

OM TÆNKNING OG DIALOG I DET *FILOSOFISK* TÆNKENDE KLASSERUM

Denne artikel introducerer, hvordan *filosofi med børn i skolen* kan kombineres med udvalgte praksisser fra *det tænkende klasserum*. Med afsæt i udvalgte undervisningspraksisser vedrørende undervisningsindhold, gruppedannelse og fysiske rammer gives der i artiklen et bud på, hvordan de to felter kan kombineres i teori og praksis med henblik på at fremme selvstændig tænkning og dialog i klasserummet. Kombinationen af de to felter kaldes i artiklen *det filosofisk tænkende klasserum*.

Artiklen præsenterer det overordnede teoretiske fundament samt en forskningsprotokol for et forskningsprojekt på Professionshøjskolen UCN, hvor næste fase er en empirisk undersøgelse af, hvordan selvstændig tænkning, dialog og deltagelse optræder i det filosofisk tænkende klasserum.

FORFATTERE

Lisa Rygaard Frost Kristensen, lektor og ph.d., læreruddannelsen, UCN

Henrik Madsen, lektor, læreruddannelsen, UCN

INDLEDNING

"Et liv uden tænkning er fuldt ud muligt: I det tilfælde udvikler det ikke sit eget væsen – det er ikke kun meningsløst, det er ikke fuldt ud levende. Mennesker, der ikke tænker, er som søvngængere." (Arendt, 2019, s. 215)

Sådan skriver Hannah Arendt om tænkning og understreger hermed,

at tænkning er en aktivitet, der løfter, udvikler og skaber meningsfuldhed for mennesker. Det er samtidig også noget, der kræver noget af os. I overført betydning betegner tænkning en vågenhed, hvor vi aktivt forholder os til verden og til hinanden, frem for et mentalt søvngængereri, hvor vi i bevidstløst blinde lader os føre rundt og føre med. Med Arendts (2019) perspektiv er der god grund til at dvæle ved tænkning, hvis primære mål er at styrke dømmekraften, så vi kan skelne mellem godt og ondt. Dette understreger hun med et skrækkesejkel fra Holocaust, hvor netop

fraværet af tænkning hos den højtstående nazist Adolf Eichmann, der stod bag deportationen af millioner af jøder til koncentrationslejre, fik fatale konsekvenser. I sin analyse af retssagen mod Eichmann fremhæver Arendt, at Eichmann stædigt fastholdt, at han blot passede sit arbejde som officer og pligtskyldigt fulgte ordrer i relation til det nazistiske regimes love og regler. Eichmann kan dermed opfattes som en *søvngænger*, der enten glemte eller ikke var i stand til at tænke selv – og som Arendt (2019) konkluderer i sin forklaring på, hvad der kunne ligge bag hans

krigsforbrydelser: "Det var ikke dumhed, men *tankeløshed*" (s. 44).

Arendts eksempel sætter vigtigheden af tænkning på spidsen og understreger, hvad mangel herpå i yderste konsekvens kan medføre. Selvom verdenssituationen i dag er en anden, end den var under 2. verdenskrig, illustrerer eksemplet med tydelighed, at der er gode grunde til at sætte ind over for tankeløst søvngængereri og tage kritisk tænkning alvorligt som en del af dannelsesopgaven i det danske uddannelsessystem.

I folkeskolens formål, stk. 2, står der, at folkeskolen "skal udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle" (Børne- og Undervisningsministeriet, 2024). Her betones implicit en udvikling af selvstændig, kritisk tænkning som en af skolens vigtigste opgaver. Eleverne skal ikke alene kunne erkende, forstå og *tænke med*. De skal også kunne bruge disse erkendelser til at række ud over den blotte reproduktion af det formidlede indhold, hvilket kan ses som en måde, hvorpå eleverne udvikler deres fantasi. Denne fantasi kan netop tolkes som en aktiv tænkemåde, hvor man dels arbejder med egne frie forestillinger og – på et oplyst grundlag – bliver klogere på sig selv og sine handlinger, dels udvikler en empatisk evne til at sætte sig i andres sted og forstå deres perspektiver.

Det er især med udgangspunkt i tænkningens vigtighed og dens rolle i skolen, at denne artikel tager sit afsæt. I en stadig mere urolig verden, der også præges af misinformation, kan man argumentere for, at der i høj grad er brug for, at skolen aktivt modvirker tankeløst søvngængereri og i stedet danner

elever til selvstændig tænkning og til at forholde sig aktivt og kritisk til den virkelighed, den viden og de værdier, de møder.

Men hvordan styrkes denne type tænkning egentlig, og hvordan kan den nærmere indkredses? Dette undersøges nærmere i denne artikel, der med afsæt i undervisningspraksisser fra forsknings- og praksisfelterne *filosofi med børn* og *det tænkende klasserum* netop adresserer, hvad der potentielt kan styrke elevernes tænkning.

METODISKE OVERVEJELSER

Denne artikel har fokus på at formidle det teoretiske grundlag for et igangværende forskningsprojekt på læreruddannelsen (2025) omhandlende *det filosofisk tænkende klasserum*. Det teoretiske grundlag i artiklen baserer sig således på en kombination af *det tænkende klasserum*, der oprindeligt knytter sig til matematikfaget (Liljedahl, 2021), og forsknings- og praksisfeltet *filosofi med børn* (fx Worley, 2019a; Worley 2019b; Nabe-Nielsen, 2019; Kallesøe et al., 2023). Desuden kan det aktuelle forskningsprojekt samt denne artikel ses som en videreudvikling af vores eget teoretiske arbejde og vores egen aktionsforskning inden for området *filosofi med børn i skolen* (Madsen, Kristensen & Bundgaard et al., 2025; Kristensen, 2024; Madsen, Bundgaard & Kristensen, 2024; Kristensen, 2023; Madsen & Kristensen, 2023; Kristensen & Madsen, 2022).

