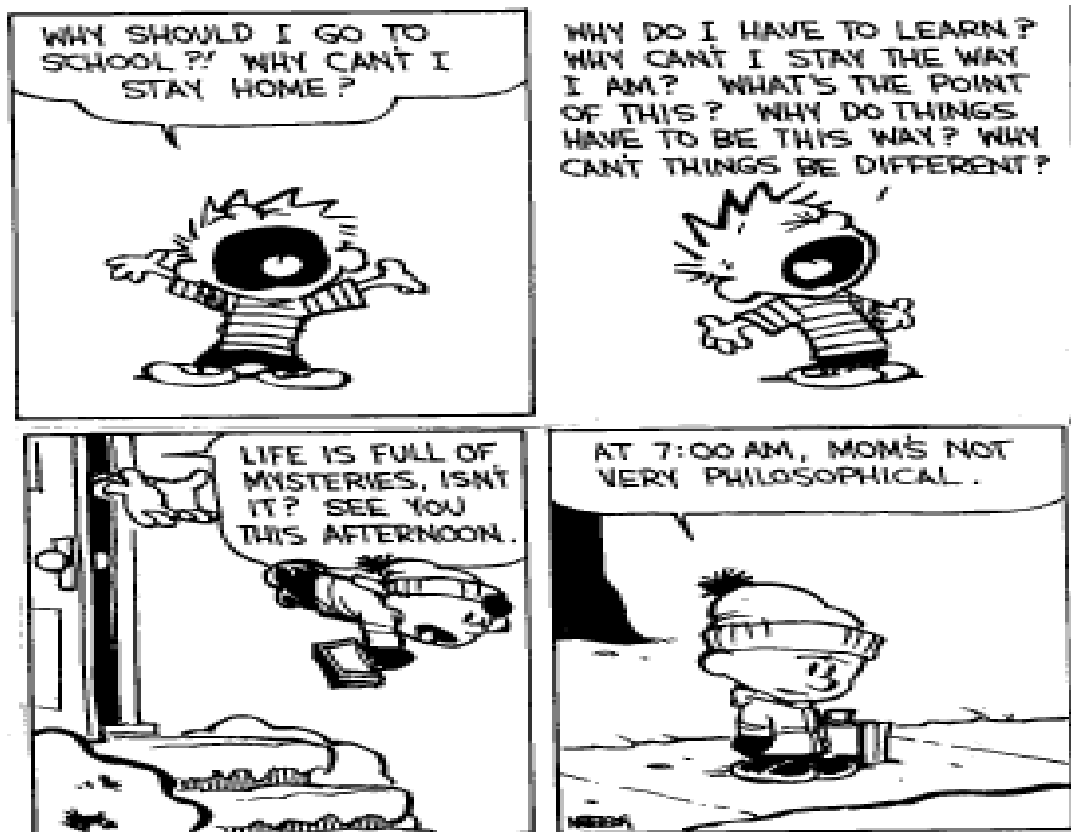


Når spørgsmål er svaret!

- Om filosofiske samtaler som almen didaktisk redskab i folkeskolens undervisning!



Anvendt filosofi Speciale

10. semester: Organisations- og dialogfilosofi

Henrik Madsen _____

Vejleder: Morten Ziethen

Studienummer: 20083432

Antal anslag: 184.475

Summary

Titel:

When Questions are the Answer!

- Philosophical Dialog as General Didactics in the Danish Elementary School.

Theme and aim:

The overriding theme of this thesis is to create a more equally balanced relation between the pupils learning goals and the overall purpose of the national curriculum in the Danish elementary school through a method of philosophical dialog as a general didactic. At the same time, the study, inspired by Gadamer's magnum opus "Truth and Method," examines the role that qualitative methods play in revealing the truth about the correlations between philosophical dialog and learning/formation. The challenge of combining political demands of teachers accountability with a new almost untested philosophical method is here particular analyzed in the perspective of Gadamer's hermeneutics even though other philosophers also contributes to locating the truth.

The aim is to examine the extent to which philosophy as a teaching tool on one hand can live up to the demands of learning efficiency that international educational research presents through evidence of best practice. On the other hand, the intention is to provide the pupils, not only with 'controlled' content knowledge and skills, but also with a deeper existential meaning and understanding of the truth of the matter according to their lives. That means a lasting ethical formation that expresses itself in a character of practical wisdom that can be associated with Aristotle's concept of *phronesis*. All this relates to the following question:

How do philosophical dialogs as a general didactic contribute to learning and formation in the Danish elementary school? And which role do qualitative empirical methods like observation and interview play in providing the truth about this question?

Method

The questions are addressed both theoretically and empirically. The main theory is, as mentioned, Gadamer's philosophical hermeneutics, supplemented by other important philosophers as Schleiermacher, Dilthey and especially Heidegger who in general has founded that hermeneutic tradition that Gadamer builds his theory on. Based on these theoretic frames the also interpreted empirical results provided from an interview and from classroom observations are analyzed. The

chosen qualitative methods are both a reaction to, and a possible fulfillment of, the quantitative methods historical connection to the objective sciences hegemony when it comes to the truth. Even though the whole truth according to Gadamer never can be achieved and controlled by methods or expressed in its finality through language, the purpose of the qualitative methods is still to provide a greater deal of *understanding* as an alternative to an *explanation* of the kind of truth that belongs to the human sciences.

Results

The results of this thesis are naturally in its hermeneutic sense interpretations of correlations, and therefore they cannot be considered as objective truth. However, the main outcome of the analyzes indicates that learning goals can be reached through philosophical dialog, but with the modifying note that the pupils learning level according to a controlled goal might be superficial and without the sufficient depth that leads them to an adjusted renewal of their prejudices and a formative fusion of horizons. Following international research this thesis furthermore concludes, that philosophical dialog increases engagement and commitment and supplies the majority of pupils, but not all, with sustainable experiences that they can build a character of phronesis on. Philosophy as a general didactic is therefore a game changer compared to ordinary teaching. That is mainly because it asks genuine questions that force the pupils to produce durable arguments and critical thinking before they select their way of understanding by choosing the most legitimate prejudices according to the subject matter.

Perspective

In a future perspective, the results of this thesis urge to an understanding that is not merely cognitive but also applicable to teaching practice. The results also point out that any teacher can learn how to complete a philosophical dialog, and with an increasing interest in implementing philosophy in teacher education there is hope that this didactic concept can be spread out in order to increase learning and general formations in the Danish elementary school.

Indhold

Summary.....	2
1.0 Indledning	7
1.1 Den empiriske vending i uddannelsesforskningen	8
1.2 Folkeskolens formålsparagraf (§1, stk. 2)	11
1.3 Filosofi i skolen - State of the art	12
1.3.1 Folkeskolens filosoferende projekt.....	13
1.3.2. Forskningsresultater omkring filosofi med børn.....	14
2.0 Problemstilling	15
2.1 Kan skoleelever overhovedet filosofere?.....	15
2.1.1 Børn og filosofi!	16
2.2 Problemformulering	17
3.0 Metodebeskrivelse.....	18
3.1 Specialets kompositoriske opbygning	19
3.2 Videnskabsteoretisk udgangspunkt	19
3.3 Filosofiske samtaler – en didaktisk interventionsbeskrivelse	20
3.4 'SMTTE-modellen' vs. 'Relationsmodellen'	21
3.4.1 SMTTE-modellen i relation til filosofiske samtaler	22
3.4.2 Sammenhæng.....	22
3.4.3 Mål.....	23
3.4.4 Tiltag.....	25
3.4.5 Tegn.....	26
3.4.6 Evaluering	27
3.5 Kvalitative metodebeskrivelser	29
3.5.1 Anvendt filosofi i lyset af empirisk videnskab	30
3.5.2 Casestudiet.....	30
3.5.3 Introspektion.....	33
3.5.4 Observation som kvalitativ metode	34
3.5.5 Forskningsinterviewet.....	36
3.6 Empiriske resultater.....	44
3.6.1 Interviewresultater	44
3.6.2 Observationsresultater	45
3.6.3 Display – en samlet empirisk fremstilling	46

4.0	Teoribeskrivelse	48
4.1	En kort hermeneutisk genealogi	48
4.1.1	Schleiermachers sproglige og psykologiske hermeneutik	49
4.1.2	Diltheys hermeneutik	50
4.1.3	Heideggers filosofiske hermeneutik	50
4.2	Gadamers filosofiske hermeneutik	52
4.2.1	Dannelse over metode.....	52
4.2.2	Sensus communis.....	54
4.2.3	Oplevelsens etymologi.....	55
4.2.4	Tidslighedens ontologi hos Gadamer.....	56
4.2.5	Fremtidsforventninger	56
4.2.6	Fortidserfaringer	58
4.2.7	Nutidsforståelse	59
5.0	Analyse.....	62
5.1	Læringsmål.....	63
5.1.1	Hvad er filosofi?	65
5.1.2	Filosofiske spørgsmål som almen didaktik.....	66
5.2	Dannelsesmål.....	68
5.2.1	Dannelse som oplevelse.....	69
5.2.2	Dannelse som stillingtagen	71
5.3	Kvalitative metoder som vejen til sandheden.....	72
6.0	Diskussion.....	73
6.1	Gadamer i dialog	74
6.2	Gadamer vs. Habermas.....	75
6.3	Caputos radikale hermeneutik	76
7.0	Konklusioner	77
7.1	Læringsmål	78
7.1.1	Hvad er filosofi?	78
7.1.2	Filosofiske spørgsmål som almen didaktik.....	79
7.2	Dannelsesmål.....	80
7.2.1	Dannelse som oplevelse.....	80
7.2.2	Dannelse som stillingtagen	81
7.3	Kvalitative metoders bidrag til sandheden	81
8.0	Perspektiverende handleanvisninger	82

9.0 Litteraturliste	84
Bilag 1	88
Interviewguide: Eliteinterview	88
Bilag 2	89
Transskription: Eliteinterview med Lærke Groth og Dorete Kallesøe	89
Bilag 3	102
Analyseskema: Eliteinterview	102
Bilag 4	110
Interviewbaseret narrativ til forståelse af undervisningspraksis	110
Bilag 5	112
Observationsskema filosofiske samtaler:	112
Bilag 6	114
Slides fra undervisningsforløb med fokus på filosofisk samtale	114
Bilag 7	121
Observationsbaseret narrativ til forståelse af undervisningspraksis	121
Bilag 8	124
Kursusbeskrivelse – filosofi med børn i skolen!	124

”Jeg taler helst med Børn; thi om dem tør man dog haabe, at de kan blive Fornuft-Væsener; men de, der er blevne det! Herre Jemini!”

Søren Kierkegaard

1.0 Indledning

Selv om det ganske vist er en generaliseret og kontekstløs udtalelse Kierkegaard fremsætter ovenfor, tillader jeg mig alligevel, som anslag til dette speciales indholdsområde, at analogisere både den indeholdte samtaleorientering og den problematiske fornuftsdiskurs til situationen i dagens folkeskole. På undervisningsniveau er det Kierkegaards præferencer for at *tale* med de endnu umyndige elever, der her er i overensstemmelse med *min eksperimenterende intention om at undersøge den filosofiske samtales almen didaktiske potentiale i folkeskolen*. På det samfundspolitiske niveau handler det derimod om at anrette *et kritisk blik på den eksisterende og rammesættende hegemoniske fornuft*, som Sten Nepper Larsen (2016:21) titulerer ”økonomisk autisme” fordi økonomien som det eneste subsystem tilsyneladende kan intervenere i andre subsystemer som fx uddannelsessystemet. Dette speciale skriver sig altså ind i den overordnede uddannelsespolitiske kontekst, hvori love og anbefalinger generelt meddefinerer såvel grænser som muligheder for mit operationelle fokus på en anvendt filosofisk undersøgelse af dialogens potentiale som undervisningsteknologi i folkeskolen. Undervisningsministeriets (www.uvm.dk) mål om, at ”alle elever skal blive så dygtige som de kan” accepteres altså betingelsesløst, mens det derimod problematiseres om den didaktiske præmis herfor virkelig kan reduceres til den i øjeblikket dominerende *læringsmålstyrede undervisning*? Det antages derfor, at det forholdsvist ensporede fokus på vidundermidlet læringsmål må suppleres med en tilsvarende vigtig *formålstyret undervisning*. Nødvendigheden af, at undervisningen tillige relaterer sig til folkeskolens formålparagraf begrundes her i en forventning om, at de tilsyneladende aktuelt forsmåede dannelsesmæssige aspekter kan revitaliseres i et balanceret forhold til de uddannelsesmæssige kompetencekrav. Opsamlende er formålet med specialet altså at lokalisere et muligt alment didaktisk potentiale i den filosofiske samtale som undervisningsform. Forventningen og forhåbningen er derfor, at elevernes naturlige nysgerrighed kan få lov at blomstre, og at deres medbragte fordomme kan udfordres i mødet med de åbne filosofiske spørgsmål. Lykkes dette antages der at være et begrundet

håb om, at eleverne i samme ombæring øger såvel deres faglige læringsudbytte som deres formale dannelsesrelaterede handlekompetence.

For at præcisere er det altså ikke umiddelbart min kontekstoverførende fortolkning af Kierkegaards stikpille til den etablerede magtelites *educational governance*-rationalitet (von Oettingen 2016:28), der har første prioritet. Den uddannelsespolitiske situation kan udelukkende betragtes som en nødvendig, men ikke tilstrækkelig forklaringsdel i forhold til folkeskolens lokale undervisningspraksisser. I stedet er det Kierkegaards forhåbninger om, at børnegruppen, i dens endnu formbare stadie, besidder lærings- og dannelsespotentialer til kritisk at kunne forholde sig til de traditionelle fornuftsideal, der er projektets arkimediske omdrejningspunkt. Uagtet muligheden for indbyggede ironiske spidsfindigheder, viser citatets præferencer for samtaler med børn dog Kierkegaards blik for *dialogens* særlige evne til at fremme formålsparagraffens (EMU 1) beskrivelse af ”den enkelte elevs alsidige udvikling”. Dermed har referencen til Kierkegaard på én og samme tid haft til hensigt overordnet at introducere og legitimere specialets indholdsområde. Denne ansats afrundes derfor med endnu en visionær betragtning fra Kierkegaard¹, der her, parallelt med specialets tematik, lufter sin personlige forestilling om den optimale undervisningsform:

”Skulle jeg kalde mig selv noget, vil jeg snarest sige, at jeg er en art lærer i antik stil, og dersom et auditorium var tilbøjeligt dertil, skulde jeg ikke have noget mod stunddom at forvandle foredraget til en samtale”.

Inden der, med et anvendt filosofisk perspektiv, dykkes ned i selve den undervisningsmæssige substans, skal der dog først præsenteres endnu et par perspektiverende nedslag i folkeskolens aktuelle position mellem eksterne politiske dekretter om evidensinformeret undervisning og professionens egen traditionsbaserede praksisviden.

1.1 Den empiriske vending i uddannelsesforskningen

Som antydnet indskriver den didaktiske problemstilling omkring de lærings- og dannelsesmæssige effekter af filosofiske samtaler i folkeskolens undervisning sig uvægerligt i et større problemfelt

¹ Citatet er fra Pia Søltøfts oplæg på et sommeruniversitetskursus om ”Coaching, Kierkegaard og Lederskab” på Københavns Universitet i 2014.

omhandlende skolens mål og formål. Den indflydelsesrige tyske forsker Andreas Helmke (2013:13) taler ligefrem om, at der de seneste år er sket en *empirisk vending* i uddannelsesforskningen. Denne udvikling har afstedkommet normative forventninger om, at al undervisning i dag bør være evidensinformeret, hvis ikke der skal være tale om ”udsigtsløs blindflyvning”. Den empiriske vending har især medført det omtalte fokus på læringsmålstyret undervisning, som folkeskolelærer Mette Frederiksen², i sit foredrag om formålstyret undervisning på University College Nordjylland (UCN), kalder ”den klart mest iøjnefaldende konsekvens af folkeskolereformen” fra 2014. Hele dette scenarie har overordnet set delt folkeskolens uddannelsespolitiske interesser i to hidtil uforsonlige lejre, der over en nu flerårig periode gennem de skrevne medier har ført en skyttegravskrig om pædagogikkens væsen. På den ene front finder vi blandt andre uddannelsesforskere som Lars Qvortrup og Jens Rasmussen, der i hovedtræk beskyldes for at være stråmænd for implementeringen af politiske managementorienterede ønsker om en *ren* teknificeret og uddannelsesorienteret pædagogik. Et projekt hvis egentlige formål angiveligt skulle være at reducere folkeskolen til et effektivt middel i konkurrencestatslogikken (Larsen 2016). Den anklagende modpart, hvis hovedrepræsentanter er de, efter egne udsagn, mere dannelsesorienterede Thomas Aastrup Rømer, Lene Tanggaard og Svend Brinkmann (2011), er grundlæggende i opposition til selve tanken om den rene kontekstneutrale undervisningsmetode. ’Dannelsesfløjen’ er derimod overbevist om, at pædagogikkens natur er *uren* i forståelsen kontingent og uendelig kompleks. I deres optik er det utopisk at forestille sig, at forholdet mellem undervisning og læring skulle bero på kausalitet, og især at læringens kompleksitet skulle kunne indfanges som en kontrollerbar størrelse, der kan målstyres, kvantificeres og præcist udledes efter naturvidenskabelig forbillede gennem såkaldte *dobbelte blindforsøg* (ibid.:7). Det kan diskuteres, hvor saglig og konstruktiv denne debat efterhånden er blevet, og om parterne overhovedet i hermeneutisk forstand er parat til at indgå i en ægte dialog, hvor man horisontudvidende i det mindste opererer med muligheden for, at modparten i teorien kunne have noget sandt at sige (Gadamer 2007). Ikke desto mindre appellerer fronternes uforsonlige perspektiver på samme sag til et mere syntetisk og konstruktivt undersøgende blik på pædagogikkens og didaktikkens væsen og rolle. Der tages derfor ikke parti for én ultimativ *sand* forståelse af hverken undervisning, læring eller formålsbestemmelser. Sympatien har dog tendens til at ende hos dannelsesfronten, der i rollen som den forsmåede part må søge at gøre didaktiske landvindinger på læringsmålsdidaktikkens bekostning, hvis en bedre balance skal opnås. Der eftersøges derfor en ny forståelse af filosofiske spørgsmåls medierende rolle som undervisningsteknologisk katalysator mellem målstyring og formålstyring i

² Foredraget afholdt den 1. marts 2017 på Læreruddannelsen i Aalborg.

folkeskolen. En sådan undersøgelse må selvsagt ledsages af overvejelser over, hvori det særligt intrinsisk gode ligger ved at filosoffer sammenlignet med alternative undervisningsformer som fx Olga Dysthes (1997) dialogorientering i ”Det flerstemmige klasserum” og Aalborg Universitets koncept om ”Problembaseret Læring” (www.aau.dk). Et kort og foreløbigt svar herpå kunne her være, at filosofiske samtaler faktisk inkorporerer det bedste fra disse alternativer. Undervisningsformen er således samarbejdsorienteret og ’låner’ specifikt dialogens *værdisættende optag* af elevernes kommunikative input hos Dysthe, mens de indholdsmæssige dilemmaer og paradokser minder om arbejdsformen i den problembaserede læring.

Filosofiens dialogiske opgave i undervisningen er dermed dobbelt, idet den som metodisk redskab dels skal synliggøre elevernes læringsprogression, dels sikre at formålparagraffens ’blødere’ og svært målbare intentioner opfyldes. Der tages derfor pligtskyldigt udgangspunkt i, at de politiske formulerede kompetencemål for folkeskolen faktisk eksekveres på baggrund af en forskningsinformeret didaktik. Modsat tillægges lærerne som professionelle aktører også en værdifuld erfaringsbaseret og situationsbestemt praksisviden, hvis phronesiske karakter ikke kan sættes på formel uden at miste den billighed, som Aristoteles benævner *lovens justering* (Gadamer 2007:303). Som en pendant hertil kan der således argumenteres for, at den urene partikulære kompleksitet, der udspiller sig i enhver kontingent undervisningssammenhæng, altid overskrider metodeanvisningens rene universalitet. Hans-Georg Gadamer (ibid.) udtrykker således i følgende analogi nødvendigheden af, at lærernes situationsbestemte dømmekraft altid anvendes i, hvad man kunne kalde, *metodens justering*:

”Loven er altid mangelfuld, ikke fordi den er mangelfuld i sig selv, men fordi den menneskelige virkelighed nødvendigvis er mangelfuld i forhold til den orden, som retssystemet intenderer, og derfor ikke tillader en direkte anvendelse heraf”.

Selv om ingen metode altså kan vaccineres imod dens udøvers fortolkning, kan omdrejningspunktet for en filosofisk samtaleorienteret almindidaktik her siges at være selve undervisningsformens hermeneutiske potentiale til at forløse intentionerne i folkeskolens formålparagraf. I første omgang ses der dog bort fra denne væsentlige bias som personspørgsmålet udgør i den metodiske praksis, for i stedet at fokusere på indholdet i formålparagraffens §1, stk. 2.

1.2 Folkeskolens formålsparagraf (§1, stk. 2)

Folkeskolens formålsparagraf udtrykker de overordnede retningslinjer for det, som K. E. Løgstrup (Bugge 2014:117) i sin berømte tale 'Skolens formål' omtalte som det "at holde skole". Som en naturlig konsekvens af kompleksiteten heri må en sådan retningsgivende formulering selvsagt bestå af en række almenbegreber, der både har til opgave at åbne for forholdsvist brede fortolkninger samt modstå fuldstændig vilkårlige forståelser. Løgstrup (ibid.:12f) selv forstår ordet *formål* i ental, og konstruerer i den forbindelse samlebetegnelsen *tilværelsesoplysning* som udtryk for skolens saglige og eksistentielle hovedopgave. For ham er formålsparagraffens nøglebegreber udtryk for skolens mange relevante *opgaver*, men isoleret set er begreberne ikke berettigede til at udgøre et decideret *formål*, da dette ville være en overbebyrdelse. Som en tidlig foregribelse af den verserende pædagogiske debat taler allerede Løgstrup (ibid.:15) om en ubalance mellem *den naturvidenskabelige* og *den åndstraditionelle kulturoverlevering*. I lighed med nutidens urene pædagoger var det allerede dengang hans overbevisning, at den naturvidenskabelige forskning var blevet for dominerende i en langsom, men sikker, tilsidesættelse af de ikke mindre væsentlige problemer, som knytter an til det åndsvidenskabelige felt. Problemet var altså, dengang som nu, selve skævvridningen mellem de to kulturoverleveringer. Dermed giver Løgstrup indirekte sin velsignelse til en undersøgelse af filosofiens bidrag til oprettelse af en homøostatisk tilstand, hvorfra læring og dannelse kan forenes i tilværelsesoplysningen. Uanset om man forfægter en fortolkning, der tænker i delopgaver eller i hovedformål har inddragelsen af Løgstrup haft til hensigt, at gøre opmærksom på det forholdsvist store fortolkningsrum, der findes i de ministerielle lovformuleringer. Det er derfor blevet tid til et blik på den aktuelt gældende formålsparagraf (Figur 1), hvis grundformulering har modtaget præciseringer i 1993 og senest i 2006. Til undren må det nævnes, at den aktuelle ordlyd paradoksalt nok er forblevet uændret det sidste tiår, til trods for, at folkeskolereformen, som nævnt, er en manifestering af et politisk intenderet paradigmeskift fra indholdsorienteret til læringsmålsstyret undervisning.

§ 1. Folkeskolen skal i samarbejde med forældrene give eleverne kundskaber og færdigheder, der: forbereder dem til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere, gør dem fortrolige med dansk kultur og historie, giver dem forståelse for andre lande og kulturer, bidrager til deres forståelse for menneskets samspil med naturen og fremmer den enkelte elevs alsidige udvikling.



© Undervisningsministeriet

Stk. 2. Folkeskolen skal udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle.

Stk. 3. Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati.

Figur 1: Folkeskolens formålsparagraf fra 2006 med særligt fokus på det almen didaktiske fokus i stk. 2.

Selv om der er relevante indholdselementer i alle tre afsnit af formålsparagraffen har jeg dog valgt at koncentrere mig om ordlyden i den indrammede stk. 2, da denne i særlig grad udtrykker det almen didaktiske aspekt. I min tolkning legitimeres den filosofiske samtale altså både af dens potentiale til opnåelse af elevers faglige læringsmål samt af dens formålsopfyldende rolle som *metodisk udviklende, rammesættende for oplevelse, erkendelses- og fantasistimulerende* samt ikke mindst som *aktiverende for elevernes stillingtagen og handlekompetence*. Det noteres i øvrigt, at ordet *dannelse* ikke direkte indgår i hverken denne eller tidligere formålsparagraffer (Thejsen 2009), hvilket betyder, at hele dannelsesdiskussionen omkring skolen kan siges at være konstrueret på baggrund af fortolkninger af beslægtede begreber som de ovenfor nævnte. Om disse formålsrelaterede indikatorer nu også er realistiske forventninger til en anvendt filosofis værditilførsel til undervisningspraksis skal et sidste indledende blik på den eksisterende state-of-the-art litteratur indenfor filosofi med børn give et forhåndsindtryk af.

1.3 Filosofi i skolen - State of the art

På trods af den forholdsvis sparsomme danske litteratur, og endnu mere udtalte mangel på undervisningsmateriale, omhandlende filosofi med skoleelever, er fænomenet dog ikke ukendt i den vestlige verden. Allerede tilbage i 1960'erne forsøgte man at indføre filosofi i amerikanske skoler,

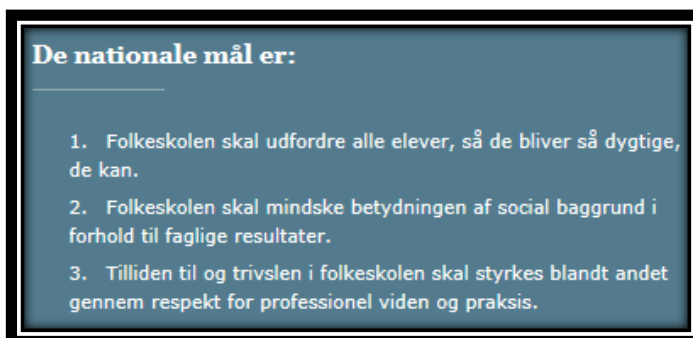
og i løbet af 1970'erne blev nu afdøde Matthew Lipman (Larsen 2013:49) den nok internationale mest kendte foregangsmand som grundlægger af det endnu eksisterende filosofiske koncept "Philosophy for Children" (P4C). Ifølge Lærke Groth & Dorete Kallesøe (2017), der selv er trænet filosofiske praktikere i P4C, og i øvrigt informanter i dette speciales interview, var det dog først i 1990'erne, at Lipmans arbejde med *filosofiske samtaler i undersøgende fællesskaber* for alvor blev sat i system. Herhjemme er der, i henhold til Michael Højlund Larsen (2013), fortsat kun tale om sporadiske forsøgs- og udviklingsarbejder, hvis metodiske og indholdsmæssige forskelligartethed åbenbart gør dem inkommensurable for valid og reliabel videnskabelig effektmåling. Alligevel skal der kort nævnes et par eksempler på filosofiens status i skolen i især Danmark og Norge.

1.3.1 Folkeskolens filosoferende projekt

På den nationale scene var lærer Per Jespersen (fx 1993), med sine udgivelser om filosofi i skolen at betragte som pionér. Sideløbende med Jespersens arbejde forekom der også en filosofisk opblomstring i især de norske skoler, hvor der er formuleret eksplicitte *fagfilosofiske* kompetencemål i faget Religion (Böward 2006), mens der i folkeskolens tilsvarende fag Kristendomskundskab er tale om et kompetenceområde i 'Livsfilosofi og etik'. Hvor de norske elever afkræves mere præcise fagfilosofiske redegørelser for fx Platons tænkning, udfordres de danske elever på deres evner til at "reflektere over betydningen af den religiøse dimension i grundlæggende tilværelsesspørgsmål" (EMU 2). Selve den indholdsmæssige del af filosofien i folkeskolen er således fagdidaktisk tæt knyttet til undervisningen i Kristendomskundskab, hvilket også bekræftes af, at den hidtil eneste danske Ph.d.-afhandling (Jørgensen 2010) omhandlende emnet er centreret om religionsdidaktik. Skildringen af de fagdidaktiske erfaringer er dog væsentlig, da den almen didaktiske tilgang, der efterstræbes her, stemmer overens med det kristendomsfaglige ønske om *at filosofere frem for at lære filosofi*. I det følgende skal det dog handle om den eksisterende forskning på området.

1.3.2. Forskningsresultater omkring filosofi med børn

De samlede resultater fra ovennævnte nordiske pilotarbejde, understøttet af internationale undersøgelser, fremhæver filosofien som en væsentlig bidragsyder til elevernes dannelse – herunder især børnenes *sociale, logiske og sproglige* kompetencer samt *evnen til kritisk tænkning* (Larsen 2013:49f). Der konstateres tillige en sammenhæng mellem filosofisk undervisningspraksis og en reducere af konsekvenserne af elevernes sociale baggrund, hvilket aktuelt er en af de topprioriterede nationale politiske målsætninger for folkeskolen (Figur 2).



Figur 2: Folkeskoleforligskredsens tre nationale mål, der fulgte med folkeskolereformen i 2014.

Der eksisterer altså umiddelbart positive beretninger om filosofi med skoleelever,

men en mulig årsag til, at den didaktiske implementering i folkeskolen fortsat halter efter de evidente anbefalinger, kan måske relateres til følgende delkonklusion af Danmarks Lærerhøjskoles evalueringsrapport (Larsen 2013). En konklusion, der i øvrigt, trods sine mange år på bagen, bekræftes af Groth & Kallesøe (2017):

”I den aktuelle situation føler mange lærere sig, trods en umiddelbar interesse, ikke kvalificerede til at filosofere med børn, og der mangler velegnet undervisningsmateriale eller i hvert fald gode vejledninger i at benytte forhåndenværende materiale”.

Larsen (2013:51f), der ligeledes selv har erfaringer med at praktisere filosofi på en række folkeskoler, giver udtryk for, at den filosoferende undervisning, der trods alt finder sted udføres af lokale lærerildsjæle. Denne mindre filosofiske avantgarde opererer dog som oftest uden en bevidst reflekteret metode i stil med fx P4C, og er altså delvis ofre for ovennævnte evalueringsrapports omtalte materialedeficit. Ifølge Larsens (ibid.) erfaringsbaserede skøn udgør den filosofiske samtalepraksis dog ikke umiddelbart en uoverstigelig forhindring for almen didaktisk kompetente lærere. Han er således overbevist om, at efteruddannelse af lærere, kombineret med nyt undervisningsmateriale indeholdende gode lærervejledninger, i fremtiden vil kunne øge elevernes læringsudbytte af undervisningen. Disse synspunkter får opbakning af Groth & Kallesøe (2017), der

pointerer, at positive engelske forskningsresultater ikke fremmaner den traditionelle dikotomiske billede af *uddannelse* versus *dannelse*. I stedet peger denne forskning på, at de dannelsesmæssige gevinster ved at filosofere med skoleelever er proportionale med et synligt fagligt læringsudbytte. En undersøgelse af i hvilken grad dette holder stik er en af hovedintentionerne med specialets intervenerende undervisningsforløb, og dermed er det blevet tid til at spidsformulere problemstillingen i retning af den endelige praksisnære problemformulering.

2.0 Problemstilling

Det har indledningsvist været hensigten at skildre en sammenhæng mellem de politiske ønsker og forventninger om elevers kompetenceudvikling, og den filosofiske samtales generelle potentiale for at tilvejebringe og dokumentere en sådan målfastsat læringsprogression. Det er herunder vist, at der findes forskningsmæssig belæg for, at den dannelsesmæssige værdi i en filosofisk orienteret didaktik faktisk har en afsmittende virkning på den faglige læring og omvendt. Endelig er der trukket to stridende pædagogiske fronter op på den uddannelsespolitiske arena, som nærmest i ontologisk forstand disputerer om pædagogikkens væsen skal tillægges kosmosstatus eller fluxkarakter. Det er altså disse indledende state-of-the-art-beskrivelser som dette speciale står på skuldrene af, men ikke desto mindre vil forsøge at overskride i en ny og rigere forståelse af, hvad filosofiske spørgsmål kan gøre ved elevernes læring og dannelse. Fokuset skal derfor nu som lovet flyttes til undervisningsplanet, hvor selve interventionen finder sted. Dette afstedkommer dog endnu et helt centralt spørgsmål af filosofisk karakter, der nødvendigvis må undersøges før en endelig problemformulering kan spidsformuleres.

2.1 Kan skoleelever overhovedet filosofere?

I henhold til Aristoteles (Larsen 2013) begynder filosofi med en *undren*, der stræber efter visdom. Opnåelsen af denne visdom er dog betinget af den enkeltes mod til at stille spørgsmålstejn ved selv de mest etablerede dogmer, og peger altså metodisk i retning af den cartesianske opfordring til at "tvivle om alt". Såfremt kriteriet for at filosofere faktisk kan reduceres til evnen til at undre sig, starter rigtig mange børn, i hvert fald i henhold til Rousseaus (von Oettingen 2001:23ff) præmis om medfødt selvvirksomhedstrang, utvivlsomt ud med at være filosoffer fra den ufordærvede naturs hånd. Men

har Aristoteles nu også ret i, at en sådan disposition for undren reelt er ensbetydende med, at *skoleelever kan filosofere*? Kan undren virkelig sidestilles med filosofi uden, at vi, med Løgstrups (Bugge 2014:28) betegnelse, driver rovdrift på sproget, ”der ikke er så ødselt, at det har to ord for samme fænomen”? Eller er der tale om en trivialiseret reducering af filosofien, hvor eftersøgningen af sand viden nivelleres med kulturbestemte doxaudsagn i en ophøjelse af enhver tilfældig meningsudveksling til filosofi? Svaret på disse, i sig selv filosofiske spørgsmål, afhænger naturligvis af, hvad der menes med indholdsdelene i spørgsmålets ordlyd. For hvad vil det sige, *at kunne noget*? Hvordan defineres begrebet *skoleelever*? Og hvilke kriterier kan der opstilles for det *at filosofere*, hvis man overskrider Aristoteles synonyme undringsdefinition? Som en sidste optakt til problemformuleringen vil jeg derfor kort forsøge at forholde mig filosofisk til elevers betingelser for overhovedet at filosofere, selv om spørgsmålet langt hen ad vejen er retorisk, da et positivt svar jo er nødvendigt for specialets berettigelse.

2.1.1 Børn og filosofi!

Som en skolerelateret analogi til spørgsmålet om elever kan filosofere, kan man måske med et anakronistisk udtryk spørge, om de kan *regne*? Svaret er her umiddelbart et rungende ”JA”, hvilket bevises empirisk hver eneste dag i vidt forskelligt kulturers organisering af matematiktimerne. Det ser derfor ud til, at særlige matematikdidaktiske set-ups skaber tilstrækkeligt gunstige læringsmiljøer til, at eleverne faktisk lærer at regne. At kunne addere encifrede tal må således betegnes som en banal færdighed som de fleste uproblematisk tilegner sig, selv om procesniveauet unægtelig ikke har samme kompleksitetsgrad som fx integralregning. Overføres logikken til spørgsmålet om skoleelevers evner til at filosofere må det ligefremme svar blive, at såfremt der iscenesættes filosofiske læringsmiljøer, så vil elever i folkeskolen også i større eller mindre grad udvikle deres medfødte evne til at filosofere. Det betyder dog ikke, at deres forundringsevne nødvendigvis ledsages af en tilsvarende kapacitet til at opbygge stringente argumentationer, og derfor må de filosofiske udfordringer naturligvis tilpasses elevernes læringsforudsætninger qua lærerens professionelle didaktiske dømmekraft. Dermed bliver det en plausibel antagelse, at de filosofiske samtaler kan være en medvirkende faktor til, at eleverne foretager det nødvendige kvalitative spring fra blot og bar undren til argumenterende filosofisk kompetence. Med andre ord kan det, igen med reference til Aristoteles, anføres at skolebørn besidder et ikke-aktualiseret filosofisk potentiale, hvilket dog ikke automatisk fører til konklusionen, at der så også *bør* filosoferes i undervisningen på bekostning af andre evidente metoder. Et sådant normativt krav om en almen didaktisk praksis må naturligvis kunne understøttes af mere end blot formodninger om filosofiens intrinsiske gode, og da denne undersøgelse netop ønsker at bringe lys over netop dette,

er vi med Shakespeare-citatet: ”ad krumme baner og fordækte stier nået frem til målet ved en snedig omvej”. Dette første mål er naturligvis problemformuleringen.

2.2 Problemformulering

En af de måske mest banale, men alligevel mest bemærkelsesværdige konklusioner hos den indflydelsesrige internationale uddannelsesforsker John Hattie (2013) er, at *alt hvad underviseren gør virker*. Dette faktum følges dog lynhurtigt op af den modificerende tilføjelse, at *det dog ikke er alting, der virker lige godt*, og at enkelte ting endog virker negativt på elevers læringsudbytte. Det antydes med andre ord, at enhver lægmand ville kunne gå ind i et tilfældigt klasseværelse og skabe resultater, selv om det i samme åndedrag pointeres, at det generelt kræver dygtige didaktikere, at lave effektiv undervisning. Hatties resultater er udledt af såkaldte *systematiske reviews*, hvor store kvantitative datamængder fra uddannelsesområdet er samlet og behandlet statistisk. Det er dog netop overfor denne form for evidens, at den urene pædagogik kunne forventes at tage til genmæle, og med et låneudtryk fra Einstein hævde, at ”det ikke er alt, der kan tælles, der tæller, og det ikke er alt, der tæller, der kan tælles”. Det betyder, at dette speciale, i aristotelisk forstand, søger *dyden i midten* mellem to yderpoler, der her kan benævnes henholdsvis evident kausalitet og metodisk vilkårlighed. Den filosofiske samtales berettigelse kan således aldrig udelukkende bedømmes på dens konkrete målbarhed, da et sådant metodisk blik på læringseffekter typisk ikke fanger de mere urene kvalitative dannelsesrelaterede sidegevinster, der i formålsparagraffen blandt andet formuleres som *oplevelse og stillingtagen*. Det kan derfor hævdes, at underviserens personlige fortolkning og praktiske varetagelse af den filosofiske samtale er lige så vigtig som metoden i sig selv. Dette problematiserer selvsagt evidensforskningen som foreskrivende for praksis, idet der opstår væsentlige usikkerheder både i forhold til de filosofiske samtalers validitet og reliabilitet. Hermed er der taget en række forbehold for de resultater, der måtte fremkomme i undersøgelsen af følgende problemformulering:

Hvordan kan filosofiske samtaler som almen didaktisk redskab bidrage til folkeskoleelevers lærings- og dannelsesproces? Og hvilken rolle spiller kvalitative empiriske metoder som observation og interview i frembringelsen af sandheden om dette spørgsmål?

