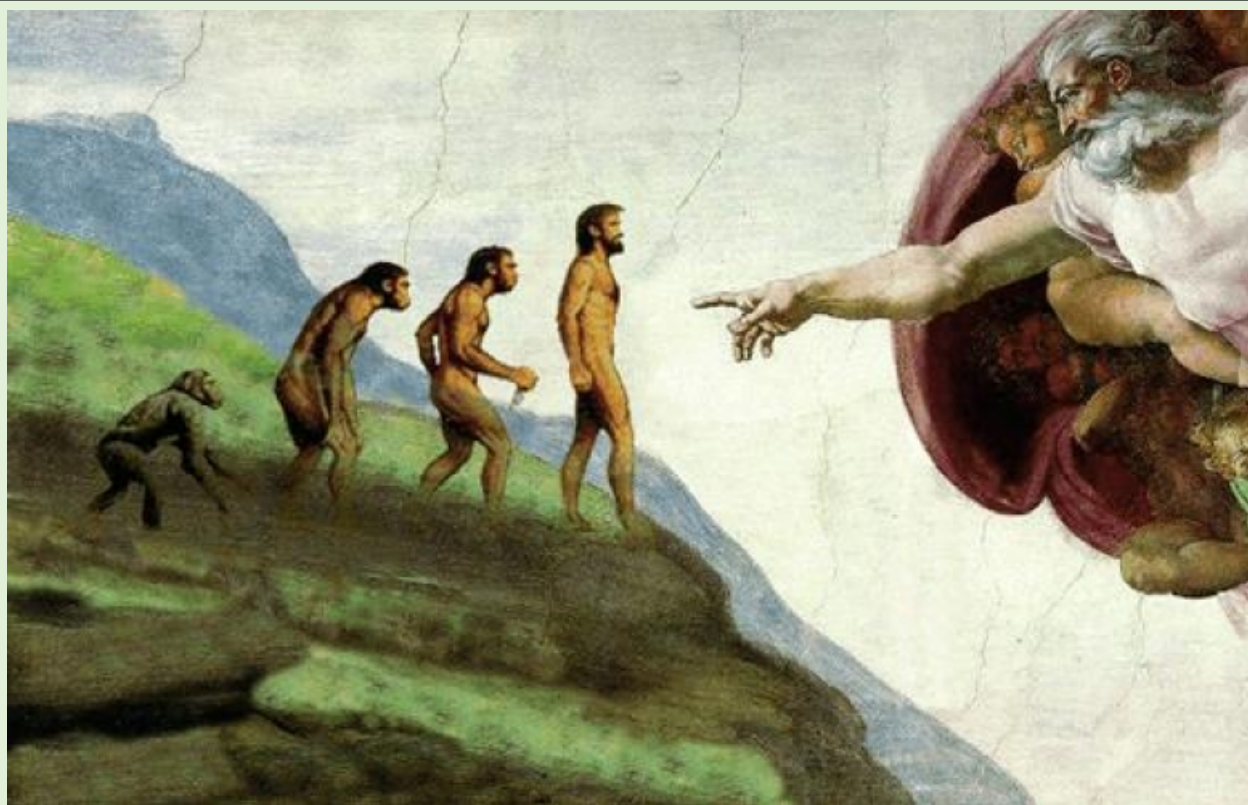




FILOSOFISKE SAMTALER OM TRO & VIDEN

Professionsbachelorprojektet 2021

Studerende: Caroline Skovrup Jensen

Studienr.: 3015379

Vejleder: Kirsten Margrethe Andersen

Uddannelse: Læreruddannelsen
UC SYD, Haderslev
Lembckesvej 7a, 6100 Haderslev

Anslag: 64.970 inkl. mellemrum. (24,98 sider)

Indholdsfortegnelse

Indledning	- 3 -
Problemformulering	- 3 -
Legitimering af problemformulering	- 3 -
Læsevejledning	- 4 -
Metode.....	- 5 -
<i>Videnskabsteoretiske grundlag</i>	<i>- 5 -</i>
<i>Undersøgelsestilgange</i>	<i>- 6 -</i>
Kvalitative	- 6 -
Kvantitative	- 7 -
Forskningsoversigt	- 7 -
<i>Henrik Vestergaard Jørgensen 2010</i>	<i>- 7 -</i>
<i>Henrik Madsen 2017</i>	<i>- 8 -</i>
Teori	- 9 -
<i>Hvad er filosofi?.....</i>	<i>- 9 -</i>
<i>Filosofisk samtale som almen didaktik.....</i>	<i>- 10 -</i>
<i>Relationskompetencens betydning for den filosofiske samtale</i>	<i>- 11 -</i>
<i>Tro og viden.....</i>	<i>- 12 -</i>
<i>At være menneske</i>	<i>- 14 -</i>
<i>Jean Piagets læringsteori</i>	<i>- 15 -</i>
<i>Erik H. Eriksons psykosociale stadier</i>	<i>- 16 -</i>
<i>Sammenfatning.....</i>	<i>- 17 -</i>
Analyse	- 18 -
6.klasse.....	- 19 -
Vi lærer at filosofere.....	- 19 -
Forholdet mellem tro og viden.....	- 20 -
Vurdering.....	- 25 -
Øvrige klasser	- 26 -
1.klasse	- 26 -
2.klasse	- 26 -
4.klasse	- 27 -
8.klasse	- 27 -
Sammenfatning.....	- 27 -
Forklaring.....	- 28 -
Handleperspektiv.....	- 29 -
Reliabilitet og validitet.....	- 30 -

Caroline Skovrup Jensen
3015379

UC SYD
Læreruddannelsen

Bachelorprojekt
Maj 2021

Konklusion	- 31 -
Bibliografi	- 32 -
Bilag 1 - Hvordan tror du, livet er kommet til? – Filosofisk samtale.	- 34 -
Bilag 2 – Hvad er tro og viden 1. - Hurtigskrivning	- 36 -
Bilag 3 – Religion og videnskab – Filosofisk samtale.	- 37 -
Bilag 4 – Forskel på tro og viden – Filosofisk samtale.....	- 40 -
Bilag 5 – Tro og viden – Øvelse	- 43 -
Bilag 6 – Hvad er tro og viden 2 - Hurtigskrivning	- 44 -

Indledning

I mit bachelorprojekt arbejder jeg med undervisning i kristendomskundskab, hvor jeg ved brug af filosofiske samtaler som almen didaktisk metode vil lære elever i folkeskolen at forstå forholdet mellem tro og viden samt undersøge, hvorfor dette er vigtigt.

Min personlige interesse for emnet udspringer af, at jeg har fagene kristendomskundskab og biologi, to fag, der begge arbejder med liv. Dette betyder, at eleverne har to forskellige fag, som lærer os om liv med udgangspunkt i hhv. religiøs tro og naturvidenskab. Det kan vi lære af, filosofere over, danne meninger omkring og forsøge at finde forklaring på egen eksistens, hvor eks. evolutionsteorien kan gå ind og stille os kritiske over for den religiøse lære og omvendt. Jeg har som barn interesseret mig for og stillet spørgsmål til min eksistens. Jeg begyndte at finde trøst og forklaringer i de bibelske fortællinger, som kunne give mig et håb og en mening med livet. Da jeg i 7.klasse fik biologi på skemaet, blev jeg forvirret omkring min eksistens, og evolutionsteorien fangede min interesse. Skulle jeg nu til at vælge mellem religion og videnskab, tro og viden? Eleverne kan ikke undgå at skulle tilegne sig viden inde for begge emner, og jeg oplever, at nogle ligesom jeg bliver forvirret over, hvordan det hele kan hænge sammen for dem i en alder, hvor de i forvejen skal finde ud af, hvem de selv er, og hvad de skal mene. Disse spørgsmål er filosofiske. Det er menneskeligt at stille spørgsmål, og mange filosoffer har gennem tiden kæmpet med spørgsmål omkring eksistens. Derfor har jeg valgt at samle emnerne i et filosofisk forløb. Hvordan kan det gøres? Og hvad vil det kunne give eleverne på længere sigt?

Problemformulering

Hvordan kan jeg med den filosofiske samtale som metode udvide elevernes forståelse for forholdet mellem tro og viden? Og hvilken rolle spiller de empiriske metoder i besvarelsen af dette?

Legitimering af problemformulering

Filosofi er ikke et selvstændigt fag i folkeskolen, men indgår som en del af kristendomskundskab. (Jørgensen, 2010, s. 6) I faghæftet for kristendomskundskab 2019, er et af de vigtigste formål for folkeskolen at give eleverne kundskaber og færdigheder. ”Folkeskolens fag og emner skal også

bidrage til at fremme den enkelte elevs alsidige udvikling og forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre.” (Børne- & Undervisningsministeriet, 2019, s. 3) Ligeledes er det formuleret i folkeskolens formålsparagraffer stk. 2 & 3, at der skal skabes rammer for oplevelse, så eleverne blandt andet udvikler erkendelse, får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling. (Børne- & Undervisningsministeriet, 2019, s. 6) I fagets formål skrives der, at eleverne skal kunne forholde sig til den religiøse dimensions betydning for livsopfattelser hos det enkelte menneske og i forhold til andre. Under kompetenceområder findes også andre livsopfattelser, samt livsfilosofi og etik. Inde for disse rammer er der både didaktisk og metodisk frihed i tilrettelæggelse af undervisningen. (Børne- & Undervisningsministeriet, 2019, s. 3,7,8)

Det kan hermed begrundes, at forholdet mellem tro og viden er et fyldestgørende emne at arbejde med. Eleverne kan gennem dette emne fremme deres alsidige udvikling, som danner dem til åndsfrihed, ligeværd og lærer om forskellige livsopfattelser hos mennesker, og dermed kan udvikle respekt, tolerance og anerkendelse over for andre og være lydhøre over for meninger og holdninger, som måske ikke stemmer overens med deres egne. (Børne- & Undervisningsministeriet, 2019, s. 3)

Læsevejledning

I opgaven skitseres problemet med spørgsmålet, om eleverne kan lære om forholdet mellem tro og viden gennem filosofiske samtaler.

Sammenhængen mellem det videnskabsteoretiske grundlag og undersøgelsesdesignet, redegøres der for i metodeafsnittet.

Teoriafsnittet tager afsæt i filosofien, hvor jeg gør klart, hvad en filosofisk samtale er, hvad den bruges til, og hvornår man opnår en god kvalitet heraf. Til dette gør jeg primært brug af teoretikerne Louise Nabe-Nielsen, Platon, Kant og Habermas. Derefter tydeliggør jeg vigtigheden af den gode relation til eleverne i filosofiske samtaler ud fra Klings forskning og tegn, som giver klare retningslinjer og forklaringer på et af undervisningens grundlæggende elementer.

Med det afsæt arbejder jeg med begreberne tro og viden, deres definitioner, historie og stridspunkter som udgangspunkt for min analyse, hvor bl.a. Descartes, Lodberg og Darwin hjælper mig med at belyse dette.

For at omsætte dette til læring hos eleverne redegøre jeg for Piagets læringsbegreb og Eriksons psykosociale stadier, som giver et udgangspunkt for analyse og diskussion af de empiriske fund.

Resultaterne er dem jeg når frem til gennem min analyse af indsamlet empiri, hvor hovedanalysen med afsæt i teorien tager udgangspunkt i et forløb i en 6.klasse. Jeg har været i fire øvrige klasser i en enkelt lektion, som jeg bruger til at danne perspektiver, og til at vurdere kriterierne for den gode filosofiske samtale, hvornår forståelsen for forholdet mellem tro og viden lykkedes og mislykkedes og derudfra finder handleperspektiver.

Udvalgt empirisk materiale findes i projektets seks bilag.

Metode

Videnskabsteoretiske grundlag

For at undersøge, hvordan filosofiske samtaler kan udvide elevernes forståelse for forholdet mellem tro og viden, har jeg lavet undersøgelser i forskellige klasser ud fra en fænomenologisk-hermeneutisk tilgang, med brug af en sammenhæng af kvalitative og kvantitative metoder med afsæt i Henrik Vestergaard Jørgensen og Henrik Madsens Ph.d.-afhandlinger om filosofiske samtaler.

