

# FORUM

redaktion: keld skovmand, lene therkelsen, søren holst,  
michael riis, john rydahl, allan friis clausen, hans dorf

## FILOSOFI MED BØRN

Menneskets endelighed som grundvilkår for tænkning  
HENRIK VESTERGAARD JØRGENSEN

Filosofi med børn og Teologi med børn – familieligheder  
EKKEHARD MARTENS

Filosofiske samtaler som motgift mod totalitarisme  
ANNE SCHJELDERUP

Filosofiske samtaler i barnehage og skole – og til fjells  
ØYVIND OLSHOLT

KLM-faget og det eksistentielle 'mellemrum'  
FINN THORBJØRN HANSEN

Filosofi med børn og dannelse til medborgerskab  
HELLE HINGE

Filosofi med børn – et værn mod tankens og talens dovenskab  
MICHAEL VOSS GRANGAARD

Filosofi med børn. Metoder i teori og praksis  
DORETE KALLESØE

# E-bøger fra Eksistensen

På [www.Eksistensen.dk](http://www.Eksistensen.dk) finder du over 250 e-bogstitler, der spænder over emnerne filosofi, religion, undervisning, teologi og eksistens



Du kan også finde studie- og undervisningsrettede e-bøger fra Eksistensen på [Lix.com](http://Lix.com)

**eksistensen**



# INDHOLD

Introduktion / 3

HENRIK VESTERGAARD JØRGENSEN:

Menneskets endelighed som grundvilkår for tænkning.

Introduktion til artiklen af Ekkehard Martens / 8

EKKEHARD MARTENS:

Filosofi med børn og Teologi med børn – familieligheder / 14

ANNE SCHJELDERUP:

Filosofiske samtaler som motgift mot totalitarisme / 29

ØYVIND OLSHOLT:

Filosofiske samtaler i barnehage og skole – og til fjells / 37

FINN THORBJØRN HANSEN:

KLM-faget og det eksistentielle 'mellemrum' / 47

HELLE HINGE:

Filosofi med børn og dannelse til medborgerskab / 63

MICHAEL VOSS GRANGAARD:

Filosofi med børn – et værn mod tankens og talens dovenskab / 75

DORETE KALLESØE:

Filosofi med børn. Metoder i teori og praksis / 88

RPFForum bringer ikke en debatsektion, der giver læserne mulighed for at give udtryk for reaktioner på enkeltartikler eller numre af tidsskriftet. Men det bliver der nu mulighed for på [rpforum.dk](http://rpforum.dk). Det første indlæg – en indvending mod omtalen af et bestemt undervisningsmateriale i Annika Hvithamars artikel i RPFForum 1/2009 – kan nu ses på hjemmesiden. Reaktioner sendes til [rpforum@rpf.dk](mailto:rpforum@rpf.dk)

*Redaktionen*

## Introduktion til RPForum 2009/3

Med dette nummer af Religionspædagogisk Forum, som vi har tilrettelagt som eksterne redaktører, vil vi forsøge at introducere til fænomenet ”filosofi med børn”. Læsere vil have forskellige forudsætninger, men det er vores intention, at ”nye læsere” uden alt for store vanskeligheder skal kunne begynde her.

Filosofi med børn er et cirka 40-årigt fænomen. Det har fået navn af den amerikanske filosof Matthew Lipman, som er hovedmanden bag IAPC (*Institute for the Advancement of Philosophy for Children*). Lipman var i 70'erne filosofiprofessor ved Columbia University i USA, og hans bevæggrund for at mene at børn skulle begynde at filosofere, var erfaringen af de universitetsstuderendes manglende evne til at tænke selvstændigt. Hvis man skal blive god til at tænke og reflektere som voksen, må man begynde allerede som barn! Siden har han udarbejdet en del materiale, som børn kan filosofere på baggrund af, og mange lærere har fulgt kurser på IAPC i filosofi med børn.

Den danske, nu pensionerede, lærer Per Jespersen, har oversat dele af Lipmans bøger og selv arbejdet videre i hans fodspor.

Filosofi med børn er udbredt i hele verden: Der filosoferes i Australien, Island, Israel osv. Imidlertid har fænomenet ikke ret mange steder bidt sig fast på skolernes skema. I enkelte tyske delstater er filosofi indført i de højere klasser. Og i Frankrig har det altid været et fag i gymnasiet. I Danmark blev der i 80'erne bevilget en del penge til udviklingsforsøg med faget. På baggrund heraf skrev Vejleskov mfl. en evalueringsrapport i 1991, som var positiv, men uden konsekvenser for fagrækken (Appel m. fl. 1991).

I vores naboland, Norge, har regeringen i løbet af de senere år iværksat en del initiativer, som skal vise filosofiens muligheder i skolen og i børnehaven. Dette har ført med sig, at filosofi er blevet en obligatorisk del af børnehavens læreplan. Og i gymnasiet er der indført et nyt obligatorisk fag ”Historie og filosofi”, i hvis pensum ”filosofiske samtaler” er centralt placeret (jf. Olsholts artikel her i nummeret).

## Men hvad er Filosofi med børn så egentlig?

Inden for filosofi-didaktikken er man enige om, at filosofi med børn ikke må forveksles med ”filosoffer for børn”. Det gælder altså ikke om at lære børn om filosoffer, men at lære dem at tænke. Således er Filosofi med børn i højere grad en formal end en material dannelsesproces. Her ophører enigheden imidlertid. Ligesom inden for den traditionelle filosofi er der også i Filosofi med børn forskel på, om der lægges vægt på logisk begrebsanalyse eller på fænomenologisk, eksistentiel tilværelsesoplysning. Der er en tilbøjelighed til, at især de amerikanske filosofididaktikere, fx Lipman, ønsker at udvikle børnenes færdigheder i at argumentere logisk og analysere begreber. Denne tendens er bl. a. blevet kritiseret for, at denne begrebsgymnastik intet godt fører med sig. Målet med filosofien er snarere at få børnene til at forholde sig til og reflektere over deres eget liv og de store spørgsmål i tilværelsen. Det er denne forståelse af filosofi med børn, som faghæftet for kristendomskundskab kalder ”livsfilosofi”.

De norske filosofididaktikere er også inspireret af Lipmans analytiske tilgang, men benytter som oftest den logiske argumentation i samtaler om etiske og eksistentielle emner.

Efterhånden som filosofididaktikken har udviklet sig, er man blevet opmærksom på, at denne modsætning ikke er frugtbar. Det betyder, at de fleste filosofididaktikere i dag integrerer flere forskellige metoder. Dette gælder også Ekkehard Martens, som ikke positionerer sig inden for de traditionelle modsætninger. Martens er som filosofididaktiker rummelig nok til at favne begge metodiske tilgange samt flere til.

Skønt filosofi med børn ikke handler om at lære filosoffer udenad, udelukker det ikke, at man kan præsentere børnene for og bede dem forholde sig til udsagn af filosoffer og andre store tænkere – men det er den personlige dannelsesproces, som er i centrum.

## De filosofiske spørgsmål

Filosofiske spørgsmål er spørgsmål, der ikke kun gives ét svar på. Det er spørgsmål, som vi ikke kan vende os til videnskaben for at få svar på. Og

som heller ikke læreren har svaret på! Det kan være spørgsmål af forskellig karakter, men som Martens peger på i sin artikel her i nummeret, giver det god mening at tage udgangspunkt i filosofien Kants fire spørgsmål: ”Hvad kan jeg vide?” ”Hvordan bør jeg handle?” ”Hvad kan jeg håbe?” ”Hvad er et menneske?”. Det handler med andre ord om fire kategorier af spørgsmål: 1. Erkendelsesteoretiske spørgsmål, fx: Forholdet mellem tro og viden; forholdet mellem sanser og intellekt; fantasi og virkelighed. 2. Ethiske og politiske spørgsmål, fx: Hvordan skal vi behandle hinanden? Hvordan skal vi indrette et samfund? 3. Metafysiske spørgsmål, dvs. spørgsmål, der overskrider vores dagligdags rationelle erkendelse, fx: Er det et liv efter døden? Hvad er tid? Og 4. Spørgsmål af eksistentiel karakter, der har med den enkeltes identitetsudvikling at gøre, fx: Hvad er en ven? Er det det ydre eller indre, der tæller?

Dertil er det vigtigt at understrege, at de filosofiske spørgsmål søges besvaret i et ”undersøgende fællesskab”. En vigtig forudsætning for den filosofiske erkendelse er samtalen med de andre. Naturligvis kan man filosofere alene, men horisonten forbliver for snæver, hvis ikke man møder andre, hvis synspunkter, man må søge at forstå og tage stilling til.

Filosofi med børn udvikler dermed såvel eksistentielle som demokratiske kompetencer. På det eksistentielle plan bliver børnene mere bevidstgjorte omkring deres holdninger og i bedste fald også mere selvkritiske. På det demokratiske plan udvikler børnene gennem samtalen med andre evnen til at lytte, til at argumentere for, hvad de mener, til at sætte sig ind i andres synspunkter – alt sammen færdigheder, som er væsentlige for medborgere i et demokratisk samfund.

## Artiklerne

I dette nummer bringer vi artikler fra hjemlige himmelstrøg, men vi har også bedt dygtige filosofdidaktikere fra Norge og Tyskland om at bidrage.

Indledningsvis bringer vi et uddrag fra den tyske filosofdidaktiker Ekkehard Martens’ artikel *Filosofi med børn og Teologi med børn – familieligheder*. Forholdet mellem ”filosofi med børn” og ”teologi med børn” står ikke umiddelbart øverst på listen over aktuelle debatter

i Danmark, men med Henrik Vestergaard Jørgensens introduktion til artiklen skulle det gerne alligevel blive klart, at Martens overvejelser er relevante i en dansk kontekst.

Herpå følger to artikler fra vore norske kolleger, Anne Schjelderup og Øyvind Olsholt. De to er begge aktive i børne- og ungdomsfilosofierne i Norge og har mange års erfaring i at filosofere med børn og deltage i udviklingsprojekter om filosofi i skole og børnehave. Schjelderups artikel blev afvist af et iransk tidsskrift, men vi bringer med fornøjelse forfatterens overvejelser om filosofiske samtaler som modgift mod totalitarisme. Olsholt har på opfordring fra den norske kirke været på filosofisk pilgrimsfærd i de norske fjelde med et hold bestående af både børn og biskopper. Det gør han sig nogle tanker om.

Finn Thorbjørn Hansen har været i USA og mødt den berømte filosof, Charles Taylor. Taylors overvejelser over forholdet mellem etik, politik og religion kan Hansen bruge i sin analyse af KLM-faget i læreruddannelsen i Danmark. Taylors og Hansens pointe er, at man ikke kan forstå den menneskelige eksistens, hvis ikke man medtager de værdier, som menneskers liv helt grundlæggende hviler på. Det kan være religiøse eller andre spirituelle goder, som det ikke umiddelbart er muligt at argumentere rationelt for. Derfor er det ifølge Hansen ikke muligt at undervise i medborgerskab uden at tage den religiøse dimension i menneskers liv alvorligt. Hansen argumenterer således for en ”eksistentiel” medborgerskabsforståelse, og han giver et bud på en sokratisk samtaleform, som kan hjælpe med til at afklare de værdier, som vore liv bygger på.

Helle Hinge sætter i sin artikel også filosofi i forbindelse med undervisning i medborgerskab. Den filosofiske samtale er et dannelsesredskab, som er uundværligt for medborgerskabsdannelsen. Hinge giver dernæst en del eksempler på, hvordan arbejdet med filosoffer og filosofiske samtaler kan kvalificere arbejdet i faget kristendomskundskab i skolen. Kristendomskundskab er det eneste fag, hvor ordet (livs)filosofi eksplicit nævnes i Fælles Mål. Derfor kan faget – tilrettelagt på den rigtige måde – udgøre et væsentligt bidrag til skolens demokratiske dannelsesopgave.

Michael Voss Grangaard er lærer og har mange års erfaring i at filosofere med børn i skolen. Han fortæller i sin artikel om sine teoretiske



overvejelser bag planlægningen af filosofiforløb og skitserer, hvordan læreren kan forberede sig til at filosofere.

Michael Voss Grangaard er også en central figur i Dorete Kallesøes afsluttende artikel om metoder i filosofien. Her uddybes de fem metoder, som antydes i E. Martens' artikel, og som er uundværlige for den lærer, der vil filosofere. Dernæst præsenteres et uddrag fra en filosofisk samtale om "gud" i den 6. klasse, Michael Voss Grangaard underviser i. Det følges op af et interview med Michael, som bliver udæsket for gode ideer og staldtips til, hvad man kan gøre, hvis man gerne vil filosofere noget mere i skolen.

## Litteratur

Appel, Breindahl og Vejleskov, *Filosofi i børneskolen? Problemer og perspektiver*.

Danmarks Lærerhøjskole 1991.

Jespersen, Per, *Filosofi med børn – en let indføring*. OP-forlag 1993. (Bogen kan

læses i sin helhed på <http://www.buf.no/les/artikler/?page=pj-1klf>. Se i øvrigt Per Jespersens hjemmeside).

*Henrik Vestergaard Jørgensen og Dorete Kallesøe*

# Menneskets endelighed som grundvilkår for tænkning

## Introduktion til artiklen af Ekkehard Martens

*Af Henrik Vestergaard Jørgensen, ph.d.-stipendiat,  
Det Teologiske Fakultet, Aarhus Universitet*

Den følgende artikel af Ekkehard Martens placerer sig i en konkret tysk sammenhæng, hvor den systematiske beskæftigelse med både filosofiske og teologiske samtaler med børn efterhånden har etableret sig solidt institutionelt. I Tyskland er faget Filosofi med børn sammen med faget Etik i visse delstater etableret som et selvstændigt fag ved siden af religionsundervisningen, der i de fleste delstater traditionelt har været konfessionelt funderet. I takt med en stigende konfessionsløshed og religiøs pluralitet har faget filosofi (sammen med faget etik) vundet indpas som alternativ til religionsundervisningen, men i den saglige debat om den interne sammenhæng mellem fagene filosofi og religion, er det dog primært deres åbenlyse slægtskab og kooperationsmuligheder snarere end deres differencer, der er blik for. Dette blik og denne diskussion er endvidere blevet skærpet i takt med, at der indenfor religionspædagogikken i Tyskland er etableret et program under betegnelsen 'Teologi-med-børn'. Programmet har i sit fokus på børns selvstændige overvejelser over teologiske tekster, spørgsmål og emner hentet væsentlige impulser fra Filosofi med børn. Når synspunkter i denne diskussion kan være interessante i en dansk sammenhæng, hænger det naturligvis sammen med, at diskussionen også er af en principiel karakter. Ganske vist findes der her ikke noget tilsvarende program, men både i folkeskolen og i et kirkeligt regi er der udviklet forskellige bud på, hvorledes man kan føre samtaler med børn om bibelske tekster og teologiske emner. Derfor vil principielle overvejelser over forholdet mellem filosofi- og

religionsdidaktik samt flere af de didaktiske problemstillinger, Martens forholder sig til i artiklen, være relevante for eksempelvis de lærere i kristendomsfaget, der ønsker at integrere filosofien og de filosofiske samtaler med eleverne som en del heraf.

## Forholdet mellem Filosofi med børn og Teologi med børn

Først og fremmest er det en pointe hos Martens, at undervisning i filosofi og undervisning i religion/kristendom både indholdsmæssigt og metodisk har flere fælles træk end træk, der adskiller. Både indholdsmæssigt og metodisk kan det faktisk være mere end vanskeligt at udpege nøjagtige forskelle, og opfattelser af, hvori disse består, synes næsten altid at bero på lidt tilfældige faktorer som eksempelvis kontekst eller underviserens private grundsyn snarere end på egentlig saglige grunde.

En kritik af Teologi-med-børn, der beror på en forestilling om, at samtalerne i dette regi skulle have et missionerende eller indoktrinerende sigte, er lige så uholdbar som en modsvarende kritik af filosofien for at være logik-træning eller kun tænkning over tænkningen selv. Der er ikke markante forskelle mellem deres temaer eller metoder, for begge samtaleformer er af såvel begrebs-analytisk som eksistentiel karakter. Ikke-religiøse forestillinger optræder i de teologiske samtaler med børn, og religiøse forestillinger er også på færde i de filosofiske samtaler, fordi børnene selv bringer dem i spil, og fordi de forskellige temaer inviterer til at inddrage disse forestillinger. Tager læreren derfor børnene og sin undervisning alvorligt, vil begge perspektiver være repræsenteret. Ses der bort fra de forskelle, der vil kunne opstå på baggrund af den teologiske eller filosofiske position, der aktuelt kan udgøre den enkelte lærers eget normative udgangspunkt, er det muligt at indkredse nogle differens-kendetegn, men de er som sagt temmelig uklare. Det nærmeste man kommer på en sådan forskel, kunne være den specifikke holdning eller tilgang, der præger samtalerne, men end ikke her synes der at være tale om en forskel, der kan argumenteres særlig solidt for. Når Martens eksempelvis betoner filosofiens karakter af 'virksomhed', der inden for de fleste filosofididaktiske positioner begrundes både ud fra

filosofien selv, ud fra børns egen naturlige undren og egne spørgsmål, samt dannelsesteoretisk ud fra et formalt argument, sætter han også den forståelse i relation til de teologiske samtaler med børn. Disse samtaler bør ikke være mere konfessionelt præget, end at man forsøger at forholde sig sagligt og fagligt kvalificeret til et indhold, der i lige så høj grad er på færde i filosofiundervisningen.

I både filosofiske og religionsfaglige samtaler med børn er målet, at børn skal tænke selvstændigt over de filosofiske eller religionsfaglige temaer, der er på spil. I den henseende er de to discipliner ens, og en eventuel 'modstander' findes i højere grad 'udadtil' i form af eksempelvis fagfilosofisk eller fagteologisk afvisning af et sådant foretagende.

Det er altså et spørgsmål, om det overhovedet er hensigtsmæssigt og sagligt at differentiere skarpt mellem filosofiske og religionsfaglige temaer, eftersom de ofte overlapper hinanden. En mulighed for at fastholde det fælles mellem filosofi og teologi med børn, samtidig med at eventuelle forskelle ikke overses, er at se Filosofi med børn og Teologi med børn som en filosofisk tænkning over grundspørgsmål, der finder sted ud fra forskellige perspektiver, hhv. et sekulært og et religiøst perspektiv. Netop en sådan tilgang, der betoner alle positioner som bestemte perspektiver, er både nærliggende og udfordrende i enhver religionsundervisning. Metoderne er i denne sammenhæng specielt vigtige, da de kan medvirke til en opblødning og en åben udvekslingsproces i området mellem yderpunkterne dogmatisk stivnede verdensanskuelser og rent vilkårlige meninger. Med hensyn til indholdet af undervisningen, så bør det iflg. Martens være tematisk åbent og rettet mod alle de grundspørgsmål, der rejser sig på baggrund af menneskets endelighed og med henblik på dets tydning af sig selv og sin tilværelse. Især de såkaldt metafysiske spørgsmål er med til at understrege menneskets endelighed og begrænsning som en for den filosofiske tænkning (også med børn) afgørende faktor, der har betydning både i forhold til metodeovervejelser og i forhold til udviklingen af en såkaldt filosofisk holdning.

Martens peger derefter på sammenhængen mellem de erkendelsesteoretiske – og ontologiske – præmisser, der synes at forbinde den filosofiske tænkning og så den form for religiøs tænkning, der er udformet i den 'negative teologi' – altså den teologi, der lægger vægt på, at Gud ikke kan erkendes fuldt ud, og at udsagn om Gud alene er

mulige som benægtende udsagn. Hvis mennesket i alle henseender er bundet til endeligheden som et grundvilkår, må dette naturligvis have helt afgørende konsekvenser for dets erkendelsesmæssige muligheder. Definitive erkendelser og udsagn er en umulighed, og dette må sætte sit præg på enhver samtale og forestilling om sandhed og argumentation. Når de filosofiske samtaler med børn ses som altid uafsluttede og stadigt undersøgende, er der altså tale om mere end blot et pragmatisk-pædagogisk grundsyn.

På det didaktiske felt ser Martens et filosofididaktisk potentiale i de religionsdidaktiske metoder, der knytter an til elevernes erfaring, og i de hermeneutiske metoder, der knytter sig til beskæftigelsen med bibeltekster. Religionsundervisningen på sin side kan umiddelbart have gavn af filosofiens metoder, (som der redegøres mere detaljeret for i Dorete Kallesøes artikel sidst i dette nummer). Her fremhæver Martens specielt den begrebsanalytiske metode, der måske til tider synes at være forbigået i religionsundervisningen ud fra frygten for at ende i logik-træning eller begrebsjonglering uden kontakt til elevernes erfaringshorisont eller til en eksistentiel dimension.

Endelig betoner Martens den spekulative dimensions betydning, ikke forstået som en selvtilstrækkelig teoretisering, men som en stimulering af børnenes evne til at tænke nyt og anderledes i forhold til det eksisterende (det præsenterede synspunkt, en given tekst etc.). På den måde kan børnene – iflg. Martens – lære at bryde med vaneforestillinger, hvilket både er udtryk for og fremmede for en bestemt spørgende, filosofisk holdning. I den filosofididaktiske praksis har det at tænke nyt og anderledes i forhold til det velkendte fået en speciel udformning i de såkaldte tankeeksperimenter, hvor børnenes fantasifulde og måske kontroversielle tænkning om det velkendte og selvfølgelig iværksættes gennem kontrafaktiske hypoteser. Tankeeksperimentet bør heller ikke være fremmed for religiøs tænkning, der jo i det hele taget tematiserer grænsen for det tænkelige.

## Martens – i et dansk perspektiv

Slægtskabet mellem religion/teologi og filosofi og dermed mellem

religions- og filosofdidaktik bliver understreget af Martens, og han ser hovedsageligt forskellen mellem disse to former for didaktik i den holdning, der i filosofien ofte er mere åben, indkredsende og ikke fører til nogen indholdsmæssig sikkerhed, mens der i religionsundervisningen i hans perspektiv i højere grad er tale om et 'håb' som det stadig tilbagevendende endepunkt. Om netop denne forskel er den relevante, kan synes noget tvivlsomt i et dansk perspektiv, hvor der jo er tale om ikke-konfessionel religionsundervisning i en offentlig skole. Også i religionsundervisningen bør der derfor være tale om en åben, indkredsende tilgang – af både pædagogiske og erkendelsesmæssige grunde.

En af konklusionerne i Martens' artikel er, at både det religiøse og det ikke-religiøse perspektiv skal have plads i undervisningen, da en sidestilling af disse to perspektiver vil kunne befordre erkendelsen af de erkendelses- og sprogteoretiske dimensioners helt grundlæggende betydning for og i religionsundervisningen. Den menneskelige erkendelses begrænsning er et grundvilkår, der nødvendigvis må sætte sit præg på didaktikken og spille en fundamental rolle i de filosofiske samtaler. For det første må dette komme til udtryk i forhold til den konkret-praktiske udformning af undervisningen, der må bero på en bred vifte af metodiske tilgange og anvendelsen af flere forskellige medier (tekster, billeder, poesi, litteratur, film etc.). For det andet må det komme til udtryk i forhold til selve tilgangen til de filosofiske samtaler, så de bliver indkredsende, eksperimenterende og altid principielt uafsluttede. For det tredje må denne erkendelsesmæssige begrænsning også i sig selv gøres til et selvstændigt tematisk indhold i undervisningen, så eleverne ikke blot vænner sig til at filosofere på dette grundlag, men også over dette grundlag. Det må overvejes, hvilken rolle det begrebsligt-logiske sprog skal spille i samtalerne, hvad det signalerer, og hvor det har sin eventuelle begrænsning. Ligeledes må det tænkes igennem, hvilken rolle det billedligt-anskuelige sprog skal spille, hvad det er et udtryk for, samt hvori dette sprogs eventuelle begrænsninger måtte bestå. Både i filosofien, religionerne og i børns egne formuleringer er begge sprogformer på færde, og det er didaktisk set ikke uden betydning, hvilken form der benyttes i hvilken sammenhæng.

Børn gør i deres etiske, erkendelsesteoretiske eller eksistentielle

spørgsmål ikke selv en differentiering gældende mellem et religiøst og et mere filosofisk perspektiv. De er udmærket klar over, hvornår udsagn begrundes ud fra det ene eller det andet, men de tilskriver dem ikke nogen forskel i troværdighed eller argumentativ styrke. I den forstand er det måske muligt på baggrund af de principielle overvejelser, Martens præsenterer, at indtage mere nuancerede positioner, når diskussionen drejer sig om et eventuelt filosofifag overfor faget kristendomskundskab, eller når den drejer sig om forskellen mellem konfessionel og ikke-konfessionel religionsundervisning. På væsentlige punkter er modsætningen efterhånden – og i hvert fald i en dansk sammenhæng – en usaglig konstruktion, hvor det ofte ikke er fagligt-pædagogiske men snarere fag-ideologiske synspunkter, der dikterer den fagdidaktiske diskussion.

# Filosofi med børn og Teologi med børn – familieligheder

*Af Ekkehard Martens, professor,  
Fachbereich Erziehungswissenschaft, Universität Hamburg*

## Hvad filosofisk er der ved Filosofi med børn, hvad teologisk er der ved Teologi med børn?

Hvad vil det egentlig sige at praktisere Filosofi med børn eller Teologi med børn til forskel fra, at man tænker med dem, diskuterer, fører interessante samtaler eller blot sludrer med dem? Uden tvivl er det nogle gange tilstrækkeligt bare at lytte til børnene, lade dem komme til orde og indlade sig på en undren eller en betydningovervejende samtale med dem. Men hvis man – i det mindste i skolen, som er den organiserede undervisnings og lærings rum – ønsker at udvikle dem og fremme deres tænkning, gælder det om at angive de mest muligt plausible kriterier for den særlige aktivitet, det er at filosofere hhv. teologisere (kriterier, som man måske allerede i forvejen naturligt følger i praksis). For det gælder om fuldt ud at udnytte ikke bare børnenes potentiale, men også filosofiens hhv. teologiens, til gavn for børnene. De to basisfags eget vel og omdømme er derimod af mindre betydning. Uden denne afklaring risikerer man nemt en ureflekteret praksis, som måske pædagogisk er fornuftig og også er sjov, men ofte af de implicerede selv (men også af forældre og fagfolk fra skole, filosofi eller teologi) mødes med en vis berettiget uro: ”Hvad laver vi (de) egentlig her?” Filosofi med børn eller Teologi med børn ville i så fald ikke være andet end endnu et af de mange forsøg på at komme i dialog med børnene (og de unge) for på en eller anden måde at overvinde den ’orienteringskrise’, som mange



klager så meget over. En uigennemtænkt Filosofi med børn hhv. Teologi med børn ville ikke være noget for børn, ligesom det hverken ville være filosofi eller teologi, men i bedste fald gammel vin på nye flasker, i værste fald falsk varebetegnelse og bedrag mod børnene.

