

---

# Filosofiens kritiske, demokratiske og etiske dannelsepotentialer i skolen

Lisa Rygaard Frost Kristensen, lektor, ph.d., Professionshøjskolen UCN, læreruddannelsen, lrk@ucn.dk

Henrik Madsen, lektor, Professionshøjskolen UCN, læreruddannelsen, hnm@ucn.dk

---

## Resumé

Denne artikel tematiserer filosofi med børn i skolen med særligt fokus på, hvilke potentialer filosofiundervisning kan have i forhold til dannelse. I den sammenhæng identificeres tre dannelsesområder, som filosofiundervisningen i særdeleshed kan understøtte, og som er til gavn på tværs af skolens fag: kritisk dannelse, demokratisk dannelse og etisk dannelse. Artiklen fungerer dels som en teoretisk indkredsning af disse dannelsepotentialer og er dels knyttet til praktiske eksemplificeringer fra filosofiundervisning i forbindelse med et aktionsforskningsforløb gennemført i den danske grundskole.

**Nøgleord:** filosofi med børn, filosofi i skolen, kritisk dannelse, demokratisk dannelse, etisk dannelse

## Abstract

This article thematizes philosophy with children in school with special reference to the potentials which philosophy might have in terms of formation. In relation to this, we identify three specific areas of formation which philosophy may promote: critical formation, democratic formation, and ethical formation. These, we argue, are valuable across all subjects in school. This article presents a theoretical encirclement of these areas of formation and draws on empirical data from an action research project in the Danish primary school.

**Keywords:** philosophy for children, philosophy in school, critical formation, democratic formation, ethical formation.



## Introduktion: Det filosofiske dannelsespotentialer i skolen

Selvom filosofi ikke har en selvstændig plads på skemaet i den danske folkeskole, er mange af dens indholdsområder stadig at finde i skolens fag. Filosofi kan hævdes at fungere som en tværfaglig tænkemåde, der behandler det almene i tilværelsen. Ifølge Aristoteles "påhviler det filosofien at kunne studere alle ting", hvilket netop indfanger filosofiens tværfaglige karakter (Schanz, 2014, s. 39). Da filosofien inviterer til studier af "alle ting", kan den understøtte studier på tværs af skolens fag, men den behandler samtidig også fællesmenneskelige spørgsmål, der knytter sig til menneskelivet i almindelighed. Det kunne være spørgsmål som: Hvad er det gode liv? Hvad er det gode samliv? Hvad er det gode samfund?

Kimen til at filosofere ligger i evnen til at forholde sig nysgerrigt og undre sig. Dét at undre sig eller forundres er samtidigt også noget almenmenneskeligt. Som den tyske filosof Immanuel Kant siger: "at stille spørgsmål, som vi godt ved ikke kan besvares, er ikke en sygdom, men menneskets adelsmærke" (Schanz, 2020). Potentialer ved undringen og den filosofiske aktivitet er, at dette kan føre til fx nye erkendelser, perspektiver og horisontudvidelse samt – hvilket denne artikel centrerer sig om – kan bidrage til dannelse.

Når filosofien bringes ind i skolens undervisning, kan det se ud på mange måder. I denne artikel betones de potentialer, der kommer til syne ved den type filosofiundervisning, hvor eleverne selv aktivt filosoferer i et dialogisk klasserum. I denne filosofiske praksis, hvor der sjældent er et entydigt eller korrekt svar, er det centrale, at eleverne, i filosofisk dialog med læreren og hinanden, stiller og tænker med på *gode spørgsmål*, frem for at de giver og får *et rigtigt svar*. Men hvorfor er det overhovedet vigtigt at bruge værdifuld undervisningstid på filosofisk dialog? Ét af svarene er: fordi det kan understøtte elevernes dannelsesproces.

Siden Sokrates i antikken "hentede filosofien fra himlen ned på jorden" (Koch, 2009), har dialogen haft en fremtrædende plads i filosofien, hvorfor dialog også spiller en afgørende rolle i det filosofiske klasserum (fx Trickey & Topping, 2014; Worley, 2016). Med læreren som facilitator for den filosofiske dialog kan der i filosofiundervisningen sættes spørgsmålstejn ved elevernes grundantagelser om bl.a. viden, virkelighed og værdier og søges efter andre mulige svar samt nye og bedre argumenter. Disse undersøgende samtaler kan understøtte en kritisk bevidsthed hos eleverne, hvor der er fokus på at udfordre deres umiddelbare forståelser af fx den viden, de mener at vide sig sikre på, den virkelighed, de oplever, og de værdier, de anser som de rette. Denne

dialogiske proces, hvor læreren udfordrer eleverne og afkræver begrundelser for samt kritisk stillingtagen til sådanne grundantagelser i deres livsverden, kan både gennem form og indhold bidrage til elevernes *kritiske dannelse*.

Den filosofiske dialog som undervisningsform er endvidere velegnet til at understøtte en udvikling af elevernes *demokratiske dannelse*. I det flerstemmige klasserum er der netop fokus på at lytte til hinanden med en nysgerighed, der holder muligheden åben for, at andre faktisk kunne have ret. De filosofiske dialoger drives af autentiske spørgsmål, hvor man udviser respekt for hinandens mundtlige bidrag, mens man samtidig bestræber sig på at lokalisere de bedst mulige svar. Argumentation for egne synspunkter og udfordring af andres er derfor helt grundlæggende i de filosofiske undervisningsaktiviteter. Den genuine dialog, hvor alle elever indgår på en skikkelig måde med hver deres stemme, er netop helt central for udvikling af demokratisk dannelse.

Endelig har filosofiundervisningen potentiale til at understøtte elevernes *etiske dannelse*. Dette skyldes primært, at undervisningsindholdet eksplicit tematiserer etik og dermed danner grundlag for nye perspektiver på, hvad der er det rette og det gode, samt hvad det vil sige at være menneske i en verden, hvor vi er gensidigt forbundet med andre. Elevernes etiske horisont udvides, når de indgår i undersøgende dialog med læreren og hinanden på baggrund af bl.a. tankeeksperimenter samt fiktive scenarier, situationer og dilemmaer, der bruges som tankevækkere og afsæt for dialogen. At allokere tid til at udfordre og udforske værdiforståelse og etiske forholdemåder samt til at afprøve etisk argumentation i forhold til filosofiske dilemmaer kan udgøre et væsentligt bidrag i kultiveringen af empati og etisk dannelse.

I denne artikel argumenteres der for, at filosofiundervisning i skolen, der formmæssigt baserer sig på filosofisk dialog, og som indholdsmæssigt centrerer sig om viden, virkelighed og værdier, kan have et særligt dannelsespotentiale i forhold til elevernes *kritiske, demokratiske og etiske dannelse*. Endvidere argumenteres der for et tværgående perspektiv i disse dannelsesdimensioner, og endelig pointeres det, at kultiveringen af disse kan være til gavn på tværs af skolens fag og for elevernes livsduelighed generelt.

## Empirisk og metodisk afsæt

Denne artikels bidrag skal ses som en teoretisk indkredsning af filosofiens dannelsespotentiale i skolen, hvilket udmønter sig i tre danneskategorier: kritisk, demokratisk og etisk dannelse. Indkredsningen af disse dan-



nelsespotentialer er opstået på baggrund af erfaringer fra og refleksion over et toårigt aktionsforskningsforløb, der har været inddelt i to projektemaer: "Filosofisk fantasi med børn" og "Filosofi med børn i et inklusionsperspektiv" gennemført i hhv. 2020 og 2021. I aktionsforskningsforløbet har vi tilrettelagt, gennemført, evalueret og videreudviklet filosofiundervisning i skolen. Vi har gennemført 36 lektioner fordelt på to grundskoler i 5.-7. klassetrin og har selv udarbejdet undervisningsmaterialet og undervisningsdesignet samt stået for undervisningen af eleverne. Klassens lærere har deltaget i undervisningen og har ageret medforskere i genereringen og bearbejdningen af empiri i tilknytning til denne undervisning.

Artiklens hovedfokus er som nævnt en teoretisk indkredsning af filosofiundervisningens dannelsespotentialer. I den sammenhæng bør det ekspliciteres, at dannelsespotentialer knytter sig til de *dannelsesidealer*, som vi har arbejdet efter i den pågældende filosofiundervisning, snarere end konkrete målinger af elevernes dannelsesudbytte. Pointen, at filosofiske dialoger har potentiale til at kultivere kritisk tænkning, etisk refleksion og demokratisk deltagelse, understøttes dog i artiklen med inddragelse af praksiseksempler fra aktionsforskningsforløbet i skolen. Mere specifikt omfatter dette redegørelser for didaktiske designs, dialogsekvenser fra filosofiundervisningen samt citater fra interviews med elever og lærere.

## Filosofiundervisningens indhold og form

Filosofiundervisningen kan betragtes som aktionsforskningsforløbet kerne, og i forhold til artiklens budskab, at filosofiundervisning har dannelsespotentialer, præsenteres nu centrale pointer i forhold til undervisningens indhold og form.

Indholdsmæssigt har undervisningen i skolen centreret sig om viden, virkelighed og værdier, der kan betragtes som filosofiens kerneområder (Pahuus 2013, s. 31). Bag disse betegnelser gemmer der sig filosofiske discipliner som erkendelsesteori og videnskabsteori (viden), metafysik (virkelighed) samt livsfilosofi, etik og politisk filosofi / samfundsfilosofi (værdier) (Pahuus 2013, s. 31). I vores undervisningsmateriale har disse områder været tematisk opdelt i en *introduktion til filosofisk tænkning*, hvor vi har adresseret viden og virkelighed, samt en undersøgelse af temaer inden for *det gode liv*, *det gode samliv* og *det gode samfund*, hvor vi har beskæftiget os med værdier.

*Introduktionen til filosofisk tænkning* har først og fremmest bestået i at indgå i dialog med eleverne om, hvad de har undret sig over, samt en fælles

udforskning af primært erkendelsesteoretiske og metafysiske spørgsmål dels stillet af os og dels af eleverne selv.

Tematiseringen af *det gode liv* har bl.a. bestået i udforskningen af værdimæssige spørgsmål såsom: Hvad er lykke? Hvad er meningen med livet? Her har vi gjort brug af forskellige øvelser, historier, film og tankeeksperimenter.