Når der filosoferes med børn, kan man have forskellige tilgange til både børnene og indholdet. Jeg har fokus på børnenes undren og deres møde med hinanden og verdenen. Derfor skal et rum skabes, hvor deres undren og erfaringer tages alvorligt, anerkendes og bliver værdifuld. Den fænomenologiske tilgang er, hvor vi er optaget af, hvad børnene umiddelbart tænker, og hvor deres undren og erfaringer sættes i centrum. Det er en undersøgende tilgang, som ikke sigter mod rigtige svar, men vores verden består af fænomener, som vi har erfaret. (Nabe-Nielsen, 2019, s. 54-55) Der skal i praksis gives plads til erfaringer, som børnene kan dele på forskellige måder, og tilgangen giver plads til opståen af nye tanker, fordi de ikke forbindes med viden eller bliver

bedømt. For læreren handler det om at understøtte børnenes beskrivelser af verden, som de formidler den, men også skabe rum til nye idéer og perspektiver. (Nabe-Nielsen, 2019, s. 56)

Fænomenologisk og hermeneutisk tilgang bliver sammenhængene og grundsten i den filosofiske samtale. De skaber to forskellige rum inde for den filosofiske undringsproces. Den fænomenologiske tager udgangspunkt i børnenes umiddelbare undring og udlægning af verden. Hermeneutikken undersøger forståelser og udtryk, implicit og æstetisk. (Nabe-Nielsen, 2019, s. 58) Thomas S. Wentzler, fortæller om hermeneutikken som læreren om forståelse og fortolkning. Her har det sagte en betydning og er vigtigt, men skal igennem en fortolkningsproces. (Wentzler, 2019) Der findes ingen kriterier for, hvornår en fortolkning er korrekt, hvor den filosofiske hermeneutik tager fat. Den repræsenteres bl.a. af Hans-Greog Gadamer, som ifølge ham ikke blot er en metode men et grundlæggende livsvilkår, hvor fordomme og forforståelse er grundlæggende for forståelsen, og vi skal forstå den som en slags dialog, som udformes gennem spørgsmål og svar. (Wentzler, 2019) Der vil altid være nye tolkningsmuligheder. Ikke en endegyldig tolkning, men en bedre eller en dårligere, som indebærer en forståelse af et fænomen i et nyt lys, der skal føre til en helhed. (Brekke & Tiller, 2014, s. 94)

Undersøgelsestilgange

Kvalitative

Lydoptagelser:

Alle filosofiske samtaler med eleverne er foregået over TEAMS grundet COVID-19. Gennem tidligere erfaringer med videooptagelser, valgte jeg denne metode fra, da jeg har oplevet, at eleverne holder sig tilbage og ikke har lyst til at bidrage. Ud fra en vurdering af, at eleverne kan føle sig anonyme, da lyd og billede ikke bliver koblet sammen, vil jeg få flere elever i tale. Da jeg ikke havde eleverne i klasserne, sættes det til overvejelse, hvor effektive videooptagelser ville være. Fremfor deltagerobservation giver lydoptagelserne mig en anden mulighed for tilstedeværelse, da jeg ikke undervejs skal skrive ned, hvor det ligeledes giver et bedre grundlag for databearbejdelse. Ulempen ved disse optagelser er, at kropssproget går tabt.

Transskribering:

Ud over gennemlytning af lydoptagelser vil jeg benytte mig af transskription, hvor det sagte bliver nedskrevet og gennemarbejdet som grundlag for analysen. Dog er dette ikke helt enkelt. Via transskription fryser man noget fast, som har været levende, med pauser, stemmeføring, varierende toneleje, og hvor det ikke er givet, hvornår en sætning starter og slutter. Derfor er det kendt, at en del informationer vil gå tabt. For at undgå dette vil jeg med inspiration fra Gail Jeffersons system, komme tæt på det talte sprog ved at transskribere toneleje, tonefald, stemmevolumen, pauser mm., da disse detaljer kan være afgørende for min analyse og fortolkning. (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 50)

*Kvantitative**Elevopgaver:*

Som supplement til de filosofiske samtaler inddrages elevopgaver med udgangspunkt i det filosofiske. Opgaverne er primært designet som spørgeskemaer med vekslen mellem åbne og lukkede spørgsmål. De lukkede spørgsmål er en fordel, da det giver faste svar, som gør analysearbejdet lettere. Dog giver dette begrænsede mulige svar, hvilket ligger til grund for kombinationen med åbne spørgsmål. Til analysen benyttes datamatrix. (Brekke & Tiller, 2014, s. 163-165)

Forskningsoversigt

Gennem tiden har der været en del forskning inden for filosofiske samtaler. Jeg vil her læne mig op ad Henrik Vestergaard Jørgensen og Henrik Madsens Ph.d.-afhandlinger, som jeg vil bruge til at belyse min problemformulering ift. brugen af filosofiske samtaler som metode i undervisningen.

Henrik Vestergaard Jørgensen 2010

Jørgensen redegør i sin afhandling *"Filosofi med børn: teoretisk grundlag og religionsdidaktisk potentiale"* (Jørgensen, 2010), for den filosofididaktik, som har udviklet sig internationalt i forhold til filosofi i undervisningen, samt hvordan filosofien kan bidrage til undervisningen i kristendomskundskab. Han fandt frem til, at filosofien er konstitueret af krav for argumentation,

men også et præcist sprogbrug, som giver klarhed i elevernes fremstilling. Til trods for dette beskrives også, at det ikke altid er muligt i praksis. Eleverne må give afkald på endegyldige svar og forventninger, og i stedet lære at anerkende forskellige perspektiver, hvilket vil gøre den erkendelsesteoretiske profil i undervisningen mere tydelig, og vil udvikle en form for filosofisk indsigt hos eleverne. Dette bliver behjælpelig ift. fagets mål om livsfilosofi, hvor filosofien kommer til at definere undervisningen profil. (Jørgensen, 2010)

Henrik Madsen 2017

I afhandlingen *"Når spørgsmålet er svaret: Om filosofiske samtaler som almen didaktisk redskab i folkeskolens undervisning"* (Madsen, 2017) finder han frem til, at læringsmål kan nås gennem filosofiske samtaler med det i mente, at elevernes læringsniveau kontra læringsmål, kan føre frem til overfladiske resultater uden tilstrækkelig dybde. Desuden konkludere hans forskning med udgangspunkt i internationale forskningsresultater, at filosofiske samtaler øger engagementet hos mange elever, men ikke hos alle. Dette begrundes med, at det er en metode, som stiller en anden type spørgsmål, der tvinger eleverne til at formulere holdbare argumenter og samtidig bidrager til kritisk tænkning, hvor de kan lære at forstå de mest legitime fordomme inde for samtaleemnet. Der gives tilstrækkeligt belæg for, at den filosofiske samtaleform etablerer en anderledeshed, som de fleste elever ser som et godt alternativ til undervisningen, men at metoden også bør suppleres i den varige undervisning. At benytte sig af filosofien i undervisningen vil desuden give metode differentiering, sammenlignet med andre metoder, som bliver brugt i de øvrige af folkeskolens fag, hvilket kan være en motivationsfaktor. (Madsen, 2017)

De to afhandlinger fortæller mig, at den filosofiske samtale som metode har sine fordele og ulemper, men er en alternativ metode til undervisningen, som får eleverne til at reflektere over filosofiske spørgsmål, hvor de lærer at anerkende forskellige perspektiver, men også bidrager til kritisk tænkning og stillingtagen. Dette vil gavne min undersøgelse, som omhandler spørgsmål inde for det livsfilosofiske område.

Teori

Hvad er filosofi?

Det er væsentligt at få konkretiseret, hvilket standpunkt i filosofien jeg beskæftiger mig med. Når der er tale om filosofi som en akademisk disciplin, tages der fat i en filosofisk undren, som opstår i individets møde med verden. Der stræbes efter forståelse og indsigt, da vores undren bruges til at undersøge en sag, hvor vi formulere filosofiske spørgsmål og reflekterer over et svar. Dette er essentielt i et praktisk arbejde, hvor der filosoferes med børn. (Nabe-Nielsen, 2019, s. 17) Ifølge Nabe-Nielsen er det ikke muligt at definere begrebet filosofi, hvor alle vil være enige om dets betydningen. Ordet filosofi kommer af det græske ord *philosophia*, som betyder *indsigt* eller *kærlighed til visdom*, som derudfra kan forstås som en tilgang til at undersøge verdenen for at opnå visdom eller indsigt. Filosofien bruges til at forstå og begribe verden, og dets spørgsmål har optaget mennesket i århundrede -måske årtusinde, hvor filosofien er brugt til søgen på svar, som giver et meningsfuldt afsæt i tilværelsen. (Nabe-Nielsen, 2019, s. 18)

Ifølge Platon er det at undre sig afgørende for at kunne forstå filosofien, da svarene på filosofiske spørgsmål ofte begyndes med en undren, som bringer os til en eftertænksomhed. (Nabe-Nielsen, 2019, s. 21)

Platon: *"Dette er nemlig netop det, der vederfares en Filosofi, at forundres; der er nemlig ikke nogen anden Begyndelse på Filosofien end just denne..."* (Nabe-Nielsen, 2019, s. 21)

Filosoffen Immanuel Kant beskriver filosofien som erkendelsen af menneskefornuftens højeste mål, og dens område kan i universel forstand afgrænses til fire følgende spørgsmål, som jeg belyser i mit projekt. (Grimmitt, 1998, s. 70)

1. *Hvad kan jeg vide?*
2. *Hvad bør jeg gøre?*
3. *Hvad kan jeg håbe på?*
4. *Hvad er et menneske?* (Grimmitt, 1998, s. 70-71)

Filosofisk samtale som almen didaktik

I mit projekt arbejder eleverne med filosofien ud fra det metafysiske område, som rummer spørgsmål til vores eksistens i form af; hvorfor vi eksisterer, hvor vi kommer fra, hvad er meningen med alting, hvordan blev verdenen til og hvad er et menneske? (Nabe-Nielsen, 2019, s. 20)

Gennem spørgsmål som disse, tages fat i livsfilosofien.

Til det arbejde har jeg, som nævnt i min problemformulering, valgt den filosofiske samtale som almen didaktisk redskab. Dette er en kommunikationsform, hvor der lægges stor vægt på elevernes undren og refleksion, som kan styrke elevernes evne til at tænke selvstændigt og skabe personlige holdninger og meninger.