Både Filosofi med børn og Teologi med børn har i hvert fald dette tilfælles i deres ambition, alle forskelle til trods: Tænkning over erfaringer, påstande og sandhedskrav. Ganske vist har filosofi, forstået som fagdisciplin, ingenlunde patent på eftertanke og kan heller ikke hævde et definitionsmonopol på dette. Eftertanke praktiseres af mange og kan være meget forskelligt. Men filosofien har dog siden gammel tid haft eftertanken og det at tænke over tænkningen som sit særlige kendetegn. Derfor giver det mening ud fra netop et filosofisk perspektiv at afklare, hvad der skal forstås ved eftertanke. Men det at afklare et grundbegreb fra en dagligdags eller videnskabelig praksis som 'tænkning' er faktisk nødvendigvis at filosofere, uanset om man udtrykkeligt ønsker at anvende termen "filosofisk" om det, eller om man ikke er sig sine egne begrebslige forudsætninger helt bevidst. Uanset hvad: Det at filosofere, forstået som en afklaring af ens egne forudsætninger for at tænke, kommer man ikke udenom. Men dermed kommer man først for alvor i vanskeligheder. For spørgsmålet om, hvad filosofi eller filosofisk tænkning er og skal, er lige så gammelt som filosofien selv. Ikke så sjældent bekæmper forskellige retninger og skoler indenfor filosofien sågar hinanden og fradømmer gensidigt hinanden den attråværdige og ærefulde betegnelse "filosofi". Eksistensfilosoffer som fx Kierkegaard giver intet for systemfilosofi à la Hegel, og omvendt; begge typer igen afvises af filosofi om revolutionær verdensforandring som fx hos Marx, og omvendt; og alle sammen står de på den anden side af en dyb grav i forhold til højavanceret begrebs- og argumentationsanalyse som fx hos Frege.

Specielt vanskeliggøres Filosofi med børn – og med lægfolk generelt – af, at alle former for videnskabelig, akademisk fagfilosofi, ligesom de fleste klassiske filosofitekster i sig selv, er for vanskelige eller uinteressante. Noget tilsvarende kunne siges vedr. Teologi med børn. Et yderligere problem er det, at formel eller abstrakt tænkning udviklingspsykologisk set endnu ikke er muligt for dem, ifølge Piaget og Kohlberg. Altså vil hverken en Filosofi med børn eller Teologi med børn være mulig. Men

begge problemer, problemet med at definere filosofi og problemet med udviklingspsykologien, er mulige at løse, hvis man ikke går ud fra filosofi som abstrakt lære om sætninger eller systemer, men derimod betragter det at filosofere som en aktivitet og en dertil svarende elementær kompetence, og noget tilsvarende kan gøres gældende vedr. elementær kompetence til teologisk tænkning.

### *At filosofere – definitionsproblemet*

Vedrørende det første problem: Trods alle faktiske og nødvendige uenigheder om det ”rigtige” filosofibegreb kan man formodentlig ud fra en definition af filosofi som ’sokratisk filosoferen’ alligevel godt begrunde, hvad der – ikke kun – vedrørende Filosofi med børn hhv. Teologi med børn kan betegnes som selvstændig tænkning i egentlig forstand. Den sokratiske filosoferen, som den praktiseres og reflekteres i Platons tidlige dialoger, udmærker sig fra begyndelsen af vores ikke kun europæiske kulturhistorie ved en særlig form for elementaritet vedr. *indhold*, *indstilling* (*Haltung*) og *metode* som definitionselementer for, hvad der skal gælde som filosofisk tænkning. Men hermed tænkes der altså på en Sokrates, som virkelig skal fortolkes på ny, til forskel fra de almindelige og for det meste overfladiske receptionsmønstre som ser ham som reformpædagogisk velmenende dialogiker, stridslysten sofistisk begrebsanalytiker eller som en førplatonisk ide-tænder.

Vedr. det første definitionselement, *indhold*: I en historisk situation præget af værdiforandringer beskæftiger den sokratiske filosoferen sig frem for alt med spørgsmål vedr. vores praktiske orienteringsevne, med ”dyderne”. Men samtidig drøftes nødvendigvis – som fx i ”Apologien” – også spørgsmål om den teoretiske orienteringsevne: hvad vi som dødelige mennesker overhovedet er i stand til at vide (den berømte sokratiske ikke-viden) og hvad vi som mennesker egentlig er (den berømte sokratiske ”kunnen gøre rede for”). Endelig giver Sokrates også udtryk for sit håb om en fornuftstyret, retfærdig polis eller samfund, og gør sig – fx i slutningen af ”Apologien” – tanker om det hinsidige som en nådig søvn eller som stedet for den store Videretænkning.

Som filosofispecifik *indstilling* (*Haltung*) gælder hos Sokrates tillige en undrende, ikke beundrende, forbavselse over det nye, det uafklarede, det storartede eller det frygtelige. Nu bliver hans filosoferen selvfølgelig

ikke stående ved forbavselsen eller ved den blotte apori, men stiller også spørgsmålet, hvordan noget er, nærmere bestemt, og hvorfor det er netop sådan. Men den bliver heller ikke stående ved spørgsmålene. Sokratiske filosoperen er ikke kun at spørge videre, men også at tænke videre. På grund af den for mennesket karakteristiske rum-tid-begrænsede tænkning kan der aldrig gives absolut sikre, endegyldige svar, men kun reviderbare svar, – dog altid så velbegrundede som overhovedet muligt. Ganske vist har vi ikke nogen guddommelig, absolut sikker viden, en skuen af evident Væren, men vi må stole på den fornuftskraft, som dog er mennesket mulig. På grund af den åbenhed, der karakteriserer den filosofiske ”tænke videre”, er denne indstilling på forbavselse og videretænkning tillige forbundet med en respekt overfor den anden og dennes måske i første omgang ”mærkelige” meninger. For mens Sokrates som regel behandler sine voksne samtalepartnere spottende på grund af deres indbildte viden, så tager han børn og unge aldeles alvorligt, som fx i ”Lysis” eller ”Charmides”.

Men sokratiske filosoperen, forstået som det at tænke videre så langt det er menneskeligt muligt, er frem for alt bestemt af sin *metode*: en åben proces midt mellem dogmatiske verdensanskuelser og vilkårlige meninger. Hans metode er ganske vist særlig, men det handler ikke udelukkende om den mundtlige ”(neo-)sokratiske samtale” (til forskel fra tekstlæsning), således som især Nelson og Heckmann har praktiseret og videreudviklet den (se Birbacher/Krohn 2002). Nej, den omfatter et net af metoder, som ikke kun kan anvendes i samtaler eller diskussioner, men også i arbejdet med tekster, billeder eller lege. Det afgørende punkt er her, at sokratiske filosoperen primært er en metodisk filosoperen. Hermed menes dog ikke kun den begrebsligt-argumentative metode, som Sokrates lige siden Aristoteles ofte reduceres til. Tværtimod kan man eksempelvis ud fra ”Laches”, dialogen om fægtning som middel til opdragelse til tapperhed, fastslå følgende metoder:

- Udgangspunktet udgøres af konkrete personlige og samfundsbestemte problemstillinger, her erfaringer med den overleverede forestilling om tapperhed
- Samtalepartnerens erfaring af og hidtidige forståelse (*Vorverständnis*) af problemstillingen fremhæves, og synliggøres

eksempelvis via forståelsen af taperhed i Homers eposer (storme løs mod fjenderne)

- Centrale begreber og argumenter afklares (Hvad gør taperhed godt for? Er der udover militær taperhed en anden slags taperhed?)
- Afklaringen af spørgsmålene sker i en diskussion af alternativer, af tese (taperhed er vedholdenhedens affekt) over for antitese (taperhed er indsigt i de fornuftige mål og midlernes forholdsmæssighed), og munder ud i en syntese eller et foreløbigt svar, som lader sig fremlæse bag den vanskelighed, der stod i forgrunden (taperhed er den stædige fastholdelse af den sande mening om det rigtige mål imod al modstand)
- Overvejelserne i Platons dialoger sker ved hjælp af ugarderede indfald, billeder, metaforer, lignelser og tankeeksperimenter.

Den sokratiske filosofis metoder kan man almengøre og karakterisere i tilslutning til den akademiske filosofis hovedmetoder eller tænke måder bredt formuleret, som:

- at kunne beskrive noget, præcist og differentieret (fænomenologisk)
- at kunne redegøre for, over for sig selv og andre, hvad der forstås (hermeneutisk)
- at kunne afklare, begrebsligt og argumentativt, hvordan noget forstås (analytisk)
- at kunne spørge på ny og at kunne modsige (dialektisk)
- at kunne fantasere over, hvordan man ville kunne forstå noget (spekulativt).

Den sokratiske filosofierens fem forskellige metoder er ikke kun et filosofihistorisk paradigme, der på samme måde som Aristoteles nærmest tager den sokratiske metodepraksis op som eksplicit metoderefleksion, men frem for alt er de fem metoder systematisk set også at forstå som refleksionshandlinger, som på elementær vis eller med begynderkridt læres samtidig med dagligsproget, og som man kan genfinde i elaboreret form i forskellige filosofiske skoleretninger.

Som filosoffen Thomas Rentsch fra Dresden sprogfænomenologisk fastslår:

Alle genuine filosofiske metoder hidrører, hvis vi spørger Wittgenstein og Heidegger, fra konkrete dagligdags sprog- og handlingssammenhænge og er disses højstiliseringer: Fra det at forstå og spørge hidrører hermeneutikken, fra det at beskrive hidrører fænomenologien, fra skænderiet og modsigelsen dialektikken, fra det at spørge ind til, afklare og klarlægge betydninger stammer sproganalysen (Rentsch 2002).

Ansætter til tænkningens eller erkendelsens forskellige metoder findes altså allerede i hverdagslige, men jo også i videnskabelige problemløsningsforsøg. Specifikt filosofiske bliver disse metoder så, når de anvendes på filosofisk indhold eller med en filosofisk forholdemåde. Endvidere, når de praktiseres *som* metoder uden hverdagsproglige eller fagspecifikke videnskabelige begrænsninger. En særlig værdi for det sokratiske paradigmes Filosofi og Teologi med børn, eller med lægfolk generelt, ligger i, at tilsyneladende modsætninger som svært/let, abstrakt/konkret og akademisk/livspraktisk overvindes. Den filosofiske tankeproces begynder med konkrete, hverdagspraktiske problemer og forestillinger og udvikler derfra problemstillinger, som kan behandles mere og mere grundlæggende og differentieret. Dermed er fænomen- og diskursorienterede metoder på forhånd flettet sammen med hinanden. Metoderne kan desuden – ligesom åndedræts- eller maleteknikker – læres og indøves skridt for skridt, uden at momenter af uplanlagte indfald og indsigter dermed afvises. Især under de institutionelle betingelser for undervisning og læring i skolen, – men også for en filosoferen og teologiseren uden for skolen, som ikke skal blive hængende ved en pludrefilosoferen og pludreteologiseren, – er det, med al respekt for den frie tankeudveksling, vigtigt at opnå håndværksmæssige fremskridt.

Går man ud fra en kompetence- og gradueringsmodel, kan man altså afkræfte ikke kun fagfilosofiens og fagteologiens indvendinger mod Filosofi og Teologi med børn, men også indvendinger fra udviklingspsykologien a la Piaget – det andet problem, anført ovenfor.

### *At filosofere – kompetenceproblemet*

Ganske vist er mindre børn – og selv de fleste voksne – endnu ikke i stand til at tænke abstrakt eller filosofere systematisk, og skal heller ikke være det. Men hvis man forstår tænkning og filosofi i betydningen af sokratiske filosoferen, er børn fuldt ud i stand til det, om end i forskellig grad. Selv Piaget anerkender en konkret form for filosofi eller ”filosofen” i form af sporadiske indfald hos mindre børn. Dog ønsker han ud fra sin (og de fleste fagfilosoffers) abstrakte, systematiske filosofipræmis ikke at lade børnenes filosoferen gælde som egentlig filosofi, men knytter snarere små børn til mytisk-antropomorf tænkning. Men en systematisk-sprogfænomenologisk så vel som en historisk-sokratiske tilgang til elementær filosofien undslipper derimod disse indvendinger fra fagfilosofi og udviklingspsykologi, idet den lægger en anden præmis til grund for filosofi- og tænkningens begreb. Og frem for alt modsiges indvendingerne af selve praksis. Børn kan allerede filosofere med deres første talehandlinger, i hvert fald hvis man anerkender helt beskedne begyndelseskridt og ikke alene er opmærksom på diskursive former.

En sokratiske opfattet filosofien lader sig forstå som en oplysningsproces for enhver, der vil aflægge regnskab for sine egne forudsætninger for at tænke, og den går fra Sokrates over Kant og helt frem til den postmoderne fornuftskritik. ”Everyday Enlightenment” er ingenlunde et elitært eller akademisk privilegium.

At en sådan metodisk betonet måde at filosofere på under ingen omstændigheder lader sig adskille fra en mere indholdsorienteret filosofien, bliver især synligt ved et hermeneutisk orienteret tilbageblik på idehistoriens fortolkningsmønstre, men det er også let at se ved de andre metoder.

Den sokratiske filosofien lader sig endvidere forstå i billedet af en fem-finger-model: alle fem metoder hører ligesom fingrene på en hånd sammen, men de lader sig også bruge enkeltvis og har hver en specifik funktion, som hele tiden lader sig forbedre:

- at kunne beskrive noget (en situation, en genstand, et problem), mere og mere omfattende og differentieret
- at kunne inddrage de derved anvendte eller andre vigtige tydningsmønstre eller ideer (fra filosofihistorien), mere og mere kundskabsrigt

- at kunne analysere centrale begreber og argumenter fra de foretagne tydninger, mere og mere præcist.
- at kunne fremhæve de implicitte kontroverser, tydeligere og tydeligere, og forholde sig til dem
- at kunne ytre ideer og indfald, mere og mere modigt.

Den sokratiske filosofierens metoder lader sig også relatere til almene metoder vedr. undervisning og læring, og disse bliver endda tydeligere gennem deres bidrag til det at filosofere. Fx undervisningssamtalen er ikke i sig selv filosofisk, endnu mindre brugen af billeder og lege, men bliver det først, når man i den forbindelse praktiserer de forskellige filosofiske metoder.

Alt i alt lader det specifikt filosofiske ved Filosofi med børn sig bestemme som: En metodisk tænkning, skridtvist bedre og bedre kvalificeret, over et indhold fra den praktiske og teoretiske verdenstydning og selvtydnings område – med en radikalt åben holdning over for nye indfald og indsigter.

På tilsvarende vis kan man også angive forskelle og ligheder vedr. det teologiske ved Teologi med børn. Denne behandler ganske vist et specifikt religiøst farvet indhold, og dette ikke ud fra en neutral iagttagelse, men ud fra en engageret trosholdning. Men hvis Teologi med børn ligesom Filosofi med børn skal fremme børns selvstændige tænkning, kan også denne begrebsligt defineres og praktiseres som en filosofisk tænkning i den her foreslåede betydning af en bred metodekompetence.

### **En tredje variant: At tænke filosofisk med børn over grundlæggende spørgsmål ud fra såvel et sekulært som et religiøst perspektiv**

Når man forstår begge dele, Filosofi med børn og Teologi med børn, som elementær filosofisk tænkning i den her fremlagte forstand, kan man altså ikke alene afvise fagfilosofiens og fagteologiens såvel som en bestemt udviklingspsykologis betænkeligheder og desuden udlede bestemte undervisningspraktiske metoder heraf. Men faktisk giver en sådan forståelse også gode grunde for en tredje, supplerende variant:

Filosofi med børn som eftertanke over grundspørgsmål – ud fra såvel et sekulært som et religiøst perspektiv. For noget sådant taler først og fremmest indholdsmæssige og metodiske grunde, men også grunde, der har med 'holdning' og institutionalisering at gøre.

### *Spørgsmålet om indhold*

Vedr. de indholdsmæssige grunde, er varianten "Filosofi med børn" jo åbenlyst tematisk åben og relaterer til alle mulige filosofiske spørgsmål; religiøse spørgsmål kan, men behøver ikke forekomme. Og når religiøse spørgsmål forekommer, begrænser de sig for det meste til religionsfilosofiens klassiske spørgsmål såsom gudsbeviser og teodicé, eller til etiske spørgsmål såsom liv og død, lykke og liv eller livets mening. Også ved Teologi med børn drejer det sig i princippet om lignende spørgsmål, dertil om bibelske udsagn og lignelser. Men filosofi og teologi ville begrænse sig selv i deres righoldighed, hvis de alene behandlede religiøse spørgsmål i en religionsfilosofisk eller etisk betydning. I begge tilfælde burde indholdet snarere udvides til at gælde alle mulige grundspørgsmål, som vi som endelige, begrænsede væsener er stillet overfor.

Til i grove træk at opstille et spektrum af sådanne grundspørgsmål, tilbyder de fire Kant-spørgsmål sig, som citeres i mange læseplaner og undervisningsmaterialer – uden at man dermed behøver at overtage Kants transcendentalfilosofiske svar: Hvad kan jeg vide? Hvad skal jeg gøre? Hvad må jeg håbe? Hvad er mennesket? Ganske vist må man her supplere med fx kosmologiske spørgsmål om verdens begyndelse og ende, spørgsmål om tid, samt æstetiske spørgsmål.

Forstår man vores menneskelige tilværelses grundspørgsmål – hvad vi som endelige mennesker kan vide, gøre og håbe – i spændingsfeltet mellem en rum-tidslig begrænset verden og en hinsidig, i den forstand ubegrænset eller anden verden, har man uvægerligt med metafysiske spørgsmål at gøre, som allerede den sokratiske filosofen forholdt sig til.

Men kan vi kaste et blik ind i den "hinsidige" verden – hvis den da ikke er slet og ret indbildning? Kant selv har i hvert fald med overbevisende grunde udredt, at de store metafysiske forestillinger om "Gud, frihed og udødelighed" ikke kan bevises med vores af rum og tid begrænsede forstand, og at vi ikke råder over en direkte, absolut tilgang



til en hinsides verden. Også postulaterne om den rene praktiske fornuft eller om ”det kategoriske imperativ” som den eneste tilbageblevne tilgang til noget absolut gyldigt er ifølge Kant ”hverken begrundet af noget i himmelen eller på jorden”, men grunder – på en for alle Kantfortolkere gådefuld måde – som et ”fornuftens faktum” i sig selv. Etik fører således umiddelbart til erkendelsesteori og antropologi. Hvad kan vi som begrænsede mennesker vide om ubegrænset gyldige bud? Åbner troen så den hinsidige verden for os, som vi ikke har adgang til med vores viden?

Man kan givetvis ikke, hverken med mindre eller med større børn, filosofere abstrakt over grænserne for vores videns muligheder. Men der er en mulighed for, at vi i fornuftig tale med dem fx kan afkode trosbudskabet i Det Nye Testaments underberetninger og filosofere med dem over et muligt hinsides i forhold til vores viden. Således plæderer Eckhard Nordhofen for begge dele: ”Religion i filosofiundervisningen – Filosoferen i religionsundervisningen” og udvikler en erkendelsesteoretisk basis for dette (Nordhofen 1996). Først afviser Nordhofen to (selv-) misforståelser vedr. den kristne religion og påpeger: der findes ingen åbenbaring af en anden verden hinsides vores verden, og den lader sig ikke forstå i kvasiempiristisk forstand, som fx efter mønsteret: Gud straffer alle onde gerninger, men nu følger der ikke nogen straf, altså eksisterer Gud ikke. Den troende har ingen viden, men derimod et håb om en bedre verden: ”Selvom han ikke ved det, så håber han det dog.” Ud fra den erkendelsesteoretiske præmis, som samtidig er ontologisk, går Nordhofen videre:

Nu forstår vi også underberetningerne. De er bevidste brud på realitetens sædvanlige koordinater. Hvis man vil tale om en så helt anderledes tilværelse, som skal være en tilværelse uden tinglighed, så må man også tale helt anderledes (Nordhofen 1996).

Nordhofen ser udtrykkeligt sig selv i den ”negative teologis” tradition, hvis tankeform vel går helt tilbage til Platons dialog ”Parmenides” om det Ene og det Mangfoldige: religiøs og rent filosofisk tænkning er flettet sammen med hinanden.

I en konkretisering af sin tilgang giver Nordhofen bl.a. følgende

eksempel på, hvorledes man – også med børn – kan ”tale helt anderledes” om nytestamentlige underberetninger:

Til grund for lignelsen om arbejderne i vingården ligger bytteprincippet om tjenesteydelse for penge. Vingårdens herre, som giver dem, der har båret dagens hede en denar, men dem, der er kommet til den sidste time, ligeså meget, krænker princippet om bytteretfærdighed. I lignelsens logik er det klart, at det ikke handler om at ændre tariffen, for heldagsarbejdernes klage, der jo ville gå ud på en sådan ændring, bliver jo afvist. I stedet for bytteprincippet træder en handling, som den teologiske tradition karakteriserer som nåde, som ufortjent gave (Nordhofen 2003).

Ud fra de fire Kant-spørgsmål kan Nordhofens overvejelser sammenfattes således: Mennesket er et væsen, som kan transcendere sin endelige verden og dens konventionelle handlingsskemaer uden at kunne vide noget om den som en anden verden i en rumlig-tidslig betydning. Men mennesket har – ud fra den kristne tros perspektiv – håbet om dens virkelighed.

Som Nordhofen ud fra et kristent teologisk syn, således har Annette Wilke ud fra et religionsvidenskabeligt syn et forslag til, hvorledes religiøse spørgsmål kan forstås som meget mere end blot etiske eller eksistentielle spørgsmål, og hvorledes man også kan inddrage erfaringer og budskaber fra verdensreligionerne. Således opregner hun (i nogen grad ud fra de syv spørgekredse for det i Nordrhein-Westfalen nyoprettede mellemskolefag ”Praktisk filosofi”) i.f.t. spørgekredsen ”natur og teknik” bl.a. følgende aspekter: ”Sakralisering af landskaber gennem processionsruter osv. (...), religiøst motiveret naturbeherskelse eller naturtilbedelse; jordguddomme, hellige træer, bjerge, floder, dyr; forestillinger om at alt er besjælet (...); ”spirituelle teknikker såsom åndedrætskontrol; alkymistiske praktikker til livsforlængelse; bioetikdebat i religionerne”; endvidere til spørgekredsen ”sandhed, virkelighed og medier”: (divergente) sandhedskrav i religionerne; (...) medier til overlevering af religion (litteraritet, oralitet og nonverbale kommunikationsmidler som riter, fester, processions, dans); ’hellige skrifter’ og kanoniseringsprocesser; religiøse lederfigurer; hagiografier, martyrer og hellige, (...) Tv-kirke, religion på internet; reklame og religion” (Wilke 2003).

### *Spørgsmålet om metode*

Endvidere bliver den almindelige form for Filosofi med børn og Teologi med børn gennem denne foreslåede tredje variant "At tænke filosofisk over grundspørgsmål med børn" ikke bare indholdsmæssigt, men også metodisk specificeret og beriget. Ud fra den sokratiske filosofiens mangfoldige metodespektrum kan man i en gensidig læreproces tydeligere erkende og imødegå tendenser til en for begrænset metodisk tilgang såvel i Filosofi med børn som i Teologi med børn. Således kan den ene side (filosofisiden) profitere af de righoldige erfaringer med en fænomen-rig tilgang, som betoner "Sitz im Leben", og af religionsdidaktikkens og religionspædagogikkens anskueligheds- og elevorienterede metoder. Også erfaringer med hermeneutiske metoder fra bibellæsning allerede med mindre børn kan filosofisiden profitere af. Omvendt kunne Teologi med børn gøre brug af Filosofi med børns større erfaring med den begrebsligt-analytiske metode og ligeledes af dens erfaring med den "sokratiske samtale". Sammen kunne de begge på en stærkere måde praktisere tankeeksperimentets spekulative metode eller gennemspilningen af kontrafaktiske muligheder.

At det at tænke over religiøse spørgsmål efter den diskursive dialogs metode heller ikke på nogen måde ligger den kristne tradition fjernt, viser Matthias Viertel i sin fortolkning af Luk 2,41-47 som "Nøgleprogram for alle Filosofi med børn-overvejelser under kristeligt fortegn" (Viertel 2002). For ham er den scene, hvor forældrene efter lang tids søgen finder den tolvårige Jesus i templet, "mens han sad midt blandt lærerne (rabbinerne), lyttede til dem og stillede dem spørgsmål" (vers 46) en tydelig hentydning til den sokratiske dialog, som den lærde evangelist åbenbart var fortrolig med. Men i modsætning til Sokrates er det ikke en voksen spørger, der repræsenterer en dyb visdom, som det virkelig kommer an på i livet. Nej, det er det tolvårige Jesus, som de voksne lytter til: "Alle, der hørte det, undrede sig meget over hans indsigt og de svar, han gav." Viertel sætter modsætningen på spidsen på følgende måde:

På den ene side Sokrates som den gamle vise lærer, der henvender sig til de unge og taler med dem for at undervise dem via aktivering af deres egne tankegange. På den anden side Jesus som en ung, der allerede i barnealderen henvender sig til de

gamle vise og inddrager dem i dybsindige dialoger (Viertel 2002).

På lignende måde kan man understøtte børn i deres egne tanker, når man filosoferer på sokratisk maner, men man kan ikke formidle et evangelium eller, som Jesus, selv repræsentere det, – kun være et forbillede for filosofisk eftertanke.

Ikke det diskursive, men det spekulativt-legende moment, også og især ved den kristne religion, betones endvidere af Linus Hauser og Matthias Werner (Hauser/Werner 2004). Tankeeksperimenter og tankelege afprøver det tænkeliges grænser og overskrider disse. Dette er ikke fremmed i.f.t. filosofisk tænkning, men for den religiøse eller specielt kristelige tænkning er det essentielt:

Den kristne religion er henvist på sådanne udmålinger af grænserne for det tænkelige; dens væsentligste indhold (mysterier) er jo dog på randen af det, som lader sig sætte på begreb og kan mestendels kun kommunikeres symbolsk og sakramentalt (Hauser/Werner 2004, 75).

