

# FILOSOFI 18,1

Filosofilærerforeningens Blad





Bogen er spækket med aktuelle problemstillinger og perspektiveringer, hvor klassiske filosofiske tanker og argumenter får nyt liv.

Magistrabladet

## Grundbog til filosofi – mennesket i verden

Udgivelsen gennemgår centrale filosofiske emner som etik, videnskabsteori, filosofi om mennesket og politisk filosofi på en letlæselig og forståelig facon.

Gennemgangen spænder vidt fra klassiske filosoffer som Platon, Descartes og Kant til mere moderne tænkere som Nietzsche, Kuhn og Singer. Derudover er der også fundet plads til de danske filosoffer David Favrholdt og Peter Kemp.

Af Kasper Larsen og Christoffer Boserup Slev | Mads Rangvid og Anders Ølsgaard Larsen (red.)

**iBog\*** filosofigrund.systema.dk

18 kildeaktar | 30 arbejdsopgaver | 16 diskussionsopgaver |  
90 interaktive opgaver | 60 billeder | 130 sider

Licenspriser fra kr. 28,-

**Bog** 140 sider | Kr. 188,-

## Teknologi og filosofi – grundbøger til filosofifaget

Udgivelserne **Teknologi og filosofi** behandler teknologien og videnskaben som grundlæggende vilkår for mennesket i de moderne, vestlige samfund. Udgivelserne kan ud over i filosofi også anvendes i fagene teknologi- og idéhistorie på htx.

**Teknologi og filosofi 1** giver en introduktion til filosofihistorien og de filosoffer, som har haft størst indflydelse på den vestlige opfattelse af teknologi og videnskab siden oldtiden.

Af Mikkel Guldbammer Sparso | Anders Ølsgaard og Yago Bundgaard (red.)

**Bog** 80 sider | Kr. 104,-

**Teknologi og filosofi 2** giver en introduktion til aktuelle temaer som teknologietik, miljøetik og dyrevelfærd, transhumanisme samt bevidsthed og kunstig intelligens.

Af Mikkel Guldbammer Sparso | Mads Rangvid (red.)

**Bog** 152 sider | Kr. 152,-



Se priser og licenser på [shop.systema.dk](http://shop.systema.dk)

Læs [systema.dk](http://systema.dk) | Ring 70 12 11 00 | Skriv [systema@systema.dk](mailto:systema@systema.dk) | Deltag [lab.systema.dk](http://lab.systema.dk)

**systema**  
bedre læring

# Indhold

Systeme annonce

Filosofi i Folkekolen – et nyt projekt ved Syddansk Universitet.....	4
Om at håndtere risikoen for styring eller manipulation.....	8
Fra underviser til facilitator .....	13
Filosofi med børn og den multietniske skole .....	211
Lad filosofi og fag finde sammen igen, tak!.....	29
Filosofi i biologiundervisning .....	35
Implicitte filosofiopfattelser i undervisningsmaterialer .....	40
Kan man måle effekten af filosofiske aktiviteter i skolen?.....	45
Filosofiske fabler og fabelagtig filosofi .....	50
Redaktionelt .....	58

# Filosofi i Folkeskolen

– et nyt projekt ved Syddansk Universitet

af Caroline Schaffalitzky, lektor i filosofi ved SDU og leder af Filosofi i Skolen

## **Om projektet Filosofi i Skolen**

Projektet Filosofi i Skolen har været i gang i et år nu. Det er et udviklings- og forskningsprojekt ved Syddansk Universitet og beskæftiger sig med hvordan man bedst kan lave filosofiske aktiviteter med skoleelever og hvilke effekter det kan have hvis man gør det. Projektet består af forskere med baggrund i filosofi, kommunikation og uddannelsesvidenskab og samarbejder bl.a. med Odense Kommune, lokale skoler, UC Lillebælt og det britiske Philosophy Foundation. Siden efteråret 2017 har vi afviklet over 100 filosofiske sessioner i projektet og foråret 2018 har budt på en række nationale og internationale aktiviteter og møder som vi har været værter for.

Det er omstændeligt at undersøge virkningerne af undervisning, og vi har i projektet især brugt tiden det første år på at forberede os ved bl.a. at uddanne facilitatorer, afprøve forløb i skolerne og indhente erfaringer fra lærere. I de følgende artikler præsenteres nogle erfaringer og delprojekter under projektet som blev præsenteret på årsmødet i *Dansk Filosofisk Selskab* på RUC i 2018.



tankelege og små øvelser der skal skærpe fx koncentration, samarbejde eller abstrakt tænkning.

## **Indholdet**

Måske kan man være bekymret for om skoleelever er klar til en filosofisk dialog, men de fleste børn gør sig i forvejen filosofiske tanker og opgaven er at hjælpe dem med at identificere, udfolde, dele og kvalificere disse med andre. Emnerne kan eksempelvis være: Hvornår har man ansvar for noget? Hvad er tal? Kan man vide noget med sikkerhed? eller Hvad er retfærdighed?

Formen giver mulighed for at emnet bliver noget man undersøger i fællesskab frem for at konkurrere om at vide mest, vinde en diskussion eller udbrede sine meninger. Det betyder fx at man kan diskutere svære emner der har med etik, identitet eller politiske værdi på en forholdsvist neutral arena, hvor man også inviteres til at formulere mulige svagheder ved sin egen opfattelse.

Engang imellem hører man det sagt at der ikke er rigtige og forkerte svar i de filosofiske diskussioner, men i virkeligheden er det endnu mere ekstremt: Vi *ved* ikke om der er rigtige eller forkerte svar og om vi kan finde frem til dem! Det betyder også at den som leder diskussionen skal være indstillet på at alt er "til forhandling" fordi der er tale om reelt åbne spørgsmål.

## **Det er svært!**

Det kan lyde let, men det er faktisk svært. At tro at man kan stå for en god filosofiske diskussion mellem elever uden videre, svarer til at tro at elever kan udføre godt musikalsk samspil hvis man blot udstyrer dem

med nogle instrumenter – og det sidste er de fleste nok klar over er naivt.

Noget af det sværeste er at den der står for at lede diskussionen, skal undgå at styre bevidst eller ubevidst. Det vil fx sige at man skal sørge for ikke at stille ledende spørgsmål, for ikke at signalere om elevernes bidrag er gode eller dårlige, og for at lytte opmærksomt og sørge for at inddrage de hvilke temaer og retninger eleverne bidrager med.

En del tyder på at det er sværere at gøre dette jo mere man er vant til at have den traditionelle rolle som underviser med ansvar for at formidle indsigt i et bestemt stof. I vores projekt gennemgår sessionslederne både et kursus og et træningsforløb under supervision, for man kan let narre sig selv til at tro at man er neutral og åben, selvom man faktisk ikke er det.

### **Det er sjovt!**

Vores foreløbige erfaringer i projektet gør os optimistiske. Eleverne er glade for de filosofiske diskussioner og tankelegene. Det virker som om det bryder med den undervisning, de normalt modtager, men de fanger hurtigt ideen og er meget engagerede. Deres lærere oplever nye sider af dem og kan se hvordan aktiviteterne og de værktøjer der er knyttet til dem er gode pædagogiske redskaber. Nogle dage tænker vi faktisk i projektet at det næsten er for godt til at være sandt: Kan man virkelig styrke dannelse og faglige, sociale, og personlige færdigheder samtidig med at man har det så sjovt at man glemmer tiden? Ja, det håber vi vores forskning vil kunne bekræfte.

# Om at håndtere risikoen for styring eller manipulation

Af Cæcilie Ketil Hejl, kandidatstuderende ved filosofi på Syddansk Universitet

Når man praktiserer filosofi med børn, er det vigtigt at være opmærksom på risikoen for styring eller ligefrem manipulation. Særligt når emnerne er af moralsk karakter, kan det være svært som underviser ikke at lade egne holdninger forme diskussionen på bekostning af børnenes tanker. Der findes imidlertid en række værktøjer og metoder, som kan benyttes til at sikre mod styring og manipulation i arbejdet med filosofi med børn, både i forberedelsesprocessen og i selve sessionen. En række af disse vil blive præsenteret og diskuteret i denne artikel.

## Det er vigtigt at undgå styring og manipulation

Filosofisk samtale adskiller sig fra almindelig undervisning, idet den blot skal faciliteres, dvs. støttes og hjælpes på vej, og ikke føre eleverne et bestemt sted hen. I forskningsprojektet *Filosofi i skolen* bedriver vi en type undervisning, som har mere karakter af facilitering end almindelig undervisning<sup>1</sup>, bl.a. fordi vi gør en aktiv indsats for at undgå at styre diskussionen. Grunden til dette er, at et af formålene med at lave filosofi med børn er at skabe nogle rammer, som giver børnene mulighed for selv at danne og afprøve meninger. De skal ikke nødvendigvis blive enige eller finde frem til et rigtigt svar. Formålet er

---

<sup>1</sup> For en diskussion af hvordan *undervisning* kan defineres se (Curren 2007)



derimod, at eleverne i fællesskab skal undersøge forskellige filosofiske spørgsmål, som f.eks. hvad kan man tænke om uendelighed eller naturlighed? Derfor er det særligt vigtigt at facilitatoren ikke tager styring over diskussionen, da han/hun derved vil undergrave hele denne del af formålet (Haji 2008)

## Facilitatorens rolle

Som facilitator er det vigtigt at holde sig så meget udenfor debatten som muligt (hvilket er lettere sagt end gjort!). Facilitatoren skal hjælpe eleverne til at formulere argumenter og spørgsmål uden at blande sig i samtaleindhold eller kommentere det på de siger. Det er dog vigtigt som indledning at præsentere et oplæg til diskussion, og dette oplæg skal også planlægges nøje, da det ellers nemt kan blive ledende og dermed manipulerende, som det er tilfældet i dette (tænkte, men ikke urealistiske) eksempel:

En lærer kommer ind i en 5. klasse. Han viser eleverne et filmklip, hvor fisk og sæler har maverne fulde af plastik som følge af menneskelig forurening af verdenshavene. Da filmen er slut, spørger han sine elever: "Hvis du var en fisk, ville du så synes, at det var OK, at menneskene forurenede havene med plastik?"

Her har læreren en særlig agenda med spørgsmålet. Han vil gerne have eleverne til at forstå, at mennesker har et ansvar for naturen. Man kan diskutere, om et sådant filmklip overhovedet egner sig som stimulus til en filosofisk debat, eller om det ville være bedre at præsentere en stimulus, som appellerer mindre til elevernes medfølelse. Det kan

være bedre at starte et andet sted, og så kan det være, at diskussionen ender der, hvor man selv gerne vil hen, eller det kan være, at der sker noget, som man ikke havde forudset. Hvis facilitatoren har en tydelig agenda, kan det medføre en risiko for, at eleverne forsøger at regne ud, hvilket svar facilitatoren leder efter i stedet for at tænke over deres egne svar på spørgsmålet.

Der er imidlertid også en anden opgave, som er særlig vigtigt for facilitatoren, nemlig at turde give slip på kontrollen. Efter at diskussionsoplægget er præsenteret, er det op til eleverne at byde ind med synspunkter, spørgsmål og emner. Facilitatoren noterer sig emner og spørgsmål, som eleverne bringer op, og sørger for at disse bliver taget op i løbet af diskussionen, for på den måde at hjælpe den filosofiske diskussion i den retning, som eleverne selv ønsker at tage den. Hvis en facilitator gerne vil have eleverne til at diskutere menneskets forhold til naturen uden at styre, kunne følgende eksempel være en mulighed:

Midt i kredsen af elever, lægger facilitatoren fem genstande, fx en plante, en bog, et kort med et tal, en træske og en mobiltelefon. Eleverne bliver bedt tale sammen to og to om, hvordan de ville arrangere genstandene, så den mest naturlige ting ligger i den ene ende, og den mindst naturlige i den anden. Dernæst inviteres en elev til at arrangere genstandene i rækkefølge, og forklare hvorfor tingene skal ligge sådan. Herefter får de andre elever mulighed for at flytte rundt på genstandene og argumentere for deres bud. Derefter vil det være oplagt sokratisk at spørge: "Hvad er naturlighed?". Efter lidt snak med sidemanden og en fælles diskussion kunne facilitatoren stille et opfølgende spørgsmål: "Har mennesker et ansvar for naturen?" eller "Er menneskene en del af naturen?" Eller noget helt tredje afhængigt af, i hvilken retning eleverne tager diskussionen.