Den filosofiske samtale er en samtale, som finder sted i en undringsproces. Formen på samtalen kan være forskellig, og der kan skelnes mellem en fænomenlogisk samtale, hvor fokus er på elevernes møde med verden og beskrivelsen af denne, og en hermeneutisk samtale, hvor forståelsen af mødet er centralt. Hensigten med begge er at understøtte den undren og undersøgelse af spørgsmål, som finder sted i en sådan samtale, hvor der skabes et rum, hvor eleverne kan kommunikere om deres individuelle tanker. Den filosofiske samtale skal understøtte de to forhold inde for kommunikation og undersøgelse, da eleverne får muligheden for at udtrykke, hvad de tænker samtidig med, at de lytter til andres tanker og lader sig inspirere deraf. (Nabe-Nielsen, 2019, s. 72)

Læses internationalt litteratur om filosofiske samtaler, vil man som udtryk for den flere steder støde på betegnelsen sokratisk dialog, der kommer fra Sokrates og hans dialoger, som vi kender gennem andres skrifter som eks. Platons. Vores forståelse af sokratisk dialog beror i høj grad på, hvordan hans skrifter læses og forstås. Gennem tiderne har de været fortolket på forskellige måder, og der kan derfor ikke tales om, at den har entydig størrelse, men har nogle elementer, der har betydning i forhold til filosofiske samtaler med børn. Ifølge Gadamer er det særligt ved sokratiske samtaler, at der findes muligheden for fremførelse af en form for sandhedserfaring, der knyttes til en vis form for meningsfuldhed i modsætning til meningssøgen. Det kan siges, at Sokrates viser, hvordan mennesker gennem dialogen kan formulere, få øjnene op for deres egen tænkning og helt konkret filosofere over livet. Et kendt udsagn fra Sokrates er ”*Det eneste, jeg ved, er, at jeg intet ved*” (Nabe-Nielsen, 2019, s. 77) Her understreges noget af det vigtige i en

sådan dialog, at den bygger på uvidenhed, der bundet i en grundlæggende undren over tilværelsen. Når sokratisk dialog tænkes ind i de filosofiske samtaler, understreges det, at samtalen tager afsæt i uvidenhed om tilværelsen, og det er meningsfuldt at søge efter svar. (Nabe-Nielsen, 2019, s. 77,78)

At facilitere samtaler, hvor elevernes holdninger udvikler sig, kan være yderst vanskeligt. Derfor må der stræbes efter den gode samtale. Den tyske filosof Habermas, har forsøgt at give et svar på, hvad den gode filosofiske samtale indebærer. Der skal for det første være en ægte interesse og være uden fordomme, for at der kan skabes en udviklende samtale i et fællesskab, hvor man kan blive klogere og udveksle holdninger. Han kalder det for en herredømmefri samtale, hvor ingen har herredømme over hinanden. Han udpeger elementerne; forståelighed (*at man gør sig forståelig*), sandhed, ærlighed og rigtighed, for at skabe den gode filosofiske samtale. (Juul & Kjeldsen, 2019, s. 172)

Gennem den filosofiske samtale, får eleverne redskaberne til finde svar på de spørgsmål, der opstår gennem livet og medvirker til en evig undren og nysgerrighed med sigte mod øget klarhed og meningsdannelse. Sammenfattende kan siges, at de lærer at bruge deres egen tankegang til at udvise egen logik. Den filosofiske samtale er god og vigtig som kommunikationsform, da den understøtter elevernes formulering af tanker og betoner vigtigheden i at kunne lytte til og forstå andres tanker. (Nabe-Nielsen, 2019, s. 73) Yderligere fungerer metoden til at besvare Kants spørgsmål *hvad bør jeg gøre*, som er et moralsk spørgsmål, da metoden danner, giver perspektiver, vurdering, holdninger og meninger.

[Relationskompetencens betydning for den filosofiske samtale](#)

Relationerne kan være afgørende for den filosofiske samtales kvalitet. At opbygge og styrke relationer er en af de vigtigste opgaver for lærerne, og de er afgørende for, at eleverne lærer, har det godt og har lyst til at involvere sig. (Klinge, 2018)

Læreren skal skabe positive relationer til eleverne med deres handlinger, hvorfra der skabes den nødvendige tillid og respekt der skal til, for at eleverne kan modtage den faglige undervisning. Er en elev usikker på sig selv og andre, kan det resultere i, at eleven ikke tør dele sin viden i plenum, som er helt centralt, når der arbejdes med filosofiske samtaler. Dette kan lærerens

positive relation til eleverne hjælpe med, og er dette manglende, kan eleverne stå med en oplevelse af ikke at slå til og være forkert. Louise Klinges egne klasserumsforskning viser, at det kun er når relationen er god, at eleverne frivilligt retter sin opmærksomhed mod læreren. (Klinge, 2018)

Klinge har gennem sit ph.d.-projekt fundet tre tegn, som beskriver lærerens relationskompetente handlinger. Tegnene er brugen af afstemmere, understøttelse af elevernes psykiske behov og omsorgsetiske handlinger. Nogle gange er de alle til stede på en gang, hvor der andre gange kun er et ét element i spil. (Klinge, 2018)

- Afstemmere, handler grundlæggende om at viser eleverne både verbalt og nonverbalt, at man gerne vil eleverne, og at det man gør, gøres med en god mening. Det hedder afstemning, fordi det giver en afstemning, som gør at lærer og elev kan komme på bølgelængde med hinanden. (Klinge, 2018)
- De to amerikanske psykologer Edward Deci og Richard Ryan har kortlagt, at alle har tre grundlæggende psykologiske behov: Selvbestemmelse, kompetence og samhørighed. Disse behov skal imødekommes for at vi trives, bliver motiveret til at engagere sig. (Klinge, 2018)
- Omsorgsetiske handlinger, handler om at møde andre omsorgsfuldt, venligt og respektfuldt, så de bliver styrket i det etiske ideal og hvor læreren fungere som rollemodel. Eleverne skal følge sig trygge og forbundne, samt tages alvorligt. (Klinge, 2018)

Det kan være en udfordring for elever at deltage i filosofiske samtaler, hvor de skal lære at blotte deres tanker i undringsproces. Det er en metode, som er svær at gøre struktureret, da det ikke på forhånd kan fastsættes, hvor den skal ende. Derfor er der brug for eleveres åbenhed og mod som arbejdet med relationerne kan styrke, da eleverne derigennem får opfyldt nogle helt grundlæggende menneskelige behov, som kan give dem energi og motivation til deltage i en filosofisk samtale om tro og viden.

Tro og viden

Emnet tro og viden, vil jeg gerne have eleverne til at kunne forholde sig til, som et resultat af filosofiske samtaler. Her kigges på Kants spørgsmål *hvad kan jeg vide*, som er et vidensspørgsmål,

og *hvad kan jeg håbe på*, som er et religiøst spørgsmål. Når der reflekteres over videns- og trosbegrebet, ses det at have forskellige betydninger. Til at starte med vil jeg redegøre for betydningen af, hvornår man tror noget, og hvornår man ved noget. Her kan det være afgørende at kunne skelne mellem tro og viden. Der er tale om viden, når eksempelvis FN's klimapanel siger, at den globale opvarmning med ca.90% sikkerhed er menneskeskabt, da de har kunne dokumentere via empiriske undersøgelser. Der er tale om tro, når kristne siger, at alle mennesker er skabt i Guds billede, da det ikke kan bevises. At kunne skelne giver en stor indsigt og et afgørende handlingspotentiale. (Iversen, 2011) Yderligere kan evnen til at skelne få en til at reflektere over, hvilke meninger og holdninger man har og hvorfor, det bidrager til individets identitetsdannelse.

Descartes arbejder med vidensbegrebet og siger med sit berømte diktum, "*Jeg tænker, altså er jeg*", at tvivlen er tegn på tankeaktivitet og omvendt. Først efter man har tvivlet på sin viden, og undersøgt grundlaget for den, kan vi være sikre på, at vi har den. (Nielsen, 2017, s. 7) Vores viden er kun gyldig som viden, hvis den kan begrundes. Descartes mente at have fundet sin begrundelse for viden gennem tvivl. Platon og Descartes knyttede viden til det, som kan begrundes kvalitativt, hvor vi sideløbende i dag ofte tænker på viden, der kan begrundes kvantitativt som i eksemplet ved FN's klimapanel. (Nielsen, 2017, s. 8+18)

Tro kan være religiøs. I dag er flere milliarder mennesker tilhængere af islam og kristendommen, som er de to største trosretninger. På en tredjeplads findes ateisterne, som ikke bekender sig til nogen religiøs tro. Listen kan fortsætte med en lang række andre religiøse overbevisninger. Dette viser, at størstedelen af mennesker bekender sig til en form for religiøs tro. (Lodberg, 2017, s. 10-11)

Hertil kan viden være noget videnskabeligt. Der er en række stridspunkter i forhold til religion og videnskab, hvor ét af dem er om Jordens og menneskets tilblivelse. Der har været sammenstød gennem tiden, men primært i tid efter Charles Darwin, som med sin evolutionsteori aflivede tanken om, at ethvert individ er skabt af Gud, at mennesket ikke er skabt i Guds billede. Det var slut med at være guddommelige væsner, vi var blevet "simple dyr". Et grundlag for konflikt mellem religion og videnskab var skabt. (Iversen, 2011) Sådan så Darwin dog ikke selv på det, da han så sin teori som et udtryk for, hvor mangfoldig Guds verden er. (Lodberg, 2017, s. 25)

Darwin: *"Det forekommer mig at være absurd at tvivle på, at en mand kan tro på Gud og samtidig tilslutte sig evolutionslæren."* (Pedersen, 2008)

I kristendommen bliver der med fornuft i de fleste former for kristen teologi set på naturvidenskab som en erkendelseskilde på samme vilkår som biblen. En del af de store videnskabsmænd før oplysningstiden, beskæftigede sig også teologi. Eksempelvis Darwin, Mendel og Newton. (Iversen, 2011) Man kan stille sig selv spørgsmål: Er religion og videnskab hinandens modsætninger? Hvad man som menneske skal tro på, om det er noget religiøst eller videnskabeligt, måske en kombination af forskellige elementer eller noget helt andet, så søger mennesket noget, som dækker dets behov. Vi kan shoppe rundt i en opløsning af grænser mellem forskellige trosretninger. Peter Lodberg taler om tro, som en form for produkt på linje med skummetmælk og hårspray, og der er i dag ikke nødvendigvis tale om tro som værende noget guddommeligt. (Lodberg, 2017, s. 13-14) Vi lever i dag i en verden som er åben for fortolkning.

At være menneske

Hvad er et menneske? Dette er det fjerde filosofiske spørgsmål i Kants universelle forstand. Det er et spørgsmål om selve eksistensen, og er forbundet til de tidligere tre spørgsmål, som han postulerer som værende de centrale spørgsmål i den filosofiske tænkning. (Grimmitt, 1998, s. 71) Forskellige kulturer og tidaldre har forskellige versioner af, hvordan mennesket er opstået, og hvilken størrelse det har. En kendt version er den fra biblen, hvor Gud skabte mennesket i sit billede som mand og kvinde. Andet bud finder vi hos naturvidenskaben, der mener, at vi stammer fra aberne, og er udviklet gennem evolutionen. (Høiris, 2016, s. 6-7) Disse to versioner giver to forskellige forestillinger om mennesket særlige plads i kosmos og giver igen et stridpunkt mellem religion og videnskab. Spørgsmålene om mennesket har gennem historien været en genstand for magtkampe, eks. mellem kulturer, religioner og videnskaber. Det er menneskeligt at stille spørgsmål, og spørgsmål til verdens skabelse stiller spørgsmål til eksistensen, som indebærer spørgsmål om, hvad et menneske er. (Høiris, 2016, s. 6-8) Som Kant siger, så hænger spørgsmålene sammen og de bidrager til selverkendelse og udvikling af identiteten. (Grimmitt, 1998, s. 71) Det gøres klart, at der findes forskellige svar på spørgsmålene, så det handler både om, hvordan man ser sig selv, men også hvordan man ser andre mennesker og kunne forstå, at

mennesker ikke er enige, fordi der findes forskellige bud både inde for det religiøse og det ikke-religiøse.

Læringsbegreber giver os en indsigt i, hvordan eleverne kan lære at filosofere over disse eksistentielle spørgsmål.

Jean Piagets læringsteori

Piaget har udviklet en læringsteori om adaptation, som er en aktiv tilpasningsproces, hvor individet tilpasser sig omgivelserne og samtidig forsøger at tilpasse omgivelserne efter egne behov. Adaptation optræder i to former: assimilation og akkommodation. De foregår parallelt og afbalancere hinanden.

- *Assimilation* er individets tilpasning af omgivelserne, hvor indtryk tilpasses allerede eksisterende kognitive skemaer og erkendelsesstrukturer.
- *Akkommodation* er tilpasning af individet til omgivelserne, hvor der bliver ændret i de allerede eksisterende skemaer og strukturer. Det indebærer en såkaldt *overskridende læring*. (Illeris, 2005, s. 27)

Jeg har valgt hans teori, da den giver en forklaring på de processer, hvor læringen begynder med den kognitive dimension, og ud fra denne udvikler et bredere perspektiv. En styrke ved teorien er den konstruktivistiske opfattelse, hvor mennesket gennem erkendelse og læring selv skaber sin forståelse af verden. (Illeris, 2005, s. 25-26)

Forståelsen af læringsteorien betyder, at man som underviser, ikke bare kan fylde viden på eleverne gennem påfyldningsprocesser, men at deres læringsprocesser skal understøttes. Piaget kobler læringsteorien med en stadielæreteori, som dog har været meget omdiskuteret. (Illeris, 2005, s. 26) Stadielæreren drejer sig om erkendelsesudviklingen, som udvikles fra fødslen, og gennem en række stadier op til puberteten i en bestemt rækkefølge ved bestemte alderstrin. Kritikken af den går dels på aldersbestemmelsen af stadierne, men også på at udviklingen ikke er entydigt, at stadierne kan indtræde på forskellige tidspunkter afhængig af påvirkninger og interesser hos den enkelte. Nogle kompetencer udvikler sig parallelt, og man gør yderligere ikke

noget ved emotionel og social udvikling (Illeris, 2005, s. 26-27) Jeg fravælger Piagets stadier, da han holder sig til de erkendelsesmæssige kognitive stadier, hvorimod Erikson breder dem ud, inddrager identitet og ser udvikling ud fra to dimensioner. Derfor vil jeg præsentere Erikson og hans psykosociale stadier.

