

# Fra tankespirer til talestrøm

*Filosofisk undervisning for elever med  
autismespektrumforstyrrelser i kristendomskundskab*

Hvad er ondskab?

Er alle  
mennesker frie?

Hvordan er man en  
god ven?

Begår alle  
mennesker onde  
handlinger?

Hvornår er  
man tvunget  
til noget?

**Udarbejdet af:** Cathrine Carøe Larsen (A160143) & Anne Juul (A160118)

**Vejleder:** Marlene Printz Jellesen

**Uddannelsessted:** Læreruddannelsen Aalborg, UCN

**Antal anslag:** 90.646 (inkl. fodnoter og model)

**Afleveringsdato:** 3. maj, 2021

## Indholdsfortegnelse

<b>Indledning</b> .....	4
<b>Problemformulering</b> .....	5
<b>Legitimering af problemformulering</b> .....	5
<b>Læsevejledning</b> .....	6
<b>Projektets tematiske opbygning og projektsyn</b> .....	6
<b>Videnskabsteoretiske tilgange</b> .....	7
<b>Fænomenologi</b> .....	7
<b>Hermeneutik</b> .....	7
<b>Den fænomenologisk-hermeneutiske tilgang</b> .....	8
<b>Metodiske overvejelser og undersøgelsesdesign</b> .....	8
<b>Kvalitative metoder</b> .....	8
<b>Observationer</b> .....	9
<i>Reliabilitet og validitet ifm. observationer</i> .....	9
<b>Semistrukturerede interviews</b> .....	9
<i>Lærerinterviews</i> .....	10
<i>Interview af Caroline Schaffalitzky de Muckadell</i> .....	10
<i>Elevinterview</i> .....	10
<i>Reliabilitet og validitet ifm. interviews</i> .....	11
<i>Transskribering af interviews</i> .....	11
<b>Begrebsafklaring</b> .....	12
<b>Autismespektrumforstyrrelse</b> .....	12
<b>Specialundervisningstilbud</b> .....	13
<b>Filosofisk undervisning</b> .....	13
<b>Teori- og analyseafsnit</b> .....	14
<b>1. Kristendomskundskabsfaget og dets orientering mod livsfilosofi og etik</b> .....	14
<i>1.1. Livsoplysning, tilværelsesoplysning og den religiøse dimension i faget</i> .....	14
<i>1.2. Livsfilosofi og etik som centralt kompetenceområde i faget</i> .....	16
<b>2. Elevgruppens forudsætninger for at indgå i filosofisk undervisning</b> .....	16

2.1. Skitsering af elevforudsætninger .....	16
2.2. Når elevforudsætningerne sammentænkes religionsdidaktisk og specialpædagogisk.....	18
<b>3. Autismevenlig filosofisk undervisning .....</b>	<b>20</b>
3.1. Begrebsliggørelse af filosofiske fænomener.....	20
3.2 Når elevens erfaringsverden åbnes via systematik .....	23
3.3 En pause fra fortolkningen af en bibelsk fortælling .....	26
3.4. Når samtalens kunst muliggøres .....	28
3.5 Når den filosofiske undervisning kommer til kort.....	33
<b>4. Diskussion.....</b>	<b>35</b>
4.1 Hvorfor filosoffer med elever med ASF i skolen? .....	35
<b>5. Handle- og udviklingsafsnit .....</b>	<b>38</b>
5.1. Tips og tricks & KOMPAS-modellen .....	38
<b>Konklusion .....</b>	<b>39</b>
<b>Perspektivering .....</b>	<b>41</b>
<b>Litteraturliste.....</b>	<b>42</b>
Bøger .....	42
Tidsskriftartikler.....	44
Internetkilder.....	45
<b>Bilag .....</b>	<b>48</b>
<b>Bilag 1: Observationer fra den filosofiske undervisning.....</b>	<b>48</b>
<b>Bilag 2: Interviews.....</b>	<b>50</b>
<i>Bilag 2.1: Interview med Caroline Schaffalitzky de Muckadell .....</i>	<i>50</i>
<i>Bilag 2.2: Interview med lærer A.....</i>	<i>51</i>
<i>Bilag 2.3: Interview med lærer B.....</i>	<i>51</i>
<i>Bilag 2.4: Interview med Elev Y, Elev X &amp; Elev Z.....</i>	<i>52</i>
<b>Bilag 3: Figur 1 i kristendomskundskabsfagets faghæfte .....</b>	<b>54</b>
<b>Bilag 4: Lektionsplan fra den filosofiske undervisning.....</b>	<b>55</b>
<b>Bilag 6: Aktiviteten ‘Kasse-filosoffer’ .....</b>	<b>57</b>
<b>Bilag 7: Samtaleidealer .....</b>	<b>58</b>

## Indledning

Der er en kort pause i den filosofiske undervisning. En af eleverne er blevet siddende på sin plads og kigger tænksomt rundt. Samme elev rejser sig resolut fra sit bord og kommer op til katederet. Eleven tilkendegiver herefter, at undervisningen har vækket en undren hos vedkommende og refererer derefter til en sangtekst: *“Why does it feel so wrong doing the right thing; why does it feel so right doing the wrong thing?”*. Situationen stammer fra vores tredje praktik i faget kristendomskundskab i et specialundervisningstilbud henvendt til elever med autismespektrumforstyrrelser (herefter ASF). Undervisningen tog afsæt i kompetenceområdet livsfilosofi og etik, som kan relateres til fagets formål, stk. 1:

*“Eleverne skal i faget kristendomskundskab tilegne sig viden og færdigheder, der gør dem i stand til at forstå og forholde sig til den religiøse dimensions betydning for livsopfattelsen hos det enkelte menneske og dets forhold til andre”*

(Børne- og Undervisningsministeriet, 2019, s. 7).

Vi havde forinden gjort os tanker om, hvorvidt det kunne lykkes at filosofere med elever med ASF. Disse overvejelser baserede sig hovedsageligt på kendskabet til ASF-diagnosen; en diagnose, der bl.a. kan betyde, at eleven har begrænsede eksekutive funktioner, som fx viser sig ved manglende evne til at tænke fleksibelt, samt ved nedsat mentaliseringsevne, som er manglen på evnen til at sætte sig i andres sted (Hannah, 2001, s. 91; Ryhl, 2016, s. 43-44). Disse to elementer kan anses som afgørende i den filosofiske undervisning, da førstnævnte evne er essentiel ift. fokuset på en dybere stillingtagen, samt sidstnævnte evne er vigtig, da den filosofiske undervisning er socialt forankret i et undersøgende fællesskab. Disse adfærdsmæssige udfordringer, som elever med ASF kan have, har været et opmærksomhedspunkt i vores undersøgelse af, hvorvidt elevgruppen, med støtte, kan deltage i og profitere af filosofisk undervisning (herefter FU) i kristendomskundskab.

Vi er derfor nysgerrige på, hvordan filosofi og etik i kristendomskundskab kan gøres tilgængeligt, så elever med ASF inden for specialområdet kan deltage i og profitere heraf? Kan man få udøvet FU, vha. religionsdidaktiske og specialpædagogiske tiltag, som elevgruppen kan indgå i? Og hvordan kan man få planlagt og udført en undervisning, som tilgodeser fagets kompetenceområde livsfilosofi og etik også? Disse overvejelser har ført til nedenstående problemformulering.

## Problemformulering

*Hvordan kan læreren i kristendomskundskab udøve en filosofisk undervisning, så elever med autismespektrumforstyrrelser i specialundervisningstilbud kan deltage i og profitere heraf, i overensstemmelse med kompetenceområdet livsfilosofi og etik?*

## Legitimering af problemformulering

Filosofi med elever med ASF i specialundervisningstilbud er et relativt uudforsket område. Der er dog foretaget et mindre forskningsprojekt i Skotland i 2017, *Philosophy with children, self-regulation and engaged participation for children with emotional behavioural and social communication needs*, der præsenterer både kvalitative og kvantitative data. Her undersøges, hvordan flere elevtyper med særlige behov, herunder elever med ASF, kan deltage i filosofi med børn i almene klasser ud fra en struktureret tilgang, *CoPI*<sup>1</sup>. Et af fundene er, at disse elever kan indgå i et filosoferende fællesskab. Førnævnte begrænsede forskning på området påpeges i forskningsartiklen: “*There is currently no empirical work that considers children with these particular needs participating in practical philosophy, particularly in CoPI*” (Cassidy, Marwick, Deeney, McLean, 2017, s. 81).

Lektor ved Syddansk Universitet, og leder af forskningsprojektet *Filosofi i skolen*<sup>2</sup>, Caroline Schaffalitzky de Muckadell (herefter Schaffalitzky), belyser til fagbladet *Folkeskolen* potentialet i at filosofere i specialtilbud, hvor de filosofiske dialoger med denne elevgruppe: “(...) ikke adskiller sig væsentligt fra dialoger med andre elever på samme klassetrin: De er mindst lige så engagerede, tænksomme, selyforglemmende og kreative” (Schaffalitzky, 2020).

Udsagnet kan indikere, at elever inden for specialområdet som udgangspunkt kan indgå i filosofiske samtaler på mere eller mindre samme vis, som elever på samme klassetrin i almenregi. Denne formulering falder direkte ind i folkeskolens formålsparagraf, stk. 2, der bl.a. vigtiggør at: “(...) eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle” (Børne- og Undervisningsministeriet, 2020). Desuden understreger en rapport fra 2020, at specialundervisningstilbud er underlagt samme nationale mål som almenregi (Styrelsen for

---

<sup>1</sup> *CoPI* (Community of Philosophical Inquiry) er en struktureret metode, hvor fokus bl.a. er på stimulus og lærerstyret dialog, samt en gennemgående struktur (Cassidy et. al, 2017, s. 83)

<sup>2</sup> *Filosofi i skolen* beskæftiger sig bl.a. med dialogisk undervisning og filosofiske færdigheder. Målet er at bidrage til at forbedre børns læring og skoleoplevelse (SDU, 2021)

Undervisning og Kvalitet, 2020, s. 11). Endvidere har faget kristendomskundskab siden 2006/7 været et prøvfag, som alle folkeskolens elever kan udtrække til afgangseksamen (Buchardt, 2016, s. 44). Interessant er det i denne sammenhæng, at 14% af eleverne i specialundervisningstilbud i 2019 blev fritaget fra kristendomskundskab (Styrelsen for Undervisning og Kvalitet, 2020, s. 22). En overvejelse må bestå i, om begrundelsen for at fritage disse elever også kan hænge sammen med fagets bærende fokus på det filosofiske og etiske element? Ovenstående har styrket vores interesse i at undersøge feltet nærmere.

## Læsevejledning

Indledningsvist præsenteres projektets videnskabsteoretiske grundlag med afsæt i den fænomenologiske og hermeneutiske tradition, hvor den fænomenologisk-hermeneutiske metode i kristendomskundskab også redegøres for. Efterfølgende præsenteres projektets undersøgelsesdesign med de anvendte metodiske tilgange, herunder brugen af observationer og interviews. Herefter følger en begrebsdefinition af problemformuleringens anvendte termer, hhv. ASF, specialundervisningstilbud og FU, for at klarlægge vores forståelse af disse, da de er gennemgående i projektet.

Dernæst præsenteres den teoretiske og analytiske del, hvis tematiske opbygning udpensles i afsnittet nedenfor. Herefter forekommer diskussionen, der omhandler, hvorvidt der skal filosoferes med elever med ASF i skoleregi. Videre præsenteres projektets handle- og udviklingsafsnit. Her fremføres forslag ift. at udøve en autismevenlig FU. Her præsenteres tips og tricks, samt den udarbejdede KOMPAS-model, der henvender sig til lærere og pædagoger, der i samarbejde kan anvende disse. Materialet er redidaktiseret med inspiration fra projektets inddragede teori og empiri. Dernæst følger konklusionen, der besvarer problemformuleringen og inddrager de væsentligste pointer fra projektet. Afslutningsvis præsenteres en perspektivering med en inklusionsorientering i fokus.

## Projektets tematiske opbygning og projektsyn

Projektets opbygning er udarbejdet efter det kontinentale projektsyn, der er en dynamisk analyse, som løbende inddrager relevant teori pba. den indsamlede empiri. Det begrundes i, at vi i analysen ønsker at vægte praksiserfaringer belyst gennem teori og empiri (Boding et al., 2019, s. 72 & 98). Projektet er temaopdelt med afsæt i tre tematikker, som bidrager til besvarelsen af problemformuleringen (Boding et al., 2019, s. 103-104):

1. Kristendomskundskabsfaget og dets orientering mod livsfilosofi og etik
2. Elevgruppens forudsætninger for at indgå i filosofisk undervisning
3. Autismevenlig filosofisk undervisning

Det første tema klargør, hvordan kristendomskundskabsfaget har udviklet sig. Dette gøres for at skitsere, hvordan et af fagets kompetenceområder, livsfilosofi og etik, har udviklet sig til at blive én af grundstenene i fagets selvforståelse. Det andet tema analyserer, hvilke forudsætninger elever med ASF har for at indgå i FU i kristendomskundskab. I det tredje tema sammentænkes religionsdidaktiske og specialpædagogiske tiltag mhp. at analysere, hvorvidt læreren kan udøve FU i specialtilbud med elever med ASF ift. deres deltagelse og profitering heraf. Hovedvægten vil derfor lægges på dette tema.

## Videnskabsteoretiske tilgange

### Fænomenologi

Denne videnskabsteoretiske position kan forklares ved ordet fænomen, der stammer fra det græske *phainomenon*: *det, som træder frem* (Wahlgren, Jacobsen, Kauffmann, Madsen & Schnack, 2018, s. 179). Det er en tilgang, der har til formål at undersøge fænomener ud fra den enkeltes livsverden (Engsig, 2017, s. 54). Metodisk anvendes tilgangen som en åben og ukonventionel praksis, der undersøger menneskelige hverdagsfænomener på en fordomsfri måde. Hensigten er at åbne forskerens øjne for, hvordan individet oplever bestemte fænomener. Tilgangen bruges ofte ved indsamlingen af kvalitativ forskning, såsom interviews og observationer (Wahlgren et al., 2018, s. 179-180). Dette har også været tilfældet i projektet, da både observationer og interviews er benyttet, og derfor begrundes brugen af fænomenologi i projektets orientering mod FU og subjekternes erfaring hermed. Vi har forsøgt at indsamle empirien så objektivt som muligt. Dog er vi bevidste om, at empirien er påvirket af vores forforståelse ift., hvad der undersøges, hvormed undersøgelsen også bliver af hermeneutisk karakter.

### Hermeneutik

Hermeneutikken tager sit etymologiske afsæt i det græske ord *hermeneuein*, der betyder at forstå, fortolke og tyde. Tilgangen kan anvendes til at fortolke og forstå fænomener ud fra en tillagt mening (Wahlgren et al., 2018, s. 186-188). I projektet er hermeneutikken benyttet, da emnet undersøges ud fra flere delforståelser fra forskellige aktørers perspektiver, der gradvist skaber nye forståelser af

helheden, jf. den hermeneutiske spiral (Larsen & Skov, 2018, s. 66-67). Derved har vi en grundlæggende forforståelse for emnet, der potentielt har kunne påvirke aktørernes udtalelser, og derfor bør der tages højde for fejltolkninger af de involverede parterers udsagn.

## **Den fænomenologisk-hermeneutiske tilgang**

En kobling kan foretages mellem ovenstående positioner, da faghæftet for kristendomskundskab beskriver den fænomenologiske og den hermeneutiske tilgang som to størrelser, der kan sammenkobles. Den fænomenologisk-hermeneutiske tilgang er relevant i projektet, da den knytter an til dialogisk undervisning, som vi anser som bærende i FU. Tilgangen understreger vigtigheden af, at eleverne inddrages i en aktiv samtaleform, hvor alt er oppe til fortolkning og intet kan besvares entydigt (Barrett, Jellesen & Stokholm, 2016, s. 318-319).

## **Metodiske overvejelser og undersøgelsesdesign**

### **Kvalitative metoder**

Kvalitative metoder er videnskabelige undersøgelsesmetoder, der kan belyse fænomener ud fra forskellige perspektiver, hvor mennesker kan ses som aktører heri (Wahlgren et al., 2018, s. 123-124). Kvalitative metoder kan have til formål at undersøge, forstå, fortolke og beskrive den menneskelige erfarings kvaliteter. Vi har været optagede af at forstå og beskrive oplevelser og erfaringer fra forskellige aktører af FU i specialtilbud (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 15). Da vi belyser en problemstilling i lærerprofessionen, vurderes det nyttigt at indsamle kvalitativ data til at besvare problemformuleringen. Samtidig fordrer feltet vedr. filosofi, i vores optik, en mere kvalitativ tilgang, da det ikke på samme vis er målbart. Projektets empiriske materiale består af en overvægt af kvalitative data i form af observationer og interviews. Metoderne kan her ses som komplementære og kan anvendes i kombination (Andreasen et al., 2017, s. 132). Ifm. ovenstående, kan kvantitative data højne projektets validitet, som er forsøgt imødekommet via rapporter og forskningsartikler, der præsenterer kvantitativ data, bl.a. i form af statistikker. Projektet finder hovedsageligt sine kvantitative bidrag hos førnævnte rapport fra Cassidy m.fl. fra 2017 om *CoPI*-metoden samt rapporten *Undersøgelse af undervisning i specialundervisningstilbud* fra 2020 af Styrelsen for Undervisning og Kvalitet. Andre rapporter med kvantitative bidrag vil også inddrages i mindre omfang.



## **Observationer**

Observationsstudier er rettet mod den menneskelige praksis, og kan derfor tjene pendant til interviews, som anlægger et blik på informanternes subjektive og individuelle oplevelser af virkeligheden (Engsig, 2017, s. 31). Observationerne er foretaget i tre klasser, der spænder fra mellemtrin til udskoling, med elever med ASF. Projektet tager hovedsageligt afsæt i strukturerede observationer ud fra et skema med tematikker. Der er også foretaget observationer af ustruktureret karakter, da vi løbende nedskrev nøgleord i og efter endt undervisning (Bjørndal, 2003, s. 60). Der findes flere observatørroller, man kan indtage. I praksis har vi hovedsageligt indtaget rollerne som *deltagere, der observerer*, da vi har varetaget undervisningen og observeret undervejs. Eleverne har kendt til formålet med at observere. Dernæst har vi, før praktikkens begyndelse, været ude at observere én af klasserne. Her indtog vi rollerne som *observatører, der deltager*, hvor man indtager en tydelig forskerrolle. I begyndelsen, hvor den ene kun underviste, indtog den anden også denne observatørrolle ved at observere undervisningens gang, uden at tage del i den (Engsig, 2017, s. 32-34). Observationerne fremgår i bilag 1.