Under temaet *det gode samliv* har vi fokuseret på værdier, etik og normer gennem øvelser, dilemmaer og tekster omhandlende venskab, ansvar, frihed og etisk prioritering og argumentation ift. det rette og det gode.

Endelig har vi fokuseret på at få eleverne til at forholde sig til opbygningen af *det gode samfund*, med særligt fokus på, hvad der konstituerer det gode samfund og hvorfor.

Formmæssigt har undervisningen været båret af filosofiske dialoger i plenum og Cooperative Learning-strukturer (Kagan & Stenlev, 2011) både parvis og i teams. Her har eleverne stiftet bekendtskab med og diskuteret metafysiske, epistemologiske, livsfilosofiske, etiske og samfundsfilosofiske spørgsmål i tilknytning til det førnævnte indhold. Ud over deltagelse i dialogerne har eleverne også arbejdet individuelt med at udtrykke et selvvalgt filosofisk spørgsmål på æstetisk/kreativ vis ved hjælp af legoklodser, modellervoks, tegninger eller historier. Formmæssigt har eleverne altså både arbejdet med at udtrykke sig æstetisk, enstemmigt, dialogisk og flerstemmigt.

## Den filosofiske dialogs potentialer og teoretisk afsæt for dialogen

International forskning peger på, at børn gennem filosofi får styrket deres færdigheder på en lang række områder (Worley, 2019a), både dannelsesmæssigt og uddannelsesmæssigt. Fx hævdes det, at filosofi kan gøre børn mere tænksomme, betænksomme og reflekterede (SAPERRE, 2021), at deres logiske tænkning styrkes (Lipman, 1982), at de bliver bedre til matematik og læsning (Gorard et al., 2015), at deres verbale kognitive evner samt socio-emotionelle læring styrkes (Topping & Trickey, 2007; Topping & Trickey, 2014), og at de får mere selvtillid (Sasseville, 1994; Gorard et al., 2015). Et sådant udbytte kan opnås gennem filosofiske aktiviteter, hvor det ikke er studierne af filosofisk viden og filosofihistorie, der er i centrum, men selve dét, at børnene selv aktivt filosoferer i et dialogisk klasserum (Worley, 2016). I tillæg til disse gevinster, der allerede er påpeget i forskningen, er vores bidrag en



indkredsning af filosofiens dannelsespotentialer i relation til dialogisk filosofiunderundervisning.

Det teoretiske afsæt for den filosofiske dialog, vi praktiserer, er tredelt. Først og fremmest baseres undervisningen på lærerstyrede *sokratiske dialoger* (Larsen, 2013), hvor vi i fællesskab med eleverne fx arbejder os frem til en dybere og mere universel forståelse af et begreb.

I faciliteringen af filosofisk dialog lærer vi os også op ad Olga Dysthes udlægning af dialogisk undervisning, der betoner *autentiske spørgsmål, optag og høj værdsætning* for at facilitere flerstemmighed i klasserummet (Dysthe 1997, s. 226-228). Det betyder, at vi, som lærere og facilitatorer af filosofisk dialog, forfølger og lytter til det spontane, der dukker op i undervisningen, samt optager og værdsætter elevernes unikke bidrag i klassesamtalen.

I arbejdet med filosofiske og autentiske spørgsmål i undervisningen har vi endvidere gjort brug af Peter Worleys særlige spørgeteknik, der kaldes "question X"-metoden (Worley, 2015; Worley, 2019a; Worley, E., & Worley, P., 2019). Kort fortalt består denne i, at man stiller eleverne et lukket spørgsmål, der afkræver en stillingtagen, hvorefter man åbner op for dialogen via opfølgende spørgsmål til det givne svar.

## Metodiske overvejelser i forhold til data og aktionsforskning

Datagrundlaget i aktionsforskningsforløbet udgøres af undervisningsmaterialer, deltagerobservation, lyd- og videooptagelser, elevprodukter samt interviews med lærere og elever. Det empiriske materiale er genereret af og indsamlet af os som forskerne i samspil med feltet og fremstår således som en syntese af deltagernes lokale praksisviden og forskernes mere generaliserede teoretiske viden (Pjengaard, 2020, s. 225). Gennem aktionsforskningsforløbets processuelle læringscirkler, hvor vi som forskere sammen med lærerne evaluerer og redidaktiserer undervisningen både formativt og summativt, integreres deltagernes forskellige vidensformer. Lærere og elevers lokale aktionslæring og vores almengjorte aktionsforskningsviden bliver dermed hinandens forudsætninger i det, som ifølge Pjengaard (2020, s. 226) potentielt kan føre til en praktisk og teoretisk udvikling af professionen.

Den metodiske ramme for datagenereringen er kvalitativ. Herunder har de observationer, der er foretaget af såvel deltagende lærere og af os som de undervisende forskere, spillet en central rolle. Både den nære og skjulte samt

den mere distancerede og åbne deltagende observation, som vi tilsammen praktiserede, var naturligvis hverken objektiv eller fuldstændig. Som observatører var vi på fænomenologisk vis intentionelt rettede mod projekternes fokusområder samt, i hermeneutisk forstand, fortolkende i såvel vore sansmæssige observationer som i registreringer af disse (Germeten & Bakke, 2014).

I bestræbelserne på at udvide og fastholde observationsdata har vi ligeledes gjort brug af lyd- og videooptagelser. Billed- og lydmaterialerne har blandt andet den fordel, at de kvantitativt afslører, hvem der deltager mundtligt, i hvilket omfang og med hvilken filosofisk kvalitet. De viser, hvordan eleverne optager hinandens svar i dialogen, og om de udviser tegn på kritisk tænkning, etisk forståelse og demokratisk kompetence. Muligheden for genafspilninger afslørede såkaldte *triggere*, der gav nye perspektiver og kategorier til empirien (Bjørndal, 2014, s. 179). Observationsmetoderne gav altså mulighed for en validerende forskningstriangulering, hvor vi sammen analyserede optagelserne (Bjørndal, 2014, s. 177), hvilket bidrog med nye ideer til aktionsforskningsprocessens læringscirkler.

Til at komplementere observationsdataene har vi vurderet kvaliteten i elevernes selvstændige produkter gennem individuelle fremlæggelser på klassen. Dette har givet indsigt i elevernes arbejdsprocesser og udtryksformer i forhold til at filosofere over deres egne spørgsmål. Dertil kommer gruppeinterviews, hvor eleverne fik mulighed for at fortælle om deres oplevelser af undervisningen bl.a. i forhold til: deltagelse i dialogerne, at blive lyttet til, at kunne bidrage, at lære noget, at undre sig og at være frustreret.

Endelig er der foretaget semistrukturerede interviews med de deltagende lærere. Dette har været en vigtig kilde til viden, da deres forhåndskendskab til eleverne muliggjorde en sammenligning mellem det gængse undervisningsbillede og de filosofiske dialogers indvirkning på bl.a. elevernes aktive deltagelse og bidrag.

I forhold til dataanalysen er der, med udgangspunkt i en hermeneutisk videnskabsteoretisk forståelse, foretaget kodninger af materialet (Dahler-Larsen, 2003; Kvale & Brinkmann, 2015; Gadamer, 2007). Disse kodninger må betragtes som indholdsmæssige fortolkninger af de tre dannelseskategorier, som artiklen præsenterer. Endelig er de kodede udsagn meningskondenseret, hvorefter de, i kombination med udvalgte citater fra praksisforløbet og interviews, udgør det empiriske grundlag for denne artikel.

I det følgende udfoldes *kritisk dannelse*, *demokratisk dannelse* og *etisk dannelse*, som er de tre dannelsespotentialer, filosofiundervisningen i særlig grad kan understøtte.

## Filosofiens bidrag til elevens *kritiske dannelse*

Sokrates' gudgivne livsmission var at være den irriterende hestebremse, der konstant stak til de slumrende athenske borgere, som han sammenlignede med en stor doven hest (Platon, 2009). Med andre ord så han det som sin opgave at få sine medborgere til ikke bare at tænke, men til at tænke godt. Sokrates var kompromisløs i sin dannelsesopgave, også selvom hans kritik af systemet endte med at koste ham livet, idet han modtog en demokratisk afsagt dødsdom for blandt andet at fordærve ungdommen. Forhåbentlig er det mere sikkert for lærerne at føre det kritiske og sokratiske dannelsesprojekt videre i en folkeskole præget af åndsfrihed og demokrati.

I det følgende vil vi indkredse, hvilket potentiale filosofiundervisningen kan have i forhold til det, vi betegner *kritisk dannelse*.