Erik H. Eriksons psykosociale stadier

Da min undersøgelse omfatter elever på forskellige klassetrin fra 1.-8.klasse, finder jeg det relevant at undersøge elevernes kognitive stadier i udviklingspsykologien, som kan give mig en klarhed over, hvordan de udvikler og forandrer sig, samt hvor meget jeg kan forvente af dem og deres deltagelse i de filosofiske samtaler.

Erikson beskriver menneskets udvikling som værende en livslang proces. Han har ligesom Piaget en forståelse af, at man udvikles gennem faser, men hvor den indre vækst er i vekselvirkning med miljøet. (Bruun & Knudsen, 2002, s. 25-27) Her er en parallelitet mellem det følelsesmæssige, erkendelsesmæssig og det kropslige. Der er altså to dimensioner, hvor han ser det som et ideal, at der er overensstemmelse mellem dem. Den horisontale er rettet udad mod det sociale fællesskab, hvor den vertikale er rettet indad mod det personlige. (Bruun & Knudsen, 2002, s. 83-84)

Jeg har valgt Eriksons teori, fordi den er nuanceret og beskæftiger sig med identitetsudvikling. Han udviklede otte faser, som strækker sig fra fødsel til død, hvor der i hver er et eksistenstema. Hos Erikson har opnåede erfaringer en central betydning for den videre identitetsudvikling, og kan være afgørende for, hvilke mønstre der dannes og har betydning for ens eksistens, hvordan man ser sig selv og verdenen. (Bruun & Knudsen, 2002, s. 82-83) Disse dannede mønstre, kan forstås sammen med adaptation, for jo ældre man bliver, jo flere mønstre og strukturer vil der være til at koble ny viden på.

Erikson udarbejdede otte udviklingsstadier. Han angiver dem i omtrentlige perioder, hvor aldersgrænserne kan variere. (Imsen, 2015, s. 353) I hver periode findes der i udviklingens yderste konsekvens to mulige udfald, hvor den ene er positivt og den anden er negativt. (Imsen, 2015, s. 351) Følgende vil jeg præsentere de to perioder, som jeg vurderer, at eleverne i mit projekt er i.

→ Skolealderen er den fjerde periode, som er alderen for systematisk oplæring, hvor vi i det positive yderpunkt finder dygtighed og flid, hvor vi i det negative ydre punkt finder

underlegenhed. Skolen bliver en kultur for sig selv, hvor børnene skal tilegne sig kundskaber som værktøj for en fremtid de ikke kender. Ud fra det sociale er det et vigtigt stadium, hvor det at mestre noget tilknytter følelsen af anerkendelse. Her lærer barnet forholdet mellem at lykkes og mislykkes, og her er faren, at eleven udvikler en følelse af underlegenhed, og dermed distancerer sig fra skolen og får en følelse af at være fremmed og utilstrækkelig (Imsen, 2015, s. 356, 357)

→ Pubertet og identitetsdannelse er den femte periode, hvor personligheden prøves og stadfæstes på ny i forbindelse med kønsmodning, hvor der sker forskellige fysiologiske forandringer, som de skal tilvænne sig. Her skal eleven gennemgå et indre "hamskifte", hvor problemet bliver at finde sig selv. I det positive ydre punkt identitet, og den negative identitetsforvirring. Alt som tidligere er tilegnet, skal nu afprøves og tilpasses i en ny helhed. (Imsen, 2015, s. 357)

Sammenfatning

Det er helt sikkert, at det er menneskeligt at stille spørgsmål, det har mennesket altid gjort og gør gennem hele livet. Til at kunne reflektere og kommunikere omkring spørgsmålene, hvor der findes meningsfulde svar, kan filosofiske samtaler som metode benyttes. Både for at kunne forstå sig selv, hvor man sigter efter klarhed i forhold til ens identitet, men også i forhold til andre.

For at de filosofiske samtaler kan lede til retningen af en refleksion over spørgsmålene, skal man som lærer have fokus på relationskompetencen. Den understøtter et klasserum, hvor undren bliver en naturlig del af undervisningen og giver rum til, at eleverne tør åbne sig og får tillid til, at deres refleksion har relevans. Dog skal det pointeres, at relationskompetencen ikke kan stå alene, men at klasseledelse og didaktik også spiller en stor rolle. Man kan godt være en god leder og have gode didaktiske overvejelser omkring sin undervisning, men uden relationerne er det usandsynligt, at den gode filosofiske samtale kan finde sted. (Nabe-Nielsen, 2019)

Jeg benytter mig af Kants fire filosofiske spørgsmål som grundlag for refleksion over det moralske, viden, det religiøse og eksistens, ud fra et mål om erkendelse, som han mener er

menneskefornuftens højeste mål. (Grimmitt, 1998)

Det moralske spørgsmål bliver der reflekteret over i de filosofiske spørgsmål, da de i samtalen sammen med andre, hjælper med at give et handlingspotentiale hos den enkelte.

Vidensspørgsmålet kommer frem i arbejdet med vidensbegrebet. Vi ved fra Descartes, at viden kræver begrundelse, at vi kan tillegne os den og bruge den til noget. Her kan man vide noget, fordi det kan bevises og ligeledes kan viden kombineres med videnskab. (Nielsen, 2017)

Det religiøse spørgsmål kommer frem i arbejdet med trosbegrebet, der ligesom viden kan have flere betydninger, og har været udfordret af vidensbegrebet. Det kan ses som noget man tror eller tror på, men også som noget religiøst. Her gøres det klart af Lodberg, at vi skal tro på det, som vi oplever, giver vores tilværelse mest mulig mening. At kunne skelne mellem tro og viden er med til at give stor indsigt og et afgørende handlingspotentiale, som yderligere kan bruges i vores søgen efter identiteten. (Lodberg, 2017)

Eksistensspørgsmålet binder alle Kants filosofiske spørgsmål sammen, da spørgsmålet *"hvad er et menneske"* finder besvarelsen i de forrige spørgsmål. (Grimmitt, 1998)

Afslutningen i teoriafsnittet med Piagets læringsbegreb og Eriksons psykosociale stadie viser en helhed med Piagets læringsteori, en procesforståelse, hvor de udviklede strukturer, konstant videreudvikles og omformes i sammenhæng med omgivelserne, hvor al læring kommer til i et samspil mellem de allerede udviklede strukturer. (Illeris, 2005, s. 28)

Ved brug af Erikson og Piaget dannes en forståelse af, at elever lærer forskelligt til trods for, at de gennemfører samme undervisning, da eleverne gennem påvirkninger og erfaringer danner forskellige mønstre og strukturer, hvortil der tilkobles ny tillært viden. (Illeris, 2005, s. 28).

Analyse

Til besvarelse af problemformuleringen tager analysen udgangspunkt i indsamlet empiri i form af lydoptagelser, transskription og elevopgaver. Jeg har til hver undervisning lavet lydoptagelser, hvorefter jeg har transskriberet de filosofiske samtaler med inspiration fra Jeffersons metode.

Empirien er indsamlet på en folkeskole i Kolding i januar og februar 2021. Min hovedanalyse er lavet ud fra et forløb på otte lektioner i en 6.klasse. For at give min hovedanalyse nogle

perspektiver har jeg kort analyseret én lektion i fire andre klasser, hvorudfra jeg vil diskutere elevernes psykosociale stadier, hvordan det kan forklare evnen til at deltage i filosofiske samtaler om forståelsen for tro og viden.

Tre vigtige faktorer for min undervisning og analyse:

1. Alt undervisning er forgået online, grundet COVID-19.
2. Jeg kendte ikke eleverne på forhånd.
3. Alle elever er anonymiseret og bliver derfor præsenteret som enkelte bogstaver.

6.klasse

I 6.klasse har jeg undervist i otte lektioner i kristendomskundskab med forløbet; tro og viden.

Klassen består af 19 elever.

Vi lærer at filosofere

Udgangspunktet for at kunne gennemføre forløbet er, at eleverne ved, hvad det vil sige at filosofere. Eleverne fortæller, at de aldrig har arbejdet med det før, og der er ingen bud på, hvad det er. En enkelt spørger, om det ikke har noget med gamle dage at gøre. Hertil svarer jeg, at det var et godt bud, da mennesket gennem historien har filosoferet, og det drejer sig om, at man undersøger spørgsmål eller temaer ved at reflektere over dem. Man prøver at vende, dreje og vride sine tanker for at finde forskellige forklaringer, som kan hjælpe med at finde ud af, hvad der giver mening for en selv. Altså bruger jeg verber til at beskrive, hvor meget man tænker for at gøre det lettere for dem at forstå. I min forklaring af at filosofere læner jeg mig op ad Platons definition, som ses i afsnittet: *Hvad er filosofi?* Ligeledes pointerer jeg, at man kan bruge det til at finde frem til svar, som passer til en selv, og der ikke er nogle svar der er mere rigtige eller forkerte end andre. Det er en helt ny metode, da eleverne er vant til at søge efter rigtige svar i skolen, men er også en metode som gør, at andre elever kommer til at deltage aktivt. I den første filosofiske samtale kaster ni elever sig ud i et stort filosofiske spørgsmål, der kan være med til at give et meningsfuld afsæt i tilværelsen: *Hvordan tror du, at livet er kommet til?* Dette spørgsmål sætter gang i elevernes besvarelse af Kants moralske spørgsmål, hvor de skal lære at filosofere, formulere

sine tanker, lytte til andre og se forskellige perspektiver. Hurtigt er der en elev som svarer, at mennesker tror noget forskelligt, at der altid vil være nogen, der tror på noget andet end én selv. Nogen tror på Big Bang, og andre tror på Gud. Allerede her er der præsenteret to perspektiver. Til at starte med er det mig, som stiller spørgsmålene, men hurtigt bliver jeg ordstyrer, da eleverne begynder at stille spørgsmål til hinanden. Det ses eksempelvis nedenfor, hvor de indbyrdes diskuterer det første filosofiske spørgsmål og lytter til hinanden, selvom der allerede her bliver stillet spørgsmål til hinandens overbevisninger. Nedenfor et uddrag af samtalen. Hele samtalen kan ses i bilag 1.

J: Det var Big Bang! der skabte Jorden... og så var der nogle *bakterier* nede i vandet som ligesom blev større og **større**. fordi de spiste hinanden og så på et tidspunkt bliver det så til *dinosaurer* og sådan alle de der ting...

A: Øh...hvis jeg forstod det rigtigt.. altså J.. **prøver du så at sige at vi er født af dinosaurer?**

J: Nej fordi at.. nej fordi at så kom så kom der jo sådan meteorregnen... og udrydte alle dinosaurerne.. og så kom der jo den... så skete det samme bare hvor det blev til andre dyr.

A: Jamen, hvordan kom menneskene?

J: *Af aber...* Ja men.. det har så udviklet sig.

H: Hvordan kom aberne?

Her ses det, at de filosoferer, argumentere, lytter til hinanden, stiller sig kritisk og ud fra ét spørgsmål får stillet to nye. Dette viser, at eleverne er i en undringsproces, da de forholder sig undersøgende. I samtalen ses det også, at der er mange tænkepauser og gentagelser af ord, hvilket viser en refleksion hos eleverne, som er grundlaget for den filosofiske samtale.