### ***Reliabilitet og validitet ifm. observationer***

Reliabiliteten, pålideligheden af den indsamlede data, og validiteten, gyldigheden, bør nævnes ift. undersøgelsesdesignets kvalitet (Wahlgren et al., 2018, s. 137-142). Observationsmetodens reliabilitet i projektet kan være udfordret, da vi som observatører har indtaget en selektiv perception, dvs. vi kun har iagttaget noget af det, der foregik i klasserummet, hvormed andre potentielt relevante observationer er gået tabt, da det ikke blev registreret. Samtidig kan den bærende observatørrolle i vores praksis have betydet, at vi har risikeret ikke at forholde os objektivt til det observerede, da vi selv var indlejret i situationerne, og deraf kan validiteten være udfordret. Etisk har vi, som deltagende observatører, potentielt bevæget os ind i en mere personlig sfære. Her er vi klar over, opmærksomheden mod, hvilken rolle vi har indtaget, samt hvorledes vi på bedste vis får beskyttet de impliceredes rettigheder. Derfor er der indsamlet samtykke fra forældrene i samarbejde med deres børn, både hvad angår observationer og interviews (Engsig, 2017, s. 35-41).

## **Semistrukturerede interviews**

Formålet med interviews er at forstå verden ud fra interviewpersonernes synspunkter, som udfolder deres mening gennem deres oplevelser (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 33). Interviewene er opbygget efter en semistruktureret interviewform, hvor interviewereren stiller opfølgende spørgsmål til

interviewpersonen (Engsig, 2017, s. 51). Der tages afsæt i en interviewguide, som er udformet ud fra forskningsspørgsmål ift. tematikken, FU (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 44-45). Vi har foretaget fire semistrukturerede interviews fra både elev-, lærer- og forskerperspektiv, hvormed interviewformålene har varieret. Alle interviews er foretaget online på GoogleMeet, da Covid-19 umuliggjorde at foretage interviewene fysisk. Vi har prioriteret at foretage videoopkald for at opleve interviewpersonernes mimik og kropssprog. En forskningsartikel fra British sociological association konkluderer dog, at onlineinterviews ikke 100 % kan erstatte den fysiske kommunikation, omend det kan være et godt alternativ (Lo Lacono, Symonds, Brown, 2016). Dette har været et opmærksomhedspunkt, da vi bl.a. oplevede, hvordan forvaltningen af turtagning og -givning blev udfordret.

### ***Lærerinterviews***

Der er foretaget to lærerinterviews, hvoraf begge lærere underviser i specialtilbud i kristendomskundskab. Begge lærere underviser elever med ASF eller autisnelignende problematikker. De to lærere er anonymiserede og omtales lærer A og lærer B.

### ***Interview af Caroline Schaffalitzky de Muckadell***

Caroline Schaffalitzky de Muckadell er lektor i filosofi ved Syddansk Universitet og har siden 2017 ledet projektet *Filosofi i skolen*. Interviewet har hovedsageligt beskæftiget sig med Schaffalitzkys' syn på at filosofere med børn inden for specialområdet. Hun har givet tilladelse til at indgå i projektet med navns nævnelse og efter godkendelse af de benyttede citater fra interviewet.

### ***Elevinterview***

Der er foretaget et fokusgruppeinterview af tre elever fra samme klasse i specialtilbud, som vi underviste i kristendomskundskab. Fokusgruppeinterviewet kan bidrage til at få forskellige synspunkter frem fra de interviewede. Det skal dog pointeres, at fokusgruppeinterview oftest omfatter seks til ti personer, hvormed vores interviewform i dén henseende er mangelfuld (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205-206). Eleverne deltog fra hver deres computer, men stadig "sammen" som en enhed online. Vi har dermed forsøgt at imødekomme fokusgruppeinterviewets opstilling så godt som muligt. Dernæst tilgodeså vi eleverne ved at indskrænke interviewrammen til max. 30 minutter, inddrage elevernes faste lærer som et tryghedsskabende element, samt brugte tid indledende på at genskabe

relationen til eleverne og fremme en tryk atmosfære (Engsig, 2017, s. 61). De tre elever er anonymiserede, og benævnes som elev X, elev Z og elev Y.

### ***Reliabilitet og validitet ifm. interviews***

Interviews af både lærer, Schaffalitzky og elever blev foretaget ca. 1,5 måned efter endt praksis, pga. den afventende position mht. Covid-19. Dette kan have betydet, at særligt elevernes svar kan bære præg af, at undervisningen blev foretaget noget tid forinden, hvilket kan have påvirket den indsamlede data. Qua førnævnte forforståelse, har vi haft teser om FU med elever med ASF, som på den måde potentielt har afspejlet retningen med interviewspørgsmålene, som har kunne påvirke respondenternes svar og dermed kvaliteten af undersøgelsen (Engsig, 2017, s. 68-69). I forlængelse heraf, kan reliabiliteten være udfordret, idet samtlige interviews ikke ville kunne foretages 1:1 igen (Engsig, 2017, s. 64-65). Dernæst kan validiteten og generaliserbarheden være udfordret i projektet, da vi har indsamlet en begrænset mængde empiri i form af et interview med Schaffalitzky, to lærerinterviews og ét fokusgruppeinterview med tre elever iht. tematikken (Wahlgren et al., 2018, s. 49). Dog, i forsøget på at øge projektets reliabilitet, og skabe et nuanceret perspektiv på emnet, har vi valgt at inddrage tre forskellige perspektiver på FU i specialtilbud.

### ***Transskribering af interviews***

Transskriberingen af et interview fra mundtlig til skriftlig form er egnet som genstand for analyse, omend dette kan føre til lav grad af validitet. Dette begrundes i, at vores omskrivning fra mundtlig til skriftlig form følger vores valgte bestemmelser for transskribering, og der er udvalgt de sekvenser, som vurderes mest anvendelige ift. projektets problemformulering. Der er en vished om det etiske aspekt, da transskriptionerne ikke vises i fuld længde, men blot i udsnit. Dernæst er både ufuldendte ord, pauser og lyde fra interviewpersonerne udeladt, men også længere passager, som ikke er vurderede brugbare ift. projektet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 240). Vi er bekendte med, at stemmeføring, tonefald, pauser, ironi m.m. potentielt frafalder, når vi transskriberer interviewene til skriftlig form (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 236). Alle informanter blev gjort bekendte med, at interviewene blev lydoptaget. Transskriberingen af de fire interviews er vedlagt i bilag 2.

## Begrebsafklaring

### Autismespektrumforstyrrelse

ASF er en medfødt og gennemgribende neurologisk betinget udviklingsforstyrrelse. Diagnosen har været under udvikling i takt med ændringerne i diagnosemanualerne, herunder *International Classifications of Diseases (ICD)*, der anvendes til at stille psykiatriske diagnoser i Danmark og de fleste europæiske lande. ASF-diagnosen kan karakteriseres via autismedforskerens Lorna Wings triadepunkter: begrænset socialt samspil, begrænset kommunikation og begrænset forestillingsevne og dets påvirkning på repetitive og stereotype aktivitets- og adfærdsinteressemønstre. Udviklingen af diagnosetænkningen skete for nyligt med en ændring i ICD-10 diagnosemanualen fra 1994 til ICD-11, der forventes at gøre sig gældende i 2022. De nye ændringer er, at ASF-diagnosen stilles ud fra udstrækningskriterier. De anvendte underdiagnoser udgår dermed, og erstattes af én diagnose, ASF (Ryhl, 2016, s. 16-22). Den autistiske adfærd kan karakteriseres vha. fire psykologiske teorier:

1. *Begrænsede eksekutive funktioner* kan ses ift. udfordringer ved at regulere sig selv, fx selvmonitorering, planlægning m.m. (Ryhl, 2016, s. 39-40). For eleven med ASF ses dette også ift. vanskeligheder ved bl.a. at følge instruktioner og organisere (Hoopmann, 2016, s.36). Dernæst har personer med ASF mangel på fleksibel tankegang, som ses ved begrænset evne til at tænke fantasifuldt (Hannah, 2001, s. 91).
2. *Mentaliseringsevnen* kan være begrænset hos mennesket med ASF, da de kan have svært ved sætte sig i eget og andres sted ift. følelser og tanker (Ryhl, 2016, s. 44). Dette kan kobles til *theory of mind*, som oversættes til 'blind for andres sind', som er den begrænsede evne til at udvise empati og forståelse af andre (Attwood, 2017, s. 141).
3. *Lokal bias* belyser, hvorledes mennesket med ASF kan have en svag central sammenhængskraft, som øger fokuset på at se detaljen frem for helheden (Ryhl 2016, s. 46).
4. *Særlig sanssemæssig sarthed* beskriver den overstimulering af sanssemæssige indtryk, personen med ASF kan opleve ved fx. lyde og lys m.m., der kan belaste tilværelsen (Ryhl, 2016, s. 49-51).

Der er dog ikke to mennesker med autisme, der er ens. Det er derfor afgørende at tage udgangspunkt i det enkelte individ for at skabe grobund for faglig og social udvikling (Ryhl, 2016, s. 59).

## Specialundervisningstilbud

I Folkeskolelovens §20 anses et specialundervisningstilbud (herefter specialtilbud) som et tilbud, der gives til elever med særlige behov, der kræver støtte i specialklasser eller specialskoler. Bevillingsgrundlaget, der vurderes i kommunal regi, forudsætter, at eleven har behov for støtte i minimum ni ugentlige undervisningstimer. Tilbuddene er forpligtede på at følge de samme regler for bl.a. fag, Fælles Mål og afgangsprøver som i almenregi (Børne- og Undervisningsministeriet, 2017). Et af de specialundervisningstilbud, der udbydes i en række kommuner, er kontaktklasser. Tilbuddet bevilges til elever med udfordringer inden for autismspektret eller autismealignende problematikker. Her lægges vægt på, at: *“Omgivelserne skal indrettes med ekstrem tydelighed og en høj grad af visuel struktur med henblik på at øge elevens faglighed, selvstændighed og livsduelighed”* (Skoleforvaltningen, s. 2). Sættes beskrivelserne ift. egen praksis i tre kontaktklasser på en skole i Aalborg Kommune, er samtlige parametre ovenfor dækkende for vores oplevelse af eleverne og tilbuddet.

## Filosofisk undervisning

FU bruges som forkortelse for filosofisk undervisning, da denne term er bærende i projektet. Praktiseringen af FU hænger uløseligt sammen med filosofi med børn, som er den nordiske benævnelse for en dialogisk undervisningsmetode, der opstod i USA i 1960'erne (Philosophy for Children, *P4C*, eller Philosophy with children, *PWC*). Disse kan spores tilbage til de amerikanske filosofiprofessorer Matthew Lipman og Gareth Matthews (Buchardt, 2016, s. 203; Barrett & Jellesen, 2019, s. 8). De to repræsentanter har inspireret til utallige forståelser af metoden, og hvordan den kan udføres i praksis, heriblandt den tyske filosofididaktikker, Ekkehard Martens' sammentænkning heraf. Videre kom filosofi med børn til de nordiske lande i 1970'erne, hvor det i dansk kontekst blev indført af læreren Per Jespersen samt lektor Søren Højmark (Jørgensen & Kallesøe, 2009, s. 4). Filosofi med børn har manifesteret sig i kristendomskundskabsfagets orientering mod livsfilosofien jf. kompetenceområdet livsfilosofi og etik (Barrett et al., 2016, s. 150).

FU er svær at indkapsle. I en international rapport fra UNESCO om filosofiundervisningen i verdens skoler klargøres det: *“However, it is already inherently difficult to define what is meant by ‘philosophy’ and ‘philosophize’: a genuine philosophical question!”* (UNESCO, 2007, s. 18). Ift. filosofi med børn, vil vores forståelse af FU vægte lærerens implementering af filosofiske samtaler ift. udviklingen af elevens undren og personlige stillingtagen, som videre kan ses ift.

udviklingen af såvel eksistentielle som demokratiske kompetencer. Lektor, cand. theolog. og Ph.d., Mette Buchardt, indkapsler projektets forståelse af FU:

*“Filosofiske samtaler kan - hvis de indeholder en dertil egnet metode - træne deltagerne i at flytte sig fra en personlig samtalekultur, som ofte er følelsesladet og fuld af referencer til den nære verden, til en generel samtalekultur baseret på fornuften og med reference til fællesmenneskelige begreber”*(Buchardt, 2016, s. 207)

En tilføjelse hertil er, at filosofiske samtaler, i vores optik, ikke skal være gennemsyrede af fornuften som sådan, men snarere bør eleverne få hævet sig argumentativt over egne, subjektive holdninger. Formålet med FU må, ud fra projektets forståelse, bestå i at udvikle elevernes evner til at blive mere bevidstgjorte om, samt udfolde, egne holdninger gennem samtaler med andre (Jørgensen & Kallesøe, 2009, s. 5). Disse evner anses som elementære for at udvikle elevernes evne til at tage stilling og handle, jf. folkeskolens formål, stk. 2 (Børne- og Undervisningsministeriet, 2020).

## Teori- og analyseafsnit

### 1. Kristendomskundskabsfaget og dets orientering mod livsfilosofi og etik

Det er essentielt at dykke ned i livsfilosofi og etik som kompetenceområde i kristendomskundskab for at se på relevansen af at udøve FU i specialtilbud med elever med ASF. Anlægges der et historisk blik på faget, har det gennemgået utallige forandringer siden skolens oprindelse i 1814 (Buchardt, 2016, s. 33). Faget har gået fra at være det mest centrale fag til at få en begrænset plads med tildelingen af én lektion om ugen. Ændringen af faget kan ses i takt med en øget sekularisering i samfundet (Barrett et al., 2016, s. 93). Fagets selvforståelse har siden 1975 bygget på den grundtvig-løgstrupske dannelsesforståelse, hvor fokus er på, at elevernes eksistentielle udvikling og personlige stillingtagen særligt skal styrkes. Faget har yderligere hentet inspiration i tanker fra den tyske teolog og filosof, Paul Tillich (Barrett et al., 2016, s. 39-47).

#### *1.1. Livsoplysning, tilværelsesoplysning og den religiøse dimension i faget*

Kristendomskundskabsfaget har siden 1994 været et livsfilosofisk dannelses- og holdningsfag (Barrett et al., 2016, s. 98). Begrebet *livsfilosofi* anvendes meget bredt i dansk øjemed, men relaterer sig til N. F. S. Grundtvig, som i høj grad har bidraget til skolens virke, særligt med udtrykket *livsoplysning*. Livsoplysning var et opgør med den såkaldte sorte skole, der anlagde et tydeligt fokus

på udenadslære. Livsoplysning har som sigte at oplyse om det liv, der leves med hinanden her og nu, og som, i stedet for udenadslæren, vægter samtalen og fortællingen som elementære dele af livsoplysningen (Buchardt, 2016, s. 34-41). Her bør den *levende vekselvirkning* benævnes, som en samtale mellem eleven og læreren, hvor traditioner og religioners bidrag skal danne ramme for, at eleverne udvikler deres forståelser af verden og dem selv, og som skal bidrage til at højne refleksiviteten hos den enkelte (Barrett et al., 2016, s. 319). Et udgangspunkt, som er på spil i kristendomskundskabsfagets faghæfte, bl.a. med hovedspørgsmålet '*Hvad vil det sige at være et menneske*', der kan arbejdes med i kompetenceområdet livsfilosofi og etik (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019, s. 52). I pendant til Grundtvigs livsoplysning, benævner K. E. Løgstrup termen *tilværelsesoplysning* i sit foredrag, *Skolens formål*, i 1981. Tilværelsesoplysning er for Løgstrup hovedformålet med skolens virke, omend termen er svær at indkredse (Böwadt, 2017, s. 34-35). Dog kan tilværelsesoplysning ifm. skolens formål, iflg. Bugge, indrammes som to-sidet, da den både skal være saglig og eksistentielt vedkommende. Tilværelsesoplysning skal være: "(...) *oplysning om noget, nemlig om tilværelsen; og den er en oplysning med henblik på noget, nemlig med henblik på selvsamme tilværelse*" (Bugge, 2014, s. 12). Løgstrup har således i høj grad bidraget til fagets dannelsestænkning og orienteringen mod det livsfilosofiske aspekt, der er til syne i faghæftet (Barrett et al., 2016, s. 122).

*Den religiøse dimension* har været til stede i fagets formål siden 1994. Lektor Keld Skovmand anfører, at termen kan spores til en dansk teologisk og livsfilosofisk tradition, i form af førnævnte K.E Løgstrups forståelse heraf (Buchardt, 2016, s. 178). Termen associeres dog oftest til Paul Tillichs religionsfilosofi. *Den religiøse dimension* handler om menneskets forholden til dybdedimensionen (Barrett et al., 2016, s. 66-67). Menneskelivet er således ikke dybdegående iht. livets mening. Dermed skal menneskets eksistens forstås ift. førnævnte dybdedimension, der, modsat en overfladisk, horisontal tilgang, understreger vigtigheden af at søge efter, og spørge ind til, meningen med livet. Her anlægges et individualiseret syn på religion, idet svaret på, hvad livets mening er, selvsagt kan variere fra menneske til menneske - og fra elev til elev (Buchardt, 2016, s. 41).

Ift. de tre tænkere, ses det i faghæftet om livsfilosofi og etik, at filosofiske samtaler kan danne grundlag for udviklingen af elevernes stillingtagen ud fra et dannelsesmæssigt sigte: "*Elevernes grundlag for personlig og kritisk stillingtagen kan udvikles gennem fx filosoferende samtaler*" (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019, s. 28).

### ***1.2. Livsfilosofi og etik som centralt kompetenceområde i faget***

Livsfilosofi og etik er et af de fire kompetenceområder, og er grundlæggende for de tre andre, hhv. bibelske fortællinger, kristendom og ikke-kristne religioner og andre livsopfattelser, der ses manifesteret i faghæftes model, som ses i bilag 3 (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019, s. 27). At den livsfilosofiske tilgang kan ses som dominerende i kristendomskundskab kan rejse spørgsmålet om, hvorfor denne skal have så central en plads? Ét argument kan være, at faget gennem det livsfilosofiske sigte legitimeres, da den forkyndende del udgik i 1975 (Buchardt, 2016, s. 194-195). Interessant er denne livsfilosofiske vægtning, da daværende undervisningsminister, Merete Riisager, i 2019 nedsatte en rådgivningsgruppe, som havde til opgave at revitalisere kristendomskundskab, bl.a. ved at undersøge dannelsesdimensionen i faget ift., hvordan det kan behandle temaer som etik og livsfilosofi i en moderne kontekst (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019, s. 1).

