
Studier i Pædagogisk Filosofi

Årg. 9 2020

Pædagogisk Filosofisk Forening

Studier i Pædagogisk Filosofi

Studier i pædagogisk filosofi er et elektronisk online, open access og peer-reviewed tidsskrift, der publicerer artikler inden for den pædagogisk filosofiske tradition i bred forstand. Artiklerne spænder fra klassiske filosofiske undersøgelser af fundamentale emner i relation til det pædagogiske felt til detaljerede og kritiske analyser af dannelse, uddannelse, læring, undervisning etc. i et filosofisk perspektiv. *Studier i pædagogisk filosofi* sigter efter at fremme en levende og kritisk dialog mellem forskere på universiteter og læresteder fra hele Norden. Tidsskriftet repræsenterer ikke én filosofisk eller teoretisk skole eller tradition. Tværtimod er tidsskriftets mål at fremme udveksling og samarbejde mellem filosoffer, pædagogiske filosoffer og filosofisk orienterede forskere inden for uddannelse og pædagogik i Norden. Tidsskriftet stræber derfor efter en bred nordisk spredning af artikelforfattere, fagfællebedømmere og redaktion. Tidsskriftet udgiver desuden en serie pædagogisk filosofiske monografier.

Chefredaktør

Jørgen Huggler, Aarhus Universitet, Danmark

Assisterende chefredaktører

Merete Wiberg, Aarhus Universitet, Danmark,
Torill Strand, Universitetet i Oslo, Norge og
Sune Frølund, Aarhus Universitet, Danmark

Redaktionssekretær

Martin Bjerre Bygballe, Aarhus Universitet,
Danmark

Redaktion for fagfællebedømmelse

Torill Strand, Universitetet i Oslo, Norge

Anmeldelsesredaktion

Merete Wiberg, Aarhus Universitet, Danmark
Ingerid S. Straume, Universitetet i Oslo, Norge

Redaktionspanel

Guðmundur Heiðar Frímannsson, Akureyri
Universitet, Island
Hansjörg Hohr, Universitetet i Oslo, Norge
Ari Kivelä, Oulu Universitet, Finland
Søren Harnow Klausen, Syddansk Universitet,
Danmark
Elisabet Langmann, Södertörns högskola,
Sverige
Alexander von Oettingen, University College
Syd, Danmark

Anne-Marie Eggert Olsen, Aarhus Universitet,
Danmark

Torill Strand, Universitetet i Oslo, Norge

Michael Uljens, Aabo Akademi, Finland

Adresse:

Studier i Pædagogisk Filosofi /v. Jørgen Huggler
Aarhus Universitet – DPU
Tuborgvej 164
2400 København NV, Danmark
<https://tidsskrift.dk/spf/index>

Grafisk opsætning og sats:

WERKs Grafiske Hus a/s, www.werk.dk

Kopiering sker inden for rammerne af aftaler
med Copydan.

ISSN-nummer: 2244-9140

© Studier i Pædagogisk Filosofi og forfatterne.

Anne-Marie Eggert Olsen

Danser eller dukke?

Nogle refleksioner over ynde og sport i forlængelse af Schiller og Kleist

Abstract

English title: Dancer or Doll? Some Thoughts on Grace and Sport in Continuation of Schiller and Kleist
The concept of grace (German: Anmut) has for better or worse disappeared from our daily experience and aesthetic as well as educational vocabulary. This paper presents briefly Friedrich Schiller's analysis in *Über Anmut und Würde* (On Grace and Dignity) of grace as an expression of an internal morality, i.e. the notion of a beautiful soul found in classical bourgeois Bildung. We then turn to Heinrich von Kleist's *Über das Marionettentheater* (On the Puppet/Marionette Theatre), which challenges Schiller's humanism by a provocative presentation of grace as mechanical perfection. The second part of the paper examines the bearing and actuality of Kleist's text from examples pertaining to athletics/sports, drawing critically on Simon Critchley's *What We Think about When We Think about Football*. The aim is a consideration of where and how grace manifests itself and seems to be something inexplicable and 'extra', a gift of the gods or of nature, as it still exists even if it is not easily put into words.

Nøgleord

Ynde, æstetik, opdragelse, sport, Friedrich Schiller, Heinrich von Kleist

Ordene 'ynde', 'yndefuld' og 'yndig' er gammeldags og på vej ud af det levende sprog. Som med andre ord, der kun overlever i det sproglige museum, kan vi dog stadig bruge dem ironisk, 'ja, det var yndigt!', når vi mener det modsatte, og i faste vendinger som 'at ældes med ynde', der har fået en renæssance og er noget nær den eneste aktuelle brug af ordet. Vi 'ynder' heller ikke meget mere, om end vi har fået en uendelighed af 'yndlings'-ting såsom yndlingsfilm, yndlingsretter og yndlingsbeskæftigelser, hvor forbindelsen til 'ynde' er trukket langt ud, selv om den stadig er der.

Der er altid gode grunde til, at ord glider ud af gængs sprogbrug. Ligesom ordet 'dyd' ikke overlevede dronning Victoria, har 'ynde' ikke overlevet kvindernes frigørelse og indtog på arbejdsmarkedet. Jeg sigter her ikke til den nedladende omtale af (visse dele af) kvinders krop som 'ynder' eller mangel på samme. Det har fra starten været en sexistisk misbrug af ordet. Nok har ynde en forbindelse til kropslig skønhed, men den angår præcis ikke legemets konkrete form. Ynde betegner en måde at bevæge sig på. Det er endvidere karakteristisk for ynde, at den er uforenelig med udtryk for fysisk anstrengelse og effektivitet og følgelig med de fleste praktiske gøremål. Som sådan har den tidligere været et ideal for – og et krav til – navnlig kvinders hele måde at gebærde sig på, uanset om deres statur isoleret set opfyldte 'billedlige' skønhedsideal. Ynde viser sig derfor især ved nytteløse bevægel-

Anne-Marie Eggert Olsen, Aarhus Universitet, Danmark

E-mail: ameo@edu.au.dk

Studier i Pædagogisk Filosofi | <https://tidsskrift.dk/spf/index> | ISSN nr. 22449140

Årgang 9 | Nr. 1 | 2020 | side 1-14

ser som hilsner og gestus, udveksling af høfligheder, bordmanerer og konversation og ikke mindst i aktiviteter som musikudøvelse, skuespil og dans.

Som høvisk rudiment i den borgerlige opdragelse af navnlig piger overlevede idealet om ynde trods alt langt ind i det 20. århundrede. Jeg har selv lært at neje, når jeg hilste på fremmede voksne, gået på danseskole og til ballet, og opfordringerne 'ret ryggen', 'gå ordentligt på fødderne' og 'lad være med at sidde og hænge' blev i min barndom givet mere af æstetiske grunde end af hensyn til sundheden. Det er slut med det, og godt det samme. Ynde er endegyldigt forvist fra (pige)opdragelse, omgangsformer og dannelsesidealer, og de yndefulde bevægelser synes alene at dyrkes i den sfære af elaboreret kunstfærdighed, de gik under i historisk, nemlig klassisk ballet og pendantser i sportens verden såsom rytmisk gymnastik og isdans.

Anmut, gratie, ynde

Det ligeledes gammeldags tyske ord *Anmut*, der normalt gengives med ynde (yndefuld, graciøs) på dansk, har en bred vifte af betydningsnuancer, der til dels går tabt ved oversættelse. En skikkelse, en gestus og en handling kan være yndefuld, et kunstværk, men også et – fortrinsvis kultiveret – landskab kan være yndefuldt, og sågar en menneskelig sammenkomst, et kultiveret selskab kan være det.¹ For så vidt er *Anmut* associeret med skønhed, ånd og harmoni, men der klinger et særligt betydningsaspekt med: Det yndefulde taler til sanserne; det fornemmes som frydefuldt. Dette virksomme aspekt er tydeligere i det engelske ord for ynde, *grace* (af latin *gratia*), der også betyder nåde(gave), gunst og yndest, altså en særlig form for mildhed eller ligefrem barmhjertighed. *Gratierne* er det romerske navn for *chariterne*, der i den græske mytologi først og fremmest associeredes med kærlighedsgudinden Afrodite, men også med lysets/forårets og kunstens gud Apollon. *Gratierne* havde til opgave at bringe skønhed, fryd og glæde til guder og mennesker, og de afbildes traditionelt som en treenighed af unge, yndefulde, mere eller mindre påklædte kvindeskikkelser i dansende positur: *Aglai*a (glans), *Eufrosyne* (glæde) og *Thalia* (blomstren).

Ynde er således indskrevet i et større forestillingskompleks, der ikke uden videre lader sig sammenfatte til begreb eller definition endsige opskrift på, hvordan den tilvejebringes. Ynde er associeret med overflod, med det lette og blomstrende i bevægelser og følelser og med guddommelig gavmildhed. Det yndefulde er utvungent og står i modsætning til alt, hvad der er tungt og alvorligt, fremtvungent og anstrengt, men det er samtidig uforeneligt med det tilfældige og kaotiske, med lidenskab og manglende kontrol. Ynde er apollinsk, et udslag af orden, harmoni og anstændighed.

1 Om Goethes brug af *Anmut* på disse fire områder se Benno von Wiese, 'Das verlorene und wieder zu findende Paradies. Eine Studie über den Begriff der Anmut bei Goethe, Kleist und Schiller,' i *Kleists Aufsatz über das Marionettentheater*, ed. Helmut Sembdner (Berlin: Erich Schmidt Verlag, 1967), 196-220, doi: 10.2307/3723615.

Baggrunden hos Schiller

I det lille skrift *Über Anmut und Würde* fra 1793² forsøger Schiller at bestemme ynde med afsæt i en fabel fra den græske mytologi: Afrodite (romersk: Venus), gudinden for skønhed og kærlighed, har et bælte, der forlener den, som bærer det, med ynde og dermed evne til at vække kærlighed; altså bogstaveligt et afrodisiakum. Da Hera sætter sig for at forføre Zeus, låner hun Afrodites bælte, for, som Schiller forklarer historien, selv om overgudinden Hera selvsagt må antages at være fuldentd skøn, kan hun ikke være sikker på at have den ønskede tiltrækningskraft, hvis hun ikke også har ynde. Al ynde er skøn, men ikke al skønhed er yndefuld. Bæltet og gratierne, Afrodites ledsagere, symboliserer således en sammenhæng mellem skønhed og ynde, men også en forskel: I sig selv, uden ynde, er skønhed nok beundringsværdig, men ikke automatisk tiltrækkende og vækker ikke uden videre sanselig glæde eller kærlighed. Ynde forlener på magisk vis sågar den, der ikke af naturen ejer skønhed, med samme tiltrækningskraft som kærlighedsgudinden. Det er vigtigt at understrege, at bæltet er et symbol. Et bælte kan tages af og på. Ynde er også foranderlig og kan komme og gå i modsætning til den – med Schillers ord – 'fixe' eller 'arkitektoniske' skønhed. Men den er alligevel ikke noget påtaget. Det er Hera selv, der med ynden bliver tiltrækkende og elskværdig, og Zeus bliver ikke simpelt bedraget af en udvortes forklædning. Så hvad er det, der kan komme til som noget ekstra uden at ændre på det naturgivne udseende og alligevel stamme fra personens egen skikkelse?

Schillers svar er *bevægelse*: Ynde er skønheden i bevægelsen. Det gælder ganske vist ikke al bevægelse. Ikke-menneskelige bevægelser (af træets grene, havets bølger) eller bevægelser, der alene udspringer af naturlige kilder som begær og sanselighed, kan ikke besidde ynde. De er enten vilkårlige og mekaniske eller tvungne af driften mod et mål. Ynde er reserveret mennesket som et udslag af menneskets sædelige bestemmelse, altså mennesket som andet end natur. Schiller kan derfor definere ynde således: "Ynde er en skønhed, der ikke er givet af naturen, men frembringes af subjektet selv."³ Ærkehumanisten Schiller transponerer hermed kilden til ynde fra guderne til mennesket, nærmere bestemt til den menneskelige frihed. Ynde hidrører godt nok fra noget oversanseligt, men er ikke et udslag af gudernes gunst. Det, der kommer indirekte til udtryk i den yndefulde bevægelse, er menneskets egenartede evne til at være *causa sui*, sin egen årsag, i kraft af frihed. Det yndefulde, der hæfter ved eller med Schillers ord 'ledsager' en handling, stammer fra den moralske følelse og er altså selvinitieret.⁴

Schillers beskæftigelse med *Anmut* indskriver sig således i hans overordnede æstetiske, moral-pædagogiske projekt, der i korthed går ud på at forbinde, hvad Kant har adskilt, nemlig natur og frihed, sanselighed og fornuft i mennesket. For at friheden, moralens

2 Skriftet findes ikke på dansk; oversættelserne i det følgende er mine egne. Der henvises til Friedrich Schiller, *Über Anmut und Würde*, i *Sämtliche Werke. Band V* (München/Wien: Carl Hanser Verlag, 2004), 433-488. Engelsk online-udgave: *On Grace and Dignity*, overs. George Gregory (Schiller Institute, Inc. 1992), acc. 06.01.2021 https://archive.schillerinstitute.com/educ/aesthetics/Schiller_On_Grace_and_Dignity.pdf.

3 *Ibid.*, 437.

4 *Ibid.*, 447-48.

grundlag, kan virke opdragende, må den gøres både anskuelig og tiltrækkende, dvs. appellere til det *hele* menneske. Og det bliver yndens rolle.⁵ Med frihed og moral følger imidlertid nødvendigvis også pligt. Schiller er om nogen klar over, at det moralske væsen, der adskiller mennesket fra den øvrige natur, *principielt* indebærer en rigoristisk fornægtelse af drift, begær og lyst som handlingsbestemmende faktorer. Men dette gælder kun for en isoleret og objektiv betragtning: I subjektiv betydning "har mennesket ikke blot *lov til*, men *skal* forbinde lyst og pligt; det skal adlyde sin fornuft med glæde."⁶ Schillers tanke er i kort begreb, at hvis naturen har et formål med mennesket som både sanseligt og moralsk væsen, så er det ikke at mennesket skal bruge sin frihed til konstant i hver enkelt moralsk handling at kue sine sanselige tilbøjeligheder, men at det skal *forson* de to principper i en anden naturlighed, hvor den moralske tilbøjelighed erstatter den første natur. Målet er et menneske, der ikke handler af selvpålagt tvang, men hvis hele livsførelse følger tvangfrit af dets moralske karakter, med Schillers ord *en skøn sjæl*.

Det er dog et spørgsmål, om ikke netop ynden ophæves som æstetisk fænomen, i det øjeblik den subjektivt bliver en pligt og objektivt så at sige får et moralsk fortegn, og om Schiller her ikke simpelthen løser Kants modstilling af pligt og tilbøjelighed ved at rekurrere til den – i det væsentlige aristoteliske – etik, som Kant gjorde op med. Schillers senere tematisering af sammenhængen mellem frihed og skønhed i *Menneskets æstetiske opdragelse* gennemføres uden eksplicit brug af forestillingen om ynde; her kommer ideen om skønhed som en forening af form og bevægelse direkte til udtryk i bestemmelsen af lege-driftens genstand som 'lebende Gestalt', levende skikkelse.⁷

Kleist og marionetterne

Schillers refleksioner over ynde er på en måde tilbageskuende. Med deres antikke afsæt og postulatet om en forening af indre moralitet og et yndefuldt ydre virker de i dag ikke specielt revolutionerende eller tankevækkende i æstetisk kontekst.⁸ Anderledes med Heinrich von Kleists skrift *Om marionetteatret*.⁹ Det gav ikke megen genlyd i samtiden, men fik efter genudgivelsen i forbindelse med Kleist-jubilæet i 1911 en renaissance som – yderst omdis-

5 Således Rüdiger Safranski: "Anmut ist ihm das Kennzeichen der Versöhnung von Begehren und Freiheit, Natur und (sittlicher) Vernunft". *Schiller oder Die Erfindung des Deutschen Idealismus*. (München/Wien: Carl Hanser Verlag, 2004), 368.

6 Schiller, *Anmut*, 464-65.

7 Friedrich Schiller, *Menneskets æstetiske opdragelse*, overs. Per Øhrgaard (København: Gyldendal, 1996), 72.

8 Tværtimod; det er Schillers opfattelse, at *Anmut* ligger mere til kvinder, *Würde* mere til mænd. Jf. Schiller, *Anmut*, 469. For yderligere om dette spørgsmål, se Gail K. Hart, 'Anmut's Gender: The "Marionettentheater" and Kleist's Revision of "Anmut und Würde"', *Women in German Yearbook*, Vol 10 (1994), 83-95, doi: 10.1353/wgy.1995.0021.

9 Heinrich von Kleist, 'Om marionetteatret', i *Samlede fortællinger*, overs. Niels Brunse (København: Gyldendal, 2018), 299-307.

kuteret – æstetisk skrift. Vurderingerne spænder fra teoretisk sammenfatning af væsen og betydning af hans digtning¹⁰ til ikke specielt tilforladelig digterisk åndrighed¹¹.

Det sidste kan til nød forsvares med henvisning til tekstens omfang og tilsyneladende rapsodiske komposition. Der er tale om et lille essay på ca. 8 sider, der i 1810 blev bragt som firedelt føljeton i *Berliner Abendblätter*, som Kleist selv udgav. Det slår (1) temaet *Anmut* an gennem en samtale mellem jeg-fortælleren og hr. C, førstedanser på operaen; de mødes foran et marionetteater på markedspladsen, hvor hr. C beundrer marionetdukkernes yndefulde bevægelser. Perfektionen beror iflg. hr. C på fraværet af selvbevidsthed hos dukkerne; de gør så at sige intet væsen af sig – i modsætning til skuespillere og dansere, der gerne forsirer deres optræden med overflødige gestus for at opnå en yndefuld effekt, hvilket har præcis den modsatte virkning, nemlig kunstighed. Hr. C forklarer således (2) det yndefulde fysisk-mekanisk; fra ophænget bevæges marionetternes lemmer via leddene som penduler i perfekte buer rensat for enhver tilfældighed. Fortælleren kvitterer (3) med en anekdote om en ung mand, kendt for sin yndefuldhed, som på et tidspunkt kommer til at indtage en positur, der minder både ham selv og hr. C om en klassisk statue, de netop har set.¹² Mens han ser sig selv i spejlet, gør han på stedet forsøg på at genskabe ynden, hvilket selvfølgelig ikke lykkes, og i tiden efter gør den nu selvbevidste bestræbelse på at virke yndefuld det efterhånden helt af med den unge mands ynde. Til slut (4) fortæller hr. C om en oplevelse med en bjørn i fangenskab, der er i stand til at parere ethvert fægtestød, som hr. C. – i stigende desperation og opildnet af tilskuerne – forsøger at sætte ind: ”øje i øje, som om den kunne læse min sjæl i mit, stod den med labben hævet til slag, og hvis mine stød ikke var alvorligt ment, rørte den sig ikke.”¹³

En kritisk indvendig til belæg for, at der er tale om en digterisk bagatel, går på, at Kleists fremstilling af marionetteknikken og af den fægtende bjørn er det rene opspind, der intet har med virkeligheden at gøre; marionetter og bjørne fungerer ganske enkelt ikke, som Kleist postulerer. Dette har dog ikke afholdt fortolkningstraditionen fra at vende og dreje hvert ord i den kortfattede tekst ud fra den betragtning, at den snarere er et mesterværk af kondenseret udtryk end en bagatel. Trods sin korthed er tekstens episoder nemlig vævet sammen af temaer og allusioner, der bevæges så stramt og perfekt, som den ideale dukkefører tænkes at føre sin marionetdukke. En bare tilnærmelsesvis fyldestgørende udlægning fylder som regel mange gange mere end forlægget og rejser lige så mange spørgsmål, som den besvarer. At der er mere på spil end blot lidt æstetisk drilleri antydes i hr. C's konklusion:

”Vi ser, at i samme grad som refleksionen, i den organiske verden, bliver svagere og dunklere, fremtræder gratien i den stadig mere strålende og herskende. Således indfinder gratien sig igen, når erkendelsen er gået igennem en uendelighed; så at den, på samme tid,

10 Paul Böckman, „Kleists Aufsatz „Über das Marionettentheater“, i Sembdner, ed., *Kleists Aufsatz*, 32-53.

11 Walter Silz, 'Die Mythe von den Marionetten', i Sembdner, ed., *Kleists Aufsatz*, 99-111.

12 En ung mand, der trækker en splint ud af foden; der er sandsynligvis tale om den statue, der benævnes *Torneud-trækkeren*.

13 Kleist, 306.

optræder renest i den menneskelige legemsbygning, der enten slet ingen bevidsthed har, eller en uendelig bevidsthed, det vil sige i leddedukken eller i guden.”¹⁴

Dyr, menneske, dukke, gud

Kleist bevæger sig her ind i et mellemværende med Schiller, og der er momenter i teksten, der godt kan ses som ren satire over den schillerske humanisme. At fuldenendt ynde findes i de mekaniske dukker, hvor ethvert element af menneskelig moralitet og frihed i bevægelsen er ophævet, kan læses som en kras kommentar til Schillers artige ideal, der til dels præger fortællerens indvendinger og betragtninger. Men hvad er hr. C's kritiske pointe, og hvad er grundtanken i skriftet som helhed? Navnlige to omfattende temaer melder sig i forhold til det sidste spørgsmål.

Det drejer sig i første omgang om *syndefaldet*, der særligt eksponeres i den afsluttende ordveksling mellem jeg-fortælleren og hr. C:

”Altså, sagde jeg en smule tankeadspreedt, måtte vi atter spise af kundskabens træ for at falde tilbage i uskyldigstilstanden?

Netop, svarede han; det er det sidste kapitel af verdens historie.”

Beretningen om syndefaldet er et centralt element i den vestlige kulturs antropologiske grundmyte: Mennesket har af egen fri vilje ophævet sin forening med naturen ved at efterstræbe kundskab og er dermed dømt til et liv i bestandig splittelse med sig selv, præget af kamp for overlevelse, intellektuel anstrengelse og fejlbarlighed. Hvor forvisningen fra Paradisets Have oprindeligt handlede om synden og straffen for oprøret mod den gudfaderlige autoritets bud, fik den i oplysningstiden en anden valør som historien om mennesket, der hæver sig over naturen i kraft af fri vilje og fornuft. Det gode og lykken er ikke bag os, men foran os – og op til os selv. Således hos Rousseau og Kant, uagtet deres kritiske vurdering af den reale civilisation. Også Schiller fortolker filosofisk ulydigheden mod Gud som udtryk for et kæmpeskridt i den rigtige retning og begyndelsen på menneskets moralske tilværelse.¹⁵ Men romantikken og navnlig de romantiske digtere ser anderledes på det. Den fundamentale splittelse overvindes ikke med videnskabelighed, teknologiske fremskridt og en oplysningsfilosofisk, politisk vision, da den netop handler om skismaet mellem to grundlæggende bestræbelser: På den ene side efter sikkerhed og samfundsmæssig velfærd; på den anden side efter noget radikalt andet, der ikke kan indløses i den menneskeskabte og begrænsede (borgerlige/politiske) tilværelse. Hvad dette andet og større er, fornemmes netop i denne tilværelses mangel på fuldenendt, uindskrænket lykke og selvforglemmelse; det anes blot gennem en drøm eller en længsel efter en anden tilstand, der kan finde udtryk i religion, i naturerfaring og ikke mindst i kunsten. Ynde eller gratie bliver i hr. C's forklaring

¹⁴ Ibid., 307.

¹⁵ Se det lille historiske skrift *Etwas über die erste Menschengesellschaft nach dem Leitfaden der mosaischen Urkunde. Sämtliche Werke, Band IV*, (München/Wien: Carl Hanser Verlag 2004).

vehikel for en sådan utopisk anelse; fænomenet ynde vidner om muligheden af en tilstand, hvor refleksion og fejlbarlighed enten ikke findes eller ikke blokerer for umiddelbarhed og perfektion.

Hvad der ville kunne annullere den splittelse, kundskaben har forårsaget, står imidlertid kun kryptisk antydet i Kleists tekst. Noget kunne tænkes at ligge i omvendingen af episoder-nes rækkefølge: Overgangen fra dyr til menneske til dukke/gud kan læses som en dialektisk proces, en dobbelt negation, hvor syndefaldets negation af det umiddelbare og naturlige til en reflekteret og fremmedgjort tilstand ophæves gennem en forening af de splittede momenter i en ny form for kundskab, en ny umiddelbarhed. Men fortællerens paradoksale formulering af konklusionen modsiger samtidig ideen om en forening af de foreliggende historiske momenter gennem et sådant skoledialektisk skridt, der gør splittelsen til et nødvendigt led i fremskridt og forsoning.¹⁶ Der synes i hr. C's perspektiv ikke at være noget i den menneskelige tilstand, der kan reparere på skaden, dvs. sætte refleksionen ud af spil, hvad vi også tidligere i teksten har fået et vink om. Hr. C har beskrevet marionettens fortrin frem for den levende danser som primært negativ. Marionetten vil aldrig *skabe sig* med fx overflødige gestus: "Den slags misgreb, tilføjede han som en afbrydelse af tankerækken, er uundgåelige, efter at vi har spist af kundskabens træ. Men paradiset er låst og keruben står bag ved os; vi må rejse jorden rundt og se, om det måske igen er åbent bagfra et sted."¹⁷

I fortællerens logik er inddragelsen af syndefaldet en afbrydelse. Men tekstens tidlige logik er sfærisk ligesom verden. Der ikke noget *tilbage* til uskyldstilstanden, men heller ikke noget *frem* – hverken i plangeometrisk eller historisk forstand. Det sidste kapitel i verdenshistorien består i at finde bagindgangen til Paradis, så vi på en eller anden måde kan rette op på miseren, ikke ved reparation eller forsoning, men ved at gøre det hele om og spise af kundskabens træ på en måde, der ikke får fatale følger. Det leder os til det andet grundlæggende tema i teksten.

Geometri og vægtløshed

Som modpol til Schillers ide om den subjektive frihed som kilden til ynde sætter Kleist altså geometrisk lovmæssighed i bevægelsen,¹⁸ men hertil også ophævelse af tyngdekraften. Marionettens hele bevægelsesmønster udgår som nævnt fra ét lodret ophæng, der dels bestemmer bevægelsens centrum eller tyngdepunkt ('Schwerpunkt') og dels modvirker materiens træghed: "Dukkerne har kun, ligesom alferne, brug for jorden for at *strejfe* den og

16 Som eksempel på en sådan fortolkning se Hanna Hellmann, *Heinrich von Kleist. Darstellung des Problems*. (Heidelberg 1911), 13-30. Optrykt i og citeret efter Sembnder (1967), 17-31.

17 Kleist, 302-03. Den tyske tekst har her 'die Reise um die Welt', altså rejsen rundt om 'verden' (måske sågar universet), ikke 'jorden'.

18 For en detaljeret gennemgang af de matematiske og geometriske principper, Kleist hentyder til, se Sarah Pourciau, 'PASSING THROUGH INFINITY: Kleist's "Marionettentheater", Kantian Metaphor, and the Spherical Geometry of Grace' i *Poetica*, Vol. 47, No. 1/2 (2015), 51-82, doi: 10.1163/25890530-047-01-90000003. Pourciaus artikel er en udfordring for den matematisk ukyndige læser, men et 'must read' ikke mindst pga. den minutøse og overbevisende afkodning af Kleists billeder ud fra hans symbolske brug af bl.a. forholdet mellem plan- og sfærisk geometri.

give lemmernes sving nyt liv ved den kortvarige hæmning; vi har brug for den for at *hvile* på den og komme os efter dansens anstrengelse..."¹⁹

Denne sammenhæng analyseres sjældent indgående i fortolkningslitteraturen. Det forhold, at dukkerne er 'antigrave' og netop derved adskiller sig fra menneskene, findes udlagt som symbolsk udtryk for uafhængighed af materien, altså for noget rent sjæleligt²⁰, eller som karakteristisk af en ideal ligevægt mellem to modsatrettede kræfter, tyngde og lethed, der angiveligt er det karakteristiske ved ynde,²¹ men ingen af disse fortolkningsmuligheder er helt tilfredsstillende, da det antigrave får enten for meget eller for lidt: I det første tilfælde forstås det som udtryk for en kraft, der ikke har forbindelse til materiens principper; i det andet tilfælde er det, forstået som en harmoni, ikke andet end hvad der allerede ligger i den geometriske forståelse af perfekt bevægelse. Og under alle omstændigheder er marionetterne præcis ikke fri af materien og de fysiske principper, men forudsætter dem. Også elverne har brug for jorden i deres færd.

Kleists fortæller anfægter, at en mekanisk dukke skulle kunne være mere yndefuld end et menneske, men viser ved sin efterfølgende anekdote om ynglingen, der får øje på sig selv i spejlet, at han forstår den negative pointe: At selvbevidstheden dræber ynden. Han har bare ikke noget bud på, hvor ynden så kommer fra, hvis ikke fra en lovmæssighed, der er uafhængig af den menneskelige tækning og vilje. Det er her, at hr. C. fortæller historien om den fægtende bjørn, hvis naturlige sikkerhed i ethvert moment overgår fægterens bevidste og fejlbarlige kunst. Man kan forstå det sådan, at kunsten først vil kunne stå mål med naturen i henseende til sikkerhed og perfektion, når den bliver til en slags anden natur uden selvbevidsthed og narcissistisk fokus. Men der er langt fra bjørnens lænkede, passive og delvis dresserede forsvar til marionetternes ynde; langt til den frie bevægelighed og foragt for tyngdekraften, der materialiserer sig i elverskikkelsen og dukken. Det synes for så vidt oplagt, at bjørnen *ikke* er et billede på en alternativ, ikke-menneskelig form for ynde. Sarah Pourciau noterer, at det ganske rigtigt er fægteren/hr. C "who controls the animal's entirely predictable responses, and thus he who effectively 'pulls the strings.'" Hun mener derfor, at Kleists pointe og hans reformulering af ynde finder udtryk i fægtescenen som helhed:

"The true representation of an alternative grace must therefore be seen to reside, not in the bear itself, but in the *hybrid* constellation of the fencing match conceived as a whole, which simultaneously reflects and deforms the more conventional dyadic interaction that precedes it [en fægtekamp mellem hr. C og grevens søn], as though the entire scene were

19 Kleist, 303.

20 Böckmann, op. cit., 43. Her udlægges 'det antigrave' først og fremmest som en metafor for følelsens og sjælelivets uafhængighed af det jordiske. Det findes iflg. Böckmann hos en lang række hovedpersoner i Kleists oeuvre (bl.a. Penthesilea, Kätchen, Homburg, Kohlhaas); de har alle "die antigrave Fliehkraft und sind unabhängig vom Gesetz der Schwere und irdischen Gebundenheit." En tolkning af 'antigrav' som metaforisk udtryk for, at marionetterne ikke kan 'falde' i betydningen synde, findes i James A. Rushing, Jr., 'The Limitations of the Fencing Bear: Kleist's "Über das Marionettentheater" as Ironic Fiction,' i *The German Quarterly*, Vol. 61, No.4 (Autumn, 1988), 528-39, 531, doi: 10.2307/406259.

21 Josef Kunz, 'Kleist's Gespräch "Über das Marionettentheater," i Sembdner, ed., 1967, 77.

being played anew inside the curved geometry of the concave mirror.”²² Denne fortolkning lægger op til en tankevækkende jævnføring med Kleists eget oeuvre, der ofte er præget af brudte, deforme og til tider voldelige fremstillinger. Men at det skulle repræsentere en ny opfattelse af ynde virker ikke overbevisende. Pourciau forklarer ikke, hvordan man kommer fra bjørnen til dukken og fra fægterens forgæves udfald til den guddommelige dukkeførerers umiddelbare forening med dukkens lemmer, men først og fremmest ses der helt bort fra, at et væsentligt element i marionetternes yndefuldhed kommer af, at de er 'anti-grave'. Der er ikke noget element af vægtløshed hverken i de kæmpende eller i fægtescenen som helhed. Bjørnen er tung, og hr. C's bevægelser højst en frustreret dans på stedet. Kombinationen savner lethed og dermed den æstetiske appel, det hele handler om.

Som nævnt er der en bagvendt, refleksiv logik i Kleists tekst som helhed, og refleksionen er direkte tematiseret flere steder: i selvbevidstheden, i ynglingens spejlbillede, i bjørnens blik, og ikke mindst i omtalen af hulspejlet²³, der projicerer det afspejlede et andet sted hen via de rette linjer, der traditionelt repræsenterer både uendelighed og umulig genforenelighed, men som i et sfærisk univers kan vende tilbage og krydses i endnu et punkt. Men der er altså også den refleksive bevægelse i teksten, der gør slutscenen til udgangspunkt for en refleksion; måske det punkt, hvor hr. C har set sig selv spejlet i bjørnens øjne og i modsætning til den narcissistiske yngling forstår sig selv som afspaltet og indser, at der skal noget 'ekstra' til for at overskride den menneskelige fejlbarligheds sfære. Hvis der i det hele taget er en pointe i hr. C's betragtninger og i Kleists skrift som helhed, må den omfatte tanken om en perfektion i bevægelsen, hvor lovmæssighed og intention er sammenfaldende som i en guddommelig akt, og hvor jorden ikke er en hindring eller et endepunkt, men en hjælp. Noget andet er, hvad man så skal forstå ved det, og hvor den tanke fører hen.²⁴

Man kan med Dietrich Schwidder rejse spørgsmålet, om Kleist i *Om marionetteatret* overhovedet ser ynde som et æstetisk anliggende og ikke snarere som et eksklusivt antropologisk, der i sidste ende handler om at forstå mennesket i en anti-idealisk, metafysisk-realistisk kausalsammenhæng. I det perspektiv kan Kleist ses som fortæller for en antirational vitalisme, hvor modsætningen mellem bevidsthed og natur er ophævet; ynde hos Kleist skal da retteligt forstås som et ideal om naturlighed i legemlig bevægelse, der indskriver sig i en lang pædagogisk tradition af idealer for kultivering af kroppen.²⁵ Det kan være svært at følge Schwidders omgang med begrebet vitalisme i tolkningen af marionetterne og den

22 Pourciau, op.cit., 81.

23 Kleist, 306. For en detaljeret (og illustreret) gennemgang og fortolkning af Kleists brug af hulspejlet, se Pourciau, 59-63.

24 Pourciaus fortolkning kan ses som et forsøg på en negativ dialektisk læsning uden harmonisk udglattende 'Aufhebung', men det positive kommer så at sige ind ad bagdøren, når det utopiske forsvinder, og teksten samtidig tages som udtryk for et nyt æstetisk ideal.

25 Dietrich Schwidder, *Bewusstsein und Natürlichkeit in der menschlichen Bewegung. Gedanken zur modernen Leibesübung unter besonderer Berücksichtigung von Kleists Aufsatz "Über das Marionettentheater"* (Stuttgart, 1972), 7, 23 & passim. Schwidder understøtter sin udlægning af Kleist som 'antirationalistisch und vitalistisch orientiert' primært biografisk med belæg fra Kleists breve og læser den ind i *Om marionetteatret* uden nærmere overvejelser over forskellen på geometri og biologi.

grundlæggende matematisk-geometriske naturforståelse i Kleists tekst. I stedet for det antropologiske aspekt vil vi fastholde det æstetiske aspekt af bevægelseskulturen og begive os ind i sportens verden.

Sport, spil og legende lethed

Ved VM i atletik i 1995 blev den britiske trespringer Jonathan Edwards den første til at sætte verdensrekord med et spring over 18 meter; rekorden på 18,29 m står stadig. Der findes en video med Edwards' egen analyse af, hvad der skulle til for at komme så vidt.²⁶ Her fremhæver han navnlig to ting: En tilnærmelsesvis lodret kropsholdning i tilløbet, der giver et fast tyngdepunkt og større frihed til benenes bevægelser, og en lettere berøring med jorden i hink og skridt, "som når en smutsten berører vandet". Parallellen til Kleists marionet med det lodrette ophæng og elverskridtet på jorden er påfaldende, som man kan se i videoens computeranimation af springet, der også viser en sammenligning med en anden springers bevægelsesmønster. Forskellen er tydelig, og Edwards' tilnavn *The flying man* velfortjent!

Det er nok ikke alle, der umiddelbart vil finde Edwards' spring yndefuldt. Ynde associeres inden for bevægelseskultur normalt snarere med dans eller gymnastik, hvor det kraftprægede og tekniske i løb og spring retoucheres æstetisk, eller med f.eks. kunstskøjteløb, der tilføjer ekstra fart og lethed til menneskets normale bevægelsesmuligheder. Dog er syndefaldet ofte meget synligt i disse discipliner i de bevægelser, der er nødvendige af hensyn til afsæt og balance, men ofte virker forstyrrende på det samlede æstetiske indtryk. Fuldendt ynde kræver en bevægelsesøkonomi, de færreste har teknisk overskud til, og som almindeligvis er uforenelig med den ekstraordinære kraftpræstation, der skal til for at vinde eller sætte en rekord i konkurrenceidræt.

Og dog er det netop i sportens verden, man kan finde markante eksempler på den skønhed i bevægelsen, der kalder på betegnelsen ynde, selv om den som regel italesættes med andre ord. En jævnt forekommende bemærkning om tennisstjernen Roger Federer lyder: Hvor er han elegant!²⁷ Han bevæger sig jo som en balletdanser! Den danske kommentator er lidt i nød, medens den engelske kommentator stadig kan bruge ordet 'gracious' og gerne gør det. Og sandt er det, at Federer bevæger sig gennem spillet med en påfaldende lethed og ynde. Selv servebevægelsen, der hos mange spillere fremstår uharmonisk og brudt af dens mange tekniske delmomenter, er hos ham flydende og upåfaldende, hvilket givetvis bidrager til, at serveren er svær at læse for modstanderen. Det hjælper også på indtrykket af nærmest overjordisk perfektion, at han har en normal, harmonisk kropsbygning og sjældent får sved på panden uanset temperaturen og kampens længde. En kvindelig pendant

26 <https://www.facebook.com/EurosportBG/videos/719007324958708/?v=719007324958708>
Acc. 09.01.2021.