Støttet af en enslydende uddannelsesforskning lægger problemformuleringen her, modsat den generelle holdning i state-of-the-art-litteraturen om filosofi med elever, vægt på, at læreren ikke kun er faciliterende, men tillige aktivt deltagende og bidragende i samtaleprocessen. Den generelle bekymring for, at lærerens bidrag vil influere negativt og manipulerende på elevernes frie filosofiske udfoldelse deles således ikke i denne undersøgelse. Snarere gives opbakningen til Løgstrups (Bugge 2014:51) opfattelse af, ”at eleverne har krav på modstand fra lærerens side” i forhold til sagen selv, hvis de skal finde et selvstændigt standpunkt. Ganske vist viser Helmkes (2013) skoleforskning, at lærere generelt taler mere end de selv tror, og at de reelt fører pseudodialoger i klasseværelset efter den såkaldte IRE-model, hvor læreren *Initierer* samtalen gennem lukkede spørgsmål som eleven kort *Responderer* på inden læreren igen *Evaluerer* svarets brugbarhed i forhold til sin videre monolog. Ikke desto mindre anses det her for afgørende, at læreren som det forankrende punkt i elevernes læring, beriger og kvalificerer samtalen, så den netop får et filosofisk kvalitetsstempel, og ikke forfalder til det tidligere nævnte doxa-niveau. Dette leder, sammen med de indledningsvis skildrede problemstillinger over i en metodebeskrivelse, hvis hovedintention er at redegøre for undersøgelsens fremstilling af empiriske data i relation til problemformuleringens udfordringer.

3.0 Metodebeskrivelse

Dette metodeafsnit indledes med en kort læsevejledende oversigt over specialets kompositoriske opbygning. Dernæst præsenteres de videnskabsteoretiske overvejelser, der ligger til grund for såvel undersøgelsen som for teorivalget, og som vil skildre specialets generelle epistemologiske og ontologiske antagelser. Herefter beskrives den didaktiske SMTTE-model, som leverer et 360 graders undervisningseftersyn for den konkrete filosofiske samtalemodes eksemplariske intervention i praksis. På dette grundlag kan de udvalgte empiriske metoder så endelig præsenteres. De består konkret af de kvalitative metoder *introspektion*, *interview* og *observation*. Overordnet beskrives undersøgelsen dernæst inden for rammerne af casestudiet, og endelig afrundes der med en fremstilling af de samlede meningsfortolkede empiriske resultater i et *display*.

3.1 Specialets kompositoriske opbygning

Dette afsnit har til hensigt kort at informere om specialets kompositoriske valg, så læserens, i hermeneutisk forstand, meningsfulde fuldkommenhedsforegribelse allerede her kan kvalificeres (Gadamer 2007:280). Der er tale om både et *empirisk* og et *litterært* fokus (Katzenelson 1998:47-65) i forhold til besvarelsen af problemformuleringen. Det betyder, at analysegrundlaget dels er baseret på den allerede skildrede kvantitative state-of-the-art forskning, dels på egen tilvejebragt empiri fra de valgte kvalitative metoder. Dertil behandles problemet tillige teoretisk med udgangspunkt i Gadamer's filosofiske hermeneutik suppleret med tanker fra nogle af hans væsentligste inspirationskilder og kritikere. Umiddelbart giver dette fremadrettet en struktur, hvor nærværende metodeafsnit efterfølges af et *teoribeskrivende hovedafsnit* (4.0). Den teoretiske beskrivelse udgør, sammen med de fremstillede *empiriske resultater* (3.6) fundamentet for det særskilte *analyseafsnit* (5.0). Det analytiske hovedafsnit efterfølges af et *diskussionsafsnit* (6.0), der er fokuseret på at kigge Gadamer's hermeneutik efter i sømmene. Diskussionen modificerer dermed til en vis grad specialets efterfølgende *konklusioner* (7.0). Afslutningsvis opstilles der på baggrund af konklusionerne en række *perspektiverende handleanvisninger* (8.0) for den filosofiske samtale's fremtidige muligheder som almen didaktisk metode i folkeskolen. Forinden skal der dog gøres rede for det videnskabsteoretiske grundlag.

3.2 Videnskabsteoretisk udgangspunkt

Et flygtigt blik på problemformuleringens fordring om elevernes eksplicite læringsprogression overfor det mere implicite dannelsesudbytte indikerer kraftigt, at der virkelig er grundlag for videnskabsteoretisk divergens. Spørgsmålet er i dette tilfælde om erkendelse skal betragtes som en objektiv målbar størrelse i *positivistisk* forstand eller mere som en *hermeneutisk* fortolkningsproces præget af subjektive fordomme (Juul & Pedersen 2012:13f)? Som tidligere anført kræver den ønskede balancering af læring og dannelse i skolen dog en overskridelse af det positivistiske vidensideal. Det betyder, at fokuset i dette speciale lægges på hermeneutikken, hvis naturlige forbindelse til de kvalitative metoder forventes at kunne udvide sandhedsforståelsen. Med udgangspunkt i Gadamer's filosofiske version næres der altså ingen illusioner om, at undersøgelsen skal leve op til et objektivt videnskabsideal rensat for fordommens subjektive islæt. Tværtimod betragter Gadamer (Juul 2012:122) forskerens medbragte fordomme som helt essentielle og produktive for både erkendelse og forståelse, der altid allerede er situeret i tid og tradition. Netop traditionen spiller en afgørende

rolle hos Gadamer (ibid.: 123f), og hans beskrivelse af forholdet mellem fornuft og tradition illustrerer langt hen af vejen, hvorfor de såkaldte politiske fornuftstanker, der ligger bag folkeskolereformen har så store vanskeligheder med at finde fodfæste i praksis:

”Selv i livets stormfulde forandringer, fx under revolutioner, bliver der i den formodede forvandling af alle ting bevaret langt mere af det gamle, end man er klar over, og det smelter sammen med det nye og får ny gyldighed”.

Citatet viser, at selv brede politiske forlig som folkeskolereformen, ikke undslipper lærernes subjektive fortolkningsramme, der netop udspringer af hele skolesystemets århundredlange historiske traditioner. Gadamer udsteder derfor ikke blot et håb om, at dannelsesstanken kan rehabiliteres gennem den formålsstyrede undervisnings nye eksproprieringer i undervisningsfeltet, men prædestinerer nærmest, at den nye læringsmålstyrede undervisnings gyldighed alene kan etableres i en sammensmeltning med det traditionelle dannelsesgrundlag. Hermeneutikken kan altså generelt beskrives som en fortolkningskunst, der leder efter mening, og accepterer, at sandheden er noget man gradvist må nærme sig uden nogensinde at vide om man er nået helt i mål. Sandhedens historiske status skyldes, at *sagen* altid tilbyder nye tolkningsmuligheder, idet mennesket historicitet konstant åbner for nye forståelser og mere adækvate sandhedskriterier (Mattson 2014:94). Dermed er der givet en forsmag på indholdet i den filosofiske hermeneutik, som siden skal uddybes i teori afsnit 4.0, men inden da skal SMTTE-modellen beskrives som forståelsesfundament for praksisinterventionen.

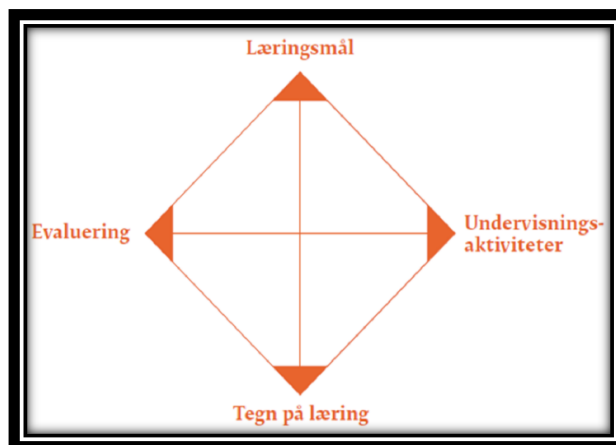
3.3 Filosofiske samtaler – en didaktisk interventionsbeskrivelse

Som nævnt var målet at undersøge forudsætningerne for filosofiske samtaler som en ny almen didaktisk undervisningsform. Det konkrete middel hertil var dog ikke, som konceptet ellers lægger op til, lidt spredt supplerende filosofisk fægning i den normale undervisningspraksis, men et tilrettelagt og langt mere komprimeret filosofisk indholdsforløb end en almen didaktik under normale omstændigheder vil kunne bære inden for folkeskolens eksisterende fagmålsbeskrivelser. Det er derfor vigtigt at slå fast, at det omtalte og eftersøgte alment didaktiske aspekt ikke er tiltænkt samme volumen i skolens dagligdag, som det undtagelsesvis har fået i min forsøgsvisse opsætning af et empirisk undervisningseksperiment. De filosofiske samtaler forventes altså ikke at skulle udgøre en

gennemgribende og dominerende undervisningstilgang i folkeskolen, men blot være en slags garanti for, at elevernes generelle læringsdybde øges som følge af et mere kritisk, undersøgende og perspektivrigt møde med fagenes indhold. Derfor skal der nu gøres rede for hvorfor SMTTE-modellen leverer de bedste undervisningsmæssige forudsætninger for netop dette.

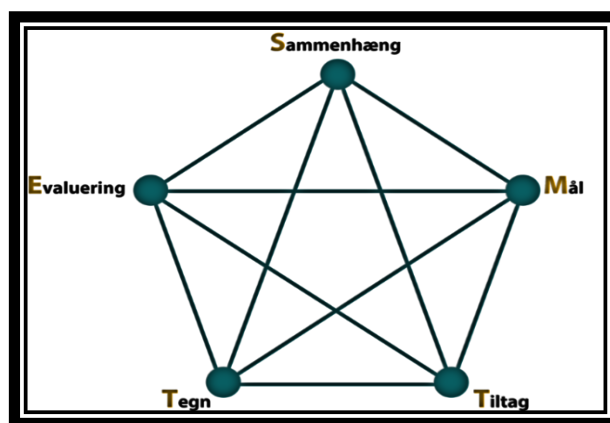
3.4 'SMTTE-modellen' vs. 'Relationsmodellen'

I forbindelse med det paradigmatisk skifte fra undervisningsmål til læringsmål, der fulgte af formuleringen af de nye Forenklede Fælles Mål, har Undervisningsministeriet (EMU 3) udformet en ny vejledende didaktisk model med læringsmål som omdrejningspunktet. Denne *relationsmodel* (Figur 3) er, præcis som Fælles Mål, *forenklet* i forhold til professionens gængse didaktiske modeller med den velmente hensigt at reducere undervisningens kompleksitet i en klar forventning om, at dette



Figur 3: Den didaktiske Relationsmodel.

vil gøre læringen synlig og motiverende for eleverne. Modellens styrke bliver derfor også dens svaghed, fordi det metodiske fokus på læringsmålene fuldstændigt tilsidesætter hensynet til konteksten. Som konsekvens heraf er det derfor vurderet, at den mere traditionelle SMTTE-model (Lund & Rasmussen 2006:114), der er vist i Figur 4, trods iøjnefaldende lighedspunkter med Relationsmodellen, udgør et mere helhedsorienteret blik på undervisningens kompleksitet. Med Gadamer's (2007) ord vil det altså, på dette punkt, være et generelt tab ukritisk at implementere det nye på bekostning af det traditionelle ud fra den normative antagelse, at det nye har værdi alene fordi det er nyt. Den eneste signifikante forskel mellem modellerne er reelt punktet *Sammenhæng*, der er placeret i toppen af SMTTE-modellen og omhandler undervisningens kontekstuelle betingelser. Til gengæld er



Figur4: SMTTE-modellen.

denne sammenhængskategori af helt afgørende betydning i en helhedsorienteret og inkluderende folkeskole, hvor den enkelte elevs læring og trivsel i fællesskabet skal tilgodeses. Når hele sammenhængsdimensionen glimrer ved sit fravær i Relationsmodellen skabes der således en illusion om en *ren* læringsmålstyret didaktisk model, hvor de, i enhver undervisning tilhørende, *urene* partikulære omstændigheder tabuseres i en universel enhedstænkning. På baggrund af disse overvejelser skal undervisningsforløbet i det følgende beskrives og begrundes med udgangspunkt i SMTTE-modellens kategorier.

3.4.1 SMTTE-modellen i relation til filosofiske samtaler

SMTTE-modellen skal tænkes som en dynamisk model, hvor navnets fem versaler udgør hver sin kategori i en helhedsbetragtning af de centrale elementer i god undervisning. Disse kategorier er forbundet indbyrdes uden derved at definere et fast begyndelsespunkt, hvilket betyder, at såfremt én af kategorierne ændres må de andre formentlig tilsvarende justeres (Lund & Rasmussen 2006:114). Modellen gennemgås i det følgende med en kategori ad gangen. Fremgangsmåden lyder først på en generel kategoribeskrivelse efterfulgt af en redegørelse for det praktiserede forløbs konkrete elementer. Gennemgangen af undervisningsforløbet i relation til SMTTE sikrer dermed en undersøgelsesmæssig transparens startende med et blik på kategorien *Sammenhæng*.

3.4.2 Sammenhæng

Da betydningen af kategorien sammenhæng allerede er antydnet, skønnes det at være et oplagt sted at tage hul på en nærmere forklaring af modellen og det indhold, som det filosofiske samtaleforløb lægger ind i den. Sammenhæng kan på mange måder oversættes til *kontekst*, hvilket ikke i første omgang reducerer begrebskompleksiteten i nævneværdig grad. Undervisningskonteksten udgøres nemlig af en række forskelligartede faktorer, hvis spændvidde går fra de lokale elevernes forudsætninger til de nationale politiske beslutninger (Lund & Rasmussen 2006:116). Efter indledningsvist at have skildret den eksterne politiske rammesætning er det altså nu et mere selekteret fokus på det interne læringsmiljø i klassen, der skal beskrives.

I forløbet var der tale om et undervisningsforløb på 2 x 2 lektioner med et blandet hold fra 8. og 9. årgang på en velfungerende nordjysk skole beliggende i et typisk middelklassekvarter, hvor der tillige bor en del tosprogede elever. I henhold til den internationale forskning burde det socioøkonomiske ikke spille ind på elevernes evne til at filosofere, hvorfor dette aspekt ikke som udgangspunkt forventes at udgøre en læringsbarriere. Derimod er det forventeligt, at utrygheden ved at befinde sig

på et nyt hold, med en ny lærer, og en ny undervisningsform formentlig har påvirket eleverne i en eller anden grad. Der var en ligelig fordeling af drenge og piger på det kun 12 mands store hold, og klasseværelsets rammer gav desuden mulighed for, at eleverne ved plenumsamling kunne placeres så alle kunne få øjenkontakt, ligesom de problemfrit kunne samarbejde i diskussionsgrupper om filosofiske spørgsmål. Det er således på baggrund af disse overordnede undervisningsbetingelser, at der i næste kategori kan opstilles læringsmål.

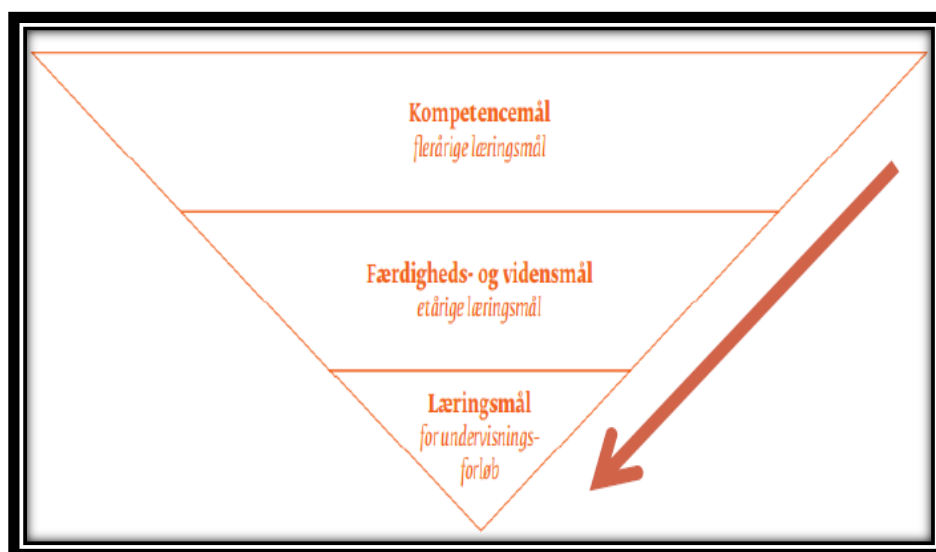
3.4.3 Mål

Med folkeskolereformens skifte fra indholdsstyret til læringsmålsstyret undervisning er også SMTTE-modellens målkategori steget i anciennitet på trods af kategoriernes formelle ligestilling og dynamiske relation. Denne indrømmelse gives også i dette forløb, hvor målene især danner grundlag for de indholdsbestemmende *tiltag*, og altså ikke omvendt, som traditionen ellers har budt. Hvor lærernes indgangsspørgsmål til et undervisningsforløb tidligere var centreret om, hvad eleverne skulle *lave* er udgangspunktet nu, hvad de skal *lære*? Dette skifte understreges tydeligt med følgende ministerielle citat udlagt på lærernes fælles internetportal (EMU 4):

”Læreren begrunder sine undervisningsvalg, herunder sit valg af indhold, formidling, materialer, læremidler, fremgangsmåder, arbejdsformer og opgaver ud fra, hvordan disse understøtter, at alle elever når så langt, de kan i forhold til læringsmålene”.

Til trods for deres indbyrdes dialektiske forhold må læringsmålsspørgsmålet altså stilles før tiltagsspørgsmålet, hvilket er begrundelsen for nu at beskrive undervisningsforløbets målformuleringsprocedure. Trods det almen didaktiske sigte blev der bevidst foretaget et eksemplarisk nedslag i kompetencemålene for faget dansk (EMU 5), da folkeskolens organisering i fag trods alt ikke kan ignoreres. I denne proces faldt valget ikke overraskende på kompetenceområdet *kommunikation* hvortil kompetencemålet ”*Eleven kan deltage reflekteret i kommunikation i komplekse, formelle og sociale situationer*” hører hjemme. Herunder findes igen færdighedsmålet ”*Eleven kan deltage aktivt, åbent og analytisk i dialog*” og vidensmålet ”*Eleven har viden om demokratisk dialog*”. På baggrund af det udvalgte kompetencemål og de underliggende færdigheds- og vidensmål, er det så lærerens opgave at nedbryde disse formuleringer til konkrete læringsmål for

eleverne. Denne operationalisering af Fælles Mål til evaluérbare læringsmål illustreres af pilens retning i Figur 5, som er en slide fra tidligere omtalte foredrag af Frederiksen på UCN.

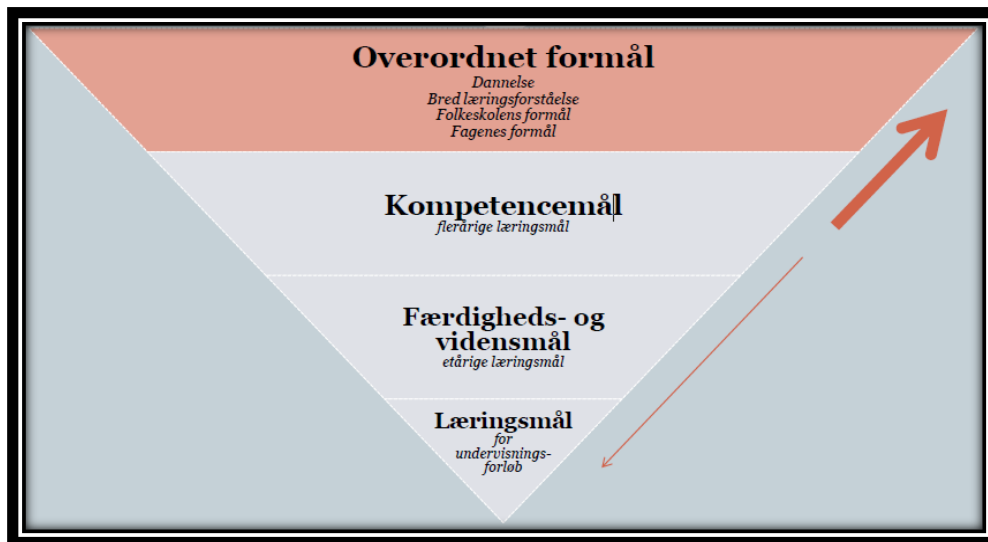


Figur 5: Nedbrydning af kompetencemål til konkrete læringsmål for eleverne.

De faglige kompetencebaserede mål for det filosofiske undervisningsforløb kan analogt til ovenstående procedure formuleres som tre læringsmål, der her er fordelt på to vidensmål (Jeg ved...) og et færdighedsmål (Jeg kan...):

1. *Jeg ved hvad ordet filosofi betyder, og hvad det vil sige at filosofere.*
2. *Jeg ved hvad et filosofisk spørgsmål er.*
3. *Jeg kan forholde mig filosofisk til de spørgsmål, som jeg i dialogisk form diskuterer med mine holdkammerater og lærer.*

Under normale omstændigheder ville ovenstående procedure afslutte læringsmålsarbejdet, men dette er ikke tilfældet her, idet den formålstyrede dannelsesdimension endnu ikke er medtænkt. I det nævnte foredrag præsenterede Frederiksen således en vigtig tilføjelse til den oprindelige kommandovej i målnedbrydningsprocessen (Figur 6) i et forsøg på ikke at reducere undervisningen til rene faglige kompetencer.



Figur 6: Folkeskolens formål i relation til læringsmålstækningen.

Frederiksen indsætter og fremhæver - også her med en fortykket pil - skolens formål som en uundgåelig retningsgivende medspiller i elevernes udviklingsproces. Helt i overensstemmelse med den filosofiske samtales sigte, anfører hun således, at undervisningen sideløbende med dens evne til at opfylde læringsmålene desuden skal evalueres på om den kreerer fænomener som fx oplevelse og selvstændig stillingtagen og handlen (EMU 1). Selv om Frederiksen (2017) pointerer, at det umiddelbart kan være vanskeligere at evaluere elevernes progressionen i forhold til forskellige dannelsesfaktorer betyder det dog ikke, at læreren kan undlade at indhente sådanne informationer. Hun anfører blot, at det typisk vil kræve alternative, og ofte kvalitative, evalueringsmetoder at opnå viden om så komplekse fænomener, da disse kun vanskeligt kan gradueres på en progressionsskala. Opsamlende handler mit undervisningsforløb altså om at opnå de ovenfor skildrede læringsmål gennem undervisningsmæssige tiltag, der samtidig øger sandsynligheden for, at eleverne får de personlige oplevelser, som Frederiksen (ibid.) hævder er så dannelsessignifikante, fordi de simpelthen *skaber reel og varig betydning i elevernes liv*. Med hele målkategorien på plads kan scenen nu overlades til en mere kortfattet redegørelse for de valgte tiltag.

3.4.4 Tiltag

Som antydnet handler tiltagene helt overordnet om lærerens indholdsvalg og organisering af undervisningen i relation til sammenhængen og de opstillede mål (Lund & Rasmussen 2006:115). Altså hvilke midler anviser, dog med et etisk forbehold for det Løgstrup (Bugge 2014:45) kalder elevernes *urørlighedszone*, den mest effektive vej til målet? At agere kløgtigt i en kontingens af relevante indholdsmuligheder og tilgængelige undervisningsformer kræver selvsagt lærerens

professionelle dømmekraft. Derfor vil der, med tilbagevisning til Hatties påstand om, at alt har en virkning, sandsynligvis også være andre metoder, blot mindre effektive, som kunne føre til målet end den filosofiske didaktik, som er valgt her.

Undervisningsforløbet er indholdsmæssigt centreret om udvalgte klassiske fortællinger, der præsenterer eleverne for forskellige dilemmaer og paradokser i en forhåbentlig narrativ oplevelsesorienteret indpakning. Indholdet kredser altså tematisk om forskellige områder, hvilket betyder, at også organiseringen præges af forskellige undervisningsmæssige set-ups, som dels har til hensigt at skabe variation, men også rum for filosofiske samtaler eleverne imellem. I en grov skitsering åbnes første halvdel af undervisningsforløbet med en overvejende monologisk introduktion til hvad filosofi er for en størrelse. I denne optakt præsenteredes eleverne desuden for nogle af de gængse filosofiske spørgsmål som fx Heraklits ”Kan man bade i den samme flod to gange”? Dette skete for at eksemplificere nogle af de spørgsmålstyper, der historisk har optaget filosoferne. Denne overvejende formidlende opstart fulgtes op af en tidsmæssigt længere filosofisk dialog med udgangspunkt i de udspringende dilemmaer af klassiske fortællinger som ’Theseus skib’ og Stocktons ’The Lady or the Tiger’. Her var elevernes opgave først og fremmest at lytte for derefter at filosofere i grupper. Afslutningsvis blev eleverne, med henblik på validering af mine observationer, bedt om evaluerende kommentarer i forhold til undervisningen.

Den anden undervisningsgang, der foregik en uge senere, havde *etik* som tema, og her blev undervisningen varetaget af en studerende fra læreruddannelsen, mens jeg indtog en mere passiv rolle som *observatør*. I dette forløb blev eleverne introduceret til Immanuel Kants pligtetik samt til Jeremy Bentham og John Stuart Mills utilitarisme gennem en større diskussionsøvelse, hvor de skulle tage stilling til i hvilken rækkefølge de ville smide 10 på forhånd selvvalgte kendisser ud af en luftballon med henblik på at redde flest mulige af de ombordværende. De valgte tiltag fører derfor naturligt over i et blik på de *tegn på læring*, der jo måtte fremkomme såfremt eleverne faktisk gennem oplevelse og stillingtagen faktisk lærte det intenderede.

3.4.5 Tegn

Tegn kan på mange måder betragtes som SMTTE-modellens hjerte, da kategoriens særlige formative blik for målopfyldelse kan siges at være hovedbidragsyder til det karakteristiske dynamiske fundament (Lund & Rasmussen 2006:115). Det betyder, at såvel de i planlægningen vedtagne, som de i undervisningen emergende, tegn på læring bliver retningsangivende for elevernes grad af

målopnåelse. At lede efter tegn er altså en slags sokratisk søgning efter *det gode* i forståelsen læringsmæssig kvalitet og succes, da tegnene er indikatorer på undervisningens læringsforløsende potentiale. På baggrund heraf kan nogle af de mest signifikante tegn på læring og dannelsesrelateret filosofien, der noteredes undervejs nu anføres.

Hvor sammenhæng og mål langt hen af vejen er givne størrelser, er tiltagene og tegnfastsættelse mere et udtryk for lærernes intentionelle valg, fortolkning og dømmekraft (Lund & Rasmussen). Heraf følger, at jeg i min dobbeltrolle som underviser og observatør egenhændigt har måttet vurdere, hvilken verbal/nonverbal kommunikativ adfærd, der reelt var tegn på faglig læring, dannelsesmæssig udvikling eller sågar begge dele. Det er naturligvis uoverskueligt her at gøre rede for samtlige større eller mindre tegn på læring og udvikling, som blev registreret undervejs. Derfor skal også kun de hyppigst forekommende og de mest notable tegn gengives som forsmag på de mere *tætte* beskrivelser der senere præsenteres i de empiriske resultater.

Med dette undervisningsforløbs fokus på kompetenceområdet kommunikation ansås det fx som et klart tegn på engagement og stillingtagen, at en stor del af eleverne ivrigt markerede sig i dialogen omkring de filosofiske spørgsmål. Det kunne endog betragtes som et særdeles positivt tegn, selv om det selvfølgelig også var et forstyrrende element, at flere elever havde store vanskeligheder ved at overholde talerækken, fordi de ganske enkelt var overivrige efter at give deres mening til kende. Det betragtedes tillige som et succeskriterium, når eleverne selv opfandt og stillede filosofiske spørgsmål med et parallelt indhold til de præsenterede fortællinger. Endelig tolkedes det som et tegn på læring og stillingtagen, når flere elever i den filosofiske samtaleproces transcenderede deres kulturelt betingede fordomme og gentænkte deres argumenters holdbarhed. Selv udtalelser som ”Jeg bliver totalt forvirret af det du siger”! kunne antages som et tegn på, at processen har affødt mental aktivitet på et eksistentielt niveau. Modsat kunne det naturligvis også være udtryk for elevens totale afvisning af den filosofiske samtaleform som en alt for gennemgribende forstyrrelse af vedkommendes verdensanskuelse. Tegn lægger sig på denne måde tæt op ad *evaluering* som fuldender gennemgangen.

3.4.6 Evaluering

Evaluering har i skolesammenhæng primært til hensigt at vurdere elevernes læringsudbytte som funktion af lærerens undervisning og defineres fx af Bodil Nielsen (2011:202) som:

”... en systematisk vurdering af, hvad nogen har opnået i forhold til bestemte mål og kriterier, der enten er formuleret direkte eller er underforståede”.

Med denne definition transcenderes de eksplicite læringsmål, idet Nielsen tillige giver indrømmelser til de implicite mål, der, som tidligere vist, ofte er formålsrelaterede. Eksempelvis peger Frederiksen i sit omtalte foredrag på, at konkrete læringsmålsformuleringer om elevernes *oplevelser* hører til sjældenhederne, selv om der naturligvis altid fra lærerens side eksisterer et fromt didaktisk ønske om, at netop oplevelse er en naturlig medfølgende ingrediens i undervisningen. Selv om SMTTE er en holistisk og relationel model er evalueringskategorien dog i særlig grad forbundet med mål og tegn. Denne sammenhæng skyldes, at målene reelt kan betragtes som standarder for den summative evaluering af elevernes læring, mens tegnene mere har et formativt sigte om løbende at justere undervisningen frem mod læringsmålsopfyldelse.

Albert Einstein skulle efter sigende i forbindelse med reeksaminationen af en dumpet studerende have modtaget en frustreret kommentar i retning af ”Jamen Hr. Einstein, det er jo præcis det samme spørgsmål som De stillede sidste år”, hvortil han roligt skulle have svaret ”Ja, men svaret er ikke længere nødvendigvis det samme”. Denne lille anekdote illustrerer på mange måder sandhedens historiske karakter, samt de indgroede besværligheder, der også kan forekomme, når man skal evaluere udbyttet af elevernes interaktion med åbne filosofiske spørgsmål, som jo netop udmærker sig ved ikke at kunne besvares entydigt. I dette konkrete tilfælde betyder det, at kompetenceområdet *kommunikation*, sammen med videns- og færdighedsmålenes nedbrydning til de formulerede læringsmål, bliver foreskrivende for de valgte evalueringsformer, der således må kunne producere netop de data, som matcher kriterierne for læringsmålene bedst. Især på grund af tidsfaktoren bestod den sparsomme evalueringsproces i forsøgsarbejdet af en afsluttende plenumsamtale, hvor eleverne gav udtryk for deres oplevelser med filosofien, mens ingen specifikt forholdt sig til de opstillede læringsmål. I dette korte forløb fik elevernes læringsmålsopfyldelse næsten automatisk summativ karakter, men disse summative resultater vil dog fremadrettet kunne anvendes formativt i stadige kvalitative forbedringer af den filosofiske samtalepraksis. Hermed afrundes den didaktiske rundrejse med en opsamlende skemaopstilling over SMTTE-modellens kategorier og indhold (Figur 7), inden blikket herefter rettes mod de kvalitative undersøgelsesmetoder.

Kategori	Indhold
Sammenhæng	<ul style="list-style-type: none"> • 2 x 2 lektioner med sammensat hold af 12 overbygnings elever • Velfungerende elever med god social baggrund – tosprogede elever • Rummeligt klasselokale - gode muligheder for filosofiske samtaler
Mål	<ul style="list-style-type: none"> • Jeg ved hvad ordet filosofi betyder, og hvad det vil sige at filosofere. • Jeg ved hvad et filosofisk spørgsmål er. • Jeg kan forholde mig filosofisk til de spørgsmål, som jeg i ægte dialogisk form diskuterer med mine holdkammerater og lærer.
Tiltag	<p>Første undervisningsgang: (Rolle: Fuldstændig deltager)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Indledende orientering om hvad filosofi er • Dialog - udgangspunkt i klassiske filosofiske spørgsmål og fortællinger • Elevernes egne erfaringer med at stille filosofiske spørgsmål • Afsluttende evaluerende samtale om dagens undervisning <hr/> <p>Anden undervisningsgang: (Rolle: Fuldstændig observatør)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Introduktion til pligt- og nytteetik • Øvelse: Hvem skal smides ud af luftballonen?
Tegn	<ul style="list-style-type: none"> • Deltagelse og engagement i de filosofiske samtaler • Åbenhed for argumenter – man har et standpunkt til man tager et nyt! • ”Jeg bliver totalt forvirret af det du siger”
Evaluering	<ul style="list-style-type: none"> • Åben opsamlende samtale om elevernes oplevelse med at filosofere • Summativ evaluering, der gennem specialet kan få formativ karakter

Figur 7: Skematisk opstillet SMTTE-model for undervisningsforløb

3.5 Kvalitative metodebeskrivelser

Dette metodiske hovedafsnit indledes med en kort rammesættende skildring af Anita Holm Riis' (2017) Gadamer-inspirerede udlægning af det aktuelle forhold mellem empirisk videnskab og anvendt filosofi. Dernæst skildres *casestudiets* karakteristika som kvalitativ undersøgelseskontekst med henblik på at validere og generalisere den indhentede empiri (Flyvbjerg 2010:463ff). Herefter følger kortere metodiske beskrivelser af forskerens *introspektion*, idet Bo Eneroth (1984:95ff), i overensstemmelse med hermeneutikkens subjektive forståelseskriterier, anbefaler, at en sådan privilegeret førstehåndstilgang til sagsrelateret viden med fordel kan indlede enhver kvalitativ dataindsamling. Introspektionens private karakter betyder, at den naturligvis ikke kan stå alene, såfremt der skal opnås en intersubjektiv bredde i empirien. Derfor bliver undersøgelsens primære empiriske grundlag da også mine *observationer* af selve undervisningsforløbet i kombination med et undersøgelsesindledende *interview* med to professionelle filosofiske samtalepraktikeres eksterne blik på fænomenet. Endelig afsluttes det metodiske hovedafsnit med præsentation af den fremtolkede empiri i et datasammenfattende *display*, der senere danner grundlag for analyseafsnittet. Først dog et kig på relationen mellem anvendt filosofi og empirisk videnskab.

3.5.1 Anvendt filosofi i lyset af empirisk videnskab

I sin artikels behandling af det implicite forhold mellem teori, metode og humanvidenskab peger Riis (2017) på, at den forskningsmæssige inddragelse af empiri har udviklet sig til en *norm* for et humanistisk forskningsfelt, der traditionelt har været teoretisk orienteret. Dette har ført til en niveauinddeling af forskningsmetoderne med de såkaldt *præcise* kvantitative metoder øverst på skalaen og de *upræcise* og *ikke-generaliserbare* kvalitative metoder nederst. Konkret taler Riis om, at især det systematiske review forventes at kunne levere en særlig valid objektiv information, der kan transformeres til anvendelsesorienteret viden i en praksis som folkeskolens. Følgenvirkninger af denne metodiske hierarkisering har været et ekstraordinært fokus på evidensbølgens *effektmåling*, der dog ofte kun leverer, hvad Kirsten Hyldgaard (ibid.) kalder ”banale resultater”, der blot bekræfter, ”at man ikke kræver *ny* viden, man kræver *sikkerhed*”. Til forsvar mod denne empiriske ’kolonisering’ af de humanistiske videnskaber genkalder Riis derfor Gadamer’s kritik af ”de metodiske midlers induktive logik”, hvori det særlige åndsvidenskabelige sandhedsbidrag glimrer ved sit fravær. For åndsvidenskaberne drejer det sig om, at forstå noget i sin egenart, hvilket kræver en åbenhed, der er uforenelig med metodisk kontrol. Riis tillægger således Gadamer opdagelsen af en indbygget forståelsesmæssig restriktion i det kontrollerede, som blokerer for, at sagen kan udfoldes i hele sin kompleksitet. Den intense jagt på kontrolleret sikkerhed kan derfor let betyde, at ny erkendelse overses og sandhedsaspekter undertrykkes. Her henviser hun atter til Gadamer (ibid.) og hans stadfæstelse af, at ”sandhed er en hændelse”, mens ”metode er kontrol”. Herefter sammenfatter hun med et opråb om et fornyet åndsvidenskabeligt oprør, der, analogt til Gadamer’s opgør med positivismen, kan modvirke den empiriske vendings dominans i forhold til udlægning af sandheden. Det er altså i kølvandet på disse samfundstendenser, at casestudiets ’upræcise og mangelfulde repræsentativitet og generaliserbarhed’ nu skal præsenteres. Det kan dog, med henvisning til Gadamer (ibid.), forhåbentlig vise sig, at denne såkaldte metodiske svaghed i virkeligheden er en forståelsesmæssig styrke.

3.5.2 Casestudiet

Fremfor direkte og positivt at tage udgangspunkt i casestudiets styrker som kvalitativ videnskabelig metode vælger Bent Flyvbjerg (2010) i sin beskrivelse af emnet at argumentere ud fra en negationspræget tilbagevisning af især fem grundlæggende misforståelser om casestudiet. Denne empowerment-strategi, hvorigennem han ønsker at habiliterer casestudiet som et alternativ til den genuine videnskabs positivistiske og kvantitative hegemoni, fungerer på mange måder som et

spejlbillede af dette speciales ønske om, at vise de kvalitative metoders egnethed som bidragsyder i uddannelsesforskningen. For at tydeliggøre såvel sin pointe som sit ærinde citerer Flyvbjerg (ibid.:464) da også, hvad han kalder ordbogens ”konventionelle visdom om casestudiet”:

”Den detaljerede undersøgelse af et enkelt eksempel på en klasse af fænomener. Et casestudie kan ikke give pålidelig information om klassen i bredere forstand, men kan være nyttigt i de indledende faser af en undersøgelse, eftersom det leverer hypoteser, som kan afprøves systematisk med et større antal cases”.

I henhold til Flyvbjerg (ibid.) er det decideret forkert, at casestudiet ikke skulle kunne give pålidelig information i bredere forstand, ligesom det naturligvis er en forfejlet underdrivelse at reducere den til en pilotmetode. I citatet detekteres derfor mere eller mindre eksplicit de førnævnte fem misforståelser, som i min komprimerede parafrasering kan udtrykkes som: 1) *Teoretisk viden har forrang for praksisviden*, 2) *Der kan ikke generaliseres ud fra enkelttilfælde*, 3) *Casestudiet er hypotese genererende, ikke hypotesetestende*, 4) *Casestudiet tenderer verifikation af forskerens fordomme* og 5) *Vanskeligt at sammenfatte casestudiet med henblik på teoriudvikling*. Selv om det medgives Flyvbjerg, at alle disse fordomme faktisk er illegitime, og at de hver især sender et vigtigt budskab i forhold til at forstå metodens videnskabelige potentiale, har jeg dog valgt kun at behandle de tre nedenstående som særligt eksemplariske for denne undersøgelse.