Forholdet mellem tro og viden

I arbejdet med tro og viden, bad jeg eleverne gennem en hurtigskrivningsøvelse at svare på, hvad tro og viden er. Det blev tydeliggjort for eleverne, at når man hurtigskriver, skriver man hele tiden, og man skriver, hvad der falder en ind, når man hører spørgsmålet, indtil en givet tid er gået. Her skulle de kun forholde sig til deres forhåndsviden, og der blev set bort fra fejl i stavning og

grammatik. Ved at se bort fra dette, koncentrere det elevernes tanker, da de ikke skal tænke på deres skriftlige fremstilling.

Et opmærksomhedspunkt er, at det var åbne spørgsmål, og jeg har måtte gøre deres svar mere simple til analysen. Til analysen af dette brugte jeg datamatrix, som kan ses i bilag 2. På trods af lang tid til at skrive, er elevernes svar korte. Dette kan skyldes den nye metode, nye spørgsmål, og en usikkerhed omkring, hvordan de skal gribe det an.

Til spørgsmålet hvad er tro, ses det i alle besvarelsener, at de nævner religioner. At tro har en religiøs betydning. Én enkelt elev har svaret; *Det er ikke noget man ved men tror*. Fire andre har også svaret, at det kan være tro på noget overnaturligt, held eller at Jorden er flad.

Til spørgsmålet, *hvad er viden* ses flere forskellige svar, og der er ikke ét svar, som suverænt går igen blandt eleverne. Nogle svarer, at det er fakta, noget vi lærer i skolen, noget man tilegner sig, noget man ved, noget religiøst mm.

Disse datamatrixer viser mig, at eleverne er klare i deres definition af tros-begrebet, og de fleste er låst ved én definition. Måske fordi denne øvelse foregår i kristendomskundskab? Kunne det tænkes, at det havde set anderledes ud, hvis de blev spurgt i et andet undervisningsfag? I svaret på vidensbegrebet er der enkelte der skriver "*jeg tror det er..*". Dette viser mig, at evnen til at skelne mellem tro og viden, er der hos langt de fleste i mere eller mindre grad, da de ikke giver samme definition, men de er usikre på deres definition.

For at gøre arbejdet med tro og viden mere konkret valgte jeg, at eleverne skulle lære at kende forskellen på myter og teori. Derfor arbejdede vi med skabelsesmyten fra første Mosebog kp.1. og Darwins evolutionsteori. Jeg valgte de to emner for at tage udgangspunkt i elevernes interesse, til at belyse nogle af de stridspunkter, som kan være mellem religion og videnskab, men også for at komme med eksempel på, hvad viden kan være ud fra en videnskabsmands teori, og hvad tro kan være ud fra en religiøs myte. De viser forskellige opfattelser og giver hinanden perspektiver, som kan styrke eleverne i deres læren om forskellige livsopfattelser og livsfilosofi, der står skrevet som kompetencemål i faghæftet.

Efter arbejdet med mytebegrebet og teori-begrebet blev eleverne præsenteret for DR-dokumentarten; Med Gud mod Darwin, som belyser en konflikt mellem religion og videnskab, der

skildrer nationale og internationale fundamentalisters kamp mod Darwins videnskabsteori. Her havde vi en filosofisk samtale om, hvad en sådan konflikt kan gå ud på, indebære, og om der behøver at være en konflikt? Samtalen kan ses i [bilag 3](#). Igen er en stor del af eleverne aktive i samtalen, hvilket viser, at der er skabt et klasserum, hvor eleverne tør deltage og udtale sig om deres tanker på trods af, at de ikke alle er enige. En elev starter med at fortælle, at konflikten er mellem, hvem der har skabt verden. Gud eller Darwin. Herfra udvikler samtalen sig til, at nogle af de kristne vil genskabe teorien med Gud. Sådan formulerede en elev dette. At nogen mener, at mennesket skal tro på Gud og ikke på Darwins teori. I udsendelsen bliver der også udtalt, at Darwin var en udsending fra Djævlens. Men kan man ikke finde mening i både Darwins teori og Gud på samme tid? Her er der blandede meninger. En elev skaber gennem samtalen sin egen mening og forklaring, hvor Gud skabte alt liv på Jorden undtagen mennesket. Menneskerne er kommet til gennem en udvikling af aber, og derfor er mennesket stadig skabt af Gud.

Vi kan tro på det vi vil, og her skaber eleven en tro, som giver mening for vedkommende selv. Denne tro er ikke ensbetydende med, at andre tror på det. Dette bekræfter en anden elev med sin udtalelse, at det ikke vil give nogen mening at tro på begge dele, da det er enten eller. Hermed bliver der i samtalen givet flere forskellige perspektiver. En anden fortæller, at det godt kan lade sig gøre, hvor en anden supplerer med, at Darwin ikke siger, man ikke må tro på begge dele, som går ind og understøtter Darwins citat som ses i teori afsnittet: *Tro og viden*. Denne samtale hjælper eleverne med at skelne mellem tro og viden ud fra religion og videnskabsaspektet, hvor dokumentaren med konflikten for alvor adskiller de to, og hvor vi gennem samtalen får reflekteret over forholdet. Eleverne viser igen en refleksion, hvor nogle af dem modsiger sig selv, har længere tænkepauser eller skal have lidt hjælp til at komme videre i sin formulering. Som Descartes sagde *"Jeg tænker, altså er jeg"*, så finder eleverne frem til deres egne meninger og holdninger gennem refleksion, som skaber en viden, der fører til erkendelse hos den enkelte.

Efterfølgende havde vi endnu en filosofisk samtale om forholdet mellem tro og viden. Samtalen kan ses i [bilag 4](#). Eleverne som byder ind, er enige om, at viden er noget, der bliver bevist enten ved, at man selv har set det eller har undersøgelser, der viser det. Eleverne hjælper her hinanden med at nå frem til, hvad der gør viden til viden, hvilket viser en positiv relation mellem eleverne, hvor de støtter hinanden og hjælper, hvor de kan blive udfordret. Det ses eksempelvis her:

F: øhm.. Det er noget sådan.. øhm. /Materiale?/.. agtig sådan så man kan se... noget som man selv har set.. agtig.

Mig: Ja... (afbrydes af elev i klassen) 'Beviser' siger H. Når der er beviser for det. Så er det noget man ved?

F: Ja for det meste.

Mig: Hvad mener du med for det meste?

F: Jaa... altså..... Tror ikke det er alt der er beviser på.. eller... /Noget får vi jo at vide fra bøger for eksempel/... og der er noget af det der er opdigtet og så ved man det ikke.

(Senere) V: /Når man har set det/... eller har lavet nogle undersøgelser... der viser det.

Tro bliver af eleverne beskrevet som noget, man ikke rigtig ved, hvor kommer fra og som noget der ikke er bevist. Disse udtalelser fra eleverne viser allerede en udvikling fra hurtigskrivningsøvelsen, hvor tro bliver til noget mere end religion. For dem er tro og viden ikke hinandens modsætninger. Se et uddrag fra samtalen her:

R: De er jo ikke helt modsætninger.. fordi noget viden det har også engang været tro, men så er der nogen der har bevist det.

R: At de tror så meget på noget. så de vil prøve at bevise det. og så er det så lykkedes for dem.

J: (...) der er jo både noget tro der godt kan bevises.

J: Og så bliver det jo til viden bagefter.. Så viden er måske en... evolution eller... hvad man nu kan sige. Det er en opgradering af tro.

Dette viser, at der er et skel mellem tro og viden, men at de ikke behøver at være hinandens modsætninger, da der også kan være sammenhæng. At noget tro kan blive til viden, men kan viden ikke også blive til tro?

Som Henrik Madsen nåede frem til i sin forskning, så er det ikke alle elever, der bliver aktiveret i de filosofiske samtaler. Han begrundet det med, at eleverne bliver tvunget til at formulere argumenter og til at tænke kritisk. (Madsen, 2017) Noget jeg selv er nået frem til er, at ikke alle elever kan nå at deltage rent tidsmæssigt, da det tager tid for eleverne at reflektere og kunne

kommunikere omkring det centrale tema samtidig med, at de skal forholde sig til det, de andre siger. Derfor bør undervisningen understøttes af supplerende metoder, for at sikre alle elevernes deltagelse. Derfor lavede jeg en tro-og-viden øvelse, som understøttede emnet. Eleverne fik vist nogle forskellige billeder, hvor de skulle tage stilling til, om det var tro eller viden. Ingen svar bliver fremhævet som rigtige. Øvelsen blev brugt til at se, om de kunne tage stilling. Jeg ønskede ikke at påvirke elevernes eksisterende verdensbillede i særdeleshed fordi, der er nogle elever fra religiøse hjem, hvor jeg vurderede, at korrekte svar vil kunne gå ind og påvirke eller sætte tvivl ved deres religiøse overbevisning. Elevernes svar som ses i [bilag 5](#) viser, at eleverne har en udviklet evne til at tage stilling og skelne mellem tro og viden ud fra de præsenterede billeder.

Som afslutningen på min undersøgelse i 6.klasse var den sidste øvelse den samme hurtigskrivningsøvelse, som de lavede i starten, så jeg vha. datamatrixen kan se, om der er sket en ændring i deres definition af begreberne. Datamatrixen kan ses i [bilag 6](#).

Til trosbegrebet ses det, at næsten alle holder fast i deres første definition, men der er også kommet nye definitioner til. Det som de fleste (16 elever) har svaret:

- Noget der kan være svært at bevise
- Noget religiøst
- Noget overnaturligt
- En overbevisning.

Til vidensbegrebet har næsten alle fundet nye definitioner. Her har de fleste (14 elever) svaret

- Noget man er sikker på
- Noget som kan bevises.

For at kunne forstå forholdet mellem tro og viden, skal de kunne definere begreberne. Når jeg analyserer deres svar ud fra mit teorignsnit, har eleverne fat i, at begreberne kan have flere definitioner. Det ses, at eleverne kan forklare, at tro kan være noget der er svært at bevise, at viden er noget, man er sikker på og kan bevises. Som eksemplet fra min teori viser med FN's klimapanel, så er det at kunne skelne en faktor, som kan styrke elevernes argumentation og evnen til at reflektere over meninger og holdninger. Eleverne viser også gennem deres svar, at vi kan

finde det religiøse aspekt i tro, og at viden hænger sammen med videnskab. Ud fra de filosofiske samtaler kombineret med små øvelser undervejs, kan jeg konkludere, at eleverne viser evnen til at kunne forstå forholdet mellem tro og viden, samt i hvilke sammenhænge begreberne benyttes. Men hvordan har de filosofiske samtaler kunne lede os hen mod disse resultater?

Vurdering

Eleverne har gennem forløbet deltaget i flere filosofiske samtaler inde for det metafysiske aspekt, men har også haft samtaler, som tager udgangspunkt i elevernes interesse. De har hele tiden haft mulighed for at stille filosofiske spørgsmål, som løbende blev diskuteret på klassen og i mindre grupper, for at træne dem i at filosofere sammen. Til at starte med, var der en del useriøsitet hos nogle af dem, men de kunne sætte ord på, at grunden til det lå i, at det var svært. Det er svært. Derfor er det godt at øve det. Relationerne er her en faktor, som bliver afgørende for kvaliteten af samtalerne, hvor jeg her var opmærksom på Klings tre tegn. Jeg appellerede til, at det er okay at være usikker, og der ikke er nogen rigtige svar, at det er svært, men jeg tror på dem og anerkender deres svar, hvorved jeg benytter afstemmere. Ved blandt andet at tage udgangspunkt i elevernes interesse, er jeg bevidst om elevernes psykologiske behov. Jeg er med som vejleder og ordstyrer, hvor jeg hjælper eleverne på vej, hvor de hver gang bliver mødt af en smilende og respektfuld lærer, som tager alle eleverne alvorligt. Klings klasserumsforskning viste, at det kun er når relationen er god, at eleverne frivilligt retter sin opmærksomhed mod læreren, hvilket kan forklare den høje deltagelse.

