de personlige, sociale og metakognitive kompetencer. Ved at arbejde med filosofiske dialoger får eleverne mulighed for at øge deres refleksionsevner og problemløsningsfærdigheder, da der skabes et rum, hvor eleverne bruger disse kompetencer og dermed udvikler deres alsidighed. Ift. den personlige kompetence oparbejder eleverne vedholdenhed, tålmodighed og bevidsthed om forskellige styrker og svagheder. Ligeledes tilegner de sig sociale kompetencer, hvor de lærer at samarbejde samt gensidigt at acceptere og respektere hinanden. Dette afføder samtidig den metakognitive kompetence, som eleverne udvikler ved at bidrage til det fælles. Eleverne søger at styre og tage ejerskab over deres egen læring.

Med udgangspunkt i filosofiske dialoger og måden, hvorpå man kan fordre det faglige perspektiv, er det vigtigt, at man skaber forskellige deltagelsesmuligheder, så flest muligt får mulighed for at deltage. Det er dog af afgørende betydning, at lærerne og elevernes fokus er på processen så vel som fagligheden.

Slutteligt kan det med udgangspunkt i ovenstående konkluderes, at klasselederen gennem filosofiske dialoger har mulighed for at opprioritere og skabe rum til det, der i folkeskoleloven omtales som elevens alsidige udvikling. Derudover medvirker filosofiske dialoger til at skubbe skolekulturen i en mindre målstyret og mere procesorienteret retning, hvor der er større fokus på den enkelte elevs alsidige udvikling.

Perspektivering

Projektet ønsker at fremhæve følgende pointe fra Deleuze: "Skolen skal omskabes fra et fængsel til en motorvej" (Deleuze i Kupferberg, 2009, s. 43). Dette leder til en undren over, hvorvidt skolen i dag er et sted, hvor eleverne får mulighed for aktivt at udvikle kritisk tænkning og selvrefleksion. Det er disse, der i sidste ende giver eleverne de evner, de skal bruge til at vælge, om de vil blive på motorvejen, eller om de vil benytte en motorvejsafkørsel – og i så fald hvilken. For hvordan sikres det, at vi ikke allesammen præges til at køre den samme vej, hvis vi ikke får mulighed for at udvikle os i forskellige retninger? Det kan ud fra projektets undersøgelse umiddelbart være svært at få øje på, hvordan skolekulturen i 2022 fordrer denne form for selvstændig tænkning, ud over at den 'heldigvis' følger med i købet, når det faglige arbejde planlægges og udføres.

Dette henleder imidlertid tanker til Sokrates og Quintilian, der henholdsvis før samt fra begyndelsen af vores tidsregning havde to måder at tænke undervisning og lærdom på. Sokrates' tænke måde blev

sammenlignet med jordemoderkunsten, hvor det var lærerens pligt at hjælpe eleven til at fremkalde sin viden, og Quintilians tænkemåde antog, at undervisning og lærdom var som at hælde vand på krukker, hvor læreren skulle videreføre viden til eleven (Brodersen et al., 2015, s. 400-401). Denne sidstnævnte tænkning synes stadig at kunne spores i den måde, hvorpå undervisning tænkes i den nuværende skolekultur, og det tydeliggøres i dette projekt, at der i folkeskolen stadig er en todelt tænkning ift., om viden er noget, eleverne *får* eller *har* – det vil sige, om det er den målstyrede eller procesorienterede undervisning, der skal præge skolen.

Derfor fremstår det også absurd, at vi i en skole med så meget fokus på målstyret undervisning ikke på nogen måde prioriterer plads i undervisningen til det, der i allerhøjeste grad har indvirkning på, hvordan vi som individer kan finde vores plads i samfundet som stillingtagende borgere med tillid til os selv – nemlig pladsen til *elevens alsidige udvikling*.

Bibliografi

Aagerup, L., & Willaa, K. (2020). *Lærerens undersøgelsesmetoder* (1. udg.). København: Hans Reitzels Forlag.

Børne- og Undervisningsministeriet. (16. juni 2021). *Folkeskolens formål*. Hentet december 2021 fra uvm.dk: <https://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/om-folkeskolen-og-folkeskolens-formaal/folkeskolens-formaal>

Brodersen, P., Laursen, P. F., Agergaard, K., Nielsen, N. G., & Gissel, S. T. (2015). *Effektiv undervisning* (3 udg.). København: Hans Reitzels Forlag.

Danmarks Evalueringsinstitut. (2009). *Alsidig udvikling: Undersøgelse af seks skolars arbejde med at fremme elevernes alsidige udvikling*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.

Ejrnæs, M., & Monrad, M. (2012). *Vignetmetoden: Sociologisk metode og redskab til faglig udvikling*. København: Akademisk Forlag.

Folkeskolen.dk. (9. december 1999). *Målet er dannelse ikke uddannelse*. Hentet december 2021 fra folkeskolen.dk: <https://www.folkeskolen.dk/6602/maalet-er-dannelse-ikke-uddannelse>

Folkeskolen.dk. (februar 2009). *Folkeskolens formålsparagraf gennem tiderne*. Hentet decemeber 2021 fra folkeskolen.dk: [https://backend.folkeskolen.dk/~Documents/41/55841.pdf](https://backend.folkeskolen.dk/~/Documents/41/55841.pdf)

Gravesen, D. T. (2015). *Pædagogik: Introduktion til pædagogens grundfaglighed*. Aarhus: Systime profession.

Høegh, T. (2018). *Mundtlighed og fagdidaktik*. København: Akademisk forlag.

Højholt, C. (2014). Udvikling gennem deltagelse i fællesskaber. I O. Løw, & E. Skibsted, *Elevers læring og udvikling - også i komplicerede læringsituationer* (s. 49-64). København: Akademisk Forlag.

Høyen, M., & Brinkkjær, U. (2018). *Videnskabsteori for de pædagogiske professionsuddannelser* (2. udg.). København: Hans Reitzels Forlag.