27 'Elegant' bliver i nutidig sprogbrug ofte anvendt som synonym for yndefuld/yndig/graciøs, men har oprindelig en anden betydning, 'udsøgt' (af lat. *eligere*, udvælge), og dermed også andre konnotationer (smagfuldt, fornemt, flot), der sætter elegance i kontrast til ynde.

er den taiwanesiske badmintonspiller Tai Tzu-ying. Hun spiller med samme grad af teknisk perfektion som Federer og en ubesværet, der regelmæssigt giver anledning til samme type kommentarer, hvis hovedbudskab er æstetisk: At det er en fryd og fornøjelse at se på. I de fleste sports- og idrætsgrene findes eksempler på udøvere eller enkeltpræstationer, hvor skønheden i bevægelsen tydeligt viser sig, men de er sjældne og måske netop derfor frydefulde. Eksempelvis har håndbolden Anja Andersen, og fodbolden har Zinedine Zidane, som vi vender tilbage til om lidt.

Sport og idræt i det hele taget er egnet til at illustrere den opfattelse af ynde, som Kleist lægger i munden på hr. C. I modsætning til kunstneriske bevægelsesformer som ballet og de sportsdiscipliner, hvor der gives en tvivlsom æstetisk bedømmelse af det såkaldt 'kunstneriske indtryk', har sporten som sådan ingen ambition om skønhed i udtrykket. Den er for så vidt uden subjektivt tilskud, som den alene sigter på den bedst mulige realisering af sit mål, hvad enten det er at overskride en kvantitativ grænse, gennemføre fejlfrit eller vinde et spil. Den har derfor heller ingen praktisk eller produktiv interesse og er fuldstændig nyteløs.

Man kan her indvende, at sport er konkurrence, og at det alene handler om at vinde. Men sport som kamp/konkurrence og sport som spil/leg ('Spiel') er to forskellige ting. De kan ikke adskilles, men man slår nu engang kun modstanderen eller konkurrenten ved at vinde spillet inden for det regelsæt, der konstituerer sportsgrenen, hvad enten det er et regulært spil som tennis eller fodbold eller en individuel disciplin inden for konkurrenceidræt. Den æstetiske perfektion i bevægelsen er ikke afhængig af, om kampen vindes eller rekorden slås. Den er afhængig af den perfekte realisering af spillet. Vinderen er sjældent yndefuld, men den yndefulde atlet er som oftest, muligvis altid, at finde blandt de bedste. Faktisk kan selve kampmomentet eller -motivet ødelægge ynden, og ikke bare som hos Kleist, hvor fægterens iver koster både kampen og ynden. Som *spil* er sporten uden ydre formål og som sådan blot en leg. I det øjeblik kampmotivet adskiller sig fra spillet og fremstår isoleret og selvstændigt i aggressive udtryk og gestus, forsvinder ynden som dug for solen. Når det er integreret i spillet og fremstår umiddelbart og spontant i form af teknisk overlegenhed, siger vi, at udøveren 'leger' med modstanderen. I dette moment af legende overlegenhed er Anja Andersen uden sidestykke inden for sin disciplin.

Den sportslige ynde forudsætter ophævelsen af den ekstreme fysiske kraftpræstation i en teknisk beherskelse, hvor alt partikulært subjektivt, udvortes og tilfældigt så at sige glimrer ved sit fravær, og hvor refleksion er ophævet til anden natur – eller simpelthen refleks. Simon Critchley gør sig i sin bog om fodbold lystig over sportsjournalisten, der spørger spilleren om, hvad der gik gennem hovedet på ham, da han scorede. "If the player is playing well, not very much is going on in their 'mind' at all, and this is the entire point: play and not the consciousness of play."²⁸

28 Simon Critchley, *What We Think About When We Think About Football* (London, 2017), 44.

I sporten fungerer spillet eller disciplinens regelsæt som en specifikation af de almene matematisk-fysiske love, der hos Kleist styrer marionetternes bevægelser. Sportsudøveren er for så vist en leddedukke, som han eller hun på ingen måde kan beslutte sig for at vinde spillet eller slå rekorden og slet ikke for at være yndefuld. Selvbevidsthed, forstået som reflekteret distance i aktiviteten, er i bedste fald nytteløs; i værste fald bliver den direkte kontraproduktiv. Det gælder ene og alene om at gennemføre den objektivt rette bevægelse uden subjektivt tilskud. Bl.a. af den grund betragter mange sport som åndløs og kedelig og ville nok tilslutte sig Kleists fortæller, når han stiller sig uforstående over for hr. C's beundring af marionetterne. Der mangler på en eller anden måde udtryk for noget humant. De fleste sportsentusiaster vil omvendt nikke genkendende til hr. C's beundring som præcis den fryd, der opstår i de øjeblikke, hvor springet, løbet, slaget, kastet hæver sig over det sædvanlige, og spillet ligesom træder frem i sin essens, enkelt, ubesværet og legende let, som om en guddommelig hånd har overtaget føringen og ophævet ethvert moment af menneskelig utilstrækkelighed og normal tyngde. Critchley spørger med henvisning til Kleists alternativ mellem ingen bevidsthed og uendelig bevidsthed, om den legendariske fodboldspiller Zinedine Zidane (der ville stå i enhver *Hall of Grace*) så er en marionet eller en gud, og svarer: "I couldn't possibly say. What he has is *grace*. Which means that he could be both."²⁹

Bolden er rund

Med marionetterne lancerer Kleist som sagt en opfattelse af ynde, der er inkompatibel med Schillers, hvor ynden tilskrives mennesket qua subjekt og principielt fraskrives andre organismer som dyr og planter for slet ikke at tale om noget uorganisk. Man kan indvende, at marionetten jo skal føres af en eller anden subjektiv agent, der styrer dukkens bevægelser, men det ændrer ikke på, at ynden hos Kleist overhovedet ikke handler om subjektiv frihed. Marionetten er ikke yndefuld, fordi den er ført af et frit humant subjekt; den er det i sig selv, og føreren må så at sige underkaste sig marionettens fysiske principper og blive ét med dem, fuldstændig som spilleren bliver ét med spillet.

Inden for spillet er spilleren derfor iflg. Critchley delvis objektiveret, af-subjektiveret til et 'quasi-subjekt'. Men tankegangen fordrer også en modsat subjektivisering af selve spillet og dets remedier til quasi-objekter, som han forfølger i kapitlet 'What is it like to be a ball?' Spillet, der egentlig blot består i et sæt regler, og bolden, der er en masseproduceret, oppustet plastikkugle af defineret omfang, vægt og tryk, sættes i gang og 'animeres'. Ikke mindst fodbolde synes at have deres eget liv i en sådan grad, at de ligesom bugtalerdukker virker levende, også når de ikke er i spil. "Even when they lie un-kicked on the floor and tucked away forgotten in a cupboard, they still have the potential for movement and life and it is hard to resist the call they seem to make: 'Come on, take me out, play with me!' The point here is that we ventriloquize through the football. We animate the ball with our life and

29 Ibid., 116.

in animating the ball, we animate ourselves, make ourselves feel alive with a particularly intense sense of aliveness. But that aliveness is also shared by the ball, which is perhaps the quintessential quasi-object.”³⁰

Men hvorfor er det bolden, der er indbegrebet af et quasi-objekt, og ikke dukken? For en umiddelbar betragtning fremstår netop dukken som potentielt levende; ligesom bamsen kan dukken være et barns bedste ven og fortrolige, en person, og dukkens quasi-objektive tvetydighed er så stærk, at dukker kan være direkte uhyggelige. Dukken som quasi-objekt er udnyttet i mange kunstneriske sammenhænge,³¹ medens bolden sjældent optræder som person.³² Nu kan man sige, at dukken ligesom ikke rigtig gælder som quasi-objekt, for så vidt som det er dens væsen at være en efterligning af noget levende; det uhyggelige kommer præcis af, at vi ved, at den er en ting, men *ligner* noget, der kunne åbne øjnene, tale og bevæge sig af sig selv. Der er imidlertid ingen, der finder bolden uhyggelig, selv når den opfører sig helt anderledes end forventet. Dens væsen er bevægelse, og i spil er den en lunefuld og ofte uberegnelig med- eller modspiller, der tilfører sin egenbevægelse til spillet. Critchleys sammenligning med bugtalerdukken synes forhastet og i strid med han egen pointe. Dukken kan ikke noget, som vi ikke kan. Det kan bolden. Den kan måske først noget, når vi sætter den i spil, men så kan den også noget andet, end vi kan. Først og fremmest kan den trodse tyngdekraften og bevæge sig med elverens lette skridt på jorden på en måde, som enhver danser eller sportsudøver må misunde den. Det kan godt være, at vi låner liv til bolden, men det er for at udvide vores eget med boldens. Forholdet mellem dukke og bold er ikke lighed, men tværtimod kontrast mellem tyngde og vægtløshed og dermed udtryk for den romantiske modsætning mellem det borgerlige og det utopiske.

En bedre sammenligning ville være med et musikinstrument, der også kan noget, vi ikke kan, og har samme dragende kraft som bolden: Selv den, der ikke kan spille, kan føle en umotiveret, men uimodståelig trang til at slå toner an på klaveret eller lade en finger glide over guitarens strenge. Instrumentet appellerer til os om at realisere mere end blot det, vi selv umiddelbart har at byde på, noget ekstra.

Om vi drages mest af kunst eller af sport er nok overvejende et spørgsmål om opdragelse og socialklasse,³³ men forestillingen om, at sport i modsætning til kunst er åndløs og uden ynde, vidner om en æstetisk blind plet og manglende forståelse af den dialektik mellem ånd og materie, der konstituerer begge. Afskeden med ynde som degenereret opdragelsesideal til fordel for praktiske og etiske formål har givet ikke mindst kvinder frihed til selvrealisering og deltagelse i kampen for et bedre samfund. Men vi har samtidig afblændet endnu et

30 Ibid., 54.

31 Mest kendt nok af E.T.A. Hoffmann i *Der Sandmann* og *Nøddeknækker og Musekonger*, begge fra 1816 og begge grundlag for berømte balletter, hhv. *Coppelia* og *Nøddeknækkeren*. I nærværende sammenhæng bør nævnes Carlo Collodis børneføljeton om marionetdukken *Pinocchio's Eventyr* fra 1881-82, der siden blev animeret af Walt Disney.

32 Der findes dog tilfælde. Ud over H.C. Andersens *Kærestefolkene* kan nævnes bolden Roma i Elsa Morantes *Historien* fra 1974 og ballonen som Kristus-transfiguration i Albert Lamorisses (børne)filmklassiker *Le ballon rouge* fra 1956.

33 Critchley betegner fodbold som 'working class ballet', op cit., 106.

vindue i den utopiske forestilling om, hvad der kunne gøre det hele umagen værd, der anes gennem det særlige æstetiske fænomen ynde: Ikke bare momenter af fryd og glæde, men også en let gang på jorden.

Kirsten Hyldgaard

Den utidige kedsomhed

Et essay om et motiv hos Heidegger og i psykoanalysen

Abstract

[English title: Ill-timed boredom. An essay on a theme in Heidegger and psychoanalysis]

Usually boredom is considered a problem, an obstacle to learning, and a waste of time; boredom urges you to take flight and demands pedagogical initiatives. However, based on Heidegger's lectures *Die Grundbegriffe der Metaphysik. Welt – Endlichkeit – Einsamkeit* the article argues that boredom may give occasion for thinking through being the road to no less than the metaphysical question of being as a whole, to the question of the foundation of existence. In other words, boredom is the fundamental mood of philosophy. In addition, boredom is a defense against anxiety, a defense against existence losing meaning. Finally, the question will be put into perspective by Freud's and Lacan's psychoanalysis.

Nøgleord

Kedsomhed, tidsfordriv, Heidegger, stemninger, eksistentialer, psykoanalyse

Det er de færreste, om overhovedet nogen, der ikke har kedet sig i skolen; de fleste ved, hvad det vil sige. Som regel tematiseres kedsomhed som et problem, som en hindring for at lære eller som spildtid. Kedsomhed tilskynder først og fremmest til flugt og afstedkommer krav om pædagogiske tiltag.

Her skal der tales for, at fænomenet ikke blot er noget, vi søger at undgå, men at fænomenet selv er en dækmanøvre, da kedsomhed også er et forsvar mod angst, et forsvar mod, at mening i og med tilværelsen når som helst kan falde bort. Derfor kan kedsomhed muligvis give anledning til tænkning, være vejen til intet mindre end selve det metafysiske spørgsmål om det værende i sit hele, til tilværelsens grund, til det værende i sit hele som mulighed snarere end nødvendighed. Kedsomhed er med andre ord filosofiens grundstemning,

Der findes ikke megen litteratur om kedsomhed. Den, der trods alt findes, og de spredte bemærkninger til problemstillingen hos især Kant, Schopenhauer og Kierkegaard vil imidlertid ikke blive bearbejdet her. Det følgende vil parafasere Heideggers fænomenologiske beskrivelser af kedsomhed udgivet i *Die Grundbegriffe der Metaphysik. Welt – Endlichkeit – Einsamkeit*, der er forelæsninger fra 1929-30.¹ Og i forelæsningen *Hvad er metafysik?* ligele-

1 Martin Heidegger, *Die Grundbegriffe der Metaphysik. Welt – Endlichkeit – Einsamkeit* (Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann, 2004).

Kirsten Hyldgaard, Aarhus Universitet, Danmark

Email: hyldgaard@edu.au.dk

Studier i Pædagogisk Filosofi | <https://tidsskrift.dk/spf/index> | ISSN nr. 22449140

Årgang 9 | Nr. 1 | 2020 | side 15-26

des fra 1929 findes fremstillingen af erfaringen af kedsomhed bogstaveligt talt side om side med spørgsmålet om angst.² Problemstillingen vil i tilgift blive perspektiveret, det vil sige ikke systematisk diskuteret, ved tankegange i den psykoanalyse, som Heidegger ingen sans havde for. Det har imidlertid været muligt at vise, at Heideggers måde at tænke på i såvel den tidlige fænomenologiske fase som i den senere værens- og begivenhedstækningsfase er ganske kongenial med den freudo-lacanianske psykoanalyse på væsentlige punkter.³

Når man taler om kedsomhed, og især når man taler om at kede sig ved noget bestemt – en film, en bog, et andet menneske, et selskab – kan der være en ubehagelig arrogant klang i talen, fordi vi netop ofte antager og taler som om, kedsomheden kan begrundes med objektet: det er filmen, bogen, bordherren eller middagselskabet overhovedet, der udpeges til at være årsagen til kedsomhed. 'Det' er kedeligt. Underforstået: det er ikke ens egen manglende sensibilitet for objektet, interesse for den anden eller manglende bidrag til konversationen, der er årsag. Det er objektet, der giver anledning til kedsomhed, ikke én selv. Det følgende skulle gerne klargøre, hvorfor en sådan arrogance går fejl af fænomenet, at arrogance snarere er synonymt med manglende omtanke, ja, en flugt fra tænkning.

Kedsomhed som stemning

Hos Heidegger er kedsomhed en stemning. Stemning er et eksistentiale, en formel betingelse for at være i verden. Kedsomhed skal først og fremmest ikke forstås psykologisk, det vil sige som en indre følelse eller som en sekundær sansekvalitet, som "[...] flygtige ledsagefænomener eller forårsagende tilskyndelser til vor tænkende og villende færd [...]", som vi finder i psykologiens klassiske treenighed: erkendelse, vilje og følelse.⁴ Stemninger er ikke de følelser, der i psykologien bogstaveligt talt er tredjerangs i forhold til erkendelse og vilje, når sjælelivet skal dissekteres. Det er noget føleri, siger vi, når vi mener at vide, at de andre ikke har tænkt sig om.

Hos Heidegger er stemninger en betingelse for, hvorledes verden i sit hele overhovedet kan fremtræde for én. Man er altid stemt på den ene eller den anden måde: muntert opstemt, melankolsk nedtrykt, eller man keder sig. Stemningen er hverken indre eller ydre, hverken et spørgsmål om et indre bevidstheds- og forestillingsliv eller et spørgsmål om ydre objekters kvaliteter. Kedsomhed skal snarere forstås metafysisk, som en måde hvorpå det værende i sit hele viser sig. Intet mindre. Når kedsomhed hverken vedrører det indre eller det ydre, afslører det ikke blot det værende i sit hele, men det værende i sit heles grund. Kedsomhed har alt med tænkning at gøre, fordi kedsomhed til syvende og sidst griber fat

2 Martin Heidegger, *Hvad er metafysik?* (Frederiksberg: Det lille forlag, 1994), 88-89.

3 Kirsten Hyldgaard, *Fantasiens til afmagten* (København: Museum Tusulanums Forlag, 1998).

Kirsten Hyldgaard, *Det utidige subjekt. Lacan, Freud, Heidegger, Sartre, Badiou, Zizek m.fl.* (Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag, 2003).

Kirsten Hyldgaard, *Eksistensens galskab. Freudo-lacanianske tilgange til videnskab, kunst og kultur* (København: Multivers, 2014).

4 Heidegger, *Hvad er metafysik?*, 88.

ved rødderne af menneskets værensmåde ("Dasein").⁵ Men inden vi når frem til den konklusion, er der to mellemstationer.

Første form for kedsomhed

'Det' er kedeligt. Hvad er dette 'det'. Det kedelige forekommer som regel at udgøre objektets væsen, men er samtidigt forbundet med subjektet, når det sniger sig ind på os, overvælder os og sågar forekommer at være dræbende. Kedsomhed betragtet som stemning rejser spørgsmålet, om det nu også kun er objektet, der forårsager kedsomheden, når den rammer os hårdt.⁶

At eksempelvis en film er dårligt håndværk er noget andet end, at den er kedelig. Dårligt håndværk kan gøre én sur. Det kan give anledning til almindelig skælden og smælden på vej hjem fra biografen over at have spildt sin tid på sådan et makværk eller eventuelt almindelig munterhed over billedernes og historiens talentløshed. Kedsomhed er også noget andet end ligegyldighed. Som Heidegger bemærker, så er det snarere, fordi nogen eller noget *ikke* efterlader én ligegyldig, at det kan kede én.⁷ Det er *fordi*, vi forventer noget af objektet eller situationen, at den kan kede os. Noget nægtes os, der er tale om forsagelse, en "Versagen", noget vi ikke kan eller vil nyde.

Måske er det snarere subjektet, der er årsag til kedsomheden, subjektet der overfører sine forestillinger og vurderinger til objektet, bemærker Heidegger retorisk, sammenligneligt med psykoanalysens begreb om projektion, hvor man ifølge Freud udadprojicerer, hvad der rettelig burde tilskrives egen ejendommelighed, for eksempel den arrogante, der kan dække over egen uformåenhed ved at nedvurdere den anden. Det kunne jo være min manglende sensibilitet for den store kunst, når *Krig og fred* forekommer kedsommelig, og en Tarkovskij-film får min kæbe til at gå af led, altså at kedsomheden skal begrundes med min partikulære, subjektive uformåenhed.

Så skal kedsomheden begrundes med objektet eller subjektet? 'Både og' er Heideggers svar. Kedsomheden er som enhver stemning et mellemværende, et "Zwitterwesen", et blandingsvæsen, dels objektiv, dels subjektiv.⁸ Og denne subjektive implikation er, hvad arrogancen er et forsvar mod, hvad den viger tilbage for at anerkende. Spørgsmålet må derfor være, hvordan man selv er impliceret i, at noget forekommer at være kedeligt. "Det er kedeligt", hedder det som nævnt, men hvad er det for et "det". Det svarer til, at "det regner", eller at "det tordner". På samme måde så keder "det". "Det" er ordet for det ukendte, det ubestemte.⁹

5 Heidegger, *Die Grundbegriffe der Metaphysik*, 144-145.

6 Heidegger, *Die Grundbegriffe der Metaphysik*, 124-126.

7 Heidegger, *Die Grundbegriffe der Metaphysik*, 130.

8 Heidegger, *Die Grundbegriffe der Metaphysik*, 132.

9 Heidegger, *Die Grundbegriffe der Metaphysik*, 202.

Kedsomhed er kun mulig, fordi hver ting har sin tid, hver ting til sin tid.¹⁰ Kedsomhed bringer tid i fokus på mindst to grundlæggende forskellige måder. På den ene side kan det som sagt være det andet og den anden, der forekommer kedelig: bogen, filmen, bordherren. Eller hele situationen: det forsinkede tog, hvor man står frysende på perronen og hvert andet minut kigger på tavlen over afgangene. Tiden står stille.

Heideggers eksempel er netop banegården. Det ideelle ville være, hvis toget kørte ind på perronen umiddelbart efter, man havde taget opstilling på perronen. Toget holder der ikke allerede, så man skal blive bekymret for at være kommet for sent og se dørene glide i for næsen af én, og det ankommer heller ikke for sent, så man skal spille tiden og slå den ihjel for, at det ikke skal blive dødkedeligt. Der er drama på spil, når kedsomhed skal have ord med på vejen.

Tidsfordriv. Anden form for kedsomhed

På den anden side kan kedsomhed, "Langeweile", også erfares i forbindelse med faktisk tidsfordriv, "Kurzweil", i forbindelse med almindelig selskabelighed, hvor man har taget sig tid til umiddelbart formålsløs selskabelighed; man fordriver tiden i gemytligt selskab. Men hvad vil det sige at tage sig tid og at have tid? Der er tale om en "modifikation" af fortid og fremtid, siger Heidegger.¹¹ Den struktur af fremtid og fortid, som er en betingelse for måden, hvorpå vi kan være i verden, det vil sige for måden, hvorpå vi kan fortolke og forstå dette eller hint og verden i sit hele, er ikke fraværende, men er midlertidigt suspenderet i det blotte påtrængende nærvær. Overgangen mellem endnu-ikke og ikke-længere er størket. Tilbage er kun dette stillestående, langtrukne nu.

Man er taget til reception for at fejre en kollega; man sludrer med hvem, der måtte være i nærheden om forfaldende emner – hvordan har de det, hvordan går det, jo tak det går da udmærket. Man konverserer det bedste, man har lært. Man er nærværende. Det fortidige er irrelevant, det fremtidige er sat på standby. Ens planer og muligheder, ja, fremtiden i det hele taget ligger brak. Med mindre man giver den som den receptionslove, der gør sig til over for dem, der udgør betingelsen for fremtidige mulighedsrealisering, og er i gang med at netværke. Man har taget imod invitationen med glæde; der er intet formål med samværet andet end fejringen af kollegaen og det gemytlige samvær og samtale. Og her ser vi altså som nævnt bort fra receptionslovens kynisk, opportunistiske, instrumentelle hensigt.

Men det er ikke blot sådan, at tiden – det grundlæggende forhold til fremtidige muligheder på baggrund af faktiskiteten, fortiden, traditionen, det givne – er midlertidigt suspenderet. Tiden "citerer" os ("Zitiert") ligefrem. "At citere" betyder også at afkræve nogen at stille et sted, fx til session eller for en domstol.¹² Denne betydning findes også i den gængse,

10 Heidegger, *Die Grundbegriffe der Metaphysik*, 159.

11 Heidegger, *Die Grundbegriffe der Metaphysik*, 187-188.

12 Heidegger, *Die Grundbegriffe der Metaphysik*, 189.

altså at trække en formulering eller passage ud af dens sammenhæng, dens relation til det foregående og det kommende i teksten, gøre den nærværende for fortolkning og diskussion. Når man citerer, er der altid et spændingsforhold mellem citatets tid, dets sammenhæng til det foregående og det efterfølgende, og så citatet som et stående, udhævet nu, hvis mulige fortolkninger ikke kun er begrænset af sammenhængen med det foregående og det efterfølgende, men transcenderer denne umiddelbare, oprindelige sammenhæng. Derfor bliver studerende belært om, at citater i akademiske afhandlinger aldrig kan stå alene, aldrig taler for sig selv, aldrig kan erstatte argumentation, men kræver en udlægning, der både respekterer den oprindelige sammenhæng og også rækker ud over denne.

Når man er "citeret", bestilt af kedsomheden, er man ikke bestilt af nogen til at udføre noget bestemt, tværtimod. Man er bare bestilt, udhævet til beskuelse og undersøgelse, uden på forhånd givet formål. Med et citat: "*Dette stående og os stillende (citerende) nu er det, der keder*" / (*Dieses stehende und uns so stellende (Zitierende) Jetzt ist das Langweilende*) kursiv i original. Det er ikke kønt, stilistisk, sprogligt betragtet. Som det ofte ikke er hos Heidegger. Det forkrampede skyldes den fortsatte omhu i forhold til at undgå at tale om et subjekt, der har en bevidsthed, der forestiller sig det ene eller det andet, der har intentioner, der vil noget og kun i tilgift føler noget. Et niveau, der går forud for og er en betingelse for opdelingen i subjekter og objekter, beskrives. Stemningen er ikke længere tredjerangs i forhold til psykologiens erkendelse og vilje, hvor følelsen som nævnt altid indtager tredjepladsen. Stemningen er snarere 'før' og en betingelse for, at vi kan bilde os ind at 'have' en bevidsthed, en fornuft og en vilje.

I dette bestilte og bestående er "vores eget selv" opgivet og tomt. Og så keder vi os.

Hyggelig kedsomhed

For at kunne gebærde sig til receptionens stående indtag af mad og drikke må man først og fremmest have lært ikke at falde i snak om noget alvorligt, der kunne koagulere cirkulationen, forhindre den velsmurte, sømløse flyden og umærkelige opbrud i konversationen ved inddragelse af forbipasserende tredje person. Man konverserer netop, man omgås, man cirkulerer. Til receptionen kan man kun tale om det, som hvem som helst ville kunne tale med om. Her kan man kun sludre, lade munden løbe uden vel at mærke at lade den løbe over. Man er ren uforpligtende og upåtrængende offentlighed. Man hygger sig. Indtil det er upåfaldende at tage afsked med receptionens vært eller blot liste af i al ubemærkethed. Og lettelsen kan indfinde sig.

Hvorfor denne lettelse? Man har jo fordrevet tiden i godt selskab, fredsommeligt sladder er blevet udvekslet? Det har været hyggeligt, siger man til værten ved afskeden og mener det. Alligevel er man lettet over at kunne komme hjem til den bog, man er i gang med at læse eller den tv-serie, der heldigvis udestår et uendeligt antal afsnit af.

Hygge kunne være et dækord for kedsomhed. Nogle gange kan kedsomheden overfalde én allerede under selve den ellers så hyggelige reception. Man hører sig selv lade munden løbe, alle ens ord forekommer også én selv banale, eller man står og kigger sig omkring og er

ikke i stand til at få et ord over sine læber. Der er ingen, det ville give mening at henvende sig til og påbegynde en konversation, selvom alle er i godt humør og receptionens anledning værd at fejre. Der er intet bestemt, der er anledning, som i tilfældet med det forsinkede tog, den kedelige bordherre, bogen eller filmen, der spilder ens tid, og som kan overstås, lægges til side eller udvandles fra.

Man skal forlade receptionen på et tidspunkt, hvor ens afsked ikke forekommer utidig og ville kunne fortolkes som netop en fortolkning af situationen: at man keder sig, eller at man ikke længere har tid på grund af den store travlhed og de vigtige møder. Denne bekymring viser kampen mellem høflighedens hensyn til, hvad den Anden tænker, hvad der er passende, og så den stemning, der overvælder én. Man udvandler ikke demonstrativt, så afskeden kan være en meddelelse til omgivelserne om, at noget bestemt eller hele situationen er for meget. Her overvældes man snarere af intet bestemt og en uimodståelig trang til at liste af i, forhåbentlig, al ubemærket. Man er utidig.

Denne ubestemte tomhed nærmer os til den egentlige kedsomhed, nærmer os, hvorfor kedsomhed kan være filosofiens grundstemning. Det kan den være, fordi vi her erfarer, at den Anden er suspenderet, dén Anden der skulle etablere og opretholde rammen, retningen og meningen med tilværelsen. Tilbage er kun tomheden. At kedsomheden hverken kommer indefra (subjektiviteten) eller udefra (objektiviteten, de andre), viser, at dette ikke skal forstås som arrogance, den indstilling der holder sig oprejst ved at nedvurdere den anden, da tomheden indbefatter én selv, ikke udsteder nogen dom, der ikke også rammer én selv. I kedsomheden er man snarere overvældet og hjælpeløs. Men af hvad? Intet bestemt, netop Intet. Det har ikke noget med nogen ting at gøre; det har snarere med Intet at gøre. "Intet selv intetgør", som Heidegger skriver i *Hvad er metafysik?*¹³

Den egentlige kedsomhed

Som banegården har sin tid, har receptionen også sin tid. Denne anden form for kedsomhed, som receptionen afslører, er imidlertid afgørende forskellig fra den første, hvor noget konkret og dettes tidslighed var anledning. Receptionens selskabelighed som et hele er tidsfordriv, "Kurzweil".

I den første form forekommer kedsomheden som nævnt at komme udefra. De sædvanlige lege og spil forekommer trivielle, det er umuligt at holde koncentrationen under læsningen af *Krig og fred*, banegårdens trængsel og alarm forekommer ulidelig. En bestemt situation planter os i og overlader os til kedsomheden. Men i den anden form – her altså anskueliggjort ved receptionen – synes kedsomheden hverken at komme udefra eller indefra, men er 'før' denne opdeling i subjektivitet versus objektivitet. Dét er den egentlige kedsomhed. Kedsomheden stiger op fra tilværelsens grund ("[...] *es steigt aus dem Dasein selbst auf*", skriver Heidegger med vanlig patos.¹⁴ Hvad, det vil sige, er vejen til den egentlige

13 Heidegger, *Hvad er metafysik?*, 92.

14 Heidegger, *Die Grundbegriffe der Metaphysik*, 193.

kedsomhed. Den er ikke bundet til den bestemte situation som sådan. Den anden form er mere løsrevet fra situationen end den første. Vi er i højere grad overladt til os selv samtidigt med, at "vores eget selv" henstår ubekendt. Hvad tid angår, så er vi i den første form for kedsomhed plaget af, at tiden tøver og slæber sig af sted. I den anden for har vi 'taget' os tid, 'givet' os tid.¹⁵

Beskrivelse af denne form for dybe kedsomhed viser netop, at den anden ikke skal tage det såkaldt personligt, årsagen til kedsomheden findes ikke i receptionens vært endsige i de øvrige tilstedeværende. Men selvom man er impliceret i kedsomheden, findes årsagen heller ikke i én selv, som når man siges at projicere. Det er snarere det værende i sit hele, tilværelsen overhovedet der viser sig, og ikke mindst at tilværelsens mening er faldet bort. Det er intet mindre end tiden som eksistentiale, der afslører sig.

Utidigheden

Tiden slæber sig af sted, når man keder sig, ja, den står ligefrem stille, og den forekommer sågar lang. "Langeweile" bringer tid i fokus. Tiden er utidig i den forstand, at den gør opmærksom på sig selv – som man gør, når man ikke passer ind og ikke passer sit. Måske er det kedsomheden, der fører os til tiden, fører os til at forstå, hvorledes tiden udgør tilværelsens, "Daseins", grund, spørger Heidegger retorisk. Fra kedsomhed til tid og fra tid til kedsomhed.

I kedsomheden drejer det sig om en rum tid, "eine Weile", en forbliven, "ein Verweilen", om en ejendommeligt forbliven, "Bleiben", og vedvaren, "Dauern".¹⁶ Og deraf tidsfordrivet, "Kurzweil". Man er i tidsfordrivet i et forhold til tiden som om, man sad på bukken af en diligence og drev hestene frem på flugt fra, ja, fra hvad? Der er ikke noget eller nogen efter én. Det er tiden selv, man fordriver, ikke noget andet.

Tiden er påtrængende, man føler sig truffet, når man keder sig. Tiden går ikke bare. Tiden tøver, når man keder sig. Derfor tidsfordriv, "Kurzweil", så tiden kan forekomme kort, at flyve afsted. Det er tiden som sådan, som eksistentiale, som betingelse for at være i verden, der viser sig i kedsomheden. I og med kedsomheden kan man få et indblik i tidens væsen. Intet mindre.

Hver ting til sin tid, hver ting har sin tid, også tilværelsen overhovedet. Men det er som om tiden ikke blot er noget ved tingene, noget man kan 'have'. Den stiller også krav. Barnet retter sit krav til den Anden: Mor, jeg keder mig! Hun kan forsøge sig med forskellige forslag, som plejer at optage barnet, forslag der alle prompte må forkastes som bare værende for kedelige. Indtil moderen er løbet tør for forslag og må overlade barnet til sig selv, til selv at fordrive tiden og til, måske, at begynde at tænke. Der er i hvert fald ikke nogen Anden til at give svar. Mor ved ikke bedst.

15 Heidegger, *Die Grundbegriffe der Metaphysik*, 194.

16 Heidegger, *Die Grundbegriffe der Metaphysik*, 145. "In der Langeweile handelt es sich um eine Weile, ein Verweilen, um ein eigentümliches Bleiben, Dauern."

Flugten

Reaktionerne på kedsomhed minder om tilbøjeligheden til at flygte fra effekter af det ubevidste, det fortrængtes genkomst, benægte dets effekter. Det har vi også gode grunde til at skynde os forbi. Der bliver "sagt" noget i og med kedsomheden, men som regel har vi blot ikke gehør for det.¹⁷ Tidsfordriv er netop en flugt fra at skulle høre, hvad der bliver sagt i kedsomheden; det er sågar en "überschreien", en overdøvning. Så selvom vi flygter fra kedsomheden – lægger bogen fra os, udvandreren fra biografen, fjerner os fra den anden, skynder os hjem fra det kedelige selskab – så er kedsomheden netop også en flugt. Vi flygter fra kedsomheden, *men* – og det er pointen – vi flygter også *ind* i kedsomheden. Men hvad flygter vi fra? Hvad er det, vi ikke vil vide af, ikke vil høre, når vi keder os? Hvad beskytter kedsomheden os imod?

Tidsfordriv og den store travlhed som forsvar mod kedsomhed kunne være eksempler på det lacanianske "at vige for sit begær". Det betyder ikke, at man ikke gør, hvad man har lyst til; snarere har man givet efter for fortrængningens fristelse. Ikke at vige for sit begær vil sige at tillade tankeforbindelser, der ellers af netop fortrængningen er forment adgang til cirkulation; det er at sige det, som man ellers forsøger.

Heidegger spørger, om vi bare mangler modet til det, vi godt ved?¹⁸ Vi forsøger hele tiden at undgå kedsomheden, "bevidst eller ubevidst" forsøger vi at fordrive tiden eller render rundt og er plaget af den store travlhed og vigtige møder. Vi "ved" med en mærkelig form for viden.¹⁹ Den form for viden, som psykoanalysen vil kalde ubevidst viden. "Ikke at have tid" er i højere grad at være fortabt end at "spilde" tiden. Ikke at have tid, som ellers skal give indtryk af den største alvor og betydningsfuldhed, er snarere at have overgivet sig til tilværelsens banaliteter.²⁰ Den store travlhed er tidsfordriv.

Det ubevidste vedrører en viden, som vi ikke vil vide af, og denne sag kræver sin metode: analysandens frie associationer, analytikerens passivitet, den analytiske, metodiske uvidenhed. På samme vis rejser fænomenet kedsomhed spørgsmålet om, hvordan denne sag kan undersøges, når nu det er noget, der unddrager sig os i tidsfordrivet? Kedsomhed er ganske vist noget, der trænger sig på, svarende til de effekter af det ubevidste, der kommer bag på os i fejlhandlingerne og fortællelserne. Men når vi keder os, gør vi, om ikke alt, så rigtig meget for at unddrage os fænomenet, som vi benægter effekter af det ubevidste ved at kalde dem tilfældige eller rationaliserer. Så hvordan undersøge og beskrive fænomenet kedsomhed? Det er som om, fænomenet kun kan undersøges og beskrives, når vi reagerer imod det, altså udgør to fænomener på én gang: kedsomheden og dertil svarende tidsfordriv, "Langeweile" og "Kurzweil", ikke én oplevelse, men to, to-i-én. Som det fortrængte kun kendes ved sin genkomst, altså som mislykket fortrængning.

17 Heidegger, *Die Grundbegriffe der Metaphysik*, 205.

18 Heidegger, *Die Grundbegriffe der Metaphysik*, 117-118.

19 Heidegger, *Die Grundbegriffe der Metaphysik*, 118.

20 Heidegger, *Die Grundbegriffe der Metaphysik*, 195.

Det drejer sig ikke om at præparere forskellige regioner af oplevelser som præparater i petriskåle. Som psykoanalysen har sin "gleichschwebende Aufmerksamkeit" har Heidegger sin "Gelassenheit", at lade den hverdagslige "Dasein", tilstedeværen, være, dén "Gelassenheit" der er en betingelse for at kunne beskrive det hverdagslige fri af psykologiske teorier om bevidsthed, oplevelsesstrømme og intentionalitet. Heidegger gør overalt i sit forfatterskab meget for at undgå begreber og tankegange hentet fra såkaldt subjektfilosofi og psykologi. I lighed med psykoanalysen. Netop kedsomheden stiller spørgsmålstejn ved filosofiens traditionelle opfattelse af mennesket som subjekt i betydningen grund, mennesket som person defineret ved fornuft og bevidsthed, som det der skulle skabe sammenhæng i oplevelser, altså subjektet som transcendentalt subjekt.²¹ Opfattelsen af mennesket som bevidsthed, som subjekt, person, jeg, fornuftsvæsen må der stilles spørgsmålstejn ved for at kunne beskrive kedsomheden og dermed tid.