*Er verden skabt, eller har den altid været der? Kan man bade i den samme flod to gange? Kan noget opstå af intet? Hvis en gren knækker ude i skoven, og ingen hører det, er der så en lyd?*

Når vi introducerer filosofi i skolen, møder eleverne blandt andet disse spørgsmål. Til den førsokratiske filosof Heraklits berømte spørgsmål: "Kan man bade i den samme flod to gange?" (Worley, 2019b) er det oplagte svar, at det kan man naturligvis godt. Ved nærmere eftertanke forholder det sig måske ikke helt så enkelt. For en flod er jo netop kendetegnet ved at være i bevægelse, fordi vandet hele tiden strømmer. Selvom floden hedder det samme, er det nok ikke *det samme* vand, man bader i, anden gang man træder ned i floden. Og måske er det ikke bare floden, men også mennesket selv, der er forandret. Pointen med at stille sådanne filosofiske spørgsmål i klasserummet er, at eleverne får mulighed for aktivt at tænke med på noget, der udfordrer deres umiddelbare livsverdensforståelse. Følgende dialogsekvens fra undervisningen i en 5.-klasse illustrerer denne pointe:

**Lærer:** *Er der en lyd, hvis en gren knækker, men ingen hører det?*

**Elev 1:** *Jeg vil sige ja.*

**Lærer:** *Hvorfor?*

**Elev 1:** *Fordi grene... når de knækker, så siger de jo en lyd.*

**Lærer:** *[...] Men bare fordi noget altid har været på en bestemt måde, er det så også sikkert, at det vil være sådan i fremtiden?*

**Elev 1:** *Nej, men jeg tror stadigvæk på det [...]*



- Elev 2:** *Bare fordi vi ikke kan høre det, er der stadigvæk en lyd [...]. Fx hvis det var, jeg knækkede en nu, så ville der være en lyd, også selvom I andre ikke kunne høre det [...]. Men hvis det er, at jeg så [...] var væk, og den knækkede, så ville der stadig være en lyd, men jeg ville bare heller ikke kunne høre den – og så var der ingen, der kunne høre det.*
- Lærer:** *Jeg tror godt, du kunne have ret, men hvordan kan vi nogensinde vide det? Hvis vi ikke er der, så kan vi jo ikke vide det? [...]*
- Lærer:** *Hvis jeg nu dør, så er jeg der jo ikke til at se jer og til at mærke jer, til at sanse jer. Betyder det så, at I holder op med at eksistere?*
- Elev 3:** *For dig. [...]*
- Elev 4:** *Det ved du jo faktisk ikke, for du har ikke prøvet at være død.*  
(Dialogudsnit fra undervisning d. 07.09.20)

Dette udsnit fra en klassedialog illustrerer for det første, hvordan vi operationaliserer question X-teknikken i undervisningen i faciliteringen af den filosofiske dialog (Worley, 2015; Worley, 2019a; Worley, E., & Worley, P., 2019). Denne går ud på, at eleverne initialt stilles et filosofisk spørgsmål, der er formuleret som et lukket ja-nej spørgsmål: Er der en lyd, hvis en gren knækker, men ingen hører det? I dialogen ses det, at elev 1 til dette spørgsmål svarer: "ja", hvorefter læreren spørger: "hvorfor?", og herved åbner dialogen op. Dette fører til en dialogsekvens, hvor også flere elever melder sig på banen. I question X-teknikken afkræves eleverne altså initialt en stillingtagen via en lukket spørgsmålsstruktur, hvorefter der åbnes op for videre udforskning, hvor eleverne begrundes, eksemplificerer og uddyber deres svar.

Den begrebslige åbenhed i det filosofiske spørgsmål understøtter – til trods for den grammatiske lukkethed til at begynde med – samtidig Dysthes idé om at bruge autentiske spørgsmål som afsæt for flerstemmighed i klasserummet (Dysthe, 1997). Flere elever melder sig, og læreren værdsætter og optager elevernes udsagn i dialogen.

Eksemplet viser også, hvordan dialogen indholdsmæssigt bygges op og, på kort tid, bevæger sig fra et konkret spørgsmål om lyden fra en gren, der knækker, til at omhandle spørgsmål om sikker viden samt vores sansning og erkendelse af verden. Pointen er, at læreren med den sokratiske ironi, der også er i spil her, anlægger et kritisk blik på en række fænomener, som ele-



verne umiddelbart tager for givet. Fx at en gren, der knækker, altid vil sige en lyd, uagtet om der er et menneske til at sanse det.

I tråd med dette påstod samme klasse ligeledes enstemmigt, at de godt vidste, hvad en flaske var. Da de så blev bedt om en almen definition, måtte de dog erkende, at de alene kunne komme med konkrete eksempler på flaskers stof, form og anvendelse, men ingen holdbar universel beskrivelse. Dette illustreres i følgende dialogsekvens:

**Lærer:** *Er vi enige om, at I allesammen godt ved, hvad en flaske er?*

**Elever i kor:** *Ja.*

**Lærer:** *Okay, jamen så prøv lige at fortælle mig, hvad det er. Fortæl mig hvad en flaske er.*

**Elev 1:** *Det er noget, der kan være ting i, noget, man kan drikke af.*

**Lærer:** *Ja, men kan der ikke også være ting i den her (peger på en kop), og kan man ikke også drikke af den? [...]*

**Elev 1:** *Jo, men det er ikke en flaske.*

**Lærer:** *Hvad er det [en flaske] så? [...]*

**Elev 2:** *En flaske er en bøtte med låg.*

**Lærer:** *Jeg har lige købt nogle rosiner. De var i en bøtte med låg. Er det en flaske? [...]*

**Elev 2:** *Nej, det er ikke en flaske.*

**Elev 3:** *En flaske kan være lavet ud af glas.*

**Lærer:** *Ja, det kan den godt, men kan et vindue ikke også det. Er det så en flaske?*

**Elev 3:** *Nej.*

(Dialogudsnit fra undervisning d. 07.09.20)

I en sokratisk dialog som denne er ærindet at overskride subjektive forståelser for at lede efter det almene, og der søges efter mulige definitioner gennem fælles filosofisk refleksion over de svar, der fremsættes (M.H. Larsen, 2013, s. 18). På den måde igangsættes der altså en proces, hvor eleverne tvinges til at være kritisk undersøgende i forhold til deres umiddelbare svar og om nødvendigt udbedre og begrunde et nyt standpunkt.

Den franske filosof Descartes opfordrer os til "at tvivle om alt og tro på meget" (Thielst, 2006). Netop tvivlen gør os skeptiske overfor normaliteten og bliver derfor en central del af at filosofere og udøve kritisk tænkning. Dagen efter flaskeøvelsen kommenterede en af eleverne i opsamlingen af undervisningen fra dagen før: "Den der flaske der, den psykede mig fuld-

stændigt" (elevudsagn, d. 08.09.20), hvilket er et tegn på, at eleven netop har oplevet det som en kognitiv rystelse at blive bragt i tvivl om hendes forståelse af en simpel hverdagsgenstand. En anden elev havde i mellemtiden nået at prøve øvelsen med flasken på sine forældre og fortalte klassen, at hun blev ved med at stille spørgsmål, der udfordrede forældrene. Hun påpegede endvidere, at hun kunne mærke, at "det blev de irriteret over" (elevudsagn, d. 08.09.20). Hun havde altså allerede selv operationaliseret Sokrates' hestebremsemetode og selv påtaget rollen med at stille kritiske spørgsmål til noget, vi typisk tager for givet.

Ved at tænke med på de store filosofers spørgsmål, som der typisk ikke er endegyldige, men blot mulige svar på, kan eleverne opnå en erkendelse af, at tingene måske ikke altid er som først antaget. Denne rystelse af elevernes umiddelbare livsverdensforståelse kan opleves som det, den franske eksistentialist Albert Camus (1967, s. 22) kalder for et *svimle styrt*. Når filosofien udfordrer eksisterende skematiske forståelser, og disse derfor må genbehandles og revurderes, kan dette bidrage til en akkomodativ eller måske endda en transformativ læringsproces (Illeris, 2013). I relation til dette viser følgende klassedialog, der centrerer sig om, hvor verden kommer fra, hvordan eleverne udfordres kognitivt:

**Lærer:** *Er verden skabt, eller har den altid været der?*

**Elev 1:** *Den har altid været der.*

**Lærer:** *Ja, hvorfor?*

**Elev 1:** *Fordi der skal jo have været noget der på et eller andet tidspunkt [...]*

**Lærer:** *... men så kommer problemet med, hvordan noget altid kan have været der, fordi vi ved jo, at alting skal skabes på et eller andet tidspunkt.*

**Elev 2:** *Jorden er skabt. Universet har altid været der.*

**Lærer:** *Ja, og hvordan kan universet så altid have været der?*

**Elev 2:** *Jamen, universet består af atomer og sådan noget.*

**Lærer:** *Men hvor kommer de fra? Hvordan kan de altid have været der?*

**Elev 3:** *Hvordan kan de ikke altid have været der?*

**Elev 4:** *Jeg tror, jeg får stress over det her!*

(Dialogudsnit fra undervisning d. 03.12.20)



Eleverne er optaget af at tænke med og prøver at begrunde deres svar, men de bliver konstant udfordret af læreren, som stiller kritiske spørgsmål, der inviterer til begrundelse for deres umiddelbare antagelse, at verden altid har været der. De fanger dog problematikken med, at det er svært at argumentere for, at verden skulle være opstået ud af intet. Samtalen afsluttes med, at elev 3 stiller et retorisk modspørgsmål for at undgå begrundelse, hvorefter elev 4 sukker og giver udtryk for sin frustration. Tilsyneladende kommer filosofien ind under huden på eleverne og udfordrer dem kognitivt. Dette illustreres ligeledes, da et par elever efter vores filosofiske introduktion gik til pause med følgende udbrud: "Min hjerne gør helt ondt" og "Det der, det var godt nok helt psykisk" (elevudsagn, d. 03.03.20). Netop denne mentale rystelse, hævder vi, kan være vigtige trædesten i udviklingen af deres kritiske dannelse.

Når vi taler om kritisk dannelse, bør det ekspliciteres, at vi, i lighed med den tyske filosof Immanuel Kant, forstår ordet *kritik* som en grundig undersøgelse, analyse og bedømmelse af et fænomen snarere end som en grundlovssikret ret til i ytringsfrihedens navn at rette en sønderlemmende kritik mod alt og alle (Ritter, 1976). Selvfølgelig spiller det kritiske en betydelig rolle i forhold til frigørelse fra undertvingende magter, men i den kritiske dannelse er den negative og destruktive kritik ikke vigtigere end den positive og affirmative vurdering af sagen. Med andre ord lærer eleverne gennem de filosofiske dialoger at undersøge problemstillinger med henblik på at opnå en indsigt, hvorfra de både kan tillade sig at kritisere det uhensigtsmæssige og bekræfte det velbegrundede. Der eksisterer således et dialektisk forhold mellem dannelse og kritisk stillingtagen. For at være dannet skal du være kritisk indstillet, ligesom en saglig og legitim kritik forudsætter dannelse. For at være dannet skal du kunne være kritisk og vice versa. Det er derfor åbenlyst, at den dannede må kunne bruge sin dømmekraft til at stille kritiske spørgsmål til en given sag.