Det er således meningen, at facilitatoren skal forme "snebolden" og give den et skub ned ad bakken med et åbent filosofisk spørgsmål. Derefter er det op til eleverne, at beslutte hvilken vej den skal trille. Det betyder i praksis, at facilitatoren ikke kan og ikke skal styre, hvilken retning den filosofiske samtale skal bevæge sig i, men derimod har til opgave at opfange det filosofiske tankegods, som eleverne præsenterer og stille det som spørgsmål til klassen. En opgave som kræver træning og en solid forståelse af, hvad der skal til for, at et spørgsmål er filosofisk (for uddybning af facilitatorens rolle se bidrag 3).

### **Et par konkrete teknikker**

Der er en række standard-svar, som kan benyttes til at respondere på elevernes bidrag, nemlig "hvorfor?" eller "kan du sige noget mere om det?". Ved at svare med disse spørgsmål undgår facilitatoren at dømme eller kommentere bidraget, men inviterer i stedet eleven til at uddybe sit udsagn. Det sker også ofte, at børn ryger ud af en tangent, når de taler om et emne. Facilitatorens opgave bliver her at følge eleven tilbage på sporet. Måden at gøre det på er ved at *forankre* elevens svar, til det spørgsmål som diskuteres, f.eks: "Ja, så hvilken genstand er mest naturlig?". Her er det vigtigt at understrege at facilitatoren siger *ja* og ikke nej, eller men. Ordene *nej* og *men* giver et indtryk af, at det eleven sagde, ikke var relevant eller godt nok, og det viser sig faktisk ofte, at der er en sammenhæng mellem det oprindelige spørgsmål og det umiddelbart irrelevante svar, når eleven får muligheden for at uddybe.

Det kan også ske, at en elev hænger sig meget i en teknisk detalje, som dermed bremser diskussionen. I forbindelse med temaet uendelighed i en 4. klasse har jeg oplevet, at to elever ikke kunne blive enige om, hvorvidt der var flest stjerner i universet eller sandkorn på

en strand. Da man som facilitator ikke har til opgave at besvare spørgsmål men derimod at stille dem, er det oplagt at bruge den teknik, som på engelsk kaldes *iffing* – altså en verbum version af ordet *if* (hvis). Svaret lyder da: ”Hvis der er flere stjerner i universet, end der er sandkorn på en strand, hvad er så uendelighed? Og hvis der er flere sandkorn på en strand, end der er stjerner i universet, hvad er så uendelighed?”. Ved at spørge på denne måde tager man elevernes diskussion alvorligt, men guider samtalen tilbage på et filosofisk spor ved at forankre til det oprindelige spørgsmål eller tema. For mere information og inspiration læs *The if Machine* af Peter Worley fra 2011.

Det kæver således både træning og viden at lave disse filosofisessioner med børn uden at styre eller manipulere deres svar, men med relativt simple teknikker er det ikke umuligt

### **Henvisninger**

Haji, I., & Cuypers, S. E. (2008). *Moral Responsibility, Authenticity, and Education*. New York,

USA: Routledge.

Worley, P. (2011). *The if Machine*. London, Great Britain: Bloomsbury.

Curren, R. (2007). *Philosophy of Education*. Oxford, United Kingdom: Blackwell Publishing Ltd.

## Fra underviser til facilitator

Tascha Brandt Schøsler, cand. mag i pædagogik, videnskabelig assistent

Syddansk Universitet

*Filosofi med børn* er ikke bare en aktivitet for børn, men repræsenterer også en almenpædagogisk model, der kan inspirere enhver form for undervisning på flere forskellige niveauer. I det følgende beskriver jeg dele af facilitatorens rolle og opgave i forbindelse med *Filosofi med børn*<sup>2</sup>, samt nogle af de udfordringer, der kan være for undervisere i for alvor at gå ind i denne rolle.

### Eleverne i centrum

Først og fremmest er eleverne de centrale aktører i *FmB* i en relativt radikal forstand. Hvert et spørgsmål facilitatoren stiller skal være rettet mod elevernes udsagn og ideer og disse skal til enhver tid være afsættet for dialogen. Den underliggende pædagogik i *FmB* beskrives også som en progressiv pædagogik, hvor relationen mellem facilitator og elev opfattes som mere symmetrisk end asymmetrisk (Välitalo, Juuso, & Sutinen, 2016). Der efterstræbes med andre ord en mere ligeværdig magtbalance mellem lærer og elev end der typisk er i traditionel undervisning. Det betyder, at eleverne i udpræget grad bestemmer retningen for dialogen, de spørgsmål, der skal udforskes, hvad der er relevant og irrelevant osv. Det er ikke blot samtaleens indhold og retning eleverne styrer, men også vurderingen af, hvorvidt der er eller har været en progression i samtalen (Haynes & Murriss, 2011). Begge dele (indhold og progression) er noget, læreren normalt har ensidig bestemmelses- og vurderingsret over. Men som Worley

---

<sup>2</sup> Herefter: '*FmB*'=Filosofi med børn.

(2010) påpeger er man, når man gennemfører en filosofi-session, ikke længere en underviser, men "...a curious facilitator" (p. 4) og alt hvad man gør handler om at understøtte elevernes egen tænkning. Det kan være en udfordring for en underviser udelukkende at *facilitere* og ikke at styre en dialog, som de følgende afsnit også forsøger at tydeliggøre.

## Facilitator frem for underviser

Når vi taler om "læreren" i *FmB*, så taler vi netop ikke om en 'underviser' eller 'lærer' men derimod om en facilitator. Facilitator-begrebet indikerer en understøttende og tilbagetrukket lærerrolle. Facilitatoren er en, der (ideelt set) er "...substantially weak' but 'procedurally strong'" (Reznitskaya & Gregory, 2013, p. 117), eller en, der (ideelt set) mestrer "The art of being effectively present yet significantly hidden" (The Philosophy Foundation, 2017). Det betyder, at facilitatoren ikke selv bidrager indholdsmæssigt i dialogen, men udelukkende bidrager med faciliterende spørgsmål (f.eks. uddybningsspørgsmål som 'Hvorfor?', 'Kan du sige noget mere om det?'), der har til formål at understøtte elevernes dialog.<sup>3</sup> Et tegn på, at facilitatoren holder sig tilstrækkeligt tilbage er, at eleverne ikke på noget tidspunkt i dialogen kan gennemskue facilitatorens mening om og holdning til det givne emne.

I traditionelle klasserum opfattes læreren som en vidensautoritet. Både eleverne og læreren forventer direkte eller indirekte, at læreren har svarene og på forskellige måder overleverer disse til eleverne. Denne epistemisk ulige relation mellem lærer og elev kan give anledning til monologisk, lærercentreret, 'gæt-hvad-læren-tænker' undervisning. En sådan undervisning kan være relevant i nogle

---

<sup>3</sup> Se f.eks. en række faciliteringsteknikker i *The if Machine* og i *40 Lessons to get Children Thinking* begge af Peter Worley (2010, 2015).

henseender, men hvis målet er, at eleverne får mulighed for at undersøge egne ideer og udvikle autonom tænkning, som det bl.a. er målet i *FmB*, så giver den form for undervisning kun begrænsede muligheder (Lyle, 2008).

## **Ingen agenda**

Det kan være en udfordring for en underviser at *facilitere* frem for at undervise fordi det at facilitere en filosofisk dialog og gå undersøgende til et emne kræver, at facilitatoren undgår at have nogle indholdsmæssige agendaer (se også bidrag 2). En sådan agenda kan f.eks. være et ønske om, at eleverne videns- og holdningsmæssigt skal rykke sig fra A til B angående emne X, hvilket må betragtes som en helt naturlig agenda at have for de fleste undervisere i mange undervisningssituationer. I *FmB* bygger en vellykket session bl.a. på, at prædefinerede videns- og holdningsmæssige mål forsøges minimeret. I jo højere grad prædefinerede mål dominerer hos facilitatoren desto mere ekskluderende risikerer faciliteringen at blive fordi facilitatoren i overensstemmelse med disse mål forfølger (bevidst såvel som ubevidst) bestemte elevudsagn, afviser andre og opfatter nogle udsagn som mere relevante end andre. Dette sker på forskellige eksplicite (f.eks. "nej, det er ikke rigtig") og implicitte måder (f.eks. "Flot, *men* hvad siger I andre?" eller nonverbale cues som f.eks. smil eller nik). Sagt på en anden måde lukker eller åbner en bestemt indholdsmæssig agenda på forhånd for bestemte elevideer qua facilitatorens verbale og nonverbale vurderinger, hvilket ikke er befordrende for elevernes frie og udforskende undersøgelse af et givent emne.

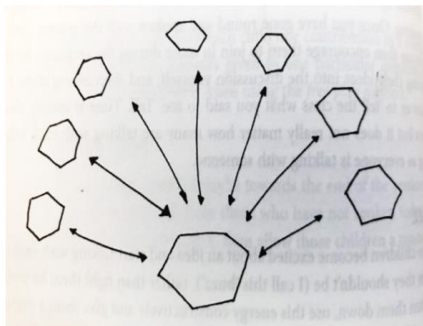
## En reel elevdialog

*FmB* udfordrer også gængse tilgange til dialog i undervisning.

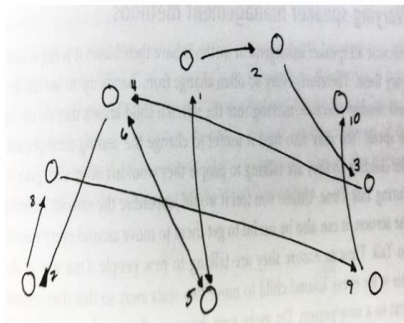
Alexander (2008) taler om to stærkt rodfæstede pædagogiske vaner, der ofte dominerer i undervisning, der efterstræber dialog, men som i mere eller mindre udpræget grad forhindrer den form for dialog, der efterstræbes i *FmB*. De to vaner er recitering (*recitation*) og pseudo-undersøgelser (*pseudo-enquiry*) (2008, p. 93) og begge undervisningsgreb bygger på opfattelsen af læreren som vidensautoritet. Recitering er kendetegnet ved, at 1) læreren stiller et lukket testspørgsmål ("Hvem er Vladimir Putin?"), 2) eleverne byder ind med de svar de tror er rigtige ("Ruslands præsident") og 3) læreren evaluerer dette svar ("Det er rigtigt, flot. Ruslands præsident, ja.") - også kendt som IRE strukturen (initiering-respons-evaluering) (Mehan, 1979). Pseudo-undersøgelser er kendetegnet ved, at læreren stiller et åbent spørgsmål ("Hvilke problemer ville du først løse, hvis du var præsident?") og elever inviteres til at byde ind med forskellige svar mhp. at åbne for forskellige perspektiver på et emne. Men lærerens respons på elevernes svar ("Flot Mark. Hvad siger du Peter? Ja. Og hvad siger du Sabine?" osv.) bygger ikke videre på og forbinder ikke elevernes udsagn med hinanden, hvorved læreren bliver centrum for samtalen og der etableres ikke en egentlig dialog.

