

STANDARDFORSIDE TIL EKSAMENSOPGAVER

Fortrolig

Ikke fortrolig

Prøvens form (sæt kryds)	Projekt	Synopsis	Artikel	Speciale X	Skriftlig opgave
-----------------------------	---------	----------	---------	---------------	---------------------

Uddannelsens navn	Anvendt Filosofi		
Semester	10. semester		
Prøvens navn/modul (i studieordningen)	Speciale		
Gruppenummer	Studienummer	Underskrift	
Navn Kasper Kæhlershøj Anderson	20186213	<i>Kasper Kæhlershøj</i>	
Afleveringsdato	31-05-2024		
Projektitel/Synopsis titel/Speciale-titel/ opgave nummer	Verdensborgerskab og dannelse i folkeskolen		
I henhold til studieordningen må opgaven i alt maks. fylde antal tegn	192.000		
Den afleverede opgave fylder (antal tegn med mellemrum i den afleverede opgave) (indholdsfortegnelse, litteraturliste og bilag medregnes ikke)	123.740/51,5 ns		
Vejleder (projekt/synopsis/speciale)	Antje Gimmler		

Jeg bekræfter hermed, at dette er mit originale arbejde, og at jeg alene er ansvarlige for indholdet. Alle anvendte referencer er tydeligt anført. Jeg er informeret om, at plagiering ikke er lovligt og medfører sanktioner. Regler om disciplinære foranstaltninger over for studerende ved Aalborg Universitet (plagiatregler): <http://www.plagiat.aau.dk/regler/>

Verdensborgerskab og dannelse i folkeskolen



Illustration: Charlotte Pardi

Aalborg Universitet | Anvendt filosofi | Kandidatspeciale
Kasper Kæhlershøj Anderson | Studienummer: 201862
Forår 2024 | Vejleder: Antje Gimmler.

Indhold

Abstract	1
Indledning.....	1
Problemfelt.....	2
Metode	3
Teoretisk fundament	3
Folkeskolens politiske udvikling	4
Folkeskolens formålsparagraf	5
Opsummering	9
Verdensborgerskab som filosofisk idé og ideal	9
Verdensborgerskabsidealet i stoicismen.....	11
Verdensborgerskabsbegrebet i oplysningstiden	13
Verdensborgerskabsbegrebet som individcentreret ideal.....	17
Opsummering	20
Dannelse	20
Curriculumtraditionen	21
Dannelsesbegrebets indhold og definitioner	23
Dannelsesbegrebet i oplysningstiden.....	26
Dannelsesbegrebet inden for pragmatismen.....	28
Dannelse som forberedelse.....	29
Dannelse som formning.....	30
Erfaringspædagogik	32
Opsummering	33
Dannelse og verdensborgerskab i folkeskolen	34
Verdensborgerlige færdigheder mod det gode liv	36
Verdensborgerskab i praksis	40
Opsummering	41
Diskussion	42
Konklusion	45
Perspektivering.....	48
Litteraturliste	48

Abstract

This thesis seeks to explore the ideal of cosmopolitanism as a philosophical concept in relation to the notion of Bildung. The focus will be on the connection between cosmopolitanism and Bildung in relation to the primary school in Denmark, particularly through a philosophical analysis of these concepts as applied to elementary education in Denmark. The goal is to integrate these elements in an analysis to promote the idea of cosmopolitanism as a contributor to Bildung as a concept in primary schools. The thesis partly addresses political decision-making processes related to the primary schools but rather focuses on cosmopolitanism as an ideal and Bildung as a concept.

To this end, selected theoretical perspectives, which are relevant to this context are used. Cosmopolitanism is analyzed through Stoic thinkers, Immanuel Kant, an enlightenment thinker, and Wilhelm von Humboldt, who offers a practice-oriented perspective for the individual. The seminal section on Bildung discusses John Dewey's views on education experience, and sociality in relation to the topic. Furthermore, the thesis explores how the concept of cosmopolitanism can be integrated into an educational context.

The main research question is: How can the concept of cosmopolitanism contribute to the educational ideal in primary schools?

Indledning

I en tid hvor de nationale følelser til stadighed tilsyneladende bliver en større og større del af den politiske virkelighed med konflikter og ufred til følge, er det på sin plads at forsøge at foretage en opbremsning, undre sig og søge årsager og løsninger. I EU og NATO tales om oprustning til krig, USA ønsker, at de øvrige NATO – lande bruger to procent af BNP på forsvarsindustrien, de nationalkonservative partier har fremgang i store dele af Europa og Mellem- og Sydamerika. I Danmark har vi aktuelt fire partier på den yderste højrefløj, Dansk Folkeparti, Nye Borgerlige, Danmarksdemokraterne og Stram Kurs. Alle disse plæderer for ”Danmark og danskerne først”. Dette er problematisk af mange årsager, men da vi lever i en globaliseret verden kunne man ønske, at der var mere udsyn mod verden og mindre national protektionisme.

Dette udsyn læres i folkeskolen, hvor man omgås andre elever fra andre sociale lag og etniciteter. Her stifter eleven kendskab med pluralitet. At have udsyn mod den ’anden’ kan begrebsliggøres med begrebet verdensborgerskab. Verdensborgerskabsbegrebet er et filosofisk og pædagogisk ideal, der blandt andet handler om at udvikle forståelse for andre, ligeværd og respekt for mangfoldighed.

Filosofien har tanker om dette ideal, der går ca. 2000 år tilbage i tiden og det er i løbet af denne tid blevet udviklet, gentænkt og nytænkt.

I skolen lærer børnene ganske vist færdigheder og kundskaber, men der er også skjulte færdigheder og kompetencer som oparbejdes. Disse kan ikke registreres via dataindsamling og systemet kan således ikke vide om disse færdigheder og kompetencer er tillærte. Her tænkes på dannelse, som spiller en afgørende rolle i formningen af eleverne med henblik på selvstændige og kritisk tænkende borgere. Alligevel har folkeskolen beholdt dannelse som et element i sin formålsparagraf lige så længe som skolen har eksisteret.

Formålet med dette speciale er at undersøge, hvordan verdensborgerskabsidealet kan medtænkes i dannelsen i folkeskole. Der vil blive set på en filosofihistorisk udvikling af de to begrebers indhold, hvilket vil blive sat i relation til folkeskolens formålsparagraf. Jeg vil argumentere for at verdensborgerskabsbegrebet kan tilføre en ekstra dimension til dannelsesbegrebet i folkeskolen og underbygge denne gennem udvalgte teoretikere. Således kan målet være at (ud)danne eleverne i verdensborgerskabskompetence.

Problemfelt

Denne opgaves formål er med et filosofisk sigte at undersøge verdensborgerskabsidealet som en filosofisk idé i relation til dannelsesbegrebet. Fokus vil være på sammenhængen mellem verdensborgerskabsidealet og dannelse. Specifikt vil denne opgave gennem en filosofisk analyse af begreberne sigte mod en anvendelse i relation til undervisningen i folkeskolen. Således søges disse tre elementer forenet i en analyse med henblik på at tale idéen om verdensborgerskab som bidragende til dannelsesidealet frem i folkeskolen. Opgaven beskæftiger sig meget begrænset med de politiske beslutningsprocesser i relation til dannelse, men beskæftiger sig derimod indgående med verdensborgerskab som ideal og dannelse som begreb. I den forbindelse er der udvalgte tænkere, som synes relevant i denne sammenhæng. Verdensborgerskabsidealet analyseres gennem stoiske tænkere, Kant som den store oplysningstænkere og Humboldt som anviser en praksis for individet. Deweys dannelses- og erfaringsteori er hoveddrammen for at forstå dannelse. Det undersøges hvordan verdensborgerskabsbegrebet kan indtænkes i en undervisningssammenhæng. Dette leder frem til følgende problemformulering:

Hvordan kan verdensborgerskabsbegrebet bidrage til dannelsesidealet i folkeskolen?

Metode

Problemet søges løst, i gennem opgavens fire hoveddele, der hver bestræber sig på at afdække et af områderne; skolens udvikling, verdensborgerskabsidealet, dannelsesbegrebet og verdensborgerskab i folkeskolen. I den første del laves en kort opsummering af den vestlige skoletradition, hvor der lægges fokus på folkeskolens udvikling fra 1960 og frem. Dette gøres gennem en analyse af folkeskolens formålsparagraf fra 1975, 1993 og 2006. Dette gøres for at kunne analysere sig frem til hvor fokus med folkeskolen ligger fra politisk hold. I anden del undersøges verdensborgerskabsbegrebet ud fra en filosofisk vinkel. Der trækkes på udvalgte teoretikere, som er repræsentative for at forstå begrebet. Der begyndes med en etymologisk redegørelse af begrebet, for dernæst at bygge afsnittet kronologisk op, således at der begyndes med den stoiske tradition, herefter bearbejdes verdensborgerskabsbegrebet, gennem et etisk fundament, hvor mennesket betragtes som et fornuftsvæsen med en forpligtigelse til at handle derefter. Dette afsluttes med et bud på hvad dette kan føre med sig. Afsnittet afsluttes med en praksisanvisning for individet, for at afdække hvornår man egentligt er verdensborgerlig. I tredje afsnit bearbejdes dannelsen teoretisk gennem en gradvis indsnævring af dannelsesbegrebet afsluttende med en diskussion om forskellige definitioner på dannelse. Herefter redegøres for dannelse gennem markante dannelsesstærkere. I fjerde afsnit søges alle disse indsigter forenet for at se på hvilke elementer af verdensborgerskabsbegrebet, der kan bidrage til folkeskolens dannelsesideal. Det lægges ud med en afklaring af hvad (god) uddannelse egentligt indeholder, for dernæst af se på hvordan folkeskolens formål er inspireret af den filosofiske tænkning. Dernæst stiller verdensborgerskabet nogle krav til elevernes færdigheder, som bør være af en bestemt karakter. Slutteligt inddrages tanker om det gode liv, som også er formålet med uddannelse. Slutteligt ses på to eksempler fra praksis, hvor verdensborgerskabstanken har fået tildelt en særlig plads i relation til uddannelse. Afslutningsvis diskuteres verdensborgerskabsbegrebet med henblik på at afklare hvor langt et udsyn dette bør strække sig eller om det er tilstrækkeligt blot at have indblik.

Teoretisk fundament

For at kunne belyse nævnte problem vil der blive anvendt et antal teoretikere som belyser forskellige dimensioner af problemstillingen. I dette afsnit vil de mest anvendte og dermed vægtigste blive nævnt. I første afsnit gøres primært brug af det autoritative værk inden for dansk skoleforskning, nemlig Dansk skolehistorie til at belyse dele af den historiske udvikling i den danske folkeskole. I andet afsnit trækkes på centrale filosoffer, der har gjort sig tanker om verdensborgerskabsbegrebet. Her er udvalgt stoikere fra den sene periode. De udvalgte er alle af

romersk oprindelse, da disse har gjort sig de væsentligste tanker om emnet og deres tænkning er inspireret af hinanden. De præsenteres således i kronologisk rækkefølge for at man kan følge progressionen. Herefter er valgt oplysningstidens store tænker, Immanuel Kant (1724-1804), som tjener til at lægge et etisk fundament for verdensborgerskabet tillige med hans argumenter om fornuft og rettigheder. Herefter er Wilhelm von Humboldt (1767-1835) udvalgt, da han kan bidrage med det dialektiske forhold i individet, som en dannelsesproces mod verdensborgerskabsidealet. I tredje afsnit anvendes Thomas Aastrup Rømer (f. 1963) som bidrag til en af indsnævring af dannelsesbegrebet og argumentere for denne position, som står i modsætning til curriculumtraditionen. Her genbesøges Kant også, hvor hans tanker om pædagogik og dannelse betragter dannelsesprocessen som kultivering og disciplinering, hvilket giver implikationer for uddannelsespraksis. Afsnittet afsluttes med den amerikanske pragmatiker, John Dewey (1859-1952), hvis erfaringsbegreb er nyt og banebrydende på hans tid. I fjerde afsnit anvendes Martha Nussbaum (f. 1947) for at se på hvilke implikationer dette har for verdensborgerskabsidealet og det gode liv.

Folkeskolens politiske udvikling

Folkeskolen er en central aktør i dannelsen af børn og unge. Blandt andet derfor er folkeskolen gentagende gange genstand for politisk debat. De fleste har et forhold til og derfor tilsyneladende også en mening om folkeskolen og dens rolle.