Så svaret på, hvad der forårsager kedsomheden – subjektet eller objektet – burde måske snarere end 'både-og' være 'hverken eller', for den må, qua stemning, i en eller anden forstand have været der i forvejen, altså før forestillingen om opdelingen i subjekter og objekter.

Den egentlige kedsomhed

Når kedsomheden ikke vokser ud af dette eller hint emne eller denne eller hin bestemte kedelige ting – bog, film, situation eller selskab – stråler den snarere ud over alle andre ting, ja, tilværelsen overhovedet.²² Kedsomheden gennemsyrrer tilværelsen.²³

Den egentlige kedsomhed kan vi ikke flygte fra med tidsfordriv, travlhed og almindelig selskabelighed. Den overfalder os, og den tvinger os til at høre efter. Når man keder sig for alvor, er man underkastet en overmagt, som den enkelte ikke behersker eller kan undgå.²⁴

Det værende i sit hele er blevet ligegyldigt, heri indbefattet os selv. Det er ikke ét værende efter det andet, der forekommer kedeligt, det er det hele med ét slag. Vi står ikke som subjekter uden for og over for det værende, men befinder os midt i det værende i sit hele, det vil sige i dette heles ligegyldighed. Men det værende i sit hele er ikke forsvundet, det viser sig snarere som sådant i kraft af at være ligegyldigt. Tomheden omfatter det hele, én selv indbefattet.²⁵ Den arrogante er blevet sat på plads.

Det værende i sit hele byder ikke længere på muligheder. Dette er den tredje, egentlige, form for kedsomhed, altså der hvor alt, det værende i sit hele, ikke længere byder på muligheder for ens gøren og laden. Mulighederne ligger brak. I denne tredje og egentlige form for kedsomhed tæller alt lige meget og lige lidt.²⁶

21 Heidegger, *Die Grundbegriffe der Metaphysik*, 201.

22 Heidegger, *Die Grundbegriffe der Metaphysik*, 139.

23 Heidegger, *Die Grundbegriffe der Metaphysik*, 144.

24 Heidegger, *Die Grundbegriffe der Metaphysik*, 209.

25 Heidegger, *Die Grundbegriffe der Metaphysik*, 208.

26 Heidegger, *Die Grundbegriffe der Metaphysik*, 218.

Den tredje form for kedsomhed er mulighedsbetingelsen for såvel den anden som den første. Det er kun i kraft af, at der i tilværelsens grund er en vedvarende mulighed for at kede sig, at mennesket kan kede sig ved ting og andre mennesker og i tilgift kede andre.²⁷ Det er tiden selv, der keder. Det er tiden selv, der efterlader én tom og holder én hen. *Væren og tid* som hovedværket jo hedder.

Det var *fordi*, vi forventede noget af objektet eller situationen, at den kunne kede os. Noget blev os nægtet, der var tale om forsagelse, "Versagen", noget vi ikke kunne eller ville nyde. Men hvad er det, vi ikke vil høre? "Dog netop når stemningerne på denne måde fører os hen foran det værende i dets helhed, skjuler de for os det Intet, vi søger."²⁸ Alle stemninger siger os ganske vist noget, men de skjuler også noget. Det, de skjuler, er "Intet", at tilværelsens grund er et Intet. Der er ingen grund. Heller ikke hos Heidegger eksisterer der nogen Anden. Kun grundstemningen angst kan bringe os i forhold til dette Intet. Også hos Heidegger har angst særstatus blandt stemninger. Hos Lacan er angsten den eneste affekt, der aldrig lyver – som had kan skjule eller forveksles med kærlighed, og overstadig munterhed kan skjule en dyb melankoli. Alle stemninger, ikke blot kedsomheden, skjuler altså noget. Stemninger skjuler dette Intet, som udgør det værende i sit heles grund.

I denne forstand kan man oversætte til psykoanalytisk terminologi og have som tese, at kedsomhed – også når der er tale om et konkret kedeligt værende – er et forsvar mod angst, forsvar mod eksistentiel angst.

I den egentlige kedsomhed erfares tilværelsens udleverethed til det værende i sit hele i den forstand, at alle fremtidige muligheder er blevet én nægtet eller svigter én, der er som nævnt tale om en "Versagen". Vi er ladt i stikken af det værende i sit hele.²⁹ Men forsagelse, "Versagen" er også en sigen, en "Sagen". Dette svigt siger os noget, altså er en "Sagen", der gør noget åbenbart; det siger os noget om denne "Versagen", nemlig at alle muligheder ligger brak.³⁰

Er der grund til fortvivelse? Denne forsagelse er også et anrøb, en appel i forhold til egentlige muligheder, det egentligt muliggørende. Kedsomhed har med modstand mod at tænke at skaffe. Når man bruger begreber som modstand og forsvar i psykoanalysen, refererer det som regel til neurotisk fortrængning og dermed til noget, der skal ophæves. Psykoanalysens formål som klinisk praksis er ophævelse af fortrængning og intet andet, strengt taget. Symptomer er noget, der rejser et spørgsmål, hvis man altså har ører, der kan høre. Og kedsomhed kan betragtes som et symptom, som noget, der rejser et spørgsmål, og som noget, der taler til os, en tale vi ganske vist helst ikke vil høre. Men uden modstand, ingen tænkning.

Man har gode grunde til at fortrænge og yde modstand mod at tænke, for koblingen mellem kedsomhed og angst har med tilværelsens fundamentale meningsløshed at gøre.

27 Heidegger, *Die Grundbegriffe der Metaphysik*, 235.

28 Heidegger, *Hvad er metafysik?*, 88-89.

29 Heidegger, *Die Grundbegriffe der Metaphysik*, 210.

30 Heidegger, *Die Grundbegriffe der Metaphysik*, 211-212.

Men netop dette tab af mening, at være spærret inde i tomheden uden mulighed for udgang, kan, om ikke tvinge, så befordre tænkning. På samme måde som fortrængning kendes på det fortrængtes genkomst, der er selve mulighedsbetingelsen for analyse.³¹ Det indlysende, det selvfølgelige, det evidente, det fortrolige, det vigtige er tabt i tomheden. Tænkning forudsætter tab, såvel tab af viden som tab af mening.

Denne ide om tab som en forudsætning for tænkning finder man også i Heideggers forelæsning *Hvad vil tænkning sige?*³²

Tab og unddragelse

Snarere end at få noget, opnå noget – viden og kunnen, færdigheder og kompetencer – vedrører tænkning tildragelse, "Ereignis", og unddragelse, "Entzug". Hvis man kan lære at tænke, lærer man i hvert fald ikke noget nyttigt. Heidegger bruger ikke begrebet tab, men unddragelse, at noget glider én af hænde. Men det minder om tab. Når man kan spørge til noget, efterspørge noget, er dette noget gledet én af hænde, gået tabt. Dette kunne muligvis være begyndelsen til et svar på, hvorfor der kan være modstand mod at tænke.

Hvis man arbejder på baggrund af psykoanalysen, er man fortrolig med denne ide om unddragelse, endog et fundamentalt tab som betingelse for det ubevidste subjekt. Objektet bliver først et eftertragtelssværdigt objekt, når man har mistet det. Objektet er det, der er ikke-mig. Man må tabe noget for overhovedet at begynde at tænke. At tænke er ikke at besidde noget – den anden, (tavs) viden, færdigheder, kompetencer. Tænkning er at tabe, tabe sikkerhed.

Det, der unddrager sig, kan være enhver metafysisk overbevisning. Unddragelse er tildragelse.³³ Tildragelse, "Ereignis", er Heideggers begreb for forandringer i måden, hvorpå vi tænker det værende i sit hele, det vil også sige tænkningens historicitet. Tildragelse er uden subjekt, har ingen grund, intet formål eller historiefilosofisk mål. Med andre ord er det hverken logik eller fornuft, der får os til at miste overbevisninger. Det gode arguments tvangfrie tvang er et smukt ideal, men netop et ideal. Det gode argument har sjældent om overhovedet nogensinde i sig selv overbevist nogen, som Freud bemærker i sin forelæsning om overføring.³⁴ Psykoanalysen har begreber for, hvorfor mennesker sjældent alene lader sig overbevise af argumenter, og det ubevidste refererer til en form for tænkning, der ignorerer logikkens regler for det modsigelsesfrie og, i øvrigt, tid. Tænkning kan ikke reduceres til at bibringe argumenter konsistens, modsigelsesfrihed, tænkning er ikke logik.

31 Se fx Sigmund Freud, *Hverdagslivets psykopatologi* (København: Hans Reitzels Forlag, 1993) og Sigmund Freud, *Vitsen og dens forhold til det ubevidste* (Frederiksberg: Det lille forlag, 1994).

32 Martin Heidegger, *Hvad vil tænkning sige?* (Aarhus: Klim, 2012).

33 Heidegger, *Hvad vil tænkning sige?* 16.

34 Sigmund Freud, *Psykoanalyse. Samlede forelæsninger* (København: Hans Reitzels Forlag, 1994), 344.

At tænke kan snarere minde om et sorgarbejde, hvor det ikke kun er objektet som sådant, der er gået tabt, men, endnu vigtigere, dets betydning.³⁵ En overbevisning har mistet sin værdi. Den viser sig som intet andet end en trossætning. Den er blevet dårlig at tænke med; den sætter ikke i arbejde; den er blot blevet endnu en grundantagelse blandt så mange andre, som man kan redegøre for og forsvare i forelæsningsauditoriet, når man underviser i videnskabsteori.

Man kan oversætte unddragelse til tab af det selvindlysende, det selvfølgelig, det evidente. Det er der ikke længere til at sætte en stopper for spørgsmål og tankerækker. Kedsomhed minder også om et sorgarbejde, fordi verden her har mistet sin værdi. Besættelsesenergien er trukket tilbage fra objekter, der er henfaldet til en gråmeleret tilstand af ligegyldighed. Man er ikke længere bundet til idiotiske ting, andre, ambitioner, for verden som et hele er i en tilstand af meningsforfald. Som sorgarbejdet er en kamp i forhold til tab af mening og genfindning af mening, således er kedsomhed også en kamp.

Når kedsomhed er en betingelse for at tænke, filosofiens grundstemning, som fortrængning er en betingelse for analyse, så er kedsomhed naturligvis ikke et efterstræbelseværdigt pædagogisk ideal. Kedsomhed peger jo netop på fundamental magtesløshed. Men, omvendt, er kedsomhed heller ikke noget, der kan eller skal fremkalde pædagogisk geskæftighed, afbenyttelse af metodiske tricks, der mest af alt synes hentet i underholdningsbranchen. Pædagogik som tidsfordriv. Måske skal man som lærer og pædagog kunne være som mødre over for børn, der keder sig: Komme med forslag, gøre sit bedste, og når disse forslag så forkastes, og det bedste ikke er godt nok, bære og derved anerkende ens egen magtesløshed som underviser og pædagog, lære at bevæbne sig med "Gelassenheit" og lade barnet, eleven, den studerende trække sig ind i kedsomheden og ellers bare forblive der, så barnet, eleven, den studerende, når tiden vel at mærke igen tillader det, har et sted at henvende sig med de tanker, han eller hun i mellemtiden måtte have arbejdet sig frem til.

35 Sigmund Freud, "Sorg og melankoli." I *Metapsykologi 1*. (København: Hans Reitzel, 1975).

Kirsten Hyldgaard, "Lykkens umulighed. Fra neurotisk elendighed til almindelig ulykke". I *Kampen om lykken: perspektiver, potentialer, problemer*, redigeret af Alfred Bordado Sköld & Svend Brinkmann (Aarhus: Klim, 2020).

Camilla Kronqvist, Marina Lundkvist & Birgit Schaffar

Hur för man samtal?

Om tilltal, gensvar och ansvar i lärarstuderandes reflektioner om övningar i filosofi

Abstract

[English title: *How to be in dialogue – Call, responsiveness, and responsibility in the reflections of students in early childhood education on philosophical practices*]

Interactions and conversations with children, caretakers and other pedagogues take central stage in early childhood education. In this article, we investigate how future teachers in early childhood education reflect on dialogues and their own participation in practical conversation training from Philosophy for Children. We discuss these in the light of the triad address-responsiveness-responsibility, which has been considered central elements of encountering others and existence in dialogical ethics. In our study, the students' express discomfort at the need to discuss matters in a manner that is new to them, but also think that this form of conversation helps them to listen more actively to others. This insight about the difficulty of listening, and the possibility of developing into better listeners, is of significance in the formation of their professional identity and practice.

Nyckelord

Dialogisk etik, filosofiska samtal, undersökande gemenskap, Martin Buber, tilltal, ansvar.

1 Inledning

Lärare inom småbarnspedagogik har ett ansvar för hur de interagerar med barn. Detta ansvar både förutsätter och kräver ett gensvar på barnens spontana initiativ till samtal,¹ samt på de tankar och idéer som kommer till uttryck i sådana samtal.² Dessa möten mellan barn och vuxna anses centrala för att skapa ett möjlighetsrum i vilket alla kan bli inklude-

1 Ingrid Pramling Samuelsson, Dion Sommer och Karsten Hundeide, *Barnperspektiv och barnens perspektiv i teori och praktik* (Stockholm: Liber, 2011), 30-31.

2 Eva Johansson, "Learning encounters in preschool: Interaction between atmosphere, view of children and of learning." *International Journal Early Childhood* 36, no. 9 (2004), 11, <https://doi.org/10.1007/BF03168197>.

Camilla Kronqvist, Åbo Akademi, Finland

E-mail: camilla.kronqvist@abo.fi

Marina Lundkvist, Helsingfors Universitet, Finland

E-mail: marina.lundkvist@helsinki.fi

Birgit Schaffar, Helsingfors Universitet, Finland

E-mail: birgit.schaffar@helsinki.fi

rade och delaktiga³ Det här förutsätter att lärarna är medvetna om barns spontana uttryck och förmår respondera på dem.⁴ Det här ställer i sin tur krav på utbildningar i småbarnspedagogik, som är satta att formulera vilken form av lärande som är nödvändigt för att lärare inom småbarnspedagogik ska kunna svara på barns spontana nyfikenhet i dagliga situationer och bli mer trygga i att föra olika samtal med barn och vuxna i sin yrkesroll.

Den pedagogiska litteratur som lyfter fram hur pedagogens professionella kompetens även innefattar en relationell kompetens, en etisk förmåga och beredskap att möta barnet som en individ,⁵ ger här ett första svar på vilka förmågor hos lärare i småbarnspedagogik som behöver stärkas. Dessa pekar på hur den attityd till barnen och lärande som kommer till uttryck i lärarens och barnens interaktioner skapar olika atmosfärer för lärande⁶ och uppmärksammar därmed hur viktigt det är att utveckla en reflekterande och självreflexiv hållning till sin egen syn på lärande och på barnen i det pedagogiska arbetet.⁷ Denna pedagogiska filosofiska litteratur formulerar värden som är viktiga att eftersträva i den pedagogiska praktiken, såsom öppen uppmärksamhet, mottagligt lyssnande,⁸ och ger exempel på situationer där lärare lyckats skapa positiva relationer och interaktioner.⁹ Dessa reflektioner ger dock inte konkret vägledning i hur ett reflexivt förhållningssätt i samtalet med andra kan tränas i praktiken inom lärarutbildningen, och inte heller hur man där kan svara på de utmaningar som forskning visat att kan finnas i att skapa sådana meningsfulla interaktioner.¹⁰

I ett projekt inriktat på att finna verktyg för att stöda den reflexiva, interaktiva och relationella förmågan hos blivande lärare i småbarnspedagogik, introducerade vi därför metoder

-
- 3 Klara Dolk, *Bångstyriga barn. Makt, normer och delaktighet i förskolan* (Stockholm: Ordfront förlag, 2013): 14-15, 226-229, 242-244. Birgitta Qvarsell, "Demokrati som möjlighet i små barns liv och verksamhet," *Nordisk barnehageforskning*, 4, no. 2 (2011), 69-71, <https://doi.org/10.7577/nbf.307>.
 - 4 Jan-Erik Mansikka och Marina Lundkvist, "Barns perspektiv och delaktighet som ideologisk orientering för småbarnspedagogiken i Finland." *Nordisk tidsskrift för pedagogik och kritik* 5 (2019): 113, <https://doi.org/10.23865/ntpk.v5.1367>. Berit, Bae, "Children's Right to Participate - Challenges in Everyday Interactions." *European Early Childhood Education Research Journal*, 17, no. 3 (2009): 394-395, <https://doi.org/10.1080/13502930903101594>. Berit Bae, "Children and Teachers as Partners in Communication: Focus on Spacious and Narrow Interactional Patterns." *International Journal of Early Childhood*, 44, no. 1 (2012): 55, <https://doi.org/10.1007/s13158-012-0052-3>.
 - 5 För en översikt se Jonas Aspelin och Sven Persson, *Om relationell pedagogik* (Malmö: Gleerups, 2013). Charles Bingham and Alexander M Sidorkin, *No Education Without Relation* (New York: Peter Lang, 2004). Ann-Christin Furu och Märta Sandvik, "Att stöda pedagogers relationella professionalism genom forskningscirklar." *Nordisk Barnehageforskning* 18, no. 1 (2019): 2. Rita Nordström-Lytz, "Relationell pedagogik som närvaro", *Pedagogisk forskning i Sverige*, 22, no. 3-4 (2017): 185-187.
 - 6 Johansson, "Learning encounters," 12-13.
 - 7 Ingrid Pramling Samuelsson och Maj Asplund Carlsson, *Det lekande lärande barnet: i en utvecklingspedagogisk teori* (Lund: Studentlitteratur, 2014), 72-89.
 - 8 Nel Noddings, "The caring relation in teaching", *Oxford Review of Education* 38, no. 6 (2012): 772-774, <https://doi.org/10.1080/03054985.2012.745047>.
 - 9 Johansson, "Learning encounters," 14. Anneli Frelin, *Teacher's Relational Practices and Professionalism*. Doktorsavhandling (Uppsala: Uppsala universitet, 2010), 95-114.
 - 10 Marina Lundkvist, *Vad innebär det att bli demokratisk? Dimensioner av demokrati i mötet mellan barn och pedagog*. Doktorsavhandling i pedagogik (Vasa: Åbo Akademi, 2016), 181-183. Mansikka och Lundkvist, "Barns perspektiv".

ämnade för att filosofera med barn (Philosophy for Children, P4C), som ett delmoment i en kurs i utbildningen i småbarnspedagogik. Bland metoderna ingick olika sätt att lekfullt utforska begrepp med hjälp av litteratur, begrepps- och frågekort, samt den undersökande gemenskapen, en semi-strukturerad samtalsövning och -form som är inriktad på att gemensamt arbeta sig fram till ett svar på en fråga som sällas fram i gruppen. De olika traditioner som engagerat sig i de här praktikerna, vid sidan av P4C talar man också om Philosophy with Children, PWC,¹¹ har uppmärksammat att många av de frågor barn och unga ställer är filosofiska till sin karaktär,¹² m.a.o. ett slags öppna frågor om vad som är viktigt i vår etik och existens, och lyft fram hur pedagogen lekfullt kan utforska dessa frågor i barnens vardag.¹³ De olika traditionerna erbjuder på så vis olika alternativ för att reflektera över hur samtal om vårt liv och vår omgivning kan gestaltas i mötet med barn, men också med unga och universitetsstuderande.

Ur pedagogisk synpunkt, och som grund för vårt val av dessa samtalsövningar, erbjuder många av övningarna ett metakognitivt element, som gör dem lämpade för tillägnande av de reflexiva färdigheter och förmågor som är en central del av lärarutbildningen och den pedagogiska yrkesutövningen.¹⁴ Den undersökande gemenskapen, ursprungligen utvecklad av Matthew Lipman utifrån C.S. Peirces filosofi, som utgjorde ett huvudmoment i våra övningar, avslutas t.ex. med ett metasamtal där man tillsammans ställer sig frågor om hur samtalet gick.¹⁵ Guro Hansen Helskog föreslår också att det filosofiska samtalet åtföljs av reflekterande skrivuppgifter för att stöda självreflektion och begreppsliggörande.¹⁶

Vi utgick från att detta metasamtal, samt de påföljande kursdagböckerna som de studerande skrev, kunde bidra till att utveckla den reflexiva förmåga och det praktiska omdöme,¹⁷ i fråga om vad som utgör kriterier för ett gott samtal som efterfrågas i det relationella utövandet av lärarens professionella utveckling, samt belysa hur förmågan att samtala kan utvecklas i samarbete med andra. Många av de värden som beskrivs i den pedagogiska

11 Joanna Haynes and Karin Murris, "The Provocation of an Epistemological Shift in Teacher Education through Philosophy with Children." *Journal of Philosophy of Education* 45, no. 2 (2011), 299-300.

12 Gareth Matthews, *Philosophy and the Young Child*. (Cambridge, Mass: Harvard University press, 1982), 36.

13 Viktor Johansson, *Filosofi i tidig barndom. Omedelbarhetens pedagogik* (Malmö: Gleerups, 2019), 62-66.

14 Jfr Fufy Demissie, "The Practice of P4C in Teachers Education", in *Philosophy for Children. Theories and Praxis in Teacher Education*, ed. Babs Anderson (Oxon and New York, NJ: Routledge, 2017), 63-65.

15 Beate Børresen och Bo Malmhøst, *Låt barnen filosofera. Det filosofiska samtalet i skolan* (Solna: Liber, 2004): 55-56.

Ragnar Ohlsson och Kian Sigge, *Den barnsliga relativismen. Intellectuell dygd eller lättja?* (Stockholm: Carlssons, 2013), 102.

16 Guro Hansen Helskog, *Philosophising the Dialogos Way Towards Wisdom in Education. Between Critical Thinking and Spiritual Contemplation*. (London and New York: Routledge, 2019), 169-170.

17 Darren Garside, "Pedagogical Judgement", in *Philosophy for Children. Theories and Praxis in Teacher Education*, ed. Babs Anderson (Oxon and New York, NJ: Routledge, 2017), 38-42.

Joanna Haynes and Karin Murris, "The Provocation of an Epistemological Shift in Teacher Education through Philosophy with Children." *Journal of Philosophy of Education* 45, no. 2 (2011): 285-303, <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2011.00799.x>.

Birgit Schaffar och Camilla Kronqvist. Educating Judgement. Learning from the Didactics of Philosophy and Sloyd. *Revista Española de Educación Comparada* 29 (2017): 118-121, <https://doi.org/10.5944/reec.29.2017.17207>.

litteraturen kring lärarens relationella förmåga, såsom en lyssnande uppmärksamhet, kan nämligen jämföras med de intellektuella dygder som man inom filosofi med barn anser att övningarna främjar.¹⁸

Inom det övergripande projektet var syftet med att genomföra samtal utifrån den här metoden att (1) låta studerandena stifta bekantskap med ett konkret verktyg som ger utrymme för egna och gemensamma tankar såväl i arbetet med barngrupper som i grupper av vuxna. (2) Ge studerandena en möjlighet att reflektera över sina egna handlingsätt i en konkret samtalsituation genom att själva låta dem praktisera denna metod och reflektera kring den i sina kursdagböcker. Ytterligare var avsikten att i samtalen (3) kunna beröra olika värdefrågor som studerandena kommer i kontakt med i sin yrkesroll.

I den här artikeln gör vi en systematisk analys av de blivande lärarnas gensvar på samtalsformen såsom det formulerades i de kursdagböcker de skrev under kursens gång. Som utgångspunkt för vår undersökning står följande frågor; 1) Hur beskriver de blivande lärarna dels sitt eget deltagande i samtalen och hur bedömer de samtalsroll i utövandet av sin yrkesroll? 2) Vilka kriterier för vad som utgör ett gott samtal kan utläsas ur kursdagböckerna? 3) Hur kan dess förhållningssätt tolkas i ljuset av den dialogiska etik, här främst företrädd av Martin Buber, som också utgjort en central utgångspunkt i utvecklandet av relationell pedagogik?¹⁹ Två aspekter av Bubers filosofi blir viktiga i vår analys. Dels triaden tilltal-gensvar-ansvar som Buber föreslår att karakterisera vår tillvaro,²⁰ vi finns till i tilltalet. Dels den skillnad som Buber markerar mellan att i samtalet förhålla sig till den andra som ett "det" eller ett "du".²¹

2 Bakgrund

Lauvås och Handal lyfter fram den utmaning lärarutbildare står inför i en reflektion över handledningens roll i dessa utbildningar.²² De betonar att det inte är tillräckligt att studerande får teoretisk kunskap under sin pedagogiska utbildning. De behöver engageras i denna kunskap på ett sätt som omfattar hela deras personlighet. "Mången god teori (påståendekunskap) som presenteras för studenter som går en högre utbildning når inte fram till deras praktiska yrkest teori, eftersom den inte kopplas till deras egna erfarenheter och förtrogenhetskunskaper. Teori med en stor potential för att kunna komma till praktisk nytta förblir 'skolkunskap', som ligger lagrad i isolerade 'rum' i medvetandet."²³ Lauvås och

18 Ohlsson och Sigge, *Den barnsliga relativismen*, 51-52. Haynes and Murriss, "The Provocation", 289.

19 Jfr Jonas Aspelin och Sven Persson, *Om relationell pedagogik* (Malmö: Gleerups, 2013). Lotta Jons, *Till-tal och ansvar. En konstruktion av pedagogisk hållning*. Doktorsavhandling i pedagogik (Stockholm: Stockholms universitet, 2008). Noddings 2012, "The caring relation". Nordström-Lytz, "Relationell pedagogik".

20 Jons, *Till-tal och an-svar*, 13.

21 Martin Buber, *Jag och Du* (Ludvika: Dualis, 1990), 11.

22 Per Lauvås och Gunnar Handal, *Handledning och praktisk yrkest teori* (Lund: Studentlitteratur, 2015), 93-102.

23 Lauvås och Handal, *Handledning och praktisk yrkest teori* (Lund: Studentlitteratur, 2015), 28.

Handal betonar därför tydligt att man behöver "hjälpa den enskilde att koppla samman värderingar, teoretiska kunskaper och egna erfarenheter med den praktiska vardagen."²⁴

I denna artikel närmar vi oss den diskrepans som kan finnas mellan teoretiska insikter samt uttalade värderingar och praktisk handling i pedagogiskt arbete genom att diskutera de svårigheter som blivande småbarnspedagoger inledningsvis erfor med att föra reflexiva och lyssnande samtal i de samtalsövningar vi ordnade. Vi utgår från att utvecklandet av ett reflexivt förhållningssätt varken kan förstås som enbart en kognitiv uppgift, eller som att lära sig att omsätta teoretisk kunskap och etiska principer i konkret handling. Snarare kräver det ett engagemang av människan som helhet som är såväl förkroppsligat som relationellt,²⁵ och som väcker viktiga etiska frågor om hur vi förhåller oss till vad andra säger och gör och vårt ansvar för dessa förhållningssätt.²⁶

Dessa aspekter är på olika sätt närvarande i de olika praktiker som utvecklats inom filosofi med barn. Trots skillnader i uppfattning om vad det filosofiska samtalet syftar till, och tyngdpunkter i vilka färdigheter och dygder som det anses tränas, såsom kritiskt tänkande av mer traditionellt slag eller kreativt, omsorgsfullt tänkande,²⁷ praktisk eller moralisk visdom,²⁸ asketisk självtransformation,²⁹ betonas det genomgående att filosofi är en verksamhet, en praktik, eller erfarenhet,³⁰ framom ett kunskapsinhämtande. Den undersökande gemenskapen hämtade ursprungligen inspiration från såväl pragmatisk filosofi som pedagogisk filosofi, framför allt Lev Vygotskijs sociokulturella lärandeteori, men har under åren också förknippats med ett antal olika filosofiska riktningar, bland annat mer postmodernistiska och posthumanistiska.³¹ I mer empiriskt inriktad forskning som utgått från dessa samtalsövningar har unga deltagare, främst i skolåldern, uppfattat sig bli mer bekväma och säkra i att uttrycka sina tankar i grupp efter att ha deltagit i dessa övningar. De har också blivit bättre på att ge och lyssna på olika argument för olika synsätt.³²

24 Lauvås och Handal, *Handledning*, 26

25 Camilla Kronqvist, Birgit Schaffar and Marina Lundkvist, "The Difficulty of Thinking Listening to the Voices of Students in Early Childhood Education." *Journal of Philosophy in Schools* 7, no. 1 (2020): 75-81, <http://doi.org/10.46707/jps.v7i.109>.

26 Johan Aspelin, *Sociala relationer och pedagogiskt ansvar*. (Malmö: Gleerups, 2010), 90. Marina Lundkvist, *Vad innebär*, 169.

27 Matthew Lipman, *Thinking in Education*. (Cambridge: Cambridge University Press, 2003), 253-254.

28 Helskog, *Philosophising*, 13-17.

29 Nancy Vansieleghem, "Philosophy with Children as an Exercise in Parrhesia: An Account of a Philosophical Experiment with Children in Cambodia." *Journal of Philosophy of Education* 45, no. 2 (2011): 328-331, <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2011.00803.x>.

30 Valter Kohan, *Philosophy and Childhood: Critical Perspectives and Affirmative Practices* (New York, NY: Palgrave, 2014), 40.

31 Se Maughn Gregory, "Philosophy for Children and its Critics: A Mendham Dialogue." *Journal of Philosophy of Education*, 45, no. 2 (2011): 199-219, <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2011.00795.x>, för en belysande dialog som lyfter fram olika perspektiv på den filosofiska praktiken

32 Inom en nordisk kontext se t.ex. Thor-André Skrefsrud, *The Intercultural Dialogue. Preparing teachers for Diversity* (Münster, New York: Waxmann, 2016); Liza Haglund, "Undersökande gemenskap för kunskapsutbildning och kritiskt tänkande," *Högre Utbildning* 04, no. 1 (2014): 67-73; Isak Benyamine, Liza Haglund och Anders J Persson, *Att slippa tänka själv: Filosofiska samtal som undersökande gemenskaper i skolan* (Möklinta: Gidlunds förlag, 2014); Ohlsson och Sigge, *Den barnsliga; Børresen och Malmhøst, Låt barnen*.

För att synliggöra de mer filosofisk-etiska aspekterna av dessa förkroppsligade förhållningssätt till samtal som kom fram i våra övningar, och visa på kopplingen till den relationella pedagogiken, sällar vi oss här till Martin Bubers beskrivning av dialogen mellan människor som en grundläggande aspekt av vår tillvaro.³³ En liknande länk mellan filosofisk praktik och Bubers dialogtänkande görs av Guro Hansen Helskog, som i sin utveckling av att filosofera "Dialogosvägen" rekommenderar mycket längre dialogiska övningar än de vi gjorde.³⁴

Det dialogiska draget i Bubers filosofi uppmärksammas inom den relationella pedagogiken ofta genom ordparen jag-det och jag-du som för Buber kännetecknar vår grundläggande tvåfaldiga hållning, till världen och till andra som ett du.³⁵ Det är i relationen mellan *jag* och *du* som människor kan förhålla sig till varandra som medmänniskor och vara närvarande för varandras existens, men Buber uppmärksammar också hur dessa två hållningar befinner sig i ett dialektiskt förhållande till varandra. Jag står alltid i ett förhållande, men det är omöjligt att enbart stå i förhållande till den andra som antingen ett det eller som ett du.³⁶ Vi återkommer till den här dialektiken i vår diskussion, men inte i första hand som en ontologisk beskrivning av de grundläggande dragen i vår tillvaro, utan som en kvalitativ distinktion som uppmärksammar två olika förhållningssätt till andra i samtalet, och till själva samtalet.

De andra kvalitativa distinktionerna vi använder oss av i vår analys av studerandes reflektioner kring samtal utgår från en annan dialektik Buber uppmärksammar, nämligen den mellan *tilltal*, *svar* och *ansvar* (*wort-antwort-verantwortung*).³⁷ Buber använder dessa tre begrepp för att beskriva de grundläggande dragen i vår tillvaro och menar att de konstitueras, i relation till varandra. Begreppet tilltal förstås här som det talade ordet som du riktar till mig och som väcker genklang i mig (och vice versa).³⁸ Denna genklang får å ena sidan form i min spontana, förkroppsligade reaktion på ditt tilltal, vilken vi, i anslutning till Göran Torrkullas läsning av Buber kallar för mitt gensvar, för att även uppmärksamma det icke-verbala svaret på den andras tilltal.³⁹ Å andra sidan medför mitt gensvar en fråga om hur jag bäst ska svara på ditt tilltal. Mitt gensvar frammanar med andra ord frågor om mitt ansvar.

33 Se bl.a. Martin Buber, *Det mellanmänniska* (Ludvika: Dualis, 1995), Martin Buber, *Distans och relation* (Ludvika: Dualis, 1996). För mer övergripande och djupgående reflektioner kring Buber i ett pedagogiskt sammanhang se Jons, *Till-tal och an-svar*. Samt Rita Nordström-Lytz, *Att möta den andra. Det pedagogiska uppdraget i ljuset av Martin Bubers dialogfilosofi*. Doktorsavhandling i pedagogik. (Vasa: Åbo Akademi, 2013).

34 Helskog, *Philosophising*.137-147.

35 Buber, *Jag och du*, 15-16.

36 Buber, *Jag och du*, 35-37.

37 Martin Buber, *Om uppföstran* (Ludvika: Dualis, 1993), 42.

38 Lotta Jons, *Till-tal och an-svar. En konstruktion av pedagogisk hållning*. Doktorsavhandling i pedagogik (Stockholm: Stockholms universitet, 2008), 50.

39 Jfr. Mio Lindman, Salla Peltonen och Hugo Strandberg, *Gensvar: Essäer för Göran Torrkulla*. (Åbo: Filosofi vid Åbo Akademi, 2019).

Vi ser här hur de tre begreppen för Buber får betydelse i anslutning till varandra. För att talet ska vara ett tilltal kräver det någon som hörsammar det sagda, både icke-verbalt och verbalt, och för att svaret, såväl det spontana gensvaret som det mer övervägda ansvaret, ska vara ett svar, förutsätts ett tilltal som det svarar på. Ansvaret i sin tur förutsätter det spontana gensvaret, att talet uppfattas som ett tilltal som berör mig. Ansvaret går ändå utöver gensvaret i att det utgör en mer reflekterande hållning till ditt tilltal; mitt ansvar för dig ställer mig inför en fråga om vilka aspekter av mitt gensvar jag kan stå för efter närmare övervägande, vad som framstår för mig som goda reaktioner på ditt tilltal.

I denna artikel analyserar vi lärarstuderandes gensvar på de samtal som fördes under samtalsövningen. Vårt fokus ligger på frågan om hur de förhöll sig till sitt gensvar, som i sin tur återverkade på hur de uppfattade den andres tilltal, vad de överlag såg som ett tilltal, och hur de förstod sitt ansvar som deltagare i samtalet. Med andra ord, undersöker vi hur lärarstuderande, när de verbalt och/eller icke-verbalt blev tilltalade under samtalsövningen, kom att länka samman frågan om sitt ansvar både med hur de spontant reagerade i situationen och med vad de såg som passande sätt att reagera.

Målet med samtalsövningen under lärarutbildningen var på så vis inte enbart att framkalla ett gensvar, utan det som Torrkulla karakteriserar som ett "uppmärksamt gensvar". En sådan "levande uppmärksamhet konstitueras av en rörligt disciplinerad öppenhet som innefattar en strävan att förena självbesinning med en besinning inför andra och en besinning i sak."⁴⁰ För att klargöra huruvida samtalsövningarna uppövade ett sådant reflexivt förhållningssätt hos de studerande, måste vi därmed undersöka huruvida de blev medvetna om de krav som finns i en dialogisk situation, samt se huruvida de blev mottagliga för att uppskatta sina egna utmaningar och svårigheter att leva upp till dessa krav. Vi utgår i den meningen från att det är först då studerandenas reflektionsnivå får det etiska djup som är förbundet med att erkänna sina egna utmaningar och svårigheter att svara på andras tilltal på ett sätt som de anser tillbörligt, som de kan få beredskap att faktiskt ändra på sina spontana handlingssätt i enlighet med de värden och insikter som lärarutbildningen ger.

3 Metod och material

Det empiriska material som analyseras i denna artikel utgörs av textmaterial som ingår i åtta studerandes kursdagböcker. Kursdagböckerna skrevs i samband med samtalsövningar i en obligatorisk kurs i utbildningen inom småbarnspedagogik. I samtalsövningarna introducerades konkreta verktyg och samtalsmetoder från *Filosofi för barn* (Philosophy for Children, P4C) för en grupp studerande i småbarnspedagogik för att undersöka vilken inverkan dessa hade på deras sätt att reflektera kring deras kommande interaktioner med barn, samt hur de själva tänkte kring den samtalsform som praktiserades under samtalsövningarna.

40 Göran Torrkulla, "Om uppmärksamhetens former." I *Stiglöshet. 3 essäer om uppmärksamhetens former*, red. Babis Carabeidis, Kate Larson och Göran Torrkulla, (Stockholm: Bokförlaget Lejd, 2014): 78.