Faciliteringsstrategier i *FmB* handler generelt om at respondere på elevsvar på en sådan måde, at der etableres en reel dialog med sagen som omdrejningspunkt. De forskellige tilgange kan visualiseres i de to følgende modeller (modeller fra Worley 2010):





Model 1: Recitation og pseudo-undersøgelser. Læreren i centrum.



Model 2: Filosofi med børn. Sagen som omdrejningspunkt. Facilitator understøtter sammenkædninger af udsagn (de sorte pile).

### Facilitatoren som ikke-deltagende deltager

At facilitere en filosofisk dialog kræver, at facilitator formår at forlade positionen som vidensautoritet - ikke blot ift. eleverne men også ift. egen selvopfattelse. Faciliteringen kræver at facilitator er i stand til momentant at tilsidesætte egne forforståelser og antagelser. Det kræver en slags *epoché*, at gennemføre en vellykket filosofi session, fordi evnen til dette får betydning for faciliteringspraksis helt ned på spørgsmålsniveau. Sammenlign f.eks. de to følgende facilitator-spørgsmål:

Det er ok at spise kød, så hvorfor spiser vi ikke kæledyr?

Hvis det er ok at spise kød, hvorfor spiser vi så ikke kæledyr?

På trods af den minimale syntaktiske forskel er den semantiske forskel på de to spørgsmål stor. Første spørgsmål bringer indhold ind i dialogen qua spørgsmålsformuleringen, der bygger på præmissen; 'det er ok at spise kød'. I spørgsmål to er det underordnet, hvorvidt man faktisk mener om det er ok at spise kød eller ej og eleverne inviteres i stedet til at tænke hypotetisk pga. spørgsmålets kontrafaktiske struktur (Worley (2010) kalder denne teknik for '*iffing*').

Ifølge Haynes og Murriss er facilitatoren ideelt set "…like a stingray that numbs not only others but also itself. If a teacher allows herself to be as perplexed as the learner, a space is opened up in which the role of the teacher is that of a co-enquirer…" (Haynes & Murriss, 2011, p. 295). Derfor kan man også tale om facilitatoren som en "ikke-deltagende deltager"; facilitatoren er *ikke-deltagende* i den forstand, at han/hun ikke bidrager med indhold i dialogen samtidig med at være *deltagende*, i den forstand, at en reelt ikke-styrende facilitering kræver facilitatorens egen "indre" deltagelse i den hypotetiske, åbne, filosofiske tænkning. Hvis facilitator ikke er i stand til at forholde sig åbent til eksempelvis spørgsmålet om, hvorvidt det er ok at spise kød, falder det formentlig ikke på samme måde facilitatoren ind at stille det mere (filosofisk) relevante spørgsmål to frem for spørgsmål et.

### **En svær opgave**

Samlet set kræver gennemførelse af vellykkede filosofiske sessioner bl.a., at facilitatoren har en stor tillid og tiltro til elevernes formåen. Det kræver også, at læreren er i stand til at efterlade positionen som vidensautoritet samt udfordre sin egen vanemæssige forståelse af verden. Jo mere bevidst facilitatoren

er om dette desto bedre vil facilitatoren være i stand til at lytte og til at stille de faciliterende spørgsmål, der for alvor giver eleverne mulighed for at eksplicitere og udforske deres egen ideer og egne ræsonnementer.

## Referencer

- Alexander, R. (2008). *Essays on pedagogy. Essays on Pedagogy*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203609309>
- Haynes, J., & Murriss, K. (2011). The Provocation of an Epistemological Shift in Teacher Education through Philosophy with Children. *Journal of Philosophy of Education*, 45(2), 285–303. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2011.00799.x>
- Lyle, S. (2008). Dialogic teaching: Discussing theoretical contexts and reviewing evidence from classroom practice. *Language and Education*, 22(3), 222–240. <https://doi.org/10.1080/09500780802152499>
- Mehan, H. (1979). *Learning Lessons*. Cambridge: MA: Harvard University Press.
- Reznitskaya, A., & Gregory, M. (2013). Student thought and classroom language: Examining the mechanisms of change in dialogic teaching. *Educational Psychologist*. <https://doi.org/10.1080/00461520.2013.775898>
- The Philosophy Foundation (2017). *The Philosophy Foundation Stage 1 Handbook* (Udleveret ved kursus. Ikke offentlig tilgængelig)

Välitalo, R., Juuso, H., & Sutinen, A. (2016). Philosophy for Children as an Educational Practice. *Stud Philos Educ*, 35(79), 79–92.  
<https://doi.org/10.1007/s11217-015-9471-6>

Worley, P. (2010). *The if machine - Philosophical Enquiry in the Classroom*. Continuum Publishing Corporation.

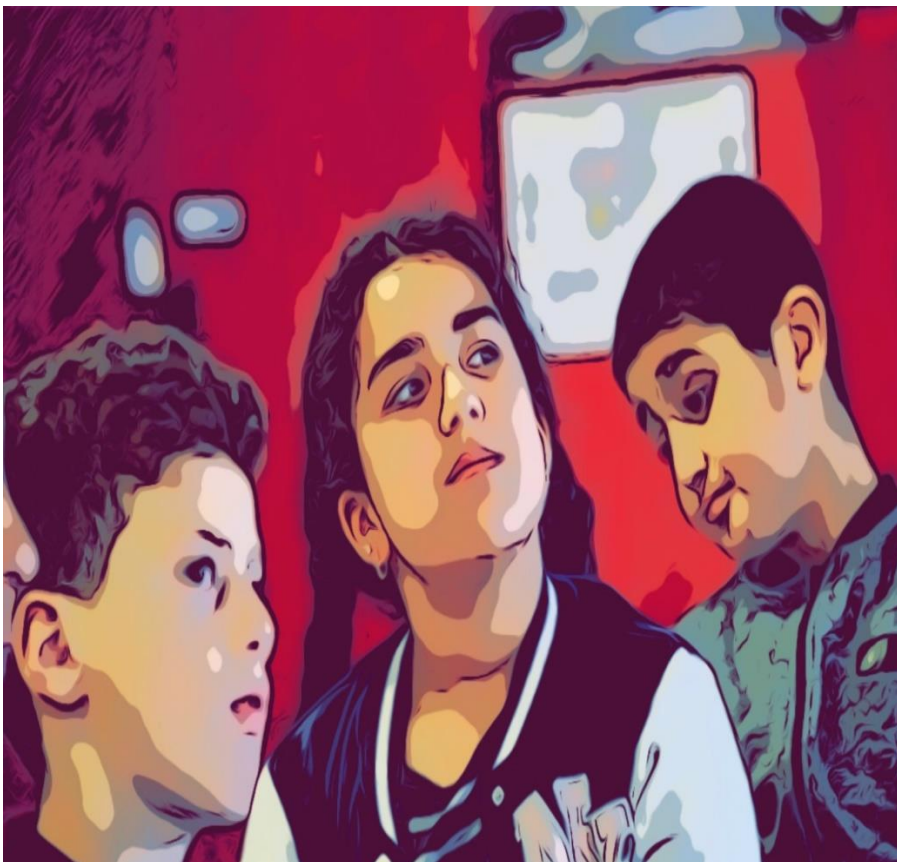
Worley, P. (2015). *40 lessons to get children thinking. Philosophical thought adventures across the curriculum*. Bloomsbury Education.

## Filosofi med børn og den multietniske skole

Af Søren Sindberg Jensen, ph.d. i religionsvidenskab, postdoc ved  
Filosofi i Skolen ved SDU

Det danske uddannelsessystem er under forandring i disse år. Globalisering og migration har medført, at vi i dag står med en skole, der må betegnes som multietnisk. Den ændrede elevsammensætning har på mange måder været vanskelig at håndtere for skolen. Som den seneste PISA Etnisk-rapport peger på, klarer elever med indvandrebaggrund sig dårligere end elever med etnisk dansk baggrund i matematik, dansk og naturfag, selv når der korrigeres for social baggrund (Greve and Krassel 2017). Samtidig peger flere studier på, at skolen og lærerne har vanskeligt ved at inkludere elever med etnisk minoritetsbaggrund i undervisningen. For eksempel er der tegn på, at elever med etnisk minoritetsbaggrund bliver udsat for forskelsbehandling i skolen. Minoritets elever gøres f.eks. undertiden til genstand for etnicering, dvs. at de tilskrives bestemte egenskaber eller mangler på baggrund af deres etniske og kulturelle baggrund (Gilliam and Gulløv 2012, Gitz-Johansen 2006, Lagermann 2017).

De problemer man står med i den multietniske skole kalder på nye pædagogiske svar. Noget af det vi er optaget af i Filosofi i Skolen-projektet er om, om Filosofi med børn (herefter: FmB) kan bidrage til udviklingen af en undervisningspraksis, der kan understøtte skolens mål om højere grad af inklusion af elever med minoritetsbaggrund i den danske skole (jf. bidrag 8). Blikket er her rettet mod folkeskolen, men resultaterne vil også være relevante for gymnasieskolen, hvor minoritetsspørgsmålet i disse år opleves som en særlig udfordring (jf. f.eks. diskussionen om såkaldte "ghettogymnasier").



### **FmB og den interkulturelle pædagogik**

FmB og inklusion af minoritets elever kan synes som en atypisk kobling. Traditionelt har spørgsmålet om inklusion og integration af minoritets elever i skolen været et anliggende for den interkulturelle pædagogik. Som jeg skal vise nedenfor er der gode grunde til at vende sig mod FmB's dialogiske undervisningsform i forsøget på at udvikle en mere inkluderende undervisningspraksis. Men først skal vi se på, hvordan man er gået til den multietniske skole inden for den interkulturelle pædagogik og hvilke udfordringer, der er knyttet til at bedrive interkulturel pædagogik i praksis.

Interkulturel pædagogik dækker over en række bestræbelser på at formulere reformtiltag, der tager bestik af de udfordringer, uddannelsessystemer stilles overfor i flerkulturelle samfund. Reformtiltagene kan angå mange niveauer af skolens virke lige fra måden at undervise på til den måde skolen organiseres på. I denne sammenhæng er James A. Banks model for multikulturel pædagogik illustrativ. Banks opererer med en reform af skolen og undervisningen i 5 dimensioner (Banks 2009). Banks peger på

- 1) at der må finde en indholdsintegration sted, dvs. at læreren sørger for at inddrage materiale fra forskellige kulturelle kontekster
- 2) at læreren skal hjælpe de studerende til at forstå at kulturelle antagelser inden for fagenes discipliner influerer på den måde viden konstrueres på
- 3) at der arbejdes med reduktion af fordomme i undervisningen
- 4) at lærerne modificerer undervisning alt efter elevernes kulturelle, sociale og etniske baggrunde
- 5) at skolen organiserer sig på en sådan måde, at minoritets elever sikres ligeværdig deltagelse i skolens liv

Ifølge Banks må der altså en ganske omfattende reform af skolen og undervisningen til for at skolens integrationsindsats overfor minoritets elever kan lykkes. I praksis består reformer i en interkulturel pædagogisk typisk at bestå af forsøg på at inkorporere enkeltelementer. Eksempelvis er elevers kulturelle baggrund forsøgt indtænkt i religionsundervisningen i folkeskolen (Buchardt 2014).

Studier har vist, at det kan være vanskeligt eller ligefrem kontraproduktivt at introducere interkulturel pædagogiske tiltag i skolen, da der i forsøget på at indtænke elevernes (formodede) kulturbaggrund i undervisningen, er fare for at fastholde eleverne i bestemte roller og i bestemte erfaringspositioner (Buchardt and Fabrin

2010). Hermed kan den interkulturelle bestræbelse på øget lighed ende i at reproducere segregeringstendenser i samfundet.