Samtalerne viser gennem gennemarbejdet empiri, at det sætter gang i en undringsproces hos eleverne, hvor den filosofiske samtale finder sted. Kigges på Habermas kriterier for den gode filosofiske samtale udviser eleverne en ægte interesse for samtalerne, som ses i deres aktive deltagelse, den herredømmefrie samtale hvori det ses, at der ikke udvises fordomme over for hinanden, så de kan udveksle holdninger. De er gode til at vise forståelse, ærlighed og rigtighed. Jeg vil ud fra disse kriterier vurdere, at det har været gode filosofiske samtaler, som har rykket dem både i deres møde og forståelse af verden. Et vigtigt kriterie for mig, som Habermas ikke nævner, er den tydelige refleksion hos eleverne. Hvorfor samtalerne er gået godt, kan blandt andet skyldes opmærksomheden på tegn inde for relationskompetencen. Da samtalerne tager udgangspunkt i det metafysiske område, arbejder vi med spørgsmål om vores eksistens og tager

fat i det livsfilosofiske område, hvor eleverne kan nå til erkendelse, udtrykt på forskellige måder. Vi har løbende arbejdet med Kants spørgsmål, som netop skulle føre hertil, hvor han beskriver erkendelsen som menneskefornuftens højeste mål. Målet er ikke, at eleverne skal nå til en færdig erkendelse, men lære at bruge filosofien som et værktøj til at kunne arbejde med det gennem livet og dets faser, hvor klassens næste fase er identitetsfasen.

Øvrige klasser

I de fire øvrige klasser på samme skole havde jeg 45 minutter, og målet var gennem filosofiske samtaler at undersøge, hvor meget de ved og forstår om tro og viden.

1.klasse

I denne klasse møder jeg elever, som har svært ved de filosofiske samtaler. De er aktive i samtalen, men udviser ikke tydelig refleksion. Jeg spurgte eleverne, hvad viden er. Her er der ingen elever der markerer. Det kan være, fordi de er generte eller ikke ved, hvad de skal svare, eller at spørgsmålet er for svært. Derfor omformulerede jeg mit spørgsmål til, hvornår man ved noget? Her er svarene, at de ved der ligger sne, at de har tøj på og de sidder foran computeren. Jeg spørger, hvordan de ved det, og her svarer de, fordi de kan se det. Det viser, at de tænker meget konkret. Da vi taler om tro, taler eleverne om, hvad de tror der sker i morgen og en enkelt nævner troen på Gud. Det var en længere proces at nå frem til disse svar fra eleverne, hvor jeg har måtte stille mere ledende spørgsmål, da de havde svært ved at holde fokus og svært ved at skifte emne, når de kom for langt ud på et sidespor, der kunne handle om, hvad de havde fået i fødselsdagsgave. Vi kiggede på nogle billeder sammen, som skulle styrke samtalen om tro og viden, og igen har de svært ved at holde fokus. De var optaget af, at Adam og Eva var nøgne, og at dinosauren kom fra Jurassic Park. Desuden sad nogle forældre ved siden af eleverne, som fortalte dem, hvad de skulle svare og om de skulle svare. Dette kan være en vigtig faktor, som er med til at forklare den svage filosofiske samtale med klassen.

2.klasse

I denne klasse går det bedre med den filosofiske samtale. Eleverne er mere aktive og er gode til at selv at nå frem til, at viden er noget de kan se, har gjort, lært og kan mærke på. Spørgsmålet om, hvad viden er, er igen for svært et spørgsmål, og jeg må ændre mine spørgsmål undervejs. I

samtalen om tro er eleverne ligeledes gode til selv at sætte ord på, hvad tro er. Her er svarene: Noget man tror på. Det kan være noget i fremtiden, Gud, Julemanden, Nisser osv. En enkelt elev siger, at det er tro, fordi ingen ved det, hvilket sætter gang i en debat hos eleverne, hvor jeg må stoppe dem. Eleverne er knap så gode til at være lydhøre over for andres meninger og holdninger, og kan ikke skelne mellem tro og viden, da vi kigger på billeder.

4.klasse

Denne klasse skiller sig ud i forhold til de to andre. De har lettere ved at definere tro og viden. Eleverne er igen aktive i den filosofiske samtale, og de er gode til at begrunde og argumentere deres svar, eksempelvis at dinosaurernes eksistens er viden, fordi der er fundet skeletter, og fortællingen om Adam og Eva er tro, fordi ingen har set dem, men man har en formodning om, at de har været her. De har forståelse for, at man kan være uenig. De giver plads til hinanden og til hinandens meninger, hvor det i de to forrige klasser var mere kaotisk. Ligeledes udviser eleverne refleksion, da de tænker sig om, de omformulerer og prøver på trods af, de synes det er svært.

8.klasse

Klassen her skiller sig yderligere tydeligt ud fra de andre. Én ting er, at eleverne godt kender til filosofi og filosofiske samtaler, en anden ting er deres aktivitetsniveau. Der er færre aktive elever, men de som er aktive, skelner mellem tro og viden som overbevisning og videnskab. Når de taler om videnskab bygger de deres viden, på det de har lært i naturfag og når til enighed om, at det er noget der kan bevises gennem forsøg. Til tro kom definitioner jeg ikke havde mødt i de andre klasser som tryghed, noget man føler sig tilpas i, noget man kan være overbevist om og ikke være overbevist om. De nævner også Gud og religioner. Dette viser eleveres modenhed både kognitivt og sprogligt. De elever som deltog, var reflekterende, byggede på hinandens svar, og turde kommentere når de var uenige samt stille nye undrende spørgsmål.

Sammenfatning.

Man kan sættes spørgsmålstejn ved, om samtalerne i 1.klasse var filosofiske samtaler, da metoden lægger stor vægt på undring og refleksion. Derfor er dette måske ikke den rette metode, da eleverne mistede fokus. Forældrene spillede her en stor rolle, da de påvirkede elevernes svar, og samtalen kunne kede dem, da de ikke er et sted i deres liv, hvor tro og viden er noget, der optager dem. Både i 1. og 2.klasse når vi frem til definitioner på tro og viden, men det synes svært

for dem, at forstå forholdet mellem dem, da vi kigger på billeder. Måske jeg er endt med at blive for ledende i samtalen?

I 4.klasse ses en tydelig forskel i, at eleverne argumenterer for deres svar, hvilket viser at de undrer sig.

8.klasse er mere reflekterende, nysgerrige og udviser en interesse for emnet, på trods af den lave elevaktivitet.

Denne erfaring giver 6.klasses forløb nogle perspektiver, bl.a. vigtigheden i tiden. Forløbet i 6.klasse viser gennem mange filosofiske samtaler, at de kan bruges, at eleverne får integreret tro- og videns-begreberne i deres sprog og argumentation, de kan forstå forholdet mellem dem og udviser forståelse for forskellige perspektiver. Her når vi frem til gode filosofiske samtaler, hvor eleverne har et højt aktivitetsniveau og udviser en ægte interesse. Dette viser mig vigtigheden i at variere undervisningen for at holde på så mange elevers interesse som muligt.

Er de filosofiske samtaler for alle alderstrin? Dette kan jeg undersøge vha. Eriksons psykosociale stadier.

Forklaring

De metafysiske spørgsmål kan påvirke elevernes selvopfattelse, eksistens og identitet, hvor eksistensudviklingen kan være afgørende for elevernes mentale mønstre i adaptation, hvor mønstrene er en forudsætning for ny læring.

I Eriksons psykosociale stadier er der ingen fastlåste aldersgrænser. Derfor estimerer jeg, at eleverne i 1.-4. klasse er i skolealder-fasen. 1. og 2. klasse har ikke været længe i fasen og skal tilvænne sig en ny kultur i skolen. Her kan forklaringen på elevernes manglende fokus være frygten for at svare forkert, da de stræber efter dygtighed og flid. I en filosofisk samtale er der ingen rigtige eller forkerte svar, hvilket de ikke er vant til. De søger anerkendelse fra deres sociale omgivelser, hvilket kan forklare deres emneskift, og for at undgå følelsen af underlegenhed. Eleverne har brug for tydelige rammer, struktur og faste rutiner, hvilket de i denne lektion med mig får frataget i brugen af ny metode, med et emne som ikke står dem nær og en ny lærer, hvilket kan resultere i utryghed og demotiverede elever. Måske kan de filosofiske samtaler bruges i de små klasser til at kunne skelne mellem tro og viden, hvis de ligesom 6.klassen har haft flere

lektioner til at lære at filosofere og spore sig ind på emnet. Ud fra min undersøgelse vurderer jeg, at denne metode ikke er god til emnet i de yngste klasser, når de kun har en enkelt lektion med en ukendt lærer. 4.klasse har været i stadiet i et stykke tid, og finder muligvis mere tryghed i den og stræber efter flid på en anden måde og ikke på samme måde lader sig skræmme af forkerte svar, da de måske bedre kan forstå principperne for en filosofisk samtale. 6.klasse kan være i et stadieskift fra skolealder til pubertet, hvor 8.klassen befinder sig. Vi ved fra Piaget og Eriksons teori, at jo ældre eleverne er, jo flere erfaringer har de med at danne mentale mønstre, hvilket særligt er tydeligt i 8.klassen, hvor de forklarer vidensbegrebet ud fra det, de har lært i udskolingens naturfag. Oplevelsen af ringere aktivitet hos 8.klassen kan skyldes flere ting. I dette stadie forsøger de at danne sig et overblik og søger en helhed i identiteten. De kan blive usikre på sig selv, bekymre sig over hvad andre tænker, og derfor måske ikke tør stå ved sin mening, da de spejler sig i deres omgangskreds. Det kan være et spørgsmål om manglende motivation og behovet for at mestre. Er dette tilfældet styrkes idéen om, at de filosofiske samtaler ikke kan stå alene, og der skal bruges varierende metoder. Dette ville gavne i alle klasserne og blev også brugt i 6.klasse, hvor vi nåede frem til gode filosofiske samtaler. Varieret undervisning kan være det afgørende, da eleverne mestrer på forskellige måder og dermed får flere muligheder for dette, som kan øge motivationen.

Handleperspektiv

Gennem mit projekt har jeg fundet frem til ting som fungerer, når man bruger filosofiske samtaler som metode til at lære eleverne at forstå forholdet mellem tro og viden, og har dermed fundet ud af, hvordan det kan tilgås i fremtiden. Eleverne har en interesse, som er vigtig at tage udgangspunkt i. Jeg tog udgangspunkt i erfaringerne fra forskningsoversigten, og er nået frem til en stor del af udfordringen med metoden ligger i, at der ikke er nogle korrekt svar. Derfor er det som Vestergaard Jørgensen sagde, ikke altid muligt i praksis, da det vil kunne resultere i overfladiske resultater uden dybde, som jeg så hos nogle af klasserne. Eleverne vil ud fra Eriksons teori gerne klare sig godt, og sigter efter flid og anerkendelse, hvor frygten her kan være at svare forkert. For at sikre den gode filosofiske samtale, skal der være opbygget en relation, hvor eleverne tør bevæge sig ind i et univers af uløste spørgsmål til deres eksistens, som sigter efter

erkendelse, der kan have betydning for deres selv- og verdensbillede. Nogle elever kan holde sig tilbage i frygten for at mislykkes, hvis ikke de svarer korrekt. Derfor er lærerens anerkendelse af alle svar vigtig, hvor relationsarbejdet kan mindske følelsen af at føle sig fremmed. Relationerne må ikke undervurderes. Ud fra min oplevelse fra de forskellige klasser, vil jeg ikke gå ind som lærer uden relation til eleverne i 45 minutter i indskolingen til en filosofisk samtale og stille metafysiske spørgsmål. Sammenlignet med 6.klassen har jeg set, hvordan samtalerne kvalitet og refleksionsniveau har udviklet sig over tid. Ud fra dette fik jeg også pointeret vigtigheden af tiden, og de filosofiske samtaler som metode ikke bør stå alene. Yderligere vil det styrke, hvis filosofiske samtaler blev en mere udbredt metode på tværs af fagene. Onlineundervisning var et vilkår. Jeg vurderer, det vil styrke samtalen, at eleverne kan sidde over for hinanden, evt. i en cirkel, hvor de kan se hinanden i øjne og aflæse hinanden, som sandsynligvis vil kunne styrke anerkendelsen af forskellige perspektiver. Supplerer man med aktiv filosofi vil det kunne forhøje elevaktiviteten.

Reliabilitet og validitet

Afsluttende for min undersøgelse kigges på påvirkninger og gyldighed.