3.1. Beskrivning av samtalsövningarnas form

Under fem veckors tid genomförde författaren 1 samtalsövning med metoder från Filosofi med barn under fem övningstillfällen om 90 minuter. Merparten av tiden användes för att konkret praktisera en så kallad *undersökande gemenskap*, en semi-strukturerad samtalsform utvecklad inom Filosofi för barn. Övningstillfällena hade följande gemensamma form, som förutom introduktionen, följde en beprövad struktur för den undersökande gemenskapen.⁴¹

Varje övningstimme inleddes med en kort introduktion (ca 20 min.) där Kronqvist (härefter samtalsledaren), som har flera års erfarenhet av att undervisa i filosofi på universitetsnivå, tog upp olika teman kring hur filosofin lekfullt kan användas för att främja samtal med barn, och hur leken kan vara en utgångspunkt för samtal. Introduktionen tog dels sin utgångspunkt i litteraturen kring Filosofi för barn⁴² och anknöt dels till kurstemat. Efter det tog den undersökande gemenskapen vid. Den inleddes med ett stimuli, som vid de här tillfällena utgjordes av små vinjetter såsom en kort text (tillfälle 1 och 2), en berättelse (tillfälle 3), en film (tillfälle 4) och en presentation av frågelekar (tillfälle 5). Efter att ha tagit del av stimuli, bad samtalsledaren deltagarna att under en minut individuellt tänka ut en utgångsfråga. Därefter samlade samtalsledaren in de individuella frågorna och gruppen diskuterade hur frågorna bäst skulle formuleras och om en del frågor kunde föras samman till en. Därefter valde gruppen en fråga. Med tanke på den tid som fanns till förfogande för övningarna valdes frågorna i första hand genom omröstning där alla deltagare fick avge en röst till varje fråga de var intresserade av. Det här var också ett moment som samtalsledaren uppfattade att deltagarna gärna avklarade snabbt.

Vad som utmärker en filosofisk fråga, och hur man väljer en fråga inom den undersökande gemenskapen, väcker i sig ett antal frågor.⁴³ Samtalsledaren uppmärksammade inledningsvis i introduktionen till filosofi med barn att filosofiska frågor ofta är öppna och begreppsliga, snarare än slutna och empiriska, till sin karaktär. Eftersom ett viktigt syfte med samtalsövningarna ändå var att diskutera frågor som studerande såg som viktiga i sin yrkesutövning och i relation till kursens tema, såg vi det ändå som viktigt att inte korrigera deras frågor för att göra dem mer filosofiska, utan att låta frågorna komma från dem.⁴⁴ Istället fick den filosofiska, begreppsliga dimensionen utveckla sig under samtalsloppet.

Frågorna som deltagarna bestämde sig för att diskutera tillsammans med samtalsledaren var:

41 Se Sara Stanley, *Why Think? Philosophical Play from 3-11* (London & New York: Continuum, 2012). 156-161.

42 I synnerhet uppgifter formulerade i Sara Stanleys *Why Think?*, 64-65, 80-83, 91, 96-97, 112-115.

43 Ohlsson och Sigge, *Den barnsliga*, 63f; Børresen och Malmhøst, *Låt barnen*, 77.

44 Jfr. Hansen Hølskog, *Philosophising*, 169.

- 1) Vad är vuxnas relation till barns lek?
- 2) Vad var tanken bakom experimentet och vad lärde man sig av experimentet? "Experimentet" syftar till ett uppskrivet samtal med barn där de ombads "Rösta för en ny ledare i barnträdgården".⁴⁵
- 3) Har vår fantasi gränser, kan man begränsa fantasi?
- 4) Hur får man en stressig situation att kännas mindre okontrollerad?
- 5) Vad är en skadlig diskussion att föra på dagis [dagem]?

Frågorna ansluter på många sätt direkt till den verksamhet och de relationer läraren i småbarnspedagogik arbetar i. Trots den synbarliga variationen i frågor, och i stimuli, utkristalliserades i samtliga diskussioner frågor om barnets frihet och den vuxnas kontroll, och i hur hög grad de vuxna får styra barns aktiviteter, och när de snarare borde göra det.

Efter att frågan valts följde en samtalsomgång (ca 20-25 minuter, sista gången ca 35 minuter), där samtalsledaren efter varje inlägg formulerade en ny fråga utifrån det som sagts. Samtalssturerarna avgjordes genom lottning. Inledningsvis bestämdes turerna med hjälp av tärning, senare med namnkort som drogs slumpvis. Endast den sista gången gavs deltagarna i någon mån möjlighet att själva avgöra vem som skulle bli nästa talare. Avsikten med att inte använda handuppräckning, var i första hand att hålla koncentrationen på samtalet som fördes, och att värna om allas delaktighet i samtalet.

Reglerna för det här samtalet var att försöka svara på samtalsledarens frågor så konkret och tydligt som möjligt, med fokus just på den fråga som ställdes, och inte t.ex. på vad den tillfrågade personen tänkt på tidigare då någon annan talade. Samtalsledarens frågor tog ofta formen av att fråga om nästa talare var enig med tidigare talare, om talaren kunde ge skäl till varför den höll med eller inte, eller sammanfatta tidigare talares resonemang. Deltagarna ombads ibland också sammanfatta sina egna tankar, och ju längre diskussionerna pågick sammanfattade samtalsledaren också det sagda.

Detta samtal åtföljdes av ett metasamtal där deltagarna först individuellt funderade över huruvida det förda samtalet svarat på den gemensamma utgångsfrågan, och vidare vad de lärt sig av samtalet. Metasamtalen var mindre styrta än det första samtalet, och deltagarna fick markera om de hade något att säga. En ledande regel var att enbart tillägga något om det gick utöver det som tidigare sagts.

Efter varje kurstillfälle hade studerande som uppgift att skriftligt föra en kursdagbok om samtalsövningarna. I instruktionerna till kursdagboken ombads de reflektera kring (1) det som var givande (2) det som var utmanande och (3) vad de ville utveckla i samtalet. Kursdagböckerna samlades in vid kursslutet, och kursdeltagarna gav sitt samtycke till oss att använda dem i forskningssyfte. De gavs även möjlighet att under kursens gång dra sig ur studien. Vår avsikt med frågorna var att få studerande att individuellt fortsätta reflektionen som inleddes i metasamtalen, genom att reflektera över sina reaktioner under samtalsöv-

⁴⁵ Se Stanley, *Why think?*, 113-116.

ningarnas gång och vad de kunde lära sig av dem. Frågorna var därmed riktade mot vad som skedde under samtalsövningarna och den mer övergripande tanken att ett sätt att samtala med barn om värdefrågor är att föra dylika filosofiska samtal med dem. På så vis kunde vi ofta se direkta länkar till de teman och diskussioner som fördes under samtalsövningarna i kursdagböckerna. (Även om vi var insatta i Bubers tankar om dialog och triaden tilltal-gensvar-ansvar, utgjorde dessa ingen direkt grund för att vi valde dessa frågor.)

3.2 Analys av materialet

De åtta kursdagböckerna utgör ett begränsat material och lämpar sig därför inte för att dra långtgående slutsatser om hur studerande överlag förhåller sig till samtal och goda samtal. Texterna ger ändå prov på möjliga sätt för studerandena att begripliggöra vad de varit med om i de samtalsövningar som genomfördes och de frågor som dessa övningar ställde dem inför. Genom att kvalitativt studera vad studerandena fäster uppmärksamhet vid, hur de uttrycker sina funderingar, kartlägger vi här de olika sätt de skapar mening i den situation de är med om, och ställer frågor om vad de uppfattar som krav och önskade förhållnings-sätt i samtalsövningarna.⁴⁶ Eftersom vårt intresse är i möjliga sätt att göra mening av de förda samtalen i kursdagböckerna sedda som en helhet, redogör vi inte för vad de enskilda deltagarna sade, utan citerar enbart delar av texterna. Det här är också ett sätt att bevara deltagarnas anonymitet.

Efter en första genomläsning av kursdagböckerna av Kronqvist och Lundkvist, valde vi att lyfta fram det gensvar som samtalsövningarna väckte i studerandes reflektioner och de frågor om småbarnspedagogens ansvar som samtalspartner som studerande lyfte upp. En kvalitativ innehållsanalys⁴⁷ av textmaterialet i dagböckerna gjordes därefter i tre steg. I det första steget kartlade vi materialet utifrån analysenheterna *tilltal-gensvar-ansvar*. Fokus låg på de sätt studerande redogjorde för sitt gensvar och deras tankar kring vilket ansvar de hade i relation till samtalsledarens och övriga samtalsdeltagares *direkta tilltal*, men också på det mer *indirekta tilltal* som utgjordes av samtalsformen och de samtal som fördes. Med *gensvar* avsåg vi därmed de beskrivningar studerande gav av sina mer spontana reaktioner som samtalen och samtalsformen väckte. I relation till de frågor som studeranden ombads utgå från i sina kursdagböcker berörde detta de svar de gav på frågorna om vad de ansåg givande och utmanande. Deras gensvar kom därmed till uttryck i beskrivningar av hur studerandena uppfattade samtalet, och hur det kändes, vad som var svårt och vad som var mer tilltalande. Med *ansvar* avsåg vi studerandes mer reflekterande förhållningssätt till sitt eget deltagande i samtalet, det vill säga vad de i relation till sina reflektionsfrågor sade sig vilja utveckla och bli bättre på i sin yrkesroll i ljuset av dessa övningar.

46 Aksel Tjora, *Från nyfikenhet till systematisk kunskap. Kvalitativ forskning i praktiken* Lund: Studentlitteratur, 2012), 137-151.

47 Göran Bergström och Kristina Boréus, *Textens mening och makt. Metodbok i samhällsvetenskaplig textanalys* (Lund: Studentlitteratur, 2000), 47f. Klaus Krippendorff, *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology* (CA: Sage, 2019): 119-128.

I det andra steget av analysen fokuserade vi på kodningen av datamaterialet. Det blev här tydligt för oss hur näraliggande frågor om vad som är ett gensvar och ett ansvar är. Studerande rörde sig ofta från en beskrivning av hur de uppfattade en situation, till en beskrivning av hur de skulle önska att de kunde reagera och agera i situationen. I det tredje steget urskiljde vi sedan mönster och övergripande teman.⁴⁸ Vi fokuserade här delvis på att lyfta fram ofta återkommande reaktioner, och delvis på att visa på den relativa bredd i reaktioner som fanns. Eftersom vår betoning ligger på att belysa mönster snarare än att påvisa förekomsten av enskilda reaktioner, anger vi i sammanfattningen av kursdagböckerna inte vem som säger vad, och inte heller hur ofta en viss beskrivning görs. Vi ger en viss indikation på hur vanlig en reaktion var genom att lyfta fram om det är en studerande som säger något eller om det var flera.

Vi sammanfattar materialet i avsnitt 4 och håller oss där nära de beskrivningar och formuleringar som studerandena själva gav av samtalsövningarna. För att belysa ofta förekommande beskrivningar presenterar vi där exempel på citat ur kursdagböckerna. För att ge fler ordagranna exempel men undvika upprepningar lyfter vi även in motsvarande och kompletterande citat ur kursdagböckerna i avsnitt 5.1 och 5.2 fast vi inte skrivit ut dem i avsnitt 4. Avsnitt 5 är ägnat en diskussion av de drag i samtalsövningarna som studerande fäste sig vid i kursdagböckerna. I avsnitt 5.1 och 5.2 ger vi en första analys av materialet i form av två teman som i vår läsning framträder som övergripande i kursdagböckerna. Vi diskuterar dessa teman under rubrikerna "Vem och vad styr samtalet?" och "Vikten av att lyssna", och förbinder här studerandes reaktioner på den med de motiveringar som ges för undersökande gemenskapen inom P4C. I avsnitt 5.3 fördjupar vi den här analysen ytterligare genom att återanknyta till Bubers triad: *gensvar-ansvar-tilltal*. Vi lyfter där fram hur dessa två teman speglar de två olika förhållningssätt till vad som är samtalets uppgift i relationen till den andra uppfattad som ett *det* eller ett *du*.

Eftersom våra beskrivningar och ombeskrivningar av materialet i avsnitt 4 och 5 samtliga grundar sig i hur vi läser och analyserar materialet är det omöjligt att dra en skarp skiljelinje mellan resultatredovisning och resultatdiskussion. Vi föreslår därför att båda dessa avsnitt läses som en fördjupning av vår förståelse av studerandenas gensvar och ansvar till de samtal som fördes. Den här fördjupningen blir också synlig genom att vi i diskussionen allt mer går i dialog med studerandes reflektioner. Här utgör deras betraktelser i avsnitt 4 ett första tilltal till oss, medan avsnitt 5.1 och 5.2 alltmer formas av vårt gensvar på det skrivna. I 5.3 återanknyter vi till det ansvar i samtalet som tidigare betraktelser uppmärksammar. På så vis blir vårt eget gensvar på tilltalet i texter och på frågan om vilket ansvaret för att föra goda samtal allt synligare under diskussionens gång. I det här avseendet kan diskussionen i avsnitt 5 också ses som ett fortsatt samtal med de blivande lärarna i småbarnspedagogik, och som en inbjudan att som forskare och lärare fortsätta de samtal som

48 Krippendorff, *Content Analysis*, 119-128.

inleddes under samtalsövningarna med studerande för att utforska hur vi som människor och pedagoger i vår yrkesroll ansvarar inför varandra i våra samtal.

4 Sammanfattning av dagboksanalys

Temat filosofi med barn, och tanken att lekfullt locka till samtal, väckte intresse bland deltagarna. Rubriken för gruppimmarna och idén om att lek kunde vara en väg till samtal och ett sätt att tänka lät enligt vissa spännande. För de flesta var det ovant att jobba med filosofi, medan andra anknöt till tidigare erfarenheter av filosofi. En deltagare uttryckte explicit att övningarna fick hen att tänka "på sokratisk dialog [...] frågor som får den andra att tänka", och att hen borde komma tillbaka till att diskutera filosofiska frågor såsom hon gjort med sin pappa.

Dagboksanteckningar i början av interventionen visar att samtalsövningarna inledningsvis stötte på en viss skepsis, speciellt hos deltagare som inte kunnat delta vid det första tillfället. Det lyftes upp mer tveksamma frågor om hur meningsfullt det är att föra filosofiska samtal, eller "flummiga diskussioner" med barn eftersom de behöver tydlig vägledning. En deltagare menade att "det kändes helt hopplöst att definiera" begrepp som rättvisa. "Rätt och fel är ett av de största begreppen i livet och för mig känns det som att det är något man inte rakt ut kan lära ett barn". Själva samtalsformen väckte även den ett tydligt gensvar hos samtalsdeltagarna. I synnerhet påpekar nästan samtliga deltagare hur svårt det var att hålla sig till sak, och att inte hela tiden röra sig i tankarna till vad de själva tänkte på en fråga. De menade att det var svårt att uttrycka sina tankar i ord fast de kändes lätta, och lätt att tappa tråden. Det var svårt att förstå innebörden i det en annan sade, samt hålla koncentrationen och inte ge efter för impulser. Det var även svårt att svara på samtalsledarens fråga om man inte hade en åsikt eller hade missat den tidigare talarens poäng.

Eftersom samtalsturererna avgjordes slumpvis, fanns det inte en möjlighet att tala då deltagarna själv ville. Det här väckte både känslor av frustration och förvirring, chock och besvikelse. Någon skrev att det kändes konstigt att inte markera och flera beskrev svårigheterna med att inte få komma till tals då de önskade. Det var svårt att begränsa sig till en viss tidpunkt och sin tilldelade tur att göra ett inlägg och att "få ihop sina tankar just här och nu". Likaså var det utmanande att "låta bli att tala om det jag satt och tänkte på men jag klarade det", att aktivt lyssna på andra och att sedan växla till att formulera sina "svar mer tydligt" då de inte haft tid att "formulera något kort och koncist färdigt i huvudet". En deltagare undrade också om man kan "tänka och lyssna samtidigt".

Studerande ställde också frågor om hur ändamålsenlig metoden var. En deltagare undrade om övningen lyckades eller om kravet att prestera under press, ledde till att deltagarna låste sig. Hen ställde kritiska frågor om det alls går ihop att "be någon tänka filosofiskt kring ett ämne och samtidigt tvinga hen att diskutera enligt en samtalsteknik vars mest grundläggande funktion är att hindra genomgående personliga reflektioner till förmån för gruppens gemensamma reflektioner".

Det slumpmässiga avgörandet av vem som fick tala väckte dock också ett positivt gensvar. Flera studerande påpekade att alla på det här sättet fick komma till tals och att man hörde sådana som oftast inte uttalar sig i en studiegrupp. De betonade "hur givande det är att en mängd olika synsätt och diskurser kommer till uttryck". Då man "fick fram allas synvinklar" fick man också "ett bättre djup på frågan". Flera studerande lyfte fram att sådana som inte alltid uttalar sig nu fick komma till tals. Det här sågs som positivt både i de fall studerande såg sig själv som någon som talade mycket och uttryckte svårigheter med att veta vad den skulle säga. En studerande noterar att de som i vanliga fall inte talar kan ha åsikter som de väljer att hålla för sig själva och att de gör det för att de inte vill "framhäva sig" själva.

Förutom att samtalsformen och sättet att avgöra talordningen inledningsvis kändes obekvämt kretsade största delen av de kritiska reflektionerna kring huruvida samtalsformen styrde samtalet för mycket och huruvida detta ledde till att man inte lyckades svara på frågor. En studerande skriver, "Jag har inte före denna kurs deltagit i dylika diskussioner och irriterar mig över att de är så styrda och det känns svårt att komma till något konkret svar." Detta upplevde en annan studerande som "lite frustrerande eftersom man har valt en fråga som man ville få svar på och man förväntar och hoppas ju att man ska få svar på det. Det är svårt att sedan få tillbaka diskussionen på rätt spår då man inte kan styra den." Här uppfattade studerande en risk för att "många potentiella bra tankar hos alla deltagare inte blev framlyfta" och att diskussionen därmed inte blev "lika djup och givande som den kanske skulle ha blivit".

Studerandena funderade även på samtalsledarens roll. Å ena sidan konstaterade de att "frågeledaren har ganska stark makt att styra diskussionen". De ställde också frågor om vem som "bestämmer vad som är relevant i ett samtal" och noterade att "ett filosofiskt samtal ställer vissa krav". Studerande beklagade att det är lite svårt att diskutera en viss fråga med andra eftersom man har olika tankar om i vilken riktning frågan ska föras och man "vill eventuellt styra frågan på ett annat sätt än de andra personerna". Å andra sidan önskades i andra situationer att "den som leder diskussionen borde hålla bättre koll och styra diskussionen så den hålls på rätt spår".

Erfarenheten av den första diskussionen gav dock en större förståelse för samtalsformen. Efter det andra tillfället lyfte studerande fram en märkbar utveckling i hur de lyssnade på varandra och svarade på frågor som ställdes. Det var lättare att samtala för "konceptet med diskussionen var bekant". Därmed blev det lättare att anpassa sig till samtalets regler. De kände sig bekvämare att "utgående från undersökande gemenskap hitta begrepp och formulera frågor kring ett givet tema". Det här gjorde studeranden "bättre på att släppa mina egna tankar och bara koncentrera mig på andra". Istället för att bara vänta på sin tur och sedan få ut tankar och associationer, skriver en deltagare att hen kunde "åsidosätta sina egna åsikter och synpunkter". Genom att fokusera på "vad som skedde i diskussionen och hur den levde och förändrades -- var jag mera beredd när det väl blev min tur och jag upplever att jag kunde ge mer relevanta svar." Att de diskussioner som fördes på det här sättet också kändes som meningsfulla syns också i att det ansågs bra att ha mer tid för att diskutera den femte och sista gången.

I kontrast till känslan av att samtalsformen hindrade en från att nå svar framträder i reaktionerna en tanke om att det gemensamma samtalet bidrog till mer djupgående svar. En studerande skriver, "jag har alltid utgått från att ett samtal blir till endast genom att alla inblandade deltar i det och framför egna vinklingar och synpunkter" men "via övningen har jag fått en insikt i att det också kan finnas ett värde i att bara låta ett samtal finnas till utan att skapa sig en egen åsikt om det". En liknande tankegång finns hos studerande som vid andra tillfället påpekar att de följde diskussionen på annat sätt. Flera studerande betonar också sin vilja att i sin yrkesroll bli mer lyhörda inför och bättre på att lyssna på andra. Ett par studerande skriver att samtalsövningarna uppmärksammade dem på det uppdraget i deras yrkesroll och att de också själva blivit intresserade av att föra filosofiska samtal med barn.

5 Resultatdiskussion

Studerandenas reflektioner kring samtalsformen och deras eget deltagande i samtalen kretsar kring åtminstone två teman. Å ena sidan väckte styrningen av samtalet många tankar, å andra sidan reflekterade studerande kring vikten av att lyssna på varandra och de svårigheter som är förbundna med det. I relation till dessa teman är det möjligt att teckna två hållningar till samtalet som kommer till uttryck i studerandes reaktioner på och uppfattningar om samtalens syfte och mening. Avsikten med att teckna de här två möjliga hållningarna är inte att påstå att någon av de studerande hade en sådan här hållning i sin helhet. Ingen av studerande representerar enbart en hållning, utan intar vid olika tillfällen olika perspektiv på samtalet med drag av båda hållningar. Deras perspektiv på samtalet växlar också under tiden. Det här påpekandet är viktigt ur forskningsetisk synvinkel. Även om vi är intresserade av vilka förhållningssätt till samtal, och vad som utgör ett gott samtal, som kommer till uttryck i studerandes reflektioner, är det inte vår avsikt att kritisera deras förhållningssätt.

Istället vill vi belysa vilka olika utmaningar som tar form i det filosofiska samtalet beroende av de olika perspektiv som deltagarna anlägger på samtalen, och hur de förväntningar de för med sig i samtalet avspeglar sig i deras känslor av frustration, osäkerhet och bristande kontroll. Joanna Haynes och Karin Murriss skriver om liknande "kritiska ögonblick" av osäkerhet som det pedagogiska upplägget i P4C ger upphov till hos samtalsledare som inte har bakgrund i filosofi. De beskriver dessa erfarenheter som "återkommande ögonblick av obalans", men lyfter fram det pedagogiska och filosofiska värdet av sådana avbrott eftersom de synliggör de "epistemologiska och metafysiska antaganden som lärare för in i sin praktik".⁴⁹ Att lyfta fram sådana här oreflekterade antaganden om vad som ingår i ett samtal och reflektera över vad dessa förhållningssätt innebär i relation till de samtal som

49 Haynes and Murriss, "The Provocation," 290-291.

praktiseras i ens lärarutbildning kan därmed i sig ses som en väsentlig del av att inom den pedagogiska yrkesrollen ta ansvar för de samtal som man för med andra.

5.1 Vem och vad styr samtalet?

I sina kursdagböcker reflekterar studeranden på olika sätt över huruvida samtalsformen styrde samtalet i en positiv eller negativ riktning. Vi kan sammanfatta dessa röster i följande fyra punkter (1) Samtalsledaren hade en stor roll i att styra samtalet, den borde ha utnyttjats mer eller mindre. (2) Samtalsformen försvarade för de enskilda deltagarna att komma till tals. (3) Samtalsformen bidrog inte till att svara på ursprungsfrågan. (4) Samtalsformen bidrog till att man kom in på sidospår.

De studerande har rätt i att samtalsledaren har en viss makt i metoden, eftersom hen i någon mening avgör hur gruppen ska gå vidare med en fråga. Samtidigt är tanken med samtalsledarens frågor i en undersökande gemenskap att de ska ha en dämpande roll i samtalet snarare än en direkt styrande. De frågor samtalsledaren ställde tog formen av om man höll med, om man kunde ange ytterligare skäl för en viss syn, eller utgjorde en uppmaning om att sammanfatta det som tidigare sagts. Avsikten med frågorna var på så vis inte att styra diskussionen i en viss riktning utan att uppmärksamma de frågor som redan tagits upp och försöka få deltagarna att förhålla sig till dem. Det här innebär ändå inte att det enbart var samtalsledaren som avgjorde samtalets riktning. Varje deltagare var i tur och ordning, om än slumpmässigt, ombedd att ta ställning till vart samtalet ska gå, i den fråga den besvarar.⁵⁰

Uppfattningen att diskussionen dels gick in på sidospår, eller styrdes åt fel håll av samtalsledaren, avspeglar i den meningen snarare den enskilda deltagarens uppfattning om vad som skulle vara rätt väg att gå vidare med en frågeställning. Det här intrycket stärks om man betraktar invändningen i relation till de svårigheter att hitta vägar att själv komma till tals i samtalsformen som flera nämnde. Dels kom det här till uttryck i svårigheten att tänka på vad man själv ville säga eller tänkte i en fråga och dels i att lyssna på vad en annan sade. Men känslan fann också utlopp i uppfattningar om att det inte fanns "möjlighet att forma och uttrycka varken spontana eller genomtänkta personliga reflektioner kring ämnet", att då "diskussionsformen är så styrd, så får man inte möjlighet att komma fram med egna åsikter", och att det var "svårt att få en direkt fråga att svara på samtidigt som man försöker få inbakad sin egen synpunkt". Ur dylika kommentarer kan man läsa en vilja att själv få bestämma vart samtalet skulle gå. Den här viljan visar sig också i känslan av att vara nöjd i de fall deltagaren lyckades prestera bra då hen tillfrågades ("jag presterade som jag önskat"), och då hen t.ex. i det sista samtalet när deltagarna själv kunde välja vem som fick göra nästa inlägg, kunde "med hjälp av ögonkontakt försöka övertala någon att ge nästa tur åt mig".

50 Jfr. Stanley, *Why think?*, 159; Bo Malmhøst och Ragnar Ohlsson, *Filosofi med barn. Reflektioner över ett försök på lågstadiet* (Stockholm: Carlssons, 1999), 48ff.

De här punkterna kan länkas samman i följande möjliga tankekedja. Eftersom enskilda deltagare inte fick möjlighet att komma till tals, kunde de inte styra samtalet i en riktning som skulle ha hållit diskussionen från sidospår. Det här bidrog till att de uppfattade att gruppen som helhet inte lyckades svara på ursprungsfrågan. Det i sin tur togs som ett skäl att tänka att det antingen fanns problem i samtalsmetoden, eller på ett misslyckande av samtalsledaren att styra diskussionen i rätt riktning.

Det stämmer förstås att filosofi till stor del syftar till att utveckla en enskilds individuella tänkande. Här är det ändå på sin plats att anmärka att ett uttalat syfte med att pröva på samtalsformen var att *gemensamt* komma fram till ett sätt att betrakta frågan och möjliga svar. Det här betyder inte att det inte är viktigt att komma underfund med vad som är centralt för att reda ut frågan, och vilka tankar som för till sidospår, men att detta är svårt, som en studerande också anmärker, då det bland deltagarna kan finnas olika uppfattningar om vad som ska ligga i fokus. Utgångspunkten för den här samtalsformen är ändå att frågan om vad som är centralt och sidospår i sig är något som måste visa sig i det gemensamma samtalet.⁵¹ Bedömningen att något är ett sidospår är alltså något som gruppen som helhet måste göra, genom att lyssna på andra. Det är på så vis varken upp till samtalsledaren, eller en enskild deltagare att styra diskussionen i en viss riktning. Frågan om hur man ska gå vidare, görs istället steg för steg tillsammans.

5.2 Vikten av att lyssna

Bland de mer positiva kommentarerna lyftes det gemensamma stegvisa samtalet upp som något som samtalsmetoden möjliggjorde. Den semistrukturerade samtalsmetoden väckte här inte ett negativt gensvar, utan framstod som en väg att införliva "tanken på att fokusera på att lyssna till vad de andra säger istället för att koncentrera oss på att formulera egna åsikter om varandras påståenden". De här sågs som viktigt i följande fyra avseenden. 1) Alla får komma till tals. 2) Det gavs möjlighet att aktivt lyssna på andra, 3) att få fler synvinklar på frågan, och 4) att klargöra sina egna ståndpunkter.

I dagböckerna kan man se ett skifte från att uppfatta samtalet som en arena för att "föra fram mina egna åsikter och mitt eget sätt att tänka" till att "ta in andras tankar även fast jag inte förstår dem för ögonblicket". De egna tankarna och impulserna att säga något framstår här som ett hinder från att delta aktivt i samtalet och att lyssna på andra. Samtalet förbinds med krav som gick utöver att "bara vänta på sin tur och sedan få ut alla tankar och associationer man fått under de andras talturer". Istället blir samtalet här en plats att få inblick i andras tankar, vilket stöds av tidigare forskning om den undersökande gemenskapen.⁵² Det konstateras att det finns ett "värde i sig att få inblick i hur andra personer resonerar och tänker". Det betonades dels att det var "uppmuntrande och att erfara att alla har så intressanta men även ganska olika argument och funderingar och att det var en "bra övning i att lära sig lyssna på andra och inte avbryta andra bara för att man känner att

51 Malmhøster och Ohlsson, *Filosofi*, 48ff.

52 Se t.ex. Malmhøster och Ohlsson, *Filosofi*. Benyamine, Haglund och Persson, *Att slippa tänka*.

man skulle ha något relevant att säga". Speciellt viktigt blir att också lyssna på sådana som inte uttalar sig hela tiden, men som trots det kan ha viktiga synpunkter som i andra sammanhang inte blir synliga. Det här blir en betydande insikt också för att vissa personer lätt styr samtal i andra sammanhang. Det som i det tidigare perspektivet framstår som viktigt, dvs. att komma in och säga sin åsikt, ges här en annorlunda belysning. Vanliga samtal och diskussioner styrs ofta på ett sätt som bidrar till att enbart vissa röster hörs.

Här framträder också en annan syn på vad möjliga svar kunde vara i en diskussion. En studerande skriver att den första spontana tanken var att vi inte lyckades svara på frågan men att hen sedan insåg att "vi berörde frågan från många synvinklar". En annan anmärker att diskussionen inte var onödig fast man inte fick ett "ordentligt svar", "eftersom man nog fick svar och tips på frågor som uppkommer i vardagen som pedagog". Vid ett annat tillfälle sägs att det mest givande "var självaste diskussionen". Att frågan fick ett bättre svar och mer djup förknippas här explicit med att alla hördes. De svar som nåddes blev till "genom samarbete" och var därmed "intersubjektiva". Det var "spännande" att knyta samman "mångfalden och variationen i påståendena" i en gemensam förståelse. Det konstaterades även att ibland "kan det krävas lite djupare tankearbete för att kunna dra en slutsats, och formulera svar på frågan".

Att vilja söka ett svar på en fråga framstår i ljuset av dessa insikter också som mindre lockande. Det är tråkigt "om det alltid bara finns ett rätt svar". Likaså ses det som ett misslyckande att vilja veta vad svaret är. En studerande skriver "Jag ser mig själv som en dålig filosof och diskuterar helst frågor som har rätt eller fel svar eller åtminstone att man kan nå en kompromiss". I kontrast mot att söka entydiga svar, blev samtalet istället en plats för att "få bekräftelse om att andra blivande pedagoger tycker lika om frågor som berör vårt yrke och som känns väldigt viktiga", vilket ansågs göra "gott för motivationen. Det sågs som "värdefullt att lägga ord på åsikter" och att "få klarhet i vad man själv anser och står för". Det konstaterades att "i vardagssamtal kan man ofta tillåta sig själv att fastna i någon enskild sak som framförs" och att man då inte behöver ansvara för helheten, medan ett fokus på det gemensamma bidrog till en bättre blick för helheten.

5.3 Två olika förhållningssätt till meningen med samtalet

De beskrivna reaktionerna på samtalsmetoden pekar på två olika hållningar till vad ett samtal är och vilket ens ansvar är i samtalet. Med Bubers vokabulär kunde vi här skilja mellan ett förhållningssätt till samtalet och till samtalsdeltagarna som ett "det" och ett förhållningssätt som lyfter fram vad det kunde vara att närma sig någon, och de andra deltagarna i samtalet, som ett "du".⁵³

I fokus för den första synen på samtal står att man a) ska hitta svar på frågor, b) att svaren ska hittas på snabbaste sätt och c) att man ges möjlighet att uttrycka sina egna åsikter. Det ansvar som samtalsledaren och -deltagarna ställs inför då är att finna svar på

53 Buber, *Jag och Du*.

frågor och att låta deltagarna komma till tals. Både samtalsformen och de andra deltagarnas bidrag blir då ett "det" som bedöms i enlighet med hur väl samtalet leder fram till den önskade kunskapen eller informationen, eller fungerar som ett forum för att själv få komma till uttryck. Ur det här perspektivet framstår samtalsmetoden som ett hinder både för att finna svar och att uttrycka frågor.

När det tänkta svaret för samtalet ligger i att hitta ett svar på en fråga så blir samtalsledarens roll central för hur väl samtalet kan anses fylla sin uppgift. Hens ansvar är i detta synsätt att vara till hjälp för att avgöra vilka diskussionsspår man ska följa och vilka man kan lämna. Förväntningen på att nå ett svar formar också deltagarnas upplevelse av att vara inne på sidospår, och att det därmed finns inlägg av medstudering som är mer eller mindre relevanta. Samtalsledaren kan även här ses som en möjlig auktoritet vars ansvar innefattar avgöranden om vad som är relevant och vad inte, samt när samtalet är slut, d.v.s. som en auktoritet som avgör när ett svar är tillräckligt uttömmande. I det gensvar som kommer till uttryck i studerandenas reflektioner ses denna syn på samtalets mål både när de positivt uttrycker detta och när de kritiserar samtalsformen som ett hinder för samtalet eller ledaren för att missköta sin uppgift. Det här ger också mening åt den frustration de känner när samtalet inte inledningsvis verkar leda till svar.

I betoningen på att lyssna på varandra kan man däremot spåra en öppning till att förhålla sig till de andra deltagarna som ett "du". Lyssnandet riktas mot den andre för dens egen skull, istället för att till exempel lyssna på den andres åsikt för att i samma stund söka efter övertygande argument mot det sagda eller efter passande anknytningspunkter för den egna ståndpunkten. Här anses samtalsmetoden snarare a) skapa en möjlighet att utveckla sig som en aktiv lyssnare, och b) det blir centralt för samtalet att man i det får ta del av en mångfald röster och varierande uppfattningar. Likaså blir det i den här synen på vad som innefattas i ett samtal, betydelsefullt att c) alla får komma till tals, och att man får lyssna på sådana som i vanliga fall inte uttalar sig.

Den här förändrade synen på vad ens eget ansvar i samtalet är blir särskilt framträdande i studerandenas reflektioner kring det slumpmässiga utdelandet av samtalsturer. När svaret uppfattas som att genom samtalet fördjupa sin förståelse för en frågeställning så möjliggörs en förståelse för det slumpmässiga som en öppning till att få lyssna på flera olika röster än vid en traditionell tilldelning av vem som får tala med handuppräckning. Att lyssna på andra ses då som en inbjudan att betrakta en fråga från flera olika håll, vilket möjliggör en fördjupning av förståelsen av frågeställningen istället för att söka efter ett (enda) riktigt svar. Ett aktivt lyssnande på andras inlägg kräver att man öppnar sig för det sagda på ett annorlunda sätt än i de fall då man förväntar sig att ett samtal leder till ett svar. I bästa fall lyssnar man inte efter möjligheter för att lyfta fram sig själv och för att prestera bra, utan för att fördjupa den mening som man kan se i utgångsfrågan.

För Buber uppenbarar vår förmåga att närma oss varandra som ett "du" det dialogiska draget i vår tillvaro.⁵⁴ Han understryker att dialogen med ett "du" inte kan reduceras till eller förklaras som ett förhållningssätt till ett "det". Relationen till ett "det" är snarare monologiskt. Det utgår från de aspekter av den andra som vi fäster oss vid för vissa ändamål och intressen. Samtidigt pekar han på hur båda förhållningssätten återfinns i våra samtal med varandra i en ständig dialektik.⁵⁵ Även om vi här inte vill, eller kan, ta ställning till huruvida de samtal som fördes inom ramen för den här undersökningen möjliggjorde möten där de studerande förhöll sig till sina medstudenter som ett "du", är det intressant att vi kan spåra en liknande dialektik som den som Buber tar upp i studerandes olika uppfattningar om vad som är och kunde vara det centrala i ett samtal. Genom att uppmärksamma ett samtal som en plats där vi dels kan söka svar på frågor och dels lyssna på varandra, formulerar studerande på sitt eget sätt olika krav som kan anses förbundna med att föra ett gott samtal. De pekar på hur de här två sidorna kan ses som förbundna med varandra och hur samverkan mellan att söka svar och att aktivt lyssna kan bidra till en förändrad syn på vad som kan vara ett svar på en fråga. Här ersätts förväntningen på ett entydigt svar med en insikt om hur lyssnandet på andra kan bidra till en fördjupad förståelse av frågan, och studerande inbjuds att reflektera kring sitt ansvar i att förstå den mångfald tankar och funderingar som varje enskild människa för till ett samtal.