### **FmB som middel til inklusion af minoritets elever?**

Som nævnt har der ikke været tradition for, at indtænke FmB i skolens indsats overfor minoritets elever, og der mangler systematisk forskning på området, især rettet mod en dansk kontekst. En grund hertil kunne være, at FmB på nogen måder kan siges at gå imod nogle af de tanker, der er bærende inden for den interkulturelle pædagogik f.eks. ideen om at elevernes kulturelle baggrund bør indtænkes i tilrettelæggelsen og gennemførelsen af undervisningen (jf. 1. og 3. dimension i Banks model). Der er imidlertid gode grunde til at overveje FmB som bidrag til udviklingen af en mere inkluderende undervisningspraksis. Her vil jeg pege på to grunde.

*For det første* er der tegn på, at FmB kan bidrage positivt til sprogudviklingen hos minoritets elever med ikke aldersvarende niveau i dansk. Således er der fundet indikation på at, FmB-undervisning kan have en positiv indvirkning på sprogudviklingen hos elever, der har sproglige færdigheder, der ligger under gennemsnittet (Jenkins and Lyle 2010). I Filosofi i Skolen-projektet har vi ikke undersøgt mulige sammenhænge mellem sprogudvikling hos minoritets elever systematisk, men flere deltagende lærere, som har overværet deres klasser deltage i FmB-forløb, melder om elever med etisk minoritetsbaggrund med sproglige udfordringer, som de oplever er mere sprogligt på banen i FmB-sessionerne og efterfølgende i den øvrige undervisning. Hvis det er tilfældet, at FmB understøtter sproglig udvikling, hvad kunne grunden være? Et muligt svar kunne være at den begrebsafklaring, som er en del af FmB og den invitation til eleverne om at bidrage med deres ideer på en foreløbig og undersøgende måde kan være med til give dem metasproglige



færdigheder og mod til at udtrykke sig, som andre typer undervisning kun i ringere grad kan understøtte.

*En anden grund til at FmB kan tænkes at være egnet til at inkludere minoritets elever er, at undervisningsformen i særlig grad indbyder til elevinddragelse og deltagelse i klassefællesskabet. Her står ideen om 'the Community of Philosophical' (herefter CPI) centralt. Nadia og David Kennedy har, blandt andre, peget på, at CPI er kendetegnet ved en fallibalistisk, undersøgelsesdrevet og dialogisk tilgang til viden (Kennedy and Kennedy 2011). I CPI er det altså ikke den enkelte elevs evne (eller mangel på samme) til at leve op til skolens forventninger eller faglige krav der står i centrum. I stedet lægges vægten på klassefællesskabets søgen efter mulige svar på fælles spørgsmål og hermed tilbyder CPI et alternativ til den fokusering på kulturel andethed, der findes i dele af den interkulturelle pædagogik. I stedet for at forsøge at inkludere elever med etnisk minoritetsbaggrund ved at inddrage deres kulturelle baggrunde og gøre eleverne til repræsentanter for deres kulturelle andethed, er FmB kendetegnet ved en grundlæggende åbenhed og parathed til at revidere viden. Her er der principielt ingen eller ingens ideer, der i udgangspunktet er bedre end andres. I stedet er det elevernes evne til i fællesskab at fremsætte, undersøge, tilslutte eller eventuelt at forkaste forskellige ideer, der er i højsædet.*

### **Videre perspektiver**

Perspektiverne ved at inddrage FmB i skolen synes mange også i forhold til at imødegå nogle af de tendenser til forskelsbehandling og forskelssætning i det danske uddannelsessystem, som man har haft svært ved at takle enten i mere traditionelle former for



undervisningspraksis eller med interkulturel pædagogiske tiltag. I den sammenhæng kan FmB måske fungere som et frirum for minoritetselever og klassens øvrige elever, hvor det traditionelle klasserums magthierarkier brydes op og hvor klassefællesskabet sættes i centrum. Nyere forskning tyder desuden på, at FmB kan forbedre viden om følelser og evne til at håndtere følelser hos minoritetselever (Giménez-Dasí et al. 2017). Samlet set kan FmB tænkes at virke befordrende for minoritetselevs (og majoritetselevs!) deltagelse i undervisningen og oplevelse af at gå i skole, da de her indgår i en undervisningsform, hvor svære spørgsmål om kultur, identitet og værdier gøres til et fælles anliggende for klassen og ikke på

forhånd knyttes til bestemte kulturelle erfaringspositioner. Her er det omvendt også vigtigt at påpege, at hvis FmB skal lykkes som inkluderende undervisning, kræver det at underviseren er indstillet på at påtage sig facilitatorrolle, som på mange måder adskiller sig fra en mere traditionel lærerrolle (jf. bidrag 3).

*Et er sikkert.* Der er ingen nem vej til at løse den multietniske skoles udfordringer, men for at nå dertil må første skridt være, at vi får mere systematisk viden om undervisningstiltag rettet mod inklusion af minoritets elever i den danske skole. Her er det endnu et åbent spørgsmål om FmB er et bedre redskab til at understøtte inklusion af minoritets elever end andre typer af undervisning. For at kunne nærme os svar på det spørgsmål, er der mange delspørgsmål at belyse. Her er det f.eks. interessant at finde svar på, hvordan FmB opleves i et elevperspektiv, hvad FmB kræver af underviseren, og om FmB i det hele taget bidrager til en ændring af klasserumskulturen, som er en af forudsætningerne for at skabe en inkluderende undervisningspraksis.

## **Bibliografi**

Banks, James A. 2009. "Multicultural Education: Dimensions and Paradigms." in *The Routledge International Companion to Multicultural Education*, edited by J. A. Banks. New York & London: Routledge.

Buchardt, Mette and Liv Fabrin. 2010. *Kultur I Kulturfagene : En Interkulturel Og Transnational Læreplan I Klasserummet? : Et Aktionsforskningsprojekt*. Kbh.: Københavns Kommune, Integration og Mangfoldighed, UCC.

- Buchardt, Mette. 2014. *Pedagogized Muslimness - Religion and Culture as Identity Politics in the Classroom*. Münster, New York: Waxmann.
- Gilliam, Laura and Eva Gulløv. 2012. *Civiliserende Institutioner: Om Idealer Og Distinktioner I Opdragelse*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Giménez-Dasí, Marta, Laura Quintanilla, Vanesa Ojeda and Beatriz Lucas-Molina. 2017. "Effects of a Dialogue-Based Program to Improve Emotion Knowledge in Spanish Roma Preschoolers." *Infants and Young Children* 30(1):3-16.
- Gitz-Johansen, Thomas. 2006. *Den Multikulturelle Skole - Integration Og Sortering*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Greve, Jane and Karl Fritjof Krassel. 2017. "Pisa Etnisk 2015: Hvordan Elever Med Indvandrerbaggrund Klarer Sig I Pisa-Testen Og Deres Holdninger Og Forventninger Til Naturvidenskab." Vol. København K: Det Nationale Institut for Kommuners og Regioners Analyse og Forskning.
- Jenkins, Philip and Sue Lyle. 2010. "Enacting Dialogue: The Impact of Promoting Philosophy for Children on the Literate Thinking of Identified Poor Readers, Aged 10." *Language and Education* 24(6):459-72.
- Kennedy, Nadia and David Kennedy. 2011. "Community of Philosophical Inquiry as a Discursive Structure, and Its Role in School Curriculum Design." *Journal of Philosophy of Education* 45(2):265-83.
- Lagermann, Laila Colding. 2017. *Børn, Unge Og Etnicitet I Skolen*, Edited by O. Hansen and T. Nordahl. Frederikshavn Dafolo.

# Lad filosofien og faget finde sammen igen. Tak!

Skrevet af Martin Kongshave, Cand. Mag i Filosofi og meritlærerstuderende

*Kan man integrere det fagfaglige i de filosofiske sessioner? Kan der skabes en dialog mellem filosofiens grundlagsspørgsmål og spørgemetode og de respektive fag, så de kommer til at dele spørge- og problemhorisont med filosofien? Kan vi komme dertil, hvor filosofien igen integreres med fagene og eleverne får mulighed for at tage med på den dannelsesrejse, som det er at filosofere over de etiske, politiske, erkendelsesteoretiske og metafysiske spørgsmål, som fagene, videnskaberne og livet rejser?*



**Filosofi i skolen**

Det korte svar er "ja", men det kræver mere end en artikel at beskrive "hvordan", og for den læser, som formentlig er ubekendt med *Filosofi med børn*, også en introducerende omvej til projektet *Filosofi i Skolen* som helhed – for hvad er det overhovedet?

På *Giersings Realskole* og *Abildgårdsskolen* i Odense har der siden efteråret 2017 været et pilotprojekt, hvor der har stået filosofi på skoleskemaet. Engagerede lærere har budt filosofien velkommen og har sammen med deres elever taget den første del af rejsen med de filosoffer, som har ageret facilitatorer.

Konceptet er som sådan ikke nyt, men findes i mange afskygninger, særligt i England og USA. I den form, som vi bruger i *Filosofi i Skolen*, er sessionerne bygget op som en scenariebaseret undersøgelse, hvor vi danner et undersøgende fællesskab med eleverne. Igennem lege, historiefortælling, rekvisitter, aktiviteter samt undersøgelsesspørgsmål er det en session, hvor det er elevernes horisont og tanke-bidrag, som er drivkraften, så snart rammefortællingen og undersøgelsesspørgsmålet er sat og stillet. Der er ikke tale om løstagtighed, men om en ramme, hvor vi holder fast ved et eller flere grundlæggende spørgsmål, f.eks. et "lukket" undersøgelsesspørgsmål: "hvordan vil du dele kagen?", som vi derefter åbner op og udfolder sammen med eleverne: "hvorfor vil du dele kagen sådan?". En undersøgelse der kunne lede til det sokratiske spørgsmål "Hvad er retfærdighed?". I den forstand veksler vi mellem det konkrete og det abstrakte og almene (Worley 2010).

Processen er dialogbaseret og når vi sammen udfolder begreberne og argumenterne foretager vi på en og samme tid en konstruktion og rekonstruktion af en filosofisk problemstilling samt de begreber, som vi tænker over og omkring.

Lad os slå det fast med det samme – eleverne kan allerede tænke. Vi lærer ikke eleverne at tænke sig om, men vi understøtter deres evne til at betænke og spørger deres tanker frem – vi *filosoferer*. Vi øver den hypotetiske sensitivitet, at drage distinktioner, at formulere positioner og evt. gentænke og reevaluere ens position. Vi øver os i at formulere udsagn og uddrage de antagelser og konsekvenser, som disse udsagn er ledt af og foranlediger. Vi øver os i at ræsonnere, at begrebsliggøre og tænke abstrakt og vi øver os i konvergent og divergent tænkning (Worley 2015).

I den forstand øver vi de almene "*thinking skills*", som er overførbare til enhver fagdisciplin, igennem betænkningen af et grundlagsspørgsmål som er medieret igennem et dilemma, der oftest er ganske elevnært og kalder på at blive betænkt. Målet er ikke at eleverne skal rekvirere en allerede valideret faktisk viden, men er den proces, som det er at foretage et *gravearbejde* i et tankefællesskab, hvor den fælles forundring og nysgerrighed er en motiverende drivkraft. Og hvor eleverne motiveres til at tænke og tale med fordi de bliver hørt med nye spørgsmål.

### **Filosofien og faget**

Samfundsfaget er godt til at illustrere forbindelsen til filosofi. Ikke fordi der er hverken mere eller mindre filosofi i samfundsfag end i andre fag, men fordi der i alle fag er filosofiske spørgsmål som er mere eller mindre påtrængende og har fælles rødder i de etiske, politiske, erkendelsesteoretiske og metafysiske spørgsmål, som har været med os i de sidste 2500 år.