## Kritisk dannelse gennem arbejdet med filosofiske spørgsmål

I undervisningen opfordres eleverne ikke alene til at tænke med på store filosofers spørgsmål, men også til selvstændigt at formulere deres egne. Eksempler på elevernes formuleringer af filosofiske spørgsmål er: "Findes der aliens?", "Er vi alle robotter?" eller den lidt mere kreative: "Hvad nu, hvis vi var parasitter på en parasit. Altså hvis jorden er en parasit, som er

en parasit i rummet, og rummet er en parasit på noget andet?" (elevudsagn, 07.09.20). Disse spørgsmål fra en 5.-klasse er tydeligvis fantasifulde former for undren. Men hvorfor egentlig bruge kostbar undervisningstid på at lade eleverne stille og tænke over filosofiske spørgsmål og mulige svar? Hvordan kan dette være værdifuldt i forhold til kritisk dannelse?

Først og fremmest viser elevernes spørgsmål, at de undrer sig over tilværelsen. Allerede Platon betonedede, at filosofisk tænkning starter med en undren. "Dette er nemlig netop det, der vederfares en Filosof, at forundres; der er ikke nogen anden Begyndelse på Filosofien end just denne ..." (Platon, 1918, s. 42). At undre sig er altså en væsentlig dimension i den filosofiske aktivitet og kan hævdes at være første skridt i menneskets evne til at forholde sig kritisk undersøgende (Nabe-Nielsen, 2019; Kristensen, 2013, s. 148). Den danske filosof Mogens Pahuus pointerer netop: "Kernen i filosofisk aktivitet er den kritiske undersøgelse af grundlaget for vore antagelser om virkelighed, viden og værdier" (Pahuus, 2013, s. 31). Netop den kritiske undersøgelse af virkelighed, viden og værdier, der kan siges at svare til metafysik (virkelighed), epistemologi & videnskabsteori (viden) samt livsfilosofi, etik & politisk filosofi (værdier) spiller en central rolle i det filosofiske klasserum. Eleverne forholder sig ikke alene til disse tre områder gennem de undervisningsaktiviteter, vi arbejder med. De udviser også en umiddelbar filosofisk undren i forhold til de tre områder i deres egne filosofiske spørgsmål. Når eleverne stiller spørgsmål som: "Findes der aliens?" eller "Er der et liv efter døden?", så er der tale om en filosofisk aktivitet, hvor de forholder sig kritisk og undersøgende til metafysiske grundantagelser om, at *der ikke findes aliens*, eller *der ikke er et liv efter døden*. Tilsvarende forholder eleverne sig nysgerrigt i forhold til viden og erkendelse, når de stiller spørgsmål som: "Hvordan er det at være et dyr" og "Kan det, hun ser som blå, være rødt for mig?" (elevudsagn, 03.03.20). Her kommer de i berøring med forholdet mellem subjekt og objekt, mellem tingen-for-mig og tingen-i-sig-selv (Kant, 2002), der er et af epistemologiens vigtige omdrejningspunkter, fordi det handler om erkendelsens betingelser og grænser. Endelig udviser eleverne en etisk undren, når de forholder sig undersøgende og argumenterende til, hvornår noget er mord (undervisning d. 13.09.21), eller stiller spørgsmål som: "Hvorfor er venskab vigtigt?", "Hvad er kærlighed?" og "Hvad er vigtigst i et samfund?" (undervisning d. 10.09.20).

Den dialogiske filosofiundervisning giver rum til at fokusere på, nuancere og kultivere den undren, som eleverne har med sig eller oplever i mødet med filosofien. Dette sker, når spørgsmålene undersøges i fællesskab i klas-



sen, og eleverne afsøger mulige svar med læreren som facilitator. Dialogen rummer dermed et særligt dannelsespotential, fordi eleverne eksplicit trænes i kritisk at vurdere, om egne og andres udsagn er holdbare.

Der er også eksempler på, at eleverne selv overtager og operationaliserer den kritiske tænkning. I en undervisningssituation, hvor klassen netop havde talt om, hvad vi egentlig kan vide med sikkerhed, afbryder en elev kækt lærerens oplæg om den første filosof, Thales, med kommentaren: "Hvordan kan du vide, det er den første? Hvordan kan du vide det med sikkerhed?" (elevudsagn d. 03.03.20). Eleven viser her tegn på, at han har fanget en grundsten i den filosofiske tænkemåde, nemlig at man udfordrer udsagn og antagelser. Denne filosofiske "form", hvor intet tages for givet, og alt kan undersøges kritisk, fanger eleverne hurtigt i klasserummet. Det handler dog ikke blot om at stille gode, undrende eller kritiske spørgsmål, men også om at kunne begrunde og argumentere for egne mulige svar, udfordre andres svar samt at kunne indgå i dialog med andre. Dette leder til indkredsningen af *demokratisk dannelse*, som ligeledes kan understøttes gennem filosofiundervisning.

## Filosofiens bidrag til elevens *demokratiske dannelse*

Filosoffen K.E. Løgstrup pointerede i sin tale om skolens formål, at selvom *demokratisk dannelse* nok er en vigtig *opgave* i folkeskolen, kan det aldrig udgøre selve *formålet* (Løgstrup, 1981). Det skyldes, at demokratiet hviler på nogle forudsætninger, som det ikke selv kan garantere. Ophæves demokratiet til selve formålet for skolen, mener Løgstrup for det første, at opgaven gøres for let, fordi man overser de reelle vanskeligheder ved at holde skole (Henningsen, 2002, s. 143). For det andet camoufleres det, at demokrati ikke er en livsanskuelse, men blot en skikkelig måde at være uenige på. For det tredje frygter han, at det vil føre til en instrumentalisering af sproget, som vil forvandle den demokratiske dialog til retorik, demagogi og forhandling. Formålet må derfor i bredere forstand være dannelse eller – med Løgstrups ord – *tilværelsesoplysning* (Løgstrup, 1981). Hvis ikke demokratiet skal degenerere, må det altså hvile på en almen dannelse eller den tilværelsesoplysning, der hos Løgstrup omfatter både stort og småt i forhold til menneskets grundvilkår. Han advarer med kritisk røst mod den forblindelse, at når blot tingene er demokratiske, så er alting godt. Samtidig fremhæver han demokratiet som en civiliseret vej til at blive klogere på ting i fællesskab. Løgstrup giver således belæg for den filosofiske dialog i undervisningen ved

at fremhæve, at der er tale om en skikkelig måde at undersøge verden på i fællesskab, men uden at helliggøre undervisningsformen og tro, at den er et universelt didaktisk svar på alt.

Løgstrup siger altså noget om, hvor vanskeligt det kan være at holde skole. Det er en stor opgave at leve op til formålsparagraffens hensigt om "at forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre" (Folkeskoleloven, 2021). Dog peger forskningsresultater på, at filosofiske samtaler i klasseværelset blandt andet "øger elevernes tro på egne evner", "forbedrer deres lytteevne" og ikke mindst "giver dem mod og lyst til at tale i det offentlige rum" (Groth & Kallesøe, 2017). Dermed kan filosofi i klasserummet altså være med til at understøtte skolens demokratiske opgave.

Når filosofiundervisningen udmønter sig i åbne dialoger i klasserummet, forventer læreren ikke endegyldige svar, fordi der netop typisk ikke vil være endegyldige svar på de filosofiske spørgsmål, der undersøges. Det betyder, at der er et tungtvejende fokus på at kunne *argumentere* for *mulige svar*. Dermed foregår der en udtalt demokratisk proces i klasserummet i afsøgningen af svar og filosofiske sammenhænge. Den filosofiske samtale opererer netop ikke med de fastlåste kriterier for rigtigt og forkert, der har favoriseret de ressourcestærke "skolekloge" elever (Groth & Kallesøe, 2017). Den åbne filosofiske dialog, der i filosofiundervisningen drives af filosofiske, autentiske spørgsmål, er netop velegnet til at understøtte Dysthes tanke om det flerstemmige klasserum, da alle mundtlige input er værdifulde (Dysthe 1997). De filosofiske spørgsmål kan alle typisk tænke med på, og præmissen er, at der ikke er et facit. Da en gruppe elever i et interview spørges til, om det er lettere at sige noget i undervisningen med tanke på denne præmis, siger en elev: "Ja, fordi der er jo ikke et rigtigt svar, så du kan jo ikke rigtigt sige noget forkert" (elevudsagn, 13.09.21). Den åbne filosofiske dialog synes altså at kunne motivere til deltagelse, fordi det ikke handler om at give et *bestemt svar*, men blot om at bidrage med *mulige svar*, som undersøges nærmere i den flerstemmige dialog. I den sammenhæng er det essentielt, at det enkelte bidrag lyttes til, værdsættes og optages i dialogen.

I et fokusgruppeinterview bliver eleverne spurgt til, om de oplevede, at læreren og de andre elever lyttede til dem i filosofiundervisningen, hvortil de svarede:

**Elev 1:** *Ja. De [lærerne] stillede i hvert fald spørgsmål ind til os. Det synes jeg, det var fedt.*



**Elev 2:** ... vi kunne få et andet perspektiv.

**Elev 3:** ... også fordi vi fik lov til at diskutere lidt – altså ikke kun med læreren, men også med andre.

(Elevudsagn fra interview d. 13.09.21)

Eleverne peger altså på en positiv oplevelse af, at deres stemme anerkendes som værdifuld, at de bruger deres stemme både i forhold til læreren og andre elever, samt at de lærer noget af flerstemmigheden i klasserummet og får nye perspektiver. De demokratiske processer er netop i spil, når elever og lærer undersøger mulige svar på filosofiske spørgsmål samt lytter til hinanden med en åbenhed, hvor man udviser respekt for og værdsætter hinandens mundtlige bidrag. Denne kultivering af en demokratisk klassekultur med fokus på, at alle har en værdifuld stemme, hævder vi ligeledes kan bidrage til, at den enkelte føler sig inkluderet i klasserummet og føler sig set, hørt og anerkendt som en del af klassefællesskabet. Dette kan ideelt set understøtte, at klassen som helhed bliver demokratisk dannet.