Jensen, I. (2018). *Grundbog i kulturforståelse* (3. udg.). Frederiksberg: Samfundslitteratur.

King's College London. (u.å.). *Kings People - Peter Worley*. Hentet oktober 2021 fra kcl.ac.uk:
<https://www.kcl.ac.uk/people/peter-worley>

Kupferberg, F. (2009). Farvel til "de rigtige svars" pædagogik. I L. Tanggaard, & S. Brinkmann, *Kreativitetsfremmende læringsmiljøer i skolen* (s. 27-50). Frederikshavn: Dafolo.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Interview - det kvalitative forskningsinterview som håndværk* (3. udg.). København: Hans Reitzels Forlag.

Laursen, P. F., & Jensen, A. H. (2016). *Alsidig udvikling - hvad, hvorfor og hvordan?* Frederikshavn: Dafolo.

Mårtensson, B. D., Puggaard, L., & Puggaard, R. B. (2016). *Videnskabsteori for de pædagogiske uddannelser*. København: Akademisk Forlag.

Schmidt, C. H. (2020). *Socialkonstruktivisme*. Hentet oktober 2021 fra læremiddel.dk:
<https://laeremiddel.dk/viden-og-vaerktoejer/videnskabsteori/videnskabsteoretiske-retninger/socialkonstruktivisme/>

Syddansk Universitet. (8. april 2021). *Hvad er filosofisk dialog?* Hentet oktober 2021 fra sdu.dk:
https://www.sdu.dk/da/om_sdu/institutter_centre/ikv/forskning/forskningsprojekter/filosofi_i_skolen/hvad+er+filosofisk+dialog

Syddansk Universitet. (7. april 2021). *Om Filosofi i Skolen*. Hentet oktober 2021 fra sdu.dk:
https://www.sdu.dk/da/om_sdu/institutter_centre/ikv/forskning/forskningsprojekter/filosofi_i_skolen/filosofi+i+skolen/om+filosofi+i+skolen

UCL. (u.å.). *Læringsobjekt - Deduktiv tematisk analyse af interviews*. Hentet december 2021 fra
ucl.dk:https://www.ucl.dk/laeringsobjekter/deduktivtematiskanalyse?_gl=1*j3p03u*_up*MQ..*_ga*MTM3NTQwNDg0MC4xNjQwMjY5Nzk3*_ga_1R6WX2EYMV*MTY0MDI2OTc5Ni4xLjEuMTY0MDI2OTc5Ni4w

Undervisningsministeriet. (2010). *Fælles mål 2009: Faghæfte 47 - Elevernes alsidige udvikling*.
København: Undervisningsministeriet.

Worley, P. (2019). *Tænk højt med dine elever: 25 sessioner der får hele klassen med*. (L. Østerlind,
Ovs.) København: Akademisk forlag.

Bilagssliste

BILAG 1	40
<i>Kodning for udvælgelse af vignetsekvens</i>	41
BILAG 2	42
<i>Beskrivelse af vignet-sekvens</i>	42
BILAG 3	43
<i>Transskribering – situation vs. koncept</i>	43
BILAG 4	48
<i>Forløb for filosofiske dialoger</i>	48
BILAG 5	49
<i>Regler for FISK – på den fynske folkeskole</i>	49
BILAG 6	50
<i>Kodning af vignetsekvens (analyse)</i>	50
BILAG 7	54
<i>Elevmarkeringer</i>	54
BILAG 8	55
<i>Worleys session: “Kan man bade i den samme flod to gange?”</i>	55

Bilag 1

Kodning for udvælgelse af vignettekvens

Kodning for udvælgelse af vignettekvens	
Ansvar for egen læring	<ul style="list-style-type: none"> • Nogle kigger på den der taler (følger med) andre fremstår ikke som tilstedeværende • Dem der rækker en finger i vejret tager ansvar for egen læring (5 ud af 13) • Mange (resten) der ikke tager ansvar for egen læring - nemt bare at sidde og sige ingenting
Paralleller til egen livsverden	<ul style="list-style-type: none"> • E2: "Vi bruger ordet ingenting, hvis man ikke har noget" • E5: "Hvis jeg skal sige noget om en hval der danser og jeg ikke lige ved, hvordan jeg skal forklare det, så kan jeg sige det er ingenting"
Refleksioner over andres udsagn	<ul style="list-style-type: none"> • E5 bruger E8's udsagn • Facilitatoren lægger op til, at de skal reflektere over det, som de andre har bidraget med • E2: "Det er ikke nogen ting, men det er et ord"
Mulighed for samarbejde	<ul style="list-style-type: none"> • Facilitatoren: "Hvilket spørgsmål har I valgt?" • E2: "Vi har skrevet..." (tager papiret fra E1) • E2: "Jeg ved ikke rigtig... eller vi ved ikke rigtig"
Almene og eksistentielle emner	<ul style="list-style-type: none"> • Facilitatoren spørger gruppen: Eksisterer ingenting? - Hvad sagde I til det?
Turde bidrage med holdninger og meninger	<ul style="list-style-type: none"> • E2: "Ordet det findes, men..." • E5: "Hvis man f.eks. er i tvivl om, hvilket ord man skal bruge, okay" fortsætter med eks. med den dansende hval • E9: "Man bruger ordnet til en overdrivelse for det meste, f.eks. med penge, hvis man ikke har nogen så har man ingenting" • E8: "Jeg tænker også at ordet ingenting, bare en anden grad af altså, der er intet bedre end det" (udfordrer/nuancerer begrebet) • E5: "Man kan også sige, at ingenting er en ting, for det er et ord. Ordet kan mene meget, man kan også bruge det, ligesom E8 sagde. Der er ingenting bedre end det her. Så jeg vil mene, at ingenting det er en ting". • E2: FASTHOLDER sin mening: "<i>Nej fordi ingenting er ingenting og alting er en ting.. ordet det findes...</i>" → "<i>Det er ikke en ting, men det er et ord</i>".
Rummelighed overfor andre	<ul style="list-style-type: none"> • Ingen afbrydelser af hinanden - regelsæt • E2 er rummelig overfor E1, da han tager ordet de gange, hvor klasselederen henvender sig til dem

Bilag 2

Beskrivelse af vignet-sekvens

Til selve gruppeinterviewet får respondenterne en vignet i form af et videoklip på 2.47 minutter. I dette afsnit af projektet er der udarbejdet en skriftlig beskrivelse af vignetten.