Dog gælder der for den spekulative metode med dens grænseudvidelse og grænseoverskridelse noget tilsvarende som for forholdet mellem Sokrates' og Jesu måder at filosofere på: Medens de sokratiske tankeeksperimenter, fx de såkaldte udødelighedsbeviser i "Phaidon", alene bevæger sig inden for en rent menneskelig tænkings område, kan det at filosofere under kristeligt fortegn ske med en tillid til, at håbet om en helt anden verden (Nordhofen) ikke er tomt.

### *Spørgsmålet om holdning*

Som de hidtidige overvejelser har vist, så har en filosofisk tænkning med børn over grundspørgsmål, der angår vores endelige tilværelse, altså store ligheder i hhv. filosofien og i den kristne religion. Men når det kommer til holdningen, skal der grundlæggende skelnes. Mens den filosofiske tænkning i filosofien ikke fører til nogen indholdsmæssig vished, kommer det i den kristne religion an på et trosmæssigt håb, der ikke stilles spørgsmålstegn ved. De to former for tænkning finder altså sted ud fra et forskelligartet sekulært og religiøst perspektiv. Men i modsætning til en Filosofi med børn for sig og en Teologi med børn for sig er begge perspektiver flettet sammen i den her foreslåede tredje

variant: Filosofien erfarer en mulig grænse i forhold til religionen, og religionen erfarer en mulig grænse i forhold til filosofien. Går man desuden ud fra, at en interreligiøs dialog er en nødvendighed, så er det at filosofere under et kristeligt fortegn, sådan som det sker i Teologi med børn, ganske vist legitimt for en konfessionel religionsundervisning, men man burde også her indbefatte hele bredden af religiøse erfaringer og overleveringer, sådan som fx religionsvidenskaben lægger dem frem (se Annette Wilke 2003). Derudover kunne man spørge, om det virkelig ville give mening ved siden af en evangelisk eller katolsk Teologi med børn også at etablere en separat ortodoks, muslimsk eller jødisk form for Teologi med børn. Den tredje variant, der foreslås her, tilbyder sig derimod som basis for en interreligiøs undervisning. Tilsvarende er jo også en rent sekulær Filosofi med børn fuldt ud legitim, men den burde for sin egen skyld ikke give afkald på at lade sig berige også af det religiøse perspektiv. De to perspektiver står ikke overfor hinanden som en modsætning mellem en rent neutral iagttagelse og en engageret trosholdning. For den i første omgang rent dennesidige tænkning kan ikke komme uden om grund- og grænsespørgsmål, og omvendt kan troen ikke unddrage sig det at tænke – og børn skelner under alle omstændigheder ikke mellem de to.

### *Spørgsmålet om institutionalisering*

Til sidst: Ud fra spørgsmålene om indhold, om metoder, om holdninger eller perspektiver for den fælles, men forskelligt accentuerede, filosofiske tænkning, så er der en del, der taler for, at Filosofi med børn (i filosofi- og etikundervisningen) og Teologi med børn (i religionsundervisningen) også rent undervisningsorganisatorisk bør arbejde tæt sammen. Det plæderer fx Friedrich Schweitzer for: ”Begrebet Teologi med børn tjener ganske vist på den ene side til at profilere teologi- og religionsundervisningsspørgsmål i forhold til Filosofi med børn – på den anden side er det slet ikke til at komme uden om, at især i barndommen glider filosofiske og teologiske spørgsmål så godt som umærkeligt over i hinanden” (Schweitzer 2003).

*Oversættelse: Leif Jürgensen og Michael Riis*

## Litteratur

- Dieter Birnbacher/Wolfgang Krohn (Hg.), *Das sokratische Gespräch*. Stuttgart 2002.
- Linus Hauser & Matthias Werner, „Philosophie und Philosophieren mit Kindern im Religionsunterricht“, i: *Informationen für Religionslehrerinnen und Religionslehrer im Bistum/Limburg* 3/2004.
- Ekkehard Martens, *Philosophieren mit Kindern. Eine Einführung in die Philosophie*. Stuttgart 1999.
- Eckhard Nordhofen, „Christliche Tradition in aussermoralischen Sinn“, i: Birnbacher/Sibert/Steenblock (Hg.), *Philosophie und ihre Vermittlung*. Hannover 2003.
- Eckhard Nordhofen, „Religion im Philosophieunterricht – Philosophie im Religionsunterricht“, i: Hastedt/Fröhlich/Thomä, *Philosophieren mit Kindern*. Rostock 1996.
- Thomas Rentsch, „Phänomenologie als methodische Praxis“, i: J. Rohbeck (Hg.): *Denkstile der Philosophie*. Dresden 2002.
- Friedrich Schweitzer, „Wie viel Religion braucht der Ethik- oder Philosophieunterricht? Wie viel Philosophie braucht der Religionsunterricht?“, i: *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 1/2003.
- Matthias Viertel, „Der Evangelist Lukas und die Grundlegung der Kinderphilosophie“, i: Schneider-Wölfinger/Viertel (Hg.), *Philosophieren mit Kindern als vierte Kulturtechnik*. Evangelische Akademie Hofgeismar 2002.
- Annette Wilke, „Religion zwischen Ritual, Glauben, Wissen und Erfahrung“, i: *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 1/2003.

# Filosofiske samtaler som motgift mot totalitarisme

*Anne Schjelderup, høgskolelektor,  
Høgskolen i Vestfold*

Det er en vanlig fordom at utdanning og demokrati vil kunne forhindre totalitarisme. Imidlertid har historien vist at totalitær tenkning kan få fotfeste i demokratiske og intellektuelt velutviklede samfunn, som fx det tyske samfunn på 1930-tallet. I denne artikkelen vil jeg ta utgangspunkt i Hannah Arendts analyse av utviklingen av Nazismen og et totalitært regime i Tyskland i begynnelsen av forrige århundrede, for å belyse hvorvidt, og i tilfelle hvordan, jevnlig deltagelse i filosofiske samtaler kan hjelpe barn til å utvikle motstand mot totalitær tenkning, og derved forhindre utviklingen av nye totalitære regimer i fremtiden.

## Den totalitære bevegelse slik Hannah Arendt ser den

For nesten femti år siden ble Adolph Eichmann dømt til døden for deltagelse i folkemord. For Hannah Arendt, som var tilstede under rettsaken, var møtet med Eichmann en skremmende opplevelse; ikke fordi han fremstod som grusom og umenneskelig, men fordi han tvert imot var høflig, ydmyk, omtenkssom, og på alle måter det man må kunne kalle en forbilledlig borger. Hvordan kunne et slikt menneske, frivillig og med fullt overlegg, planlegge, koordinere og delta i folkemord?

Slik Arendt ser det skiller totalitære bevegelser seg radikalt fra andre former for tyranni ved at de søker total kontroll over individet, ved å få individet til å definere seg selv og sin plass i tilværelsen i forhold til bevegelsen. Ny virkelighetsforståelse etableres, nye kategorier og standarder å tenke utifra implementeres, slik at selve tenkningen blir

fordreid og begrenset av de rammer bevegelsen setter. La oss illustrere med et par eksempler fra nazismen.

Arendt argumenterer for at generell fremmedgjøring er en nødvendig betingelse for at totalitære bevegelser skal få makt i et samfunn. I et stadig skiftende samfunn der individet får stadig mindre kontroll over eget liv, blir livets uforutsigbarhet uutholdelig (Arendt 1968a). En alternativ virkelighet der tilfeldighetene tolkes som del av et forutsigbart mønster, og alt kan forklares i lys av den totalitære ideologi, fremstår da tiltrekkende. Livet blir forutsigbart og håndterlig. Ideologien tilbyr også “de utvalgte” en tilhørighet, innen nazismen til “den rene ariske rase” og “det tyske folk”. Endelig gir den livet retning og mening, som “kampen for å redde det tyske folk”, eller å skape en verden som skal vare i tusen år. Nazistene jobbet systematisk med å endre folks opplevelse av virkeligheten, ved lemfeldig forhold til fakta og ved å introdusere doktriner som var radikale, men likevel kunne bli akseptert av et flertall av befolkningen. Etter hvert som nazistene fikk fotfeste propaganderte de større løgner og radikaliserste.

## Behov for selvstendig moralsk dømmekraft

For å få massene til å engasjere seg politisk, måtte de skape en stemning av frykt. For dette utviklet nazistene forestillingen om at det eksisterte en verdensomspennende jødisk konspirasjon; at jøder over hele verden i hemmelighet planla, og kontinuerlig arbeidet for, komplett verdensherredømme. Dette kunne virke sannsynlig siden jøder frem til da hadde hatt ledende posisjoner i samfunnet (Arendt 1968a, Arendt 1968b). Nye løgner ble så lagt til, først at krigen ikke var en krig, så at den var startet av skjebnen og ikke av tyskerne, og til slutt, at det tyske folks skjebne stod på spill, slik at de enten måtte utrydde sine fiender, eller selv bli utryddet. Slik ble en alternativ virkelighet skapt, der det å drepe uskyldige mennesker og angripe andre land var beklagelig, men nødvendig, for å redde sivilisasjonen. Arendt argumenterer for at når et helt samfunn enes om en virkelighetsforståelse og et sett verdier, vil dette sette rammene for all tenkning. Når totalitarismen har tatt kontroll over virkeligheten, har den tatt kontroll over selve tenkningen (Arendt 1968a).



Men hva med moral, vil ikke det å være vitne til, og selv delta i, grusomme handlinger vekke folks samvittighet og forhindre dem fra videre deltagelse? Slik Arendt ser det handler de fleste moralsk ved å følge fellesskapets moralkodeks som “Man skal ikke stjele!”, “Man skal ikke drepe!” osv. Men i perioder med store endringer, der tradisjonelle sosiale konvensjoner ikke lenger synes å ha sin plass, er det helt nødvendig at folk har utviklet en selvstendig moral (Arendt 1998). Når det gjelder nazismen gjorde atmosfæren av frykt, kombinert med troen på at hele det tyske folk var truet, at den moralske kodeks virket irrelevant, og det virket nødvendig å erstatte den med en ny; – “De som truer den tyske rase må drepes!”. Når folk flest ikke forholder seg til det konkrete innhold av moralske kodekser, er det, slik Arendt ser det, alt for lett å erstatte den med en ny, slik Hitler og Stalin gjorde. Arendt konkluderer med at få mennesker aktivt velger å være onde, men dessverre er det mange som aldri virkelig tenker over hvordan de ønsker å være (Arendt 1998:107).

Slik Zygmunt Bauman viser gjennom sin analyse av Holocaust i artikkelen “Modernity and the Holocaust” (1989), er det imidlertid ingen motsetning mellom rasjonell tenkning og folkemord, – tvert imot kan det virke som rasjonalitet er et grunnpremiss for Holocaust!

## ”Handling” som motsetning til det totalitære

Arendts begrep om *handling*; det å gjøre noe uventet, og derved skape en ny rekke av begivenheter, kan gi støtte til et slikt syn. Ifølge Arendt er det gjennom *handling* vi viser oss som unike menneskelige individer, forskjellig fra alle andre livsformer. Handling i denne betydning går inn under det Aristoteles kaller *poiesis*, en handling som er mål i seg selv, som altså ikke utføres for noe utenfor seg selv, og derved heller ikke er instrumentell. På dette vis kan handling utgjøre en direkte trussel mot rasjonell tenkning og organisering ved å være grunnleggende uforutsigbar, den kan ikke forventes å være rasjonell, og bringer derved mulighet for kaos inn i verden (Arendt 1996). Hos barnet er denne evnen veldig tilstedeværende, men etter hvert som barnet disiplineres inn i samfunnets normer og instrumentell tenkning, svekkes denne evnen.

Et totalitært samfunn er fullstendig instrumentelt, alle funksjoner og individer defineres utifra sin nytte. Handling står derved som en direkte motsetning til det totalitære. I et totalitært system basert på kontroll og forutsigbarhet, vil ikke en handling anerkjennes som handling, men som en forstyrrelse som må kveles. En mengde mennesker med evnen og viljen til handling, vil imidlertid kunne fungere som sand i det totalitære maskineri.

Men dette er ikke det hele bildet. En *handling* må kunne forstås og videreføres av andre, hvis ikke får den ingen konsekvenser. Og siden handlinger er uregjerlige og uforutsigbare, trenger barnet et rammeverk, som gir handlinger mulighet til å bli forstått og videreført. Et barn som insisterer på å stoppe og studere et insekt fremfor å løpe med mor til toget, må kunne kommunisere dette til sin mor, og begrunne sitt valg overfor henne, for at hun skal kunne videreføre hans handling. Dømmekraft og et handlingsfellesskap blir derved en forutsetning for å kunne handle (Mahrtdt 2004).

## Å kunne se verden fra en annens perspektiv

Det sentrale ved dømmekraft er å kunne sette seg i en annens sted, å kunne se verden fra en annens perspektiv. Dømmekraft utvikles altså i det en konfronteres med, og lærer å forstå, andres synspunkt. Det er dette som skjer gjennom filosofiske samtaler. La oss se på et eksempel:

Lærer: Hva kjennetegner gode foreldre?

Elev1: De er strenge, men ikke bestemte.

Lærer: Hvordan er *bestemte* foreldre?

Elev1: De er strenge og sinte.

Ved å be om definisjon av begrepet *bestemte*, får vi bedre forståelse av barnets perspektiv, og av hva det ønsker av sine foreldre.

Lærer: Blir foreldre noen ganger sinte når de skal sette grenser?

Elev1: Ja

Lærer: Er dette dumt?

Elev1: Ja

Lærer: Hvordan kan foreldrene unngå å bli sinte?

Elev2: Ved å sette klare grenser før de blir sinte.

Elev1: Det er derfor de må være strenge med en gang.

Ved å få frem det som ligger implisitt i påstanden, for deretter å synliggjøre konsekvensene, får læreren en presis og nyansert forståelse av elevenes perspektiv. For Arendt er målet med filosofiske samtaler å forstå verden slik den fremstår for andre. Dette kan bare oppnås ved å stille spørsmål, en prosess som fører til stadig mer presis og nyansert kommunikasjon og tenkning (Arendt 1998).

## Tankens grenseløshet

Et annet poeng kan hentes fra Cornelius Castoriadis som argumenterer for at et nøkkelement, eller kanskje heller en forutsetning, for filosofiske samtaler, er tankens grenseløshet, noe som forutsetter at ingenting i utgangspunktet er gitt en gang for alle. Gjennom filosofiske samtaler kan man oppleve muligheten av å kunne forestille seg en radikalt annerledes verden. Derved utvides grensene for hva som er mulig (Castoriadis 1995). Dette er hva Matthew Lipman betegner som kreativ tenkning, noe han legger stor vekt på i sin tilnærming til filosofering med barn (Lipman 1980). Man kan for eksempel la barna drøfte hvordan verden hadde vært dersom det ikke fantes penger eller dersom det var barn, og ikke voksne, som bestemte. Slik grenseoverskridende tenkning hjelper barna i å utvikle et uavhengig sinn, og derved mulighet til å frigjøre sin tenkning fra intellektuelle sperrer.

Dette er likevel ikke alt. Slik Arendt ser det, kan filosofiske undersøkelser overskride ren logikk. Ved å referere til Sokrates argumenterer hun for at det optimale utkom av å reflektere rundt konsepter som *rettferdighet* gjennom dialog ikke nødvendigvis er enighet om en definisjon av begrepet, men å bli rettferdig. På denne måten utvides tanken mot det vi ikke kan forstå, den filosofiske undring over det uutsigelige. Dette overskrider rammen for rasjonell forståelse. Arendt refererer til Sokrates som gjennom sine spørsmål brakte sine samtalepartnere i en tilstand av komplett forvirring og handlingslammelse, og der igjennom vekket deres indre liv (Arendt 1998). Når det indre liv blir vekket fjernes en fra en selv, det opprettes en avstand mellom *jeg* og *meg*, slik at *jeg* kan

observere og evaluere *meg*. Derved blir det mulig å være uenig med seg selv gjennom indre dialog.

## Tenkningens mål er evnen til at kunne skille godt fra ondt

For Arendt er det metarefleksjon, tenkning over hvordan man tenker, som gjør en oppmerksom og ansvarlig, og legger grunnlag for samvittighet (Arendt 1998, 103-104). Innen filosofiske samtaler kan man jobbe systematisk med metarefleksjon, ved å snakke om hvordan vi snakker sammen og hvordan vi tenker. John Dewey kaller dette *refleksiv* tenkning, tenkning som er oppmerksom på egne premisser og konsekvenser. Slik han ser det er refleksiv tenkning en forutsetning for selv å kunne bestemme hvordan en vil tenke og handle. Dette impliserer frihet og ansvarlighet (Dewey 1996, 53). For Arendt er tenkningens mål ikke kunnskap, men evnen til å kunne skille “godt” fra “ondt”, en evne hun mener kan forhindre katastrofer (Arendt 1998, 116).

Tenkning strekker seg mot røttene mens det Arendt kaller “ondskapens banalitet” mangler røtter, – totalitær tenkning er overfladisk tenkning. Hun mener vi kan motstå å bli dratt med av overfladisk tenkning ved å stanse i vårt eget tankespor og begynne å tenke fritt og i dybden. Derved er ikke tenkning avhengig av kunnskap, noe som uansett er fordreid i et totalitært system. Tenkning omhandler erfaringens etiske og eksistensielle mening, handlinger og omstendigheter. Den gjør det påtvingende å spørre seg “Vil jeg være i stand til å leve med meg selv dersom jeg gjennomfører det jeg er i ferd med å gjøre?”. Handlinger kan derved ikke baseres på en forutsetning om at verden vil bli bedre om de utføres, men på ens forhold til en selv.

## Filosofisk samtale som motsætning til totalitarisme

En forutsetning for handling er et fellesskap der handlinger anerkjennes og videreføres. Dette er idealet for en filosofisk samtale. En forutsetning for handling er at man handler *med* hverandre, og ikke *for* eller *mot*

hverandre. Innen totalitære systemer er det derimot ikke mulig å handle med hverandre, i og med at hvert enkelt individ blir betraktet som en utbyttbar funksjon i systemet. Gjennom filosofiske samtaler gis deltagerne derimot mulighet til å fremstå for hverandre som unike subjekter og de får ta del i hverandres virkelighet. Slik knyttes sterke mellommenneskelige bånd. For Arendt er en av de grunnleggende forutsetninger for fremveksten av totalitære bevegelser et samfunn preget av svake sosiale bånd mellom innbyggerne, en manglende følelse av tilhørighet til en gruppe, en felles verden (Arendt 1968a). Det å opprette slike bånd kan derved i seg selv ødelegge noe av grunnlaget for fremveksten av totalitære samfunn.

Totalitære systemer tilbyr imidlertid fellesskap, men slik Arendt ser det gir ikke slike fellesskap rom for handling. For at en handling skal oppfattes og verdsettes som unik, forutsettes toleranse for ulikhet. Innen totalitære ideologier representerer enhver meningsforskjell en trussel mot det totalitære hegemoni. Innen filosofiske samtaler verdsettes derimot meningsforskjeller som selve grunnlaget for dialog og undersøkelse, og blir aktivt brakt til overflaten og synliggjort.

## Avslutning

Om ikke rasjonalitet og demokrati i seg selv kan være noen garanti for at ikke et samfunn vil kunne utvikle seg i totalitær retning, er det former for tenkning og demokratisk praksis som kan synes å stå i motsetning til totalitær tenkning. Vi har skissert en form for tenkning basert på autonomi og grenseoverskridelse ved å få ta del i andres perspektiv. Det er ikke bare snakk om en instrumentell form for rasjonalitet, en ytre form for forståelse, men transformasjonen inn mot det menneskelige. Slik Arendt ser det er det ikke bare slik at man forstår den menneskelige verden gjennom filosofisk refleksjon, man blir menneskelig.

Innen pedagogikken begrunnes gjerne metode og innhold instrumentelt, man skal lære det ene og det andre for å kunne beherske sider ved livet og således bli et velfungerende individ. Filosofisk dialog kan imidlertid like gjerne forstås som et handlingsfellesskap, som derved har sin begrunnelse i seg selv; man er i dialog fordi man ønsker å

få ta del i den andres virkelighet, ikke for å lære å beherske verden. Gjennomføres samtalen på instrumentelt grunnlag, ved at læreren har i bakhodet alle temaer samtalen må være innom og alt elevene skal lære gjennom samtalen, kan dette grunnlaget ødelegges, samtalen blir instrumentalistisk og mister sin mening.

Slik kan Hannah Arendts tenkning gi oss et bredere perspektiv, ikke bare på idealene for tenkning og det demokratiske samfunn, men også for filosofering med barn og pedagogisk praksis som sådann. Det kan hjelpe oss å ha i mente betydningen av andre dimensjoner ved filosofering med barn enn den rent intellektuelle og instrumentelle gevinst av en slik praksis.

## Litteratur

Arendt, Hannah: *Eichman and the Holocaust*. London: Penguin Books 1963.

Arendt, Hannah: *Totalitarianism*. New York: Harcourt, Brace & World, INC. 1968a.

Arendt, Hannah: *Antisemitism*. Florida: Harcourt, Brace & Company 1968b.

Arendt, Hannah: *Vita activa – Det virksomme liv*. Oslo: Pax Forlag 1996.

Arendt, Hannah: ”Tenkning og moralske overveielser”, i: Arendt, Hannah: *Om vold, tenkning og moral*. Oslo: Det lille Forlag 1998.

Bauman, Zygmunt: *Modernity and the Holocaust*. Cambridge: Polity Press 1989.

Castoriadis, C.: *Filosofi, politik, autonomi*. Stockholm: Brutus Ostory Forlag 1995.

Dewey, John: ”Erfaring og tenkning” i: Dale, Erling Lars: *Skolens undervisning og barnets utvikling: klassiske tekster*. Oslo: Ad Notam Gyldendal 1996.

Mahrdt, Helgard: ”Hannah Arendt: Dannelse til humanitet” i: Steinsholdt, Kjetil et al. (red): *Pedagogikkens mange ansikter*. Oslo: Universitetsforlaget 2004.

# Filosofiske samtaler i barnehage og skole – og til fjells!

Øyvind Olsholt, mag. art.,

daglig leder i Barne- og ungdomsfilosofene ([www.buf.no](http://www.buf.no))

## Et blikk på filosofi med barn i norsk barnehage og skole

### *Ansvar for egen tenkning*

Filosofi med barn handler om å hjelpe unge mennesker til å utvikle større selvbevissthet og tilstedeværelse i sine liv. Denne hjelpen ytes ved å pålegge eleven ansvar, ikke for egen læring – det er det skolen som har, eller burde ha – men for egen *tenkning*. Et slikt ansvar myndiggjør eleven, og er en betingelse for den gradvise dannelse av karakter og personlighet.

Målet med den filosofiske samtalen er å etablere en *kritisk dialogkultur* hvor ansvar for egen tenkning er det som bereder grunnen for en tenkning i frihet. For det å tenke uten å ta ansvar for tankens forutsetninger, konsekvenser, konsistens, koherens, relevans og relasjon til erfaring er ikke tegn på tenkning i frihet, men på tankeløshet, dvs. bevisstløshet.

Kritisk tenkning er altså en betingelse for frihet, og filosofisk samtale er en metode for å hjelpe elevene til å tenke kritisk. Hvordan står det så til med den kritiske tenkning i dagens norske utdannelses-system?

### *Politiske føringer*

I Norge er det i dag bred politisk enighet om at kritiske tenkeferdigheter og filosofisk dialogpraksis med barn bør få en mer fremtredende plass i skole og barnehage. De første skritt ble tatt av den borgerlige samlingsregjering, som på begynnelsen av 2000-tallet bestemte at det skulle gjennomføres nasjonale forsøk med samtalebasert filosofiundervisning

i grunnskolen. Stortingsmelding nr. 30 om grunnopplæringen, *Kultur for læring*, slo fast:

Departementet vil sikre at barn og unge får en grunnleggende innføring i og erfaringer med problemstillinger og metodisk tilnærming som inngår i fagområdet filosofi. Dette vil kunne styrke elevenes forutsetninger for arbeid med fag i skolen og vil være en god forberedelse for fremtidig virke i samfunns- og arbeidsliv. Filosofi vil gi elevene perspektiver på grunnlaget for de andre fagene, både gjennom å vise hvordan fagenes problemstillinger historisk har vokst frem, og hvordan problemstillingene systematisk kan drøftes.

Dagens regjering, den såkalt «rød-grønne» regjeringen som tiltrådte høsten 2005, støttet og ønsket å videreføre dette arbeidet. I Stortingsmelding nr. 49, *Mangfold gjennom inkludering og deltakelse. Ansvar og frihet*, kan vi således lese følgende:

I St.meld. nr. 30 (2003-2004) Kultur for læring har regjeringen varslet at den vil vurdere hvordan arbeidet med filosofi i skolen kan styrkes for å møte et verdimest mangfold og for å øve opp ferdigheter i kritisk tenkning. Regjeringen vil bl.a. stimulere til ytterligere forsøk med filosofi som fag og bruk av filosofi i andre fag i grunnopplæringen. Erfaringene fra forsøk vil gi grunnlag for å vurdere om filosofi skal etableres som eget fag i skolen.

### *Prosjekter og rapporter*

Med utgangspunkt i dette mandatet gjennomførte Kunnskapsdepartementet ved Utdanningsdirektoratet i 2005–2007 et prosjekt med samtalebasert filosofiundervisning ved 15 norske barne- og ungdomsskoler. Leder for forsøket var Beate Børresen, førstelektor på Avdeling for lærerutdanning ved Høyskolen i Oslo. Et sammendrag av prosjektrapporten ble offentliggjort juni 2008. Her pekte man på visse betingelser for at filosofi skulle kunne etableres som et eget fag i grunnskolen:

- kompetanseheving for lærere må til
- filosofi bør være timeplanlagt eller på annen måte pålagt lærerne
- lærere må få støtte gjennom materiell og skoloring
- lærere bør arbeide langsiktig gjennom å planlegge, ha filosofi



regelmessig, gjøre etterarbeid, velge passende materiale, følge en filosofisk struktur

- lærerne må bli seg bevisst en annerledes lærerrolle

Rapporten anbefaler ellers at man i første omgang bør nøye seg med å starte med filosofi som eget fag på 1.- 4. trinn. Det blir for omfattende å innføre filosofi på alle trinn samtidig. Til gjengjeld går man inn for en «synliggjøring og styrking av filosofi i andre fag og for alle elever», noe læreplanene i stor grad åpner for. Men det gjenstår altså å se hva departementet velger å foreta seg.

