

Filosofi med børn i et præstationssamfund - hvordan kan vi falde i staver sammen?

Anvendt Filosofi, Aalborg Universitet

10. Semester - Kandidatspeciale

Nathalia Fuglsang - 20166053

Afleveringsdato - 3 januar 2022

Ikke fortrolig

Vejleder - Finn Thorbjørn Hansen

Maximalt antal anslag: 192.000 anslag

Det afleverede speciale fylder: 191.970 anslag

Jeg bekræfter hermed, at dette er mit originale arbejde, og at jeg alene er ansvarlig for indholdet. Alle anvendte referencer er tydeligt anført. Jeg er informeret om, at plagiering ikke er lovligt og medfører sanktioner.

Nathalia Fuglsang

Abstrakt

The following thesis explores the adequacy of the practice, philosophy with and for children in an achievement society. The practice is usually justified to help and teach children how to ‘think’ and to become critical thinkers in the society in which they are raised. However, considering the paradigm shift, from a disciplinary society to an achievement society, this thesis focuses on how philosophy with and for children can be useful to guide and teach children. Since the paradigm shift more and more young people and children are experiencing a feeling of low quality of life, low self-esteem, stress, ADHD, and other psychological diagnoses. Therefore, it is the aim of this thesis to explore how philosophy for/with children can be reformed to the symptoms of an achievement society. The research question of this thesis is:

Is philosophy with children, as it is currently used in schools, adequate in the achievement society under which children and young people are raised in contemporary society?

To answer the research question, the thesis defines the achievement society and the acceleration society, a society which, according to the findings, need a way for children and young people to contemplate and reflect in a profound immersion. In order to achieve contemplative immersion, two approaches of philosophical pedagogy are examined; one, philosophy for children as presented by Lipman & Sharps method and Michael Højlund Larsen and two, philosophy with children as presented by Louise Nabe-Nielsen. To examine these approaches, I met with David Larsson, Tine Romose and Elise Nørløv, who all use philosophy with children in their daily work with counseling children. However, the thesis argues that the achievement society of today does not call for a philosophy with and for children that is inner-directed, tradition-directed, or outer-directed because these belong to outdated culture types before the current paradigm. Instead, the thesis argues that philosophy with children should take inspiration from the being-directed culture type to properly prepare children for the achievement society. A being-directed culture type may guide the individual towards being and how to experience a contemplative immersion and resonance with the world as a being-in-the-world, instead of guiding the individual using traditional values, family values or values otherwise determined by the peers of the individual. This thesis concludes that the current practice of philosophy with children cannot be deemed adequate to teach and help children navigate in the achievement society. Instead, the thesis will present a new approach to philosophy with children, in which the children will learn how to undergo a contemplative immersion and profound boredom without expecting results. To direct philosophy with children to a being-directed culture type, this thesis suggests focusing the children on being with their questions in quiet non-doing. Meaning letting the children sit with their wonder, without influencing it with others’ values. This will guide the children to apply a skeptical, critical but also immersive and reflective state

of mind in the current achievement society, and thereby teach them to navigate in the societal expectations and values.

Indholdsfortegnelse

| | |
|---|-----------|
| Introduktion | 1 |
| <i>Problemformulering</i> | <i>1</i> |
| Kapitel 1 - Samfundskarakteristik, hvordan ligger landet? | 3 |
| <i>David Riesman.....</i> | <i>3</i> |
| Det traditionsstyrede individ | 4 |
| Det indrestyrede individ..... | 4 |
| Det gruppestyrede menneske | 5 |
| <i>Christian Hjortkjær og den utilstrækkelige ungdomsgeneration.....</i> | <i>6</i> |
| <i>Hartmut Rosa fremmedgørelse, acceleration og resonans</i> | <i>9</i> |
| <i>Sammenfletning og opsummerende punkter af del 1 af Kapitel 1</i> | <i>13</i> |
| <i>Kapitel 1 del 2 - den filosofiske samfundsanalyse.....</i> | <i>16</i> |
| <i>Byung-Chul Han om the Burnout Society.....</i> | <i>16</i> |
| Lack of being..... | 19 |
| Modarbejde hyperattention og lack of being..... | 20 |
| <i>Heidegger om Denken og Gelassenheit</i> | <i>22</i> |
| Denken..... | 22 |
| Gelassenheit | 24 |
| <i>Opsummering på kapitel 1.....</i> | <i>27</i> |
| Kapitel 2: Pædagogisk Filosofi | 29 |
| <i>Traditionen Filosofi for og med børn</i> | <i>29</i> |
| Den første generation af filosofi for børn (P4C)..... | 29 |
| Den anden generation af filosofi med børn (PWC) | 33 |
| <i>Filosofi med Børn på Dansk Jord.....</i> | <i>35</i> |
| Michael Højlund Larsen om Praktisk Filosofi med Børn | 35 |
| Louise Nabe-Nielsen om Filosofi i Skolen | 41 |
| <i>Opsamling på Kapitel 2</i> | <i>46</i> |
| Kapitel 3 – Metode afsnit og indsamling af Empiri | 48 |
| <i>Metode afsnit og indsamling af empiri.....</i> | <i>48</i> |
| Udarbejdelse af transskription | 48 |
| Interviewform | 49 |
| Semistruktureret livsverdensinterview | 50 |
| Den rejsende og minearbejderen - vores roller..... | 50 |
| <i>Mødet med tre praktiserende filosofiske konsulenter.....</i> | <i>52</i> |
| Praktikken..... | 52 |
| Hvorfor have filosofiske dialoggrupper? | 53 |
| Hvad er vigtigt i filosofiske dialoggrupper? | 54 |
| Opsummering..... | 56 |
| Kapitel 4 - analyserende diskussion | 58 |
| <i>Nysgerrig tilgang til præstationssamfundet.....</i> | <i>59</i> |

| | |
|---|-----------|
| <i>Johannes Climacus som en aktiv ikke-gøren</i> | 62 |
| <i>Johannes Climacus som filosofisk vejleder for børn og unge</i> | 64 |
| <i>Johannes Climacus som en søgen på væren-i-verden</i> | 66 |
| <i>Sammenfletning og Opsummering</i> | 68 |
| Kapitel 5 - mit design med Climacus bag roret | 69 |
| <i>Forberedelse til undringsprocessen</i> | 69 |
| <i>Undringsfasen</i> | 70 |
| <i>Spørgefasen</i> | 70 |
| <i>Undersøgelsesfasen</i> | 72 |
| <i>Svarfasen</i> | 72 |
| <i>Værensfasen</i> | 73 |
| <i>Samtale, aktivitet eller ikke-gøren</i> | 73 |
| <i>Profound boredom eller at falde i staver</i> | 74 |
| <i>At falde i staver i værensfasen</i> | 76 |
| Konklusion | 77 |
| Litteraturliste | 78 |

Introduktion

I løbet af de sidste år har Sundhedsstyrelsen rapporteret børn og unge i løbet af deres skoletid oplever mistrivsel. I alderen 11-15 oplever tre ud af fem tegn på mistrivsel, herunder at være “kede af det, nervøse, har svært ved at falde i søvn, føler sig udenfor eller er presset af skolearbejde” (Sundhedsstyrelsen 2011). Derudover oplever flere “lav livstilfredshed, at deres krop er forkert, ensomhed og manglende tro på egne kompetencer” (Sundhedsstyrelsen 2020). Derfor vil dette speciale undersøge hvordan filosofien *kan* have en indvirkning på børn og unges trivsel. Flere studier og undersøgelser har peget på, at børn og unges trivsel hænger sammen med det som kaldes ‘præstationssamfundet’ (Fløe 2020; Aisinger 2019). Disse studier argumentere for, at børn og unge føler at de skal “gøre mere og gøre det bedre” (Fløe 2020). Dertil er det en udbredt forståelse i disse studier, at ikke kun børn og unge er underlagt dette præstationspres, men at også forældre og andre voksne relationer i barnets liv er underlagt samme pres (Fløe 2020; Aisinger 2019).

Problemformulering

Som resultat af disse undersøgelser vil dette speciale samtidigt undersøge børn og unges trivsel i dette ‘præstationssamfund’ og om hvorvidt det samtidige samfundskultur kan betegnes som et præstationssamfund. Derfor lyder problemformuleringen til dette speciale, således;

Er den måde, som filosofi med børn bliver brugt i folkeskolen, fyldestgørende i det præstationssamfund, som børn og unge befinder sig i i dag?

Som det fremgår i indholdsfortegnelsen, er dette speciale opdelt i 5 kapitler. Kapitel 1 vil fremvise et state-of-the-youth, en oversigt over hovedsageligt sociologisk samfundskarakteristikker som argumentere for det samtidige samfundskultur som et præstationssamfund, efterfulgt af en filosofisk samfundskarakteristik som undersøger de hvordan filosofien kan bearbejde et sådant præstationssamfund. Kapitel 2 vil derefter tage udgangspunkt i den pædagog filosofiske tradition filosofi med børn, og det vil derfor tage udgangspunkt traditionens oprindelse *Philosophy for Children* frem til hvordan filosofi med børn praktiseres på dansk jord i børn i folkeskolen. Kapitel 3 vil da fremvise metodeafsnittet, og præsentere indsamlingen af empirien til dette speciale for derefter at præsentere interviewet og mødet med David Larsson, Tine Romose og Elsie Nørløv som anvender filosofi med børn

i deres praktiske arbejde med udsatte unge. Dette leder til Kapitel 4 som vil sammenfatte og diskutere de foregående teorier og dermed undersøge hvorvidt nutidens filosofi med børn er *fyldestgørende* for børn og unge i et præstationssamfund. Som resultat heraf vil kapitel 5 foreslå et nyt element som kan gøre tilgangen til filosofi med børn fyldestgørende for børn og unge under præstationssamfundet.

Kapitel 1 - Samfundskarakteristik, hvordan ligger landet?

For at kunne besvare problemformuleringen, er det først og fremmest nødvendigt at undersøge hvorvidt den unge generation faktisk lever under et såkaldt præstationskultur, samt hvilke problemstillinger der kan opstå i sådan en samfundsstruktur. Det kommende afsnit derfor vil fremlægge samfundskarakteristikker for den nuværende samfundsstruktur, for at undersøge påstanden om et præstationssamfund, samt dets konsekvenser på vor samtids unge generation. Den første del af kapitel 1 vil have et sociologisk-filosofisk perspektiv, et perspektiv som starter hos David Riesmans begreber om det indre- ydre og traditionsstyret individ. Dernæst vil Christian Hjortkjærs samfundsanalyse i *Utilstrækkelig: Hvorfor den nye morale gør de unge psykisk syge* (2020) præsenteres, som en forlængelse af, hvordan den nye ungdomsgeneration er påvirket af den samtidige samfundsstruktur. Dernæst vil den sociologiske del af opgaven afsluttes ved at stille fokus på den socio-filosofiske tilgang af Hartmut Rosas begreber, såsom fremmedgørelse, acceleration og resonans. De tre ovennævnte teorier vil dernæst sidestilles for at give et overbevisende og tilfredsstillende billede på, at den nutidige unge generation opdrages i en usund kultur, hvor forventningerne til de unge er forhøje og vage. Del 2 af Kapitel 1 vil dernæst præsentere Byung-Chul Hans udlægning af præstationssamfundet, samt en filosofisk samfundskarakteristik af samfundet, som i en konstant optimeringsproces. Dette vil lede til kapitlets sidste teori, nemlig Martin Heideggers begreber om *Denken og Gelassenheit*, dette skal afslutningsvist bidrage til et perspektiv af hvad filosofien kan bidrage med til individer under et præstationssamfund.

David Riesman

For at kunne redegøre og kortlægge en oversigt over individer i et præstationssamfund, anses det som en nødvendighed, at kort præsenterer David Riesmans begreber for det indre-, ydre, og traditionsstyret individ. Disse begreber betegner hver en generation som også delvist kan genkendes i det samtidige samfund, trods bogen *Det Ensomme Masse menneske* (1961) omhandler det Amerikanske samfund frem til 1950'erne. En gennemgang af de tre begreber vil give fundament for hvad individets værdier tillægges i deres respektive samfund, og en sådan værdiafklaring kan være behjælpelig med at genkende værdierne hos individer i præstationssamfundet.

Det traditionsstyrede individ

Den første mennesketype kalder han det *traditionsstyrede* menneske, hvor individet opdrages til at lære at forstå deres families værdier og 'livsmønstre' (Riesman 1961, s. 52; 54). Individet lærer og opdrages under disse 'livsmønstre' 'ved intensiv opdragelse' og strenge regelsæt, som individet forventes at overholde (Riesman 1961, s. 54). I denne samfundsstruktur forventes individerne at følge familiens og de ældre generationers arbejdsmetoder, netop fordi der "ikke [bruges] megen energi på at finde nye løsninger til ældgamle problemer" (Riesman 1962, s. 54-55). I denne samfundstype mener Riesman, at individet oplever langt højere grad af "respekt og kærlighed end i dele af det moderne samfund [fordi] den enkeltes funktioner er veldefineret" (1961, s. 55). Det er netop fordi individet kender sin rolle, at individet har nemt ved at navigere i forventningerne og derfor ved, hvilke forventninger denne skal leve op til. Det må dog ikke lyde som en ideel samfundstype, da dette traditionsstyrede samfund altid vil være så bundet af traditioner, at udvikling bliver svær at opnå. Denne "er traditionsstyrede" og samfundet bliver dikteret af en bestemt "opfattelse af skæbnen, børnene, kvinders plads, kønslivet, selve livet mening" (Riesman 1961, s. 56). Denne opfattelse ville i dag blive anset som forældet, da samfundet opsætter nogle faste begrænsninger på individuel opførsel, vi ikke ville tolerere i det moderne samfund.

Det indrestyrede individ

Den anden mennesketype er det *indrestyrede* menneske. Det mest karakteristiske ved denne mennesketype er, at de "har sprængt de bånd, som bandt dem til den vestlige middelalderlige udgave af det traditionsstyrede samfund" (Riesman 1961, s. 57). Riesmans anden mennesketype løsrev sig altså fra det traditionsbundne samfund, og dermed kunne mennesket fokusere mere på egne drømme og påbegynde nye livsmønstre. I det indrestyrede samfund er "personlig indre styring [...] det vigtigste middel til at sikre konformitet" (Riesman 1961, s. 58). Fordi individet får flere muligheder i takt med at det bryder med traditionerne, pointerer Riesman samtidig, at flere muligheder betyder "større initiativ, som det kræver at klare dets nye problemer" (1961, s. 58). Så i takt med at individet får flere muligheder, lukker det op for flere problemer i samfundet, netop fordi individet får større "personlig mobilitet" (Riesman, 1961, s. 58). På samme måde som det traditionsstyrede menneske læres fra barnsben at opretholde traditionerne, indpodes indrestyrede mennesker også fra en tidlig alder, at "individets styring kommer 'indefra'" (Riesman, 1961, s. 58). Men hvor det traditionsstyrede menneskes livsbane er bestemt fra tidligere generationer og familieværdier, er listen over disse

livsmønstre hos det indrestyrede menneske meget lang; “penge, besiddelse, magt, viden, berømmelse, godhed” (Riesman, 1961, s. 58). Det indrestyrede menneskes livsmål er dog stadig ikke helt så uafhængig af traditioner, som det måske kan formodes. Ifølge Riesman er alle mennesker også altid påvirket af sin families traditioner og livsmål og det indrestyrede menneske er derfor også højt styrede af traditioner. De traditioner, som det indrestyrede menneske møder, er ikke en autoritet over hvilken livsbane individet skal følge, men de er stadig vejledende og begrænsende for hvilke værdier, individet er blevet opdraget ud fra (Riesman 1961, s. 59).

Det gruppestyrede menneske

Hvor det traditionsstyrede menneske er styret af traditioner, det indrestyrede menneske er styret af sig selv, er det *gruppestyrede* menneske styret af den gruppe mennesker, familie, venner og massemedier, som individet omgås med. Det gruppestyrede menneske er på den måde en blanding af de to førnævnte mennesketyper: både et produkt af familien og dennes forventninger, men ikke begrænset af familiens livsmønstre. Riesman mener, at det gruppestyrede menneske er afhængig af andres anerkendelse. De andre mennesketyper er også afhængige af anerkendelse af sociale relationer, men ifølge Riesman oplever det indre- og det ydrestyrede menneske nemmere denne anerkendelse, fordi individet følger familiens livsmønstre. Det gruppestyret individet spejler sig i sine direkte relationer; venner, familien og i sine indirekte relationer, såsom venners venner, familiens venner og massemedier (radio, TV og sociale medier) (Riesman 1961, s. 64). Riesman mener altså at, i modsætning til de to andre mennesketyper, er det gruppestyrede individ mere afhængig af sine kammeratskaber. Men det er ikke korrekt at antage, at dette kammeratskab har overtaget familiens plads, da familien stadig er en stor faktor for individets selvbillede. Især hvis individet ikke føler sig tilstrækkelig ift. familiens forventninger (Riesman 1961, s. 64). Det, der især er enestående for det gruppestyrede menneske, er en “følsomhed overfor andres handlinger og ønsker” (Riesman 1961, s. 65). Riesman påpeger nemlig, at alle mennesker har et behov for at føle sig vellidt og anerkendt af sin samtid, men kun det gruppestyrede menneske “gør dette til deres vigtigste ledetråd og altid har opmærksomheden henledt derpå” (1961, s. 65). Den vejledning, som man tidligere har søgt hos religiøse figurer, mener Riesman nu, at det gruppestyrede menneske henter hos venner, familie og massemedier (1961, s. 65).

Afslutningsvist er det dog nødvendigt at indvende, at Riesman ikke forsøger at antage samfundet som en homogen masse, da “forskellige grupper og forskellige regioner afspejler

forskellige stadier af udvikling” (1961, s. 53). Ved at bruge Riesmans samfundsanalyse må man altså tage det han kalder ‘social karakter’ med i overvejelserne, da dette henviser til en “mere eller mindre permanente socialt og historisk betinget organisering af et individs drifter og ønsker [...] den psyke, hvormed den enkelte møder verden og menneskene” (1961, s. 48). Det er altså noget individuelt fra person til person, men samtidigt noget, som altid er under indflydelse af samfundet og kulturen heri. Social karakter er dertil det, som individet har til fælles med større sociale grupper, som er socialt betinget og er “produktet af disse grupperes samlede erfaringer” (Riesman 1961, s. 48).

Christian Hjortkjær og den utilstrækkelige ungdomsgeneration

For at kunne besvare problemformuleringen for denne opgave, er det nødvendigt først at forstå den samfundsstruktur som unge i dag er underlagt, i det danske samfund. Derfor er Christians Hjortkjærs samfundskarakteristik, da denne præsenterer begreber såsom ‘påbudssamfundet’ og ‘forbudssamfundet’, ‘idealets nokpunkt’ osv. Disse begreber vil på senere tidspunkt i kapitel 1 være behjælpelige med at conceptualisere ‘præstationssamfund,’ samt hvilke problemstillinger det medfører. Hjortkjær skriver i bogen *Utilstrækkelig: hvordan den nye morale gør de unge psykisk syge* (2020), at ‘ungdommen nu til dags’ er en frase, de unge ofte hører, men også en frase, unge generationer før har skulle lægge øre til. Hjortkjær mener dog alligevel, at ungdommen i nutidens samfund ligger under for nogle andre sociale og samfundsstrukturelle dilemmaer end tidligere set. Hjortkjær lægger fra start vægt på, hvordan ungdommen ikke nødvendigvis har det ‘sværere’ end tidligere generationer, men at de har det ‘anderledes svært’ end tidligere set (2020, s. 11;17). Der bør kort nævnes at Hjortkjær ikke præciserer ‘den unge generation’ og ‘den ældre generation’ yderligere i samfundsanalysen.

Han pointerer, at unge i dag er mere arbejdsomme og pligtopfyldende end tidligere, men påstår samtidig, at de bliver set som dovne og uansvarlige af den ældre generation (Hjortkjær 2020, s. 101). Den ungdomsgeneration, som vi har i dag, argumenterer Hjortkjær er den mest ‘velfungerende,’ da kriminaliteten blandt unge er faldet, alkoholforbruget er blevet mindre, de ryger mindre og er generelt “langt sundere og langt mere pligtopfyldende” (2020, s. 9). Men netop denne udvikling har også medført nogle bekymrende konsekvenser ifølge Hjortkjær. Han mener, at den unge generation er så pligtopfyldende og ansvarsbevidste, at de bliver syge af det og henviser til ‘norske studier’, der omtaler nutidens unge som “en sykt seriøs ungdomsgenerasjon” (Hjortkjær 2020, s. 9). Hjortkjær anser, at paradokset - mellem at være

mere ansvarsbevidst og pligttopfyldende men at den også bliver mere psykisk syg - som den nye morale, som er med til at gøre de unge psykisk syge. De gør alt det, de 'bør' gøre, men samtidig er de ikke gode nok. De unges høje forventninger til sig selv genkender Hjortkjær som en form for "jagten på idealet" (2020, s. 28). Hjortkjær mener, at unge jagter idealer på mange parametre i deres liv. Idealer om hvordan de skal begå sig som den gode elev, gode ven, gode medarbejder, være social, pligttopfyldende, ansvarsbevidst, engageret i frivilligt arbejde osv. Listen er lang for, hvordan man er det ideelle menneske og Hjortkjær ser en tendens hos de unge, at de føler at de skal kunne tjekke hele denne liste af. Her mener Hjortkjær at den unge generation mangler det, han kalder "idealets nokpunkt" (2020, s. 28). De unge lærer altså ikke at sige: nu er jeg pligttopfyldende *nok*, nu er jeg social *nok*. De idealer, som jagtes, anses i denne generation som noget man *bør* kunne opnå, men, som Hjortkjær påpeger, så er "idealere ikke reelle, men ideelle" (2020, s. 29). De er altså ikke virkelige, men utopiske og uopnåelige. Trods dette hersker der alligevel ifølge Hjortkjær en forventning blandt unge om, at "idealere *kan* og derfor *skal* nås" (2020, s. 29). De unge har altså, ifølge Hjortkjær en forventning om, at idealere er både opnåelige, det er ikke blot noget som de unge *bør* stræbe efter, men også noget de faktisk *kan* opnå. Men på samme sige skriver Hjortkjær også at, jagten på disse utopiske og opnåelige standard "kan [således] føre mennesker ind i psykisk sygdom. Også dét har vi glemte at fortælle de unge" (2020, s. 29). Hjortkjær mener altså, lige som Riesman, at der er en mangel på vejledning. Denne vejledning fik de tidligere generationer i gennem faste rammer og love, men fordi den yngre generation er underlagt færre love men flere påbud, har denne generation, ifølge Hjortkjær, behov for vejledning til at navigere i det nye påbudssamfund. Denne jagt på idealet, er altså anset, hos de unge, som noget opnåeligt og denne følelse af at *burde* opnå et ideal, er altså ifølge Hjortkjær en stor del af grunden til, at den unge generation bliver psykisk syge.

Men den nye 'morale' kommer, ifølge Hjortkjær, ikke ud af det blå. Den nye morale kommer bl.a. på baggrund af et paradigmeskift i det danske samfund. Hjortkjær placerer nemlig ungdomsgenerationen i det, han kalder 'påbudssamfundet' alt imens den 'ældre' generation er opvokset under 'forbudssamfundet'. I forbudssamfundet var præmissen klare regler og love som borgeren skulle overholde, hvor en overtrædelse medførte straf. I dette samfund levede borgerne, ifølge Hjortkjær, under klare regler, forventninger til borgere og en tydelige autoritet, som man adlød (2020, s. 25-26). Men et paradigmeskift har ladet ungdommen vokse op i påbudssamfundet, hvor autoriteten er mindre synlig, regler og forventninger er mange, og mulighederne er endeløse. I dette samfund "kan du hvad du vil, du skal bare ville det nok"

(Hjortkjær 2020, s. 51). Ifølge Hjortkjær er en påbudskultur en kultur, hvor du ikke blot *kan* alle mulige ting, men hvor du *skal* alle mulige ting. I påbudskulturen er statens rolle at 'understøtte' den enkelte, frem for at disciplinere denne. I påbudssamfundet forekommer alle døre, ifølge Hjortkjær, at være åbne og frit tilgængelige for alle, men det er ikke just sandheden. Hvis ungdommen i sandhed er mere arbejdsomme og pligttopfyldende, samt deres arbejdsmorale gør alt muligt, skulle man synes at samfundet trives, men i stedet argumenterer Hjortkjær for at generationen kan diagnosticeres som 'seriøst sykt.' Der er, ifølge Hjortkjær, en uoverensstemmelse i denne frihed, som denne generation er underlagt, fordi de bliver fortalt at de har uendelige muligheder, men de ved samtidig godt, at der er forkerte valg. Hjortkjær forklarer det sådan, at "Intet menneske bliver psykisk syg af at have mange muligheder eller for meget frihed [...] Det, man bliver psykisk syg af er derimod uoverensstemmelsen mellem at blive fortalt, at man er fri, men i realiteten opleve, at man bliver mere og mere presset" (2020, s. 79-80). Men for at kunne bedømme de mange muligheder i præstationssamfundet, mangler den unge generation, ifølge Hjortkjær, en form for vejleder, muligvis i form af Kierkegaards karakter Johannes Climacus. Climacus er ifølge Hjortkjær, en skeptisk og tvivlende person, som " ganske enkelt forsøger at forstå, hvad i alverden det er for nogle strukturer og normer, der gælder for samfundet" (2020, s. 29-30). Ifølge Hjortkjær er løsningen til denne samfundsstruktur ikke ligetil og ikke opnåelig igennem f.eks strukturer, disciplinære aktioner, fordi selvom skylden for samfund og samfundsstrukturer som gør ungdommen psykisk syge og udbrændte ligger hos den ældre generation, ligger ansvaret for at gøre noget og navigerer i denne samfundsstruktur hos den yngre generation. Hertil foreslår han selv Climacus, som skal lære den unge generation at stille sig undrende og nysgerrig på samfundetsnormer og strukturer, for dermed at blive kloge på hvad der faktisk har betydning for dem som enkelte individet (Hjortkjær 2020, s. 31). Derudover mener han, at det mest væsentlige den unge generation kan gøre er at spørge sig selv "hvem er jeg?" (Hjortkjær 2020, s. 109). Dette spørgsmål mener Hjortkjær kan hjælpe den unge generation til at reflekterer over eget liv samt plads i samfundet. Spørgsmålet frakobler ikke individet fra samfundet eller lader det stå alene, men det er nok til at vedkommende kan overveje de elementer af samfundsnormerne man selv bør have i mente i hverdagen.