Det er torsdag, klokken er 10.20 og 6. klasse har FISK. Ved timens start er eleverne blevet delt i makkerpar og hvert par har fået en liste med 21 udsagn om ordet *ingenting*. Makkerparrene vælger et udsagn fra listen og diskuterer deres synspunkter ud fra det givne udsagn. De får 15 minutter til at arbejde med udsagnet rundt omkring i lokalet, hvorefter de samles i cirklen for at præsentere deres udsagn.

Makkerpar 1 starter. De har valgt udsagn 2: *Eksisterer ingenting?* Læreren spørger ind til, hvorfor de har valgt det og om de vil uddybe deres tanker omkring det. T svarer: "Nej, fordi ingenting er ingenting og alting er en ting. Vi bruger ordet ingenting, hvis man ikke har noget. Ordet det findes, men jeg ved ikke rigtigt, vi ved ikke rigtigt, hvad det skal bruges til". Læreren nikker og spørger, om der er andre, der har tænkt, hvad man kan bruge ordet ingenting til. M rækker hånden op og kommer med sit bud på, hvordan ingenting kan bruges.

To andre elever, A og L rækker hænderne op og læreren tager A, og denne elev kommer med sit bud på, hvorfor ingenting eksisterer. L får nu ordet og nuancerer ordet ved, at forklare det kan bruges på en positiv måde: "For eksempel der er ingenting bedre end det her". M rækker hånden op og læreren peger på ham. M siger: "Det er et ord og det kan mene meget, man kan bruge det, som L sagde. Der er intet bedre end det her. Derfor vil jeg mene, at ingenting det er en ting". Læreren henvender sig til makkerpar 1 og spørger dem, om nogle af de kommentarer, deres klassekammerater er kommet med, har udvidet deres syn på udsagnet. T svarer: "Altså det (ingenting) er ikke nogen ting, men det er et ord".

Bilag 3

Transskribering – situation vs. koncept

Situation	Koncept
<p><u>Det umiddelbare indtryk</u></p> <p>L5: "Jeg tænker sådan på, at der er egentligt, er relativt få [elever] med. Der er vel tre der siger noget, altså ud over dem der tilsyneladende har arbejdet med det [E1 og E2]".</p> <p>L3: "Det er meget lidt lærerstyret ik? Det er jo ikke fordi, der bliver lagt et spørgsmål ud, der skal svares på med et rigtigt eller forkert svar. Det er jo i virkeligheden et ret åbent spørgsmål"</p> <p>L3: "Og så er det jo også den dialog, de har haft sammen. Det lød jo som om, at de har været ude og tale om noget, der skulle samles op på".</p> <p>L1: "Der er ikke noget bestemt svar lige nu. Man er hjemme i sig selv og mærke efter, hvad kunne det her kalde på".</p> <p>L7: "Det er meget få der deltager ik?"</p> <p>L2: "Det der med, at der ikke er nogen, der siger noget. Det gør også, at de [eleverne] enormt gode til at grave, for der kunne også snildt bare have været pinlig tavshed. Men nu er de [eleverne] gode til at køre videre".</p>	<p><u>Metoden/rammer</u></p> <p>L3: "Det er også der, at den der metode er ret. Hvad kan man sige? Det er sådan en, som jeg f.eks. godt kunne lære noget af. Jeg giver tit et spørgsmål, som der er en eller anden form for facitliste til".</p> <p>L3: "Jeg har et elevråd, hvor at jeg kan tydeligt mærke hvilke elever der er vant til FISK. Altså det skinner så tydeligt igennem, hvilke elever der vant til at tænke i de her dimensioner men som også har modet og som er vant til at komme med deres besyv på tingene og som bidrager på den måde".</p> <p>L3: "Jeg tænker også, at vi [læreren og eleverne] har brugt meget rundkreds til når vi har klassens tid. Det kan skabe noget uro og så kan det være svært at nå tilbage på sporet igen".</p> <p>L2: "Det kan have en negativ indvirkning, hvis du er i en utryk cirkel, fordi så kan man faktisk få kommunikeret enormt meget med øjnene til dem, der sidder og fortæller noget. Den positive side er den der med, at du kan prøve at kigge på, hvad det er der bliver sagt og samtidig også anerkende det der bliver sagt uden egentlig at skulle deltage i det".</p> <p>L7: "Altså man kan jo sige, at det [regel nr. 4 med to fingre (bilag 5)] gør det sværere at sidde og sove ik? Man er nødt til at være med, hvis man vil have et indspark".</p> <p>L6: "Man starter ikke [dialogen] forfra så mange gange, fordi man kan se, at det er en kommentar".</p> <p>L2: "Så det der med ikke at tage noget de i forvejen har en holdning til".</p>

Kompetencer hos eleverne

L7: "Jeg vil sige, at det er meget abstrakt der hermed er ingenting en ting?"

L1: "De [eleverne] mener måske et eller andet, de ved godt et eller andet, men de kan simpelthen ikke få formuleret, hvad vej det er de vil, så det bliver forståeligt for andre. Så det kræver et meget udbredt sprog, hvis man skal gøre sig klar over, hvad det er det går ud på".

L1: "Så kræver det også, at man har et sprog, så man kan forklare, hvad det er man måske, er ved at fange inde i hovedet".

L6: "De kan begrunde sig og sige, hvorfor synes jeg det her. Det er jo faktisk ikke forkert, at vi ikke synes det samme. Men at have en forståelse af, at vi ikke behøver at synes det samme, og vi bare skal respektere, at nogle synes noget andet. Det er vigtigt".