3.5.2.1 Opgøret med den teoriens forrang for praksis

En af de mest toneangivende nationale forskere i pædagogisk filosofi, Alexander von Oettingen (2001), har meget sigende proklameret, at praksis har *dignitet* i sig selv. Samme budskab forfægter Flyvbjerg (2010:466), når han henviser til læringsforskningens dokumentation (fx Hubert og Stuart Dreyfus) for, at mennesket behøver den kontekstrelaterede viden for at opnå status som virtuos ekspert. Alene gennem den aristoteliske phronesis, hvor praktisk klogskab akkumuleres kontekstuel og erfaringsbaseret, kan læringen således transcendere det regelbundne begynderniveau, hvis beskedne succeskriterium reelt er en færdighedsorienteret omsætning af kontekstløs teoretisk viden. Casestudiets kontekstuelle fundering åbner ganske enkelt op for forskerens udvikling af et højere kompetenceniveau fordi den teoretiske viden her forenes med praktisk erfaring. Et yderligere forsvar for casestudiet ligger, ifølge Flyvbjerg (ibid.), indirekte i de traditionelle naturvidenskabelige metoders vanskeligheder med at generere epistemisk viden i de samfundsvidenskabelige studier af

menneskelige forhold. Studiet af menneskelige forhold må nemlig altid starte fra begyndelsen og er med Eysencks ord (ibid.:468):

”... nødt til at holde øjnene åbne og se nærmere på enkelttilfælde – ikke i håbet om at bevise noget, men snarere i håbet om at lære noget”.

Samlet kan ovennævnte altså betragtes som en praksisfunderet argumentation for, i et anvendt filosofisk perspektiv, at tage udgangspunkt i casestudiet. Denne argumentation skal nu uddybes med et blik på generaliseringspotentialer.

3.5.2.2 Der kan generaliseres fra enkelttilfælde

Såfremt forskning handler om generalisering, og der ikke kan generaliseres ud fra enkelttilfælde kan dette naturligvis betragtes som et fældende bevis for casestudiets status som videnskabelig metode. For Flyvbjerg (2010:469) holder denne logik dog ikke stik af mindst to grunde. For det første er generalisering ikke den eneste saliggørende dimension indenfor videnskaben, der i etymologisk forstand betyder *at skaffe viden*. Casestudiets dybdesdesign udgør således en uvurderlig videnskilde, der ofte har animeret til samfundsmæssig nytænkning, og derfor, sammen med den generaliserede viden, må indregnes i den kollektive vidensakkumulation (ibid.:471). For det andet besidder ét enkelt casestudie faktisk det særlige generaliseringspotentialer, der handler om at falsificere en ellers velunderbygget induktiv teori i stil med Karl Poppers (ibid.:472) berømte eksempel: ”Alle svaner er hvide”. Argumentationsudbyggende henviser Flyvbjerg (ibid.:471ff) desuden til internationale forskningsresultater (fx Walton 1992), der indikerer at ”casestudier højst sandsynligt vil kunne skabe den bedste teori”, samt ”at generalisering reelt er en overvurderet som kilde til videnskabelig udvikling, mens eksemplets magt er undervurderet”. Så selv om der altså godt kan generaliseres fra et casestudie er hovedintentionen dog her overvejende at tilføje ny viden til feltets akkumulation. Derfor skal det nu undersøges om casestudiet vitterligt blot er en verifikation af forskerens forudindtagne meninger.

3.5.2.3 Verificering af forskerens fordomme?

Et diskvalificerende forhold ved casestudiet er tilsyneladende dets ”ødelæggende skavank” med ikke metodisk at begrænse fordommens overførsel til indsamlede data (Flyvbjerg 2010:478). Dette er dog ikke en isoleret deficit ved casestudiet, men snarere et alment menneskeligt træk som Francis Bacon (ibid.:478f) meget sigende beskriver:

”Som følge af sin egenart antager den menneskelige forståelse let en større grad af orden og regelmæssighed i tingene, end den i virkeligheden finder. Når et udsagn først er fremsat, tvinger den menneskelige forståelse alt andet til at give ny støtte og bekræftelse. Det er den særlige og gentagne fejl ved den menneskelige forståelse at blive mere bevæget og påvirket af det, som bekræfter, end af det, som afkræfter”.

Den fordomsbestemte verifikation er altså en universel forskningsproblematik, og ikke kun et appendiks til kvalitative metoder generelt og til casestudiet specielt. Tværtimod argumenter Flyvbjerg (ibid.:479) for, at casestudiet har en uomgængelig fordomskonfronterende karakter, hvor det snarere er reglen end undtagelsen, at forskeren må revidere sine forudfattede meninger og hypoteser i det situerede møde med feltet. Det er altså i særlig grad casestudiets tætte kontakt til virkeligheden, som fører til forskerens personlige justeringer af fordomme i en kvalificerende forståelsesproces. På denne måde udviser casestudiet altså reelt en større tendens til falsifikation end til verifikation af fordomme. Dette forhold skal senere uddybes i mødet med Gadammers teori, men inden da leder beskrivelsen af casestudiets som kontekstuel metodisk ramme over i de konkrete dataindsamlingsmetoder startende med forskerens *introspektion*.

3.5.3 Introspektion

Når man skal undersøge en foreteelse har man almindeligvis selv tidligere været i kontakt med fænomenet. Denne erfaringsrelaterede forforståelse kan, ifølge Eneroth (1984:95), anvendes empirisk, hvilket her betyder, at en introspektiv granskning af egne oplevelser, følelser og forståelser omkring filosofiske samtaler med børn faktisk afføder en dybere indsigt på området. Valget af specialets indhold er da heller ikke en *creatio ex nihilo*, men har været næret af mine egne positive erfaringer med at filosofere i forskellige sammenhænge – herunder folkeskolen. Det personligt tiltalende ved filosofien har således en afsmittende, og langt hen ad vejen også prædestinerende, indvirkning på, hvordan jeg generelt griber min undervisning an. Dette understøttes af Andreas Rasch-Christensens (2010) ph.d.-afhandling, hvor det understreges, at lærere ikke fortrinsvis underviser på baggrund af deres professionsuddannelse, men i stedet tenderer at reproducere enten personlige interesser eller signifikante skoleerindringer. Rasch-Christensen (ibid.) illustrerer derfor med følgende analoge citat omkring lærerstuderendes undervisningspræferencer, hvordan

introspektion kan åbenbare mine habituelle didaktiske valg, der empatisk sigter mod at skabe en motiverende undervisning centreret omkring filosofiske samtaler:

”Havde deres historieundervisning fra skolen sat sig positive spor gennem tværfaglige projekter eller lærerfortællinger, ville de selv undervise sådan. Andre fortalte om, hvordan de var blevet interesseret i historie gennem ferierejser og bedsteforældres fortællinger. Noget, de selv ville inddrage i deres undervisning, fordi de antog, at eleverne herigennem kunne motiveres for faget”.

Metodisk introspektionen handler altså her fortrinsvis om, at jeg konsulterer mine egne helt eksklusive erfaringer med at gå i skole, med at undervise og med at filosofere. Eneroth (1984:96) angiver dog også en række implikationer ved introspektionens nærmest solipsistiske fundament. Eksempelvis er introspektionsdataene begrænsede af forskerens forståelseshorisont, og kommer derfor ofte til at savne kvalitativ bredde, ligesom blinde pletter jo tautologisk set er svære at få øje på. I bestræbelserne på at udvide denne indre horisont skal introspektionen derfor følges op af en redegørelse for de anvendte observationsmetoder.

3.5.4 Observation som kvalitativ metode

Dette afsnit om observationsmetoder behandles overvejende med udgangspunkt i Brekke & Tillers (2014) redigerede indføring i forskningsarbejdets betingelser i den norske skole. Mit professionsrettede valg om specifikt at forholde mig til beskrivelser af klasseværelsets helt særlige kontekst overtrumfer altså den bias, der måtte opstå som følge af en udenlandsk reference. På baggrund af denne korte argumentation for det observationsteoretiske valg skal det nu mere specifikt undersøges, hvilke betingelser de anvendte observationsmetoder giver i forhold til at afdække sandheden om filosofiske samtaler i skolen.

3.5.4.1 Hvad er observation?

Når man som underviser træder ind i et klasseværelset skannes lokalet typisk med især syns- og høresansen med henblik på at skaffe indtryk, der kan bidrage til en meningsfuld forståelse af, hvad der måtte foregå. Mennesker observerer således hele tiden, men i forskningsmæssig forstand er observationerne ofte mere systematiske og målrettede en bestemt problemstilling (Germeten & Bakke 2014:121). Som både Gadamer (2007) og Eneroth (1984) har pointeret har sansedata ikke objektiv karakter, men hviler på subjektive fortolkninger affødt af fordomsbestemte tendenser til

fuldkommenhedsforegribelse. Dermed kan Germeten & Bakke (2014:122) da også skildre systematiske observationer i forskningsøjemed som en kommandovej, brolagt med selekterede valg og fravalg, der går over *sansning, nedskrivning, fortolkning og forklaring* til en endelig *forståelse* for det erfarede. Dette fører videre til et blik på observatørens forskellige roller.

3.5.4.2 *Fuldstændig deltager og observatør*

Umiddelbart er der i undervisningssammenhæng tale om en distance mellem lærer og elever, der generelt kan henføres til deres formelt set asymmetriske relation. Ifølge Germeten & Bakke (2014:126) opløses denne afstand imidlertid ofte i observationsøjemed, hvor der i stedet opstår en nærhed, der gør at observatøren ikke længere står overfor situationen, men smelter sammen med den. Der er altså i enhver observationsproces tale om en vekselvirkning mellem nærhed og distance, hvilket danner grundlag for polære distinktioner mellem yderpunkterne *fuldstændig observatør* og *fuldstændig deltager* (ibid.:127). I forhold til den første undervisningsgang var min underviserposition tæt på den fuldstændige deltagelse, mens jeg i anden runde nærmede mig den fuldstændige observatør, da det var en lærerstuderende, der varetog undervisningen. I forhold til registrering af observationer er der afgørende forskel på disse roller, idet mine observationer som deltager naturligvis blev af mere flygtig karakter end dem, hvor jeg som *fluen på væggen*³ kunne give iagttagelserne fuldt fokus. I det hele taget skaber det meget korte undervisningsforløb en væsentlig risiko for bias, fordi relationen til felten forbliver overfladisk og uden mulighed for rigtigt at trænge ind i den sociale struktur, der rammesætter interventionen. Dette forhindrer dog ikke, at næste afsnit har fokus på observationsmetodens videnskabelige kvaliteter.

3.5.4.3 *Observationsmetodens kvaliteter*

Som det er fremgået af ovenstående kan observatøren indtage forskellige positioner, der dikotomisk kan betegnes som *deltager/tilskuer, åben/skjult* og *vilkårlig/struktureret* (Germeten & Bakke 2014:131). Begrebets diversitet betyder, at det metodiske spektrum for observationer må tilskrives en vældig stor bredde, som gør den attraktiv for en lang række undersøgelser - inklusiv dette speciale. Observationsmetodens kvalitet kan dog aldrig defineres i sig selv, men er relativ i forhold til indsamlingen af en empiri, der validt kan behandle problemstillingen (ibid.:130). Apropos validitet er det selvfølgelig vigtigt at stille sig selv spørgsmålet om observationerne nu også måler det de har til hensigt at måle? Validitetsspørgsmålet trænger sig derfor på her, hvor kun elevernes ydre adfærd kan observeres, mens de tilknyttede følelser i deres respektive bevidstheder forbliver utilgængelige

³ En illustrativ kliche, men i hermeneutisk forstand må metaforen vel siges, at være død.

som en kantiansk "Ding an sich". Også reliabiliteten, der omhandler observationernes pålidelighed og reproducérbarhed, er prekær i en kvalitativ undersøgelse som denne. Det betyder, at mine personlige håndværksmæssige kompetencer som observatør og mine subjektive fordomme i kombination med undervisningskontekstens konstante foranderlighed, skaber nogle helt særlige omstændigheder, der ikke umiddelbart lader sig kopiere. Dette er dog ikke noget problem i kvalitative studier, hvor Eneroth (1984:60) tværtimod hævder det ønskværdige i en lav reliabilitet:

"Om en forskare utifrån en viss datainsamling upptäcker helt andra kvaliteter hos en och samma företeelse, än vad en annan forskare gör med samma metod, ja då är det ju snarast en fördel. Det tvingar fram en utveckling och ett berikande av det slutliga begreppet".

Da observation hører til kategorien sansedata og oftest henregnes til de kvalitative metoder, selv om det naturligvis tillige er muligt at registrere kvantitative data, anvendes den ofte i samspil med andre metoder i et større forskningsdesign. Det samme gælder her, hvor det fremadrettet skal omhandle interviewet som hovedkilde til de forståelsesdata, som ikke umiddelbart kan observeres.

3.5.5 Forskningsinterviewet

Som fænomen kendes interviewet fra talløse sammenhænge i samfundslivet, hvor det kan antage mange forskellige former alt efter dets aktuelle formål. I det følgende er det dog alene *forskningsinterviewets* grundindhold, der skal beskrives ud fra Soluds (2014:141) brede definition, der lyder:

"Forskningsinterviewet kan bedst beskrives som en kommunikativ hændelse, hvor to eller flere personer samtaler om et afgrænset tema, som en eller flere af personerne forsker i".

I forskningsinterviewet produceres viden altså i interaktionen mellem deltagerne. Selve gennemførelsen af interviewet udgør dog, igen parallelt til de didaktiske trin i undervisningen, kun en mindre del af den samlede proces, der overordnet gennemløber trinene *planlægning*, *gennemførelse* og *evaluering* (Solud:140). Hos Kvale & Brinkmann (2009:122f) splittes disse grundtrin yderligere op, så der i stedet opstilles en idealiseret manual med *syv faser*, der her ses i figur 8. I det følgende tages der netop et deskriptivt udgangspunkt i disse syv faser, som dermed også bliver strukturerende for afsnittet.



Figur 8: Kvale & Brinkmanns ”syv faser af en interviewundersøgelse.

Inden denne strukturerede gennemgang bør det kort nævnes, at jeg, særligt på baggrund af specialets rammer, kun har gennemført ét interview. Dette var et såkaldt *eliteinterview* (Kvale og Brinkmann 2009:167) med to af de nationale foregangskvinder indenfor filosofiske samtaler med børn, Lærke Groth og Dorete Kallesøe. Der var tale om et *par-interview* med, hvad der kan betegnes som, eksperter på området, hvilket understøttes af deres fælles karrieremæssige status som undervisere på professionshøjskolen VIA og selvstændige konsulenter med udgangspunkt i hjemmesiden *Filosofipatruljen.dk*. Interviewet forventes at have eksemplarisk værdi, men kan næppe anses som kvalitativt mættende, end ikke med opbakning fra Peter Dahler-Larsens⁴ humoristiske pointe om, at ”man ikke bør spørge, hvor mange interviews en god undersøgelse kræver, men hvor få”? Ud fra devisen *nothing about us without us*⁵ var intentionen tillige at iscenesætte et *fokusgruppeinterview* med en udvalgt gruppe af de deltagende elever, men på grund af manglende tilladelser og afgangselevernes travlhed med den nært forestående afgangsprøve blev tanken droppet. Med disse basisoplysninger på plads kan der nu gives plads til gennemgangen af de syv faser, hvor hver enkelt fase indledes med en generel begrebsudlægning efterfulgt af en nærmere redegørelse for mine processuelle valg i eliteinterviewet.

⁴ Kommentaren er fremsagt på KU's sommeruniversitets kursus i kvalitativ metode i 2016.

⁵ Endnu et Dahler-Larsen citat fra sommerkurset.

3.5.5.1 Tematisering

I henhold til Kvale & Brinkmann (2009:120), er interviewets kvalitet afhængig af forskerens *håndværksmæssige kvaliteter*. De anfører videre, at der ikke findes de samme faste standardprocedurer for interviewprocessen som for eksempelvis spørgeskemaundersøgelser, hvilket betyder, at forskeren allerede før interviewet gennemførelse afkræves en lang række valg. Disse valgs gunstigt udfald er ofte proportional med en grundig planlægning, hvilket i første ombæring er ensbetydende med, at tematiseringens *hvorfor, hvad og hvordan* må afklares (ibid.:125f). Her er det vigtigt, at undersøgelsens tematiske spørgsmål om formålets ”hvorfor” og emneafklaringens ”hvad” får første prioritet, da disse nødvendigvis må besvares som forudsætning for, at det mere designrelaterede ”hvordan-spørgsmål” overhovedet kan stilles i fase 2. I det følgende vil jeg derfor eksemplificere tematiseringsfasens *hvorfor og hvad* i bestræbelserne på at skabe et trianguleret empirisk grundlag for specialet.

3.5.5.2 Tematisering – Eliteinterview

Selv om den samlede mængde af data måtte være konstant i en given trianguleret undersøgelse, er rækkefølgen af den metodiske dataproduktion dog ikke indifferent, da den tidligt indhentede viden, jævnfør det hermeneutiske cirkelperspektiv, øger forståelsesbetingelserne for de sidst producerede data (Germeten & Bakke 2014:131). Det var således på baggrund af denne logik, at dataindsamlingen indledtes med et interview af to erfarne praktikere. Så hvorfor-spørgsmålet omhandlende dette specifikke interviews *formål* kan altså kort besvares som et udtalt ønske om *at kvalificere min foreløbige introspektive og litterære forståelse af det didaktiske set-up omkring filosofiske samtaler i skolen*. I dette formål ligger også implicit interviewets hvad-spørgsmål, som, ifølge Kvale & Brinkmann (2009:127), handler om at skaffe sig informationer om det valgte tema, for derigennem at:

”udvikle en begrebslig og teoretisk forståelse af de fænomener, der skal undersøges, for at skabe grundlag for tilføjelse og integration af ny viden”.

Præciseringen af det tematiske fokus bliver derfor i høj grad rettesnor for hvilke spørgsmål, der rent faktisk eksekveres i interviewet, ligesom det definerer bestemte præferencer for specialets teorivalg (ibid.). Mit konkrete svar på tematiseringens hvad-spørgsmål lyder derfor, at eliteinterviewet sigtede på at *udvide min forståelse af filosofiske samtaler i skolen med henblik på eventuel overskridelse af*

de eksisterende fordomme om læring og dannelse. Opsamlende har eliteinterviewet altså haft en særlig intention om at skaffe ny information om den undervisningsrelaterede del af specialets problemstilling, og dermed skulle vejen være banet for en omtale af interviewets design.

3.5.5.3 Design

Da designet reelt kan sidestilles med planlægningen af hele interviewmetodens procedurer og teknikker, og altså reelt overtager hvordan-spørgsmålet fra tematiseringsfasen, bliver de syv faser faktisk identisk med dette speciales interviewdesign. Denne lidt paradoksale omstændighed, hvor interviewets helhed inkorporeres i denne partikulære designfase, betyder, at dette afsnits indhold reelt skal udfoldes i gennemgangen af de fem resterende faser. Derfor skal det nu handle om de overvejelser, der lå til grund for udformningen af den konkrete *interviewguide*.

3.5.5.4 Interviewguide – eliteinterview

Med interviewets undervisningsrelaterede fokus havde jeg på forhånd udformet en interviewguide, der var organiseret omkring de dele af problemformuleringen, der specifikt relaterer sig til underviserrollen. Jeg valgte derfor at strukturere spørgeguiden omkring SMTTE-modellens didaktiske kategorier, der her som udsnit kan ses i figur 9, mens hele guiden findes i Bilag 1.

Interviewguide – Eliteinterview: Groth & Kallesøe	
Forskningsspørgsmål: Hvordan bidrager filosofiske samtaler til elevers læring og dannelse?	
Sammenhæng	Hvilke forudsætninger er der for filosofi i folkeskolen? Politiske og fysiske rammer? Fag? Elever?
Mål	Hvordan kan filosofi med elever kombinere læringsmålstyret undervisning og formålsstyret undervisning? ...

Figur 9: Udsnit af guide til eliteinterview med Groth & Kallesøe.

Mens det overordnede forskningsspørgsmåls nære relation til problemformuleringen er rammesættende, er de konkrete interviewspørgsmål beregnet på at blive stillet til informanterne. Dette sker dog ikke med nødvendighed og i givet fald sjældent i kronologisk rækkefølge, da spørgsmålene har, hvad Tanggaard & Brinkmann (2010:40f) kalder, et *tematisk* og *dynamisk* sigte, der betyder, at

guiden både må tage tematisk udgangspunkt i specialets problemstilling og dyrke de interpersonelle dynamikker, der motiverer informanterne til at udtale sig åbent.

Scriptet kan derfor, med Kvale & Brinkmanns (2009:151) ord, betegnes som et *kvalitativt semistruktureret livsverdensinterview*, hvor kategorierne på den ene side var dagsordenssættende for samtaleens retning, mens jeg på den anden side havde et personligt fokus på at være åben og lyttende til stede som interviewer. Med Olga Dysthes (2012:73) ord forsøgte jeg i videst muligt omfang at give ”optag” til informanternes udsagn, hvilket betød, at jeg, udover at benytte guidens forhåndsformulerede spørgsmål, også lod helt nye ”autentiske spørgsmål” emergere som følge af min ”høje værdisætning” af de afgivne svar. Med andre ord anvendtes interviewguiden ikke slavisk og manualagtig, men snarere som en grovskitseret spørgsmålsbank, hvis fornemste opgave var at holde samtaleindholdet åbent og centreret omkring kategorierne. Dermed er der så småt taget hul på beskrivelsen af interviewets gennemførelse, som nu skal uddybes.

3.5.5.5 Interviewets gennemførelse

Hovedpunkterne i denne gennemgang af interviewfasen vil i nævnte rækkefølge være *briefing informeret samtykke, fortrolighed, spørgsmålstyper og moderatorrolle*. Selv om informanterne på forhånd havde erklæret sig indforståede med undersøgelsens formål, og derfor også afgivet informeret samtykke om frivillig deltagelse, indledtes interviewet med en kort briefing (Kvale & Brinkmann 2009:89f). Denne briefing indeholdt blandt andet en tematisk præcisering og en vigtig information om fortrolighed i behandlingen af data, men informanterne havde umiddelbart ingen indvendinger mod at blive citeret i rapporten. Herefter åbnedes selve interviewet med et *indledende* tematisk og dynamisk spørgsmål, som Kvale & Brinkmanns (ibid.:155) anbefaler i forhold til at afstedkomme:

”... spontane, righoldige beskrivelser, hvor interviewpersonerne selv kommer frem med, hvad de har oplevet som de væsentligste aspekter af de undersøgte fænomener”.

Dette åbne spørgsmål betød, at informanterne på flere områder foregreb såvel interviewguidens kategorier som de forhåndsformulerede spørgsmål. En naturlig konsekvens heraf måtte naturligvis blive den semistrukturerede form, idet informanternes svar gav mulighed for det tidligere nævnte optag, som naturligt eksekveres i, hvad Kvale & Brinkmann (2009:155f) kalder *opfølgende* og *sonderende* spørgsmål. Ud over disse spørgsmålstyper var der i enkelte tilfælde også tale om

specificerende og *direkte* spørgsmål, hvor informanterne blev bedt om at beskrive deres reaktioner i helt konkrete dele af undervisningen. Sidstnævnte anbefales i øvrigt, når informanterne, som her, allerede har tilkendegivet deres interesseområder spontant, men måske uden de nødvendige detaljer, som kan give kategorierne et mættet empirisk indhold. De forskellige spørgsmålstyper i samspil med den semistrukturerede tilgang og konstruktionen med par-interviewet, betød endvidere, at jeg, måske mere end traditionel interviewer, kunne betegnes som *moderator*. Dennes fornemste opgave er at holde samtalen dynamisk inden for det tematiserede felt gennem permissive og brobyggende foranstaltninger. Gennemførelsen af interviewet bærer derfor i nogle tilfælde præg af deltagernes indbyrdes meningsudvekslinger. Dette reducerer interviewerens kontrol og efterlader af og til transskriptionerne, hvis grundlag nu skal beskrives, med et lidt kaotisk præg.

3.5.5.6 *Transskription*

Jeg har personligt udført den fortolkning, det er at transskribere det talte sprog til skrift (Bilag 2), idet Kvale & Brinkmann (2009:202ff) antyder, at netop denne proces potentielt kan reducere det indbyggede meningstab, der måtte opstå i en sådan transformering. Samtidig fremhæves transskriptionsarbejdet som en effektiv kilde til reflekterende bearbejdning af interviewerens håndværksmæssige kompetencer, da skriveprocessen ofte er understøttende for den mentale rekonstruktion af interviewet (ibid.). I dette speciale har transskriptionerne været underlagt et prioriteret kriterium om læsbarhed. Dette har selvsagt medført nogle tolkninger undervejs, da informanternes, i nogle tilfælde, knudrede og derfor også selvkorrigerende talesprog er blevet modereret en anelse med henblik på udformning af sprogligt mere præcise og meningsfulde sætninger. Det strategiske valg af transskriptionsform kan altså kortfattet beskrives som en meningsfortolket læsevenlig udgave, hvor både en del fyldord og de nonverbale udtryk er udeladt. Med disse valg in mente ligger en gennemgang af analysestrategien for datagrundlaget lige for.

3.5.5.7 *Dataanalysen*

Udgangspunktet tages her i Kvale og Brinkmanns (2009:223ff) meningsfokuserede interviewanalyse, hvor nøglebegreberne er *kategorisering*, *meningskodning*, *meningskondensering* og *meningsfortolkning*. Kategorivalget er allerede behandlet i relation til interviewguidens SMTTE-tematisering, og kan i analysefasen betegnes som et samlingspunkt for meningskodninger af transskriptionens nøgleudtryk. De kodede sætninger er altså placeret under de respektive kategorier, og dernæst undersøgt for redundant indhold i endnu en datareducerende meningskondensering. Selve meningskondenseringen kan derfor betegnes som en ny komprimeret formulering af de respektive

meningskodningers centrale indhold inden for den definerede kategori. Som sidste led i databehandlingsprocessen danner meningskondenseringerne så grundlag for en, i dette tilfælde, hermeneutisk meningsfortolkning, hvor forskeren, med Kvale & Brinkmanns (ibid.:230) ord:

”... går ud over det, der direkte bliver sagt, og finder frem til meningsstrukturer og betydningsrelationer, der ikke fremtræder umiddelbart i en tekst”.

Meningsfortolkningen kan selvsagt ikke være vilkårlig, men må blandt andet relatere sig til den hermeneutiske cirkels stadige vekslen mellem den sagsfremstillede del og helhed, og kan først slutte i det øjeblik, hvor der er opnået ”en god gestalt” uden indbyggede selvmodsigelser (ibid.:233). I dette speciale udfoldes meningsfortolkningen først for alvor i præsentationen af de empiriske resultater samt naturligvis i analyseafsnittet, hvor den møder det teoretiske indhold. Figur 10’s skematisk opstilling af interviewets kategorier indeholdende et beskedent eksemplarisk udsnit af analysetrinene forventes at give et overblik over den samlede fremgangsmåde, der kan ses i sin helhed i Bilag 3.

Analyse af interviewmateriale fra eliteinterviewet			
Kategori	Meningskodning	Meningskondensering	Meningsfortolkning
Sammenhæng	L(6): Og der er stærkt engagement. (...) på de engelske skoler, hvor de filosoferer rigtig meget. Der fortæller skoleleder og lærere, at når de har filosofi på skemaet, og det har de jo så engang imellem, så er der ikke nogen der løber på gangene, som i alle de andre timer. Der er ikke nogen, der bliver smidt ud af døren, skal ud og tisse eller alle de der ting, fordi de er dybt engagerede og har det super sjovt.	Filosofi skaber engagement og glæde på engelske skoler	Ifølge engelske lærere skaber filosofien mere engagement end i den almindelige undervisning. Den besidder en særlig evne til at motivere eleverne for læring og argumentation.
Mål			
Tiltag			
Tegn			
Evaluering			

Figur 10: Udsnit af analyseskema med kategorier og dataanalytiske trin.

Med skildringen af analysefasens procedurer bliver næste skridt at verificere de frembragte resultater ved blandt andet at spørge ind til disses *validitet* og *reliabilitet*. Disse spørgsmål skal stilles herunder, men svarene relaterer sig undtagelsesvis ikke kun til interviewdelen, idet referencegrundlaget her udvides til at gælde hele det præsenterede spektrum af kvalitative metoder.

3.5.5.8 Verifikation

Hidtil har belægget for interviewdesignet været hentet hos Kvale & Brinkmann (2009), men i det følgende flyttes udgangspunktet til Eneroths (1984) bud på validitet og reliabilitet i almen kvalitativ sammenhæng. Yderligere kommentarer til resultaternes generaliserbarhed udelades i denne omgang med henvisning til begrebets tidligere omtale i beskrivelsen af casestudiet.

For Eneroth (1984:59) udgør hele validitetsspørgsmålet et skinproblem indenfor de kvalitative undersøgelser, da disse som bekendt er rettet mod at bestemme et fænomens kvaliteter. Dette beskriver han således:

”... validitetsproblemet, dvs frågan om jag hos företeelsen mäter vad jag avsett att mäta utifrån min teori? Den frågan er ointressant för oss! Vi börjar ju i motsatt ände, dvs jag avser inte att mäta någonting alls... (eftersom jag) inte har något begrepp alls (det är ju just det som jag söker) faller hela validitetsproblemet och blir meningslöst”.

I stedet for validitetsproblemet fremhæver Eneroth (ibid.) risikoen for et *gyldighedsproblem*, der handler om, hvorvidt alle tilgængelige kvaliteter nu også er medtaget i fænomenets endelige definition. Denne mangel er dog *ikke* ensbetydende med, at de præsenterede resultater ikke er repræsentative, samt at de ikke kan generaliseres jf. Flyvbjergs beskrivelser af casestudiet. Dette leder videre til et blik på reliabiliteten.

Ifølge Kvale & Brinkmann (2009:271) forstås reliabilitet traditionelt som *konsistensen*, *troværdigheden* og *reproducérbarheden* af empiriske resultater. I denne forståelse afviser Eneroth (1984:59f) igen, at det overhovedet er meningsfuldt at fremsætte et reliabilitetskrav i kvalitative undersøgelser. Dels hævder han, at en given metodes resultatmæssige flertydighed direkte er ønskværdig i forhold til en holistisk fastlæggelse af den pågældende foreteelses kvaliteter, hvilket afledt betyder, at han afviser inkonsistens som et måleproblem. Dels mener han, at det er absurd, at påpege en problematik i, at forskerens subjektivitet og håndværksmæssige kompetence skulle svække

reliabiliteten, da det jo netop er disse forudsætninger, der tilvejebringe den bredde, der er selve formålet med kvalitative undersøgelser. Skulle troværdigheden endelig problematiseres handler det, ifølge Eneroth (ibid.) atter om, at vurdere i hvilken grad det er lykkedes forskeren at implementere de fundne kvaliteter i begrebsdefinitionen. Dermed kan behandlingen af interviewdesignet nu afsluttes med et sidste blik på rapporteringsfasen.

3.5.5.9 Rapportering

For Kvale & Brinkmann (2009:301f) handler rapporteringen ikke alene om gengivelsen af de interviewedes citater, men tillige om en veldokumenteret præsentation af hele designet. Om end indholdet i de tidligere fasebeskrivelser er selekteret anses den strukturelle del af designet dog hermed for at være tilfredsstillende beskrevet. Det betyder, at dette afsnit reduceres til en ganske kort gengivelse af Kvale & Brinkmanns (ibid.:306f) vigtigste retningslinjer for rapportering af interviewindholdet. De fremhæver således, at de i analysen anvendte citater må være *kontekstuelle* og *fortolkede*, hvor sidstnævnte er kvalitativt forskelligt fra forskerens ordrette gengivelse. På baggrund af disse kriterier for empiriens fremstilling afsluttes behandlingen af interviewet til fordel for en præsentation af de samlede empiriske resultater.

3.6 Empiriske resultater

I det følgende fremstilles undersøgelsens empiriske resultater ved først at redegøre for hele databehandlingsproceduren i forhold til eliteinterviewet. Dernæst præsenteres den case-orienterede empiri, der er frembragt gennem mine observationer i undervisningsforløbet. For god ordens skyld skal det her nævnes, at disse observationer tillige indbefatter elevernes evaluerende kommentarer i forhold til deres oplevelser af den filosofiske samtaleproces. Dette må siges at være ekstraordinært valide data i forhold til de sansedata, der normalt kendetegner observationsmetoden. Afsluttende samles hele det empiriske grundlag i ét komprimeret og komparativt display, der danner baggrund for den empiriske repræsentation i analyseafsnittet.

3.6.1 Interviewresultater

Jeg har i første omgang valgt at sammenskrive resultaterne af eliteinterviewet til et sammenhængende fortælling om praksis. Tilblivelse af dette narrativ er gået gennem de før beskrevne faser af dataanalysen og henter altså generelt dets indhold fra meningsfortolkningen, selv om der også indgår ordrette citater fra kodningen. Inden for denne referenceramme, anbefaler Kvale & Brinkmann

(ibid.:237ff), at der etableres et særligt fokus på informanternes *selvforståelse*, hvilket kan give associationer til Friedrich Schleiermachers klassiske ideal om at kunne sætte sig i den andens sted. Narrativet er ydermere tilført en *kritisk commonsense*, hvor fortolkeren rækker ud over selvforståelsesniveauet og altså tilfører udsagnene en *almindelig sund fornuft*. Endelig er udsagnenes mening kvalificeret yderligere gennem anlægningen af en *teoretisk forståelse*, hvor også commonsenseniveauet transcenderes gennem fortolkerens tilførsel af teoretisk viden. Ved denne fremgangsmåde, advarer Kvale & Brinkmann (ibid.:242) dog om, at informanternes udsagn risikerer en *ekspertificeret* forvanskning, når:

"... interviewerens som 'den store fortolker' eksproprierer meningene fra interviewpersonernes livsverden og tingsliggør dem i sine teoretiske modeller som udtryk for en mere grundlæggende virkelighed".

Med dette forbehold for overfortolkning skal der naturligvis henvises til narrativet, der forefindes i Bilag 4, og som sammen med analyseskemaet er empirisk leverandør til displayet, hvis præsentation senere afrunder dette resultat afsnittet. Nu går turen videre til det interne blik på resultaterne af elevernes reaktioner på filosofisk samtalepraksis i klasserummet, som det tager sig ud fra et observerende perspektiv.

3.6.2 Observationsresultater

Fremstillingen af observationsresultaterne følger, med enkelte undtagelser, samme overordnede procedure som behandlingen af interviewet. Hvor interviewguiden var semistruktureret og forhåndskategoriseret, må observationerne betegnes som mere ustrukturerede med en åben tilgang til feltets særlige kontekst. Hvad der umiddelbart tager sig ud som en vilkårlig eksplorativ tilgang er dog alligevel implicit styret af specialets problemformulering. Det betyder, at de registreringer, der rent faktisk opnår status af noteringer i observationsskemaet dybest set er intentionelt udvalgte i relation til den overordnede problemstilling. Som grundlag for forståelse af den videre redegørelse for databehandlingen gives her i figur 11 atter en delvist udfyldt smagsprøve på det anvendte observationsskema, der således kan betegnes som første trin i observationsmetodens empiriske fremstillingsproces. Forklaringer til skemaet følger nedenunder, og hele skemaet kan ses i bilag 5.

Observationsskema – Undervisningsforløb i filosofi	
Deskriptive adfærdsobservationer	Meningsfortolkning af observationer
Mange elever kommer til orde, men enkelte siger ingenting.	Tegn på stort engagement og indlevelse hos mange elever, mens tavsheden kan have forskellige årsager som fx manglende interesse eller generthed.
Eleverne er hurtige på aftrækkeren når der skal svares på de filosofiske dilemmaer.	De hurtige svar kan ses som den naturlige indstillings ukritiske umiddelbarhed, hvor der ikke i hermeneutisk forstand åbnes for andre mulige sandheder end den man på forhånd efterlever.
...	...

Figur 11: Udsnit af observationsskema for undervisningsforløb.

Observationsskemaet blev delvist udfyldt qua notetagning undervejs i undervisningsforløbet, hvor min position, som omtalt, skiftevis var fuldstændig deltager og fuldstændig observatør. Den endelige udfærdigelse fandt dog først sted umiddelbart efter de respektive undervisningsseancer. Det skete som en opfølgende og finpudsede tilskrivning af erindrede iagttagelser i en retrospektiv gennemgang af de PowerPoints (Bilag 6), som blev anvendt i organiseringen af undervisningens form og indhold. Det færdige observationsskema består altså dels af en adfærdsbeskrivende dimension, dels af en hermeneutisk fortolkende dimension, hvor observationsdataene, som tilfældet også var med interviewdataene, forsynes med det tidligere omtalte commonsense- og teoriladede meningsindhold. Tilsammen udgør skemaets beskrivende og fortolkende kolonner således grundlaget for fremstillingen af endnu et narrativ, der kan læses i Bilag 7. Sammen med det interviewbaserede narrativ udgør observationsnarrativet altså fundamentet for det display, der nu skal præsenteres som den endegyldige fremstilling af specialets empiriske grundlag.

3.6.3 Display – en samlet empirisk fremstilling

Dahler-Larsen (2010:41) beskriver et display som ”en grafisk eller tabelmæssig fremstilling af kvalitative data i koncentreret form”. Displayet har til formål at fremvise ét samlet empirisk grundlag i en matrix af *tætte* empiriske resultater, som er direkte anvendelige for analysearbejdet. Ifølge Dahler-Larsen (ibid.:43ff) skaber displayet altså et empirisk overblik, men det kan ikke være vilkårligt udformet, og må som mindstemål følge henholdsvis *autenticitetsreglen*, *inklusionsreglen* og *transparensreglen*. Autenticitetsreglen indebærer at resultaterne skal kunne følges tilbage til deres mest oprindelige form, hvilket fx kunne være transskriptionen eller den beskrivende iagttagelse i observationsskemaet. Inklusionsreglen handler, jf. Eneroths gyldighedskrav, om at sikre, at alle data

medtages inden for de respektive kategorier. Reglen opfylder således rollen som djævelens advokat, når den modvirker mangen fristelse til at ignorere datamæssige mangler og anomalier, der ikke umiddelbart passer ind i undersøgelsens meningskonstituerende helhed. Endelig henviser transparensreglen til gennemskueligheden i udformningen af rækker og kolonner i det endelige display, der her kan ses i figur 12.

Display – Samlede empiriske resultater for interview og observation		
Kategorier	Interviewresultater	Observationsresultater
Læringsmål:	<ul style="list-style-type: none"> *Nås gennem filosofiske samtaler. *Kritisk tænkning som læringsmål. *Lærings- og dannelsesmål hænger sammen og må begge evalueres 	
Hvad er filosofi	<ul style="list-style-type: none"> *Alle lærere kan lære håndværket *Filosofferne svære og motiverende 	<ul style="list-style-type: none"> *Spændende *Meningsløst
Filosofiske spørgsmål	<ul style="list-style-type: none"> *Ændrer undervisningspraksis *Spørgsmålets forrang for svaret *Viger ofte til fordel for tests *Styrker inklusion, social mobilitet 	<ul style="list-style-type: none"> *Hurtige fordomsfulde svar *Solipsisme, hønen eller ægget? *Kan man så bade i den samme flod to gange?
Dannelsesmål:	<ul style="list-style-type: none"> *Svære at evaluere, kræver perspektiv *"We learn to argue in a nice way" *Filosofi fremmer tænkning, social kompetence og dannelse 	<ul style="list-style-type: none"> *Savner det almenyttige aspekt *Argumenterer ud fra egennytte frem for sensus communis
Oplevelse	<ul style="list-style-type: none"> *Glæde *Engagement, indlevelse *Motivation 	<ul style="list-style-type: none"> *Spændende fortællinger *Mange kommer til orde – få gør ikke *Få elever forlader klassen
Stillingtagen	<ul style="list-style-type: none"> *Frikvartersdiskussioner *"Now I feel I can change my world" *Sammenstille egne argumenter med filosofernes 	<ul style="list-style-type: none"> *Vender berigede tilbage til sig selv *Har et standpunkt til man tager et nyt – autoritetstro (tradition)/sapere aude!