Hjortkjær har i sin bog altså beskæftiget sig med hvordan et paradigmeskift fra et samfund med love og regler til et samfund hvor jagten på idealet fylder mere og mere har ledt til en sygelig seriøs og psykisk syge ungdom, som ikke kender til 'nokpunktet'. Dette mener Hjortkjær altså er bagsiden af at være opdraget i et præstationssamfund. Hjortkjær mener som skrevet, at det

ikke er de unges skyld er de er underlagt dette samfund, men det er deres ansvar at navigerer i det. Derfor mener han, at et mulig løsningsforslag til de unge er at være skeptiske overfor samfundet, som Kierkegaards karakter Climacus. Denne skeptiske og nysgerrige tilgang til samfundet, vil blive undersøgt yderligere som et muligt løsningsforslag senere i opgaven. Men de først er det interessant at kigge på en anden samfundskritiker med et strejf af filosofi, da denne teoretiker undersøger 'præstationssamfundet' som en accelerations og hastighedssamfund. Derfor vil det kommende afsnit redegøre for Hartmut Rosas teori om fremmedgørelse, acceleration - som ligger meget nært Hjortkjærs teori om præstationssamfundet - samt resonans, som Rosa anser som en mulig løsning, eller starten på en mulig løsning.

Hartmut Rosa fremmedgørelse, acceleration og resonans

Efter en afklaring af den danske ungdomsgeneration og problemstillingerne denne er underlagt, er det på nuværende tidspunkt interessant at undersøge hvordan det senmoderne samfund kan karakteriseres yderligere. Dermed vil det kommende afsnit omhandle sociologen Hartmut Rosas samfundsteorier, da disse kan være behjælpelige med et overblik over de problemstillinger som er ført til en følelse af at skulle handle hurtigere og stadig have mindre til. Det vil i dette afsnit blive tydeligt at sociologen Rosa også har en gren af filosofisk teori som fokusere på eksistentialismen, Heideggers *væren* og fænomenologien. Men det primære fokus vil være at undersøge følelsen af at leve i et samfund som hele tiden har fokus på udvikling. Rosas teori vil desuden præsenterer en mulig løsning eller noget som han mener det senmoderne individ mangler; resonans. *Fremmedgørelse og Acceleration* (2014) er Hartmut Rosas forsøg på at lave en karakteristik af det senmoderne samfund vi lever i som et, hvor det bliver forventet af individer at optimere sin tid, arbejde, teknologi, relationer osv. men også som en samfund, hvor individer paradoksalt nok aldrig føler at når deres mål. Løsningen på dette mener Rosa at have fundet i hans senere bog *Resonans: En sociologi om forholdet til verden* (2016), som præsenterer en følelse af at være i 'resonans' som et modsvar til at være i acceleration. Derfor er Rosa interessant at kigge, da denne samfundskarakteristik præsenterer en sociologisk samfundsanalyse med et lille indblik i filosofiens eksistentialisme, samt også fordi hans samfundskarakteristik har fokus på begreber såsom 'acceleration,' 'fremmedgørelse,' 'resonans.' Disse begreber er Rosas måde at konceptualisere og behandle den eksistentielle problematik som unge befinder sig i, i et præstations og/eller acceleration

samfund. Det kommende afsnit vil derfor fokusere på Rosas teori om *fremmedgørelse*, *acceleration* og *resonans*.

Rosa mener at der i det senmoderne samfund ikke kun er en følelse af, at tiden går hurtigere. Den går faktisk hurtigere. Denne stigning i hurtighed kalder Rosa for acceleration og inddeler den i tre forskellige typer: teknologisk acceleration, social acceleration og livstempoets acceleration. Den teknologiske acceleration er de “formålsstyrede transport-, kommunikations-, og produktionsprocesser [samt] [o]rganisation[s former] og administration[s former], der har til formål at få tingene til at gå hurtigere” (Rosa 2014, s. 21). I den teknologiske acceleration er det altså både de teknologiske materielle genstande, vi bruger i hverdagen, computere, telefoner, biler, de genstande som vi anvender hverdag hele tiden er altså, ifølge Rosa, hele tiden under udvikling. Det næste niveau, den sociale acceleration henviser derimod til “adfærds- og orienteringsmønstre,” som Rosa anser for at være blevet mere “ustabile” og “flygtige” (2014, s. 22). Dette kan ifølge Rosas teori især ses i det senmoderne individs sociale relationer, kærlighedsrelationer, venskaber, kollegiale relationer osv. Han beskriver, hvordan det i det før moderne samfund var mere almindeligt at være gift med den samme hele livet og at have samme erhverv, måske sågar et som er gået fra generation til generation (Rosa 2014, s. 25). Med den sociale acceleration, mener Rosa, at “Det er denne intensiverede transformation af de sociale relationsdannelser, handlemåder og praktiske relevante videnselementer, der definerer den anden kategori af social association” (2014, s. 22). Dertil pointerer Rosa, at den dannelse, det moderne individ gennemgår, har langt flere relationer, værdier og holdninger end hidtil: Individet kan derfor ende med at have et mere flygtigt og ustabil liv. “Social acceleration er altså defineret ved en stadig hurtigere afvikling af pålideligheden af erfaringer og forventninger og ved en sammentrækning af de tidsrum, der kan siges at udgøre “nuet” (Rosa 2014, s. 24). Det tredje og sidste niveau, acceleration i livstempoet, knytter sig til individets følelse af, at tiden er knap. Rosa mener, at accelerationen i livstempoet kommer i takt med de ovenstående niveauer, den teknologiske og sociale acceleration. Når den teknologiske acceleration stiger og mennesket bliver mere effektivt skulle man tro, at mennesket ville føle, at det har mere tid. Men da den sociale acceleration samtidig gør, at individet oplever mere, og føler det bør opleve mere, kan individet dertil føle, at det altid er bagud. Acceleration af livstempoet kan dermed “defineres som en forøgelse af antallet af handlinger eller erfaringer per tidsenheder” (Rosa 2014, s. 26). Individet gør faktisk, ifølge Rosa, flere ting på mindre tid.

I *Resonans: En sociologi om forholdet til verden* (2016) skriver Rosa, "Hvis acceleration er problemet, er resonans måske løsningen" (2016, s. 139). Resonans, som Hartmut kalder det, er når verden taler til os, noget kommer til os og vi bliver berørte af noget. Rosa skriver bl.a.; "Resonanser er resultat af og udtryk for en specifik form for relation mellem to entiteter, især mellem et erfarende subjekt og verdensudsnit, der møder det" (Rosa 2016). Rosas resonans er altså i tæt forbindelse med Husserls fænomenologi, idet man ifølge Rosa, kun kan opleve fænomenet når man lader det komme til syne for individet. Fænomenologi som begreb vil blive uddybet og præsenteres yderligere i Kapitel 2. Resonans er altså ikke i subjektet *eller* i verden, men i samspillet eller i relationen mellem subjektet og verden. For at komme i resonans, kan vi ikke forvente, fremtvinge eller opstille den, da den ofte først kommer, når vi ikke forventer det. Ifølge Rosa kan det opstå, når vi ikke forventer det, eksempelvis hvis vi modvilligt at sagt ja til et socialt arrangement, såsom en koncert, men "som ateister pludselig føler os grebet af en religiøs følelse" (Rosa 2016). Her "viser resonansens utilgængelighed sig lige så meget, som den gør i deres - rigtignok langt hyppigere - modstykke: resonansens udeblivelse i kontekster, hvori vi målrettet satte *alt* ind på dens indtræden" (Rosa 2016). Hvis man prøver at fremtvinge at resonansens opstår, sker det altså oftest, at den ikke kommer. Dette mener Rosa er en "sikker hæmningsfaktor for dens indfrielse. Forsøget på at kontrollere alle betingelser og så vidt muligt sikre, at intet forstyrrer, forhindrer paradoksalt nok tilstanden af disponerende resonans, fordi det selv modsvarer en modus af stum verdensrelation, som vil gøre resonans tilgængelig" (Rosa 2016). Hertil mener Rosa, at det er muligt for os at fordybe os i ikke 'kontrollerbare kontekstuelle betingelser' såsom musikken, en samtale, solnedgangen, m.m. Resonans opstår altså mellem verden og individet, men det er ukontrollerbart og kan altså ikke fremtvinges. Det sker altså både når vi *lader* os blive rørt af noget, men også når verden rører os. Han henviser her til Heideggers brug af begrebet *stemning*: "Stemning [...] kommer hverken 'indefra' eller 'udefra', men stiger op af selve i-verden-væren som en måde at være i verden på [...] *Stemningen har til enhver tid allerede åbnet i-verden-væren som et hele og muliggør allerførst en retten sig mod... [sic!]*" (Heidegger i Rosa 2016). Med andre ord henviser Rosa her til Heideggers forståelse af *stemning* som noget, der hverken kommer fra individet *eller* fra verden, men i relationen mellem væren og verden, så i 'i-verden-væren'. Resonans defineres altså her som "en svarrelation; den forudsætter, at begge sider taler med deres egen stemme, og dette er kun muligt, hvor stærke vurderinger berøres" (Rosa 2016).

Hos Rosa bør der skelnes mellem fire typer af resonans; eksistentiel resonans, social resonans, personlig resonans og materiel resonans. Eksistentiel resonans er, ifølge Rosa, når man oplever

en berørthed eller resonans med Gud, naturen, kulturen eller historien. Den sociale resonans er en følelse af at være i samhørighed med sine venner, familie eller kollegaer, at man forstår hinanden og sig selv i relationen og kan finde en tryghed heri. Den personlige resonans er selvsagt en følelse af samhørighed med sig selv, selvet, den man ser sig selv som. Her er det vigtigt at være orienteret om, at man kan opnå både fysisk og mental personlig resonans, da Rosa anser den fysiske personlige resonans som overset i tidligere teorier. Den fjerde og sidste resonans, den materielle resonans, er når samhørighedsfølelsen til materielle ting opstår. Dette kan f.eks. mærkes hvis man - efter længere tids frustration - endelig kan få sit Word-dokument til at indsætte et billede eller en graf uden at hele layoutet rykker sig. Når individet kan opnå en resonans i eksistentiel, social, personlig eller materiel form, kan det siges at bekæmpe accelerationen på en oprigtig og gavnlig måde, da individet her vil opnå en følelse af tilstedeværelse og ro i relationen, men uden at den er påtvunget, kontrolleret eller styret. Resonansen er blot noget, som opstår og det er ikke noget, som kan fremtvinges.

Sammenfletning og opsummerende punkter af del 1 af Kapitel 1

For at danne et overblik over forskelle, ligheder samt det Riesman, Hjortkjær og Rosa henholdsvis søger til individet, vil det kommende afsnit være en sammenfletning af de primære argumenter fra de tidligere afsnit. Samfundskritikerne har tilsammen en fælles forståelse af, at samfundet har - forståeligt nok - ændret sig gennem generations- og paradigmeskift. Helt overordnet er de alle til dels enige om at den tidligere generation, den såkaldt 'ældre' generation hos Rosa, Riesman og Hjortkjær har været underlagt nogle faste regler, normer og forventninger, som de burde overholde. Ingen af de ovenstående anser den ældre generation som idealet, da denne er underlagt andre problemstillinger. Dog anerkender de tre teoretikere at den ældre generation ikke stod overfor problemstillinger som omhandler *for mange* muligheder, på samme måde som er tilfældet med den unge generation.

Nye og flere livsmønstre

Rosa mener at de nye muligheder, som er opstået under accelerations samfundet tilsyneladende virker frigørende, men at de også kan have negative konsekvenser for individet, da flere muligheder og mere optimering blot betyder flere handlinger for individet. Individet har fået flere teknologiske, sociale, kulturelle, muligheder og det har altså ledt til, at det nu står overfor andre problemer, som kræver dets opmærksomhed. Individet ender op med at klarer flere og flere opgaver på kortere tid, fordi det føler en trang til at opleve så meget som muligt, på kortest tid (Rosa 2014, s. 105). Også Hjortkjær anerkender dette som et problem hos de unge. Eftersom de unge får at vide, at de har alverdens muligheder, ligger det op til, at det eneste, som står i vejen for deres lykke, er dem selv. Hvor den ældre generation førhen har været underlagt traditioner, familiære værdier samt statens forbudssamfund, har denne ikke haft samme følelse eller muligheder. På samme måde, mener Rosa, at familielivets struktur også har været under en udvikling, som har gjort at individets liv er blevet mere flygtigt og stabilt, både i forhold til ægteskaber, på arbejdsmarkedet og andre sociale relationer. Men fordi individet er under konstant udvikling eller acceleration, har det haft en indvirkning på de forventninger individet nu har til sit liv. Rosa skriver, at "[m]ulighederne overstiger altid, hvad der kan realiseres i den enkeltes liv" (2014, s. 37). Individet har altså høje forventninger til sin egen livsplan. Det er netop her Hjortkjær mener, at samfundet står overfor grunden til stigningen i psykiske diagnoser hos unge, da han, som tidligere nævnt, ikke mener, at man bliver psykisk syg af at have muligheder, men derimod mener, at psykiske sygdomme kan opstå, som resultat af "blive fortalt, at man er fri, men i realiteten opleve, at man bliver mere og mere presset" (Hjortkjær

2020, s. 79-80). Hvor Hjortkjær mener, at problemet hovedsageligt består i illusionen om flere og endeløse muligheder, mener Rosa, at mulighederne og tempoet leder til, at individerne fylder deres skemaer med blot flere handlinger, som hæmmer deres følelse af at have tid til overs. Rosa mener altså, at følelsen af uendelige muligheder kommer fra, at individet nu har skruet helt op for produktiviteten, multitasker og arbejder hurtigere end nogensinde. I stedet for at skabe mere tid, skaber det øgede tempo og produktivitet blot større krav til, hvor mange opgaver, individet burde udføre. Dette er også meget genkendeligt i Hjortkjærs samfundsanalyse, da han mener, at unge, selvom de er mere hårdtarbejdende og pligttopfyldende (har flere opgaver og flere krav), stadig føler sig utilstrækkelige. Dette mener han kommer af, at de aldrig opnår idealet, at de ikke har et *nokpunkt*. Rosa mener dertil også, at individet oftere føler, at 'tiden er knap' fordi de spejler sig i sine sociale relationer og dermed føler individet, at det bør kunne gøre, opleve og opnå lige så meget som sine venner, familiemedlemmer og kolleger. Som et resultat af fremmedgørelsen fra ting, mennesker, handlinger og sig selv, lever individerne ifølge Rosa et mere flygtigt og ustabil liv. Dette betyder, at det ikke længere har en dybere relation til genstande eller mennesker som det etablerer forhold med. Derfor kan det senmoderne individ ende med en følelse af rodløshed (Rosa 2014, s. 53).

Manglende vejledning

Som konsekvens af de nye livsmønstre i den nye unge generation, mener Hjortkjær at den nye generation mangler en form for vejledning. Hvor de tidligere generationer har haft tydelige rammer i form af disciplinære forældre og et forbudssamfund i form af disciplinæret samfund, har den unge generation - som konsekvens af et påbudssamfund - ikke nogle særligt klare retningslinjer og forventninger. Hjortkjær retter derfor fokus mod forældrene, da disse ifølge Hjortkjær har et ansvar for at klargøre forventninger, muligheder og begrænsningerne for den unge generation. Når denne klargøring ikke hænder, resulterer det i, at de unge føler sig utilstrækkelige, fordi de har et uopnåeligt ideal som forventning til livet. Hos Rosa opstår der også problematikker ved at individet oplever en fremmedgørelse fra alt i dets liv. En fremmedgørelse over for ting, sociale relationer, religion, m.m. resulterer, ifølge Rosa, i, at individet mangler resonans i livet. Rosa mener, at resonans bør give individet mulighed for at træde ud af hastighedssamfundet for en stund, for at opleve en *væren-i-verden* en relation mellem sig selv og verden - gennem resonans med kulturen, naturen, historien, Gud, materielle genstande, sociale relationer eller sig selv. Denne resonans er dog ikke noget, man kan opsøge eller fremtvinge, men noget man må lade komme til en. Derfor vil resonans indgå som en del

af opgaven fremadrettet, hvor den også vil blive yderligere udfoldet. Hvor Hjortkjær eftersøger, at individerne får klargjort deres muligheder, mener Rosa at dette kan løses vha. en søgen på resonans fordi individet kommer i kontakt eller berørthed af noget i verden eller af verden. Denne berørthed kan kun opstå når individet er lydhør overfor verden og vil lade en relation eller forbindelse opstå mellem de to entiteter, subjekt og objekt eller individ og verden. Hvor det i Riesmans samfundskarakteristik er fokus på indre-, ydre- og traditionsstyrede søger Hjortkjær og Rosa altså mere et individ som søger mod væren, så en form for 'værensstyret individ'. For at uddybe og klargøre dette tydeligere vil det kommende afsnit, anden del af kapitel 1 omhandle en filosofisk samfundskarakteristik af Byung-Chul Han samt hvordan Martin Heideggers begreber *Denken* og *Gelassenheit* kan bruges som løsningsforslag.

Kapitel 1 del 2 - den filosofiske samfundsanalyse

Det foregående afsnit har nu præsenteret en sociologisk samfundskarakteristik af det nutidige samfund som et samfund, med problematikker såsom fremmedgørelse, acceleration. Problematikker som muligvis kan afhjælpes ved en normkritisk, skeptisk eller nysgerrig tilgang til samfundet, hvilket kan imødekommes via en form for filosofisk vejledning – muligvis en vejledning som kan hjælpe præstationssubjektet mod en værensstyret mennesketype, frem for en indre-, ydre- eller gruppestyret mennesketype. Derfor vil det anden del af Kapitel 1 have et filosofisk fokus på i) hvordan samfundet kan anses som et præstationssamfund samt ii) hvad individerne i et præstationssamfund *mangler*. Derfor vil Byung-Chul Hans tekst *Burnout Society* (2015) præsenteres, for at kunne berette om det samtidige generation/samfund som et samfund underlagt præstationskulturen. Dernæst vil Heideggers termer om *Denken* og *Gelassenheit* præsenteres for at kunne bringe lys på individet som et mere værens-styrede individ.

Byung-Chul Han om the Burnout Society

I *Burnout Society* (2015) er det Hans ærinde at beskrive hvordan et hastigheds- og selvoptimeringsorienteret samfund tærer på senmoderne individer, hvor begreber såsom multitasking, manglende kontemplativ fordybelse, hyperopmærksomhed m.m. kan medvirke til psykiske lidelser fra depression og borderline personlighedsforstyrrelse til ADHD.

Han definerer præstationssamfundet som “a society of achievement; increasingly, it is shedding the negativity of prohibitions and commandments and presenting itself as a society of freedom” (2015, s. 36). Præstationssamfundet har i modsætning ikke en autoritær rolle. Han mente, at der i disciplinærsamfundet var tydelige autoriteter, hvilket gjorde, at rollen som ‘the Other’ var noget udenforstående, som både genkendte, anerkendte men også straffede og disciplinerede borgerne (2015, s. 36). Netop dette ‘Other’ mangler præstationssamfundet, ifølge Han. Han mener ikke, at man kan opnå en ‘gratification’ eller tilfredshedsfølelse, hvis man ikke har noget at måle sig op imod (the Other) og hvis man ikke har nogle til at anerkende sit arbejde. Han skriver at ‘the Other’ “rewards and acknowledges moral accomplishment. Because the structure of gratification has been disturbed, the achievement-subject feels compelled to perform more and more” (Han 2015, s. 37). Subjektet kan altså ikke, som præstationssubjekt, opnå tilfredsstillelse [*gratifikation*], da anerkendelse altid vil føles som uopnåeligt, og dermed vil følelsen af at have opnået et mål aldrig opstå (Han 2015, s. 39). Han mener dermed at

psykiske sygdomme, såsom depression, OCD, ADHD og udbrændthed er resultatet af manglen på 'the Other' og en overflod af positivitet (Han 2015, s. 40-41). Et præstationssamfund betyder altså at en mangel på love og regler, samt en 'overflod af positivitet' – altså en uopnåelig forståelse om hvad der kan og bør opnås i livet. Fordi præstationssamfundets normer bunder på, at borgeren bør og kan opnå idealer, vil det, ifølge Han, altid være bagud og dermed kan det aldrig opnå en tilfredshed fordi det – som Hjortkjær ville formulere det, altid er på jagt efter idealet, og kender ikke idealets nokpunkt.

Han argumenterer for, at denne overflod af positivitet i præstationssamfundet fører til neurologiske lidelser som depression, ADHD, bipolar lidelse og det, han kalder *burnout syndrome* eller udbrændthed (2015, s. 1). Overfloden af positivitet kommer af, at vi, ifølge Han, har gennemgået en grundlæggende samfundsændring fra at være et disciplinærsamfund til at være et præstationssamfund [*Leistungsgesellschaft*], i hvilket borgerne nu tillige er præstationssubjekter [*achievement-subjekt*] (Han 2015, s. 8). Denne overgang fra disciplinærsamfund til præstationssamfund kan, ifølge Han findes i de modalverber som kan mødes i de respektive samfundsstrukturer. Hvor det i disciplinærsamfundet er modalverbet *May Not* [*Nicht-Dürfen*], er det i præstationssamfundet en ubegrænset form af modalverbet *Can* [*Können*], der sætter dagsordenen (Han 2015, s. 9). Paradigmeskiftet mellem et forbudssamfund til et præstationssamfund har resulteret i at individet tilsyneladende nu har uendeligt mange muligheder, i forhold til disciplinærsamfundet i stedet blev begrænset af love og regler. Den 'overflod af positivitet' som Han henviser til, kan her forstås i forlængelse af Hjortkjærs udlægning af 'påbudssamfundet' – den positivitet Han genkender i præstationssamfundet, mener Hjortkjær kommer til udtryk i de påbud som individerne møder i samfundet, både i uddannelsesinstitutioner, på arbejdsmarkedet, i privatlivet, fra reklamer m.m. påbud som alle hentyder til, at 'du kan hvad du vil, du skal bare ville det nok' (Hjortkjær 2020, s. 53). På samme måde bliver disciplinærsamfundet, både ifølge Han og Hjortkjær disciplinæret gennem regler og love fra tydeligt autoriteter. I disciplinærsamfundet er borgeren, ifølge Han, bevidst om hvor det 'negative element' eller 'the Other' kommer fra, en negativitet som ikke er til stede i præstationssamfundet. Denne mangel af negativitet, men en overflod af positivitet har, ifølge Han, ledt til et socialt ubevidst "drive to maximize production [...] To heighten productivity, the paradigm of disciplination is replaced by the paradigm of achievement, or, in other words, by the positive scheme of *Can*" (Han 2015, s. 9). Dette positive modalverb *Can* bliver altså en form for sindstilstand hos præstationssubjekterne, som altid

må leve op til samfundets overflod af muligheder. Denne positivitet er altså, ifølge Han, gået hen og blevet skadeligt for individerne, fordi han mener, at den fører til psykiske lidelser.

Som resultat af at ordre fra 'the Other' i disciplinærsamfundet er blevet udskiftet med påbud og muligheder i præstationssamfundet, har præstationssubjektet fået en ny rolle i samfundet. Hvor det i tidligere generationer havde en rolle som arbejder [*laborer*] har det i dag samtidig rollen som arbejdsgiver. Præstationssubjektet er, ifølge Han, fri for enhver form for ydre dominerende instans [*Herrschaftsinstanz*], der tvinger individet til at arbejde, endsige udnytter det. Det er dets egen herre og slave på én og samme tid. Her påpeger Han imidlertid, at fraværet af ydre dominans ikke medfører frihed, men at dette fravær fører til, at frihed og begrænsning smelter sammen, hvorved "the achievement-subject gives itself over to *compulsive freedom* - that is, to the *free constraint* of maximizing achievement" (2015, s. 11). Ved at genkalde Riesmans teori om indre- og ydrestyret individer, kan det traditionsstyret sættes parallelt med Hans konceptualisering af disciplinærsamfundet. Her var tilfældet, at individet var styret af og fulgte regeringens (og familiens) love og forventninger. Det indre- og gruppestyret individ oplever derimod flere muligheder og dermed flere forventningerne fra staten og familien. Hvor det indrestyret individ, i Riesmans teori, for første gang oplever en personlig mobilitet, spejler det gruppestyret individ sig mere i sine sociale relationer og lader sig styre af forventningerne herfra, i stedet for at blive styret af regler og love. Dermed kan Hans præstationssubjekt sættes overfor en blanding af Riesmans indre- og gruppestyret individ, da der her er flere muligheder, ergo mere personlig mobilitet som, ifølge Han resulterer i psykiske sygdomme. Det er netop denne form for paradoksal frihed, der manifesterer sig i de psykiske lidelser, der ifølge Han kendetegner det senmoderne præstationssamfund. Et meget tydeligt eksempel på 'maximizing achievement', som går igen i nutidens samfund er, ifølge Han, multitasking. I achievement-samfundet er overfloden af positivitet et udtryk for en overflod af "stimuli, information, and impulses" (2015, s. 12). Multitasking bliver i præstationssamfundet anset som noget positivt, da man som udgangspunkt kan føle at man har udrettet mere, hvis man både kan høre lydbog om *Jytte fra Marketing er gået for i dag* (2017). Han pointerer derimod at det er en evne, vi har til fælles med vilde dyr og ikke som et positivt aspekt (2015, s. 12). I naturen er multitasking en betingelse for overlevelse, da det er nødvendigt både at finde mad til sine unger, holde øje på dem samtidig med, at man også holder udkig efter faren der kan lure (Han 2015, s. 13). Det er på grund af at opmærksomheden hele tiden er delt op at dyr ikke kan opleve en dyb fordybelse og refleksion eller det, som Han genkender som "contemplative immersion" (2015, s. 12). 'Contemplative immersion' kan her forstås som en fordybende tilstand hvori individet

kun har for øje at fordybe sig, og næsten glemmer sin egen bevidsthed i fordybelsen. Hans begreb contemplative immersion vil fremadrettet refereres til som kontemplativ fordybelse. Mennesket går på samme vis glip af muligheden for at fordybe sig, da det altid har fokus på at multitaske og opnå så mange mål som muligt på så kort tid som muligt. Men Han mener, at “Culture presumes an environment in which deep attention is possible. Increasingly, such immersive reflection is being displayed by an entire different form of attention: hyperattention” (2015, s. 13). Denne ‘hyperattention’ fører os, ifølge Han, hele tiden væk fra denne det ‘contemplativa’ liv, altså det liv hvori fordybelse og eftertænksomhed for alvor er opnåeligt. I en kontemplativ fordybelses tilstand kan “one step outside oneself, so to speak, and immerses oneself in the surroundings” (Han 2015, s. 14). Contemplativa tilstanden bliver, ifølge Han, en form for “externalization” eller “de-interiorization” (2015, s. 14). Altså en måde hvorpå man bliver en del af det, man fordyber sig i, eller det man fordyber sig i bliver en del af en selv, så man selv bliver talerøret for det underfulde. For at vende tilbage til det indre og ydrestyret individ, kan det her argumenteres for at, individet i præstationssamfundet fortsat er i en indre- og ydrestyret, fordi det hele tiden er optaget af at opnå og opleve mere. Det vender derfor fokuset væk fra væren og det væsentlige i verden, derfor må det kunne argumenteres for at præstationssubjektet præsenterer en fjerde mennesketype, ikke indre-, ydre- eller gruppestyret individ, men et ‘værens-styret’ individ. Han mener dertil, at denne mangel på væren [*being*], har store konsekvenser for det moderne individ.