Barne- og ungdomsfilosofene (BUF) leverte også, på eget initiativ og egen regning, en rapport til Utdanningsdirektoratet i 2007. Rapporten, som kan lastes ned i sin helhet fra [www.buf.no](http://www.buf.no), beskriver et 3-måneders filosofiprojekt i to klasser på en ungdomsskole i Hønefoss utenfor Oslo. Prosjektet undersøkte konsekvensene av filosofisk praksis i klasserommet, og rapporten viser at filosofiske samtaler kan utvikle elevers selvbevissthet, refleksjonsdybde og sosiale ferdigheter.

Selv om det knytter seg spenning til utfallet av departementets konklusjoner, er spørsmålet neppe *om* vi kommer til å se mer filosofi og en økt satsning på kritisk tenkning i skolen, men om satsningen kommer i form av et nytt filosofifag eller i form av en filosofisk revidering av de eksisterende fagene, eller kanskje begge deler. Det er gode grunner for og imot begge alternativer, noe som kommer klart frem i en kunnskapsoversikt som Kunnskapsdepartementet utga i 2005 (som også kan lastes ned fra nettet, se litteratur- og lenkeliste).

Hva skjer så på de forskjellige utdannelsesnivåene idag?

### **Barnehage**

Det ble vedtatt ny *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* i 2006. Her er *Etikk, religion og filosofi* ett av syv nye obligatoriske fagområder. I rammeplanen står det bl.a. at de voksne skal «undre seg» sammen barna, «samtale» med dem og «utfordre» dem, stille «spørsmål» og skape «refleksjon» og «nysgjerrighet». Personalet skal også «skape rom for opplevelser, undring, ettertanke og gode samtaler». Det satses altså målrettet på filosofi og samtale i barnehagen.

Arbeidet med innføringen av en filosofisk-undrende praksis i barnehagen er godt igang, og alle barnehager har mulighet til å søke

kommunene om midler til kurs og etterutdanning, noe mange benytter seg av. Fra høsten 2009 vil dessuten alle norske barnehager (også de offentlige) få tilbud om subsidierte kurs i filosofiske samtaler med barn fra Private barnehagers landsforbund. Kursene tilbys i samarbeid med Kommuneforlaget, som i 2008 utga en av de første bøkene på norsk om filosofi i barnehagen: *Filosofiske samtaler i barnehagen – å ta barns tenkning på alvor*.

### Grunnskole

I 2008 ble det vedtatt ny formålsparagraf for barnehagen og grunnskolen. Her står det at «elevene og lærlingene skal lære å tenke kritisk [...]». Også den såkalte «læringsplakaten» krever at skolen og lærebedriften skal «stimulere elevene og lærlingene/lærekandidatene til å utvikle egne læringsstrategier og evne til kritisk tenkning». (Læringsplakaten er en liste som oppsummerer de viktigste kravene i opplæringsloven som stilles til utdanningsinstitusjonene.)

Spørsmålet er naturligvis *hvordan* elevene skal utvikle denne evnen til kritisk tenkning. Her kommer vi neppe utenom endringer i dagens lærer- og førskoleutdanning. Det vil også måtte satses mer på etter- og videreutdanning i filosofi og filosofisk samtalepraksis, noe også ovennevnte rapport fra Utdanningsdirektoratet peker på nødvendigheten av.

I 2007 fikk Norge en dom mot seg i Den europeiske menneskerettsdomstolen. Domstolen fant at KRL-faget (kristendomskunnskap med religion- og livssynsorientering; det tidligere kristendomsfaget), som ble innført i 1997, krenket den Europeiske menneskerettighetskonvensjonen fordi det var indoktrinerende, samtidig som det var vanskelig å få fritak fra faget. Faget ble derfor revidert i 2008 og fikk navnet *Religion, livssyn og etikk* (RLE). Formålkapittelet i læreplanen ble endret slik at alle religionene fikk samme kvalitative status. Her står bl.a. at:

[...] undervisningen skal være objektiv, kritisk og pluralistisk. Det innebærer at den skal være saklig og upartisk og at de ulike verdensreligioner og livssyn skal presenteres med respekt. I undervisningen skal det ikke være forkynnelse eller religionsutøvelse.

Flere av disse begrepene er det nærliggende å knytte opp mot filosofisk

praksis, især «kritisk», «saklig» og «upartisk», og det er fristende å spørre om det finnes noen mer effektiv måte å gjøre undervisningen kritisk og upartisk på enn å innføre den filosofiske samtalen «ansvarliggjøring» i undervisningen av fagets kompetansemål.

Samme tanke må ha streift departementet for filosofi og etikk-delen i det nye faget skal ikke lenger utgjøre 20% av faget, slik tilfellet var med KRL. Nå er det opp til den lokale skolemyndighet å disponere undervisningstid ut fra innholdet i kompetansemålene. Det betyr at man er fri til å bruke mer tid og ressurser på filosofihistorisk stoff og/eller filosofisk samtalepraksis fx dersom man har lokal spesialkunnskap og -kompetanse på området.

Det er endog utgitt lærebøker i det nye RLE-faget hvor filosofi og etikk-stoffet har en dominerende posisjon i forhold til religionene og livssynene. Og flere nye lærebøker er på vei som vil vektlegge filosofi og etikk mye sterkere enn hva som har vært vanlig i tidligere læreverk. Så man kan trygt si at det nye RLE-faget åpner opp for mer filosofisk teori og praksis i grunnskolen.

### *Videregående skole*

I videregående skole (gymnaset) ser vi endringer som går i akkurat samme retning. Høsten 2007 ble det innført et nytt fag kalt *Historie og filosofi* hvor filosofiske samtaler har en sentral plassering. Her forekommer endog termen «den filosofiske samtalen» i selve læreplanen:

Å kunne uttrykke seg muntlig i historie og filosofi innebærer å formulere egne synspunkter presist og nyansert. Det betyr å forme fortellinger, delta i den filosofiske samtalen og diskutere framstillinger av faglige emner. Sentralt i den filosofisk samtalen er å argumentere logisk og relevant, gjøre rede for begreper og begrepsnyanser og begrunne egne synspunkter i møte med andres oppfatninger og perspektiver. (Læreplan i Historie og filosofi – programfag, fastsatt som forskrift av Utdanningsdirektoratet 22. mars 2006, s. 3.)

Læreplanen sier altså noe om hvilke holdninger og samtaleferdigheter elevene skal tilegne seg. Men den sier ingenting om lærerens rolle som filosofisk samtaleleder, fx om filosofisk samtaleledelse krever noe mer og annet enn den faglige og pedagogiske grunnkompetanse læreren

allerede er i besittelse av. Læreplanen sier at innsikt i historisk og filosofisk bakgrunn skal «legge grunnlag for en nyansert og åpen dialog og forsoning på tvers av historiske motsetningsforhold». Men hva slags dialog? Hvordan skal dialogen gjennomføres? Det er ikke opplagt hva det innebærer at en dialog skal være «åpen og nyansert» og hva «forsoning» i denne sammenhengen går ut på.

### *Oppsummering*

Satsningen på kritisk tenkning i norsk utdanning synes klar. Filosofisk dannelse er på vei inn i norske skoler og barnehager og er allerede godt etablert mange steder. Men mange uløste spørsmål gjenstår, prinsipielle såvel som praktiske. Et viktig spørsmål er, som nevnt, hva slags type dialogisk praksis man ønsker i barnehager og skoler. Skal man prioritere en klassisk-sokratisk modell hvor vekten ligger på oppløsning av forment viten – med dertil hørende «utspørring» (elenchus) og «forvirring» – eller en mer pedagogisk-demokratisk modell hvor det overordnede hensyn er at elevene lærer å vise respekt og toleranse for andres meninger og forskjellighet? Det er åpenbart lettere å trene lærere i den siste modellen enn i den første, men er det egentlig det vi ønsker oss og håper på når vi taler om filosofi med barn?

## Filosofisk praksis utenfor grunnutdannelsen: et eksempel fra Den norske kirke

I Norge har det i mange år blitt eksperimentert med filosofisk praksis på mange andre arenaer for barn og ungdom: på museer og biblioteker, som fritidsaktivitet, fx på sommerleire, og i forbindelse med borgerlig konfirmasjon. Selv har vi i løpet av de siste årene vært engasjert i et prosjekt med Den norske kirke, og det er med eksempler herfra vi vil avrunde denne artikkelen.

27. mai 2003 vedtok Det norske storting en ny trosopplæringsreform: «Størst av alt». Inntil da hadde trosopplæring vært skolens mandat, men fra nå av skulle kirken selv få ansvaret for trosopplæringen. Vårt prosjekt, «På vandring gjennom livet», var ett av mange som ble igangsatt med midler herfra. Prosjektet var treårig (2006-2008) og ble ledet av

*Ung Kirkesang*. Samarbeidende organisasjoner var *Pilegrimsprestene i Hamar og Nidaros*, *Liturgisk senter* og *Barne- og ungdomsfilosofene*. Pilegrimsvandring, av kortere og lengre varighet, med innlagte filosofiske samtaler, var en sentral del av prosjektet. Det følgende er et referat fra en langvandring over Dovrefjell høsten 2007.

### **Vandring over Dovrefjell**

Dovre er fjellpartiet – og nasjonalparken – som forbinder Syd-Øst- og Midt-Norge. Den gamle kongeveien går gjennom dette området, og har vært brukt av norske konger siden vikingtiden. Leden har også blitt brukt av talløse pilegrimer siden 1100-tallet på deres vei til Nidarosdomen. Så det var litt av en kulisse vi hadde valgt for vår første langvandring – historisk, kulturelt og estetisk. Oppnådde vi så, slik vi hadde håpet og forutsett, et fruktbart samspill mellom den religiøse og filosofiske ånd? Døm selv.

Hver morgen og kveld hadde vi en filosofisk samtale. En av dagene hadde vi også en samtale midt på dagen i en rast. I den aller første samlingen brukte vi et enkelt åpningsspørsmål: «Hvorfor gå pilegrim?» Arrangementets yngste deltager, en 11 år gammel jente, svarte at hun hadde blitt med rett og slett fordi det hørtes morsomt ut. Hva var det hun tenkte kom til å bli morsomt med denne helgen? Å gå i naturen. En eldre deltager bygget videre på dette: Å være pilegrim handler vel så mye om å vandre i sinnet som å vandre i naturen. Men hva betyr det å «vandre i sinnet»? En tredje foreslo at det har å gjøre med «forvandlingen av tanker og følelser».

Nøkkelordet her var «forvandling». Pilegrimsvandring, altså det å vandre i sinnet, dreier seg om en forvandling av sinnet, sa en av ungdommene, en forvandling som tilsvarer det vi forstår som religiøs «omvendelse». Dette forekom oss å være en ganske snever tolkning av hva det vil si å vandre i sinnet, så vi spurte: «Men om vi ikke opplever noen forvandling eller omvendelse i løpet av vandringen, har vi da ikke vandret i sinnet?» Nei, lød svaret, det å bli klar over hva som foregår i bevisstheten – mengden av ubesvarte spørsmål og, ikke minst, ikke-problematiserte svar – er et viktig mål for en pilegrim, og representerer en liten forvandling i seg selv.

Deltagerne så altså for seg to former for forvandling: en religiøs

hvor opplevelsen av Guds nærvær sto i sentrum, og en filosofisk hvor det sentrale var en ny bevissthet om de mange spørsmål og svar vi til daglig går rundt med uten å tenke nærmere over det.

Om kvelden samme dag befant vi oss på trivelige Fokstugu, midt på Dovrefjell. Etter kveldsmaten samlet vi oss rundt peisen for å gjennomføre turens andre filosofiske samtale. Denne utviklet seg til en refleksjon rundt begrepet lykke. En av ungdommene hevdet at lykken er størst når vi ser frem til og gleder oss til noe. Det er med andre ord større lykke i forventningen enn i oppnåelsen. De yngre barna var imidlertid mer enige med en av de voksne, som sa at forventning og oppnåelse er like viktige ingredienser i lykken. De to utfyller hverandre, og kan ikke adskilles. Et interessant spørsmål har kunne vært om det er forventningen til vandringsen eller det å fullføre vandringsen som gir størst lykke, men det ble ikke tatt opp. Som samtaleleder vil man ofte erfare at de beste spørsmålene kommer til en lenge etter at samtalen er over.

Neste morgen lurte et av barna på hvorfor vi egentlig har filosofiske samtaler. Et meget betimelig spørsmål som filosofen straks stilte til gruppen som innledning til dagens morgensamtale. Gruppen svarte at akkurat som kroppen trenger øvelse og trening for å holde seg i form, trenger hodet og bevisstheten trening og praksis. Deretter ble det igjen fremhevet at filosofisk samtalepraksis hjelper oss til å bli klar over de mange spørsmål og svar som vi går og bærer på uten å være klar over det. Utsikten til større selvbevissthet er altså en grunn i seg selv til å ha filosofiske samtaler, uavhengig av om dette fører til at man «holder seg i form» eller ikke. Filosofisk praksis er altså et mål i seg selv, ikke et middel for å oppnå andre mål.

Om kvelden kom vi – etter turens lengste dagsvandring – frem til Hageseter ved Hjerkinns hvor vi hadde leid en turisthytte. Her hadde vi en samtale om profeten Nathan som refset kong David for å ha drept Uria og giftet seg med konen hans (2 Samuelsbok 12). Selv om vi leste teksten høyt flere ganger viste det seg vanskelig å gjenfortelle handlingsforløpet presist med egne ord, så vi brukte lang tid bare på å bli kjent med historien. Men det var vel anvendt tid. Etter dette kunne alle deltagerne ramse opp hovedmomentene i historien, og vi hadde dermed et perfekt grunnlag for å gå reflekterende inn i historien på et dypere plan.

Neste skritt var å spore opp de mest problematiske stedene i teksten. Ifølge gruppen var dette når David sa «Jeg har syndet mot Herren,» hvorpå Nathan straks svarte «Så har også Herren tatt bort din synd; du skal ikke dø». Betyr det at det er tilstrekkelig å innrømme sine synder for å få dem fjernet? Og dersom synden er tatt bort, er man dermed også tilgitt? Hva er egentlig forholdet mellom tilgivelse og synd? Vi kjempet med disse vanskelige, men givende spørsmålene lenge og vel før vi stupte utmattet i seng.

Etter denne vandringen fremsto det tydeligere hvor verdifullt det er å bruke filosofisk analyse på et religiøst materiale. Samtalene hadde gjort oss både opplyst og oppvekket. Den jevne, men aldri monotone vandringen, for det meste i taushet gjennom det majestetiske fjellandskapet, bragte til overflaten et mylder av indre stemmer og fornemmelser, som den filosofiske samtalen stadig gjorde til intet med sitt klare, gjennomtrengende lys av fornuft.

## Litteratur og links

- Breivik, Jens og Løkke, Håvard, *Filosofi i skolen – en kunnskapsoversikt*, Kunnskapsdepartementet 2005, s. 40-42. (<http://xrl.us/kunnskapsoversikt>)
- Børresen og Malmhester, *Tenk! Filosofi i skolen*, rapport sammendrag 2007 (<http://udir.no/Rapporter/Filosofi-i-skolen---sluttrapport-2007/>)
- Olsholt, Øyvind, Lahaise, Maaïke og Schjelderup, Ariane, *Filosofiske samtaler i barnehagen – å ta barns tenkning på alvor*, Kommuneforlaget 2008.
- Olsholt og Schjelderup: *Filosofisk samtaleprosjekt på Veienmarka ungdomsskole. Høsten 2006*. (<http://xrl.us/skolerapport>)
- Olsholt: *Illustrert rapport fra filosofisk pilegrimsvandring over Dovre*, 2007. (<http://www.buf.no/nyheter/2007/?page=0903>)
- Olsholt: *På vandring gjennom livet-prosjekt*, 2007 (<http://buf.no/pvgl>)

Formålsparagraf for barnehagen og grunnskolen. Se <http://xrl.us/lovdata>

Liturgisk senter, <http://www.liturgisksenter.no>

Læreplan i Historie og filosofi – programfag. Se <http://xrl.us/hifiplan>

Læreplan i Religion, livssyn og etikk, <http://www.undanningsdirektoratet.no/Nyheter/Ny-lareplan-i-religion-livssyn-og-etikk/>

Læringsplakaten. Se <http://xrl.us/plakaten>

Private barnehagers landsforbund, <http://www.pbl.no>

Stortingsmelding nr. 30 (2003/2004), *Kultur for læring*. Se <http://xrl.us/nr30>

Stortingsmelding nr. 49 (2004–2005) *Mangfold gjennom inkludering og deltakelse*.

*Ansvar og frihet*, kpt. 10.6.1. Se <http://xrl.us/stmeld49>

Trosreformen *Størst av alt*. Se <http://xrl.us/trosreform>

Ung kirkesang, <http://www.sang.no>



# KLM-faget og det eksistentielle 'melletrum'

Af Finn Thorbjørn Hansen, lektor,  
Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet

KLM-faget er, som de fleste vil vide inden for dansk læreruddannelse, en forkortelse for fællesfaget Kristendomskundskab/Livsoplysning/Medborgerskab. Det er et forholdsvis nyt fag i læreruddannelsen, som blev introduceret i studieåret 2007/2008. Det nye er tilføjelsen 'medborgerskab', idet faget tidligere udelukkende omhandlede kristendomskundskab og livsoplysning. Formålet med dette nye fag er dels at skabe muligheden for en slags 'professionsrettet filosofikum' på læreruddannelsen og dels en undervisning, der i højere grad fokuserer på sammenhænge og forskelle mellem religiøs, etisk og demokratisk dannelse. Hvilken betydning har den evangelisk-lutherske kristendom for demokrati, velfærdstat og skole i Danmark? Hvilken betydning har demokratiet og sekulariseringsprocessen haft for religionen og forståelsen for religiøse og eksistentielle forhold og erfaringer? Hvilke værdier og hvilken etik kan binde et folk sammen på tværs af kulturelle, religiøse og etiske forskelligheder, og på hvilket værdimæssigt grundlag kan man skabe skole i et multikulturelt samfund? Dette er eksempler på spørgsmål, som KLM-faget kunne tage op (se også Korsgaard et al. 2007).

Det kan nok heller ikke undre, at planlægningen og varetagelsen af dette nye fag heller ikke har foregået helt uproblematisk, idet den tidligere lærer i kristendomskundskab måske opfatter det nye 'medborgerskab'-aspekt som en utidig forstyrrelse i det pensum og den tankegang, han tidligere har fundet væsentlig. Og omvendt vil den lærer, der er orienteret mod samfundslære og politiske og demokratiske ideer, måske hellere tale om religion i et sociologisk og politisk perspektiv (for vi skal jo undgå

det forkyndende!), og allerhelst blot om medborgerskab som dét nye dannelsesideal i en globaliseret og multikulturaliseret verden. Men det livsoplysende eller eksistentielle aspekt kan da blive klemt inde eller blive væk i debatten mellem disse to tilgange. Spørgsmålet er imidlertid, og det er dette spørgsmål, jeg vil dvæle ved i denne artikel, om ikke netop det eksistentielle element, den 'eksistentielle dannelse', kan ses som et afgørende omdrejnings- og forbindelsespunkt mellem talen om religiøs og demokratisk dannelse.

## Betydningen af "det hellige" i en sekulariseret tidsalder

Engang imellem kan man være heldig, når man er på et forskningsophold i udlandet. Noget man ikke vidste om, dukker pludselig op som en mulighed. Det skete, da jeg på Boston University opsnappede, at der om nogle dage, den 31 marts 2009, ville være et møde mellem den canadiske filosof Charles Taylor og Harvard-filosoffen Michael Sandel i *Thompson Room* på Harvard University. Alle var velkomne, men kom i god tid, som filosofiprofessoren på Boston University smilende sagde til mig. *Thompson Room* ligner mest af alt et gammelt engelsk *library* på en fornem herregård. Med dybe lænestole foran en stor kamin og med træpaneler og store oliemalerier af berømte Harvard-professorer på væggene, var stemningen ligesom lagt, da de to herrer satte sig foran forsamlingen. Temaet, de skulle samtale om, var "*The Persistence of the Sacred in a Secular Age*". Charles Taylor er kendt for sine bøger *The Sources of the Self* (1989), *Autenticitetens etik* (oversat til dansk i 2002) og senest *The Secular Age* fra 2007. Han repræsenterer i den politiske filosofi en "tredje position" mellem liberalisme og kommunitarisme. Jeg skal nedenfor vende tilbage til Taylors filosofi og hans syn på nødvendigheden af at inddrage de mere ontologiske og eksistentielle spørgsmål og temaer i den offentlige diskussion. Michael Sandel har bl.a. skrevet bøgerne *Liberalism and the Limits of Justice* (1983) og *Democracy's Discontent: America in Search of a Public Philosophy* (1998) og senest *The Case Against Perfection – Ethics in the Age of Genetic Engineering* (2007). Han knytter

sig primært til den kommunitaristiske lejr, men har på mange måder lighedstræk med Charles Taylors position.

Hvad de to herrer den aften fik talt om, finder jeg relevant for den debat, der i disse år kører omkring KLM-faget i læreruddannelsen, altså på hvilken måde forholdet mellem kristendoms-, livsoplysnings- og medborgerskabsundervisning kan tænkes og praktiseres. Jeg skal – primært med grund i Taylors tænkning – argumentere for, at det livsoplysende eller eksistentielle aspekt af KLM-faget må være det centrale omdrejningspunkt i faget, hvis man reelt ønsker at fremme en dialog mellem og skabe et ”mødested” for på den ene side de religiøse ideer og erfaringer og på den anden side de sekulære ideer og medborgerskaberfaringer. Jeg deler Taylor og Sandels grundopfattelse, der siger, at hvis vi i dag i det multikulturelle verdenssamfund vil gøre os håb om bedre at kunne forstå og håndtere kulturelle og religiøse konflikter og interesser både som medborgere og som demokratisk samfund, så må vi i langt højere grad, end vi gør nu, lære at inddrage de ontologiske og eksistentielle spørgsmål og erfaringer i den offentlige debat såvel som i uddannelsessystemet. En inddragelse af den slags spørgsmål, erfaringer og temaer behøver ikke at ende i religiøs forkyndelse på den ene side eller i en forfladigende, sekulær ”(bort)forklaring” på den anden side. Der er en grund til, at Taylor knytter an netop til fænomenologien og hermeneutikken i sin tænkning. For igennem den fænomenologisk-hermeneutiske tænkning og spørgeretning kaldes der på en attitude og nogle væremåder, der lader verden eller vores erfaringer så at sige blive ”talende” for sig selv – uden at disse først har været over et dogme eller en forklaring. At hermeneutikere som fx Hans-Georg Gadamer (2004) og Hannah Arendt (1978) så dertil henviser til Sokrates og den sokratiske samtaleform og undringsfællesskab som ”mødestedet”, hvor den slags eksistentielle og ontologiske spørgsmål og ”lyttende attituder” kan udfolde sig – dét kan efter min mening være et godt råd for os, der ønsker i praksis at kvalificere undervisningen, indholdet og de konkrete diskussioner og samtaler i KLM-faget.

Jeg skal først slå tonen an med en kort beskrivelse af det indlæg, som Michael Sandel kom med den aften på Harvard. Dernæst skal jeg beskrive nogle grundideer om inddragelsen af de ontologiske og eksistentielle spørgsmål og erfaringer i det offentlige rum, som Charles

Taylor har udviklet. Til sidst skal jeg kort pege på nogle kendetegn ved den sokratiske samtaleform og undringsfællesskab – og hvorfor det kunne være en god idé at fremme en eksistentiel eller sokratiske medborgerskabsforståelse som supplement til den politiske og kulturelle medborgerskabstilgang (Hansen 2002, 2003, 2005 og 2006).

## Social and Genetic Engineering: et spørgsmål om demokratisk og etisk dannelse

Med udgangspunkt i sin nye bog *A Case Against Perfectionism* (2007) spørger Michael Sandel, hvor langt vi som samfund kan og vil gå i forhold til de nye gennembrud inden for genteknologi og de muligheder, det giver for borgerne til helt selv at designe deres børn. Hvilken øjen- og hårfarve ønsker vi, at de skal have? Hvor høje og atletiske skal de disponeres genetisk til at blive og ikke mindst, hvilke mentale kapaciteter skal fra start være lagt ind som deres forudsætninger? Vi vil jo som forældre altid det bedste for vores børn, og hvorfor skulle vi så ikke give dem, hvis vi nu har den mulighed, den bedst tænkelige start? Og hvis de oven i købet så også kan blive til noget af det, vi selv aldrig kunne blive, men altid har set som det mest perfekte eller ypperste – hvorfor søren skal vi så ikke gøre det? Er der i grunden den store forskel på *Social Engineering*, hvor vi bevidst sætter børnene og de unge i læringsfremmende miljøer og så *Genetic Engineering*? Er modstandere af *Genetic Engineering* ikke blot en slags 'biokonservative'? Hvad vi i dag anser for farligt og helt uoverskueligt, vil nok gå, som det gik med toget, da det først blev lanceret. I dag har ingen problemer med at tage et tog, og dets "farlighed" er til at overse.

Skåret ind til benet forsvarer Michael Sandel, hvad han kalder "*The Gifted Character of Life*" og den etik, der må følge deraf. Hvis man køber en bil med klare specifikationer, så forventer vi naturligvis, at bilen har disse og kan det, vi forventer, når vi har købt den. Hvis vi køber et "æg" eller en sædcelle, der matcher de krav og drømme, vi som forældre har til det kommende barn, vil vi da ikke også sidde med bestemte forventninger til barnet? Men, spørger Michael Sandel, kan vores børn og liv i det hele taget være '*products of our will*' eller '*instruments of our*

*ambitions*? Hvor går grænserne for vores kontrol og planlægning af livet omkring os og i os? Kan og skal vi selv tage ansvaret som guden Atlas, der bærer hele verden på sin ryg? Er genteknologi blot sidste skud på stammen i menneskets sekularisering og oplysningshistorie, således at mennesket nu endelig må tage sagen (livet) i egen hånd og skabe det, som det vil? Eller vil en sådan tænkning føre til en nydarwinistisk og machiavellisk vilje til magt, der i sidste instans øger en standardisering og ensretning af menneskeheden og ikke mindst en manglende solidaritet og omsorg over for dem, der ikke ”tog sig sammen” og bevidst valgte de ’kompetence-gener’ ud, som matcher tidens krav og udfordringer?