Figur 12: Display over de samlede empiriske resultater baseret på de beskrevne kvalitative metoder.

For straks at imødekomme den opmærksomme læsers undren over det *tomme felt* i displayet er pointen naturligvis, at eleverne generelt slet ikke forholder sig til de opstillede læringsmål, hvilket

netop tomheden gerne skulle illustrere. Denne problematik uddybes dog senere i analyseafsnittet, og derfor vendes fokus nu mod displayets *arbejde* hen imod *inferens*, hvor der, ifølge Dahler-Larsen (ibid.:65), opstår sammenhængende og synergiske mønstre i empirien. Inferensen sikrer, at der analytisk kan drages slutninger fra noget vi har tætte beskrivelser af, til noget vi endnu ikke har tilfredsstillende indsigt i. Uden intentioner om, at displayet kan stå alene, skulle det dog gerne, forstærket af de narrative skildringer, til en vis grad være selvforklarende trods det komprimerede sprogbrug. Med en forhåbning om, at det er lykkedes displayet at opnå indholdsmæssig *shareability* i en relativ afsubjektiveret resultatfremstilling kan specialets teoridel hermed påbegyndes.

4.0 Teoribeskrivelse

Som antydnet er det teoretiske hovedvalg faldet på Gadammers filosofiske hermeneutik som den fremstilles i hovedværket 'Sandhed og metode'. Dette begrundes overordnet ud fra en naturlig fortsættelse af det allerede anlagte hermeneutiske grundperspektiv. Den primære årsag er dog et særligt ønske om at undersøge, hvilke nye forståelser, der opstår, når problemformuleringens spændinger mellem folkeskolens målstyrede læring og formålsorienterede dannelse udsættes for det begrebslige analysepotentiale, der ligger gemt i Gadammers filosofi. Inden det når så vidt leveres der dog et groft genealogisk blik på hermeneutikkens udviklingshistorie som Gadamer på den ene side legitimerer sit projekt ved at skrive sig op imod, og på den anden side må acceptere som virkningshistorisk fundament for sit eget arbejde.

4.1 En kort hermeneutisk genealogi

Ofte sammenkædes ordet hermeneutik etymologisk med den græske budbringer gud Hermes, hvis opgave det var at fortolke og formidle Olympens ophøjede og guddommelige kommunikation til menneskets verden (Gulddal & Møller 1999:11). Forbindelsen til Hermes har dog vist sig at være en skrøne, da hermeneutik i stedet udspringer af det græske *hermeneutike*, der igen relaterer sig til begrebet *hermeneia*, som betyder *udtryk* eller *sproglig artikulation* (ibid.). Hermeneutikkens nuværende betydning som *fortolkningskunst* opstår dermed ad en snørklet translativ vej, hvor den oprindelige betydning af *sproglighed* bliver til *interpretatio* (fortolkning). I en senere retrooversættelse fra latin til græsk bliver *interpretatio* så pludselig til *hermeneutik*, som siden har betegnet den videnskab, der beskæftiger sig med fortolkning og forståelse af tekster, tale og tilværelse. Hermeneutikken fungerede i en lang periode som metodisk underkategori i det filologiske

arbejde med at rekonstruere de ofte tabte, ødelagte eller spredte græske og latinske tekster fra oldtiden og middelalderen. Først i begyndelsen af 1800-tallet, hvor Schleiermacher lancerer en banebrydende udvidelse af hermeneutikkens virkefelt til den brede og tekstoverskridende definition ”forståelse af fremmed tale”, skabes grundlaget for en selvstændig disciplin. Det er derfor oplagt, i en biografisk orienteret genealogi, først at kaste et blik på nogle hovedtræk ved Schleiermachers hermeneutik.

4.1.1 Schleiermachers sproglige og psykologiske hermeneutik

Schleiermachers dialogorienterede forøgelse af hermeneutikkens anvendelsesområde har traditionelt forsynet ham med den fornemme titel *den moderne hermeneutiks fader*, men som det følgende illustrerer, er han måske ofte blevet læst som fanden læser biblen. I hvert fald ser det ud til at virkningshistorien af hans arbejde, især på grund af Wilhelm Diltheys præferencer, ikke nødvendigvis har resulteret i, at eftertiden ”har forstået ham bedre end han forstod sig selv”, hvilket jo er det mantra som Schleiermacher har fået skudt i skoene (Gulddal & Møller 1999:16). Således angiver Schleiermacher (ibid.:18) to helt essentielle vinkler i mødet med den fremmede tale. Det drejer sig om *den sproglige strukturs* objektive side og *den psykologiske sides* manifestation af forfatterens subjektivitet. Selv om det med eftertryk betones, at de to undersøgelsesdimensioner ækvivalerer og må understøtte hinanden i et frugtbart samarbejde, har Diltheys dagsordensættende udlægning af Schleiermachers hermeneutiske projekt, skabt en næsten éndimensionel slagside, hvor den psykologiske dimension traditionelt har domineret den sproglige. Dilthey fandt således, i sit personlige opgør med positivismes undsigelse af subjektiviteten, en særlig klangbund i Schleiermachers psykologiske dimension af hermeneutikken, der fortrinsvis handler om den fortolkende modtagers kongenialitet i forhold til afsenderen.

Udover den dialektiske modstilling mellem en sproglig og psykologisk forståelse opererer Schleiermacher tillige med det mere metodiske begrebspaar *komparation* og *divination* i relation til sin udgave af den hermeneutiske cirkel (Gulddal & Møller 1999:20ff). For ham udgør cirklen en grundlæggende model, hvor vilkårene for forståelse består i det gensidige forhold mellem sagens enkelte dele og helheden. Da delene kun kan forstås ud fra en foregribende helhedsfornemmelse, samtidig med, at de paradoksalt nok er konstituerende for den selvsamme helhed, opstår der tilsyneladende et problem med overhovedet at få fortolkeren ind i cirklen. Dette dilemma løser Schleiermacher (ibid.:20) ved at indføre henholdsvis en komparativ og en divinatorisk fremgangsmåde, der begge har gyldighed inden for de omtalte sproglige og psykologiske dimensioner. Den komparative metodes fokus på fastlæggelse af almene lovmæssigheder i den

fremmede tale læner sig dog fortrinsvis op ad den sproglige indholdsdimension, mens divinationen kan udlægges som et dristigt gæt, der konstituerer et hypotetisk spillerum for den pågældende fortolkers udlægning af sagen. For Schleiermacher bliver hermeneutikken derfor *en kunst*, der sigter mod at balancere forfatterens sproglige fremstilling med en empatisk indsigt i hans psykologiske profil og hermed er vejen beredt for Dilthey, der bliver den næste i den hermeneutiske kongerække.

4.1.2 Diltheys hermeneutik

Selv om Dilthey (Gulddal & Møller 1999:22f) anser sig selv som Schleiermachers arvtager, er han dog tillige påvirket af Hegels idealistiske historiefilosofi og den efterfølgende antitetiske *historismes* bestræbelser på at finde ud *hvordan det egentlig var*. Det er i relation til disse impulser, at Dilthey (ibid.:24) stiller krav om, at åndsvidenskaben må udvikle en selvstændig erkendelsesteori centreret omkring forståelse og løsrevet fra naturvidenskabens forklaringshegemoni. Han insisterer derfor på, at naturvidenskabsmandens konfronterende kortlægning af en objektiv verdens sammenhæng er væsensforskelligheden fra åndsvidenskabens ontologiske betingelser, hvor forskeren selv ”er et historisk væsen” og hvor ”den, der udforsker historien er den samme som den, der skaber den”. Dilthey (ibid.:26) får dog aldrig fuldført sit forehavende om, efter kantiansk forbillede, at formulere en konsistent *kritik af den historiske fornuft*, men opnår dog at udvide Schleiermachers version af den hermeneutiske cirkels del/helhed til at omfatte hele det åndsvidenskabelige livsspektrum. Mennesket er således, ifølge Dilthey (ibid.:27), som åndsvæsen i stand til *selvbesindelse* (selbstbesinnung), hvilket, i sin tyske udgave, indebærer en ordspilsafledt dobbeltevne til både at *besinde* sig på sig selv og sit eget livsforløb samt stifte *mening* i tilværelsen. Forståelsen af et menneskeliv opnås altså gennem den hermeneutiske cirkelbevægelse, hvor erfarede enkeltepisoder tildeles mening i lyset af den helhed de tilsammen danner og vice versa. For Dilthey (ibid.:28) er der altså ingen metodisk forskel i at undersøge en tekst, et liv eller menneskehedens historie, idet enhver forståelse må underlægges den dialektiske forbindelse mellem del og helhed. Dette gør hermeneutikken til åndsvidenskabens metode par excellence, idet den undersøger relationen mellem liv, udtryk og forståelse med henblik på at forstå, hvordan andre mennesker har forstået sig selv, deres tilværelse og verden. Diltheys efterfølgere, med Martin Heidegger i spidsen, så dog anderledes på den hermeneutiske opgave.

4.1.3 Heideggers filosofiske hermeneutik

For Dilthey er forståelseskunst i sidste ende ensbetydende med forståelse af den andens forståelse, men dette forhold ændrer sig radikalt med Heideggers fænomenologisk inspirerede indtræden på den

hermeneutiske scene. I Heideggers (Gulddal & Møller 1999:28) tidlige hovedværk "Sein und Zeit" reformulerer han således filosofiens grundlæggende spørgsmål om *væren*. Han hævder, at værensspørgsmålet, der hidtil har taget udgangspunkt i *det værendes væren*, historisk har været stillet forkert, og at dette har affødt en række uhensigtsmæssige *regionalontologier*. Disse kan potentielt afløses af én *fundamentalontologi*, der kommer til syne, såfremt undersøgelsen tager sit udgangspunkt i det eneste værende, der faktisk formår at stille værensspørgsmålet. Dette værende er naturligvis mennesket, men for at undgå dette begrebs prædefinerede konnotationer benytter Heidegger (ibid.:29) i stedet ordet *Dasein* (tilværen). En ny betegnelse vælges altså for at nå ind til beskrivelsen af det mest oprindelige grundtræk ved eksistensen, hvilket netop er Daseins ontologiske status af *væren-i-verden*. Dasein kan ikke tænkes uden verden, og derfor bliver den traditionelle erkendelsesteoretiske dualisme, hvor det menneskelige subjekt står over for en objektiv verden, en unødigt og fejlslagen abstraktion af det oprindelige identitetsforhold, der eksisterer mellem mennesket og verden. Dasein er netop ikke bare sig selv, men altid allerede selvoverskridende ude over sig selv i sin situerede interaktion med såvel andre Daseins som med brugstingene i verden. Dette fører Heidegger (ibid.:30) frem til begrebet *forståelse*, der betegnes som et *eksistentiale*, der ikke umiddelbart er erkendelsesfunderet, men en indgroet del af Daseins væren, og derfor en ufravigelig måde at forholde sig til en verden som det altid allerede er i gang med at forstå. Daseins forståelse af sin værens muligheder udspiller sig dermed i en traditionsbunden og kulturel betinget *kastethed* ind i en allerede etableret verden, hvis socialiseringsmønstre ikke er determinerende, da de i et vist omfang er påvirkelige af Daseins egne modificerende *udkast*. Hos Heidegger (2007:176) udkaster Dasein altså sin forståelse "hen mod muligheder", hvor den kan *udvikles*, hvilket han processuelt kalder *udlægning*. Den indgroede relation mellem forståelse og udlægning af tingenes vedhåndenværende brugskarakter, hvor *noget* altid forstås *som noget*, beskriver Heidegger (ibid.:177) med ordene:

"Det, der er åbnet gennem forståelsen, nemlig det forståede, er på forhånd allerede tilgængeligt på den måde, at dets "som hvad" eksplicit kan fremhæves ved det. Dette "som" udgør eksplicitetsstrukturen af noget forstået; det konstituerer udlægning.

For Heidegger (ibid.:179) udfolder især åndsvidenskaberne sig i dette samspil mellem forståelse og udlægning, og hermeneutikken bliver derfor en afledt sproglig udlægning, der konstitueres på baggrund af forståelsens grundlæggende *forudbesiddelse* af en *bevendthedshelhed*. Hvor

Schleiermachers og Dilthes hermeneutiske cirkelbevægelser mellem del og helhed fandt sted inden for den fortolkede genstand, flytter Heidegger (Gulddal & Møller 1999:32) derimod cirklen ind i fortolkeren selv, ved at rette fokus mod forståelse og udlægning. Den hermeneutiske cirkel tilskrives derfor en eksistentiel opgavekarakter, der udspiller sig i dialektikken mellem situation og liv, hvor livets akkumulerede erfaringer spiller ind på forståelsen af den enkelte situation. Den udgør med andre ord et fundament for Daseins væren i verden, hvilket fører til den ontologisering af hermeneutikken, som blandt andre den italienske retshistoriker Emilio Betti afviste som en vranglære i forhold til sit juridiske fokus, men som Gadamer, som vi nu skal se, gjorde til hjørnестenen i sin filosofiske hermeneutik.

4.2 Gadamers filosofiske hermeneutik

Den foreløbige beskrivelse af den hermeneutiske genealogi har haft det væsentlige formål at berede vejen for Gadamers tanker ved, ganske vist i meget store træk, at redegøre for netop det historiske udgangspunkt som hans traditionsbestemte fundament nødvendigvis må hvile på. Hans ærinde i 'Sandhed og Metode' er dobbelt, idet han både har til hensigt at *undersøge forståelsens mulighed for at forstå sig selv* samt at *gøre op med positivismens metodiske invasion af åndsvidenskaberne*. Et af projektets omdrejningspunkter er hans rehabilitering af *fordommens* forståelseskonstituerende rolle, da dennes særlige karakter af intuitiv fornemmelse i langt højere grad end positivistiske metodeidealer rammer ind i den åndsvidenskabelige essens. Derfor indledes denne gennemgang af Gadamers filosofiske hermeneutik med et blik på, hvordan oprindeligt værdsatte forståelsesorienterede humanistiske grundbegreber som fx, *smag*, *dannelse* og *sensus communis* med tiden er blevet devalueret til subjektive æstetiske smagsdomme uden genuin videnskabeligt potentiale.

4.2.1 Dannelse over metode

Gadamer (2007:46) opponerer i første del af 'Sandhed og metode' især mod Kants udlægning af æstetikken, idet han anklager ham for at frakende *smagen* dens oprindelige *betydning for erkendelse*. Trods konstateringen af den almene lystfølelse, der vækkes i betragterens møde med det skønne, fastholder Kant (ibid.) det subjektive element i smagen, "der må være ens helt egen evne", selv om den udsiges med henblik på at opnå almen gyldighed. Han giver dermed køb på både dens empiriske almenhed og dens kognitive værdi i forhold til at blive klogere på objektet. Ifølge Gadamer (Grondin 1994:109f) er det derfor overvejende Kants subjektivering og æstetisering af smagen, der

diskvalificerer denne i streng videnskabelig forstand. De fremadrettede konsekvenser heraf bliver at smagens skæbne danner præcedens for beslægtede humane begreber, som tillige må forkastes som forståelseskilder i en redefineret åndsvidenskabelig tradition, der, i sin desperate stræben efter videnskabelig anerkendelse, tvinges til at overtage det naturvidenskabelige metodegrundlag. Begyndende med Kant får den oprindelige åndsvidenskabelige selvforståelse altså et gevaldigt skud for boven, men dette havari ønsker Gadamer (2007:22.) at reparere på ved at give de devaluerede humanistiske begreber, som fx den dannelse det nedenfor skal handle om, en renæssance. Han siger således, at åndsvidenskaberne besidder en karakter, som betyder,

”at det, der gør dem til videnskaber lader sig snarere forstå ud fra dannelsesbegrebets tradition end ud fra den moderne videnskabs metodeidé”.

Det bliver her tydeligt, at Gadamer ikke tillægger det metodiske samme status som dannelsen, når det drejer sig om forståelse af det åndsvidenskabelige felt. Faktisk afviser Gadamer (ibid.:13) Diltheys projekt med at finde en særlig åndsvidenskabelig metode som forfejlet, og læner sig derfor mere op ad Helmholtz’ begreb om *takt*, når han fastslår, at ”der ikke findes nogen selvstændig metode for åndsvidenskaberne”.

Dannelsens forståelsesrelaterede karakter af smag og takt tildeles altså forrang for universelle metoder hos Gadamer, men hvad lægger han præcist i begrebet? Gadamer (ibid.:15) starter med i oversigtsform at følge dannelsens etymologi op til Herders grundlæggende definition som ”højnelse til humanitet”, der overskrider den *naturlige dannelses* fokus på fysisk fremtoning. Dannelse integreres altså i kulturbegrebet som ”en måde mennesket udvikler sine anlæg og evner på” (ibid.) ud fra den dobbelte betydning af efterligning og forbillede, der ligger i det tyske ord *Bildung*. Ifølge Gadamer (ibid.:16) overskrider dannelsesbegrebet dog med tiden sin egen grundbetydning af kultiveret formbarhed, og han slutter sig derfor til Hegels forståelse, der handler om, at mennesket ikke fra naturens hånd åndeligt og fornuftsmæssigt er hvad det skal være, og derfor må ”hæve sig op til det almene”. Det betyder, at mennesket må overskride den partikulære organismetæknings *appetitus* og hengive sig til det sociale præmisser. Det må med andre ord forsones sig med sig selv som en del af noget større eller som Gadamer (ibid.:19) siger om dannelsens praktiske og teoretiske sider i en verden konstitueret af sprog og tradition:

"At erkende sit eget i det fremmede, at føle sig hjemme i det, er åndens grundbevægelse; dens væren består i, at man vender tilbage til sig selv fra det andet".

I dette citat transcenderer Gadamer's dannelsesforståelse (ibid.) Hegel's ophævelse til almenhed, idet han medregner elementet "hvori den dannede bevæger sig", og dernæst placerer dannelsens situerede taktfuldhed som selve åndsvidenskabens ontologiske grundpille. Takt omtales som en bestemt følsomhed for situationer, og associerer dermed til Aristoteles' forståelse af *phronesis*, og for Gadamer (ibid.:21f) er denne kompetence helt afgørende for både erkendelse og væren. Dannelse er derfor også, at kunne distancere sig fra sig selv, og holde sig åben for den mulige berigelse, der ligger i mødet med det andet. Dette må naturligvis ske uden at miste den almene kritiske sans for erkendelse af de forskelle som nye horisonter tilbyder, og derfor skal det nu handle om Giambattista Vico's begreb *sensus communis*.

4.2.2 Sensus communis

Vico (Gadamer 2007:24) lægger i sit udkast til en ny videnskab både betydningen *fællessans* og *veltalenhed* (eloquentia) i ind i begrebet *sensus communis*. Det er dog vigtigt her at påpege, at veltalenheden besidder et dobbeltaspekt af både sandhed og velformuleret fremstilling, og derfor ikke kan reduceres til den rene hensigt om overtalelse, der ofte kædes sammen med den sofistiske retorik. *Sensus communis* beskæftiger sig dog tillige med antikkens modsætning mellem den skolelærde og vismanden og dermed mellem *sophia* som teoretisk ideal og *phronesis* som praktisk ideal. Denne skelnen fører til Vico's (ibid.:25) genoptagelse af den videnskabelige strid mellem det gamle og det moderne, idet han, uden at benægte gevinsterne ved det nye, trækker en streg i sandet for de videnskabelige metoders rækkevidde. Det sker i en håndhævelse af, at klassiske dyder som *phronesis* og *eloquentia* fortsat spiller en afgørende rolle i forståelsesprocessen. *Sensus communis* handler således ikke om *det sande*, men om *det sandsynlige*, og næres derfor ikke af en abstrakt fornuft, men af en konkret fællesskabsstiftende sans, der sætter sig spor i det virkelige liv. Vico's (ibid.:27) kritiske røst mod den filosofiske teoretisering overføres dermed på de moderne videnskaber, alt imens han taler for historiens værdi som alternativ sandhedskilde til den teoretiske fornufts almene forskrifter.

Som en parallel til Vico arbejder også Shaftesbury (ibid.:28) med *sensus communis*, som han blandt andet definerer som "kærlighed til fællesskabet, naturlig hengivenhed og menneskelighed". I denne forståelse bliver *sensus communis* til en social dyd, der mere er rodfæstet i hjertet end i hjernen, og

som ydermere kædes sammen med ordene *wit and humour*, der netop trives bedst inden for den solidariske og selskabelige vennekreds. Shaftesbury (ibid.:29) formulerer hermed *sympatien* som en moralsk dyd, der via udtrykket *moral sense*, udvikler sig i retning af det i dag udbredte begreb *common sense*. Oversat til fransk bliver *common sense* til *bon sens*, som hos Henri Bergson (ibid.:30) betegner den mellem menneskelige opgave det er...

"... hele tiden at tilpasse sig nye situationer" med en "fornemmelse for praktisk sandhed... en rigtig dømmekraft, der udspringer af sjælens retskaffenhed".

Bergson tilslutter sig koret af metodiske modstandere, men selv om han anerkender de klassiske studiers rolle i udviklingen af netop *bon sens*, taler han dog kun om sansens betydning i forhold til livet, mens han derimod undgår at stille spørgsmålet om dens betydning som hermeneutisk fundament for videnskaberne. Dette relevante spørgsmål stilles ganske vist inden for pietismen, men går siden i glemmebogen, i takt med, at den tyske oplysningsfilosofi, i henhold til Gadamer (ibid.:34) tømmer *sensus communis* for indhold. Dermed forlades nu gennemgangen af Gadamers humanbegreber for i stedet at kigge nærmere på hans afsnit om den historiske udvikling af ordet *oplevelse*. Dette begreb, der, som tidligere nævnt, er centralt i specialets anlagte fokus på folkeskolens formålsparagraf, afslutter således min selekterede indholdsfortolkning af første del af 'Sandhed og metode'.

4.2.3 Oplevelsens etymologi

I henhold til Gadamers (2007:63) undersøgelse af *oplevelsens* etymologi udspringer det af ordet *oplevelen*, og får siden hen en dobbeltbetydning, som dels henviser til *en persons fysiske overværelse af en virkelig hændelse*, dels betegner *det varige resultatmæssige eftertryk* som sættes i personen. Fremkomsten af neologismen *oplevelse* kan ydermere forbindes med ordet *liv*, der på mange måder bliver den tyske idealismes antitese til oplysningens mere kølige *rationalitet*. Umiddelbart tildeler Gadamer (ibid.:64) Dilthey hovedæren for begrebets udbredelse, der resulterer i en forståelse af oplevelsen som "... det umiddelbart givne, som det primære stof for al fantasimæssig gestaltning". Diltheys (ibid.66) placerer sig altså imellem et positivistisk virkelighedsfundament og en slags livsfilosofisk panteisme, der svarer fint til hans position mellem empirisk belæg og åndsvidenskabelig spekulation, idet hans lancering af oplevelsen fungerer som modtræk til datidens industrielle revolutions mekaniske ensformighed.

Sammenfattende er oplevelser altså varige betydningsenheder eller slet og ret *erfaringer*, der i deres situerede egenart både er adskilt fra andre unikke oplevelser og fra det rutineprægede livsforløb, hvor ”intet opleves”, hvis man skal tro Gadamer (ibid.:68). Oplevelsen får derfor, med Husserls ord, en *intentionel* karakter, der ontologisk set gør enhver oplevelse til en *selvoplevelse*, som aldrig vil kunne formidles intersubjektivt i sin identiske form. Friedrich Nietzsche (ibid.) har derfor en pointe, når han fastslår ”at hos dybe mennesker varer alle oplevelser længe”, idet han her peger på en generel sammenhæng mellem oplevelsen og livet. Georg Simmel (ibid.:70) sammenligner for sit vedkommende oplevelsen med et eventyr, der netop lader mennesket mærke livets holistiske kræfter, i en tillokkende overskridelse af det gængse dagligdagsliv, hvorfra man kan vende beriget og modnet tilbage til virkeligheden. Dermed kobler Gadamer (ibid.:71) oplevelsen til æstetikken, idet han mener, at kunsten fx besidder evnen til at tryllebinde beskueren i en selvforglemmelsestilstand, der dog eftervarende trækker erfaringstråde tilbage til tilværelsens realitet.

Med gennemgangen af disse udvalgte begreber, som Gadamer ønsker at rehabilitere som supplement til den ufuldstændige metodiske sandhedsforståelse slutter relationen til første del af ’Sandhed og metode’. Det sker dog kun for straks at fortsætte med anden dels særlige fokus på grundtrækkende i hans hermeneutiske erfaringsteori.

4.2.4 Tidslighedens ontologi hos Gadamer

Inspireret af sin læremester Heideggers bekendelse til tidslighedens ontologiske tredeling i fremtid, fortid og nutid, hvor forståelse konstitueres på baggrund af Daseins fremtidsforventninger og fortidserfaringer, vælger Gadamer (Jessen 1999:248) samme strukturelle form i præsentationen af sine hermeneutiske nøglebegreber i anden del af ’Sandhed og metode’. I det følgende er denne komposition fastholdt, hvilket betyder, at gennemgangen af de udvalgte begreber først er orienteret mod fremtiden, dernæst mod fortiden for til sidst at nå frem til nutidsforståelsen.

4.2.5 Fremtidsforventninger

Med en metafor lånt fra Morten Ziethen⁶ er mennesket, som en anden Egon Olsen, *altid ude på noget* i en forudgriben af helheden på baggrund af allerede etablerede erfaringer. Denne initierende karakter er stimulerende for nye erfaringer, som netop opstår, når man bliver klogere på noget ved åbent at sætte sine fordomme på spil i mødet med den andens udsagn som et muligt sandt svar på et spørgsmål, som man selv har stillet inden for sin egen forståelseshorisont. Forståelse er altså en

⁶ Foredrag om Gadamer på Folkeuniversitetet 2. april 2017.

selvoverskridende erfaringsproces, hvor især fremtidsrettede begreber som *fordomme* og *fuldkommenhedsforegribelse* spiller en betydelig rolle, hvilket skulle fremgå af nedenstående.

4.2.5.1 Rehabilitering af fordommen

Mens objektiv viden i rationel naturvidenskabelig forstand må være rensset for fordommenes subjektive indflydelse, mener Gadamer (2007:254) tværtimod, at selve forståelsesbetingelserne for enhver videnstilegnelse netop er funderet i fordommens vage forudanelse om, hvad en given sag måtte handle om i sin helhed. Han siger derfor sammesteds, at fordommens ”første, bestandige og sidste opgave” er opretholdelsen af en meningsfuld forbindelse til sagen. Fordommen må altså forstås bogstaveligt som en *forhåndsdom* uden de negative medbetydninger som oplysningstidens fornedrelse af dens subjektive karakter har tilskrevet den - blandt andet i form af en insinueret tendens til *overilet* underkastelse af alternative *autoriteter* end fornuften. Overilede fordomme forekommer således, når man i mødet med sagen alene betjener sig af sin egen fornuft, mens en overdreven respekt for ydre autoriteter modsat kan være skyld i, at man slet ikke følger Kants oplysningsideal (*Sapere aude*), om netop at betjene sig af sin egen fornuft. Gadamer (ibid.:265) er derfor med på, at der findes illegitime fordomme, når han beskriver det overiledes relation til autoriteter som:

”... en fordom, der prioriterer det nye, altså som en forudindtagethed, der bevirker, at man forkaster sandheder med den ene begrundelse, at de er gamle og bevidnet af autoriteter”.

Gadamer (ibid.:267) tilføjer dog, at det selvsagt kan være berigende at følge autoriteter i de tilfælde hvor de faktisk argumenterer på baggrund af større indsigt i sagen. En sådan form for autoritet tildeler han *traditionen*, da denne er kendetegnet ved ”at gælde uden begrundelse”, idet den altid allerede selvlegitimerende er blevet ”bekræftet, overtaget og plejet” historisk (ibid.:268). Han hævder videre, at såfremt autoriteters gyldighed tilsidesætter den autonome dømmekraft, så er de faktisk en kilde til fordomme, men ”det udelukker ikke, at de også kan være en kilde til sandhed”. Fordommen bliver altså, som følge af dens ontologiske kendsgerning, udslagsgivende i enhver forståelsesproces, hvorfor den må rehabiliteres i bestræbelserne på at komme en holistisk sandhed nærmere. Denne sandhedssøgen foregår, som det nu skal vises, inden for den fuldkommenhedsforegribelse, der indgår i Gadamers version af den hermeneutiske cirkel.

4.2.5.2 *Fuldkommenhedsforegribelse af mening og sandhed*

Som tilkendegivet er der begrundet håb om, at traditionen på forhånd har grovsorteret mellem de legitime og de illegitime fordomme i en stadig tilbagevendende afprøvning af deres fremtidsrettede meningsfuldhed og sandhed. Ifølge Gadamer (2007:280) antager fordommene som meningssøgende sandhedsudkast cirkelagtig karakter, idet fortolkeren gradvist gør sin forståelse mere komplet gennem sin forholdelse til dialektikken mellem sagens enkeltdele og helheden. Den hermeneutiske cirkelproces hos Gadamer (ibid.) handler altså om at legitimere de udkastede fordomme i relation til en *fuldkommenhedsforegribelse*, hvori fortolkeren stiltiende forudsætter sagens indhold som meningsfuld. Først når denne fuldkommenhedsforegribelse bliver inkohærent bliver fortolkeren mistænksom over for sandhedsværdien i sagsfremstillingen. Enhver fortolkningsproces indebærer dermed en stiltiende forventning om, at vi kan blive klogere i mødet med en given sag, hvor det primært er det sproglige udtryk, der for Gadamer (Jessen 2007:248) er forståelsens grundlag, mens forfatterens intentioner må betegnes som sekundære. De udkastende forståelsesorienterede fordomme og fuldkommenhedsforegribelser er dog ikke vilkårlige, men resultater af tidligere erfaringer. Det følgende skuer derfor bagud mod fortidens erfaringsbetingelser.

4.2.6 Fortidserfaringer

Som angivet ovenfor opstår erfaring gennem en fremadrettet justering af fordomme i mødet med det fremmedes svar på et fælles spørgsmålsanliggende. Netop ordet *justering* indikerer her, at der allerede findes en forståelse, og det er netop dette, der nu skal berøres med udgangspunkt i begreberne *virkningshistorie* og *horisontsammensmeltning*.

4.2.6.1 *Det virkningshistoriske princip*

Gadamer (2007:286) slår fast, at selv om forståelsen altid er rettet mod sagens selv fremstilling ”ligger vi på forhånd under for virkningshistoriens virkninger”. Såfremt dette ignoreres er det ikke muligt at komme til en sand forståelse af et fænomen. Virkningshistorisk bevidsthed opstår altså som resultat af traditionens socialiserende formning af vores fordomsgrundlag. Gadamer (Jessen 1999:249) mener fx ikke, at det er muligt at opnå en privilegeret adgang til et vilkårligt klassisk fænomen uden at være influeret af andre fortolkeres allerede konsoliderede forståelser af det pågældende. Bestemte fortolkninger har således historisk set haft større gennemslagskraft end andre og derved opnået traditions mæssig blåstempling. Den virkningshistoriske bevidstheds forståelseskonstituerende rolle kan altså ikke undslippes, hvilket betyder, at de objektive videnskabelige metoder, for Gadamer (2007:287), blot bliver illusioner, der leverer halve sandheder. Som situerede væsner, står vi, som

Heidegger har vist, aldrig overfor en situation, men befinder os allerede forståelsesudkastende i den. Det er således hermeneutiske set ikke muligt at opnå det fulde overblik over en situation, idet Gadamer (ibid.:288) definerer en sådan som ”et ståsted, der begrænser synsmulighederne”. Forståelsesbetingelserne er derfor begrænsede af den *horisont*, der til enhver tid rammesætter vores situerede perspektiv, men horisonter kan som bekendt udvides, hvis man selv er parat til at flytte sig.

4.2.6.2 *Horisontsammensmeltning*

I Gadamer (2007:291) udlægning er forståelse et resultat af den proces, ”hvor horisonter, der formodes, at eksistere for sig selv, smelter sammen”. I mødet med det fremmede udtryk viser der sig således en ny horisont, der, såfremt dialogen er ægte, midlertidig suspenderer fortolkerens medbragte fordomme, og hensætter ham i en åben tilstand af forventning omkring en forståelsesudvidelse af sagens rette sammenhæng. Gadamer (ibid.:355) betegner derfor ”virkelig forståelse” som en proces, hvor historiske begreber tillige anvendes ud fra den nutidige tænkemåde, således at der opstår en *horisontsammensmeltning* mellem fortolkerens oprindelige horisont og den udvidede horisont som mødet med værket har affødt. For Gadamer (2007:288) forskydes og udvides horisonten sig således for den der er åbensindet og bevæger sig, hvilket betyder, at sandheden får historisk karakter. For Gadamer (Jessen 1999:250) må sand forståelse altså kunne appliceres på fortolkerens egen tilværelse, hvilket foregriber den nutidsforståelse det nu skal handle om.

4.2.7 Nutidsforståelse

For Gadamer (2007:316) omfatter forståelse altid *applikation* af den forståede mening, hvilket betyder, at det er selve forståelsesanvendelsen, der bygger bro mellem fremtidsforventninger og fortidserfaringer. Nedenstående uddyber netop applikationens betydning med særlig relation til *phronesis* inden fokuset skifter til sprogets rolle og spørgsmål-svar dialektikken.

4.2.7.1 *Forståelse som applicerende phronesis*

Oprindeligt bestod hermeneutikkens udfordringer i først at *forstå* en teksts mening, dernæst at *fortolke* den med henblik på offentlig udlægning og senere tillige at *applicere* den på sit eget liv (Gadamer 2007:293). Denne treklang ansås som afgørende for at opnå det fulde udbytte af mødet med en tekst, men efterhånden som sproget i stigende grad fandt indpas i filosofihistorien flød elementerne forståelse og fortolkning sammen til en enhed, der med tiden uheldigvis har formået at køre applikationen ud på et sidespor. I Gadamer (ibid.:294) øjne er applikationen dog fortsat yderst central, hvilket han især udtrykker gennem et blik på den juridiske hermeneutiks forpligtelse til altid

at medtænke universelle lovbestemmelers konkrete indvirkning på sagsbehandlingen af en partikulær praksis. Som følge af dette fortolkningsmæssige hensyn til virkeligheden, pointerer Gadamer (ibid.:299), at hermeneutisk applikation ikke resulterer i en *epistemisk* viden, men snarere i en situationsbestemt moralsk viden som *phronesis*. For Aristoteles (ibid.:303) fungerer *phronesis* analogt til ”lovens justering” i den juridiske hermeneutik, hvilket paradoksalt nok betyder, at lovens bogstavelige strenghed, i en hensyntagen til omstændighederne, ofte må mildnes med henblik på at styrke retfærdigheden. Med denne korte præsentation af den praktiske klogskab *phronesis*, som forbillede for den hermeneutiske applikation, flyttes fokus nu tredje del af ’Sandhed og Metode’, hvor sprogets ydelse og spørgsmålets rolle i horisontsammensmeltningen undersøges.

4.2.7.2 ”Væren, der kan forstås, er sprog”

For Gadamer (2007:363) er det sproget, der ligger til grund for den hændelse, der overgår os i horisontsammensmeltningens konstituering af nye forståelser på det gamles fundament. Menneskets forhold til verden har derfor grundlæggende sproglig karakter, idet sproget, med Gadamers (ibid.:447) ord, ”udgør grundforfatningen ved alt det forståelsen overhovedet kan rette sig mod”. Han konkluderer derfor, ”at væren, der kan forstås er sprog”. Det betyder ikke, at sproget er en gengivelse af ’verden derude’, men snarere, at sproget er det eneste medium, der formår at definere væren som en foreningsmængde af både det værende og dets ikke-værende negation. Han tildeler derfor sproget uendelighedskarakter, da alt ganske vist *principielt*, men ikke *aktuelt*, kan udtrykkes sprogligt, fordi ethvert udsagn nødvendigvis er fikseret og afgrænset i forhold til noget andet horisontalt muligt. I menneskets ’kommen til orde’ har sproget derfor endelighedskarakter, idet det ikke formår at sige alt på en gang. Alligevel mener Gadamer (ibid.), at sagens fremstillede meningsindhold transcenderer dets eget værensudtryk, hvilket betyder, at han tildeler sproget en *spekulativ struktur*. Det spekulative aspekt leder tankerne hen på Spinoza/Hegels *omnis determinatio est negatio*, der betyder, at *enhver bestemmelse er en nægtelse*. Dette refererer til, at det sagte tillige rummer det usagte, at definitionen medtænker sin negation, samt at det endelige spejler det uendelige. Gadamer (Jørgensen 2009:134f) modgår dermed livsfilosofiens fornedrelse af sproget som ufuldkomment i forhold til præcist at redegøre for tanke- og følelsesudtryk, idet han hævder, at selv ”den tavse videns uudsigelighed kun viser sig gennem sproget”⁷. Det potentielt uendelige meningsindhold, der kommer til orde i et udsagn beror således på sproget og modtager altså sin bestemmelse gennem den endeligt fremsatte ytring.

⁷ Et eksempel herpå kunne være Augustins ((Klausen 1997:149) dilemma, der lyder ”Hvis ingen spørger mig hvad tid er ved jeg det godt; hvis nogen spørger mig ved jeg det ikke”.

Gadamer (2007:420) slår derfor fast, at sproget har sin egentlige væren i samtalen, ”altså dér, hvor man søger at komme til forståelse”, hvilket det kommende afsnit uddyber nærmere.

4.2.7.3 Sproget som forståelsens primære karakter

Såfremt væren, der kan forstås er sprog, kan det virke underligt, at Gadamer-fortolkeren Jean Grondin (2002) inddeler forståelsesbegrebet i henholdsvis *en epistemologisk, en praktisk og en sproglig dimension*, når nu de to førstnævnte selv er funderet i sproget. Ikke desto mindre kan der være en pædagogisk overskuelighedsgevinst i uddifferentieringen, idet den epistemologiske forståelse hører under det kognitive område, hvor den, som tidligere nævnt, hænder den hermeneutiske fortolker som en slags heureka-oplevelse, hvor tøren populært sagt falder. Den praktiske forståelse leder tilbage til Heideggers *vedhåndenværende* udlægning af den brugsorienterede omgang med tingene, mens den sproglige forståelse handler om at komme til enighed med hinanden gennem dialog. Det må blot ikke glemmes, at hos Gadamer er det sproget, der omnipotent udtrykker forståelsen, hvilket Grondin (ibid.) formulerer sådan:

To understand, in Gadamer's sense, is to articulate (a meaning, a thing, an event) into words, words that are always mine, but at the same time those of what I strive to understand. The application that is at the core of every understanding process thus grounds in language.

Når man altså som fortolker alene forstår på baggrund af det til rådighedsstående sprog bliver *dialogen* meget naturligt et foretrukket medie i horisontudvidelsesprocessens revidering af eksisterende fordomme. Gadamer (2007:359) mener derfor ikke at samtale handler om, at den ene part sætter sit standpunkt igennem, men snarere, at alle parter bevæger sig mod en fælles forvandling, ”hvor ingen forbliver, hvad man var”. Hos Gadamer (ibid.:351) ”indeholder samtalen spørgsmålets og svarets struktur”, hvilket betyder, at ethvert udsagn må betragtes som et svar på et spørgsmål. Fortolkeren må altså nødvendigvis have forstået og rekonstrueret dette spørgsmål for at udlede meningen af svaret, og derfor skal det afslutningsvis handle om spørgsmålets hermeneutiske karakter.