Projektet *det filosofisk tænkende klasserum* beskæftiger sig med

følgende undersøgelsesspørgsmål:

1. *Hvordan kan filosofi med børn kombineret med praksisser fra det tænkende klasserum ideelt set understøtte tænkning og dialog i klasserummet – og hvorfor er det vigtigt?*
2. *Hvilke muligheder og begrænsninger opstår, når det afprøves i klasserummet – med særligt fokus på tænkning, dialog og deltagelse?*
3. *Hvordan kan denne viden bidrage til at udvikle didaktikken bag det filosofisk tænkende klasserum og herved styrke elevernes tænkning, dialog og deltagelse?*

Artiklen her knytter sig specifikt til udviklingen af projektets teoretiske grundlag og didaktik og har til formål at besvare det første forskningsspørgsmål om, hvordan tænkning og dialog kan understøttes i klasserummet, og hvorfor det er vigtigt. I projektets næste fase omsættes dette teoretiske grundlag til praksisafprøvninger med lærerstuderende. Først underviser vi dem i det filosofisk tænkende klasserum på læreruddannelsen, hvor de studerende – med afsæt i vores selvudviklede didaktik og teorigrundlag – selv udvikler deres egne didaktiske designs. Dernæst afprøver de disse designs med elever i folkeskolen. I dette forløb indsamles der empiri, der skal bidrage til at belyse de muligheder og begrænsninger, der opstår i relation til tænkning, dialog og deltagelse i undervisningen. Dette danner hermed grundlag for en

videreudvikling og styrkelse af didaktikken. Projektets faser kan illustreres således:

Figur 1: Faser i forskningsprojektet det filosofisk tænkende klasserum – udarbejdet af forfatterne.



Den gule pil i figuren illustrerer det indhold, der er i centrum for denne artikel, som altså kan ses som det teoretiske og didaktiske grundlag for det videre arbejde i projektet. I de næste faser vil der således være fokus på afprøvnin-ger i praksis med henblik på indsamling af kvalitative data fra undervisningsobservationer og interviews med lærerstuderende, folkeskolelærere og elever. Hovedformålet i de næste faser er at undersøge empirisk, hvad der sker, når filosofi med børn kombineres med det tænkende klasserum i skolen. Undersøgelsen vil særligt fokusere på tænkning og dialog samt på de deltagelsesmuligheder og -begrænsninger, der viser sig i praksis. Ud over at opnå viden om, hvilke potentialer og udfordringer der opstår i undervisningen, er det også et mål at bruge empiriske

data til at kvalificere den teoretisk beskrevne didaktik inden for det filosofisk tænkende klasserum – i et dobbelt didaktisk perspektiv. Det vil sige, at vi ikke alene ønsker at belyse og kvalificere den skolerettede didaktik, der understøtter elevers selvstændige tænkning, dialog og deltagelse, men også den læreruddannelsesrettede didaktik, der skal støtte de studerendes evne til at facilitere en sådan undervisning.

Kort sagt kan figur 1 ses som en samlet protokol for vores forskningsprojekt, hvor denne artikel specifikt formidler den første fase. Her har vi i første omgang særligt fokus på at synliggøre de potentialer, der kan være ved at kombinere filosofi med børn og praksisser fra det tænkende klasserum med særligt fokus på tænkning og dialog.

TÆNKNING OG DIALOG I DET TÆNKENDE KLASSE- RUM OG FILOSOFI MED BØRN

Det tænkende klasserum

"Selvstændig tænkning er en forudsætning for læring, og hvis eleverne ikke tænker, lærer de ikke" (Liljedahl, 2021, s. 21).

Forsker og praktiker Peter Liljedahl (2021) har på baggrund af sin praksisnære forskning udviklet "14 optimale praksisser for selvstændig tænkning", som udgør kernen i det såkaldte *tænkende klasserum* (s. 31). Disse praksisser er baseret på klasserumsstudier af 40 klasser på 40 skoler fordelt på seks kontinenter, og de havde følgende til fælles: "[...] eleverne tænkte ikke selvstændigt, og lærerne forberedte deres undervisning baseret på antagelsen om, at eleverne enten ikke kunne eller ville tænke selvstændigt" (Liljedahl, 2021, s. 22).

Figur 2: Gengivelse af Liljedahls "14 optimale praksisser for selvstændig tænkning" (2021, s. 31) – udarbejdet af forfatterne.



Studierne viste, at 75-85 % af eleverne udviste "ikke-tænkende adfærd" i det, som Liljedahl (2021) kalder "nu-skal-I-selv-prøve-opgaver", der netop lægger op til, at eleverne skal tænke selv (s. 26). I disse opgaver var elevadfærd, ifølge Liljedahl (2021), domineret af overspringshandling, bluff, imitation og af at "dovne den af" (s. 27). Kun en lille gruppe på ca. 20 procent forsøgte selvstændigt at løse opgaverne. Liljedahl hæfter sig desuden ved, at klasserummets opsætning og timernes struktur i høj grad er uforandrede siden industrisamfundets æra. Fx er det stadig et gennemgående mønster, at læreren typisk står op, mens eleverne sidder ned, og at læreren skriver på vertikale flader (fx en tavle), mens elevernes arbejde er horisontalt orienteret (fx papir/bøger, der ligger på deres bord). Liljedahl sætter spørgsmålstegn ved, om de institutionelle rammer, konventioner og normer, som

bygger på industrisamfundets reproducerende læringssyn, i virkeligheden begrænser elevernes mulighed for selvstændig tænkning. Dette spørgsmål blev startskuddet til hans omfattende forskningsarbejde med eksperimenterende praksisafprøvninger i samarbejde med mere end 400 lærere over 15 år. Målet var at forsøge at nedbryde institutionelle normer til fordel for praksisser, der i højere grad ville understøtte selvstændig tænkning i klasserummet, og disse skulle "virke for enhver lærer i enhver kontekst" (Liljedahl, 2021, s. 31). Resultatet af afprøvningerne og studierne er således en indkredsning af 14 optimale praksisser for selvstændig tænkning baseret på, hvad der viste sig at fungere bedst på tværs af forskellige "lærere, kontekster og elevsammensætninger" (Liljedahl, 2021, s. 31).

Selvom forskningen og praksisserne er specifikt rettet mod faget

matematik, er den didaktiske struktur i høj grad relevant på tværs af fag. Praksisserne har en generisk kvalitet, der er designet til at fremme selvstændig tænkning i klasserummet, og nedenfor udfoldes udvalgte praksisser i relation til filosofi med børn. Men først en rammesætning af *filosofisk tænkning* set i lyset af feltet filosofi med børn.

AT VÆKKE FILOSOFISK TÆNKNING

Som universel disciplin er filosofi i høj grad orienteret mod *tænkning*. Men hvordan kan den filosofiske tænkning nærmere karakteriseres?