Lack of being

Som resultat af den hyperopmærksomhed [hyperattention] som præstationssubjektet næste tilstræber, mener Han, at der samtidigt er opstået en mangel på kontemplativ fordybelse eller en fordybelse som præstationssubjektet nu går glip af. Hvis et subjekt aldrig fordyber sig i noget, ender det, ifølge Han, med at ‘flyde rundt’ i samfundet eller haste fra A til B. Dette mener Han, leder til en mangel på væren [lack of being] (2015, s. 18). Uden væren vil subjektet kun arbejde og dette anses i Heideggeriansk forstand som en ‘tom’ eller ‘øde’ aktivitet, altså uden noget væsentligt eller essentielt. Men selv om subjektet er ‘fri’ til at arbejde hvor det vil, og agerer som det vil, er det endnu ikke et frit væsen, fordi et præstationssamfund ikke er frit. Han skriver, at

The society of laboring and achievement is not a free society. It generates new constraints. Ultimately, the dialectic of master and slave does not yield a society where

everyone is free and capable of leisure, too. Rather, it leads to a society of work in which the master himself has become a laboring slave. (Han 2015, s. 19)

Han skriver at arbejde som slave for en ydre dominerende faktor, en faktisk arbejdsgiver som sætter rammer, love og regler op for arbejderen. Eksempelvis kan en fangevogter være lige så skadende for subjektet som at agere slave for en indre dominerende faktor. Men at være både slave og herre giver altså på ingen måde præstationsindividet mere frihed, tværtimod. Netop ved at man både er herre og slave over sig selv og sin arbejdsmorale, står præstationsindividet også hele tiden for sin selvoptimering og skal hele tiden leve op til sine egne forventninger og krav. Dette sætter, ifølge Han, præstationssubjekterne i fare for at udvikle sig til 'præstationsmaskiner' [*Leistungsmaschine*], hvor der forventes at skulle fungere problemfrit og maximere præstationer. Selvoptimering, f.eks. ved hjælp af doping er, ifølge Han, kun en af de konsekvenser, vi ser, ved denne udvikling. Hvorved det at være i live [*Lebendigkeit*] i sig selv koges ned til basale livsfunktioner og kompetencer (Han 2015, s. 30). Det aktive præstationsfund generer, ifølge Han, en overdreven grad af træthed og udmattelse, hvorved disse psykiske tilstande karakteriserer en verden domineret af en overflod af positivitet.

Modarbejde hyperattention og lack of being

Den kontemplative opmærksomhed eller kontemplative fordybelse bør, ifølge Hans teori, ikke forstås som en 'ikke-aktiv' tilstand, da man, udover at være tålmodig og lade tingene komme til syne, må lære *ikke* at reagere på stimulans, hvilket altså gør fordybelse muligt. Det er altså en aktiv *ikke-gøren*. Eftersom det, at reagere på stimuli, ifølge Han, er vejen til multitasking, har man altid fokus på ydre faktorer og dermed ikke give sig hen til fordybelsen. Hvis man ikke søger denne fordybelse, men derimod søger multitasking og hyperaktiviteter vil man, ifølge Han, gå glip af den kontemplative fordybelse og kun fokusere på overfloden af positivitet. Som en form for frirum fra jagten på præstations- og selvoptimering, præsenterer Han, en fundamental træthed, som han beskriver kan få en "spirit [*Geist*] to emerge. Thereby, the 'inspiration of tiredness' involves *not-doing*" (Han 2015, s. 32). Denne træthed gør det muligt for mennesket at opleve en form for enestående ro [*Gelassenheit*] og en, ifølge Han, fredfyldt ikke-gøren [*serene not-doing*], som kan resultere i en sjælden form for synlighed for præstationsfundet. Denne træthed, eller ikke-gøren kan anses som en komplet modsætning til multitasking. Hvis vilde dyrs naturlige instinkt altid er at være opmærksom på omkringliggende farer, mulig føde, unge og seksuelle partner, må fundamental tiredness eller 'fundamental træthed' være modsætningen hertil.

Kort opsummeret er det altså Hans hovedpointer, at fordi samfundet er gået fra et disciplinærsamfund (med en ydre autoritet og 'the Other') til et præstationssamfund (uden en ydre autoritet og 'the Other') har præstationssubjekterne øget produktiviteten og multitasking nu har individerne fokus på hvad de *Can* i stedet for hvad de *Should*. Det mener Han har ledt til et samfund, hvori alle individer har en iboende herre-slave rolle, hvori de hele tiden presses til selvoptimering og til konstant at yde mere. Dette vil uundgåeligt lede til psykiske lidelser, da individerne ikke er i kontakt med 'the Other'. Hvis samfundet ikke begynder at fokusere på dette problem som et faktisk problem, er Hans tese, at vi i værste tilfælde vil ende som udbrændte præstationsmaskiner, som ikke har muligheden eller evnerne til at fordybe os i noget. Derfor mener han at en mulig løsning ud af denne problematiske samfundsstruktur er at fordybe os i det underfulde i verden, for at kunne få øje på det, som faktisk har betydning for os, uden for det arbejdsmæssige aspekt i vores liv. Dertil foreslår han en 'ikke-gøren' i søgen efter det kontemplative tilstand, da han ikke mener, at præstationssamfundet er i stand til at opleve en aktiv 'ikke-gøren' foruden den kontemplative fordybelse.

Heidegger om Denken og Gelassenheit

Efter at have præsenteret en filosofisk tilgang til det nutidige samfund som et præstationssamfund, har det kommende afsnit til opgave, at finde frem til det, som de foregående samfundsanalyser mener at præstationssamfundet mangler. Som skrevet ovenfor, kan det argumenteres for at præstationssubjektet kan have brug for en værensstyret mennesketype, derfor vil det kommende afsnit lægge op til Heideggers beskrivelse af hvordan individet kan komme i kontakt med væren. I gennemgangen af Hans teori om præstationssamfundet og dette med fokus på udbrændte individer blev Heideggers begreb om *Gelassenheit* præsenteret. Derfor vil dette begreb sammen med et andet af Heideggers sene filosofi, *Denken*, blive undersøgt. Det kommende afsnit vil redegøre begreberne *Gelassenheit* og *Denken* som de bliver præsenteret i *Et Brev om 'Humanisme'* (1947), *Hvad vil tænkning sige?* (1952) suppleret af Kim Gørtz *Tankens Åbenhed* (2003).

Denken

Det kommende afsnit vil først konceptualisere og redegøre for Gørtz udlægning af Heideggers begreb *Denken*, i håb om at dette kan lede til en tilgang hvorpå filosofi for børn kan være behjælpelig i et præstations- og accelerationssamfund. Hvis problemet lyder på at man multitasker, handler hurtigere og udfører flere handlinger, kan Heideggers *Denken* muligvis være en vej imod det modsatte. Ved at en ny mennesketype, et værensstyret individ, bliver præsenteret, kan Heideggers *Denken* være en måde hvorpå præstationsindividet lader sig være åbne overfor væren og dermed kan væren vise sig for individet.

Det er som sådan ikke muligt at begrebsliggøre Heideggers teori om *Denken* da "at begrebsliggøre *Denken* [...] ville udtrykke en teknisk udlægning hvilket grundlæggende er i modstrid med Heideggers ærinde" (Gørtz 2003, s. 176). I *Et Brev om 'humanisme'* (2004) har Heidegger fokus på filosofien som malplaceret, da denne har fået til opgave at kategorisere sig inden for videnskaberne;

Lige siden har 'filosofien' været i den stadige nødsituation, at den skulle retfærdiggøre sin eksistens over for 'videnskaberne.' Den selv til videnskabernes rang. Men denne bestræbelse er en prisgivelse af tænkningens væsen. Filosofien jages af frygten for at miste anseelse og gyldighed, hvis det skulle vise sig, at den ikke er videnskabelig. (Heidegger 2004, s. 29)

For at vise sin gyldighed, beskylder Heidegger filosofien for være nødsaget til at indordne sig under videnskaberne. En indordning som ikke er mulig, ifølge Heidegger. Han beskriver dette som at “vurdere fiskens væsen og evnen efter om den er i stand til at lede på det tørre land” (Heidegger 2004, s. 30). ‘Videnskaberne’ betegnes i Gørtz udlægning som en ‘kalkulerende’ eller ‘beregrende’ tænkning (2003, s. 174). Denne kalkulerende tænkning, “objektiverer den som cartetiske, isolerede, statiske, livløse og udstrakte ting” (Gørtz 2003, s. 173). Derfor udviklede Heidegger en alternativ form for tænkning, *Besinnung* eller *Andenken* - oversættes til “meditativ, refleksiv, væsentlig eller erindrende tænkning” (Gørtz 2003, s. 174). Således ville det altså være modsigende at begrebsliggøre *Denken*, da en begrebsliggørelse vil fastholde og objektiverer tænkning, og det ville dermed blive en kalkulerende tænkning, som Heidegger jo søger at komme væk fra. Som beskrevet er *Denken* Heideggers måde at tage afstand fra den kalkulerende tænkning, som han anser, er en stor tendens i samfundet samt hans måde at lærer mennesker ‘at tænke’. Men hvad er tænkning hos Heidegger? Det kan ikke begrebsliggøres eller kategoriseres, da dette uundgåeligt vil føre til en kalkulerende tænkning, men i *Hvad vil Tænkning sige?* (2012) beskriver Heidegger det selv som;

For at formå dette at tænke, må vi lære det. Hvad er læring? Mennesket lærer såfremt det bringer sin gøren og laden hen til at modsvare det respektive værensmæssige, som taler til det. Vi lærer at tænke, idet vi agter på det, der gives at betænke. (Heidegger 2012, s. 12).

For at vi mennesker skal kunne lære at tænke, må vi altså, ud fra ovenstående citat, lade os være åbne overfor væren. Det er ikke noget vi, ifølge Heidegger, kan fremtvinge eller noget som allerede er, men noget der opstår mellem mennesket og verden, altså væren-i-verden. I *Et brev om ‘humanisme’* (2004), skrev Heidegger, at tænkning ikke kan undersøges eller kategorieres, som videnskaben søger. En sådan kategorisering af tænkning er ifølge Heidegger, som at “vurdere fiskens væsen og evne efter om den er i stand til at leve på det tørre land” (2004, s. 30). Så for at forstå tænkning er det vigtigt at anse det i forlængelse af væren, da “Væren er Denkens element” (Gørtz 2003, s. 175). Ifølge Gørtz udlægning af Heidegger har vi mennesker fået et forkert forståelse af ‘tænkning.’ Fordi mennesket følger videnskaben, og videnskaben altså heller ikke tænker, tænker mennesker, men her kommer Gørtz med en mulig løsning, da han skriver at, “mennesket kun kan komme til at tænke, for så vidt det grundlæggende formår at fralære sig alt om, hvad ‘tænkning’ almindeligvis, traditionelt og

tekniske er blevet bestemt som” (Gørtz 2003, s. 176). Han sætter det parallelt med at man ikke kan lære at svømme, ved at læse en afhandling herom, i håb om at lære at svømme, må man prøve det - det samme gælder for tænkning, mennesket lærer ikke at tænke, før vi prøver at tænke (Gørtz 2003, s. 176). I Gørtz udlægning er mennesket, ifølge Heidegger, alt for optaget af “alt, der er, ud fra en fornuft, der ikke er andet end en formgivning af repræsenterende ideer” (Gørtz 2003, s. 177). Mennesket er altså for optaget af allerede formede ideer, frem for at være optaget af det essentielle i tænkningen. Når man kun fokuserer på kalkulerede tænkning, menes i Gørtz udlægning, at mennesket forbliver blidt eller med lukkede øjne overfor “det, der virkelig er” (Gørtz 2003, s. 177). For at mennesket kan lære at finde ind mod væren “så må det først lære at eksisterer i det navnløse” (Heidegger 2004, s. 35). Det bør altså træde væk fra trangen til at kategoriserer og objektiviserer væren, da dette kun vil skubbe væren længere væk. Hvor Heidegger mener, at metafysikken ikke spørger ind til værens egen sandhed, venter væren “stadig på, at mennesket skal finde Den, selve det, værd at tænke” (2004, s. 40) For at lade ‘det, der virkelig er’ komme til udtryk for tænkningen, præsenterer Gørtz udlægning af Heideggers tænkning, ‘legein’ og ‘noein’ som betyder, at “*ligge foran* mennesket og at *tage til opmærksomheden*” (Gørtz 2003, s. 177). Her mener Gørtz at; “for at kunne “opfatte” noget, må mennesket først lade det “ligge foran sig” (2003, s. 177). Men denne laden ligge, er ikke en passiv tilstand, men snarere en aktiv afholden. Det vil sige, at mennesket ikke må “gribe, ordne kategorisere eller på nogen måde forstyrre” (Gørtz 2003, s. 178). Netop denne aktive afholden kan især være svær for mennesker, ‘som ikke tænker’ - for at bruge Heideggers udlægning - da denne ‘ikke-tænkning’ netop har til opgave at objektiviserer og dermed kategoriserer og forstå. Dertil betyder ‘tage til’ ikke en aktiv handling, men en laden-gøren, “der tillader, hvad der ligger foran mennesket at komme til syne, til stede og blive nærværende” (Gørtz 2003, s. 177-178). Legein, i denne forstand, kan altså være en måde hvorpå individet opnår en ‘laden fænomenet komme til én’, en ikke-aktiv gøre da man ikke bør eller skal indordne fænomenet i sin egen holdninger eller antagelser, men blot lade det ligge og være til syne for individet.

Gelassenheit

Dette afsnit har fokus på Heideggers begreb *Gelassenheit*, som præsenteret Heideggers *Et Brev om ‘humanisme’* (2004) samt i Kim Gørtz bog *Tankens Åbenhed* (2003). *Gelassenheit* kan her bruges til at skabe et nyt perspektiv og et eventuelt nyt forslag til praksissen filosofi med børn, end hvad den hidtil er blevet forstået og arbejdet med, da *Gelassenheit* kan føre til en ny værensstyret mennesketype.

Som beskrevet i ovenstående afsnit, søger Heidegger en tænkning der ikke er kalkulerende, objektiviserende men derimod en mere meditativ, reflektiv tænkning. Heideggers søgen på væren lægger sig op af Rosas om, at mennesket på grund af en 'værensglemsel' kan opleve en hjemløshed:

Hjemløsheden, som må tænkes således, beror på det værendes værensforsludthed. Den er tegnet på værensglemslen. Som følge af denne forbliver værens sandhed utænkt. Værensglemslen viser sig umiddelbart i, at mennesket altid kun betragter og bearbejder det værende. (Heidegger 2004, s. 59)

Gørtz uddyber dette, med at "Jo mere mennesket forsøger at bevare grundens princip, at underordne jorden til menneskelige behov, desto mere trækkes grunden væk under mennesket og desto mere mister det samtidig sig sande hjem" (Gørtz 2003, s. 119). Denne hjemløshed eller værensglemsomhed er også genkendelig som konsekvens i Rosas teori om hastighedssamfundet. Rosa skriver, netop at fordi mennesket lever et mere overfladisk liv med sociale, teknologiske, materielle m.m. relationer, kan det risikere at opleve en rodløshed og kan ikke føle sig 'hjemme' nogle steder. Det er altså på grund af den kalkulerende tænkning, som Heidegger mener er rodfæstet i det moderne samfund, at mennesket ikke kan finde et tilhørsforhold eller hjemlig følelse. Denne rodløshed kan også anses som et symptom på præstationssamfundet, som Han henviser til. Som tidligere nævnt mener Han, at når præstationssubjekter er i farer for at blive overfladiske præstationsmaskiner, vil de flyde rundt i samfundet, fra A til B, uden at reflektere og fordybe sig. Dermed vil de uundgåeligt gå glip af den kontemplative tilstand, tilstanden som kan bringe dem i kontakt med væren. Rodløsheden kan bearbejdes hvis præstationssubjektet søger at komme i kontakt med væren, det som Rosa beskriver som resonans, og som Heidegger her ville henvise til som en lyttende tilstand. Den lyttende tilstand dukker ikke blot op, mennesket må, ifølge Heidegger, "lade sig tiltale ikke har meget at sige eller kun sjældent har noget at sige. Kun således får ordet igen skænket sit væsens kostbarhed og mennesket den bolig, hvor det kan bo i værens sandhed." (Heidegger 2004, s. 35). Det er altså ikke nok at individet er lyttende overfor det værende, det skal også lade væren være. Det betyder at man aktivt skal være ikke-kalkulerende og ikke-kategoriserende, da *Gelassenheit*, ifølge Heidegger, ikke kan opstå af menneskets vilje, men det kan derimod opstå ved det han kalder *Hævelsen* [Heben] og *Venten* [Warten]. *Hævelsen* er todelt, det henviser både til en aktiv ikke-gøren eller som Gørtz skriver det, "Viljen til ikke at ville" (2003, s. 195). Men det henviser også til *frigivelsen*, hvor individet 'lader væren være',

hertil skriver Gørtz, at “Til den åbne tanke åbner væren sig i sin sandhed, fri fra alle metafysiske forklædninger og begrebslige anstrengelser og kunstgreb” (2003, s. 195). Kun hvis individet står fri fra den kalkulerende tænkning - ved at stille sig spørgende til magtens stemmen, den kalkulerende tænkning - kan væren åbne sig. *Venten* i den denne forstand henviser til at “lade være” (Gørtz 2003, s. 195). Det betyder, ifølge Gørtz, at man ikke bør forvente eller afvente noget fra væren, da dette endnu engang er et tegn på den kalkulerende tænkning og da har man projekter på værens vegne, hvilket vil føre til at væren ikke kan åbne sig for individet. Det ikke-tænkende som Heidegger søger, er altså ikke en direkte ikke-tænkning, men en afstandstagen fra den vestlige kalkulerende tænkning.

For at opsummere mener Heidegger i Gørtz udlægning, at for at komme i kontakt med væren bør det moderne menneske vende sig fra den kalkulerende tænkning samt stille sig spørgende til denne. I den forstand, kan det på nuværende tidspunkt konkluderes eftersom mennesket har glemt tænkning og er overgået til den kalkulerende tænkning, bør det moderne menneske søge at blive en form for værensstyret individ, som først og fremmest har fokus på at komme i kontakt med væren.

Opsummering på kapitel 1

Det giver på nuværende tidspunkt i opgaven mening at sammenflettes de centrale punkter fra Kapitel 1, for at danne et overblik over i) hvad er et præstationssamfund? ii) hvordan kan en vejledende tilstand se ud for de unge i det nutidige samfund? og iii) hvad mangler der så i samfundet? Præstationssamfund, oversat fra Byung-Chul Hans begreb *achievement society*, defineres tidligere som samfund, hvor i subjekterne hele tiden prøver at opnå mere, på grund af en overflod af positivitet som har ledt præstation subjekterne til en forståelse af at alt er opnåeligt. Dette lægger ifølge Hans samfundskarakteristik til grund for, at individerne ikke længere er underlagt et disciplinær samfund, hvor borgerne disciplineres af staten, men at de er underlagt et præstationssamfund, hvor de opfordres til hele tiden at opnå eller præsterer mere. Dette ligger imidlertid meget parallelt med Hjortkjærs definition af et påbudssamfund, hvor et paradigmeskift har lagt fokuset fra en disciplinær samfund, med klare og strenge regler, over på et forbudssamfund med vage regler, men mange 'muligheder' som tilsyneladende ligger frit for individet. Meget konkret beskriver Hartmut Rosa et hastighedssamfund [accelerationsamfund], hvori teknologien, sociale relationer og livstempoet hele tiden synes at bevæge sig hurtigere, end individet kan nå at følge med. Hvilket resulterer i en følelse af fremmedgørelse fra dets materielle og sociale relationer samt at individet ender med en følelse ikke at have opnået eller oplevet *nok*. Netop dette nokpunkt mener Hjortkjær også er et stort og gennemsyrende problem for de danske unge, da de endnu ikke har lært dette nokpunkt, hvilket ifølge Hjortkjær har ledt til en følelse af utilstrækkelighed. Men følelsen af at være utilstrækkelig, mener Han at kunne gøre op med, vha. gratification. Fordi præstationssubjekterne lever under en overflod af positivitet, mener han ikke, der er nogle til at anerkende subjekternes arbejde. Han mener altså, meget lig Hjortkjærs samfundskarakteristik, at en mangel på at føle sig tilstrækkelig eller tilfredsstillende, vil individet blive ved med at jage denne følelse af at være hhv. tilstrækkelig eller tilfredsstillende. De vil altså ende i en uendelig cirkel af at løbe hurtigere, indtil de ender ud i psykiske sygdomme såsom depression, stress, udbændthed osv. Men for at gøre op med den endeløse jagt på idealet, har både Rosa, Han, Hjortkjær og Heidegger alle forskellige forslag til en mulig løsning. Her lyder Hjortkjærs forslag som tidligere nævnt på at de unge bør opdrages med eller introduceres for Kierkegaards karakter Climacus. At påtage sig rollen som en samfundskritiker og nysgerrig på samfundets normer, mener Hjortkjær det bliver muligt for individet at finde frem til sine egne faktiske værdier og adskille disse fra samfundets idealer på individet vegne. Han, Heidegger og Rosa har dertil nogle andre tilgange til at gøre op med hhv.

præstationssamfundet, acceleration samfundet og påbudssamfundet. Men her mener Han at individet bør søge en kontemplativ fordybelse, som skal gøre individet opmærksom på 'profound boredom,' altså det modsatte af multitasking. Hvor Han ser problemet i, at hele tiden skulle multitaske, være aktiv og under optimering, mener han en del af løsningen kunne ligge i, at individet i stedet fordyber sig og opsøger en contemplative immersion. Dette lægger Heideggers teori om Denken og Gelassenheit sig også op ad. Ifølge både Han og Heidegger bør individet lære at være tålmodig og lade fænomenet, tingen eller væren komme til syne, og det kan kun opnås når individet ikke er aktiv. Ifølge Han bør individet opleve en form for 'ikke-gøren' da man ikke må reagerer på stimuli. Heidegger ville være enig i, at man ikke bør reagerer på stimuli, men Gelassenheit og Denken er ikke en 'ikke-aktiv' tilstand, man bør i stedet have fokus på *lesein* og *noein*, "*ligge foran* mennesket og at *tage til* opmærksomheden" (Gørtz 2003, s. 177). Men samtidig, med at man, i Gelassenheit, holder sig tilbage fra at kategoriserer fænomenet er en aktiv tilstand. Fællesnævneren for alle præsenterede teorier i Kapitel 1 er, at individet mangler en vejledning i det såkaldte præstationssamfundet. Hjortkjær mener et muligt løsningsforslag kan findes i Kierkegaards præsentation af Climacus. Den unge generation skal lære at identificerer sig med, for at kunne blive mere normkritiske og skeptiske. Rosa mener, ligesom Hjortkjær at det senmoderne individ bør lære at komme i kontakt med det som faktisk har betydning for individet, vejen hertil, mener Rosa ligger i at finde resonans. Da resonans bygger på en åbenhed over for væren og at lade noget 'komme til en' eller at lade noget 'komme til syne' for individet, lærer man her at komme i kontakt med det væren. Fælles for Heidegger, Han og Rosa er at de alle mener at individet mangler til tilstand hvori de kan komme i kontakt med væren, og vejen er hertil bunder på en åbenhed over for væren, at lade noget 'komme til en' og lade noget 'komme til syne.'

Ud fra ovenstående kan det altså nu konkluderes at der er nogle nye problematikker som den nye generation står overfor, problematikker som bunder i, at individerne ikke er i kontakt med noget væsentligt og essentielt for individet. Teorierne peger hver især på, at et løsningsforslag kunne afhænge af et 'værensstyret' individ. Altså at individet søger ind mod det noget 'værende' for individet, noget som ikke bestemmes ud fra en ydre faktor. Men for at finde frem til sådan et værensstyret individ, er det nødvendigt først at undersøge hvordan filosofien kan være behjælpelig som en form for vejleder for børn og unge i præstationssamfundet. Derfor vil Kapitel 2 kortlægge og redegøre for filosofi med børn som tradition, både ifh. dens oprindelse og ifh. dens indvirkning og indflydelse på danske unge.

Kapitel 2 - Pædagogisk Filosofi

I løbet af kapitel 1 blev det argumenteret for, at den unge generation lever under et præstationssamfund som kan efterlade individet med en følelse af at skulle optimere sig selv, løbe hurtigere, igangsætte flere handlinger, opnå mere, leve længere og sundere, mens de stadig står tilbage med en følelse af at være utilstrækkelige. Her mente Hjortkjær og Rosa at individerne mangler en form for vejledning, som de tidligere generationer havde forstået sine værdier ud fra. Derudfra kunne det argumenteres for et løsningsforslag kunne være at lære de unge at være i en aktiv ikke-gørende tilstand som *Gelassenheit*, for dermed at komme i kontakt med det væsentlige i deres liv. Dette ledte forslag som *Denken*, resonans, karakteren *Climacus* m.m. hvor hovedpunkterne altså var at lade noget ligge foran sig og blot uden at skulle kategorisere og objektivere det, men bare lade sig selv betragte fænomenet. Den pædagogiske filosofi kunne dertil være et forslag til en vejledende faktor, for at lede den unge generation i retning af det, som de finder væsentligt. Derfor vil det kommende afsnit præsentere traditionerne *Philosophy for Children* (P4C) og *Philosophy with Children* (PWC), samt de danske tilgange til pædagogisk filosofi. Det er dog først og fremmest nødvendigt at forstå rammerne for filosofi med børn, derfor vil dette kapitel starte med en oversigt over traditionens oprindelse i *Philosophy for children*, udarbejdet af Matthew Lipman og Ann Margaret Sharp. Dernæst vil fokus kort skifte til *Philosophy with children* og hvor kritikken af P4C kommer fra. Dette vil bane vejen for at redegøre og forstå hvordan arbejdet med filosofi med børn udformes i Danmark, for slutteligt at finde svar på om denne tilgang er 'fyldestgørende' for det nutidige præstationssamfund.

Traditionen Filosofi for og med børn

Den første generation af filosofi for børn (P4C)

Det kommende afsnit vil præsentere det første først på at *Philosophy for Children* (P4C) en del af pensum i folkeskolen som udviklet af Matthew Lipman og Ann Margaret Sharp (Oyler 2017, s. 1871). Denne tilgang er den første til at præsentere en tilgang præsentere børn for den filosofiske tradition, derfor vil den give et godt indblik i springbrættet i hvordan filosofiske dialoggrupper og samtaler *kan* se ud og hvor traditionen startede.