Michael Sandel gør naturligvis opmærksom på, at religionen har sine svar på dette. At mennesket er en del af skabelsen og derfor ikke kan være ”Skaberen” selv. Men den slags religiøse argumenter behøver vi ikke at nøjes med, fortsætter han. I den etik, der følger af, at livet grundlæggende har gavekarakter, ligger der også nogle helt almenmenneskelige væremåder og dyder og dybe menneskelige værdier, som man kan appellere til – såsom ydmyghed, taknemmelighed, betingelsesløs kærlighed og solidaritet. Solidaritet fordi vi alle – i mødet med og erkendelsen af det under eller grundlæggende mysterium livet er – er sat i et skæbnefællesskab. Netop fordi vi grundlæggende ikke kan forudsige, planlægge og kontrollere alt i vores tilværelse og livet som sådan, stilles vi alle lige i denne eksistentielle situation. Vi har *ikke* fuldstændig ansvaret selv for de liv, vi lever – men har et ansvar for at holde os åbne, lyttende og modtagelige over for, hvad livet vil *med os* og giver os. Først på en sådan baggrund kan der fx tales om og erfares betingelsesløs kærlighed, som ifølge Sandel er en grundlæggende dyd i forældreskabet.

De dybe værdier eller erfaringer af glæde og meningsfuldhed er altså ifølge Sandel (og her er Taylor enig) ikke noget, vi selv skaber, konstruerer eller kan ”forhandle os frem til” – det er snarere noget, vi modtager eller erfarer, hvis vi engagerer os *i* livet. Hvilket jo er et filosofisk udgangspunkt som i den grad synes at stå i kontrast til den *empowerment*-ideologi og det ”*meaning-making-paradigm*”, som fx Sartres eksistentialisme, den sociale konstruktivisme og de neoliberalistiske management- og forbrugerkulturer hver på deres måde bygger på.

## Det eksistentielle 'mellemrum' mellem det sekulære og religiøse

En del forskere og pædagoger tænker primært demokratisk dannelse og medborgerskab ud fra en ren sekulariseret udgave. Det, jeg finder interessant i Charles Taylors tænkning – og som vi i øvrigt også kan spore i den danske højskoletradition og dens pædagogik og skolekultur – er en demokratisk dannelse og medborgerskabsforståelse, som hviler på et eksistentielt udgangspunkt, dvs. på en erfaring af meningsfuldhed, der ikke kan forklares eller udtømmes via en radikal sekulariseret livsanskuelse eller tekno-videnskabelig tilgang.

Taylor er optaget af, hvorledes man kan arbejde med en *forbindelse* mellem det eksistentielle (Taylor kalder det *det spirituelle*) og det demokratiske. Uden denne forbindelse risikerer vi at få et demokrati uden ånd, eller åndfuldheder uden demokrati. Charles Taylor gør også opmærksom på denne eksistentielle dimension som afgørende også i en politisk og multikulturel sammenhæng. Hvis vi negligerer eller ikke giver plads til samtaler og livsformer, der er optaget af disse sider af tilværelsen, vil vi aldrig rigtig forstå, hvad det er, der er på færde i de menneskelige og kulturelle samværsformer. Det er, vil Taylor hævde, først igennem en sådan opmærksomhed på det eksistentielles betydning i vores kultur og dagligliv, at vi for alvor kan forstå og skabe rammer for et demokrati og et samfund, der er værd at leve i. Men vi mangler som undervisere i en pædagogisk verden fyldt med moderne læringsteori og socialkonstruktivistiske forståelsesrammer et sprog og nogle undervisningspraksisser, der gør, at vi kan føle os fortrolige med dette 'mellemrum'.

## Vi er blevet døde og blinde over for det spirituelle

Ved åndelige spørgsmål forstår Taylor de store eksistentielle, ontologiske og etiske spørgsmål, der drejer sig om, hvad mennesket, livet, meningsfuldhed og det gode liv er. Når Taylor taler om den åndelige dimension i tilværelsen, forstår han det som en *erfaringshændelse*, der sker, når vi støder ind i eller møder ”... et rum af livsfylde [som han beskriver som intense

levede øjeblikke af nærvær og meningsfuldhed] mod hvilket vi orienterer os moralsk og spirituelt” (Taylor 2007, 6). Disse øjeblikke af livsfylde er ifølge Taylor kendetegnet ved en oplevelse af et møde eller en dialog med ’noget’, der synes større end en selv og det menneskeskabte. Taylor går ud fra sin hermeneutiske forskningstradition ind i en grundlæggende kritik af den ”antropocentriske” virkelighedsopfattelse, som præger det meste af den moderne tænkning, fx naturalismen, eksistentialismen og socialkonstruktivismen. I denne modernitetskritik kan man i øvrigt finde mange lighedspunkter med K.E. Løgstrups samtidskritik.

I et interview på den dag, han modtog den berømte *Templeton Prize* i marts 2007, udtaler han, at såvel den humanistiske kultur som socialvidenskabernes ofte har været ”overraskende blinde og døve over for det spirituelle”. Som han videre sagde:

De forsøger at forklare alt, hvad mennesket gør, ved at tale om økonomiske og politiske faktorer og begær efter magt, hvilket alt sammen er vigtigt, men de udelader, hvad jeg kalder den spirituelle dimension. Dette vil efter min opfattelse sige de svar, som mennesker giver på visse meget dybe spørgsmål, såsom meningen med livet, eller hvad der er virkelig godt i det menneskelige liv, eller hvordan jeg kan forbedre mit liv eller gøre det mere ægte, og den slags ting, som rent faktisk også motiverer folk. Det er derfor, man aldrig helt kan forstå, hvad der foregår, hvis man bare tilsidesætter dette. (Taylor 2007, citeret i *Slagmark* 2007, nr. 49, s. 5).

Taylor's afgørende pointe er, at man bliver nødt til at inddrage disse åndelige spørgsmål og tematikker, hvis ikke samfundet og demokratiet skal udhule sig selv. For det er disse mere eksistentielle spørgsmål og værdier, som efterstræbes, der dybest set ligger som en forudsætning og livskilde for det moderne demokrati.

Taylor skelner i den forbindelse mellem selvrealiseringskulturen og autenticitetskulturen i det senmoderne samfund. Individualiseringen og multikulturaliseringen og den værtdipluralisme, som det bl.a. har medført, har skabt muligheden for både en øget ego- og etnocentrisme samt instrumentalisering af borgernes tilværelse. Men det har, hævder Taylor, også skabt muligheden for en genuin autenticitetssøgen, hvor man *på grund af* forskellene og møderne med ”det anderledes” søger

en dybere meningsfuldhed og integritet i livet på trods og på tværs af de sociale, kulturelle og politiske forskelle. Det er denne søgen efter autenticitet ("Hvad mærkes som meningsfuldt? Hvad kan jeg brænde for? Hvad er det gode liv i grunden? Hvordan kan jeg leve med større dybde og visdom?"), som vi ifølge Taylor må tage alvorlig også i det offentlige rum, i den politiske debat såvel som i undervisningen og ikke kun i det private. For det er i denne eksistentielle søgen, at vi kan gøre os håb om at kvalificere de unges (og vore egne) individualiseringsprocesser, så de ikke forfalder til den narcissismekultur og humanteknologi, som henholdsvis sociologerne Christopher Lasch og Ulrik Beck kritiserer det neoliberalistiske samfund for at fremme. Vejen til øget engagement i demokratiet og livet som sådan synes således i dag at gå over den enkeltes eksistentielle værdi- og autenticitetssøgen (se også Hansen 2003, 2006b).

*Den etiske dannelse* – forstået som en åbenhed og løbende dialog og fælles undren over disse eksistentielle spørgsmål og livsfænomener – går altså ifølge Taylor forud for den demokratiske dannelse. Hvilket jo ikke var en ukendt tanke i dansk skole- og demokrati-tænkning, da Hal Koch og særlig K.E. Løgstrup skelnede mellem "livets love" og de politiske forfatningslove og mellem demokratisk opdragelse og tilværelsesoplysning (Koch 1945 og Løgstrup 1987). Men i den aktuelle debat om demokratisk dannelse og medborgerskab får man det indtryk, at den etiske dannelse må indordne sig under den demokratiske dannelse. Derved bliver det kun de værdier, der understøtter et pågældende lands opfattelse af, hvad demokrati er, som bliver italesat og udlevet. Men de mere grundlæggende og eksistentielle værdier og erfaringer som kærlighed, håb, tro, ære, meningsfuldhed, livsglæde, respekt, frihed, skønhed, etc. og stræben efter visdom bliver ikke automatisk dækket ind af demokratiske og politiske værdier som fx tolerance, ligeværd, talefrihed og solidaritet. Det viser Taylor gennem sin sondring mellem tre forskellige niveauer i værdidiskussionen.

## De tre grundlæggende niveauer i værdidiskussionen

De demokratiske værdier knytter sig ifølge Taylor udelukkende til den



sekulære forståelse, hvad han andet steds (Taylor 1989 og 1994) beskriver som *hypergoder*. Han skelner grundlæggende mellem tre former for goder i menneskets tilværelse: *livsgoder*, *hypergoder* og *de konstituerende goder*.

*Livsgoder* er det første niveau af goder. Det er de goder, vi i vores dagligliv erfarer gennem vores aktiviteter i privat- og arbejdslivet. Det kan være erfaringen af nydelsen over at spise et veltilberedt måltid eller se en god film, tilfredsstillelsen ved at dygtig- og nyttiggøre sig på arbejdspladsen, eller den store tilfredsstillelse det kan være i fællesskab med andre (fx i idrætsforeningen, skolebestyrelsen eller den politiske forening) at forfølge mål, der kan være for det fælles bedste.

Menneskets tilværelse er i den forstand fyldt med uendelig mange mulige livsgoder og mangler på samme. Disse livsgoder kan også komme til at stå i indbyrdes modsætning – jeg kan ikke ville være en nærværende far for mine børn og samtidig bruge det meste af min fritid på lokalpolitiske forhold – så derfor bliver man nødt til at foretage en vurdering og prioritering og balancering af disse livsgoder. Hvilke livsgoder finder jeg vigtigst, og hvilke begrundelser har jeg for at vælge dem frem for nogle andre? Når man kommer ind i sidstnævnte refleksioner glider man fra livsgode-niveauet til det, Charles Taylor kalder for niveauet af *hypergoder*.

*Hypergoderne* er, som han siger, en slags ”arkitektoniske goder”, der strukturerer og virker som bærebjælker og skillerum for den livsverden og de livsgoder, som jeg må vælge imellem, og som jeg i første omgang orienterer mig efter. Hypergoderne tjener altså som kriterium for prioriteringen og valget af livsgoder og kan også ses som en mere almen forholdsregel og artikulering, fortolkning og kritik af de givne livsgoder. Sådanne mere overordnede hypergoder vil i moderne tid fx være værdier som individuel og politisk frihed, altruisme, retfærdighed, respekt og ligestilling – der giver almene retningslinjer for, hvordan man som enkelt individ eller som gruppe bør tilegne sig, fordele og leve med disse livsgoder. Omend også disse tolkninger af, hvad frihed, altruisme, retfærdighed, respekt og ligestilling kan være, er vidt forskellige, afhængig af hvilken kultur og politisk ståsted man taler fra. Andre hypergoder kunne fx også være danskhed, solidaritet, disciplin, troskab eller princippet om næstekærlighed. Hypergoderne kan således

variere alt efter, hvilket samfund, ideologier, historisk tid eller kulturer man indgår i.

Disse hypergoder kan også komme på prøve, blive problematiseret eller udskiftet enten over tid som en strømning i tiden, ved kultursammenblandinger eller på individuelt plan gennem eksistentielle livskriser, hvor man radikalt må foretage et sporskifte og en nyorientering i livsforløbet og livssyn.

Det er, når man står i sådanne ”brud” og må reflektere over disse mere almene hypergoder, at man ankommer til det tredje niveau af goder – *de konstitutive goder* – i Charles Taylors ”gode-teori”. Disse goder er ligesom hypergoderne almene, men de går dybere i den forstand, at de relaterer sig til de værdier – eller erfaringer af grundværdier – som synes at være dét bærende lag i vores liv og livssyn. Det er hér, at vi finder kilden til, længslen efter og vores endelige begrundelser for, hvad vi opfatter og erfarer som det gode liv. Taylor udtrykker det således:

De konstitutive goder er en moralsk kilde, dvs. noget, hvor vores kærlighed til det giver os kræfter til at gøre det gode og være gode. (...) Vores kærlighed til det er en del af det at være et godt menneske. (Taylor 1989, 93)

I den forstand er de konstitutive goder som kraftkilder uden for os selv, som vi erfarer eller støder på, og som vi som mennesker næres af og lever af og på. De konstitutive værdier eller goder er således ikke noget, vi selv har konstrueret og projekteret ud på verden for at gøre den værdifuld. Snarere er de *i* verden, og det er gennem vores åbenhed og modtagelighed for disse værdierfaringer og erfaring af meningsfuldhed gennem et engagement *i* livet og verden, at vi kommer i resonans med dem. Taylor skriver:

... vi lever i lyset af konstitutive goder. Med dette mener jeg virkelighedstræk – det kan være Gud, eller universet, eller den menneskelige natur – der forklarer godheden i de mål og normer, vi sætter os, og som, hvis vi forstår dem bedre, kan inspirere os til at overskride disse mål eller realisere normerne på en mere fuld og helhjertet måde. (Taylor 1994, 211)

## Den sokratiske samtale og undringsfællesskabet

En del forskere og undervisere, der primært er skolet inden for en socialvidenskabelig og læringsteoretisk tilgang, vil sandsynligvis stille sig afvisende over for Michael Sandels *Ethics of Giftedness* og Taylors talen om autenticitet og konstitutive goder. Hvad er dog dette for noget?! Har de noget empirisk belæg for relevansen af disse såkaldte eksistentielle og ontologiske spørgsmål og erfaringer? Hviler alt dette ikke kun på postulater, og er Sandel, Taylor og nærværende forfatter ikke blot i gang med at formidle (om end camoufleret) en tro og religiøs livsanskuelse?

Denne indvending er forståelig og vigtig at medtænke. For når man først begynder at tale om 'spirituelle' og 'eksistentielle' dimensioner og erfaringer, så er der stor fare for at lande i indirekte moralisme, sværmerisk mysticisme og metafysik (som fx New Age-bevægelsen er fyldt af). Men man gør sig det for let, hvis man i sekulariseringens og oplysningens hellige navn med en bestemt håndbevægelse afviser alt dette på baggrund af manglende empirisk materiale. Hele pointen for den del af humanvidenskaben, der benævnes filosofisk hermeneutik (Gadamer, Arendt) og eksistential fænomenologi (Heidegger, Merleau-Ponty, Løgstrup, Van Manen), er jo netop, at der gives erfaringer og indsigter, der ikke kan indfanges via en natur- eller socialvidenskabelig tilgang! Det er fra dette før-videnskabelige og før-kulturelle lag i livsverdenen, som netop ikke kan udtømmes via en psykologisk, sociologisk, antropologisk eller biologisk tilgang, at vi gør os erfaringer og indsigter om livsfænomenerne som sådan. Og det er mødet med disse levede erfaringer af noget betydningsbærende og meningsfuldt i livet, som Michael Sandel og Charles Taylor vil gøre opmærksom på og bringe ind i vores offentlige dialog om, hvad et godt liv og et godt samfund kan være. *Måden* dette gøres, er så det springende punkt. Og her kan jeg ikke se nogen bedre tilgang p.t. end den sokratiske samtaleform, der jo netop ægger til en lyttende, modtagende og ydmyg attitude og spørgeform, som det kræves i en sokratisk dialoggruppe. I en sokratiske samtale er målet at stille spørgsmål til og løse op i de sikre "downloadede" begreber, meninger og teorier, som næsten per automatik popper op, når vi fx bliver spurgt om, hvad fx 'kærlighed egentlig er'. Målet i den sokratiske

samtale er ikke at indlede en begrebsafklaring og nå frem til en klar begrebsdefinition, der sætter begreb og fænomen på plads i et klart forståelsessystem. Målet er tværtimod, som Hannah Arendt (1978) ville sige det, at tøm begreberne op, så vi kan komme ned til den levende kerne, den levede erfaring, 1. persons mødet med fænomenet selv – som begrebet oprindeligt blot var et udtryk for. Vi skal altså via den sokratiske samtale begynde at forstå begrebet 'kærlighed' så at sige fra begrebets inderside. Og begynder vi først en sådan optøningsproces og en fælles dialog og erfaringsudveksling, så vil vi – igen som Arendt forstår den sokratiske samtale- og jordemoderkunst – komme til fænomenet kærlighed som på ny – som så vi på og erfarede vi livsfænomenet kærlighed for første gang. Og i dette møde vil vi gang på gang 'stødes ud i det åbne' i en grundlæggende forundring og undring. Vi vil sanseligt set komme i en *forundring*, og vi vil dernæst forsøge at forstå denne forundring gennem en grundlæggende *undren*. Det er dette undringsfællesskab og 'møde' med fænomenet, som en god sokratiske samtale kan bringe os ud i (for uddybning af denne fortolkning af den sokratiske dannelsesproces, se Hansen 2009).

At kunne det, at bryde med den første skal af downloadede meninger og begreber, kræver af den sokratiske underviser og facilitator i første omgang nogle samtale- og væremåder, der både kan beskrives som af ironisk, provokerende, legende og kritisk-dialektisk karakter.

Men når først de samtalende er kommet ud i den frugtbare forvirring og nu begynder forsigtigt og mere tøvende at lytte til egne såvel som de andres levede erfaringer, så indtræder der en anden 'fase' i den sokratiske samtale af langt mere eksistentiel, åben, ydmyg og modtagende karakter. Nu spørges der på en så lyttende og undrende måde, at sagen så at sige selv får mulighed for at komme til orde. Når der dernæst tænkes *fra* en grebetheid og berørthed af den levede erfaring, vil en genuin undren kunne finde sted, og deles den med andre, vil en sådan smitte, i den forstand at den undrende samtale ligesom selv tager føringen, så de samtalende stødes, som Gadamer (2004) smukt formulerer det, ud i det åbne.

Det er disse øjeblikke af undringsfællesskab, at KLM-lærerne kan håbe på, vil ske i deres klasser, men det fordrer selvfølgelig også, at læreren selv formår at "stå i det åbne". Hvorledes man som underviser og

vejleder i praksis kan forberede og kultivere et sådant dannelsesrum for undrings-fællesskabet med lærerstuderende eller med børn og unge i en skoleklasse, gives der mange forskellige bud på, dels har jeg, hvad voksne angår, givet pædagogiske bud på dette (Hansen 2000, 2003, 2006a, 2009), dels finder man mange bud, hvad børn og unge angår, inden for traditionen for filosofi med børn (Børresen et al. 1999; Fastvold 2009). Mine egne erfaringer med 8-10. klasseselever på en multikulturel skole på Nørrebro har vist mig, at nogle enkle 'sokratiske spilleregler' kan være nok til at få de unge ud i nogle genuine og overraskende dybdegående og undrende samtaler – blot de fra starten ser den sokratiske samtale og regler som en leg, et spil, de skal prøve af. Når så først de med smil og latter har fanget hinanden i at overtræde reglerne, så bliver samtalen stille og rolig vigtig og vedrørende for dem, og så lytter de og taler de pludselig til hinanden på en mere alvorlig og nærværende måde. Lad mig blot som eksempel nævne disse spilleregler:

1. Tænk selv – det er forbudt at henvise til autoriteter.
2. Tænk åbent og fra en berørthed – lyt efter hvad dit hjerte har at sige, ellers vær stille.
3. Tænk sammen og i forlængelse af hinanden.
4. Lyt til de andre, vær tålmodig og vis tillid og prøv at tænke langsomt.
5. Sæt dig selv på spil – gå efter dine egne grundantagelser (hvad kunne være det bedste modtræk til det, jeg selv umiddelbart mener?).
6. Stræb efter at nå frem til en enighed, som overskrider din og de andres tidligere meninger.
7. Hjælp hinanden til at holde den røde tråd, men provoker og leg også.
8. Mærk efter blandt alle disse ord, hvad du dybest set opfatter som det mest sande, vise, skønne og meningsfulde – og bring det så i og på spil i gruppen på en forsigtig, undersøgende og undrende måde.

## Eksistentielt medborgerskab – en tredje vej?

Ikke alt står til vores disposition eller kan ses som en ressource for vores behov og ønsker. Det gennemsekulariserede samfund mangler ifølge Sandel og Taylor den ontologiske ydmyghed og sensitivitet over for de erfaringer og livsfænomener, der ikke lader sig rationalisere og kontrollere, men som alligevel er betydningsgivende for vores tilværelse. Det er netop i søgen efter en dybere eksistentiel meningsfuldhed og integritet i vores hverdag, at vi kan gøre os håb om at sprænge os fri af den selvrealiseringskultur og instrumentalisme (og materialisme), som præger det senmoderne samfund og demokrati. Det er således først, skal vi følge Taylor og Sandel, når vi forholder os undrende og spørgende til de eksistentielle og almenmenneskelige forhold og spørgsmål, at vi for alvor bringes ud af vores idiosynkratiske og menneskeskabte selvkredninger, og erfarer, at livet også "taler *til* os". Det er ironisk, at netop den radikale sekulariserede tilgang, der drevet af et ophøjet håb og demokratisk ønske om at give plads til alle synspunkter og en mangfoldighed af livsformer, faktisk kan gå hen og blive reducerende og "forkyndende". I kraft af dens insisteren på den radikale sekularisering gør dens tilhængere sig blinde og døve for de sider af tilværelsen og de livsformer, som netop ikke lader sig sekularisere og rationalisere. Taylor kalder som sagt disse sider af tilværelsen for spirituelle, og herhjemme har Løgstrup og idéhistorikeren Hans-Jørgen Schanz (1993, 2008) beskrevet dem som "metafysiske erfaringer".

At der må bygges en bro – eller skabes et mellemværende, et samtale- og undringsrum – mellem disse metafysiske erfaringer (som netop ikke lader sig forklare eller begrunde på rationel og diskursiv vis) og så medborgerskabstanken – ja, det er for mig at se krumtappen (kerneydelsen) i det nye KLM-fag på professionshøjskolerne. Her kan den sokratiske samtaleform (*forundring og undren*) muliggøre, at dette "rum" eller åndehul hverken fryser til i religiøse dogmer (*forkyndelse*) eller i anti-religiøse videnskabelige forklaringer (*forfladigelse*) over for disse eksistentielle spørgsmål og metafysiske erfaringer.

Endelig har jeg også kort antydnet, at en sådan *eksistentiel medborgerskabsforståelse* kunne være relevant i et multietnisk samfund og også på folkeskoler med en stor procentdel elever med anden etnisk baggrund.

For det er jo netop i en spørgen til de konstitutive goder, at den danske, tyrkiske, somaliske og serbiske elev kan mødes i en fælles undren, som så måske med tiden kan danne bro for en dybere fællesmenneskelig samhørighedsfølelse og et fællesskab.

## Litteratur

- Arendt, H., *Life of the Mind*. Harcourt Inc. London 1978.
- Børresen, B, Olsholt, Ø. & Schjelderup, A., *Filosofi i skolen*. Tano Ashehoug. Oslo 1999.
- Fastvold, M., *Kritisk tenkning. Sokratiske samtaleledelse i skolen*. Gyldendal Akademisk. Oslo 2009.
- Gadamer, H.-G. (1960), *Sandhed og metode*. Forlaget System 2004.
- Hansen, F.T., *Den sokratiske dialoggruppe*. Gyldendal 2000.
- Hansen, F.T., "Sokratiske citizenship – om etisk og demokratisk dannelse på multietniske skoler", i: Undervisningsministeriets tidsskrift *Uddannelse*, nr. 8, 2002a.
- Hansen, F.T., "Etisk og demokratisk dannelse på multietniske skoler", i: Frånberg G. & Kallós D. (red.), *Demokrati i skolans vardag – fem nordiska forskare rapporterar*. Forskningsrapport fra Nordisk Ministerråd 2002b.
- Hansen, F.T., *Det filosofiske liv. Et dannelsesideal for eksistenspædagogikken*. Hans Reitzels forlag 2003.
- Hansen, F.T., "Medborger i et eksistentielt perspektiv", i: Ove Korsgaard (red.) *Medborgerskab*. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag 2005.
- Hansen, F.T., "Pædagogik som en filosofisk praksis", i: John Rydahl (red.). *Etik og dannelse i undervisningen*. Gyldendal 2006a.
- Hansen, F.T., "Er stræben efter autenticitet elitært?", i: R. Jensen & Lübker (red.), *Elite og Samfund – en antologi*. GPO Forlag 2006b.
- Hansen, F.T. (2008a). *Det var, som om de havde en slags kærlighed til det, de gjorde. Om den eksistentielle dimension i højskolens uddannelses- og erhvervsvejledning*. Rapport (76 sider) udgivet af FFD (Folkehøjskolernes Forening i Danmark), København.
- Hansen, F.T., "Demokrati – med og uden ånd", i: *Højskolens kerne. Demokratisk dannelse, folkelig oplysning og livsoplysning* (red. R. Kjær et al.). E-bog udgivet af Folkehøjskolernes Forening i Danmark (FFD) 2008b.

- Hansen, F.T., *At stå i det åbne. Pædagogik som en filosofisk praksis*. Hans Reitzels forlag, 2009.
- Koch, H., *Hvad er demokrati?* Gyldendal 1945.
- Korsgaard, O., Sigurdsson L. og Skovmand K. (red.), *Medborgerskab – et nyt dannelsesideal?* Religionspædagogisk Forlag 2007.
- Løgstrup, K.E., ”Skolens formål”, i: *Solidaritet og kærlighed*. Gyldendal 1987.
- Raffnsøe-Møller, M., ”Taylors politiske filosofi – ontologisk politik og hermeneutisk retfærdighed”, i: *Slagmark* 2007/49.
- Sandel, M., *Liberalism and the Limits of Justice*. Cambridge University Press. Massachusetts 1983.
- Sandel, M., *Democracy's Discontent: America in Search of a Public Philosophy*. Harvard University Press 1998.
- Sandel, M., *The Case Against Perfection – Ethics in the Age of Genetic Engineering*. Harvard University Press 2007.
- Schanz, H.-J., *Er det moderne menneske blevet voksent?* Forlaget Modtryk 1993.
- Schanz, H.-J., *Modernitet og religion*. Aarhus Universitetsforlag 2008.
- Slagmark* 2007 (nr. 49): Temanummer om C. Taylor.
- Taylor, C., *Sources of the Self: The Making of the Modern Identity*. Harvard University Press. Cambridge 1989.
- Taylor, C., ”Reply to Commentators”, i: *Philosophy & Phen. Research*, Vol. LIV/1 1994, s. 203-213.
- Taylor, C., *Modernitetens Ubehag. Autenticitetens Etik*. Forlaget Philosophia 2002.
- Taylor, C., *A Secular Age*. Harvard University Press 2007.