I det antikke Grækenland, hvor grundstenene til moderne vestlig filosofi lægges, træder det tydeligt frem, at dét at undres, stille spørgsmål og søge mulige svar er essentielle dimensioner af filosofisk tænkning. Her er Sokrates en prominent repræsentant for den type filosofisk tænkning, der åbner for refleksion gennem spørgsmål og undersøgende dialog. Han gjorde en dyd ud af at indgå i filosofisk – eller sokratiske – dialog med byens borgere, hvor dét at aktivere undring, refleksion og tænkning gennem spørgsmål var i centrum. I sin berømte forsvarstale, der gengives af hans elev Platon, udnævner Sokrates sig selv til en *hestebremse*, hvis fornemste opgave er at vække bystaten Athen, som han sammenligner med en træg og doven *hest*. Sokrates mener ikke, at byens borgere tænker nok, og at de derfor "trænger til at blive vækket af en hestebremse" (Platon, ca. 399 f.v.t./2016, s. 23). Sokrates er bevidst om, at borgerne muligvis bliver vrede over hans irriterende stikken, men slår man hestebremsen ihjel, advarer han, vil byen synke tilbage i uvidenhed (Platon, 2016, s. 23). Når vi bevæger os ind på forsknings- og praksisfeltet *filosofi med børn*, er formålet tilsvarende at få lærere til at overveje, hvordan de kan "stikke" til elevers tænkning i skolen – også

selvom eleverne muligvis vil opfatte læreren som en irriterende hestebremse.

FILOSOFISK TÆNKNING OG DIALOG I SKOLEN

I *Filosofi i skolen* pointerer Louise Nabe-Nielsen (2019) med henvisning til Heidegger, at filosofi i sig selv er *tænkning*, og argumenterer derfor for, at "selve det at filosofere med børn i særlig grad handler om børns tænkning. Filosofisk tænkning beskriver en særlig tænkemåde, som kan udvikles gennem det at filosofere" (s. 102). Og hvad kan vi så nærmere sige om den særlige tænkemåde – og hvordan kan dette faciliteres i børnehøjde?

I forordet til *Tænk højt med dine elever* rammesætter Caroline Schaffalitzky de Muckadell feltet således: "'Filosofi med børn' er en samlebetegnelse for aktiviteter, hvor børn øver sig i at tænke filosofisk sammen" (i Worley 2019a, s. 10). Filosofi med børn centrerer sig altså om tænkningen som aktivitet, hvor tænkningen kan siges at rumme både et dialogisk aspekt (at tænke sammen) og et individuelt aspekt (at tænke selv). Ligeledes er selvstændig tænkning centralt, hvilket filosof og filosofisk praktiker Peter Worley også fremhæver: "En filosofisession er det perfekte forum for selvstændig tænkning" (2019a, s. 23). For at sammenfatte de nævnte dimensioner kan man sige, at filosofi med børn i skolen retter sig mod *selvstændig tænkning i dialog med andre*.

Går vi tættere på den filosofiske tænkings væsen, kan denne betegnes som en kritisk forholds-måde, hvor man sætter spørgsmålstegn ved det, der tages for givet, og hvor man aktivt reflekterer over og udfordrer de antagelser, vi har om grundlaget for vores viden, virkelighed og værdier (Pahuus, 2013; Kristensen & Madsen, 2022). Worley indkredser filosofi på følgende måde i sit værk *Tænk højt med dine elever*:

"Filosofi beskæftiger sig med logisk og begrebsmæssig tænkning og drejer sig ofte i højere grad om at forstå problemer end om at besvare spørgsmål, selv om der bliver stillet mange spørgsmål inden for filosofi. Når man søger svar, søger man *mulige svar*."

(2019A, S. 195)

Af dette fremgår det, at arbejdet med at *forstå* og med at søge mulige svar på filosofiske spørgsmål er kardinalpunkter i filosofisk tænkning, og her bliver dialog – ligesom i den antikke græske filosofi – afgørende. I sine filosofi-sessioner arbejder Worley med specifikke teknikker, der hjælper læreren til at facilitere filosofien, stille spørgsmål og stimulere til tænkning på en måde, der sikrer, at det er børnenes stemmer, tænkning og rationaler, der er i centrum. Dette skal blandt andet sikres gennem hans model for filosofiske dialogsessioner (jf. PhiE-modellen, Worley, 2019b, s. 17-19), hvor der systematisk er indlagt makkertid til drøftelser af det filosofiske indhold. I forhold til dialogens fremdrift beskriver han facilitatorrollen som en tjenerrolle, hvor man som lærer ikke skal give sit eget synspunkt til kende, men indtage en neutral og bevidst uvidende sokratisk rolle, hvor man stikker til og udfordrer elevernes tanker (Worley, 2019a, s. 29-31). Worley pointerer, at "Selve den handling, der ligger i hypotetisk tænkning, udgør et væsentligt element i filosofisk aktivitet generelt", og derfor er "kunsten at spørge med *hvis*" helt centralt (2019a, s. 21). Som eksempel formulerer han to spørgsmål, hvoraf det

sidste fremhæver *hypotetisk tænkning*:

"Det er okay at spise kød, så hvorfor spiser vi ikke vores kæledyr?"

"Hvis det er okay at spise kød, hvorfor spiser vi så ikke vores kæledyr?"

Hvis-så-spørgsmål lægger op til en hypotetisk tænkning, der "får os til at forestille os en situation, som måske ikke er i overensstemmelse med virkeligheden, så vi kommer til at tænke over, hvad det ville betyde for os" (Worley, 2019a, s. 21). Den første formulering i eksemplet kan muligvis ende i en debat om, hvorvidt det er okay at spise kød, og hvorvidt den enkelte elev gør det. Den anden formulering inviterer i højere grad eleverne til at tænke med på præmissen og indgå i hypotetisk tænkning, hvor de aktivt arbejder med at bringe deres forestillinger i spil. Således fokuseres der på at "forfølge det element, der har filosofisk eller begrebsmæssig interesse" (Worley, 2019a, s. 21). For Worley (2019) er den hypotetiske tænkning i klasserummet netop essentiel, fordi den viser, "at filosofi i lige så høj grad handler om at forestille sig noget som om logisk tænkning" (s. 21).

I tråd med dette nævner Worley (2019a) også *tankeeksperimenter*, der er særligt egnede til at "aktivere tænkning" i filosofisk praksis med børn, da man fx kan teste en idé, et begreb, en værdi eller en holdning (s. 25). Tankeeksperimenter er også noget, der er tradition for i filosofihistorien. Et eksempel kunne være det såkaldte *Trolley Problem*, der tematiserer et moralsk dilemma, hvor en løbsk sporvogn har retning mod fem mennesker på skinnerne. Her er spørgsmålet så, om det er moralsk forsvarligt at skifte spor til parallelspejlet, hvor der kun står et enkelt menneske (Foot, 1967).