Fra 1922 til 2010 markerede Lipman og Sharp sammen tilgangen *Philosophy for Children*, selvom metoden ofte bliver genkendt som Lipman-metoden, er det vigtigt at understrege at

metoden altså blev udviklet i samarbejdet mellem Lipman og Sharp, metoden vil derfor blive henvist til som Lipman-Sharp tilgang fremadrettet. Denne tilgang startede dog med Lipman da han mente, at samfundet var i mangel på en kritisk tænkning og han mente dertil, inspireret af John Deweys pragmatisme, filosofien kunne lære børn en kritisk tænkning. Traditionen P4C defineres som “philosophy applied to education for the purpose of producing students with improved proficiency in reasoning and judgement” (Lipman i Fisher 2003, s. 38). Det var altså Lipmans mål at lære børn at udvikle deres tænkning, frem for at lade deres nysgerrighed høre op, han skrev hertil at børn har en naturlig nysgerrighed, undren og tørst på svar, noget som især kommer til udtryk i de tidligere klasser, men forsvinder gennem skolegangen. Han skriver:

why is it [...] that while children of four, five and six are full of curiosity, creativity and interest, and never stop asking for further explanations, by the time they are eighteen they are passive, uncritical and bored with learning? (Lipman i Fisher 2003, s. 27).

Derfor var Lipmans forslag at lære børn at blive ved med at undre sig og være kritiske, og det kunne tilgangen udviklet af Lipman og Sharp være behjælpelig med. Fokusset ved metoden P4C ligger på “helping children strengthen their capacities for inquiry, with the goal of helping them to arrive at their own reasonable, philosophical judgments concerning questions and issues that arrives in their own experience” (Oyler 2017, 1877). P4C er ofte reduceret til at skulle til at lære børn at ‘tænke for dem selv’, dette ‘tænke selv’ udfolder Lipman og Sharp med fokus på at udvikle børn “critical, creative and caring thinking” (Oyler 2017, s. 1877). P4C vil i dette speciale tage udgangspunkt i den tilgang udviklet af Lipman og Sharps samarbejde, denne anses som det første forsøg på at skabe et filosofisk pensum til folkeskoler for at give børn og unge en indgang til filosofien (Oyler 2017, s. 1871). Metoden tager afsæt i filosofiske tekster såsom *Harry Stottlemeier’s Discovery* (1982), samt tilhørende IACP manualer og IACP øvelser. Den filosofiske tekst præsenterer karaktererne Harry, Lisa og Suki, som igennem historien møder forskellige filosofiske problematikker, etiske, metafysiske og epistemologiske, som de ender med at filosoferer om. Harry, hovedpersonen i teksten er en folkeskoleelev, som falder over Aristoteles’s formelle logic og ender med at komme i en filosofisk undren om bl.a. “Invention versus Discovery; Thought and Reality; Children’s Rights; Can a person have more than one personality?; Do animals have culture?” (Oyler 2017, s. 1872). På den måde, bliver læser introduceret for filosofiske dilemmaer, og metoden udviklede sig dermed til en pædagogisk “program aimed at the improvement of thinking with a particular commitment to rigorous and respectful philosophy dialogue” (Oyler 2017, s. 1872).

Som skrevet over, er fokus på at hjælpe børn med at udvikle en kritisk [*critical*], kreaiv [*creative*] og en omsorgsfuld [*caring*] tænkning, dette fremstår også gennem tekstens karakterer Harry, Lisa og Suki. Harry står for den kritiske tænkning, hvilket betyder han er optaget af “application of criteria, sensitivity to context, inferential reasoning, metacognition, and self-correction” (Oyler 2017, s. 1871). Harry bliver en personificering af den kritiske tænkning, da han tager konteksten til overvejelser samt konfronterer issues af filosofiske karakter, herunder etisk, metafysiske, æstetiske, epistemologiske problematikker (Oyler 2017, s. 1873). Her menes den kritiske tænkning af resulterer i “a judgment that can be put into practice of initiate change” (Oyler 2017, s. 1873). Den kritiske tænkning, Harrys karakter, henviser til “the application of rules and standard criteria of logic and inferential reasoning in a given context” (Oyler 2017, s. 1873). Den kritiske tænkning er altså vigtigt, ifølge P4C tilgangen, for at kunne anvende dømmekraften fra den undren som er opstået. Det betyder, at det er op til Harry, at anvende eller pege de filosofiske tanker i retning af et aktuelt problem. Den næste karakter, Lisa, henviser til den omsorgsfulde tænkning, hvor fokus ligger på en sensitivitet overfor andre mennesker, og har altid en kontekstuel sammenhæng. Her er rollens opgave at være “concerned with problems and challenges that others face: careful to maintain the cognitive excellence of the process and product of one’s thinking; normative in searching for what ought to be rather than simply describing what is” (Oyler 2017, s. 1873). Den omsorgsfulde tænkning har mennesker som har oplevet tab, lever med et handicap eller andre sociale, fysiske eller psykiske problemer i mente. Slutteligt, er karakteren en henvisning til den kreative tænkning. I denne rolle er der fokus på at “going outside those rules to generate new possible answers new criteria, or new ways of framing things” (Oyler 2017, s. 1873). Det er altså her op udgangspunktet at påbegynde en original fantasi til at opstille emnerne i et nyt perspektiv, som kan “generate new wonder” (Oyler 2017, s. 1873). Denne rolle, Suki, anses også som en kunstner som oplever noget smuk i verden, som den prøver at hjælpe andre til at se (Oyler 2017, s. 1873).

Ud fra disse karakterer lærer eleverne, ifølge Lipman og Sharps tilgang til P4C, både at forstå de tre måder at tænke på, men de modellen tilbyder også en stimuli til klassen. Altså et fokuspunkt for den filosofiske samtale, noget fælles som eleverne kan samle deres undren om. Der er dog vigtigt at pointerer, at det ikke er Lipman og Sharps mission at pådutte eleverne en bestemt tilgang med filosofien - ved at introducerer dem for filosofiske temaer - men de mener de kan finde en balance mellem historien og filosofien så børnene selv kan “uncover the philosophical issue” (Oyler 2017, s. 1974). Men for at børnene kan komme til at afdække de

filosofiske emner, spiller den filosofiske facilitator, omend det er en lærer eller en udefrakommende filosof - en vigtig rolle i P4C. Det er nemlig op til facilitatoren at, vha. manualerne, at 'guide' eleverne på rette filosofisk spor. Det kan den gøre via nogle elementer, som ikke nødvendigvis har et bestemt mønster. For det første, er det vigtigt, at "engage with stimulus" (Oyler 2017, s. 1875). Denne stimulus kan være alt fra den ovenstående præsenterede tekster til "shared experiences, works of art, important or troubling world events" (Oyler 2017, s. 1875). Dertil bør filosofiske dialoger i klassen også indfatte "Student-Generated questions" (Oyler 2017, s. 1875). Dette betyder, som navnet antyder, at eleverne skal stille spørgsmål til de filosofiske emner, og hvilket vil bidrage med en "recognizing the philosophical, discovering the problematic, and digging beneath the surface" (Oyler 2017, s. 1875). Dette lærer, ifølge P4C eleverne at tilgå problemstillinger med en filosofisk tilgang, samtidig med det vil holde eleverne engageret i sessionen. Dertil er det facilitatorens rolle, at hjælpe eleverne med at udtrykke sig klart i det de siger, hvilket leder videre til det næste element, "Inquiry Dialogue" (Oyler 2017, s. 1876). Dette vil sige at facilitatoren har til opgave at holde overblik over den filosofiske samtale, argumentationer og dertil hjælpe eleverne med at se de 'vigtige filosofiske pointer', dog med stadig fokus på at være sensitiv over hvor eleverne fører samtalen hen (Oyler 2017, s. 1876). Den vigtig del af den filosofiske proces er ifølge P4C, at få eleverne til at bedømme deres arbejde, og det kan gøres ved at eleverne eksempelvis spørger sig selv;

Are we looking at the issue from different perspectives? Are we making sure that no one is dominating the discussion? Are we challenging each other's thinking? Are we building toward a reasonable conclusion? Are we digging deep into concepts and ideas? Are we getting better at [one of these] than we used to be? How can we improve our practice and/or our thinking next time? (Oyler 2017, s. 1876)

Det sidste element af den filosofiske samtale er at få gruppen til at oversætte "the inquiry into some mode other than dialogue" (Oyler 2017, s. 1876). Det kan eksempelvis være at skulle overføre de filosofiske pejlemærker til en anden måde at udfolde og formidle de filosofiske elementer. Dette er, ifølge P4C, et vigtigt element for at lære eleverne at anvende filosofiske undersøgelser i det daglige liv. Efter Lipman og Sharp har mange filosofiske teoretikere taget del af traditionen med andre fokuspunkter, herunder bl.a.: Gareth Matthews som havde fokus på underviserens perspektiv på børn, og mente at man burde forstå børn som "a rational agent who already has the capacity to reason philosophically" (Vansieleghem & Kennedy 2011, s. 172). Også Leonard Nelson spillede en rolle i P4C traditionen da hans teori fulgte Kants filosofi

med særligt fokus på 'knowledge' og hvordan mennesket tilgår denne viden gennem kategorier som allerede eksisterer i individet (Vansieleghem & Kennedy 2011, s. 174). Denne tilgang af Philosophy For Children var den tilgang til at filosofere med børn inden for uddannelsesinstitutioner, men denne er efterfølgende blevet overhalet af traditionen Philosophy with Children. PWC kan i dag ses som et paraplybegreb hvorunder P4C kan dækkes ind. Derfor vil det kommende afsnit meget kort præsenterer PWC som tradition, hvordan den adskiller sig fra P4C samt en kort kritik af denne.

Den anden generation af filosofi med børn (PWC)

Matthew Lipman og Ann Margaret Sharp anses som starten på den første generation af filosofi for børn, og har altså særligt fokus på filosofiske dialoger med børn som fundamentet for hvad der bør være en vigtig del af undervisningen. Det kommende afsnit, vil nu præsenterer 'den anden' generation af filosofi med børn som fremlagt af Nancy Vansieleghem og David Kennedy i teksten *What is P4C, What is PWC - After Lipman* (2011). Dette vil afklare et skift fra at kalde traditionen filosofi *for* børn til at kalde den filosofi *med* børn, samt hvor fokuset ligger i *filosofi med børn*, hvordan den adskiller sig fra *filosofi for børn* samt dens afstandstagen til filosofien som en metode.

Philosophy with Children (PWC) udsprang af Lipman og Sharps tradition (P4C), men fungerer nu ligeså meget som en paraplybegreb, som kunne indebære Lipman, Sharps, Nelson og Matthews teorier under ét titel. Det som faktisk adskiller PWC fra P4C er, at PWC har fokus på filosofi med børn som en samling af mange forskellige teorier, strategier og teknikker, frem for en bestemt og specifik fremgangsmåde (Vansieleghem & Kennedy 2011, s. 178). Der er altså stadig fokus på dialogen som fundamentet for traditionen, som det i Lipman-Sharp tilgangen. Men under den nye tradition af filosofi med børn lyder kritikken af Lipman-Sharp tilgangen - og andre metoder fra den P4C - at fokuset på "stress on analytical skills, reasoning, categorizing, ordering, and so on, is pervasive. It is not immediately apparent, however, how improvement of analytical skills is conducive to discovery of meaning" (Van der Leeuw som citeret i Vansieleghem & Kennedy 2011, s. 178). P4C lægger, ifølge PWC, for meget fokus på at kategoriseringer, analytiske tilgange, mm. uden at det er tydeligt, hvordan en metodisk tilgang som denne kan fremkalde 'mening'. Det er ifølge PWC ikke tydeligt, hvordan en analytisk, kognitiv metode kan skabe 'mening'. Ifølge Heideggers udlægning, kan dette også genkendes som en kalkulerende tænkning, da facilitator og børn er i risiko for at følge en allerede formet tanke, og dermed bliver filosofien metafysisk, hvilket kan resultere i at spænde

ben for at børnene kan komme i kontakt med væren. Det kan derfor have en karakter af at have kognitiv filosofi som fundament, da udgangspunktet som sagt er på 'lære børn at tænke', det har da fokus på at fremme børns kognitive evner og lærdom, hvilket ifølge PWC ikke nødvendigvis kan skabe en mening. Derfor anser PWC tilhængere, herunder Karel von der Leeuw, Nancy Vansieleghem og David Kennedy, at fokus i stedet bør ligge på børnene kan være aktive agenter i at finde frem til problemstillingerne i det samtidige samfund. Eftersom verden er foranderlig hele tiden under udvikling, bør filosofien også være det, men dette vil ikke være muligt, hvis den er sat fast på metoder (Vansieleghem & Kennedy 2011, s. 178). På nuværende tidspunkt er det nødvendigt at konceptualisere hvordan filosofi med børn tager sig ud i det danske samfund, for at kunne besvare problemformuleringen om hvorvidt denne er fyldestgørende. Derfor vil det kommende afsnit redegøre for især to retninger inden for filosofi med børn.

Filosofi med Børn på Dansk Jord

Det kommende afsnit vil nu skifte fokus fra filosofi med børn i udlandet til dens rolle i det danske samfund. På trods af at traditionen slog igennem allerede i 1970'erne sammen med Matthew Lipmans og Ann Margaret Sharps tilgang til P4C, har traditionen som en pædagogisk tilgang først lige fået fodfæste i Danmark i starten af 2000'erne. Den danske tradition er meget kort, men kan spores tilbage til nogle filosofiske strømninger i 1980'erne og 1990'erne (Nabe-Nielsen 2019, s. 110). I hhv. 1980'erne var opgaven at en lære brugte 1-2 timer om ugen på at filosofere med børn (Larsen 2018, s. 49; 50). Men dette blev dog aldrig etableret som en egentlig pædagogisk tilgang i skolen, på trods af, at flere folkeskoler støttede op om konceptet med filosofi i skolen på alle klassetrin (Nabe-Nielsen 2019, s. 110; Larsen 2018, s. 51). I 2010 gjorde filosofi med børn endnu en optræden i en forskningssammenhæng, dette var dog primært det teoretiske arbejde af Henrik Vestergaard Jørgensen, og i 2017 blev projektet af Syddansk Universitet *Filosofi i skolen* stiftet (Nabe-Nielsen 2019, s. 111). Det kommende kapitel, Kapitel 2, vil dog primært fokusere på Michael Højlund Larsens *Praktisk Filosofi med Børn* (2018) og Louise Nabe-Nielsens *Filosofi i Skolen: Undervisningens rum for Undren* (2019), da de begge har stor indflydelse på traditionen i en dansk sammenhæng. Begge teoretikere går igen som en del af den pædagogiske filosofi med stadig fokus på at filosofere med børn. Som det blev klart i Kapitel 1, søger samfundsanalytikerne en måde hvorpå de unge kan møde en form for vejledning, hvilket muligvis kan findes gennem en form for resonans eller Gelassenheit, derfor vil det kommende afsnit undersøge traditionen, filosofi med børn, for at undersøge om dette kan være et løsningsforslag til at hjælpe unge frem til en resonans følelse.

Michael Højlund Larsen om Praktisk Filosofi med Børn

Michael Højlund Larsen skrev bogen *Praktisk Filosofi med Børn* (2018) hvori han præsenterer sin udlægning af hvordan han anser pædagogisk filosofi bør være en del af skolen. Derfor vil det kommende afsnit forklare hhv. hvorfor praktisk filosofi med børn kan være gavnligt og hvordan man griber traditionen an, ifølge hans tilgang samt den voksnes rolle i filosofien med børn.

Hvad er praktisk filosofi med børn?

Praktisk filosofi med børn, er ifølge Larsens teori, en pædagogisk metode, "hvor vi sammen med børnene gennemfører grundige undersøgelser af de væsentlige temaer i livet - fx viden, videnskab, kærlighed, retfærdighed, ansvar m.v." (2018, s. 7). Larsen påpeger, lidt ala Gadamer's betegnelse af individer som historisk betingede individer, at alle mennesker er altid

allerede er farvet af sociale og kulturelle værdier som vi tager med hjemmefra. Ifølge Gadamer, bør vi undersøge vores historiske betingelser, selvom at en sådan undersøgelse aldrig kan være komplet (2004, s. 301). Men for at lære os selv at kende, skal vi lære, ifølge Gadamer, at stille spørgsmål, "In order to be able to ask, one must want to know, and that means knowing that one does not know" (2004, s. 357). På samme vis mener Larsen, at i den praktiske filosofi som pædagogisk metode, bør man som facilitator stille sig spørgende og nysgerrig på sine egne værdier, og være klar til at undersøge disse. Det kan gøres ved, f.eks at spørge sig selv (og børnene) "hvad er mine idealer og værdier? Hvad er mine forestillinger og det gode liv? Hvad betyder det for mig at være et godt menneske? Hvad er et godt samfund? Hvad er jeg ansvarlig for som menneske? Hvad kan jeg vide?" (Larsen 2018, s. 21). Det er altså nødvendigt for metoden at lade sig stå nysgerrig og kritisk overfor de holdninger og den 'grundmorale' som vi opdrages med. Ved at stille sig spørgende, som Larsen foreslår, kan det argumenteres for, at individerne er på vej til at gøre op med den kalkulerende tænkning. Ved at acceptere præmissen om, at mennesket er historisk betingede individer og derfor bør være kritiske over sin grundmoral, kan man muligvis lære at gøre op med allerede formede ideer og idealer i samfundet. Dette leder også videre til *hvorfor* praktisk filosofi med børn overhovedet er efterspurgt og en brugbart i relationen til børn. Larsen laver i sin bog et skel mellem det han kalder *spontan filosofi* og *planlagt filosofi* (2018, s. 45). Med planlagt filosofi beskriver Larsen at facilitatoren allerede på forhånd har valgt en metode, lagt en dagsplan, besluttet nogle øvelser osv. - altså en filosofi som kan gøre at facilitatoren kan forberede så meget som muligt (2018, s. 46). Spontan filosofi på den anden side det som opstår "når vi griber de filosofiske temaer" (Larsen 2018, s. 46). I den spontane filosofi mener Larsen, at det er nødvendigt at sætte nogle rammer, hvorunder børnene kan udvikle deres undren, denne undren konstaterer Larsen kan komme ud fra blot ét velvalgt spørgsmål (2018, s. 46). Larsen præsenterer flere metoder i sin bog, såsom det han kalder Skt. Benedikts metode og Skt. Sokrates' metode, derudover stiller han også skarpt på forskellige tilgange, men på grund af pladsmangel, vil dette speciale se bort fra de mange metoder og tage blot udgangspunkt i spontan filosofi overfor planlagt filosofi. Ved at fremlægge en 'metode' som hedder spontan filosofi, lægger Larsen umiddelbart op til en ikke analytisk, beregnende og kalkulerende pædagogisk filosofi, men fordi fokus stadig er på at 'lære børn filosofi' bliver filosofiens rolle endnu engang et middel til et mål, som metafysikken anklages for det af Heidegger. Dermed bliver Larsens tilgang en kognitiv metode meget lig Lipman-Sharps tilgang, blot uden manualer.

Hvorfor praktisk filosofi med børn?

Før vi undersøger tilgangen til praktisk filosofi med børn er det vigtigt at undersøge *hvorfor* praktisk filosofi, ifølge Larsen, er en nødvendighed. Hertil skriver han bl.a. at, ved at introducerer børn til praktisk filosofi, kan vi være med til at udvikle deres kritiske tænkning om deres egen 'grundmorale' (Larsen 2018, s. 10). Han skriver, at "[d]ybest set er den praktiske filosofi en vej til dannelse af mennesker hele livet igennem. Ved at tænke over og blive bevidst om den måde, vi tænker på, kan vi tage stilling til og udvikle vores egen tænkning" (Larsen 2018, s. 10). Ved at være nysgerrige og kritiske overfor egen grundmorale og egen tænkning kan "vi lærer os selv at kende" (Larsen 2018, s. 10). Igen læner Larsens pædagogiske filosofi sig op af Gadamers teori om mennesket som historisk betingede, for at mennesket skal kunne lære sig selv at kende, bør man, ifølge Gadamer, spørge ind til sig selv og sine historiske betingelser. Larsen mener dertil at vi - de voksne - også kommer til at undersøge vores grundmorale i en filosofisk dialog med børn, fordi børn, allerede i alderen 3-5 år, er naturlige filosoffer og undersøge alt de kommer i møde med (2018, s. 23). Derfor kan voksne lære af børns umiddelbare, nysgerrige og kritiske tilgang, mens de har mulighed for at lytte til børnenes fordomsfrie tanker. Ved at optage denne nysgerrige tænkning, mener Larsen, at børnene lærer at undersøge deres egne private og familiære relationer, og hvis børn stiller sig spørgende til strukturer i hjemmet, kan de også filosofere over og undersøge eksempelvis, hvad en god familie er. Dermed mener Larsen, at praktisk filosofi kan være med til at bryde med negativ social arv, da børnene lærer at "tage stilling til den måde, der bliver tænkt på i det hjem, hvor de vokser op" (2018, s. 25). Dermed kan den pædagogiske filosofi være med til at gøre op med den kalkulerende tænkning og de allerede formede ideer som vi møder i samfundet.

Hvordan laver man praktisk filosofi med børn?

For at undersøge *hvordan* man bruger praktisk filosofi retter Larsen fokus på *Scholé*, som på græsk betyder 'fri tid' (2018, s. 26). Dette bruger Larsen som en betegnelse for tiden uden for arbejde, skoleaktiviteter, da Larsen mener at *scholé* var målet i antikken og arbejde, skole eller blot det at "have travlt var afvigelsen" (2018, s. 26). Denne fritid eller *scholé* henviser altså til en ikke-travl tid hvor deltagerne kunne tage sig tid til at undersøge og være nysgerrige omkring almene begreber eller almene problemer (Larsen 2018, s. 26). Derfor kræver *scholé*, ifølge Larsen, tid, omhyggelighed og at tænke 'kritisk. Ifølge Larsen, er det nødvendigt at man ikke skynder sig i den filosofiske dialog, man skal være omhyggelig og langsom. Her henviser han bl.a. til Kessels' (2008) begreb om *slow thinking*, dette beskrives som følgende;

Slow thinking is easily replaced by the impatience of achieving a quick answer. If one truly wants to think together, then forms of conversation are needed. Such forms of engagement enable us to stay with the question for a longer period of time than we are used to in a pleasant and strict way. Staying with the question is an art in itself. It requires one to disentangle oneself from all the actions focused on a specific aim or result. (Larsen 2018, s. 29)

Langsommelig tænkning [*slow thinking*] er altså nødvendigt for scholé, ifølge Larsen, fordi dette lader individet sidde med et fænomen, en almen tanke eller et spørgsmål længere tid, end sædvanligt hvilket kan lede til en dybere refleksion af emnet. Det er netop her man kan undersøge almene begreber og allerede formede begreber. Dette kan argumenteres for at være Larsens svar på problemstillingerne med unge i præstationssamfundet. Hvis langsommelig tænkning kan hjælpe børn og unge med at adskille sig fra handlinger og blot kan 'være' med spørgsmålet, kan man muligvis bruge langsommelig tænkning som en overvejelse når man skal filosofere med børn for at opnå resonans eller Gelassenheit, som Heidegger ville søge. Langsommelig tænkning og dens muligheder hos børn og unge vil blive uddybet i kapitel 4. Hos børn kan det almene begreb - og objektet for filosofien - udspringe af noget, f.eks, at blive uvenner. Men her er det, ifølge Larsen, filosofiens opgave, at vende det om til noget alment, f.eks, 'hvad er et godt venskab?', 'hvad er en god ven'? osv. (2018, s. 30).

Ligesom Lipman, fra den første generation af filosofi med børn, er Højlund Larsen også inspireret af John Deweys filosofi om uddannelse, og det går igen i den praktiske filosofi med børn. Larsen henviser også til tre vigtige elementer, nemlig, kritisk tænkning, kreativ tænkning og konstruktiv tænkning, som kan "udvikle evnen til at tænke" (2018, s. 31). De tre elementer henviser endnu engang til Larsens metode som en kognitiv filosofi, hvilket, på samme vis med Lipman-Sharp tilgangen. Kritisk tænkning betyder her;

Når vi tænker kritisk, er vi altså i gang med at undersøge og vurderer udsagn og påstande, både for at kunne forholde os til dem som sådan og, ikke mindst, for at kunne forholde os til dem, inden vi gør dem til en del af det, vi selv tror, at vi ved om selv og verden. (Larsen 2018, s. 31)

Meget lig Lipmans teori, har den kritiske tænkning også til opgave at nå frem til en undren, som opstår på baggrund af en undersøgelse af normative antagelser om verden, og de påstande vi møder. Det betyder fra begge teorier, at den kritiske tænkning kan bruges som en måde, at gøre det muligt for eleven af undersøge aktuelle problemer ud fra den filosofiske tænkning. Den næste, 'kreativ tænkning' henviser, ifølge Larsen, til at "være åben og modtagelig for nye idéer, at finde nye måder at tænke på, at finde på nye indgangsvinkler" (2018, s. 32). Den kreative tænkning går også igen hos Lipman, hvor den på samme vis henviser til at eleven skal lære, at se udover allerede fastlagte rammer, og være åben overfor nye perspektiver, som Lipman-Sharp metoden beskrev som kunstneren der lader andre se det smukke i fænomenet. Dette mener Lipman også er en vej til at opnå undren. Den sidste, konstruktiv tænkning, skal hos Larsen forstås som, at eleven skal lære at "argumentere, at lytte til det bedste argument, at finde beviser, at undersøge forbindelser mellem begreber, at undersøge idéers videre perspektiv og konsekvenser" (2018, s. 32). Denne tænkning afviger fra Lipmans teori, da hans sidste element, omsorgsfuld tænkning, mere skal forstås som at eleven altid har andre mennesker og andres perspektiver i baghovedet, for at være sensitive til andre positioner. Dette perspektiv tager Larsen ikke med i sin praktiske filosofi, på samme måde som Lipmans teori ikke nævner en konstruktiv tænkning. Larsen har her delvist fokus på at lære eleverne at understøtte sin filosofien. Ved at fokuserer på argumenterne, beviser og undersøge forbindelsen mellem begreber mm. kan det argumenteres for at dette vil lede elevens fokus væk fra det væsentlige og essentielle i samtalen og i undren, men dette vil uddybes yderligere i løbet af Kapitel 4.