I det følgende vil jeg beskrive et eksempel fra en 7. klasse i en folkeskole. Sessionen tager sin begyndelse efter en indledende begrebsleg og facilitatoren indleder med en historie:

Elev x sejler på Atlanterhavet og en storm er trukket op. Der er ikke land i sigte og en stor bølge, kæntrer træskibet. Omtumlet griber eleven efter en planke og falder hen i en halvbesvimet tilstand, for at genvågne på en strand. Elev x finder nu sig selv strandet på en tropisk ø med fire andre overlevende (tre klassekammerater). (Inspireret af Worley 2010)

Her begynder den filosofiske dannelsesrejse, da scenariet og anledningen til at opbygge et samfund er etableret, og elevernes tanker og beslutninger danner indholdet for samfundsopbygningen. De efterfølgende undersøgelsesspørgsmål og aktiviteter følger af scenariet, som er kronologisk opbygget efter en naturlig relevans for hvornår det er relevant at forholde sig til overlevelse, beslutningsprocesser, lovgivning, straf, arbejdsfordeling, fordelingsprincipper, valuta, ideologier etc. Eleverne arbejder samtidig på en individuel problemformulering – hvilken problemstilling finder de særligt dragende og undersøgelsesværdig?

Scenariet udvikler sig kontinuerligt med nye historier, som indeholder dilemmaer, der inviterer til at eleverne reflekterer over og formulerer, hvordan deres minisamfund skal opbygges. De prøver altså ikke blot deres tanker om hvad en beslutning er samt fordele og ulemper for en bestemt beslutningspraksis, men den faktiske opbygning af et samfund, hvor der ligger prøvende aktiviteter foran og bagefter betænkingsrunderne og det i et setup, hvor eleverne kontinuerligt er i dialog med de andre små minisamfund, som er blevet etableret efter



*forliset*. Vi samles i den klassiske hesteskoform efter hver aktivitet, hvor den undersøgende samtale fortsætter ud fra et nyt undersøgelsesspørgsmål.

Session forløber over fire timer, men den strækker sig ind i faget, for undervejs har vi indirekte favnet flere af områderne under *Fælles Forenklede mål* f.eks. områderne *Politik* og *Økonomi*. Fagbegreber og eksemplificerende dilemmaer er skrevet ind netop efter fælles mål, men ellers er indholdet ikke fast. *Filosofi med børn* bliver en ramme, hvor det almindidaktiske og pædagogiske er fastlagt på makro- og mikroniveau, men hvor indholdet er åbent så sessionerne kan udvikle sig. De kan tilpasses et tema og andre målsætninger, f.eks. som her det mål at favne samfunds faglige kompetencer i såvel bredden som dybden og det er målet at eleverne forestiller sig at deltage i en samfundsopbygning med en begyndelse, som ikke allerede er afgjort af vores nuværende samfundsopbygning. Vi prøver os frem fra begyndelsen, ikke for at kaste skibbrud, men fordi afstand til vores faktiske velfærdsstat og fordelingspolitik igennem scenariet får betænkingsværdi: Hvorfor har vi valgt at indrette os således? Hvad kunne de gode grunde være? Det opdager eleverne bedst ved selv at prøve sig frem og selv forfølge deres beslutninger til dørs i tanke og handling. Og de er ikke forpligtet på at gøre som vi plejer, nej, de eksperimenterer og undersøger sig frem.

De da fire timer er ved at rinde ud, falder sløret over det nye minisamfund og eleverne står med et sidste spørgsmål: Hvilket fordelingsprincip vil de anvende til at fordele goderne, hvis de ikke kendte til deres faktiske position i samfundet? Sløret løftes og vi er tilbage i skoleklassen.

## Filosofi i skolen, fremtiden

Filosofi med børn kunne lige så vel kaldes *Filosofi med mennesker*. I den kommende tid vil jeg som filosofi-praktiker fortsætte undersøgelsen af hvordan jeg konkret kan opbygge sessionerne målrettet de enkelte fag. I den forstand har jeg valgt at begrænse filosofien, men filosofien har ikke et bestemt sted, tværtimod griber den ind alle steder, for mennesket er et forunderligt sammensat væsen, og når vi forundres, så optræder vi selv og verden med en *nyhed*, som kalder på vores evne til at reflektere og gentænke. Sproget er det medie hvorigennem vi i fællesskab kan betænke underet og det er netop det, som vi gør i *Filosofi i Skolen*.

Det er dette stræk, som forhåbentlig vil føre filosofien tilbage på skoleskemaet i Folkeskolen samt inspirere til en gentænkning af filosofifagets rolle i Gymnasiet. Filosofi behøver ikke alene være et tekstlæsningsfag, hvor fokus er på primærtekster, men kan fungere som et færdighedsfag, hvor vi igennem tænkning og dialog inviterer til og øver de almene "*thinking skills*", som er universelle i ethvert fag og livet i det hele taget.

Worley, P. (2010). *The if machine - Philosophical Enquiry in the Classroom*. Continuum Publishing Corporation.

Worley, P. (2015). *40 Lessons to get Children Thinking*. Bloomsbury Education.

# Filosofi i biologiundervisning

Af Rikke Friis Bentzon, stud.mag. i filosofi og biologi

I forbindelse med projektet "Filosofi i Skolen" opstod muligheden for at undersøge hvordan filosofiske undervisningsmetoder med fordel kan anvendes i de naturvidenskabelige fag, som et selvstuderet emne på kandidaten i biologi. Udgangspunktet for undersøgelsen, er de filosofiske aktiviteter man lærer at facilitere, og derefter rette dem mod en naturvidenskabelige undervisning. Jeg fokuserer på biologi, og dermed kun udskolingen, men der bør være en fortrinsvis ligetil oversættelse mellem biologi, fysik eller kemi, på grund af de fælles mål.

## **Biologifagets indhold**

På EMUs hjemmeside kan man finde en vejledning til at forstå undervisningen i biologi i 7.-9. klasse (Larsen, 2014). I denne, finder man flere steder hvor man lader til at kunne bruge sessioner som den mest oplagte undervisningsform. Her fremhæves der, blandt andre, verberne: at redegøre, analysere, forklare, argumentere og konkludere, som den måde hvorpå elevernes vidensniveau kan komme til udtryk. Eleverne bør altså være i stand til både at redegøre for et specifikt emne, analysere dets bestanddele, forklare det til andre, argumentere for deres standpunkter og konkludere på baggrund af kendt viden. Det selv samme er der grund til at antage, at de filosofiske aktiviteter kan være med til at øge (jf. bidrag 8).

Et andet oplagt område for de filosofiske aktiviteter er i forbindelse med udviklingen af elevernes kommunikative evner. Her pointerer fagvejledningen at: "De skal udvikle en evne til kritisk vurdering, hvilket

indebærer, at eleverne kan formulere deres egne holdninger og argumentere for dem.” (Larsen, 2014). I artiklen ”Filosofi i Skolen – et nyt projekt ved Syddansk Universitet” (bidrag 1), redegør Caroline Schaffalitzky for, at netop disse evner udvikler man især ved de filosofiske sessioner.

### **Biologiske sessioner (?)**

For at eleverne opnår de fagfagligt nødvendige kompetencer, er det nødvendigt at de filosofiske aktiviteter bidrager til elevernes fagfaglige forståelse, såvel som til deres kognitive evner. Her kan man tage udgangspunkt i flere af de sessioner man finder i Pete Worleys *The If Machine*, hvor mange af dem har et biologifagligt udgangspunkt (Worley, 2011). De fagspecifikke mål inkluderer viden om evolution, økosystemer, krop og sundhed, mikrobiologi og at eleverne kan anvende naturgrundlaget. Sessionen ”Hvor er Jenny?” handler om to piger der bytter hjerner, fordi de er misundelige på hinanden. Spørgsmålet lyder derefter på, hvem af de to piger der er Jenny - følger navnet med kroppen, hjernen, eller noget helt tredje? I en biologifaglig kontekst giver det mulighed for at tale om kropsidentitet, seksualitet og køn, hvilket hører under det fagspecifikke mål krop og sundhed.

Det fagspecifikke mål om anvendelsen af naturbegrebet, kan undersøges ud fra en session om naturlighed. Her præsenteres eleverne for en række genstande, ofte tilfældigt valgt, og bliver herefter bedt om at ordne dem efter deres ”naturlighed”. Her kan man invitere eleverne ind og rykke rundt på genstandene, og sammen undersøge hvad de forskellige rangordninger betyder for naturlighed som begreb. Det giver eleverne mulighed for netop at blive fortrolige med at tale om naturlighed som noget fleksibelt, mens det samtidig øger deres kommunikative evner, ved at de får bedre mulighed for at forklare hvad de tænker, og kommentere på andres betragtninger.

## Spændingsfelter

Der kan opstå forskellige spændingsfelter, da filosofi og biologi er to fag der på overfladen ikke har meget til fælles. Begrebsforståelsen der trænes med de filosofiske aktiviteter, kan potentielt indeholde problemer, da der i en bedømmelsessituation ofte er en fast definition som eleverne forventes at kunne redegøre for. En sådan "valgt" definition af naturlighed, som eleverne forventes at gengive til eksamen, eller de biologiske køn, kan ikke med garanti blive "svaret" på en filosofisk problemstilling, der kan i stedet laves flere andre definitioner, som måske ikke stemmer overens med den fra lærebogen. En endnu ikke afprøvet løsningsmodel, følger til en start den almindelige filosofiske session, men efterfølges, efter endt session, med hvad en teoretiker ville have svaret på problemstillingen. På den måde får eleverne lov til at afprøve deres forforståelse for et emne, og have talt om det i praksis, inden de møder en bestemt teoretiker. Det giver dem altså en forståelsesramme at placere teoretikeren i.

I sessionen med rangordning af objekter efter deres naturlighed, ses det flere gange at eleverne ligger en mobil, tablet eller lignende, som det mest naturlige. Som filosofisk diskussion er dette utroligt spændende, og kan give anledning til at tale om hvorvidt vi har fjernet os fra det naturlige, eller om vi har lavet et nyt begreb om naturlighed. Som biologisk faglig undervisningsform er det måske mindre optimalt. Her kan man blive i tvivl om, hvorvidt eleven har forstået naturlighedsbegrebet i den forstand der ønskes til udprøvningen. Derudover er det også svært at forestille sig sessionsformen blive brugt til at forklare hvordan fotosyntesen i planter forløber, eller hvordan en prokaryotisk celle adskiller sig fra en eukaryotisk celle.

## Facts vs. Opinions

Min biologilærer fra Syddansk Universitet, der er vejleder på mit projekt, gjorde mig opmærksom på noget han mente jeg burde tage op

i mit projekt: forskellen mellem mening og faktum. Efter længere tids diskussion forstod jeg hvad han mente - han ville gerne have det adskilt tydeligt for eleverne. Det ville blive en mere videnskabsteoretisk orienteret aktivitet, der ville tage fat i den basale forskel på de to typer af domme. Man kunne simpelthen spørge eleverne, uden den store forhistorie: "Hvad er en mening?" og senere hen "Hvad er et faktum?", og derefter foretage en sammenligning. Det vil give eleverne rig mulighed for at afprøve deres egne grænser og analysere sammenhænge mellem begreber. Det rejser dog forskellige spørgsmål til videre forskning, om hvorvidt det vil være en for fagfilosofisk session, eller om det vil give eleverne mindre respekt for fagligheden i de andre fag, hvis de f.eks. ikke mener at der kan findes et facit i matematik. Den første bekymring er måske den mere filosofisk prægede bekymring, og den sidste snarere en praktisk bekymring fra lærerens synsvinkel. På trods af dette, ser jeg en stor mulig værdi i at få elever til at reflektere over hvad det vil sige at man egentlig ved noget, eller at noget er et bestemt faktum. Måske især med mediernes tendens til at gøre en fjer til fem høns - her tænker jeg dog også på begrebet "alternative facts", som de fleste elever enten allerede har hørt, eller vil stifte bekendtskab med senere.