Et andet væsentligt element i Worleys tilgang er at aktivere filosofisk tænkning gennem

stimulus (Worley, 2019a). Dette omfatter, at man i relation til et filosofisk ankerspørgsmål introducerer noget materiale for eleverne – typisk en historie – der vækker undren samt igangsætter tænkning og dialog. Fiktion og æstetiske produkter er særligt velegnede som stimulus. Eleverne gives her en mulighed for at leve sig ind i fx en fortælling, en situation eller et andet menneskes perspektiv, tanker og følelsesliv. Dette giver et kvalificeret afsæt for en filosofisk samtale og for at styrke elevernes forestillingsevne, empatiudvikling og evne til at bevæge sig ud over deres eget perspektiv og verdensforståelse (Kristensen, 2024). I tråd med det påpeger Nabe-Nielsen:

”Det særlige ved filosofisk tænkning er dens elasticitet, det vil sige det, at den bringer os til at søge efter det almene, uanset hvor store forskelle vi møder. [...] For at udvikle den filosofiske tænkning er det ikke nok blot at ophæve sin egen erfaring til noget alment. Tværtimod må man se sig selv som en del af en socialitet, hvor de mange erfaringer og indlevelsen i, hvad andre erfarer og tænker, har afgørende betydning.”

(2019, S. 102-103)

Ifølge Nabe-Nielsen søger filosofiske dialoger altså at ophøje til det almene frem for at dvæle ved det partikulære og personlige. Den filosofiske tænkning kræver derfor både fantasi og forestillings-evne, da vi må være i stand at antage forskellige perspektiver,

løfte blikket fra os selv og sætte os i andres sted. For at kunne søge efter og sige noget om det almene har vi brug for at gå i dialog med andre mennesker og prøve at begribe verdensforståelser og tænkemåder, der rækker ud over vores egne.

For at opsummere har vi indtil videre peget på, at dialog og tænkning står centralt i det filosofiske klasserum. Derudover har vi fremhævet, at filosofiske spørgsmål og søgen efter mulige svar, hypotetisk tænkning, tankeeksperimenter og brug af stimulus (gen-nem fx fiktion/historier) er centrale didaktiske greb til at aktivere tænkning. Filosofisk tænkning indebærer kognitiv fleksibilitet, forestillingsevne og fantasi, samt at man er i stand til at løfte sig fra sig selv, forlade det konkrete og partikulære og rette sig mod det abstrakte i en søgen efter det universelle (Kristensen & Madsen, 2022).

DET FILOSOFISK TÆNKENDE KLASSERUM

Da *tænkning* og målet om at træne tænkningen gennem dialogisk

aktivitet i klasserummet står som fællesnævner mellem *filosofi med børn* og *det tænkende klasserum*, er det oplagt at se på, hvordan disse to felter kan kombineres og berige hinanden. Derfor skal vi nu se nærmere på, hvordan filosofi med børn – indlejret i udvalgte praksisser fra det tænkende klasserum – kan understøtte selvstændig filosofisk tænkning i skolen. Der er her særligt fokus på:

1. Undervisningens indhold og dialog, herunder især de praksisser, der vedrører *opgavetyper, besvarelse af spørgsmål samt hints og udvidelser*
2. Organisering af samarbejde (*gruppedannelse*)
3. De fysiske rammer for undervisningen, herunder især de praksisser, der vedrører *indretning og elevernes arbejdsrum*.

Liljedahl (2021) argumenterer for, at de tre praksiskategorier *opgaver, gruppedannelse og elevernes arbejdsrum* er dem, man skal starte med, og at de skal implementeres på samme tid (s. 299). De er derfor alle præsenteret her.



Foto: Colourbox

INDHOLD OG DIALOG I DET FILOSOFISK TÆNKENDE KLASSERUM

“Hvis vi vil have vores elever til at tænke, er vi nødt til at give dem noget at tænke over – noget som ikke bare kræver, men også fremmer selvstændig tænkning

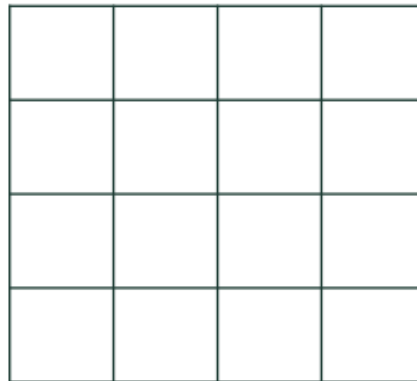
(LILJEDAHL, 2021, S. 36).

Når Liljedahl indkredser, hvad der i særlig grad kan tilskynde tænkning i klasserummet, fremhæver han problemløsning som fordelagtigt. Problemløsning er en ikke-lineær proces, der kræver, at eleverne bliver *nødt* til at tænke. Den gode opgave skitseres i den sammenhæng som noget, der har en

kompleksitet, som sandsynligvis får eleverne til at sidde fast undervejs. På den måde animerer opgaven til, at de kan eksperimentere, prøve, fejle og tænke ud af boksen for at komme videre. Hvor Liljedahl beskæftiger sig med opgaveindhold, der retter sig mod matematik, peger denne artikel på, hvordan

det tænkende klasserum kan kombineres med filosofi som indholdsområde. Den altoverskygende fællesnævner, der er mellem matematik og filosofi i forhold til indhold, er, at aktiviteterne skal få eleverne til at tænke, som et mål i sig selv.

Figur 3: Matematisk grubler: "Hvor mange kvadrater er der her?" (Liljedahl, 2021, s. 37; Larsen, 2021).



Et 4 x 4-kvadrat

Figur 4: Filosofisk grubler om Theseus' skib (uddrag fra eget undervisningsmateriale, 2025, inspireret af Worley, 2019a, s. 92).

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

- Hvor mange dele skal skiftes, før det er et nyt skib?
- Hvis der kun mangler at blive skiftet én del, er det så fortsat det gamle skib?
- Hvis man genbygger skibet af de bevarede gamle dele, hvilket skib er så Theseus' skib? Det nye eller det gamle?