Vår avsikt med att införa samtalsövningarna var varken att lära studerande vad Buber menade med att tala om en dialog mellan "jag" och "du", eller att lära dem en samtalsform som skulle tillåta dem att erfaras en sådan dialog. Med tanke på att mötet med ett "du" för Buber i vår läsning främst framstår som en moralisk möjlighet och ett etiskt krav, förefaller det också motsägelsefullt att tänka på det här människomötet som ett tillstånd som vi kunde försäkra oss om att uppnå med genom att följa en given metod. Å andra sidan utsluter inte den här karakteriseringen av vad det innebär att möta någon som ett du, att ett sådant möte kan äga rum också inom ramen för en ändå så pass styrd samtalsövning som denna, eller att vi just där kan bli varse kravet att möta den andra som något annat än ett "det". Helskog, som i högre grad än vi är intresserad av att presentera en filosofisk praktik som i anknytning till Buber öppnar för att kommunicera "hjärta till hjärta" drar samma slutsats. Man kan, enligt henne, "försöka ge utrymme där ... djupgående jag-du möten kan ske" men "dessa möten kan inte planeras på förhand på ett rationellt sätt".⁵⁶

Det pedagogiska och forskningsmässiga syftet med samtalsmetoden var därför snarare att se vilka möjligheter det här sättet att föra samtal gav för studerande att reflektera över vad som behövs för att ett gott samtal mellan människor ska kunna uppstå. Metoden var passande för ändamålet eftersom den avsiktligt gör samtal mycket långsammare än vanliga samtal, och för att den därigenom synliggör och låter en erfaras alla de små steg som krävs för ett gott samtal. Huruvida den i ett konkret utförande faktiskt möjliggör ett möte med

54 Buber, *Jag och Du*, 32-35.

55 Buber, *Jag och Du*, 15-18.

56 Helskog, *Philosophising*, 177 (vår översättning).

andra som ett "du" kvarstår därför som en öppen fråga. Vi kan ändå konstatera att samtalsformen och de frågor som samtalsledaren ställde för studerande blev en överraskande och välkommen ögonöppnare för att få syn på vanliga sätt som samtal kan utvecklas och på de förväntningar som man kan anlägga på samtal. De metasamtal som utgör en väsentlig del av samtalsformen möjliggjorde också en början till att se problematiska drag i vanliga samtal och på sin egen roll i att skapa och upprätthålla sådana problematiska drag. På så vis bidrog samtalsformen med öppningar till en förändrad och fördjupad förståelse för vad som kännetecknar ett gott samtal.

En fråga som lett vår diskussion är på vilka sätt formen för samtalen befäste den här förståelsen på ett mer genomgående sätt än vad som skulle ha skett om studerande enbart hade fått ta del av t.ex. Bubers texter om dialogen. Helskog lyfter fram hur själva deltagandet i olika filosofiska praktiker är en förutsättning för att förstå vad det är att erfara dem "från insidan" istället för att intellektuellt analysera dem "från utsidan".⁵⁷ I vår diskussion visar vi hur det i studerandes reflektioner finns ansatser till att formulera de dialogiska drag som Buber uppmärksammar. Studerande gör visserligen inte samma kvalitativa distinktioner som Buber, och för inte heller sin diskussion på hans nivå. Trots det utgör deras reflektioner ett sätt att förhålla sig till och vidareutveckla sina tankar kring sina egna erfarenheter. I det avseendet kan deras reflektioner sägas ha en större klangbotten än om de enbart förmått upprepa vad Buber ser som karakteristiskt för relationen mellan "jag och du" och "jag och det".

Genom att reflektera vidare på de kvalitativa distinktioner Buber uppmärksammar i triaden tilltal, (gen)svar och ansvar har vi gett en ytterligare filosofisk fördjupning av hur en sådan här samtalspraktik kan överbrygga de gap, mindre och större, som kan finnas mellan "värderingar, teoretiska kunskaper och egna erfarenheter" i det pedagogiska arbetet.⁵⁸ Triaden visar hur dessa aspekter av lärande är sammankopplade, och hur de behöver sammanföras i en reflexiv praktik om man inom lärarutbildningen vill stöda de blivande lärarna i deras praktiska arbete.

Att anknyta till den egna erfarenheten blir här viktigt för att det, enligt Buber, är i att "vi upplever något" som vi är tilltalade.⁵⁹ Både vårt gensvar och vårt ansvar är responser på detta tilltal. För att tänka, tala, handla, frambringa något och utöva inflytande måste vi bli varse om detta tilltal och uppmärksamma hur vi svarar på det.⁶⁰ Att vara uppmärksamma på vårt ansvar är å viktigt för att vi i vårt svar så lätt misslyckas med att höra detta tilltal, från tillvaron, från den andra, inte minst genom att vi överröstar det med vårt eget tal, våra egna tankar och föreställningar.⁶¹ I dessa avseenden kan frågor om vårt ansvar, som här

57 Helskog, *Philosophising*, 245.

58 Lauvås och Handal, *Handledning*, 26.

59 Buber, *Om uppfostran*, 42.

60 Buber, *Om uppfostran*, 42.

61 Buber, *Om uppfostran*, 42.

alltså är intimt förknippat med vårt gensvar till tilltalet, inte enbart förstås rent teoretiskt, eller intellektuellt. Det måste omsättas i ett "uppmärksamt gensvar"⁶² i vårt liv.

Samtidigt har vi också pekat på hur våra underliggande teoretiska, intellektuella antaganden blir synliga både i vårt gensvar och i det som vi tänker är vårt ansvar. Ett exempel på ett sådant underliggande teoretiskt antagande som kom att ifrågasättas under samtalsövningarna var just tanken om att det måste finnas ett svar på varje fråga. Det här blev också synligt i de innehållsliga frågor som deltagarna valde att diskutera, och märks även i deras kursdagböcker. Även om flera studerande verkar ha uppfattat det som svårt att överblicka hur allt som sades under samtalen bidrog till att svara på den ursprungsfråga som ställdes, rörde sig samtalen i samtalsledarens ögon ständigt kring en viss uppsättning teman. I en vid bemärkelse berörde samtalen den vuxnas och pedagogens roll i relation till barnet. Mer specifikt uppmärksammades frågor om hur mycket man får styra och kontrollera barns lek, och ett utforskande av var det finns klara regler, hur man ska förhålla sig till gråzoner och på vilka ställen olika individer drar gränser.

Dessa frågor uppmärksammar grundläggande filosofiska frågor om frihet och kontroll; vad det, som Immanuel Kant frågar, innebär att fostra till frihet och självständighet.⁶³ Liknande frågor återspeglades i reflektionerna om hur fria eller styrda samtalen under övningarna borde vara. Ur dialogfilosofisk synvinkel är det angeläget att påpeka att dessa frågor om hur mycket vi får begränsa en annans frihet, när yttre ramar blir ett hinder för en annans kreativitet och när de snarare är en förutsättning, hur omsorg kan omvandlas i kontroll och hur önskan att ge den andra utrymme istället kan övergå i släpphänthet, tar formen av etiska frågor. De utgör frågor som i vissa avgörande hänseenden är öppna och inte kan ges svar, och aktualiserar snarare frågan om vårt eget ansvar för den andra. Därför är de också lämpliga för det slag av utforskande samtal som möjliggjordes i vår form av undersökande gemenskap. I deltagarnas sätt att formulera frågorna vi diskuterade i form av slutna frågor och behandla dem som om de kunde få ett svar fanns ändå en tendens att förhålla sig till dem som teoretiska frågor. Just därigenom bortsåg deltagarna från innebörden i att de är ansvarsfrågor, med andra ord frågor om hur just de som individer förhåller sig till andra individer. Samtalsövningarna fyllde här en viktig uppgift i att de visade hur det teoretiska sökandet efter svar kunde skifta till en etisk insikt om det egna förhållningssättet till andra. Erfarenheten av andras tilltal och det aktiva lyssnandet på deras erfarenheter bekräftade hur alla stod inför samma pedagogiska ansvar för barnet och visade på andra sätt att tänka kring hur detta ansvar kunde förverkligas i praktiken. På så vis väckte erfarenheten till liv den etiska frågan om vad en ansvarsfull hållning innebär i deras pedagogiska människomöten.

62 Torrkulla, "Om uppmärksamhetens," 78.

63 Jfr. Birgit Schaffar, "Changing the Definition of Education. On Kant's Educational Paradox Between Freedom and Restraint." *Studies in Philosophy and Education*, 33, no.1 (2014): 6, <https://doi.org/10.1007/s11217-013-9357-4>.

6 Sammanfattning

Utgångspunkten för föreliggande undersökning var hur utbildningar i småbarnspedagogik bättre kunde studerandes responsiva och reflexiva, och vi introducerade därför "den undersökande gemenskapen" som en samtalsform tagen från filosofi med barn för att se om den kunde stärka deras förmåga att dels föra samtal och reflektera kring betydelsen av samtal i sin yrkesutövning.

I fokus för diskussionen i den här artikeln var hur studerande förhöll sig till samtalsform, och de förändringar i förhållningssätt som de filosofiska samtalen under samtalsövningarna bidrog till. Trots det begränsade materialet ser vi här ett visst återkommande mönster. Studerande uttrycker i det första skedet en viss obekvämheter med att behöva samtala på ett för dem nytt sätt. De uppfattar också samtalsformen som något som begränsar dem i och med att de inte får uttrycka sig fritt. Efter denna inledande frustration uppfattar de ändå att samtalsformen ger dem en möjlighet att mer aktivt lyssna på andra, och en insikt om hur svårt det kan vara att lyssna och formulera sig tydligt. Med tanke på utvecklandet av en professionell yrkesroll, där kontakten och samtalet med barn, vårdnadshavare och andra pedagoger intar en central roll, kan den här viljan att bli bättre på att lyssna uppmärksam som studerande uttrycker ses som en viktig insikt om vad som krävs av dem för att agera och interagera med andra. I studerandes egna reflektioner ser vi en början att ansats till att reflektera över vad som i bubersk anda ingår i att möta en annan som ett du och hur de själva är involverade i den form av samtal de för.⁶⁴

Referenser

- Johan Aspelin, *Sociala relationer och pedagogiskt ansvar*. (Malmö: Gleerups, 2010).
- Jonas Aspelin och Sven Persson, *Om relationell pedagogik* (Malmö: Gleerups, 2013).
- Maj Asplund Carlsson och Ingrid Pramling Samuelsson, *Det lekande lärande barnet: i en utvecklingspedagogisk teori* (Stockholm: Liber, 2014).
- Berit Bae, "Children's Right to Participate - Challenges in Everyday Interactions." *European Early Childhood Education Research Journal*, 17, no. 3 (2009): 391-406, <https://doi.org/10.1080/13502930903101594>.
- Berit Bae, "Children and Teachers as Partners in Communication: Focus on Spacious and Narrow Interactional Patterns." *International Journal of Early Childhood*, 44, no. 1 (2012): 53-70, <https://doi.org/10.1007/s13158-012-0052-3>.
- Isak Benyamine, Liza Haglund och Anders J Persson, *Att slippa tänka själv: Filosofiska samtal som undersökande gemenskaper i skolan* (Möklinta: Gidlunds förlag, 2014). Göran Bergström och Kristina, *Textens mening och makt. Metodbok i samhällsvetenskaplig textanalys* (Lund: Studentlitteratur, 2000).
- Charles Bingham and Alexander M Sidorkin, *No Education Without Relation* (New York: Peter Lang, 2004).
- Beate Børresen och Bo Malmhøst, *Låt barnen filosofera. Det filosofiska samtalet i skolan* (Solna: Liber, 2004).

⁶⁴ Artikeln är skriven inom projektet *Explorative Inquiries: Analytical Tools for Reflecting on Oneself, Others and the World in Kindergarten*, 2017-2019, med finansiering från Stiftelsen för Åbo Akademi samt Högskolestiftelsen i Österbotten.

- Martin Buber, *Jag och Du* (Ludvika: Dualis, 1990).
- Martin Buber, *Om uppfostran* (Ludvika: Dualis, 1993).
- Martin Buber, *Det mellanmänskliga* (Ludvika: Dualis, 1995).
- Martin Buber, *Distans och relation* (Ludvika: Dualis, 1996).
- Fufy Demissie, "The Practice of P4C in Teachers Education", in *Philosophy for Children. Theories and Praxis in Teacher Education*, ed. Babs Anderson (Oxon and New York, NJ: Routledge, 2017), 57-65.
- Klara Dolk, *Bångstyriga barn. Makt, normer och delaktighet i förskolan* (Stockholm: Ordfront förlag, 2013).
- Anneli Frelin, *Teacher's Relational Practices and Professionalism*. Doktorsavhandling (Uppsala: Uppsala universitet, 2010).
- Ann-Christin Furu och Märta Sandvik, "Att stöda pedagogers relationella professionalism genom forskningscirklar." *Nordisk Barnehegeforskning* 18, no. 1 (2019), 1-16, <https://doi.org/10.7577/nbf.3243>.
- Darren Garside, "Pedagogical Judgement", in *Philosophy for Children. Theories and Praxis in Teacher Education*, ed. Babs Anderson (Oxon and New York, NJ: Routledge, 2017), 37-45.
- Maughn Gregory, "Philosophy for Children and its Critics: A Mendham Dialogue." *Journal of Philosophy of Education*, 45, no. 2 (2011): 199-219, <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2011.00795.x>.
- Liza Haglund, "Undersökande gemenskap för kunskapsutbildning och kritiskt tänkande," *Högre Utbildning* 04, no. 1 (2014): 67-73.
- Guro Hansen Helskog, *Philosophising the Dialogos Way Towards Wisdom in Education. Between Critical Thinking and Spiritual Contemplation*. (London and New York: Routledge, 2019).
- Joanna Haynes and Karin Murriss, "The Provocation of an Epistemological Shift in Teacher Education through Philosophy with Children." *Journal of Philosophy of Education* 45, no. 2 (2011), 285-303, <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2011.00799.x>.
- Eva Johansson, "Learning encounters in preschool: Interaction between atmosphere, view of children and of learning." *International Journal Early Childhood* 36, no. 9 (2004), 9-26, <https://doi.org/10.1007/BF03168197>.
- Viktor Johansson, *Filosofi i tidig barndom. Omedelbarhetens pedagogik* (Malmö: Gleerups, 2019).
- Lotta Jons, *Till-tal och an-svar. En konstruktion av pedagogisk hållning*. Doktorsavhandling i pedagogik (Stockholm: Stockholms universitet, 2008).
- Valter Kohan, *Philosophy and Childhood: Critical Perspectives and Affirmative Practices* (New York, NY: Palgrave, 2014).
- Klaus Krippendorff, *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology* (CA: Sage, 2004).
- Camilla Kronqvist, Birgit Schaffar and Marina Lundkvist, "The Difficulty of Thinking Listening to the Voices of Students in Early Childhood Education." *Journal of Philosophy in Schools* 7, no. 1 (2020): 68-85, <http://doi.org/10.46707/jps.v7i.109>.
- Per Lauvås och Gunnar Handal, *Handledning och praktisk yrkest teori* (Lund: Studentlitteratur, 2015).
- Mio Lindman, Salla Peltonen och Hugo Strandberg, *Gensvar: Essäer för Göran Torrkulla*. (Åbo: Filosofi vid Åbo Akademi, 2019).
- Matthew Lipman, *Thinking in Education*. (Cambridge: Cambridge University Press, 2003), 253-254.
- Marina Lundkvist, *Vad innebär det att bli demokratisk? Dimensioner av demokrati i mötet mellan barn och pedagoger*. Doktorsavhandling i pedagogik (Vasa: Åbo Akademi, 2016). Bo Malmhether och Ragnar Ohlsson, *Filosofi med barn. Reflektioner över ett försök på lågstadiet* Stockholm: Carlssons, 1999).
- Jan-Erik Mansikka och Marina Lundkvist, "Barns perspektiv och delaktighet som ideologisk orientering för småbarnspedagogiken i Finland." *Nordisk tidsskrift för pedagogikk og kritikk* 5: (2019):111-129, <https://doi.org/10.23865/ntpk.v5.1367>.
- Gareth Matthews, *Philosophy and the Young Child*. (Cambridge, Mass: Harvard University press, 1982), 36.
- Nel Noddings, "The caring relation in teaching", *Oxford Review of Education* 38, no. 6 (2012): 771-781. <https://doi.org/10.1080/03054985.2012.745047>.

- Rita Nordström-Lytz, *Att möta den andra. Det pedagogiska uppdraget i ljuset av Martin Bubers dialogfilosofi*. Doktorsavhandling i pedagogik. (Vasa: Åbo Akademi, 2013).
- Rita Nordström-Lytz, "Relationell pedagogik som närvaro", *Pedagogisk forskning i Sverige*, 22, no. 3-4 (2017): 184-197.
- Ragnar Ohlsson och Kian Sigge, *Den barnsliga relativismen. Intellektuell dygd eller lättja?* (Stockholm: Carlsons, 2013).
- Ingrid Pramling Samuelsson, Dion Sommer och Karsten Hundeide, *Barnperspektiv och barnens perspektiv i teori och praktik* (Stockholm: Liber, 2011).
- Birgitta Qvarsell, "Demokrati som möjlighet i små barns liv och verksamhet", *Nordisk barnehageforskning*, 4, no. 2 (2011): 65-74, <https://doi.org/10.7577/nbf.307>.
- Birgit Schaffar, "Changing the Definition of Education. On Kant's Educational Paradox Between Freedom and Restraint." *Studies in Philosophy and Education*, 33, no. 1 (2014): 5-21, <https://doi.org/10.1007/s11217-013-9357-4>.
- Birgit Schaffar och Camilla Kronqvist. Educating Judgement. Learning from the Didactics of Philosophy and Sloyd. *Revista Española de Educación Comparada* 29 (2017): 110-128, <https://doi.org/10.5944/reec.29.2017.17207>.
- Thor-André Skrefsrud, *The Intercultural Dialogue. Preparing teachers for Diversity* (Münster, New York: Waxmann, 2016)
- Sara Stanley, *Why Think? Philosophical Play from 3-11* (London & New York: Continuum, 2012).
- Aksel Tjora, *Från nyfikenhet till systematisk kunskap. Kvalitativ forskning i praktiken* Lund: Studentlitteratur, 2012).
- Göran Torrkulla, "Om uppmärksamhetens former." I *Stiglöshet. 3 essäer om uppmärksamhetens former*, red. Babis Carabaidis, Kate Larson och Göran Torrkulla, (Stockholm: Bokförlaget Lejd, 2014), 75-119.
- Nancy Vansielegem, "Philosophy with Children as an Exercise in Parrhesia: An Account of a Philosophical Experiment with Children in Cambodia." *Journal of Philosophy of Education* 45, no. 2 (2011): 321-337, <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2011.00803.x>.

Frederik Pio

Om den almene pædagogiks krise

Mellem ideologisk socialarbejde og psykologiseret læring

Abstract

[English Title: On the crisis of general education: Between ideological social work and psychologized learning]
The article contains a discussion of the contemporary crisis of general education (Allgemeine Pädagogik) with special attention to how in the last 40 years cultural erosion and societal differentiation has downgraded the concepts of upbringing and education (Erziehung, Bildung) in favour of an increased attention to concepts of socialization and learning. Secondly, the question of the relation between general education and the empirical-methodologically specified sub-disciplines is raised, as these sub-disciplines are currently in the process of detaching themselves towards enhanced autonomy. Finally, the article looks into the difference between the research-programs respectively of general education and the social-psychological paradigm of educational research (Bildungsforschung, uddannelsesvidenskab). The total argument of the article claims, that the research program as well as educational program of general education is justified today by maintaining an approximate unity of a field of knowledge currently under pressure towards a diffuse or even non-pedagogical nature. Therein lies the current inevitability of general education in our current po-mo societal formation.

Keywords

education, formation, upbringing

1. Pædagogikken uddifferentieres

I de vestlige velfærdsstater ekspanderer behovet for pædagogisk ekspertise i betydeligt omfang i sidste tredjedel af det 20. årh. Dette som konsekvens af en generel samfundsmæssig uddifferentiering. Denne udvikling forårsager samtidig, at en samlet vidensbase for pædagogisk handlen bliver stadig mere uklar. Pædagogikken får gradvis sværere ved at forpligte individer på almene værdier, livsformer og principper. I stedet vender interessen sig mod mere individualiserede typer af pædagogisk indvirkning, bl.a. med former for vejledningspædagogik. Den i samfundet generelt eskalerende individualisering fører samtidig med sig en øget pædagogisering af flere og flere livs- og fritidsområder, hvor man ser en fremvækst af nye, skoleeksterne pædagogiske arenaer.¹ Dette vedrører bl.a. en generelt øget pædagogisering, der omfatter områder som:

1 H.-H. Krüger & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft* (München: Juventa Verlag 1994), 11.

Frederik Pio, Aarhus Universitet, Danmark

Email: frpi@edu.au.dk

Studier i Pædagogisk Filosofi | <https://tidsskrift.dk/spf/index> | ISSN nr. 22449140

Årgang 9 | Nr. 1 | 2020 | side 51-70

museer, kultur, sport, biblioteker, opgangsfællesskaber, væresteder, gadeplans-initiativer, ungdomsklubber, kulturhus-initiativer, biblioteksaftner, kommunale rådgivningscentre, sikrede institutioner, kommunale udbud af pæd.-psyk. forløb ift. specifikke brugere (eks. alkohol, spiseforstyrrelser eller socialfobi), integrationsinitiativer, bemandede kommunale legepladser, politi-indsatser, byhave-initiativer, bo-tilbud for enlige mødre; modtagecentre for voldsramte, etc.

Denne mangfoldighed er udtryk for en politisk ambition om at rette specifikke pædagogiske interventioner mod en så præcis målgruppe som muligt og mod stadigt flere målgrupper. Dvs. stadig flere samfundsgrupper vurderes nu at være pædagogik nødige. Iflg. Uljens har 'aldrig tidligere så mange mennesker været engageret i former for pædagogisk virksomhed'.² Pædagogikken vandrer ud i nye praksisfelter med tilhørende professionelle roller og funktioner. Og dermed ekspanderer den som praksis i den samfundsmæssige helhed. Dette skaber samtidig en øget efterspørgsel på pædagogiserede løsninger af samfundsmæssige delproblemer. Med andre ord breder pædagogikken sig udover sin traditionelt definerede trifecta: dagtilbud, skole og videregående uddannelse. Dette er et symptom på øget individualisering.

Pædagogikken infiltrerer dermed flere og flere regionale livssammenhænge. Dette indebærer samtidig, at flere og flere typer aktører samtidig mener at kunne blande sig i debatten med deres pædagogiske meninger.³ Den forskningsmæssige ekspertise de-legitimeres som følge heraf, eller udfordres konstant i sin formening om, at 'vide mere' (end andre) om sagen. Dette pædagogiske 'meneri' – forstået som en principiel sideordning af tale retten – ses også i den tendens, der er til, at brugersiden generelt i pædagogiske forløb i stigende grad ser sig selv som legitim deltager i vurderingen og anvendelsen af pædagogisk viden. Eleven forstyrrer eks. vedvarende undervisningen og forklarer, 'at det er fordi jeg ikke er motiveret i dag'. Eller den grænsesøgende teenager beroliger den bekymrede pædagog med forklaringen om, 'at det er en fase i min udvikling'.

Disse tendenser kan for såvidt ses som en *de-institutionalisering* af pædagogiske indsatser. Der er tale om hverdagsliggørelse af pædagogik, hvor pædagogiske praktikker finansieres og tildeles funktioner i lokale, sociale del-felter. Dermed udvikles der også delvis af-institutioniserede typer af pædagogisk viden. Pædagogiserings-strategier spreder sig ikke-koordineret ud i samfundet og medvirker her til en distribution og udvikling af pædagogisk praksisviden i lokale felter.

At forstå og vurdere perspektiver og muligheder tilknyttet denne tendens kalder imidlertid på en almen pædagogisk tænkning. Baggrunden for denne betragtning er, at den underliggende basisvidenskab *Erziehungswissenschaft* de sidste 40 år har måttet afgive dele af sit indhold til nye mere specialiserede subdiscipliner. Den generelle samfundsmæssige tendens til øget individualisering destabiliserer med andre ord forestillingen om det H.H

2 M. Uljens, *Almen Pædagogik* (Lund: Studentlitteratur 1998), 19.

3 W. Helsper & H.-H. Krüger, *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (Opladen: Verlag Barbara Budrich 2010), 341-342. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-05653-9>.

Groothof henviser til som en "*Allgemeine Pädagogik (Generelle Erziehungswissenschaft)*".⁴ Samtidig er den generelle individualisering i samfundet med til at øge efterspørgslen på specialiseret pædagogisk viden i stadigt flere samfundsmæssige delområder. Individualiseringen øger behovet for pædagogik i uddifferentierede felter, samtidig med at den altså svækker forestillingen om én almen pædagogik. Dermed rykker det almene i pædagogikken nu ud til afgørelse i regionale, pædagogiske felter. Dermed uddifferentieres pædagogikken til mere lokale domæner med egne rationaler tilknyttet.

Man har her at gøre med en uddifferentiering af specialiserede pædagogiske professioner, som den samfundsmæssige udvikling har ført med sig i form af nye behov for typer af ekspertise. Disse nybrud udspringer af, at der ikke længere er nogen faglig eller samfundsmæssig konsensus om, hvordan det inter-generationelle forhold mellem den ældre og den yngre generation bør bestemmes. Vi er i en samfundsmæssig opbrudssituation, hvor der de sidste ca. 50 år er sket et kolossalt traditionsopgør. Samfundet er nu multikulturelt, postmoderne, de-centreret (ift. bl.a. kønsroller, familiestrukturer, forælderroller, sociale forventninger, livsstil) med alt, hvad det indebærer. Dette gør det intergenerationelle forhold i de vestlige samfund meget sensibelt over for den kulturelle erosion, som er det uundgåelige resultat af dybe sociale ombrydninger.⁵ Når grundlæggende traditionsoverleverede, normative standarder opløses, er der ikke længere noget, der er givet med selvfølgelighed. Heller ikke for forældre. Alle med ansvar for afkom tvinges som en konsekvens af det kulturelle selvfølgelighedstab, der rammer os, til en form for almenpædagogisk refleksion. Det vedrører hele det almenpædagogiske felt:

- (i) Forældre og familiens erfaringsbaserede *omsorgsviden* fra deres intergenerationelle livspraksis
- (ii) Professionelles *professionsviden*, der stammer fra håndtering af pædagogisk ansvar i en institutionaliseret pædagogisk praksis
- (iii) Uddannelsesforskningens teoretisk-empirisk orienterede *forskningsviden*

Dybtgående spaltninger i det sociale aflejrer sig dermed som et pædagogisk refleksionspres for alle involverede. Det er denne dybereliggende kendsgerning, der må iagttages nedenunder det forhold, at pædagogisk meneri og lægfolks pædagogiske meningsmageri i dag gør den faglige ekspertise rangen stridig.

2. Fra opdragelse til socialisering

Ikke kun barnet og den unge, men alle er nu genstand for pædagogisering. Pædagogikkens konstitutive intergenerationelle forhold mellem den ældre og den yngre generation udviskes dermed tendentielt. Pædagogikken er ikke længere kodificeret af den grundlæg-

⁴ H.H. Groothof (Hrsg.), *Das Fischer Lexicon: Pädagogik* (Frankfurt a. M Fischer Verlag 1973), 199.

⁵ Krüger, *Erziehungswissenschaft*, 107.

gende distinktion: 'barn/ung versus voksen'. Dermed er den pædagogiske ambition om en aldersmæssigt styret, generel indvirkning ikke længere funderet på det hæderkronede intergenerationelle forhold (tilbage til Schleiermacher), hvor den ældre generation overleverer specifikke værdier, standarder og viden til den yngre generation.⁶

Pædagogikkens intergenerationelle karakter har traditionelt beroet på en moderne oplysningside, der sammenknytter trading (opdragelse gennem traditionsoverlevering og material dannelse) med transformativ udvikling (formal dannelse gennem kulturel tilblivelse) af personlig myndighed. Dette genskabelsesperspektiv mellem generationerne – som pædagogikken har reflekteret siden Schleiermacher – kan organiseres *didaktisk* ind i en skole-institutionel ramme, eller det kan organiseres *pædagogisk* ind i en bredere ramme af livsmåder og samværstyper i livet som sådan. Men pointen er, at dette intergenerationelle genskabelsesperspektiv nu i disse årtier er ved at svækkes. En af de umiddelbare pædagogiske effekter af dette er, at opdragelse glider i baggrunden til fordel for socialisering. Domænet for opdragelse presses altså gradvis tilbage til fordel for den unges socialiseringsprocesser.

Opdragelsesbegrebet har traditionelt udgjort en af de centrale krumtapper i den almene pædagogik. Det er dette begreb, der nu er under pres bl.a. af begreber som *adulthood*: Hvis voksne gør deres livserfaring, indsigt og personlighed gældende over for børn og unge, de har ansvar for, er det et potentielt udtryk for voksen-chauvinisme, dvs. en form for overgreb. Forældre har i dette perspektiv ikke længere ret til at opdrage deres børn, fordi de dermed diskriminerer mod børnene i kraft af deres aldersforskel. Dermed bliver selve opdragelsesprojektets asymmetriske natur gjort til et udtryk for chauvinisme. Men forestillinger om opdragelse har traditionelt været knyttet til idealet om en relativt koordineret voksenstyring, i form af skole og forældre, der samlet har trukket på samme hammel ift. opdragelsen af den yngre generation.⁷ Meget taler imidlertid for, at denne forestilling er under anfægtelse. Den pædagogiske vægtlægning af det intergenerationelle forhold lå tidligere ved den ældre generations besiddelse af en bestemt anerkendt viden, modenhed og erfaring, som kunne overleveres til den opvoksende generation. Men den pædagogiske vekselvirkning på tværs af generationerne er i stigende grad blevet suppleret eller måske erstattet af børn og unges forbrug af sociale medier samt åbne og løst koblede sociale og digitale netværk. Disse nye domæner er kendetegnet ved et fravær af den institutionaliserede voksenstyring i den traditionelle form (forældre/familie; lærer/skole). Hele feltet for opdragelse i form af pædagogisk indvirkning er dermed under fragmentering.

Opdragelsen er mere og mere blevet erstattet af åbne socialiseringsprocesser i mangefacetterede sociale og digitale rum. Deri ligger nye muligheder, men også risici i form af en gradvis udhuling eller omdefinering af den ansvarsudøvelse, der traditionelt har udgjort pædagogikkens centrale opgave. Dette risikomoment ligger ved, at det ikke længere synes muligt at effektuere den ide om samordnet voksenstyring af den opvoksende generation

6 H. Giesecke, *Opdragelsens endeligt* (København: Gyldendal 2000), 19.

7 Giesecke, *Opdragelsen*, 9-10, 23.

på basis af en overleveret traditions-overlevering, der er deponeret i opdragelses-begrebet. Pædagogik og opdragelse filtreres nu gennem det generaliserede, samfundsmæssige tilblyvelsespres, vi kalder *socialisering*. Hvor opdragelsen iflg. Luhmann kommunikativt søger at tematisere, hvad den søger at opnå, formidles socialisering mere via imitation og spejling af sociale handlinger.⁸ I socialiseringen er der tale om mere fragmenterede, anonyme og uoverskuelige indvirknings- og vekselvirknings-processer.⁹ Dermed kommer også forældrenes autoritet indirekte under pres. Familiens rolle nednormeres således til en form for blindtarm eller til det Luhmann kalder for en sekundær "Begleitfunktion".¹⁰

Man må imidlertid se, at et barn efter al sandsynlighed gennem livet vil have mange venner af varierende nærhed. Men det vil dog kun have præcis to forældre. Et barns far og mor kan dermed ikke bare blive en del af barnets netværk. Forældrene har en helt unik betydning for barnet, og de vil have betydning resten af dets liv. Dermed har forældrene en autoritet, som de ikke bør spille sig af hænde. Mange forældre synes dog mere, som om de muligvis uafvidende er blevet til deres barns ven eller veninde. Og ikke få undgår dermed i visse situationer at optræde som forældre, dvs. som disciplinerende autoriteter. Hvis deres barn bliver vred på en af sine forældre, tror den pågældende af forældrene, at han/hun dermed er ond. Men effekten af denne undvigelse er, at barnet dermed mister respekten for sin far eller mor. Dette er ikke godt for samfundet. Enten disciplinerer forældrene deres barn, eller også vil den ydre sociale verden før eller siden gøre det. Det sidste er ikke at foretrække, da den ydre sociale verden grundlæggende er indifferent over for barnet. Hvis barnet har været pakket helt ind i overdrevet omsorg med mor og far som bedste venner (og ikke som forældre), kan mødet med den ydre verden blive et hårdt slag for barnet. Det er kun et spørgsmål om tid, hvornår barnet vil møde mennesker, der ikke nødvendigvis vil det noget godt. Og når det møder fjendskab ude i verden uden at have et beredskab til at sige "skrid" (eller andre håndterings-strategier), så vil det gå det ringe. Inden det kommer så vidt, bør forældrene i omsorgsfulde rammer have sørget for at have disciplineret barnet.

Vi sammenfatter:

- (i) De pædagogiske påvirkningsprocesser bliver mere anonyme, improviserede og socialt emergente.
- (ii) Den pædagogiske indvirkning diffunderer ud i en fragmenteret spredning, der overskrider traditionelle institutionelle forankringer.
- (iii) De sociale prægninger frakobler sig i stigende grad det opdragelsesmæssige generationsforhold ml. forældre/barn; lærer/elev.
- (iv) Den pædagogiske indvirkning ift. børn og unge omfunktionaliseres til mere generelle socialiseringsprocesser, der er livslange (og ikke forankret specifikt i opdragelses barndom/ungdom fase). Dvs. hele livsløbet bliver nu grænseløst pædagogiseret med livslang læring og med bl.a. universalisering af voksenpædagogikken til følge.

8 N. Luhmann, *Das Erziehungssystem der Gesellschaft* (Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2002), 53.

9 Giesecke, *Opdragelsen*, 37.

10 Luhmann, *Erziehungssystem*, 111.

- (v) Efterspørgsel på pædagogiske interventioner spredt sig ud i nye samfundsmæssige delområder.

Spørgsmålet er, på hvilke betingelser en almen pædagogik fortsat kan opretholdes og i hvilken form. Den idehistoriske løsning ligger lige for, med den kronologiske fremstilling af pædagogikkens teori- og institutionshistorie. En systematisk udarbejdet pædagogik bliver straks vanskeligere at argumentere for. Dette spørgsmål om hvorvidt og i hvilken forstand en almen pædagogik kan opretholdes, er knyttet til hele det identitetspolitiske opbrud i den samfundsmæssige formation, og er tillige knyttet til et generelt sammenbrud i overleverede normative orienteringer. Samfundet er blevet så komplekst, at dets forankring i almengyldige principper er blevet genstand for drastisk reduktion¹¹:

- (a) Grundstruktureringer af livsløbet er nu åbne for genforhandling på alle parametre med nye eksistentielle risici til følge.
- (b) Traditionelle familiekonstellationer og kønsidentiteter bliver udfordret og reformateret.
- (c) Multikulturelle forståelser skaber på tværs en kompleksitet, der kalder på øget refleksion, kommunikation og dialog.
- (d) Traditionsbaserede livsforhold eroderes, med det til følge, at mellem menneskelige sammenhænge, der tidligere var selvfølgelige eller underforstået, nu bliver afhængige af iscenesættelse, stilladsering og dermed af *pædagogisering*. Pædagogikken befinder sig i en fortløbende udvidelse af sit funktionsområde i takt med det samfundsmæssige selvfølgelighedstab. Dette vedrører også fænomener som fællesskab, solidaritet og diverse sociale behov, der muliggør brugeres og ansattes trivsel i moderne organisationer. Dermed næres nye behov for sociale teknologier (som gruppedannelse, reform af pædagogiske institutioners fysiske rammebetingelser, de-briefing, inklusion, sociale kontrakter, forventningsafstemninger). Alt sammen pædagogiserende tiltag, der skal kompensere for fraværet af en underforstået kulturel konsensus, der ikke længere kan tages for givet.
- (e) Den digitale revolution omkalfatrer ikke bare arbejdslivet, men hele livsløbet i alle aspekter.¹²

For indeværende gør en generel *sociokulturel* dagsorden sig gældende, der synes at værdsætte personlig individualisering og socio-kulturel fragmentering og pluralisering. Dermed sker der også en opsplittning i synet på pædagogik. I takt hermed bliver også pædagogikkens status som havende en almen egenart mere prekær. Der er med andre ord tale om en historisk udvikling, der nedbryder pædagogik som almen kulturopgave. Dvs. moderne pædagogisk professionelle er grundlæggende et produkt af en modernitet præget af social

11 Luhmann, *Erziehungssystem*, 143.

12 Krüger, *Erziehungswissenschaft*, 124.

og kulturel fragmentering og forandring. Pædagogik har som moderne fænomen mistet sin basis i sikkerhed og ubetvivlelighed. Professionalitet bliver nu knyttet til at kunne håndtere sin viden såvel som sin ikke-viden. Dvs. at kunne håndtere *fraværet* af afgørlighed og sikkerhed.¹³ Og denne åbenhed og uafgørlighed skaber uvished og tvivl. Det Luhmann kalder for en "selvfrembragt ubestemthed".¹⁴ Pædagogisk praksis efterlader dermed en med en mangelooplevelse eller tabserfaring. For hvornår har man gjort det godt nok? Aldrig. Man kan aldrig gøre det decideret godt. Men man kan gøre det *godt nok* i betydningen 'så godt som muligt'.

Der er opbrud i verdensopfattelser og selvforståelser. Intet er længere afsluttet. Livsfaser afsluttes ikke længere. Mange opfatter sig stadig som unge, når de er 55. Ungdommen er endeløs. Lærere og deres elever er unge sammen. Læringen er for længst defineret som livslang – dvs. som endeløs. Er man ikke under udvikling, så er man som bekendt under afvikling. Man skal være omstillingsparat og fleksibel. Alt er endeløst. Forældelsen af viden accelererer også, og ny viden udkonkurrerer stadig hurtigere gammel viden. Vi springer fra 'det kompetente barn' til at 'tage ansvar for egen læring' til 'synlig læring'. Og hvad bliver det i morgen? Ingen ved det. Livsformer og livsværdier (og dermed vores samlede formål) er flydende og uklare. Lyotard kaldte dette for den postmoderne tilstand, hvor alle de store fortællinger er væk. Dannelse og begreber om det pædagogisk almene bliver uklare eller politisk upopulære. Og de erstattes af mere dynamiske begreber om læring og evidens.¹⁵

Hvis ovenstående udvikling blot skærper sig, vil vi ultimativt stå med en pædagogik, som er uden nogen retning. Og som følgelig ikke disponerer over nogle almene begreber om kvalitet og relevans. Og som dermed ikke længere er en egentlig 'pædagogik'.