L1: "Jeg tænker der også er noget med noget mod. Mod til at prøve at sætte ord på noget, man måske ikke selv lige helt ved, hvad er endnu. Men man prøver at spytte det ud i fællesskabet".

Undervisningsrummet

L2: "Noget af det, som gør FISK og den filosofiske samtale til, hvad det er. Det er jo lige netop også det her med at tage fat om nogle emner, som man måske ikke har taget stilling til før. Ordet ingenting er et godt eksempel på noget som eleverne måske ikke lige har tænkt over. Derfor er det er en god måde at få startet det på".

L4: "Og det [regel nr. 4] giver jo også mulighed for, at man bliver på et punkt og man kan fastholde snakken på det væsentlige".

L4: "At man er kreativ med den viden man har og der synes jeg i hvert fald at den kan bruges".

L2: "Men jeg tror på, at det her FISK, hvis man har gjort det fra man startede i skole og er vant til processen, så er det er et redskab man kan bruge. Og når man så har lært formen, så kan man måske begynde at tage den ud. For så kan man måske også nemmere sortere i hvad er det egentlig vi så skal bruge det til".

L2: "Står du og skal til at lære FISK, så er naturfaglige fag ikke nødvendigvis det bedste sted at starte. Altså det er klart bedst at starte i kristendom eller dansk".

Elevkompetencer/forudsætninger

L7: "Det tror jeg er noget af det sværeste for dem [eleverne]. Det at man ikke nødvendigvis behøver at være enige: at det som L4 siger, det kan være lige så godt som det jeg siger. Altså at det er lige så rigtigt".

L4: "Og vi har bare rigtig mange børn som måske i nogle situationer sidder mere bag skærmen end at de har interaktion med andre og det synes jeg er væsentligt egentlig at have for øje. For det der med; hvad synes jeg egentlig om ting og sager!".

L2: "Og det der med at tolerere andre folk, at kunne se andre folks perspektiv på noget – så man får flere perspektiver på samme sag".

L4: "Men det [FISK] kræver jo også de trygge fællesskaber! Lærer jeg bedst ved at kaste bolde op og så se hvor de lander eller skal jeg tænke over det?".

L2: "Det kræver af eleven, at de har fuldstændig styr på de rammer der er sat for det her FISK. De skal vide hvad en finger betyder, de skal vide hvad

L1: "Jeg kunne godt lide den seance der, fordi der var 20 udsagn eller sådan noget, der allesammen handlede om ingenting. Og der var ikke nogle af dem, hvor du kunne sætte to streger under og sige, at der er et fast svar. Der var hele tiden noget, der kunne drøftes og noget der kunne diskuteres og vi kunne aldrig komme til bunds i noget af det".

L1: "Jamen, der var så mange fine betragtninger. Eller ikke mange. Men der var nogle, hvor jeg tænkte wauw. Der var de nede og have fat i noget, der var spændende".

L5: "Men man kan jo tænke over om E5 bringer flere ting i spil, fordi han ikke får noget respons. Altså at han måske tænker; er det forkert det jeg siger? Jeg prøver lige noget nyt".

Hvad kræver det af jer?

L4: "Jamen altså, hun siger jo ikke ret meget. Hun er meget neutral, hun er jo bare lyttende. Ellers spørger hun kun om der er nogle, der har nogle kommentarer på det".

L3: "Hun [facilitatoren] faciliterer det uden at tage styringen så meget, at eleverne får en følelse af, om det er rigtigt eller forkert det de siger, men uden at hun på nogle måder kommer til at farve samtalen".

L4: " Det eneste, hun egentlig siger, er; tænker du det sådan positivt? Og det er mere et opklarende spørgsmål. Og der skal man reagere ens... Altså ligegyldig, hvad for nogle refleksioner de [eleverne] har".

to fingre betyder. Og så tror jeg de skal have prøvet det før, for at blive trygge".

L4: "Derfor kan det nogle gange være vigtigt at spejle sig i nogle, der tør stå ved det, de rent faktisk siger, ik? Det med, at man lige vender det med sin sidemakker inden man snakker om det i plenum, det kan give noget tryghed for nogle".

L4: "Så det er jo det der med at kommunikere, både lytte og tale og at det er den samme måde vi gør det på hver gang".

L1: "Så kræver det også at man har et sprog, så man kan forklare, hvad det er man måske er ved at fange inde i hovedet".

L4: "Det er et rum, som gør det det nemmere for de børn, der er vant til at diskutere og snakke med sine forældre og dermed har det som en naturlig kompetence".

Faglighed (hvad kan det bruges til?)

L2: "Jeg kører jo religion og historie og der kunne jeg snildt se, at man kunne tage nogle seancer ind over. Og religion er måske lige til højrebænet, fordi der faktisk er et emne, der hedder filosofi, ik? Med etik og moral".

L1: "Jeg blev ramt af at et fag, hvor factsene er så hårde. Er der da rum til at diskutere? Fordi der er jo et svar på mange ting i naturfag, og alle svar er jo ikke lige gode. Der er noget, der er rigtigt, og der er noget, der er forkert. Så den kortslutter lidt for mig ift. FISK, fordi FISK er noget andet for mig".

L1: "Det svarer jo lidt til i dansk, når vi laver spørgsmål bagved linjerne, ikke også?".

L5: "De [eleverne] ikke kan aflæse noget i den der står deroppe og styrer det. Det tror jeg da også er mega svært".

L6: "Jeg ville være bange for at bruge det i matematik, fordi jeg ikke kan sige argh; der er I ude på et sidespor, hvis de bruger det [FISK-konceptet] på den måde i et fag som matematik".

Facit vs. nysgerrighed

L2: "Nu snakkede vi om det der med makker-sparring – at der her er mulighed for at lave et trygt rum. Det giver noget tryghed til dem, der normalt ikke er sikre i at sige noget".