I sine afprøvninger har Liljedahl (2021) med succes fået eleverne til at tænke selvstændigt ved at inkorporere *grublere*, *korttricks* og *virkelighedsnære problemer* som opgavetyper i matematik (s. 42). Disse opgaver retter sig mod et princip om *low floor, high ceiling*, der betyder, at opgaverne skal være nemme at gå i gang med for alle (*low floor*), men at de på samme tid skal rumme en stor kompleksitet (*high ceiling*). Der er i særdeleshed mulighed for at inkorporere filosofi som indholdsmæssigt omdrejningspunkt inden for kategorierne *grublere* og *virkelighedsnære problemer*. Fx kan man i stedet for en matematisk grubler inkorporere en filosofisk grubler:

Alle elever kan forholde sig til tanken om, at et skib får udskiftet sine dele én ad gangen, hvorved der er tale om, at indgangen til opgaven er tilgængelig (jf. *low ceiling*). Dog er der stadig tale om en stor kompleksitet, for hvornår sker forandringen med skibet, hvis den sker? Og hvis man overfører tanken til mennesket, bliver man så fx til et nyt "jeg", hvis man får udskiftet en hjerteklap? Er der forskel på en ting og et menneske? Hvad er det egentlig, der gør mig til mig? Med denne kompleksitet og åbenhed indfrier opgaven princippet om *high ceiling*. I forhold til Worleys centrale elementer for aktivering af tænkning i klasserummet imødekommer en sådan filosofisk grubler:

- Et centralt fokus på et *filosofisk spørgsmål* og en *søgen efter mulige svar*
- *Hypotetisk tænkning* (hvis alle delene skiftes, er det **så** det samme skib?)
- Dialogisk arbejde med tankeeksperimenter.

Grubleren kan med fordel introduceres med en relevant stimulus i form af en fortælling om et skib til havs, der går i stykker og skal have skiftet en reservedel. I løbet af

fortællingen udskiftes flere og flere dele, indtil alt er udskiftet (Worley, 2019a, s. 93). Til at understøtte aktiviteten yderligere kunne man fx bruge tegninger af skibet eller andre artefakter som stimulus til at stilladsere elevernes tænkning.

Ud over at der er rig mulighed for at arbejde med tankeeksperimenter og hypotetiske filosofiske/etiske problemer (jf. fx det førnævnte *Trolley Problem*), er det også muligt at arbejde med *virkelighedsnære problemer*, som relaterer sig til filosofiens område. Det kunne fx være:

- Filosofiske/etiske spørgsmål om det gode liv, samliv og samfund
- Samfundsmæssige og kulturelle problemstillinger lokalt og globalt, der inviterer til begrebsliggørelse, meningsdannelse, stillingtagen, argumentation, kognitiv fleksibilitet, perspektivbevidsthed, kulturforståelse, kritisk tænkning og kritisk-kulturel bevidsthed, handlekompetence og alternative tænke måder.

Et mere konkret praksiseksempel kunne være, at elever i udskolingen skal forsøge at agere *etisk råd* i grupper og på den måde arbejde med *for og imod* indførelsen af aktiv dødshjælp, mens de løbende får tildelt stimulus i form af cases og avisartikler, der præsenterer forskellige synspunkter på problematikken. Elevernes opgave kunne være at finde argumenter for og imod aktiv dødshjælp samt elementer, der går på tværs af de to yderpunkter (fx at mennesket skal have en værdig død). På baggrund af drøftelserne skal det lille etiske råd til sidst nå til enighed og tage en beslutning om, hvad de vil anbefale, og på baggrund af hvilke argumenter. Således kan det filosofiske arbejde i det tænkende klasserum handle om etiske problemstillinger og om at undersøge forskellige perspektiver og argumentationer med det formål at finde

det bedst mulige argument for en given sag. I forbindelse med sådan en aktivitet, hvor eleverne leger etisk råd, vil der også være rig mulighed for at arbejde med de elementer, som Worley udpeger som centrale i filosofisk tænkning. Først og fremmest vil omdrejningspunktet være et *filosofisk/etisk spørgsmål*, og processen vil centrere sig om en *søgen efter mulige svar*, *hypotetisk tænkning* og *tankeeksperimenter* i forhold til de forskellige perspektiver, scenarier og aktører. Eleverne vil desuden komme til at arbejde med begrebsforståelse (fx i forhold til autonomi og værdighed) og *argumentation* undervejs i en sådan aktivitet. De vil tillige skulle bruge deres *forestillingsevne*, *fantasi* og *kognitive fleksibilitet*, når de skal sætte sig i henholdsvis patientens, den pårørendes og lægens sted og gennemskue, hvilke konsekvenser en lovliggørelse – eller mangel på samme – har for disse mennesker.

En afgørende faktor i elevernes dialogiske gruppearbejde er, at de arbejder selvstændigt uden lærerstyret facilitering. Dette står i kontrast til den lærerfaciliterede filosofiske dialog, som fx Worley anbefaler, og som vi selv – blandt andet – har praktiseret i tidligere forskningsprojekter (Worley 2019a; Kristensen & Madsen, 2022; Madsen, Kristensen & Bundgaard, 2025). I det tænkende klasserum er der

fokus på, at eleverne får den første tænkeopgave inden for de første fem minutter (Liljedahl, 2021, s. 131). De skal hurtigt i gang med at tale og tænke selvstændigt. Det er derfor begrænset, hvor meget læreren fylder i klasserummet – både i forhold til introduktionen af opgaver og i den efterfølgende aktivitet og dialog, der foregår i grupper. Når eleverne henvender sig med spørgsmål, er det afgørende, at læreren ikke blot leverer svar, men i stedet understøtter deres fortsatte selvstændige tænkning. Liljedahl nævner her tre typer elevspørgsmål, der typisk opstår:

- Tæt-på-spørgsmål
 - o Spørgsmål, som eleverne stiller, når læreren er fysisk tæt på dem, som en slags vanemæssig elevadfærd
- Stop-med-at-tænke-spørgsmål
 - o Spørgsmål, der udtrykker modstand, fx "Skal vi virkelig lære det her?"
 - o Spørgsmål, hvis formål er, at læreren skal vurdere, bekræfte eller afvise noget, som de selv skulle kunne tage stilling til, fx "Er det her rigtigt?"

- Bliv-ved-med-at-tænke-spørgsmål
 - o Spørgsmål, som eleverne stiller for at kunne komme videre med at tænke – fx en konkret udvidelse af opgaven
 - o Afklarende spørgsmål – fx om man må gå videre til næste opgave (vores sammenfatning af Liljedahl, 2021, s. 100-103).

Liljedahl (2021) peger på, at læreren kun skal besvare bliv-ved-med-at-tænke-spørgsmål, da de to øvrige kategorier "modarbejder det tænkende klasserum" (s. 104).