3. Den almene pædagogik som uddannelsesindhold og som forskningsprogram

Den almene pædagogiks svaghed (men samtidig dens styrke) er, at den ikke henviser til nogen egentlig profession. Således var Joh. Fr. Herbarts første bog om almen pædagogik (1806) en huslærermanual. Den refererer til en funktion, der ikke længere findes. Men den almene pædagogik kan til gengæld i dag henviser til et uddannelsesprogram og dels til et forskningsfelt, der forskningsbaserer undervisningen på en sådan uddannelse.

Den almene pædagogik er imidlertid – i sin forskningsorientering såvel som i sit uddannelsesindhold – forblevet en primært skoleorienteret og opdragelses- og dannelsesteoretisk størrelse og har ikke orienteret sig ud over dette perspektiv.¹⁶ Det kan være svært at forstå, da mange almenpædagogiske begreber ikke er snævert skolecentrerede, men som

13 A. von Oettingen, *Almen pædagogik* (København: Gyldendal 2010), 187.

14 Luhmann, *Erziehungssystem*, 183, 197.

15 Helsper, *Grundbegriffe*, 23.

16 Ibid., *Grundbegriffe*, 333.

almene har en relevans langt ud over skolen (eks. *Bildung*, *Bildsamkeit* og 'opfordring til selvvirksomhed').

De nye specialiserede subdiscipliner (dagtilbud, specialpædagogik, voksenuddannelse, etc.) har på den anden side heller ikke refereret til den almene pædagogik, men har været mere optaget af at etablere egne positioner. De nye subdiscipliner og den almene pædagogik er dermed gledet fra hinanden. Men subdisciplinerne har ikke rent *teoretisk* uddifferentieret sig. De har specialiseret sig. Men de er teoretisk set ikke specialiserede nok. Dvs. de har ikke udviklet egne teoridannelser, men trækker på almenpædagogiske begreber anvendt ind i en specifik sammenhæng.¹⁷ Denne sammenhæng er dog ikke altid klart deklareret. Subdisciplinerne går ikke i dialog med almenpædagogiske perspektiver, men ignorerer dem. Den almene pædagogik fungerer dermed ikke længere som legitimationsinstans for discipliner som specialpædagogik, dagtilbud og voksenuddannelse. Alligevel låner disse discipliner elementer fra den almene pædagogiks teorier til at udvikle deres eget felt med.¹⁸ Dette scenarier uløstheder synes at indikere, at der fortsat er en rolle at spille for den almene pædagogik, selvom det almenpædagogiske perspektiv i nogle årtier (siden 1990) har været i defensiven som perspektiv på tænkning i pædagogisk forskning og uddannelse.¹⁹

Uddifferentieringen af subdiscipliner (som eks. dagtilbudspædagogik eller specialpædagogik) er ikke et resultat af teoretisk eller empirisk analyse eller pædagogikkens egen kritiske selvrefleksion. Disse subdiscipliners fremvækst er snarere det praktiske resultat af, at forventninger og politiske prioriteringer i forskningssektorens *omverden* har ændret sig.²⁰ Da disse prioriteringsændringer er eksterne ift. uddannelses- og forskningsmæssige anliggender, ligger der dermed ikke i første række en egentlig kritik af den almene pædagogik indbagt i disse subdiscipliners fremvækst. Det er i stedet samfundet og samfundsbeskrivelsen, der har ændret sig, ikke strukturen i den pædagogiske forskning som sådan. Dvs. uddifferentieringen af den almene pædagogik kommer ikke inde fra disciplinen selv, men fra ydre samfundsmæssige behov. Dermed ligger der ikke i denne udvikling et videnskabeligt argument imod, at en samlende pædagogisk grundtanke skulle være mulig. Det er ikke professionerne, men den almene pædagogik som forskningsprogram, der må begrunde og gennemtænke den pædagogiske opgave og herudfra kvalificere gestaltningen af en given praksis.

Subdisciplinernes fremvækst er en reaktion på et højspecialiseret arbejdsmarked. Men specialisering i sig selv er ikke udelukkende nøglen til succes på et sådan arbejdsmarked. Specialisering må samtidig henvise til mere sammenhængende og dermed fundamentale pædagogiske forhold. Ellers vil man ikke blive i stand til at udvikle sig gennem et langt arbejdsliv på et arbejdsmarked, der afkræver den pædagogisk professionelle fleksibilitet og omstillingsparathed. Meget tyder på, at en kompetenceprofil, der skal honorere disse

17 Krüger, *Erziehungswissenschaft*, 121.

18 M. Uljens, "The Idea of a Universal Theory of Education – an Impossible but Necessary Project?," *Journal of Philosophy of Education*, 36, no. 3 (2002): 353-375; Fuhr, Th., "Was is Allgemeine Pädagogik?," *Pädagogische Rundschau* 53 (1999): 59-82.

19 Helsper, *Grundbegriffe*, 333-334.

20 M. Uljens, "On General Education as a Discipline," *Studies in Philosophy and Education*, 20 (2001): 297.

krav, bør kombinere specialisering med almenpædagogisk kundskab.²¹ Et ultradifferentieret samfund vil før eller siden erkende sit behov for at adressere samlende, almene sagforhold. Dette gælder også for pædagogikken. Den almene pædagogik kan dermed understøtte udvikling af en professionel livsduelighed.

Det er også et argument for, at subdisciplinerne må søge deres videnskabelige referencpunkt i den almene pædagogik og ikke i en intern og højspecialiseret isolation udelukkende.²² Specialdisciplinerne må bestemmes som specifikke forskningsfelter med udstrakt autonomi, men samtidig som hjemmehørende under den almene pædagogik.

Dermed kan den risiko imødegås, at subdisciplinerne (som eks. professions-didaktik, socialpædagogik, voksen-pædagogik, specialpædagogik, dagtilbuds-pædagogik) udlejres til professionshøjskolerne. Hvis de fortsætter deres uddifferentiering mod autonomi (i henseende til begreber, funding, state of the art), kan de institutionelt ende der som selvstændige og praksisnære (master-)uddannelsesprogrammer. Dermed kan den almene pædagogik reduceres til en indholdstømt restkategori. Denne risiko kan ses ved, at drøftelser af det almene i pædagogikken til dels er vandret ind i subdiscipliner som socialpædagogik og voksenuddannelse.²³ Så spørgsmålet er, om den øgede disciplinære pluralitet overflødiggør en almen pædagogik, eller om den tværtimod *nødvendiggør* almen pædagogik som kulturel metarefleksion. Benner er i sin almene pædagogik (1991) tilhænger af den sidstnævnte mulighed. Han argumenterer for, at denne disciplin i dag er *nødvendig* som en form for kulturel metarefleksion. Dermed kan det også hindres, at pædagogikken atomiseres i sin enhed og splittes institutionelt.²⁴ Dvs. tendensen til opsplitning af pædagogik-begrebet i separate toninger (uddannelsesprogrammer, specialiserede forskningsfelter) forudsætter en *metarefleksion over, hvad det er for et alment pædagogikbegreb, der gøres til genstand for specialisering*.

Den almene pædagogik udgør dermed en sikring af, at pædagogikkens ikke helt mister sin identitet som disciplin og sin professionsbevidsthed. Som almenpædagog må man ud og kæmpe for pædagogikken som et selvberørende felt. Dette indebærer, at man insisterer på opdragelses- og dannelsesprocessers fortsatte betydning i et samfund, der pt. har stærkt fokus på:

- (i) psykologi (diagnoser, IQ, individuelle behov, læring)
- (ii) politik (output, arbejdsmarkedsparathed)
- (iii) socialisering (barnets selvdannelse, online socialisering)

Den almene pædagogik er ikke trækæsel for hverken Finansministeriet, Kommunernes Landsforening, psykiatrien eller psykologien. Pædagogikken samarbejder respektfuldt med disse parter, men den udgør sit eget selvstændige felt.

21 Ibid., 298.

22 Helsper, *Grundbegreffe*, 334.

23 Krüger, *Erziehungswissenschaft*, 121.

24 Helsper, *Grundbegreffe*, 334.

4. Human kapital og de social-psykologiske pædagogikvidenskaber

Man bør imidlertid være agtpågivende, når et grundbegreb på et tidspunkt går ind og erstatter et andet grundbegreb. Når opdragelse viger for socialisering, vil en sådan forskydning også påvirke pædagogikkens handlingsperspektiv og den pædagogiske ansvarlighed.²⁵ Den intims-sfære som forældreskabet tidligere dominerede, ekspanderer nu og rykker ud i nye sociale og mere offentlige rum. Dette understøttes af den transnationale, humankapitale logik, der siger, at den værdisatte ressource i dag er den menneskelige tilstand i sin totalitet: individets formelle og offentlige, såvel som personlige ressourcer.²⁶ I den humane kapital epoke sker der dermed en intimisering i den offentlige sfære. Den humane kapital altomfattende karakter gør skellet mellem privat og offentlig utydeligt. Dette ses ved:

- (i) Psykologiske personlighedstest ifm. jobsamtaler, hvor hele ansøgerens menneskelige spektrum skal gennemlyses
- (ii) Uddannelsesvejledere på skoler, der vil vide mere om elevens personlige motiver og oplevelse af egen trivsel eller mangel på samme
- (iii) Videregående uddannelser, der indarbejder terapeutisk hjælp som institutionaliserede tilbud i form af studenterrådgivning
- (iv) Universiteter, der tackler de studerendes psyko-sociale livsudfordringer i studievejledninger

Humankapital-diskursen respekterer ikke pædagogikkens kritiske opmærksomhed omkring vedligeholdelse af en *pædagogisk* relation, således at relationen ikke intimiseres. Pædagogiske institutioner er som offentlige foranstaltninger *i stigende grad blevet ansvarlige for deres konkrete bruger-gruppes private, intra-mentale tilstande*. Behov og tilstande, der tidligere var privat-psykologiske forhold, bliver nu halv-offentlige ansvarsområder. De gøres til institutionaliserede anliggender, der er pædagogisering nødige. Dermed bliver de pædagogiske indsatser præget af en potentiel intimisering, samtidig med at pædagogisering finder vej ind i flere og flere sammenhænge. Dette skyldes, at distinktionen mellem privat og offentlig kollapser i den humane kapital æra. Der opstår dermed nye former for intimisering af det offentlige rum,²⁷ idet der indtræffer en generel psykologisering, der fører til en generel samfundsmæssig pædagogisering i samfundet. Vi mener således alle, at vi ift. vor opvækst, barndom og opdragelse er blevet snydt for noget. Den moderne diskursive italesættelse af rettigheder, traumer, identitet og krænkelser gør os alle til ofre for omstændighederne. Og det tabte vi er blevet snydt for – tilbage i en mytisk ungdom af uskyld – skal i dag godtgøres af en allestedsnærværende pædagogisering i det moderne samfund.²⁸

25 Giesecke, 2000, 40.

26 OECD (2002). *Education Policy Analysis*, 119-125.

27 Se hertil Sennets analyse af hvorledes forholdet mellem sfæren for det private/ intime over for sfæren for det offentlige bryder sammen; Sennet, R., *The Fall of Public Man* (New York: Norton 2017).

28 Giesecke, *Opdragelsen*, 38-39.

I takt med, at opdragelsesbegrebet overskygges af socialiseringsbegrebet, sker der samtidig en symmetrisk psykologisering af relationsniveauerne. I takt med, at institutionerne overtager disse psykologiserende faciliteringsopgaver, bliver det pædagogisering, der dominerer den faglige fordybelse.²⁹ Det bliver kommunikation med brugeren (om dennes privat-psykologiske tilstand, lyst, motivation, trivsel, følelser, velbefindende eller mangel på samme), der bliver et mål i sig selv. Pædagogik bliver (i den intimiserende toning) til psyko-pædagogik: dvs. til den psykologiserende grundkode for den samfundsmæssige kommunikation som sådan. Den socio-kulturelle normaltilstand hviler dermed nu i en social-psykologisk pædagogisering. Dette for at kompensere for det menneskelige slid vi påfører hinanden. Den intimiserede, gennemsnitlige samfundsborger er blevet *homo-paedagogicus*. Vi pædagogiserer andre og pædagogiseres selv. Det vigtige bliver kommunikativt *at sætte ord på* (sine følelser, behov, etc.). Psykologisering og socialisering går dermed hånd i hånd.³⁰ Uddannelse og dannelse bliver til læring, og opdragelse bliver til socialisering. Psykologisering og socialisering bliver til sammenhørende modsætninger i den nye samfundsformations logik. At socialiseringen i en ny samfundsmæssig kontekst kan erstatte opdragelsen, er dermed knyttet til den samtidig installation af et psykologiserende perspektiv.

Det social-psykologiske paradigme er dermed knyttet til en redefinition af pædagogik, der tematiserer det almen-pædagogiske spørgsmål om grænserne for henholdsvis intimisering og desertering fra den pædagogiske opgave – jf. nedenfor.

Med opdragelsesbegrebets svækkelse bliver pædagogikkens etiske normproblem og dens didaktiske handlingsproblem overskygget af mere funktionelt orienterede beskrivelser af kollektive socialiseringsprocesser af samfundsmæssig art. Pædagogikken bliver i denne proces til socialvidenskab. Men paradokset bliver som sagt, at pædagogisk socialvidenskab (sociologi) næppe helt kan frigøre sig fra mistanken om, at *den har et af-pædagogiseret perspektiv*. Den møder aldrig 'barnet' men altid 'børnene'. Som oftest er det dem fra de laveste sociale lag – 'de udsatte' – der skal analyseres. Sociologiens blik møder kun social-klasser og misser dermed det etiske forhold til individet. Sociologien tænker i grupper, segmenter, kollektiver. Og dermed afskærer den sig fra det pædagogisk-primære omsorgsperspektiv, der altid først lever i relationen til hin enkelte – det *individuelle* barn. Det pædagogiske spørgsmål om et etisk ansvar i denne relation kan ikke stilles i et sådan sociologisk perspektiv. Sociologien har ikke nogen forankring tilbage i et begreb om omsorg. Den pædagogiske erkendelsesinteresse som socialvidenskab retter sig i stedet mod, hvor mange børn der kan socialiseres ud fra en given ideologisk norm. Ansvar for det enkelte, konkrete barns udvikling kan dermed ikke komme til orde. Pædagogik som socialvidenskab *ender dermed i et politisk projekt* (og ikke i et pædagogisk) *omkring en bestemt type socialisering eller en bestemt socialvidenskabelig effektivisering af læring*. Det pædagogiske anliggende omkring

29 Ibid., 41.

30 Ibid., 20.

pædagogiske (ikke tekniske) handlingsmuligheder og spørgsmålet om pædagogisk ansvar risikerer dermed at fortone sig i retning af noget, der ultimativt evt. kunne ende som en desertering fra den pædagogiske opgave til fordel for andre samfundsmæssige logikker.

Både den pædagogiske psykologi og pædagogiske sociologi er metodisk-empiriske discipliner og spiller dermed værdifriheds-kortet i distingveringen af deres forskningstilgange. Dermed risikerer de at overse pædagogikkens grundlæggende, normative problemstillinger, som eks:

- (i) Hvordan skal menneskets iboende evne til tilblivelse forvaltes i spændingen mellem dets fortid og fremtid (norm-problemet)?
- (ii) Hvordan kan en pædagogisk professionel ethos begrundes (institutions-problemet)?
- (iii) Hvordan skal forholdet mellem den ældre og den yngre generation bestemmes (handlings-problemet)?
- (iv) Hvilke pædagogiske idealer skal stilles op for samfundets kommende udvikling (videns-problemet)?³¹

Sådanne spørgsmål kan ikke besvares empirisk gennem akkumulering af data. Ikke desto mindre er de stadig grundspørgsmål for pædagogikken. Den almene pædagogik har traditionelt været forankret i filosofisk-normative grundprincipper for menneskesyn og menneskelig handlen (humanitet, etik, ansvarlighed, myndighed, dannelse). I forhold til denne position har den pædagogiske sociologi som empirisk socialvidenskab stået relativt fremmedgjort. Så når man med en pædagogisk sociologi indfører sociologiens empiriske og socialvidenskabelige *modus operandi* i den almene pædagogik, er det lidt som at ville blande olivenolie og postevand.

Sociologiens erkendelsesinteresse er empirisk analyse af uddannelsessektoren og de pædagogiske institutioners samfundsmæssige realitet. Pædagogikkens erkendelsesinteresse er (til forskel herfra): sin egen selvbeskrivelse og afgrænsning (videns-problemet); begrundelsen af pædagogiske handlemuligheder (didaktik, metode) samt filosofisk refleksion af værdimæssige grundlagsproblemer for pædagogisk praksis (etik, dannelse).

Det bliver dermed uklart, hvorledes et uddannelsesprogram i pædagogisk sociologi skal integrere en almen pædagogik. Et symptom på dette er, at den socialpædagogiske diskurs truer med helt at afskalle fra pædagogikken i form af en nybestemmelse af sig selv under en bred definition som 'socialarbejde' eller 'velfærdsarbejde'.³² Den pædagogiske psykologi på den anden side opfattes ofte som grundlagsdisciplin for pædagogikken i den forstand, at psykologien er storleverandør af begreber til den almene pædagogiks vokabular. Eks. læring, motivation, tænkning, udvikling, identitet. Men pædagogik og psykologi er, når alt kommer til alt, dog forskellige videnskaber, og dette må man tage højde for, når man vur-

31 D. Benner, *Allgemeine Pädagogik* (Weinheim: Juventa Verlag 2001), 132f.; 150f.; 181f.; 207f.); Oettingen, *Almen*, 19ff; 61ff; 113ff; 147ff.

32 Helsper, *Grundbegriffe*, 315, 333.

derer muligheder og begrænsninger omkring sammenlægningen af disse to discipliner i en samlet pædagogisk psykologi. Det identitetsmæssige spørgsmål er derfor, om den pædagogiske psykologi er at forstå som en deldisciplin af den almene pædagogik (med fordybelsesområder inden for eks. IQ-test, talent-forskning, udviklingspsykologi, motivation, mv.). Eller om den snarere udgør det empiriske grundlag for hele pædagogikken som sådan? Dvs. at al pædagogik må tage udgangspunkt i psykologiske data for det enkelte individ.

Pædagogikken har på den ene side undladt at udvikle egne forskningsmetoder. Dette har sat sig som et empirisk deficit i almenpædagogisk forskning.³³ På den anden side har psykologien på sin side undladt at udvikle normativt orienterede perspektiver.

De sociale og psykologiske pædagogik-videnskaber danner samlet set grundlaget for den totalisering af pædagogikkens rækkevidde, der i dag gør alle livsområder, livsfasen og alle mennesker til potentiel genstand for endeløs pædagogisering. *Det er dette træk, der er med til at veksle 'opdragelse' til 'socialisering', og 'dannelse' til 'læring'.* Det pædagogiserede, social-psykologiske paradigme er dermed med til, at transformere mennesket som civilisationsbåret humanitas-væsen (baseret på opdragelse og dannelse) til globaliseret 'human kapital' (læring og socialisering). Det 'humane' vidensproduceres psykologisk, og dimensionen af 'kapital' vidensproduceres sociologisk ift. borgeren.³⁴

Dermed er den almene pædagogik givet en opgave med at holde sammen på et pædagogik-begreb, der i den ene ekstrem ender i terapi og identitetsarbejde som en psykologisk pol, og i den anden ekstrem graviterer mod forvaltning, socialarbejde og velfærdsteknologier som sociologisk pol.

Hvis totalpædagogiseringen løber løbsk ud af disse to poler, så opløses pædagogikkens egenart i en sky af social-psykologiserede individualiteter, der skal faciliteres med specialviden. Dermed er mennesket som et autonomt væsen selv taget ud af ligningen, og dermed er det almene opløst.

5. Visionen for en almen pædagogik

Jeg skelner mellem den indsatte (elev, klient, barn, bruger) og den ansatte (den ansvarlige for gennemførelse af en pædagogisk opgave med professionel kvalitet). I forholdet mellem disse kan den ansatte jf. det ovenstående svigte i to dimensioner kaldet a) intimisering og b) desertering.³⁵ Begge er udtryk for typer af suspension af det pædagogiske forholds vekselvirkende karakter.

Intimisering a) handler om, at den ansatte i forbindelse med den pædagogiske opgave potentielt kan positionere den indsatte i retning af noget, der potentielt kan antage karakter af et ikke-pædagogisk forhold. Dette sker, hvis det pædagogiske forhold eks. antager

33 Helsper, *Grundbegriffe*, 297, 300-301.

34 Giesecke, *Opdragelsen*, 40, 20.

35 Se hertil C. Hjorth Pedersen, "Hvor normativ må skolen være?", i *Gyldendals Pædagogikhåndbog*, red. H.-J. Kristensen & P. Fibæk Laursen, (København: Gyldendal 2012), 333-353.

terapeutisk karakter; eller hvis den ansatte tilskriver den indsatte særlige motiver eller overskrider det pædagogiske forhold på anden vis i retning af typer af manipulation eller magtudøvelse eller tilbud om en særlig privatpersonlig relation. Løgstrup taler her om menneskets urørlighedszone.³⁶ Eks. hvis den professionelle (ansatte) fatter særlig sympati for et eller to børn i en given klasse eller gruppe og lader forstå, 'at jeg kan særlig godt lide netop dig'. Det professionelle forhold får dermed en venskabslignende karakter, medens andre brugere ekskluderes fra denne særlige opmærksomhed. Dermed overskrides det professionelle forhold.

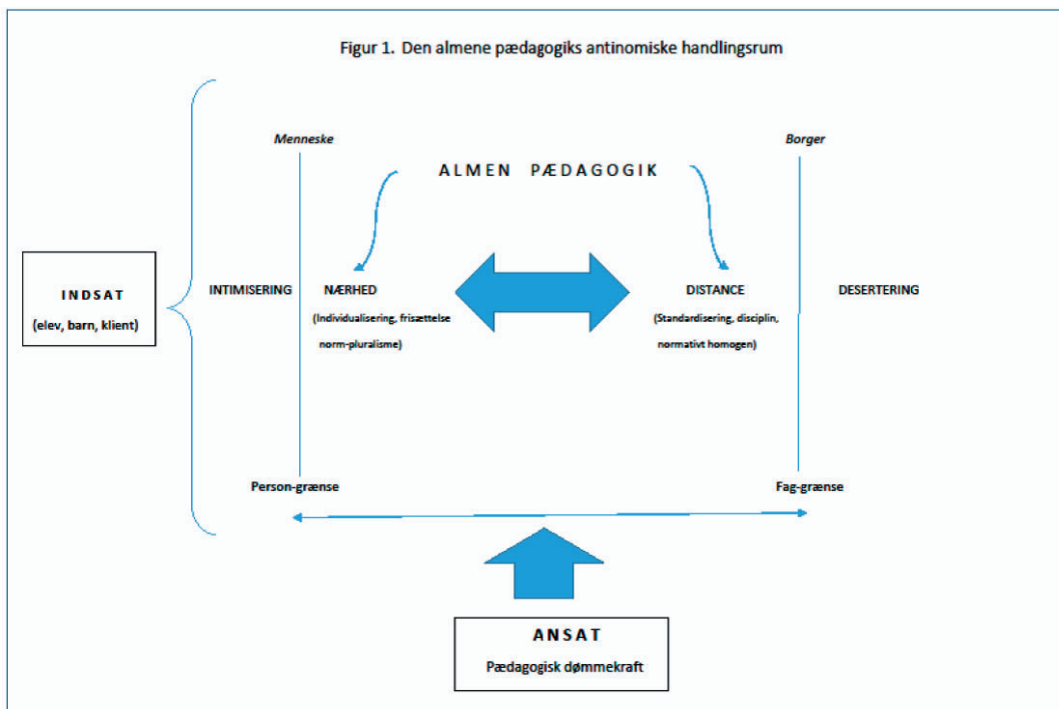
Den anden type svigt, b) desertering, handler om den modsatte situation, hvor den ansatte trækker sig fra de udfordringer og muligheder, der kan ligge i et pædagogisk forholds vekselvirkende karakter, og dermed svigter sit professionelle ansvar. Det kan være knyttet til en indflydelse fra tekniske eller rent teknologiske løsninger eller forvaltningsmæssige perspektiver, der fjerner sig fra forståelsen af det konkrete pædagogiske forhold. Hvis sådanne logikker får overvægt ift. den ansattes håndtering af pædagogiske spørgsmål, kan man tale om, at den pædagogiske opgave og det pædagogiske ansvar fortoner sig. En sådan desertering kan være knyttet til den ansattes angst for at 'røre ved' de uundgåeligt almenmenneskelige dimensioner, der knytter sig til pædagogisk praksis, der dermed forbigås. Disse livsfundamentale og normative områder af livet presser sig ofte på i forskellige typer pædagogisk praksis. Og der ligger her en risiko for, at den professionelle af misforstået godhed svigter dette; evt. gennem en misforstået overbevisning om, at det er professionelt at være neutral, så man dermed installerer et ideal om at skulle rense sin praksis for værdier. Dette bliver en bjørnetjeneste, fordi barnet eller eleven dermed svigtes pædagogisk. Og den ansatte kommer uafvidende til at de-professionalisere sig selv i sin angst for at omgås de uundgåelige værdispørgsmål. Professionaliteten ligger netop i den reflektive konfrontering med sådanne konkrete værdispørgsmål. Ikke i undgåelsen af disse.

Vi kan ikke få værdierne til at gå væk, for der er altid værdier på spil i pædagogik. Men man kan tilegne sig et sagligt-teoretisk grundlag, hvorpå praktikere løbende kan reflektere deres konkrete håndtering af normspørgsmålet. Børn og unge har brug for at møde voksne, ansvarlige professionelle, som bærere af tydelige værdier, for at de selv kan udvikle sig til værdi-bevidste, myndige personer.

Overgangen til a) intimisering som professionsrisiko er markeret af en person-grænse. Denne person-grænse adskiller intimiseringen fra den dimension af nærhed, der pædagogisk set er obligatorisk. Person-grænsen markerer dermed den grænse, der bør iagttages mhp. at håndtere risikoen for, at den pædagogisk nødvendige dimension af nærhed og involvering glider over i en af-pædagogiseret intimisering.

Nærheden handler om det nødvendige pædagogiske opdrag at opsøge, møde, opfordre, udfordre den indsatte. Her bliver det vigtigt at være tilstede personligt og være pædagogisk tydelig og autentisk involveret i relationen til den indsatte. Dimensionen af nærhed leven-

36 K.E. Løgstrup, *System og symbol* (København: Gyldendal 1982), 174ff.



Figur 1 afgrænser to yderpoler i det pædagogiske felt, hvor 'desertering' (markeret af en fag-grænse) og 'intimisering' (markeret af en person-grænse) markerer overgangen til relationer eller forholdemåder, hvor det pædagogiske mellemværende er ophørt og erstattet af andre typer relationer.

degøres eks. i den professionelle opfordring til, at man sammen identificerer det næste mulige skridt i en pædagogisk proces. Denne dimension har at gøre med de målsætninger af pædagogisk art, der kommer ud at gå i den nære relation, dvs. i form af det 'pædagogiske møde' (Bollnow³⁷) mellem den ansatte og den indsatte. Den pædagogiske intervention er m.a.o. retledt af nogle målsætninger for det pædagogiske arbejde. Nærheden betoner også en almenmenneskelig dimension af *autenticitet*. Dette har at gøre med den ansattes menneskelige involvering i det fagligt-pædagogiske anliggende. De pædagogiske målsætninger bliver uundgåeligt vurderet af den indsatte i lyset af den ansattes åbenhjertighed og tilstedevær eller mangel på samme.

Overgangen til desertering som den modsatte professionsrisiko er markeret af en fag-grænse. Denne fag-grænse adskiller deserteringen fra den dimension af distance, som også er obligatorisk i pædagogisk professionalitet.³⁸ Distancen hører symmetrisk sammen med nærheden. Det pædagogiske opdrag om involveret nærhed handlede jo om at møde, udfordre og opfordre eleven og om at kommunikere muligheder og levendegøre perspektiver i dette møde. Men denne nærhed må udøves i sammenhæng med en dertil hørende

37 O. Bollnow, *Eksistensfilosofi og pædagogikk* (Oslo: Fabritius & Sønner 1969).

38 Hjorth Pedersen, "Hvor normativ", 333-353.

obligatorisk distancering, hvor eleven opfordres til selvvirksomhed, og hvor den indsatte (eks. eleven) bekræftes som et autonomt perspektivtagende og selvstændigt vurderende væsen. Dette rum af selvstændiggørelse åbnes ved, at man som pædagogisk ansvarlig udøver distance, hvor man trækker sig og giver plads til den indsattes egen selvstændige stillingtagen. Dvs. hvor den indsattes egne vurderinger og selvvirksomme perspektiver møder accept og lydhørhed. Denne distance følger med nærheden som en etisk forpligtigelse til at iagttage den indsattes ejerskab og selvstændige deltagelse.

Dimensionen af distance har en faglig dimension, der handler om *professionalitet*. Denne faglige dimension har at gøre med den nødvendige distance der udøves som del af en professionel dømmekraft. Det professionelle blik rummer her en distancering (som modvægt til det nære og involverede) i kraft af den professionelle vidensbase, der er kendetegnet af *saglig objektivisering og generisk forskningsbaseret kundskab*. Altså en teoribaseret og af-individualiserende type viden, der teoribrugende distancerer sig fra de konkrete, individuelle børn eller elever.

Figuren ovenfor kan bruges til at synliggøre, hvorledes den almene pædagogik er under stigende pres bl.a. i lyset af, at pædagogikken i dag uddifferentieres institutionelt i en række specialiserede toninger.

Dette problem har videre at gøre med, at den almene pædagogik er under pres som følge af den retning, der er blevet udstukket for vidensfelternes modernisering op gennem (det 19. og i særlig grad) det 20. århundrede. Der er nogle generelle træk her, der handler om de moderne vidensfelters (i) specialisering, (ii) metodologisering samt (iii) empiriske specificering. Dette har i dag resulteret ikke mindst i pædagogikkens *sociologisering og psykologisering*. Pædagogik-begrebet spændes dermed ud blandt divergerende rationaler som flg.:

- 1) Antropologisk pæd.-toning (tema: multikulturel skole, interkulturel pædagogik, to-sprogede børn).
Erkendelsesinteresse: etnografisk. Ledebegreb: globalisering.
- 2) Sociologisk pæd.-toning (tema: social arv, uddannelsessystem, organisation/profession, social justice).
Erkendelsesinteresse: samfundsmæssig. Ledebegreb: magt.
- 3) Psykologisk pæd.-toning (identitet, motivation, udvikling, intelligens).
Erkendelsesinteresse: terapeutisk. Ledebegreb: identitet.
- 4) Didaktisk pæd.-toning (fag, evaluering, planlægning).
Erkendelsesinteresse: læring. Ledebegreb: fag.

Den sociologiske toning finder sin udfordring omkring fag-grænsen i figur 1. Hvis den sociologiske toning bliver overdetermineret af et tydeligt politisk, ideologisk fokus på samfund, uddannelsessystem, segmenter og organisationer (i et sociologisk magtperspektiv), da kan det specifikt pædagogiske anliggende blive svækket (i retning af desertering). Risikoen er her, at der glides ud i typer af gråzoner ift. en potentiel af-pædagogisering. Det sociologiske tonede styringsperspektiv i det nye lovgrundlag for folkeskolen i Danmark, Forenklede

Fælles Mål 2013³⁹ (læringsmålstyrings-reformen), har eksempelvis mødt kritik – med henvisning til bl.a. Klafki – for at udmønte en sådan desertering fra det pædagogiske til fordel for administrativt-organisatoriske styringsrationaler ift. målbarhed som ideal.⁴⁰

Den psykologiserede toning findes omvendt i en orientering, der måske er nærmere person-grænsen i figur 1 end fag-grænsen. Dermed risikerer også her det specifikt pædagogiske perspektiv at svækkes til fordel for rationaler, der ikke er direkte pædagogiske. Dette kan potentielt nærme sig en type af intimisering, hvis den psykologiske toning bliver primært orienteret af en empatisk indlevelse i individet, dvs. hvor den terapeutiske subjektivering af 'den anden' (klienten, borgeren, barnet) i det pædagogiske forhold bliver dominerende. Et sådan blik vil erstatte det pædagogiske rationale med mere terapeutisk orienterede typer af rationaler.

Det, der samlet set risikerer at træde i baggrunden under presset fra disse logikker, er den *specifikt pædagogiske* erkendelsesinteresse, orienteret af opdragelse, dannelse og undervisning. Den almene pædagogik er følgelig placeret i centrum af figur 1 ovenfor som den instans, der reflekterer *sammenhængen* mellem de konkurrerende logikker ved at forpligte dem på et fælles anliggende som udgangspunkt.

Den almene pædagogiks opgave bliver dermed at forpligte de sociologiske og psykologiske uddannelsestøninger på deres *fælles pædagogiske anliggende*.

Almen pædagogik er et forskningsperspektiv. Det er ikke en konkret pædagogisk tilgang (som eks. konsekvenspædagogik eller intuitiv pædagogik). Den almenpædagogiske forskningstilgang undersøger m.a.o. det, som de forskellige toninger (psykologiske, sociologiske) *hævder er fælles for dem*. Altså det *invariant pædagogiske indhold*, der på tværs konstituerer de forskellige toningers fælles anliggende. Den almene pædagogik er imidlertid under pres i sin bestræbelse på, at holde sammen på noget alment. Hvis ikke denne opgave bliver løftet, risikerer den almene pædagogik at blive sprængt eller opløst af det underliggende samfundsmæssige specialiseringspres, som de specialiserede toninger er udtryk for.

Den almene pædagogik er følgelig placeret i centrum af modellen. Den almene pædagogik kortlægger spændet mellem person-grænsen (nærhed) og fag-grænsen (distance). Dette spænd er overordnet kendetegnet ved, at det faglige og menneskelige – formidlet af en almenpædagogisk refleksion – går i forbindelse med hinanden.

Professionalitet i den nære involvering modvirker intimisering. Og autenticitet i den objektiverende distance modvirker desertering. En sådan almenpædagogisk tænkning er af anti-nomisk karakter, fordi den insisterer på en nødvendig enhed af modsatrettede logikker.⁴¹ Det er en sådan begrundelse af den almene pædagogik, der søges illustreret i figur 1.

39 <https://www.uvm.dk/folkeskolen/fag-timetal-og-overgange/faelles-maal/om-faelles-maal>; se hertil <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2018/185> (BEK nr. 185 af 05/03/2018).

40 W. Klafki, *Dannelsesteori og didaktik – nye studier* (Aarhus: Klim 2001), 251-293 (syvende studie).

41 A. von Oettingen, *Pædagogisk filosofi som reflekteret omgang med pædagogiske antinomier* (Aarhus: Klim 2006).

6. Konklusion

a)

De uddifferentierede pædagogiske sub-discipliner er endt i isolerede, metodisk-empirisk specificerede special-tilgange eller diagnose-drevne typer af individualisering. Og samfundet er på sin side drejet i retning af en generaliseret total-pædagogisering, hvor dominansen af social-psykologiske perspektiver konstant truer med at glide ud i typer af af-pædagogiserede (intimiserende, deserterende) tilgange. Begge tendenser sætter indirekte den almene pædagogik under pres.

Sub-disciplinerne har historisk overtaget teorier og metoder fra den almene pædagogik, men har brugt dem til at effektuere en intern specialisering uden at forholde sig til pædagogikkens almene dimension (hvorfra de importerede teorier hidrører). Med denne form for kannibalisierung er der skabt en modstilling mellem den almene pædagogik (som det gamle og nytteløse) på den ene side og sub-disciplinerne (som det nye, effektive og relevante) på den anden.

Denne form for adskillelse af sub-disciplinerne fra den almene pædagogik har i vid udstrækning været samfundsmæssigt, uddannelsespolitisk orkestreret udefra (via kanalisering af bevillinger, reformer, mv.). Dette som konsekvens af, at den almene pædagogik ikke har kendt sin besøgelsestid, og den er dermed kommet til, at overlade initiativet til det politiske niveau. Den har undladt at udvikle sine kernebegreber (som eks. opdragelse, dannelse, undervisning) udover skole-området. Og sub-disciplinerne har på den anden side blot pragmatisk forfulgt de politisk skabte muligheder for øget autonomi uden refleksion over det almene grundlag, man dermed skiller sig af med i specialiseringens hellige navn. Begge lejre har dermed fejlet.