De voksnes rolle i praktisk filosofi med børn

Som facilitator, lærer, pædagog, e.l. 'den voksne' i en filosofisk samtale med børn er der nogle retningslinjer som Larsen mener man bør følge, for at kunne lade barnet opnå en viden og eller et nyt perspektiv på et alment begreb. Som allerede beskrevet, er det nødvendigt at den voksne at forbliver nysgerrig og indgå i rollen, som "der spørger og er ikke-vidende" (Larsen 2018, s. 52). Man må ikke som den voksne indgå i en filosofisk dialog med allerede pakkede svar, disse skal tilsidesættes, da det ellers kan resultere i at influerer barnets holdninger og forståelser. Derfor man som facilitator, at "være meget opmærksom på at spørge frem for at svare. For det er det nysgerrige spørgsmål til det, børnene tænker og siger, der i langt højere grad end konkrete svar er med til at udvikle deres tænkning" (Larsen 2018, s. 67). Som den voksne kan man altså risikerer, at influerer, begrænse barnets mulighed for at 'udvikle deres tænkning,' og det kan undgås, hvis den voksne er klar over egne holdninger og forståelser og dermed holder sig nysgerrig og spørgende til barnets udsagn (Larsen 2018, s. 68). Det skal dog ikke antages at

ethvert 'svar' eller udsagn fra barnet bør anses for at være filosofiske eller brugbare, da filosofiske tanker bør være 'grundige'. Det gælder altså for Larsen, at "når det gælder de filosofiske spørgsmål, er det [...] grundigheden af de tanker, der ligger bag et svar, der er et af de væsentligste kvalitetskriterier" (Larsen 2018, s. 69). Det betyder, at de filosofiske spørgsmål bør undersøges i en langsommelig proces, eller langsommelig tænkning, da hurtige svar til dels kan stamme fra en mål om at opnå et resultat, et rigtigt svar eller noget helt tredje, der - som tidligere nævnt - bør undgås i den filosofiske dialog.

Louise Nabe-Nielsen om Filosofi i Skolen

Louise Nabe-Nielsen har, ligesom Michael Højlund Larsen haft en stor indvirkning på hvordan man kan bruge filosofi med børn, men hvor Larsen har mere fokus på en praktisk tilgang til pædagogisk filosofi, har Louise Nabe-Nielsen, det hun genkender som en hermeneutisk-fænomenologisk tilgang til filosofi med børn. Denne tilgang til pædagogisk filosofi tager udgangspunkt i bogen *Filosofi i Skolen: Undervisningens rum for Undren* (2019). Nabe-Nielsen præsenterer hendes tilgang til filosofi med børn som en fænomenologisk-hermeneutisk tilgang, det gør hun ved først at adskille fænomenologi og hermeneutik.

Nabe-Nielsens fænomenologiske-hermeneutiske tilgang

Inden Nabe-Nielsen tilgang bliver præsenteret er det nødvendigt med en kort præsentation af begrebet, som det vil fremstå i afsnittet under. I *Væren og Tid* (2007) laver Martin Heidegger sin egen etymologiske analyse af begrebet fænomenologi, som i dette afsnit kan lede os lidt videre. Heidegger søger verbet, som fænomenologi er afledt af, *phainesthai*, som betyder “at vise sig” (2007, s. 48). Ved at ordet både kan være et verbum og substantiv, kan det påtage sig en aktiv og passiv karakter og dermed betyder fænomen eller *phainomenon* ifølge Heideggers analyse “det, som viser sig, det sig-selv-visende, det åbenbare” (Heidegger 2007, s. 48). *Phainesthai* er ligeledes afledt af *phaino* som betyder, “at bringe for dagen, at stille frem i lyset”, da *phaino* er afledt af begrebet *pha-* eller *phos* som betyder “lyset, det klare, dvs. der, hvori noget kan blive åbenbart, kan blive synligt i sig selv” (Heidegger 2007, s. 48-49). Begrebet fænomen betyder altså i sin etymologiske forstand det “sig-i-sig-selv-visende, det åbenbare” (Heidegger 2007, s. 49). Men især Edmund Husserls brug er termet er her interessant. Husserl har fokus på begrebet ud fra teorien om at den menneskelige bevidsthed har to indstillinger, den naturlige indstilling og den fænomenologiske. Den naturlige indstilling, henviser til den indstilling den menneskelige bevidsthed automatisk tager udgangspunkt i, i mødet med nye fænomener. Her prøver bevidstheden blot at observerer fænomenet uden at kategorisere eller fortolke videre på genstanden “we fail to notice that it is from out these centres of experience (Erlebnisse)” (Husserl 2011, s. 1185). Dertil for at bruge det han kalder *epoché* (gr. holde tilbage, withholding judgement) mener Husserl, at bevidstheden kan “sætte parentes” omkring vores naturlige indstilling (2011, s. 1183). Husserl mener altså, at man kan bruge den fænomenologiske *epoché* til at sætte parentes om enhver form for bedømmelse af den spatio-temporale fakta-verden. Ved at sætte parentes rundt om sin naturligt indstilling, kan

opnå det, Husserl kalder den “fænomenologiske reduktion” (Husserl 2011, s. 1184). Nabe-Nielsens fænomenologiske tilgang kan stilles meget parallelt med Husserls teori om epoché, da hun først og fremmest lægger vægt på at undersøge børns “erfaringer og oplevelser af verden uafhængigt af forskellige teorier, moraler og viden” (Nabe-Nielsen 2019, s. 55). Her kan det altså forstås, at det er en vigtig del af den fænomenologiske tilgang, at man ikke tager teorier, moraler og viden for givet, men at man - for så vidt det er muligt - sætter parentes om disse i den filosofiske dialog. Dertil skriver Nabe-Nielsen også, at udgangspunktet for den filosofiske dialog med børn er at være “optagede af, hvad børn helt umiddelbart tænker. Det er her, at børns erfaringer af verden og deres oplevelser af undren er i centrum” (Nabe-Nielsen 2019, s. 55). Dermed lægger hendes fænomenologiske undersøgelse sig tæt op af Heideggers og Husserls fænomenologiske undersøgelser fordi her er fokus på også *fænomenet*, samt hvordan dette kommer til syne for bevidstheden. Nabe-Nielsen identificerer dog det at ‘sætte parentes’ som før-erfaringer, eller “fastholde en førvidenskabelig og ikke-vurderende tilgang, hvor vi møder verden, som det var første gang” (2019, s. 56). Her foreslår hun, at man eksempelvis kan bede børnene tegne et fænomen som en måde til at “understøtte det *fænomenologiske* rum” (Nabe-Nielsen 2019, s. 56). Her kan børnene tegne deres oplevelse af kærlighed, eller andre temaer som bliver taget op i klassen, dette kan ifølge Nabe-Nielsen lede til at man kan stille spørgsmål “der ikke er farvet af nogen forforståelser, men alene spørger til børnenes egne beskrivelser, fx ‘Hvordan mærker du, at din mor holder af dig?’ og ‘Hvorfor er det kærlighed, når din mor og far kysser hinanden?’” (Nabe-Nielsen 2019, s. 56). På denne måde forbinder man også en filosofisk dialog med en fænomenologisk undersøgelse om noget børnene allerede kender til, hvilket hun beskriver som en legende dimension, som lader børnene tænke frit og udtrykke sig kreativt. Ifølge Nabe-Nielsen, kan man vha. den fænomenologiske tilgang, kan (i) åbne op “for det, man kan kalde børnenes livsverden, det vil sige den verden, som de befinder sig i med det, de er” (2019, s. 57). Altså børnenes egen livsverden hvori - som Kvale og Brinkmann beskrev det, en “verden, som man møder den i hverdagslivet, og som den fremtræder i den umiddelbare og umiddelbare oplevelse uafhængigt af og forud for alle forklaringer” (2015, s. 50). Den fænomenologiske tilgang (ii) “åbner samtidigt et rum for *filosofisk tænkning* i den forstand, træder uden at lade sig ‘tvinge’ af eksisterende fordomme, traditioner og konventioner og teorier” (Nabe-Nielsen 2019, s. 57). Dertil skal man - som facilitator og den voksne - i den fænomenologiske tilgang være bevidst om, ikke at bringe med egne holdninger, meninger, forforståelser osv. Da disse kan skygge for at barnets bevidsthed kan opleve fænoemenet som det viser sig for barnet. Man hvis man ønsker at “møde børnene i en rendyrket fænomenologisk tilgang, ville man imidlertid være nødt til ikke på forhånd at lade

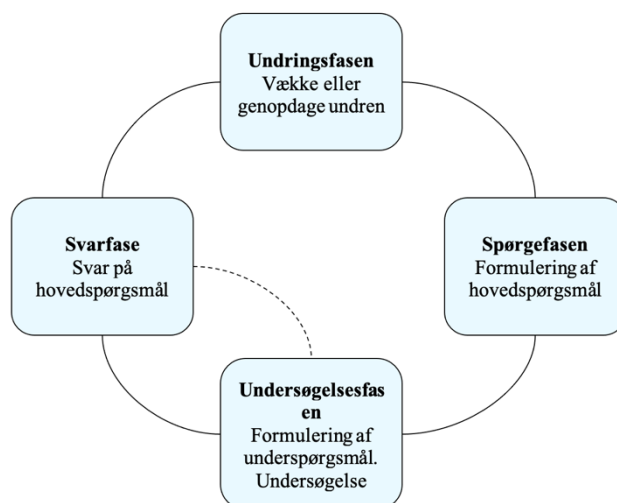
sig styre af et indhold, men netop give rum til, at børnenes møde med verden beskrives *uafhængigt* af voksnes begreber” (Nabe-Nielsen 2019, s. 57). Dette leder Nabe-Nielsen videre til den hermeneutiske tilgang, ikke som en substitut for fænomenologi, men meget lig Heideggers tilgang, skal fænomenologien og hermeneutikken forstås som forbundet. Begrebet hermeneutik kommer af, at ordets stamme kommer fra det latinske form *hermeneutikos* (of or for interpreting) (“Hermeneutic”). Hvilket stammer fra det græske ord *hermeneuin*, som betyder, “at tolke, fortolke” (“Hermeneutik,” 2010) eller “to interpret; interpret into words, give utterance to” (“Hermeneutic”). Hermeneutik betyder altså at fortolke *noget*, hvilket i den filosofiske rammesætning betyder læren om at fortolke tekster eller meninger. Hermeneutikken som Nabe-Nielsen bruger er inspireret af Hans-Georg Gadamer og Martin Heideggers begreb hermeneutik hvilket er udgangspunktet for meget nutidig filosofisk hermeneutik (“Hermeneutik,” 2010). Udgangspunktet for Heidegger og Gadamer er i høj grad præget af nogle retningslinjer for at kunne forstå forståelsen. Den måde, vi tilegner os viden om forståelsen, bliver i denne tradition en tilegnelse af sandheden om forståelsen. Men også denne forforståelse gør vores forståelse fejlbarlig, da vi “allerede er i verden” (“Hermeneutik,” 2010). Når vi allerede er i den verden som vi prøver at lære at forstå, har vi allerede antagelser, eller forforståelser af denne, hvilket altid vil farve vores forståelse af verden. “Den hermeneutiske filosofi bliver til en lære om menneskets historicitet, det vil sige dette, at mennesket som en ‘væren-i-verden’ (in-der-Welt-sein) ‘altid allerede’ befinder sig i” (“Hermeneutik,” 2010). Hermeneutikken bør altså forstås som en fortolkningskunst, det er her man fortolker på de til-syne-kommet fænomener. Det er også som tidligere nævnt, omkring den hermeneutiske cirkel, kan hermeneutikken ikke stå alene, uden at undersøge sine forforståelser, da vi er ‘historiske betingede bevidstheder’ som Gadamer beskriver det. Her skriver hun om den hermeneutiske tradition, at;

vores møde med verden altid vil være præget af en bestemt forståelse, og at forståelsen derfor kan siges at udgøre et grundvilkår for menneskets tilværelse. Før jeg tænker en tanke, vil jeg være præget af en forståelse, og før jeg beskriver, forklarer eller handler, vil jeg være præget af min forståelse. [...] Når man i filosofi med børn har en hermeneutisk tilgang, handler det derfor om at undersøge den forståelse, som er indlejret i de beskrivelser, børnene har af verden. Mens den fænomenologiske tilgang altså retter opmærksomheden mod selve mødet med verden, som præsenteres gennem børnenes beskrivelser, så er man i den hermeneutiske tilgang optaget af, hvilke forståelser der er indlejret i børnenes beskrivelser. (Nabe-Nielsen 2019, s. 58)

For at undersøge børnenes forståelser af temaer som kærlighed, venskab osv. er det altså, ifølge Nabe-Nielsen, nødvendigt at undersøge børnenes beskrivelser og forståelser af begrebet. Dette kan lade sig gøre ved at, bør man “møde verden med åbenhed, det vil sige med ønsket om at forstå den” (Nabe-Nielsen 2019, s. 59). Det er altså i Nabe-Nielsens hermeneutiske tilgang meget lig Gadamer og Heideggers, da de tilsvarende mener, at man bør have fokus på sine forforståelser og anse bevidstheden som kulturelt og historisk betingede. Dette mener Nabe-Nielsen, at man kan komme til takke med, ved at være åben overfor nye perspektiver.

Undringsprocessen

Som beskrevet ovenfor er det vigtigste i filosofi med børn, ifølge Nabe-Nielsen, at man har fokus på børnene og deres oplevelser. Til det har hun opstillet det hun kalder en *undringsproces* (Nabe-Nielsen 2019, s. 32). Denne undringsproces skal ses som netop det, en proces, ikke en metode men nærmere et ‘gelænder’ som man kan støtte sig op ad. I undringsprocessen findes fire faser, undrings-, spørge-, undersøgelses- og svarfasen.



Figur 3: Model for den filosofiske undringsproces. (Nabe-Nielsen 2019, s. 33).

Eftersom Nabe-Nielsen anser det som en proces og ikke et rækværk kan man ikke placere filosofiske elementer såsom undren, ét sted, fordi, “filosofi med børn ikke blot baserer sig på eller begynder med en undren, men det at undre sig dukker op i bølger gennem hele processen” (Nabe-Nielsen 2019, s. 33). Undringsprocessen indebærer fire faser, som vist i modellen over, *Undringsfasen*, *Spørgefasen*, *Undersøgesfasen* og *Svarfasen*. I undringsfasen, begyndelsen af dialogen, foreslår Nabe-Nielsen at finde et tema som dialogen kan tage afsæt i, et tema som, “tager knytter an til børnenes erfaringsverden” (2019, s. 34). Temaet kan enten bestemmes på

forhånd eller så kan “undringsfasen være det sted, hvor temaet dukker op” (Nabe-Nielsen 2019, s. 34). Temaer kunne, med fordel være noget som allerede fylder hos børnene, såsom venskab, familie eller noget helt tredje. Temaet vil være mere relevant for nogle børn end andre, men dette kommenterer Nabe-Nielsen ikke yderligere på, hun nævner dog, at temaet bør være tilpasset aldersgruppen og fag eller fagområder (2019, s. 34). I den næste fase, spørgefasen, omskrives børnenes undren i den foregående fase til et *hovedspørgsmål*. Dette hovedspørgsmål bliver dermed udgangspunktet for filosofiske dialog og bliver fokuspunktet for undren. Den tredje fase, undersøgelsesfasen, er fokus på at *undersøge* hovedspørgsmålet. Her foreslår Nabe-Nielsen, at hovedspørgsmålet er af “overordnet karakter” (2019, s. 35). Et overordnet hovedspørgsmål, kan nemlig i undersøgelsesfasen, undersøges via “mindre abstrakte, men stadig filosofiske underspørgsmål” (Nabe-Nielsen 2019, s. 35). På den måde, mener Nabe-Nielsen, at undersøgelsesfasen i sig selv, kan udgøre en undringsproces, da man under undersøgelsen kan finde frem til svar som kan lede til nye spørgsmål. Dette leder derefter til den sidste fase, nemlig svarfasen. Her forsøger eleverne at sætte ord på og prøver at formulere et svar på det overordnede hovedspørgsmål, men ud fra den ‘viden’ eller de som eleverne er kommet frem til, via underspørgsmålene. Fokusset ved denne fase er at finde frem til ét endegyldigt svar, såfremt det kan lade sig gøre. Svarfasen søger altså ikke ét svar på bekostning af filosofiens undren, eller for at lukke for en videre undren men for at synliggøre det man, igennem dialogen har filosoferet over, og dette vil altså i sig selv kunne lede til en videre undren (Nabe-Nielsen 2019, s. 37). Undringsprocessen og dens virkning bliver uddybet yderligere i Kapitel 5.

De voksnes rolle i filosofi med børn

I tråd med Nabe-Nielsens pædagogiske filosofi værende en hermeneutisk-fænomenologi er det en nødvendig tilslutning af man går til samtalen og (prøver at) lave en fænomenologisk reduktion og sætter parentes omkring sin egen forforståelse og antagelser om et givent emne. Derfor må den filosofiske facilitator tilgå samtalen med det udgangspunkt at de ikke har mere korrekt eller særlig viden overfor barnet (Nabe-Nielsen 2019, s. 85). Det vil altså sætte en stopper for en oprigtig undren hvis den voksne går ind i samtalen med allerede fastlåste antagelser om hvordan samtalen bør være. Det er derfor den voksnes primære opgave at strukturerer og organiserer samtalen ud fra eksempelvis ovenstående undringsproces, som på den måde vil give børnene den bedste, ifølge Nabe-Nielsen, udgangspunkt for at filosoferer og udtrykke deres tanker. Igen er Nabe-Nielsen stærkt præget af en hermeneutisk-fænomenologisk tilgang, da det her er nødvendigt for den voksne ikke blot at være bevidst om sine egne

antagelser, men også at kunne sætte parentes om disse, for at lade børnenes undren opstå uden at være farvet af den voksnes holdninger, meninger og værdier (Nabe-Nielsen 2019, s. 87). I løbet af samtalen opfordres facilitatoren til at styre og organiserer samtalen, men i svarfasen er den voksnes rolle en ganske anden. Det er hos Nabe-Nielsen, først og fremmest børnenes undren som er det primære fokus for samtalen, derfor bør facilitatorens rolle være tilbagetrukket, da “den voksnes tanker og forståelse af verden er [...] irrelevant og uinteressant i denne sammenhæng” (2019, s. 88). Den voksne må altså ikke have projekter eller en dagsorden for den filosofiske undren, da dette vil dreje børnenes undren væk fra det væsentlige i samtalen, derfor må facilitatoren have øje for, at PWC ikke fører til en “på forhånd bestemt indsigt, men derimod har til hensigt at undersøge den filosofiske sag og skabe rum for, at børnene kan undre sig og tænke over sagen” (Nabe-Nielsen 2019, s. 89). Hertil skriver Nabe-Nielsen af samtalen bør stræbe efter at være både en ‘udtryksform’ og en ‘undersøgelsesform’ hvortil hun understreger, “at børnene ikke skal stå stringent til ansvar for deres udsagn, men at de skal opleve en mulighed for at udfolde, eksperimentere og blive klogere gennem samtalen” (2019, s. 89-90). Dette mener hun, er med til at nedtone en kritisk tilgang til børnenes undren og samtalen får dermed en karakter af at være “undersøgende og eksperimenterende” (Nabe-Nielsen 2019, s. 90).

Opsamling på Kapitel 2

Kapitel 2 havde til opgave at præsentere traditionen, pædagogisk filosofi og filosofi med børn, dens oprindelige samt hvordan dette bliver anvendt i det danske samfund. Det er endnu ikke lige så anvendt i det danske uddannelsessystem, som set i udlandet. Men traditionen har fået egne bed og stå på med teorier som set hos Michael Højlund Larsen og Louise Nabe-Nielsens tekster. Der var nogle tydelige røde tråde mellem de forskellige traditioner, herunder adresserede de facilitatorens rolle, børnenes nysgerrighed og undren og hvorfor tålmodighed i filosofi er vigtige fundament for filosofi med børn. Dette har naturligvis også tilvejebragt forskelle og uenigheder i mellem teorierne, disse vil blive udforsket og klargjort i kapitel 4. Men ud fra ovenstående kan det argumenteres for, at filosofi med børn *kan* have en indflydelse på en form for vejledning til den unge generation i et præstationssamfund, som teoretiker fra Kapitel 1 efterspurgte. For at kunne svare på hvorvidt *filosofi med børn* og tilgangene herunder er ‘fyldstgørende’ for børn og unge under præstationssamfundet, må det først klargøres hvordan en faktisk praksis udfoldes. Derfor vil det kommende afsnit, Kapitel 3 præsentere mit møde med den kommunale indsats *Rum For Undren*, dette vil derefter lede til en analyse af

Kapitel 2 overfor mødet med Rum For Undren, for at finde frem til hvordan traditionen filosofi med børn kan fungere.

Kapitel 3 – Metode afsnit og indsamling af Empiri

Metode afsnit og indsamling af empiri

Det kommende afsnit vil nu redegøre for de metodiske overvejelser til indsamling af empiri, herunder interviewform og udarbejdelsen af transskriptionen af interviewet. Dernæst vil de vigtigste temaer, som dukkede op undervejs i interviewet blive præsenteret for at disse kan danne grobund for en analyse af empirien. I analysedelen vil tidligere nævnte teorier indgå, for at danne en sammenhæng i hvordan teorierne anser filosofiske dialoggrupper samt hvordan filosofiske dialoggrupper faktisk fungerer i praksis og hvad det vigtigste her har været. De transskriberede interviews kan findes i de vedhæftede bilag.

Udarbejdelse af transskription

Det kommende afsnit vil præsentere beskrive den metodiske fremgangsmåde til transskriptionen af interviewet d. 8. oktober 2021 med David Mark Larsson, Elsie Dirks Nørlov og Tine Søegaard Romose. Transskriptionen vil fremgå nedenfor i tre kolonner og forbogstav på deltager: D for David, E for Elsie, T for Tine og I for interviewer, som henviser til Nathalia Fuglsang eller samarbejdspartner Christoffer Jensen. Transskriptionen er udarbejdet med henblik på “konversationsanalyse”, da samtalen med deltagerne er analyserbar ift. at indsamle oplysninger om en filosofisk dialog med deltagerne. Tegnene som indgår i transskriptionen som præsenteret i *Interview: Det Kvalitative Forskningsinterview som Håndværk* (2015), af Kvale og Brinkmann. Transskriptionen vil være bearbejdet på et henholdsvis overfladisk niveau, da det blot er det talte ord og de fakta som bliver præsenteret i interviewet som gør sig gældende som analyserbart materiale. Derfor vil fyldeord, udtryk som ‘øh’, ’øhm’, host eller andet støj fra rummet ikke transskriberes.

| | |
|----------------|---|
| [| En enkelt venstreklamme angiver det punkt, hvor en overlappning begynder. |
|] | En enkelt højreklamme angiver det punkt, hvor en del af en ytring slutter i forhold til en anden. |
| = | Lighedstegn, et i slutningen af en linje og et i begyndelsen af den næste, angiver, at der ikke er noget "hul" mellem de to linjer. |
| (.) | Et punktum i parenteser angiver et lille "hul" i eller mellem ytringer. |
| :: | Koloner angiver forlængelse af lyden umiddelbart inden. Flere koloner angiver en længere lyd. |
| <u>ord/ord</u> | Understregning angiver en form for betoning via tonehøjde og/eller amplitude; en anden metode er at kursivere den betonede del. |
| ORD | Store bogstaver angiver lyde, der er særligt kraftige i forhold til den omgivende tale. |
| () | Tomme parenteser angiver, at den transskriberende ikke kan høre, hvad der bliver sagt. |
| (()) | Dobbelparenteser angiver den transskriberedes beskrivelser snarere end transskriptioner. |

Kilde: *Doing Conversation Analysis* (Appendix), af P. Ten Have, 1999, Thousand Oaks, CA, sage, som bearbejdet i *Interview: Det Kvalitative Forskningsinterview som Håndværk*, af Kvale og Brinkmann, 3. udgave, 2015, Hans Reitzels Forlag, København.

Interviewform

I forbindelse med udarbejdelsen af dette speciale, blev det bestemt at lave en kvalitativ forskning frem for en kvantitativ, da interviewpersonerne kunne bidrage med et perspektiv på hvordan filosofiske dialoger kunne se ud med børn, og eftersom en kvantitativ undersøgelse kunne bidrage med en mere overfladisk og bred undersøgelse. Dertil blev det besluttet at lave en fænomenologisk kvalitativ forskning, som udlagt af Kvale og Brinkmann (2015). De beskriver nemlig den fænomenologiske forskning som noget der "peger på en interesse for at forstå sociale fænomener ud fra aktørens egne perspektiver og beskrive verden, som den opleves af subjekterne, ud fra den antagelse, at den vigtige virkelighed er det, mennesker opfatter den som (Kvale og Brinkmann 2015, s. 48). Her er fokus, i Heideggeriansk forstand, at 'sætte parentes' omkring interviewernes egen og videnskabens forhåndsviden, for at lade fænomenerne komme til syne på baggrund af interviewpersonernes levede erfaring (Kvale og Brinkmann 2015, s. 49). Hertil mener Kvale og Brinkmann nemlig, at det "Det kvalitative

interview er en forskningsmetode, der giver privilegeret adgang til menneskers grundlæggende oplevelse af den levede verden (Kvale og Brinkmann 2015, s. 50).

Semistruktureret livsverdensinterview

Inden mødet med interviewpersonerne, David Larsson, Elsie Nørløv og Tine Romose, var fokus at udforme et semistruktureret livsverdensinterview, som udlagt af Kvale og Brinkmann. Denne interviewform blev udgangspunktet for interviewet, eftersom denne teorien bl.a. - men hovedsageligt - har fokuseret på; (i) den interviewpersonens livsverden, altså den “verden, som man møder den i hverdagslivet, og som den fremtræder i den umiddelbare og umiddelbare oplevelse uafhængigt af og forud for alle forklaringer” (Kvale & Brinkmann 2015, s. 50); (ii) individets oplevelser, samt har til opgave at lade interviewpersonen beskrive så ‘frit’ som muligt (Kvale & Brinkmann 2015, s. 47); (iii) at “indhente beskrivelser af den interviewedes livsverden med henblik på meningsfortolke de beskrevne fænomener” (Kvale & Brinkmann 2015, s. 22); at interviewereren kan forblive så neutral - som muligt - men kan stadig give udtryk for egne holdninger (Kvale & Brinkmann 2015, s. 26). Det semistrukturerede livsverdensinterview var derfor fordelagtig for denne kvalitative undersøgelse eftersom fokus var at forstå og Larsson, Nørløv og Romoses livsverden i deres praktiske tilgang til at filosofere med børn. Ved at have fokus på deres livsverden og måden de beskriver de fænomener de møder i praksissen, kunne vi få et indblik i deres erfaringer med processen, formålet med filosofiske dialoger samt hvordan de oplevede de unges udvikling, som resultat af de filosofiske dialoggrupper.