Når filosofien flytter ind i det tænkende klasserum, er det således en mærkbart anderledes rolle, den filosofiske lærer får. Læreren er ikke det centrale omdrejningspunkt for tænkningen og fremdriften og må slippe den dialogiske styrepind. I stedet må den filosofiske lærer overveje,

hvordan man kan stikke til selvstændig tænkning gennem spørgsmål og aktiviteter, der er designet til at blive sluppet fri til dialoger blandt elevgrupperne. Det er en didaktisk opgave at sikre, at der tilbydes et stærkt materiale samt hints og udvidelser af opgaverne undervejs, så eleverne kan opretholde det, man kan kalde et tænkeflow. Her kan et hint enten være noget, der reducerer kompleksiteten (fx et muligt svar) eller et udsagn, der peger i retning af noget, eleverne kan undersøge nærmere (Liljedahl, 2021). Det er afgørende, at brugen af hints og udvidelser tilpasses den enkelte gruppes behov og anvendes asynkront for at sikre tænkeflow i grupperne. Organiseringen af arbejdet med etisk råd kunne fx indebære ni korte artikler, cases og debatindlæg, der frigives til eleverne ad tre omgange. Disse tekster kunne med fordel præsentere forskellige perspektiver, hvorfra man kan udlede argumenter, der taler for eller imod eller indtager en mellemposition i forhold til aktiv dødshjælp. Teksterne kan inddrages for at oplyse og udvide elevernes tænkning og argumentation forud for deres aktive stillingtagen til den etiske problemstilling. I det tænkende klasserum flyttes den filosofiske dialog altså ud til elevernes arbejdsstationer, hvor de samtænker om de filosofiske/etiske gruble og problemstillinger.

GRUPPEDANNELSE, DER UNDERSTØTTER TÆNKNING OG ENGAGEMENT

Som nævnt handler *filosofi med børn* om at tænke sammen, indgå i dialog og stille sig åbent og nysgerrigt over for andres perspektiver og synspunkter. I det tænkende



Foto: Colourbox

klasserum er alle aktiviteterne tilsvarende baseret på dialogisk gruppearbejde. Det er derfor essentielt at have et elevsamarbejde, der fungerer. I stedet for at anvende strategiske, lærerbestemte arbejdsgrupper eller selvvalgte elevgrupper organiseres det tænkende klasserum ud fra princippet om *synlig tilfældighed*, hvilket betyder, at det er transparent for eleverne, at gruppedannelsen er tilfældig. Det kan fx gøres ved, at hver elev trækker et spillekort og derefter finder sammen i en gruppe på tre med de elever, der har samme kortværdi. Liljedahls studier viser, at de synligt tilfældige grupper understøtter både *tænkning* og *engagement* (2021, s. 61). Ved at sørge for hyppige gruppeskift ud fra princippet om synlig tilfældighed tager

man livtag med den udfordring, at eleverne antager bestemte roller i gruppearbejdet. Man kan samtidig undgå den negativitet og modvillighed, der kan opstå på baggrund af en gruppedannelsesproces, hvor elevernes gruppeønsker kolliderer med lærerens strategiske overvejelser. Når der ikke på forhånd er modvillighed, faste gruppedynamikker og elevroller lettes adgangen til deltagelsen og det, det hele handler om, nemlig tænkningen. Med gode rammer for gruppesamarbejde er der således bedre vilkår for at kunne tænke (filosofisk) sammen (Liljedahl, 2021, s. 54-71).

FYSISKE RAMMER, DER UNDERSTØTTER TÆNKNING OG ENGAGEMENT

Helt grundlæggende forsøger *det tænkende klasserum* som nævnt at

gøre op med institutionelle klasserumsnormer, der står i vejen for selvstændig tænkning. Det betyder, at det tænkende klasserum ser anderledes ud end mange andre klasserum, når vi ser på de fysiske rammer. Eleverne er fx ikke vendt mod en fælles front i rummet, som vi fx kender det fra mere klassisk tavleundervisning. I stedet har hver elevgruppe en vertikal arbejdsstation med egen "tavle" i form af et whiteboard, et vindue, cellofan eller en anden sletbar flade. Det betyder, at eleverne hurtigt kan viske eventuelle fejl ud og derfor vil være mere tilbøjelige til at prøve løsninger af (Liljedahl, 2021, s. 77). Det har også stor betydning, at skrivefladen er vertikal, så arbejdet er synligt for andre elever og læreren. Eleverne opfordres til at søge viden på

ikke-frontvendt klasserum: "Eleverne begyndte at samarbejde mere, og læreren begyndte at tale mindre" (s. 92). Med denne forvandling af elevernes arbejdsrum, hvor arbejdet foregår ved vertikale, sletbare flader i et ikke-frontvendt klasserum, højnes altså muligheden for selvstændig tænkning og elevengagement.

Ser vi nu på, hvordan den filosofiske dimension kan understøttes i disse rammer, er det værd at bemærke, at eleverne arbejder mere systematisk med et filosofisk output i denne struktur end i det klasserum, hvor læreren er facilitator for den filosofiske dialog. I tidligere forskningsprojekter (Kristensen & Madsen, 2022; Madsen, Bundgaard & Kristensen, 2024; Madsen, Kristensen & Bundgaard, 2025) gjorde vi brug af cooperative learning-strukturer (Kagan & Stenlev, 2011), hvormed formålet var at flytte den filosofiske samtale ud til eleverne selv. Her har vi dog haft svært ved at gribe deres output og understøtte det eksplorative element i dialogerne. Selvom eleverne har arbejdet taktilt med begrebskort og æstetiske produkter, som en måde at materialisere deres filosofiske tanker på, går mange argumenterende og filosofiske mellemregninger ofte tabt. De vertikale, sletbare flader i det tænkende klasserum betyder, at elevernes tænkning gøres visuel. Eleverne kan organisere, systematisere og kategorisere deres tanker, men også ændre dem undervejs, tilføje nye perspektiver osv. Gennem det visuelle aftryk har eleverne således mulighed for at få bedre greb om deres tankerækker i forhold til det abstrakte indhold. Samtidig giver den vertikale skriftpraksis læreren mulighed for at få indblik i elevernes tænkning.

hinandens tavler, og derved er der mulighed for at øge vidensmobiliseringen i klasserummet. Elevernes arbejde ved tavlerne foregår stående, hvilket mindsker anonymiteten og øger deres engagement (Liljedahl, 2021, s. 77-78). Liljedahl betoner vigtigheden af klasserummets indretning og møblernes placering, da disse inviterer til en bestemt måde at arbejde på og derfor bliver afgørende for tænkningen. Lige bordrækker vendt mod én front fordrer ikke tænkning og samarbejde, og som Liljedahl (2021) skriver: "Tænkning er en rodet affære. Det kræver, at man er villig til at løbe en risiko, at man prøver sig frem og fejler, og det kræver ikke-lineær tænkning. Elever føler sig ikke trygge ved det, hvis klasserummet er velorganiseret" (s. 88). I det frontvendte klasserum er det læreren og tavlen, der er i centrum. I kontrast hertil fremhæver Liljedahl (2021) effekten af et

HVORFOR ARBEJDE MED DET FILOSOFISK TÆNKENDE KLASSE- RUM?