I undervisningsvejledningen beskrives syv faglige tilgange, som alle kan bringes i spil i arbejdet med livsfilosofi og etik. Fx nævnes den narrative tilgang, hvor læreren bl.a. med bibelske fortællinger kan anskueliggøre livsfilosofiske og etiske emner. Førnævnte fænomenologisk-hermeneutiske tilgang omtales også, hvor eleverne undersøger og fortolker tilværelsesspørgsmål og fænomener (Barrett et al., 2016, s. 135-136). Endvidere kan kompetenceområdet livsfilosofi og etik tage afsæt i 18 begrebspar, fx godt/ondt og frihed/tvang (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019, s. 72). Sættes begrebsparrene ind i den forståelse, Tillich fremfører, forstås modsætninger kun ud fra positive begreber og fænomener. Tages fx viljen til godhed væk fra viljen til ondskab, fører dette til umenneskelighed. Derfor må begrebet ondskab ses i skærende kontrast til godhed. Det er først her, at den religiøse dimension for alvor kommer i spil (Barrett et al., 2016, s. 68). Kristendomskundskabsfaget kan således medvirke til, at elevens indlejring i dybde dimensionen imødekommes, der kan bringes i spil ved, at læreren gør brug af de anførte begrebspar i undervisningen, hvilket også har indgået i egen praksis.

## **2. Elevgruppens forudsætninger for at indgå i filosofisk undervisning**

### ***2.1. Skitsering af elevforudsætninger***

Qua indledende definition af ASF, kan man foranlediges til at tænke, at elevgruppen kan have svært ved at indgå i et undersøgende fællesskab. Det er derfor relevant først at skitsere, hvilke forudsætninger elever med ASF har for at indgå i FU i kristendomskundskab.



Den begrænsede mængde forskning inden for feltet kan potentielt indikere, at der forefindes flere udfordringer end muligheder ved at implementere FU i praksis med elever med ASF. Det tætteste vi imidlertid kommer på forskning inden for dette felt, ses i førnævnte skotske forskningsartikel, der beskæftiger sig med elever med særlige behov, herunder elever med ASF, og deres evne til at indgå i FU i almenregi. Forskningsartiklen har dermed inklusionsdimensionen som et bærende element. Dette er vigtigt at have in mente, idet fundene ikke baserer sig på segregerede tilbud, herunder specialtilbud, som netop er dette projekts fokus. Da forskningsartiklen kobler brugen af strukturen i *CoPI* med forskningsfundene, må det påpeges, at denne struktur ikke har været gennemgående i egen praksis, omend elementer derfra, såsom tydelige samtalestrukturer og forudsigelighed, har været implementeret. Derfor kan forskningsfundene ikke overføres 1:1 til dette projekt. Resultaterne vurderes dog relevante ift. at tegne et billede af nogle generelle tendenser, hvad angår filosofi med elever med ASF.

Forskergruppen har gjort flere interessante fund ift. at belyse potentialet i FU med elever med særlige behov. Det understreges, at på trods af målgruppens forudsætninger, deltog næsten alle elever med ASF verbalt i samtlige undervisningsgange i den almene klasse, de havde disse samtaler i. Én elev med ASF bidrog i 7 sessioner, og de to resterende elever med ASF bidrog i alle 10 sessioner, som fremgår af figur 2 i forskningsartiklen (Cassidy et al., 2017, s. 87). Studiet er derfor begrænset, hvad angår informanter, da der er tre elever med ASF inddraget, hvilket udfordrer validiteten. På trods af dette, står forskningsprojektet i kontrast til den begrænsede forskning på området, da den belyser, at elever med ASF som udgangspunkt kan deltage i filosofiske samtaler, hvis den rette struktur er til stede. Relateres dette til eget empirisk materiale, synes der at være klare sammenfald herimellem, fx at egne fund har kunne påvise højnet elevaktivitet, såfremt rette strukturer og autismevenlige tiltag tages i brug, hvilket tema tre vil beskæftige sig med.

Omvendt belyser forskergruppen, at der kan være udfordringer ved at filosofere med målgruppen. Det påpeges, at elever med ASF kan finde dialogiske samtaler svære, fx når det kommer til turtagning, at begynde samt afslutte samtaler og at have flere samtalepartnere (Cassidy et al., 2017, s. 83). I *Autismebladet* fra 2016 pointeres, at børn med ASF typisk har vanskeligheder i sproget pragmatisk set, hvilket kan relateres til Wings benævnelse af begrænset kommunikation (Ryhl, 2016, s. 18). Børn med ASF er dermed ikke særligt opmærksomme på turtagning, men de kan have tendens til enten at tale meget længe uden afbrydelser, eller modsat give meget korte svar (Brynskov, 2016, s. 8-9). Ift.

dette, udtaler lærer B i interviewet, at det kan være en udfordring overhovedet at få en filosofisk samtale op at køre i specialregi:

**Lærer B:** “Altså vi kan ikke sætte os ned og have en længere filosofisk samtale eller komme dybt ind i et emne” (bilag 2.3, 1)

Disse pointer udfordrer førnævnte fund af Cassidy m.fl. vedr. højnet elevdeltagelse blandt elever med ASF ved rette strukturer, da der også kan være udfordringer ifm. elevgruppens forudsætninger.

Den amerikanske psykolog, Ross W. Greene, benævner, at et barns negative adfærd ikke er pga. manglende vilje, men den skyldes i stedet begrænsede forudsætninger. Dermed er det altid lærerens ansvar, at de krav, der stilles, kan tilgodese de evner, eleven med ASF besidder; det må aldrig være omvendt, hvor eleven skal tilpasse sig lærerens krav (Ryhl, 2016, s. 41-42). Essentielt er det her at nævne Lev Vygotskys’ teori *zonen for nærmeste udvikling* (herefter ZNU), som handler om, at den enkelte elev oplever, at de krav, der stilles, som kan være for svære at indfri selv, bliver mulige at imødekomme via omgivelsernes støtte. Stilladsering som begreb kan dække over denne støtte, da der opbygges et stillads om elevens læring i arbejdet frem mod ZNU. Når eleven selv kan indfri kravene, fjernes stilladset (Brodersen et al., 2015, s. 201-204). For at understøtte deltagelsen i den filosofiske undervisning, bliver stilladseringsbegrebet afgørende mhp. ZNU. Dette element vil gennemstrømme tema tre ift. en sammentænkning af religionsdidaktiske metoder og specialpædagogiske tiltag.

## **2.2. Når elevforudsætningerne sammentænkes religionsdidaktisk og specialpædagogisk**

I lyset af elevgruppens forudsætninger, kræver det at praktisere filosofi med børn et specifikt indhold af filosofisk og etisk karakter samt en række metoder i planlægningen og udførelsen heraf (Barrett et al., 2016, s. 150). Dermed bør det undersøges, hvilke metoder iht. kompetenceområdet livsfilosofi og etik, der er anvendelige i udøvelsen af FU med målgruppen.

Ift. dette, præsenteres den tyske religionsdidaktiker Ekkehard Martens, der belyser fem metoders betydning ift. at filosofere med børn (Jørgensen, 2010, s. 62-63). Martens definerer filosofibegrebet ud fra den sokratiske filosofien. I den forbindelse fremfører Martens, at “filosofisk tænkning”

kræver definitionselementerne indhold, indstilling<sup>3</sup> og metode. Metoderne udgør en samlet helhed i form af en fem-finger-model, der kan integreres i strukturerede filosofiske samtaler (Martens, 2009, s. 16-20). Efter afsluttet praksis blev vi bekendte med, at Martens' metoder var brugbare i specialregi, samt at vi benyttede dem uden at have indtænkt dem særligt på forhånd. Det kan ses ift. Dorete Kallesøes pointe om, at Martens' metoder ofte er implementeret "bag om ryggen" på læreren i bl.a. kristendomskundskab og dansk (Kallesøe, 2009, s. 88-89). Martens' metoder omtales af cand. pæd. i religion Henrik Vestergaard Jørgensen, der i sin Ph.d. beskriver metodernes didaktiske kvaliteter i en dansk skolekontekst:

*“Martens’ filosofididaktik er særlig interessant og relevant i en dansk – og i en religionsdidaktisk – sammenhæng, fordi den besidder den nødvendige systematik, der gør den anvendelig som didaktisk model, samtidig med at den bygger på en bredere teoretisk såvel som metodisk orientering end eksempelvis Lippmanns program (...), hvilket kan gøre det lettere at omsætte den i forskellige former for praksissammenhænge”*

(Jørgensen, 2010, s. 63)

Citatet kan relateres til udøvelsen af FU med elever med ASF, da Martens' filosofididaktik indeholder en gennemgående systematik, som kan være en didaktisk hjælpende hånd til kristendomskundskabslæreren i specialregi, hvor systematik med elevgruppen er essentielt, jf. tidl. nævnte forudsætninger (Ryhl, 2016, s. 104-105). Hos Martens forefindes der ikke en grundstruktur for filosofi med børn i enkeltlektioner, men han præsenterer en ramme om den filosofiske undervisnings metoder. Dette projekt har indsat Martens' metoder i en struktur for enkeltlektionerne i FU, hhv. med en begyndelse/introduktionsfase, midte/undersøgelingsfase og slutning/opsamlingsfase. Inddelingen har fundet inspiration i cand. pæd. fil. Louise Nabe-Nielsens undringsmodel, samt Filosofipatroljens vaniljemodel, hvor inspirationen fra disse ses udtrykt i lektionsplanen i bilag 4 (Nabe-Nielsen, 2019, s. 177; Filosofipatroljen, 2020).

---

<sup>3</sup> Martens forstår indhold som spørgsmål, der relaterer sig til vores praktiske orienteringsevne med dyderne, og vores teoretiske orienteringsevne med fænomenologiske og metafysiske spørgsmål. Indstilling forstås som den åbenhed, der er i filosofiske samtaler, hvor videretænkning er essentiel, og hvor man her skal have respekt for hinandens undren (Martens, 2009, s. 16-17).

Ovenstående kan ses ift. psykologen Charlotte Ryhls term *autismevenlig undervisning*, da det er her, dette projekt tager sit primære teoretiske ståsted specialpædagogisk. Når Ryhl indkredser udøvelsen af autismevenlig undervisning, gøres det pba. fagprofessionelles udtryk for mangel på vejledning inden for feltet. Der har manglet viden om undervisning af elever med ASF, hvilket kan relateres til tidl. præsenterede videnshul, hvad angår filosofi med elevgruppen. Ryhl anlægger et eksplicit fokus på underviseren, og hvorledes denne kan udføre diverse tiltag. Disse tiltag kan lede til en autismevenlig undervisning; et udgangspunkt, som er bærende for projektets ønske om at skitsere, hvorvidt kristendomskundskabslæreren kan udøve autismevenlig FU mhp. på elevgruppens deltagelse og profitering heraf (Ryhl, 2016, s. 8-9).

### 3. Autismevenlig filosofisk undervisning

#### 3.1. Begrebsliggørelse af filosofiske fænomener

Den første af Martens' metoder til at praktisere filosofi med børn, er den begrebsanalytiske metode, hvor elevernes undren vækkes. Dette sker gennem en begrebsliggørelse af fænomenet, der undersøges, hvor der stilles spørgsmål såsom: "Hvad er?" eller "Hvad betyder?". Der søges ikke en konkret definition, men hensigten er at udvide elevernes forståelse af det givne fænomen (Kallesøe, 2009, s. 89).

#### *Didaktiske valg ifm. begrebsliggørelsen af fænomener*

Kristendomskundskabsfaget præsenterer som anført 18 begrebspar, der kan benyttes i undervisningen. Ift. dette, påpeges det af ph.D.-studerende Christina Emborg at de emner, der præsenteres for mennesker med ASF, skal være meningsfulde for dem. Ellers vil der opstå en risiko for, at samtalerne hurtigt vil gå i stå og forekomme unaturlige (Emborg, 2019, s. 8). Skal den begrebsanalytiske metode implementeres succesfuldt, kan man derfor plædere for, at læreren i sin didaktiske planlægning må have gjort sig overvejelser *inden* selve metoden igangsættes. I interviewet benævner Schaffalitzky vigtigheden af, at emner sommetider ikke kan planlægges på forhånd, og at emnerne skal føles vedkommende for eleverne:

**Schaffalitzky:** "Det er jo der det kan blive svært, i hvert fald, hvis man har en faglig dagsorden eller hvilken som helst anden dagsorden. Det kan man ikke, når man laver det

*her. For hvis gruppen ikke er interesseret i at tale om det, som det man troede var dagens tema, kommer man aldrig derhen” (bilag 2.1, 1-3)*

Qua citatet ovenfor, kan en antagelse være, at hvis fænomenet er uinteressant for elevgruppen, kan man ikke regne med, at de har mod på at indgå i FU. Dette kan ses ift. *CoPI*, hvor læreren baserer den filosofiske samtale på elevernes spørgsmål, hvilket kan give dem ejerskab over undervisningen samt potentielt højne deres engagement (Cassidy et al., 2017, s. 83). Selvom dette projekt, som tidl. anført, ikke baserer sig på *CoPI*-strukturen, blev det i egen praksis alligevel tydeligt, hvor vigtigt det var, at eleverne fandt det pågældende fænomen interessant. Ift. dette, fremhæver Nabe-Nielsen, at der som udgangspunkt ikke er grænser for, hvad børn kan filosofere om. Det centrale er, at det skal relatere sig til elevernes erfaringsverden (Nabe-Nielsen, 2019, s. 27). Ifm. valg af emne, udtaler lærer B, hvorledes fx. fænomenet ondskab var spændende for de ældre elever, hvilket kan understøtte tesen om, at det er vigtigt, at emnet er interessant for elevgruppen:

**Lærer B:** *“Jeg har arbejdet med ondskab, dengang jeg havde udskolingen. Det synes de var rigtig rigtig spændende” (bilag 2.3, 7-8)*

#### *At begrebsliggøre fænomenet med visuel støtte*

I udførelsen af den begrebsanalytiske metode, har det vist sig essentielt at inddrage visuelle elementer til at stilladsere begrebsliggørelsen. Her er der hentet inspiration fra TEACCH-programmet, der er en autismpædagogik, hvor miljøet struktureres, og hverdagen gøres forudsigelig for barnet med ASF (Ryhl, 2012, s. 253-254). Socialstyrelsen understreger, at programmet er en af de 11 indsats, der udvikler og tilgodeser børn og unge med ASF (Socialstyrelsen, 2014, s. 12-17). I TEACCH er der bl.a. fokus på inddragelsen af visuelle hjælpemidler i form af fx piktogrammer og billeder, der kan øge kommunikationsmulighederne hos eleverne (Ryhl, 2012, s. 252).

Det visuelle fokus ift. undervisningen af elever med ASF, kan ses ift., hvordan den begrebsanalytiske metode blev igangsat i egen praksis i lektionsplanen i 3.-4. lektion (bilag 4). Her tog den filosofiske undervisning afsæt i faghæftets begrebspar, ondskab og godhed, med særligt fokus på førstnævnte. Den begrebsanalytiske metode fremgik konsekvent i begyndelsen af hver lektion, og blev indgangsvinklen til forståelsen af fænomenerne, hvormed en forudsigelighed blev skabt for eleverne. Dette understøttes af, at børn med ASF behøver forudsigelighed, da uforudsete ændringer kan virke

overrumplende for dem (Socialstyrelsen, 2020). Den visuelle støtte blev implementeret ved, at eleverne blev præsenteret for tre billeder som en stimulus til at reflektere over emnet (bilag 5).

Ift. dette, nævner Ryhl tiltaget *skriftsprog understøtter mundtlighed*, hvor læreren kan understøtte det talte ord med det visuelle på skrift for elevgruppen. Fx kan det visuelt understøttes med slides eller ved at skrive på tavlen (Ryhl, 2016, s. 105-106). At sammentænke den begrebsanalytiske metode med dette tiltag, kan give en mere håndgribelig måde at tilgå den filosofiske undervisning på. I egen praksis kom det fx til udtryk ved brugen af en brainstorm, hvor en tankeboble med ordet ondskab blev præsenteret (bilag 5). Eleverne bød ind med deres umiddelbare tanker om fænomenet pba. de førnævnte billeder. I en observation ses høj elevaktivitet:

*I brainstorm om ondskab byder 5 ud af 6 elever ind (bilag 1)*

Den høje elevaktivitet ses også understøttet i to andre observationer (bilag 1). Spørgsmålet er, om det er sammentænkningen af det visuelle, i form af *skriftsprog understøtter mundtlighed*, og brugen af den begrebsanalytiske metode, der har resulteret i en højnet elevaktivitet? Psykolog Tony Attwood pointerer, at fordelene ved inddragelse af visuel støtte kan begrundes i, at mennesket med ASF tænker fortrinsvis, i billeder frem for ord, og dermed har en visuel læringsstil (Attwood, 2017, s. 315).

Ved brugen af det visuelle fremgik det ifm. udførelsen af brainstormen, at eleverne havde forskellige opfattelser af fænomenet ondskab. Dermed blev den begrebsanalytiske metode ikke indskrænkede, men nærmere udvidende, og bidrog til elevernes forskellige syn på fænomenet. Af observationer fremgår det:

*Elev byder ind med at ondskab kan ses som Satan.*

*Elev kan ikke forestille sig et ord på dansk, men siger det på engelsk (bad intention).*

*Kommer efterfølgende frem til, at det er, når vi ikke vil et andet menneske noget godt.*

(bilag 1)

Elevudsagnene kan anfægte indledende begrebsdefinition vedr., at elever med ASF, grundet de nedsatte eksekutive funktioner, ikke kan forestille sig fænomener, da uddragene peger i retning af det modsatte. Samtidig må en overvejelse bestå i, om eleverne i dette tilfælde potentielt har følt en øget forståelse for fænomenet pga. de visuelle elementer, herunder *skriftsprog understøtter mundtlighed*.