4.2.4.7 Det hermeneutiske spørgsmåls åbenhed

Når spørgsmålet tildeles en helt central rolle i samtalen skyldes dette primært, dets evne til at åbne for nye perspektiver og fastholde disse som forståelsesmuligheder. Gadamer (2007:344f) slår således fast, at:

”Vejen til al viden går gennem spørgsmålet. At spørge er at placere noget i det åbne. Åbenheden ved det, der spørges efter, består i, at svaret ikke er lagt fast”.

For Gadamer (ibid.:345) forekommer der altså, i tilknytning til ethvert *ægte* spørgsmål, en åben og svævende fase, hvor der dog forudsættes en implicit meningsfuldhed. Såfremt den åbne dimension er fraværende er der reelt tale om skinspørgsmål, hvilket han især anser pædagogiske og retoriske spørgsmål for at være fornemme eksempler på. I det pædagogiske spørgsmål kender læreren således svaret på forhånd, mens det retoriske slet ikke kan defineres som et spørgsmål, da der hverken er en spørger eller en adspurg. Spørgsmålets åbenhed er dog ikke vilkårlig og grænseløs, men styres af en spørgehorisont, som afgrænser og fikserer sagsspørgsmålet i forhold til om det nu forholder sig ”sådan eller sådan”. En konsekvens heraf bliver, at den, der på forhånd mener at vide alt med sikkerhed, ganske enkelt ikke formår at stille et ægte spørgsmål, da nysgerrigheden ikke er til stede. Inden analysen får Gadamer (ibid.:349f) derfor det sidste opsamlende ord, da han med følgende formulering rammer ret præcist ind i de magtsensitive samtalebetingelser som oplevedes i klasseværelsets praksis:

”Imod de faste meninger gør det at spørge sagen og dens muligheder svævende. Hvis man besidder denne kunst, formår man at værges sig imod, at et spørgsmål bliver holdt nede af den herskende mening. (...) Dialektik er ikke den form for tale- og argumentationskunst, der kan gøre den svage sag stærk, men derimod kunsten at tænke sådan, at indvendingerne bliver sagsmæssigt stærkere”.

5.0 Analyse

I bestræbelserne på at tilgodese både problemformuleringens almen didaktiske lærings- og dannelsesorienterede fokus og de kvalitative metoders potentiale som kilde til fremstilling af undersøgelsens sandhed, har jeg valgt at strukturere hovedparten af dette analyseafsnit på baggrund af kategorierne i resultatafsnittets display. Først til sidst samles der op på de anvendte kvalitative metoder, hvilket selvfølgelig betyder, at der indholdsmæssigt opstår en skævvridning, hvor lærings- og dannelsesdelen umiddelbart vies større analytisk opmærksom end metodedelen. Dette er dog et bevidst valg, hvis hovedbegrundelse skal findes i de forholdsvis grundige beskrivelser i

metodeafsnittet. Således skønnes det, at dette netop metodeafsnittet, sideløbende med dets deskriptive funktion, tillige rummer implicitte analyser af undersøgelsesmetoderne, hvilket derfor overflødig gør en grundigere redundant behandling her.

Den analytiske fremgangsmåde tager et induktivt udgangspunkt i den empiriske fremstilling af praksis, hvortil især Gadammers hermeneutiske teorier kobles i forsøget på at skabe nye forståelser af filosofiske samtaler i skolen. Rent praktisk har jeg valgt, at klippe displayet op i dets indholdskategorier, og for overskuelighedens skyld anbringe disse småbidder i de respektive analyseafsnit. Der startes derfor med at betragte, hvordan filosofiske samtaler bidrager til det aktuelle fokus på læringsmål, som formelt dominerer folkeskolen i dag.

5.1 Læringsmål

Kategorien *læringsmål* fungerer i displayet som en overordnet kategori, der integrerer de faktiske læringsmål, der selvstændigt skal omtales i det efterfølgende afsnit. Alligevel viser de empiriske resultater, at kategorien har relevans i sig selv, idet interviewresultaterne for deres vedkommende klart indikerer, at filosofiske samtaler kan forenes med tanken om læringsmålsstyret undervisning. Samtidig udtrykker det tomme observationsfelt, at det ikke er registreret, at eleverne på noget tidspunkt forholder sig reflektivt til de læringsmål som de blev præsenteret for. Selv om der måske med lidt god vilje kunne fremtolkes dokumenterende *tegn* på, at læringsmålene var opnået, har jeg altså valgt at lade feltet stå tomt for at stadfæste netop den pointe, at eleverne i denne undersøgelse ikke sprogligt udtrykker sig om deres læringsmål (Figur 13). Det er derfor denne afvigelse fra det forventede, der danner udgangspunkt for dette indledende analysetema.

Kategorier	Interviewresultater	Observationsresultater
<u>Læringsmål:</u>	<ul style="list-style-type: none"> *Nås gennem filosofiske samtaler. *Kritisk tænkning som læringsmål. *Lærings- og dannelsesmål hænger sammen og må begge evalueres 	

Figur 13: Udsnit af displayets læringsmålskategori.

Det er oplagt at starte analysen med informanterne Groth & Kallesøes udsagn om læringsmålenes status i folkeskolen, da det er deres klare overbevisning, at filosofiske samtaler kan være en almen didaktisk vej til at praktisere læringsmålsstyret undervisning. De hævder endog, at filosofien i sig selv kan være genstand for læringsmålsformulering, idet dens afledte stimulering af kritisk tænkning har intrinsisk værdi. Et ikke uproblematisk forhold ved såvel informanternes som den skolepolitiske intention om læringsmålsstyret undervisning, er dog som nævnt, at det tomme observationsfelt viser, at de undersøgte elever ikke sprogligt dokumenterer en bevidsthed om, at det faktisk er sådan de arbejder. I forløbets evalueringsamtaler nævnes læringsmål således ikke med en stavelse, og ingen reflekterer verbalt over graden af personlig læringsmålsopfyldelse. Modsat taler eleverne gerne om deres oplevelser med at filosofere, men altså ud fra en erindring om, hvad de havde *lavet* frem for, hvad de skulle *lære*.

Bringes Gadamer's begreber nu i spil er det tydeligt, at der opstår visse grundlæggende problemer, når læringsmål på forhånd definerer den ultimative forståelse af en sag. Først kan der dog argumenteres for, at netop elevernes fuldkommenhedsforegribelse af undervisningens form og indhold burde blive hjulpet på vej af læringsmålene, der altså levner gunstige muligheder for fordomsjusteringer, når nu helheden er kendt. Det ligner med andre ord perfekte betingelser for læring og erfaring i skikkelse af horisontsammensmeltningens forening af nye og gamle fordomme, men der findes fortsat nogle ubekendte i dette regnestykke. Læringsmål kan således ses som en metode, der skal sikre, at alle elever når frem til en objektiv sand viden, hvilket jo præcis er den vrangforestilling som Gadamer opponerer imod, når han siger, at forståelse ikke kan planlægges, men er en hændelse, der overgår én. Elevernes manglende italesættelse af læringsmålene undervejs i forløbet antyder endvidere, at de ikke umiddelbart besidder et sprog, der kan udtrykke den institutionelle læringsorienterede væren, der politisk set forventes af dem, da folkeskolens tradition for indholdsstyret fokus på SMTTE-modellens *tiltag*, der jo angiver hvad eleverne skal *lave*, ofte vejer tungere end målkategoriens orientering mod at *lære*. Gadamer har altså som tidligere nævnt en pointe i, at revolutioner eller, lidt mindre voluminøst, *skolereformer* i deres formodede forvandling af praksis har svært ved at transcendere undervisningstraditionens vaner. Elevernes manglende italesættelse af læringsmålsarbejdet indikerer jo, at denne metodiske vej til læring ikke er forstået i og med, at den ikke appliceres i praksis. Opsamlende viser det sig derfor, at læringsmålsstyret undervisning besidder vigtige fuldkommenhedsforegribende og fordomsjusterende støttefunktioner i et hermeneutisk læringsperspektiv. Modsat formår metoden i dette tilfælde hverken at indfange hele sandheden om en sag eller reformatorisk løsrive sig fra traditionens socialisering. I bedste fald ville Gadamer nok

mene, at et succeskriterium for skolereformen derfor er en sammensmeltning af det nye og det gamle i en fordeling, hvor langt mere af det gamle er bevaret end tiltænkt. Dermed skal der tages hul på det konkrete læringsmål, der handler om hvad filosofi er.

5.1.1 Hvad er filosofi?

På baggrund af den første undervisningsgangs indledende formidling og samtale omkring ordet filosofis oprindelse og indhold er det vel berettiget at forvente, at eleverne efterfølgende kan gøre rede for læringsmålet: *Jeg ved hvad ordet filosofi betyder og hvad det vil sige at filosofere*. Såfremt undervisningen har skabt læring burde eleverne altså vide, og her er *vide* ensbetydende med sprogligt at kunne udtrykke, at filosofi betyder *kærlighed til visdom*, samt at denne kærlighed efter aristotelisk forbillede er grundlagt på en *undren* over den verden de befinder sig i. Det er ved første øjekast altså tilforladeligt at sige, at de elever, der har opnået denne simple forståelse faktisk har opfyldt læringsmålet. I samme åndedrag må man dog, med henvisning til Gadamer, spørge om en sådan simpel reproducerede forståelse nu også rummer hele sandheden eller måske kun udgør en metodisk tilvejebragt reduceret udgave heraf? Har eleverne rent faktisk applicerende forstået hvad filosofi betyder i eksistentiel tilværelsesoplysningsforstand? Eller er det virkeligt tilstrækkeligt, i Schleiermachers forstand, at et læringsmål fuldbringes gennem elevernes blotte gentagelse af lærerens fremmede tale, så det tager sig ud som om, at de har opfyldt succeskriteriet om *at forstå*, ikke mere end, men *det samme som læreren forstår*? På denne front ville Gadamer formentlig støtte op om Løgstrups tilværelsesoplysningsideal og omvendt fornægte det Schleiermacherske scenarie i protest mod, at skolens vurderende forståelseskriterium alene bliver et resultat af elevens kongeniale reproduktion af lærerens budskaber. Med etableringen af denne mere eller mindre tilstrækkelige grundviden om filosofiens væsen bliver det næste trin at lære eleverne at filosofere, og derfor vises nu displayets indhold nu i Figur 14 med henblik på at skildre kategoriens empiriske grundlag.

Kategorier	Interviewresultater	Observationsresultater
Hvad er filosofi	*Alle lærere kan lære håndværket *Filosofferne svære og motiverende	*Spændende *Meningsløst

Figur 14: Displayets kategoriudsnit: "Hvad er filosofi"?

Umiddelbart har Groth & Kallesøe erfaret, at nogle elever/lærerstuderende har svært ved at håndtere kompleksiteten i fagfilosofien, mens andre tværtimod finder det motiverende, at sammenholde egne holdninger og svar med de store tænkeres. De anbefaler derfor, at folkeskolelærere kun bringer filosofierne på banen, når disse er leveringsdygtige i forståelige argumenter som eleverne holdningsmæssigt kan spille bold op af. De spørger endvidere retorisk om der fordres en bestemt filosofifaglig kyndighed hos lærere for at bedrive filosofisk virksomhed, men svarer selv i samme ombæring, at *alle* kan udføre håndværket, da det at filosofere mere er et eksistentielt kendetegn end en indlært færdighed. Filosofisk samtale er således ikke meget forskellig fra den spørgepraksis, der allerede praktiseres i folkeskolen, om end undervisningssamtalens typiske IRE-karakter, med Gadamer in mente, generelt har behov en transformation hen imod større åbenhed og ægthed, hvis den for alvor skal blive læringsorienteret.

Hos eleverne er der observeret reaktioner, der både indikerer *spænding* og *engagement* samt i meget mindre grad *kedsomhed* og *meningsløshed*. Med Flyvbjergs skildring af falsificeringspotentialet i casestudiets tilsyneladende manglende generaliserbarhed, kan tesen om, at *filosofi engagerer og motiverer alle skoleelever* derfor i dette tilfælde forkastes, da der metaforisk er detekteret enkelte sorte svaner i bestanden. Så selv om alle elever principielt besidder evnen til at filosofere er det ikke nødvendigvis alle, der finder det meningsfuldt. Det er derfor overvejende sandsynligt, at de spredte tegn på kedsomhed og meningsløshed hos få elever skyldtes, at disse var så tilpas rodfæstede i deres identitet og tradition, at de fandt de filosofiske spørgsmål lidt for forstyrrende og de nye fordomme for overilede. Derfor kigges der nu nærmere på de filosofiske spørgsmåls rolle i undervisningen.

5.1.2 Filosofiske spørgsmål som almen didaktik

De empiriske resultater i figur 15 antyder, at netop de filosofiske spørgsmål er ændrende for undervisningspraksis, idet såvel lærere som elever agerer anderledes under en sådan ny almen didaktisk kontakt og kontrakt, hvor relationen mellem spørgsmål og svar ikke er entydig.

Kategorier	Interviewresultater	Observationsresultater
Filosofiske spørgsmål	<ul style="list-style-type: none"> *Ændrer undervisningspraksis *Spørgsmålets forrang for svaret *Viger ofte til fordel for tests *Styrker inklusion, social mobilitet 	<ul style="list-style-type: none"> *Hurtige fordomsfulde svar *Solipsisme, hønen eller ægget? *Kan man så bade i den samme flod to gange?

Figur 15: Displayuddrag af kategorien "Filosofiske spørgsmål".

Selv om Groth & Kallesøe, med belæg i international forskning, er fortalere for den filosofiske samtales favorisering af spørgsmålet på svarets bekostning, har de i praksis måttet konstatere, at denne undervisningsforms grundlæggende mangel på retningskontrol kan være indholdsmæssig problematisk. Frygten for 'kaos' får derfor ofte den konsekvens, at lærerne vælger en traditionel monologisk eller IRE-inspireret formidlingsform, som med en fornemmelse af garanti forventes at sikre vejen til læringsmålsopfyldelse. Dette forhold, som de tillige mener frembringer en *teaching to the test-kultur*, opleves naturligvis som paradoksalt, når international forskning nu fremhæver filosofi i skolen som motiverende, dannende, inklusionsfremmende og gunstig for social mobilitet. Teoretisk kommer Gadamer, her i Riis' fortolkning, den filosofiske samtale til undsætning med sin argumentation for, at forståelse er en ukontrollérbar og sprogligt konstitueret hændelse, der ikke kan indfanges af de metodiske midlers induktive logik. Af signifikant betydning for ovennævnte metodeproblematik tillægges Gadamer således æren for opdagelsen af den forståelsesmæssige restriktion i metoden, der ofte blokerer for, at sandheden kan afdækkes i sin fulde uskjulthed (aletheia). Det er derfor fristende, her i uddannelsespolitisk sammenhæng, at genkalde Riis' opfordring til på ny at placere Gadamer som avantgardist i et genoplivet oprør mod den metodiske kolonisering af humanvidenskaberne i almindelighed og af den evidensbaserede læringsmålsstyring af folkeskolen i særdeleshed. Præcis som hos Riis får spørgsmålet dog lov til at hænge i luften, da det nu skal handle om elevernes personlige erfaringer med filosofiske spørgsmål.

Eleverne var generelt hurtige på aftrækkeren med bekræftende svar i forhold til spørgsmål som "er der tale om det samme skib, hvis alle delene er udskiftet i forhold til det oprindelige skib"? De var ligeledes tilbøjelige til uden sværds slag at fravige deres umiddelbare og fordomsfulde svar, når de mødte lærerens modargumenter selv om det blev pointeret, at der ikke nødvendigvis lå et bedre svar gemt i disse. I det hele taget var de fleste enormt ivrige efter at få serveret *svaret* af læreren, når de først, med Ziethens⁸ parafrasering af Gadamer, havde...

"... suspenderet deres fordomme og hensat sig selv i det åbne, en svæven, hvor sagens mening endnu venter på at blive afklaret".

Derudover havde *alle* elever personlige oplevelser med at stille sig selv filosofiske spørgsmål lige fra det klassiske med *hønen og ægget* til en granskning af *muligheden for solipsisme*, og de var desuden

⁸ Foredrag om Gadamer på Folkeuniversitetet 2. april 2017.

imponerende gode til at fremlægge og diskutere disse selvoplevede undringsspørgsmål i mindre grupper. Det ser altså ud til, at eleverne på det personlige plan bedriver filosofi fra tid til anden, og altså selvstændigt bringer sig i de mentalt svævende tilstande, hvorfra de, ifølge Gadamer, senere kan vende berigede tilbage til dem selv med en mere afklaret holdning til sagen. Denne undren kvalificerer dem naturligvis som potentielle filosoffer, men det er reelt først i samtalen med de fremmede, at den reelle læringserfaring opstår som følge af horisontsammensmeltningens forening af de gamle fordomme med de nye. Folkeskolen rummer derfor, med sit heterogene elevgrundlag, et særligt socialt foranstaltningspotentiale for etablering af herredømmefri filosofiske dialoger, hvor både elevernes gamle og nye fordomme kan afprøves, suspenderes og justeres. Det er da også præcis denne proces, der finder sted når filosofiske samtaler anvendes almenpædagogisk, og derfor er det et positivt tegn på læring og dannelse, når elever faktisk fornægter deres illegitime fordomme i erkendelse af, at en given klassekammerat besidder det bedre argument. Som en foregribende Habermas-inspireret diskussion af Gadammers traditionsbegreb kan det her anføres, at eleverne måske godt kunne være mere kritiske og mindre autoritetstro overfor læreren som ultimativt sandhedsvidne, selv om dennes idealtipe trods alt hviler på en lang tradition. Dette minder naturligvis om kritisk dannelse og fungerer derfor som overgang til en analyse af formålsparagraffens implicite dannelsesmål.

5.2 Dannelsesmål

Selv om Groth & Kallesøe med rette proklamerer, at læring og dannelse er to sider af samme sag, viser den følgende analyse af de dannelsesmål, som her specifikt er relateret til udvalgte begreber fra formålsparagraffens stk. 2 dog, at der trods alt er nogle forskelle. En direkte henvisning til forskelligheden kan spores i en populær udtryksmåde, der er tillagt Ellen Key (Milsted 2016), og som lyder: ”Dannelse er det, der er tilbage, når man har glemt, hvad man har lært”. En mulig tolkning af denne definition går i retning af en slags *hjertets dannelse*, der netop udmærker sig ved en væsensforskellighed fra den mere *hjerneorienterede* boglige versions relation til faglige læringsmål. Det er derfor blevet tid til atter at præsentere en ny displaykategori (Figur 16) som udgangspunkt for en analyse af filosofiens dannelsespotentialer i skolen.

Kategorier	Interviewresultater	Observationsresultater
<u>Dannelsesmål:</u>	<ul style="list-style-type: none"> *Svære at evaluere, kræver perspektiv *"We learn to argue in a nice way" *Filosofi fremmer tænkning, social kompetence og dannelse 	<ul style="list-style-type: none"> *Savner det almennyttige aspekt *Argumenterer ud fra egennytte frem for <i>sensus communis</i>

Figur 16: Displayudsnit af kategorien "Dannelsesmål".

Hos Groth & Kallesøe har dannelsesmål både en anden og en mere langsigtet karakter end læringsmål, hvilket eksempelvis gør dem vanskelige, men ikke umulige, at evaluere. Eksempelvis citerer Groth en engelsk elev, som i sin evaluering har udtalt: "We learn to argue in a nice way". For hende er dette udtryk for demokratisk dannelse, da denne filosofisk afledte samtalekompetence på samme tid rummer hjernens rationelle tænkning og hjertets intuitive fornemmelse for det almene i form af *sensus communis*. Såfremt Groth, hvad man måske kan forvente, ønsker at sende et generaliserende budskab på baggrund af dette elevudsagn, finder hun desværre ikke entydig opbakning i klasseobservationerne. Eleverne var ganske vist høflige i omgangstonen og egentlig belevne diskussionspartnere, men det noteredes især i forbindelse med de etiske dilemmaer, at manges argumenter fortrinsvis havde en egennyttig strategisk karakter, der kun i sjældne tilfælde hævdede sig op på *sensus communis*-niveauet. Set fra et dannelsesperspektiv er dette naturligvis ikke ønskværdigt, fordi et sådant egocentrisk udgangspunkt truer med at lukke for den nysgerrighed, hvis opgave det er, midlertidigt at suspendere fordomme med henblik på at gøre nye erfaringer. Fra Gadamer ved vi allerede, at den, der mener at vide alt på forhånd, slet ikke er i stand til at stille et ægte spørgsmål, og da spørgsmålets dyd handler om at gøre de faste fordomme svævende er det naturligvis en dannelsesmæssig brist såfremt den idealtypiske overbygningselev fremtræder overdrevent navlebeskuende. Med øje for denne nærmest Rousseauske egenkærlighed bliver det interessant videre at analysere elevernes *oplevelser* med filosofien i et dannelsesperspektiv.

5.2.1 Dannelse som oplevelse

Groth & Kallesøe taler om *engagement*, *glæde* og *motivation* som indikatorer på, at eleverne har positive oplevelser med filosofi i skolen. De nævner tillige, at eleverne i højere grad lever sig ind i filosofien end i de skemalagte fag, hvilket bekræftes af en lavere fraværsprocent på engelske skoler i disse timer. Et blik på figur 17 viser, at disse udsagn langt hen ad vejen bekræftes af observationsresultaterne, da mange elever kommer til orde i både gruppe- og plenumdiskussionerne.

Kategorier	Interviewresultater	Observationsresultater
Oplevelse	Glæde Engagement, indlevelse Motivation	Spændende fortællinger Mange kommer til orde – få gør ikke Få elever forlader klassen

Figur 17: Kategorien 'oplevelse' i et dannelsesperspektiv som udsnit af displayskemaet.

I de dialogiske bestræbelser på at holde sagen åben er det umiddelbart positivt med mange forskellige stemmer, men det må, atter i relation til den videnskabelige generaliserbarhed, pointeres, at *mange* ikke er det samme som *alle*. Når der tilmed registreredes elever, som af ukendte grunde forlod timen undervejs, bliver det naturligvis en sandhed med modifikationer, når Groth (L:6 i Bilag 3), måske ud fra en logik om at overdrivelse fremmer forståelse, velmenende refererer til forskningsresultater, med udtryk som:

"Der er ikke nogen, der bliver smidt ud af døren, skal ud at tisse eller alle de der ting, fordi de er dybt engagerede, og har det super sjovt".

De elever som nåede at give mundtlige tilbagemeldinger i den afsluttende evaluerende samtale om undervisningen fremhævede især fortællingerne om "The Lady or the Tiger" og "Theseus' skib" som spændende. De indikerede dermed, at de gennem disse eventyrlignende historier nåede oplevelsesstadiet, hvor der er tale varige dannelsesfremmende aftryk, der berettiger til at kalde det *erfaringer* i Gadamer's forstand. Som angivet konnoterer oplevelse altså til det levede liv snarere end til kølig rationalitet, og det ser derfor ud til, at filosofien, med et udtryk lånt hos Thomas Ziehe (2004:65ff), skaber en slags *god anderledeshed*, der på samme tid er motiverende, læringsorienteret og ikke mindst dannende. Analogt til Diltheys historiske placering af oplevelsen som modtræk til datidens monotone industrialiserede tilværelse, kan elevernes filosofiske oplevelser altså betragtes som en slags modpol til metodisk kontrolleret læringsmålstyret undervisning. Med henvisning til Gadamer afsætter elevernes konkrete oplevelser med fx de filosofisk relaterede fortællinger sig altså varige spor, der både adskiller disse oplevelser fra andre oplevelser og ikke mindst fra den rutineprægede skolegang, hvor *intet* opleves. Præcis som det er tilfældet med dannelsen er oplevelsens erfaringsdannende karakter altså for livet, selv om det varige aspekt dog ikke fritager

eleverne for til stadighed at tage stilling til disse erfaringers legitimitet i relation til en historisk udtrykt sandhed. Derfor skal der nu fokuseres på netop denne dannelsesrelaterede stillingtagen.

5.2.2 Dannelse som stillingtagen

”Vi har faktisk talt en del filosofi i frikvarteret”. Sådan lød en uopfordret kommentar fra en elev, da vore veje tilfældigt krydsedes på gangen, mens vi begge var på vej hjem fra skolen. Han bekræfter dermed Groth & Kallesøes erfaringer med elever, der i pauserne ”er begyndt at diskutere dybere eksistentielle emner end Justin Biebers frisure”. De peger endvidere på, at eleverne gennem mødet med filosofernes spørgsmål og svar udvikler deres selvstændige evne til at tage stilling og handle symboliseret ved elevudsagnet: ”Now I feel I can change my world” (Figur 18).

Kategorier	Interviewresultater	Observationsresultater
Stillingtagen	<ul style="list-style-type: none"> *Frikvartersdiskussioner *”Now I feel I can change my world” *Sammenstille egne argumenter med filosofernes 	<ul style="list-style-type: none"> *Vender berigede tilbage til sig selv *Har et standpunkt til man tager et nyt – autoritetstro (tradition)/sapere aude!

Figur 18: Kategorien ’Stillingtagen’ som uddrag af displayet.

I overensstemmelse med informanterne indikerer observationerne, at de nordjyske elever er vendt berigede tilbage til sig selv efter, at filosofien havde rystet deres medbragte fordomme – selvfølgelig forudsat, at forvirring på et højere plan kan kaldes en berigende tilstand. Når elevernes stillingtagen omkring undervisningens filosofiske dilemmaer således udfordres maksimalt i forhold til Gadamer skelnen mellem de legitime og de illegitime fordomme, iagttages der en tendens til autoritetstrohed overfor læreren som formel magtinstans. Dette kommer, som tidligere nævnt, til udtryk, når eleverne efterspørger *dét sande svar* på de filosofiske spørgsmål ud fra en stiltiende forventning om, at læreren, som det jo er kutyme, besidder det lovformelige svar. Her er udtrykket ’lovformeligt’ ikke tilfældigt valgt, da det skal bringe associationer til den juridiske hermeneutik, som Gadamer inddrager, når han beskriver nødvendigheden af altid at fortolke ’loven’ med blik for de givne omstændigheder, såfremt den skal appliceres retfærdigt. Overført til elevernes filosofiske træning i egenhændigt at tage stilling til dilemmaer og paradokser betyder det, at de gennem akkumuleret praktisk erfaring skal opnå en beslutningsdygtighed og handlekraft, som bygger på evnen til at genkende det partikulære i det universelle. Dette kræver selvsagt besiddelse af viden, men da der her er tale om en praktisk viden

om det foranderlige, udelukker Gadamer i sin udlægning af de aristoteliske vidensformer *episteme*, *techné* og *phronesis* straks den teoretiske viden *episteme*. Det skyldes, at *episteme*, som følge af sin logiske uforanderlighed, ikke kræver stillingtagen, mens både *techné* og *phronesis* er praktiske vidensformer, der kræver beslutsomhed, men af forskellig karakter. Ifølge Aristoteles kan *episteme* og *techné* læres gennem undervisning, hvilket ikke er tilfældet med *phronesis*, der er erfaringsbaseret. I forhold til de *videns- og færdighedsområder*, der er fundamentet for læringsmålstyret undervisning i skolen, kan læreren altså undervise eleverne med henblik på at tilvejebringe epistemisk *viden* om kausale forhold, ligesom der kan undervises i *techné* med henblik på at give eleverne forskellige håndværksmæssige *færdigheder*. Det bør her anføres, at der ofte er behov for en vis stillingtagen indenfor *techné*, men denne vedrører udelukkende midlerne til frembringelse af et endemål, der forbliver intakt. Når det derimod gælder livets moralske forhold er det dog den *phronesiske* viden, der er i højsædet. Her er det netop den moralskbaserede dømmekraft, der ligger til grund for den dydige handlen, og da denne stillingtagen, som nævnt, ikke hviler på læring, men på erfaring kan det med god ret hævdes, at *phronesis* må udgøre en væsentlig bestanddel af dannelsen. Dette underbygges atter af den tidligere omtale af dannelse som det, der netop overskrider det lærte, og derfor kan det erfaringsgrundlag som eleverne opnår i forhold til de filosofiske samtaler altså betragtes som dannelsesfremmende. Som brobygning fra dannelsesetemaet til det sidste analyseafsnit om de kvalitative metoder vil jeg derfor citere netop Aristoteles (2000:32f) som inspirationskilde for min antagelse om, at Gadamer ville tilslutte sig følgende ideal for elevernes dannelsesmæssige stillingtagen til åndsvidenskabelige sandheder:

”Det vil være sagt tilstrækkeligt, hvis der er blevet bragt klarhed i forhold til det emne vi undersøger. For nøjagtighed skal ikke efterstræbes på samme måde i alle redegørelser. (...) For det røber den skolede, at han i forhold til ethvert emne forventer en sådan nøjagtighed, som sagens natur tillader.

5.3 Kvalitative metoder som vejen til sandheden

Der er indledningsvist i specialet beskrevet en empirisk vending i uddannelsesforskningen, som har affødt en pædagogisk debat om hvorvidt folkeskolens undervisning opererer på et rent eller urent didaktisk grundlag. Hertil tilføjede Frederiksen ønsket om at balancere den læringsmålstyrede undervisning med en mere formålsstyret, hvilket dog kræver, at dannelsesområdet generobrer tabte landvindinger. Til indtægt for en rehabilitering af dannelsesaspektet som en supplerende del af den

sandhed som eleverne skal finde gennem undervisningen er der løbende blevet refereret til Gadammers kritik af de objektive metoders indtog på åndsvidenskabens enemærker. Riis har endog antydnet behovet for en kontrarevolution, hvor den filosofiske hermeneutiks ontologi vinder hævd på bekostning af den positivistiskes resultatorienterede krav om kausalitet og evidens. Det er i lyset af dette scenarie, at de valgte kvalitative metoders rolle i undersøgelsen skal ses. Først og fremmest er valget af observation og interview, men også den mere perifere introspektion, foretaget ud fra et ønske om at *forstå* betingelserne for filosofiske samtaler i undervisningen. Denne forståelsesintention kan betegnes som en gadamersk reaktion på det uddannelsesmæssige forskningsfelt, hvis dagsorden aktuelt sættes af systematiske reviews, hvortil udvælgelseskriterier ofte er de metodisk set mest stringente kvantitative undersøgelser. I overensstemmelse med Gadammers budskab om de objektive metoders ufuldstændige sandhedsrepræsentation udgør interview og observationer altså her et supplement til en ny og bedre forståelse af en aktuel historisk sandhed om filosofiske samtalers almen didaktiske potentiale. Begge metoder er således funderet i Gadammers pointering af, at ”væren, der kan forstås er sprog”, hvilket for ham betyder, at de empiriske resultater får uendelighedskarakter. Dette betyder, at sprogets spekulative struktur tildeler empirien et uudtømmeligt meningsindhold, da den endelige fremstilling implicit indbefatter den uendelige, men dog ikke vilkårlige fortolkning. Selv om der altså ikke er tale om *eksakte* videnskaber, kan interviewresultaterne ses som en horisontudvidelse af mine indledningsvist introspektivt frembragte fordomme, ligesom de senere observationer af praksis yderligere kunne korrigere mine indtil da overvejende teori- og forskningsbaserede forforståelser.

Hermed afsluttes specialets analytiske del for i stedet at gå over i en diskussion af udvalgte kritikpunkter som et par prominente filosofiske fagfæller har fremsat mod Gadammers hermeneutik. Med den dominerende teoretiske rolle som Gadamer undervejs har spillet er det naturligvis relevant, og vel også i overensstemmelse med hans egne anbefalinger, at hensætte forståelsen af den filosofiske hermeneutik i en åben svæven. Især mødet med Jürgen Habermas fik Gadamer til at justere sine tanker, og derfor kan et blik på deres meningsudveksling forhåbentlig være horisontudvidende.

6.0 Diskussion

Både i forhold til dette speciales valg af problemstilling, teori, metoder, empiriske fremstilling og deraf afledte analysestrategi vil der naturligvis kunne fremsættes en række kritiske indvendinger til

såvel de overordnede strukturelle prioriteringer som de underliggende indholdsvalg. I ånden af den filosofiske hermeneutiks endelighed, hvor ingen ytring kan sige det hele, adskiller dette diskussionsafsnit sig således ikke fra resten af opgaven. Også i det følgende er der således indholdsmæssigt selekteret med henblik på særligt at give den teoretiske fremstilling af Gadamer et mere nuanceret udtryk. Dette sker først og fremmest gennem en beskrivelse af hans berømte hermeneutiske og ideologikritiske opgør med Habermas, men også qua et blik på John D. Caputos kritik af Gadamers filosofis manglende hermeneutiske radikalitet.

6.1 Gadamer i dialog

I overensstemmelse med sin egen filosofiske hermeneutiks fordring om åbenhed og samtale har Gadamer selv over tid involveret sig i en række dialoger med røster, der på forskellig vis måtte være kritiske overfor hans projekt. Som en kort optakt til konfrontationen med Habermas skal et par andre berømte interaktioner derfor først præsenteres. Således kom et af de mest prominente modspil fra *intentionalisten* Bettis (Jørgensen 2009:141) forsvar af den klassiske hermeneutik mod Heidegger og Gadamers *nye hermeneutiks* subjektivistiske uvidenskabelighed, som, efter hans mening, uretmæssigt ignorerer tekstens objektive forfatterintention til fordel for promoveringen af applikationens signifikans for fortolkerens selvforståelse. En anden nævneværdig meningsudveksling foregik med Derrida, hvis tanker om dekonstruktion, ifølge Gadamer (ibid.:157), dog har en række lighedspunkter med den filosofiske hermeneutik - særligt på baggrund af deres fælles referencepunkt i Heidegger. Trods indledende genvordigheder, hvor især Gadamer (ibid.:162) oplevede Derrida som forudindtaget og hermetisk lukket for ægte dialog, nærmede de to sig dog hinanden med tiden. De blev således enige om, at hermeneutikkens spørgsmåls-svar dialektik langt hen ad vejen harmonerer med dekonstruktionens hensigt om at opløse det fikserede i teksten med henblik på at synliggøre nye sammenhænge og forståelser. Hovedforskellen mellem de to tænkere kan derimod komprimeres til en grundlæggende uenighed om, hvorvidt mennesket, som Derrida (ibid.:163) angiver, opfatter i *forskelle*, eller om Gadamer mon har ret i, at det fuldkommenhedsforegribende forstår i *meningsfulde helheder*? I øvrigt er det Gadamers ophøjelse af traditionen som autoritet, der bliver en af hovedårsagerne til, at Habermas iværksætter det angreb på den filosofiske hermeneutik som det nu skal handle om.

6.2 Gadamer vs. Habermas

Umiddelbart kunne Habermas (Jørgensen 2009:148), i sin egen kamp for at afsløre den positivistiske socialvidenskabs ideal om objektivitet som en ideologisk set *falsk bevidsthed*, finde en allieret i Gadamers forsøg på at løsrive humanvidenskaberne fra et tilsvarende inficerende metodetyranni. Habermas (ibid.:149f) er desuden enig med Gadamer i, at dialogen er den kommunikative handlings medium, og at fælles konsensusforståelse er det sociale livs fundament. Han ser sig dog nødsaget til at kritisere Gadamers hermeneutik for dens manglende universalitet, da det er hans overbevisning, at hermeneutikken alene opnår gyldighed i symmetriske relationer, som ikke tager tilstrækkelig hensyn til virkelighedens asymmetriske magtforhold og forvrængede kommunikationsstrategier. Habermas (ibid.:150) stoler således ikke på, at en autoritativ traditionsfunderet hermeneutik kan sikre de magtfrie betingelser som et herredømmefrit kommunikationsfællesskab kræver. Traditionens autoritet risikerer derfor at være endnu et eksempel på en såkaldt *legitimeret falsk bevidsthed*, der fordunkler virkelighedsopfattelsen hos den svage part. Blotlæggelsen af sådanne manipulerende illusioner om fx frihed kræver derfor en *dybdehermeneutik*, der går mere mistænkeligt til værks i sin kortlægning af kommunikationens skjulte motiver og mekanismer. Omdrejningspunktet i debatten er derfor uenigheden omkring den indbyrdes rangering af begreberne tradition og refleksion. Mens Habermas (ibid.:153) anklager Gadamer for autoritativt at placere tradition over refleksion, er modsvaret hertil, at mennesket aldrig kan reflektere sig ud af sine traditionsbestemt fordomme, samt at enhver kritik nødvendigvis må have et grundlag at kritisere ud fra. Selv om Gadamer altså forsvare sin position, er Habermas' anklage måske i virkeligheden forfejlet, da traditionen netop kræver en fornuftsmæssig blåstempling, hvilket Grondin (1994:130f) tages til indtægt for med følgende citat:

"Gadamer always began with the idea that authority could be considered legitimate only if it was based on an act of recognition and thus of reason. He never gave authority and tradition precedence over reason, but only recalled that they depend on a situated reason that plays itself out in communication".

I overensstemmelse med dialogens intention tog begge parter tilsyneladende ved lære af meningsudvekslingen, idet Habermas (Jørgensen 2009:154) efterfølgende udformede en diskursetik med klare lighedspunkter til idealet for den filosofiske hermeneutiks dialog. Gadamer blev for sit vedkommende mere nuanceret i forhold til oplysningens værdier om fornuft, tolerance og menneskerettigheder. Han vedblev dog at være kritisk overfor den rationalitet, der gav objektive

metoder vidensmonopol gennem det Habermas kalder *den instrumentelle fornufts kolonisering af livsverden*. Umiddelbart griber Gadamer (ibid.:155) atter tilbage til Aristoteles' begreb om phronesis som modvægt til den moderne verdens tekniske og strategiske dagsorden, da den praktiske fornuft er ensbetydende med kommunikativ handlen og en *sensus communis*, hvor solidariteten fødes gennem dialogisk opnået konsensus. Denne henvisning til phronesis bliver i øvrigt startskuddet til præsentationen af Caputo (1987:210f), der blandt andet spørger, hvordan den kløgtige skal gebærde sig såfremt det phronesiske fornuftsgrundlag sættes ud af spil?

6.3 Caputos radikale hermeneutik

Caputos (1987:1) radikale hermeneutiske projekt handler overordnet om at undersøge, hvad der sker såfremt det metafysiske kosmosideal, hvor verden illusorisk fremstilles som en ordnet helhed, erstattes af en mere fluxorienteret ontologi, der i stedet antager, at vores eksistensbetingelser i verden grundlæggende er besværlige og udfordrende. I dette projekt spiller Gadamer en vigtig rolle, og Caputo (ibid.:108) anerkender hans indsats i forhold til belysning af tidligere beskrevne elementer som fx *traditionens autoritet i forhold til bevaring og fornyelse, rehabiliteringen af fordommens produktive potentiale og kunstens erkendelsespotentiale*. Alligevel er det hans overbevisning, at Gadammers videreførelse af Heideggers hermeneutiske filosofi lader sig indfange og begrænse af den metafysiske orden han havde stiftet bekendtskab med hos inspirationskilder som Platon, Aristoteles og Hegel. Som antydnet tillægger Caputo (ibid.:109) i særlig grad værdi til Gadammers analogiske applikation af phronesis, da dette begreb i høj grad harmonerer med Daseins involverede forståelse af verden. Caputo (ibid.) beskriver det således:

"*Verstehen* is the capacity to understand what is demanded by the situation in which Dasein finds itself, a concrete knowledge which gets worked out in the process of existence itself. It is the grasp which Dasein has of its own affairs but which cannot be reduced to formalized knowledge and rendered explicit in terms of rules".