Med Liljedahls praksisser skabes der et solidt fundament for selvstændig, kritisk tænkning i klasserummet. Det sker som følge af nøje efterprøvede didaktiske greb, der gør op med sejlivede institutionelle normer, som begrænser elevers selvstændige tænkning. Dermed er vejen banet for at styrke filosofisk tænkning gennem disse praksisser. Ifølge Worley er der gode grunde til at lade eleverne arbejde filosofisk, idet de her udvikler "færdigheder, der kan komme dem til gode i andre sammenhænge – for eksempel at tale og lytte, at ræsonnere og stille spørgsmål, samt både selvstændig læring og kritisk og kreativ tænkning" (Worley, 2019a, s. 14). På baggrund af sin årelange erfaring med at filosofere med børn peger Worley desuden på, at elever i filosofiske klasserum lærer:

- At indgå i hypotetisk tænkning
- At komme med modeksempler
- At foretage begrebslige skel
- At gentænke og revurdere eget ståsted på et oplyst grundlag
- At følge og formulere en kompleks argumentationsrække
- At tænke abstrakt
- At identificere bagvedliggende antagelser og skjule spændingsforhold mellem forskellige idéer
- Begrebslig tænkning
- Dialektik – kollaborativ udvikling af idéer med andre elever gennem dialog
- A priori-tænkning – en "ren" logisk og begrebslig tænkning, hvis gyldighed ikke afhænger af empirisk afprøvning (vores frie oversættelse af Worley, 2019b, s. 11).

Således rummer den filosofiske tænkning stor kompleksitet, men også et tilsvarende stort potentiale, der er værdifuldt på tværs af fag og på tværs af skellet mellem at være elev og at være menneske. For enhver elev og ethvert

menneske er det værdifuldt at kunne forestille sig, ræsonnere, argumentere, begrebsliggøre, tænke abstrakt, logisk, kritisk og i det hele taget være i stand til at flytte sig kognitivt og tage nye perspektiver, simpelthen fordi det kan ses som en del af vores dannelse. Det er også en del af vores dannelse, at vi bliver i stand til at *tænke sammen* og indgå i dialog på en måde, hvor vi stiller os åbent for andre idéer og formår at løfte blikket fra eget perspektiv og egen verdensforståelse – dette gælder især i det filosofisk tænkende klasserum, hvor flerstemmighed, dialog og samtænkning uden lærerstyring er et vilkår.

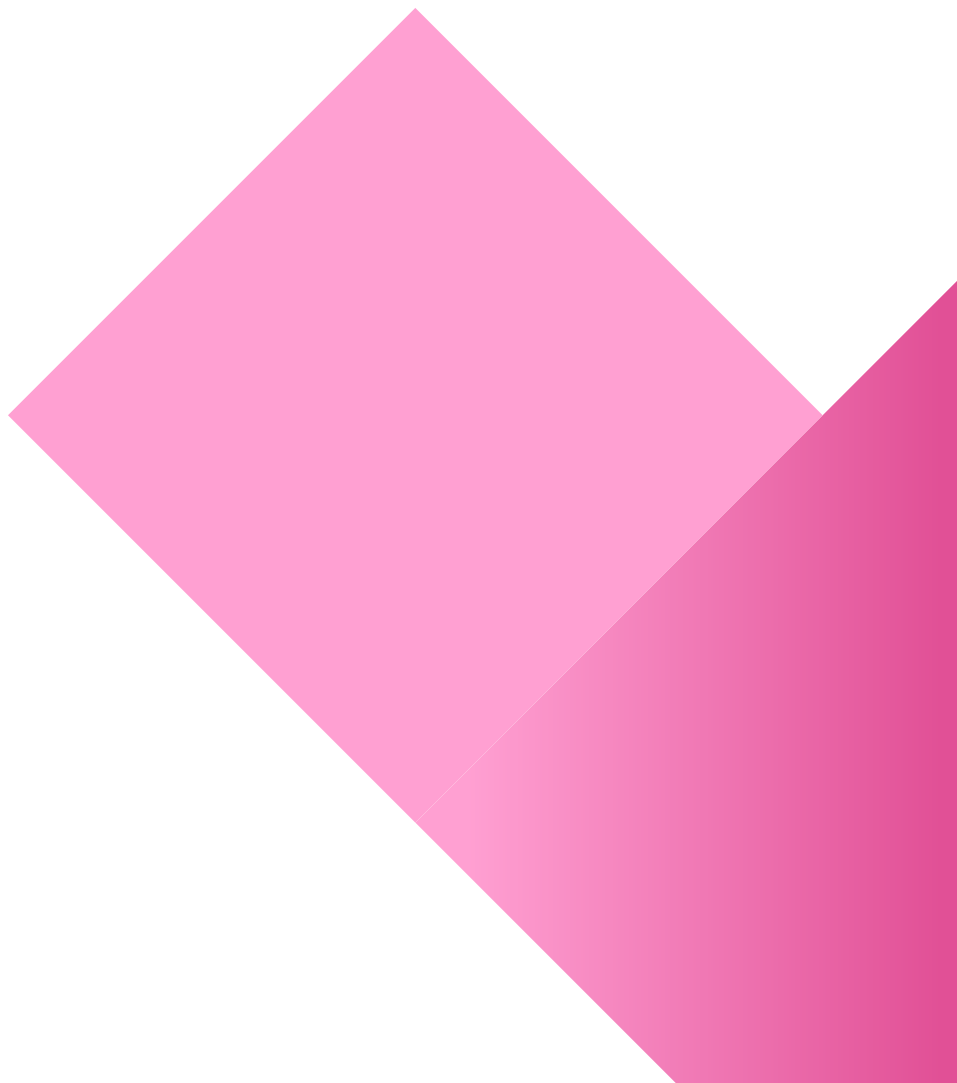
I artiklen "Filosofiens kritiske, demokratiske og etiske dannelses-potentiale i skolen" (Kristensen & Madsen, 2022) argumenterer vi for, at der med filosofi i skolen er mulighed for at understøtte elevers dannelse med særligt fokus på *individualitetsforsikrende individualitetsoverskridelse*, som kan siges at være en samtidig produktion af individualitet og socialitet (Schmidt, 1999). Mere enkelt forklaret betyder dette, at når eleverne gennem filosofisk dialog "stikkes af hestebremsen", så vækker det tanker og aktiverer en kritisk forholdemåde og en perspektivrigdom. Når eleverne arbejder i det filosofisk tænkende klasserum, udvides deres perspektiver gennem det filosofiske materiale og dialogen med deres gruppemedlemmers tanker og bidrag. Dette kan være medvirkende til, at eleverne formår at løfte blikket fra sig selv og *overskride*, udvide eller nuancere deres egne forforståelser. Sådanne perspektivudvidelser kan gøre, at eleverne bliver klogere på eget ståsted, deraf det individualitetsforsikrende. Denne dialektik, hævder vi, bidrager til elevernes dannelse, hvilket udgør en væsentlig grund til at implementere det filosofisk tænkende klasserum. Dialogen understøtter samtidig en