I det følgende laves en kort historisk gennemgang af tendenserne i dansk skolehistorie fra 1960 til i dag. I denne periode ses et opgør med 'den sorte skole' og nye tanker og idéer for god undervisningspraksis tager form og ser dagens lys. Dette gøres i form af 'Undervisningsvejledning for folkeskolen' også kaldet 'Den Blå Betænkning', som er et stort anlagt og ambitiøst værk på 600 sider. Her indledes med et opgør med de traditionelle læseplaner, hvis primære fokus var på eksamen, hvorfor eleverne lærte med henblik på denne. Betænkningen er en nytænkning af skolens fysiske rammer, fag og faglige indhold, timeløse fag samt didaktik og metodik. Som Gjerløff, Jacobsen, Nørgaard & Ydesen skriver (2014, s. 66):

Det fremgik også af Den Blå Betænkning, at barnets behov og forudsætninger fremover skulle være udgangspunkt for undervisningen, og læringen burde derfor være funktionel: Eleverne skulle "oplæres til at lære", til at leve mellem andre og tage hensyn til menneskers velfærd.

Det ses et fokus på det sociale fællesskab, allerede i 1960, hvilket også kommer til udtryk i folkeskoleloven af 1975. Dette udsyn blev betonet og nedtonet blev kærligheden til hjemmet, landet og folket. Den Blå Betænkning er imidlertid ikke en lov, men derimod vejledende og lærerne kunne da vælge at betragte alt som værende ved det gamle (Gjerløff et al., 2014, s. 67). Betænkningen blev forlægget for 70'ernes reformpædagogiske værdier om social lighed og harmoniske mennesker (Gjerløff et al., 2014, s. 71). Der blev indført en enhedsskole, hvor alle elever fik ni års undervisning – dette for at fremme lige muligheder for alle. Samtidig så nye tendenser dagens lys. Didaktiske metoder som tværfaglighed, P-fag (praksis-fag), projektorienterede forløb, undervisningsdifferentiering er alle eksempler på nye idéer. Samtidig var der forslag fremme om at erstatte timerne med moduler for at give plads til fordybelse, samt at skolens undervisning skulle være en del af lokalsamfundet og lokalsamfundet en del af skolen (de Coninck-Smith, Rasmussen & Vyff, 2015, s. 36). Som et resultat af den kolde krig og dennes afslutning steg interessen for skoleforskning op gennem 1990'erne. Forskningsrapporter og internationale tests viste, at Danmark havde den dyreste folkeskole, men ikke den bedste. På trods af indvendinger om usammenlignelige vilkår med asiatiske landes uddannelsestradition kom en stigende konkurrencementalitet snigende. Den danske folkeskole skulle nu forsøge at tilpasse sig til den nye virkelighed, samtidig med at man ikke ville bortkaste dannelsesstraditionen fra 1970'erne. Denne udvikling kom til udtryk gennem nye folkeskolelove, først i 1993 og senest i 2006, hvor man især i sidstnævnte kan se konkurrencementaliteten træde tydelig frem (de Coninck-Smith et al., 2015, s. 30-35).

I det følgende fokuseres på folkeskolens formålsparagraf, som dikterer det overordnede formål med folkeskolen. Der ses på forandringer, ligheder og forskelle i de tre formålsparagraffer med henblik på at afdække en udvikling i den politiske tænkning omkring folkeskolen.

Folkeskolens formålsparagraf

I en lovtæst som folkeskolens formålsparagraf er intet tilfældigt. Rækkefølge og ordlyd har været genstand for debat under lovens tilblivelse som resultat af politiske forhandlinger. Således er de skrevne ord udtryk for en samtids ønske, men vigtigt er også de ord, der er af den ene eller anden grund er udeladt. I det følgende laves en synoptisk sammenstilling og analyse af folkeskolens formål. Dette gøres ved at tage de tre seneste formålsparagraffer, startende i 1975 og analysere disse med elevens dannelse for øje. Der ses først på stykke 1 for alle tre formålsparagraffer, derefter stykke 2 og slutteligt stykke 3. Der begyndes med stykke 1, som arbejder med folkeskolens opgave.

Stykke 1:

1975: Folkeskolens opgave er i samarbejde med forældrene at give eleverne mulighed for at tilegne sig kundskaber, færdigheder, arbejdsmetoder og udtryksformer, som medvirker til den enkelte elevs alsidige udvikling.

1993: Folkeskolens opgave er i samarbejde med forældrene at fremme elevernes tilegnelse af kundskaber, færdigheder, arbejdsmetoder og udtryksformer, der medvirker til den enkelte elevs alsidige personlige udvikling.

2006: Folkeskolen skal i samarbejde med forældrene give eleverne kundskaber og færdigheder, der: forbereder dem til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere, gør dem fortrolige med dansk kultur og historie, giver dem forståelse for andre lande og kulturer, bidrager til deres forståelse for menneskets samspil med naturen og fremmer den enkelte elevs alsidige udvikling. (Thejsen, 2009)

Ligheder: I alle tre tilfælde ses, at folkeskolen skal samarbejde med forældrene med henblik på elevernes læring. Forældrene er altså forpligtede til at støtte op om skolens virke. I 1975- og 1993-loven ses tillige, at der er fokus på arbejdsmetoder og udtryksformer. Disse fire begreber har formålet at medvirke til elevens alsidig udvikling. Dannelsen er her af en kundskabsmæssig karakter.

Forskelle: 2006-loven synes at have en anden agenda end de to foregående. Her er således ordlyden af et 'skal give' (som i 1975). Eleven er altså betragtet som en passivitet, hvor der skal fyldes læring på. Det, der skal gives er også ekspliciteret – og her er rækkefølgen ikke ligegyldig. Således er rækkefølgen for formålet: videre uddannelse, læringslyst, dansk kultur og historie, forståelse for andre lande og kulturer, samspil med naturen og slutteligt: fremme elevens alsidige udvikling. Altså først et formål uden for eleven og slutteligt et formål for eleven, nemlig alsidig udvikling. I kraft af ekspliciteringen ses også et udsyn mod andre kulturer, men dette kommer efter den danske kultur. Her ses formentligt de konservative kræfter i dansk politik, der var på spil i 2001 og 10 år frem.

I stykke 2 beskrives folkeskolens metodik med henblik på elevernes udvikling til kompetente mennesker.

Stykke 2:

1975: Folkeskolen må i hele sit arbejde søge at skabe sådanne muligheder for oplevelse og selvvirksomhed, at eleven kan øge sin lyst til at lære, udfolde sin fantasi og opøve sin evne til selvstændig vurdering og stillingtagen.

1993: Folkeskolen må søge at skabe sådanne rammer for oplevelse, virkelyst og fordybelse, at eleverne udvikler erkendelse, fantasi og lyst til at lære, således at de opnår tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle.

2006: Folkeskolen skal udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle. (Thejsen, 2009)

Ligheder: fælles for dem alle tre er, at folkeskolen skal skabe rammer for de samme tre elementer, nemlig oplevelse, virkelyst og fordybelse (selvvirksomhed), hvilket skulle give dem fantasi og handlingskompetence.

Forskelle: lyst til at lære er som bekendt i 2006 loven flyttet op til stykke 1, hvorfor denne udgår i stykke 2. Her ses igen, at 2006-loven skiller sig ud i kraft af 'tillid til egne muligheder'. Eleverne skal altså vide hvilke muligheder de har med henblik på videre uddannelse. Nyt i 1993-loven er 'erkendelse' som begreb. De skal nu ikke blot reproducere, men aktivt arbejde med deres erkendelsesproces. I 2006 loven er der egentligt to opgaver for folkeskolen, nemlig 'udvikle arbejdsmetoder' og 'skabe rammer for ...'. Således ses et, i selve formålsparagraffen, øget fokus på udvikling og forandring. Således bliver folkeskolen en forandringsskaber frem for en statisk institution.

I stykke 3 beskrives folkeskolen som en forberedende institution, der skal forberede eleverne til et demokratisk samfund.

Stykke 3:

1975: Folkeskolen forbereder eleverne til medleven og medbestemmelse i et demokratisk samfund og til medansvar for løsningen af fælles opgaver. Skolens undervisning og hele dagligliv må derfor bygge på åndsfrihed og demokrati.

1993: Skolen forbereder eleverne til medbestemmelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens undervisning og hele dagligdag må derfor bygge på åndsfrihed, ligeværd og demokrati.

2006: Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati. (Thejsen, 2009)

Ligheder: demokratiet og åndsfrihed er de eneste begrebet, der er gennemgående for alle tre versioner. Derudover handler stykke tre om at, hvis skolen bygger på åndsfrihed, (ligeværd) og demokrati, så er de rette faktorer tilgængelige for, at eleverne kan blive forberedte til deres demokratiske borgerpligter, som er deltagelse, medansvar, medbestemmelse.

Forskelle: I 1975-loven ses de reformpædagogiske tendenser tydeligt, hvor medbestemmelse, medansvar og fællesskab accentueres. Den sorte skole er forsvundet og skolen giver nu eleverne indflydelse. I 1993-loven ses, at skolen også skal bygge på 'ligeværd' og at eleverne nu også skal forberedes på rettigheder og pligter. I 2006-loven ses, at medbestemmelse for første gang er slettet – det er tilsyneladende ikke vigtigt i et demokrati, eller? Igen ser vi imperativet: ordet 'skal' anvendt to gange: "folkeskolen skal" ... og "skolens virke skal ..." samt at dette virke nu skal 'være præget af' og ikke 'bygge på', som i 1993-loven.

Opsamlende kan man sige at 2006-loven har en dikterende tilgang til folkeskolen og at eleverne i et vist omfang er reducerede til folkeskolens passive modtagere med dette i stykke 1 erklærede formål: at forberede eleverne til videre uddannelse. 1993-loven er generelt betragtet som fortaler for elevens dannelse. Den er således formuleret med en vis form for erkendelse af, at eleverne ikke kommer som tomme tavler, der blot skal fyldes på, men at de i forvejen har et fundament, man kan bygge på. Således eksemplificeres gennem ordlyden som: "skabe rammer, udvikler erkendelse ..., opnår tillid, bygge på. Eleven har altså her en aktiv rolle i egen uddannelse og dannelse, men uden erklæret formål, andet end dannelse. I 1975-loven ses som sagt de reformpædagogiske tendenser, hvor man efter Den Blå Betænkning, betoner at eleverne får medindflydelse, medbestemmelse, selvstændig vurdering og stillingtagen, fælles opgaver. Fællesskabet og engagement var altså her i fokus.

Opsummering

Folkeskolens formålsparagraf beskæftiger sig altså med tre tematikker, nemlig skolens opgave, dens metodik og et forberedende islæt. I den videre analyse vil der blive taget udgangspunkt i loven anno 2006, da denne for nuværende er gældende. Her ses, at skolens opgave er at forsyne eleverne med kundskaber og færdigheder inden for fagområderne, således at de kan tage en videre uddannelse. Metodikken for at opnå dette er gennem oplevelse, fordybelse og virkelyst at udvikle erkendelse, fantasi og selvtillid, gennem en udvikling og en rammesætning, således at eleverne kan deltage i et demokratisk samfund på baggrund af deres erhvervede færdigheder. Konklusionen er, at skolen skal være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati.

I anden del vil der med udgangspunkt i ovenstående blive set på verdensborgerskabsbegrebet som filosofisk ideal. Der lægges ud med at lave en etymologisk redegørelse for at afklare ordets oprindelse, senere en definition af begrebet, for dernæst at redegøre kendetegnene ved en verdensborger. Herefter redegøres for begrebets oprindelse gennem stoicismen, repræsenteret ved Marcus Tullius Cicero (106-43), Lucius Annaeus Seneca (4 f. kr.-65 e. kr.) og Marcus Aurelius (121-180); oplysningstidens filosofi repræsenteret ved Kants moralbegreb som fundament og senere hans verdensborgerskabsideal for at opnå en fredelig verden. Afsnittet afsluttes med at se på Humboldts tanker om verdensborgeren og hvilke karakteristika disse har. Afslutningsvis vil verdensborgerskabsbegrebet blive relateret til folkeskoleloven for at se hvilke tanker der er blevet gjort fra politisk hold med henblik på verdensborgerskabsbegrebet.

Verdensborgerskab som filosofisk idé og ideal

Først er det på sin plads med en egentlig sproglig afklaring af ordet 'verdensborger'. Som det fremgår tydelig er ordet sammensat af to substantiver, nemlig 'verden' og 'borger'. Ordet 'verden' har sin oprindelse i ældre tysk, engelsk og nordisk. Den oprindelige form i en nordisk kontekst har været 'verold' og tysk: 'weralt'. Prefixet 'ver/wer' synes at have sin oprindelse i det latinske ord for mand: 'vir', mens suffixet 'old/alt' kommer fra den proto-indo-europæiske rod 'al': 'vokse/gøde', men har fået betydningen tid/alder. Verden betyder altså 'mandens tid'. (Harper, D. ¶ Old English) Det latinske ord for verden er mundus, som har sin græske pendant: kosmos. Med hensyn til ordet 'borger' forholder det sig således, at man i det antikke Grækenland opererede med en skelnen mellem oikos og polis. Oikos var det område uden for bymurene, som forsynede byen med råvarer (heraf ordet: økonomi), mens polis betegner en forsamling af frie mænd inden for bymurene. (Kemp, 2005, s. 116)

Verdensborger er altså i ordets egentlige forstand en 'kosmopolit': En borger, der betragter sig som en del af verden. I herværende opgave vil der fremover blive brugt ordet verdensborger, om end dette er synonym med kosmopolit.