Den rejsende og minearbejderen - vores roller

Interviewet med Larsson, Nørløv og Romose blev udarbejdet i samarbejdet med en medstuderende, Christoffer Jensen. Eftersom vi var to interviewere og tre interviewpersoner, blev vi enige om nogle spørgsmål som vi ønskede svar på samt en rollefordeling hvor den ene interviewer førte samtalen mens den anden holdt overblik over spørgsmålene. Efter interviewet kunne vi genkende Kvale og Brinkmanns interviewroller *den rejsende* og *minearbejderen* i vores interviewsroller.

Den rejsende betyder i denne henseende, at interviewpersonen er “mere interesseret i samtalen og de redegørelser, den giver anledning til” (Kvale og Brinkmann 2015, s. 77). Her var rollen meget klar, da interviewperson 1, havde en tendens til at se ud over spørgsmålene, og lade samtalen løbe frit og dermed lade interviewpersonerne udforske det, som interviewet nu kom

til at handle om. Dette kalder Kvale og Brinkmann at den rejsende interviewer “vandrer gennem landskabet og falder i snak med dem han eller hun møder” (Kvale og Brinkmann 2015, s. 77). Formålet med denne rolle, er at lade sig tage ‘på en rejse,’ følge samtalen og se hvor man ender, dette vil ifølge Kvale og Brinkmann medføre at man ikke blot opnår ny viden, men den rejsende kan også forandre sig og tilgå andre perspektiver, ved at stille sig åben og nysgerrig overfor interviewpersonerne (Kvale og Brinkmann 2015, s. 78). Dette var også udgangspunktet for interviewet med de tre filosofiske konsulenter, da det her var interviewpersonernes levede erfaringer inden for deres praksis som vi ville forstå. For at kunne være åben overfor deres perspektiver og erfaringer, var det vigtigt for os, at vi lod os tilgå interviewet uden fordomme og antagelser om hvad der *skulle* indgå i interviewet. Eftersom interviewet også havde fokus på hvordan praksissen udfoldede sig, aftalte vi at den anden interviewer skulle have øje for de spørgsmål vi *skulle* have svar på, herunder, deres fagfilosofiske inspiration, opbygning og forberedelser til deres praksis osv. Derfor havde vi, som nævnt, udarbejdet nogle spørgsmål som den anden interviewer havde til opgave at have fokus på, hvis vi stadig mangede information om givne emner. Det er efterfølgende blevet åbenlyst at denne rolle læner sig op ad Kvale og Brinkmanns rolle ‘minearbejderen,’ som har til opgave af ‘grave’ viden op. I denne rolle, ved minearbejderen, at der er viden og indhente og det er her dennes opgave at “grave det værdifulde frem” (Kvale og Brinkmann 2015, s. 77). I denne rolle er udgangspunktet, at interviewpersonerne, i dette tilfælde Larsen, Nørløv og Romose, “rummer en i sig indre en viden, der venter på at blive afdækket, udbesmittet af minearbejderen” (Kvale og Brinkmann 2015, s. 77).

De to roller

Fordi interviewet tog udgangspunkt i deres praksis, havde interviewpersonerne allerede en ide om hvad interviewet skulle omhandle, derfor var det sjældent et spørgsmål om at ‘grave viden frem’ da de som udgangspunkt allerede havde den klar. Så minearbejderens opgave i denne format, var at stille et direkte spørgsmål med fokus på at finde frem til ét konkret svar, hvorefter den rejsende igen tog over i samtalen og lod spørgsmålet hænge. Derudover skriver Brinkmann og Kvale at den frem gravede viden forbliver ubesmittet af minearbejderen, hvilket også er tilfældet i vores interview. Minearbejderen ‘smittede’ ikke den frem gravede viden med sin egen holdning og erfaringer, idet dennes opgave kun var på at stille spørgsmålet. Men man kan argumentere for, at man i denne opstilling aldrig kan lade en viden være ubesmittet, eftersom det er et konkret og ‘ikke-åbent’ eller et ikke autentisk spørgsmål, som Gadamer ville kalde

det, som forlanger at kende til interviewpersonernes levede erfaringer. Derfor smitter minegraveren allerede den fremgravede viden, idet spørgsmålet bliver stillet.

Mødet med tre praktiserende filosofiske konsulenter

Det kommende afsnit vil nu kort præsentere nogle emner som især kom til overfladen i interviewet med David Larsson, Elsie Nørløv og Tine Romose. Larsson, Nørløv og Romose arbejder alle tre inden for filosofiske dialoggrupper med social udsatte, psykisk sårbare og kriminalitetstruede unge. Larsson, Nørløv og Romose er alle kommunalt ansatte hos Egedal kommune hvori de alle har en filosofisk faglighed med børn, unge og eller deres familier. Nørløv er ungekonsulent med en professionsbachelor i pædagogik fra 2011 og en kandidat i pædagogisk filosofi fra 2018. Romose er sammenligneligt familie og ungekonsulent med en cand.mag. i pædagogik og filosofi og Larsson er tilsammen ungekonsulent og har desuden en cand.mag. i filosofi og japansk. For at kortlægge praktikken omliggende de filosofiske dialoggrupper, vil dette afsnit blive delt op i emnerne *Praktikken*, som beskriver den praktiske tilgang og rammerne for dialoggrupperne. Dernæst *Hvorfor have filosofiske dialoggrupper?* som præsenterer en hændelse de tre konsulenter havde med en ung under en filosofiske dialoggruppe, dette møde var det de tre kom i tanke om, da de blev præsenteret med spørgsmålet 'hvorfor overhovedet have filosofiske dialoggrupper? Slutteligt, vil emnet *Hvad er vigtigt i filosofiske dialoggrupper?* blive præsenteret. Hele interviewet er tilgængelig som vedhæftede bilag. Efter mødet med David Larsson, Tine Romose og Elsie Nørløv skrev jeg nogle opfølgende spørgsmål til Larsson, som skulle godtgøre de sidste eftertanker efter der er gået lidt tid fra mødet. Spørgsmål og svar i deres fulde længde kan findes under bilag nr. 6. Derudover henviste han undertegnede til et tidligere interview som kan supplere hans svar yderligere.

Praktikken

Med en faglig baggrund i filosofi tager det praktiske arbejde afsæt i filosofiske dialoggrupper som opstår i deres kommunale arbejde. De unge vil inden samtalerne blive gjort opmærksomme på hvad dagens emne er samt vil de få fortalt hvad næste uges emne vil blive, dette mener Nørløv, Romose og Larsson er vigtigt at have fokus på, i og med det er udsatte unge som kan drage fordel af rammer og strukturer. På den måde mener Larsson at det er en nødvendighed at dialogerne bliver mere erfaringsbåret, ikke teoribåret (bilag 4.1., linje 18-20). Det uddyber han efter interviewet med: "jeg tror, der især gælder for os alle tre, er, at vi - som

jeg også forstår de andre - stræber efter at lade filosofien gå forud for teknikken. Altså - at det at tilegne sig en filosofisk *indstilling* er vigtigere end de specifikke spørgeteknikker og andre formalia (hvor stor er gruppen, rummet, måden børnene sidder på, osv.).” (bilag 6). Ifølge Larsson betyder det altså mere i filosofien med børn at ‘lade filosofien gå forud’ frem for at følge en teoretisk fremgangsmåde. Denne måde at ‘lade filosofien gå forud’ begrundes af Larsson også i et interview i 2018, da han siger “In contrast to many of the existing methods, which usually put a strong emphasis solely on critical thinking skills, my colleagues and I have developed a method which aims to evoke philosophical wonder in the children. One simple strategy that we often employ is to ask lots of “what if” questions to fire up their imagination and for this purpose we have developed a series of questions that are deliberately open-ended. A few examples are: “what if the world were transparent?”, “what if the world were upside down?”, “what if you were born with eyes on your toes?” (Popovski, 2018). Nørløv siger da også, at ved at spørge generelt eller hypotetisk, eksempelvis med spørgsmål som; ‘hvordan kan en familie se ud?’ kræver det ikke det samme af de unge, hvorimod spørgsmål såsom; ‘hvordan ser din familie ud?’ kræver en personlig udlevering, som de unge måske ønsker at undgå. Nørløv beskriver denne ‘metaplan’ som at de filosofiske samtaler “ikke afkræver dem overvejelser omkring ‘hvad er det der med mig?’” (bilag 4.1., linje 21-24). Her understregede hun, at de ikke er interesseret i den enkelte deltagers familie, identitet, osv., men mere interesseret i at skabe et rum hvori de kan “slippe for” at snakke om deres individuelle eller private følelsesliv” (bilag. 4.1., linje 26-27). På den måde, kan børnene heller ikke komme med et rigtigt eller forkert svar, fordi det forbliver hypotetisk eller på et metaplan, det resulterer i at man, ifølge Larsen, “invite the children to think freely about the consequences of these scenarios” (Popovski, 2018). Der er altså i denne praksis stort fokus på at være spontan, da det med denne spontanitet kan blive muligt for børn og facilitator at ‘lade filosofien gå forud.’ På samme måde skriver Larsson også, at han har “meget fokus på “rummet”, på nærværet, nuet og det spontane i samtalen. Derudover arbejder jeg meget med negativ dialektik - altså at to modsætninger ikke behøver at mødes i en konkretiserende syntese. Det er dejligt forvirrende (læs: aporetisk) for børnene og gør dialogen til et spændingsfelt, hvor alt kan ske. Absurditet og kunstnerisk udtryk er endnu en vigtig inspirationskilde” (bilag 6).

Hvorfor have filosofiske dialoggrupper?

David Larsson beskrev i interviewet fra 2018, at “A crucial point to keep in mind, though, is that philosophy for children is not about teaching the children what Plato, Kant, or other famous philosophers thought about these questions. The main idea is to help the children think for

themselves” (Popovski, 2018). Filosofi med børn bør altså først og fremmest ikke forstås som en læreplan eller et pensum som børnene skal lære udenad, men filosofien er derimod en måde at bibeholde børnenes naturlige nysgerrighed, Larsson uddyber det med; “So when people say that children aren’t equipped to philosophize I think they are missing the point, since nobody is more in touch with basic philosophical wonder than young children. Just consider the number of questions that an average 5-year-old asks on a daily basis” (Popovski, 2018). For at forstå hvorfor *de* lavede filosofiske dialoger med børn, spurgte vi Nørløv, Romose og Larsson hvorfor overhovedet have filosofiske dialoggrupper med børn og her beskrev de en ung deltager som bliver henvist som anonyme A, fremadrettet A. Dagens emne havde været modig og Nørløv, Romose og Larsson filosoferede sammen med de unge over hvad det ville sige at være modig, hvem er modig og de havde fået en del reaktioner fra de unge deltagere, bortset fra A. A havde ikke sagt meget i sessionen eller tidligere sessioner, for at bevare trygheden i rummet er det et princip ikke at spørge deltagere, hvis de ikke selv sætter sig i spil, så de havde ikke spurgt A direkte. Den filosofiske samtale skred frem, pausen kom og gik og da sessionen skulle rundes af sagde Larsson “okay, nu har vi så snakket om og prøvet at komme rundt omkring hvad det vil sige at være modig. Er der nogen der har mod på at komme med en definition?” (bilag 3.2., linje 59-61). Her var han blevet mødt af stilhed, indtil A havde sagde “modig er at erkende sine egne grænser [...] Noget man er bange for, men man gør alligevel” (bilag 3.2., linje 61-66). Dette er de tre meget enige om, som et enkeltstående eksempel på den udvikling de har mødt i deres filosofiske arbejde. Den unge A er tilsyneladende blevet mere åben og snaksagelig efter denne session (bilag 3.2., linje 70-71). Dette leder hen til hvad der er væsentligt i de filosofiske dialoggrupper og kan hvordan de kan have en indflydelse på de unge.

Hvad er vigtigt i filosofiske dialoggrupper?

For at kunne facilitere filosofiske dialoggrupper nævnte Nørløv, Romose og Larsson tre elementer som er vigtige for at kunne skabe et rum hvori filosofiske samtaler kan opstå, herunder: Tryghed, autencitet og ingen projekter på børnenes vegne. Disse vil kort blive forklaret ud fra Nørløv, Romose og Larssons beskrivelser.

Tryghed

De mener først og fremmest at de unge skal føle en tryghed i det rum som de nu skal filosofere i. Denne tryghed mener de, at kunne vise ved at turde at dele noget af deres liv og hverdag, altså ved at lade de unge komme lidt tættere på dem (bilag 4.1., linje 4-5). Dette gør de - naturlighed med en professionel balance - for at de unge ikke blot ser dem som en voksen eller

en autoritet, men lige så meget som et medmenneske (bilag 4.1., linje 9-10). Denne medmenneskelige reaktion mener de at kunne skabe med de unge, ved at lade dem vide at de ikke kender alle svarene, sige ting så som “det ved jeg ikke” hvis de er i tvivl om noget. At udlevere sig selv og sine egne begrænsninger mener de ikke de unge nødvendigvis er meget bekendte med fra andre forhold til de voksne i deres liv. Dermed mener Larsson, at forholdet blevet mere erfaringsbåret end teoribåret, da emnerne ikke er “nu skal vi høre om Wittgenstein” men i stedet snakker om det “vi oplever” (bilag 4.1., linje 18-19). Larsson beskriver hans tilgang til filosofien som en af to retninger, han mener nemlig, at enten kan man “lukke op” eller “lukke ned” (bilag 4.1., linje 37). Han beskriver, at hvis man lukker op, lukker man op for ‘pandoras æske’ og kan snakke om “Hvad er meningen med livet? Findes der en mening med livet? Hvad ville det så sige? Hvad er det at være menneske?” (bilag 4.1., linje 39-40). Hvor hvis man lukker ned, lukker man ned for undren hvilket kan hænde via spørgsmål som “‘der siger du to forskellige ting’ der begynder du, at lukke kassen sammen igen” (bilag 4.1., linje 42-43). Her mener Larsson, at ved at blive ved med at åbne op, møder men de unge på en anden måde, fordi de ikke er vant til at blive tilgået på denne måde før (bilag 4.1., 44-45).

Autencitet

Dernæst er det, ifølge Nørløv, Romose og Larsson, vigtigt at man som facilitator er autentisk, da “børn er det hårdeste publikum - [den] hårdeste medspiller” (bilag 4.2., linje 52-53). At være autentisk går også hånd i hånd med det de mener kan avle et trygt rum at tale i, ved at dele ud af dem selv og deres erfaringer vil de også fremstå mere autentiske. Derudover giver Larsson et eksempel på hvordan han mener denne autencitet kommer til udtryk i filosofi med børn. Han refererer til årsmødet i Filosofi med Børn i 2018, her blev han samt resten af publikum spurgt, som han fortæller “‘hvor meget skal man vide om filosofi for at filosofere med børn?’ [og dernæst ‘hvor meget skal du vide om børn for at filosofere med børn?’ og så sidder jeg og tænker, ‘hvor meget skal man vide om dig selv for at filosofere med børn?’” (bilag 4.2., linje 62-64). Her pointerer han igen, at det er vigtigt at kunne ‘træde ind på scenen’ og vise “jeg ved heller ikke det her, men lad os finde ud af det sammen” (bilag 4.2., linje 67-68). Det er også dette ved at indrømme sin egen ikke-viden, at Nørløv, Romose og Larsson mener man kan undgå at have projekter på børnenes vegne, hvilket leder til det sidste element af filosofiske dialoggrupper. De unge deltagere som Nørløv, Romose og Larsson møder er alle end den af at system og har derigennem mødt mange fagpersoner, psykologer, psykiatere, lærer som de mener kan have nogle projekter på vegne af de unge (bilag 4.3., linje 83-85; linje 86-90; linje 91-96).

Ingen projekter

Her mener de, at det væsentlige i de filosofiske dialoggrupper er “mødet mellem mennesker” (bilag 4.3., linje 75-76). Det uddybes ved at de tre konsulenter ikke har nogle projekter, forventninger eller nogle mål som skal nås med de unge;

Vi har ikke nogen bagtanker, de er så vant til, at de voksne, de møder, vil et eller andet med dem. ‘Nu skal jeg sørge for, at du kommer tilbage til skolen,’ eller ‘nu skal jeg sørge for, at du tager din medicin,’ eller ‘nu skal jeg sørge for du hører efter hvad din mor eller far siger.’ Det har vi slet ikke og alene det, det der med, at vi lægger våbnene foran døren inden vi møder dem, så kommer de også os i møde på en anden måde” (bilag 4.3., linje 91-96).

Deres fokus for de filosofiske dialoggrupper tager altså hverken udgangspunkt i, har fokus på eller drejer sig om de unge, mål for de unge eller andre projekter på deres vegne. Dog nævner Romose til slut at, at lære dem at reflektere ville være en bonus, men “det er ikke formålet med det. [...] vi vil bare gerne vil være sammen, snakke sammen og skade det her rum sammen” (bilag 4.3., linje 104-105). Efter interviewet svarede Larsson om han bevidst gjorde noget anderledes i sin praksis i filosofi med børn, hvortil han svarede; “Jeg tror på, at man skal lade sin praksis formes og udvikle sig ud fra ens eget temperament, personlighed og overbevisninger. Det er faktisk et af hovedpunkterne i min tilgang - at du må arbejde helhjertet med filosofien og være dig selv i mødet med barnet. Ellers risikerer du, at din tilgang fremstår hul - og det gennemskuer børnene med det samme” (bilag 6). Det går altså meget i hånd med, at være autentisk og undgå at have projekter på børnenes vegne, hvis man tilgår en filosofisk samtale med unge med et autentisk udgangspunkt, kan det i denne henseende ikke være med projekter.

Opsummering

Efter interviewet og mødet med Nørløv, Romose og Larsson er det blevet skitseret hvorfor og hvordan filosofi med børn kan fungerer i det danske samfund. Selvom de tre konsulenter har fokus på især social og psykisk udsatte unge, kan deres erfaringer stadig have meget gavn for forståelsen for traditionen filosofi med børn. I dette kapitel var opgaven at se hvad filosofi med børn *faktisk* havde fokus på og hvilke elementer som gik igen, efter Kapitel 2 med fokus på metodiske fremgangsmåder til traditionen. Dertil blev det tilsyneladende, at netop disse tre

konsulenter havde et større fagligt fundament tilfælles med Louise Nabe-Nielsen end med Michael Højlund Larsen. Hos de tre konsulenter er der især fokus på at 'lade filosofien gå forud', skabe et rum hvori facilitatoren er autentisk og foruden projekter på børnenes vegne samt at rummet er trygt. Efter en kort redegørelse og skitsering af hvilke elementerne var vigtige hos de tre konsulenter, vil alle resultaterne fra Kapitel 1, 2 og 3 nu blive sat overfor hinanden og sammenlignet for at få en klar ide om hvad der faktisk bør være fokus på, for at kunne gøre filosofiske dialoger fyldestgørende for unge i et præstationssamfund.

Kapitel 4 - Analyserende diskussion

For at besvare specialets problemformuleringen vil det kommende afsnit få til opgave at sammenflette trådene fra de foregående kapitler. Indtil videre har opgaven svaret på følgende i) hvordan et præstationssamfund betegnes og hvorvidt præstationssamfundet kan genkendes i de nutidige ungdomssamfund, og ii) hvordan traditionen filosofi med børn eksisterer og bliver eksekveret i dag. Dermed er det på nuværende tidspunkt Kapitel 4s opgave at undersøge hvorvidt filosofi med børn bliver brugt på en fyldestgørende måde for børn og unge i et præstationssamfund. For at kunne svare på om den danske tradition til filosofi med børn er fyldestgørende i et præstationssamfund vil det kommende kapitel sammenflette pointerne og argumenter fra de foregående kapitler og danne overblik over de fremadrettede standarder for filosofi med børn.

Først vil kapitlet opsummerer punkterne fra kapitel 1 for at fastlægge et præstationssamfund er og hvordan filosofien kan bearbejde denne samfundskarakteristik. Ifølge Byung-Chul Hans teori defineres et præstationssamfundet [*achievement-society*] et samfund hvori subjekterne er underlagt en overflod af positivitet har, hvilket har medført at individerne er blevet præstationssubjekter [*achievement-subject*]. Subjekter der altså hele tiden prøver at præsterer mere. Den overflod af positivitet har, ifølge Han medført et samfund af udmattede [*exhaustive*] individer som kan resultere i et samfund af psykisk syge individer. Grunden for dette præstationssamfund stammer, ifølge Han, fra paradigmeskiftet fra et disciplinæresamfund til et achievement society, fra et samfund som byggede på staten som en disciplinær agent med fundament i verbet *May not* til et samfund som nu bygger på staten som en tilsyneladende støtte, som stræber efter optimering dermed med fundament i *Can*. Dette paradigmeskift er også påfaldende i Hjortkjærs samfundskarakteristik af samfundet som et paradigmeskift fra det han kalder overgangen fra et forbudssamfund til et påbudssamfund. Hos Hjortkjær var forbudssamfundet også opbygget på principper om staten som en håndhævende og disciplinær rolle, hvorved borgernes individuelle muligheder lagde inden for samfundet love. Påbudssamfundet er derimod grundlagt på samme principper som Han præsenterede hos præstationssamfundet, nemlig et nærmest mulighedsorienteret samfund. I Hans og Hjortkjærs udlægning af præstationssamfundet kan præstationssubjektet forstås som en blanding af Riesmans ydre- og indrestyret individ. Det indrestyret individ er som tidligere beskrevet styret af indre værdier, dette kan især ses i paradigmeskiftet fra disciplinæresamfundet, hvor individet nu skal bestemme sine livsmønstre efter egne værdier. Hos det ydrestyret individ er dets

livsmønstre dertil hovedsageligt styret af familiens og statens normer og værdier. Dermed vil det gruppestyret individ, det som nærmere sig mest præstationssamfundets individ styre sine livsmønstre efter det, som angiveligt er egne værdier og normer. Den generelle kritik af præstationssamfundet, som fremlagt i dette speciale, præstationssubjektet altså føler det er styret af indre værdier, men er faktisk underlagt og hele tiden påvirket af ydre faktorer, herunder statens, sociale medier, familiens værdier osv. Her knytter også Rosas samfundsteori, om et accelerationssamfund, sig også til præstationssamfundet. Eftersom præstationssamfundet afhænger af konstant optimering, vil præstationssubjektet, ifølge Rosa, hele tiden være nødt til at udvikle egne muligheder, teknologisk acceleration og social acceleration for at følge med optimeringen, hvilket har ledt til en øget acceleration i livstempoet men også til en fremmedgørelse. Den fremmedgørelse som præstenteret under Rosa leder altså til en følelse af rodløshed hos individet, fordi dens tilhørsforhold er kortere og mere overfladisk end i tidligere generationer. Derfor kan det argumenteres for, at en sådan fremmedgørelse som følge af acceleration, fremkommer fordi individet er underlagt og følger den kalkulerende tænkning. Dermed vil resonans, som Rosa skriver kan være svaret på accelerationssamfundet, også blive svaret på præstationssamfundet, eftersom at når individet opnår resonans, vil det være i kontakt med væren. Men denne kontakt eller resonans, kan og vil altså kun kunne opnås når individet lader fænomenet komme til syne for sig, en aktiv ikke-gøren som altså ikke lægger sig naturligt til individet under accelerationssamfundet. På samme måde som Han sammenligner multitasking med vilde dyrs instinkter om hele tiden at være opmærksom på flere elementer på en gang, lægger det, ifølge Han, ikke naturligt til mennesket at igangsætte denne aktive ikke-gøren, fordi det er noget som, Han skal tillæres.

Nysgerrig tilgang til præstationssamfundet

Præstationssamfundet, har det tilfælles med accelerationssamfundet og påbudssamfundet, at fordi borgerne ikke modsætter sig den kalkulerende tænkning, som Heidegger kalder det, ender borgerne med blot at flyde med samfundets strukturer og normer, på trods af de negative resultater det har på dets borgere. Ved at præstationssubjektet lære at stille sig spørgende og kritisk overfor den kalkulerende tænkning, kan præstationssubjektet forstå og gøre op med de skadelige påbud og normer som præstationssamfundets overflod af negativitet opstiller.

Det menes derfor på nuværende tidspunkt i opgaven at være klargjort at det som en nødvendighed for borgerne at kunne stille sig kritisk, spørgende og nysgerrig overfor disse

normer og grundmorale som er blevet tillært under selvsamme samfundsstruktur - og disse egenskaber har traditionen filosofi med børn bl.a. til opgave at lære børn. Som tidligere nævnt har børn en naturlig nysgerrighed, som gør dem optimale filosofiske samtalepartnere, dette tyder på at, de tidligere nævnte filosofiske teorier har et solidt fundament for at filosofi med børn fungerer som praksis (Popovski, 2018; Lipman i Fisher 2003, s. 27; Larsen 2018, s. 23). Ved at lære børn af udnytte deres naturligt nysgerrighed, vil de måske som resultat opdrages med en større skeptisme overfor kalkulerende tænkning og dermed lære at være nysgerrig overfor præstationssamfundet skadelige forventninger af individet. Dette bør som resultat kan ende med at gøre barnet bedre til at navigere i samfundets idealer, som utopiske og uopnåelige, frem for noget faktisk opnåeligt. Men at tilgå og hjælpe børn med at omvende den naturlige nysgerrighed til en faktisk filosofisk undren, har som præsenteret i løbet af specialet forskellige fremgangsmåder. For at opnå denne nysgerrige tilgang til sin grundmorale forekom der forskellige fremgangsmåde i de foregående kapitler. Først og fremmest fremgår der en bred enighed om at børns undren eller nysgerrighed bør være i centrum, men vejen til denne undren er herefter uklar. Her virker Lipman og Sharps tilgang samt Larsens tilgang til at være enige om en kognitiv filosofi om at man kan dele børns tænkning om i tre elementer, i Lipman-Sharp tilgangen lød det på at man bør have fokus på omsorgsfuld, kritisk og kreativ tænkning. Hvor det hos Larsens fokus hed blev kaldt kritisk, kreativ og konstruktiv tænkning. For kort at opsummere, henviser kritisk tænkning i Lipman-Sharp tilgang til, at man anvender sin fornuft i en given kontekst til at undersøge og konfrontere eksempelvis metafysiske emner. Her berettede Larsen om kritisk tænkning som en tilgang til at undersøge allerede fastlagte påstande og udsagn. Dermed sagt, kan begge tilgang være behjælpelige med at undersøge og allerede her opnå en nysgerrig tilgang til samfundets normer. I den næste tænkning, kreativ tænkning, begynder teorierne at adskille sig en anelse. Lipman-Sharp tilgangen genkender kreativ tænkning, som at man bruger sin fantasi til at opstille nye perspektiver, kriterier eller måder at opstille allerede kendte problematikker (Oyler 2017, s. 1873). Her er fokus især på at man bør bruge sin fantasi. Her beskriver Larsen, i samme stil at den kreative tænkning har fokus på at være åbne overfor nye ideer og perspektiver, dog er det har eleven til opgave at være åben overfor de nye perspektiver og kriterier om den spørgende har til opgave at fremstille. I Larsens tilgang tiltræder eleven altså en mere 'laden komme til en'-rolle, fremfor at skulle opstille et nyt perspektiv. Den sidste tænkning kan i begge tilgange diskuteres. I Lipman-Sharp tilgangen til omsorgsfuld tænkning, at man bør være tilgå dialogen med en sensitivitet over for den kontekstuelle sammenhæng, hvor man overvejer scenarier, problematikker eller perspektiver som andre står overfor. Her er der i stedet fokus på, i Larsens tredeling, konstruktiv tænkning,

hvor der i stedet for er fokus på at lære at argumenterer, at lytte til det bedste argument, at finde beviser. Ved at have jage på en 'god' argumentation og at 'finde beviser' kommer fokus fra den naturlige undren over på at skulle bevise og eleverne skal nu have fokus på deres egen argumentation, hvilket uundgåeligt må betyde, at man kan argumentere *forkert*. Ved at have fokus på hvordan man *bør* argumenterer i den filosofiske dialog, er man i risiko for at følge den kalkulerende og beregnende tænkning, da man får til opgave at kategorisere fænomenet samt den måde hvorpå fænomenet påtales. I stedet for at lade fænomenet komme til syne for bevidstheden og fortolke på den viser sig, vil man muligvis i stedet have fokus på hvordan man beskriver fænomenet mest 'korrekt', hvilket kan være en umulig opgave. Da man her får til opgave at beskrive noget ubeskriveligt. Også Larsson, Nørløv og Romose beskriver en sådan fremgangsmåde med at have fokus på argumentationsformer og 'beviser' kan man risikere at 'lukke ned for undren', da børnene nu bliver mødt med en voksen som har en 'særviden' og som derfor ved bedre end børnene. Ifølge Heideggers Denken, kan man som tidligere nævnt ikke komme i kontakt væren hvis man har fokus på at kategorisere væren. Også Nabe-Nielsens tilgang vil være enig i, at hvis har fokus på beviserne i dialogen – uden at man bør tage alle børnenes udsagn som valide – kan man ikke have børns undren i centrum, hvis man altid allerede har fokus på beviserne for hvordan et fænomen viser sig for bevidstheden. Da kommer man altså muligvis væk fra en nysgerrig tilgang til fænomenet og den filosofiske dialog.