demokratisk dannelsesproces (Kristensen & Madsen, 2022), da det tænkende klasserum lægger op til, at eleverne må bidrage, tage ansvar, træffe beslutninger, lytte, argumentere og konstruktivt udfordre hinanden. Det filosofisk tænkende klasserum tilskynder netop eleverne til at kunne tænke selvstændigt sammen og indgå i udfordrende processer på en dialogisk og demokratisk dannet måde.

Dette leder os tilbage til, at skolen ikke må blive et sted, der præges af reproduktion og tanke-løst søvngænger. Et muligt svar på spørgsmålet om, hvorfor man skal kombinere filosofi med børn og det tænkende klasserum, kunne være: fordi arbejdet med dialog og tænkning i det filosofiske klasserum kan styrke eleverne i at tænke selvstændigt, tænke kritisk og tænke sammen i en verden, der har brug for, at eleverne ikke alene selv

finder fodfæste – på et oplyst grundlag – men også evner at sætte sig ud over sig selv.

Denne artikel fremhæver centrale potentialer ved det filosofisk tænkende klasserum, men der kan naturligvis opstå en række udfordringer, når det implementeres i praksis. Som nævnt er denne artikel et teoretisk bidrag, der skal følges op af empiriske undersøgelser, hvor vi vil undersøge både potentialer og udfordringer. Dette kommer fx til at centrere sig om, hvad der opstår eleverne imellem, når læreren ikke er til stede, om alle eleverne har tilstrækkelige deltagelesmuligheder, om det dialogiske, der opstår i grupperne, overhovedet er eksplorativt og filosofisk, og om eleverne rent faktisk kan tænke selvstændigt sammen.



Litteraturliste

- Arendt, H. (2019). *Åndens liv*. Klim.
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2024, 26. august). *Folkeskolens formål*. <https://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/om-folkeskolen-og-folkeskolens-formaal/folkeskolens-formaal>
- Daugbjerg, P., Dolin, J. & Ellebæk, J.J. (2022). *Dannelse og kompetence i læreruddannelsens dobbeltdidaktiske perspektiv: Med særligt henblik på uddannelse af naturfagslærere til grundskolen*. NAFA – Naturfagsakademiet. <https://nafa.nu/wp-content/uploads/sites/46/2022/10/dannelse-og-kompetence-i-læreruddannelsens-dobeltdidaktiske-perspektiv.pdf?x18111>
- Foot, P. (1967). The problem of abortion and the doctrine of double effect. *Oxford Review*, 5, 5-15.
- Iskov, T. (2020). Læreruddannelsens andenordensdidaktik. *Studier i læreruddannelse og -profession*, 5(1), 45-66.
- Kagan, S. & Stenlev, J. (2011). *Cooperative learning: Undervisning med samarbejdsstrukturer*. Alinea.
- Kallesøe, D., Groth, L. & Hansen, M.S. (red.). (2023). *Filosofi med børn – en vej til demokratisk dannelse (Liv i Skolen, 25(2))*. VIA Efter- og videreuddannelse. <https://www.via.dk/efter-og-videreuddannelse/paedagogik-laering/liv-i-skolen>
- Kristensen, L.R.F. (2023). Bæredygtighedsbegrebets betydning, etik og etikdidaktik. *Studier i læreruddannelse og -profession*, 8(1), 18-47. <https://doi.org/10.7146/lup.v8i1.136155>
- Kristensen, L.R.F. (2024). Developing ethical formation through literature and philosophy in school. *Journal of Philosophy in Schools*, 11(2), 61-78. <https://doi.org/10.46707/jps.v11i2.238>
- Kristensen, L.R.F. & Madsen, H. (2022). Filosofiens kritiske, demokratiske og etiske dannelsespotentialer i skolen. *Studier i læreruddannelse og -profession*, 7(1), 30-59. <https://doi.org/10.7146/lup.v7i1.132432>
- Liljedahl, P. (2021). *Det tænkende klasserum i matematik – 14 praksisser til bedre læring*. Akademisk Forlag.
- Madsen, C.D. (2023). Fællesskabende didaktik som afsæt for praksisudvikling. I H.R. Hansen, T.N. Rasmussen & A. Søndberg (red.), *Fællesskabende didaktikker* (s. 67-83). KvaN.
- Madsen, H., Bundgaard, S.B. & Kristensen, L.R.F. (2024). Børneperspektiver på det gode liv. *UCN Perspektiv*, 15, 48-59.
- Madsen, H. & Kristensen, L.R.F. (2023). Filosofisk dialog: En vej til livlig deltagelse for alle i klasserummet? *Liv i Skolen*, 25(2), 46-55.
- Madsen, H., Kristensen, L.R.F. & Bundgaard, S.B. (2025). Når åbne spørgsmål åbner klasserummet. *UCN Perspektiv*, 16, 36-47.
- Larsen, D.M. (2021). Eksempel: Matematiske ræsonnementer i udskolingen. *Matematikdidaktik*. <https://matematikdidaktik.dk/tema/matematiske-raesonnementer/matematiske-raesonnementer-i-udskolingen>
- Nabe-Nielsen, L. (2019). *Filosofi i skolen: undervisningens rum for undren*. Hans Reitzels Forlag.
- Pahuus, M. (2013). Filosofiens kerneområder. I U. Thøgersen (red.), *Filosoffen på arbejde: Dimensioner i anvendt filosofi* (s. 31-58). Forlaget Mindspace.
- Platon. (2016). *Sokrates' forsvarstale* [oversat af P. Poulsen & A. Cortsen]. Rosenkilde.
- Schmidt, L.-H. (1999). *Diagnosis 1 – filosoferende eksperimenter*. Aarhus Universitetsforlag.
- Worley, P. (2019a). *Tænk højt med dine elever*. Akademisk Forlag.
- Worley, P. (2019b). *The if machine: 30 lesson plans for teaching philosophy* (2. udg.). Bloomsbury Publishing.