Verdensborgerskabsbegrebet er idéen om, at mennesket er forpligtet til at række ud over sig selv og blive og tage del i et universelt fællesskab mellem mennesker. Denne idé forudsætter en universel tænkning om at mennesket betragter sig selv som en del af verden. I begrebet ligger en dobbelt opgave for mennesket, nemlig at åbne sig for verden og lade verden åbne sig for mennesket. Dette kalder imidlertid på udviklingen af centrale menneskelige karakteristiske for at dette er muligt. Karakteristika som åbenhed, tolerance, gæstfrihed, anerkendelse, ansvar, refleksivitet, samarbejde, personlig autonomi og socialitet. At blive en verdensborger fordrer dermed en hel række egenskaber, som mennesket skal opøve. Verdensborgerskabet er dermed på en gang en etisk fordring og en socialitet. Imidlertid er der to væsentlige måder, hvorpå man kan være verdensborger. Den første er at betragte sig selv som verdensborger ud fra et livsstilsperspektiv, hvor man som konsument indoptager udvalgte kulturelle elementer for at kunne påkalde sig at være verdensborger, herunder mad, tøj og musik. Den anden er at betragte alle mennesker som lige og anerkende deres rettigheder, som borgere i en verden, hvor alle indbyggere er forbundne. Igen er der ikke tale om enten-eller, men derimod et både-og, da man, hvis man følger livsstilen udelukkende betragter verdensborgerskabet ud fra et forbrugsøjemed. Omvendt kan man ikke i en globaliseret verden undgå at være en verdensborgerlig konsument, grundet international handel. Derfor bør individet både være en verdensborgerlig konsument og indtage en verdensborgerlig holdning, hvor man anerkender andres lige rettigheder. (Gimmler, 2020, s. 16)

Dette bygger på Kant, som skriver (1995, s. 52): "Da Jorden er en kugle, kan man ikke udbrede sig på den i en uendelighed, men må derimod affinde sig med hinandens naboskab." Denne åbenhed og tolerance, som Kant taler om, fordrer også en nysgerrighed og en interesse for det andet menneske, på trods af kulturelle forskelle. Mennesket skal altså blive mere end sig selv nærmest. Dette betyder imidlertid ikke, at mennesket bliver lokalt kulturelt og historisk hjemløs. Indblik i egen kultur, historie og traditioner er vigtige for individets identitet – at føle et tilhørsforhold til et sted er vigtigt for egen identitet. Der er altså ikke tale om enten-eller, men derimod et både-og, således at mennesket *både* skal have indblik *og* udsyn. Hvis mennesket kun havde udsyn, ville dette ikke have nogen norm at stille sit udsyn op i mod og på den anden side, hvis mennesket kun har indblik, bliver det snæversynet, protektionistisk, præget af egne logikker måske med xenofobi til følge. Begrebet verdensborgerskab er idéen om udsyn, ikke på trods af indblik, der fordrer etik og socialitet og en

accept af, at alle mennesket har en lige ret til at være på jorden. Dette fordrer igen en række politiske og moralske principper, som senere vil gennemarbejdes. Hvorvidt udsyn er nødvendigt er imidlertid et politisk og filosofisk omdiskuteret emne og væsentligt er også at nævne den politiske diskussion om graden af menneskets udsyn. Denne diskussion vil blive rejst og diskuteret senere.

Verdensborgerskabsidealet i stoicismen

Stoicismen inddeles traditionelt i tre perioder, hvor der her primært vil blive fokuseret på den sidste periode, hvor Cicero, Seneca og Aurelius var nogle af de mest fremtrædende. Stoicismen udviklede en sindelagsetik, som også udmøntede sig pligtetisk. Således er der bestemte måder man bør være på, hvilket er ens pligt for at leve et harmonisk og fredfyldt liv. Dette kan blandt andet eksemplificeres gennem Epiktet (ca. 50-135), der kommer med konkrete råd til hvordan man bør være. Han skriver i teksten *Enchiridion*, at man skal udvikle: "[...] a certain character and type for yourself, and guard it both when you are by yourself and when you meet people" (Epiktet, 2011, s. 356).

I det følgende redegøres for verdensborgerskabet i stoicismen, men der begyndes med kynikeren Diogenes af Sinope (ca. 412- ca. 323), da denne angiveligt skulle være den første til at anvende begrebet. Diogenes levede asketisk og frabad sig alle materielle goder. Han præsenterede gerne sig selv som hunden Diogenes (det græske ord for hund er: *kyon*) (Navia, 1998, s. 1). Han skulle angiveligt have boet i en tønne, da den mand, der skulle skaffe ham en hytte ikke lykkedes med opgaven. Diogenes er selvtilstrækkeligheden selv, hvilket kan ses i hans svar til Alexander den Store, da denne sender bud efter ham: Diogenes svarer: "You are too powerful to need me and I am too self-sufficient to need you." (Navia, 1998, s. 122). Diogenes er den første til at anvende verdensborgerskabsbegrebet, da han bliver spurgt hvor hans hjemland er, svarer han: "I am a citizen of the world" (Navia, 1998, s. 123). I en anden version er Diogenes citeret for at have sagt: "Neither a tower nor a roof does my homeland have, for its citadel is indeed as wide as the whole world." (Navia, 1998, s. 123) Diogenes har frigjort sig fra den græske bystat, dens politik og moral og mener han tilhører den orden, der hedder *physis*: at leve i overensstemmelse med naturen (Kemp, 2005, s. 117). Diogenes repræsenterer her den verdensborger, der ikke er borger. Senere skal vi se, at det ene ikke udelukker det andet, men at man i modsætning til Diogenes' overbevisning godt kan være borger og verdensborger

Cicero var en romersk politiker og advokat. Hans idé om 'menneskeslægtens fællesskab' har klare konnotationer til verdensborgerskabsbegrebet. Cicero mener, at mennesket er et socialt væsen, hvilket er naturgivent. Derfor indgår det naturligt i fællesskaber. Disse fællesskaber er drevet af to opretholdende faktorer, nemlig omsorg for det andet menneske og retfærdighed mennesker i mellem. Denne humanisme, hvor mennesket er en del af et fællesskab i kosmos, bruger Cicero til at argumentere for en folkeret (Ius gentium), som er naturgivet og forvaltet gennem menneskets naturret til at applikere omsorg og retfærdighed i bystaten. Denne første tanke om ius gentium begynder med en ret til vareudveksling og omgang med hinanden, der er gældende for hele menneskeheden (Kemp, 2005, s. 122-123).

Denne idé udvikles senere, hvor der foretages en skelnen mellem to borgertyper, og hvor mennesket ikke kun betragtes som funktion i polis eller oikos, men derimod som havende immanent værdi,

Hos Seneca genoptages tanken fra Cicero om menneskeslægtens fællesskab. Seneca mener, at mennesket tilhører to statsformer, nemlig verden og bystaten. Han siger i 'Om ro og fred: "det ene er stort og virkeligt alment; det omfatter både guder og mennesker og strækker sig lige så langt som solen; det andet er det, vi er blevet knyttet til som borgere på basis af et fødested." (Kemp, s. 124). Seneca ser altså mennesket som lokalt forankret og som verdensborger.

Også hos Aurelius, romersk kejser, ses idéen om verdensborgerskab. Han betragter verdensordenen som at:

Alle ting er indflettet i hinanden; et helligt bånd sammenknytter dem, og intet er udelukket fra berøring med det øvrige; de er samordnede og bygger med hverandre den samme verden. Der er én verdensorden, som omfatter alt, én lov, én fornuft, som er fælles for alle fornuftsbegavede væsener, og én sandhed [...]" (Aurelius, 2021, s. 92)

Denne metafysiske anskuelse af en verdensorden bevirker, at man må kunne møde den anden med åbenhed og leve sig ind i et andet menneskets tanker. Denne fællesskabstankegang, at vi alle er en del af den samme kosmiske verdensorden, kommer således til udtryk som handlingsanvisende i menneskets væremåde: Aurelius skriver (2021, s. 53): "Væn dig til at følge den talende med ufravendt opmærksomhed, og lev dig så vidt muligt ind i hans sjæl". Dette gælder selv for en kejser, der skulle håndtere politiske modstandere og fjender af staten. Denne verdensborgerlige

tankegang kommer til udtryk i Aurelius' tænkning, og han er således bevidst om, at han selv kun er en lille brik i det store kosmos. Han mener, at man skal sige til sig selv at: "Jeg er et lem af de fornuftige væseners familie." Så længe du blot anser dig for en del af det hele, vil du ikke elske dine medmennesker af dit ganske hjerte." (Aurelius, 2021, s. 93). Medmennesket er for Aurelius de nære relationer og dermed ikke blot medborgere. Dermed skal man anse sig selv som adlydende den fælles lov at: "vi er hverandres medborgere, og der må være et rige, hvoraf vi er medlemmer. Forholder det sig således, da er verden at betragte som en stad." (Aurelius, 2021, s. 40). Det kan ved første øjekast undre, at Aurelius mener, at man ikke skal elske sine medmennesker af hele sit hjerte, men her antyder han netop verdensborgerskabstankegangen, da, hvis 'man elskede sine medmennesker af hele sit hjerte' ville tildele disse en forrang, frem for at betragte disse som medborgere. For Aurelius bør alle mennesker elskes lige meget og ikke blot fordi vi er bundet sammen genetisk. Derfor mener Aurelius, at alle mennesker har immanent værdi, fordi det er "et lem af de fornuftige væseners familie", hvorfor de bør betragtes som unikke, værdifulde og værdige væsener. Samtidig ville det at elske blot fordi de er medmennesker give en protektionistisk opfattelse af medmennesket og således gøre fællesskabsbegrebet fjernt og abstrakt. Derimod bør man have samme bekymring for alle og altså ikke en særlig bekymring for ens medborgere, nærmeste eller familie, da dette ville forhindre at man kunne gøre gode gerninger alle steder, hvis fokus og energi skulle forfordeles til fordel for familien (Nussbaum, 2001, s. 359).

I ovenstående har vi set på udviklingen af verdensborgerskabsbegrebet i stoicismen, hvorfor der nu tages et spring frem til oplysningstiden, hvor Kants tanker om verdensborgerskab bygger videre på stoicismens ide. Der lægges ud med et etisk fundament for dernæst at redegøre for Kants tanker om verdensborgerskabet som sikrende for en fredelig verden.

Verdensborgerskabsbegrebet i oplysningstiden

Førend vi bevæger os til Kants tanker om verdensborgerskab som rettighed og mål, er det væsentligt at lægge et etisk fundament, da verdensborgerskabet er betinget af Kants deontologiske position. Kant opererer i 'Grundlæggelse af sædernes metafysik' med det kategoriske imperativ, som danner grundlag for en stor del af hans filosofi. Kants **kategoriske imperativ** lyder: handl kun ifølge den **maksime** ved hvilken du samtidig kan **ville**, at den bliver en **almengyldig** lov. (Kant, 1999, s. 78) (min fremhævning). De fremhævede ord, hvis egentlige betydning er væsentlige at forstå for at kunne forstå imperativet, vil i det følgende, med inspiration fra Kant, blive forklaret for

at lette forståelsen. Således er *kategorisk, imperativ, maksime, vilje* og *almengyldig* væsentlige begreber.

Et imperativ udtrykker et påbud – et *skal* og imperativet tager sig således ikke af menneskelige følelser, men er gældende for alle fornuftsvæsener. Imperativer er en art formler, der kan benyttes til bestemmelse af handlinger. Kant deler imperativerne i to kategorier, nemlig de hypotetiske og de kategoriske. De hypotetiske er imperativer, der er et middel til at opnå noget andet. Hvor i mod det kategoriske imperativ er formålet i sig selv. Det hypotetiske imperativ fungerer som principper for viljen, mens det kategoriske har status af en lov. I det følgende kommer et eksempel på en hypotetisk og et eksempel på et kategorisk imperativ: Det ligger i menneskets natur, at det gerne vil være lykkeligt, hvorfor dette gælder for alle mennesker. Dette er imidlertid det hypotetiske imperativs mål, hvorimod vejen dertil er relativt til subjektet og dennes valg. Man kan, hvis man følger det kategoriske imperativ, danne sin egen retning og dermed bestræbe sig på at opleve en form for lyksalighed.

En maksime er den tese/tanke som subjektet gør sig. Denne tanke – dette princip kommer forud for subjektets handling og er dermed det, der får subjektet til at handle eller ikke at handle. Denne hypotesetest, som subjektet foretager sig skal da afprøves, således skal subjektet spørge sig selv om tesen stemmer overens med det kategoriske imperativ. Altså hvis jeg handler på en bestemt måde, så bør jeg spørge mig selv om dette kan gøres til almen lov. Hvis dette ikke er tilfældet, bør jeg handle anderledes.