Denne antagelse kan understøttes af, at erfaring viser, at elever med ASF har tendens til at klare sig bedre, når en opgave understøttes visuelt kontra opgaver, som kun præsenteres verbalt (Willum & Tønnesen, 2018). Det visuelle fokus nævner lærer A vigtigheden af med elevgruppen, netop ift. en større forståelse:

**Lærer A:** ”Jamen altså jeg tænker egentligt, at hvis man sådan kan prøve at gøre det lidt visuelt, for på den måde at gøre det nemmere for dem at forestille sig tingene” (bilag 2.2, 1-2)

### 3.2 Når elevens erfaringsverden åbnes via systematik

Elevernes indledende begrebsliggørelse af et fænomen, bliver grundlaget for, hvordan de videre kan forholde sig til det ud fra egen erfaringsverden. Dette går i spænd med Martens’ fænomenologiske metode, som er en undersøgende metode, hvor eleverne inddrager egne erfaringer med fænomenet. Læreren skal hæve elevernes eksempler op på et alment plan (Kallesøe, 2009, s. 89-90).

#### *Lærerens etiske overvejelser*

Når man har at gøre med elevernes subjektive erfaringsverdener, må en etisk overvejelse være, hvorledes læreren får præsenteret fænomener, der ikke er for svære at beskæftige sig med. Både lærer A og lærer B tydeliggør denne væsentlighed i FU. Udtalelserne kan, i vores optik, indikere, hvordan indholdet ikke må komme for tæt på eleverne ift. Martens’ fænomenologiske metode:

**Lærer A:** “Jamen altså jeg synes i høj grad det her med, at man skal være opmærksom på, om, at man får taget hul på noget, der kan være svært for nogle elever... om man kan få den lukket igen, eller om, altså det skal helst ikke blive en ubehagelig oplevelse” (bilag 2.2, 4-6)

**Lærer B:** “Jeg tror helt sikkert, at de kan profitere af at få nogle forskellige synsvinkler på forskellige problematikker og snakke om dem. Hvis det bliver meget konkret, og hvis det heller ikke er noget, som er alt for tæt på dem (...)” (bilag 2.3, 13-15)

I udtalelserne ses førnævnte etiske aspekt af FU med elever med ASF. Dermed har læreren en etisk forpligtelse i undervisningen, som kan ses ift. K. E. Løgstrups urørlighedszone. Han påpeger, at man i samtalen må nøjes med at forholde sig til hinandens grunde, og ikke udtale sig om hinandens motiver. Efterlever læreren ikke det, vil elevens urørlighedszone overskrides og påvirke eleven negativt

(Kristensen & Fibæk, 2012, s. 349). Disse overvejelser går i forlængelse af Schaffalitzkys' udsagn nedenfor, hvor hun understreger, hvorledes kristendomskundskabsfaget lægger op til personlige refleksioner, som fordrer en undervisningsetisk opmærksomhed fra læreren, da eleverne ikke selv har valgt at indgå i en skolekontekst:

**Schaffalitzky:** "(...) *Der er rigtig meget i kristendomsfaget, der lægger op til ... Eller, hvad kan man sige, inviterer eleven til at komme med sine personlige overvejelser, sine personlige refleksioner. Og det er jo sådan et af de steder, hvor jeg vil sige, efter min erfaring er noget, hvor man skal passe på ... Fordi det hurtigt bliver meget, meget tæt på, og hvor jeg synes, at der er sådan nogle undervisningsetiske ting med, at vi skal huske, at elever sidder jo i en skolekontekst, som de ikke selv har valgt*" (bilag 2.1, 7-11)

Disse etiske overvejelser må læreren derfor have for øje i Martens' anden metode, da denne metode knytter an til elevernes erfaringsverden, som potentielt åbner op for mere personlige samtaler.

#### *At systematisere og konkretisere den fænomenologiske metode*

Elever med ASF har et behov for struktur og systematik pba. deres mangel på indre struktur, qua de begrænsede eksekutive funktioner og svag central kohærens. Disse forudsætninger øger behovet for, at læreren skaber en ydre regulering gennem forudsigelighed og struktur i undervisningen jf. førnævnte TEACCH (Peeters, 1997, s. 21-22). Ryhl nævner tiltaget *systemer skaber orden*, hvor læreren, med brugen af bl.a. gennemgang af program, samt små hjælpeforanstaltninger og arbejdsystemer, kan stilladsere elevernes opmærksomhed og læring (Ryhl, 2016, s. 104-105).

Iht. ovenstående, kan læreren i udøvelsen af FU skabe et genkendeligt system, der kan hjælpe eleverne til at forholde sig til og inddrage egne erfaringer med et fænomen. Et tiltag, som blev benyttet i egen praksis, er den selvopfundne filosofiske aktivitet, *Kasse-filosoffer* (herefter KF), som fremgår af lektionsplanen (bilag 4), samt foreligger som en artefakt (bilag 6). KF har fundet inspiration fra Filosofipatruljens materialer, hvor eleverne får to stykker papirer med piktogrammer med hhv. en rød (forkert/nej) og en grøn (rigtigt/ja) kasse, som de skal placere forskellige etiske dilemmaer inden for (Filosofipatruljen, 2020). De skal efterfølgende kunne begrunde deres valg ved at inddrage deres erfaringsverden iht. dilemmaet. KF forsøger at tilgodese Ryhls tiltag, *systemer skaber orden*, for at hjælpe elevgruppen med personlig stillingtagen uden deres grænser overskrides. Hensigten er, at elevernes tanke- og erfaringsverden stimuleres og konkretiseres i aktiviteten, hvilket forhåbentligt



kan føre til mere dybdegående, filosofiske samtaler efterfølgende om det givne fænomen, deraf navnet *Kasse-filosoffer*. Den gennemgående brug af KF som struktur, kan ses ift. en udtalelse fra en ældre elev, som deltog i aktiviteten, og som italesætter det overskuelige i konceptet:

**Elev X:** *“Det var bare, at altså konceptet med de der kasser. Det kunne jeg virkelig virkelig godt lide. Det var et meget simpelt koncept, men det gjorde det så meget nemmere, end hvis det havde været noget andet”* (bilag 2.4, 4-6)

Da der i det empiriske materiale ikke foreligger udtalelser fra elever om, hvorvidt aktiviteten har bidraget til en bredere subjektiv forståelse af de etiske dilemmaer, må vi være påpasselige med at drage konklusioner ift. om eleverne med ASF har oplevet, at de har profiteret mere af undervisningen pga. systematikken i form af KF. Hvad der i elevudtalelsen er værd at lægge mærke til, er, at det blev nemmere for den pågældende elev, grundet det simple koncept. Dette kan understøttes af en rapport udarbejdet af Rambøll, hvor tydelig struktur og genkendelighed anføres som havende stor betydning for elever med ASF (Styrelsen for Undervisning og Kvalitet, 2017, s. 46). Fokusset på genkendelighed er desuden interessant, idet flere observationer indikerer, at eleverne huskede konceptet med KF i de efterfølgende undervisningsgange, selv i situationer, hvor de ikke skulle udføre selve aktiviteten. Det fremgår af forskellige observationer fra forskellige klasser:

*Elev byder ind med at etik kan forstås, som noget der kan puttes i en rød eller grøn kasse. Efterfølgende ender eleven med at sige, at etik er noget, der kan opdeles i, hvad der er rigtigt og forkert.*

*Elev kommer med eksemplet fra sidst med, at etik er: ‘Nå ja, det er det med kasserne - grøn kasse og rød kasse.’*

(bilag 1)

Udtalelserne kan indikere, at brugen af noget genkendeligt, i form af den gentagne systematik og struktur via. KF, har lagret sig hos eleverne.

Ift. Martens’ fænomenologiske metode kan KF dog også være mangelfuld. Som Kallesø understreger, må læreren hæve elevudtalelserne op på et alment plan, samt give eleverne muligheder for at relatere de givne fænomener til egen erfaringsverden og opleve flere synsvinkler på det. Dette

kan relateres til faghæftets praksiseksempel på den fænomenologiske tilgang, hvor det fremhæves, hvordan ondskab kan undersøges. Eleverne skal udvikle sig fra at tænke ondskab i et mere ensidigt lys, til at forstå og forholde sig til fænomenet på en nuanceret måde, hvormed målet er at få eleverne til at forholde sig til fænomenet iht. eget og andres liv (Børne- og undervisningsministeriet, 2019, s. 55). Ved at præsentere elevgruppen for to valg (rød eller grøn kasse), kan man risikere, at understøtte en *enten-eller* tankegang hos eleven med ASF, som vedkommende i forvejen kan være præget af, grundet mangel på fleksibel tænkning. Skal KF benyttes hensigtsmæssigt i Martens' fænomenologiske metode, må udgangspunktet være, at aktiviteten kan ses som et afsæt til en gradvist dybere filosofisk samtale, som udfoldes i det undersøgende fællesskab. At eleverne skal foretage et valg ift. at placere etiske dilemmaer på enten den grønne eller den røde kasse, bør ikke anses som *afslutningen* på den filosofiske samtale, men snarere *begyndelsen*, og netop som et afsæt til at tage personlig stilling, jf. skolens formål herom, som angivet i projektets legitimering.

### **3.3 En pause fra fortolkningen af en bibelsk fortælling**

Faghæftet præsenterer den narrative tilgang, som bl.a. har fokus på de bibelske fortællinger, og hvordan de kan tolkes (Børne- og undervisningsministeriet, 2019, s. 56). Martens' hermeneutiske metode går i forlængelse heraf, da den netop har til hensigt at lade eleverne fortolke. Det kan ske ved at fænomenerne undersøges vha. fagligt indhold, i form af religiøse og filosofiske tekster, såsom bibelske fortællinger, andre religioners fortællinger eller fagfilosofien (Barrett & Jellesen, 2019, s. 10). Det religionsfaglige aspekt i FU kan således komme i spil ved brugen af metoden.

Dog udtaler P.hD-studerende Karin Bräuner Vium Mikkelsen, at: "*Mennesker med ASF er ikke gode til at tale eksplicit om tro, og de har svært ved at forestille sig en personlig Gud*" (Mikkelsen, 2018). I vores optik kan der ses en kobling mellem citatet og elevgruppens begrænsede eksekutive funktioner, grundet den potentielt svækkede evne til at forestille sig en personlig Gud. Her kan man stille sig selv spørgsmålet, om det for elevgruppen derfor kan forekomme særligt udfordrende at fortolke religiøse tekster, herunder bibelske fortællinger, qua Mikkelsens udtalelse ovenfor? Samtidig kan udtalelsen afføde en antagelse om, at elevgruppen videre kan være udfordrede på at forstå og forholde sig til den religiøse dimension, jf. Tillich og fagets formål (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019, s. 25).

### *Pauser som grundlag for fortolkning*

Iht. overvejelserne ovenfor, tog egen praksis hovedsageligt udgangspunkt i brugen af de bibelske fortællinger, som ses i lektionsplanen i 3-4. lektion (bilag 4) i form af myten om Kain og Abel. Med brugen af "originale" bibelske fortællinger, som grundlag for den hermeneutiske metode, har empiri påvist, at det kan være et udfordrende indhold for elever med ASF at beskæftige sig med. Svære ord og fraser i de bibelske fortællinger gav således udfordringer for elevgruppen, hvor et eksempel er ordet "agerjorden" i førnævnte myte (1 Mos, 4, 14). Dette understøttes af en observation, hvor den bibelske fortælling ikke blev forstået af eleverne:

*Elever fanger ikke essensen af fortællingen. Praktikanten laver et kort referat, således der er en forståelse. (bilag 1)*

Et opmærksomhedspunkt må være, at læreren formidler den bibelske fortælling uden misforståelser, så eleverne kun skal koncentrere sig om at fortolke den. Her kan Ryhls tiltag, *pauser og opmærksomhed*, benævnes, hvor læreren bl.a. bør fokusere mere på, om eleverne får lært og forstået indholdet, snarere end om dagens faglige agenda nås. Tiltaget understreger vigtigheden i, at der indlægges pauser som en integreret del af undervisningen, så eleverne med ASF vil opleve en fornyet opmærksomhed mod stoffet (Ryhl, 2016, s. 108). Potentialet i Ryhls tiltag understøttes af førnævnte rapport fra 2017, der påpeger vigtigheden af skift og pauser for elevgruppen:

*"Eleverne oplever generelt vanskeligheder med at koncentrere sig om en opgave i længere tid. Underviserne er meget bevidste om udfordringen med elevernes vedvarende opmærksomhed, og indlægger derfor skift, visualisering og variationer i undervisningen, som fremmer elevernes mulighed for at deltage aktivt"*

(Styrelsen for Undervisning og Kvalitet, 2017, s. 71).

Relateres Ryhls tiltag til egen praksis, blev pauser anvendt ifm. den filosofiske undervisning, jf. lektionsplanen i bilag 4, som et "åndehul" for eleverne, så de kunne vende tilbage med fornyet opmærksomhed mod den bibelske fortælling. Her blev time-timeren et vigtigt redskab som et led i at skabe struktur på pauserne, jf. *systemer skaber orden* hos Ryhl.

Hertil kommer, at en måde at stilladsere metoden på, kan være at benytte en Børnebibel, som kan virke mere håndgribelig i sit sprog. Dette blev gjort i praksis i anvendelsen af myten Kain og Abel, som resulterede i elevudsagnet nedenfor:

*Elev siger: "Hvis Gud har skabt hele verden og afgrøderne, hvorfor vil han så ikke have dem fra Kain?" (bilag 1).*

En antagelse er, at fordi eleven til en begyndelse forstod den bibelske fortælling, bidrog det til elevens fortolkningsevne, jf. den hermeneutiske metode. For de ældre elever med ASF, kan en anden mulighed være at begrebsafklare svære ord og fraser i den oprindelige bibelske fortælling, eks. hvad "barmhjertig samaritaner" dækker over. Sammenstilles de to observationer ovenfor, som stammer fra to forskellige klasser, kan det potentielt udledes, at elever med ASF, ved rette stilladserende tiltag, ikke blot kan udfordre diagnoseforståelsen ift. de begrænsede eksekutive funktioner, men også formå at tolke på religionsfagligt indhold og dermed indgå i den hermeneutiske metode.

### **3.4. Når samtalens kunst muliggøres**

Imødekommelsen af det dialogiske aspekt, der kan ses ift. kompetenceområdet livsfilosofi og etik, kan anlægges vha. Martens' fjerde metode, den dialektiske metode. Den karakteriseres som en sokratisk tilgang, hvor eleverne, gennem en diskuterende samtale, skal forholde sig til andres udtalelser og argumentere for egne holdninger i et undersøgende fællesskab (Kallesøe, 2009, s. 91). Spørgsmålet er, hvordan, og om, elever med ASF kan indgå i denne metode?

#### *Det undersøgende fællesskabs praktiske vilkår*

En rapport fra EVA fremhæver, at samlet set 91 % af specialklasser enten havde 0-5 elever eller 6-10 elever pr. klasse i 2012/13 (EVA, 2013, s. 29.). De få elever i klasserne kan udfordre den filosofiske samtale, hvilket udtrykkes af både lærer B (bilag 2, 25-27) og lærer A i flg. udtalelse:

**Lærer A:** "Og så kan det godt være en ulempe, at der ikke er flere elever i klassen. For der er jo ikke mange til at byde ind" (bilag 2.2, 7-8).

Omvendt kan en undersøgelse fra Folkeskolens Udviklingsråd udfordre ovenstående citat, da den bl.a. beskriver, at elever kan få stort udbytte af at blive undervist ud fra den filosofiske metode i mindre grupper (Appel, Breindahl & Vejleskov, 1991, s. 71). Med det lave elevantal som et grundvilkår, er

det afgørende, at læreren gør sig tanker om, at elever ofte placeres i en rundkreds i filosofiske samtaler (Børne- og undervisningsministeriet, 2020, s. 7). Hertil kommer, at Wing understreger, at børn med ASF er udfordrede på såvel socialt samspil som begrænset kommunikation (Ryhl, 2016, s. 18), hvormed en hypotese må være, at disse elever også udfordres i opstillingen via rundkredsen i den fælles dialog. I egen praksis kom denne forudantagelse i spil, da vi undgik at placere eleverne i en rundkreds, så de blev siddende ved egne borde, i et forsøg på at tilgodese elevernes forudsætninger og behov.

I relation hertil, belyser inklusionsforsker, Tine Basse Fisker, tre pædagogiske tilgange, man kan anlægge i det pædagogiske arbejde. Den skærmende tilgang ser barnets diagnose som iboende, der udløser et behov for beskyttende tiltag. Dette kan sættes ift. praksiseksemplet ovenfor, hvor vi potentielt skærmede elevgruppen for meget jf. opstillingen i rundkreds. Modsat ses Fiskers skubbende tilgang, hvor barnet, på trods af diagnosen, skal deltage i sociale interaktioner og gives færdigheder til at indgå heri (Fisker, 2014, s. 118-124). Schaffalitzky understreger den positive effekt af den mere skubbende tilgang, da de elever med særlige behov, hun beskæftigede sig med, først sad ved deres borde pga. tryghed og forudsigelighed. Efter to uger sad eleverne dog i en rundkreds, som Schaffalitzky opsummerer med flg. udsagn:

**Schaffalitzky:** “ (...) *Men at hver eneste gang, at man prøvede en lille smule at skubbe en lille smule, så fulgte eleverne sådan set bare med*” (bilag 2.1, 14-15)

Citatet kan, i vores optik, ses ift. førnævnte *skubbende* tilgang hos Fisker. Ud fra dette projekts forståelsesramme, samt ovenstående skitseringer, bør læreren i specialregi have for øje, om vedkommende får en uhensigtsmæssig, skærmede effekt i sin praksis. FU med elevgruppen må bestræbe sig på at finde balancen mellem den skærmende og skubbende tilgang. Her kan det være hensigtsmæssigt at indtage den dialektiske tilgang jf. Fisker, som er en blanding af førnævnte tilgange, hvor læreren formår at se, at barnet udvikles dels pba. af sine relationer til omverdenen, dels pba. sine medfødte forudsætninger (Fisker, 2014, s. 125).