# Filosofi med børn og dannelse til medborgerskab

Af Helle Hinge, lektor,  
læreruddannelsen Zahle, University College Capital

Denne artikel handler om filosofisk samtale som middel til at træne kommunikative kompetencer, som er nødvendige i demokratiske samfund. Den handler også om, hvordan lærere kan praktisere filosofiske samtaler ved hjælp af religiøse tekster samt temaer med relevans for dannelse til medborgerskab. De øvelser i filosofisk samtale, som præsenteres her i artiklen, kan anvendes både i kristendomskundskabs- og medborgerskabsundervisning i folkeskolen og i læreruddannelsen, når blot de tilpasses deltagerens niveau. Psykologen Jerome Bruner siger ganske rigtigt, at alle kan på et hvilket som helst alderstrin undervises i ethvert vidensområde, når blot læreren anvender undervisningsformer, der svarer til deres udviklingstrin (Bruner 1970, 58).

## Filosofisk samtale som dannelsesredskab

Medborgerskab er ikke et fag i den danske folkeskole, men samfundsfag ligner på nogle måder andre landes medborgerskabsfag. Samfundsfag lægger vægt på viden om den nationale historie, de politiske organer, styreformer og det politiske liv, dvs. på en undervisning *i* medborgerskab og demokrati. Formålsbeskrivelsen lægger imidlertid op til en undervisning, der også omhandler socialt og moralsk ansvar, aktivt samfundengagement og politisk dannelse. Ikke mindst udvikling af ansvar kræver, at man i højere grad underviser *til* medborgerskab og demokrati. Her er målet at udvikle kompetencer, der forbereder

de lærende til et liv som aktive medborgere. I den forbindelse er det væsentligt, at de lærende dels får fokus på vigtige værdier i fællesskaber, fx ansvar, retfærdighed eller lighed. Sådanne værdier kan læreren vælge at sætte fokus på ved hjælp af særligt udvalgte tekster, der handler om en eller flere vigtige værdier i fællesskaber. Læreren bør dog også overveje, hvilke metoder der er bedst egnede til at fremme dannelsen af aktive medborgere. Her er filosofiske samtalemeter velegnede, eftersom de har til formål at opøve kommunikative kompetencer:

- sproglig opmærksomhed
- klar kommunikation
- logisk tænkning
- aktiv lytning
- opmærksomhed på god og dårlig argumentation
- begrebsdannelse
- afdækning af forforståelser, så sagen i sig selv (samt flere sider af en sag) kan træde frem

Foruden de allerede nævnte kommunikative kompetencer er der imidlertid et andet væsentligt formål med filosofiske, undersøgende samtalefællesskaber. Formålet med stort set al undervisning er at bringe de lærende fra hverdagens livsverden, hvor alt er genkendeligt, til en fremmedverden, som udvider deres horisont. Dannelse handler om at give de lærende større udsyn.

Rejsen ud i verden, opbruddet, oplevelserne og hjemkomsten er en af de mest populære metaforer for dannelsesprocessen. Lad os tage lignelsen om den fortabte søn som eksempel. Fortællingen er et par tusinde år gammel, alligevel spekulerer vi stadig over dens mange betydninger. Den er – som mange andre religiøse fortællinger – et spejl, vi holder op for os selv. Vi ser os selv, vores dybder og temaer, som udvider og forandrer sig gennem livet. Den fortabte søn forlod sit hjem, gjorde sig erfaringer på godt og ondt og vendte hjem som et forandret menneske med en ny viden om verden og sig selv. Hans rejse blev en dannelsesrejse væk fra hverdagens livsverden, ud til en fremmedverden og hjem igen til den velkendte verden, som han genser med andre øjne. Det ser ud til, at mennesker af og til må forlade sig selv for at finde sig selv (Gustavsson 1998, 43).

Dannelsesrejser tager tid. Det gør filosofiske samtaler også, og

de har ligesom dannelsesrejser til formål at bringe mennesker fra den kendte livsverden til en fremmedverden, hvor mødet med en anderledes samtalekultur finder sted. Filosofiske samtaler vil 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. Her kan vi mødes på et metaplan. Mange vil i den filosofiske samtale gerne glide tilbage til det personlige plan, hvor det handler om dem selv. Men i den ægte dialog handler det om at undersøge, hvordan verden ser ud fra de andres perspektiv med henblik på at finde fælles forståelse. Hvis vi ønsker det, må vi øve os på en anderledes samtalekultur, hvor vi er fælles om at undersøge en sag. Det kan fx være et filosofisk spørgsmål. Den slags samtaler er sjældne eller helt fraværende i de fleste menneskers dagligdag. Alt for mange mennesker lader sig nøje med uklar *small talk*.

Der vil ofte være modstand mod at flytte sig fra de velkendte kommunikationsformer til de ukendte, som indeholder anderledes regler for samtalen. Inden en filosofisk samtales begyndelse kan det være en fordel at understrege over for deltagerne, at filosofiske samtaler helt og holdent er procesorienterede og kan betragtes som et spil, hvor man kan blive klogere på sig selv og omgivelserne, uanset hvad man svarer. Selvom dette er blevet tydeliggjort, kan det alligevel af og til være vanskeligt at få deltagere til fx at træffe et valg og svare ja eller nej på et spørgsmål. Ofte vil deltagere gerne uddybe deres svar, men det kan være en afværgemanøvre. Man vil ikke svare, fordi man ikke er *klar over*, hvad man mener. Der vil altid være modstand mod at blive klar, hvis man ikke er vant til det. Det er imidlertid en vigtig øvelse, da klarhed og dermed klar tale ser ud til at hænge sammen med troværdighed. Jo klarere tale, jo mere troværdigt fremstår et menneske.

## Filosofi og livsfilosofi

I de nye Fælles Mål fra 2009 er folkeskolefaget kristendomskundskab styrket hvad angår de historisk-kritiske og dermed videnskabelige discipliner, men de teologiske discipliner spiller også en væsentlig rolle. Denne dikotomi påvirker alle dele af faget, dermed også filosofien. – *Filosofi er*

*et ingenmandsland mellem videnskab og teologi, konstant udsat for pres fra begge sider*, sagde filosofen Bertrand Russell engang. Det udsagn passer på filosofiens rolle i kristendomskundskab. Fagets første indholdsområde ”livsfilosofi og etik” rækker både ud mod de videnskabelige filosofiske discipliner og den teologisk inspirerede livsfilosofi. Livsfilosofi er en gren af filosofien, som ikke inddrager den videnskabelige filosofis historiske og metodiske perspektiver. Livsfilosofi handler nærmere om tilværelses- og livsoplysning og har fokus på det enkelte menneskes forsøg på at skabe mening i tilværelsen, gerne ved hjælp af religion. Dansk filosofi med børn er særdeles præget af livsfilosofi. Derfor forlader mange danskere folkeskolen uden at kende en eneste filosof – end ikke de danske filosoffer Søren Kierkegaard og Knud Ejler Løgstrup.

I livsfilosofisk antræk kan filosofien let blive forvekslet med teologiens tjenestepige, som vi før har set fx hos teologen og filosofen Thomas Aquinas. Men i dag, hvor faget kristendomskundskab ikke har været et konfessionelt fag siden 1975, kan fagets indholdsområde ”livsfilosofi og etik” også anvendes som en videnskabelig filosofisk optik. Religionspædagoger kan i kraft af deres faglige indsigter og erfaringer anvende denne optik i arbejdet med fagets tre andre indholdsområder ”bibelske fortællinger”, ”kristendommen og dens forskellige udtryk i historisk og nutidig sammenhæng” samt ”ikke-kristne religioner og andre livsopfattelser”.

## Filosofi som middel til kristendomskundskabs mål

Ifølge Fælles Mål fra 2009 er slutmålene efter 9. klassestrin for indholdsområdet livsfilosofi og etik, at eleverne har tilegnet sig kundskaber og færdigheder, der sætter dem i stand til at:

- reflektere over grundlæggende tilværelsesspørgsmål og diskutere den religiøse dimension og dens betydning for menneskers livsforståelse på baggrund af bibelske fortællinger, kristendommen før og nu samt ikke-kristne religioner og livsopfattelser
- vurdere etiske principper og moralsk praksis i kristen-

dommen, samt i ikke-kristne religioner og livsopfattelser herunder menneskets forhold til naturen

- udtrykke sammenhænge mellem forskellige værdigrundlag og tilhørende tydning af tilværelsen i kristendommen, samt i ikke-kristne religioner og livsopfattelser.

Disse slutmål fordrer redskaber til kvalificeret samtale. Her kommer den videnskabelige filosofi ind i billedet, fordi de filosofiske redskaber til at kvalificere fagets samtaler ikke findes i livsfilosofien. I den vejledende læseplan til kristendomskundskab står, at eksemplerne til arbejdet med livsfilosofi og etik på alle klassetrin bl.a. kan hentes fra filosofien. Livsfilosofi kan både defineres som en dagligdags filosofi og en pædagogisk metode. Uden stringent metode risikerer man imidlertid, at livsfilosofi i undervisningen blot bliver en dagligdags snak uden mål og med. Mange livsfilosofiske samtaler er da også endt i overfladiske meningsudvekslinger. De strukturerende redskaber til filosofiske samtaler må vi hente fra de videnskabelige filosofiske traditioner – gerne via pædagoger, som har erfaring med filosofiske samtaler med børn. Jeg selv er især inspireret af filosofen Oscar Brenifier, som praktiserer filosofiske samtaler med både børn og voksne ([www.brenifier.com](http://www.brenifier.com)).

## Eksempel på øvelse i filosofisk samtale

Enhver filosofisk øvelse kræver en stimulus, som sætter samtalen i gang. Det kan fx være en tekst, et kunstværk, et spørgsmål eller en påstand. Den interesserede læser kan finde mere om stimuli og metoder til filosofiske samtaler i Hinge & Juul 2005b. I denne artikel har jeg valgt at præsentere øvelser med kristne og muslimske fortællinger fra Mellemøsten, som kan opfylde mål inden for folkeskolefaget kristendomskundskab. Derudover fokuserer jeg på temaet retfærdighed, som har relevans for dannelse til medborgerskab.

### *Lignelsen om den fortabte søn (Luk 15,11-32)*

*Han sagde også: – En mand havde to sønner. Den yngste sagde til faderen: Far, giv mig den del af formuen, som tilkommer mig. Så delte han sin ejendom imellem dem. Nogle dage senere samlede den yngste alt sit sammen og rejste*

til et land langt borte. Der ødslede han sin formue bort i et udsvævende liv; og da han havde sat det hele til, kom der en streng hungersnød i landet, og han begyndte at lide nød. Han gik så hen og holdt til hos en af landets borgere, som sendte ham ud på sine marker for at passe svin, og han ønskede kun at spise sig mæt i de bønner, som svinene åd, men ingen gav ham noget. Da gik han i sig selv og tænkte: Hvor mange daglejere hos min far har ikke mad i overflod, og her er jeg ved at sulte ihjel. Jeg vil bryde op og gå til min far og sige til ham: Far, jeg har syndet mod himlen og mod dig. Jeg fortjener ikke længere at kaldes din søn; lad mig gå som en af dine daglejere.

Så brød han op og kom til sin far. Mens han endnu var langt borte, så hans far ham, og han fik medynk med ham og løb hen og faldt ham om halsen og kyssede ham. Sønnen sagde til ham: Far, jeg har syndet mod himlen og mod dig. Jeg fortjener ikke længere at kaldes din søn. Men faderen sagde til sine tjenere: Skynd jer at komme med den fineste festdragt og giv ham den på, sæt en ring på hans hånd og giv ham sko på fødderne, og kom med fedekalven, slagt den, og lad os spise og feste. For min søn her var død, men er blevet levende igen, han var fortabt, men er blevet fundet. Så gav de sig til at feste.

Men den ældste søn var ude på marken. Da han var på vej hjem og nærmede sig huset, hørte han musik og dans, og han kaldte på en af karlene og spurgte, hvad der var på færde. Han svarede: Din bror er kommet, og din far har slagtet fedekalven, fordi han har fået ham tilbage i god behold. Da blev han vred og ville ikke gå ind. Hans far gik så ud og bad ham komme ind. Men han svarede sin far: Nu har jeg tjent dig i så mange år og aldrig overtrådt et eneste af dine bud; men mig har du ikke givet så meget som et kid, så jeg kunne feste med mine venner. Men din søn dér, som har ødslet din ejendom bort sammen med skøger – da han kom, slagtede du fedekalven til ham. Faderen svarede: Mit barn, du er altid hos mig, og alt mit er dit. Men nu burde vi feste og være glade, for din bror her var død, men er blevet levende igen, han var fortabt, men er blevet fundet.

- Læs lignelsen højt for klassen eller lad en deltager læse den højt. Brug evt. en version af lignelsen (fra en børnebibel, ungdomsbibel eller en bibel på nudansk), som er tilpasset alderstrinnet.

- Bed en anden deltager om at give et kort resumé af lignelsen.
- Spørg, om alle er enige i dette resumé.
- Hvis der er uenighed, så bed om argumenter for uenigheden.
- Spørg, om faderen er retfærdig.
- Spørg også, om alle har forstået ordet ”retfærdig”.
- Hvis ikke, så få en deltager til at forklare ordets betydning. Mange vil ofte forklare vha. eksempler. Bed i så fald også om en definition eller et synonym. Som lærer kan man selv forberede sig på at skulle arbejde med et bestemt ord ved at læse om det på [www.ods.dk](http://www.ods.dk).
- Man kan også foretage en afstemning ved håndsoprækning: Hvor mange mener, at faderen er retfærdig? Hvor mange mener, at faderen er uretfærdig?
- Alle skriver hver især på papir deres svar samt ét argument for deres svar på, om faderen er retfærdig eller ej. Argumentet skal være kort og præcist. Hvis en deltager ikke kan svare ja eller nej, må vedkommende skrive, hvad hans/hendes problem er: Hvorfor kan han/hun ikke svare ja eller nej?
- Lad en deltager vælge, hvem der skal læse sit svar op.
- Skriv dette svar på tavlen.
- Spørg hvilket tema, dette svar handler om? Til elever i skolen kan man med fordel spørge, hvilken overskrift, de ville sætte på deres svar? Temaet kan være et andet end retfærdighed, men kan alligevel være med til at kaste yderligere lys over retfærdighed (fx fortrydelse, loyalitet, forsoning eller tilgivelse). Læreren bør afholde sig fra at bringe nye temaer på banen. Det er vigtigt, at deltagerne får lov at gøre arbejdet med at klargøre de temaer, de allerede selv er kommet med.
- Arbejd på samme måde med flere svar.
- Bed dem uddybe deres svar ved at spørge undersøgende (bed dem fx forklare hvordan og hvorfor).
- Invitér dem til at stille hinanden spørgsmål.
- Inden en deltager præsenterer sit bidrag til den videre samtale,

skal han/hun fortælle, om bidraget er 1) *et svar* 2) *en protest* mod et svar, fordi man er uenig eller 3) *et spørgsmål*.

- Her må lederen af den filosofiske samtale introducere *ægte undersøgende spørgsmål*. Hvis et spørgsmål er ægte, er det tydeligt, hvad det går ud på. Det er relevant for det udsagn, der spørges til. Det tager afsæt i det udsagn, der spørges til og kan derfor uddybe det. Et ægte spørgsmål er ikke retorisk og indeholder ikke personlige meninger eller påstande. – Jeg mener ... Hvad mener du? Dette eksempel er ikke et ægte undersøgende spørgsmål. Her er ingen skjulte protester.
- Alle svar skal være korte og præcise.
- Alle protester skal begrundes. Hvad er man uenig i og hvorfor?
- Alle spørgsmål skal være ægte og undersøgende.
- Ved hvert bidrag til samtalen spørger lederen af den filosofiske samtale resten af deltagerne:  
Har alle deltagere forstået bidraget til samtalen?
- Følger bidraget (svaret, protesten eller spørgsmålet) de udstukne retningslinjer?
- Hvis det ikke er tilfældet inviteres de andre deltagere til at hjælpe bidragets ejer med at ændre bidraget, så alle forstår det, og det følger retningslinjerne.
- Denne form for samtale kan fortsætte, så længe der er tid og lyst. Processen er målet i sig selv.

Her er to drenges forsøg på at definere ordet *retfærdig*:

– *Hvordan kan vi definere ordet retfærdig?*

– *Det er ikke at give mere til en person end til en anden. At tænke på alle. Ikke at give chokolade til dig uden at give noget til dig* (Adrian peger på to forskellige deltagere i gruppen).  
Adrian 15 år

– *Det var nogle fine eksempler. Kan vi finde et synonym til ordet, som vi kan bruge som definition?*

– *At blive ligestillet med.* Sebastian 13 år



I løbet af en filosofisk samtale om retfærdighed vil kriterierne for en retfærdig handling sandsynligvis komme på tale. De fleste vil opfatte en situation, hvor to personer behandles forskelligt, som uretfærdig. Det er den imidlertid kun, hvis kriteriet er, at alle bør behandles ens. Det er Sebastians kriterium i det følgende udpluk af en filosofisk samtale. Det er værd at bemærke, at Sebastians svar implicerer overvejelser over faderens psykologiske intention.

- *Er faderen i lignelsen om den fortabte søn retfærdig?*
- *Ja, for jeg regner med, at han ville have gjort det samme for den anden søn.*
- *Hvilken overskrift eller titel vil du give dit svar?*
- *”Uforskelsgørelse” ...eller ”Gør ikke forskel”*
- *Kan vi lave dine forslag til overskrift eller titel om til et begreb?*
- *Ja, ligestilling eller lige stor kærlighed. Sebastian 13 år*

Hvis kriteriet for en retfærdig handling er, at alle ikke bør behandles ens, fordi man anvender andre kriterier, kan man nå til helt andre konklusioner. Det er tilfældet i dette udpluk:

- *Er faderen i lignelsen om den fortabte søn retfærdig?*
- *Nej. Hans søn havde brugt pengene forkert og ikke tænkt sig om – og man må ikke stjæle. Faderen burde spørge ind til sønnen i stedet for straks at feste. Sønnen har gjort noget forkert, og han burde ikke få penge mere og være tro mod sin religion i fremtiden.*
- *Hvilken overskrift eller titel vil du give dit svar?*
- *”Dumbhed”. ”Tænksomhed”.*
- *Hvad mener du med tænksomhed?*
- *At man skal bruge hovedet. (Her udspiller sig en samtale med flere deltagere, som går ud på at definere ordet tænksomhed og finde et måske mere adækvat ord såsom omtanke eller eftertanke – og afgrænse disse ord i forhold til hinanden ved hjælp af eksempler og definitioner).*
- *Kan vi lave din overskrift eller titel om til et begreb?*
- *Synd. Fordi man må fx ikke stjæle. Adrian 15 år*

Adrians svar forudsætter andre kriterier, såsom at det er retfærdigt kun at behandle moralsk gode mennesker sådan, som faderen behandler den fortabte søn. Svaret åbner for samtaler om etik. Hvilken form for etik ligger til grund for den moral, som bør belønnes ifølge Adrian? Én filosofisk samtale giver ofte kød til mange andre filosofiske samtaler. Er det aldrig i orden at stjæle? Heller ikke når man sulter? Her kan der trækkes paralleller til fx islam, hvor man kan møde det ræsonnement, at det ikke er forkert at stjæle mad, hvis man sulter; for det er forkert ikke at give til nødlidende.

## Andre tekster til kristendomskundskab og medborgerskab

### *Andre bibelske fortællinger*

Der findes et væld af tekster og andre stimuli, som kan anvendes til et filosofisk arbejde om retfærdighed. Her er et par eksempler, som kan anvendes i kristendomskundskab med perspektivering til medborgerskab (og dermed også samfundsfag).

- Processen op til Jesus' henrettelse (Jesus for rådet, forhøret hos Pilatus og dommen (fx Mark 14-15). Er det en retfærdig retsproces? Der kan perspektiveres til nutidens populære tredeling af magten.
- Arbejderne i vingården (Matt 20,1-16). Er vingårdsejeren retfærdig? Der kan perspektiveres til arbejds- og lønforhold samt begrebet lighed.

### *Nasreddin Hoja*

Ved at inddrage fortællinger, som er mindre kendte i Vesten – fx om Nasreddin Hoja – bidrager man til anerkendelsen af tosprogede deltagere med familiære rødder i andre dele af verden. Det er tiltrængt i disse tider, hvor det faglige fokus i folkeskolen er snævret ind til i stadig højere grad at handle om dansk litteratur og historie, og der ikke levnes megen plads til resten af verdens litteratur og historie. Nasreddin Hoja var på samme tid en enfoldig og filosofisk tyrker, som levede i 1200-tallet. Hans navn staves på mange måder, fordi han endnu i dag er kendt i store dele af

Østeuropa og Mellemøsten. Navnet (kan også staves Nasruddin eller Nasriddin) følges ofte af titlen Hoja (kan også staves Hodja), Mullah eller Effendi. Han er vældig underholdende, rationel og irrationel, simpel og fjollet, men også skarp og dybsindig. 1996 blev af UNESCO erklæret for internationalt Nasreddin Hoja år. Her er et eksempel på en Nasreddin Hoja fortælling, og der findes mange flere på internettet.

*En dag tog Nasreddin af sted til fest. Hans tøj var meget laset, derfor ville værten ikke lukke ham ind. Så løb Nasreddin hjem, skiftede til festtøj, slængede sin pels over skulderen og vendte tilbage til festen. Nu kom værten straks hen til Nasreddin, hilste på ham og gav ham hen en hædersplads. Da maden blev serveret for ham, tog Nasreddin suppeskeen, førte den hen til pelsen og sagde: – Spis pels, spis! Du er tydeligvis den virkelige hædersgæst i dag. Ikke mig.*

Er værten retfærdig? Der kan perspektiveres til socialklasser og begrebet lighed.

### **Voltaire og Descartes**

I en filosofisk samtale kan der opstå situationer, hvor ingen vil svare. Her kan det være en idé at bruge lidt tid på at perspektivere til René Descartes, hans metodiske tvivl og hans lære om, at tænkning er bevis på vores eksistens. Man kan også perspektivere til Voltaire og hans tanker om ytringsfrihed. Det kan frembringe en oplevelse af, at det er i orden at komme frem med sine synspunkter, også selvom andre meget vel kan være uenige – fx i ens tolkning af faderens retfærdighedssans i lignelsen om den fortabte søn. Disse filosofers tanker kan måske opmuntre deltagerne til både at tænke og tale ikke blot i det aktuelle filosofiske fællesskab, men også i andre situationer.

### **En nutidig parafrase**

Ved at arbejde med parafraser forstået som en moderne version af en ældre fortælling såsom den fortabte søn skaber vi mulighed for at gøre filosofiske overvejelser relevante for deltagerens dagligliv. Arbejdet med at skrive parafrasen er ikke en filosofisk øvelse i sig selv, til gengæld er det en øvelse i kooperativ læring, som handler om at lære af og sammen med andre i grupper. Denne metode sigter mod at gøre deltagerne mere kompetente til deltagelse i fællesskaber og dermed også til aktivt

medborgerskab (se flere øvelser med det formål i Hinge 2008). Voltaire skal engang have sagt, at filosofien er ubrugelig, hvis ingen filosof nogen sinde har indflydelse på moralen i gaden, hvor han bor.

Ved at skrive en parafrase tilstræbes en åbning mellem den lærende og det faglige stof ved at tilvejebringe overvejelser over, hvordan vi kan tænke over gamle problemstillinger på nye måder. Der kan anvendes tekster med filosofisk indhold som redskaber for analyse af samfundsaktuelle problemstillinger. Problemstillingerne kan blive en del af de lærendes egen virkelighed, hvis de laver en nutidig parafrase over teksten.

Arbejdet med parafraaser kan organiseres på denne måde:

- Inddel eleverne i grupper på fire og bed dem skrive en parafrase af den valgte tekst.
- Lad dem præsentere parafraaserne for en anden gruppe.
- Lad hver af disse store grupper skrive en liste over de temaer, de kan finde i deres nutidige versioner. Foruden de ovenfor nævnte temaer kan andre temaer såsom misundelse, jalousi eller trofasthed komme på banen.
- Samtalen om temaerne kan praktiseres som ovenfor beskrevet.

## Litteratur

Bruner, Jerome, *Uddannelsesprocessen* (1960). Gyldendals Pædagogiske Bibliotek 1970.

Gustavsson, Bernt, *Dannelse i vor tid* (1996). Klim 1998.

Hinge, Helle, *Medborgerskab. Fra teori til praksis*. Gyldendal 2008.

Hinge, Helle, "Philosophy and Citizenship" i: *Das Wort. Evangelische Beiträge zu Bildung und Unterricht*. Wien 2007/4, s.18-20.

Hinge, Helle & Juul, Henrik, *Brug filosofien*. Grundbog. Gyldendal 2005a.

Hinge, Helle & Juul, Henrik, *Brug filosofien*. Ressourcebog. Gyldendal 2005b.

Undervisningsministeriet, *Fælles mål 2009. Kristendomskundskab. Faghæfte 3*. København 2009

# Filosofi med børn – et værn mod tankens og talens dovenskab

*Af Michael Voss Grangaard, lærer,  
Skovby Skole, Skanderborg*

Forleden, da jeg sad og lyttede til en udsendelse i radioen omkring det danske sprogs fremtid, var der en af de interviewede, der på et tidspunkt sagde, at vi skulle passe på talens dovenskab. Hermed mente han, at det var vigtigt at bestræbe sig på at finde og anvende de rette udtryk og begreber, når vi taler sammen. Rent faktisk så han det som en lige så stor trussel mod vort sprog som indflydelsen udefra. I forlængelse heraf tænkte jeg, at det at filosofere med børn er en måde, hvorpå vi kan styrke tankens og talens stringens, og som sådan en vigtig del af deres dannelse som ansvarlige og redelige mennesker. Gennem den filosofiske samtale kan børnene få mulighed for at udvikle den (selv- og fag-) kritiske bevidsthed, der anvendt korrekt efter min mening er af fundamental betydning for en hensigtsmæssig erhvervelse af viden og indsigt. Hvad der måske er lige så vigtigt i en tid, hvor unge multitasker og surfer rundt på de skiftende informationers hav, og hvor det altid nærværende krav om omstillingsparathed gør overfladiskhed til en ”kvalitet”, er, at filosofien og den filosofiske samtale maner til ro og eftertanke. Ja, uden oplevelsen af og fordybelsen i en selv og det fælles er samtale på filosofisk grund i bedste fald intellektuel gymnastik, og i værste fald en umulighed.