Nu snakkede vi om det der med makker-sparring – at der her er mulighed for at lave et trygt rum. Det giver noget tryghed til dem, der normalt ikke er sikre i at sige noget

L1: "Men der er også nogle, de bliver ramt af, at der ikke er noget rigtigt eller forkert svar. Fordi er det så rigtigt eller forkert, det jeg siger?".

L4: "Ja og i det hele taget bare være nysgerrige på hvordan tænker din hjerne ift. min".

L6: "De [eleverne] skal vel lære at vi er forskellige. Man kan ikke altid blive enige".

L1: "Målet er heller ikke at blive enige. Altså vi kan godt se forskelligt på det, både når vi starter og når vi går fra hinanden".

L5: "Men det med, at der ikke er et svar, det kan snart være sværere for os [lærerne] end for eleverne tror jeg".

Lærerrollen

L3: "Jeg tænker, at man virkelig hele tiden skal være bevidst om; kommer jeg nu til at lede, spørger jeg hele tiden de samme og farver jeg samtalen? Så vi kommer hen til at tillade, at der ikke skal et facit frem, men at det er okay, at vi efterlader den her og ikke er enige".

L5: "Jeg tror virkelig, det er noget man skal øve sig i [at der ikke er et rigtigt svar], eller vænne sig til".

L4: "Vi er så vant til at skulle lave sløjfe til sidst. Fordi vi jo også er vant til at skulle have noget i en vis retning, fordi man jo også har en kerneopgave i lektionen".

L3: " Ja, eller det der med at vise en begejstring, når en elev virkelig har fat i den lange ende, ik? Dét at reagere ens uanset hvad, det tror jeg kræver noget øvelse, og at man er meget bevidst om sin egen rolle. Man har bare lyst til at sige – ja, lige præcis – men det må man jo ikke, vel? Der ville jeg virkelig skulle øve mig".

L2: " Jeg tænker, det kræver noget øvelse bare at stå og køre den af. Altså fordi man ofte har en tendens til at sige; kan du sige noget mere om det?".

Bilag 4

Forløb for filosofiske dialoger

Forløbet i de filosofiske dialog-sessioner udfolder sig gennem følgende seks trin:

- Stimuli præsenteres - igangsættelse af sessionen (emnet)
- Første tanker, makkertid og forståelsestid gennemføres - eleverne forholder sig til stimuli
- Anker-spørgsmål stilles (udgangspunkt for dialog) - skrives evt. på tavlen
- Makkertid gives til at diskutere anker-spørgsmål - læreren går ind i nogle af grupperne
- Eleverne deler deres ideer med klassen eller i grupper - ideerne udvides og nuanceres
- Hvis sessionen indeholder flere anker-spørgsmål, gentages trin 3-5 med

(Worley, 2019, s. 27)

Bilag 5

Regler for FISK – på den fynske folkeskole

Regler for FISK - på den fynske folkeskole

1. Den som bamsen peger på må tale
2. Ræk en finger op hvis man vil sige noget
3. Ingen fingre oppe når nogle taler
4. Ræk to fingre op = en kommentar
5. Bamsen i vejret - alle tier
6. Ingen griner, alle opfører sig respektfuldt

Bilag 6

Kodning af vignetsekvens (analyse)

Kode	Beskrivelse	Videoklip	Dialog
Stå- steder	<i>Eleven man kigger fra</i>	00.02: Alle eleverne sidder og lytter til facilitatoren i cirklen. Eleverne sidder forskellige steder i forhold til facilitatoren. Nogle elever sidder ved siden af facilitatoren (E1, E2, E12, E13) og nogle sidder overfor hende (E6 +E7).	
		00.15: Facilitatoren vender sig mod E1 og E2 og stiller spørgsmål til dem. De skal præsentere (E1 og E2). De andre skal lytte (resterende).	F stiller mange spørgsmål på én gang F: "Hvad for et af spørgsmålene var det I valgte?" E2: "Nummer 2" F: "Nummer 2. Eksisterer ingenting? Eksisterer ingenting? Og hvad sagde I til det? Hvad var jeres, øh, svar ud i det, eller jeres tanker omkring det. <i>Hvad har I skrevet på papiret og hvad vil I fortælle de andre om det?"</i>
		00.24: E2 tager papiret fra E1. E2 præsenterer gruppens svar foran de andre i cirklen. E1 sidder ved siden af og siger ikke noget. De resterende elever lytter.	E2: "Nej, fordi ingenting er ingenting og alting er en ting. Vi bruger ordet ingenting, hvis man ikke har noget. Ordet det findes, men jeg ved ikke rigtigt, vi ved ikke rigtigt, hvad det skal bruges til"
		00.48: Facilitatoren får ordet og stiller et spørgsmål ud i plenum. E1 og E2 lytter igen.	F: "Ja, hvad tænker I andre? Er der nogen af jer andre, der tænker, hvad man kan bruge ordet ingenting til? Er der nogen der kunne komme med nogle bud på det?"
		00.58: E5 rækker hånden op og får ordet. De resterende lytter.	E5: "Altså f.eks., hvis man er i tvivl om, hvad for et ord man skal bruge og man sådan f.eks. hvis man nu f.eks. skal sige noget om en hval, som danser eller sådan et eller andet, og man ikke rigtig ved, hvordan man skal forklare det, så kan man sige ingenting. L: "Mmh" E5: "Eller hvis man nu skal forklare et eller andet som det, og så det, så til sidst kan det være, at man bliver lidt frustreret, at den man forklarer det til ikke forstår det. Og så siger man åh det er lige meget, bare ingenting". L: "Okay.. ja"
		01.28: Facilitator og giver ordet til E9.	
		01.30: E9 får ordet. De resterende lytter.	E9: "Øhm..." L: "Hvad kan man bruge ordet ingenting til?"