#### *Læreren som samtaleleder og elevgruppens argumentationsevne*

Læreren bør dermed ikke lade en forudindtagelse om, at elevernes begrænsede evner til at sætte sig i andres sted, jf. mentaliseringsevnen, gør, at den dialektiske metode ikke kan lykkes. Tværtimod må der ikke blot være fokus på elevernes evne til at indgå i den sokratiske dialog og argumentere, men

også på lærerens forvaltning af rollen som samtaleleder (Kallesøe, 2009, s. 91). Der findes utallige måder, hvorpå læreren kan rammesætte og udøve FU i praksis (Grangaard, 2009, s.80). Som tidl. angivet, kan en struktur være at opdele FU i faser, jf. introduktions-, undersøgelses- og opsamlingsfasen, som ses i projektets lektionsplan (bilag 4). Førnævnte forskningsartikel om *CoPI* tydeliggør, hvordan struktureret og regelbaseret undervisning kan understøtte det kommunikative engagement for elever med ASF (her benævnt ASD): *“Additionally, rule based conversational structure and consistency can support communicative engagement and pragmatic understanding for children with ASD”* (Cassidy et al., 2017, s. 82). Dette kan sættes ift. førnævnte tiltag, *systemer skaber orden*, som netop vægter elevgruppens behov for struktur og systematik (Ryhl, 2016, s. 104).

I praksis blev dette overført til den filosofiske undervisning i form af fire samtaleidealer, der visuelt blev præsenteret for eleverne på en planche som altid var synlig i klasselokalerne. Samtaleidealene er videreudviklet pba. Filosofipatrljens ressourcer (Filosofipatrljen, 2020). Samtale-planchen blev et værktøj, som samtalelederen kunne benytte, som stilladserede elevernes muligheder for at indgå i FU og den dialektiske metode (bilag 7). Den konsekvente brug af planchen ses i en observation fra praksis:

*“Vi skal huske at kigge på vores planche og lytte til den, der taler”* (bilag 1).

Omvendt blev det vigtigt som samtaleleder i egen praksis, at eleverne også skulle forsøge at argumentere og indgå i dialog med andre klassekammerater. Af en anden observation ses, at flere elever indgår dialogisk og argumentativt med hinanden:

*Elev: “Vi har alle mennesker noget ondt i os selv”*

*Elev: “Det er jo ikke ondt, at prøve at hjælpe andre, når jeg vil gøre noget godt”*

*Elevspørgsmål: “Men er det godhed?”*

*Elev: “Godhed er jo ikke altid godt”* (bilag 1).

Når læreren som samtaleleder “trækker sig” fra samtalen, og lader eleverne med ASF sætte sig selv og egne argumenter på spil, jf. den dialektiske metode, har empiri kunne påvise situationer som den ovenfor. Observationen kan vidne om, at elever med ASF kan deltage i og profitere af FU samt Martens’ fjerde metode. Ryhl nævner det essentielle i lærerens påskønnelse og videreudvikling af elevgruppens argumentationsevner. Eleven med ASF kan profitere af udviklingen af egen

argumentationsevne i et langsigtet perspektiv, fx. jobmæssigt (Ryhl, 2016, s. 111). Derfor kan der ses et livsdueligt sigte med denne metode, og generelt med den filosofiske undervisning, jf. kompetenceområdet livsfilosofi og etik.

Omvendt må et opmærksomhedspunkt ifm. metoden være, at da elever med ASF modnes kognitivt og følelsesmæssigt senere end neurotypiske børn, kan det medføre en svækket evne til selvregulering (Ryhl, 2016, s. 39-40). Elever med ASF kan blive udfordrede på grundstrukturen i FU, som kan have karakter af mere spontan meningsudveksling, og hvor inputtet i samtalerne, både fra elever og lærer, kan bære præg af det uforudsigelige. Observationer fra samme lektion understøtter hypotesen om, at elever med ASF kan have svært ved at indgå i FU:

*Eleverne svarer ofte med ja-nej svar.*

*Elev afbryder anden elev i opstilling af 5 felter i onskabsbarometer<sup>4</sup>. Tredje elev beder elev om at være stille (bilag 1).*

Observationerne kan ses ift. projektets afsnit om elevgruppens forudsætninger, fx. tendensen til at give korte svar samt udfordringer ved turtagning. Med observationerne tydeliggøres ikke blot elevernes udfordringer, men samtidig tydeliggøres lærerens, og samtalelederens, essentielle rolle. Et muligt værktøj i en yderligere kvalificering af den filosofiske dialog kan ses via. co-teaching.

#### *Deltagelsesmuligheder og co-teaching*

Efter to ugers undervisning med elevgruppen oplevede vi, at det var krævende at varetage en hel filosofi-session egenhændigt, og vi forsøgte derfor begge to at indgå som samtaleledere. Hurtigt stod det klart, at co-teaching, herunder team-teaching, havde potentialer i FU med elever med ASF.

Co-teaching defineres som et tværprofessionelt samarbejde mellem to fagprofessionelle, hvor det pædagogiske og didaktiske vægtes højt, herunder planlægning, udførsel og evaluering (Højholdt, 2020, s. 20). I co-teaching kan der benyttes seks tilgange, men her fokuseres på tilgangen team-teaching, grundet dennes virkning i praksis. Team-teaching omhandler, at begge professionelle

---

<sup>4</sup> Aktiviteten onskabsbarometer er fra Filosofipatruljen (Filosofipatruljen, 2020).

sammen er ansvarlige for undervisningen, med skift de professionelle imellem i løbet af lektionen, fx. i ledelsen af samtalerne og præsentationen af indholdet (Højholdt, 2020, s. 111).

Relateres team-teaching til FU med elever med ASF, muliggør tilgangen, at der er to til at "gribe" elevernes input. To professionelle kan samtidig bruge interaktionen med hinanden, som en måde at vise eleverne de sociale spilleregler på, og dermed tilgodese den sociale træning hos elevgruppen, eks. ift. udviklingen af mentaliseringsevnen. Antagelsen om, at team-teaching kan være profitérbart at benytte, kan sættes ift. lærer A's udsagn, om, at det kan være en styrke at være to professionelle i den filosofiske undervisning:

**Lærer A:** *"Det er en styrke. Også fordi at på de tidspunkter, hvis der er nogle spørgsmål, der kan være svære at besvare for eleverne, så kan støttelærer\* gå ind og være vejviser og svare. Og på den måde, så ser de, at der kan være dét svar, fx, som så måske åbner op for, at de selv kan komme med nogle svar"* (bilag 2.2, 14-17)

*\*I udtalelsen blev vedkommendes rigtige navn brugt, hvilket er fjernet af hensyn til anonymitet*

Udsagnet tydeliggør potentialet i, at to professionelle kan bidrage til hinandens udsagn, men samtidig kan være retningsgivende ved at åbne op for elevsvar ved selv at inddrage egne svar og argumenter på tematikker. I tråd med lærerudtalelsen, tilkendegav to elever, der indgik i den filosofiske undervisning, at:

**Elev x:** *"Det var det samme med at, fordi I var to, så havde I også to holdninger, selvom at I jo var på vej med det samme, så havde I stadigvæk to forskellige meninger, fordi I var to. Og sådan følte jeg også, at vi fik mere ud af undervisningen, fordi I begge to kunne lægge ord i det med input"* (bilag 2.4, 9-11)

**Elev Y:** *"Det synes jeg var fedt, fordi det var anderledes at høre på to forskellige personer, i stedet for at høre på den samme person hele tiden, jo. Så der var måske lidt forskellige input, kan man sige det sådan?"* (bilag 2.4, 7-8)

Udtalelserne understreger, hvordan team-teaching kan muliggøre, at de professionelle kan være katalysatorer for elevernes sociale tilblivelsesprocesser, bl.a. ved at eleverne kan spejle sig i det



indbyrdes sociale samspil de voksne imellem (Højholdt, 2020, s. 113). Dette imødekommer potentielt også den dialektiske metodes fokus på at øge argumentationsevnen.

### **3.5 Når den filosofiske undervisning kommer til kort**

De fleste filosofiske samtaler er forbundet med en vis form for kreativitet, da brugen af fantasien kommer i spil, når eleverne reflekterer og tænker med (Larsen, 2013, s.100). Dette kan relateres til den sidste metode hos Martens, den spekulative metode. Metoden anvender fantasien som et element i FU, da fantasi, undren og tanke hænger sammen. Hensigten er, at eleverne behandler fænomenet med en nysgerrighed, hvor nyskabende ideer udfoldes som tankeeksperimenter (Kallesøe, 2009, s. 91-92).

Fantasi som forestillingsevne indgår i den filosofiske tænkning, iflg. Nabe-Nielsen (Nabe-Nielsen, 2019, s. 103). Om forestillingsevnen angiver Socialstyrelsen: "*Forestillingsevnen hjælper os med at danne fleksible mentale forestillingsbilleder, fx når et barn leger en lade-som-om-leg*" (Socialstyrelsen, 2020). Sammenkobles citatet med elevgruppens forudsætninger, kan de som bekendt være udfordrede ift. fleksibel og fantasifuld tænkning samt have begrænset forestillingsevne (Attwood, 2017, s. 61).

Ift. egen praksis, fremgik det i en observation, da den spekulative metode blev benyttet, at en elev havde et udtalt behov for at skrive en slutning på en fortælling, der havde et iboende filosofisk spørgsmål. Her fremgår det i lektionsplanen, at eleverne i lektion 1+2 skulle tænke med, og filosofere sig frem til, hvordan fortællingen mon endte (bilag 4). Med andre ord blev forestillingsevnen, og det, at indgå i tankeeksperimenter, hos eleverne generelt udfordret af, at der ikke var et "færdigt" svar. Historien havde dermed til hensigt at sætte elevernes fantasi i spil, jf. den spekulative metode. Førnævnte elev endte derfor med at nedskrive en slutning på fortællingen. Denne handling fra elevens side kan anses på to måder. Satte eleven egen fantasi i spil ved at digte en slutning, eller var elevens evne til at tænke kreativt, samt at forestille sig, modsat begrænset, da eleven ikke kunne forholde sig til, at der ikke var en "færdig" slutning på historien?

Spørgsmålet kan fordre et kritikpunkt af den spekulative metode, når der udføres FU med elevgruppen. Empiri har ifm. ovenstående spørgsmål, bl.a. kunne tydeliggøre, at elever med ASF kan have udfordringer ved at indgå i metoden. At den kan være udfordrende, understreges desuden af Kallesøe, som nævner Martens' femte metode som den sværeste af få operationaliseret, da den netop

taler til fantasien hos den enkelte (Kallesøe, 2009, s. 91). Kallesøe tager ikke elever med ASF i betragtning i sin udlægning, men henviser til metoden alment inden for filosofi med børn. Derfor må man særligt være opmærksom på, om, og hvordan, den spekulative metode kan bruges med elever med ASF. Som det fremgik af tidl. afsnit, udtalte lærer B, at elevgruppen ikke kan bevæge sig ind i en dybere, filosofisk samtale. Lærer A udtaler også om udfordringerne ift. filosofi hos elever med ASF:

**Lærer A:** *"Altså man skal virkelig passe på at det ikke... At de her problemstillinger, de ligesom rammer børnenes niveau ... at det ikke bliver for komplekst."* (bilag 2.2, 20-21).

I vores optik kan udtalelsen indikere, hvordan kompleksiteten kan spille ind i, om eleverne kan tænke fleksibelt og fantasifuldt, jf. den spekulative metode.

Ønskes metoden benyttet, kan et tiltag være at bruge Ryhls *nødudgange*, som muliggør, at elever med ASF kan fjerne sig fra undervisningen, hvis den bliver for udfordrende eller direkte uudholdelig. Nødudgange udvikles mellem lærer, forældre og elev, og det kan være en fordel at få disse klarlagt inden undervisningen, samt på et tidspunkt, hvor eleven er modtagelig over for tiltaget (Ryhl, 2016, s. 101). Dette kan relateres til FU og den spekulative metode, da eleverne på den måde kan få et pusterum fra fx. den gentagne brug af forestillingsevnen, hvis de får behov for det. Af egen empiri fremgår succesen i at benytte nødudgange, da en elev fjerner sig fra undervisningen og senere kommer tilbage og deltager igen (bilag 1).

Omvendt har empiriske fund også indikeret, at eleverne godt har kunne indgå i den spekulative metode, fx. ifm. indledende elevudtalelse: *"Why does it feel so wrong doing the right thing; why does it feel so right doing the wrong thing?"*. Elevernes evne til at indgå fantasifuldt og kreativt kan desuden ses ift. Schaffilatskys' udtalelse (bilag 2, 19-22), hvor hun tydeliggør, at elevgruppen kan tænke abstrakt og kreativt, men at de måske ikke er så vant til det i skoleregi. Trods disse indikatorer på muligheder ift. udøvelsen af den spekulative metode med elevgruppen, må en erkendelse bestå i, at egen praksis ikke har kunne tilgodese denne af Martens' metoder til fulde.

Således sættes der et punktum for analyseafsnittet, som har forsøgt at undersøge, hvorvidt læreren kan sammentænke specialpædagogiske tiltag med religionsdidaktiske metoder i kristendomskundskab, inden for livsfilosofi og etik, mhp. at øge deltagelsen og profiteringen.

## 4. Diskussion

### 4.1 Hvorfor filosofere med elever med ASF i skolen?

Som det er fremgået i løbet af projektet, er FU med elever med ASF relativt uudforsket, så derfor må spørgsmålet om, hvorfor man skal filosofere med elevgruppen i specialregi fremføres. Der vil anlægges forskellige vinkler på denne diskussion.

Ift. FU med børn med særlige behov, argumenterer Schaffalitzky i interviewet for, at:

**Schaffalitzky:** ” (...) *det her med, at det var tankevækkende, at der var hele den her ramme rundt om, og at vi talte meget om de her børns særlige behov, men når det kom til stykket, så gjorde vi faktisk ikke ret meget, der var anderledes, end vi plejede*” (bilag 2.1, 16-18)

Dette kan anses som et bærende argument for, hvorfor vi skal filosofere med børn i specialtilbud i skoleregii; fordi det kan lade sig gøre. Samtidig adskiller det sig ikke særligt fra FU i almene klasser, jf. Schaffalitzkys’ udtalelse i legitimeringen, så læreren heller ikke bliver bebyrdet i nævneværdig grad sammenlignet hermed.

Dog kan et modsatrettet perspektiv være, at førnævnte rapport udarbejdet af Rambøll i 2020 understreger, hvordan specialtilbud generelt set har svært ved at omsætte Fælles Mål til praksis, da de forudsætninger og niveauer, eleverne i disse tilbud ofte befinder sig på, er under det alderssvarende niveau. Dertil kommer, at 45 % af de adspurgte medarbejdere svarer, at de “*i nogen grad*” udfører undervisning med udgangspunkt i Fælles Mål (Styrelsen for Kvalitet og Undervisning, 2020, s. 65-66). Dette kan potentielt blive en udfordring iht. at udføre FU med elevgruppen, jf. de mål, der er opgivet inden for kristendomskundskab, nærmere betegnet ift. livsfilosofi og etik. Lærer B valgte i den forbindelse helt at fjerne dette kompetenceområde som eksamensemne:

**Lærer B:** “(...) *Så det har de rigtig rigtig svært ved. Så derfor valgte vi også at fjerne det som eksamensemne i sin tid i udskolingen*” (bilag 2.3, 20-21).

Med disse forskelligartede perspektiver på berettigelsen, eller mangel på samme, af FU med elever med ASF, kan man spørge, hvad formålet må være, *hvis* elevgruppen skal indgå heri?

Ift. dette spørgsmål, fremfører den hollandske professor i pædagogisk filosofi, Gert J. J. Biesta, tre dimensioner, der skal være til stede i skolen ved god uddannelse; *kvalifikation* (at tilegne sig viden og færdigheder), *socialisation* (at indgå i et fællesskab) og *subjektifikation* (at blive et autonomt og frit individ) (Böwadt, 2019, s. 30). Her kan et argument være, at særligt Biestas *subjektifikation* er at se ift. kompetenceområdet livsfilosofi og etik, som igen kan relateres til FU, da eleverne skal tage personlig og kritisk stilling iht. grundlæggende tilværelsesspørgsmål og etiske principper (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019, s. 28). Følger man denne tankegang, kan alle Biestas tre dimensioner sættes ift. FU, hvilket kan være endnu et argument for, at FU med alle elever, herunder elever med ASF, er essentielt. Dog er Biesta samtidig en stor kritiker af denne målingens tidsalder; et perspektiv, der kan sættes ift. FU og dennes plads i dén debat.

Ifm. Biestas kritik ovenfor, plæderer Bo Rasmussen og Børge Troelsen yderligere for, at skoledebatten i Danmark tænker uddannelse frem for dannelse iht. at sikre konkurrenceevnen globalt set (Rasmussen & Troelsen, 1993, s. 73). Om evnen og viljen til at filosofere fremføres flg. argument:

*”Manglen på vilje og evne til at filosofere, altså spørge filosofisk, har sat et kedeligt præg på vores dannelsestænkning i den forstand, at opdragelse i dag i langt højere grad er blevet et spørgsmål om at udruste folk - og herunder børnene i skolen - med meninger om alt mellem himmel og jord, om nedrustning, betalingsbalance, arbejdsløshed, forurening, og hvad ved jeg, end en ansporing til at spørge efter meningen, efter mål og sammenhæng i tilværelsen”*

(Rasmussen & Troelsen, 1993, s. 111-112).

Iht. ovenstående, kan et muligt argument, iflg. forfatterne være, at filosofi potentielt vil kunne bidrage til at trække skolen i en mere dannelsesmæssig retning (Rasmussen og Troelsen, 1993, s. 74). Dette kan ses ift. folkeskolens formål om at fremme den enkelte elevs alsidige udvikling, samt udvikle evnen til at tage stilling og handle (Børne- og Undervisningsministeriet, 2020).

Modsat anlægger Brian Degn Mårtensson et andet perspektiv på filosofi i skolen; det må være skolens grundlag, men det må ikke blive skolens metode. Mårtensson kan, i vores optik, således ses i kontrast til argumentet ovenfor:

*”Det kan være problematisk tidligt at foregribe et af hovedformålene med at opdrage og undervise, nemlig at danne sig en holdning til og om livet. Det er sådan set det, som hele skolegangen gerne*

*skal ende som en individuelt formet bidrag til – men dette slutresultat er en sag for den enkelte myndige borger, ikke for skolen, kommunen eller staten selv.”*

(Mårtensson, 2019, s. 4-5).

Med Mårtenssons vinkel på filosofi i skolen, kan der potentielt også trækkes tråde til specialregi; hvis eleven med ASF skal dannes, hvor står kristendomskundskabslæreren så i denne kontekst ift. at undervise elevgruppen i kompetenceområdet livsfilosofi og etik?