- **Datamatrix:** Til de kvantitative undersøgelser lavede jeg datamatrix til åbne spørgsmål, hvor jeg samlede svarene i forskellige kategorier.
- **Lydoptagelser:** Det kan påvirke elevernes deltagelse, at de ved, at det sagte bliver optaget, men det styrker min analyse, da det giver mig korrekte citater fra undervisningen.
- **Online undervisning:** Alt undervisning forgik hjemmefra bag en skærm, og eleverne har derfor ikke haft samme mulighed for at aflæse hinanden.
- **Tiden med de øvrige klasser:** Manglende tid påvirker resultaterne.
- **Fortolkning:** Resultaterne er kommet til gennem min fortolkning og forståelse af sammenhænge af den indsamlede empiri.

Konklusion

Mit udgangspunkt var, at filosofiske samtaler kan bruges som metode til at give eleverne en forståelse for forholdet mellem tro og viden, og ved nu på baggrund af min undersøgelse og analyse, det kan lade sig gøre under de rette betingelser. Min undersøgelse har vist, at elevernes udviklingsstadier, relationer og tiden kan være afgørende for kvaliteten af de filosofiske samtaler. Den fænomenologiske tilgang er meningsfuld i de filosofiske samtaler, hvor børnene udtrykker sig om deres livsverden, og giver rammen til den filosofiske undringsproces, hvor den hermeneutiske tilgang har fokus på forståelsen. Jeg valgte at kombinere kvalitative og kvantitative metoder. Den kvalitative metode er brugbar i forhold til de filosofiske samtaler, som var metoden jeg skulle undersøge, hvor den kvantitative var supplerende til at styrke målet med undervisningen, og til at give analysen tilstrækkelig dybde i forhold til, hvordan evnen til at skelne udviklede sig hos den enkelte, som leder mig til svaret på min problemformulering.

Det er menneskeligt at stille spørgsmål og forsøge at finde meningen med sin eksistens. De filosofiske samtaler kan give eleverne redskaber til at finde svar på disse spørgsmål, hvor de opnår erkendelse. Det bidrager til nysgerrighed, undren, meningsdannelse og øget klarhed, i en alder, hvor eleverne skal lære sig selv at kende, hvad de bør gøre, hvad de bør vide, kan håbe på og deres mening med eksistens som menneske. Ved at bruge den filosofiske samtale som almen didaktisk metode styrker det elevernes evne til at lytte til andres tanker, forstå forskellige perspektiver, tænke selvstændigt og skabe personlige holdninger.

For at kunne forstå forholdet mellem tro og viden, skal man kunne definere begreberne, hvor forståelsen kan være afgørende for elevernes handlekompetence, til at finde en mening, som passer til dem, og hvor det ikke nødvendigvis behøver at være enten eller, da eleverne udviser en evne til at bygge bro mellem tro og viden.

Bibliografi

- Børne- & Undervisningsministeriet. (2019). *Kristendomskundskab faghæfte 2019*. Hentet fra emu.dk: https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/Gsk_faghæfte_Kristendomskundskab.pdf
- Brekke, M., & Tiller, T. (2014). *Læreren som forsker. Indføring af forskningsarbejde i skolen*. Aarhus: Forlaget Klim.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2020). *Kvalitative metoder. En grundbog*. (3.udg., 1.opl.). Hans Reitzels Forlag.
- Bruun, B., & Knudsen, A. (2002). *Moderne psykologi - temaer* (1.udg., 2.opl.). Værløse: Billesø & Baltzer.
- Grimmitt, M. (1998). At være menneske og være menneskelig. I M. Grimmitt, *Religionskundskab og menneskelig udvikling*. Odense Universitetsforlag.
- Høiris, O. (2016). *Menneske* (2.opl.). Århus Universitetsforlag.
- Illeris, K. (2005). *Læring - aktuel læringsteori i spændingsfeltet mellem Piaget, Freud og Marx* (1.udg., 5.opl.). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Imsen, G. (2015). *Elevers verden - indføring i pædagogisk psykologi* (2.udg., 1.opl.). Hans Reitzels Forlag.
- Iversen, H. R. (januar 2011). *Religion i vårt århundrede*. Hentet fra Idunn: <https://www-idunn-no.ez-son.statsbiblioteket.dk:12048/kok/2011/01/art01>
- Jørgensen, H. V. (2010). *Filosofi med børn: teoretisk grundlag af religionsdidaktisk potentiale*. Aarhus universitet: Det teologiske fakultet.
- Juul, H., & Kjeldsen, K. (2019). *Religionsundervisning. En fagmetodik*. (1.udg., 1.opl.). København: Hans Reitzels Forlag.
- Klinge, L. (2018). *Relationskompetence* (e-bog). Aarhus universitetsforlag.
- Lodberg, P. (2017). *Tro* (2.opl.). Aarhus universitetsforlag.
- Madsen, H. (2017). *Når spørgsmålet er svaret: Om filosofiske samtaler som almen didaktisk redskab i folkeskolens undervisning*. Læreruddannelsen Aalborg. Hentet fra UC Viden: https://projekter.aau.dk/projekter/files/260347047/helt_fardigredigeret_speciale3.pdf

Caroline Skovrup Jensen
3015379

UC SYD
Læreruddannelsen

Bachelorprojekt
Maj 2021

Nabe-Nielsen, L. (2019). *Filosofi i skolen. Undervisningens rum for undren*. København: Hans Reitzels Forlag.

Nielsen, K. H. (2017). *Viden*. Århus Universitetsforlag.

Pedersen, M. (2. oktober 2008). *10 Darwin-citater om tro og videnskab*. Hentet fra Religion.dk:
<https://www.religion.dk/kristendom/10-darwin-citater-om-tro-og-videnskab>

Wentzer, T. S. (27. november 2019). *Hermeneutik*. Hentet fra Youtube:
<https://www.youtube.com/watch?v=RrjvfUjFadg>

Bilag 1 - Hvordan tror du, livet er kommet til? – Filosofisk samtale.

! = Udråb
 ? = Spørgende
 Understreg = Hurtig
 . = pause. Jo flere punktummer jo længere pause.
 Kussiv = Højt toneleje
 / = lavt toneleje.
 () = afbrydelser
Fed = Tryk på ordene

J: Det var Big Bang! der skabte Jorden... og så var der nogle *bakterier* nede i vandet som ligesom blev større og **større**. fordi de spiste hinanden og så på et tidspunkt bliver det så til *dinosaurer* og sådan alle de der ting...

Mig: Er det noget du har hørt et sted før?

J: Øøh... ja

Mig: Kan du huske hvor har det været skolen eller..?

J: Neej. jeg kan ikke huske hvor.... Da jeg var mindre var jeg interesseret i... øhmm. *Dinosaurer!*

Mig: **ja!**.. hvor er det er fint at du vil du vil dele det med os andre. A du vil gerne byde ind?

A: øhmm..hvis jeg forstod det rigtigt.. altså J.. **prøver du så at sige at vi er født af dinosaurer?**

J: nej fordi at.. nej fordi at så kom så kom der jo sådan meteorregnen... og udrydte alle dinosaurerne.. og så kom der jo den... så skete det samme bare hvor det blev til andre dyr.

A: jamen, hvordan kom menneskene?

J: *af aber*... Ja men. det har så udviklet sig.

H: hvordan kom aberne?

J: øøhm.. det samme som på den måde som dinosaurer.

Mig: Det er fint J og det skal vi.. og det vi skal huske er at det er det som du tror der er sket. A hvad. hvad tror du? Hvordan tror du at er livet kom til?

A: det ved jeg ikke.

Mig: det ved du ikke?

A: neej... jeg er ikke helt sikker.

Mig: Det er også okay! Er der nogen af jer andre? er der nogle andre end R.. ved du at du er rigtig aktiv og det er dejligt at se! Jeg kunne også godt tænke mig at prøve at høre nogle af de andre. jer der sidder herinde i ryster på hovedet

V: ja ja jeg ja jeg jeg Jeg tror ikke på det der med Big Bang eller noget. fordi *det det det der* er nogen der tror på det men *der er andre der ikke tror på det*. Der er ingen der ved om Det er Big Bang eller om det er et eller andet.. andet der har skabt jorden.

Mig: hvad tror du?

V: jeg... jeg. Jeg tror på at det er *aberne*.

Mig: du tror det er aberne?

V: ja.

Mig: ja. at livet er kommet til gennem aber eller kan du prøve og forklare? Det er når jeg spørger hvordan livet er kommet til eller mener du hvordan mennesket kom til?

V: ja! når når et menneske er kommet til af aberne.

Mig: ja .. M hvad vil du sige?

M: tror jeg... komme til på den måde er.... det noget af det sammen med... at komme op på noget... de startede i vand hvor så blev de større og større og så udviklede sig til nogle dyr med fire ben for eksempel... og så så kom der buske og Sådan noget op på og træer op på land, så de kan trække vejret eller så.. og så udvikler det sig meget.

Bilag 2 – Hvad er tro og viden 1. - Hurtigskrivning

Hvad er tro?

Elever↓	Variabler – Hvad er tro?				
	Tro på noget overnaturligt Ex. Spøgelse/dæmon	Religion. Kristendom, islam, buddhisme mm.	Man tror på noget. ex. Held/Jorden er flad	Noget man ikke ved men tror	Kommentar
1		X	X		
2		X			
3		X			
4					Fraværende
5		X			
6		X	X		
7		X			
8		X			
9		X			
10					Intet svar
11		X			
12				X	
13		X			
14					Fraværende
15		X			
16		X			
17	X	X			
18		X	X		
19					Intet svar

Hvad er viden?

Elever↓	Variabler – Hvad er viden?							Kommentar
	Fakta	Noget man ved	Det vi lærer i skolen	Noget man kan imponere med	Noget man tilegner sig	Noget man er sikker på	Noget med religion	
1						X		(Nævner tavs viden- hvordan man kan gå)
2		X			X			
3	X				X			
4								Fraværende
5					X			
6			X					
7	X	X						
8		X						
9							X	
10								Intet svar
11		X						
12						X		
13							X	
14								Fraværende
15			X					
16						X		
17	X				X			
18	X		X	X				
19								Intet svar

Bilag 3 – Religion og videnskab – Filosofisk samtale.

! = Udråb
? = Spørgende
Understreg = Hurtig
. = pause. Jo flere punktummer jo længere pause.
Kussiv = Højt toneleje
/ = lavt toneleje.
() = afbrydelser
Fed = Tryk på ordene

Mig: Hvad er det for en Konflikt vi ser her?.....(længere pause)..... Jeg prøver lige engang til.. hvad er det for en konflikt vi ser i de her klip?

S: Det er. øhh... ham der... Darwin.. han tager over for Gud... og så kæmper de mod ham.

Mig: Tager *over* for Gud?... Hvem kæmper mod ham?

S: Der er Sådan nogen andre i verden. som der ikke kan lide ham.

Mig: Altså konflikten går ud på at der er nogen der ikke kan lide ham?

S: *Ja. nemlig!*

Mig: *Ja!* R. hvad du sige?

R: Konflikten er jo sådan set lidt det der med Darwins tro om. at Det er jo natur.. **det er ikke gud der har skabt verden.** Og så er der nogle andre, der tror, at Det er gud der har skabt verden og Darwins teori... at den sådan.. Betyder ikke noget.. eller hvad man kan sige.

Mig: Jaa?

R: /Den var ikke rigtig/.

Mig: ja.. Ja. tak R! Hvad siger du M?

M: Ja.. er det ikke ham der Torben?

Mig: Jo. Det er ham fra youtube .

M: ja ja.. Han har sat det til et livsmål at han vil. øøhh.... Genskab den der teori med Gud.

Mig: Altså.. han vil genskabe en teori med Gud?

M: *Neej....* sådan... han vil gøre sådan at.. næsten Alle de kommer til at tro på gud.. **gud i himlen.**

Mig: Ja. Kan man ikke?... Kan man ikke tro på Gud og Darwin på samme tid?... *Altså..* kan man ikke godt tro på gud og så og så stadigvæk tro på noget af det Darwin havde fundet ud af?