Mennesket er, qua fornuftsvæsen, udstyret med en vilje i modsætning til dyrene, hvorfor mennesket er i stand til at handle efter love. Hvor dyrene handler instinktivt, har mennesket evnen til at følge principper og udlede handlinger af disse love. Disse handlinger kan være styret af fornuften alene, eller handlingerne kan være styrede af 'subjektive betingelser' altså drivkræfter som lyst, begær og tilbøjeligheder. Hvis handlingerne alene er styret af fornuften, vil mennesket handle ubetinget godt – både subjektivt og objektivt (af grunde, der gælder alle fornuftsvæsener) betragtet. Hvis handlingerne er styrede af subjektive betingelser ses at "viljen ikke *i sig selv* fuldt ud i overensstemmelse med fornuften" (Kant, 1999, s. 66), hvilket medfører at individet handler under tvang, da de objektive love ikke stemmer overens med subjektets vilje. Altså: hvis viljen vil noget andet end lovene påskriver er individet tvunget til at følge disse, dog under tvang. Man kan således være uenig i skatte og afgifter i landet, men man er af systemet tvunget til at betale, om end viljen ville noget andet.

Almengyldig står i kontrast til specifik gyldig og er således gyldig og gældende for alle fornuftsvæsener. Det er således ikke begrænset af regionale eller nationale bestemmelser, ej heller internationale forordninger, men derimod til en hver tid gældende for alle fornuftsvæsener.

Dette betyder, at ethvert handling skal kunne generaliseres til en universel lov, som alle fornuftsvæsener bør følge. Hvis subjektet overvejer at handle på en bestemt måde, skal dette spørge sig selv, om det ville være acceptabelt, hvis alle handlede på den måde i alle lignende situationer. Hvis svaret er ja, er handlingen moralsk korrekt.

Kant anvender i nogle af sine senere skrifter dette imperativ til også at handle om nationale og internationale anliggender. Med det kategoriske imperativ in mente, som gældende morallov, redegøres nu for Kants tanker om rettigheder for borgere, nationer og verdensborgere.

Kant taler om tre rettigheder, som i det følgende blive udlagt:

Ius civitatis:	Borgerrettigheder inden for en stat.
Ius gentium:	Gensidig forpligtelse som ret mellem stater.
Ius cosmopolitanum:	Verdensborgerrettigheder.

Kant mener i modsætning til Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), men tillige med Thomas Hobbes (1588-1679), at mennesket i naturtilstanden er krigerisk og voldeligt, hvorfor det er brug for en fornuftig lovgivning. En lovgivning, som indbyggerne er enige i, da denne er fornuftig. Inspireret af Charles-louis de Secondat Montesquieus (1689-1755) tanker om magtens tredeling, mener Kant også, at enhver stat består af tre autoriteter, nemlig den lovgivende (suverænen), den udøvende og den dømmende autoritet (Kant, 1996, s. 90-91). Disse skal sikre tre borgerrettigheder, nemlig frihed, lighed og uafhængighed. Frihed er bestemt gennem lovgivningen og skal sikre, at ingen borger følger en lovgivning, som han ikke har givet sit samtykke til. Lighed er her en moralsk, og ikke økonomisk, lighed, men derimod, at alle har de samme rettigheder, mens uafhængighed er retten til ikke at blive slavegjort, altså eje sin egen eksistens og dermed bevare sine rettigheder (Kant, 1996, s. 91). Stater er lige som borgere af natur krigeriske, hvorfor stater altid vil befinde sig inden for en af tre rettigheder, nemlig retten til at gå i krig, retten til at være i krig, eller rettighederne efter en krig. Men da dette ingenlunde stemmer overens med det kategoriske imperativ, mener Kant, at der må være en fjerde vej, nemlig:

A league of nations in accordance with the idea of an original social contract is necessary [...] to protect against attacks from without. [...] It must be an alliance that can be renounced at any time and so must be renewed from time to time.

(Kant, 1999, s. 114-115).

Ligesom borgernes rettigheder er beskyttet af staten, mener Kant, at nationers rettigheder bør være beskyttet af en samling af stater, der er bundet sammen kontraktuelt. Kant er dog også bekymret for udstrækningen af et sådan forbund, som han ikke mener kan række ud over øde områder, men må have en eller anden geografisk begrænsning. Imidlertid mener Kant, at evig fred mellem nationer er det ultimative endemål, om end han ikke er naiv, idet han betoner, at dette er en uopnåelig idé. Dog mener han, at det er en pligt både for mennesker og nationer at tilstræbe idealet om evig fred (Kant, 1999, s. 119).

I ovenstående har vi set, at mennesket bør have rettighederne; frihed, lighed og uafhængighed uanset hvilken stat det tilhører, hvilket giver mindelser til menneskerettighedserklæringen, hvor disse rettigheder er ekspliciteret i form af blandt andet artikel 1-4, hvori der står:

Artikel 1. Alle mennesker er født frie og lige i værdighed og rettigheder. De er udstyret med fornuft og samvittighed [...].

Artikel 2.	Enhver har krav på alle de rettigheder og friheder, som nævnes i denne erklæring, uden forskelsbehandling af nogen art, for eksempel på grund af race, farve, køn, sprog, religion, politisk eller anden anskuelse, national eller social oprindelse, formueforhold, fødsel eller anden samfundsmæssig stilling. [...]
-------------------	--

Artikel 3.	Enhver har ret til liv, frihed og personlig sikkerhed.
-------------------	--

Artikel 4.	Ingen må holdes i slaveri eller trældom; slaveri og slavehandel under alle former skal være forbudt.
-------------------	--

Kilde: Verdenserklæringen om menneskerettighederne.

Ligeledes ses, at Kants tanke om en sammenslutning af nationer som fredsbevarende giver mindelser til etableringen af FN, NATO og EU, der alle, hver på deres måde, blandt andet har som erklæret mål at opretholde fredelig sameksistens inden for sammenslutningen.

Den tredje rettighed er verdensborgerrettigheden, som er idéen om en fredelig sameksistens mellem alle nationer. Dette kommer til udtryk i den gæstfrihed, der bør være, når man besøger et andet land. I dette tilfælde har man som besøgende ret til ikke at blive behandlet fjendtligt, dette da, menneskeheden har en fælles ret til jorden (Kant, 1995, s. 52). Kant betoner, at der bør være en fredelig sameksistens og samhandel nationerne imellem på trods af geografiske adskillelse af vand og øde områder. Inspireret af den europæiske kolonialisme betoner Kant, at det ikke er moralsk forsvarligt at kolonisere et andet land, fordrive eller tilintetgøre indbyggerne og tage området med magt. Kun gennem en aftale og en kontrakt med indbyggerne er dette moralsk forsvarligt. Når europæerne historisk har forsøgt at etablere kolonier og handelsstationer, for danskernes vedkommende i Trankebar og Vestindien, har disse til Kants glæde vist sig at være urentable, om end volden er amoralsk (Kant, 1995, s. 53). Igen ser vi, at Kants kategoriske imperativ gør sig gældende, da man således ikke kan tage et beboet land i sin varetægt (med magt) og samtidig handle ifølge den maksime ved hvilken du samtidig kan ville, at den bliver en almengyldig lov (Kant, 1999, s. 121-122). Kant afslutter tankerne om verdensborgerretten fortrøstningsfuldt idet han siger:

Det er nu kommet så vidt med det helt igennem omsiggribende, men mere eller mindre varme, fællesskab mellem jordens befolkning, at en retskrænkelse der er foretaget et sted på jorden, vil blive følt af alle. Ideen om verdensborgerret er derfor ikke en fantasifuld og overspændt måde at fremstille retten på. [...] Vi kan smigre os med, at vi til stadighed nærmer os den evige fred. (Kant, 1995, s. 54)

Dette er for Kant endemålet for verdensborgerskabet. En fornuftig verden, hvor individet handler moralsk forsvarligt, betragter sig som lige og frie og selvstændige væsener for at sikre en fredelig verden. Dette stiller naturligvis nogle krav til menneskets væsen og forhold til sig selv og verden. Om netop dette har Humboldt i sit fragment: "Teorien om menneskets dannelse" gjort sig nogle tanker om hvordan dette kan udmønte sig.

[Verdensborgerskabsbegrebet som individcentreret ideal](#)

Humboldts tanker om verdensborgerskab er tæt knyttet til en dannelsesstænkning. Han mener, at alle partikulære foretagender har mennesket i centrum, hvis hensigt er at "styrke og højne sin naturs kræfter og skaffe sit væsen værd og varighed" (von Humboldt, 2021, s. 65), men ikke i relation til noget (fag)specifikt, men nærmere som er en form for egen indre forbedring og forædling. Dannelse er for Humboldt en proces, hvor mennesket holder sin indre selvvirksomhed i gang. Dette gøres

gennem en tilegnelsesproces, der forsøger at ”gribe så meget af verden som muligt og forbinde det så tæt med sig selv, som det overhovedet kan” (von Humboldt, 2021, s. 65). Humboldt betoner imidlertid også, at verdensborgerskabet ikke stopper ved individets bestræbelse på at tilegne sig verden, men skal også sætte sig spor ud over egen levetid eksempelvis i form af levn. Således at individet kan se tilbage på tidligere tider med agtelse. Som samfund er der i følge Humboldt to forhold, der skal være til stede, førend man kan gøre sig fortjent til agtelse. For det første er det påkrævet at nationer, tidsepoker og individer besidder visdom, dannelse og dyd for at kunne blive betragtet med beundring. Han mener, at udbredelsen af visdom, dyd og dannelse blandt befolkningen skal være af en sådan beskaffenhed, at et givent historisk eksempel, eksempelvis Romerriget, kan tjene som et pragteksempel. Dertil kommer, at mennesket også skal have sat sig varige spor i verden, således at ”de efterkommere, som de avler, vil indånde dets dyd og kraft” (von Humboldt, 2021, s. 66). Her tænker Humboldt på de levn, som mennesket efterlader sig, således kunst, kultur og bygningsværker. Man får altså agtelse fra fremtiden ved at være et dannet menneske, der efterlader sig artefakter til eftertiden for at sikre at dannelsen ikke går i stå. Således betragter Humboldt dannelse som en historisk kontinuerlig akkumulerende proces.

Mennesket er for Humboldt et individ, hvor der er fuldkommen enhed og en vekselvirkning mellem menneskets modtagelighed og selvvirksomhed (von Humboldt, 2021, s. 66-67). Med fuldkommen enhed mener Humboldt, at forskellige aspekter som sprog, kultur, tanke og handling er sammenflettet og ikke adskilte enheder i mennesket. Således påvirker disse aspekter hinanden gensidigt i dannelsen af det individuelle menneske. Med hensyn til ”vekselvirkningen mellem dets modtagelighed og dets selvvirksomhed er der to begreber, som er essentielle i forståelsen af dette udsagn, nemlig modtagelighed og selvvirksomhed. Med modtagelighed menes menneskets evne til at absorbere og forstå indtryk, ideer og påvirkninger fra omverdenen. Herunder observation, oplevelse, lytning, læsning og andre former for modtagelse af information, kulturelle normer og sproglige mønstre. Med selvvirksomhed menes menneskets aktive deltagelse i at bearbejde og reagere på de indtryk, det modtager. Dette kan omfatte at reflektere over indtryk, analysere dem, udtrykke dem gennem sprog og handlinger, herunder kunst, og dermed bidrage til formning af ens egen forståelse, identitet og kultur. Humboldt ser disse to aspekter som dialektiske og konstituerende for menneskets udvikling. Modtagelighed uden selvvirksomhed kan føre til passivitet eller overfladisk forståelse, mens selvvirksomhed uden modtagelighed kan føre til en isolationistisk eller snæversynet tilgang. Derfor understreger Humboldt (2021, s. 67) vigtigheden af

en dynamisk interaktion mellem disse to aspekter for en rig og dyb forståelse og udvikling af individet.

Denne vekselvirknings genstand er verden. Det er altså verdenen uden for mennesket som skal danne mennesket til verdensborger. Verdensborgerskabet opnås gennem dannelse af et værdifuldt individ, hvor den dialektiske proces mellem modtagelighed og selvvirksomhed ikke stopper i bestræbelsen på at danne dette. Der er således ikke en profession som mål.

Slutteligt optegnes to kritiske punkter af Humboldts dannelsessyn. Den første omhandler den grundlæggende præmis, at mennesket dannes med sig selv gennem sin interesse for verden, herunder mest kunst og kultur. Humboldt tager ikke den interpersonelle dannelse med, men betragter dannelse som en indre proces for egen selvudviklings skyld. Det partikulære menneske står over for verden – og i denne vekselvirkning dannes mennesket. Hans dannelsessyn er kulturelt præget, hvilket ses gennem hans accentuering af kunst, kultur og historie, men han synes at mangle den politiske og interpersonelle dimension. Spørgsmålet er da, hvordan mennesket kan blive dannet ved blot at beskæftige sig med kunst og kultur. Således mangles elementer som opdragelse, kultivering, normdannelse (om end dette var bestemt som menneskelig enhed) og socialisering. En anden kritik af Humboldts verdensborgerskab ses i, at dannelsen ikke er formålsbestemt og dermed ikke nyttig til andet end ”at tilfredsstille den indre uro” (von Humboldt, 2021, s. 65). Dannelse er for Humboldt sit eget formål, således at dannelse og profession er adskilte størrelser. Kritikken går imidlertid på, at disse størrelser med fordel kan forenes, således af arkitekten ikke blot tegner arkitektoniske mesterværker, men i sine overvejelser inkorporerer elementer fra naturvidenskab og socialvidenskab.