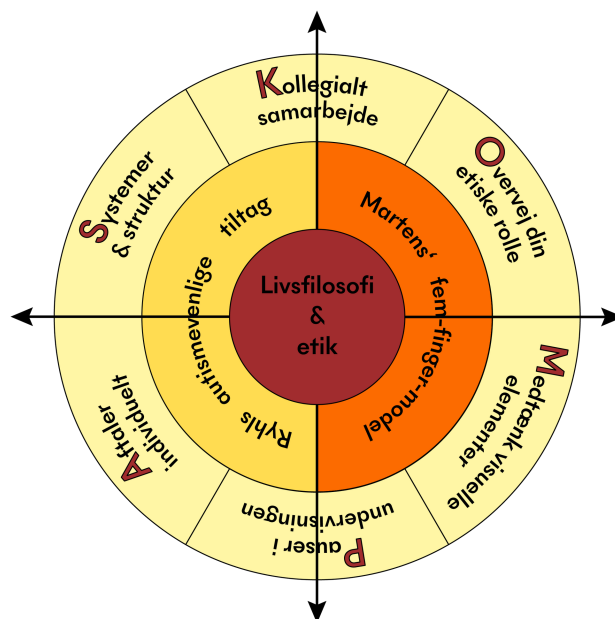
Ifm. dette spørgsmål, tydeliggør Schaffalitzky i et blogindlæg til *Folkeskolen* fra 2020, at det højst sandsynligt ikke kan lade sig gøre at forske i filosofi med børn som ét samlet felt, men snarere må feltet undersøges i mindre dele. Dette kan betyde, at der ikke forelægges den store dokumentation for, hvad filosofi med børn overordnet set kan, omend tilgangen kan sammentænkes med andre forskningsområder, eksempelvis didaktik (Folkeskolen, 2020).

Ovenstående kan pege i retning af, at FU kan være svært at gøre målbart. Derfor må en unægtelig diskussion bestå i, hvad FU med elever med ASF skal opnå? Skal den være målbar i konkret forstand? Er FU overhovedet nødvendigt at måle på, hvis der er en dannelsesmæssig profit for elevgruppen? Disse forskelligartede perspektiver kan alle skitsere, hvorvidt elever med ASF skal have FU i kristendomskundskab. Et ønske herfra må afslutningsvis bestå i, at der i debatten vedr. FU i skolereg, bør fokuseres mere eksplicit på elever med ASF, og deres plads i denne vigtige diskussion, qua pointerne i forbindelse hermed.

## 5. Handle- og udviklingsafsnit

### 5.1. Tips og tricks & KOMPAS-modellen

Dette handle- og udviklingsafsnit har til hensigt at fremføre projektets afgørende empiriske fund, som undersøgt i analyseafsnittet. Disse baserer sig på sammentænkningen af Martens' fem-finger-model og Ryhls autismevenlige tiltag. Vores tips og tricks, som ses i flg., henvender sig hovedsageligt til kristendomskundskabslæreren i specialtilbud med elever med ASF. Disse er udviklet mhp. at tilgodese elevgruppen og styrke deres evner til at deltage i og profitere af FU.



De anførte tips og tricks kan ses i fremførte model, kaldet KOMPAS-modellen, som vi har udarbejdet. Modellen kan ses som en vejviser i FU med elever med ASF, deraf navnet "kompass", samtidig med, at navnet henvender sig til de angivne seks tips og tricks, som tilsammen danner ordet KOMPAS. Som det fremgår af modellen, strømmer livsfilosofi og etik ud i de andre dele, så dette sigte tilgodeses i udøvelsen. Kompetenceområdet leder til Martens' fem-finger-model, samt udvalgte tiltag af Ryhls autismevenlige undervisning. Disse to danner så grundlag for de empiriske fund, som projektet har tydeliggjort kan anvendes som nyttige tiltag for læreren ifm. FU med elevgruppen. Tips og tricks, som angivet i modellens yderste cirkel, ses udpenslet nedenfor.

#### **K = Kollegialt samarbejde**

*Vær flere professionelle på i undervisningen og brug hinanden til at agere rollemodeller i den filosofiske samtale*

#### **O = Overvej din egen etiske rolle**

*Vær din etiske rolle bevidst, når der arbejdes med filosofiske emner*

#### **M = Medtænk visuelle elementer**

*Brug visuelle elementer, såsom PowerPoints, billeder og videoer, til at understøtte den filosofiske undervisning*

### **P = Pauser i undervisningen**

*Hold pauser i præsentationen af det faglige stof og vær tydelig i din kommunikation*

### **A = Aftaler individuelt**

*Lav individuelle aftaler med elever, hvis de filosofiske emner bliver for overvældende, og de har behov for at trække sig fra undervisningen*

### **S = Systematik og struktur**

*Vær systematisk og skab struktur på den filosofiske undervisning samt på bearbejdningen af de religiøse fænomener*

## **Konklusion**

Som et led i konklusionen, bør det understreges, at projektet har baseret analysepunkterne, samt handlingstiltagene, på en begrænset mængde indsamlet empiri. De påviste pointer bør ikke nødvendigvis ses som generaliserbare samt universelle i alle specialtilbud, og med alle elever med ASF, da vores undersøgelse baserer sig på et lille udsnit af virkeligheden.

Projektets første tema har forsøgt at afdække, hvorledes kristendomskundskabsfaget har gennemgået en sekularisering samtidig med, at livsfilosofi og etik har fået en særlig status i faget, bl.a. i form af faghæftets 18 begrebspar. Videre har tanker fra Grundtvig, Løgstrup og Tillich bidraget til fagets selvforståelse. I forlængelse heraf, er det med tema to blevet påvist, at når elever med ASF skal indgå i FU, pba. kompetenceområdet livsfilosofi og etik, er der særlige forudsætninger til stede. Med udgangspunkt i førnævnte skotske forskningsartikel, samt andre empiriske fund, har dele af dette tema forsøgt at afdække, hvordan elever med ASF både vil kunne opleve muligheder og udfordringer ved FU i praksis. Elever med ASF kan opleve udfordringer ift. turtagning, og samtidig har projektet vist, at førnævnte *CoPI* har kunne påvise elevgruppens høje deltagelse i strukturerede, filosofiske samtaler i FU. Endvidere er det blevet påvist, hvorledes Vestergaard understreger det didaktiske potentiale i at inddrage Martens' fem-finger-model som en del af FU. Som det er fremgået i dette projekt, har tiltag fra Charlotte Ryhl dog været nødvendige ift. at tilgodese og fremme deltagelsesmulighederne for elever med ASF.

For at besvare projektets problemformulering, og for at gøre FU tilgængelig for elevgruppen, kan det i projektets tredje tema konkluderes, at læreren, ved rette brug af denne sammentænkning, potentielt kan skabe en autismevenlig filosofisk undervisning. Således har projektet bl.a. påvist, at Martens' begrebsanalytiske metode har været brugbar for at konkretisere fænomenerne iht. de benyttede begrebspar. Her har visuelle elementer, med Ryhls tiltag *skriftsprog understøtter mundtlighed*, og elementer fra TEACCH, været afgørende for metoden og den generelle filosofiske undervisning. Dernæst har projektet belyst, gennem elevudtalelser og observationer, at brugen af den fænomenologiske metode, med den selvopfundne aktivitet KF, potentielt kan bidrage til at øge elevernes personlige stillingtagen gennem tiltaget, *systemer skaber orden*. Dog kan det udledes, hvordan implementeringen af FU med elevgruppen ikke blot vedrører selve udøvelsen, men også må bestå i overvejelser, bl.a. hvad angår valg af indhold samt lærerens etiske overvejelser som samtaleleder ift. urørlighedszonen. Dette blev bl.a. understøttet af Schaffilatzkys' udtalelse herom. Et andet fund fra projektet er anvendelsen af den dialektiske metode, hvor inddragelsen af kollegialt samarbejde, via team-teaching, har kunne styrke elevernes deltagelse samt argumentationsevner. Udvalgt empiri og teori har afdækket, hvorledes den praktiske udførsel af FU også må overvejes, eks. iht. det lave elevantal i specialtilbud samt opstillingen i rundkreds. Begge elementer kan ses ift. forudsætningerne hos elever med ASF, og videre lærerens pædagogiske tilgang til eleverne, jf. Fisker.

Det kan videre konkluderes, at der også kan forekomme begrænsninger ifm. FU med elever med ASF. Det kan udledes, at den hermeneutiske metode, med hovedvægten på fortolkningen af bibelske fortællinger, blev udfordrende for elevgruppen. Her forsøgte projektet at afdække, at pauser kunne tilgodese denne udfordring. Videre har projektet, gennem observationer, kunne påvise begrænsninger ved brugen af Martens' spekulative metode, idet evnen til at tænke fantasifuldt, jf. elevgruppens forudsætninger, blev udfordret. Her fandt projektet, at tiltaget *nødudgange* kan benyttes som en måde, hvorpå eleverne kan fjerne sig fra den filosofiske undervisning, hvis den bliver for krævende.

Endvidere har projektets diskussion forsøgt at afdække flere perspektiver på FU, og hvorvidt der skal filosoferes med elever med ASF i skolen, såvel i almenregi som i specialregi. Diskussionen fremførte bl.a. perspektiver på, hvordan FU kan ses fra et dannelses- og uddannelsesmæssigt anliggende. Afslutningsvist har projektets handle- og udviklingsafsnit, med afsæt i analysens empiriske fund, påvist konkrete tiltag, kristendomskundskabslæreren kan gøre brug af, mhp. at udøve FU med elever



med ASF i specialtilbud. En pendant til konklusionens fund må endvidere ses ift. den herskende inklusionstænkning i den danske folkeskole i dag.

## Perspektivering

En mulig perspektivering er, at fremførte tiltag fra handle- og udviklingsafsnittet kan overføres til almenregi. Ryhl pointerer, at tiltagene fra den autismevenlige undervisning er brugbare i almene klasser, som også kan bestå af elever med ASF (Ryhl, 2016, s. 8). Derved belyses folkeskolens herskende inklusionsorientering, hvor alle børns læring og trivsel, så vidt muligt, skal finde sted i den almindelige undervisning (Børne- og Undervisningsministeriet, 2017). Inklusion som indsatsområde tager bl.a. sit afsæt i inklusionsloven fra 2012, hvor målsætningen var, at 96% af alle skoleelever skulle inkluderes i almentilbud (Hansen & Mårtensson, 2017, s. 34). Målsætningen blev droppet fra ministeriel side i 2016 med udgivelsen af rapporten *Afrapportering af inklusionseftersynet*, hvor en ekspertgruppe fremlagde en række undersøgelser af inklusionsindsatsen i folkeskolen. I rapporten fremgik det bl.a. i undersøgelsen, *TALIS*, fra 2013, at 69% af de adspurgte lærere i almenregi tilkendegav at de i "nogen" eller "høj grad" har brug for kompetenceudvikling inden for undervisning af elever med særlige behov (Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling, 2016, s. 71-73). Dermed kan det udledes, at der er en udbredt enighed fra lærernes side om, at der er mangel på viden og kompetencer ift. udøvelsen af en undervisning, der tilgodeser elever med særlige behov. Således vil en pointe være, at nærværende projekts fremførte handletiltag forhåbentligt kan agere en didaktisk hjælpende hånd - også i almenregi.

## Litteraturliste

### Bøger

- Andreasen, K., Rasmussen, P., Rasmussen, A., Jensen, A., Ydesen, C. & Ravn, O. (2017). *At undersøge læring*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Appel, I., Breindahl, P. & Vejleskov, H. (1991). *Filosofi i børneskolen*. København NV: Danmarks Lærerhøjskole
- Attwood, T. (2017). *Aspergers syndrom*. København: Psykologisk Forlag.
- Barrett, I., Jellesen, M. & Stokholm, B. (2016). *Bestand og bevægelse. Religionsundervisning og religionspædagogik*. Frederiksberg C: Eksistensen
- Basse Fisker, T. (2014). *Den sårbare inklusion - diagnoser og fællesskabende pædagogik i dagtilbud*. Frederikshavn. Dafolo A/S.
- Boding, J., Mølgaard, N. & Pjenggaard, S. (2019). *Bachelorprojektet i læreruddannelsen - en håndbog*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Böwadt, P. (2017). *Pædagogisk filosofi - et overblik*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Böwadt, P. (2019). *Livsduelighed - fra Grundtvig til konkurrencestat*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bugge, D. (2014). *Løgstrup & skolen*. Aarhus N: Klim.
- Brodersen, P., Fibæk Laursen, P., Agergaard, K., Grønbæk Nielsen, N. & Toke Gissel, S. (2015). *Effektiv undervisning. Didaktiske nærbilleder fra klasserummet*. København: Hans Reitzels Forlag
- Buchardt, M. (2016). *Religionsdidaktik. Traditioner og tilgange*. København: Hans Reitzels Forlag
- Borbjerg Hansen, H. & Degn Mårtensson, B. (2017). *Specialdidaktik i teori og praksis*. København: Hans Reitzels Forlag
- Det danske Bibelselskab. (2001). *Bibelen. Den hellige skrifs Kanoniske Bøger*. København

- Hannah, L. (2001). *Hvordan man fremmer indlæringen hos mindre børn inden for autismespektret*. Videnscenter for Autisme
- Hoopmann, K. (2016). *Den uundværlige autisme manual - hvad enhver lærer har brug for at vide*. Frederiksberg C: Frydenlund
- Højholdt, A. (2020). *Co-teaching. Samarbejde om læring*. København: Hans Reitzels Forlag
- Jørgen Kristensen, H. & Fibæk Laursen, P. (2012). *Gyldendals pædagogikhåndbog. Otte tilgange til pædagogik*. København: Gyldendals lærerbibliotek
- Kvale, S. & Tanggaard, L. (2020). *Kvalitative metoder*. København: Hans Reitzels Forlag
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Interview. Det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. København: Hans Reitzels Forlag
- Larsen, M. (2013). *Praktisk filosofi med børn*. København: Akademisk Forlag.
- Nabe-Nielsen, L. (2019). *Filosofi i skolen. Undervisningens rum for undren*. København: Hans Reitzels Forlag
- Peeters, T. (1997). *Autisme. Fra teoretisk forståelse til pædagogisk praksis*. Videnscenter for Autisme
- Rasmussen, B. & Troelsen, B. (1993). *Undren og eftertanke. Filosofi i skolen*. Aarhus C: Kvan
- R. P. Bjørndal, Cato. (2003). *Det vurderende øje. Observation, vurdering og udvikling i undervisning og vejledning*. Århus: Forlaget Klim
- Ryhl, C. (2016). *Autismevenlig undervisning - viden, forståelse og handling for pædagoger og lærere*. København: Hans Reitzels Forlag
- Thyrring Engsig, T. (2017). *Empiriske undersøgelser og metodiske greb - grundbog til pædagogiske professionsuddannelser*. København: Hans Reitzels Forlag
- Wahlgren, B., Jacobsen, B., Kauffmann, Bo Madsen, M. & Schnack, K. (2018). *Videnskabsteori. Om viden og forskning i praksis*. København: Hans Reitzels Forlag

## Tidsskriftartikler og afhandlinger

- Emborg, C. (2019). Turtagning i interaktion hos voksne med autisme. *Autismebladet*, 6, s.6-8. Hentet fra: [https://ipaper.ipapercms.dk/LandsforeningenAutisme/medlemsblade-2019/autismebladet-nr-6-2019-forskning/?fbclid=IwAR2IsY4pUTwotERq3ArsKG9iYaR\\_dhfmd5bg-55HP7qNTTRH6mGIDJ69axY&page=8](https://ipaper.ipapercms.dk/LandsforeningenAutisme/medlemsblade-2019/autismebladet-nr-6-2019-forskning/?fbclid=IwAR2IsY4pUTwotERq3ArsKG9iYaR_dhfmd5bg-55HP7qNTTRH6mGIDJ69axY&page=8)
- Brynskov, C. (2016). Sprog hos børn med autisme. *Autismebladet*, 2, s. 6-9 Hentet fra: <http://ipaper.ipapercms.dk/LandsforeningenAutisme/Medlemsblade2016/Autismebladetnr22016Kunstenattale/?page=6>
- Degn Mårtensson, B. (2019). Filosofi er skolens grundlag - ikke dens metode. *Religionslæreren. Tidsskrift for religionsundervisning i Danmark*, 1, s. 4-5.
- Grangaard, M. (2009). Filosofi med børn - et værn mod tankens og talens dovenskab. *Religionspædagogisk Forum*, 3, s. 88-99. Hentet fra: [https://www.eksistensen.dk/media/wysiwyg/Tidsskrifter/Religionspaedagogisk\\_Forum/RPFforum-2009-nr-3-Filosofi-og-boern.pdf](https://www.eksistensen.dk/media/wysiwyg/Tidsskrifter/Religionspaedagogisk_Forum/RPFforum-2009-nr-3-Filosofi-og-boern.pdf)
- Kallesøe, D. (2009). Filosofi med børn. Metoder i teori og praksis. *Religionspædagogisk Forum*, 3, s. 88-99. Hentet fra: [https://www.eksistensen.dk/media/wysiwyg/Tidsskrifter/Religionspaedagogisk\\_Forum/RPFforum-2009-nr-3-Filosofi-og-boern.pdf](https://www.eksistensen.dk/media/wysiwyg/Tidsskrifter/Religionspaedagogisk_Forum/RPFforum-2009-nr-3-Filosofi-og-boern.pdf)
- Martens, E. (2009). Filosofi med børn og Teologi med børn - familieligheder. *Religionspædagogisk Forum*, 3, s. 14-28. Hentet fra: [https://www.eksistensen.dk/media/wysiwyg/Tidsskrifter/Religionspaedagogisk\\_Forum/RPFforum-2009-nr-3-Filosofi-og-boern.pdf](https://www.eksistensen.dk/media/wysiwyg/Tidsskrifter/Religionspaedagogisk_Forum/RPFforum-2009-nr-3-Filosofi-og-boern.pdf)
- Toftgaard Barrett, I. & Printz Jellesen, M. (2020). Filosofi med børn i kristendomskundskab - nu med æstetiske virkemidler. *Religionslæreren. Tidsskrift for religionsundervisning i Danmark*, 1, s. 8-11.
- Vestergaard Jørgensen, H. (2009). Menneskets endelighed som grundvilkår for tænkning. *Religionspædagogisk Forum*, 3, s. 8-13. Hentet fra: [https://www.eksistensen.dk/media/wysiwyg/Tidsskrifter/Religionspaedagogisk\\_Forum/RPFforum-2009-nr-3-Filosofi-og-boern.pdf](https://www.eksistensen.dk/media/wysiwyg/Tidsskrifter/Religionspaedagogisk_Forum/RPFforum-2009-nr-3-Filosofi-og-boern.pdf)