M: Nej.... **jo** man kan jo godt tro på at Gud han skabte alt liv.. *han skabte dog ikke mennesker.* Men aber det blev jo så... blev jo så til mennesker... så kan man jo stadig godt tro på.. at man er blevet

skabt af Gud.

Mig: ja?. så Gud skabte... aber?... i Stedet for mennesker?.. Er det rigtig forstået?

M: **Ja.** Og så øøh.. blev de der aber så klogere og klogere... men det er så ikke det jeg tror på.

Mig: Hvad tror **du**?

M: /Jeg tror ikke på noget/.

Mig: På ingenting?.. Du har slet ikke nogen...

M: Jo jeg tror.. jeg tror på Gud med det der med aberne.

Mig: Du tror på det med aber? Altså at vi kommer af en udvikling fra aber?

M: *Ja!*

Mig:.. Ja.. tusind tak M!... hvad siger I andre? Kan man ikke godt... Altså tro på Gud og så også tro på noget af det Darwin siger? Behøver det at være enten eller?.... A?

A: Det kan du godt.. men det vil ikke give nogen mening.

Mig: Hvorfor synes du ikke det vil give nogen mening?

A: Fordi... fordi Darwin han er det modsatte... Sådan.. **han siger. At gud ikke findes. Og så er der mennesker der siger Gud findes.**

Mig: Ja?

A: Altså du kan du godt tro på Darwin.. og du kan også godt tro på Gud. men Jeg synes ikke det vil give nogen mening hvis du tror på dem begge...

Mig: Hvad mener du med at det ikke giver mening?

A: Enten så tror du på det **ene.** eller **andet.**

Mig: (Giver en længere fortælling om Darwins liv, hans jordomrejse og hans opdagelser).... mmm.
Men hvad tænker I andre.. kan man kan man tro på. på begge dele?

I:....øh Ja. det tænker jeg.

Mig: *Ja?* Hvorfor tænker du det?

I:jamen man kan jo godt tro.. at øøh.. noget af det Darwin siger og noget af det andet andet...
Det er rigtigt noget af det... Begge to er...()

Mig: Ja, så man... kan man kan tro på på dele af begge dele, eller? ... Eller hvad siger du?

I: *Ja..* at man kan tro på begge dele af alt ting.

Mig: *okay.* Ja. ... Altså i de her de her små klip I skulle se der får vi jo også et indtryk af at.. at Der er nogle af de her kristne der æh.. Altså der føler jeg så lidt truet af at Darwins teorier.. og det her

som jeg sagde med ham der fra youtube, hvor det simpelthen er blevet hans livsmission at få Guds ord slået ned med..... med bibelen, /skulle jeg til at sige/. Eller Darwins ord slået med med biblen. Øømm.. synes / Der er en grund til, at Der er nogle kristne, der føler sig truet af den her teori som Darwin kom med.

M:... /Nej/.

Mig: Hvorfor ikke?

M: Fordi..... Man skal jo ikke føle det som en *trussel* (hund gør) Man skal ikke føle sig truet af en anden religion på en måde... for eksempel..

Mig: *Ja..* Sådan. ja.. så ligesom at der findes andre religioner, så skal man ikke føle sig truet af det?

M: Ja for eksempel... Kristendommen føler sig jo ikke troet af... muslimer.. og alle mulige andre.....

Men det er måske fordi de.. tro.. man kan vel godt *sige de ting har* øhh... religioner har sammen.. at de tror at Guden er dem som der skaber verdenen..... ja.

Mig: Så.. så længe at man at man selv tror.. På noget. så behøver man ikke, og... Og synes, at Der er andre ting, der skal *true* det, man tror på eller hvordan?

M: Ja... Det er det.

Mig: Det er **fedt** at du også lige fik sagt det at man kunne sammenligne det med andre religioner..... /R hvad vil du sige?/

R: At de kunne jo egentlig godt føle sig *lidt* truet.. af.....Darwin har.. de tror at han sådan sagde at Gud... at man ikke måtte tro på det... men han siger jo ikke noget med at man ikke må.

Mig: Nej, det gør han ikke. Det gør han ikke. Så det er op til en selv.. hvad det er man tror på... og det gælder for os alle sammen.. om vi tror på islam. Eller på.. kristendommen. Eller på.. det flyvende spaghettimonster.. eller... tro på et eller andet helt andet, det er jo op til os selv.

Bilag 4 – Forskel på tro og viden – Filosofisk samtale.

! = Udråb
? = Spørgende
Understreg = Hurtig
. = pause. Jo flere punktummer jo længere pause.
Kussiv = Højt toneleje
/ = lavt toneleje.
() = afbrydelser
Fed = Tryk på ordene

Mig: /Godt/.. lige her til sidst der har vi lidt.. filosofisk samtale.. sammen... Og nu har I jo prøvet at skulle tage stilling til det her med.. hvornår noget er tro og hvornår noget er viden ud fra de billeder som jeg havde fundet til jer.... Så jeg kunne godt tænke mig at høre jer. (afbrydes)

Hvornår Det er. der er noget vi ved.. Altså.. hvornår ved vi noget?

F: øhm.. Det er noget sådan.. Øhm. /Materiale?/.. agtig sådan så man kan se... noget som man selv har set.. agtig.

Mig: Ja... (afbrydes af elev i klassen) *Beviser siger H.* Når der er beviser for det. Så er det noget man ved.

F: Ja for det meste.

Mig: Hvad mener du med for det meste?

F: Jaa... altså..... Tror ikke det er alt der er beviser på.. eller... /Noget får vi jo at vide fra bøger for eksempel/... og der er noget af det der er opdigtet og så ved man det ikke.

Mig: Ja. Tusind tak!... Er der nogle andre der vil sige noget om, hvornår er det er, at der er noget, vi ved?

K: Øhm.. for eksempel sådan når man.. for eksempel.. øhm.. har set det for eksempel. Så er det noget man sådan ved.

Mig: ja. Det kan være når man set det er det noget man ved (afbrydes med spørgsmål om hvornår de har fri)... V hvad vil du sige?

V: *Hvis man har beviser på det.*

Mig: Hvornår mener du man har man beviser på det?

V: /Når man har set det/... eller har lavet nogle undersøgelser... der viser det.

Mig: Ja! så hvis man har beviser på det?.. *Godt nok*... så det vi har fået at vide nu her.. det er at. det er noget man har set. Eller noget man har.. kan vise.. eller noget man har bevis på... Hvad så

når der er tale om tro? ... Hvad vil det sige, at man tror noget?

K: Altså for eksempel..... For eksempel nogle bøger.. så.. øhm.. så står der for eksempel noget som.. som der skete for virkelig lang tid siden... Men det altså den... Altså den der har skrevet det.. så tænker jeg nogle gange Sådan.. Hvor ved han det fra? .. For eksempel fordi han er jo ikke.. har set det på en måde.

Mig: Er det nogle bestemte slags bøger du tænker på?

K: /Altså/ for eksempel ... øh.....

Mig: Der findes jo mange forskellige genrer og hvad sådan nogle bøger kan... Kan indeholde.. Jeg tænker, om vi er i eventyrbøger eller.. Romaner. Fiktive bøger, fakta bøger.

K: Jeg tænker lidt på.. på.. fakta bøger på en måde.

Mig: ja?

K: Ja.. eller.. måske fiktion.

Mig: Så Der er kan være tro, fordi man egentlig er i tvivl om, hvor det kommer fra?

K: Jaa..

Mig: Okay! Ja...F hvad siger du?

F: Det kan nogen gange være sådan noget man har fået at vide af en agtig. /Sådan/.. hvis nu at.. en eller anden fra klassen fortalte mig et eller andet. Og Jeg kan jo sådan ikke være sikker på om det er rigtigt... hvis de sådan ikke viser noget om det eller..

Mig: Hvad så hvis jeg siger, at jeg tror der kommer sne i morgen?.. Hvad betyder det så når jeg siger, at jeg tror?

F: Så det øh... så er det vel stadig tro og ikke viden?

Mig: Ja det. Ja... H siger, at når jeg siger, Jeg tror, der kommer sne i morgen. Så er det.. Så er det ikke noget jeg helt rigtig ved.. eller jeg er ikke *sikker* på det.. jeg kan ikke rigtig bevise om der kommer sne i morgen.. og jeg kan heller ikke bevise at der ikke gør..... Så man kan bruge .. altså.. det her begreb med at.. altså..... viden og begrebet om at tro. Det kan jeg bruge i mange forskellige sammenhænge. Og de kan også. Øh... betyde noget forskellige alt afhængig af hvordan det er vi bruger det..... Hvad sådan noget med tro og viden. Behøver det at være hinandens modsætninger? ... at der er noget, vi tror, at der er noget vi ved?..... Lige sidste spørgsmål måske også et af de lidt svære.... (længere pause)..... Er det overhovedet modsætninger? /Tro og viden/.

R: De er jo ikke helt modsætninger.. fordi noget viden det har også engang været tro, men så er

der nogen der har bevist det

Mig: *Ja?*

R: At de tror så meget på noget. så de vil prøve at bevise det. og så er det så lykkedes for dem.

Sådan..

Mig: Ja. Altså Der er noget tro der er blevet til viden i dag?

R: Ja.

Mig: *Ja.. tak!...* Hvad med nogle af jer andre? ...(længere pause)... Hvad så hvis jeg prøver at sige....

Religion og videnskab! Er det hinandens modsætninger?..... (længere pause) Er det modsat

hinanden religion og videnskab? Hvad tænker i her?

J: Ikke altid.. Fordi der er jo både noget tro der godt kan bevises.

Mig: Ja?

J: Og så bliver det jo til viden bagefter.. Så viden er måske en... evolution eller... hvad man nu kan sige. Det er en opgradering af tro.

Mig: *ja?*

J: Så Det er **ikke** modsat hinanden.

Mig: Ja okay. Tak for det J!

Bilag 5 – Tro og viden – Øvelse

Eleverne skal her kigge på nogle billeder og tage stilling til om de mener det er tro eller viden ved at sætte kryds ud fra de to svarmuligheder.

Nogle elever har sat flere krydser ved samme billede og nogle har ikke sat et kryds.

Der er 19 besvarelser.

Billeder af: ↓	Svar: →	Tro	Viden
Adam og Eva		16	3
Dinosaurer		3	17
Biblen		16	3
Præst		17	1
Doktor		0	18
Engle		17	3
Evolution		7	13
Liv på andre planeter		11	7

Bilag 6 – Hvad er tro og viden 2 - Hurtigskrivning

Dette er en videreudviklet datamatrix fra bilag 2. Dette er gjort for at tydeliggøre sammenligningen.

- Elevernes nye svar er markeret med rødt X
- Nye svarmuligheder er farvet med gul sammen med kommentarerne.

Hvad er tro?

Elever↓	Variabler – Hvad er tro?						
	Tro på noget overnaturligt Ex. Spøgelse/dæmon	Religion. Kristendom, islam, buddhisme mm.	Man tror på noget. ex. Held/Jorden er flad	Noget man ikke ved men tror	Kan være svær at bevise	En overbevisning	Kommentar
1		X X	X			X	
2		X X					
3	X	X X					
4			X				Fraværende
5		X X			X		
6		X X	X		X		
7		X			X		
8		X X			X		
9		X X					
10							Intet svar
11		X X					
12				X X			
13		X					Fraværende
14				X	X		Fraværende
15		X				X	
16		X					Intet svar
17	X X	X X					
18	X	X X	X				
19		X				X	Intet svar

Hvad er viden?

Elev	Variabler – Hvad er viden?								
	Fakta	Noget man ved	Det vi lærer i skolen	Noget man kan imponere med	Noget man tilegner sig	Noget man er sikker på	Noget med religion	Noget man har beviser på	Kommentar
1						X X			(Nævner tavs viden-hvordan man kan gå) X
2	X	X			X				
3	X	X			X				
4						X			Fraværende
5					X	X			
6	X		X					X	
7	X	X						X	
8		X				X			
9							X	X	
10									Intet svar
11		X						X	
12						X X			
13							X		Fraværende
14		X						X	Fraværende
15			X			X			
16						X			Intet svar
17	X X				X			X	
18	X		X	X				X	
19								X	Intet svar