Derudover vil brugen af den fænomenologiske reduktion kunne gavne den nysgerrige tilgang til den filosofiske dialog og børns undren. Ved brug af sin *epoché* kan det blive muligt at lade egne holdninger og værdier være uden for dialogen, dermed bliver det ifølge Nabe-Nielsen muligt at have fokus på børnenes undren som centrum. Det er her ikke facilitatorens opgave at finde svar, men at finde strukturer. Derfor er det med Larsens tilgang svært at gennemskue, hvem der kender svaret på om hvorvidt det søgte – rigtige argumenter, eksempelvis - i en konstruktive tænkning, faktisk er tilgængelig. Heidegger teori om Gelassenheit hælder også til, at man lader fænomenet 'komme til en', men ved at følge Larsens og Lipman og Sharps teori om at opsøge fænomenet ved at undersøge fænomenet med en intention om at fremme konstruktiv, kreativ, omsorgsfuld og kritisk tænkning, vil man uundgåeligt ende i en afventende eller forventende position. Fordi man i Larsens og Lipman-Sharp tilgangen bruger filosofien som et middel til et mål, frem for et mål i sig selv. En position hvori, Gelassenheit ifølge Heidegger - eller resonans ifølge Rosa - ikke kan opstå, da Gelassenheit og resonans søger en aktiv afholdenhed fra kategorisering, kalkulerende tænkning. Ved at eleverne skal tænke i kategorier, de tre tænkninger samt have fokus på at finde frem til et svar eller beviser, vil man

uundgåeligt ende med at kategoriserer argumenterne og dermed afholde fænomenet for at komme til en.

Johannes Climacus som en aktiv ikke-gøren

Ved at man kan tilgå en nysgerrig og spørgende tilgang, som det blev fremlagt i ovenstående afsnit, bør man, ifølge den hermeneutiske-fænomenologi som præsenterede i de ovenstående teorier, påtage sig en aktiv ikke-gørende rolle eller en rolle som aktivt afholder sig fra at kalkulere, beregne, forvente og objektivisere, da dette kan skygge for den måde som fænomenet viser sig for bevidstheden. Derfor en 'aktiv ikke-gøren' blive forklaret parallelt med Søren Kierkegaards karakter Johannes Climacus, da denne tilgår alt undren med en ikke-gøren.

For at kunne undersøge hvordan en aktiv ikke-gøren eller en aktiv afholdende tilgang til en filosofisk samtale kan se ud, kan Hjortkjærs forslag om Johannes Climacus, muligvis bidrage. I bogen *Utilstrækkelig* havde Hjortkjær især fokus på jagten på idealer, og for at kunne gøre op med præstationssamfundet, mener Hjortkjær at de unge bør lære at undersøge de idealer og uopnåelige forventninger de oplever i præstationssamfundet. Den nysgerrige tilgang, som Johannes Climacus tager rollen som, tilbyder Climacus en måde at lære børn og unge at spørge “‘Hvad forventes der af et ungt menneske?’ ‘Hvad skal der i dag til for at blive lykkelig?’ ‘Hvilke krav og normer er så underforståede, at det kan være næsten umuligt at få øje på dem?’” (Hjortkjær 2020, s. 29-30). Ved at lære børn og unge at stille sig selv disse spørgsmål, kan man muligvis bruge Climacus som den filosofiske vejleder, som blev efterspurgt for at kunne lære børn og unge at navigere i præstationssamfundet. Denne karakter vil derfor kort blive præsenteret ud fra Paul Muenchs *Concluding Unscientific Postscript* (2010) karakteristik af Johannes Climacus. Climacus var et pseudonym som Kierkegaard skrev under med en plan om at lave en karakter som, “‘thinks that to philosophize is not to talk or to write but in all quietness to do honestly and scrupulously what the philosophers say one should do.’ Young Johannes sets his sights on the these ‘*de omnibus dubitandum est*’ (everything is to be doubted)” (Muench 2012, s. 31). Dermed var Johannes Climacus den filosof som alle filosoffer bør stræbe efter at være, da han i denne rolle altid er skeptisk overfor samfundets normer. Climacus brugte nemlig sin dag med at, “‘loafing and thinking, thinking and loafing,’ without ever having much to show for it” (Muench 2010, s. 34). Climacus startede sin dag med at læse for efterfølgende at tænke og reflekterer over dette, uden at have et mål om at producerer noget ud fra sine tanker, dette resultere i at han fremstiller sig selv som et dovent individ, som ikke udnytter det han har

læst om morgenen, til andet end at reflektere over det, men netop denne tilgang kan have en positiv tilgang til at få børn og unge til at undre sig. Det er netop denne tilgang som går imod et præstations- og hastighedssamfunds forventninger til præstationssubjektet. Ved at præstationssubjektet eksempelvis bruger halvdelen af sin dag på at reflektere over sine daglige opgaver, kan det undgå rollen som præstationsmaskiner, som Han beskrev det. Fordi præstationssubjektet – som en præstationsmaskine – kun flyder fra A til B og lever et 'overfladisk liv' hvori en fordybelse aldrig hænder. Ved at lade sig reflektere over filosofisk undersøge dagens gøre mål, vil præstationssubjektet komme nærmere en tilstand af 'serene not-doing,' eller Gelassenheit som Heidegger ville kalde det.

Ved at afholde sig fra denne overfladiske tilstand, som præstationsmaskine, kan kun blive hænde hvis individet aktivt skal afholde sig fra at kategoriserer et fænomen, det sker ved det Heidegger betegner som *hævelsen* og *venten*. Altså at man skal lade 'væren være' og stå imod sin egen vilje til at kategoriserer denne væren, men samtidig vil det stå i vejen for væren at forvente eller afvente noget fra væren, fordi en afventende tilstand er endnu et tegn på den kalkulerende tænkning (Gørtz 2003, s. 195). Denne aktive ikke-gøren er altså, i denne udlægning, vejen mod refleksion selvom, at Climacus anser altså sig selv som en "non-productive good-for-nothing [someone who] finds himself surrounded by people who have made it their personal mission to benefit the age" (Muench 2010, s. 34). Ved at spejle sig de andre borgere i samfundet, oplever han, at han ikke er produktiv på samme måde, fordi han ikke har opnår et 'resultat' eller færdigt produkt efter en dags arbejde. Men efter nogen tid finder Climacus frem til, at arbejdsomme og produktive mennesker muligvis har glemt noget;

Having fallen into the habit of approaching the world in a disinterested fashion, as though it were merely an objective realm to be known, people have lost track of the subjective realm of action and inwardness. A condition of knowing too much, aesthetically speaking, seems to foster a condition of ethical and religious forgetfulness. (Muench 2010, s. 39)

Glemsomhed som her beskrevet opstår, ifølge Climacus, når at mennesket arbejder og er produktiv, denne produktivitet gør at de samtidig kun kan have øje for at opnå mere viden hvilket ender i at opdrætter en tilstand af etisk glemsomhed. Men dette mener Climacus at kunne afhjælpe, ved at være ikke-produktiv, en sådan tilstand kan også findes i Byung-Chul Hans teori om præstationssamfundet. Eftersom præstationssubjektet multitasker og hele tiden

maksimere præstation [*achievement*] ender det i en overflod af “stimuli, information and impulses” (Han, 2015, s. 12). De kan altså ikke reflektere eller fordybe sig og lader blot livet flyde forbi, man ender altså som det Han kalder ‘præstationsmaskiner’ som ikke har øje for andet end at præstere [*achieve*]. Som resultat bevæger præstationssubjekterne, ifølge Han, sig længere væk fra fordybelsen. Både ifølge Hans teori men også ifølge Heideggers, kan et individ i et præstationssamfund ikke både have en kalkuleret tankegang og være i en tilstand af at maksimerer præstation, hvis man altså ønsker at opnå fordybelse, Gelassenheit og dermed komme i kontakt med væren og lade være komme til syne. For at gøre op med tilstanden som præstationsmaskiner, og dermed den kalkulerende tænkning, må individet aktivt afholde sig fra at objektiviserer og kategorisere. Den kalkulerende tænkning skal dog ikke udelukkende forstås som en dårlig ting. Ligesom Heidegger i begrebet om Denken søgte at gøre om med en tankegang som kun var metafysisk, kalkulerende og kategoriserende, mener Climacus at denne tankegang er god til at identificerer objekter. Men denne tankegang er ikke nyttig til at *reflekterer* og fordybe sig over objektet (Muench 2010, s. 49-50). Det kan opsummeres med at Climacus ofte minder læseren om, at “(i) people suffer from a particular kind of forgetfulness (a forgetfulness concerning ethical and religious existence and inwardness), and that (2) this condition of forgetfulness is tied to their knowing too much” (Muench 2010, s. 44). Climacus karakteren leder altså ud fra ovenstående meget i tråd med det som samfundskarakteristikkerne søger, når de eftersøger en form for vejledende element for unge i dag under et præstationssamfund. Fordi præstationssamfundet bygger på borgere som er under konstant udvikling og selvoptimering, kan Climacus da være svaret på den resonans som Hartmut Rosa søger, den Denken og Gelassenheit som Heidegger søger, samt den profound boredom som Byung-Chul Han søger.

Johannes Climacus som filosofisk vejleder for børn og unge

Som det fremstod i tidligere afsnit, kan Philosophy for Children samt Larsens teori og tilgang til traditionen praktisk filosofi med børn risikerer at opnå en kalkulerende og beregnende tænkning, derfor det vil det kommende afsnit diskutere hvorvidt karakteren Johannes Climacus kan bruges som en filosofisk vejleder for børn og unge. Climacus vil som resultat fremstå som et element eller en rolle for facilitatoren – og for børnene - som en del af det, Louise Nabe-Nielsens undringsprocessen, eftersom denne ikke bør anses som en metode eller model, men nærmere et gelænder til hvordan undren opstår som en proces. Som beskrevet

tidligere benytter Nabe-Nielsens en hermeneutisk-fænomenologi som udgangspunktet for undringsprocessen.

Den hermeneutiske-fænomenologi er et vigtigt punkt for undringsprocessen, eftersom den muliggør et faktisk fokus på “erfaringer og oplevelser af verden uafhængigt af forskellige teorier, moraler og viden” (Nabe-Nielsen 2019, s. 55). Ved Husserls *epoché*, lærer man at sætte parentes omkring sine egne erfaringer og holdninger og sammen med den fænomenologiske reduktion lærer man at afholde sig fra at kategorisere fænomener og blot lade dem komme til syne for bevidstheden. Det er i Nabe-Nielsens teori vigtigt, at lade fokus være på børnenes undren ved at lade fænomenet komme til syne for barnets bevidsthed, uden at det bliver farvet eller influeret af facilitatorens holdninger og erfaringer. Som effekt ved at introducere børn for karakteren Climacus, kan de få en konkret ide om hvordan det kan se ud af bruge *epoché* samt deres fænomenologiske reduktion. På den måde bliver det udelukkende barnets egne værdier og holdninger som fænomenet fortolkes ud fra. Det er ifølge den hermeneutiske cirkel kun muligt for barnet (og facilitatoren) at undersøge fænomenet hvis det er bevidst om sine egne værdier og holdninger og dermed stiller sig undrende overfor disse. Dette er naturligvis et svært job for et barn, men med facilitatoren, om har til opgave at undersøge fænomenet hermeneutisk og fænomenologisk sammen med barnet, bliver barnet introduceret for denne skeptiske og nysgerrige tilgang, frem for en kalkulerende tænkning. Det bør dog noteres at det ikke muligt er at beskrive fænomenet *uden* at det bliver påvirket af bevidstheden, fordi vi altid allerede er i verden, når vi beskriver fænomenet. Det kan altså kun beskrives fra et perspektiv af mennesket som ‘væren-i-verden’, alligevel er det vigtigt for undren at vi netop her stiller spørgsmålstejn og stiller os nysgerrige på denne beskrivelse af fænomenet. Ved at stille og nysgerrige og spørgende til vores egne og andres beskrivelser og fortolkninger af fænomenet, kan vi blive mere bevidst om vores egne begrænsninger, fænomenet og verden. Hvor Larsen og P4C præsenterede filosofi for børn og praktisk filosofi med børn som et middel til at opnå kognitive evner, er fokus hos Nabe-Nielsen, Larsson, Nørløv og Romose derimod at filosofere med børn for at lære dem at stille sig skeptiske overfor deres egne værdier og holdninger, hvad end de så måtte være. Det samme gælder for Climacus, for hvem filosofien har til opgave at filosofere for at filosofere, ikke at bruge filosofi som et middel til et andet mål.

Johannes Climacus som en søgen på væren-i-verden

Som beskrevet i Kapitel 1, præsenterede David Riesman det indre-, ydre- og det traditionsstyrede individ, men som det er blevet klargjort undervejs i dette speciale, har præstationssamfundet brug for at individerne er mere 'værens styret'. Derfor vil Johannes Climacus nu bruges som et forslag til hvordan præstationssubjektet kan lære at blive 'værensstyret'. Som beskrevet i Kapitel 1 foreslår Rosa og Hjortkjær at præstations- eller accelerationssindividet søger mod væren, da det ikke kan lade sig gøre for individet at sænke tempo eller hastighed på samfundet. Det er altså individets ansvar at søge at komme i kontakt med en berørthed med væren og det kan kun lade sig gøre, hvis og når individet er lydhor over for væren. Rosa genkender som nævnt væren som noget der opstår når individet opnår resonans, så konkret er Hjortkjær ikke i sin samfundskarakteristik omkring hvordan man kan opnå en kontakt med væren, men han påpeger at det er de unges ansvar at stille sig skeptiske og spørgende overfor det samfundets normer og kriterier til den unge generation. Her mener Byung-Chul Han i takt med Hjortkjær, at individet, når det er underlagt et præstationssamfund, har travlt med at præsterer, at det ender i tomme eller øde aktiviteter, og dermed ender det i en mangel på væren [lack of being]. Det vil altså sige, at det ikke kan komme i kontakt med væren når det er i konstant bevægelse imod at præstere og multitasking, som resultat af paradigmeskiftet fra disciplinær samfundet hvor i modalverbet *May* styrer til præstationssamfundet hvor modalverbet *Can* styrer. Derfor mener Han, at en mulig udvej for præstationssubjektet, at opnå en aktiv afholdenhed fra aktivitet eller 'serene not-doing'. Modalverbet kunne da, i denne udlægning som et forsøg på at komme nærmere en tilstand af *Should not*, da individet har samme muligheder som præsentereret under samfundet med *Can*. Mulighederne bliver ikke færre eller flere, ved at individet ikke søge dem alle samt ikke søger en konstant følelse af at skulle præstere og udvikle sig i takt med præstationssamfundet. Individet får nærmere til opgave at afholde sig fra at prøve at følge den konstante udvikling, da en den konstante aktivitet og konstante i-gang-holdelse i præstationssamfundet, ifølge Han, kan lede til psykiske lidelser og udbændthed. Ved at søge væren [being], mener Han, altså at individet kan gøre op med den konstante hyperattention, og dermed finde frem til det væsentlige hos individet. Ved at gøre op med den kalkulerende og beregnende tænkning, kan individet ifølge Heidegger, lære at 'tænke' igen. Eftersom den kalkulerende tænkning altid allerede kender svaret, i et eller andet omfang, kan man ikke tænke [Denken], fordi væren ikke lader sig komme til syne for individet som følger den kalkulerende tænkning.

I Rosas samfundskarakteristik, omtales begrebet resonans, som sagt som en mulig løsning på at kunne gøre op med accelerationssamfundet, eftersom resonans er en måde for subjektet at opnå en relation med verden og opleve en væren-i-verden. Byung-Chul Han henviser her til Heideggers begreb stemning som en måde at beskrive resonans. Stemning refererer som tidligere nævnt, ifølge Rosas udlægning, ikke til noget som opstår i individet eller i verden, det er ikke noget man kan opstille, forvente eller afvente, men noget som opstår i relationen mellem subjekt og verden (Rosa 2016). Rosas perspektiv på stemming, lægger sig meget op ad det, som Nabe-Nielsen søger i undringsprocessen. Man kan ikke i en søgen på børns undren forvente et bestemt resultat, man kan ikke opstille metoder eller forventninger til barnet, fænomenet eller relationen væren-i-verden, derfor søger Nabe-Nielsen at man, som facilitator og som deltager, blot stiller sig undrende til hovedspørgsmålet og lader samtalen og undren føre an. Det er netop denne 'disciplin' om at 'lade filosofien gå forud,' som Larsson søger i sin filosofiske praksis. Han påtaler, at det i arbejdet med filosofiske dialoggrupper med børn ikke er konsulenterne, Larsson, Nørløv og Romose tilgang at have en filosofisk metode, forventning eller tilgang men derimod at have en filosofisk *indstilling* (bilag 6). Endnu engang kan karakteren Johannes Climacus være aktuel, da også han ikke søger en viden eller tilgår undren en bestemt metodisk fremgangsmåde, hans rolle er derimod blot at 'loafing and thinking'. Han må altså siges at have en 'filosofisk indstilling' eftersom han ikke filosoferer for at nå frem til et resultat eller produkt, men filosoferer for at filosofere.

Derfor er det Johannes Climacus' første opgave, at 'lære at tænke' dvs. befri sig - så vidt det er muligt - fra den kalkulerende tænkning. Dette mener Heidegger at kunne lade sig gøre, hvis individet forstår tænkningen som en markvej. I Gørtz' udlægning er markvejen et symbol på at tænkningen ikke at et middel til at nå frem til et mål, på samme måde som en motorvej er middel til at komme fra A til B. Markvejen den frigivelsen fra "den metafysiske tænkning, den tekniske verden og offentlighedens snak [og væren har] den fulde indflydelse på mennesket" (Gørtz 2003, s. 189). Det kan dog argumenteres for hvorvidt en markvej, på næsten samme måde som motorvejen, er et middel til at nå fra A til B. I vildmarken kan det måske bedre lade individet (eller tænkning) følge sin egen intuition om hvor det vil hen, da en markvej jo allerede er menneskeskabt, kan det diskuteres om hvorvidt dette er den bedste metafor for tænkningen som ubegrænset og ikke-styret. Men ved at gøre op med den kalkulerende tænkning, mener Heidegger på fod med Han, at Gelassenheit kan være et løsningsforslag. For at følge Gelassenheit bør man, som tidligere nævnt have fokus på to elementer, *Hævelsen* og *Venten*, hvor hævelsen som sagt henviser til at individet står fri fra den kalkulerende tænkning og

venten henviser til, at lade være være, altså at man ikke forventer eller afventer være, da dette også er et tegn på den kalkulerende tænkning. Dermed må Climacus ikke gå til en filosofisk værensstyret dialog med den forventning at være *vil* træde frem, man kan kun selv have fokus på, at afholde sig fra at kategoriserer og objektiviserer være, for dermed at kunne komme fri af den kalkulerende tænkning. Der er altså også det, som Larsson, Romose og Nørlov har fokus på i deres praksis med børn og unge, nemlig ikke at have projekter på børnenes eller dialogens vegne, men blot lade 'filosofien gå forud'.

Sammenfletning og Opsummering

Ud Fra Kapitel 4, kan det nu afklares at traditionen filosofi med børn og unge ikke er fyldestgørende under et *præstationssamfund*, da individer i et præstationssamfund kan drage nytte af en værensstyret mennesketype og ikke være indre- ydre eller ikke traditionsstyret. Teorierne af Rosa, Han, Hjortkjær og Heidegger er alle i overensstemmelse om at individer i et hastigheds-, påbuds-, eller præstationssamfund har behov for at 'lære at tænke,' gøre op med den kalkulerende og beregnende tænkning, samt lade sig stå i en aktiv ikke-gørende tilstand, for at opnå denne værensstyret tilstand, hvori de bør komme i kontakt med være og derudfra lære at finde frem til det væsentlige og essentielle i livet. For at filosofi med børn og unge kan blive fyldestgørende i et præstationssamfund, bør der altså være fokus på eksempelvis et værensstyret individ, da dette kan bidrage til at individet lader sig stå 'stille', spørgende og ikke-aktiv til de normer og forventninger de møder under selvsamme samfundskultur. Derudfra kan Larsens praktiske tilgang til filosofi være i fare for at være for tæt på den kalkulerende tænkning, da det i denne tilgang er fokus på analytiske og kognitive fremgangsmåder. Hvorimod Nabe-Nielsens hermeneutiske-fænomenologi giver muligheder for at optræde som et gelænder og dermed træde et skridt væk fra den kalkulerende tænkning. Derudover vil karakteren Johannes Climacus også kunne være en måde, hvorpå individet lærer at træde væk fra den kalkulerende tænkning og træde imod være. Karakteren Johannes Climacus har dermed, ud fra ovenstående, til opgave at i) gøre op med den kalkulerende tænkning, ii) lade være komme til syne, uden at forvente eller afvente den for at kunne komme i kontakt med være. Men for at dette kan give børn og unge mulighed for at kunne komme i kontakt med være i en filosofiske dialog, bør de altså også lære disse 'opgaver'. Det vil derfor være opgaven for det kommende afsnit, nemlig at konceptualisere et muligt design hvori børn og unges undren vil blive centrum for filosofien.

Kapitel 5 - mit design med Climacus bag roret

Ud fra de foregående kapitler kan det fastslås at den nutidige filosofi med børn, som præsenteret i Kapitel 2, ikke er fyldestgørende for børn og unge i præstationssamfundet, da der her er et behov for en form for 'værensstyret' filosofisk dialog. Det vil sige, at der bør være mere fokus på at lade væren komme til syne for børnene, uden at afvente eller forvente resultater, evaluering eller en 'specifik' undren hos børnene. Derfor vil det kommende afsnit præsentere mit bud på et muligt design indenfor pædagogisk filosofi med børn, her vil fokus bliver flyttet fra resultater, evalueringer m.m. til at lade børnene være reflekterende over for det værende ved at komme nærmere den kontemplative fordybelse, som Han søger, og en form for resonans som Rosa søger. Der vil uundgåeligt være nogle problematikker med designet, eftersom der ikke har været mulighed for at afprøve det med børn eller unge. Det er dog, eftersom designet ikke er en metode, men en proces, muligt at tilpasse designet til børnene efter at have afprøvet det. Men fordi det ikke har været muligt at afprøve designet, vil interviewet med de tre konsultanter, Nabe-Nielsens undringsdesign samt samfunds-karakteristikkerne af Hjortkjær, Rosa, Han og Heidegger lægge fundamentet for designet. Dette kapitel, Kapitel 5, har til opgave at præsentere de elementer, fra de foregående teorier som en del af designet for denne opgave. Håbet med det kommende design er at skabe rum og mulighed for at børn kan komme i kontakt med en filosofisk undren og med væren.

Forberedelse til undringsprocessen

Først og fremmest er det nødvendigt at klargøre forberedelserne for samtalen. Designet kan udarbejdes af både en intern- eller en ekstern facilitator, med en passende fagfilosofisk viden og filosofisk træning. Når facilitatoren inviteres ind i klassen, vil facilitatoren medbringe en form for stimuli med, som skal danne udgangspunktet for den samlede fokus, det kan være alt fra et maleri, tegning, foto, en skulptur til en filosofisk tekst, som kan læses højt. Dette vil give anledning til en filosofisk samtale om et givent emne, den filosofiske samtale kan tage udgangspunkt i en filosofisk fortælling som stimuli, som vil blive læst højt for klassen (Nabe-Nielsen 2019, s. 178-180). Uanset om det taget afsæt i kunsten eller den filosofiske læsning, er det vigtigt hos Nabe-Nielsen, at det relaterer sig til noget som børnene kender fra deres hverdag, men også have et element som 'forstyrre' læsningen eller mødet med kunsten (2019, s. 178-180). Altså noget som børnenes tanker stoppes af. Dette vil danne grobunden for den filosofiske samtale.