Jeg vil i denne artikel forsøge at præcisere, hvad jeg forstår ved ’filosofi med børn’ i den praksis, som kan folde sig ud i en kristendomsfaglig sammenhæng i folkeskolen med dens nuværende rammer. Samtidig vil jeg bestræbe mig på også at inddrage principielle overvejelser, som kan tilpasses og anvendes, hvor man nu befinder sig. Jeg mener

nemlig, det er nødvendigt som underviser at have gjort sig klart, hvilket teoretisk grundlag man bygger på, og hvordan det bedst kan foldes ud i skolesammenhæng, hvis ikke faget eller området skal miste sin identitet. Der er i teorien flere forskellige bud på og tilgange til det at filosofere med børn, og i praksis er dette endnu mere udtalt. I denne forbindelse vil jeg komme ind på, hvad der efter min mening kendetegner den filosofiske samtale, og hvad lærerens rolle og funktion er, når filosofien inddrages i undervisningen. Det er ikke al samtale, der er filosofisk!

Inden jeg går videre vil jeg dog kort fortælle lidt om hvem jeg er, og hvad min baggrund for at skrive denne artikel er. Jeg underviser i folkeskolen på femte år på mellemtrinnet og i overbygningen. Jeg har taget min lærereksamen som fjernstuderende på Haderslev Seminarium og blev færdiguddannet i sommeren 2007. Det betyder, at jeg har arbejdet på en skole sideløbende med mit studie, hvilket jeg af flere årsager føler mig privilegeret over – direkte at kunne koble, eller rettere forsøge på at koble, teori og praksis sammen. Det har ikke altid været en lige enkel og indlysende øvelse. På mit studie valgte jeg at læse kristendomskundskab og religion. Det havde hele tiden ligget klart for mig, at jeg ville læse dette fag, da jeg personligt interesserer mig meget for denne side af menneskelivet. Samtidig mener jeg, at faget er et af skolens meget vigtige dannelsesfag, hvorfor jeg valgte at skrive bacheloropgave om emnet filosofi med børn. Vinklen var, hvordan faget kristendomskundskab kunne bidrage til elevens almene dannelse, og i hvilken udstrækning undervisning i filosofi med børn set i fagets optik kan bidrage til dette. Dette sammen med mit skriftlige oplæg til eksamen i kristendomskundskab, ”Filosofi med børn – et undervisningsforløb om filosofi i overbygningen”, danner det teoretiske grundlag for artiklen. I praksis har jeg anvendt den filosofiske samtale som grundlag for flere specifikke filosofiforløb i faget kristendomskundskab, samt i en mindre stringent udgave som et grundlag for min undervisning i faget generelt. Det er dog min erfaring, at strukturen i den filosofiske samtale med stort udbytte kan anvendes inden for mange andre fag og områder i folkeskolen. Jeg vil i det følgende begrænse mig til at se på filosofi med børn inden for en kristendomskundskabsfaglig ramme, da det ellers vil blive for stort et område at dække, og der ville være fare for at udvande begrebet ’filosofi med børn’, som jeg forstår det.

## En naturlig progression i undervisningen

Det at filosofere med børn er ikke noget, man bare gør. Det kræver lang tids øvelse både hos læreren og eleverne, og det kræver en grundig planlægning. De spontane og ofte meget dybe og engagerende eksistentielle (filosofiske) samtaler kræver efter min erfaring også, at både læreren og eleverne har fået opbygget et godt fundament, har fået fyldt deres 'rygsæk' op med gode redskaber, hvis ikke samtalen skal munde ud i spredte personlige overvejelser fra elevernes side, hvorved det generelle og alment menneskelige tabes af syne.

Ser man på trinmålene for livsfilosofi og etik efter henholdsvis 3., 6. og 9. klassetrin, fremgår det, at der skal ske en gradvis progression i undervisningen. I de mindste klasser kan man praktisere noget, der minder om filosofisk samtaletræning: lytte, forstå og tale. Her er der tale om at *benytte* begrebsafklaret hverdagsprog og *kende til* religiøst sprog. Senere i forløbet kan dette gradvist gå over i den deciderede filosofiske samtale, hvor eksempler, definitioner og sammenhæng er blevet til 'det gode argument' og træning *vedrørende* begreber er blevet til *brug af* begreber. Generelt skal eleverne uddybe deres erfaringer og oplevelser i mødet med det faglige stof – dvs. på baggrund af traditionen.

Med hensyn til at læse klassiske filosofiske tekster, så er det min erfaring, at jo lavere klassetrin, jo mindre direkte tekstlæsning skal der være, og jo mere samtale. Det er også ud fra den betragtning, at i den fortsatte undervisning i filosofi og filosofisk relaterede områder må man nødvendigvis orientere sig mere tydeligt mod metoder, konkrete idéhistoriske epoker eller skikkelser og insistere på læsning af traditionelle filosofiske tekster, for at faget/området ikke skal miste sin identitet. Da arbejdet med både tekster og samtalen fordrer en vis grad af begrebsdannelse, begrebsanalyse og begrebsafklaring, vil det efter min mening være en god idé at lære eleverne at identificere argumentationsgange og afdække pointer i og meningen med de aktuelle tekster. Det giver eleverne mulighed for at opnå de ønskede erkendelser samtidig med, at de trænes i den filosofiske metode, som netop gør filosofien til det, den er. I praksis betyder det, at eleverne arbejder struktureret og tekstnært med eksemplariske tekster, som er tilpasset elevernes niveau, hvad længde og sværhedsgrad angår. Et konkret undervisningseksempel

kunne være at arbejde med nogle af eksistensfilosofiens centrale temaer, fx subjektivitet. Jeg har kørt et forløb i min daværende 5. klasse, hvor vi med udgangspunkt i to fabler, 'Gåsen, der ville være en svane' og 'Tigern blandt fårene' talte om: 'Hvem er jeg?' og 'Hvad vil det sige at være et jeg?' (Calvert 2000).

- Er I den samme nu, som da I var 3 år gammel? (anden/anderledes)
- Er der forskel på at være anderledes og være en anden?
- Hvad er det, der gør dig anderledes, end da du var 3?
- Hvad er det, der gør jer anderledes i forhold til jeres klassekammerater?
- Er der noget ved jer, som I føler, altid har været det samme?
- Tror I, at hver enkelt person har en bestemt 'kerne', noget, der gør én til den, man er? Noget, der ikke rigtig forandrer sig?
- Tror I, at det er noget, man er født med, eller er det noget, man udvikler (lærer) gennem opdragelse?
- Hvad er det, der går galt for gåsen? Hvorfor går det galt?
- Er det noget, som I/vi også kan opleve – at vi prøver at være noget, som vi egentlig ikke er? (Som idoler, sport, musik osv. At vi skal se ud på en bestemt måde. Er det altid rart?)
- Kan vi bare lave os selv til dem, vi vil?
- Tror I, at vi (I, jeres forældre eller jeg) nogle gange bilder os ind, at der er noget, vi ikke kan ændre på? Er der noget, vi tror, vi kan ændre på eller bestemme over, som vi faktisk ikke kan bestemme over? (lidt ligesom 'gåsen').
- Hvordan finder tigern ud af, at den er en tiger og ikke et får?
- Det sker pludseligt. Har I nogen sinde oplevet, at der var noget, der pludselig gik op for jer? At I for eksempel troede noget om jer selv, som viste sig ikke at være rigtigt?
- Da den unge tiger får at vide, at den er en tiger, ser den forskræmt på den gamle tiger, der fortæller den det. Hvorfor mon den er forskræmt?



- Hvordan opfatter I jer selv? Hvordan er I nået frem til den opfattelse?
- Hvor 'sidder' jeres 'jeg'?
- Hvad gør, at jeg ikke kan forveksles med andre? Hvorfra kan jeg vide, hvem jeg er?
- I kristendommen påstås det, at hvert enkelt menneske er 'skabt'. Hvad skal det sige?
- Der er nogle, der mener, at vi mennesker er 'delt': at vi på den ene side kan tænke/føle (det indre) osv., og at vi på den anden side er kød/krop osv. (det ydre). Hvad mener I om det?

Selve forløbet gik godt, da det i stor udstrækning lykkedes mig at stille spørgsmålene, så jeg på samme tid knyttede an til elevens erfaringsverden og gjorde den filosofiske pointe klar for dem (se også afsnittet 'Spørgsmål og svar').

Det gik op for mig under den efterfølgende evaluering, at når man beskæftiger sig med et emne som subjektivitet, som er et mere alment filosofisk område, kan man godt overhøre vigtige udtalelser og ideer i modsætning til, når man beskæftiger sig med emner som teodice eller gudsspørgsmålet, der er så anderledes, at man lettere hører, når de siger noget, der er ekstraordinært. Ved almenfilosofiske emner er der tale om problemstillinger, som de er mere vant til at beskæftige sig med, og de taler mere ud fra hverdagserfaringer og -begreber, hvorfor man som lærer kan have en tendens til at synes, at det er lidt ordinært og gerne ville videre. Det er en blanding af, at der er et tema, man gerne vil holde dem på sporet af samtidig med, at man gerne vil tillade dem lidt spontanitet, når der kommer nye spørgsmål. Jeg oplever, at det i begyndelsen meget er mig som lærer, der er på i forhold til eleverne, hvor målet er, at de med tiden vil være mere på i forhold til hinanden, stille spørgsmål til og problematisere hinandens udsagn. Det er efter min mening noget, man skal være opmærksom på og arbejde med i hverdagen, at henlede elevernes opmærksomhed på hinanden som ligeværdige deltagere i en fælles samtale og i en fælles virkelighed. Det vil give de stille elever en bedre mulighed for at komme på banen. En anden mulighed er at arbejde med mindre grupper, men det stiller ekstra krav til rammerne omkring undervisningen.

På et tidspunkt kom der en udtalelse fra en ellers stille elev omkring, at der i Biblen står, at man skal være, som man er, og være glad for det og ikke prøve at lave sig selv om. Efterfølgende kunne jeg se, at det er en kernepointe i Kierkegaards antropologi, men under selve samtalen fik jeg ikke gjort mere ved det. Det er sådanne udtalelser, hvor man efterfølgende tænker, at det kunne have været godt at tage fat i, både på grund af implikationerne og for at få eleven mere på banen – man ønsker, at eleven ville have sagt noget mere. Men det er et vilkår ved undervisning generelt, og den filosofiske samtale specifikt.

## Den filosofiske samtale – struktur og indhold

Filosofi er et stort område med mange forskellige tilgange til det at filosofere både metodisk og indholdsmæssigt. Selvom det at filosofere med børn foregår på et elementært niveau, så mener jeg, at det er nødvendigt i en vis udstrækning at benytte sig af de forskellige filosofiske tilgange. Der er ikke tale om at drive akademisk virksomhed, men om at sætte vores tanker om de forskellige filosofiske emner i system. Det er en hjælp til at konkretisere vores undren i forhold til vigtige livsspørgsmål. Den filosofiske tilgang, man som lærer vælger, medfører en bestemt optik på problemstillingen og dermed bestemte spørgsmål. Det må her dreje sig om at finde den rette balance mellem den logiske argumentationsstruktur og menneskets undren og den åbenhed, der ligger heri.

Jeg oplever, at en tydelig og fast struktur omkring den filosofiske samtale er befordrende for samtalens indhold. Er eleverne bekendt med formen og strukturen og de implicite krav, kan de orientere sig mere entydigt mod indholdet – mod det filosofiske problem. Det kan være nødvendigt, at læreren efter en tid, hvor eleverne har haft mulighed for at lære samtalen at kende, sætter ord på, hvad der sker i løbet af en samtale, hvilke mekanismer der er på spil, og hvad der er den enkeltes og fællesskabets ansvar. Det kan være en stor hjælp for eleven og give denne mulighed for efterfølgende at deltage mere bevidst i samtalen.

## Principper for filosofiske samtaler i klassen

Schjelderup m.fl. (1999) kommer med en række forslag knyttet til praktiseringen af den filosofiske samtale. Der er ikke tale om en færdig opskrift, men om principper, som bør iagttages før, under og efter samtalen.

1. Alle søger efter at forstå de grundprincipper, som former vor fælles virkelighed.
2. Alle respekterer de andres synspunkter og perspektiv. Det betyder ikke, at man ikke kan problematisere andres udsagn eller spørge undrende ind til dem.
3. Dialogen baseres på frivillige bidrag fra alle deltagerne. Det er min erfaring, at alle, også de stille, får noget ud af den filosofiske samtale, og i takt med at eleverne bliver mere fortrolige med det at filosofere, vil de i stigende grad byde ind til samtalen.
4. Alle bør søge at knytte egne udtalelser til det som andre har sagt i sagen. Heri ligger, at det i samtaleens videre forløb er sagen, der er i centrum, ikke elevens personlige oplevelser. Der er tale om en bevægelse, der i stor udstrækning ligner den, vi kender fra dannelsesrejsen: Hjem – ude – hjem. Man begynder i elevernes oplevelser af og erfaringer med en problemstilling eller et livsfilosofisk spørgsmål. Det sikrer, at eleverne kan knytte an til samtaleens indhold, men allerede tidligt i forløbet bliver man nødt til at bevæge sig væk fra det specifikke til det generelle/sagen. Det er her, at vi "upersonliggør" eller træder på afstand af sagen og betragter den fra forskellige vinkler, hvoraf mange vil være nye og anderledes for eleverne. Efter mødet med det nye er det tid til, at eleverne sammen med lærerne konkluderer/sammenfatter samtaleens pointer og indsigter. Dette er nødvendigt, for at eleverne kan forholde sig til disse og få mulighed for at integrere dem i sig selv. Vi er hjemme igen men med en ny indsiget – vi har fundet skatten.
5. Alle må være forberedte på og villige til at begrunde deres påstande. Det er her, at man træder ud over den almindelige

samtale og ind i den filosofiske – kravet om tankens og talens stringens og redelighed. Her er det lærerens og de andre elevers rolle at spørge ind til påstandene og eventuelt problematisere dem. Det er en vigtig del af den enkeltes besindelse på sig selv og det vedkommende står for. Det er min erfaring, at det med fordel kan gøres gennem hele processen. Måske omkring væsentlige indsigter og inden man bevæger sig videre til nye områder af en sag. Det er med til at give eleverne et overblik over noget, der ellers kan virke uoverskueligt og usammenhængende, og det hjælper dem med at se den ”røde tråd”.

6. Alle bør forklare, hvorfor de er enige eller uenige på en høflig måde.
7. Læreren er på samme tid jævnbyrdig deltager i debatten og kontrollant af de filosofiske krav.
8. Alle går i fællesskab ind for at korrigere sig selv og hinanden på gruppens vegne i forhold til sagen. Dette princip er det centrale, da det forudsætter, at de andre principper er opfyldt. Det er et krav, som det er vanskeligt for eleverne at leve op til. Her kan læreren igen være til stor hjælp ved at spørge undrende ind til elevernes udsagn – en slags mesterlære, hvor eleverne efterhånden internaliserer den ydre samtales form og struktur.

## Den voksne som forbillede

Schjelderup skriver, at vi voksne er forbilleder for børnene, hvad enten vi er bevidste om dette eller ej (Schjelderup 1999). Det understreger igen vigtigheden af en vis grad af indsigt i den bagvedliggende idé- og filosofihistorie, når man som lærer skal planlægge og udføre undervisning omkring filosofi med børn. Læreren har ansvar for gennem sit eksempel at synliggøre en tydelig struktur eller ”rød tråd” på alle niveauer i den filosofiske aktivitet. Men det handler ikke udelukkende om viden, men fordrer også et ”filosofisk sindelag” hos læreren, hvis denne skal være jordemoder på sokratisk manér. Schjelderup pointerer, at lærerens indstil-

ling i forbindelse med det at filosofere med børn er af stor betydning. Læreren skal møde eleverne ud fra en filosofisk kundskab om sig selv, dvs. have en vis filosofisk ”vilje” og selvindsigt, ellers er der fare for, at undervisningen ender i ren procedure og pædagogisk metodik.

## At definere og afklare problemet – en vigtig begrebsafklaring

En vigtig pointe omkring det filosofiske problem er, at det ikke løses på samme måde som almindelige problemer, men det afdækkes. Problemet afdækkes ved (Schjelderup 1999, 44):

1. at afklare problemet
2. være åben og ærlig og
3. at søge efter essensen eller kernen i problemet.

Det er et meget vigtigt krav i forbindelse med al filosofi at definere og afklare problemet. Uden en forståelse af problemets natur vil udfaldet af ethvert forsøg på at afdække problemet så godt som altid blive vilkårligt og uden mål og med. Der er to sider af denne sag. For det første drejer det sig om forberedelse fra lærerens side. Det er især i forbindelse med det på forhånd planlagte filosofiforløb, hvor problemstillingen er givet. Det kunne være det ovenfor nævnte forløb om subjektivitet. Her kunne læreren på forhånd gøre sig klart, hvilken filosofisk tilgang, der ville være hensigtsmæssig at bruge, fx eksistensfilosofien. Dernæst kunne man gøre sig overvejelser over, hvilke pointer og indsigter det er vigtigt, at eleverne kommer ind omkring, og om der er nogle begreber, som det ville være godt på forhånd at have afklaret med sig selv, og om der er centrale begreber, som det er nødvendigt, at eleverne får afklaret. Det er vigtigt i forhold til elevens egen forståelse, men det er også vigtigt i forhold til den fælles samtale, at de centrale begreber er forklaret, så alle ved, hvad der menes, når de anvendes i løbet af samtalen. En sådan begrebsafklaring kan også være nødvendig at foretage undervejs i forløbet ved at spørge ind til det problem, som elevens undren er afstedkommet af. Læreren skal undgå at svare direkte på et spørgsmål uden først at spørge om fx: ”Hvad lægger du i udtrykket...?”, ”Hvad forstår du med...?” Eller ”Kan du præcisere begrebet...?” osv.

## Spørgsmål og svar

Den filosofiske samtale er at ligne med en finger, der peger videre frem mod sandheden. Når Sokrates taler, så gør han det i bevidstheden om, at talen, sproget og ordene er midler til at søge sandheden. De skal åbne sindene for den åndelige skuen, hvor personen forstår sig selv og sit liv i en større sammenhæng. For Sokrates er løsningen at søge sandheden gennem dialogen, gennem spørgsmål og svar.

## De filosofiske spørgsmål

De filosofiske spørgsmål må søge at belyse noget generelt/alment. De må berøre den menneskelige eksistens' grænsesituationer og noget grundlæggende ved tilværelsen. Som lærer skal man spørge sig selv: "Hvad er det væsentlige ved fænomenet, der skal belyses?" De filosofiske spørgsmål findes ofte i noget konkret, men det konkrete må som tidligere nævnt forlades i løbet af samtalen.

Der gemmer sig ligeledes muligheder for filosofiske spørgsmål bag mange almindelige udsagn, fx død, rejse, fødsel, liv, mening, meningsløshed, glæde, sorg osv. Filosofiske spørgsmål kan dukke op i kølvandet af mere almindelige og trivielle spørgsmål.

I den filosofiske samtale bør der ikke lægges samme vægt på hvad-spørgsmålet som på hvorfor-spørgsmålet. Hvorfor-spørgsmålet (i forskellige afskygninger) er centralt, da det er med til at sikre, at elevens begrundelse står klart og tydeligt frem både for eleven selv og de andre deltagere. Fx: "Hvad mener du er værst?" ... "Hvorfor mener du det?"

Spørgsmålene er det, der skal bære den filosofiske samtale. Derfor er det vigtigt at have forberedt flere spørgsmål, end man umiddelbart forventer at skulle bruge. Den store udfordring i forhold til at stille spørgsmål er, som jeg ser det, at stille relevante og hensigtsmæssige spørgsmål. De skal være relevante og retningsgivende i forhold til den linje, som på forhånd er lagt, bl.a. på baggrund af problemets art, den filosofiske tilgang og væsentlige indsigter. De skal være relevante i forhold til at afdække mere eller mindre skjulte pointer i elevernes spørgsmål og svar, hvilket kræver en høj grad af indlevelse i elevens tankegang og

begrebsverden. Samtidig foregår der løbende en vurdering fra lærerens side i forhold til, hvor vidt eventuelle "sidespring" er relevante for og kan virke befrugtende i forhold til den oprindelige intention med samtalen og den enkeltes erkendelsesproces. Ligeledes kan et godt kendskab til eleverne være befordrende, da det efter min erfaring kan være nødvendigt løbende at konkretisere det abstrakte for at holde dem inde i samtalen.

## De filosofiske svar

Den filosofiske samtale er et fælles projekt, men der stilles ikke desto mindre krav til den enkelte om selvstændig stillingtagen, hvorfor svar som "Jeg synes det samme som X" ikke er acceptable. Her kan det være nødvendigt for læreren at hjælpe den usikre og søgende elev på vej evt. ved at formulere spørgsmålet på ny eller spørge ind til elevens mening og på denne måde "forære" enkelte ord eller vendinger. Man kan også spørge ind til elevens udsagn: "Hvad er det ved X's udsagn, du godt kan lide/er enig i?" og "Hvorfor?"

De filosofiske svar må nødvendigvis være prøvende og forsøgsvis, men vi må også undgå en tænkning, hvor kun spørgsmålene er interessante, for det er svarene, vi lever efter. Dette betyder også, at nogle svar set i en logisk, erkendelsesmæssig og etisk sammenhæng er mere hensigtsmæssige end andre. For at kunne tages alvorligt må den filosofiske samtale derfor ende i en eller anden form for normativitet forstået som et udtryk for en fælles virkelighed. Dette kan efter min mening godt gøres uden samtidig at give køb på den kritiske bevidsthed. Det er i denne sammenhæng, jeg mener, at det er vigtigt at bringe eleverne tilbage fra det almene til den personlige sfære. Hvad ville det afstedkomme i elevens eget liv, hvis vedkommende skulle leve efter de svar, vi i fællesskab er kommet frem til? Læreren kunne spørge: "X, hvad ville det betyde for dig, hvis du skulle leve efter de svar, du/vi er nået frem til?" og "Hvordan ville du helt konkret kunne se det i dit eget liv, fx på skolen?" Jeg har oplevet en elev, der argumenterede på smukkeste vis og tænkte dybe tanker i forbindelse med en undervisningssituation, men som efterfølgende på vej ud af klassen opsøger sin veninde og siger

noget i retning af: ”Prøv lige at se hende der! Er hun ikke latterlig?”. Sådant en hændelse kan i sig selv afstedkomme interessante filosofiske overvejelser, hvis den gribes. Her tænker jeg på Paulus beskrivelse i Romerbrevet (Rom 7,19): ”...thi det gode som jeg vil, det gør jeg ikke, men det onde, som jeg ikke vil, det gør jeg.” Men hændelsen afstedkom også overvejelser hos mig selv over, hvordan man får bygget bro mellem de erkendelser, eleverne gør sig, og deres efterfølgende handlinger.

Jeg mener som sagt, at det er vigtigt at få rundet den filosofiske samtale ordentligt af. Det er vigtigt, at læreren hjælper eleverne med at konkludere og samle op på de tråde, der har været i spil gennem samtalen. Man skal sørge for, at de lander igen. Gør man det, behøver eleverne ikke altid umiddelbart kunne knytte an til det filosofiske tema – kunne relatere helt konkret til problematikken. Der er i orden, at de ”mister fodfæstet for en stund.” Så kan man på baggrund af det, man har talt om, grunderfaringer/fælles ontologisk basis, danne sig et nyt erfaringsgrundlag.

## Litteratur

- Calvert, Kristina, *Mit Metaphern philosophieren. Sprachlich-präsentative Symbole beim Philosophieren mit Kindern in der Grundschule*. Kopäd Verlag. München 2000.
- Undervisningsministeriet, *Fælles Mål, Faghefte 3: Kristendomskundskab*. Kbh. 2004.
- Gadamer, Hans-Georg, ”Forståelsens historicitet som det hermeneutiske princip” (uddrag fra *Warheit und Methode*), i: Gulddal, Jesper og Møller, Martin (red.), *Hermeneutik – en antologi om forståelse*. Nordisk Forlag 1999.
- Graf, Stefan og Skovmand, Keld, *Fylde og form*. Forlaget Klim 2004.
- Gulddal, Jesper og Møller, Martin, ”Fra filologi til filosofi – en introduktion til den moderne hermeneutik”, i: Gulddal, Jesper og Møller, Martin, *Hermeneutik – en antologi om forståelse*. Nordisk Forlag 1999.
- Gustavsson, Bernt, *Dannelse i vor tid*. Forlaget Klim 1998.
- Jaspers, Carl, *Hvad er filosofi*. P. Haase & Søns Forlag 1965.
- Rydahl, John og Troelsen, Børge, *Mening og sammenhæng. En fagdidaktik til skolens religionsundervisning*. Anis 2003.
- Schanz, Hans-Jørgen, *Europæisk idéhistorie*. Forlaget Høst & Søn 2004.



Schjelderup, Ariane m.fl., *Filosofi i skolen*. Universitetsforlaget. Oslo 1999.  
Sløk, Johannes et al., *De europeiske idéers historie*. Nordisk Forlag 2001.

# Filosofi med børn – metoder i teori og praksis

*Af Dorete Kallesøe, lektor,  
læreruddannelsen i Nr. Nissum, VIA University College*

I denne artikel vil jeg tage afsæt i de metoder, som Ekkehard Martens i sin artikel stiller op.

Og jeg vil uddybe og diskutere begrundelsen for at tale om metoder overhovedet. Derpå vil jeg komme med eksempler på, hvordan Martens fem metoder kan anvendes i praksis. Herefter følger et uddrag af en filosofisk samtale i 6. klasse om begrebet ”Gud”. Til slut har jeg bedt lærer Michael Voss Grangaard, som forestod filosofi-undervisningen, om at svare på, hvordan han i hverdagen får filosofien frem i skolen.