Forholdet mellem den almene pædagogik og de spirende special-discipliner burde have været udviklet på basis af en teori-intern uddifferentiering. Og ikke som en ekstern, samfundsmæssig styring af det pædagogisk felts struktur. Opgaven bliver nu et arbejde med at nedbryde den modstilling, der er kommet i stand mellem almenpædagogik og specialpædagogikkerne.

b)

Som konsekvens af de ovennævnte undladelsessynder er den almene pædagogiks antinominiske forsøg på at holde sammen på de social-psykologiske toninger ikke lykkedes. Det er foreløbig de metodisk-empirisk uddifferentierede pædagogik-specialiseringer, der dominerer, ikke mindst via det samfundsmæssigt markerede behov for specialisering (på bekostning af en besindelse på det pædagogisk fundamentale og almene). Det hedder her hos Uljens i 1998 at:

”... det finns et voksende behov for påny at problematisere det almene og det fælles i pædagogikken efter flere årtiers kontinuerlig specialisering”.⁴²

Den af Uljens her efterspurgte revitalisering af den almene pædagogik er dog ikke rigtig indtruffet de sidste 25 år.⁴³ Med institutionaliseringen af en ’uddannelsesvidenskab’ er det i dag også en mere uddifferentieret pædagogik-forståelse, der har vundet momentum (frem for almene eller antinomiske pædagogikforståelser). Op gennem 00erne har man således set fremkomsten af et nyt konkurrerende forskningsfelt, netop: uddannelsesvidenskab:

”The problem of creating new fields is obviously not conceived of as an intellectual or rational one – rather it is an issue of power distribution, of control of economical resources and of directing research funding”.⁴⁴

En fornyet formulering af en almen pædagogik vil kompetitivt skulle imødekomme forventninger, der er skruet højt op. Så opgaven for en almen pædagogik er ikke nem.

En almen pædagogik må således (a) skulle bero på en pædagogisk grundtanke, der kan artikulere sin relevans for de specialiserede del-discipliner, der gør sig gældende i dag. Og tillige må den kunne (b) tilbyde forståelser, der er relevante for såvel teoretikere som praktikere. Særligt for en abstrakt, akademisk teori er chancerne ikke store for, at praktikere i dag vil eller kan tage en sådan til sig. En almen pædagogiks teoretiske begreber kan godt til dels nå ud i virkeligheden. Det er en vigtig ambition at fastholde. Pædagogiske teorier bør ikke bare bekæmpe hinanden internt i akademien. De skal søge at nå ud i den pædagogiske virkelighed. Det er deres reelle succeskriterium.⁴⁵

Imidlertid er vurderingen, at den almene pædagogik – stillet over for disse høje krav – desværre er i færd med (relativt forventeligt) at miste betydning for professionel praksis.⁴⁶ Dette beror også til dels på, at den almene pædagogik i dag iflg. Benner (1991) beror på et dybt dilemma. Det pædagogiske felt er splittet. Denne splittelse skaber på én gang et behov for en almen pædagogik, der kan samle feltet af pædagogiske discipliner eller etablere en dialog om pædagogisk relevans og kvalitet på tværs af specialiseringer, men umuliggør samtidig etableringen af en sådan almen pædagogisk grundtanke. Hvis det pædagogiske felt var mere enhedsligt, ville en almen pædagogik være mulig at etablere, men ikke længere være nødvendig.

Den tyske pædagogikforskning synes da også endegyldigt at have opgivet tankerne om en ’enhedsteori’. Der eksisterer i dag ikke én entydig ’almen pædagogik’. Der gives i dag ikke nogen alment accepteret, systematisk begrebsliggørelse af dette fænomen.⁴⁷ Og der eksisterer ej heller nogen almengyldig teoretisk specificering af en sådan almen pædago-

42 Uljens, *Almen*, 19.

43 Siljander, P. ”Hvad blev der af opdragelsen?” i *Udfordringer i filosofisk pædagogik*, (red.) J. Bengtsson (København: DPU’s Forlag 2005), 207-221; A. von Oettingen (red.), *Empirisk dannelsesforskning* (København: Hans Reitzel 2018).

44 M. Uljens, ”On General Education as a Discipline,” *Studies in Philosophy and Education*, 20 (2001): 297.

45 Uljens, *Almen*, 57.

46 Krüger, *Erziehungswissenschaft*, 115ff; Uljens, *Almen*, 58.

47 Uljens, *Almen*, 49, 66.

giks opgaver eller karakter. Man stiller sig i stedet tilfreds med en teoretisk pluralisme. Bl.a. har den teoretiske udvikling hos ikonet Klafki illustreret denne konklusions nødvendighed. Klafki forsøgte som bekendt – med sin senere kritisk-konstruktive didaktik – at bygge en syntese mellem en dannelseseoretisk position og en samfundsvidenskabelig-kritisk position. Den generelle vurdering er, at det ikke lykkedes Klafki på en overbevisende måde at forene disse inkommensurable videnskabelige paradigmer.

Man står altså i dag på den ene side med en teoretisk forestilling om en normativ, almen pædagogik. Denne er dog i kraft af samfundsbeskrivelsens accelererende divergens blevet vanskeliggjort; og som konsekvens står man så tilbage med den anden mulighed: en meto-disk-empirisk specificeret uddannelsesforskning (som 'velfærdsarbejde', 'human-didaktik' eller 'adfærdsdesign'). Denne virker ligeså umulig. For hvordan lave kvalitativ og relevant pædagogik uden samlende værdier på tværs. Denne uløselighed skaber et tomrum, vi fort-sat lever med.

Litteratur

- Benner, D., *Allgemeine Pädagogik*. Weinheim: Juventa Verlag, 1991.
- Bollnow, O., *Eksistensfilosofi og pedagogikk*. Oslo: Fabritius & Sønner 1969.
- Fuhr, Th., "Was ist Allgemeine Pädagogik?" *Pädagogische Rundschau* 53 (1999): 59-82.
- Giesecke, H., *Opdragelsens endeligt*. København: Gyldendal, 2000.
- Groothof, H.H. (Hrsg.), *Das Fischer Lexicon: Pädagogik* (Frankfurt a. M: Fischer Verlag 1973).
- Helsper, W. & Krüger, H.-H., *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Verlag Barbara Budrich, 2010.
- Hjorth Pedersen, C., "Hvor normativ må skolen være?" I *Gyldendals pædagogikhåndbog*, red, Kristensen, H.-J. & P. Fibæk Laursen, 333-353. København: Gyldendal, 2012.
- Klafki, W., *Dannelseseori og didaktik – nye studier*. Aarhus: Klim, 2001, 251-293 (syvende studie).
- Krüger, H.-H. & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft*. München: Juventa Verlag, 1994.
- Luhmann, N., *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 2002.
- Løgstrup, K.E., *System og symbol*. København: Gyldendal, 1982.
- OECD (2002). *Education Policy Analysis*, 119-125.
- Oettingen, A. von, *Pædagogisk filosofi som reflekteret omgang med pædagogiske antinomier*. Aarhus: Klim, 2006.
- Oettingen, A. von, *Almen pædagogik*. København: Gyldendal 2010.
- Oettingen, A. von (red.), *Empirisk dannelsesforskning*. København: Hans Reitzel, 2018.
- Sennet, R., *The Fall of Public Man*. New York: Norton, 2017.
- Siljander, P., "Hvad blev der af opdragelsen?" I *Udfordringer i filosofisk pædagogik*, red. J. Bengtsson, 207-221. København: DPU's Forlag, 2005).
- Uljens, M., *Almen Pädagogik*. Lund: Studentertiliteratur, 1998.
- Uljens, M., "On General Education as a Discipline." *Studies in Philosophy and Education*, 20 (2001): 291-301.
- Uljens, M., "The Idea of a Universal Theory of Education – an Impossible but Necessary Project?" *Journal of Philosophy of Education* 36, no. 3 (2002): 353-375.

Caroline Schaffalitzky & Cæcilie Ketil Hejl

Idealer og virkelighed i Filosofi med børn

Abstract

[English Title: *Ideals and Reality in Philosophy with Children*]

Philosophy with Children has been known in Denmark for decades as a highly dialogic form of pedagogy with a focus on children's collaborative inquiry and critical thinking. However, the ideals of the field can be difficult to realize in practice. The case study presented in this article examines a report in which the dialogical ideals of Philosophy with Children are described along with examples from practice, and it shows that the actual teaching does not live up to the ideals. We argue that the case illustrates challenges of moving away from a classic teacher-centered form of teaching, and that didactic reflections and strategies are needed in order to succeed with the dialogic approach in Philosophy with Children.

Nøgleord

Didaktik, Filosofi med børn, Dialogisk undervisning, IRE-struktur

Indledning

Denne artikel er en case-analyse med fokus på forholdet mellem idealer og virkelighed inden for det stærkt dialogiske felt Filosofi med børn. Genstanden for analysen er en rapport, som rummer en beskrivelse af best practice inden for området i form af ekspliciterede idealer for Filosofi med børn side om side med eksempler på transskriberede filosofiske samtaler. Vores mål var at undersøge forholdet mellem idealer og virkelighed, som det kommer til udtryk i rapporten, og hovedkonklusionen i analysen er, at den faktiske undervisning *ikke* lever op til de dialogiske idealer, som formuleres i rapporten. Vi mener, at dette er et tegn på, at de konkrete vejledninger og dialogiske idealer for praksis ikke i sig selv sikrer samtaler af høj kvalitet, og at det er nødvendigt at introducere didaktiske værktøjer og evalueringsredskaber for at realisere de dialogiske idealer. Denne artikel identificerer udfordringerne, diskuterer hvad de skyldes, og peger på konkrete anbefalinger.

Artiklen indledes med en kort redegørelse for de mest centrale kendetegn ved Filosofi med børn, og forklarer hvordan feltet er et eksempel på en dialogisk undervisningstilgang.

Caroline Schaffalitzky, Syddansk Universitet

E-mail: csm@sdu.dk

Cæcilie Ketil Hejl, Syddansk Universitet

E-mail: caecilie@sdu.dk

Studier i Pædagogisk Filosofi | <https://tidsskrift.dk/spf/index> | ISSN nr. 22449140

Årgang 9 | Nr. 1 | 2020 | side 71-89

På baggrund af dette præsenterer vi casen, de dialogiske idealer den rummer og analyserer de transskriberede samtaler. Analysens konklusioner giver os anledning til at formulere anbefalinger til opmærksomhedspunkter i forbindelse med gennemførelse af Filosofi med børn i praksis i lyset af forskning i dialogisk didaktik.

Dialogisk kvalitet og Filosofi med børn

Filosofi med børn har udviklet sig som en undervisningspraksis uden egentlige forbindelser til nyere didaktisk teori og empirisk forskning indenfor dialogisk undervisning, men det er påfaldende, i hvor høj grad feltet deler idealer med forskning inden for netop dette felt.¹ Det gør det muligt at trække på teorier og beskrivelser fra denne forskning til analyse af vores case, og nedenfor opridser vi derfor disse teorier og de centrale fællestræk ved feltet Filosofi med børn, inden vi går videre til at analysere casen.

Hvornår er der tale om (god) dialog?

Da en undervisningssituation består af mange elementer, kan det være vanskeligt at identificere de træk, der er afgørende for tilstedeværelsen og kvaliteten af dialog i klasseværelset. Der er dog ingen tvivl om, at dialogens indhold og den proces som lærerens didaktiske tilgang medfører, har stor betydning, og det er disse dele, som er i fokus i denne artikel.

Der er mange tilgange til dialogisk undervisning, men en indflydelsesrig beskrivelse identificerer dialogisk undervisning af høj kvalitet, som en praksis, der er kendetegnet ved fokus på fællesskab, samspil mellem deltagerne, tryghed, progression og med et didaktisk formål.² Beskrivelsen rummer således både krav til læringsmiljøet (at det er trygt og inddragende), til indholdet (at der er retning og progression, idet deltagerne kumulativt bygger videre på hinandens ideer) og at der er nogle bestemte læringsmål, som læreren ønsker at indfri på en bestemt måde.

Progression i samtalen bør være et særligt opmærksomhedspunkt, da det ofte kræver et nærmere eftersyn at få øje på, om dette er tilfældet i en undervisningssituation. Når der er progression i en samtale betyder det, at samtalens deltagerer taler om det samme tema, dvæler ved det over en længere periode og samtidig bevæger sig fremad i tænkningen. Det giver deltagerne mulighed for i fællesskab at undersøge et tema i dybden ved på skift at introducere nye tanker og knytte an til det, der tidligere er blevet sagt – uden dette er der ikke tale om det, vi her kalder en reel dialog.³ Tilsvarende må man analysere samtalens indhold, for at kunne vurdere om den er kumulativ, eller om klassesamtalen snarere må siges at køre i ring eller bestå af løsrevne udsagn.

1 Se fx Martin Nystrand & Adam Gamoran, "Student Engagement: When Recitation Becomes Conversation," in *Contemporary Research on Teaching: Current Research*, ed. H.C. Waxman & H.J. Walberg (California: McCutchan, 1991); Olga Dysthe, *Det flerstemmige klasserum. Skrivning og samtale for at lære* (Århus: Klim, 1997).

2 Robin Alexander, *Towards Dialogic Teaching*, 5th ed. (Cambridge: Dialogos, 2018), 28.

3 Ibid., 26.

Ved siden af denne beskrivelse har den didaktiske forskning foreslået, at man kan se efter bestemte konkrete mønstre i undervisningen, som understøtter den dialogiske kvalitet. Her har man særlig fokus på lærerens adfærd og indstilling, og en undervisning vurderes at være mere dialogisk, hvis læreren benytter sig af autentiske spørgsmål (modsat tjek-spørgsmål) og af optag af elevernes bidrag i den videre dialog og dermed anerkender eleven, som én der har noget at bidrage med.⁴

I praksis vil undervisningen foregå i et kontinuum mellem dialog og monolog, og skifte imellem at være lærerstyret og elevstyret.⁵ Gennem analyse kan man imidlertid skelne mellem intervaller af dialogiske samtaledele og ikke-dialogiske samtaledele, som har den såkaldte IRE-struktur (Initiation, Response, Evaluation). IRE-strukturen er et gentaget interaktionsmønster, hvor læreren tager initiativet ved at stille et (tjek)spørgsmål og forventer et bestemt svar, dette besvarer eleven (mere eller mindre rigtigt eller forkert), og til sidst svarer læreren eleven evaluerende tilbage og signalerer, om svaret var det ønskede eller ej. I de fleste undervisningssituationer vil samtaleformen skifte naturligt imellem at være lærercentreret og elevcentreret, men studier fra andre lande viser, at den dialogiske ofte trænges i baggrunden, idet læreren har mest taletid, og at undervisningen får den klassiske IRE-struktur.⁶

Som vi skal se i det følgende, stræber Filosofi med børn mod at være en undervisningsform, som er dialogisk og elevstyret, og kvaliteten afhænger derfor blandt andet af, om det lykkes for læreren at lade eleverne tage ejerskab over dialogen, undgå autoritetsrollen og i stedet selv forblive i baggrunden for at styre dialogens form frem for dens indhold.

Filosofi med børn som felt

Det første store program inden for Filosofi med børn blev etableret i USA i 1970'erne og 1980'erne af Matthew Lipmann, og feltet er siden blevet påvirket og tonet i forskellige retninger af bl.a. amerikaneren Gareth Matthews, tyskeren Ekkehard Martens og briterne

4 Se fx Martin Nystrand & Adam Gamoran, "Instructional Discourse, Student Engagement, and Literature Achievement," *Research in the Teaching of English* 25, no. 3 (1991), 265; Boyd & Markarian 2011, 514; Alexander, *Towards Dialogic Teaching*, 30.

5 Phil Scott, Eduardo Mortimer & Orlando Aguiar, "The tension between Authoritative and Dialogic Discourse: A fundamental Characteristic of Meaning Making Interactions in High School Science Lessons," *Science Education* 90, no. 4 (2006), <https://doi.org/10.1002/sce.20131>.

6 Se fx Sverjer Lindblad & Fritjof Sandström, "Klasserumsforskning: En oversigt med fokus på interaktion og elever," i *Pædagogik: En grundbog til et fag*, ed. Jens Berg (København: Hans Reitzels Forlag, 2000); Sue Lyle, "Dialogic Teaching: Discussing Theoretical Contexts and Reviewing Evidence from Classroom Practice," *Language and Education* 22, no. 3 (2008), <https://doi.org/10.2167/le778.0>; Hanife Esen Aygun, "Dialogic teaching in Turkish courses: What the teachers say and what they do?," *Cypriot Journal of Educational Sciences* 14, no. 1 (2019), <https://doi.org/10.18844/cjes.v14i1.3554>.

Karin Murriss og Joanna Haynes.⁷ I Danmark blev Filosofi med børn introduceret i 1980'erne, hvor særligt Per Jespersen var kendt som en del af det internationale felt.⁸

Der er forskellige varianter af Filosofi med børn, men de deler alle idealerne om at være centreret om eleverne (fx at give dem taletid og lov til at bestemme indholdet), om fællesskabet (fx i form af peer-interaktion) og om abstrakt tænkning (fx det, at give argumenter og begrundelser for ideer). For at opnå disse idealer, anbefales det typisk, at læreren optræder som en facilitator, hvis opgave det er at holde elevernes gruppesamtale filosofisk relevant og respektfuld. Typisk indledes en filosofisk dialog med, at eleverne bliver præsenteret for en stimulus i form af en historie, et billede eller nogle genstande. Dette giver så anledning til en samtale om et filosofisk spørgsmål, som underviseren har forberedt, eller som eleverne formulerer. Det er vigtigt, at eleverne bidrager med ideer og argumenter, taler med hinanden, afsøger spørgsmål og sammen kvalificerer deres svar.⁹

Filosofi med børn adskiller sig fra akademisk filosofi ved, at børnene øver sig i selv at filosofere, og som oftest ikke undervises i filosofiske tænkere eller teorier. Der er således fokus på filosofiske færdigheder som fx at definere, argumentere og at se ting fra forskellige perspektiver. Indholdsmæssigt kan Filosofi med børn spænde vidt på tværs af filosofiske temaer og beskæftige sig med en kombination af abstrakte begreber (som fx retfærdighed, tid eller natur) og konkrete filosofiske dilemmaer og spørgsmål om fx etik eller erkendelse.

Formålet med den filosofiske samtale er ikke at nå et bestemt vidensmål, der er defineret på forhånd, men at reflektere i fællesskab, og som oftest vil samtalen da heller ikke ende med enighed. Det mest typiske er faktisk at samtalen slet ikke slutter, men at tiden blot er gået. Man kan så vælge at fortsætte næste gang eller blot gå videre til et nyt tema. Formålet med Filosofi med børn er nemlig at have kvalitet i selve processen – ikke at komme hen til et bestemt svar eller en enighed.

Ovenstående mål understøttes typisk ved at læreren forholder sig neutral, sørger for at eleverne er de mest aktive, samt stiller reelt åbne filosofiske spørgsmål, som hverken er ladede, ledende eller har et uomtvisteligt svar. Konkrete eksempler på indledningsspørgsmål kunne være: Kan man være fri, når man er i fængsel? Hvad er tal? Er der situationer, hvor man bør lyve? eller Hvad er smerte? I begyndelsen giver eleverne måske kun meget korte svar, men ved at bede dem om at forklare, hvad de tænker og lade dem svare hinanden, kan man efterhånden opleve at de bl.a. begynder at begrunde deres svar, får nye ideer og bliver bevidste om, at de skifter mening.

7 Se fx Matthew Lipman, Ann Margaret Sharp & Frederick S. Oscanyan, *Philosophy in the Classroom* (Philadelphia: Temple University Press, 1980); Gareth B. Matthews, *Philosophy and the Young Child* (Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1980); Henrik Vestergaard Jørgensen, "Filosofi med børn - teoretisk grundlag og religionsdidaktisk potentiale" (Aarhus University, 2010); Ekkehard Martens, *Dialogisch-Pragmatische Philosophiedidaktik* (Hanover: Herman Schroedel Verlag KG, 1979); UNESCO, *Philosophy - a School of Freedom: Teaching Philosophy and Learning to Philosophize: Status and Prospects*, UNESCO (Miollis, 2007).

8 Se fx Per Jespersen, *Filosofi med børn* (Vejle: Kroghs Forlag, 1988) og Helle Hinge, "Filosofi med børn," i *Religionsdidaktik*, ed. M. Buchardt (København: Hans Reitzels Forlag, 2016).

9 Se fx Maughn Rollins Gregory, Joanna Haynes & Karin Murriss, eds., *The Routledge International Handbook of Philosophy for Children* (New York: Routledge, 2017).

Feltet Filosofi med børn har udviklet sig som en praksis baseret på filosofisk pædagogisk teori (fx Dewey, Peirce og Vygotsky). Senere er empiriske undersøgelser af de kognitive effekter af de filosofiske dialoger kommet til,¹⁰ mens den empiriske forskning inden for dialogisk didaktik¹¹ endnu ikke er integreret i feltet.¹² Tværtimod er det bemærkelsesværdigt, at der ikke henvises til didaktisk teori inden for dialogisk undervisning i en bred vifte af centrale artikelsamlinger og oversigtsværker inden for feltet filosofi med børn.¹³ Dette er en skam, fordi der er oplagte muligheder for synergi mellem indholdsfokus, praksis-erfaringer og denne del af uddannelsesforskningen. Som det vil fremgå i det følgende, kan det være vanskeligt at vurdere, hvor vellykket en filosofisk aktivitet er, og det vil derfor gavne feltet at trække på den didaktiske forskning til at vurdere kvalitet gennem empiriske undersøgelser af praksis og til at udvikle konkrete didaktiske redskaber og strategier.

Case-analyse: Rapport med idealer og eksempler

Metoden for vores undersøgelse er en analyse af intern konsistens i en rapport om et ni år langt forsøgsprojekt om filosofiundervisning på en skole i Odense. På baggrund af rapporten har vi artikuleret de dialogiske vejledninger og undervisningsidealene, som den indeholder, og derefter analyseret eksempler på de filosofiske dialoger, der indgår som bilag i rapporten.

Rapporten, vi har analyseret, hedder *Undervisning med filosofi på mellemtrinnet* og er udarbejdet af Danmarks Lærerhøjskole (afdelingen i Odense) og Abildgårdskolen i Odense.¹⁴ Rapporten indgår som den sidste i en samling af fem rapporter, der beskriver de ni års

10 Se fx K. J. Topping & S. Trickey, "Collaborative philosophical enquiry for school children: Cognitive effects at 10–12 years," *British Journal of Educational Psychology* 77 (2007), <https://doi.org/10.1348/000709906x105328>; Egle Säre, Piret Luik & Robert Fisher, "Supporting educational researchers and practitioners in their work in education: Assessing the verbal reasoning skills of five- to six-year-old children," *European Early Childhood Education* 24, no. 5 (2016), <https://doi.org/10.1080/1350293x.2016.1213564>; Frank Fair et al., "Socrates in the schools from Scotland to Texas: Replicating a study on the effects of a Philosophy for Children program," *Journal of Philosophy in Schools* 2, no. 1 (2015), <https://doi.org/10.21913/jps.v2i1.1100>.

11 Fx standardværker som Robin Alexander, *Essays on Pedagogy* (London: Routledge, 2008); Martin Nystrand, ed., *Opening Dialogue: Understanding the dynamics of language and learning in the English schoolroom* (New York: Teachers College Press, 1997) eller (i en nordisk kontekst) Dysthe, *Det flerstemmige klasserum. Skrivning og samtale for at lære*.

12 Se dog Alina Reznitskaya & Monica Glina, "Comparing Student Experiences with Story Discussions in Dialogic Versus Traditional Settings," *The Journal of Educational Research* 106, no. 1 (2013), <https://doi.org/10.1080/00220671.2012.658458> for en undtagelse.

13 Dette manglende fokus ses fx i at den dialogiske didaktiks basale fokuspunkter (som spørgsmålsdesign, optag og feedback) er helt fraværende i de 13 artikler i særnummeret af *Journal of Philosophy of Education* om Filosofi med børn (Nancy Vansieleghem & David Kennedy, eds., *Special Issue: Philosophy for Children in Transition: Problems and Prospects* (Journal of Philosophy of Education 45(2): 2011)). Noget tilsvarende gør sig gældende for oversigtsværker som Michael Hand & Carrie Winstanley, eds., *Philosophy in Schools* (London: Continuum, 2009) og Gregory, Haynes & Murriss, *The Routledge International Handbook of Philosophy for Children* som indeholder kapitler om pædagogiske diskussioner, men ikke om didaktiske overvejelser og markerer som det kendes fra den empiriske forskning i dialogisk undervisning.

14 Sanne Nielsen, Anne Kühn & Ebbe Vestergaard, *Undervisning med filosofi på mellemtrinnet* (Danmarks Lærerhøjskole Afdelingen i Odense & Abildgårdskolen Odense, 1997).

arbejde med Filosofi med børn i flere klasser på en kommuneskole i Odense. Vi har valgt netop denne rapport, fordi den afslutter det langvarige projekt, og fordi den er enestående, idet den indeholder dels fire transskriptioner fra sessioner og dels en udførlig beskrivelse af idealer for Filosofi med børn og vejledninger til, hvordan det bør praktiseres. Casen er interessant, fordi den meget tydeligt illustrerer, hvor vanskeligt det er at indfri ambitionerne om reel dialogisk undervisning. Som beskrevet ovenfor er dialog nemlig et centralt omdrejningspunkt for Filosofi med børn, og hvis det ikke lykkes at realisere dialogisk undervisning inden for disse rammer, tyder meget på, at den dialogiske udfordring generelt er anseelig.

Det fremgår desværre ikke klart af rapporten, hvor længe eleverne i sessionerne har arbejdet med filosofisk samtale i klassen. Der er heller ingen omtale af, hvorvidt lærerne har modtaget træning som en del af projektet, men det beskrives, at "det er let at gå i gang med filosofiundervisningen" "alene eller i mindre grupper", om end den "kræver øvelse".¹⁵ Det fremgår også af rapporten, at projektet er inspireret af pædagogiske principper fra Reggio Emilia og af Gareth Matthews tilgang.¹⁶ Den lærer, der faciliterer dialogen (og som også er blandt rapportens forfattere), har været involveret i alle de ni år projektet har varet.

Rapportens beskrivelse af dialogiske idealer for Filosofi med børn

Rapportens kapitel 6 handler om den filosofiske samtale og understreger forskellen mellem fakta-spørgsmål og filosofiske spørgsmål.¹⁷ Derudover rummer kapitlet praktiske anvisninger som fx at sørge for ro og at skabe et rum for samtale ved hjælp af en rundkreds. Kapitlet ekspliciterer også en række dialogiske idealer kaldet 'samtaleregler':¹⁸

1. Børnene må ikke tvinges til at følge en bestemt hovedidé.
2. Børnenes egen samtale skal danne basis for forståelsen.
3. Pas på ikke at få for langtrukne diskussioner.
4. Opmuntre børnene til at bygge videre på egne ideer.
5. Prøv at få børnene til at se de logiske følger af det, de siger.
6. Få børnene til at klargøre egne formodninger.
7. Få børnene til at begrunde deres formodninger.
8. Lyt til børnene og få børnene til at lytte til hinanden.
9. Bliv ikke utålmodig uanset børnenes svar.
10. Undgå at manipulere med samtalen.

Hertil kommer en supplerende beskrivelse af en anbefalet spørgeteknik, der omfatter 10 forskellige formuleringer af opfølgende spørgsmål som fx: "Hvorfor?", "Hvad mener du med det ord?", "Hvad følger deraf?" og "Hvordan kan man ellers se på dette?".¹⁹

15 Ibid., 5 og 6.

16 Ibid., 5.

17 Ibid., 41-2.

18 Ibid., 41-2.

19 Ibid., 42.

De nævnte regler og anbefalinger er alle gængse inden for Filosofi med børn. Nogle af de elementer, der præsenteres som centrale for Filosofi med børn i rapporten, er der imidlertid ikke enighed om i feltet. Det drejer sig fx om, hvorvidt der skal være enighed blandt eleverne om en definition,²⁰ at det kan være en god idé at lade svage elever svare først, at det er vigtigt at rose eleverne og at samtalen ikke bør vare mere end 20 minutter.²¹ Der kan være forskellige grunde til, at dette ikke er typiske idealer i Filosofi med børn, og vi har valgt ikke at lade disse elementer indgå i analysen af praksiseksemplerne.

Analyse af rapportens filosofiske samtaler

Umiddelbart efter rapportens beskrivelse af idealerne er der gengivet fire transskriberede filosofiske dialoger (i alt ca. 9 sider, også i kapitel 6) faciliteret af en lærer. Det fremgår ikke eksplicit, at der er tale om eksempler på best practice inden for feltet (de omtales blot som "eksempler på samtaler"²²), men flere forhold gør, at det er nærliggende at opfatte dem som sådan. Fx gør rapportens generelle karakter af at fremvise noget værdifuldt, at man ville forvente, at det var nævnt, hvis der var betænkeligheder ved de konkrete sessioner. Således står der i indledningen, at rapporten giver en fyldig beskrivelse af det praktiske arbejde, som forhåbentlig kan være til inspiration,²³ og at den beskrevne filosofifundervisning, som skolen har praktiseret, er et godt bud på "to-vejs-kommunikation".²⁴

I det følgende bliver dialogerne præsenteret i tal for at give et overblik over fordelingen af taletid, frekvensen af filosofiske spørgsmål og forekomsten af nye temaer. Kategorien "spørgsmål" omfatter i denne sammenhæng kun de spørgsmål, som vi mener har filosofisk karakter, hvilket vil sige, at der ikke er ét bestemt svar på det, og at det knytter an til et filosofisk tema som fx "Findes der mange sandheder?".²⁵ Uddybende spørgsmål og spørgsmål som har ét bestemt svar, er således ikke talt med i Tabel 1. Kategorien temaer omfatter ligeledes kun filosofisk interessante temaer som fx ondskab, forandring eller naturlighed.

I Tabel 1 fremgår det, at læreren i bilag 1 og 4 tager ordet omtrent hver anden gang, hvilket indikerer, at samtalen går gennem læreren. I bilag 2 og 3 er læreren mere fraværende i samtalen og byder kun ind ganske få gange men til gengæld med et nyt filosofisk spørgsmål hver gang. Der er således tale om to forskellige måder at facilitere på: den ene er karakteriseret ved at være stram, idet læreren taler meget, og der kommer relativt få temaer og spørgsmål fra eleverne. Den anden er karakteriseret ved at være ufokuseret og minder om en brainstorm, da læreren kun bidrager med nye filosofiske spørgsmål, og eleverne byder ind med mange nye temaer og spørgsmål.

20 Ibid., 43.

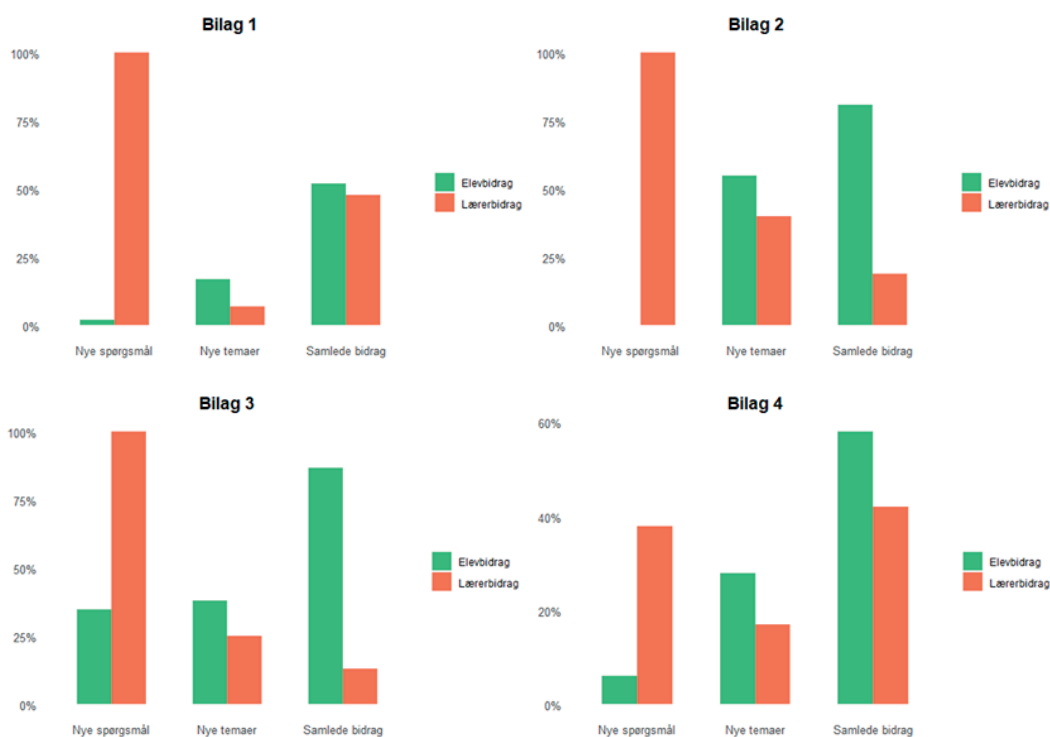
21 Ibid., 41.

22 Ibid., 44.

23 Ibid., 3.

24 Ibid., 10.

25 Ibid., 51.



	Bilag 1		Bilag 2		Bilag 3		Bilag 4	
	Lærer	Elever	Lærer	Elever	Lærer	Elever	Lærer	Elever
Bidrag fra hver gruppe	59	63	5	22	4	26	13	1
Bidrag der introducerer nye temaer	4	10	2	12	1	10	2	5
Bidrag der indeholder nye spørgsmål	21	1	5	0	4	9	5	1
Bidrag i alt	122	74	27	34	30	45	31	7

Tabel 1. Fordelingen af taletid i antal bidrag samt fordelingen af nye temaer og spørgsmål som bliver introduceret af henholdsvis læreren og eleverne.

Skin-dialog og styring

Et gennemgående træk ved sessionerne er, at de strider imod de dialogiske idealer, der er udtrykt i samtalereglerne 1, 2, 8, 9 og 10. Disse punkter skal understrege vigtigheden af, at læreren ikke styrer dialogens retning, men derimod lytter til eleverne og fremmer deres egen samtale med hinanden. Det overordnede indtryk af transskriptionerne er imidlertid, at de fordeler sig mellem at være karakteriseret ved enten et fravær af facilitering (særligt i bilag 2 og 3) eller ved en stram lærerstyring, hvor elevernes selvstændige samtale får begrænset plads (særligt i bilag 1 og 4). Fælles for begge typer facilitering er, at der er tale om samtaler, der umiddelbart giver indtryk af, at der er en dialog, men hvor virkeligheden

nok er, at der primært er tale om en skin-dialog, idet det ikke er tydeligt, at eleverne lytter til hinanden eller bygger videre på hinandens ideer, og at læreren kun i begrænset omfang lader eleverne dykke ned i de temaer, som optager dem.

Denne passage er et eksempel på fravær af facilitering, idet læreren lægger ud med et spørgsmål, hører ideer fra fem elever og dernæst stiller et nyt spørgsmål, som ikke indholdsmæssigt er i forlængelse af det oprindelige spørgsmål eller elevernes bidrag.²⁶

- Lærer: Hvorfor tror vi på noget? Hvorfor tror vi på Gud/Allah eller måske en anden gud??
 Elev 1: For at vi skal følge reglerne
 Lærer: Hvilke regler skal vi følge?
 Elev 1: De regler som Gud har lavet
 Elev 2: For at vi ikke skal være onde
 Elev 3: Man tror fordi man ikke ved det helt sikkert. Man kan ikke være helt sikker på, at det er rigtigt ikke at tror [sic]
 Elev 4: Fordi det er vigtigt – osse for end [sic] familie
 Elev 5: Fordi man er religiøs
 Lærer: Hvorfor er det vigtigt at være religiøs?

I ovenstående passage kunne det godt se ud som om, at elev 4 og 5 mener, at det er vigtigt at være religiøs, men hvis man kigger nærmere efter, er det ikke tydeligt, at det faktisk er det, de mener. Det er noget læreren antager i et forsøg på at samle op på elevernes bidrag. Den følgende passage er til gengæld et tydeligt eksempel på at en meget stærk dagsorden skinner igennem lærerens facilitering af en dialog om Jomfru Maria.²⁷

- Lærer: Gør det nogen forskel om Maria blev gravid på denne eller anden måde?
 Kenny: Ja, for hvis hun blev gravid ved vi at hun bollede med Josef, så er det jo løgn, hvad der står i bibelen
 Lærer: Kan man finde ud af sandheden om det? Janez?
 Janez: Nej – man finder jo nok ikke lige pludselig i en gammel ruin et interview med jomfru Maria, hvor hun siger, at det alligevel ikke er rigtigt det der står i bibelen –
 Kenny: Og hvis man fandt det, så kunne det jo også være løgn
 Lærer: Har I muslimer også historien om Maria i Koranen?
 Omar: Nej, det tror jeg ikke, jeg har ikke hørt den.
 Ösgir: Nej – det tror jeg ikke
 Lærer: Hvad er det jøder og muslimer og kristne har til fælles?
 Mark: Det gamle testamente med Abraham og Adan [sic] og Eva og det...
 Lærer: Hvad har vi ikke fælles? (lang pause – læreren redegør for Koranens og Ny Testamentes placering konfessionelt [...])

I denne passage har læreren meget tydeligt nogle bestemte temaer som pejlemærke for sin styring af dialogen, og temaet om, hvorvidt man kan stole på noget, man læser (som tilsyneladende optager eleverne stærkt), bliver ignoreret. Passagen får dermed karakter af 'gæt-hvad-læreren-tænker' undervisning i stedet for filosofisk dialog.

²⁶ Ibid., bilag 2, 50.

²⁷ Ibid., bilag 4, 53.

Det er således karakteristisk for samtalerne i bilag 1 og 4, at læreren styrer samtalerne meget stramt, hvilket kan ses illustreret i Tabel 1. I begge sessioner står læreren for omtrent halvdelen af bidragene i samtalen og introducerer henholdsvis 21 og 11 nye spørgsmål i løbet af sessionerne. Det bliver svært for eleverne at opleve ejerskab over samtalen og indgå i en reel dialog om spørgsmålene, når de ikke får taletiden oftere, og spørgsmålene hele tiden skifter.