			E9: "Det er sådan lidt en på en måde en overdrivelse, sådan lidt for det meste. Men f.eks. så med penge. Fordi nogle gange kan man jo have ingen penge, så har man jo ingenting. L: "Ja okay" (mens hun kigger væk)
		01.53: Facilitatoren giver ordet videre til E8. De resterende lytter.	E8: "Man kan også bruge ordet ingenting, det er f.eks. bare en anden gradbøjning. Øh, altså der er intet bedre end det her"
		02.08: Facilitatoren indtager et ståsted, hvor hun tager imod E8's svar og sonderer over det. Og sender ordet tilbage til E5. Facilitatoren responderer på E8's svar og giver ordet til E5.	L: "Okay, du tænker i en positiv retning?" E8: "Ja" L: "Yes, okay" L "Ja, E5"
		02.15: E5 får ordet	E5: "Man kan også sige at ingenting er en ting på grund af det er et ord og det kan mene meget og man kan også bruge det i sådan f.eks. som E8 sagde, der er intet bedre end det her". L: "Mmh" E5: "Så det, altså jeg vil mene, at ingenting er en ting" L: "Mmh, okay"
		02.33: Facilitatoren vender sig mod gruppen (E1 og E2) og beder dem tage stilling til det, som de andre har sagt.	L: "Hvad siger I til det drenge? I forhold til nogle af de kommentarer I får nu"
		02.39: E2 tager ordet. Han konkluderer.	E2: "Øh, det er bare sådan mest, jamen det er ikke nogen ting, men det er et ord" L: "Okay, ja"

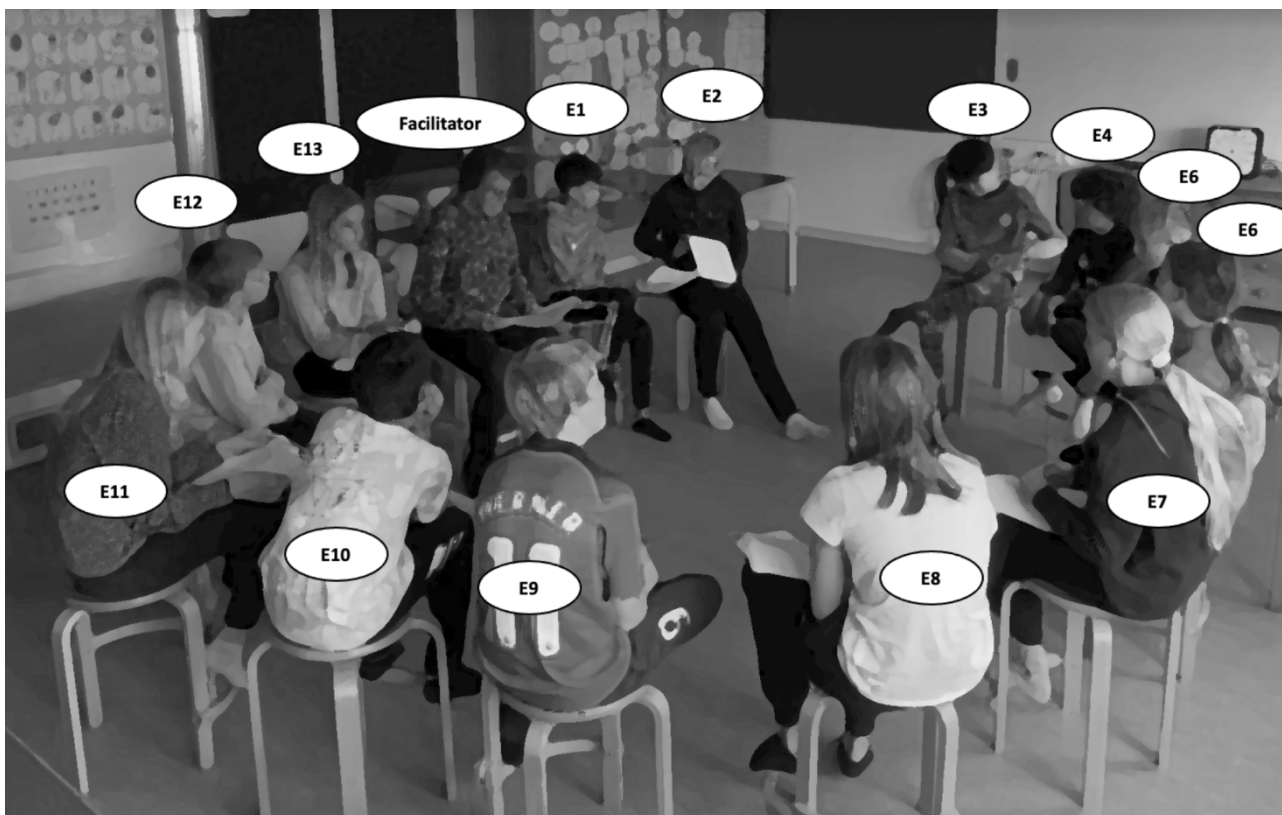
Tid	Positioner <i>Hvordan opfattes eleven? Hvordan plejer eleven at deltage? Er der mulighed for at variere sin måde at indgå på?</i>	Perspektiver <i>Elevens perspektiv på det der foregår</i>	Standpunkter <i>Elevens egne standpunkter, for hvad der er vigtigt</i>
00.04:	E1 og E2 skal til at positionere sig. Hvem skal sige noget? E2 begynder at sidde uroligt på stolen, rejser sig, flytter ben, bukker sig ned, gaber lidt, benet på stolen, piller ved sine fødder. F: "Hvad vil I fortælle de andre?"	E1 og E2: Perspektiver på gruppearbejdet: E2: "Hvis du skriver det, skal jeg nok sige det" E1: "Jeg skal nok lave det, hvis du siger det"	E1 har et standpunkt, der hedder: Jeg vil gerne lave noget, men jeg vil ikke sige noget. E2: Jeg håber jeg ikke skal sige noget, men jeg skal nok gøre det