I folkeskoleloven anno 2006 ses også de verdensborgerlige tanker. I stykke 1, ses både et indblik og et udsyn. Praksisnært ses udsynet, hvor eleverne skal gives ’forståelse for andre lande og kulturer’ og ’menneskets samspil med naturen’. Denne forståelse beror på at kunne sætte sig i andres tænkning, som Aurelius accentuerede, kunne respektere forskellighed og at alle mennesket er ligeværdige. Med hensyn til samspillet med naturen er global opvarmning et godt eksempel på den verdensborgerlige opfattelse, hvor et onde et sted i verden mærkes af alle. Dette da drivhusgasser ikke kender til nationale grænser, hvorfor et lokalt problem, bliver et nationalt problem, der i yderste instans bliver et globalt problem. Også Kant har gjort sin indflydelse gældende i den danske folkeskolelov, da der i stykke tos formål er beskrevet en uafhængighed i kraft af, at eleverne skal kunne være stillingstagende og handlingskompetente – altså frie uafhængige væsener, som Kant

accentuerer i sine tanker om borgerrettighederne. Eleverne skal forberedes til 'deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter'. Disse begreber er verdensborgerlige og gældende for alle de præsenterede tænkere, dog gælder disse kun for samfund med frihed og folkestyre. Her kunne det være passende, hvis verden var blevet nævnt og at man dermed havde undgået afgrænsningen.

Opsummering

I ovenstående har vi sporet verdensborgerskabsbegrebet til Diogenes, hvilket blev videreudviklet af stoikerne til at handle om menneskeslægtens fællesskab, hvilket medførte en folkeret, hvor man kunne besøge hinanden og frit handle med varer. Vi så også, at der blev udviklet et syn på borgeren som bosiddende i polis og i kosmos. Når det partikulære menneske også er borger i kosmos udvikles dermed en lighedstanke, hvor alle mennesker er ligeværdige, således at ingen har forrang; heller ikke familiemedlemmer. Kant førte denne tanke videre gennem det kategoriske imperativ over tre typer rettigheder; borgerrettighederne, som bør respektere borgernes frihed, lighed og uafhængighed, internationale rettigheder, rettigheder mellem nationer, hvor der kan tænkes på FN, NATO og EU, som eksempler på disse. Slutteligt verdensborgerrettigheder, hvor man bør respektere andre nationers autonomi og undgå kolonisering, således at en fornuftig og fredelig verden kan sikres. Humboldt mener, at mennesket bør gribe verden og sætte sig varige spor i form af levn. Dette fordrer visdom, dannelse og dyd. Han mener, at dannelse er et formål til sit selv og ikke i relation til nogen profession. Gennem den menneskelige modtagelighed og selvvirksomhed som et dialektisk forhold til verden kan mennesket dannes verdensborgerligt. Verdensborgerskabstanken blev også udlagt i relation til folkeskolens formålsparagraf, hvor der blev redegjort for den verdensborgerlige tænkning i denne.

Nu forlades verdensborgerskabsidealet for at fokusere på dannelsesbegrebet. Her vil der først blive præsenteret forskellige dannelsesstraditioner, formålet med dannelse. Teoretisk vil der blive set på udvikling af dyder som en proces for dannelsens væsen. Der vil også blive set på Kants pædagogik og et særligt fokus vil blive tillagt den amerikanske pragmatiker Dewey, hvis dannelsessyn har bidraget til udviklingen af den danske skoletradition.

Dannelse

For at kunne nærme sig en forståelse af dannelsens betydning i forskellige historiske og kulturelle kontekster, er det væsentligt at afklare ordets ophav, begrebets betydning og foretage en beskrivelse af dannelsen og dennes modpol samt give nogle eksempler på definitioner af det omstridte dannelsesbegreb.

Ordet dannelse er en nominalisering af 'at danne', der har stammen 'dan'. At danne betyder ifølge etymologisk ordbog: gjort, formet, tilvirket, hvilket giver klare konnotationer til en proces, hvor nogen skal handle med henblik på noget. Begrebet giver imidlertid en vis sproglig forvirring international, da både det danske og tyske sprog har et særskilt ord for fænomenet, mens det engelske sprog mangler et sådan. På dansk har man både ordene uddannelse og dannelse, hvilket kunne virke forvirrende og henlede opmærksomheden på, at dannelsen har et slutpunkt, nemlig når man er ud-dannet – dannet ud, altså færdig med sin uddannelse. Uddannelse er dermed formålsbestemt. Dette er imidlertid en fejlfortolkning, som der redegøres for senere, når der redegøres for dannelsesbegrebet. Den samme problematik har man i det tyske sprog, hvor ordene *ausbildung* og *bildung* refererer til det danske uddannelse og dannelse. *Bildung* stammer fra ældre højgermansk: 'Bildunga' (ekko, genklang eller billede) og det senere ord 'Bildunge' (billede, form, mønster). I nyere tysk betyder substantivet 'Bildunga' skabelse, dannelse og at gøre hård – formentligt i betydningen modstandsdygtig. Siden 1600-tallet har ordet været anvendt i betydningen af naturvidenskabelige dannelsesprocesser og dannelse i relation til mennesker. (Schneider, 2013, s. 303). Rømer (2019, s. 38) forklarer, at kristendommen her har en særlig mulighed i form af Jesus, hvis liv blev gengivet i mindst fire meget forskellige evangelier, hvilket giver en åbning for fortolkning. På engelsk har man ikke et tilsvarende ord, der anvendes i relation til pædagogik, hvorfor ordet 'education' anvendes. Man bør således gå til teksternes indhold for at kunne sondre, om der er tale om dannelse eller uddannelse, men selv her kan der være vanskeligt at skelne. Et andet, men ikke lige så dækkende ord for dannelse kunne være 'opdragelse', som den danske psykologiprofessor Knud Grue Sørensen foretrak (Rømer, 2019, s. 36). Han var formentligt inspireret af Kants værk 'Om pædagogik', når han valgte dette ord.

Curriculumtraditionen

Vi kan nærme os en forståelse af dannelsen betyder i forskellige historiske og kulturelle kontekster. Dette gøres ved at se på dannelsen modpol – curriculumtraditionen. Teorier om planlægning, udførelse og evaluering af undervisning har fagtermen didaktik, der har tre kernespørgsmål, man bør stille forud for al undervisning; et hvorfor, et hvad og et hvordan. 'Hvorfor' (et givent fagområde etc.) går på intentionen, mål og formål, mens et 'hvad' omhandler undervisningens konkrete indhold (en given tekst, analysemodel etc.). 'Hvordan' omhandler undervisningen metodik (plenumundervisning, gruppearbejde, opgaveløsning etc.). Dannelsesstraditionen fokuserer på indhold og mening samt metodefrihed for læreren til at udvælge eksemplarisk stof i kraft af dennes professionalisme. Dannelsesstraditionen fokuserer altså på hvorfor og hvordan spørgsmålene, mens

curriculumtraditionen næsten ensidigt fokuserer på hvad-spørgsmålet. (Duit, 2015). Dette bekræftes af Ross & Ross, der skriver at: "A curriculum is a definition of what to be learned" (Ross & Ross, 1999, s. 8). Således: **what** is chosen, by **what** processes, by whom, with **what** intent and with **what** result (Ross & Ross, 1999, s. 9-10) (min markering). Ordets oprindelse er fra det latinske ord for en hestetrukket vogn, der blev anvendt til væddeløb. Denne vogn efterlod sig et spor, som kunne (for)følges af de øvrige (Ross & Ross, 1999, s. 8). Dette billede er en meget præcis gengivelse af hvad curriculumtraditionen består af, nemlig et fast defineret nationalt pensum, som giver metodiske anvisninger til et stofområde, der gentages år efter år og som derfor virker kulturbevarende. I nogle tilfælde er der udarbejdet en konkret læreplan med angivelse af tid på året og varighed for et givent stofområde. Således bærer læringen i curriculumtraditionen præg af en cirkularitet og en politisk topstyring, der entydigt beslutter hvilket indhold, der er vigtigt og væsentligt for eleverne at lære. Det er således ikke op til læreren at vurdere stoffets relevans for eleverne, formidlingen og evalueringen af læringen. Dette er på forhånd defineret og begrundelse for netop dette stof er ikke op til læreren. Der synes altså at være en tænkning, hvor curriculumundervisningen er garant for, at eleverne lærer det tiltænkte.

Den engelske pendant til det danske undervisningsministerium: Department of Education and Science har følgende definition af curriculum (1995, §11):

A school's curriculum consists of all those activities designed or encouraged within its organisational framework to promote the intellectual, personal, social and physical development of its pupils. It includes not only the formal programme of lessons, but also the 'informal' programme of so-called extracurricular activities as well as all those features which produce the school's 'ethos', such as the quality of relationships, the concern for equality of opportunity, the values exemplified in the way the schools sets about its task and the way in which it is organised and managed. Teaching and learning styles strongly influence the curriculum and in practice they cannot be separated from it. Since pupils learn from all these things, it needs to be ensured that all are consistent in supporting the school's intentions.

Her ses nogle af de samme elementer og formål som i folkeskolens formålsparagraf, dog ses her en udpræget tænkning om at, hvis man blot følger dette program, så får man det resultat samfundet ønsker og har brug for. Således er tanken, at: "a national curriculum requires someone, somehow, to rule that certain cultural artefacts (selected, by very definition, from particular cultures) should be

elevated to be passed on to all children,” (Ross & Ross, 1999, s. 10). Curriculum er altså betragtet som kulturbevarende i kraft af den homogenitet blandt eleverne, den producerer. Men da samfundet er foranderligt, kan man således, hvis samfundet får brug for det, blot revidere curriculum, således nævner Ross & Ross et eksempel, hvor curriculumforfattere bliver bekymrede for, at landet er ved at miste sin identitet. Så de manipulerede med curriculum, således at det nu blev et fokusområde at introducere eleverne til deres egen historie, egen litteratur og religiøse traditioner. (Ross & Ross, 1999, s. 11)

Dannelsesbegrebets indhold og definitioner

I modsætning til denne tradition har vi dannelsesstraditionen med sine rødder i Nordeuropa, hvor dannelse beskæftiger sig med forbindelsen mellem mennesker og verden, hvor curriculumtraditionen beroede mere på faglighed på rette tid og sted, begyndende med det simple og nære til gradvist at stige i kompleksitet. Dannelsen har i følge Rømer (2019, s. 14) fem niveauer, kundskaber, institutioner, politik, kosmologi og ontologi. I denne sammenhæng, hvor der søges at give en normativ redegørelse for dannelsesbegrebet, er det institutionelle, politiske og religiøse vurderet som irrelevante, da de ikke bidrager til menneskets grundlæggende forhold til verden. (Rømer, 2029, s. 22), hvorfor der i det følgende vil blive redegjort for kundskabsniveauet og det ontologiske niveau som væsentlige for et normativt dannelsesbegreb, hvorfor disse to udlægges i det følgende:

Det første niveau handler om *kundskaber*. Dette er det mest grundlæggende forbindelse mellem menneske og verden, hvor mennesket og verden åbner sig gensidigt for hinanden i en kontinuerlig hermeneutisk proces, hvor mennesket gradvis udvider sine færdigheder, mens verden på én og samme tid åbner sig for nye og dybere indsigter. Her er selve kundskabstanken en vigtig aktør, hvor forståelsen gradvis udbygges og uddybes. Et sted hvor denne proces i særdeleshed foregår er i undervisningssammenhæng. I undervisningen fremvises verden i udvalg med henblik på at udbygge færdigheder og kundskaber, danne synteser, sammenhænge og dybere forståelse. Der skal i en dannelsesstradition lægges vægt på disse, for mennesket, aktive deltagelsesprocesser, hvor man for at kunne lykkes med dannelsen bliver nødt til at deltage aktiv i egen åbning mod verden og stoffet. Selve dannelsesprocessen har både en aktiv og en passiv del. Den passive del omhandler menneskets indre virksomhed og modtagelighed, hvor fantasien og forestillingsevnen har forrang. I denne proces præsenteres mennesket for nye ting, for eksempel artefakter. I den aktive dannelsesproces opstår et kritisk og reflektivt forhold til stoffet, en genskabelse af det præsenterede

stof. Dette kunne være i bøger, kunstværker, projekter, opgaveløsning etc. Eksempelvis kunne læreren således læse eventyr med/for eleverne og tale om teksterne og de særlige karakteristika for eventyr, hvorefter eleverne, med denne viden som forlæg, selv skal skrive og illustrere deres eget eventyr. Således indeholder denne undervisning både et passivt og aktivt element og fungerer dermed som dannelsesproces. Hvis dannelse betragtes som kundskabslære ses således, at eleverne er udspændt mellem fortid og fremtid, forestilling og dømmekraft samt passivitet og aktivitet. Denne udspændthed giver eleverne mulighed for at erfare den dialektiske og hermeneutiske proces, som er essentiel for dannelsesbegrebet. (Rømer, 2019, s. 15-16) Det femte niveau handler om den *ontologiske dimension* ved dannelse, hvor mennesket allerede ved dets fødsel er en del af en allerede igangværende verden, hvor kultur og historie går forud for eksistensen. Den geografiske lokation med dens kultur og historie kommer altid først. (Rømer, 2019, s. 22). Dette bør mennesket gøre sig bevidst, som en del af dannelsesprocessen. Med den tyske filosof Martin Heideggers (1889-1976) ord: ”værende er alt det, som vi taler om; som vi refererer til; som vi på den ene eller anden måde forholder os til; værende er også hvad og hvordan vi selv er.” (Heidegger, 2007, s. 26). Ontologi er altså for Heidegger vores forhold til genstande og fænomenet og videnskaber, den anden og os selv. Derudover bør vi betragte os selv som ”kastet” ind i verden, men samtidig som udkastende individer, idet han skriver: ”Den hjemfaldende-åbnede kastede-udkastende i-verden-væren, for hvem det i sin egen væren ved ”verden” og i sin samværen med andre drejer sig om den egne særegne værenkunnen.” (Heidegger, 2007, s. 210).