### **Optimistisk konklusion**

At sige noget substantielt og evidensbaseret om den mulige instrumentelle værdi af at bedrive filosofiske aktiviteter i andre fagområder end det humanistiske, kræver yderligere forskning på feltet. Dog antyder den viden vi allerede har nu, at eleverne kan få et stort udbytte af det, i form af blandt andet øget problemløsningssevne, kritisk ræsonnement, kommunikationsevner og evnerne til at generere alternative løsninger på et problem. Det unikke ved sessionsformen er, at den giver eleverne god mulighed for at selvevaluere og udvikle deres autonome tænkning. Derudover vil jeg mene, at de forventninger der bliver stillet til biologiundervisningen, bedst muligt mødes med

filosofiske aktiviteter ved en uddannet facilitator, på trods af potentielle spændingsfelter.

## Litteratur

Larsen, H. B. (2014, 30. november). *Vejledning for faget biologi*. Undervisningsministeriet. Lokaliseret d. 27. april 2017 på: <https://www.emu.dk/modul/vejledning-faget-biologi>

Worley, P. (2011). *The If Machine*. Udgivelsessted: Bloomsbury Publishing Plc.



# Implicitte filosofiopfattelser i undervisningsmaterialer

Af Anni Nielsen, Kandidatstuderende i Filosofi,  
Syddansk Universitet

På internationalt plan findes der meget undervisningsmateriale, der kan bruges til at lave Filosofi med børn (FmB). Materialet kan være et nyttigt redskab for facilitatoren, men det er også meget afgørende for kvaliteten og retningen af aktiviteterne, så det er vigtigt at være opmærksom på hvilke filosofiopfattelser det bygger på. Det kan dog være svært at gennemskue materialets filosofiske agenda uden et egentligt sammenligningsgrundlag, så i det følgende vil jeg se nærmere på denne form for undervisningsmateriale og fremlægge en analysemodel, som udspringer af et eksamensprojekt jeg lavede i efteråret 2017.

Formålet med analysemodellen er at undersøge de implicitte filosofiopfattelser, der er i undervisningsmaterialerne. Derudover skal den danne grundlag for, at det forskellige undervisningsmateriale kortlægges i kategorier som f.eks. emner, fag og sværhedsgrad. Herved skabes der et sammenligningsgrundlag hvorfra der kan skabes et nuanceret katalog med henblik på at kvalitetssikre undervisningsmateriale til at praktisere FmB.

## **Facilitatorrollen**

Der findes mange forskellige tilgange til at lave FmB og dette afspejles klart i undervisningsmaterialer af forskellige former for stimuli, men også i divergerede beskrivelser i introduktioner og vejledninger ift. undervisningsmetode eller faciliteringsmetode. Opfattelsen af



elevernes- og facilitatorens rolle er der typisk enighed om, nemlig at elevernes rolle er at bidrage med indhold der kan bringe samtalen videre, facilitatorens rolle er at have overblik over sessionens forløb og give eleverne nye spørgsmål eller input efter behov (dog uden at blande sig med egne holdninger) (jf. bidrag 2 og bidrag 3). Der kan være mange komplikationer forbundet med facilitatorrollen, da det kræver både filosofiske- og pædagogiske færdigheder, hvorfor undervisningsmaterialet spiller en stor rolle.

## **Undervisningsmateriale**

Mange undervisere og facilitatorer bruger undervisningsmaterialet som udgangspunkt for deres undervisning. Da filosofi er et stort og komplekst felt med mange nuancer, skal facilitatoren være klædt ordentligt på til at lave god og forsvarlig filosofi med eleverne, derfor må filosofiopfattelsen og det filosofiske indhold i materialet også være korrekt. Spørgsmålet er, om man kan tale om rigtige og forkerte filosofiopfattelser eller godt og dårligt undervisningsmateriale? Måske ikke. Som tidligere nævnt findes der forskellige metoder inden for feltet FmB, med hver deres filosofiopfattelse og herved forskellige indgangsvinkler til opbyggelsen af en filosofi-session. Men netop derfor bør undervisningsmaterialerne undersøges og sorteres efter det "filosofiske temperament".

## **Analysekategorier**

Man kan inddele litteraturen inden for feltet Filosofi med børn i overordnede tre kategorier: a) *Undervisningslitteratur* som indeholder bl.a. ideer til stimulus, filosofiske temaer og/eller spørgsmål. b) *Den vejledende litteratur* som beskriver fremgangsmåde for en filosofi-session ift. forløb, rammesætning og konkrete regler. Og slutteligt c) *Den diskuterende litteratur* hvor feltet Filosofi med børn diskuteres teoretisk. I det følgende vil jeg dog kun se på a) og b), da mit mål ikke har været at diskutere gode og dårlige metoder inden for feltet, men

kun at undersøge de implicitte filosofiopfattelser i undervisningsmaterialet.

At undersøge materialet ift. nogle filosofiske holdepunkter forudsætter analysekategorier, der kan korreleres i materialets indhold.

Mit forslag er følgende fem analysekategorier:

1) *Materialets syn på mål/formål* som skelner mellem *instrumentelle mål* og *intrinsiske mål*. De instrumentelle mål er her forstået som de kognitive og mere mekaniske kompetencer f.eks. forbedret læsevne, samtalekompetencer, bredere faglighed eller evnen til at argumentere. De intrinsiske mål er de private menneskelige værdier og socialt relaterede kompetencer, som f.eks. forbedret samarbejdsevne, det at kunne træffe et valg, at yde andre respekt eller forøget selvindsigt.

2) *Materialets læringsmål* som skelner mellem *teoretisk viden* og *praktiske færdigheder*. Den teoretiske viden kan eksemplificeres ved det klassiske lærebogsformat, hvor eleverne skal lære og erindre (faktuel) viden, f.eks. Kants pligtetik eller Descartes drømmeargument. De praktiske færdigheder er således værktøjer, som eleverne kan bruge når de arbejder i skolen, f.eks. evnen til at tænke kritisk, at se andres perspektiv eller at kunne begrunde sine ideer.

3) *Materialets indholdsmæssige opfattelse* angår materialets grundlæggende syn på filosofi. Det kunne f.eks. være at filosofi begynder med undren eller at filosofiske spørgsmål ikke har rigtige eller forkerte svar. Denne analysekategori forudsætter dog, at der ikke findes nogen fastetableret konsensus om, hvad filosofi egentlig er eller hvilket indhold filosofien rummer.

4) *Materialets læringsmetode* indikerer hvilken metode der fremstilles

i materialet. Det kunne f.eks. være filosofisk samtale, som forskningsprojektet *Filosofi i Skolen* benytter sig af.

5) *Materialets filosofiske genstandsfelt* som indikerer hvilke filosofiske temaer der fremstilles i materialet. Det kan f.eks. være erkendelsesteori, metafysik, etik/moral eller logik.

## **Analysens fremgangsmåde**

Denne analysemodel danner grundlag for en systematisk læsning af materialet. Her identificeres det indhold, som de fem analysekategorier sigter imod. Indholdets relevans ses typisk i form af *markører*, som i en mere eller mindre eksplicit form optræder i teksten. Et eksempel kunne være følgende: "(...) og at deres svar ikke er ligegyldige, men at de i en vis udstrækning skal kunne argumentere for dem" (Nabe-Nielsen & Høiris 2016b: 16). Dette indhold angår analysekategorien *materialets formål/mål* i kraft af det instrumentelle mål *at kunne argumentere*. Det peger også på analysekategorien *materialets læringsmål* i kraft af den praktiske færdighed *at kunne argumentere*. Disse eksempler kan så klassificeres under nogle *generelle betegnelser*, i det nævnte citat f.eks. under "Udvikler evnen til at argumentere". Hver gang der udpeges en markør i materialet som indikerer, at eleverne udvikler deres argumentationsevner, oversættes det til "Udvikler evnen til at argumentere". Der findes endnu ikke et komplet skema over generelle betegnelser, ej heller nogen målestok for en "oversætter" fra markør til generel betegnelse, hvorfor oversættelsen må laves på baggrund af egen læsning af materialet og egen vurdering. Men det overordnede mål er ved hjælp af de generelle betegnelser at skabe et overblik over materialets samlede filosofiske profil og derved gøre det muligt at sammenligne indholdet af forskellige materialer med hinanden. Modellen kunne i princippet udvides til også at inddrage pædagogiske og ikke kun filosofiske perspektiver.

## **Hvorfor lave en analysemodel?**

Det er altid vigtigt, at alle undervisere har gode undervisningsmaterialer til rådighed som redskab for deres undervisning. Men det er en udfordring at kvalitetssikre den filosofi der bliver lavet på skolerne, når filosofi ikke er en mere fastintegeret

del af læreruddannelsen. Hvis man vil forholde sig til materialer, må man først lære feltet FmB at kende, derefter undersøge materialerne og slutteligt vurdere dem. Processen kræver en analysemodel der kan undersøge det filosofiske indhold i forskellige former for materialer og gøre det tilgængeligt for facilitatoren, hvad enten han/hun er filosofistuderende, underviser eller forælder. Det skal være muligt for en facilitator at kunne navigere i de mange emner og metoder, der allerede findes på internationalt plan, hvis man vil sikre en god og frugtbar filosofisk samtale i klasselokalerne.

## Referencer

- Nabe-Nielsen, L & Høiris, L. (2016 a). *Kan man være venner med en løve? Samtalebog for små og store filosoffer*. Aarhus: Rum for Undren
- Nabe-Nielsen, L & Høiris, L. (2016 b). *Kan man være venner med en løve? Vejledning*. Aarhus: Rum for Undren

# Kan man måle effekten af filosofiske aktiviteter i skolen?

af Caroline Schaffalitzky, lektor i Filosofi ved SDU og leder af Filosofi i Skolen

## **Baggrund: projektet, motivation og forskning**

I projektet Filosofi i Skolen er vi blandt andet interesserede i at undersøge effekten af de filosofiske aktiviteter inden for traditionen Filosofi med børn. Det er en krævende opgave både praktisk og teoretisk fordi det forudsætter at der etableres en stabil praksis man kan undersøge, og fordi der kun i ret ringe udstrækning er udviklet videnskabeligt begrebsapparat og metoder til effektmåling af filosofisk undervisning.

Blandt de undersøgelser af effektmåling der trods alt er lavet, er f.eks. en sammenholdning af filosofiske aktiviteter med eksisterende tests på mellemtrinnet i undervisningssystemer (Topping og Trickey 2007, Fair et al 2015) og et design med før og efter-test af børnehavebørns færdigheder ifm mundtlig begrundelse (Säre et al 2016). Disse undersøgelser har vist positive resultater (og for det første vedkommendes også reproducerbare fund) som gør at der er grund til at se nærmere på feltet.



### **Hvilket effekter? Hvilke tilgange?**

Områdets praktikere og forskere vurderer typisk at der er mange og forskelligartede positive direkte og afledte effekter af filosofi med børn. Ud over filosofiske og argumentatoriske færdigheder, kan nævnes faglige færdigheder (f.eks. sproglige og matematiske fag), personlige færdigheder (som f.eks. selvrefleksion og mod til at

udtrykke sin mening), sociale færdigheder (f.eks. interesse og respekt for andres ideer), engagement (både i form af aktivitet og motivation), og pædagogiske effekter (f.eks. mere dialog og mindre kulturalisering). Hertil kommer andre effekter i form af trivsel, koncentrationsevne, viden om filosofiske emner, kritisk sans osv.