- Vestergaard Jørgensen, H. & Kallesøe, D. (2009). Introduktion til RPforum 2009/3. *Religionspædagogisk Forum*, 3, s. 3-7. Hentet fra: [https://www.eksistensen.dk/media/wysiwyg/Tidsskrifter/Religionspaedagogisk\\_Forum/RPForum-2009-nr-3-Filosofi-og-boern.pdf](https://www.eksistensen.dk/media/wysiwyg/Tidsskrifter/Religionspaedagogisk_Forum/RPForum-2009-nr-3-Filosofi-og-boern.pdf)
- Vestergaard Jørgensen, H. (2010). Ph. d. afhandling. *Filosofi med børn: teoretisk grundlag og religionsdidaktisk potentiale*. Afdeling for Kirkehistorie og Praktisk Teologi, Det Teologiske Fakultet, Aarhus Universitet

## Internetkilder

- Børne- og undervisningsministeriet. (2020). *Folkeskolens formål*. Hentet fra: <https://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/om-folkeskolen-og-folkeskolens-formaal/folkeskolens-formaal>
- Børne- og undervisningsministeriet. (2020). *Filosofi og kritisk tænkning - et inspirationsmateriale*. Hentet fra: <https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/Filosofi%20og%20kritisk%20t%C3%A6nkning%20enkelt sider.pdf>
- Børne- og undervisningsministeriet. (2019). *Kristendomskundskab. Faghæfte 2019*. Hentet fra: [https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/Gsk\\_fagh%C3%A6fte\\_Kristendomskundskab.pdf](https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/Gsk_fagh%C3%A6fte_Kristendomskundskab.pdf)
- Børne- og undervisningsministeriet (2019). *Ny rådgivningsgruppe skal revitalisere faget kristendomskundskab*. Hentet fra: <https://www.uvm.dk/aktuelt/nyheder/uvm/2019/maj/190502-ny-raadgivningsgruppe-skal-revitalisere-faget-kristendomskundskab>
- Børne- og undervisningsministeriet (2017). *Regler for specialundervisning*. Hentet fra: <https://www.uvm.dk/folkeskolen/laering-og-laeringsmiljoe/specialundervisning/regler-for-specialundervisning>
- Børne- og undervisningsministeriet (2017). *Regler om inklusion*. Hentet fra: <https://www.uvm.dk/folkeskolen/laering-og-laeringsmiljoe/inklusion/regler-om-inklusion>
- B.V. Mikkelsen, K. (2018). *Mennesker med ASF tror på deres egen måde*. Hentet fra: <https://k-h.dk/mennesker-med-asf-tror-paa-deres-egen-maade/>
- Cassidy, C., Marwick, H., Deeney, L. & McLean, G. (2018). *Philosophy with children, self-regulation and engaged participation for children with emotional behavioural and social*

- communication needs (s. 81-96). Hentet fra:  
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13632752.2017.1388654>
- Danmarks Evalueringsinstitut. (2013). Specialklasser i folkeskolen. På vej mod mere inkluderende læringsmiljøer. Hentet fra:  
<https://www.ft.dk/samling/20171/almdel/unu/spm/275/svar/1491307/1898587.pdf>
  - Folkeskolen.dk. (2020). Ved vi hvad filosofi med børn gør? Hentet fra:  
<https://www.folkeskolen.dk/1846136/ved-vi-hvad-filosofi-med-boern-goer>
  - Folkeskolen.dk. (2020). Udforsk potentialet for filosofi i specialtilbud. Hentet fra:  
<https://www.folkeskolen.dk/1623460/udforsk-potentialet-for-filosofi-i-specialtilbud>
  - Filosofipatruljen. (2020). Begrebsbarometer. Hentet fra:  
<https://www.filosofipatruljen.dk/begrebsbarometer/>
  - Filosofipatruljen. (2020). Vaniljemodellen. Hentet fra:  
<https://www.filosofipatruljen.dk/vaniljemodellen-samtalestruktur-i-7-punkter/>
  - Filosofipatruljen. (2020). Samtaleidealer for de store. Hentet fra:  
<https://www.filosofipatruljen.dk/wp-content/uploads/2019/05/Samtaleidealer-de-store-1.pdf>
  - Filosofipatruljen. (2020). Samtaleidealer for de små. Hentet fra:  
<https://www.filosofipatruljen.dk/wp-content/uploads/2019/05/Samtaleidealer-de-sm%C3%A5.pdf>
  - Filosofipatruljen. (2020). Etik-frugtsalat. Hentet fra:  
<http://filosofipatruljen.dk/wp-content/uploads/2019/02/Etikfrugtsalat.pdf>
  - Lo Lacono, V., Symonds, P. & H.K. Brown, D. (2016). Skype as a Tool for Qualitative Research Interviews. Hentet fra:  
<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.5153/sro.3952?fbclid=IwAR0nrZ7JOsvwIsaET7nJw-hj8x7hnE0O2Lbe537KRdyihy88QFQBxQ7oHP4>
  - Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling. (2016). Afrapportering af inklusionseftersynet. Den samlede afrapportering. Hentet fra:  
<https://www.videnomlaesning.dk/media/2035/afrapportering-af-inklusionseftersynet.pdf>
  - SDU. (2021). Om Filosofi i Skolen. Hentet fra:  
[https://www.sdu.dk/da/om\\_sdu/institutter\\_centre/ikv/forskning/forskningsprojekter/filosofi](https://www.sdu.dk/da/om_sdu/institutter_centre/ikv/forskning/forskningsprojekter/filosofi)

[i skolen/filosofi+i+skolen/om+filosofi+i+skolen](#)

- Skoleforvaltningen, Aalborg Kommune, K-klasserne - et specialundervisningstilbud i Aalborg Kommune. Hentet fra: <https://ppr.aalborg.dk/media/13801143/foraeldrefolder-2021-k-klasserne.pdf>
- Socialstyrelsen. (2020). I skole med autisme. Hentet fra: <https://socialstyrelsen.dk/handicap/autisme/om-autisme/autisme-og-skolefravaer/i-skole-med-autisme>
- Socialstyrelsen (2014). Mennesker med autisme. Sociale indsatser, der virker. Hentet fra: [https://www.sau.rm.dk/siteassets/faglighed--kvalitet/mennesker-med-autisme---sociale-indsatser-der-virker\\_socialstyrelsen.pdf](https://www.sau.rm.dk/siteassets/faglighed--kvalitet/mennesker-med-autisme---sociale-indsatser-der-virker_socialstyrelsen.pdf)
- Socialstyrelsen. (2020). Om autisme. Hentet fra: <https://socialstyrelsen.dk/handicap/autisme/om-autisme>
- Socialstyrelsen (2020). Børn med autisme. Hentet fra: <https://socialstyrelsen.dk/handicap/autisme/om-autisme/born-med-autisme>
- Styrelsen for Undervisning og Kvalitet. (2017). Undersøgelse af undervisning i specialundervisningstilbud. Rapport. Hentet fra: [https://dk.ramboll.com/-/media/files/rdk/documents/management/2017/rapport-2017\\_undersogelse-af-undervisning-i-specialundervisningstilbud.pdf?la=da](https://dk.ramboll.com/-/media/files/rdk/documents/management/2017/rapport-2017_undersogelse-af-undervisning-i-specialundervisningstilbud.pdf?la=da)
- Styrelsen for Undervisning og Kvalitet. (2020). Undersøgelse af undervisning i specialundervisningstilbud. Afsluttende rapport. Hentet fra: [https://emu.dk/sites/default/files/2020-01/Unders%C3%B8gelse%20af%20undervisning%20i%20specialundervisningstilbud\\_3.pdf](https://emu.dk/sites/default/files/2020-01/Unders%C3%B8gelse%20af%20undervisning%20i%20specialundervisningstilbud_3.pdf)
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization Social and Human Sciences Sector (UNESCO). (2007). Philosophy - A school of freedom. Teaching philosophy and learning to philosophize. Status and prospects. Hentet fra: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000154173>
- Willum Jensen, B. & Tønnesen, T. (2018). Visualisering og struktur. Hentet fra: <https://www.autismeforening.dk/videnscenter/artikler/temaartikler/visualisering-og-struktur/>

## Bilag

### Bilag 1: Observationer fra den filosofiske undervisning

Observationsguiden baserer sig på de anvendte observationer i projektet samt andre observationer, som er vurderet relevante ift. temaet. Tematikkerne, som er markeret med fed i venstre kolonne, er overordnede overskrifter, som vi har tilføjet for overskuelighedens skyld. Undersøgelsesspørgsmålene, som vi observerede ud fra, er markeret med kursiv. Observationerne har fundet sted i tre klasser og er hovedsageligt strukturerede som minutobservationer. Dog forekommer der også ustrukturerede observationer, hvormed der ikke er klokkeslæt angivet på alle, da nogle er nedskrevet efter praksis (R.P Bjørndal, 2003, s. 60).

Tematik og undersøgelsesspørgsmål	Dato og klokkeslæt:	Situation
<b>Elevdeltagelse i den filosofiske undervisning</b>  <i>Hvordan svarer eleverne på filosofiske spørgsmål?</i>	10/11-20 → kl. 8:16	4 ud af 6 elever byder ind med forståelsen af etik i den fælles dialog.
	10/11-20 → kl. 8:36-8:43	I brainstorm om ondskab byder 5 ud af 6 elever ind.
	12/11-20 → kl. 13:19	4 ud af 4 elever kommer alle med input på, hvad ondskab kan være i brainstorm
<b>Elevernes argumentationsevne</b>  <i>Hvordan er eleverne i stand til at give hinanden plads i samtalen?</i>	12/11-20 → kl. 9:21	Elev: "Vi har alle mennesker noget ondt i os selv". Elev: "Det er jo ikke ondt, at prøve at hjælpe andre, når jeg vil gøre noget godt". Elevspørgsmål: "Men er det godhed?". Elev: "Godhed er jo ikke altid godt".
	10/11-20 → kl. 8:55	Eleverne svarer ofte med ja-nej svar.
	10/11 → kl. 9.18-9.24	Elev bliver ved med at snakke ud i klasserummet - rækker ikke hånden op. Elev afbryder anden elev i opstilling af 5 felter i ondskabsbarometer. Tredje elev beder elev om at være stille.
<b>Brugen af brainstorm</b>  <i>Kan eleverne forestille sig fænomenet "ondskab"?</i>	10/11-20 → kl. 8:36-8:43	Elev byder ind med at ondskab kan ses som Satan  Elev byder ind med at ondskab kan ses ift. djævlens  Elev kan ikke forestille sig et ord på dansk, men siger det på engelsk (bad intention). Kommer efterfølgende frem til, at det er, når vi ikke vil et andet menneske noget godt.



<p><b>Brugen af aktiviteten Kasse-filosoffer</b></p> <p><i>Hvordan forstår eleverne begrebet etik?</i></p>	<p>10/11-20 → kl. 8.33</p> <p>12/11 → kl. 12.39</p>	<p>Elev byder ind med at etik kan forstås, som noget der kan puttes i en rød eller grøn kasse. Efterfølgende ender eleven med at sige, at etik er noget, der kan opdeles i, hvad der er rigtigt og forkert.</p> <p>Elev kommer med eksemplet fra sidst med, at etik er: "Nå ja, det er det med kasserne - grøn kasse og rød kasse".</p>
<p><b>Brugen af bibelske fortællinger</b></p> <p><i>Kan eleverne forestille sig fænomenet "ondskab"?</i></p>	<p>10/11-20 → kl. 8.48</p> <p>26/11-20 → ustruktureret observation (klokkeslæt ukendt)</p> <p>26/11-20 → ustruktureret observation (klokkeslæt ukendt)</p>	<p>Elever fanger ikke essensen af fortællingen. Praktikanten laver et kort referat, således der er en forståelse.</p> <p>Elev siger: "Hvis Gud har skabt hele verden og afgrøderne, hvorfor vil han så ikke have dem fra Kain?".</p> <p>Elev siger: "Hvorfor har Gud ikke fokus på de største problemer i verden - såsom sygdom, 2. verdenskrig?"</p>
<p><b>Brugen af samtale-planche</b></p> <p><i>Hvordan stilladserer praktikanten undervisningen?</i></p>	<p>12/11-20 → kl. 12.44</p> <p>10/11-20 → kl. 9.25</p>	<p>Praktikanten husker på, at de skal række hånden op, når de vil sige noget i den filosofiske samtale. Her genopfrisker hun planchen med "Samtale-idealer", hvorefter eleverne flere gange rækker hånden op.</p> <p>"Vi skal huske at kigge på vores planche og lytte til den, der taler".</p>
<p><b>Elevens behov for at fjerne sig fra undervisningen via nødudgang</b></p>	<p>12/11 → kl. 13.05</p>	<p>Elev går ud af klassen, og kommer tilbage 15 minutter efter.</p>

## Bilag 2: Interviews

I følgende fremgår de udvalgte transskriberinger af interviewudsagnene af de fire foretagede interviews, som anført i projektet. Nedenfor ses de pejlemærker, transskriptionerne er foretaget ud fra:

(...) benyttes ved fravalgte passager efterfølgende, eller forinden, iht. relevans og plads
... benyttes ved korte pauser samt ufuldendte/gentagne ord i interviewpersonernes udsagn

### *Bilag 2.1: Interview med Caroline Schaffalitzky de Muckadell*

#### **Overvejelser over valget af tematikker ift. filosofi med børn**

- 1 Det er jo der det kan blive svært, i hvert fald, hvis man har en faglig dagsorden eller hvilken som helst anden
- 2 dagsorden. Det kan man ikke, når man laver det her. For hvis gruppen ikke er interesseret
- 3 i at tale om det, som det man troede var dagens tema, kommer man aldrig derhen (...).
- 4 Altså der er nogle inden for pædagogikken, der taler om, det der med, at gå foran, ved siden af, og
- 5 bagved børn eller elever. Det her er i meget høj grad noget, hvor man går aldrig foran. Man går ved
- 6 siden af eller bagved.

#### **Etiske overvejelser ift. undervisning i filosofi med børn**

- 7 (...) Der er rigtig meget i kristendomsfaget, som lægger op til ... Eller, hvad kan man sige, inviterer
- 8 eleven til at komme med sine personlige overvejelser, sine personlige refleksioner. Og det er jo sådan
- 9 et af de steder, hvor jeg vil sige, efter min erfaring er noget, hvor man skal passe på ... Fordi
- 10 det hurtigt bliver meget, meget tæt på, og hvor jeg synes, at der er sådan nogle undervisningsetiske
- 11 ting med, at vi skal huske, at elever sidder jo i en skolekontekst, som de ikke selv har valgt.

#### **Erfaring med filosofi med børn i specialtilbud 1**

- 12 Også fordi, at når man nogle gange taler om den elevgruppe på, er, at de for eksempel har svært ved
- 11 at relatere sig til andre. Og det må man sige, at det blev i hvert fald meget modbevist. Og de
- 12 fagprofessionelle, som vi arbejdede med, var målløse over, hvad deres elever faktisk kunne og ville i
- 13 de her sammenhænge (...).
- 14 Men at hver eneste gang, man prøvede en lille smule at skubbe en lille smule så fulgte eleverne
- 15 sådan set bare med.

#### **Erfaring med filosofi med børn i specialtilbud 2**

- 16 Det her med, at det var tankevækkende, at der var hele den her ramme rundt om, og at vi talte meget
- 17 om de her børns særlige behov, men når det kom til stykket, så gjorde vi faktisk ikke ret meget, der
- 18 var anderledes, end vi plejede.

#### **Elever i specialtilbud og evne til at indgå i filosofiske samtaler**

- 19 Eller det er jo igen anekdotisk, jeg har jo ikke fået skrevet det store projekt eller dokumenteret det
- 20 her. Men jeg havde en fornemmelse af, at det var børn, der var vant til ikke at blive forstået. Og som
- 21 i virkeligheden tænkte meget abstrakt og meget kreativt, men ikke var vant til at svare det, som var
- 22 meningen, så at sige, at de skulle svare.

## ***Bilag 2.2: Interview med lærer A***

### **Lærer A's brug af det visuelle i undervisningen**

- 1 Jamen altså jeg tænker egentligt, at hvis man sådan kan prøve at gøre det lidt visuelt, for på den
- 2 måde at gøre det nemmere for dem at forestille sig tingene.
- 3 For eksempel med små film eller små tekster eller det kan også være musik, man bruger.

### **Lærer A's udtalelser ift. etiske aspekt i undervisningen**

- 4 Jamen altså jeg synes i høj grad det her med, at man skal være opmærksom på, om, at man får taget
- 5 hul på noget, der kan være svært for nogle elever... om man kan få den lukket igen, eller om, altså
- 6 det skal helst ikke blive en ubehagelig oplevelse (...)

### **Lærer A's erfaring med elevtallet i specialtilbud**

- 7 Og så kan det godt være en ulempe, at der ikke er flere elever i klassen. For der er jo ikke mange til
- 8 at byde ind.
- 9 Og hvis der bare er to ud af seks der den dag bare ikke lige et fit for fight, så er det ikke mange børn, der
- 10 skal sidde. Og det kan jo så samtidig også være en fordel ... fordi der er faktisk en chance for, at alle kan
- 11 blive hørt ... ja, så det kan faktisk være en stor fordel, at man egentligt ser alle børn, når man ikke er
- 12 flere ... og man har en chance for rent faktisk også at se, hvis der er nogle, der reagerer på noget. Men jeg
- 13 synes helt klart, at mulighederne er meget større end udfordringerne."

### **Lærer A's erfaring ved brugen af tolærerordning**

- 14 Det er en styrke. Også fordi at på de tidspunkter, hvis der er nogle spørgsmål, der kan være svære
- 15 at besvare for eleverne, så kan støttelærer gå ind og være vejviser og svare. Og på den måde,
- 16 så ser de, at der kan være dét svar, fx, som så måske åbner op for, at de selv kan komme
- 17 med nogle svar.

### **Lærer A's udtalelser ift. overvejelser ift. kompleksiteten i filosofiske samtaler + lav elevantal**

- 18 Det der kan være udfordrende, synes jeg, det er netop det her med at man kan komme til at røre
- 19 ved noget meget grundlæggende inde i børnene ... og så også at det kan blive for komplekst.
- 20 Altså man skal virkelig passe på at det ikke... At de her problemstillinger, de ligesom rammer
- 21 børnenes niveau ... at det ikke bliver for komplekst.