Den flerstemmige, åbne og samskabende klassedialog står i modsætning til den almindelige opfattelse af klassedialog, hvor læreren *initierer*, eleverne *responderer*, inden læreren igen *evaluerer* i forhold til sin egen planlagte dagsorden. IRE-formen er, ifølge Per Fibæk Laursen, ikke udtryk for ægte dialog, da de autentiske spørgsmål er fraværende, og åbenheden for forskellige perspektiver er begrænset (Laursen, 2020). Den flerstemmige, filosofiske dialog, hvor der ikke er ét rigtigt svar, synes at være uvant for eleverne. I et fokusgruppeinterview kommenterer eleverne netop på undervisningsvilkåret, at der ikke er ét rigtigt svar:

**Elev 1:** Jeg synes, det er sjovt. Du kan jo diskutere en evighed om det, fordi der er jo ikke et svar.

**Elev 2:** Jeg bliver bare helt i tvivl og [ved] ikke, hvad jeg skal sige til det [...]. Jeg bliver helt forvirret.

**Elev 3:** Det er jo fedt.

**Elev 4:** Det er irriterende.

**Elev 5:** Jeg bliver sådan lidt: Hvad er så rigtigt?

(Elevudsagn fra interview d. 13.09.21)

Der kan altså både opstå en utryghed ved, at læreren ikke har monopol på *sandheden*, men der kan også være en glæde og spænding ved, at facit ikke gives. I samme interview spørges eleverne til, hvad de tror de lærer af, at der



ikke gives et endeligt svar, hvortil en elev svarer: "At man skal tænke videre på det, fx når man kommer hjem. At det er en tanke, der bliver ved med at være der" (elevudsagn d. 13.09.21). Dette antyder, at eleven har fået blik for, at der er nogle spørgsmål, man kan blive ved med at undres over, granske og finde mulige svar på. Dette kan naturligvis både være frustrerende, men det kan også være en vedblivende udfordring at lede efter overbevisende argumenter og se sagen fra nye sider. Til et åbent spørgsmål om, hvad de har lært i filosofiundervisningen, svarer nogle elever følgende:

**Elev 1:** *En hel masse... Jeg har lært at diskutere meget.*

**Elev 2:** *Vi har lært, hvordan andres holdninger er.*

**Elev 3:** *Jeg har lært, at nogle spørgsmål er der ikke et rigtigt svar [på]  
(Elevudsagn fra interview d. 13.09.21)*

Eleverne hæfter sig her ved selve den diskuterende praksis, og udsagnene peger på, at eleverne oplever et specifikt læringsudbytte i forhold til selve diskussionen, dét at få indsigt i andres holdninger samt dét at engagere sig i en debat, hvor målet ikke er at finde ét rigtigt svar, men snarere gode argumenter. Selve det at øve sig på argumentationen, at spejle sig i lærerens kritik af manglende hjemmel samt den måde, man lytter og optager hinandens bidrag på (på en skikkelig måde), kan netop understøtte udviklingen af demokratisk dannelse – hvilket også kan være eleverne til gavn i debatter og diskussioner i andre skolesammenhænge og uden for skolen.

Vores indkredsning af demokratisk dannelse kan ligeledes ses i sammenhæng med Wolfgang Klafkis kategoriale dannelsesbegreb, der lægger vægt på elevernes udvikling af *selvbestemmelse*, *medbestemmelse* og *solidaritet* (Klafki, 2011). Ifølge Klafki bør mennesket gennem opdragelse og uddannelse udvikle en evne til at kunne udtrykke personlige holdninger, deltage i kollektive processer/beslutninger og samtidig tildele andre samme muligheder. Demokratisk dannelse indeholder netop både et element af tilpasning og emancipation. Individet må både kunne træde ind i et demokratisk fællesskab og samtidig forholde sig indsigtfuldt og kritisk til de etablerede normer. Denne form for demokratisk dannelse kan netop kultiveres i det filosofiske klasserum, hvor eleverne opfordres til at udtrykke egne holdninger og udøve selvbestemmelse, til at forholde sig aktivt til deres klassekammeraters udsagn og være medbestemmende i klassekollektivet og endelig til at udvise solidaritet undervejs i disse processer ved at anerkende og respektere andres bidrag.



Som eksempel på, hvordan man kan understøtte udviklingen af demokratisk dannelse, introducerede vi en samarbejdsøvelse i undervisningen (d. 10.09.20), hvor eleverne skulle udvælge de vigtigste kriterier for, hvad der skaber et godt samfund. Eleverne får her at vide, at de bliver sejlet ud på en øde ø, hvor de efter demokratiske principper skal etablere det bedst mulige samfund. De bliver inddelt i grupper og får udleveret en stor stak kort med ord som *demokrati, uddannelse, rent miljø, skole, køretøjer, mobiltelefoner og politi*. Efterfølgende skal de igennem en række sorteringsprocesser, hvor de begrundet skal fravælge størstedelen af kortene for til sidst at stå tilbage med en prioriteret rækkefølge over de ti vigtigste ting i et godt samfund. Undervejs i øvelsen skal eleverne argumentere for, hvorfor nogle kort skal frasorteres på bekostning af andre, og gruppen skal til sidst nå til enighed om, hvilke elementer der er vigtigst i det samfund, som de selv har frihed til at opbygge. I én af grupperne udbryder der en heftig diskussion mod slutningen af øvelsen, hvor fravalgene blev udfordrende. De diskuterer, om *tøj* er vigtigere end *rent miljø*, og prøver at nå til enighed. Et lille udsnit af dialogen udfolder sig således:

**Elev 1:** *Vi skal have tøj med ellers kan vi ikke overleve.*

**Elev 2:** *Hvad vil I så bytte det med? Vi kan ikke bytte det med rent miljø, så får vi ikke rent vand og ren natur, og så smider alle skrald overalt [...]*

**Elev 3:** *Så DØR vi!*

**Elev 1:** *Det gør vi da også, hvis vi ikke har noget tøj.*

**Elev 2:** *Nej. [...]*

**Elev 3:** *Hvis nu du har rent miljø, så kan du jo lave det ud af blade.*

(Dialogudsnit fra undervisning d. 10.09.20)

Her ser vi et eksempel på, hvordan en filosofisk øvelse nødvendiggør gode argumenter, hvis man vil gennemtrumfe sine synspunkter i en demokratisk proces. Samtalesekvensen viser, hvordan eleverne optager hinandens udsagn og samtidig forholder sig kritisk til hinanden. I processen med at nå til enighed ser vi fx, at elev 2 stiller et åbent, løsningsorienteret spørgsmål til de andre elever, alt imens hun gør det klart, hvad hendes egen holdning er. Eleven demonstrerer altså, at hun kan tage et individuelt standpunkt, og samtidig udviser hun en villighed til at indgå i den kollektive, demokratiske proces.

Filosofiske øvelser som denne, hvor eleverne skal nå til enighed, kan siges at danne grobund for, at der i hermeneutisk forstand kan opstå det, som Hans-Georg Gadamer kalder *horisontsammensmeltninger* (Gadamer, 2007, s. 292). Dette fordi eleverne sammen opdager nye betydninger af fænomener, som de hidtil har haft en færdig, men ufuldstændig forståelse af. I et fokusgruppeinterview omhandlende deres filosofiundervisning udtaler en elev: "Jeg synes også, man lærer noget af det, de andre siger" (elevudsagn d. 03.09.21). Dette indikerer, at den åbne demokratiske samtale forener det formale og det materiale i en kategorial dannelse (Klafki, 2011).

Med henvisning til journalisten og forfatteren Rune Lykkeberg (2012) kan alt i folkeskolen dog ikke være demokratisk. Der kan måske etableres en filosofisk diskussion om, hvad fænomenet tal er, men det er ikke umiddelbart til diskussion at  $2+2=4$ . Nogle gange må læreren ganske enkelt fremstå som den mervidende autoritet jf. Dysthe (1997) for at bedrive kompetent professionel klasseledelse. Dermed spiller læreren en central rolle i den demokratiske dannelsesproces, der igangsættes med filosofiske dialoger og teamøvelser. Denne må sikre, at eleverne både får rum til at bringe sig selv i spil, at de lærer at indgå respektfuldt og solidarisk i dialoger samt i kollektive beslutningsprocesser.

## Filosofiens bidrag til elevens *etiske dannelse*

Verden står aktuelt over for massive globale problemer såsom COVID-19, klimatruslen, fattigdom, ulighed, terrorisme samt racisme- og hadforbrydelser. Udfordringer som disse adresseres også af FN, der med sine 17 verdensmål for bæredygtig udvikling skitserer en retning for arbejdet med klodens største trusler (www.verdensmaalene.dk, 2019). Sådanne problemer kalder i høj grad på involvering af ansvarlige politikere, men også på empatiske, engagerede verdensborgere, der besidder evnen til at reflektere etisk – ikke blot i forhold til det nære og lokale, men også i forhold til det fjerne og globale (Kristensen, 2018). Ikke mindst med tanke på behovet for ansvarlige verdensborgere og på, at folkeskolen har en dannende funktion i forhold til at "forberede elever til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter" (Folkeskoleloven, 2021), synes det væsentligt at spørge, hvordan skolen – og i denne sammenhæng filosofien – kan være med til at understøtte elevernes etiske dannelse.

Rapporten *Dannelsen af etisk myndighed i den danske folkeskole* peger på, at etik er et centralt område i folkeskolens formålsparagraf, omend det ikke



nævnes eksplicit, og at "alle fag potentielt rummer muligheder for at sætte etik på dagsordenen" (Andersen et al., 2018, s. 24 og 75). Samtidig påpeges det også, at etisk dannelse umiddelbart fremstår som "'hjemløs' og løsrivet fra skoledagens skemalagte timer" (2018, s. 6). Den etiske dannelse kan altså ses som en opgave, der går på tværs af skolens fag, hvormed der også kan være en fare for, at den bliver hjemløs. I den førnævnte rapportes konklusion fremhæves det, at samtalen "om etik bør stå stærkere i skolen", og "at børnene med fordel kunne arbejde mere eksplicit med etiske begreber, problemer, dilemmaer og argumenter" (s. 75). Ét af de steder, hvor etikken i høj grad hører hjemme, er i filosofien, da etikken er ét af filosofihistoriens helt store områder. Når man laver filosofi med børn i skolen, er der således en oplagt mulighed for eksplicit at adressere *etiske begreber, problemer, dilemmaer og argumenter*. Den dialogiske filosofiundervisning er i særdeleshed velegnet til at skabe rammer for ekspliciteringen af etiske grundbegreber og etisk argumentation i fiktive eller virkelige problemer og dilemmaer, hvilket dermed kan yde et særligt bidrag til børnenes etiske dannelse. Centralt for denne artikels indkredsning af etisk dannelse er: *værdiforståelse, kognitiv fleksibilitet, etisk refleksion, empatisk indlevelse samt etisk argumentation*. Disse områder indfanger de idealer, vi har arbejdet efter i vores aktionsforskningsforløb, og de udfoldes kort i det følgende.