	Deres blikke og kropssprog indikere, at de "forhandler" om, hvem der skal sige noget.		
00.24:	<p>E2 taler. De resterende elever: Der optræder forskellige måder at være lyttende på. Der er dem, som fremstår lyttende eller ikke-lyttende.</p> <p>F: "Hvad vil I fortælle de andre?"</p> <p>Lyttende elever: E4, E5, E10, E11, E12. Ikke-lyttende elever: E3, E6, E7, E8, E13.</p>	<p>E2: "Nej, fordi ingenting er ingenting og alle ting er en ting. Vi bruger ordet ingenting, hvis man ikke har noget. Men ordet det findes, men jeg eller vi ved ikke, hvad det skal bruges til"</p> <p>De passivt lyttende elever: Form: Hvis jeg blander mig uden om det, så skal jeg ikke sige noget i cirklen. Indhold: Hvad skal jeg bruge indholdet til?</p> <p>De aktivt lyttende elever: Når nogle taler så lytter jeg. Hvis jeg ser aktiv lyttende ud, så kan det være, at jeg ikke bliver taget.</p>	
00.50:	<p>E2 stopper med at tale. Nogle gør sig klar til at sige noget og andre gør sig klar til ikke at sige noget. Gør sig klar til at sige noget: E5, E8 Gør sig klar til ikke at sige noget: E4, E11 E12, E13</p>	<i>Hvorfor gør hvem hvad?</i>	
00.50:	E12 og E10 sidder med hovedet i hænderne.	<i>Hvorfor gør de det?</i>	
00.56:	E5 rækker hånden op og viser, at han er klar til at bidrage.	Han bliver taget hurtigt efter håndsoprækning.	
00.59:	E8 rækker hånden op efter, at E5 rækker hånden op.	Facilitatoren kigger og nikker, men er hurtigt på vej videre. E5 bliver anerkendt for svaret.	
01.15:	E5 forklarer sin pointe, facilitatoren siger spørgende/undrende okay. E5 varierer sin måde at forklare på.	Facilitatorens har forskellige perspektiver på elevernes bidrag.	F: E5 plejer at sige noget reflekteret - han skal omformulere
01.29:	Facilitatoren nikker og responderer på E5's bidrag.		
01.30:	E9 rækker hånden op og får ordet.	E9 kan sidde med at perspektiv om, at det han siger ikke er rigtigt, fordi facilitatoren responderer mens hun fjerner blikket fra ham, inden han er færdig med at tale.	E9: Jeg skal sige noget i undervisningen. Derfor byder jeg ind
01.48:	Facilitatoren kigger væk fra E9, mens han taler. Facilitatoren kommer med en kort respons	Facilitatorens har forskellige perspektiver på elevernes bidrag	

01.49:	E8 rækker igen hånden op for at komme med sit bidrag. Hun får ordet.	Får flere okay'er og en kommentar "Okay, så du tænker i en positiv retning?" af facilitatoren. Tonefaldet virker positivt.	
02.08:	Facilitatoren præciserer og responderer på E8's bidrag.	Facilitatorens har forskellige perspektiver på elevernes bidrag.	Forskellige bidrag = forskellig værdi
02.25:	E5 får ordet igen og gør brug af E8's bidrag.		E5's standpunkt bliver udvidet, da han gør brug af E8's perspektiv
Andet:			F standpunkt ind i formen: Det er de tre elever der plejer at sige noget.

Bilag 7

Elevmarkeringer



Bilag 8

Worleys session: "Kan man bade i den samme flod to gange?"

Kan man bade i den samme flod to gange?

Denne session er tilegnet eleverne på St. Mary's Primary School, Lewisham

Egnet for elever fra 8 år og opefter.
Sværhedsgrad: *

Temaer
Forandring
Argumentation
Identitet
Nødvendige og tilstrækkelige betingelser
Floder og vands kredsløb

Filosofi
Overskriften på denne session er et af de mest berømte filosofiske spørgsmål, og man mener, at det første gang blev stillet af Heraklit fra Efesos (ca. 500 f.v.t.). Ligesom *Theseus' skib* (side 92) beskæftiger denne session sig med forandring og identitet. Det er to af de mest tilgængelige filosofiske temaer for elever, da børn i en vis forstand allerede har bakset med et filosofisk problem: De opfatter verden i absolutte, statiske størrelser ('god og ond', 'rigtig og forkert', 'dig og mig'), men de *erfarer*, at verden forandrer sig. Her har vi altså et filosofisk problem, som børnene allerede kan være fortrolige med.

Stimulus

Thomas og Tine er på tur på en flod sammen med deres forældre, og nu sopper de i vandet tæt ved flodbredden, mens de prøver at fange haletudser med deres fiskenet. De leger også 'Plyspind', den berømte leg, som Peter Plys fandt på. (Thomas og Tine kaster begge en pind ned i floden fra den ene side af en bro, og så løber de over til den anden side for at se, hvis pind kommer først). Lidt senere kalder deres mor og siger, de skal komme og spise deres sandwich. De løber hen til familiens picnictæppe, sætter sig ned og kaster sig over frokosten. Da de er færdige med at spise, siger Thomas: "Jeg går tilbage til floden for at fange nogle flere haletudser."
Tine ser på ham og siger: "Hvilken flod?"

Thomas er lidt forvirret over hendes spørgsmål og siger: "Den samme flod, som vi var ved lige før. Hvad troede du ellers?" spørger han sarkastisk. "Der er kun én flod her i nærheden."

Hans søster tænker sig om et øjeblik og ser så på ham med et frækt smil og siger: "Ja, men det er ikke den samme flod. Man kan ikke bade i den samme flod to gange, for når du kommer derhen, vil det være en anden flod."

AS: Kan I forklare, hvorfor Tine mener, at det ikke er den samme flod?