### **Lærer A's oplevelse af om eleverne kan profitere af FU**

- 22 Det er jeg helt sikker på, at de kan. Det synes jeg, jeg har set, at de kan. Jeg synes også, som jeg fortalte
- 23 om, det her med, at på en eller anden måde, at de her snakke, de også filtrer sig lidt ind i danskfaget også.
- 24 Så jeg synes i høj grad, der er mange ting i det. Der er både det her med træning i det sociale, fællesskab,
- 25 med at være forstående over for andre, med at acceptere, at andre har andre meninger. Så er der noget
- 26 omkring det her med forestillingsevne, vi har snakket om. At der er mulighed for, at de kan træne dén.
- 27 Og også det her med at argumentere for det, man synes. Og egentligt også mærke efter, hvad man synes,
- 28 som jeg tror, nogen kan have svært ved også.

## ***Bilag 2.3: Interview med lærer B***

### **Lærer B's erfaring med FU med elevgruppen**

- 1 Altså vi kan ikke sætte os ned og have en længere filosofisk samtale eller komme dybt ind i et emne.
- 2 Der skal vi vælge, at i dag snakker vi om den her lille kortfilm, hvor der sker det her, og så prøver vi
- 3 at gå ind i emnet på den her måde, og så stopper samtalen lidt der. For så kan du ikke få dem til
- 4 mere. De kan max koncentrere sig i 20 minutter, og det gør det lidt svært at arbejde med emnet

5 engang imellem, fordi det er først der man ofte kommer ind i emnet, og der kommer et flow, men  
6 det kommer ikke rigtigt hos de her elever.

### **Lærer B's udtalelser om valg af tematikker i FU med elevgruppe**

7 Jamen jeg har arbejdet med selvfølgelig med forskellige emner og tematikker. Jeg har arbejdet med  
8 ondskab, dengang jeg havde udskoling. Det synes de var rigtig rigtig spændende. Der arbejdede  
9 vi også med forskellige spørgsmål.

### **Lærer B's udtalelser ift. etiske aspekt i undervisningen + elevgruppens profitering heraf**

10 Jeg tænker, at man skal overveje, at når man står som rollemodel, at man ikke giver dem svarene på,  
11 hvordan de skal tænke, fordi de spejler sig meget i den enkelte lærer. Man skal passe på med, at man ikke  
12 præger dem for meget i ens egen retning, at de selv skal have lov til at danne svarene.

13 Jeg tror helt sikkert, at de kan profitere af at få nogle forskellige synsvinkler på forskellige  
14 problematikker og snakke om dem. Hvis det bliver meget konkret, og hvis det heller ikke er noget,  
15 som er alt for tæt på dem  
16 fx et emne som aktiv dødshjælp er ikke noget, som de er påvirket af lige nu. Hvis vi taler om ondskab og  
17 racisme, så er det noget, som de har lidt mere tæt på. Der fungerede det bedre med et emne som aktiv  
18 dødshjælp at have en dialog med dem, og der kunne de se nogle forskellige synsvinkler på en  
19 problematik.

### **Lærer B's erfaring med elevtallet i specialtilbud**

20 Altså jeg har også prøvet andre ting, men der bliver det svært. Vi har også prøvet den der leg med  
21 luftballonen, hvor der er nogle forskellige personer oppe i en luftballon, hvor man skal smide en ud, og  
22 hvem man så skal smide ud, men de kan ikke rigtigt. Eller jeg ved ikke, hvordan jeg skal forklare det.  
23 Altså de går lidt i stå, når de skal begynde at give nogle argumenter de skal ryge ud udover at sige: "Den  
24 er træls".  
25 De kan slet ikke komme ind i den der lidt dybere filosofiske tankegang. De jo slet ikke særlig  
26 mange elever, der sidder sammen. Ofte er de kun 3, som egentlig ret hurtigt kan blive enige om, hvem  
27 der er træls, og hvem der ikke er træls.

### **Lærer B's erfaring med livsfilosofi og etik som eksamensemne**

28 Vi fandt ud af, at det var rigtig svært for dem. Altså det her med at se det fra forskellige  
29 synsvinkler, og forstå også "hvorfor er det her ondt?". De har rigtigt svært ved at koble noget, som  
30 de gør kan påvirke andre. Og hvis de ikke selv synes, at den handling, de gør er ondt mod denne  
31 her person.  
32 Så det har de rigtig rigtig svært ved. Så derfor valgte vi også at fjerne det som eksamensemne i sin  
33 tid i udskoling.

## ***Bilag 2.4: Interview med Elev Y, Elev X & Elev Z***

### **Elevernes oplevelse af aktiviteten "Kasse-filosoffer"**

*Elev Y:*

1 Jeg synes, at det gjorde det lidt nemmere, fordi at for mange af os er det sådan et område,  
2 som vi aldrig har arbejdet med før, så vi ligesom kunne lære det agtigt. Kan man sige det sådan?

*Elev X:*

3 Jeg synes det samme som elev Z med, at det virkede også lidt mere pædagogisk på en måde.  
4 Det var bare, at altså konceptet med de der kasser. Det kunne jeg virkelig virkelig godt lide. Det var

5 et meget simpelt koncept, men det gjorde det så meget nemmere, end hvis det havde været noget  
6 andet.

### **Elevernes oplevelse af team-teaching**

*Elev Y:*

7 Det synes jeg var fedt, fordi det var anderledes at høre på to forskellige personer, i stedet for at høre  
8 på den samme person hele tiden, jo. Så der var måske lidt forskellige input, kan man sige det sådan?

*Elev x:*

9 Det var det samme med at, fordi I var to, så havde I også to holdninger, selvom at I jo var på vej  
10 med det samme, så havde I stadigvæk to forskellige meninger, fordi I var to. Og sådan følte jeg  
11 også, at vi fik mere ud af undervisningen, fordi I begge to kunne lægge ord i det med input.

*Elev Z:*

12 Nej. Det havde jeg ikke. Men jeg er enig med de andre.

### **Elevernes oplevelse af den filosofiske undervisning**

*Elev X:*

13 Det kan vi godt. Jeg synes det var spændende, og i hvert fald anderledes i undervisningen, at vi  
14 snakkede så meget, og vi lavede lidt mindre opgaver. Og selv når vi lavede opgaver, så var de også  
15 meget interessante. Så jeg synes, at det har været rigtigt fedt. Og jeg er også bare generelt  
16 interesseret i alt det der etik, og at skulle filosofere og sådan noget.

*Elev Y:*

17 Jeg synes også, at det var fedt, og det er noget nyt. Det er ikke noget, som man har prøvet før jo.  
18 Og så bare generelt spændende. Der var ikke rigtigt noget, der var kedeligt. Så meget anderledes  
19 på sådan en god måde.

*Elev Y:*

20 Det var slet ikke noget, sådan at man var vant til, at man skulle snakke så meget, og man skulle  
21 tænke over så meget. Man er bare vant til at noget er bare noget, og ja: "Det er bare det agtigt".  
22 Men her skulle man sådan lidt mere tænke over det agtigt, kan man sige.

*Elev Z:*

23 Ja lige hurtigt. Jamen det var bare det samme, som de andre ikke. Det var spændende og sjovt, og  
24 det er ikke noget, som vi har prøvet før. Det var interessant.

### **Bilag 3: Figur 1 i kristendomskundskabsfagets faghæfte**

Bilag 3 viser figur 1, der fremgår i kristendomskundskab faghæfte fra 2019. Den er udarbejdet for at give et overblik over de fire kompetenceområder, samt hvorledes området livsfilosofi og etik kan integrere de øvrige områder (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019, s.27).



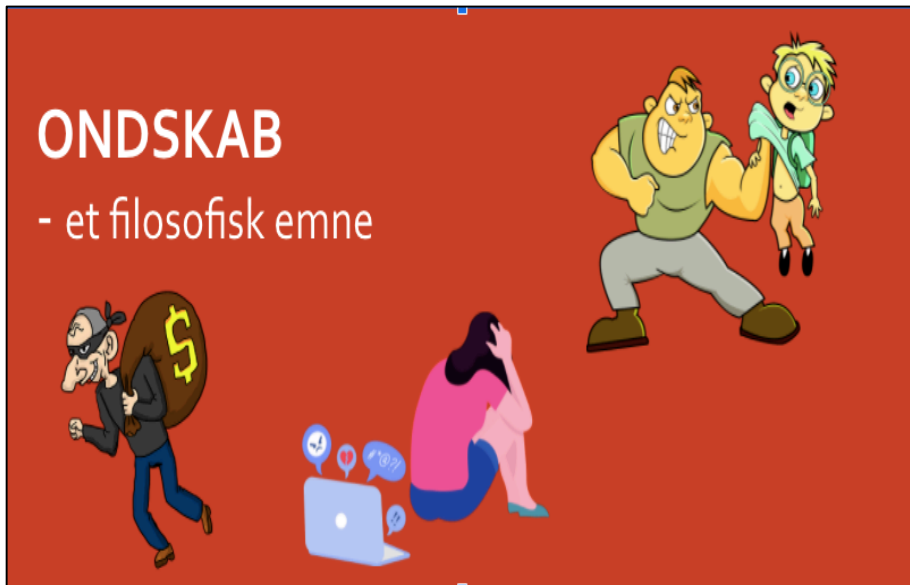
## Bilag 4: Lektionsplan fra den filosofiske undervisning

Her fremgår lektionsplanen, som henviset til i projektet. Lektionsplanen er et uddrag af den plan, der blev benyttet i den filosofiske undervisning. Efterfølgende er der foretaget en redidaktisering i form af indtænkningen af Martens' metoder, samt strukturen på enkeltlektionerne, der er nedskrevet efter egen praksis.

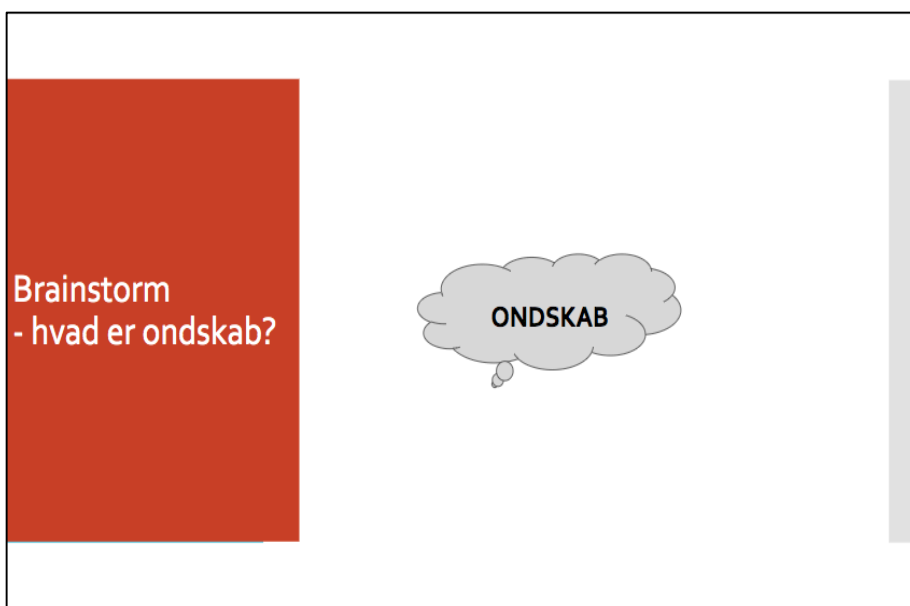
	Fase 1 -introduktionsfasen	Fase 2 - undersøgelsesfasen	Fase 3 - opsamlingsfasen
<p><b>Uge 45</b> Lektion 1+2</p> <p><u>Dagens tema:</u> -Filosofi og etik</p>	<p>Dagens program og mål præsenteres på power point</p> <p>Introduktion af dagens tema "Filosofi og etik"</p> <p><b>Begrebsanalytiske metode</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hvad er etik og filosofi?</li> <li>- Visning af video om kloning</li> <li>- Brainstorm over etik v. tavle</li> </ul>	<p><b>Fænomenologisk metode</b> <u>Aktivitet → kasse-filosoffer:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Individuelt placerer eleverne etiske spørgsmål på grøn eller rød klasse foran dem</li> <li>- Mundtlig opsamling på klassen</li> </ul> <p style="text-align: center;">_____ <b>PAUSE</b> _____</p> <p><b>Spekulative</b> <u>Fortælling om tigeren og kvinden</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Oplæsning af fortælling med filosofisk spg. med understøttelse af billeder undervejs.</li> <li>- Tankeeksperiment med elever</li> <li>- Hvordan tror I fortællingen ender?</li> </ul> <p><b>Dialektisk metode</b> <u>Filosofisk samtale</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hvorfor rummer fortællingen et filosofisk spørgsmål?</li> </ul>	<p><b>Opsamling på klassen</b> <u>Aktivitet → Bolden rundt</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- En bold går rundt mellem eleverne</li> <li>- Elever byder ind med, hvad de har lært i timen</li> <li>- Læreren forklarer næste lektion om ondskab</li> </ul>
<p><b>Uge 45</b> Lektion 3+4</p> <p><u>Dagens tema:</u> -Ondskab</p>	<p>Dagens program og mål præsenteres på power point</p> <p>Introduktion af dagens fænomen ondskab</p> <p><b>Begrebsanalytiske metode</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Hvad er ondskab?</li> <li>-Visning 3 billeder på power point</li> <li>-Brainstorm af ondskab v. tavle</li> </ul>	<p><b>Hermeneutisk metode</b> <u>Bibelsk fortælling - Kain og Abel</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Oplæsning af myte i børnebibel</li> <li>- Visning af videoklip - Per Vers' version</li> <li>- Hvad handler myten om?</li> </ul> <p style="text-align: center;">_____ <b>PAUSE</b> _____</p> <p><b>Dialektisk metode</b> <u>Filosofisk samtale</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Kan et menneske i biblen handle ondt?</li> </ul> <p><b>Fænomenologisk metode</b> <u>Aktivitet → ondsbarsbarometer</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Individuelt rangerer eleverne onde handlinger på barometer foran dem</li> <li>- Mundtlig opsamling på klassen</li> </ul>	<p><b>Opsamling på klassen</b> <u>Aktivitet → Bolden rundt</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-En bold går rundt mellem eleverne</li> <li>-Elever byder ind med, hvad de har lært i timen</li> <li>-Læreren forklarer næste lektion om godhed</li> </ul>

## Bilag 5: Visuelle elementer i undervisningen

Nedenstående screenshots stammer fra en PowerPoint-præsentation i den filosofiske undervisning i uge 45, lektion 3+4. Disse relaterer sig særligt til den begrebsanalytiske tilgang hos Martens.



*Stimulus-billeder<sup>5</sup>*



*Brainstorm – ondskab*

<sup>5</sup> **Billeder hentet fra:**

Pixabay.com. (2021). Hentet fra: <https://pixabay.com/da/illustrations/tyv-stj%C3%A6le-thieve-kriminel-skurk-3306100/>

Pixabay.com. (2021). Hentet fra: <https://pixabay.com/da/illustrations/pige-computer-cybermobning-b%C3%B8lle-5683621/>

Google. (2021). Hentet fra:

[https://www.google.com/search?q=bully+clipart&tbm=isch&hl=da&chips=q:bully+clipart,online\\_chips:transparent+background:o80LFrPIso8%3D&sa=X&ved=2ahUKewiUmabL76DwAhXQxCoKHSZ6AeUQ4IYoBXoECAEQJA&biw=1440&bih=718#imgrc=hJd9TpqEd70V4M](https://www.google.com/search?q=bully+clipart&tbm=isch&hl=da&chips=q:bully+clipart,online_chips:transparent+background:o80LFrPIso8%3D&sa=X&ved=2ahUKewiUmabL76DwAhXQxCoKHSZ6AeUQ4IYoBXoECAEQJA&biw=1440&bih=718#imgrc=hJd9TpqEd70V4M)



## Bilag 6: Aktiviteten ‘Kasse-filosoffer’

Her fremgår materialet, som eleverne anvendte i aktiviteten ‘Kasse-filosoffer’<sup>6</sup> i den filosofiske undervisning bl.a. i lektion 1-2. De to etiske dilemmaer<sup>7</sup> er et udpluk af de kort, som eleverne skulle placere på hhv. grøn kasse eller rød kasse, og er inspireret af Filosofipatroljens ressourcer (Filosofipatroljen, 2021).

*Rød kasse = forkert/nej*

*Grøn kasse = rigtigt/ja*



**Man har pligt til at  
hjælpe ALLE  
mennesker**



**Jeg ved altid, hvad  
der er det rigtige at  
gøre**



---

### Billeder hentet fra:

<sup>6</sup> Pixabay.com. (2021). Hentet fra: <https://pixabay.com/da/vectors/bin-kasse-kabinet-bryst-ren-skrin-160460/>

<sup>7</sup> Pixabay.com. (2021). Hentet fra: <https://pixabay.com/da/vectors/n%C3%A5-ud-hj%C3%A6lper-samarbejde-sammen-40805/>

Pixabay.com. (2021). Hentet fra: <https://pixabay.com/da/vectors/retf%C3%A6rdighed-skalaer-ubalanceret-4758087/>

## Bilag 7: Samtaleidealer

Nedenfor ses de samtaleidealer, som blev hængt op på en planche, som altid var synlig for eleverne, og som der blev benyttet i den filosofiske undervisning. Samtaleidealerne er både gengivet direkte fra, og inspireret af, Filosofipatroljens samtaleidealer<sup>8</sup> (Filosofipatroljen, 2021).



---

### Billeder hentet fra:

<sup>8</sup> Pixabay.com. (2021). Hentet fra: <https://pixabay.com/da/vectors/krop-tegning-%C3%B8re-uddannelse-ansigt-1300469/>

Pixabay.com. (2021). Hentet fra: <https://pixabay.com/da/illustrations/sp%C3%B8rgsm%C3%A5lstegn-hvorfor-sp%C3%B8rgsm%C3%A5l-1829459/>

Pixabay.com. (2021). Hentet fra: <https://pixabay.com/da/vectors/talebobler-kommentarer-appelsin-303206/>

Pixabay.com. (2021). Hentet fra: <https://pixabay.com/da/vectors/t%C3%A6nker-t%C3%A6nkning-person-id%C3%A9-28741/>