De mange mulige effekter af filosofiske aktiviteter, gør det til en udfordring at vælge hvilke man skal prioritere at undersøge. Ud fra en afvejning af hvad der er mest interessant og mest realistisk, har vi i projektet besluttet os for at begynde med at interessere os for effekten i forhold til lærerroller, til elever med minoritetsbaggrund og mundtlige færdigheder. Undersøgelsesmetoderne vil helt konkret bestå i kombinationer af tests, surveys, interviews og observationsstudier. Men for at kunne være sikre på at det er det specifikt filosofiske der korrelerer med de potentielle effekter, er det bl.a. nødvendigt at artikulere hvad vi forstår ved filosofiske færdigheder og finde en måde at identificere og systematisere dem på.

### **Hvad er filosofiske færdigheder? Og hvordan kan de undersøges?**

Det er ikke ukontroversielt at identificere hvad der er filosofiske færdigheder, men her er et foreløbigt bud på nogle klassiske, centrale værktøjer i filosofien: at definere, at kunne forklare og begrunde sit synspunkt, at argumentere, at forstå andres rationale, at analysere ideer og deres forudsætninger, at skabe struktur og at se nye muligheder. Det er her værd at lægge mærke til to ting: For det første det oplagte forhold at disse færdigheder ikke kun er vigtige inden for filosofien, men gennemsyrrer store dele af videnskaben og åndslivet generelt – og måske derfor egentlig ikke kan siges at være specifikt filosofiske. For det andet at de filosofiske færdigheder er forholdsvis forskelligartede og at de formentlig vanskeligt vil kunne undersøge samtidig med én tilgang.

Lad os derfor her nøjes med at se nærmere på de udfordringer der vil være ved at undersøge evnen til at begrunde. Hvis man vil analysere hvordan kvaliteten af en session med henblik på begrundelser, bliver man nødt til at tage stilling til hvordan man vil indsamle sine data. Skal dårlige begrundelser f.eks. tælles med i en kvantitativ opgørelse? Kan man opstille kriterier for gode og dårlige begrundelser så klart at forskellige personer ikke har kan nå til forskellige tolkninger af det samme dataset? Og kan man altid være sikker på hvornår et udsagn fungerer som en begrundelse i naturligt sprog hvor kontekst og pragmatiske forhold spiller ind og der måske ikke optræder sproglige markører som 'fordi' eller 'derfor'? Projektets indledende studier har vist at udfordringer som disse er meget reelle. Og der er grund til at forvente at tilsvarende vil gøre sig gældende for de andre nævnte færdigheder.

### **Perspektiver og udfordringer**

Jeg har mødt skepsis over for selve ambitionen om at forsøge at effektmåle filosofiske aktiviteter, f.eks. begrundet i en bekymring over at filosofi derved skulle miste sin intrinsiske værdi og i stedet blot have afledt, instrumentel værdi for andre formål som f.eks. erhvervsrettede kompetencer eller argumentationsteknik. Min opfattelse er at denne bekymring er ubegrundet fordi det at filosofi evt. også har instrumentel værdi ikke er i modsætning til at den samtidig kan have værdi i sig selv. Men det er klart at hvis man konstant kun omtaler filosofien i disse vendinger og i sådanne sammenhænge, kan man medvirke til at mennesker uden for filosofien får en skæv opfattelse af værdien af filosofi. I denne forbindelse kan det være godt netop at huske på bredden af potentielle effekter og værdier som nævnt tidligere.

De virkelige udfordringer består altså mere i at operationalisere de filosofiske færdigheder som f.eks. begrundelse på



en måde der f.eks. tillader at man kan omsætte sessionstranskriptioner til kvantitative data på en måde der sikrer både validitet og reliabilitet. På den anden side har vi jo inden for filosofien lige som inden for andre fag en lang tradition for at vurdere kvaliteten af argumenter, tekster og diskussioner (mest tydeligt måske i forbindelse med eksamensbedømmelser og tilsvarende) og selv om det her ofte er indhold som er det primære fokus, er vurderinger af færdigheder og kompetencer ikke ukendt land. Hvis vi vil hævde at det principielt er umuligt, burde det i hvert fald give os pligt til at overveje sådanne vurderingspraksisser i feltet generelt.

### **Henvisninger:**

- Fair, Frank et al. 2015. "Socrates in the Schools from Scotland to Texas." *Journal of Philosophy in Schools* 2(1):18-37.
- Fair, Frank et al. 2015. "Socrates in the Schools - Gains at Three-Year Follow-Up." *Journal of Philosophy in Schools* 2(2):5-16.
- Säre, Egle et al. 2016. "Improving Pre-Schoolers' Reasoning Skills Using the Philosophy for Children Programme." *Trames : A Journal of the Humanities and Social Sciences* 20(3):273-95.
- Säre, Egle et al. 2016. "Supporting Educational Researchers and Practitioners in Their Work in Education: Assessing the Verbal Reasoning Skills of Five- to Six-Year-Old Children." *European Early Childhood Education* 24(5).
- Topping, Keith J. and Steven Trickey. 2007. "Collaborative Philosophical Enquiry for School." *British Journal of Educational Psychology* 77:271-88.
- Topping, Keith J. and Steven Trickey. 2007. "Collaborative Philosophical Enquiry for Schoolchildren: Cognitive gains at 2-year follow-up." *British Journal of Educational Psychology* 77:787-96.

## Filosofiske fabler og fabelagtig filosofi

*Et projekt om oversættelse af den franske børnebogsserie »philofables«.*

Af Julie Krogh. Cand Mag. Københavns universitet

Drengen der råbte: „ulven kommer“, bjørnen der gjorde sin ven en 'tjeneste' (ved at vifte fluen væk fra gartnerens ansigt, ikke som nyfortolkningen 'en stor tjeneste') og ikke mindst ræven og de sure rønnebær. Alle disse vendinger – og mange flere – stammer fra de klassiske fabler, fortalt af den franske forfatter Jean de La Fontaine (1621-1695). De fleste kender de morsomme og ofte skarpe pointer, uden at tænke videre over hvor disse kommer fra. Men der er faktisk en del at tænke over og med, med disse fabler og deres moraler. Eksempelvis kan 'bjørnetjenesten' give anledning til en diskussion om etik – er det konsekvensen eller intentionen der vejer tungest? Og for de lidt ældre, en mere abstrakt diskussion om sindelagsetik, konsekventialisme og andre etiske perspektiver.

*Konceptet: en »filosofisk måltidskasse«*

Grundlæggende er intentionen med projektet at være en åndelig pendant til den »måltidskasse«, der med gode og nærende råvarer, og enkle opskrifter leveres til døren, og letter livet hos eksempelvis den travle børnefamilie. Fabelserien er tænkt som en »filosofisk måltidskasse« til lærere eller forældre, der med lettilgængelige og fængende filosofiske fortællinger, kan vække og stimulere nye perspektiver, tilgangsvinkler og spørgsmål i samtalen mellem den vokse og børn, eller barn og



barn imellem. Udover 'råvarerne', fablerne, følger der tillige forslag til spørgsmål og diskussioner med. Men der er ingen krav om at følge 'opskrifterne'.

### **Anslag for en filosofisk diskussion**

Fablerne kan fungere som et humoristisk eller provokerende anslag for en filosofisk diskussion. Moralerne er netop morsomme eller provokerende fordi de ofte udtrykker et paradoks, selvmodsigelser eller hykleri. Når fablerne skal tjene som mere end underholdning og blive til en filosofisk diskussion, handler det om at diskutere og sætte spørgsmålstegn ved netop moralen, eller at perspektivere denne til lignende forhold og situationer. Der sættes således spørgsmålstegn ved en (indforstået) morale og diskussionen transformeres til en mere abstrakt diskussion af principper og perspektiver. Voilá, en filosofisk manøvre per excellence!

#### *Når filosofien åbner litteraturen og sprogets verden*

Når fablerne inddrages i den filosofiske diskussion, får elever/læsere tillige kendskab til historierne og fortællingerne bag de vendinger og pointer de møder i dagligdags sproget, og som de måske endda selv anvender. Med et mere indgående kendskab til en litterær tradition og genre, kan der tillige siges at være et dannelsesaspekt i arbejdet med fablerne, hvor eleverne også får en fornemmelse af de 'lange linjer' i litteraturen. Hvem havde troet, at ræven allerede i 1600-tallet kaldte rønnebærrene for sure? Og at den desuden var af fransk afstamning? Arbejdet med fablerne viser således på forholdsvis enkel vis, hvor meget der ligger 'bag' og 'under' nutidens sprog. Her i ligger der tillige en filosofisk lære, nemlig at *reflektere over sproget*.

Når fablerne anvendes i en filosofisk diskussion, giver det mulighed for, at almene filosofiske metoder kan illustreres og praktiseres. Det

bekendte gøres til genstand for diskussion og refleksion. Måske anspores der til en nysgerrighed om, hvad der *ellers* kunne ligge bag nutidens underforståede moraler og sprogets selvfølgeligheder.

### **Fordelen ved fablerne**

De sproglige refleksioner kan selvfølgelig også initieres med anden litteratur, men ud fra en pragmatisk betragtning, har fabelhistorierne visse fordele. De er relativt korte, mange af dem – om ikke andet genremæssigt - er velkendte (genkendelsens glæde!) og har en forholdsvis eksplicit og lettilgængelig pointe. Desuden eksisterer der et enormt reservoir af fabler. La Fontaine er selvsagt en klassiker, men der findes utallige fabler fra alle dele af verden, af antik såvel som nyere oprindelse.

Fabernes alsidighed stiller tillige metaspørgsmål, omkring betydningen af periode, tradition og geografi i forhold til historiernes morale. Og om der er nogle gennemgående, almene, træk i, hvilke temaer og spørgsmål der tages op? Især sidstnævnte er, efter mit kendskab til fablerne, relevante at overveje. Både spørgsmålet om historiske perioder og universelle temaer kan bidrage til at udfordre, udforske og udvide læserens historiske bevidsthed. Selv mennesker som levede før instagram, penicillin og elektricitet, var optaget af nogle af de samme temaer *og* udtrykte sig på humoristisk og tankevækkende vis.

Desuden er det forhåbningen, at fabelbøgerne kan læses af både private såvel som i en undervisningsmæssig sammenhæng. De tilhørende og forholdsvis enkle spørgsmål kan guide den voksne, også de uden nogen filosofiske eller uddannelsesmæssige forudsætninger, til at indlede en filosofisk samtale. I undervisningssammenhænge er det tanken, at en lærervejledning med uddybende spørgsmål og faciliteringsforslag kunne øge udbyttet af bøgerne yderligere.

### *Baggrunden for projektet: den filosofiske tradition i Frankrig*

Projektet startede på sin vis allerede i 2016, da jeg var Erasmusstuderende på Sorbonne Universitetet i Paris. Foruden det enorme udbud af filosofisk litteratur og magasiner, opdagede jeg til min overraskelse, at dette også gjorde sig gældende inden for børnelitteraturen: Skønlitterære fortællinger, pixibøger om filosofi, tegneserier og fabelbøger. Udover det store udvalg sælges bøgerne endvidere hos langt de fleste boghandlere og er en helt naturlig og integreret del af enhver afdeling for børnelitteratur. Den slags opdagelser kan jo kun varme en filosofistuderendes hjerte og efter jeg afsluttede min uddannelse sidste år, begyndte dette kendskab til fransk børnelitteratur om filosofi at metamorfosere sig til det konkrete oversættelsesprojekt.