Mangel på sammenhæng og progression

Et andet gennemgående træk ved sessionerne er, at de ikke lever op til de idealer, der formuleres i samtalereglerne 4, 5, 6 og 7. Disse punkter beskriver måden, eleverne skal tale sammen på, herunder at de skal begrunde og forklare deres formodninger og bygge videre på deres ideer. Men det er påfaldende, at der stort set ikke er eksempler i transskriptionerne på, at eleverne bliver bedt om at forklare, uddybe, endsige udvikle deres idé. Vi har kun fundet ganske få tilfælde i de fire sessioner, hvor disse regler bliver aktualiseret. Et af de klareste eksempler er denne passage, hvor læreren giver en elev mulighed for at uddybe sit meget kortfattede svar, inden hun går videre til næste elev:²⁸

Lærer: Dvs. der er ingen forskel på om vi sår noget og noget naturen selv sår? Der er ingen forskel? Det er lige meget natur?

Elev: Nej, det kan man ikke sige.

Lærer: Vil du forklare det?

Elev: Det er forskelligt.

Lærer: Er det ene mere naturligt end det andet?

Elev: Det kan man godt sige for det ene er noget du har lavet.

Elevens rationale bliver ikke helt tydeligt i citatet ovenfor, men læreren gør dog et forsøg på at få en uddybning. Tabel 1 viser, at læreren er mere fraværende i samtalen i bilag 2 og 3, men også at alle lærerens bidrag er nye spørgsmål. Der er således ingen anmodninger om uddybning, argumentation eller forklaring fra lærerens side i disse to sessioner. Ganske vist hænger omkring halvdelen af spørgsmålene sammen med noget, som en elev lige har sagt (så der er en form for optag), men der bliver ikke spurgt direkte ind til, hvad eleverne mener med det de siger, eller hvordan de vil begrunde deres formodninger, og det samlede indtryk er derfor, at samtalen bliver usammenhængende.

Læreren skifter desuden til et nyt spørgsmål, i gennemsnit hver tredje gang hun siger noget, hvilket gør det umuligt at dvæle ved et emne. Dermed bremses muligheden for progression i den fælles samtale. En overfladisk læsning kan give indtryk af, at eleverne i en række andre passager opfordres til at forklare deres tanker, selvom det ikke er tilfældet. Det gælder fx her:²⁹

28 Ibid., bilag 1, 48.

29 Ibid., bilag 1, 45.

Lærer: Nu er vi ved at få defineret hvad natur og naturlig egentlig er. [...] Hvad siger du Tina?

Tina: At naturen er naturlig – det er den jo ikke rigtigt på en måde, for der er da mange snavsede ting rundt omkring.

Lærer: Dvs. naturen er altså ikke altid naturlig. Hvad er det der ikke er naturlig?

Tina: Der er veje og grimme ting og affald og sådan.

Lærer: Hvad siger du Yang, er naturen naturlig?

Yang: Nej, ikke helt.

Lærer: Kan du forklare det?

Yang: Man bruger også naturen til at være i.

Lærer: Ja, hvad siger du Kaj, er naturen naturlig eller almindelig?

Her ignorerer læreren Tinas introduktion af ideen om, at snavsede og grimme ting ikke er natur. I stedet for at bede om en uddybning af denne tanke, konkluderer hun på elevens vegne og giver derefter det oprindelige spørgsmål til en anden elev, Yang. Denne elev bidrager så med en lidt kryptisk idé om, at naturen ikke er helt naturlig, fordi man også bruger den til at være i. Læreren giver herefter det oprindelige spørgsmål videre til en tredje elev, selv om det på ingen måde kan siges, at Tinas eller Yangs ideer er blevet klargjort, begrundet eller uddybet. Dette er karakteristisk for alle de transskriberede sessioner i rapporten.

Ganske få steder i de transskriberede sessioner er der tilfælde, hvor eleverne kommenterer hinandens bidrag direkte. Her ville det (jf. samtalereglerne) være oplagt, at læreren faciliterede dialogen mellem eleverne og hjalp dem med at lytte, uddybe og argumentere. Følgende uddrag er et eksempel på, at muligheden for en interessant dialogisk passage går tabt.³⁰

Lærer: Dvs. husene er ikke den rigtige natur. Adam?

Adam: Det som man selv bygger op eller laver, det er ikke naturligt for det har naturen ikke selv lavet.

Lærer: Adam siger at det naturen ikke selv har lavet er ikke rigtig natur og husene har naturen ikke selv lavet, det har vi gjort så det er ikke naturligt.

Kenny: Så vil jeg lige sige noget til Adam. Menneskene er jo også naturlige – de kommer jo også fra naturen så det de laver er også naturligt.

Adam: Jeg siger bare at det jo ikke er naturen der selv har lavet det.

Kenny: Jamen mennesker er jo også naturlige, vi kommer jo osse fra naturen

Lærer: Kenny kører videre med sin definition. Dvs. at alt hvad vi har lavet vil være naturligt for os.

Kenny: Ja for det som mennesker laver vil være naturligt for mennesket. Det er jo ikke sikkert det vil være det for dyrene ... lissådan.

Lærer: Hvordan synes du naturen skal se ud for at være rigtig natur Sofia? Jeg skal nok komme tilbage til dig Kenny – Undskyld. Hørte du hvad jeg sagde Sofia?

Læreren standser her Adam og Kennys dialog og giver samtidig indtryk af, at Kennys definition er den mest interessante, idet hun laver optag på den, og dermed inviterer ham (og ikke Adam) til at tale videre. I stedet for at bede de to drenge om at uddybe, forklare sig

30 Ibid., bilag 1, 46-47.

og begrunde over for hinanden, bøjer hun dialogen af, og giver ordet til en ny elev med et spørgsmål, som ikke er i forlængelse af drengenes lille dialog. Det kunne for eksempel have været interessant at se, hvad Adam tænker om, at menneskene er naturlige. I den sidste linje siger læreren undskyld, men vi kan ikke vide, om det er henvendt til Kenny eller Sofia. Læreren vender ikke tilbage til Kenny (eller Adam) og hans definition senere, selvom begge drenge får ordet igen i forbindelse med andre spørgsmål.

Af Tabel 1 fremgår det, hvor mange nye temaer eleverne introducerer i deres bidrag. Disse tal viser, at mellem hvert andet og hvert sjette elevbidrag indeholder et nyt tema, som i princippet kunne danne grundlag for en hel filosofisk dialog (fx retfærdighed, tro/viden, ondskab eller det gode menneske). Efter at have læst samtalerne til ende bliver det således tydeligt, at der er tale om "popcorn-dialog", hvor det popper op med rigtig mange filosofisk interessante tanker fra elevernes side, men da de ikke bliver fastholdt og undersøgt, går et stort potentiale for filosofisk dialog tabt.

Diskussion: Idealer og virkelighed

Vi vurderer, at rapportens samtaleregler i store træk er i tråd med de mest udbredte former for Filosofi med børn og de centrale idealer i dialogisk undervisning. Da det er en af rapportens forfattere, der faciliterer de transskriberede sessioner, må man formode, at disse sessioner er tænkt som illustrationer af, hvordan idealerne kan udfoldes i praksis. Analysen viser imidlertid, at den faktiske undervisning ikke lever op til de dialogiske idealer. Vi konstaterer, at især to udfordringer er tydelige: 1) at læreren enten styrer samtalen meget håndfast eller meget løst, og 2) at samtalen ikke lever op til idealet om at have retning og sammenhæng. Begge dele underminerer muligheden for en reel dialog.

Diskrepansen mellem idealer og virkelighed kan ikke forklares ved, at praksis ikke er egnet til aldersgruppen. Tværtimod bliver mellemtrinnet ofte valgt som det ideelle i interventionsforskning inden for Filosofi med børn og dialogisk undervisning.³¹ I stedet mener vi, at vores case tyder på, at dialogisk undervisning er vanskeligere at udføre, end udøverne selv er klar over – selv når det dialogiske er ekspliciteret som centralt fokuspunkt, kan man ende med en skin-dialog uden at være opmærksom på det.³² Vi mener derfor, at vores analyse viser at rapportens idealer og faciliteringsvejledninger ikke i sig selv er tilstrækkelige til at sikre kvalitet, men må følges af yderligere didaktiske værktøjer til refleksion og evaluering for at idealerne kan realiseres. I det følgende diskuterer vi årsagerne til, at Filosofi med børn

31 Se fx Reznitskaya & Glina, "Comparing Student Experiences with Story Discussions in Dialogic Versus Traditional Settings,"; Emma Worley & Peter Worley, "Teaching critical thinking and metacognitive skills through philosophical enquiry: a practitioner's report on experiments in the classroom," *Childhood & Philosophy* (2019), <https://doi.org/10.12957/childphilo.2019.46229>.

32 Se også fx Klara Sedova, Zuzana Salamounova & Roman Svaricek, "Troubles with dialogic teaching," *Learning, Culture and Social Interaction* 3, no. 4 (2014), <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2014.04.001>; Caroline Schaffalitzky, "Learning to facilitate dialogue: on challenges and teachers' assessments of their own performance," *Educational Studies* (2021), <https://doi.org/10.1080/03055698.2021.2007854>.

Filosofi med børn	Klassisk IRE-undervisning
Faglige mål:	
Fokus på processen og ikke det faglige indhold	Fokus på indlæring af faglig viden
Fokus på begrundelser og argumentation	Fokus på, om eleverne kender de rigtige svar
Didaktisk tilgang:	
Lærerens rolle er at facilitere elevernes dialog, hvor de producerer viden og styrer dialogens retning	Læreren har svaret og styrer undervisningens indhold og form
Der er særlige regler for turtagning, fx en talebold, og eleverne sidder i en cirkel, så de kan se hinanden	Læreren vælger, hvem der taler, og eleverne har ofte front mod læreren
Fokus ligger på fællesskabet, idet eleverne skal indgå i en fælles undersøgelse af det filosofiske spørgsmål, hvor de bygger videre på hinandens tanker	Undervisningen vil ofte have form af en 'spørgsmål-svar struktur' og ikke en fælles undersøgelse. Fokus er på den enkelte elevs evne til at svare

Tabel 2: Forskelle mellem de faglige mål og den didaktiske tilgang for undervisningsformerne Filosofi med børn og IRE (Initiation, Response, Evaluation).

kan være vanskeligt at praktisere i en dansk skolekontekst og hvilke didaktiske anbefalinger, man kunne give til feltet.

Skolekultur som udfordring for dialog

En grundlæggende årsag til, at det er svært at arbejde med Filosofi med børn, er formentlig, at det er en undervisningsform, der på en række centrale områder adskiller sig fra klassisk undervisning. Det har været en gennemgående pointe i megen empirisk forskning, at den traditionelle såkaldte IRE-struktur generelt dominerer undervisning.³³ Analyser af dialog i undervisning har således peget på, at lærerne primært giver beskeder og efterspørger bestemte svar, når de taler, og kun i mindre grad undersøger eller lader eleverne undersøge klassens ideer.³⁴ Derudover har analyser af elevsamtaler vist, at de ofte er uproduktive og diskuterende snarere end dialogiske og undersøgende.³⁵ Begge disse forhold er i modstrid med idealerne for Filosofi med børn og de forestillinger, som feltet har om formål og kvalitet.

33 Se fx Christine Howe & Manzoorul Abedin, "Classroom dialogue: a systematic review across four decades of research," *Cambridge Journal of Education* 43, no. 3 (2013), <https://doi.org/10.1080/0305764x.2013.786024> for en oversigt.

34 Kirsty Brown & Hilary Kennedy, "Learning through conversation: Exploring and extending teacher and children's involvement in classroom talk," *School Psychology International* 32, 2 (2011), <https://doi.org/10.1177/0143034311406813>.

35 Neil Mercer, "The Seeds of Time: Why Classroom Dialogue Needs a Temporal Analysis," *The Journal of the Learning Sciences* 17 (2008), <https://doi.org/10.1080/10508400701793182>, 51.

Der er siden 1980'erne udviklet mange forskellige tilgange til Filosofi med børn i praksis,³⁶ hvilket gør det vanskeligt at beskrive dem under ét. Men i tabel 2 opstiller vi vores bud på en rekonstruktion af de centrale forskelle mellem Filosofi med børn og klassisk IRE-undervisning, hvad angår faglige mål og didaktisk tilgang:

Ud over de kendetegn ved Filosofi med børn som vi har nævnt i Tabel 2, er undervisningstilgangen typisk kendetegnet ved et stærkt fokus på *klassefællesskabet*. Filosofi med børn har potentiale til at påvirke fællesskabet positivt, da eleverne i de filosofiske dialoger øver sig i at lytte og forholde sig til andres argumenter og holdninger, oplever at det er i orden at skifte mening og lærer, at de er nødt til at behandle hinanden med respekt, så alle føler sig trygge nok til at dele ideer og tanker.³⁷ Det er altså en forudsætning for den fælles dialog, at eleverne lytter til hinanden. Men da det ikke er muligt med sikkerhed at vurdere, om eleverne lytter til hinanden ved blot at observere dem, er den bedste markør for dette, at de svarer på hinandens bidrag og således bygger ovenpå hinandens ideer i samtalen. Dette er netop, hvad der menes med, at dialogen er kumulativ, hvilket er afgørende for, at eleverne deltager i det, vi har kaldt en reel dialog.³⁸

Hvis der i undervisningen primært er fokus på, hvad *den enkelte elev* får ud af klassesamtalerne, kan det medføre, at det, der skulle have været en fælles klassedialog, i stedet bliver centreret om lærerens relation til individuelle elever og får den klassiske IRE-struktur. I rapporten, som danner grundlag for vores case-analyse, er der generelt et stærkt fokus på den enkelte elev i beskrivelserne af, hvad Filosofi med børn er, og hvorfor det skal praktiseres. Hermed øges risikoen for, at der opstår en IRE-lignende samtalestruktur, og muligheden for at skabe et undersøgende fællesskab, hvor eleverne deltager i en reel dialog med hinanden, undermineres. Dette ses i formuleringer som: "Filosofien gør sig ikke klog på dine forhold, men forsøger at gøre dig klog på dine egne forhold" og "Jo bedre vi bliver til at vælge i situationer – jo bedre bliver vores liv – jo højere livskvalitet – jo bedre livsmod".³⁹ Samme fokus kendetegner formuleringer som: "Derved bringer vi eleven i centrum", "Med udgangspunkt i respekt for eleven udvikles selvforståelsen" og "Den dybere forståelse fører til erkendelse, så de livsbegreber, der arbejdes med, kan forbindes til elevernes eget liv og dermed føre til øget identitet og selvverd".⁴⁰ Derudover bliver det nævnt, at elevernes opmærksomhed på sproget udvikles gennem fx argumentation og definition, og at dette kan bruges i al undervisning.

Tilsvarende tyder analysen af de fire dialoger på, at læreren (trods sine intentioner om noget andet), faciliterer på en måde, som er præget af den klassiske autoritetsrolle og det

36 For oversigter over "skoler" inden for feltet og deres udviklinger se fx Nancy Vansieleghem & David Kennedy, "What is Philosophy for Children, What is Philosophy with Children—After Matthew Lipman?," *Journal of Philosophy of Education* 45, no. 2 (2011), <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2011.00801.x> og Riku Väitalo, Hannu Juuso & Ari Sutinen, "Philosophy for Children as an Educational Practice," *Studies in Philosophy and Education* 35, no. 1 (2016), <https://doi.org/10.1007/s11217-015-9471-6>.

37 Alexander, *Towards Dialogic Teaching*, 28.

38 *Ibid.*, 28.

39 Nielsen, Kühn & Vestergaard, *Undervisning med filosofi på mellemtrinnet*, 39.

40 *Ibid.*, 40.

traditionelle magthierarki fra IRE-strukturen. Dette ses ved, at hun i to af dialogerne har en uforholdsmæssig stor del af taletiden, hun har det primære initiativ i forhold til at introducere temaer og spørgsmål og hun undlader at spørge til elevernes begrundelser for deres ideer og holdninger. Alt dette går imod et af de bærende idealer for både dialogisk undervisning og Filosofi med børn, nemlig at samtalen skal faciliteres med respekt for eleverne som selvstændige vidensproducenter.⁴¹

Forskellene mellem Filosofi med børn og den klassiske IRE-struktur betyder altså, at både lærer og elever skal omstille deres mindset fra et fokus på rigtige svar og lærercentrering til et fokus på åbent at undersøge spørgsmål i en elevcentreret dialog, når de skal til at starte en filosofisk dialog. Jo mere forankret den almindelige undervisning er i den traditionelle IRE-struktur, des sværere bliver denne omstilling. Denne omstilling lykkes i store træk ikke for læreren i den case, vi har analyseret, og en af årsagerne til dette kan være det stærke fokus på den enkelte elev i rapporten i stedet for klassefællesskabet kombineret med manglen på didaktiske værktøjer til at lette overgangen mellem de to forskellige undervisningsformer. Vi mener derfor, at der er behov for en større grad af didaktisering, end der lægges op til i rapporten, så skiftet bliver italesat og bevidstgjort, og lærerne får nogle redskaber til at gennemføre det i praksis.

Betydningen af konkrete didaktiske valg i faciliteringen

Indflydelsen fra den klassiske IRE-struktur gør det således vigtigt, at de dialogiske idealer ikke står alene, men understøttes af konkrete redskaber og strategier. I arbejdet med at skabe de bedste rammer for at reel dialog kan opstå blandt eleverne, ville vores gennemgående anbefalinger ud fra kendskab til forskning inden for dialogisk didaktik være følgende: 1) at sørge for at spørge til elevernes begrundelser, 2) at holde fokus på ét tema ad gangen, 3) at lave optag, der forfølger elevernes ideer, 4) bevidst at understøtte peer-interaktion og 5) en øget opmærksomhed hos læreren på den anderledes rolle vedkommende tager på sig, idet undervisningen går fra at være traditionel til dialogisk. I det følgende giver vi eksempler på, hvordan man gennem en facilitering med ovenstående punkter for øje kan undgå en række af de faldgruber, vi har peget på i analysen.

I rapportens beskrivelse af, hvordan dialogerne skal organiseres, står der: "Enhver formulering er væsentlig, og den skal sendes videre til de øvrige elever fx med følgende udsagn: "Hvad betyder det der blev sagt? Kan det siges på en anden måde? Hvad mere kan der siges om det? Osv."⁴² hvilket tyder på, at der fra begyndelsen har været et ideal om, at eleverne skulle undersøge de filosofiske spørgsmål sammen. Men da de 10 samtaleregler ikke lægger op til, at eleverne skal bygge videre på hinandens ideer, får de filosofiske sessioner i rappor-

41 Se Nystrand, *Opening Dialogue: Understanding the dynamics of language and learning in the English schoolroom*; Alexander, *Essays on Pedagogy*, 15; Karin Murris, "The Epistemic Challenge of Hearing Child's Voice," *Studies in Philosophy and Education* 32 (2013), <https://doi.org/10.1007/s11217-012-9349-9>.

42 Nielsen, Kühn & Vestergaard, *Undervisning med filosofi på mellemtrinnet*, 41.

tens transskriptioner karakter af skin-dialoger, hvor forskellige temaer og spørgsmål popper op og forsvinder, uden at de bliver undersøgt i dybden.

For at undgå dette problem, kan læreren fx være bevidst om tre grundlæggende strategier. For det første er det vigtigt at sørge for, at dialogen bliver ved det samme spørgsmål, indtil alle elever har fået delt deres tanker, og emnet synes uddebatteret. I stedet for at bringe en række spørgsmål på banen kort tid efter hinanden (i et forsøg på at fremskynde progression), kan man med fordel stille det samme spørgsmål igen og igen for at bevare sammenhængen og sikre dybde i dialogen. For det andet bør man huske at spørge ind til elevernes bidrag, fx ved at spørge om de kan give eksempler, begrunde eller uddybe. Hvis man udelukkende er opmærksom på at få mange elever på banen, kan det betyde, at den enkelte elevs tanker ikke bliver udfoldet, og at dialogen mister sammenhæng, fordi den består af isolerede holdningsudsagn. Her er tålmodighed nøglen, da det kan tage tid for de filosofiske ideer at komme frem. Derudover kan det være effektivt at holde sig fra at parafrasere over elevernes bidrag og i stedet gentage, hvad de siger ordret, da man dermed undgår at lægge ord i munden på eleverne og fortolke deres udsagn. For det tredje er det afgørende for sammenhængen, at elevernes bidrag bliver kædet sammen, fx ved at man understøtter deres indbyrdes dialog ved at bede dem om at forholde sig til hinandens udsagn og tale direkte med hinanden. Helt konkret kan man som facilitator lægge mærke til, hvilke elever der er uenige om svaret på et filosofisk spørgsmål og invitere dem til at svare hinanden.⁴³

Udover at medvirke til at afhjælpe dialogers mangel på sammenhæng, kan de nævnte anbefalinger også modvirke problemet med, at læreren dominerer dialogen. Hvis eleverne får mulighed for at uddybe og svare hinanden, giver det dem automatisk mere taletid, og i takt med at de bliver bedre understøttet i at lytte til og svare hinanden, bliver dialogen også mindre præget af lærerens rolle som autoritet. Et yderligere didaktisk redskab kan være, at læreren lægger mærke til, når eleverne introducerer nye temaer i dialogen eller ligefrem stiller et spørgsmål. Hvis læreren laver et tydeligt optag på dette – fx ved at give elevens tema eller spørgsmål videre til gruppen når det aktuelle tema virker uddebatteret – viser det eleverne, at det er *deres* dialog, som læreren faciliterer og ikke en undervisningsaktivitet, som fx skal tjekke, at de har tilegnet sig en bestemt viden. Dette er netop en af de centrale forskelle mellem dialogisk og traditionel lærerstyret undervisning.⁴⁴

De ovenfor nævnte strategier og opmærksomhedspunkter er naturligvis blot vores forslag til konkrete måder, hvorpå lærere kan undgå de fælder, som facilitatoren fra casen falder i, og der er forskellige bud på, hvordan dette kan gøres inden for feltet Filosofi med børn. Vores pointe er imidlertid, at feltet generelt vil have gavn af at se til didaktisk forskning indenfor dialogisk undervisning og i langt højere grad inkorporere en række af de centrale metoder, fund og strategier herfra. Didaktikken kan bidrage med et rum for meta-

43 Se fx Peter Worley, *TÆNK HØJT med dine elever. 25 sessioner der får hele klassen med* (Akademisk forlag: København, 2019), 21-38 for mere om de spørgeteknikker der har inspireret dette afsnit.

44 Alexander, *Towards Dialogic Teaching*, 30.

refleksion,⁴⁵ hvor læreren kan træde et skridt tilbage og evaluere om de anvendte teknikker giver de ønskede resultater. Feltet Filosofi med børn blev etableret, før den didaktiske forskning i dialogisk undervisning for alvor voksede frem. Men de to områder vil kunne integreres naturligt, hvilket vil kunne give et værdifuldt bidrag til arbejdet med at sikre overensstemmelse mellem idealerne og kvaliteten af de faktiske aktiviteter inden for Filosofi med børn.

Konklusion

Filosofi med børn bør være en åben, fælles dialog, som understøtter elevernes samtale og har progression. Når man vurderer kvaliteten af aktiviteter, er det derfor vigtigt ikke kun at fokusere på overfladiske træk, som at mange elever siger noget, eller at læreren stiller filosofiske spørgsmål. Eleverne kan være meget aktive uden, at der er tale om reel dialog med læreren eller andre elever, og det afgørende er ikke, at læreren stiller spørgsmål, men om disse åbner dialogen ved at gå ind i elevernes ideer, eller om de er ledende spørgsmål og tjek-spørgsmål, der lukker dialogen ned. Hvis dialogen udvikler sig til "fisketure" styret af lærerens ledende spørgsmål og dagsorden eller til løsrevne holdninger, der popper op uden sammenhæng, er der grund til at være på vagt. Ikke alene vil det være en praksis, der strider imod de ekspliciterede idealer, det vil også betyde, at et potentiale er gået tabt.

Sammenfattende mener vi, at vores analyse og diskussion viser, at idealer, intentioner og spørgeteknikker ikke i sig selv er tilstrækkeligt for at lykkes med en stærkt dialogisk undervisningsform som Filosofi med børn. Man bør også være meget opmærksom på, at den traditionelle lærerrolle og IRE-klasserumskultur kan blive hængende og forhindre en dialogisk tilgang i praksis. Derfor bliver det afgørende at benytte sig af konkrete didaktiske refleksioner og strategier, som kan sikre, at idealer om fx fælles undersøgelse, peer-interaktion og sammenhæng bliver realiseret. Valget af spørgeteknikker står helt centralt her, da de er afgørende for bl.a. fordeling af taletid og autoritet, interaktion, optag af emner og sammenhæng i dialogen, men de kan ikke stå alene og må følges af en skærpet opmærksomhed på egen rolle hos læreren samt en konstant refleksion over, hvornår de respektive teknikker bedst kan sikre kvalitet i dialogen. Feltet vil derfor kunne drage nytte af at se til didaktisk forskning i dialogisk undervisning.

På trods af den mangelfulde facilitering i rapportens dialogeksempler bidrager eleverne faktisk med mange gode filosofiske ideer, spørgsmål og argumenter. Vi mener derfor, at eksemplerne i vores analyse også viser, at elevernes deltagelse giver en solid grobund for at videreudvikle praksis inden for feltet. Gennem bevidste valg af didaktiske værktøjer og en øget opmærksomhed på, hvad der kendetegner reel dialog, kan kvaliteten af de filosofiske

45 For mere om didaktik som meta-refleksion se Ellen Krogh & Ane Qvortrup, "Towards laboratories for meta-reflective didactics: on dialogues between general and disciplinary didactics," in *Didaktik and Curriculum in Ongoing Dialogue*, ed. Ellen Krogh, Ane Qvortrup, & Stephan Ting Graf (London: Routledge, 2021), 122-136; Ellen Krogh, Ane Qvortrup & Torben Spanget Christensen, *Almendidaktik og fagdidaktik* (Frederiksberg: Frydenlund, 2016), 32-37.

dialoger og dialogisk tilgang i bredere forstand højnes, således at det potentiale, som klas-sesamtalerne rummer, kan forløses.

Henvisninger

- Alexander, Robin. *Essays on Pedagogy*. London: Routledge, 2008.
- Alexander, Robin. *Towards Dialogic Teaching*. 5th ed. Cambridge: Dialogos, 2018.
- Aygun, Hanife Esen. "Dialogic Teaching in Turkish Courses: What the Teachers Say and What They Do?". *Cypriot Journal of Educational Sciences* 14, no. 1 (2019): 111-23. <https://doi.org/10.18844/cjes.v14i1.3554>.
- Brown, Kirsty, and Hilary Kennedy. "Learning through Conversation: Exploring and Extending Teacher and Children's Involvement in Classroom Talk." *School Psychology International* 32, 2 (2011): 377-96. <https://doi.org/10.1177/0143034311406813>.
- Dysthe, Olga. *Det Flerstemmige Klasserum. Skrivning Og Samtale for at Lære*. Århus: Klim, 1997.
- Fair, Frank, Lory E. Haas, Carol Gardosik, Daphne D. Johnson, Debra P. Price, and Olena Leipnik. "Socrates in the Schools from Scotland to Texas: Replicating a Study on the Effects of a Philosophy for Children Program." *Journal of Philosophy in Schools* 2, no. 1 (2015): 18-37. <https://doi.org/10.21913/jps.v2i1.1100>.
- Gregory, Maughn Rollins, Joanna Haynes, and Karin Murriss, eds. *The Routledge International Handbook of Philosophy for Children*. New York: Routledge, 2017.
- Hand, Michael, and Carrie Winstanley, eds. *Philosophy in Schools*. London: Continuum, 2009.
- Hinge, Helle. "Filosofi Med Børn." In *Religionsdidaktik*, edited by M. Buchardt, 203-16. København: Hans Reitzels Forlag, 2016.
- Howe, Christine , and Manzoorul Abedin. "Classroom Dialogue: A Systematic Review across Four Decades of Research." *Cambridge Journal of Education* 43, no. 3 (2013): 325-56. <https://doi.org/10.1080/0305764x.2013.786024>.
- Jespersen, Per. *Filosofi Med Børn*. Vejle: Kroghs Forlag, 1988.
- Jørgensen, Henrik Vestergaard. "Filosofi Med Børn - Teoretisk Grundlag Og Religionsdidaktisk Potentiale." Aarhus University, 2010.
- Krogh, Ellen, and Ane Qvortrup. "Towards Laboratories for Meta-Reflective Didactics: On Dialogues between General and Disciplinary Didactics." In *Didaktik and Curriculum in Ongoing Dialogue*, edited by Ellen Krogh, Ane Qvortrup and Stephan Ting Graf, 119-36. London: Routledge, 2021.
- Krogh, Ellen, Ane Qvortrup, and Torben Spanget Christensen. *Almendidaktik Og Fagdidaktik*. Frederiksberg: Frydenlund, 2016.
- Lindblad, Sverjer, and Fritjof Sandström. "Klasserumsforskning: En Oversigt Med Fokus På Interaktion Og Elever." In *Pædagogik: En Grundbog Til Et Fag*, edited by Jens Berg, 245-78. København: Hans Reitzels Forlag, 2000.
- Lipman, Matthew, Ann Margaret Sharp, and Frederick S. Oscanyan. *Philosophy in the Classroom*. Philadelphia: Temple University Press, 1980.
- Lyle, Sue. "Dialogic Teaching: Discussing Theoretical Contexts and Reviewing Evidence from Classroom Practice." *Language and Education* 22, no. 3 (2008): 222-40. <https://doi.org/10.2167/le778.0>.
- Martens, Ekkehard. *Dialogisch-Pragmatische Philosophiedidaktik*. Hanover: Herman Schroedel Verlag KG, 1979.
- Matthews, Gareth B. . *Philosophy and the Young Child*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1980.
- Mercer, Neil. "The Seeds of Time: Why Classroom Dialogue Needs a Temporal Analysis." *The Journal of the Learning Sciences* 17 (2008): 17-59. <https://doi.org/10.1080/10508400701793182>.

- Morris, Karin. "The Epistemic Challenge of Hearing Child's Voice." *Studies in Philosophy and Education* 32 (2013): 245-59. <https://doi.org/10.1007/s11217-012-9349-9>.
- Nielsen, Sanne, Anne Kühn, and Ebbe Vestergaard. *Undervisning Med Filosofi På Mellemtrinnet*. Danmarks Lærerhøjskole Afdelingen i Odense & Abildgårdskolen Odense, 1997.
- Nystrand, Martin, ed. *Opening Dialogue: Understanding the Dynamics of Language and Learning in the English Schoolroom*. New York: Teachers College Press, 1997.
- Nystrand, Martin, and Adam Gamoran. "Instructional Discourse, Student Engagement, and Literature Achievement." *Research in the Teaching of English* 25, no. 3 (1991): 261-90.
- Nystrand, Martin, and Adam Gamoran. "Student Engagement: When Recitation Becomes Conversation." In *Contemporary Research on Teaching: Current Research*, edited by H.C. Waxman and H.J. Walberg. California: McCutchan, 1991.
- Reznitskaya, Alina, and Monica Glina. "Comparing Student Experiences with Story Discussions in Dialogic Versus Traditional Settings." *The Journal of Educational Research* 106, no. 1 (2013): 49-63. <https://doi.org/10.1080/00220671.2012.658458>.
- Schaffalitzky, Caroline. "Learning to Facilitate Dialogue: On Challenges and Teachers' Assessments of Their Own Performance." *Educational Studies* (2021): 1-18. <https://doi.org/10.1080/03055698.2021.2007854>.
- Scott, Phil, Eduardo Mortimer, and Orlando Aguiar. "The Tension between Authoritative and Dialogic Discourse: A Fundamental Characteristic of Meaning Making Interactions in High School Science Lessons." *Science Education* 90, no. 4 (2006): 605-31. <https://doi.org/10.1002/sce.20131>.
- Sedova, Klara, Zuzana Salamounova, and Roman Svaricek. "Troubles with Dialogic Teaching." *Learning, Culture and Social Interaction* 3, no. 4 (2014): 274-85. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2014.04.001>.
- Säre, Egle, Piret Luik, and Robert Fisher. "Supporting Educational Researchers and Practitioners in Their Work in Education: Assessing the Verbal Reasoning Skills of Five- to Six-Year-Old Children." *European Early Childhood Education* 24, no. 5 (2016): 638-51. <https://doi.org/10.1080/1350293x.2016.1213564>.
- Topping, K.J., and S. Trickey. "Collaborative Philosophical Enquiry for School Children: Cognitive Effects at 10–12 Years." *British Journal of Educational Psychology* 77 (2007): 271-88. <https://doi.org/10.1348/000709906x105328>.
- UNESCO. *Philosophy - a School of Freedom: Teaching Philosophy and Learning to Philosophize: Status and Prospects*. UNESCO (Miollis: 2007).
- Vansieleghem, Nancy, and David Kennedy, eds. *Special Issue: Philosophy for Children in Transition: Problems and Prospects*. *Journal of Philosophy of Education* 45(2), 2011.
- Vansieleghem, Nancy, and David Kennedy. "What Is Philosophy for Children, What Is Philosophy with Children—after Matthew Lipman?". *Journal of Philosophy of Education* 45, no. 2 (2011): 171-82. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2011.00801.x>.
- Välitalo, Riku, Hannu Juuso, and Ari Sutinen. "Philosophy for Children as an Educational Practice." *Studies in Philosophy and Education* 35, no. 1 (2016): 79-92. <https://doi.org/10.1007/s11217-015-9471-6>.
- Worley, Emma, and Peter Worley. "Teaching Critical Thinking and Metacognitive Skills through Philosophical Enquiry: A Practitioner's Report on Experiments in the Classroom." *Childhood & Philosophy* (2019): 1-34. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2019.46229>.
- Worley, Peter. *Tænk Højt Med Dine Elever. 25 Sessioner Der Får Hele Klassen Med*. Akademisk forlag: København, 2019.

Studier i Pædagogisk Filosofi

Studier i pædagogisk filosofi udgives med støtte fra Nordisk Publiceringsnævn for Humanistiske og Samfundsvidenskabelige Tidsskrifter (NOP-HS). Lejlighedsvis udgives monografier inden for pædagogisk filosofi.

Studier i pædagogisk filosofi er i den elektroniske udgave gratis og tilgås via tidsskriftets hjemmeside <https://tidsskrift.dk/spf/index>. Her er det også muligt at købe tidsskriftet i papirudgave.

Studier i pædagogisk filosofi publicerer artikler på de skandinaviske sprog svensk, norsk og dansk samt i særlige tilfælde på engelsk. Indsendelse af manuskript til bedømmelse sker via hjemmesiden. Der henvises i øvrigt til <https://tidsskrift.dk/index.php/spf/about/submissions#copyrightNotice>.

Retningslinjer for forfattere

Bidrag til *Studier i Pædagogisk Filosofi* og modtages reviews året rundt.

Krav til indsendte manuskripter:

1. I første omgang (altså for at kunne accepteres til fagfællebedømmelse (peer-review)):
Det indsendte manuskript må ikke tidligere være blevet publiceret, og det må heller ikke være sendt parallelt til et andet tidsskrift med henblik på at komme i betragtning til at blive publiceret. Artikel manuskript uploades som Word fil eller RTF til tidsskriftet.
Det kræver registrering som forfatter. Se <https://tidsskrift.dk/index.php/spf/user/register>
Manuskriptet bør indeholde et kort resumé (100 ord), der sammenfatter artiklens indhold og formål, ligesom forfatterne bedes angive max. 10 nøgleord.
Manuskriptet skal være anonymiseret, dvs. ingen autoreferencer ("min artikel..."), fjern forfatter identifikation fra filens dokumentegenskaber.
Omfang: 30.000-80.000 anslag inkl. alt (noter, mellemrum, litteratur etc.)
Sprog: Dansk, norsk, svensk og engelsk
2. I anden omgang (altså hvis bidraget antages til publikation), så skal følgende gælde:
Manuskriptet skal opfylde normerne for "Notes and Bibliography" på http://www.chicagomanualofstyle.org/tools_citationguide.html
Brug venligst fodnoter.
Alle fremmedsproglige citater skal oversættes; angiv eventuelt originalt citat i fodnote.
Forfatterne bedes ligeledes angive institutionel tilknytning og mailadresse.
Manuskriptet skal indeholde et kort abstract (max. 100 ord) på engelsk.

Krav til indsendte anmeldelser:

1. Forslag om bog til anmeldelse med angivelse af anmelders postadresse sendes i første omgang til anmeldelsesredaktionen (spf-anm@paedagogiskfilosofi.dk).
2. Hvis forslaget godtages (som note, anmeldelse eller essay), sørger redaktionen for at bogen (bøgerne) tilsendes anmelderen.
Bognoter 2.000 anslag, anmeldelser 8.000 anslag og essays 20.000 anslag inkl. alt.

Studier i Pædagogisk Filosofi

Årgang 9 Nummer 1 2020

Indhold

Anne-Marie Eggert Olsen

Danser eller dukke?

Nogle refleksioner over ynde og sport i forlængelse af Schiller og Kleist..... 1

Kirsten Hyldgaard

Den utidige kedsomhed

Et essay om et motiv hos Heidegger og i psykoanalysen..... 15

Camilla Kronqvist, Marina Lundkvist & Birgit Schaffart

Hur för man samtal?

Om tilltal, gensvar och ansvar i lärarstuderandes reflektioner om övningar i filosofi..... 27

Frederik Pio

Om den almene pædagogiks krise

Mellem ideologisk socialarbejde og psykologiseret læring 51

Caroline Schaffalitzky & Cæcilie Ketil Hejl

Idealer og virkelighed i Filosofi med børn 71