I forhold til elevernes etiske dannelse kan værdifilosofien i særdeleshed yde et bidrag. Når eleverne beskæftiger sig med etik i klasserummet og bedes om at forholde sig til fx etiske dilemmaer, foretage etiske prioriteringer og give etiske begrundelser, arbejder de med forskellige værdigrundlag og værdiopfattelser. Gennem den dialogiske undersøgelse af værdier kan der i undervisningen skabes rum for en diskussion om, nuancering af og refleksion over, hvad der er *det rette* og *det gode*, samt hvordan dette kan begrundes. Dette kan understøtte elevernes *værdiforståelse*.

Værdifilosofiens centrale områder kan inddeles i "livsfilosofiske værdier", "etisk-moralske værdier" og "politiske værdier" (Pahuus, 2013, s. 48-49). Disse tre dimensioner står netop helt centralt i vores undervisning, hvor eleverne aktivt og dialogisk forholder sig til værdigrundlag inden for temaerne *det gode liv*, *det gode samliv* og *det gode samfund*. Når eleverne i filosofiske dialoger udforsker, forholder sig til og vurderer værdier i relation til, hvad der er det rette og gode i eget liv, samliv og samfund, sker der potentielt set en horisontudvidelse, der kan bidrage til en nuanceret værdiforståelse og dermed også til elevernes etiske dannelse.

For at give et eksempel fra undervisningen får eleverne i forløbet 'det gode liv' fx en øvelse omhandlende meningen med livet. Her skal eleverne i grupper rangere ti ting efter, hvad de finder vigtigst (rigdom, gode venner, familie, at tro på noget større, miljøet, et godt job, at leve i fred, at blive kendt og berømt, teknologi, et godt helbred) (undervisning d. 08.09.20 og 30.11.20). I fællesskab skal de prøve at nå til enighed og lave en rangliste over, hvad der er mest meningsfuldt i livet. Nogle grupper sætter fx "familie" øverst, mens andre vælger "at tro på noget større" (undervisning d. 08.09.20 og 30.11.20). I denne øvelse er der ikke et rigtigt svar, og pointen er, at eleverne ikke alene må gøre livsfilosofiske refleksioner over, hvad de finder mest værdifuldt i deres eget liv, men også må lytte til de andres argumenter, når de forsøger at nå til enighed om prioriteringen. Denne dialogiske forhandling af etiske værdier og betragtninger på *det gode*, der også følges op af en lærerstyret dialog, kan netop bidrage aktivt til en etisk horisontudvidelse, der kan understøtte den etiske dannelse.

Et andet essentielt element i etisk dannelse er *kognitiv fleksibilitet*, hvilket betyder, at man har forestillingsevne, evne til at flytte perspektiv og tænkemåde til andre kontekster og situationer (Huber et al., 2014, s. 20). Dette indbefatter også, at man kan sætte sig ud over sig selv og i andre menneskers sted. Den kognitive fleksibilitet kan både omfatte forestillingsevne i forhold til helt nære situationer og relationer, men også i forhold til det, der ligger mere fjernt. Det være sig fx det, vi rent fysisk er på afstand af (fx mennesker, vi ikke kender, mennesker og samfundsforhold i andre kulturer og lande), er tidsmæssigt fjernt fra (fortidige eller fremtidige generationer) og arts-mæssigt forskellig fra (fx dyr og planter). Således kan man sige, at den etiske dannelse ikke alene omfatter kultivering af en nærhedsetik, men også en fjernhedsetik (Kristensen, 2018). I den sammenhæng er den *empatiske indlevelse* også væsentlig, da dét at kunne relatere sig til og forbinde sig med det andet menneskes livssituation, tanke- og følelsesliv er afgørende for den moralsk-etiske forholdemåde.

I forhold til at tilskynde kognitiv fleksibilitet og empatisk indlevelse – og dermed evnen til at sætte sig i andre menneskers sted – kan fiktion (såsom litteratur, film, historiefortælling og rollespil) være fordelagtig at inddrage i filosofiundervisningen. Litteratur har netop det potentiale, at "den kan virke mere levende, medrivende og farverig end livet selv [...] og indvirke på menneskets livsanskuelse" (Kristensen, 2012, s. 85). Med fx litteraturen som afsæt får eleverne netop mulighed for at forbinde sig med den livssituation, en bestemt karakter befinder sig i, og de følelser og tanker, vedkommende



måtte have. Dette kan potentielt tilskynde erkendelser og følelser, der påvirker eller forandrer deres livsanskuelse. Som eksempel har vi i undervisningen arbejdet med *Den lille Prins* og brugt teksten som afsæt for en dialog om blandt andet værdighed, kærlighed, familie og venskab (undervisning d. 03.12.20). Med historiens karakterer som afsæt over eleverne deres kognitive fleksibilitet, når de forbinder sig med de beskrevne fiktive situationer og sætter sig i karakterernes – fx prinsens sted. I undervisningen ledte det efterfølgende til, at eleverne stillede spørgsmål som: "Hvad kræver et venskab?" og "Kan et venskab være ensidigt?" (elevudsagn d. 03.12.20). Disse samlivsetiske spørgsmål over venskabets præmisser demonstrerer således, at fiktionen kan være med til åbne op for nysgerrig indlevelse og etisk refleksion.

*Den etiske refleksion* kan også kultiveres gennem lærerens facilitering af tankeeksperimenter, fiktive eller virkelige scenarier og situationer, der tematiserer etiske dilemmaer eller spørgsmål. Fx har vi i vores aktionsforskningsforløb efter en eksplicit introduktion til deontologien/pligtetikken og utilitarismen/nytteetikken afprøvet det klassiske "trolley-problem". Her skal eleverne afgøre, om de vil skubbe en mand ud fra en jernbanebro for at stoppe et tog, der, hvis det fortsætter, vil påkøre fem mennesker, der arbejder på sporet længere fremme (undervisning d. 13.09.21). Et lignende tankeeksperiment i undervisningen omhandler en nedstyrtende luftballon med otte kendte mennesker, hvor eleverne får at vide, at de ved at smide en passager ud af luftballonen kan redde de øvrige (undervisning d. 10.09.20). Når eleverne skal tage stilling til, hvad de vil gøre i sådanne situationer og hvorfor, får de en oplevelse af, hvad det vil sige at argumentere etisk og indsigt i etiske problemstillinger såsom: Er det rette at ofre én person for at redde andre? Hvem skal ofres og hvorfor? Er det rette at lade toget køre videre / lade luftballonen styrte til jorden, fordi det aldrig ville kunne forsvares at ofre nogen? Har nogle liv mere værdi end andre?

I sidstnævnte øvelse peger en elev på, at det er Dronning Margrethe, der skal smides ud af luftballonen, og giver følgende begrundelse: "Fordi hun har levet i længst tid. Hun skal alligevel snart dø" (elevudsagn, d. 10.09.20). Derved argumenterer eleven ud fra en utilitaristisk kalkule. Øvelsen giver netop indblik i, at det ikke er ligegyldigt, om man betragter en sag med Kants pligtetiske briller, hvor man aldrig må bruge mennesket kun som middel, men altid som mål i sig selv (Kant, 2000), eller med utilitarismens lykkeoptimering for øje, hvor den rigtige handling er den, der giver mest mulig lykke til flest mulige mennesker (Mill, 1995). Gennem sådanne tankeeksperimenter får eleverne altså blik for, at der er flere etiske positioner og flere svar på,

hvad det rette er – og skal man nå til enighed i den demokratiske proces, er en velbegrunderet etisk argumentation afgørende.

Det er dog ikke let at tage stilling til, hvad det rette er i sådanne dilemmaer. Dette ses fx når eleverne skal forholde sig til, om det ville være rigtigt af lærerens farfar at redde Adolf Hitler fra druknedøden kort før 2. verdenskrig (undervisning 13.09.21). Til dette svarer en elev følgende:

**Elev 1:** *Jeg vil sige, det var rigtigt, fordi han redder jo et liv på den måde. Men alligevel ikke helt rigtigt, fordi Hitler han jo så...*

**Lærer:** *... endte med at være årsagen at rigtig mange døde?*

**Elev 1:** *Ja.*

(Dialogudsnit fra undervisning d. 13.09.21)

Eleven forsøger altså at reflektere og argumentere etisk, men får samtidig også en oplevelse af etikens kompleksitet og indblik i forskellige måder at anskue *det rette* på, afhængigt af om man vurderer den etiske rettesnor ift. det rette sindelag eller de bedst mulige konsekvenser af en given handling. Når eleverne skal navigere i et etisk dilemma og må træffe et valg, tilskyndes altså den etiske refleksion, argumentation og stillingtagen, hvilket kan bidrage til en etisk horisontudvidelse, hvor eleverne oplever etikens kompleksitet – og dette kan ligeledes være en væsentlig trædesten i forhold til etisk dannelse.

Et særligt omdrejningspunkt i filosofiundervisningen er kort sagt at udvide og udfordre elevernes etiske horisont ved at arbejde med forestillinger om det gode liv, det gode samliv og det gode samfund. Det er i den sammenhæng væsentligt, at eleverne både arbejder med det helt nære i eget liv, men også med at sætte sig ud over sig selv. Desuden kan indsigt i og eksplicit tematisering af etiske grundbegreber og -principper medvirke til den etiske dannelsesproces, hvor *værdiforståelse, kognitiv fleksibilitet, etisk refleksion, empatisk indlevelse* samt *etisk argumentation* er afgørende.