Giv eleverne Makkertid, og find ud af, hvad de mener. Hvis de ikke når frem til Heraklits erkendelse (at det 'ikke er den samme flod, fordi vandet hele tiden strømmer videre'), kan du præsentere en diskussion mellem de to personer i historien, der kan hjælpe dem på vej, men jeg vil anbefale at lade være, medmindre det er absolut nødvendigt. Få eleverne til at vurdere argumenternes styrker og svagheder ved simpelthen at spørge dem om, hvem de er enige med og hvorfor.

"Hvad mener du?" spørger Thomas overrasket.

"Det er ikke den samme flod, fordi det vand, som var der, da vi var der sidst, er strømmet væk. Floden har ændret sig, så det er ikke den samme flod, det er en anden." Tine står med armene over kors og kigger på Thomas og afventer et svar.

"Nå, nu forstår jeg, hvad du mener," siger Thomas, "men det er stadig den samme flod, det er bare vandet, der ikke er det samme."

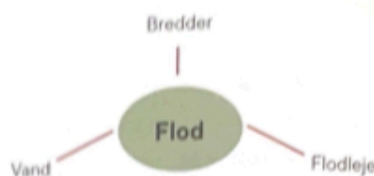
Hans søster stirrer på ham. "Jamen, det er jo netop det, en flod er: vand," siger hun. "Så hvis vandet har bevæget sig, så er det en anden flod, ikke?"

En strategi, du kan bruge til at følge op på denne højtlesning, er at inddele eleverne i par og bede dem om at overtage enten Thomas' eller Tines holdning. Derefter skal de diskutere indbyrdes ud fra det synspunkt og prøve at overbevise den anden part om deres holdning. Senere kan du følge op med en dialog.

Undervisningsstrategi: Hvad er nødvendigt, og hvad er tilstrækkeligt?

(side 42)

En måde, hvorpå du kan komme dybere ind i diskussionen med eleverne, er ved at stille dem spørgsmålet: 'Hvad skal der til, for at noget kan kaldes en flod?' Du kan bruge den strategi, der kaldes 'Hvad er nødvendigt, og hvad er tilstrækkeligt?', når I taler om, hvad en flod er. Skriv ordet 'flod' på tavlen, og lad eleverne lave en liste over alle de egenskaber, en flod skal have for at være en flod. Det kunne for eksempel se sådan ud:



Ved hver egenskab spørger du børnene, om de kan komme i tanke om et eksempel på en flod, der ikke har den pågældende egenskab. For eksempel er 'vand' måske ikke nødvendigt, for en flod kan også bestå af lava, chokolade eller kviksølv. Men hvad er så nødvendigt? 'Vand' kunne måske erstattes af 'noget flydende', men så følger næste spørgsmål: 'Kan man forestille sig en tør flod?' Hvis der ikke er vand eller en anden flydende substans i floden, er det så stadig en flod? Du skal ikke forvente at nå frem til en afslutning på sådan en diskussion. At eleverne engagerer sig i den form for tænkning, er værdifuldt nok i sig selv.

Alting er i forandring

Næste fase i denne session er at introducere eleverne for Heraklit og fortælle dem, at spørgsmålet: 'Kan man bade i den samme flod to gange?' stammer fra Heraklit, der stillede det for 2500 år siden⁸. Skriv hans navn på tavlen, og sig, at han også mente, at alting var i forandring. Skriv dette udtryk på tavlen, og spørg eleverne: Hvis Heraklit mente, at alting er i forandring, hvad tror I så, han ville svare på spørgsmålet: 'Kan man bade i den samme flod to gange?' Dette vil motivere dem til at tænke i argumentationsform. Nedenfor ses et eksempel på argumentation, som du måske vil finde i nogle af svarene.

⁸ Du kan læse mere om Heraklit (på engelsk) på bogens hjemmeside under Heraclitus and Change samt på Den Store Danske: http://denstoredanske.dk/Sprog_religion_og_filosofi/Filosofi/Oldtidens_filosofi/Heraklit.

Hvis Heraklit mener, at alting er i forandring, så må han mene, at floden også forandrer sig.

Hvis floder også forandrer sig, kan man ikke bade i den samme flod to gange, for den forandrer sig hele tiden.

Derfor må hans svar være: 'Nej, man kan ikke bade i den samme flod to gange.'

Historisk set var det nok det, Heraklit mente, men nogle elever kan måske synes, at selv om en flod hele tiden forandrer sig, så er den i en vis forstand den samme. Derfor vil det ikke være indlysende for disse børn, at hvis floder forandrer sig, så kan man ikke bade i den samme flod to gange.

Selv om der ligger et svar her, er det stadig omdiskuteret, hvad svaret er. Derfor bør man undgå at præsentere et svar eller gøre det klart, at man ikke forventer et svar. Lad blot eleverne tænke det igennem i fællesskab, uanset hvilken konklusion de når frem til. Du kan opmuntre dem til at svare hinanden og derved facilitere den indbyrdes forståelse, men prøv at undgå 'gæt, hvad jeg tænker på'-stilen. Brug ikke for meget tid på dette.



Undervisningsstrategi: Tilbagevisning og modeksempler (side 43)

Spørg nu eleverne, om de er enige med Heraklit i, at 'alting forandrer sig'. Giv derefter Makkertid, og følg op med en dialog. Stil derefter følgende Ankerspørgsmål, der er tænkt til at få eleverne til at tilbagevise hypotesen: 'Kan du komme i tanke om noget, der ikke forandrer sig?' Giv mere Makkertid og endnu en dialog. Jeg har fået følgende forslag: 'fortiden', 'tallene', 'en bog i en kasse på Månen', 'det navn, man har', 'Gud' og 'en begivenhed'. Hvis eleverne gør dette, vil de have fundet frem til noget, der også er kendt som *modeksempler* – det vil sige eksempler, der modsiger påstanden.



Relaterede sessioner

Stolen (side 59)
Theseus' skib (side 92)
6. Ceebie-historie: Genopbygningen (side 172)
Hvor er du? (side 181)

Se oversigt over supplerende filosofi til sessionen side 198.

(Worley, 2019, s. 30-34)