I Caputos (ibid.:110f) øjne er det Heideggers fortolkning af Aristoteles, der ansporer og former Gadammers opfattelse af applikationen som en afledning af den phronesiske evne til kløgtigt at tilpasse sig den givne situation. For Caputo er og bliver phronesis dog grundlæggende funderet i den græske

polis' kosmostanke, og denne orden, mener han, at Gadamer ukritisk overfører på sit traditionsbegreb, der således kommer til at repræsentere en historisk udgave af en ultimativ sandhed:

"Gadamer's hermeneutics is traditionalism and the philosophy of eternal truth pushed to its historical limits. (...) He introduces as much change as possible into the philosophy of unchanging truth, as much movement as possible into immobile verity".

Caputo (ibid.:112) mener altså, at Gadamer i sidste instans ønsker at stabilisere fluxen, at den selvsamme sandhed har mange udtryksformer, og at opgaven, i de forskellige epoker, blot går ud på at applicere de respektive forståelser. Trods løfter om horisontudvidelsens principielle uendelighed er Caputos (ibid.) holdning dog, at Gadamer reelt svigter den *kinesis*-bekendelse, der antydes i hans anvendelse af spilbegrebets konnotative relation til fluxbegrebet, når han fastholder det platoniske ideal om, at sandhed må defineres i opposition til bevægelse. Opsamlende kan det siges, at Caputo (ibid.:210), trods en umiddelbar begejstring for Gadamer's forsøg på en allround implementering af *phronesis* i relation til al videnstilegnelse, generelt er skeptisk overfor det paradigmatiske koncept som *phronesis* hviler på. Jeg vil derfor, inden specialets konklusion fremsættes, overlade den sidste kritiske bemærkning til Caputo (ibid.:211) selv, idet han præcist formulerer sin kritik med det spørgsmål som han savner Gadamer's svar på:

"But what happens at that point where the schema is in crisis, where the world founder (...)? Then *phronesis* itself is put in crises. For then it is not a question of having the skill to apply but of knowing what to apply. (...) Now it is just at that point that we need to describe what it would be like to be 'rational', for it is just at that point that we no longer have *phronesis* to fall back upon and that we need a notion of rationality beyond *phronesis*."

7.0 Konklusioner

I overensstemmelse med specialets hermeneutiske grundsyn bærer også dette afsnits konklusioner naturligvis fortolkningens karakter. De her sammenfattede analyseresultater kan derfor på ingen måde betragtes som objektivt sande eller evidente. De beror heller ikke på kausale forhold, men fremstår

alene som kvalitativt tilvejebragte og teoretisk funderede korrelationer mellem den filosofiske samtaleform og elevernes lærings- og dannelsesudbytte. Konklusionerne følger i øvrigt analysens disposition begyndende med læringsmålskategorien inden der helt til sidst samles op på de kvalitative metoders rolle i besvarelsen af problemformulering.

7.1 Læringsmål

På baggrund af analysen af såvel interview- som observationsdata kan det konkluderes, at filosofiske samtaler har potentialet til at understøtte en læringsmålsstyret undervisning. Der må dog tages det forbehold, at selv om der fx kan observeres tegn på, at eleverne har opfyldt vidensmålet om *hvad filosofi er*, så udtrykker de det ikke sprogligt i evalueringssamtalen. Derimod taler de beredvilligt om deres gode oplevelser og erfaringer med *at filosofere*. Med andre ord indikerer analysen, at elevernes filosofien reelt kan fungere som middel til at opnåelse af læringsmål, selv om de egentlig ikke selv er bevidste om dette. Til trods for, at den uforudsigelige filosofiske samtaleproces således kan give associationer til den indledningsvist skildrede blindflyvningsmetafor har undersøgelsen dog vist, at det er overvejende sandsynligt, at læringsmål faktisk opfyldes på et dybere og mere applicerende niveau gennem denne undervisningsform. Med udgangspunkt i Gadamer kan den sprogligt udlagte og fortolkede empiri således tages til indtægt for, at læringsmålets metodiske design ikke fuldt ud formår at kontrollere elevernes horisontudvidende erfaringer. Dette sandsynliggøres ved, at elevernes udtrykte forståelser tillægges et intuitivt præg, der minder om *en hændelse, der overgår dem*, frem for en rationel strategisk respons, der målrettet handler om at vise læreren, at de rent faktisk har nået læringsmålene. Casestudiet fremstår dermed som et induktivt belæg for Gadamers generelle antagelse om, at revolutionerende hensigter ikke er totalt praksisomvæltende, men derimod altid en sammensmeltning af det gamle og det nye i en utilsigtet forfordeling af det nye.

7.1.1 Hvad er filosofi?

Med udgangspunkt i analysen af læringsmålene kan det endvidere konkluderes, at det er komplekst, at definere præcise og udtømmende tegn på opfyldelse af et vidensorienteret mål som fx *jeg ved hvad filosofi betyder!* Det skyldes ikke mindst sprogets endelighed i valget af formuleringens konkrete ordlyd og den dertil hørende uendelige mulighed for fortolkning. Gadamers bidrag til analysen viser således, at en målbar sproglig reproduktion af lærerens svar, her i form af elevsvaret ”kærlighed til visdom”, formelt kan være tilstrækkeligt til målopfyldelse, selv om sætningen reelt ikke rummer

nogen dybere indsigt i filosofiens væsen og eksistentielle betydning. Læringsmålets succeskriterium kan altså principielt repliceres uden tilhørende applicerende forståelse, hvilket indebærer en risiko for, at elevernes læring bliver af overfladisk karakter, og populært sagt *mere for skolen end for livet*. Analysen sandsynliggør her, at en filosofisk samtalepraksis, hvor eleverne selv diskuterer og argumenterer for dilemmaers løsning afføder en dybere forståelse af læringsmålene ved at tilføre undervisningen en mere eksistentiel værdi, hvilket som nævnt blev udtrykt som: ”Now I feel I can change my world”.

I forlængelse af ovennævnte kan det konkluderes, at Groth & Kallesøes gengivelse af internationale forskningsresultater som entydige i forhold til at *alle* elever skulle engagere sig i at filosofere i skolen, må betegnes som mildt overdrevne. I observationen af praksis spores således enkelte anomalier, som dermed, i relation til Flyvbjergs omtale af generaliseringspotentialer i casestudier, i hvert fald falsificerer en kausal forbindelse mellem elevens filosofien og højt engagement. Dette til trods for, at de induktive belæg for hypotesen var i klar overvægt.

7.1.2 Filosofiske spørgsmål som almen didaktik

Selv om casestudiets snævre tidsramme og manglende mulighed for opfølgning naturligvis ikke tillader, at der konkluderes på korrelationsgraden mellem elevens filosofien og deres sociale mobilitet, så kan det alligevel slås fast, at de filosofiske samtaler som didaktisk værktøj faktisk ændrer undervisningens form og derigennem også den mulige indholdsmæssige forståelse. I forhold til den internationale forsknings kortlægning af lærerens ’monologiske’ IRE-dialog som den foretrukne kontrollerede vej til læringsmålene, viser Gadamer, at denne proces ikke er baseret på ægte spørgsmål. Traditionel undervisningsdialog hensætter derfor ikke i tilstrækkelig grad elevernes fordomme i den åbne svæven, hvorfra de kan vende berigede tilbage til sig selv. Dette fører til en konklusion om, at sandheden har bedre mulighed for at træde frem som *aletheia* i den filosofiske samtaleproces end i IRE-modellens pseudospørgsmål, der leder tankerne hen på Schleiermachers klassiske hermeneutik, hvor det i skolesammenhæng altså handler om at gætte hvad læreren tænker. Ydermere bekræfter analysen, at alle de deltagende elever har erfaring med at stille sig selv filosofiske spørgsmål, og altså i aristotelisk forstand er vordende filosoffer. I relation hertil viser undersøgelsen, at folkeskolen, i dens heterogenitet, rummer store muligheder for at facilitere ægte hermeneutiske samtaler, fordi et væld af fordomme kan optages og værdisættes i bestræbelserne på at forstå en given sag bedre. Selv om det ret præcist var dette, der blev observeret i praksisforløbet kan det dog lidt paradoksalt konkluderes, at mange elever på den ene side bramfrit udtrykker deres naturlige

indstilling til tingene og sjældent fraviger deres traditionsbestemte fordomme uden indledningsvise sværdslag. På den anden side er der klare tegn på, at eleverne fortsat er underlagt en institutionaliserende socialisering, der betyder, at flertallet i sidste ende efterspørger og accepterer lærerens argumenter som autoritative på bekostning af deres egne. Dette sker ofte ukritisk i en stiltiende forventning om, at læreren sidder inde med sandheden, og som en logisk konsekvens i det mindste kender svaret på de spørgsmål som han selv stiller. En sådan patent på sandhed findes dog ikke i filosofiske samtaler, og derfor er det oplagt videre at se på hvilke konklusioner, der kan drages på dannelsesområdet.

7.2 Dannelsesmål

I overensstemmelse med gængs opfattelse dokumenterer analysen, at dannelsesmål har en mere langsigtet karakter end læringsmål, samt at de generelt er vanskelige, men ikke umulige, at evaluere. Således fremkommer der da også tegn på eksempelvis elevernes demokratiske dannelse i såvel observationerne som i interviewet, mens der modsat også kunne iagttages en betydelig egennyttig argumentation, der typisk blotlagde et distanceret forhold til begrebet *sensus communis*, især når samtalen omhandlede etiske problemstillinger. Med reference til Gadamer bliver konklusionen herpå, at dette navlebeskuende perspektiv på etiske valgs konsekvenser for eleverne *selv* risikerer at blokere for den nysgerrighed, der skal bidrage til nye erfaringer gennem mødet med *andre*. Derfor ligger der på det etiske område et uforløst dannelsespotentialer i forhold til elevernes *ophøjelse til det almene*, som sandsynligvis vil kunne udbygges gennem den filosofiske samtaleproces specifikke træning af netop åbenheden for, at andres forståelse af sagen også kunne være sand.

7.2.1 Dannelse som oplevelse

Flere elever tilkendegiver direkte, at de har haft gode oplevelser med at filosofere, hvilket forstærker den observerede fornemmelse af, at de registrerede tegn er valide kriterier for engagement. Igen kan det dog konkluderes, at *mange* ikke er det samme som *alle*. Det betyder her, at også informanternes generaliserende hypotese om, at alle elever, i positiv forstand, erhverver sig oplevelsens varige erfaringsindtryk i mødet med filosofien, kan falsificeres - selv om modificeres måske ville være et bedre udtryk. Analysen tilvejebringer dog tilstrækkeligt belæg for at konkludere, at den filosofiske samtaleform etablerer en anderledeshed, som de fleste elever tilsyneladende finder god som alternativ til mere gængs praktiseret læringsmålsstyret undervisningspraksis, hvor konformiteten er så stor, at

intet opleves. Den normativt handleanvisende begrundelse for, at den filosofiske samtale bør anvendes almindidaktisk og supplerende i en varieret undervisning ligger altså i den analytiske erkendelse af, at oplevelsens erfaring står i modsætning til det monotone. Såfremt den filosofiske samtale ikke skal falde i de systematiske reviews dogmatiske fælde om dens egen evidente selvtilstrækkelighed, må den følgelig have supplerende karakter. Derfor konkluderes det, at en dannelsesorienteret didaktisk begrundelse for at filosoffer med elever også ligger i en forebyggelse mod kedsomhed gennem en varieret oplevelsesstimulerende undervisning, der snarere bygger på lærerens phronesiske transformation af SMTTE-modellens kategorier end på en overilet tilslutning til universelle metoders renhed og prætenderede epistemiske status.

7.2.2 Dannelse som stillingtagen

Med udgangspunkt i Gadammers fortolkning af Aristoteles' vidensformer kan phronesis, i modsætning til episteme og techne, ikke læres gennem undervisning, men må tilvejebringes gennem erfaring. Den i dannelsessammenhæng nødvendige klogskab til at anvende det universelle på det partikulære må derfor trænes i reelle møder med tilværelsens kompleksitet. I denne dialog om livsverdensnære etiske problematikker foranstalter de filosofiske dilemmaer umiddelbart gode muligheder for opøvelsen af den dannede elevs evne til selvstændig phronesisk stillingtagen og betjening af sin egen fornuft. Det er derfor nærliggende at konkludere, at såfremt phronesis, som ovennævnte klart indikerer, udgør en væsentlig bestanddel af dannelse må eleverne naturligvis gives muligheder for at udvikle denne evne. Til dette har analysen demonstreret, at det filosofiske set-up i det mindste leverer gode betingelser, og såfremt dannelse faktisk er det, der er tilbage når man har glemt, hvad man har lært er det evident, at elevernes dannelse i høj grad hviler på deres erfaringsbaserede dømmekraft. Med en ny henvisning til Aristoteles kendes den dannede altså på evnen til at tage stilling og handle med nøjagtig den situationsfornemmelse som sagen kræver, og forhåbentlig kan denne kompetence endog udvikles i en grad så den transcenderer en verden, der er alt andet end ordnet og metodisk stringent, hvis vi skal tro Caputo. Dette fører over i de sidste konklusioner, der omhandler det metodiske område.

7.3 Kvalitative metoders bidrag til sandheden

Det kan på baggrund af specialets metodiske skildringer og de empiriske resultaters fundament for analysen konkluderes, at kvalitative metoder som introspektion, interview og observation, tilsammen og hver for sig, udgør væsentlige måleaspekter i lokaliseringen af sandheden om filosofiske samtaler

som almen didaktisk redskab i folkeskolen. De skildrer dog langt fra hele sandheden, men udgør blot en meningsfuld del af forudsætningen for en adækvat fuldkommenhedsforegribelse, der naturligvis må komplementeres af fx *kvantitative forskningsresultater, teoretisk viden og den praktiske videns commonsense*, hvis man skal nærme sig en sand forståelse af sagen i sin helhed. Dertil supplerer Gadamer med en forståelsesdimension baseret på æstetiske erfaringer, samt en påpegning af, at sandheden har historisk og sproglig karakter, fordi vores eksistentielle kastethed i verden, sammen med sprogets endelige og spekulative struktur, transcenderer illusionen om, at sandhed kan reduceres til den objektive videnskabs metodiske søgning efter *sikker* viden frem for *ny* viden. I denne stræben efter en stadig bedre forståelse af sandheden må undersøgelsens valg af kvalitative metoder altså ses som et begyndende oprør mod især Riis' udlægning af de systematiske reviews hegemoniske dominans på uddannelsesområdet. Det kan derfor konkluderes, at de valgte kvalitative metoder spiller en betydningsfuld, men hidtil nedprioriteret, rolle i dokumentationen af danske elevers lærings- og dannelsesproces i mødet med en filosofisk inspireret undervisning.

De førnævnte konklusioner skal nu afsluttende inddrages i et kort fremadrettet og handlingsanvisende perspektiv på deres anvendelsesmuligheder i folkeskolen. Udgangspunktet tages i mit personlige ståsted som underviser på Læreruddannelsen i UCN, men adviserer samtidig den filosofisk inspirerede folkeskolelærer om vedkommendes muligheder for at starte med at filosofere med sine elever på tværs af fag.

8.0 Perspektiverende handleanvisninger

I bestræbelserne på at respektere filosofiens anvendelsesaspekt har jeg valgt at runde dette speciale af med et kort perspektiverende blik på mulige handleanvisninger i forhold til applicering af filosofiske samtaler i skolen på lidt længere sigt. Ud over analyser og konklusioner har jeg i særlig grad valgt introspektivt at konsultere mine egne overvejelser og muligheder for at udbrede fænomenet i relation til min position som underviser på Læreruddannelsen. Det første konkrete resultat af mit arbejde med dette speciale bliver således afholdelse af et 12 timers praktisk og teoretisk efterårskursus for lærerstuderende i "Filosofi med børn i skolen" (Bilag 8). Dertil kommer implementeringen af specialets konklusioner i min ordinære holdundervisning af de studerende sideløbende med, at de erhvervede erfaringer fra praksisforløbet naturligvis integreres i min egen didaktiske værktøjskasse. Endelig er det nærliggende at bringe det filosofiske samtaleforløb ind i et større forsknings-/udviklingsarbejde, der på UCN går under navnet 'Klassepraktik', og som i praksis udspiller sig på

regionale folkeskoler i et tæt samarbejde mellem elever, lærere og læreruddanner. Samlet set sætter jeg altså som innovator ind med begyndende påvirkninger af såvel lærerstuderende som etablerede folkeskolelærere i deres egne praksisomgivelser. Dette lyder på ingen måde revolutionerende, og skal dog også udelukkende betragtes som de første spæde skridt i retning af, at etablere filosofien som alment undervisningsredskab. I forlængelse heraf er det første større mål i løbet af en kort årrække at udforme et specialiseringsmodul på 10 ETCS-point på UCN, der kan sidestilles med det modul som Groth & Kallesøe allerede har implementeret på professionshøjskolen VIA med titlen 'Filosofi med børn og filosofisk samtaleledelse'. I legitimeringen af disse projekter kunne et muligt sideløbende og signifikant mål naturligvis være at videreudvikle dette speciales resultater i et ph.d.-projekt, der ville give et nationalt videnssupplement til den internationale forskning på området. De positive resultater fra dette speciale danner altså grundlag for i fremtiden at rette større opmærksomhed på filosofiens muligheder i folkeskolen. Det er naturligvis mit håb, at de iværksættelser som her er omtalt med tiden kan sprede sig som ringe i vandet hos lærere og pædagoger, så danske elever gives de bedst mulige betingelser for at opfylde de politiske visioner om at blive så dygtige, som de kan i såvel lærings- som dannelsesmæssig forstand.

9.0 Litteraturliste

- Aristoteles (2000). *Etikken*. Frederiksberg. DET lille FORLAG
- Brekke, & Tiller, (2014). *Læreren som forsker – Indføring i forskningsarbejde i skolen*. Århus. Forlaget Klim
- Brenifier, O. (2011). *Filosofi med børn i skolen*. Forlaget Mindspace
- Bugge, D. (2014). *Løgstrup & skolen*. Århus. Forlaget Klim
- Böward, P. R. (2006). Kampen om filosofien i kristendomskundskab: Livsfilosofi, fagfilosofi eller religionsfilosofi. I: Buchardt (red.). *Religionsdidaktik*. København. Gyldendal, Nordisk Forlag.
- Caputo, J. D. (1987). *Radical Hermeneutics. Repetition, Deconstruction, and the Hermeneutic Project*. Blomington and Indianapolis. Indiana University Press
- Dahler-Larsen, P. (2010). *At fremstille kvalitative data*. Syddansk Universitetsforlag
- Dysthe, O. (2012). *Dialogbaseret undervisning – kunstmuseet som læringsrum*. København. Skoletjenesten og Unge Pædagoger.
- Dysthe, O. (1997). *Det flerstemmige klasserum*. Aarhus. Forlaget Klim
- EMU 1 (u.å.). *Folkeskolens formålsparagraf*. Hentet den 14. marts 2017 fra: <http://www.emu.dk/modul/folkeskolens-form%C3%A5lsparagraf>
- EMU 2 (u.å.). *Kristendomskundskab – fagformål for faget kristendomskundskab*. Hentet den 14. marts 2017 fra: <http://www.emu.dk/sites/default/files/Kristendomskundskab%20-%20januar%202016.pdf>
- EMU 3 (u.å.). *Læringsmål, relationsmodel og evaluering i fællesfaglig naturfagsundervisning*. Hentet den 12. april 2017 fra: <http://www.emu.dk/modul/1%C3%A6ringsm%C3%A5l-relationsmodel-og-evaluering-i-f%C3%A6llesfaglig-naturfagsundervisning>
- EMU 4 (u.å.). *Fra Fælles Mål til omsatte læringsmål for det enkelte undervisningsforløb*. Hentet den 10. marts 2017 fra: <http://www.emu.dk/modul/fra-f%C3%A6lles-m%C3%A5l-til-omsatte-1%C3%A6ringsm%C3%A5l-det-enkelte-undervisningsforl%C3%B8b>
- EMU 5 (u.å.). *Dansk – fagformålet for faget dansk*. Hentet den 14. marts 2017 fra: <http://www.emu.dk/sites/default/files/Dansk%20-%20januar%202016.pdf>
- Eneroth, B. (1984). *Hur mäter man vackert – Grundbok i kvalitativ metod*. Göteborg. Natur och Kultur.
- Flyvbjerg, B. (2010). Fem misforståelser om casestudiet. I: Tanggaard, L. & Brinkmann, S., *Kvalitative metoder – en grundbog*. København. Hans Reitzels Forlag

- Frederiksen, M. (2017). *Formålstyret undervisning fordrer en ny evalueringskultur i skolen*. Hentet den 3. marts 2017 fra: <http://skolenindefra.dk/formaalstyret-undervisning-fordrer-en-ny-evalueringskultur-i-skolen/>
- Gadamer, H-G. (2007). *Sandhed og metode – grundtræk af en filosofisk hermeneutik*. 2. udgave. København. Hans Reitzels Forlag
- Germeten, S. & Bakke, J. (2014). *Observation: At indtage klasseværelset med sine egne sanser*. I: Brekke, M. & Tiller, T. (red.). *Læreren som forsker – indføring i forskningsarbejde i skolen*. Århus N. Forlaget Klim, s. 121-138
- Grondin, J. (2002). *Gadamer's Basic Understanding of Understanding*. The Cambridge Companion to Gadamer, Cambridge University Press, s. 36-51
- Grondin, J. (1994). *Introduction to Philosophical Hermeneutics*. Yale University Press New Haven and London.
- Groth, L. & Kallesøe, D. (2017). *Filosofi med børn er svaret – uanset spørgsmålet*. Hentet 22. februar 2017 fra: <http://jyllands-posten.dk/debat/kronik/ECE9382358/filosofi-med-boern-er-svaret-uanset-spoergsmaalet/>
- Gulddal, J. & Møller, M. (1999). *Fra filologi til filosofi – introduktion til den moderne hermeneutik*. I: Gulddal, J. & Møller, M. (red.). *Hermeneutik – en antologi om forståelse*. Gyldendals Boghandel, Nordisk Forlag, s. 9-45
- Hattie, John (2013). *Synlig læring – for lærere*. Frederikshavn. Dafolo
- Heidegger, M. (2007). *Væren og tid*. Århus N. Forlaget Klim
- Helmke, Andreas (2013). *Undervisningskvalitet og lærerprofessionalitet – diagnosticering, evaluering og udvikling af undervisning*. Frederikshavn. Dafolo Forlag
- Husserl, E. (1999). *Cartesianske meditationer*. København. Hans Reitzels Forlag
- Jespersen, P. (1993). *Filosofi med børn – en udfordring*. Vejle. Kroghs Forlag A/S
- Jessen, Keld B. (red.) (2007). *Filosofi. Fra antikken til vor tid*. Aarhus. Forlaget Systeme.
- Juul, S. (2012). Hermeneutik. I: Juul, S. & Pedersen, K. B. (red.). *Samfundsvidenskabernes videnskabsteori – en indføring*. s. 107-148. København. Hans Reitzels Forlag
- Juul, S. & Pedersen, K. B. (2012) (red.). *Samfundsvidenskabernes videnskabsteori – en indføring*. København. Hans Reitzels Forlag
- Jørgensen, A. (2009). *Hans-Georg Gadamer*. Frederiksberg. Forlaget Anis
- Jørgensen, H. V. (2010). *Teoretisk grundlag og religionsdidaktisk potentiale*. Århus. Det teologiske fakultet. Århus Universitet

- Katzenelson, B. (1998). *Vejledning i udarbejdelse og affattelse af universitets opgaver og videnskabelige arbejder*. København. Dansk Psykologisk Forlag.
- Klausen, S. H. (1997). *Metafysik – En grundbog*. København. Gyldendal, Nordisk Forlag
- Kvale, S. & Brinkmann S. (2009). *Interview – introduktion til et håndværk*. København. Hans Reitzels Forlag.
- Larsen, M. H. (2013). *Praktisk filosofi med børn*. Akademisk Forlag
- Larsen, S. N. (2016). *at ville noget med nogen – filosofiske og samtidskritiske fragmenter om dannelse og pædagogik*. Turbine Akademisk
- Mattson, (2014). Videnskabsteoretiske valg. I: Brekke, M. & Tiller, T. (red.). *Læreren som forsker – indføring i forskningsarbejde i skolen*. Århus N. Forlaget Klim, s. 89-117
- Milsted, T. (2016). *Dannelse er hvad der er tilbage, når man har glemt, det man har lært*. Hentet den 10. maj 2017 fra: <http://pov.international/dannelse-er-hvad-der-er-tilbage-naar-man-har-glemte/>
- Nielsen, B. (2011). Faglig evaluering. I: Kristensen, H. J. & Laursen, P. F. *Gyldendals pædagogikhåndbog – otte tilgange til pædagogik*. København. Gyldendal, s. 202-218
- Oettingen, A. v. (2016). *Almen didaktik – mellem normativitet og evidens*. Hans Reitzels Forlag
- Oettingen, A. v. (2001). *Det pædagogiske paradoks – et grundstudie i almen pædagogik*. Århus. Forlaget Klim
- Rasch-Christensen, A. (2010). *Læreruddannelsen bliver glemt ved tavlen*. Hentet den 3. april 2017 fra: <https://www.folkeskolen.dk/63109/laereruddannelsen-bliver-glemte-ved-tavlen>
- Rasmussen, T. N. (2006). Planlægningsmodeller. I: Lund & Rasmussen (red.). *Almen didaktik*. Kvan, s. 108-128
- Riis, A. H. (2017). Metode, empiri og humanistisk forskning: En aktualisering af Hans-Georg Gadammers metodekritik. I: *Anvendt filosofi*. Aalborg Universitetsforlag (endnu ikke udgivet)
- Rømer, T. Aa.; Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2011). *Uren pædagogik*. Aarhus. Forlaget Klim
- Solud, H. (2014). Interview som forskningsmetode i klasseværelsesforskning. I: Brekke, M. & Tiller, T. (red.). *Læreren som forsker – indføring i forskningsarbejde i skolen*. Århus N. Forlaget Klim, s. 139-154
- Stockton, F. (u.å.). *The Lady or the Tiger*. Hentet den 10. marts 2017 fra: <http://www.eastoftheweb.com/short-stories/UBooks/LadyTige.shtml>
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2010). Interviewet: Samtalen som forskningsmetode. I: Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (red.). *Kvalitative metoder*. København K. Hans Reitzels Forlag, s. 29-54
- Thejsen, T. (2009). *Kampen om folkeskolens formål – Folkeskolens formålsparagraf fra 1814-2006*. Hentet den 12. april 2017 fra: <https://backend.folkeskolen.dk/~Documents/41/55841.pdf>

Undervisningsministeriet. *Om nationale mål*. Hentet 14.2.17 på:
<https://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/nationale-maal/om-nationale-maal>

Ziehe, T. (2004). *Øer af intensitet i et hav af rutiner*. Forlaget Politisk revy

Aalborg Universitet (AAU) (u.å.). *PBL – Problembaseret Læring*. Hentet den 23. marts 2017 fra:
http://www.aau.dk/digitalAssets/148/148026_pbl-aalborg-modellen_dk.pdf

Bilag 1

Interviewguide: Eliteinterview

Interviewguide – Eliteinterview: Groth & Kallesø	
Forskningsspørgsmål: Hvordan bidrager filosofiske samtaler til elevers læring og dannelse?	
Sammenhæng	Hvilke forudsætninger er der for filosofi i folkeskolen? Politiske og fysiske rammer? Fag? Elever?
Mål	Hvordan kan filosofi med elever kombinere læringsmålstyret undervisning og formålsstyret undervisning?
Tegn	Hvilke tegn er der på, at eleverne lærer det de skal – fagligt og dannelsesmæssigt? Kan tegnene opstilles på forhånd eller opdages de i processen?
Tiltag	I hvilket omfang skal fagfilosofien inddrages? Hvor kan indholdet hentes? I kompetencemålene eller i formålet? Hvordan kan filosofien praktiseres metodisk?
Evaluering	Hvordan evaluerer man læringsmål/dannelsesmål? Hvordan evalueres oplevelse, fantasi, virkelyst, evne til at tage stilling og handle?
Eventuelt?	Har I nogle særlige ting at tilføje?

Bilag 2

Transskription: Eliteinterview med Lærke Groth og Dorete Kallesøe

Interviewet indledes med små 4 minutters briefing omkring interviewets tema, inden der tages hul på selve interviewet med nedenstående indledende spørgsmål.

Udsagnene er nummererede så læseren nemmere kan finde tilbage til teksten, hvis det skulle være nødvendigt. **Desuden er de kodede udsagn fremhævet med rødt!**

I (1): jeg Hvordan er jeres umiddelbare oplevelser med at filosofere i skolen?

D (2): Hvad de siger til det eller hvordan det er at udføre det...

I (3): Ja, deres reaktion. Hvordan synes I det er eller hvad siger eleverne til det?

D (4): Nu har vi jo et lidt andet perspektiv på det, fordi vi ikke er skolelærere. Lærke er uddannet lærer, men jeg er ikke uddannet lærer. Vi har selvfølgelig filosoferet med børn, men det som vi mest gør nu er, at vi klæder lærere på eller præster på, for den sags skyld, til at filosofere med børn. Og derfor kan vi jo ikke se, at børnene plejer at reagere sådan her og nu reagerer de så sådan her. Det vi har oplevet sammen er, at **når vi en gang imellem er special guest stars eller laver sådan lidt stand up-philosophy med børn som vi låner, så – når det går godt - er læreren eller præsten meget imponeret over hvad de udtrykker. Tænk at de havde sådan nogle tanker inden i sig. Det vidste de slet ikke, for dem plejer de ikke at høre.**

I (5): Nej...

L(6): **Og der er stærkt engagement.** Og så kan vi jo godt fortælle hvad vi hører og ser der foregår på de engelske skoler, hvor de filosoferer rigtig meget. Der fortæller skoleleder og lærere, at når de har filosofi på skemaet, og det har de jo så engang imellem, så er der ikke nogen der løber på gangene, som i alle de andre timer. Der er ikke nogen, der bliver smidt ud af døren, skal ud og tisse eller alle de der ting, fordi de er dybt engagerede og har det super sjovt. De glæder sig og kommer i skole. Så der er jo i hvert fald én succes. Og så er der den der med, at de bliver så sprogligt engagerede... **vi besøgte i England en secondary school, hvor de store teenagebørn, der normalt diskuterede Justin Biebers frisure og så noget i frikvartererne og nu kunne vi så høre, at de efter at have haft filosofi på skemaet i halvandet år, måske to år, sad de så og diskuterede Donald Trump og diskuterede sult. Altså de diskuterede bare noget andet i frikvartererne simpelthen...**

I (7): og det er jo et tegn på...

L (8): Det er jo et tegn på et eller andet.

I (9): Ja det er det...

D (10): Har du bevidst om de der SAPERE-undersøgelser?

I (11): Ja altså jeg har læst lidt om dem...

D (12): Der er jo ret meget at hente i forhold til både det faglige og det dannelsesmæssige.

I (13): Jeg har jo taget dem med i min foreløbige state-of-the-art.

D (14): Jamen det er jo rigtig fint.

I (15): Og så har jeg også henvist til den artikel I har skrevet, hvor I også henviser til det...

D (16): Det er jo fordi det er det vi kan henviser til, fordi der ikke er lavet nogen undersøgelser på dansk jord. Vi vil jo frygtelig gerne selv, og er lidt i begreb med at få skruet ph.d.-ansøgninger sammen, men det er jo en svær balance, for, **som du siger, er det jo så læringsmålsstyret og hvordan kommer vi lige ind her? På den ene side ser det virkelig ud til at befordre børns læring. På den anden side er vi jo også interesseret i at se alle de andre dimensioner i filosofien som fx demokratisk dannelse, det betydelsmæssige og det, der skaber selvtillid osv.**

L (17): Men jeg synes måske, at du skal have den pointe med, at vi interviewede nogle børn i England som har filosoferet i nogen tid. **I forhold til problemstillingen med læringsmålene og formålparagraffen, så hører vi jo fx en elev på 9-10 år sige: "We learn how to argue in a nice way". Det kan jo ikke andet end at være demokratisk dannelse.**

I (18): Nej det lyder det som...

L (19): Og en anden elev, der kom fra et socialt belastet område, der heller ikke var ret gammel, 8 år eller sådan noget, der sagde: "Now I feel I can change my world". Det er da selvstændig stillingtagen og handlen, så på den måde kan man sige, at eleverne oplever en forandring.

I (20): Ja. Det er jo også det jeg i første omgang selv har oplevet i det ganske små. Så det er fint lige at få det bekræftet, og at det ikke er tilfældigt. Jeg har fx selv lige været vikar nogle dage i de sidste dage, også for lige at få chancen for at prøve noget af. Der har jeg mærket en begejstring, og jeg ved jo godt at de aldrig helst vil lave det som vikaren kommer med, så de synes jo, at det var vildt meget federe at få lov til at filosofere. Det var også sådan, fordi der jo var en forskydning over flere dage, **at den 6. klasse jeg fik i denne uge havde talt med nogle fra den 7. klasse jeg havde i sidste uge om at "nåh, det er jo dig der filosoferer", og det er jo også et tegn på at der bliver talt om filosofien uden for undervisningen.**

D (21): Ah, spændende...

I (22): De var faktisk allerede lidt forberedt, og ville også gerne prøve at filosofere.

L (23): Ja. Hvornår er det vores tur? Fedt!

I (24): De startede faktisk med at spørge mig om jeg vidste hvad frihed er? Eller om vi er frie? Så havde de selv lige været inde at google det, og det er jo også selvstændigt. De havde også været inde at finde ud af hvad et filosofisk spørgsmål er.

D (25): Nåh. Ja, fint...

I (26): Så der tænkte jeg selv, okay, der godt nok er nogle muligheder i det her, for det er nok sjældent, at børn når dertil i skolen, at de virkelig selv direkte opsøger viden.

D (27): Og der mener jeg jo, at det bliver rigtig interessant, hvordan det er at filosofi er anderledes end almindelig undervisning. Nu tilslutter vi os jo den her metode, der går ud på at børn selv skal formulere nogle spørgsmål, og det er jo i hvert fald anderledes end det meste skoleundervisning, der går ud på at læreren giver eleverne nogle svar på noget de ikke gad vide alligevel.

I (28): Ja, det må man sige...

D (29): Så det er i hvert fald rigtigt fint, og man kan sige, at det giver motivation i sig selv, at man har stillet spørgsmålet.

L (30): Det giver ejerskab og engagement...

D (31): Og så er der jo også det her med de åbne spørgsmål. At det er noget der kommer eleverne ved. Altså er vi frie? Hvad med sidste gang jeg skulle tage en beslutning. Hvor mange ting skulle jeg tage hensyn til? Gjorde jeg hvad mor og far de mente eller hvad de andre ville eller var der nogen der var mig eller...? De der spørgsmål rører jo alle, og måske tænker man ikke så meget over dem til daglig, men så snart der en der tematiserer dem, så kommer man i tanker om "hov" det har jeg også befundet mig i. Det var svært. Og man vil jo gerne opbygges som menneske, og det er der meget få rum til. Det skulle da lige være til konfirmandundervisningen, hvor man har en præst, der er filosofisk anlagt, hvor man snakker om de ting. Måske i kristendomsundervisningen, det er der noget der tyder på, men igen hos nogle lærere.

L (32): Men også til dels i danskundervisning. Der er også kommunikation på dagsordenen.

D (33): Netop, men det kommer meget an på, hvad man har for en lærer. Hvis det går galt i danskundervisningen så går alt jo op i, at man skal sidde og skrive op omkring personkarakteristik og miljøkarakteristik. Lige præcis den sidste slags spørgsmål, de der åbne spørgsmål, holdningsspørgsmål, dem er det ikke sikkert at man lige får med. Slet ikke fordi vi også lige skal huske at vi skal til test.

I (34): Lige netop. Det er netop også det jeg opponerer imod. Det er den ensidighed. Ikke at der ikke skal være personkarakteristik, for selvfølgelig skal man lære en metode til det, men der skal lige en dimension mere på, så man også får det formålsrettede med.

D (35): Jeg læste faktisk et speciale på et tidspunkt, og jeg synes, at det er så sigende. Hun havde undersøgt demokratisk dannelse i dansk undervisningsmateriale og så havde hun givet dem karakterer på en skala på 1-5 alt efter hvor meget demokratisk dannelse, der var. Demokratisk dannelse var så

de åbne spørgsmål, der appellerer til egen holdningsdannelse. Hun havde listet 40 materialer og scoren var i gennemsnit 1,1.

I (36): Ja, okay det var ikke imponerende...

D (37): Nu siger det selvfølgelig ikke noget helt præcist om, hvad læreren gør, når man kun kigger på materialerne, men man kunne godt mene at det antyder noget, særligt når lærerne har mindre og mindre tid til forberedelse. Og det er for at åbne det felt, at filosofien kommer ind.

L (38): Ja på den måde er det jo lærerne, der skal gøre det. Det er jo lærerne, der skal sørge for at facilitere at tænkning, dialog og filosofi kommer på dagsordenen uanset materialer. Jeg blev faktisk irriteret over den artikel vi havde i Jyllandsposten, fordi der stod at jeg havde sagt ”tænkning og dialog – noget andet end matematik”. Fordi det er bare slet ikke pointen vel, som du siger handler det netop om, at tænkning og dialog hører til uanset hvor der er mennesker til stede.

I (39): Ja lige præcis.

L (40): Og især i et undervisningsrum. Eller et læringsrum. Så det handler om at få øje på, hvordan man fremmer det, og der synes jeg, at den her måde P4C den kan noget. Det er en slags håndværk som lærere kan lære uanset hvor filosofisk sindede de sådan er, fordi det kræver formentlig nogle filosofisk sindede lærere at bruge de materialer, som du siger findes derude. Hvis det ikke lige lægger op til det så kræves der nogle særlige forudsætninger eller en bestemt metode.

I (41): Ja, det er også det jeg har læst mig til, er en begrænsning fordi der stadig ikke er egnede pædagogiske vejledninger til lærere. Altså der ikke findes egnede undervisningsvejledninger som er til at gå til endnu.

D (42): Har du læst vores håndbog?

I (43): Ja det har jeg. Jeg kan ikke huske hvor jeg har læst det, men det kunne godt være deri.

D (44): Jamen, altså vi ville jo frygtelig gerne lave en masse materiale til lærere,

I (45): I har jo også lagt noget ud på jeres hjemmeside...

D (46): Ja, vi prøver hele tiden, at lægge noget ud, og hver gang der er nogen af vores studerende eller andre, lærere eller præster som vi arbejder sammen med siger ”jamen vi mangler lige sådan eller sådan”. Så vil vi gerne hjælpe dem med at lave det og så prøver vi at gøre det i en eller anden udgave som vi også kan lægge ud på vores hjemmeside, så det kan blive prøvet af derude.