Vi er altså alle kastede ind i verden, kastet ind i forskellige situationer – altid allerede, altså forud for vores eksistens, gennem kultur, normer, vaner og sprog. Imidlertid er vi også selv udkastende. Eksempelvis udkaster vi tanker, idéer, handlinger og meninger, som andre så bliver kastet ind i. Derfor er vi alle kastede-udkastende individer. Vi er i vores egenskab af værenkunnen nødt til at forholde os i vores væren til samværen med andre.

For Heidegger er der altså foruden den ontologiske dimension også en social dimension. Således er mennesket også forbundet gennem sprog, kultur og historie. Det er således selve forudsætningen for forbindelse mellem mennesker og verden, der er centralt i det ontologiske niveau.

Således mener Rømer nu at kunne udvide sin definition fra at handle om forbindelsen mellem mennesket og verden til følgende:

Dannelse er den proces, hvor mennesket og verden træder ind i en suspenderet og vekselvirkende forbindelse, som efterfølgende trænger sig på i handlingslivet, kritisk

eller ventende. Både mennesket og verden forbindes, forstørres og udvides i kundskabsprocesser, som er i poetisk kontakt med det værendes tavse forudsætninger, og som presser samfund og suspension til nærhed på henholdsvis det institutionelle, det politiske og det kosmologiske niveau (Rømer, 2019, s. 24).

Rømer lægger vægt på den dialektiske og hermeneutiske proces, hvor dannelsen er enten aktiv eller passiv. Med det formål at udvide kundskaberne. Alt dette med en ontologisk dimension for øje, hvor man ikke kan tale om en dannelse løsrevet fra tid og sted. Man kan altså ikke blive undervist i dannelse, men da dette er en proces, bør man deltage aktivt i den.

En anden definition stammer fra den tyske dannelsesteoretiker, Wolfgang Klafki (1927-2016), der definerer dannelse således: “[...] the ability to recognize and follow one’s own interest in society and to behave within society as a responsible citizen.” (Sjöström & Eilks, 2020, s. 56). Denne definition lægger vægt på menneskets selvudfoldelse, deltagelsespligt og ansvarlighed over for det omgivende samfund. Her er der tale om en lidt anden proces end hos Rømer, hvor man hos Rømer ikke blev færdige med forholdet mellem mennesket og verden, kan man således, ifølge Klafkis definition, se dannelse som provisorisk fuldendt. Hvis man således har fulgt sine interesser og realiseret disse og er i stand til at indgå som en ansvarlig borger i samfundet, så er man tilsyneladende dannet. Men blot provisorisk, da forandringer kan opstå, således kan ens interesser ændre sig eller samfundets normer kan ændre sig, hvilket dermed kalder på en re-dannelse. Endnu en definition: For den tyske professor, Käthe Schneider, defineres dannelse således:

[A]s action to create a self that is held to be valuable. By the self is understood a meaning-making system of the person. [...] The function of Bildung is thus to design and form the self, a complex meaning-making process.” (Schneider, 2013, s. 305).

Dannelsen har for Schneider fokus på et selv, der skal formes til at være meningsgivende for personen. Her er ingen fokus på kundskaber og et direkte forhold til verden er ikke nævnt. Heller ikke socialitet eller samfund er nævnt. Her er individet i fokus som et selv, der skal realisere sig selv meningsfuldt for sig selv.

En fjerde teoretiker, der har arbejdet med dannelse er Walter Bauer. Hos Bauer (2003, s. 212) ses også forholdet mellem mennesket og verden, idet han skriver, at dannelse dækker over: ”creative, critical, and transformative processes which change the relationship of self and world in conjunction with a changing social and material environment.” Dannelse består med andre ord af refleksiv og

ansvarlige handlinger i dannelsen af selvet, gennem interaktion med samfundet (Sjöström & Eilks, 2020, s. 56).

Som det fremgår af ovenstående afsnit, er dannelsesbegrebet et omstridt begreb, der ikke har nogen klar og tydelig definition. Om end alle de nævnte bud er inden for en tidsramme af ca. 20 år (Klafki undtaget), er der ikke entydighed i hvad dannelse egentligt er. Nogle nævner det som værende en proces mellem individ og verden, mens andre mener, at der er tale om selvudfoldelse, andre igen at dannelse er en dannelse af selvet, som er meningsgivende for subjektet. Nogle fokuserer på selvets dannelse i relation til sig selv, verden, det sociale eller fysiske miljø. Alle betoner dog i deres definition, at der er tale om en proces enten for selvet eller for selvet i relation til verden. Kun Rømer betoner det hermeneutisk-dialektiske forhold mellem mennesket og verden. De øvrige fokuserer i varierende omfang på dannelse som selvdannelse ud fra egne interesser.

Med dette in mente vil der nu blive redegjort for to dannelsesstraditioner, begyndende med Kant tanker om dannelse og Deweys ditto. Kants værk: "Om pædagogik" anvendes for at redegøre for dannelsessynet i oplysningstiden, mens Deweys værk: "Demokrati og uddannelse" anvendes til at beskrive det pragmatiske dannelsessyn.

Dannelsesbegrebet i oplysningstiden

I 'Om pædagogik' skriver Kant (2000, s. 24): Den, der ikke er kultiveret, er rå; den, der ikke er disciplineret, er vild. Således oplyste om hvor galt det kan gå, hvis der ikke er tilstrækkelig opdragelse af mennesket, skriver Kant på en af de første sider i "Om pædagogik". Kant betragter altså den menneskelige dannelsesproces som en tilslibning af menneskets natur, hvor det bevæger sig fra det dyriske over mod et civiliseret menneske. Ordet kultiveret er synonym med dannelse. Således et, for Kant, centralt begreber, som i nedenstående vil blive gennemarbejdet med henblik på at klarlægge Kants forståelse af dannelse til verdensborgerskab. Der begyndes med nogle indledende betragtninger om opdragelse.

Kant mener, at menneskets opgave består af fire dele, for at kunne kalde sig opdraget.

Mennesket skal *disciplineres, kultiveres, civiliseres og moraliseres*.

Mennesket skal disciplineres med henblik på at tæmme vildskaben og det dyriske. Her foregår forældrenes tilslibningen gennem udskamning og tugt. Kultiveringen omhandler belæring og undervisning med henblik på at erhverve sig viden og kundskaber, mens civiliseringen skal sikre at mennesket er klogt og socialiseret, kender til manerer og er artigt. Dette kræver kendskab til

normer, der selvsagt er foranderlige. Endeligt skal mennesket være moralsk, således at det kun vælger gode formål. I det følgende lægges fokus på de sidste tre, hvor Kant skelner mellem to former for kultivering af sindet, nemlig den almene og den særlige.

Den almene kultivering af sindets kræfter sigter mod dygtighed og fuldkommengørelse, som tilstræbes gennem et fysisk aspekt, som hidrører disciplin og øvelse. Denne proces er en passiv læringsproces, hvor formålet er skjult for individet, som forventes lydigt at følge instruktionen. Den aktive læringsproces omhandler det moralske, som beror på maksimer frem for disciplin. Således bør subjektet ikke handle godt fordi det forventes af denne, men derimod handle godt fordi det er godt, hvorfor tugt ikke er midlet til dette mål. Ved den almene kultivering forstås altså at lære og tilegne sig noget konkret, hvad enten der er tale om anvendelsen af Pythagoras' læresætning, Europas bjergkæder, eller det kategoriske imperativ.

Den særlige kultivering af sindets kræfter omhandler kultiveringen af erkendelsesevnen, sanserne, fantasien, hukommelsen, tankekraften, opmærksomheden og viddet. Kant nævner praksiseksempler fra hver af de forskellige aspekter ved den særlige kultivering. Således mener han, at studiet af landkort er særligt godt til at stimulere opmærksomheden, mens det at huske navne i fortællinger træner hukommelsen. Kant bemærker ganske morsomt, at børns fantasi ikke bør stimuleres, da denne er (for) stærk. Den skal derimod søges tøjlet (Kant, 2000, s. 67). Disse aspekter betragter Kant som forstandens lavere kræfter i modsætning til forstandens højere kræfter, som er forstanden, dømmekraften og fornuften. Forstanden fungerer både induktivt og deduktivt, således at man kan gå fra det almene til det specifikke og fra det specifikke til det almene. Således kan man efterprøve at vinkelsummen i en firkant er 360 grader ved at måle på et antal af firkanter, eller man kan gå deduktivt til værks og gennem logiske slutninger eller måling konkludere, at det forholder sig således, at vinkelsummen i en firkant nødvendigvis er 360 grader. Dømmekraftens opgave er at bringe forstanden i anvendelse, da det anvendte er nemmere erkendt end det blotte teoretiske. Slutteligt anvendes fornuften til at gennemskue grundene til forholdet. I nævnte eksempel, for eksempel at en firkant kan opdeles i to trekanter, hver med en vinkelsum på 180 grader. Denne dannelsesstænkning, der udsprang af oplysningstiden har Kant opsummeret ganske præcist i ”An answer to the question: What is enlightenment?”, hvor han skriver:

Enlightenment is man's emergence from his self-incurred immaturity. Immaturity is the inability to use one's own understanding without the guidance of another. This immaturity is self-incurred if its cause is not to lack of understanding, but lack of resolution and courage to use it without the guidance of another. The motto of enlightenment is therefore: Sapere aude! Have courage to use your own understanding! (Kant, 1991, s. 1)

Det ligger således i oplysningstidens ånd at man bør tænke selvstændigt. Kants dannelsesideal beskæftiger sig også med grundlæggelsen og udviklingen af karaktertræk. Således mener Kant, at man har moralske pligter over for én selv, såvel som over for andre. Man skal således over for sig selv besidde den antikke dyd mådehold og afholdenhed, da disse dyder vil smitte af på andre mennesker, som en art spejling. Over for andre mener Kant, at man skal behandle disse med ærefrygt og agtelse for menneskers ret og at dette skal læres barnet tidligt. Tillige med dette skal barnet udvikle lydighed, sanddruhed (ikke at være løgnagtig) og socialitet som karaktertræk. (Kant, 1991, s. 75-77)

For at opnå dannelse lægger Kant vægt på at individet skal være disciplineret, dygtigt, vidende, handlingskompetent og dydigt, men vigtigst et moralsk godt menneske, der handler i overensstemmelse med det kategoriske imperativ.

Dannelsesbegrebet inden for pragmatismen

I dette afsnit ses på dannelsen gennem pragmatismen, nærmere bestemt gennem Dewey. Dewey er ganske kritisk over for skolesystemet i begyndelsen af 1900-tallet, hvilket kommer til udtryk i teksten "My Pedagogic Creed" samt hans store autoritative værk om pædagogik og demokrati: "Demokrati og Uddannelse". Heri kritiserer han eksisterende dannelsessyn og kommer også med sit eget bud på hvordan dannelsen bør konstitueres. I det følgende redegøres for Deweys dannelsessyn, hans syn på socialiserings rolle som konstituerende for dannelsen samt hans erfaringsbegreb.