Valget faldt på fabelserien fordi den både er unik på det franske marked og fordi den også vil være forholdsvis tilgængelig for et dansk publikum. Enhver oversættelse foregår jo ikke blot på **semantisk/leksikalsk** niveau, men rummer også en oversættelse og fortolkning af kultur og (sprog) tradition. I denne henseende afspejler den franske børnelitteratur om filosofi den særegne franske tradition for filosofi, hvor filosofien er en integreret del af uddannelsessystemet, såvel som den offentlige kultur og debat. Dette giver selvsagt den franske læser nogle andre forudsætninger i forhold til at læse og diskutere filosofi. Ikke forstået som, at en fransk læser mere kvalificeret udi selve den 'filosofiske praksis', men denne har i udgangspunktet et større kendskab til filosofiens traditioner og historie, at relatere til.

### *At oversætte fra fransk til dansk – samme ord, men forskellige betydninger*

Ud over dette kulturelle aspekt, gør også det forhold sig gældende, at det franske sprog – selvsagt – er anderledes end det danske. Selv om dansk og fransk deler nogle af de samme ord, har ordene ofte en mere

almen betydning og anvendelse på fransk, hvor det på dansk derimod ofte har en mere specifik betydning og specifikke konnotationer. Et eksempel er ordet »meditation«, som på fransk betegner almen tankeaktivitet og overvejelse. På dansk konnoterer »meditation« **der i mod** til en østerlandsk spirituel praksis. Eller som det nyeste skud på stammen »mind fulness«. Dette er ét blandt mange eksempler på de udfordringer der ligger i at oversætte fra fransk til dansk.

Oversættelsen kræver således nogen forarbejdning. I den sammenhæng er fablerne forholdsvis 'oversættelige' fordi de omhandler nogle universelle temaer og ikke lægger sig op ad en specifik filosofisk tradition eller vokabularium. Det er derfor ikke nogen tilfældighed, at fabelserien allerede er oversat til 11 vidt forskellige sprog: Tysk, italiensk, spansk, koreansk, portugisisk, slovensk, græsk, polsk, hebræisk og kinesisk (både i 'simpelt' og 'komplekst' kinesisk) – og forhåbentlig snart, dansk.

Projektet er i øjeblikket i den fase hvor der skal søges finansiering og forlag, men det er min forhåbning der en udgivelse på dansk kan se dagens lys inden for et års tid. Enhver interesse for eller henvendelse omkring projektet er således meget velkomment. Jeg er desuden meget interesseret i at høre, hvad behov og idéer der måtte eksistere rundt omkring i klasselokaler og på lærerværelser.



## Ulven og fårehyrderne

*Vegetarisme, dyr, forurening*

Ulven har, som du ved, altid været det mest frygtede og forhadte dyr. Der er sat en pris på dens hoved. Klapjagter bliver arrangeret for at udrydde den. Og når en mor ønsker at skræmme sit barn, påberåber hun sig truslen om ulven.

Nu skete det en dag, at en af ulvene ikke kunne udholde at have et sådant ry. Den kunne ikke accepterede det altomfattende had. »Alt dette, for kødet af et par får!« sagde ulven. »Jeg vil foretrække ikke længere at spise disse dyr.« Ulven besluttede sig for, straks for at græsse i nærheden. Men netop som han i sit hjerte havde truffet denne smukke beslutning, indsnuser han en liflig duft, som tiltrækker ham. Han går hen til en lysning i nærheden. Han nærmer sig, og hvad ser han? Fårehyrderne spiser et lam stegt på spyd. »Hvordan?« spørger han. »Hvordan kan menneskene og hundene være ustraffede for det, de har forbudt mig. Og jeg, jeg må dø af sult mens de spiser sig mætte. Nej nej – ikke mere medlidenhed. Jeg ændrer ikke min kost for at behage sådan nogle hyklere!«  
*Efter fabeln »Ulven og fårehyrderne« af Jean de la Fontaine, 1621-1695.*

### *Filosofiens spørgsmål*

Hvad mener du om tankegangen hos denne ulv, som Jean de La Fountain har digtet?

Er vi, som han hævder, store hyklere, der prædiker? Er du enig i, at kvæginindustrien producerer gødning, der forurener jord og grundvand - at foderet, som køer fodres med, vokser hurtigt på grund af pesticider og at fremstillingen af fodret kræver store

mængder vand - og at det alt sammen lægger beslag på store landområder og marker, som en sultende lokalbefolkning ellers skulle have brugt til deres landbrug?

Med kendskab til dette, er du så villig til at tage konsekvenserne? Ville du være villig til at spise mindre kød, eller fuldstændig undvære?

### *Bogserien »Les philo-fables«*

- Serien **»Les philo-fables«** består af seks bøger, som indeholder mellem 28 og 63 fabler og mindre historier. De udgives af det franske forlag Albin Michel
- Bogserien er allerede solgt i 90.000 eksemplarer i Frankrig og er oversat til 11 andre sprog: tysk, italiensk, spansk, koreansk, portugisisk, slovensk, græsk, polsk, hebræisk og kinesisk (to sprog)
- Projektet: at udgive en eller flere af bøgerne indenfor et års tid.
- Projektet præsenteres på SOPHIA (det europæiske netværk for filosofi med børn) konferencen d. 27. maj i sessionen »Lost in translation«
- Mere information og kontakt: [www.kiasmus.dk](http://www.kiasmus.dk) og [julie@kiasmus.dk](mailto:julie@kiasmus.dk)



Redaktionelt:

Bladet filosofi er filosofilærerforenings blad. Dette blad er redigeret af Caroline Schaffalitzky og Søren Sindberg Jensen. Tak For jer!

Lisbeth Jørgensen har sat bladet op.

Forsidebilledet er fra

<https://healingfromcomplextraumaandptsd.files.wordpress.com/2016/10/wolves-in-sheeps-clothing-2.jpg>

Kontakt til andre instanser

---

- Dansk Filosofisk Selskab: Jens Viggo Nielsen,
  - Fagligt Forum – fagkonsulentens arbejdsgruppe: Martin Krag Rasmussen,
  - Pædagogisk Samarbejdsudvalg GL: Lisbeth Jørgensen
- 

Medlemskab

Årligt kontingent: 300 kr. Pensionister og studerende: 200 kr.  
Abonnement for institutioner: 300 kr. Medlemskab giver blad og reduceret pris på kurser.

Medlemskab, kontingent og adresseændring:

[filosofilaererforeningen@mail.dk](mailto:filosofilaererforeningen@mail.dk)

---

Deadlines i 2018

1. april – Tema: Dansk Filosofisk Selskabs årsmøde på RUC

1. september –Stof skal være redaktionen i hænde der.

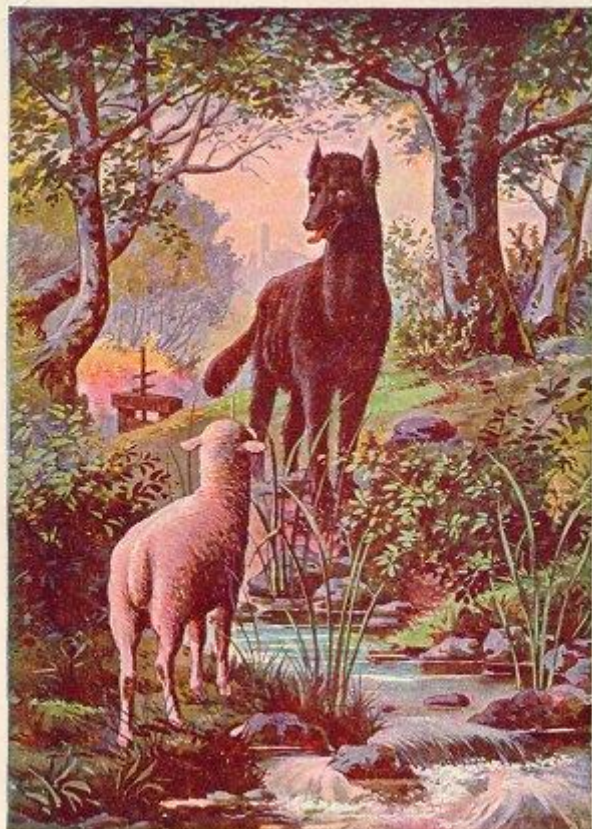
Sendes til [lj@kvuc.dk](mailto:lj@kvuc.dk). Ansvarshavende redaktør.

Annoncer: Pris hel side: 800 kr. Halv side eller mindre: 400 kr. eller mindre.

Tryk: Tryk2100, København Ø

---

Foreningens website: [www.emu.dk/gym/fag/fi/index.html](http://www.emu.dk/gym/fag/fi/index.html)



LE LOUP ET L'AGNEAU

*Poudre Cap*  
RAFRANCHISSANTE



## Filosofi – fra antikken til vor tid – ny udgivelse på vej til filosofifaget

En nytænkt udgivelse til filosofi, der har afsæt i udgivelsen med samme titel fra 1999.

**Filosofi – fra antikken til vor tid** udkommer som IBog® og byder på interaktive elementer som lyd og video samt interne henvisninger til kontekstrelevant indhold.

Materialet har en elevaktiverende tilgang, der løbende opfordrer eleven til at søge yderligere informationer på nettet. Udgivelsen fungerer desuden som et 'opslagsværk' med nem adgang til store mængder e-litteratur.

I sin nye form har udgivelsen fået et større idéhistorisk fokus fx med forfatterens inddragelse af en række personer, hvis værker rækker ud over det snævert filosofihistoriske bl.a. Johan Ludvig Heiberg, Wilhelm Dilthey, Charles Darwin og Freud.

Se allerede nu perioden 1800-tallet og følg udviklingen på [filosofi.systeme.dk](http://filosofi.systeme.dk)

*Udgivelsen henvender sig til elever på de gymnasiale uddannelser og studerende på de første år af de videregående uddannelser.*

#### Forfattere:

Keld Jessen  
Arne Jørgensen  
Bent Rensch  
Bjarne Troelsen  
Johannes Iversen  
Mads Rangvid

#### Redaktører:

Keld Jessen  
Arne Jørgensen

#### IBog®

[filosofi.systeme.dk](http://filosofi.systeme.dk)

Se priser og licenser på [shop.systeme.dk](http://shop.systeme.dk)

Læs [systeme.dk](http://systeme.dk) | Ring 70 12 11 00 | [Skriv \[skriv@systeme.dk\]\(mailto:skriv@systeme.dk\)](mailto:skriv@systeme.dk) | [Deltag \[tab.systeme.dk\]\(http://Deltag.tab.systeme.dk\)](http://Deltag.tab.systeme.dk)

**systeme**   
Lærebøger

Bestyrelsen for Filosofilærerforeningen for gymnasiet og HF

**Mogens** Georg Andersen, formand, redaktion, kursusudvalg,  
Facebook/EMU, STX-repr. Birkevej 2, 8752 Østbirk, 25 71 65 71,  
[mogens.andersen@munkensdam.dk](mailto:mogens.andersen@munkensdam.dk)

**Lisbeth** Jørgensen, redaktion, Næstformand, KVUC/HF, 31 41 17 72,  
[lj@kvuc.dk](mailto:lj@kvuc.dk)

**Uffe** Steen, næstformand, kursusudvalg, Vendelbogade 5, 2.sal, 9000  
Aalborg, 98 12 61 10 / 40 54 52 10, [us@aalborgstuderterkursus.dk](mailto:us@aalborgstuderterkursus.dk)  
Studerterkursus og STX

**Chris** Olesen, Ordrup Gymnasium, STX. Kursusudv.

**Jens Viggo** Olavi Nielsen, sekretær, Esbjerg Gymnasium, Præstebakken  
4, 1. 881, 6700 Esbjerg Stx og HF [jn@egonline.dk](mailto:jn@egonline.dk)

**Martin** Krag Rasmussen, suppl., STX, Elgårdsmindelunden 27, 8362  
Hørning, 61 70 85 56, [mkr@kolding-gym.dk](mailto:mkr@kolding-gym.dk)