L (47): Og når vi ikke gør mere, så handler det jo bare om, at vi jo også sidder her i VIA og jo også skal have mad på bordet og sådan noget...

I (48): Åh ja, det kender jeg godt...

D (49): Vi mødte da en fyr. Ham der, kan du ikke huske ham på det sidste kursus, som havde fået smidt i hovedet fra sin skole, at nu skulle han have et valgfag, der hed filosofi. Han anede ikke hvad det gik ud på, og så havde han gået ind på vores hjemmeside og printet alt ud, og så havde han sat det ind i en mappe og startet der.

I (50): Ja okay...

D (51): Og det havde han faktisk haft stort held med.

I (52): Ja

D (53): Det var vi da glade for at høre for vi får jo ikke så meget respons ellers vel.

I (54): Jeg har ikke selv direkte brugt jeres materiale i skolen, men jeg har dog pilottestet det på mine egne børn derhjemme. De får altid lige lov at være prøveklud først. Så der ligger jo noget der, og jeg kan da sagtens se anvendelsesmulighederne i det. Kan I ikke lige prøve at sige noget om - når I går til jeres lærerstuderende, ikke fordi jeg tror jeg kommer omkring den dimension i specialet, men det kan måske senere blive aktuelt for mig i forhold til at klæde de kommende lærere på – hvordan I griber jeres undervisning af lærerstuderende an?

L (55): Det er ikke så meget anderledes end hvis det var til børn.

D (56): Nej.

I (57): Det var også min tanke...

L (58): Jamen vi har jo også nogle videns- og færdighedsmål osv., og det har skolelærerne jo også, så det er et eller andet med, som vi også plejer at sige til de lærere vi har på kursus ”Brug det I har i bagagen, find det filosofiske potentiale deri, og så prøv at tvinge dem ud i noget holdningsdannelse i gennem nogle fysiske aktiviteter og filosofiske samtaler”.

D (59): Officielt set så underviser vi dem jo i KLM. Lærke underviser i pædagogik også. Jeg har linjefaget religion og så har vi fået et specialiseringsmodul i ”Filosofi med børn” op at stå.

I (60): Okay.

D (61): Og det er vi jo glade for. Godt nok kan vi jo introducere dem til filosofi i KLM, og vi laver mange aktiviteter med dem, hvilket de er meget glade for, men i specialiseringsmodulet kan vi jo så give dem hele den teoretiske baggrund og klæde dem på til at lægge filosofi ind i de linjefag eller undervisningsfag, undskyld, de nu kommer ud og skal undervise i. Det er jo en af opgaverne i specialiseringsmodulet, at de skal lave et forløb og køre det af ude på en skole og komme tilbage og evaluere det. Så det skulle jo gerne gøre, at vi efterhånden får flere og flere studerende, der tænker den dimension ind. Og vi vil jo også frygteligt gerne, at de når de så kommer ud skaber sådan en vidensdelingsplatform, så vi kan låne af hinanden.

I (62): Ja.

L (63): Det giver med det samme mening for dem, og de kan straks mærke, at det her er da god medborgerskabsdannelse. Nu hedder det KLM, kristendom, livsoplysning og medborgerskab, så det er jo meget en måde, hvor man kan sætte forskellige begreber i spil, og igen det findes jo i alle fag – også på læreruddannelsen. Det er en god måde at få drøftet sådan nogle begreber på.

I (64): Når I nu har sådan et modul, og altså alt andet lige lidt bedre tid, plads og muligheder. Hvor henter I så indholdet? Er der også fagfilosofi inddraget? Ja, smider man også Platon ind her?

D (65): Ja, de får Platon, du... og Aristoteles og Kant. Når de så evaluerer er der nogle, der siger, ”at der måske var for meget af det der fagfilosofi”, og så er der nogle andre der siger ”nej, det synes vi altså var vigtigt og det skulle helt bestemt med”. Så det holder vi jo fast i, fordi det jo alt andet lige kan kvalificere den filosofiske samtale man har, at man kender til baggrundene. Når det så er sagt, så synes vi nu også, at det er svært, at skabe sammenhæng mellem den filosofiske samtale man har om frihed og de filosoffer, der så eventuelt måtte have udtalt sig om det her. Altså det kan godt være svært at få inddraget det på en konstruktiv måde. Det kan selvfølgelig hjælpe lidt fordi man ligesom har nogle kasser man kan sætte tingene ind i med sig selv, men der er tit en overførselsværdi, der virkelig er svær at få fat på, men det er heller ikke alle filosoffer, hvor man sådan lige synes er relevante.

I (66): Nej, det er rigtigt.

L (67): Men det handler meget om at blive enige om at lede efter spørgsmålene og ikke svarene. Så når børnene skal stille nogle spørgsmål, så er det også samtidig godt at kigge efter hvad det er for nogle spørgsmål filosoferne har stillet sig.

I (68): Ja selvfølgelig.

L (69): Og hvis man så kunne opdage, at vi faktisk søger det samme, så kan man pludselig få slægtskab med nogle af de der gamle tænkere, og det kan godt skabe en vis relevans for én.

D (70): Vi har prøvet, at få de studerende til at arbejde med de her tekster, så de ikke bare finder ud af ”hvad mener Hobbes”?, men hvad var det for et spørgsmål, der ligger til grund for, at Hobbes sagde det her. Altså hvad spurgte Hobbes om?

I (71): Ja. Det synes jeg faktisk er interessant, at I går bagom det hele ved at stille de samme spørgsmål som filosoferne stillede.

D (72): Ja, og så ville Hobbes svare det her. Synes I det eller ville I synes noget andet?

L (73): Ja. Hobbes og Locke stiller måske det samme spørgsmål, og er mit svar så anderledes end deres? På den måde kan de der ting godt hænge sammen også selv om man er et barn.

D (74): Ja, på den måde kan man godt præsentere filosoffer for børnene, når blot de kommer på det relevante tidspunkt.

L (75): Der var engang én der prøvede at sige sådan her om det spørgsmål du stiller.

I (76): Og det var egentlig det som jeg også ville frem til, altså jeg læser nogle steder, at man endelig ikke må gå ind og forstyrre elevernes frie tænkning og associationer, men jeg tænker bare, at man også nogle gange ved netop at sige, ”at sådan tænkte Aristoteles om det her”. Prøv at forhold dig til det. Så kan du i hvert fald starte der, og man kan måske kvalificere deres frie associationer ved også at give dem nogle holdninger som de kan spille bold op ad. Eller hvad?

L (77): Jo, det synes vi jo også, at man bør og kan, men vi mener jo også, at man kan filosofere med 3-4-5-årige, og udskolingsbørn vil jo også sagtens kunne spille bold op af andres teorier. Men det er

selvfølgelig ikke sikkert at en 7-årig på samme måde, men måske alligevel, kan forholde sig til om den flod derude ”forandrer den sig”? Det var der engang én der sagde, at den gjorde.

D (78): Ja, man kan jo sige, at de der erkendelsesteoretiske spørgsmål er gode, når børn endnu ikke har vænnet sig til at tænke på en bestemt måde. Jeg tænkte også på... nej, nu glemte jeg det igen.

I (79): Okay, men jeg kan også spørge videre så. Jeg har egentlig tænkt at bygge mit forløb op over SMTTE-modellen i og med, at jeg vil undersøge, hvad sammenhængen er, altså hvad er forudsætningerne? Hvad er det man møder som lærer? Og kan børn, som vi lige har været inde på, overhovedet filosofere? Det giver jo ikke så meget mening, at nå frem til, at det kan de ikke og så skrive et speciale om det. Så det går jeg selvfølgelig ud fra at de kan, men hvad er det som sagt for nogle rammer man møder? Er det børnenes udviklings- eller kognitive niveau? Er det fagene, der opstiller rammer? Er det læringsstyrede mål? Er det accountability? Altså hvad er det for nogle rammer man møder derude, som både kan være fremmende eller hæmmende for at filosofere med elever?

D (80): Det var et stort spørgsmål...

I (81): Ja, jeg ved det godt.

L (82): Ja, men når du er lærer, så møder du en klasse og så ved du ikke hvad du møder, hvis du kommer ind som ukendt i klassen, **men der er selvfølgelig altid nogle fysiske rammer, som kan betyde, at her kan vi simpelthen ikke flytte bordene rundt så vi kan sidde i en rundkreds og tale om frihed. Eller vi kan ikke rejse os op og gå rundt i lokalet, og det betyder også noget. På den måde kan man godt komme ud i nogle rammer, som er irriterende.**

D (83): **Ja, det er da påfaldende tit - hvis jeg lige må afbryde, men bare hold fast i det du vil sige - at når man kommer ud i et klasselokale at bordene bare alle sammen vender samme vej og nærmest er boltet fast til gulvet og er ikke til at flytte. Vi arbejder i hvert fald meget med at flytte borde, hver gang vi er ude et sted.** Jeg troede det var blevet anderledes ude i skolen, men det er det altså ikke. Det er kun nogle få steder.

L (84): **Det er altså noget med, hvordan vi overhovedet får faciliteret at eleverne skal tale sammen og ikke sidde på rækker foran hinanden.** Det kan være en svær ramme at arbejde med, hvis man lige hurtig vil have stablet et godt rum på benene til dialogen. Det er én ting, og så kan der godt være nogle klasser som er mere egnede, **altså der er nogle klasser, hvor der måske sidder 5, hvad skal man sige, ”inkluderede elever” som hænger i gardinerne, men det er da heldigvis til fordel for filosofien, at det tit er der de elever faktisk lykkes. Fordi der er et sted hvor de kan lykkes, et sted hvor det er okay, at de siger noget og siger det de tænker.** Så der er der nogle positive ting. Så er der selvfølgelig også noget omkring alder, men jeg synes egentlig det er mindre væsentlig, jeg synes mere det kommer an på den tilrettelæggelse man har med.

I (85): Ja, det er klart.

D (86): Så er der også noget med piger og drenge.

L (87): Ja, det kan der godt være nogle steder...

D (88): Jeg har ikke så meget erfaring med det selv, men dem vi har snakket med siger at dette her appellerer til drenge. I hvert fald og så til de drenge, som, om end ikke lige hænger i gardinerne, men som dog ikke er så voldsomt fagligt optagede, mens de pæne piger, der er rigtig dygtige, nogle gange har lidt svært ved de her åbne spørgsmål, fordi de vil gerne have, at der skal være et svar.

L (89): Men det er også derfor, at de forskningsresultater, der er kommet fra England, viser, at det er rigtig godt i de socialt belastede områder og at det kan rykke nogen på den sociale mobilitet. Det gælder også de særligt talentfulde, som bliver forstyrrede og får noget af filosofien, som udvikler dem i en anden retning.

I (90): Det hænger jo godt sammen med det politiske mål om, at alle elever skal blive så dygtige som de kan.

L (91): Ja, fordi det i den grad hjælper fællesmængden, og der ikke er nogen, der ikke får noget ud af det...

I (92): Godt. Det var fint lige at høre omkring det. Kan I måske uddybe lidt omkring mål, selv om vi har været lidt inde på det, at hvis man taler om mål, så ser jeg det som bekendt mål som både de der kompetencemål, videns- og færdighedsmål og læringsmål, altså som det man skal lære. Det der kan blive målt og som man kan blive målt og vejret på, men også på formålets intentioner om, selv om det ikke står der direkte, det dannelsesmæssige udtrykt i begreber som tage stilling og handle, virkelyst, oplevelse og fantasi. Hvis jeg selv skal sige det, så er jeg ret sikker på, at de elever som jeg lige har været vikar for, har fået en oplevelse. De har fået en oplevelse her fordi de blev forstyrret på en måde som de måske ikke vil sige om den traditionelle undervisning, hvor de laver en personkarakteristik. Jeg tror der vil være en gradsmæssig forskel i deres oplevelse. Så hvad kan man sige om det?

L (93): Altså man kan jo sagtens sætte mål. Der er jo helt vilde kognitive bevægelser i sådan en type samtale. Altså mange typer af tænkning, kreativ tænkning fremmes, kritisk tænkning fremmes, det kollaborative, altså hvordan man bliver bedre til at samarbejde, fremmes. Og det, hvad er de nu det hedder, det kerende fremmes også, altså hvordan man lykkes med at forstå, at andre synes noget andet end en selv, og at det er fint.

I (94): Det er et rigtigt godt ord, kerende, synes jeg.

L (95): Ja, det er et rigtig godt ord. Det synes jeg også. I stedet for kærlig, for det er noget andet.

D (96): Ja, det skulle jo starte med k.

L (97): Men de der typer af tænkning kan man nemlig sagtens målsætte. Altså er du blevet bedre til at lytte? Får du faktisk lyttet til hvad andre siger? Det kan man godt målsætte, og i England har vi jo set, hvordan de på én skole har sat de her typer af tænkning som deres overordnede læringsstrategi. Hvis man kan tale om det som en læringsstrategi, så er vi da på vej. Så gør de konkret det inde i klassen, at de siger ”i dag skal I alle sammen prøve at blive bedre til at begrunde det I siger”. Og så kommer der så de almindelige synlige læringsmål fra curriculum, men det er den kritiske tænkning som vi primært har fokus på og så kommer alle de indholdsmæssige ting ved siden af.

D (98): Jeg har jo også set en primary school som vi var ude på, som har sådan et helt progressionsskema, hvor man så siger, at det er de her kompetencer vi vil arbejde med i 5. klasse, i 1. klasse osv. En af de første er jo lyttekompetencen, som man kan lave rigtig mange øvelser med helt ned i børnehaven. Kan børn overhovedet lytte til hinanden? Kan de forstå hvad den anden siger? Kan de udtrykke, hvad den anden sagde?

L (99): Prøv at gentage hvad den anden sagde...

D (100): Ja, simpelthen. Og på den måde tror jeg, at du skal passe på ikke, i dit projekt, at opstille det som to modsatrettede figurer, hvor du her har det læringsmålsstyrede som du kan måle, tælle og veje. Det her er ligesom de bløde kompetencer, det kan vi ikke rigtig gøre noget ved. Der kan vi bare ligesom spørge om børnene har haft en oplevelse. Ja, undskyld ikke, men det er vigtigt, rigtig rigtig vigtigt, at hvis vi skal slå igennem med filosofi med børn, at vi også i en eller anden udstrækning forsøger at evaluere på de filosofiske kompetencer.

I (101): Ja.

D (102): Det mener jeg virkelig. Og det er de godt i gang med i England, og i Sverige har de også gjort sig nogle erfaringer.

I (103): Jeg tænker også bare, når jeg siger, at der ikke skal måles på hvor langt man er nået i sin dannelsesproces, at det skulle være kvalitative mål mere end den overvejende positivistiske kvantitative del. Jeg vil gerne komme ind med en anden måleform her.

D (104): Selvfølgelig. Og det er jo svært, og det er ikke sådan at vi har de vises sten. Hvis vi vidste hvordan man målte på det, så ville vi have fået den der ph.d. for længst, ikke.

L (105): Men der er jo lige kommet den her rapport i februar måned fra North Field, hvor de har målt på de her mere nonkognitive ting, men det handler også om elevernes oplevelser af om de synes, at de nu er bedre til at lytte til andre som ikke har de samme holdninger som en selv. Eller om de er blevet bedre til at samarbejde eller om de har opnået de der dannelsesmål, kan man jo så sige...

D (106): Ja, men det er jo stadigvæk kvantitativt de har gjort det, og man kan læse inde i den der rapport hvad det er for nogle 10 spørgsmål, som de har stillet. Men det er kvantitativt og det er deres selve oplevelse af det. **Det ville selvfølgelig være mere interessant at gå ind i selve undervisningen, og måske også observere, og se om eleverne er blevet bedre til at tale i lange begrundede sætninger end de var i starten. Er de blevet bedre til at bygge ovenpå hinanden, så de lytter til hinanden og stiller spørgsmål til hinanden?** Sådan nogle ting ville jo være interessante at se på. Det er lidt det vi prøver at se på med konfirmanderne, så vi kan se om der er en udvikling fra vi starter til vi slutter...

I (107): En progression...

D (108): Ja.

I (109): Godt. Det næste er jo så kategorien tegn, og det synes jeg godt kan passe ind i en naturlig forlængelse af det vi allerede er ved at snakke om, for hvad er tegnene så på, at der er sket noget? I har allerede nævnt noget med deres udsagn...

L (110): Ja, hvad de selv siger...

I (111): Ja, men jeg tænker, at man godt kunne spørge om man som underviser på forhånd bør have lagt sig fast på, hvilke tegn man vil kigge efter eller er det sådan en åben pulje, hvor man bare skal have antennerne ude?

L (112): Nej, det synes jeg ikke. Jeg synes godt, at man kan sætte nogle mål for hvad der skal ske. Fx omkring lytning og samarbejdsevner. Det kan man godt prøve at kigge på om ikke man kunne dyrke. Mange af de her forskningsresultater viser også at trivslen i klassen bliver bedre. Det findes der jo alle mulige beviser for.

D (113): Når du tænker tegn er det så for den enkelte lektion, hvor man går ind og filosoferer i eller...

I (114): Ja, det kunne det godt være. Altså min tanke er, at hvis man nu fastsætter, at jeg vil kigge efter de og de tegn på, at det her det virker eller der måske er noget, der skal laves om. Det bliver en slags formativ evaluering, hvor der er nogle tegn på om de er optaget af det, for det kan jeg jo fornemme, hvis de snakker med og sådan noget, men man kan jo også sige, skal jeg så fastlægge de tegn jeg vil kigge efter for så kan det jo også risikere at blive en blind plet, fordi så ser man måske ikke hvad der ellers kunne være af tegn i undervisningen.

L (115): Ja. Der synes jeg også, at det kommer an på om du har tænkt dig at gå ud og gennemføre én filosofitime med dem, og så kigge på hvilke tegn der måtte være på noget som helst. Eller om det er sådan, som vi jo håber på, at der over tid sker det og det, **for det hører vi jo fra England, hvor de også lige pludselig begynder at stille mærkelige spørgsmål i de andre timer og sådan noget. Det kunne jo være et godt tegn på, at der sker et eller andet.**

I (116): Ja.

L (117): Men hvis du skal ud og kigge efter et eller andet i én time, så er det jo noget med et engagement.

I (118): Ja, præcist.

D (119): Ja, nogle udsagn.

L (120): Ja det vi hører lærerne siger er jo "hold da op nogle store tanker de hurtigt fik der". Det havde de slet ikke troet muligt.

D (121): Men selvfølgelig i forhold til det der med at tale sammen og de tegn man ellers ville se over tid, vil det være svært at sige noget om, når man kun har dem én gang. For så kan man jo bare måle hvor gode de er til det lige nu, og det behøver ikke nødvendigvis at være din skyld, hvis de kan bygge ovenpå hinanden og argumentere.

I (122): Så den rigtige evaluering kunne være noget i retning af Møllehave, der engang sagde i didaktik eller religion eller hvad han nu underviste i, "at hvis I kommer tilbage om 10 år, så kan vi begynde at sige noget om, hvilken betydning undervisningen har haft".

D (123): Ja, men dog ikke, for så bliver det næsten umuligt ikke, men over en bestemt periode, hvor man fx filosoferer over et år, der mener jeg sagtens, at man kan kigge efter nogle tegn på hvordan dialogen er blevet forbedret.

I (124): Men hvis det kun er én time, hvor du skal ud og lave noget, så er det simpelthen noget andet. Så handler det om engagement og deltagelse primært tænker jeg. For det er i hvert fald det vi altid ser er forøget, også selv om det er nogle elever, hvor de der pæne piger sidder og ikke siger noget hele timen, så kan vi alligevel blive mødt af ”ej, hvor det altså spændende at høre om alt det i sagde” og det er jo også deltagelse og engagement.

D (125): Men selvfølgelig, hvis du kan få deres almindelige lærere til at være en flue på væggen og være den der observerer...

L (126): men det skal så død og pine også være en god time så, hvis du kun har et skud i bøssen...

D (127): ja, det er det jeg tænker. For så kan læreren jo prøve at sammenligne med hvordan klassens interaktioner plejer at være. Hvordan plejer de her børn at udtrykke sig? Og så kan vi jo se om der er forskel. Det ville jo være en måde hvorpå man måske ville kunne sige noget om det.

I (128): Hvordan tænker I, på baggrund af jeres erfaringer med børn, måske også med studerende, jeg ved ikke om der er forskel, men kan de godt holde sig tilbage i dialogen. Min erfaring er, at de melder straks ud. Når man stiller et åbent spørgsmål, så kommer deres fordomme prompte til udtryk hos mange, og så er det først når man så som filosof stiller modspørgsmålet ”jamen, hvordan kan du vide det”? Der er mange elever, der forudindtaget svarer til spørgsmålet om man kan bade i den samme flod to gange ”ja, selvfølgelig kan man det”. Først når man så siger, ”ah, men hvad nu hvis vandet er udskiftet osv.” så begynder de at komme i tvivl, men har I også den oplevelse, at de er meget hurtige til at komme med deres umiddelbare bud?

L (129): Det kommer også nogle gange an på, tror jeg, om du kommer ind som gæst. Så kan det godt være, at de ikke er så hurtige i replikken fordi så skal de lige finde ud af om de godt må sige det eller sådan noget. Det er jo også noget med at lave en setting, hvor det hedder sig, at nu skal vi lige prøve at tænke lidt sammen. Nu skal vi lige prøve at overveje, hvad vi tænker, hvad vi siger, for at blive klogere på noget sammen.

I (130): Så man kan godt gardere sig lidt mod de alt for hurtige...

L (131): Ja, det kan man godt, men det gør heller ikke noget at de er hurtige og du siger, ”hvordan kan du vide det” og ”hvad nu hvis...” Det er jo netop det, der også er en del af øvelsen, at du, som du selv kalder det, ”forstyrrer dem”.

D (132): Man kunne godt lave en setting, hvor man sætter nogle benspænd op, hvor eleverne fx skal sidde i et minut og tænke over et spørgsmål og måske dernæst tale sammen om det to og to. Fordi så kommer man til at tænke ”hvorfor stillede de egentlig det spørgsmål” og ”man kunne da også...”. Og så kan det være at eleverne selv kommer på de der hvad-nu-hvis-spørgsmål, hvis det er dig, der har initieret spørgsmålene.

I (133): Ja.

D (134): Det synes jeg da tit vi oplever eller at jeg oplever i min undervisning, at det med at sætte dem til at tale sammen to og to, ligegyldigt hvad man spørger om, faktisk gør noget. Bare lige gøre det, for man kan sidde med en gruppe og siger man så ”tal lige sammen to og to”, så stiger aktivitetsniveauet straks. Ja, så har alle jo tænkt over det og så kan man også bedre harpunere én som man gerne vil have til at svare.

I (135): Ja, og det giver også bedre svar.

D (136): Ja, nemlig det gør det jo.

I (137): Jeg gør det nu også en del selv. Jeg har også selv anvendt en del Cooperative Learning og der synes jeg, at der er en del strukturer, der egner sig rigtig godt til det her...

L (138): Ja, ja...

D (139): Ja, præcis.

I (140): Jeg overvejer lidt om jeg måske skulle køre de filosofiske samtaler sammen med Cooperative Learning.

D (141): Vi har også lånt lidt fra Cooperative Learning. Det kan man helt sikkert bruge rigtig meget, fordi det alt sammen tager udgangspunkt i elevernes aktiviteter og engagement.

I (142): Ja så får man dem netop også op af stolene og ud at røre sig lidt samtidig.

D (143): Ja, det ligner meget. Det eneste forskel er at i filosofi med børn har man et andet indhold og en dannelsesdimension som formål i stedet for bare som mål.

I (144): Ja, men jeg synes, at vi har talt om hvordan man kan gribe det an, altså tiltagene, og evalueringen har vi også berørt, og de skulle jo også gerne hænge sammen, jo. Det hele er ligesom kommet lidt af sig selv, så jeg er ved at være igennem de punkter som jeg på forhånd havde tiltænkt.

L (145): Fedt.

D (146): Men hvad så med tiltagene. Hvad vil du gøre når du nu skal ud og filosofere med de der børn?

I (147): Ja, det er så der jeg godt ville have været lidt længere sådan, at jeg rent faktisk havde strikket mit forløb sammen, så jeg også kunne...

L (148): Men du kan bare sende det...

D (149): Ja, vi vil da meget gerne give lidt feedback

I (150): Fint, men det kan jo også være at jeg låner noget af jeres materiale fra nettet. Min umiddelbare tanke er, at jeg vil tage udgangspunkt i nogle af de der gamle historier om fx Theseus' skib..

L (151): Så skal du læse Peter Worleys bog, den der lyseblå, hvad er det den hedder ”The if machine”.

I (152): Kan du ikke lige skrive titlen ned?

L (153): Fordi ham kan du også finde på nettet. Han tager netop i ”The if machine” sådan nogle klassiske fortællinger, og giver gode idéer til hvordan man kan arbejde med dem og hvilke filosoffer man eventuelt kunne trække ind. Det var en bog man eventuelt kunne købe ind, men har nemlig lavet den der med, og det findes der en youtube-video med, at køre en bus ud til en flod og så spørger han ”kan man hoppe i den to gange”. Så kommer der jo både de hurtige og ”næh, fordi...”

I (154): Så han kunne være et godt udgangspunkt.

D (155): Ja. Han arbejder i ”The philosophy foundation” og har det samme udgangspunkt som de der SAPERE-folk som vi arbejder med, men har så lavet sin egen filial, og der har de også en hjemmeside, hvor der ligger noget materiale om filosoffer til at understøtte deres øvrige materiale. Prøv at søge lidt på det og se, for ”The Philosophy Shop” er også en god bog. Nogen af dem har lavet noget materiale, hvor man kan bruge det som sådan en slags håndbog i hvad man gerne vil lave. Altså hvis jeg godt kunne tænke mig at lave noget om frihed, så tager man indholdsfortegnelsen og ser ”nåh, jamen der er jo lige her et par eksempler om frihed...” og så læser man det, og så er der lige et par referencer videre til nettet, hvor man kan læse noget mere.

I (156): Ja.

D (157): Det ville jo være fantastisk, hvis man en gang fik tid til at lave sådan noget materiale.

I (158): Ja, det var i hvert fald nogle gode tips...

L (159): Ja, vi skal til at tage nogle højere priser for vores aktiviteter...

D (160): Ja, så vi kan holde fri. Det er det vi skal bruge pengene på.

I (161): Ja, men skal vi ikke bryde op her så. Tiden er gået...

D (162): Jo, men held og lykke med projektet...

I (163): Tak. Jeg synes i hvert fald at jeg har fået rigtig mange gode svar som jeg kan bruge til noget, selv om det jo blev lidt hektisk med afholdelsen af interviewet.

Bilag 3

Analyseskema: Eliteinterview

Bilaget viser fremgangsmåden ved analysen af datamaterialet fra eliteinterviewet.

Tallene i parentes ved kodningerne refererer til transkriptionen, og er altså tænkt som en hjælp til læseren, hvis vedkommende ønsker at finde tilbage til informantens udsagn i sin helhed.

Analyse af interviewmateriale fra eliteinterviewet			
Kategori	Kodning	Kondensering	Fortolkning
Sammenhæng	L(6): Og der er stærkt engagement. (...) på de engelske skoler, hvor de filosoferer rigtig meget. Der fortæller skoleleder og lærere, at når de har filosofi på skemaet, og det har de jo så engang imellem, så er der ikke nogen der løber på gangene, som i alle de andre timer. Der er ikke nogen, der bliver smidt ud af døren, skal ud og tisse eller alle de der ting, fordi de er dybt engagerede og har det super sjovt. De glæder sig og kommer i skole.	Filosofi skaber stort engagement og glæde på engelske skoler	Ifølge engelske lærere skaber filosofien mere engagement end i den almindelige undervisning. Den besidder en særlig evne til at motivere eleverne for læring og argumentation.
	I (24): De startede faktisk med at spørge mig om jeg vidste hvad frihed er? Så havde de selv lige været inde at google det, og det er jo også selvstændigt. De havde også været inde at finde ud af hvad et filosofisk spørgsmål er.	Selvstændige nysgerrige elever	Når elever bliver nysgerrige viser de selvstændighed i deres lærings- og dannelsesproces.
	L (82): ... men der er selvfølgelig altid nogle fysiske rammer, som kan betyde, at her kan vi simpelthen ikke flytte bordene rundt så vi kan sidde i en rundkreds og tale om frihed. Eller vi kan ikke rejse os op og gå rundt i lokalet, og det betyder også noget. På den måde kan man godt komme ud i nogle rammer, som er irriterende.	Fysiske rammer kan begrænse mulighederne	Folkeskolens fysiske rammer er generelt meget konservativt udformet, hvilket ikke tilgodeser betingelserne for filosofisk dialog. I stedet favoriseres lærerens monolog, og det er derfor ofte en udfordring for lærerne at
D (83): Ja, det er da påfaldende tit (...) at når man kommer ud i et klasselokale, at bordene bare alle sammen vender samme vej og nærmest er boltet fast til gulvet og	Konservativ klasseindretning	Konservativ klasseindretning	

	<p>er ikke til at flytte. Vi arbejder i hvert fald meget med at flytte borde, hver gang vi er ude et sted.</p> <p>L (84): Det er altså noget med, hvordan vi overhovedet får faciliteret at eleverne skal tale sammen og ikke sidde på rækker foran hinanden.</p> <p>L (84): ... altså der er nogle klasser, hvor der måske sidder 5, hvad skal man sige, ”inkluderede elever” som hænger i gardinerne, men det er da heldigvis til fordel for filosofien, at det tit er der de elever faktisk lykkes. Fordi der er et sted hvor de kan lykkes, et sted hvor det er okay, at de siger noget og siger det de tænker. (...) Så er der selvfølgelig også noget omkring alder, men jeg synes egentlig det er mindre væsentlig, jeg synes mere det kommer an på den tilrettelæggelse man har med.</p> <p>D (88): Jeg har ikke så meget erfaring med det selv, men dem vi har snakket med siger, at dette her appellerer til drenge. I hvert fald og så til de drenge, som, om end ikke lige hænger i gardinerne, men som dog ikke er så voldsomt fagligt optagede, mens de pæne piger, der er rigtig dygtige, nogle gange har lidt svært ved de her åbne spørgsmål, fordi de vil gerne have, at der skal være et svar.</p> <p>L (89): ... forskningsresultater, der er kommet fra England, viser, at det er rigtig godt i de socialt belastede områder og at det kan rykke på den sociale mobilitet. Det gælder også de særligt talentfulde, som bliver forstyrrede og får noget af filosofien, som udvikler dem i en anden retning.</p>	<p>Facilitering af samtaler</p> <p>Filosofi er inkluderende for elever på alle alderstrin i skolen</p> <p>Appellerer forholdsvis mere til svage drenge end til stærke piger</p> <p>Forskning viser styrkelse af social mobilitet i England</p>	<p>facilitere filosofisk meningsudveksling. Læring som videnspåfyldning er altså fortsat dominerende på trods af mange nye didaktiske tiltag.</p> <p>Den filosofiske samtale virker inkluderende på alle elever i folkeskolen. Den har desuden en særlig kvalitet, der tilsyneladende motiverer fagligt og/eller socialt svage elever så de også oplever personlig succes. Erfaringer viser tillige, at drengene ofte er mere parate til at gå ind i den hermeneutiske spørgsmål/svarproces, med den åbenhed, der kræves for at udvide sin horisont og vende beriget tilbage til sig selv. Denne lærings- og dannelsesproces har desuden vist sig at kunne gavne den sociale mobilitet.</p>
<p>Mål</p>	<p>D (16): ... for, som du siger, er det jo så læringsmålsstyret og hvordan kommer vi lige ind her? På den ene side ser det virkelig ud til at befordre børns læring. På den anden side er vi jo også interesseret i at se alle de andre dimensioner i filosofien som demokratisk dannelse, det betydningsmæssige og det, der skaber selvtillid osv.</p>	<p>Læringsmål i forening med dannelsesmål</p>	<p>Filosofi i skolen må medvirke til at eleverne opnår læringsmålene samtidig med at de dannelsesmæssige kompetencer tilegnes. Lærerne må derfor anvende</p>

L (58): Jamen vi har jo også nogle videns- og færdighedsmål osv., og det har skolelærerne jo også, så det er et eller andet med, som vi også plejer at sige til de lærere vi har på kursus ”Brug det I har i bagagen, find det filosofiske potentiale deri, og så prøv at tvinge dem ud i noget holdningsdannelse i gennem nogle fysiske aktiviteter og filosofiske samtaler”.

L (93): Altså man kan jo sagtens sætte mål. Der er jo helt vilde kognitive bevægelser i sådan en type samtale. Altså mange typer af tænkning fremmes, kreativ tænkning, kritisk tænkning, det kollaborative, altså hvordan man bliver bedre til at samarbejde, fremmes. Og det, hvad er de nu det hedder, det kerende fremmes også, altså hvordan man lykkes med at forstå, at andre synes noget andet end en selv, og at det er fint.

L (97): Men de der typer af tænkning kan man nemlig sagtens målsætte. Altså er du blevet bedre til at lytte? Får du faktisk lyttet til hvad andre siger? Det kan man godt målsætte, og i England har vi jo set, hvordan de på én skole har sat de her typer af tænkning som deres overordnede læringsstrategi.

L (97): Så gør de konkret det inde i klassen, at de siger ”i dag skal I alle sammen prøve at blive bedre til at begrunde det I siger”. Og så kommer der så de almindelige synlige læringsmål fra curriculum, men det er den kritiske tænkning som vi primært har fokus på og så kommer alle de indholdsmæssige ting ved siden af.

D (100): Ja, simpelthen. Og på den måde tror jeg, at du skal passe på ikke, i dit projekt, at opstille det som to modsatrettede figurer, hvor du her har det læringsmålsstyrede som du kan måle, tælle og veje. Det her er ligesom de bløde kompetencer, det kan vi ikke rigtig gøre noget ved. Der kan vi bare ligesom spørge om børnene har haft en oplevelse. Ja, undskyld ikke, men det er vigtigt, rigtig rigtig vigtigt, at hvis vi skal slå igennem med filosofi med børn, at vi også i en eller

Nå læringsmål gennem filosofiske samtaler

Mange typer af tænkning og samspil målsættes og fremmes

Filosofisk tænkning som læringsstrategi

Kritisk tænkning som udgangspunkt for læringsmål

Læring og dannelse er ikke adskilte. Begge er vigtige og må evalueres

filosofien som redskab til at forene material og formal dannelse. De skal måske i virkeligheden blot tilføje filosofiske elementer til deres praksis.

Den filosofiske dialog fremmer mange former for tænkning samt en række sociale kompetencer. Om end omfanget af disse ikke kan måles eksakt kan de dog målsættes og evalueres over tid. De kan endog formuleres og sættes i centrum som overordnet læringsstrategi i skolen.

Den filosofiske praksis afføder en evne til kritisk tænkning og argumentation, der tillige kan kvalificere niveauet af den indholdsmæssige læring. Det er derfor vigtigt ikke at skabe et dualistisk forhold mellem læring og dannelse, da de er dialektiske og må legitimeres af forskellige former for evaluering.

	<p>anden udstrækning forsøger at evaluere på de filosofiske kompetencer.</p> <p>D (104): Og det er jo svært, og det er ikke sådan, at vi har de vises sten. Hvis vi vidste hvordan man målte på det, så ville vi have fået den der ph.d. for længst, ikke?</p> <p>D (143): ... i filosofi med børn har man et andet indhold og en dannelsesdimension som formål i stedet for bare som mål.</p>	<p>Dannelse svært at evaluere</p> <p>Filosofi dannelse formål har som</p>	<p>Dannelsens kompleksitet er svær at indfange qua evaluering, da den snarere har karakter af et formål end af et målbart mål.</p>
<p>Tiltag</p>	<p>D (27): ... det bliver rigtig interessant, hvordan det er at filosofi er anderledes end almindelig undervisning. Nu tilslutter vi os jo den her metode, der går ud på at børn selv skal formulere nogle spørgsmål, og det er jo i hvert fald anderledes end det meste skoleundervisning, der går ud på at læreren giver eleverne nogle svar på noget de ikke gad vide alligevel.</p> <p>D (29): ... det giver motivation i sig selv, at man har stillet spørgsmålet.</p> <p>D (31): Og så er der jo også det her med de åbne spørgsmål. At det er noget der kommer eleverne ved. Altså er vi frie? Hvad med sidste gang jeg skulle tage en beslutning. Hvor mange ting skulle jeg tage hensyn til? Gjorde jeg hvad mor og far de mente eller hvad de andre ville eller var der nogen der var mig eller...? De der spørgsmål rører jo alle, og måske tænker man ikke så meget over dem til daglig, men så snart der en der tematiserer dem, så kommer man i tanker om "hov" det har jeg også befundet mig i.</p> <p>D (33): ... de åbne holdningsspørgsmål, dem er det ikke sikkert at man lige får med. Slet ikke fordi vi også lige skal huske at vi skal til test.</p> <p>L (38): Ja på den måde er det jo lærerne, der skal gøre det. Det er jo lærerne, der skal sørge for at facilitere at tænkning, dialog og filosofi kommer på dagsordenen uanset materialer.</p> <p>L (40): det handler om at få øje på, hvordan man fremmer det, og der synes jeg, at den</p>	<p>Filosofiske spørgsmål ændrer traditionel undervisning</p> <p>Motiverende at stille spørgsmål</p> <p>Åbne filosofiske spørgsmål er relevante for elevernes livsverden</p> <p>Åbne spørgsmål viger til fordel for tests</p> <p>Lærerne bærer hovedansvaret</p> <p>Alle lærere kan erhverve det</p>	<p>Når også eleverne får lov at stille spørgsmål ændrer undervisningens traditionelle praksis sig. Det er ikke længere blot læreren, der initierer indholdet. Børnene bliver medstiftere af dagsordenen, hvilket er motiverende for deres spørgende væsen. Forskning (Helmke 2013) viser således at børn er langt mere spørgende i hjemmet end i skolen.</p> <p>I den målstyrede skoles iver efter at frembringe benchmarkende kompetencer opstår der umiddelbart en tendens til "teaching to the test". Det er derfor op til lærerne også at tage skolens formål alvorligt,</p>

her måde P4C kan noget. Det er en slags håndværk som lærere kan lære uanset hvor filosofisk sindede de er, fordi det kræver nogle filosofisk sindede lærere at bruge de materialer, som du siger findes derude.

L (63): så det er jo meget en måde, hvor man kan sætte forskellige begreber i spil, og igen det findes jo i alle fag – også på læreruddannelsen. Det er en god måde at få drøftet sådan nogle begreber på.

L (67): Men det handler meget om at blive enige om at lede efter spørgsmålene og ikke svarene. Så når børnene skal stille nogle spørgsmål, så er det også samtidig godt at kigge efter hvad det er for nogle spørgsmål filosofierne har stillet sig.

D (70): Vi har prøvet, at få de studerende til at arbejde med de her tekster, så de ikke bare finder ud af ”hvad mener Hobbes?”, men hvad var det for et spørgsmål, der ligger til grund for, at Hobbes sagde det her. Altså hvad spurgte Hobbes om?

D (72): Ja, og så ville Hobbes svare det her. Synes I det eller ville I synes noget andet?
L (73): Ja. Hobbes og Locke stiller måske det samme spørgsmål, og er mit svar så anderledes end deres? På den måde kan de der ting godt hænge sammen også selv om man er et barn.