Dewey kobler sin tænkning op på de oprindelige metoder for dannelse, som er set til alle tider, så som mesterlære og kulturel indlejring, som eksisterede forud for den skolastiske undervisning. Denne dannelse kalder Dewey uformel dannelse. Den er for Dewey en naturlig del af at vokse op i et socialt fællesskab – en familie. Denne dannelse er ikke uden betydning, da alle forehavender har en praktisk betydning. Således betoner Dewey, at den uformelle dannelse er naturlig og vigtig for individet, men samtidig at udviklingen går langsomt, da erfaringen ikke udvides og forbedres (Dewey, 1980, s. 28). Tænk blot på de første kulturer, som bibeholdt status quo i adskillige tusinde

år. Jægerstenalderen er således den længste periode i danmarkshistorien med omkring 9000 års varighed – uden den store udvikling.

Børnenes deltagelse i voksenlivet blev på Deweys tid besværliggjort af en udvikling, der bevirkede, at de voksne var væk fra hjemmet for at arbejde i modsætning til tidligere tider, hvor familien var mere samlet om husstanden og landbruget. Derfor blev det vanskeligt for børnene at efterligne de voksne gennem leg. Således skabtes skoler, som inddelte en hverdag i, for Dewey, unaturlige stofområder/fag. Den formelle dannelse var skabt. Denne er for Dewey vigtig for erfaringsudveksling og videndeling gennem bøger. Men den er imidlertid også fjern og abstrakt for børnene, der eksempelvis skal læse om børn i andre lande, uden egentligt at kunne erfare deres livsverden. Således er skolen i fare for at blive for teoretisk, boglig og analytisk for børnene. Der må derfor søges en balance mellem den uformelle og den formelle dannelse, da undervisningen ellers bliver for virkelighedsfjern (Dewey, 1980, s. 30). Før end vi kommer til Deweys dannelsessyn, er det på sin plads at nævne andre dannelsessyn for at kontrasten træder tydeligt frem. Således nævner Dewey syv forskellige måder at betragte dannelse på. Her vil blot blive redegjort for to, som findes særligt relevante i denne kontekst.

Dannelse som forberedelse

Som vi tidligere har set, er dannelsesprocessen en vækstproces, hvor individet og verden gensidigt åbner sig for hinanden kontinuerlig og udvidende, hvorfor en dannelsesproces med en ensidigt fokus på at forberede til voksne, ansvarlige mennesker, der kan tage en videre uddannelse, står i kontrast til dette syn. Dette syn betragter barnet som endnu ikke værdige samfundsborgere. De er kandidater i og til livet og er placeret på en venteliste til en voksenverden med ansvar og privilegier (Dewey, 1980, s. 73). Her mindes om folkeskolens formålparagraf stykke 1: *”Folkeskolen skal [...] give eleverne kundskaber og færdigheder, der: forbereder dem til videre uddannelse [...].* (Thejsen, 2009). Således synes formålparagraffen at være i modstrid med Deweys tanker, idet han kritiserer dette syn. Denne kritik består af fire dele. For det første er der tale om en ydre motivation og ikke en indre motivation for eleven. Således tabes drivkraften for uddannelsen, da elevens fremtidige uddannelse kan virke som meget fjern. For det andet sker der en belønning af ubeslutsomhed og udsættelse, da man kan blive fristet af andre ting og ikke nødvendigvis ser nødvendigheden i nuet for at uddanne sig til en fjern fremtid. For det tredje er denne fremtid også ubestemt og diffus. Hvilken norm er der eksempelvis i det fremtidige samfund og hvad kan samfundet forvente af de unge, der er klar til at afslutte folkeskolen? For det fjerde har fremtiden

ingen stimulerende virkning på børnene, hvorfor der ofte tyes til metoder som belønning og straf - for eksempel karakterer og parathedsvurderinger.

Dewey er imidlertid ikke af den overbevisning at uddannelse ikke skal være forberedende til fremtiden. Han mener blot, at det ikke skal være det herskende princip i en uddannelsestradition (Dewey, 1980, s. 73-74). Der vil i det følgende blive set på en anden tradition, som Dewey også havde indvindinger imod.

Dannelse som formning

Herbartianismens grundlægger er Johann Friedrich Herbart (1776-1841). Herbartianismen lægger sit erkendelsesteoretiske fokus på tabula rasa-teorien, der betragter bevidstheden som tom fra fødslen, men at bevidstheden formes udefra som en formning af bevidstheden. Dette erkendelsesteoretiske spor har rødder langt tilbage i filosofihistorien. Der er således ikke tale om medfødte evner eller anlæg, der blot skal vækkes på den rette måde. Mennesket er, ifølge Herbart, fra naturens side udstyret med en påvirkelig bevidsthed, hvis evne er at danne koblinger og synteser ud fra givne input. Reaktionen på disse input kalder Herbart for forestillinger. Disse forestillinger bevares i bevidstheden for bestandig, men kan drives til underbevidstheden af nye og stærkere forestillinger, når nye input kommer til (Dewey, 1980, s. 87). Således har man ikke i bevidstheden et klart billede af begrebet 'æble' førend man er blevet (under)vist (i) det og har set et billede af æbler, eller optimalt set et virkeligt æble og kan kombinere dette med ordet. Nye input kunne da være, at der findes æbler i forskellige farver, størrelser, udskæringer. Dette vil konsolidere konceptet æble i bevidstheden. Evner som opmærksomhed, hukommelse, tænkning og perception og følelser er heller ikke medfødte egenskaber, men derimod sammenligninger, associationer og forviklinger, der dannes gennem en interaktion mellem de underbevidste forestillinger og de nyligt tilkomne (Dewey, 1980, s. 88). Dermed er bevidsthedens formning et spørgsmål om indhold. Dette giver tre implikationer for god undervisning:

- 1) Præsentation af et stof/undervisningsmateriale medfører en reaktion i forestillingens domæne, der kommer til udtryk som en sammenstilling.

Eksempel: der fremvises et billede af en økse fra bronzealderen (præsentation), hvilket giver reaktionen: et redskab til at forarbejde træ med, hvor sammenstillinger er: associationer til en moderne økse, man har set og måske sammenligning med form og størrelse.

På denne implikation kan Dewey konkludere: "Dannelsen af bevidstheden er udelukkende et spørgsmål om at undervise i de rigtige undervisningsmaterialer" (Dewey, 1980, s. 88).

- 2) Nye forestillinger fører til forstærkelse af de allerede eksisterende grupperinger af forestillingen og forstærker disse, hvorfor det er af største vigtighed at eksisterende forestillinger er korrekte, da der ellers vil forekomme en forstærkning af forkerte forestillinger. Som ovennævnte eksempel, hvis øksen ikke i sit udseende og tilsyneladende funktion faktisk var i stand til at forarbejde træ, men derimod havde funktion af prydenstand, kunne dette forstærke forestillingen om at alle økser er prydenstande. Lærerens rolle bliver i denne implikation, efter stofudvælgelsen, at kontrollere disse forestillinger og ordne rækkefølgen, således at misforståelser undgås eller rettes. Således er dette en bagvendt tilgang, hvor det kontinuerligt sikres at gå tilbage i tid. (Dewey, 1980, s. 88)
- 3) Når det nye stof skal interagere med stoffet i underbevidstheden kalder dette på en særlig praksis, hvorfor Herbart udviklede tanker for dette. Han mente, at man efter en igangsættelse, hvor gamle forestillinger igen gøres bevidste, følger en præsentation af det nye stof. Herpå følger, at de nye og de gamle forestillinger skal interagere inden det nye stof bringes i anvendelse i for eksempel opgaveløsning. (Dewey, 1980, s. 88)

Herbartianismens fokus på bevidsthed, indhold og metode i undervisningen og en systematik, har bidraget til den pædagogiske filosofi, hvor man derigennem kan forme elevernes bevidsthed gennem apperception. Perception er det begreb, der anvendes om den simple erfaring, når noget sanses, hvor i mod apperception har prefixet 'ap', latinsk afledt for 'til'. Apperception er altså 'til erfaringen' og er en erfaring, som lægger sig til i forvejen eksisterende erfaringer. Her bygges ovenpå og knyttes an til tidligere gjorte erfaringer.

Kritikken af dette dannelsessyn går på at formningen af mennesket udelukkende sker i skolen, hvorfor man med det rette stof og den rette metode kan indprente læring i eleven. Der tages dermed ikke hensyn til elevens samspil med det omgivende samfund samt at eleven bør være en aktiv medspiller i egen læring. Teorien tager højde for alle aspekter ved god undervisningspraksis, dog ikke det, for Dewey, vigtigste, nemlig "vital energi, der forsøger at udfolde sig så virksomt som muligt." (Dewey, 1980, s. 89). Om netop dette forhold skriver Dewey at: "Filosofien er veltalende, når det drejer sig om lærerens pligt til at undervise eleverne, men er næsten tavs, når det drejer sig om elevens ret til at lære." (Dewey, 1980, s. 89). Denne tavse stemme forsøger Dewey at bringe frem gennem hans dannelsessyn.

Når denne retning bringes frem som særligt relevant er det fordi, der ses den samme tænkning i herbartarianismen som i curriculumtraditionen. De konceptuelle ligheder består i et nærmest ensidigt fokus på indhold og metode samt tanken om, at mennesket kan formes uden egen egentlig deltagelse til at passe ind i en på forhånd defineret tænkning om hvilket stof, der betragtes som vigtigt. De har altså begge den tænkning til fælles, at eleven er noget man blot ”fylder læring på” for at opnå et ønsket resultat.

Erfaringspædagogik

I kontrast til dette står Deweys erfaringspædagogik. Hans erfaringsbegreb indeholder tanken om at erfaringen er delt i to elementer – et passivt og et aktivt. Det aktive element er forsøgende og eksperimenterende, mens det passive er konsekvensen af forsøgene. Disse to elementer er tæt forbundne og der er således ikke tale om erfaring, hvis blot det ene element er til stede. Således er erfaring ikke blot en handling, men en kombination af handling og konsekvens, der tilsammen udgør erfaringen. Således kan man forestille sig, at et barn stikker fingrene ind i ilden og konstaterer at det brænder sig. Således lærer barnet gennem en forbindelse mellem fortid og fremtid; barnet kunne konkludere: jeg har brændt mig, derfor stikker jeg ikke fingrene ind i ilden fremover, da jeg nu kender konsekvensen (Dewey, 1980, s. 157). Dermed er krop og bevidsthed to forbundne størrelser, hvor kroppen aktivt foretager en handling og bevidstheden akkumulerer dette til en erfaring. Således ses, at det aktive altid går forud for det passive (Dewey, 1980, s. 158). Hvis vi derimod betragtede eksemplet i omvendt rækkefølge, hvor en lærer fortæller, at man brænder sig på ild og at dette er smerteligt, ville der ikke være tale om en erfaring, da der her kun tales til bevidstheden. Eleven ville formentligt forsøge at efterprøve dette udsagn alligevel. Ud fra dette erfaringsbegreb udvikler Dewey sine tanker om aktive, tænkende elever i skolen og ikke blot passive modtagere. Han mener, at tænkningen teoretisk har haft en stor betydning, men at den i praksis ikke bliver opøvet, på trods af ”at alt, som skolen kan eller behøver at gøre for elever, [...] er at udvikle deres evner til at tænke.” (Dewey, 1980, s. 169). Tænkningen bør være af en sådan karakter, at den skaber en forøgelse af elevernes handlingskompetence, lære mere om sig selv og om verden. Derfor bør skolesystemet ”fokusere på de betingelser, der kræver, fremmer og tester tænkning” (Dewey, 1980, s. 169). Det er altså for Dewey tænkningen, der skal testes frem for om stoffet er (blindt) tilegnet. Derfor bør eleverne præsenteres for virkelige problemer i undervisning. Disse autentiske problemstillinger kan eleven imidlertid tilgå på to måder - gennem data eller gennem ideer. Hvis problemet tilgås gennem data, bør problemet have en passende sværhedsgrad, således at problemet ikke overmander eleven. Der bør altså være kendte elementer i

problemstillingen for at kunne løse opgaven. Således kunne man i matematik forestille sig, at eleven blev præsenteret for en asymmetrisk polygon og blev bedt om at beregne arealet af denne. Dette kalder på tidligere erfaring om vinkelsummen i en trekant, triangulering af polygoner og arealformlen for en trekant. Hermed tænkes ud fra tidligere erhvervet viden og kendsgerninger. Der var imidlertid også en anden metode, nemlig gennem idéer. Idéer består af forslag, slutninger, meninger, antagelser og hypoteser. Disse elementer tjener til at fylde hullet ud mellem erindringen og iagttagelsen. For eksempel: Det kan erindres, at Christian IV mistede sit øje ved et søslag og der kan iagttages maleriet af Wilhelm Marstrand, der viser Christian IV stående på et skib med forbindelse om hovedet. Dette kan dog ikke give svaret på hvem fjenden var, men man kan have en idé om, at fjenden var enten Tyskland eller Sverige, da de var stormagter på daværende tidspunkt. Herudfra kan jeg konkludere, at da Tyskland ikke er kendt som en stor søfartsnation i 1600-tallet, må svaret være Sverige. Svaret findes altså gennem forudsigelser, opfindsomhed, snilde og planlægning (Dewey, 1980, s. 174-175). Idéer er personlige og kan således ikke overføres fra individ til individ, således er individet aktiv i problemløsningen og må ”slås med problemer på egen hånd, ved at søge og finde sin egen udvej” (Dewey, 1980, s. 176).