Undringsfasen

Som sagt vil det præsenterede design tage udgangspunkt i undringsdesignet udviklet af Nabe-Nielsen og dermed dette design starte i en undringsfase. Larsson, Nørløv og Romose fortalte i interviewet, at der i deres praksis var meget fokus på en *filosofisk indstilling*, som gjorde at dialogen er erfaringsbåret og ikke teoribåret. På samme fod tager Nabe-Nielsen udgangspunkt i børnenes livsverden, frem for et teoretisk ståsted. Dette åbner i traditionen filosofi med børn mulighed for at kunne danne en dialog med børnene om deres undren som centrum. Frem for at have fokus en form for filosofisk pensum som kan ende med at styre samtalen i en filosofisk retning, lader man filosofien gå foran og lade sig tage med at samtalen. Ved at have børns undren som centrum frem for en filosofisk teori som kunne have været i fare for at blive optaget af metafysisk og kategoriserende tænkning, kan man i stedet lære børn at gøre op med den kalkulerende tænkning. Dette kan, ifølge Heideggers teori, lære individet at 'tænke', på en meditativ og reflekterende måde, hvilket kan føre til, hvis individet lader sig følge med filosofien, *Gelassenheit*. Derfor vil undringsfasen i dette design også tage udgangspunkt i søgen på ét hovedspørgsmål. Her foreslår Nabe-Nielsen, at den filosofiske dialog tager udgangspunkt i tema, som enten er blevet bestemt på forhånd eller bestemmes sammen med børnene (2019, s. 178). For at gøre det relevant og forståeligt for børnene kan man vælge enten kunst eller en form for filosofisk læsning, som relaterer sig til hverdagsligt for børnene. Her bliver børnene sammen præsenteret for et stimuli for at 'vække undren' foreslår Nabe-Nielsen, at børnene hver bruger ét ord til at beskrive det valgte stimuli og alle ordene bliver skrevet på tavlen til frit udsyn for alle (2019, s. 178). Efterfølgende formulerer børnenes et spørgsmål som de skal gå rundt og stille hinanden. Det spørgsmål som efterlader det største indtryk hos børnene, bliver nu diskuteret og italesat for klassen, og kan danne grobund for en ny filosofisk samtale.

Spørgefasen

Dermed leder undringsfasen til spørgefasen, efter børnenes undren er vækket, skal denne undren nu fokuseres ud fra ét hovedspørgsmål. Et hovedspørgsmål, med eventuelle underspørgsmål, som findes på baggrund af den foregående undren. I spørgefasen, foreslår Nabe-Nielsen, at børnene hver især skal sidde og reflektere over den vækket undren, for derefter at skrive deres tanker end individuelt. Dermed lægger spørgefasen i undringsprocessen sig delvist op af Kierkegaards karakter Johannes Climacus. Climacus beskrives som tidligere nævnt som en rigtig filosof, som filosofien faktisk søger. Eftersom at han ikke har nogle agenda, forventninger eller forforståelse med eller på vegne af fænomenet, stiller han sig helt

åbent for at kunne undersøge og reflekterer filosofisk over for fænomenet. Fordi han går reflekterer over det givne fænomen alene, producere han ikke noget, men ender i en form for filosofisk indstilling. Dermed bliver det muligt for Climacus at opnå en resonans eller Gelassenheit, fordi han ikke forventer eller venter på at fænomenet give sig til syne. På samme måde, beskriver Larsson, Nørløv og Romose vigtigheden af at facilitatoren ikke optræder i en rolle som har projekter på børnenes vegne, men blot lader filosofien 'gå forud'. Her kommer skaber Nabe-Nielsen rum for at børnene kan reflektere over den undren som er skabt i den fælles filosofiske dialog. Spørgefasen har ikke nogen agenda eller projekter på børnenes vegne, da der stadig er en søgen på fænomenet, og børnene forventes ikke at kunne fremskaffe noget specifikt, hvilket kan risikere at tilvejebringe en kalkulerende tænkning. Børnene skal efter den individuelle øvelse skrive deres spørgsmål op på tavlen og i fællesskab findes sammenhænge mellem spørgsmålene. Disse sammenhænge illustreres med at tegne streger mellem dem (Nabe-Nielsen 2019, s. 188). I spørgefasen er det også en nødvendighed for facilitatoren ikke at skynde på børnene og deres refleksioner, da de her har mulighed for at opnå en langsommelig tænkning [slow thinking]. Som tidligere nævnt giver langsommelig tænkning mulighed for at blive ved spørgsmålet i længere tid, end hvad der normalt forventes i en samtale. Her vil børnene muligvis opleve en form og ubehag og uvanthed, eftersom det er i direkte overfor de forventede normer i præstations- og hastighedssamfundet, hvor der forventes svar og resultater hurtigst muligt. Men samtidig kan det anses som en "art in itself" at blive ved spørgsmålet, noget som Larsen tilsyneladende mener kan læres. Derfor er det nødvendigt at gøre denne langsommelige tænkning en del af hele undringsprocessen, ikke blot denne fase. Derudover bør spørgefasen i dette design have til opgave at danne et gelænder som børnene kan holde sig inden for, uden af det nødvendigvis skal være et fast besluttet hastighed eller retning som undren skal følge. I spørgefasen foreslår Nabe-Nielsen at facilitatoren kan stille spørgsmål som får forud for andre spørgsmål, et eksempel på dette kan være, hvis det overordnet tema er at man ikke må lyve, kan et forudgående spørgsmål være, "hvad er en løgn?". Dette spørgsmål har til opgave, som Larsson, Romose og Nørløv søger, at give børnene en platform hvor der er fokus på generel refleksion, frem for refleksion over børnenes eget liv, normer værdier osv. Ved at stille forudgående spørgsmål, føler børnene muligvis samtalen som et mere hypotetisk fundament, hvor det ikke er deres normer og liv som undersøges, men fænomenet 'løgn,' eksempelvis. Dermed mener Larson, Romose og Nørløv at hvis børnene bliver i stand til at kunne tage undren med hjem, kan de undersøge og reflektere over deres eget familieliv, og reflektere over hvorfor deres familie værdier er netop sådan. Det leder, ifølge Højlund Larsen til at børnene kan bryde med negativ social arv, hvis de benytter denne filosofiske undren.

Undersøgelsesfasen

I undersøgelsesfasen, foreslår Nabe-Nielsen, at facilitatoren præsenterer nogle billeder eller genstande, som kan fungere som 'tankevækkere'. I undersøgelsesfasen vil børnene blive præsenteret for to cirkler og de valgte tankevækkere, her får de til opgave, at kategorisere tankevækkere som enten *eller* i de to cirkler. Dette kan foregå ved at børnene, under eksempelvis temaet venskab, bliver spurgt 'hvad er en ven?' herefter skal de placere tankevækkere, eksempelvis en bamse, et billede af en mand e.l. Børnene skal nu placere tankevækkerne i de to cirkler og derefter snakker de om hvorvidt man kan sige at en bamse kan eller ikke kan være en god ven. På denne måde, bruger Nabe-Nielsens undersøgelsesfase, den kalkulerende og kategoriserende tænkning som en måde at stille sig undrende og nysgerrig overfor børnenes kalkulerende tænkning. Eftersom unges grundmorale – som er blevet produceret af hhv. samfunds- og familænormer og værdier samt andre sociale relationer og gennem deres forbindelse til sociale medier – bliver filosofisk undersøgt, lære børn og unge at *tænke* over hvor disse normer kommer fra, og kan som Gadamer kender det, 'lære sig selv at kende'. Ved at stille sig spørgende til den kalkulerende tænkning, kan man, ifølge Heidegger, undersøge individet allerede bestemte normer og forforståelser af verden, og dermed kan individet lære at gøre op med disse. For at gøre det til generelle spørgsmål og vende undren imod en hypotetisk tilstand frem for at rette den på barnets livsverden, foreslår Larsson at man kan supplere sin måde spørgemåde med at stille 'what if' spørgsmål (Popovski, 2018). Så i stedet for at spørge "Hvordan synes man er en god ven?", kan man ændre spørgsmålet til "Hvad hvis jeg deler mit legetøj med dig, er jeg så en god ven?".

Svarfasen

Svarfasen er den sidste fase i Nabe-Nielsens undringsproces, men betegner ikke nødvendigvis slutningen af en undringsproces. Nabe-Nielsen pointerer, at "den filosofiske undringsproces kan fortsætte i det uendelige" (2019, s. 37). Derfor kan svarfasen ende med, at dialogen vender tilbage til undersøgelsesfasen som nu kan lede til nye spørgsmål og nye svar, samt kan det 'endelige' svar i svarfasen påbegynde en undren i en ny filosofisk dialog. Derfor er svarfasen også vigtig og interessant i den filosofiske dialog. Svarfasen, bør i undringsprocessen eller dette design er nødvendigt, fordi det er jagten på et svar, som ifølge Nabe-Nielsen driver samtalen. For at lade sig rive med i samtalen, er jagten på svaret vigtigt, da dette driver interessen for feltet. Men hvor svaret normalvis er endegyldigt, som f.eks. i matematiske ligninger, er dets

vigtigste rolle at være overgangen til en ny filosofisk undersøgelse eller til værensfasen, da man ikke kan finde et endegyldigt svar på undren fordi verden hele tiden er under udvikling.

Værensfasen

Men efter svarfasen mangler stadig ét element i designet. Fordi, ifølge de foregående samfundskarakteristikker bør subjekter i præstationssamfundet lære at komme i resonans, Gelassenheit og lære at tænke, for dermed at komme i kontakt med væren og endeligt, blive et - modsat indre- eller ydrestyret individ - værensstyret individ. For at kunne komme i kontakt med væren falder Nabe-Nielsens undringsprocess kort, da denne ikke illustrere søgen på væren, men de foregående faser kan spille en betydelig rolle i at vække undren og lære at reflektere filosofisk over et givent emne, derfor kan det manglende element - værensfasen - 'blot' kobles ind i undringsprocessen.

Samtale, aktivitet eller ikke-gøren

De foregående faser, undrings-, spørge-, undersøgelses- og svarfasen er enten samtaledrevet eller drevet af samtale og aktivitet. Spørgefasen og svarfasen er begge samtaledrevet faser hvori børnene skal snakke om og diskutere det givne emne. Undrings- og undersøgelsesfasen er drevet af både samtale blandt børn eller mellem børn og facilitator samt aktiviteter. De samtaledrevet faser kan sammen med aktivitets-og-samtale-drevet faser vække børnenes undren. I fællesskabet mellem facilitator og børn og børn imellem kan de undersøge fænomener, temaer, normer osv. filosofisk, eksempelvis via 'what if' spørgsmål. Men som tidligere nævnt søger samfundskarakteristikkerne en aktiv ikke-gøren, hvori præstationssubjektet *ikke* skal kategorisere, evaluere, eller komme frem til et resultat – men derimod skal afholde sig fra det - dermed bliver karakteren Johannes Climacus endnu engang relevant. Hans opgave, var som sagt at gå rundt og reflektere over dagens læsning. På denne måde, har han ikke opgaver på vegne af fænomenet og han skal ikke nå frem til et målbart resultat - hvilket ifølge Heidegger, er umuligt, da filosofi ikke kan måles, som en fisks evne på land ikke kan måles. Dermed har den sidste fase, værensfasen, til opgave at give børnene plads til at komme i kontakt med væren. Formålet ved denne fase at lære børnene en aktiv ikke-gøren eller en afholden ikke-gøren, for at gøre op med præstationssamfundets jagt på at optimere og præstere hele tiden.

Profound boredom eller at falde i staver

Byung-Chul Han forslår som tidligere nævnt, præstationsindividet at opsøge en form for 'profound boredom' eller dyb kedsomhed. Derfor er det nødvendigt kort at diskutere 'kedsomhed' samt hvordan dette begreb kan forstås og anvendes i forlængelse af filosofi med børn. Ifølge Han, er der ikke meget tolerance for kedsomhed, fordi kedsomhedens fulde potentiale ikke bliver udnyttet som en del af den kreative proces (2015, s. 13). Fordi mennesket er så optaget af multitasking og hele tiden lever i en overflod af stimuli, kan de aldrig forbyde sig i den proces de befinder sig i. Han beskriver det med, at man under en gåtur kan opleve, at man begynder at 'kede sig' og dermed ændre sin gågang for at undgå kedsomheden. Han skriver, at multitasking for præstationssubjektets "provide a broad but flat mode of attention" (Han 2015, s. 13). Når man multitasker har præstationssubjektet, ifølge Han, opmærksomheden mere bredt og fordyber sig derfor ikke, men fordi præstationssubjektet hele tiden søger hyperattention, multitasking har det ikke tolerance for kedsomhed, og går derfor glip af "idleness that benefit the creative process" (Han 2015, s. 13). Han uddyber ikke yderligere hvordan kedsomhed kan være fordelagtig for kreativitet, men han skriver, at "If sleep represents the high point of bodily relaxation, deep boredom is the peak of mental relaxation" (Han 2015, s. 13). Fordi mennesket altid er i en tilstand af at være hyperopmærksom og multitasker kan det altså ikke opleve denne mentale afslapning som kedsomhed kan bidrage. I forlængelse af Hans korte udlægning af kedsomhed, henviser han også til Nietzsche, og skriver at "Even Nietzsche [...] knew that human life ends in deadly hyperactivity when every contemplative element is driven out" (Han 2015, s. 15). I bogen *Gay Science* (1882) delte Nietzsche samfundets borgere op i to dele, de som arbejder "seeking work for the sake of wages - in this, nearly all people in civilized countries are alike" (2001, s. 57). På den ene side er de borgere som har et arbejde som et middel og ikke et mål i sig selv. Den anden del af borgerne kendetegner Nietzsche som kunstnere og "contemplative men of all kind, but also men of leisure who spend their lives hunting, traveling, in love affairs, or on adventure" (2001, s. 57). Den anden gruppe her er, ifølge Nietzsche passionerede omkring deres arbejde og har flere krav til deres arbejde. Men netop denne sidstnævnte gruppe, oplever ifølge Nietzsche kedsomhed på en anden måde, da de frygter arbejdere uden *pleasure* mere end de frygter kedsomhed, da "they need a lot of boredom if *their* work is to succeed" (Nietzsche 2001, s. 57). Ifølge Nietzsche er kedsomhed nødvendig for 'tænkeren', da;

is that disagreeable ‘lull’ of the soul that precedes a happy voyoga and cheerful winds, he has to endure it, must *await* its effects on him - precisely *that* is what lesser natures are totally unable to achieve! To fend off boredom at any price is vulgar, just as work without pleasure is vulgar. (Nietzsche 2001, s. 57)

Fordi kedsomhed er en nødvendighed for at tænkeren kan gøre sit arbejde ordentligt, anser han det som ‘vulgar’ (ikke dannet) at afvige fra kedsomheden, i samme stil som Han kalder det en dyrisk tilgang at multitasking og være hyperopmærksomhed, da dette også leder væk fra kedsomheden og dermed fordybelsen. Men at kalde den kedsomhed i traditionen filosofi med børn, kan skabe nogen forvirring og mulige misforståelser. Kedsomhed kan have nogle andre konnotationer hos børn end denne ‘lull’ som Nietzsche søger. Lull betyder en form for pause, en afslappende og beroligende tilstand, mens kedsomhed i min erfaring kan have en anden forståelse. Jeg oplever, at når børn siger “jeg keder mig” er det ofte et udtryk for en tilstand de befinder sig i og som de ønsker at blive hjulpet ud af. Den lull som Nietzsche beskriver kan muligvis findes i det ‘at falde i staver’. Det at ‘falde i staver’ betyder i nutidens dagligdagsprog at “blive uopmærksom” (Jensen 2007) - det kan nok bedst beskrives som at man falder hen eller lader tankerne flyde og selv flyde med. At falde i staver er et gammelt udtryk, som kommer fra en stave - altså et “kort, smalt bræt i en tønde e.l. et andet trækar” (Jensen 2007) - en tønde er lavet af flere stave, som danner rammen for et trækar og som bliver holdt sammen. Hvis en sådan tønde står for længe og tørre ind, kan den risikere af falde fra hinanden, deraf kommer udtrykket ‘at falde i staver’ (Jensen 2007). Dermed kan man genkende oplevelsen efter man eksempelvis har kigget på en tegning, en tekst, kigget på vinduer eller andet og er blevet grebet af sine tanker og efter nogen tid er faldet i staver. I Benny Andersens digt *Fald i Staver* (1985), skrev Andersen til børn af forældre og børn af et samfund borgerne arbejder hurtigere og hurtigere, for at børn skal lære at ‘falde i staver.’ Det kan dermed være netop det, at falde i staver, som kan trække børn ud af accelerationen i præstationssamfundet. Derfor vil den sidste fase i dette design ligge til grund i at få børnene til at falde i staver. At falde i staver er hverken produktivt - i den forstand ingen målbare resultater frembringes - men det bliver derimod en refleksiv tilstand. Andersen søger at børnene kan, “sid og glo ud i luften / ind i væggen / på en flue / på ingenting” (2018, linje 4-7). Ved at falde i staver, kan børnene gøre op med den hastige og konstante bevægelse de oplever, at deres forældre er i. Også Andersen søger altså at den unge generation får muligheden og evnen til at “vær fraværende / vær væk” (2018, linje 8-9).

At falde i staver i værensfasen

Derfor vil børnene i værensfasen få til opgave at falde i staver, eller lige som Johannes Climacus 'loafing and thinking' og ligesom Benny Andersens digt beskriver det. Børnene vil derfor få lov til at gå en tur uden for, individuelt. Her er det vigtigt at holde børnene fra at gå og snakke sammen, da dette kan influere deres individuelle undren. Ellers kan børnene hver få en pude som de skal sætte sig på, puden kan placeres hvor end de vil i klassen. På bordet, under bordet, ved tavlen eller i hjørnet af klassen, igen er det vigtigt at børnene har afstand imellem sig, så de ikke bliver distraheret. Ved at lade dem vælge pladsen, får barnet et ansvar og selvbestemmelse for at tilgå fasen, hvilket måske kan give dem en følelse af at ansvar over for fasen. Når børnene hver især har fundet sin plads om end den er at være ude og gå eller om det er på en pude inde i klassen, skal de 'blot' lade tankerne flyde. På samme måde som Nabe-Nielsens svarfase ikke betegner slutpunktet for en undren, fordi undren altid er undervejs og i udvikling, kan værensfasen heller ikke betegnes som et slutpunkt. Værens fasen *kan* vække en ny undren hos børnene, men denne undren er ikke noget som andre har krav på, den undren eller svar eller det som børnenes undren fører til, er kun berettiget barnet, og man kan og bør som facilitator ikke spørge eller prøve at undersøge barnets værenssøgen. Kun hvis barnet selv giver udtryk for at ville undersøge det nye undring i fællesskab.

Konklusion

Formålet med dette speciale var at undersøge problemformuleringen; *Er den måde, som filosofi med børn bliver brugt i folkeskolen, fyldestgørende i det præstationssamfund, som børn og unge befinder sig i i dag?*. Der kan på nuværende tidspunkt konkluderes følgende. I Kapitel 1 blev det ud fra samfundskarakteristikkerne klart, at børn og unge, som følge af paradigmeskiftet fra et disciplinærsamfund til et påbudssamfund, nu opdrages under et hastigheds- eller præstationssamfund. Derfor blev en tilsyneladende løsning af skifte fokuset fra et indre- eller yndrestyret mennesketype til et værensstyret mennesketype. I Kapitel 2 blev det klart at traditionen *Philosophy for Children* og Micheal Højlund Larsen, i jagten på et værensstyret individ, var i fare for at lande på det Heidegger kaldte en kalkulerende tænkning, og ville derfor lede traditionen væk fra det værensstyrede individ. Louise Nabe-Nielsen samt David Larsson, Tine Romose og Elsie Nørlov havde derimod, i deres tilgang til filosofi med børn, fokus på at lade barnets undren være i fokus og facilitatoren havde heri ikke nogen 'særviden' og kunne på den måde tilgå den filosofiske samtalen i en lyttende og ikke-vidende medmenneskelig rolle, fremfor en autoritet. På den måde kan facilitatoren nemmere tilgå børnenes undren fordi børnene kan lade filosofien gå 'forud' uden af det er influeret af facilitatorens holdninger og værdier. Det blev dog klart i Kapitel 4, at Nabe-Nielsens tilgang til at lade børns undren være i fokus er nok i et præstationssamfund, da det samfundskarakteristikkerne fremlagde argumenter for at et værensstyret individ kun opnås i en kontemplativ fordybelse eller under en 'falden i staver'. At lære børn at være samfunds-, normkritiske og skeptiske er ikke nødvendigvis nok under en sådan samfundsstruktur, som er præstationssamfundet. Det kan kun lære dem Denken, men ikke at komme i den kontemplative fordybelse som Gelassenheit og Resonansen kan tilbyde dem, og som kan være en måde hvor i præstationssubjektet kan fordybe sig i et hastighedssamfund. Derfor blev en ny fase præsenteres i Kapitel 5, nemlig værensfasen. Herunder blev der argumenteret for at i et præstationssamfund bør man også have fokus på at lære børn at falde i staver, så de kan fremkalde denne aktive ikke-gøren og en fordybelse og en væren-i-verden, som blev eftersøgt i de foregående teorier. Dermed kan det konkluderes at traditionen filosofi med børn *ikke* er fyldestgørende under et præstationssamfund. Men ved at introducere et værensstyret mennesketype, kan filosofi med børn muligvis lære børn at navigere i præstationssamfundet, og dermed lære dem at blive deres egen filosofiske vejleder.

Litteraturliste

- Aisinger, P. (2019, 18. februar). Ministeren opfordrer unge til at kæmpe for præstationssamfundet. Lokaliseret d. 30. November fra <https://www.folkeskolen.dk/653558/ministeren-opfordrer-unge-til-at-kaempe-for-praestationssamfundet>.
- Andersen, B. (2018). Fald i Staver. I Gyldendal (red.), *Storken og Tiden*. Gyldendal Forlag.
- Andreasen, B. K. (2019) Se grafterne - danske unge drikker for meget og sover for lidt. Tv2 Nyheder. Lokaliseret fra: [https://nyheder.tv2.dk/samfund/2019-12-11-se-graferne danske-unge-drikker-for-meget-og-sover-for-lidt](https://nyheder.tv2.dk/samfund/2019-12-11-se-graferne-danske-unge-drikker-for-meget-og-sover-for-lidt).
- Fisher, Robert (2003). *Teaching Thinking: Philosophical Enquiry in the Classroom*, Continuum, London/New York, 2nd Edition.
- Fløe, J. (2020, 14. januar). *Det Perfekte er blevet det nye normale: Ung har høje krav til sig selv*. Lokaliseret d. 30. November 2021 fra <https://altompsykologi.dk/2017/08/psykologen-boern-skal-have-det-godt/>
- Fænomenologi. (2010). In P. Lübke (Ed.), *Politikens Filosofileksikon* (3rd ed. pp. 248-250). København: Politikens Forlag.
- Gadamer, H. (2004). *Truth and Method*. (2nd ed.). London: Continuum Published Group.
- Gørtz, Kim (2003) *Tankens Åbenhed: om centrale temaer i Martin Heideggers sene værk*, Samfundslitteratur, 1. Udgave. København: Samfundslitteratur.
- Han, B-C. (2015), *The Burnout Society*. Californian: Stanford Briefs, Stanford University Press.
- Hermeneutic. (n.d.). *Online Etymology Dictionary*. Lokaliseret fra <https://www.etymonline.com/search?q=hermeneuein>.
- Hermeneutik. (2010). In P. Lübke (Ed.), *Politikens Filosofileksikon* (3rd ed. pp. 248-250).

- København: Politikens Forlag.
- Heidegger, M. (2007). *Væren og Tid* (1st ed.). Aarhus: Forlaget Klim.
- Heidegger, M. (2012). *Hvad vil tænkning sige?*. Aarhus: Forlaget Klim.
- Hjortkjær, C. (2020). *Utilstrækkelig: Hvordan den nye moral gør de unge psykisk syge*. Århus: Forlaget Klim.
- Husserl, E. (2011). Ideas: General Introduction to Pure Phenomenology. In L. P. Pojman & L. Vaughn (Eds.), *Classics of Philosophy* (4th ed.). (1178-1194). New York: Oxford University Press, Inc.
- Jensen, J. N. (2007) *Spørg om Sprog: Fald i staver*. Berlingske. Lokaliseret fra: <https://www.berlingske.dk/videnskab/spoerg-om-sprog-falde-i-staver>
- Kvale S. & Brinkmann, S. (2015). *Interview: Det Kvalitative forskningsinterview som håndværk*. (3rd ed.). København: Hans Reitzels Forlag.
- Larsen, M. H. (2018). *Praktisk Filosofi med Børn*. (2nd ed.). København: Akademisk Forlag.
- Muench, P. (2010). Kierkegaard's Socratic pseudonym: A profile of Johannes Climacus. In R. A. Furtak (Ed.), *Kierkegaard's concluding unscientific postscript a critical guide* (pp. 25–44). Cambridge University Press.
- Nabe-Nielsen, Louise (2019). *Filosofi i Skolen: Undervisningens Rum for Undren*. (1st ed.). København: Hans Reitzels Forlag.
- Nietzsche, F. (2001). *Gay Science: With a Prelude in German Rhymes and an Appendix of Songs*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Oyler J. (2017) Philosophy with Children: The Lipman-Sharp Approach to Philosophy for Children. In: Peters M.A. (eds) *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*. Springer, Singapore Lokaliseret fra https://doi-org.zorac.aub.aau.dk/10.1007/978-981-287-588-4_226

- Phenomenon. (n.d.). *Online Etymology Dictionary*. Lokaliseret fra <https://www.etymonline.com/word/phenomenology>
- Popovski, M. (2018, 16. April). *Interview med David M. Larsson*. Lokaliseret d. 10. December 2021 fra <https://philosophicalfilmfestival.mk/en/larsson-iw-en/>
- Riesman, D. (1961). *Det Ensomme Masmenneske* (2nd ed.). Yale University Press.
- Rosa, H. (2016). *Resonans: En Sociologi om forholdet til verden*. (1st ed). [E-bog]. Danmark, Forfatteren og Eksistensen.
- Rosa, H. (2014). *Fremmedgørelse og Acceleration*. (1st ed.). København: Hans Reitzels Forlag.
- Sundhedsstyrelsen. (2011). *Mistrivsel Blandt Skolebørn*. Lokaliseret d. 30. November 2021 fra <https://www.sst.dk//media/Udgivelser/2011/Publ2011/CFF/MentalSundhed/Mistrivsel-blandt-skoleboern.ashx>
- Sundhedsstyrelsen. (2020, 2. januar). *Tal og Fakta*[Data sæt]. Lokaliseret d. 30. November 2021 fra <https://www.sst.dk/da/Viden/Mental-sundhed/Mental-sundhed-blandt-boern-og-ungeTal-og-fakta>
- Vansieleghem, N. & Kennedy, D. (2011), What is Philosophy *for* Children, What is Philosophy *with* Children – After Matthew Lipman?, *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 45, No. 2, 2011.
- Viden om Alkohol. (2020, 1. Maj). *De danske unge drikker stadig rekord meget alkohol*. Alkohol og Samfund. Lokaliseret fra: <https://alkohologsamfund.dk/viden-om-alkohol/de-danske-unge-drikker-stadig-rekord-meget-alkohol>.