D (74): Ja, på den måde kan man godt præsentere filosoffer for børnene, når blot de kommer på det relevante tidspunkt.

L (129): Det kommer også nogle gange an på, tror jeg, om du kommer ind som gæst. Så kan det godt være, at de ikke er så hurtige i replikken fordi så skal de lige finde ud af om de godt må sige det eller sådan noget. Det er jo også noget med at lave en setting, hvor det hedder sig, at nu skal vi lige prøve at tænke lidt sammen. Nu skal vi lige prøve at overveje, hvad vi tænker, hvad vi siger, for at blive klogere på noget sammen.

D (132): Man kunne godt lave en setting, hvor man sætter nogle benspænd op, hvor eleverne fx skal sidde i et minut og tænke

filosofiske håndværk

Filosofi sætter begreber i spil

Det handler om at lede efter spørgsmålene bag svarene

Sammenligne egne svar med filosofiernes

Skabe filosofiske settings, hvor eleverne tænker sammen

og fx gennem håndværksmæssig indsigt i afvikling af filosofiske samtaler, bringe dannelsesbegreber i spil.

Den filosofiske samtaler bryder med antagelsen om, at svaret er vigtigere end spørgsmålet. En frugtbar horisontudvidelse kan altså opstå i et møde med filosofiernes egne oprindelige spørgsmål.

Eleverne kan således reflektivt sammenligne egne synspunkter med filosofiernes samt argumentere for deres forståelse af sagen i et åbent hermeneutisk møde med teksten.

Metodisk handler det om at skabe filosofiske settings hvor eleverne tænker og taler sammen. Læreren kan som facilitator opstille rammer, hvor eleverne tvinges til at tænke før de taler. Det forsøges altså at holde eleverne åbne for sagen og for at deres egne

	<p>over et spørgsmål og måske dernæst tale sammen om det to og to. Fordi så kommer man til at tænke ”hvorfør stillede de egentlig det spørgsmål” og ”man kunne da også...”. Og så kan det være at eleverne selv kommer på de der hvad-nu-hvis-spørgsmål, hvis det er dig, der har initieret spørgsmålene.</p> <p>D (134) ... for man kan sidde med en gruppe og siger man så ”tal lige sammen to og to”, så stiger aktivitetsniveauet straks. Ja, så har alle jo tænkt over det, og så kan man også bedre harpunere én som man gerne vil have til at svare.</p> <p>D (141): Vi har også lånt lidt fra Cooperative Learning. Det kan man helt sikkert bruge rigtig meget, fordi det alt sammen tager udgangspunkt i elevernes aktiviteter og engagement.</p>	<p>Skabe frirum til tænkning og diskussion</p> <p>Tænketid giver bedre svar</p> <p>Inspiration fra Cooperative Learning</p>	<p>fordomme kan erstattes af nye og bedre i en horisontudvidelse, hvorfra de kan komme berige tilbage til sig selv. Forskningen viser i øvrigt, at tænketid giver bedre og længere svar fra flere elever. Når det kommunikative således er i højsædet er et koncept som Cooperative Learning måske en anvendelig undervisningsform.</p>
<p>Tegn</p>	<p>L (6): ... vi besøgte i England en secondary school, hvor de store teenagebørn, der normalt diskuterede Justin Biebers frisur og så noget i frikvartererne og nu kunne vi så høre, at de efter at have haft filosofi på skemaet i halvandet år, måske to år, sad de så og diskuterede Donald Trump og diskuterede <i>sult</i>. Altså de diskuterede bare noget andet i frikvartererne simpelthen...</p> <p>L (17): I forhold til problemstillingen med læringsmålene og formålsparagraffen, så hører vi jo fx en elev på 9-10 år sige: ”We learn how to argue in a nice way”. Det kan jo ikke andet end at være demokratisk dannelse.</p> <p>L (19): ”Now I feel I can change my world”. Det er da selvstændig stillingtagen og handlen, så på den måde kan man sige, at eleverne oplever en forandring.</p> <p>I (20): ... den 6. klasse jeg fik i denne uge havde talt med nogle fra den 7. klasse jeg havde i sidste uge om at ”nåh, det er jo dig der filosoferer”, og det er jo også et tegn på at der bliver talt om filosofien uden for undervisningen.</p>	<p>Kvalitativt indholdsloft i frikvarterdiskussioner</p> <p>Dannelse handler om at diskutere ordentligt</p> <p>Selvstændig stillingtagen og handlen</p> <p>Filosofiske spørgsmål cirkulerer på skolerne</p>	<p>Det observeres ofte at eleverne i frikvarteret fører de filosofiske diskussioner videre i stedet for den almindelige livsverdens doxa-snak. Denne ekstra træning i at argumentere og diskutere må anses for at være demokratisk dannende og forberedende i forhold til at eleverne får mod til at bruge deres forstand når de som myndige selv skal tage stilling og handle i livet. Elevernes optagethed af filosofien kommer endvidere alment til udtryk i alle fag fordi de bliver</p>

	<p>L (115): ... for det hører vi jo fra England, hvor de også lige pludselig begynder at stille mærkelige spørgsmål i de andre timer og sådan noget. Det kunne jo være et godt tegn på, at der sker et eller andet.</p> <p>L (117): Men hvis du skal ud og kigge efter et eller andet i én time, så er det jo noget med et engagement.</p> <p>I (124): Så handler det om engagement og deltagelse primært tænker jeg. For det er i hvert fald det vi altid ser er forøget, også selv om det er nogle elever, hvor de der pæne piger sidder og ikke siger noget hele timen, så kan vi alligevel blive mødt af ”ej, hvor det altså spændende at høre om alt det i sagde” og det er jo også deltagelse og engagement.</p> <p>L (120): Ja det vi hører lærerne siger er jo ”hold da op nogle store tanker de hurtigt fik der”. Det havde de slet ikke troet muligt.</p> <p>D (121): ... de tegn man ellers ville se over tid, vil det være svært at sige noget om, når man kun har dem én gang. For så kan man jo bare måle, hvor gode de er til det lige nu, og det behøver ikke nødvendigvis at være din skyld, hvis de kan bygge ovenpå hinanden og argumentere.</p> <p>D (127): For så kan læreren jo prøve at sammenligne med hvordan klassens interaktioner plejer at være. Hvordan plejer de her børn at udtrykke sig? Og så kan vi jo se om der er forskel. Det ville jo være en måde hvorpå man måske ville kunne sige noget om det.</p>	<p>Deltagelse og engagement er tegn på læring</p> <p>Overraskende abstraktionsevne blandt eleverne</p> <p>Ikke nødvendigvis kausalitet mellem filosofi og tegn på læring og tegn på progression over tid</p>	<p>mere spørgelystne og denne trang til at spørge afføder generelt et større engagement i timerne. Dertil kommer at de stille piger også godt kan få stort udbytte af den filosofiske undervisning selv om de måske ikke blander sig i plenum, men blot interesseret tænker med i de filosofiske temaer.</p> <p>I forhold til lærernes forventninger viser eleverne også overraskende stor abstraktionsevne, indikerer at filosofien sætter tænkningen i gang.</p> <p>Forholdet mellem abstrakt tænkning og filosofisk undervisning er dog ikke nødvendigvis kausalt, da observationerne ofte er partikulære</p>
<p>Evaluerings</p>	<p>D (4): ... når vi en gang imellem er special guest stars eller laver sådan lidt stand up-philosophy med børn som vi låner, så – når det går godt - er læreren eller præsten meget imponeret over hvad de udtrykker. Tænk at de havde sådan nogle tanker inden i sig. Det vidste de slet ikke, for dem plejer de ikke at høre.</p>	<p>Positivt overraskede lærere</p>	<p>Mange lærere er positivt overrasket over elevernes potentiale, men det er ligeledes interessant at filosofien får eleverne til selv at opsøge viden.</p>

I (26): ... okay, der godt nok er nogle muligheder i det her, for det er sjældent, at børn når dertil i skolen, at de virkelig selv direkte opsøger viden.

D (35): Jeg læste faktisk et speciale på et tidspunkt, og jeg synes, at det er så sigende. Hun havde undersøgt demokratisk dannelse i dansk undervisningsmateriale og så havde hun givet dem karakterer på en skala på 1-5 alt efter hvor meget demokratisk dannelse, der var. Demokratisk dannelse var så de åbne spørgsmål, der appellerer til egen holdningsdannelse. Hun havde listet 40 materialer og scoren var i gennemsnit 1,1.

D (65): Ja, de får Platon, du... og Aristoteles og Kant. Når de så evaluerer er der nogle, der siger, "at der måske var for meget af det der fagfilosofi", og så er der nogle andre der siger "nej, det synes vi altså var vigtigt og det skulle helt bestemt med". Så det holder vi jo fast i, fordi det jo alt andet lige kan kvalificere den filosofiske samtale man har, at man kender til baggrundene. Når det så er sagt, så synes vi nu også, at det er svært, at skabe sammenhæng mellem den filosofiske samtale man har om frihed og de filosoffer, der så måtte have udtalt sig om det her.

D (106): Det ville selvfølgelig være mere interessant at gå ind i undervisningen, og observere, for at se om eleverne er blevet bedre til at tale i lange begrundede sætninger end de var i starten. Er de blevet bedre til at bygge ovenpå hinanden, så de lytter til hinanden og stiller spørgsmål til hinanden?

D (123): over en bestemt periode, hvor man fx filosoferer over et år, der mener jeg sagtens, at man kan kigge efter nogle tegn på hvordan dialogen er blevet forbedret.

Videns-opsøgende elever

Demokratisk dannelse næsten fraværende i læremidler

Inddragelse af filosofferne kan være både motiverende og svært

Evaluering som observation i klasserummet

Evaluering i et længere perspektiv

Forskning peger på, at dannelse er fraværende i traditionelle læremidler. Det betyder, at det må bringes ind ad andre veje og her spiller lærerne en stor rolle. Her er en mulighed være at inddrage de store filosoffer, selv om disses tanker og spørgsmål både kan være svære og motiverende at stifte bekendtskab med

Evaluering af filosofiens rolle bør foregå i klasselokalet, men resultaterne må samles over tid for at være valide. Det er derfor en langstrakt proces at indsamle tegn på læring og dannelse gennem filosofisk samtale

Bilag 4

Interviewbaseret narrativ til forståelse af undervisningspraksis

Følgende konstruerede fortælling er udelukkende en sammenskrivning af det eksterne billede på filosofisk samtalepraksis i undervisningen som eliteinterviewet har frembragt. Hensigten med at præsentere disse intentionelt udvalgte data i narrativ form er først og fremmest, at samle de mange kodede delelementer i en helhedsbeskrivelse, der forhåbentlig kan understøtte læserens hermeneutiske forståelsesproces af det interviewbaserede empiri.

Filosofi med skoleelever – et interviewbaseret narrativ!

International forskning viser, at filosofi i skolen skaber mere engagerede elever end den såkaldt traditionelle undervisning, og at den generelt er motiverende for elever i alle aldersgrupper. De filosofiske spørgsmåls stimulering af elevernes nysgerrighed betyder, at de generelt udviser mere selvstændighed i deres lærings- og dannelsesproces. Desværre er folkeskolens fysiske rammer ofte en begrænsende faktor i etableringen af dialogiske undersøgelsesfællesskaber, som følge af klasseværelsernes konservative indretning, der fortsat overvejende er linet up til den traditionelle tavleundervisnings lærermonolog. Forskningen viser endvidere at filosofien har en særlig inkluderende virkning på fagligt og socialt marginaliserede elever, der ofte oplever, at deres svar bliver mere værdsat i forhold til de åbne spørgsmål. Blandt disse udsatte elever findes en overvægt af drenge, men erfaringer viser en tendens til at drengene generelt er mere parate til at gå ind i den hermeneutiske forståelsesproces med det åbne sind, der kræves for, at de kan vende berigede tilbage til sig selv. Der er endog klare tegn på, at det øgede engagement i de filosofiske undervisningsforløb tillige gavner den sociale mobilitet, der som bekendt er et af målene i den nye folkeskolereform.

For at legitimere sig selv må filosofien naturligvis kunne medvirke til, at eleverne opnår deres respektive læringsmål samtidig med at de tilegner sig formålsparagraffens dannelsesrelaterede kompetencer. Lærernes opgave bliver altså at forene begreberne læring og dannelse gennem tilføjelse af den filosofiske dimension til deres almene didaktiske praksis. I det filosofiske supplement ligger på ingen måde en banebrydende revolutionering af lærernes praksis, men udelukkende en udvidelse af elevernes forudsætninger for at udvikle forskellige former for

tænkning og livskundskab. Især udviklingen af en undersøgende og kritisk argumenterende tænkning indeholder et alment potentiale for at øge det indholdsmæssige udbytte på tværs af skolens fag. Desværre er det vanskeligt at måle filosofiundervisningens dannelsesmæssige udbytte, hvilket er en nødvendighed, hvis den skal have sin gang på jord, i en folkeskole der konstant skal legitimere sin undervisning i forhold til netop læring.

Når eleverne bliver de spørgende i undervisningen ændrer den traditionelle rollefordeling sig naturligvis, og læreren må berede sig på at miste styre i forhold til samtalens retning. Dette afføder selvsagt et dilemma i forhold til at nå frem til foruddefinerede læringsmål, ligesom det bliver vanskeligt at fortsætte den fremherskende resultatorientering i forståelsen 'teaching to the test'. Den ægte og åbne filosofiske samtale bryder således med det skolastiske mantra om, at svaret er vigtigere end spørgsmålet. Derfor bliver et af de vigtigste kilder til erkendelse og stillingtagen elevernes sammenholdelse af egne standpunkter med de store filosofers argumenter i forhold til de klassiske filosofiske spørgsmål. Metodisk handler det derfor om, at lærerne skaber filosofiske samtale-settings, hvor eleverne kan udveksle begrundede synspunkter, og populært sagt lære at tænke før de taler. Forskningen viser endvidere, at såfremt der gives tænketid ved komplicerede spørgsmål, som de filosofiske må siges at være, så får man generelt bedre og længere svar fra et større antal elever. Den filosofiske undervisning spreder tilsyneladende også sit indhold til frikvartererne, hvor eleverne viderefører klassesamtalernes problematikker på bekostning af almindelig doxa-snak. Deltagelsen i denne proces tillægges umiddelbart dannelseskarakter, og forbereder i oplysningsmæssig forstand eleverne til myndigt, at kunne betjene sig af deres egen forstand i deres fremtidige tilværelse. Når man tænker på, hvordan forskningen angiver, at lærernes realistiske høje forventninger er prædefinerende for elevens læringsudbytte er det påfaldende, at selvsamme lærere ofte overraskes over det abstraktionsniveau som eleverne udviser i mødet med de grundlæggende filosofiske spørgsmål. Samtidig må det dog nævnes, at der ikke nødvendigvis er kausal sammenhæng mellem den filosofiske tilgang og elevens evne til at tænke abstrakt, men at der med al sandsynlighed er en korrelation. Afslutningsvis overlades ansvaret for implementeringen af en almen didaktik, der til stadighed har kontakt med filosofiens spørgsmål og argumenter, til folkeskolens lærerstab, da denne besidder en privilegeret adgang til praksis og kan lede fordelingen af læring og dannelse i en balanceret retning, der tilgodeser såvel læringsmål som formål.

Bilag 5

Observationsskema filosofiske samtaler:

Observationsskema – Undervisningsforløb i filosofi	
Deskriptive adfærdsobservationer	Fortolkning af observationer
Mange elever kommer til orde, men nogle siger ingenting.	Tegn på stort engagement og indlevelse hos mange elever, mens tavsheden både kan skyldes manglende interesse og generthed.
Eleverne er hurtige på aftrækkeren når der skal svares på de filosofiske dilemmaer.	De hurtige svar er den naturlige indstillings ukritiske fremgangsmåde, hvor der ikke i hermeneutisk forstand åbnes for andre mulige sandheder end den man på forhånd lever efter.
Eleverne spørger konkret til én løsning. "Jamen, ved du ikke hvad svaret er"? "Kan man så bade i den samme flod to gange eller ej"?	Eleverne er vant til at skolens spørgsmål altid har et rigtigt svar, og derfor afkræver de også de filosofiske spørgsmål et sådant.
"Okay, måske kan jeg så ikke bade i den samme flod to gange alligevel".	Mange elever har et standpunkt til de tager et nyt og skifter måske lidt for hurtigt mening, når de møder et modargument. Selv om de egentlig har gode argumenter på hånden er de tilbøjelige til at følge læreren som autoritet. Mange har således endnu ikke tilstrækkeligt mod til at bruge deres egen forstand.
Eleverne har tidligere i livet stillet sig selv filosofiske spørgsmål som: "hvad kom først hønen eller ægget", "er det kun mig der eksisterer" og "er der et liv efter døden".	Uafhængigt af den filosofiske undervisning formår eleverne at stille filosofiske spørgsmål, hvilket bekræfter at mange børn i hvert fald lever op til det aristoteliske krav om nysgerrighed som grundlag for overhovedet at kunne filosofere.
Indtager traditionelle lyttepositioner ved fortællinger om fx "Theseus skib" og "The Lady or the Tiger".	Eleverne finder episke fortællinger spændende og er som følge heraf ivrige efter at tolke på historierne dilemmaer bagefter.
Elevevaluering: "Det var nogle spændende historier du fortalte".	I hvert fald nogle elever har fået særlige oplevelser ved at møde filosofiske spørgsmål gennem historiefortælling.
På baggrund af identitetssnakken, som følger af historien om "Theseus' skib" udbryder en pige "det svimler, men det er fedt at blive slået ud af kurs".	Mange elever oplever den ambivalente følelse som er knyttet til deres identitet. På den ene side vil de gerne holde fast i deres forståelser af verden, men på den anden side er de nysgerrige efter at lære nyt og udvide deres horisont, hvilket automatisk aftvinger dem en ny identitet.

Få elever forlader klassen for at gå på toilet.

80% af alle elever peger på at det er tigreren i historien om "The Lady or the Tiger", men flere skifter mening efter lidt betænkningstid.

Mange elever har svært ved at vente på deres tur. Flere talende fingre.

Både stille og rolige piger og drenge. Både meget talende piger og drenge.

Samtaler på tomandshånd når forskellig dybde. Drengene generelt hurtigt færdige. Kaster med papirflyvere.

I "Luftballonen" optræder særligt de nytteetiske argumenter og eleverne argumenterer ud fra personlige præferencer snarere end universelle. Den overvejende holdning er dog "better a human dissatisfied, than a pig satisfied..."

Nogle elever synes ganske simpelt, at filosofi er for mærkeligt og engagerer sig som følge af dette meningsfravær ikke i undervisningen.

Eleverne udtaler sig ureflekteret på baggrund af deres medbragte fordomme, men flere vender berigede tilbage til sig selv gennem et åbent og reflekteret møde med sagens omstændigheder.

Eleverne engageres og provokeres af de filosofiske spørgsmål. De vil gerne anerkendes for deres svar, men må sande, at deres argumenter ikke altid er holdbare.

Der er store individuelle forskelle mellem de enkelte elever, men umiddelbart ingen signifikante tegn på, at der skulle være grundlag for at definere særlige kønsbestemte præferencer for filosofi i skolen. Der fremstår derfor ikke umiddelbart nogle idealtyper relateret til køn.

Drengegrupperne gør det de bliver bedt om, men arbejder sjældent dybere end opgaven kræver. Hvis der er overskudstid opfindes der distraherende adfærd, som virker forstyrrende og let fortolkes som destruktiv.

Elevernes personlige vinding dominerer generelt over de almen menneskelige betragtninger om en global sensus communis. Det etiske dilemma viser derfor, at eleverne dannelsesmæssigt fortsat mangler evnen til at ophæve sig selv til almenhed, selv om der naturligvis også her er undtagelser. I den forbindelse er det måske en smule overraskende, at et flertal af eleverne faktisk foretrækker at leve et utilfredsstillende menneskeliv frem for et tilfredsstillende inhumant liv.

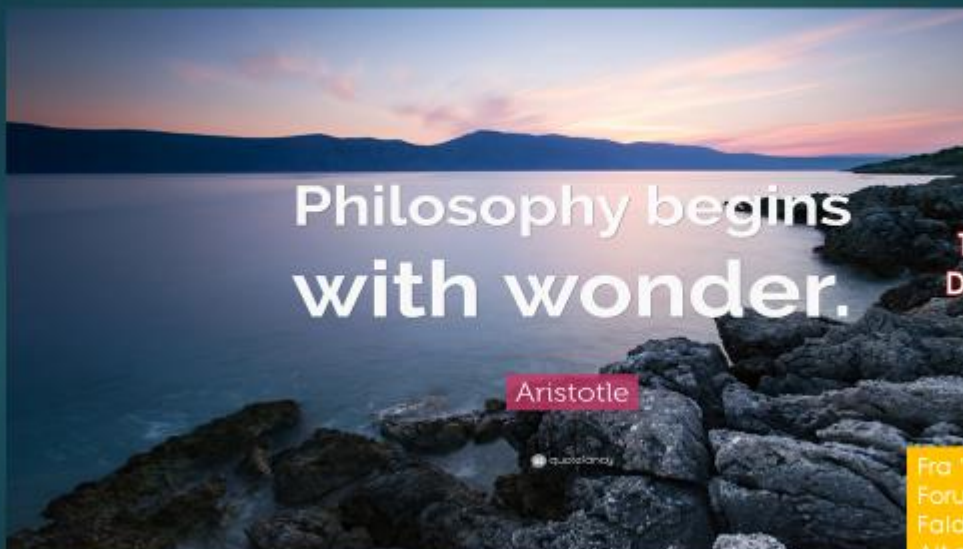
Bilag 6

Slides fra undervisningsforløb med fokus på filosofisk samtale

Hvis en gren knækker ude i skoven,
og ingen høre det. Er der så en lyd?

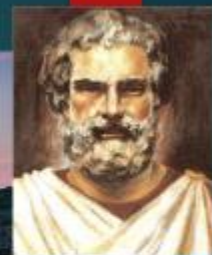


Filosofi begynder med en undren?



Philosophy begins
with wonder.

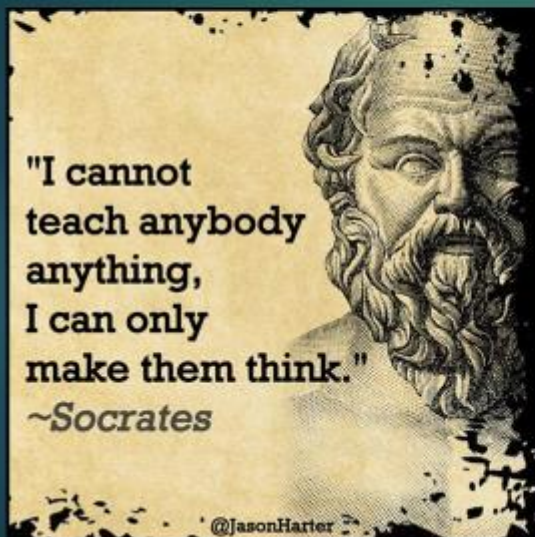
Aristotle



Thales fra Milet
Den første filosof

Fra "Mythos" til "Logos"
Forudså solformørkelse!
Faldt i en brønd!
Alt er vand!

Filosofi betyder: "Kærlighed til visdom"



Filosofiske spørgsmål?

Et filosofisk spørgsmål er et spørgsmål, som der ikke kan gives et enkelt sikkert svar på. Derfor lægger filosofiske spørgsmål altid op til refleksion og samtale!



Hvor kommer verden fra?



Hvem er jeg?



Hører hullet med til en vaniljekrans?

Theseus skib!



Hvis alle dele af et skib udskiftes, er det så det samme skib?

Filosoffernes egne spørgsmål?

- ▶ Heraklit: Kan man bade i den samme flod to gange?
- ▶ Aristoteles: Hvad stræber alle mennesker efter til syvende og sidst?
- ▶ Descartes: Er der noget vi kan være 100% sikre på?
- ▶ Augustin: Hvad er tid?
 - ▶ (Hvis ingen spørger mig ved jeg det godt, men hvis nogen spørger mig ved jeg det ikke)



Hvilke filosofiske spørgsmål har I egentlig stillet jer selv?



- ▶ **Cooperative Learning struktur:**
"Ordet rundt"
- ▶ Fortæl efter tur hvilke filosofiske spørgsmål I har stillet jer selv...
 - ▶ Hver elev må max sige 3!
- ▶ Udvalg ét spørgsmål fra hver og forsøg at besvare det ved at komme med to argumenter for og ét argument imod.
- ▶ Opsamling i plenum, hvor vi tager fat i nogle af jeres spørgsmål



Diskussionsspørgsmål til "The Lady or the Tiger"

- ▶ Hvem kommer ud af døren?
 - ▶ Giv 3 argumenter for, at det er kvinden!
 - ▶ Giv dernæst 3 argumenter for, at det er tigreren!
- ▶ Hvis I var den unge mand, ville I så åbne den dør som prinsessen sagde?
- ▶ Hvad håber den unge mand mon der kommer ud af døren?
 - ▶ Begrund både for kvinden og tigreren?
- ▶ Er det en fair måde at straffe på?
- ▶ Hvorfor straffer vi egentlig?



Hvad er meningen med livet? (Lav en top 10 rangliste – vigtigste øverst)



1. Rigdom?
2. Gode venner?
3. Familie?
4. At tro på noget større end os?
5. Miljøet?
6. Et godt job?
7. At leve i fred?
8. At blive kendt og berømt?
9. Teknologi?
10. Et godt helbred?

**Begrund
jeres
valg?**

Higher and Lower Pleasures



John Stuart Mill:



“It is better to be a human being dissatisfied than a pig satisfied; better to be Socrates dissatisfied than a fool satisfied. And if the fool, or the pig, are of a different opinion, it is because they only know their own side of the question.”

På tur i luftballonen med de kendte!



- ▶ Vælg 10 kendte nulevende personer som I ville tage med på tur i en luftballon?
 - ▶ 5 kvinder og 5 mænd!
- ▶ Ups. Ballonen taber luft, og for at redde de andre må I smide en af gæsterne ud.
- ▶ Giv nu, for hver af gæsterne, 2 begrundelser for, at de skal smides ud, og 2 begrundelser imod...
- ▶ Vælg til sidst hvem I vil smide ud af ballonen og hvilke begrundelser I vil give ham/hende for valget!

Gyges Ring



- ▶ Hvad ville du gøre, hvis du havde Gyges Ring og kunne blive usynlig hvis du drejede den rundt om din finger?
- ▶ Hvorfor ville du gøre det?
- ▶ Hvorfor gør du ikke de samme ting når du ikke har ringen?
 - ▶ Hvad stopper dig?
 - ▶ Hvorfor er (nogle af) disse ting forkerte???
- ▶ Vi straffer disse ting fordi de er forkerte, de er ikke forkerte fordi vi straffer dem!
- ▶ Hvorfor straffer vi overhovedet?

Bilag 7

Observationsbaseret narrativ til forståelse af undervisningspraksis

Hensigten med nedenstående narrativ er, præcis som tidligere, at forøge læserens muligheden for at skabe en meningsfuld forståelse af praksis, men denne gang med et situeret blik indefra.

Filosofi med skoleelever – et observationsbaseret narrativ!

Det er mandag lige efter middag og de 12 sammenbragte eleverne har stille, og måske forventningsfulde, sat sig i en arrangeret halvcirkel. Undervisningens filosofiske fokus indledes med lærerens lidt populistiske spørgsmål: "Hvis en gren knækker ude i skoven, er der så en lyd, hvis ingen hører det"? Tilsyneladende overrasket over spørgsmålets simpelhed byder enkelte elever straks ind med det erfaringsbaserede svar: "Ja, selvfølgelig". En grundigere undersøgelse af spørgsmålet ender dog med, at så godt som alle elever vedgår, at de i hvert fald ikke kan være 100% sikre på, at der faktisk er en lyd, selv om det er overvejende sandsynligt. I diskussionen kommer mange til orde med forskellige argumenter, mens enkelte elever ikke udtaler sig. De forskellige input tolkes som et generelt stort engagement, mens tavsheden hos det stille fåtal både kan betragtes som generthed og refleksion, men også som manglende interesse.

Efter dette lille præludium introduceres der overordnet til hvad filosofi egentlig handler om, hvad ordet betyder, hvad der kendetegner et filosofisk spørgsmål samt til nogle af de første og største græske filosoffer. Herefter fortsættes der med klassiske eksempler på filosofiske spørgsmål som fx Heraklits "Kan man bade i den samme flod to gange"? Atter er eleverne hurtige på aftrækkeren og svarer fordomsfuldt "Ja, naturligvis", og atter kommer de fleste ved nærmere eftertanke i tvivl, idet de åbner sig for at andre argumenter faktisk kunne være bedre end deres eget. Efter at have vendt og drejet mulighederne har enkelte elever dog fået nok af usikkerheden. De vender derfor den traditionelle rollefordeling på hovedet med følgende spørgsmål til læreren: "Kan man så bade i den samme flod to gange eller ej"? efterfulgt af "Jamen, ved du ikke engang hvad svaret er"? Her viser skolens fokus på rigtige svar sig tydeligt i en socialiseret tendens til at afkræve alle spørgsmål – inklusiv de filosofiske – et entydigt og sandt svar. Selv om læreren hårdnakket benægter at sidde inde med sandheden, men alene på sokratisk vis problematiserer elevernes begrundelser, ender flertallet med atter at iklæde sig vendekåben i en underdanighed for lærerens autoritet med konstateringer som fx "Okay, så kan man ikke bade i den samme flod to gange". I mødet med de filosofiske spørgsmål har mange elever altså et standpunkt til de tager et nyt. Man kan mene, at de ofte som vindbøjtler lader sig styre af lærerens modargumenter uden, i kantiansk forstand, at have mod til at bruge deres egen forstand. Dette forhold kan i nogles øjne betragtes som en dannelsesmæssig karakterbrist, der muligvis kan sammenkædes med en alt for

dominerende læringsmålsstyring, der hele tiden definerer reproduktive endemål, der ikke levner eleverne tilstrækkelig mulighed for selvstændig kreative tænkning.

Eleverne fordeles dernæst i mindre grupper for at diskutere filosofiske spørgsmål, som de tidligere har stillet sig selv. Det viser sig snart, at alle har personlige erfaringer med klassiske spørgsmål som fx "hvordan kan jeg vide, at det ikke kun er mig, der eksisterer"? Og "er der et liv efter døden"? Eleverne udviser altså her, gennem deres selvinitierede filosofiske erfaringer, netop den nysgerrighed, som Aristoteles i sin tid opstillede som hovedkriteriet for at blive filosof. Undervisningen fortsættes med klassiske fortællinger om henholdsvis "Theseus skib", hvor spørgsmålet er om skibet er det samme, når alle enkeltdelene langsomt udskiftes over tid og Stocktons "The Lady or the Tiger", hvor et muligt jalousidrama udspiller sig. Eleverne finder disse episke fortællinger spændende og diskuterer efterfølgende ivrigt mulige fortolkninger af de indeholdte dilemmaer. At fortællinger ligefrem skabte 'oplevelser' hos eleverne kan måske illustreres med et konkret udsagn fra en pige, der i evalueringsfasen direkte sagde: "Det var nogle spændende historier du fortalte", mens en anden bekendtgjorde, at "det svimlede undervejs, men det var fedt at blive slået ud af kurs". Den sidste udtalelse symboliserer den ambivalens som de fleste elevers ansigter så ud til at udtrykke i mødet med filosofien. Nogle elever synes givetvis, at filosofi er så mærkværdigt, at de som følge af dette meningsfravær ikke har lyst til at engagere sig i undervisningen. Der altså store individuelle forskelle i denne sammensatte nordjyske klasse, hvor de fleste lever op til de internationale beskrivelser om ubetinget motiverede elever, mens andre ikke gør. På holdet kan der ganske vist let udpeges såkaldte idealtyper som 'de stille piger' og 'de urolige drenge', men der kunne med lige så stor ret typificeres i 'stille drenge' og 'engagerede piger'. Der fremstår derfor ikke umiddelbart nogle entydige filosofisksindede idealtyper relateret til køn, og der skønnes heller ikke at være observationsmæssigt belæg for at definere udtalte kønsbestemte præferencer for filosofisk samtalepraksis i skolen.

Samme tidspunkt mandagen efter spores der en tendens til, at nogle rene drengegrupper ikke prioriterer dybden i samtalen, men blot løser opgaven med mindst mulig anstrengelse. Dette indikeres af deres kasten med papirflyvere, når der opstår små ventetidsperioder i gruppearbejdet. Handlinger af denne art tolkes ofte i undervisningssammenhæng som destruktiv forstyrrende adfærd, men til drengenes forsvar finder hændelsen sted i en kedsomhedsperiode, hvor de anser sig selv som færdige med den stillede opgave. Der kan derfor ikke udledes en kausal sammenhæng mellem drengenes filosofiske interesseniveau og deres såkaldte destruktive adfærd.

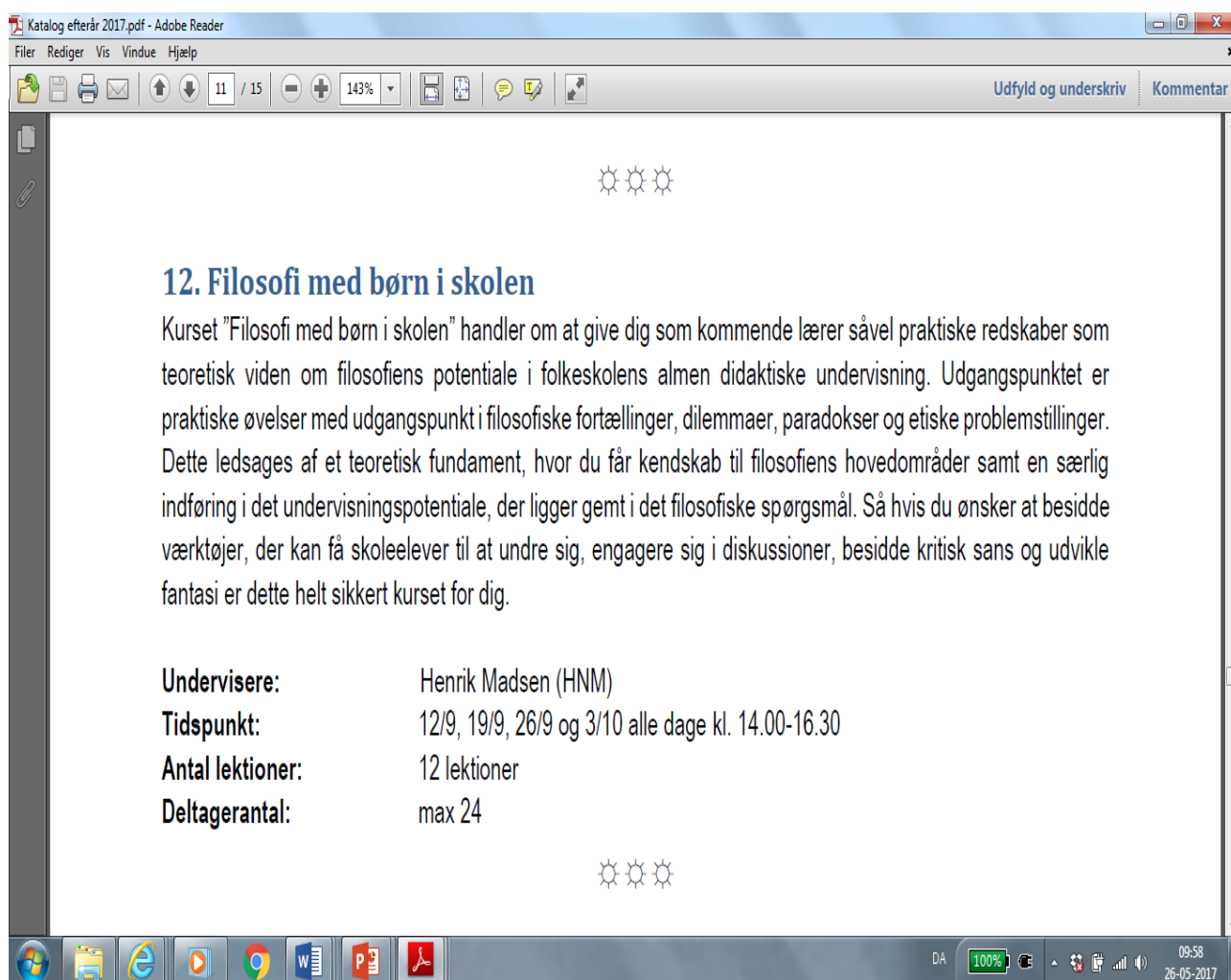
I denne anden del af undervisningsforløbet er der et særligt fokus på det etiske aspekt eksemplificeret ved øvelsen "Luftballonen", hvor eleverne skal udvælge 10 kendisser som de vil tage med på en flyvetur. På turen taber ballonen pludselig højde og eleverne skal derfor diskutere sig frem til gode argumenter for, i hvilken rækkefølge de ti personer skal smides ud af luftballonen for at redde hvad reddes kan. I denne proces optræder særligt de nytteetiske argumenter, men disse er snarere forbundet til den enkelte elevs personlige interesser,

glæde eller lykke end til almenvellets. Selv om eleverne altså umiddelbart negligerer sensus communis- aspektets almene dannelsesniveau melder flertallet dog, ved en konfronterende stillingtagen til Mills utilitarismes fornøjelsesbarometer, klart ud, at de dog foretrækker de højere bevidsthedsorienterede glæder frem for tilfredsstillelse af de mere basale kropslige drifter. Herefter afrundes forløbet med en kort evalueringssnak, hvor eleverne generelt er meget positive over forløbet, og angiver blandt andet, at de siden første undervisningsgang flere gange har diskuteret de filosofiske problemstillinger i frikvarteret.

Bilag 8

Kursusbeskrivelse – filosofi med børn i skolen!

Nedenstående er et skærmpoint af beskrivelsen af mit efterårskursus for lærerstuderende på University College Nordjylland i ”Filosofi med børn i skolen”.



Katalog efterår 2017.pdf - Adobe Reader

Filer Rediger Vis Vindue Hjælp

11 / 15 143%

Udfyld og underskriv Kommentar

☼☼☼

12. Filosofi med børn i skolen

Kurset ”Filosofi med børn i skolen” handler om at give dig som kommende lærer såvel praktiske redskaber som teoretisk viden om filosofiens potentiale i folkeskolens almen didaktiske undervisning. Udgangspunktet er praktiske øvelser med udgangspunkt i filosofiske fortællinger, dilemmaer, paradokser og etiske problemstillinger. Dette ledsages af et teoretisk fundament, hvor du får kendskab til filosofiens hovedområder samt en særlig indføring i det undervisningspotentiale, der ligger gemt i det filosofiske spørgsmål. Så hvis du ønsker at besidde værktøjer, der kan få skoleelever til at undre sig, engagere sig i diskussioner, besidde kritisk sans og udvikle fantasi er dette helt sikkert kurset for dig.

Undervisere: Henrik Madsen (HNM)

Tidspunkt: 12/9, 19/9, 26/9 og 3/10 alle dage kl. 14.00-16.30

Antal lektioner: 12 lektioner

Deltagerantal: max 24

☼☼☼

DA 100% 09:58 26-05-2017