## Dannelse i det filosofiske klasserum

Afslutningsvist vil vi nu sammenfatte det specifikke ved de tre identificerede dannelsespotentialer, der knytter sig til det filosofiske klasserum, hvorefter vi vil udfolde en filosofisk dannelsesbetragtning, der kan siges at gå på tværs af de tre områder. Slutteligt vil vi pege på, at filosofiens dannelsespo-



tentialer kan være til gavn på tværs af skolens fag samt i forhold til barnets livsduelighed i al almindelighed.

For at sammenfatte ovenstående betragtninger om filosofiens dannelsespotentialer i skolen har vi først og fremmest peget på, at eleverne udfordres kognitivt i det filosofiske klasserum, hvor der bestandigt sættes spørgsmålstegn ved deres herskende grundantagelser om viden, virkelighed og værdier. Der arbejdes således aktivt med at kultivere kritisk sans og kritisk tænkning i klasserummet med filosofiske spørgsmål som omdrejningspunkt. Filosofiens kritiske dannelsesideal i skolesammenhæng omhandler således, at eleverne forholder sig undrende, undersøgende og kritisk overfor det, der ellers tages for givet.

Det er endvidere påpeget, at filosofiundervisning i skolen i særlig grad kan tilskynde demokratisk dannelse. Dette skyldes, at undervisningens gennemgående dialogiske form fungerer som en demokratisk øvebane, hvor eleverne både lærer at lytte til og respektere andres meninger uden nødvendigtvis at give køb på egne holdninger. I filosofiske dialoger, der baseres på question X-metoden, er det uundgåeligt, at eleverne må forsøge at argumentere, begrunde, udfolde og eksemplificere, da undersøgelsen af de filosofiske spørgsmål simpelthen baserer sig på dette. Dermed øver de sig bestandigt i at argumentere, lærer, hvad der konstituerer et godt argument, og hvordan man kan udfordre begrundelser osv. Når læreren faciliterer den flerstemmige dialog, tilbydes eleverne et rum for undren, hvor de kan lære at udvikle sig i fællesskab, og her opnår de potentielt også en forståelse for, at der er skikkelige måder at være uenige på. Den dialogiske filosofiundervisning tilbyder kort sagt en øvebane inden for demokratisk deltagelse.

Endelig har filosofiundervisningen potentiale til at understøtte elevernes *etiske dannelse*. Denne kan i særlig grad kultiveres i det filosofiske klasserum, fordi eleverne her aktivt må forholde sig til sig selv, andre og verden. Når eleverne arbejder med konkrete etiske spørgsmål og dilemmaer og skal argumentere etisk, arbejdes der aktivt med scenarier, hvor eleverne må reflektere og sætte sig ud over sig selv. Det dannelsesideal, der ligger bag den indholdsmæssige tematisering af det gode liv, det gode samliv og det gode samfund er netop, at eleverne får udvidet deres etiske horisont og værdiforståelse – både i forhold til det helt nære i eget liv, men også i forhold til det, der måtte ligge mere fjernt. Dermed øver eleverne deres kognitive fleksibilitet, evnen til at flytte perspektiv og sætte sig i andre menneskers sted, hvilket kan siges at være centralt for den etiske dannelse.



## At bevare, udvikle og sætte sig ud over sig selv i det filosofiske klasserum

Den ovenstående indkredsning af filosofiundervisningens tre bidrag til dannelse centrerer sig om en adskillelse af tre dannelsesdimensioner. Der er imidlertid også en nævneværdig dannelsesdimension, der går på tværs af de tre identificerede dannelseskategorier. Dette gælder den anskuelse, at dannelse både angår individualitet og socialitet, og at eleverne på én gang må bevare, udvikle og sætte sig ud over sig selv.

Hos den tyske filosof Hans-Georg Gadamer (2007) er dannelsens væsen dialogisk og har *spørgsmålet* som omdrejningspunkt. Den dannede elev må derfor være villig til at sætte sine medbragte fordomme på spil i et åbent møde med andre elevers fortolkninger af en given sag. I en sådan dialogisk proces, hvor udgangspunktet er, at den anden faktisk kunne have ret, kan eleverne samskabe nye forståelser i det, som Gadamer kalder en *horisontsammensmeltning* (Gadamer, 2007, s. 292). Dannelse opstår derfor, når den dialogiske undervisning sender eleverne ud på en rejse, hvor de metaforisk forlader det kendte og siden vender beriget hjem til sig selv. Den åbne dialog, hvor eleverne tør sætte deres fordomme på spil, kan altså resultere i nye erfaringer og bedre forståelser, hvorved de udvikler sig selv.

For Gadamer har dannelsen også en praktisk side (Gadamer, 2007, s. 21-22). Her lader han sig inspirere af Aristoteles' begreb *phronesis*, der er en erfaringsbaseret praktisk klogskab, der netop udledes i sociale sammenhænge som fx i en skoleklasse. Ud over personlig udvikling kræver dannelse derfor tillige, at eleverne udvikler en sans for det fælles bedste, en *sensus communis*, hvor de i visse situationer formår at være selvtilsidesættende. En sådan selvtilsidesættelse kalder Gadamer – med henvisning til Hegel – for "ophævelse til det almene" (Gadamer 2007, s. 21). Denne forståelse af dannelse, der omfatter dét at kunne hæve sig op på et alment plan, at kunne sætte sig ud over sig selv og at kunne forholde sig til sig selv, medmennesker og verden, understøttes i særlig grad i det filosofiske klasserum. Som Louise Nabe-Nielsen pointerer, "er det filosofiske indhold ikke af privat eller personlig karakter", men må søge almene definitioner (Nabe-Nielsen, 2019, s. 23). Forenklet sagt betinger en flerstemmig filosofisk dialog, at eleverne forholder sig til andre end sig selv.

I den sammenhæng er Lars-Henrik Schmidts begreb om dannelse som en *individualitetsforsikrende individualitetsoverskridelse* interessant (Schmidt, 1999). Dette begreb indrammer, at der i dannelse både er noget på spil, der angår



én selv, men også noget, der rækker ud over én selv – en såkaldt ”samtidig produktion af individualitet og socialitet” (Schmidt, 1999, s. 114). Forenklet sagt omhandler det *individualitetsforsikrende*, at mennesket bevarer sig selv, mens *individualitetsoverskridelse* omfatter, at man kan sætte sig ud over sig selv. Den individualitetsforsikrende individualitetsoverskridelse indfanger på den måde, at dannelse både nødvendiggør en overskridelse af os selv, men samtidig også en forsikring af vores individualitet. Med andre ord peger dette på, at en central dimension af dannelse er, at vi udvikles, løftes af og bliver til i socialiteten på en måde, hvor vi både overskrider os selv og samtidig har os selv med.

I skolesammenhæng er det netop væsentligt, at eleverne udvikler sig i det sociale og kulturelle samspil på en måde, hvor de ikke mister sig selv eller bliver ofre for socialiseringens manipulative sider. I det filosofiske klasserum arbejder eleverne både med at søge efter deres eget ståsted og med at bruge deres stemme i forhold til deres egne værdier og holdninger. Samtidig er det også afgørende, at de kan sætte sig i andre menneskers sted – og dermed overskride sig selv. Dette gælder både den måde, de forholder sig til andre på i klassefællesskabet, men også i forhold til de fiktive eller aktuelle etiske scenarier, de præsenteres for i undervisningen i relation til det gode liv, samliv og samfund. I arbejdet med den etiske dannelse spiller det netop en afgørende rolle, at de kan indkredse og artikulere egne værdier, men samtidig kan sætte sig ud over sig selv med tanke på, hvad der er det rette og gode i forhold til det andet menneske.

Det er ligeledes et væsentligt element i den demokratiske dannelse, at eleverne kan sætte sig ud over egne holdninger og lytte til det andet menneskes standpunkt med en åbenhed for, at den anden kunne have ret. Samtidig er det også essentielt, at eleverne udvikler mod til at bruge og stå ved deres egen stemme i debatten, til selvstændigt at tage stilling og til at deltage i de demokratiske processer.

Endelig er det essentielt for den kritiske dannelse, at eleverne kan decentrere sig fra egen horisont, sætte sig ud over egne opfattelser og se tingene på nye måder. Den kritiske dannelse indebærer samtidig, at eleverne finder deres eget ståsted på et oplyst grundlag i forhold til fx værdier og holdninger frem for eksempelvis ukritisk at overtage autoriteters påstande, forklaringer og holdninger.

## Filosofiens dannelsespotentialer på tværs af fag og på almenmenneskeligt plan

Filosofi omhandler som sagt noget fællesmenneskeligt og almenmenneskeligt og er på den måde en disciplin, der går på tværs af videnskaber og på tværs af faglige og ikkefaglige skel. Af den grund kan de dannelsespotentialer, der er indkredset i denne artikel, siges at have den samme tværgående karakter, hvorfor de kan anses som noget, der både er til gavn på tværs af skolens fag og for elevens livsduelighed på et almenmenneskeligt plan.

For det første kan filosofiundervisningen specifikt yde et bidrag til folkeskolens tværgående opgave med at sikre, at skolens virke er "præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati" (Folkeskoleloven, 2021). Dette fordi der allokeres tid til eksplicit at dyrke den frie, kritiske tanke (jf. kritisk dannelse), til at øve demokrati i filosofiske dialoger med fokus på lytning og argumentation (jf. demokratisk dannelse) og til at fokusere på bl.a. etiske refleksioner over det lykkelige liv, samliv – herunder fx ligeværd – og samfund (jf. etisk dannelse).

Kritisk dannelse er relevant på tværs af skolens fag og på et almenmenneskeligt plan, fordi dét at kunne granske, gennemskue og udfordre fx ubegrundede påstande og antagelser er essentiel i al tilgang til viden – især i et moderne informationsamfund. Ligeledes kan kultivering af demokratisk dannelse være til gavn på tværs af skolens fag, da demokrati er et område centralt for hele skolens virke jf. folkeskolens formål. Man kan endvidere sige, at hjørnestenene for, at eleverne kan udvikle sig til demokratiske medborgere både lokalt, nationalt og globalt, starter i skolens demokratiske fællesskaber. Dermed kan den demokratiske øvebane også være værdifuld for eleven på et almenmenneskeligt plan. Endelig kan elevens etiske dannelse være til gavn på tværs af fag, da fx etiske refleksioner over samlivet kan være nyttige i forhold til at understøtte gode fællesskaber på skolen. Når undervisningen fx helt konkret omhandler, hvad der udgør den gode klassekammerat / ven, det gode klassefællesskab og den gode skole, kan der skabes et fælles ståsted og sprog for, hvad det gode samliv på skolen er eller bør være. Den etiske dannelse understøtter også elevens livsduelighed i al almindelighed. Etisk refleksion over, *hvad* der kan anses som det gode og rette i livet, samlivet og samfundet – og *hvorfor* – kan netop føre til horisontudvidelse, hvilket kan skabe grundlag for reflekteret handling og derved gribe ind i elevens livsførelse.