## Martens fem metoder

Det er et godt spørgsmål, hvad der skal til for at skelne almindelig snak fra en filosofisk samtale. Ifølge Martens handler det ud over det metodiske om indstillingen til samtalen. Der skal tales i en atmosfære af åbenhed og undren. Børnene skal opfordres til at stille spørgsmål og til at tænke videre. Martens understøtter gang på gang i sine skrifter, at mennesket er et ”endeligt væsen”, dvs. at vi ikke har adgang til endegyldige svar på tilværelsens store spørgsmål, men må finde os til rette med de foreløbige udkast, vi kan tænke og tale os frem til.

Når man filosoferer med børn er det væsentligt at komme omkring følgende fem metoder, som Martens har hentet indholdet til i de traditionelle filosofiske traditioner, fx fænomenologien, hermeneutikken

og sprogfilosofien, men som udgør en integreret helhed, når det gælder filosofi med børn:

- Den begrebsanalytiske metode.
- Den fænomenologiske metode
- Den hermeneutiske metode
- Den dialektiske metode
- Den spekulative metode

Det gode ved disse metoder er, at lærere, der har erfaring med undervisning i hovedsageligt faget kristendomskundskab, men også dansk, historie og samfundsfag, betjener sig af de fleste i forvejen. Nu skal denne "tavse viden" blot bevidstgøres, så der kan arbejdes endnu mere kvalificeret og målrettet med de filosofiske metoder i undervisningen. Her kommer en uddybning af de fem metoder:

### *Den begrebsanalytiske metode*

Her stilles spørgsmålet "Hvad er...?" eller "Hvad betyder...?". Helt ned i børnehaven kan man begynde med at tale med børn om spørgsmål som "Hvad er en ven?", "Hvad er forskellen på dødt og levende?", "Hvad er forskellen på mennesker og dyr?". Senere kommer spørgsmål som "Hvad er tilgivelse?", "Hvad er gud?", "Hvad er et fællesskab?" "Hvad er lykke?". De ældste børn kan filosofere over "Hvad er demokrati?" "Hvad er virkelighed?" "Hvad er arbejde?".

Alene den bevægelse, der går gennem at afgrænse ordet i forhold til andre ord og finde ordets nuancer, fx ved som forberedelse at slå det op i et leksikon, vækker til undren og udvider ens forståelse af ordet.

Man må ikke misforstå analysen som en jagt på en endegyldig definition, snarere tværtimod. Den begrebsanalytiske tilgang skal udvide begrebet, ikke indskrænke det

### *Den fænomenologiske metode*

Fænomenologien tager udgangspunkt i det levede liv, altså i menneskelige erfaringer. Hvor begrebsanalysen primært spørger "Hvad betyder...?" for forsøgsvis at holde sig på det sproglige niveau (selv om det kan være svært!), må eleverne her gerne inddrage deres egne erfaringer med fænomenet. Fx erfaringer med venner, med dyr, med tilgivelse og med arbejde.

Den filosofiske kunst er her at hæve samtalen fra elevernes umiddelbare og konkrete eksempler op på et generelt plan, hvor vi alle kan være med. Her er det den filosofiske samtaleleders opgave at spørge: Kan vi ved hjælp af alle disse eksempler sige noget alment om fx en ”ven”? At han gerne vil lege, at han ikke driller, at han ikke slår...

### *Den hermeneutiske metode*

Hermeneutik handler om fortolkning; fortolkning af tekster, af billeder og af andre menneskers indsigter. Inden for den hermeneutiske metode bliver der plads til det faglige stof: Religiøse og filosofiske tekster, billedkunst, musik eller film med eksistentielle motiver. Sat ind i et dannesperspektiv kan man sige, at det er her, den kategoriale dannelse kan komme til sin ret. Ofte er filosofi med børn blevet praktiseret som rent formaldannende: udvikling af børnenes logiske sans, evne til at argumentere osv. Disse færdigheder er ganske vist væsentlige, men det er spørgsmålet, om de kan stå alene, hvis ikke børnene bliver præsenteret for filosofi- og religionshistoriens vigtigste bud på tilværelsens uløselige problemer.

Inden for kristendommen drejer det sig selvfølgelig først og fremmest om de bibelske kernehistorier, men også korte primærtekster fra kirkens historie kan danne udgangspunkt for filosofiske samtaler. Andre religioner har også deres tekstkorporer og billeder, som kan anvendes. Men her skal man nok være opmærksom på at finde historier med ikke alt for entydige pointer, medmindre man vil lægge op til en eksplicit kritik af udsagnet.

Vi har stadig til gode at se udgivet en filosofi-historie for børn, hvor de vigtigste filosofers tanker er formuleret i kondenseret form. Der er gode tiltag hertil (fx Schjelderup m.fl. 1999, Børresen og Malmhøst 2003 og 2006 og Hinge og Juul 2005), men der mangler stadig en god tekstsamling til indskoling og mellemtrin.

Endelig er andre mennesker jo også en slags ”tekster” til fortolkning. Levende resursepersoner på besøg i klassen eller klassen på besøg uden for skolebygningens rammer er tit et mere inspirerende udgangspunkt for en samtale end en død tekst.

### *Den dialektiske metode*

”Dialektik” er et ofte benyttet ord i filosofien. Allerede Sokrates talte om dialektik som modstykke til retorik. For retorikerne gjaldt det bare om at overtale sine tilhørere; for dialektikerne gjaldt det om i fællesskab at søge sandheden gennem rationel argumentation og samtale.

Filosoffen Hegel talte om ”tese”, ”antitese” og ”syntese”. Et princip, som flere teoretikere har taget op, når de taler om ”den sokratiske samtale”. Her gælder det om at sætte modsætninger op over for hinanden. Her skal børnene diskutere, forholde sig til hinandens udsagn og forsøge at argumentere for og begrunde det, de mener. Nogle filosofi-didaktikere bruger ikke ordet ”diskussion” om den dialektiske samtale, idet de bevidst vil understrege, at det ikke blot er en udveksling af meninger à la den politiske debat i medierne, men en respektfuld samtale, hvor den ene part er interesseret i at lytte til og forstå den andens synspunkt, før han formulerer sig eget. I en ægte sokratiske dialog er målet at blive klogere, ikke at overbevise de andre om, at man har ret.

Et væsentligt mål for samtalelederen er at få børnene til at lytte til og tale med hinanden, og ikke blot henvende sig til lederen. Hvis man vil øve børn heri, kan man fx lave øvelser, hvor det gælder om at lytte og referere, hvad den anden mener uden at sige sin egen mening. Eller sætte rammer op, hvor børnene skal indtage et bestemt synspunkt og prøve at argumentere herfor. Men allerførst skal lederen lære at holde sine egne meninger tilbage og i stedet spørge ”Hvad mener I andre om det, som Peter sagde?”

Man kan forestille sig en sokratiske dialog om, hvorvidt arbejde er godt eller dårligt, om man kan være lykkelig, når man er fattig, eller om demokrati er den bedste styreform.

Gælder det helt små børn, kan man naturligvis ikke forvente den store forkromede argumentation. Her må man sætte sine mål for filosofien på et lavere niveau, det kunne fx være blot at få børnene til at respondere på hinandens udsagn, dvs. tale med hinanden og ikke blot med læreren (en øvelse, der i øvrigt kan være svær også for voksne!).

### *Den spekulative metode*

Denne metode er nok den sværeste at operationalisere, idet den appellerer til fantasien. Desuden er betegnelsen ”spekulativ” måske heller ikke

helt præcis. Man kunne måske snarere kalde metoden ”fabulerende”, ”musisk” eller ”æstetisk”.

Ved hjælp af fantasien kan man foretage tankeeksperimenter og forestille sig livet og verden, som de kunne være – på godt og ondt. Som når forfatteren Svend Åge Madsen i sin roman *Se dagens lys* forestiller sig en fremtidsverden, hvor menneskene vågner op hver morgen sammen med en ny partner. Således undgås for stærke og engagerede følelser hos mennesker, der kunne finde på at lave om på samfundet, og eventuel kedsomhed kommer i forkøbet. Ville vi bryde os om at leve i en sådan fantasi-verden? Er det sådan en verden, som vi er på vej hen imod i vores underholdningssamfund?

Tankeeksperimenter kan på denne måde være med til at sætte vores værdier i perspektiv: Ville vi leve i en verden uden venner? I en verden, hvor kun hævn, men ingen tilgivelse råder? Hvor religion er forbudt? Hvor man ikke behøver arbejde? Hvor man ikke behøver gå i skole?

Tankeeksperimenter er også uundværlige for samfundets udvikling: Hvis ikke nogen tænker det utænkelige – fx en klode uden menneskeskabte klimaforandringer – bliver verden aldrig et bedre sted at være.

Endelig hører fantasi, undren og tanke sammen. Det kræver fantasi et undre sig: Hvorfor bliver det lille frø, som man putter ned i jorden, til en blomst? Hvorfor sker det samme ikke, hvis man kommer en Pinocchio-kugle ned i jorden: At den bliver til et Pinocchio-kugle-træ? Eller hvorfor bliver en begravet pedal ikke til et cykeltræ?

Disse fabuleringer er ikke umiddelbart filosofiske, men de danner grundlaget for at interessere sig for forskellen på det levende og det døde. Og på et senere tidspunkt mellem planter og dyr: Hvorfor nytter det ikke at komme en nyfødt baby i jorden, hvis den skal vokse?

## En filosofisk klassesamtale om ”Gud”

I foråret 2009 tilrettelagde lærer Michael Grangaard i samarbejde med Henrik Vestergaard Jørgensen et forløb i 6. klasse om gudsbegrebet. Det var et længere forløb, som introduceredes med forskellige billedlige fremstillinger af Gud fra forskellige tidsperioder og børnenes egne forsøg på at tegne deres opfattelse af gud. Michael havde med vilje udvalgt

billeder, som direkte portrætterer Gud som person, billeder hvor Gud er fremstillet symbolsk, og billeder hvor Gud som person og abstraktion er fraværende. Eleverne valgte det billede, de syntes kom tættest på den måde, de så Gud på. Derpå så de filmen ”Portræt af Gud” af Jon Bang Carlsen. Denne film handler om, at Gud viser sig på et af de mest gudsforladte steder – i et fængsel.

Michael og Henrik havde forberedt undervisningen ved at formulere en lang række spørgsmål og samle væsentlige udtryk for ”Gud” fra bibelen og andre steder: fx lignelsen om den fortabte søn, Luthers ”Gud er det, dit hjerte hænger ved” og middelalderfilosoffen Anselms berømte formulering: ”Gud er det, end hvilket intet højere kan tænkes”.

På baggrund af dette grundige forarbejde indledte Michael og Henrik den filosofiske samtale med klassen. Samtalen varede hen ved 1½ time – og børnene bevarede for det meste koncentrationen!

Indledningsvis blev børnene bedt om efter tur at formulere, hvad de forstod ved begrebet ”gud”. Michael skrev deres formuleringer op på tavlen: Gud som kraft, gud som luft, gud som det gode, gud som person, gud som allestedsnærværende, gud som kærlighed...

Derpå præsenterer Michael dem for en elementariseret (og lettere revideret!) udgave af Anselms formulering: at gud er højere end det, vi kan tænke. Den er børnene med på. De har jo også selv haft svært ved at udtrykke deres billede af gud. Efter en længere snak kommer en pige ind på selve ordet ”gud”, som ifølge hende lige så godt kunne være et hvilket som helst andet. Nominalismen trives i bedste velgående i 6. klasse!

Undervejs kommer klassen ind på, om Gud styrer menneskers liv, og på, hvem der har ansvaret for det gode og det onde, der sker. Vi bringer et kort uddrag af samtalen:

Marie Louise: Jeg tror, at der altid er en lille smule ondt i verden. Det er lidt ligesom når man bliver uvenner, så er det kærligheden, der får os til at sætte os sammen og tale om tingene. Jeg føler, at Gud er der, at Han putter de ord i min mund, som jeg skal sige.

Lærer: *Det du mener, er det, at Gud er den kærlighed, der er mellem os mennesker?*

Marie Louise: Ja.

*Lærer: At når du hjælper andre til at blive gode venner igen, når du siger noget godt til andre, så er det for dig et tegn på, at Gud er til stede, virkelig, at Gud hjælper dig?*

Marie Louise: Ja.

*Lærer: (Henvendt til klassen) Hvad siger I til det? Før talte vi om, at det er svært at finde ud af, om Gud er til overhovedet. Nu siger Marie Louise, at det gode, der er mellem mennesker, er et tegn på, at Gud er til.*

Nanna: Det er lidt ligesom, når man bliver uvenner, så er det djævlens, der er på spil. Man bliver ked af det og lader sig rive med og bliver vred. Men man kan fx sige undskyld, og så falder man ned igen og kan tale om det.

*Lærer: Mener du dermed, at hvis du er vred eller irriteret, og der så bliver sagt undskyld eller på en anden måde bliver vist venlighed over for dig, så hjælper det dig? På hvilken måde?*

Nanna: Det ved jeg ikke.

Magnus: Den anden beder om tilgivelse.

*Lærer: Nanna, hvordan har du det, hvis den anden beder om tilgivelse? Er du stadig lige så vred som før?*

Nanna: Nej. Så bliver jeg glad.

Sissel: Jeg tror, at Gud hjælper os til at sige undskyld. Engang, hvor jeg legede med min søster, sparkede hun mig. Jeg blev ked af det, ikke fordi det gjorde ondt, men fordi hun kunne finde på det.

*Lærer: Hvordan fik I løst det?*

Sissel: Min mor talte med min søster og sagde, at det ikke var i orden at sparke, og at hun skulle sige undskyld. Det gjorde hun så.

*Lærer: Hvordan fik du det så?*

Sissel: Jeg blev glad igen.

*Lærer: Lige som Nanna fortalte om?*

Sissel: Ja.

*Lærer: Kan det være rigtigt, at livet er sådan indrettet, at når man selv viser andre kærlighed eller bliver vist kærlighed, så kan det få kærligheden frem i den anden? Som en "sygdom", der smitter?*

Klassen: Ja.



## Analyse af klassesamtale

Hvis man analyserer klassesamtalen ud fra de fem metoder, må man konkludere, at Michael har formået at bringe alle fem i spil. Klassen har begrebsbestemt gud (*den begrebsanalytiske metode*). I uddraget fra samtalen er samtalen koncentreret om Gud som ”kærlighed”. Men tidligere i samtalen har også andre gudsopfattelser været på banen, fx Gud som ”det gode”, en ”kraft”, en ”person” og ”ingen Gud”. Eleverne er kommet med eksempler på erfaringer med gud, både deres egne og fangerne i filmen (*den fænomenologiske metode*). De har læst tekster, set film og set på billeder af gud (*den hermeneutiske metode*). De har (til dels) drøftet og forholdt sig til deres forskellige udsagn om gud (*den dialektiske metode*). Michael spørger på et tidspunkt ”Hvad siger I til det?”, og børnene er relativt gode til selv at hjælpe hinanden med at formulere sig. Man kan indvende, at Michael er ret styrende i sin samtaleledelse og er tæt på at lægge eleverne formuleringer i munden. Ofte er det også kun en dialog mellem Michael og én elev. Dette er Michael helt bevidst om. Når man filosoferer med børn, er det en balancegang mellem at anerkende børnenes umiddelbare udtryk og så lære dem nye begreber og tydeliggøre problemstillingerne for at bringe dem frem til en højere grad af refleksion.

Men hvad med *den spekulative metode*? Der er jo ingen tankeeksperimenter! Men børnene har alligevel brugt fantasien og (forhåbentlig) overskredet deres daglige indsigter i udarbejdelsen af deres egne billeder af gud. Ved at arbejde kunstnerisk/æstetisk kan den sproglige indsigt overskrides – og børnene bibringes en erkendelse på et ikke-sprogligt niveau, der når dybere end sproget rækker. Oplevelsen af kunst kan bidrage med noget lignende.

## Interview med Michael

Nu er det ingen hemmelighed, at det filosofiske niveau, som Michael her har opnået med sin 6. klasse, er ret usædvanligt. Det er ikke mange 6. klasser, der kan sidde stille og tale sammen i op mod 1½ time. Derfor bør

læserne også advares mod at tro, at I kan få jeres klasser til det samme, første gang I filosoferer! Der skal øvelse til fra både lærer- og elevside.

For at få en forestilling om, hvordan man kan arbejde hen imod skabelsen af et filosofisk klasserum, har jeg talt med Michael om hans erfaringer.

*Jeg er imponeret over samtalen i din 6. klasse! Hvordan er du kommet så langt?*

Jeg tror, det hænger meget sammen med, hvordan jeg som lærer ønsker min undervisning skal foregå. Det er en del af den daglige omgang med hinanden. Jeg har haft et ønske om, at de respekterer den undervisning, jeg kom med. Dvs. så sidder de ikke og kører med deres private snak, mens jeg underviser. Og så den respekt for hinanden og hinandens arbejde, det er noget, jeg arbejder med hver eneste dag. Det er hårdt arbejde, det er hver eneste dag og hele tiden og så igen. Lige pludselig opstår der de situationer, hvor de kan sidde stille i næsten 1½ time – men det er noget, der tager tid at opnå, sådan en grad af koncentration.

*Kan du komme med konkrete eksempler på, hvad du har gjort?*

Jeg prøver at være meget tydelig i forhold til mine elever om, hvilke forventninger jeg har. Når jeg kommer ind til timen, forventer jeg, at de er klar til undervisning. Det er det, der gør, at de slipper frikvarters-situationen. Nu er det en anden situation, en undervisningssituation.

Personligt værdsætter jeg samtalen højt. Det hænger sammen med den person, jeg er. Så derfor bunder hele min undervisning i, at vi kan tale ordentligt sammen: Man markerer, hvis man har noget at sige, man afbryder ikke hinanden. Og jeg slår hele tiden ned på, hvis der er nogen, der ikke overholder de her ting. Det er en grundlæggende forståelse af, hvordan vi gebærder os, når vi er i et fællesskab. Det er det, de har svært ved, og det er det, de skal lære.

Jeg har også hele tiden sørget for, at det skal være sjovt også. Vi leger med sproget. Og jeg forsøger altid at tage udgangspunkt, hvor de er. Jeg kan godt bruge mig selv og mine erfaringer. Dette er ikke bare noget fra en bog, men jeg fortæller dem rent faktisk, hvordan jeg selv har oplevet det. Også de negative ting fra mit liv. Hvor jeg er blevet meget klogere. Jeg tror de sætter stor pris på, at jeg er der som menneske. Jeg prøver at formulere nogle situationer, som de kan genkende. Det

kan være en situation i et frikvarter eller fra en tv-serie. Jeg prøver hele tiden at formulere det, så de kan knytte an til det. Selv om det ikke er altid, det lykkes!

*Har du faste rammer eller særlige ritualer, når der skal filosoferes?*

Ja, på den måde at jeg fortæller dem, hvad vi skal i gang med, og hvad det helst skal munde ud i. Men vi sidder også på en bestemt måde. I en halvcirkel, så vi ikke har noget imellem os. Det er en måde at synliggøre på, at vi er i en anden situation. Men steder, hvor de filosofiske problemstillinger opstår i kølvandet på noget andet, vi arbejder med, vil jeg ikke sige ”Kom, nu sætter vi os i en halvcirkel!”.

*Kan du gøre dette med alle klasser?*

Det kan jeg godt. Men når jeg siger det, mener jeg over tid.

Jeg har fx to 9. klasser, som jeg overtog sidste år. Den ene meget urolig. Jeg var træt bagefter. Men grundlæggende har jeg den opfattelse, at mennesker godt kan li at tale om tingene – også de dybere ting. Det berører nogle steder, som vi ikke ellers bliver berørt, og det tror jeg godt, vi kan lide. Det handler om at komme ind under huden på eleverne og vise dem, at det er faktisk okay at snakke om de her ting, at det er okay at have en personlig mening.

Når det er en besværlig klasse, sørger jeg for at starte med at etablere en autoritet, den har vi jo ikke givet på forhånd i dag i skolen. Ved at virke oprigtig og ærlig oplever børnene, at man godt vil dem, og at det vi skal lave er betydningsfuldt. For nogle år siden var jeg i praktik med et filosofiforløb over Den uendelige historie. Bagefter tænkte jeg, det var ikke godt, og eleverne syntes det var kedeligt. men læreren kom og sagde, at eleverne havde syntes, det var så spændende, og at de også var glade for mig som person. Og jeg tror, at det var det, der gjorde forskellen. Jeg fik skabt forbindelsen mellem mig og eleverne, så vi kunne snakke om de ting, de ikke plejede. Vi fik skabt det rum, hvor der er trygt, og hvor de kunne give udtryk for forskellighed.

*Hvad gør du, hvis eleverne svarer ”Det ved jeg ikke!” på dine spørgsmål?*

Den går ikke! Som udgangspunkt vil jeg prøve at formulere spørgsmålet på en anden måde. Hvis det så ikke virker, vil jeg prøve at tænke en helt konkret situation, hvor problemstillingen er indeholdt. Det er ikke altid det lykkes, men som regel kan man komme langt

ved at konkretisere. Filosofi er jo meget abstrakt, men kunsten er at kunne konkretisere, hvilken problemstilling det handler om. Nogle kan forholde sig abstrakt, men ikke alle.

*Hvordan undgår du at styre for meget?*

Det prøver jeg at undgå, men efter at have hørt optagelsen af gudsforløbet, blev jeg overrasket over, hvor meget jeg lagde i munden på eleverne. Hvorfor? Det hænger sammen med mig som person: Jeg har det sådan, at det langt fra er hvad som helst, der går. Især, når jeg har planlagt noget specifikt. Det er min tilgang til livet og til det at være underviser. Men jeg er meget opmærksom på det, for man vil jo helst tilstræbe en filosofisk åbenhed. Det afhænger også meget af emnet. Fx er gudsbegrebet svært tilgængeligt for mange. I sådanne situationer ser jeg det som min opgave at være ledende i mine spørgsmål. Jeg gir dem nogle ord og begreber til at tænke videre på. Her er jeg mere styrende, end jeg havde tænkt mig og måske mere end godt er...? I modsætning til fx subjektivitetsbegrebet: Her vil du kunne overlade meget mere til den dynamik, der opstår i klassen. Som lærer skal man prøve at mærke efter: Hvordan er dynamikken lige nu? Fiser gassen af ballonen, må man selv tilføre samtalen noget. Og dermed virker man meget styrende.

Det ligger også i forberedelsen, at læreren har sat sig ind i, at der er indsigter, som man må komme ind omkring. Det nytter ikke bare at høre på Lises beretning om sin pony, men det handler om at bringe Lise på sporet igen på det fælles, som vi kan generalisere på. Nu er det ikke længere personligt, men alment abstrakt. Og der er her, jeg som lærer er nødt til at styre for at komme tilbage til det fælles, som gælder for os alle sammen.

*Skal man kende til filosofi for at begynde at filosofere med børn?*

Det mener jeg, man skal! Men for ikke at afskrække nogen: Det, jeg tror, er vigtigt, er en overordnet forståelse af, hvad filosofi er, og at der er forskellige retninger, der kommer frem til forskellige konklusioner om, hvad det vil sige at være menneske. Man skal ikke ha en rygsæk på hele tiden med eksistensfilosofi osv. i. Ellers sku man jo ha læst filosofi på universitetet! Men når du laver et specifikt forløb, skal du sætte dig grundigt ind i det!

*Har du nogen gode ideer til læreren, der gerne vil i gang med at filosofere?*

Det, jeg gjorde selv, var at tage udgangspunkt i eksistensfilosofien, som specifikt arbejder med subjektivitetsbegrebet, fx Kierkegaard. De tænkere kan jeg bruge. De skal formuleres, så de er tilgængelige for eleverne. Men jeg kan også lade mig inspirere af deres spørgsmål. Hav rigtig mange spørgsmål klar først, så det ikke ender ud i en hverdagssnak, men en egentlig samtale.

Og konkretiser problemerne! Find materiale, som synliggør det, I skal snakke om, fx film.

Det er godt ind imellem at lave forløb, hvor man virkelig er forberedt til tænderne. De baner vej for noget mere i dagligdagen. Eleverne får en oplevelse af, at det kan være sjovt og spændende at snakke om. Næste gang er der ryddet lidt mere af vejen.

*Hvordan kan man sætte realistiske mål for at filosofere? Opnår man ikke tit, at målet bliver for højt og dermed uopnåeligt?*

Målet afhænger af eleverne og af situationen. Det skal man sætte forventningerne efter. Men man kan meget nemt blive utrolig praktisk og pragmatisk i skolen. Det er vigtigt, at man også er idealistisk og ikke glemmer, at det er okay at være intellektuel sammen med eleverne. Det er meget nemt at blive pragmatisk, når man kommer ud i praksischocket og den ikke-intellektuelle konsensus, der tit er i skolen. Man skal holde fast på, at det er okay at være intellektuel!

Jeg kan mærke det på mig selv: Når jeg planlægger forløb starter jeg også selv med det praktiske: hvad kan lade sig gøre, og hvad kan ikke. Men her skal man tage sig i nakken og turde noget stort!

## Litteratur

Børresen, B. og Malmhøster, B., *La barne filosofere*. Kristianssand 2003.

Børresen, B. og Malmhøster, B., *Å tenke sammen*. Aschehoug 2006

Hinge og Juul, *Brug filosofien*. Gyldendal 2005.

Schjelderup, A., Olsholt, Ø. og Børresen, B., *Filosofi i skolen*. Oslo 1999.

Religionspædagogisk Forum

2009/3

Udgives af RPF-Religionspædagogisk Forlag

– med støtte fra Undervisningsministeriets tips- og lottomidler  
samt Kulturministeriets tidsskriftsstøtteudvalg

Redaktion:

Keld Skovmand (ansv.)

Allan Friis Clausen

Hans Dorf

Søren Holst

Michael Riis

John Rydahl

Lene Therkelsen

© copyright: Bidragyderne og forlaget

ISSN: 1902-8903

Abonnement kan tegnes på: [www.rpforum.dk](http://www.rpforum.dk) – her kan også købes enkeltnumre

Årsabonnement: kr. 245,- (3 numre)

Studieabonnement: kr. 195,- (3 numre)

Enkeltnumre: kr. 100,- pr. stk.

Alle priser er inkl. moms og abonnementspris er inkl. levering i Danmark

Hjemmeside: [www.rpforum.dk](http://www.rpforum.dk)

Kontakt: [rpforum@rpf.dk](mailto:rpforum@rpf.dk)

Sats og layout: Religionspædagogisk Center

Tryk: ScandinavianBook

RPF-Religionspædagogisk Forlag

Frederiksberg Allé 10

1820 Frederiksberg C

Telf. 33 24 92 50

**RPF**  
Religionspædagogisk Forlag