Efter denne indkredsning af filosofiens dannelsespotentialer i skolen synes det at være væsentligt at påpege, at filosofiske dialoger ikke nødvendigvis kun er noget, der foregår eller skal foregå i filosofiundervisningen. De indgår allerede eller kan indgå i flere fag i skolens fagrække. En vigtig pointe er i den sammenhæng, at disse filosofiske dialoger – uagtet om de er varetaget af fx religionslæreren, dansklæreren, naturfagslæreren eller filosofen – kan have et dannelsespotentialer, der er væsentligt at understøtte i undervisningen.

I tråd med dette er det også vigtigt at understrege, at filosofisk indhold og filosofiske dialoger naturligvis ikke er den eneste vej til at kultivere den kritiske, demokratiske og etiske dannelse i skolen. Disse dannelsesaspekter kan alle fag på forskellig vis potentielt bidrage til. Målet med denne artikel har i den sammenhæng blot været at indkredse filosofiens dannelsespotentialer for netop at synliggøre det særlige bidrag, som filosofien kan yde i samspil med skolens fag.

## Referencer

- Andersen, K.M., Wiberg, M., Nielsen, C.F., & Petersen, A. (2018). *Dannelsen af etisk myndighed i den danske folkeskole: rapport fra pilotprojekt november 2017 - januar 2018*. DPU, Aarhus Universitet. [http://projekter.au.dk/fileadmin/projekter/Etisk\\_myndighed/Dannelsen\\_af\\_etisk\\_myndighed\\_i\\_den\\_danske\\_folkeskole-A4-21.12.2018.pdf](http://projekter.au.dk/fileadmin/projekter/Etisk_myndighed/Dannelsen_af_etisk_myndighed_i_den_danske_folkeskole-A4-21.12.2018.pdf)
- Bjørndal, C.R.P. (2014). Videoobservation som forsknings- og udviklingsredskab i skolen. I: Brekke, M., & Tiller, T. (red.). *Læreren som forsker – Indføring i forskningsarbejde i skolen*, (s. 175-192). Forlaget Klim.
- Camus, A. (1967). *Sisyfosmyten*. Gyldendals Uglebøger.
- Dahler-Larsen, P. (2003). *At fremstille kvalitative data*. Syddansk Universitetsforlag.
- Dysthe, O. (1997). *Det flerstemmige klasserum – skrivning og samtale for at lære*. Forlaget Klim.
- Folkeskoleloven (2021). *Bekendtgørelse af lov om folkeskolen* (LBK nr. 1887 af 01/10/2021). Hentet fra <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2021/1887>
- Gadamer, H.-G. (2007). *Sandhed og metode – grundtræk af en filosofisk hermeneutik*, (2. udg.) 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*, (s. 121-138). Forlaget Klim.
- Gorard, S., Siddiqui, N., & See, B.H. (2015). *Evaluation of the impact of Philosophy for Children on children's academic outcomes*. Durham University.
- Groth, L., & Kallesøe, D. (2017). *Filosofi med børn er svaret – uanset spørgsmålet*. Hentet den 01.08.21 på: *Filosofi med børn er svaret – uanset spørgsmålet*, Kronik - Debat (jyllands-posten.dk).
- Henningsen, H. (2002). *Tilværelsesoplysning – et grundtema hos K. E. Løgstrup*. P. Kristensens Forlag.
- Huber, J., Reynolds, C., Barrett, M., Byram, M., Lázár, I., Mompoin-Gaillard, P., & Philippou, S. (2014). I: Huber, J., & Reynolds, C. (red.), *Developing Intercultural Competence*

- through Education* (Council of Europe Pestalozzi Series, No. 3). Council of Europe Publishing.
- Illeris, K. (2013). *Transformativ læring og identitet*. Samfundslitteratur.
- Kagan, S., & Stenlev, J. (2011). *Cooperative Learning*. Alinea.
- Kant, I. (2000). *Kritik af den praktiske fornuft*. Hans Reitzels Forlag.
- Kant, I. (2002). *Kritik af den rene fornuft*. Det lille Forlag.
- Klafki, W. (2011). *Dannelsesteori og didaktik – nye studier*. Forlaget Klim.
- Koch, C.H. (2009). Regner Birkelund, Frihed til fælles bedste: En oppositionel stemme fra fortiden. *Grundtvig Studier*, 60 (1), 220-233.
- Kristensen, L.R.F. (2012). Selvudfoldelse og selvhengivelse: Om vekselvirkninger i mellem menneskelige forhold. I: Thøgersen, U., & Troelsen, B. (red.), *Filosofi og etik* (s. 85-99). Aalborg Universitetsforlag.
- Kristensen, L.R.F. (2013). At være anvendelsesorienteret filosof. I: Thøgersen, U. (red.), *Filosoffen på arbejde: Dimensioner i anvendt filosofi*, (s. 145-175). Forlaget Mindspace.
- Kristensen, L.R.F. (2018). *Bæredygtighedsbegrebets etiske sigte: En sigteanalyse af bæredygtighedsbegrebet*. Aalborg Universitet. Det Humanistiske Fakultet. Ph.D.-Serien.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Interview – Det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. 3. udgave. Gyldendals Forlag.
- Larsen, M.H. (2013). *Praktisk filosofi med børn*, 2. udg. Akademisk Forlag.
- Laursen, P.F. (2020). Næste didaktiske revolution bliver dialogisk. I: Dysthe, O., Ness, I. J., & Kirkegaard, P.O. (red.), *Dialogisk pædagogik, kreativitet og læring*, (s. 75-91). Forlaget Klim.
- Lipman, M. (1982). Philosophy for Children. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 3(3/4), 35-44.
- Lykkeberg, R. (2012). *Alle har ret: Demokrati som princip og problem*. Gyldendals Forlag.
- Løgstrup, K.E. (1981). *Skolens Formål – debat om skolens opgave*. Hentet fra: [https://edu.au.dk/fileadmin/www.dpu.dk/forskning/videostreamingfraloeogstrupkonference/nyheder\\_2007\\_20071119133744\\_loegstrup-skolens-formaal.pdf](https://edu.au.dk/fileadmin/www.dpu.dk/forskning/videostreamingfraloeogstrupkonference/nyheder_2007_20071119133744_loegstrup-skolens-formaal.pdf)
- Mill, J.S. (1995). *Utilitarisme*. Det lille Forlag.
- Nabe-Nielsen, L. (2019). *Filosofi i skolen – Undervisningens rum for undren*. Gyldendals Forlag.
- Pahuus, M. (2013). Filosofiens kerneområder. I: Thøgersen, U. (red.), *Filosoffen på arbejde: Dimensioner i anvendt filosofi* (s. 31-58). Forlaget Mindspace.
- Pjengaard, S. (2020). Aktionslæring og aktionsforskning i skoleudviklingsprocesser. I: Frimann, S., Jensen, J.B., & Sunesen, M.S.K. (red.), *Aktionsforskning i et læringsperspektiv* (s. 225-248). Hans Reitzels Forlag.
- Platon (2009). *Platon I: Samlede værker – Sokrates' Forsvarstale*. Gyldendals Forlag.
- Platon (1918). *Theaitetos*. M. P. Madsens boghandel. Rechtwig & Tryde.
- Ritter, J. (udg.) (1976). *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, bind 4. WBG.
- SAPERE (2021). *What is P4C?* Hentet fra SAPERE – Philosophy for Children, Colleges and Communities. <https://www.sapere.org.uk/about-us.aspx>
- Sasseville, M. (1994). Self-esteem, logical skills and philosophy for children. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 11(2), 30-32.
- Schanz, H.-J. (2020). *Menneskene og alt andet*. Forlaget Klim.
- Schanz, H.-J. (2014). Filosofi. I: Schanz, H.-J. (red.), *50 ideer der ændrede verden*, (s. 39-46). Aarhus Universitetsforlag.
- Schmidt, L.-H. (1999). *Diagnosis 1 – Filosoferende eksperimenter*. Århus Universitetsforlag.
- Thielst, P. (2006). *Man bør tvivle om alt – og tro på meget. Filosofiens historie fra Thales til Habermas*. Det lille Forlag.



- Topping, K.J., & Trickey, S. (2007). Collaborative Philosophical Enquiry for School. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 271-288. <https://doi.org/10.1348/000709906X105328>.
- Topping, K. J., & Trickey, S. (2014). The Role of Dialog in Philosophy for Children. *International Journal of Educational Research*, 63, 69-78. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.01.002>
- verdensmaalene.dk 2019. Hvad er FN's Verdensmål for bæredygtig udvikling? FN's verdensmål for bæredygtig udvikling udviklet af UNDP's nordiske kontor, Globale Gymnasier og Mellemløst Samvirke. [www.verdensmaalene.dk/fakta/verdensmaalene](http://www.verdensmaalene.dk/fakta/verdensmaalene)
- Worley, E., & Worley, P. (2019). Teaching critical thinking and metacognitive skills through philosophical enquiry: A practitioner's report on experiments in the classroom. *Childhood and Philosophy*, 15, 1-34.
- Worley, P. (2015). If it, anchor it, open it up: A closed, guided questioning technique. I: Weiss, M. (red.), *The Socratic handbook*. Lit Verlag.
- Worley, P. (2016). Fifty new ideas. *The Philosophers' Magazine*, 72: First Quarter, 119-120.
- Worley, P. (2019a). *100 Ideas for Primary Teachers: Questioning*. Bloomsbury.
- Worley, P. (2019b). *The If-Machine – 30 Lesson Plans for Teaching Philosophy* (2. udg.). Bloomsbury Education.