Ud over Deweys erfaringsbegreb og hans accentuering af tænkning som forudsætning for undervisning og dannelse betoner han også socialisering som et vigtigt element. Han lægger ud med samfundet som et socialt forehavende, hvor barnet deltager i socialisering i familien, grupper og lokalsamfundet, hvorfor barnet bør blive betragtet som en del af en enhed på lige fod med dets øvrige medlemmer. Dette forhold trækker han så over i skolen, som også bør være social, da børnene skal ud at virke i dette samfund, hvorfor skolen ikke kan fungere isoleret fra samfundet, da dette ville være kunstigt og fortænkt. Derfor er skolen og læring også et socialt forehavende, hvor han mener, at ”this educational process has two sides-one psychological and one sociological; and that neither can be subordinated to the other [...]” (Dewey, 1897, art. 1). De to elementer er hinandens ligeværdige, hvor man på en gang må tage hensyn til det psykologiske; barnets mentale kapacitet, interesser og vaner og det sociale; social interaktion gennem sprog, gruppearbejde, problemløsning, samarbejde og idéudveksling. Dette giver læreren en rolle som facilitator mere end deducerende formidler.

Opsummering

I ovenstående er der gennem en fokuserende tilgang givet en forståelse af dannelse i historiske og kulturelle kontekster. Gennem et etymologisk afsnit blev begrebet sat ind i en sproghistorisk kontekst. Senere søgtes forståelsen udbygges gennem traditions modpol, curriculumtraditionen, for

til sidst klart og tydeligt at definere begrebet. Undersøgelsen viste dog, at dette begreb er vanskeligt at give en klar definition af, da forskellige teoretikere accentuerer forskellige elementer ved dannelsen. Det blev dog konkluderet, at der er enighed om at dannelse er en proces, enten i selvet, eller mellem mennesket og verden. Derefter blev dannelsen anskuet filosofisk, først gennem Kant og siden gennem Dewey. Kant mener, at dannelsesprocessen for det første er en tilpasningsproces til samfundet, men vigtigst at det handler om at danne etisk forsvarlige mennesker, der handler godt. Dewey lagde vægt på en kritik af den eksisterende undervisningspraksis, for dernæst at komme med sit egen bud, som var en aktiv erfaringsproces for barnet, som bør tage form i skolen og i livet generelt. Han lagde også vægt på socialiseringen som vigtig for læringen.

I det følgende vil indsigterne fra de tre foregående afsnit blive anvendt til en konkretisering af hvordan verdensborgerskab kan bidrage til dannelse i folkeskolen. Dette gøres gennem Geert Biestas (f. 1957) tre funktioner i en uddannelsesinstitution, hvorefter vores indsigterne fra dannelsesteoretikerne anvendes på folkeskolens formålsparagraf, for til sidst at se på hvilke færdigheder, der kræves for at eleverne kan bestride verdensborgerskabsrollen. Dernæst trækkes Nussbaums kapabilitetstænkning ind som en måde at tænke det gode liv. Afslutningsvis kommer to praksiseksempler på verdensborgerskab.

Dannelse og verdensborgerskab i folkeskolen

Hidtil har vi både hos Kant og Humboldt set, at dannelsen bl.a. indeholder kundskaber og gennem Dewey så vi, at også det sociale element var vigtigt i uddannelsen. Biesta trækker på disse tanker og indplacerer disse i en kontekst af uddannelse. Han peger på tre parametre, der er gældende i formelle uddannelsesinstitutioner: kvalifikations-, socialisations og subjektifikationsfunktionen (Biesta, 2011, s. 31). Disse tre parametre er forbundne og deres fælles genstandsfelt bør være uddannelsesfeltet. Kvalifikationsfunktionen er at kvalificere elever/studerende. De skal således gennem uddannelsen have viden, færdigheder og kundskaber, således at de bliver handlingskompetente, enten specifikt, alment eller begge dele på en gang. Det er den funktion, der tydeligst træder frem i hukommelsen, når uddannelse og skole diskuteres. Det synes at have en forrang og dermed virke som selve formålet med at drive skole. Dog er kvalifikationsfunktionen ikke reduceret til en forberedelse til erhvervslivet, men den tilegnede viden og færdighed også bruges til at gøre eleverne handlingskompetente.

Socialisation handler om at blive en del af noget sammen med andre, det være sig socialt, politisk og kulturelt. Sædvanlighed er socialisationen en tavs proces – et grundvilkår for at kunne deltage i

en uddannelse, som kan have traditioner, normer og vaner. Andre gange kan det for en institution være et mål at socialiseringen er på en særlig måde for at videre give en specifik tradition (Biesta, 2011, s. 32). Her kan tænkes på kostskoler, som har særlige ritualer i løbet af året. At være en del af en institution fordrer altså et fællesskab, hvilket fordrer en tilpasning til institutionen.

Det tredje parameter handler om subjektifikationsfunktionen, som er den proces, der sker i individet under uddannelse. Som en art ontologisk forfining og progression, således at subjektet gennem uddannelse bliver mere autonome og mindre bundet i deres tænkning og handling. Dette fordrer, at subjektet ikke blot er et elev- eller studienummer. Dette peger hen mod relationsdannelse mellem underviser og elev/studerende. Et element, der også er påpeget i formålsparagraffen, som "elevens alsidige udvikling" (Thejsen, 2009), for hvis folkeskolens formål med kundskaber og færdigheder blandt andet er at bidrage til den alsidige udvikling, fordrer dette et godt kendskab til elevens faglighed.

Denne opdeling i de tre funktioner er god at have in mente, når der uddannelse diskuteres, for man bør skille dem ad i en diskussion og diskutere et parameter ad gangen, eller i relation til netop ét andet. Det forvirrer diskussionen, at debattere dem alle på en gang. I praksis er det dog ikke muligt at skille dem ad, da de griber uløseligt ind i hinanden. De er på en gang påvirkede og påvirkende i praksis (Biesta, 2011, s. 33).

Med dette in mente om god uddannelse, vil formålsparagraffen i det følgende sættes i relation til de erhvervede indsigter fra Kants og Humboldts dannelsessyn.

Folkeskolens formålsparagraf beskæftiger sig både med dannelse og uddannelse. Således har det været siden 1739, hvor den første egentlige formålsparagraf trådte i kraft. Dette har historisk skabt en del debat om fordelingen mellem de to elementer samt deres respektive indhold. Med indsigterne om dannelse for Kant og Humboldt vil det nu blive undersøgt om disse indsigter stadig er at spore i den aktuelle formålsparagraf.

I det følgende vil indholdet i folkeskolens formålsparagraf blive analyseret i relation til Humboldt tanker om dannelse og verdensborgerskab. Der mindes om, at Humboldts tanker kredsede om en kulturbevarelse gennem kunst, kultur og historie samt, at den havde fokus på det dialektiske forhold mellem modtagelighed og selvvirksomhed i et individ i fuldkommen enhed. Disse tanker ses flere steder i formålsparagraffen. I stykke 1 ses det i kraft af 'lyst til at lære mere', som kan fortolkes som Humboldts version af "at holde sin selvvirksomhed i gang", eller at "gribe så meget af verden som

muligt [...] (von Humboldt, 2021, s. 65). Formålsparagraffens benævner også kultur og historie, som eleverne skal gøres fortrolige med. Dette er også ganske i Humboldts ånd, da dette netop er kernen af hvad han mener er dannelsens essens.

Også Kant har gjort sin filosofi gældende på folkeskolens formålsparagraf anno 2006. Kant foretog en skelnen mellem den almene og den særlige kultivering, hvor den almene handlede om dygtighed og færdigheder, mens den særlige kultivering handlede om erkendelse, sansning, fantasi, hukommelse, tankekraft, og opmærksomhed. Den almene kultivering ses flere steder i formålsparagraffen. For eksempel skal skolen: "[...]give eleverne kundskaber og færdigheder [...]" (Thejsen, 2009). Men også den særlige kultivering er nævnt i formålsparagraffen, særligt i stykke 2, hvor: "Folkeskolen skal [...] skabe rammer for *oplevelse*, *fordybelse* og *virkelyst*, så eleverne udvikler *erkendelse* og *fantasi* (Thejsen, 2009) og [...] baggrund for at *tage stilling og handle*" (Thejsen, 2009). Hermed er der klare sammenfald mellem Kants tænkning og formålsparagraffen, der eksplicit nævner oplevelse (en form for sansning), erkendelse og fantasi (om end Kant mente, at børns fantasi skal tøjles og ikke fremmes, (Kant, 2000, s. 67)) samt tankekraft, som kræves for at kunne tage stilling og handle. Desuden skulle mennesket for Kant være civiliseret, altså socialiseret og kende til kulturelle normer og koder, hvilket kan ses i formålsparagraffen, hvor der står: "Folkeskolen skal forberede eleverne til *deltagelse, medansvar*" (Thejsen, 2009), hvilket fordrer en socialiseringsproces, for at kunne deltage succesfuldt i samfundet. Kants dannelsesideal i relation til etik, hvor man både havde moralske pligter over for sig selv såvel som over for andre, ses i hele stykke tre, hvor der står: "Folkeskolen skal forberede eleverne til [...] rettigheder og pligter i et samfund [...]. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati" (Thejsen, 2009). Dermed rettigheder og pligter over for en selv, men også over for andre i samfundet.

I det ovenstående har vi set hvordan folkeskolens formålsparagraf og dannelsesbegrebet er konsistente. Der var tydelig inspiration fra både Humboldt og i særdeleshed Kant.

[Verdensborgerlige færdigheder mod det gode liv](#)

Gennem Elizabeth Heilman, amerikansk uddannelsesprofessor, vil der nu blive beskrevet hvilke færdigheder verdensborgerskabsbegrebet fordrer. Hun opsummerer syv færdigheder for verdensborgerskab i relation til uddannelse. Disse vil i det følgende blive forklaret. Slutteligt vil der blive givet eksempler på eksemplariske undervisningsforløb, der arbejder med de syv færdigheder i

relation til verdensborgerskab. Gennem hendes forskning har hun fundet de syv færdigheder, der alle er lige vigtige og er derfor nævnt i tilfældig rækkefølge:

<i>Nysgerrighed:</i>	kendetegnet ved subjektets åbenhed over for nye kulturer, idéer og erfaringer.
<i>Medfølelse:</i>	at kunne sætte sig ind i andres følelser, både hos de nærmeste og de fjerneste.
<i>Kritisk tænkning og dømmekraft:</i>	at kunne foretage etiske vurderinger og forholde sig sagligt og fagligt til udsagn, argumenter og logikker.
<i>Samarbejde:</i>	at arbejde med andre om i fællesskab at nå et fælles mål.
<i>Kreativitet:</i>	at kunne skabe noget nyt, som tjener det fælles, ud fra idéer.
<i>Mod:</i>	at være i stand til at gøre det rigtige eller prøve noget nyt, om end man sætter sig selv på spil.
<i>Engagement og forpligtigelse:</i>	at være i stand til at være vedholdende i en aktivitet, der vedrører det fælles bedste.

(Heilmann, 2008, s. 30).

Ud fra disse færdigheder kunne man lave et verdensborgerligt undervisningsforløb. Dette forløb kræver 'en anden' at forholde sig til i sammenligning. Denne anden kunne være andre skoler, andre børn, andre levevilkår, andre styreformere etc. Hvis alle færdigheder skal i brug i det samme forløb ville det kræve, at eleverne er nysgerrige i relation til den anden og kan sætte sig i deres sted. De bør også kunne samarbejde, enten i klassen, men bedst med en anden skole/elev i et andet land. Samtidig er der et produktkrav i form af noget kreativt, hvor de sammen skaber noget. Derudover bør eleverne vurdere den andens udsagn og argumenter. Forløbet skal have en vis varighed for at eleverne kan nå at opleve engagement og forpligtigelse. Samtidig kræver det mod både at samarbejde med andre og sætte sig selv på spil. Heilman (2008, s. 31) nævner et eksemplarisk forløb, hvor man først taler om børns levevilkår i andre lande ud fra billeder og tekst, taler om det mellem menneskelige i verden, gerne med en udenlandsk skole, såsom økonomi, kultur, vaner og klima. Sammen laver de så en hjemmeside eller andet, der fremviser deres resultater.

Det væsentlige er altså at der skal være en 'anden', som man kan sammenligne sig med, for at kunne arbejde med verdensborgerskab. Således kunne man også tale om fattigdom, krig og

naturkatastrofer regionalt og nationalt. Alt sammen noget der bidrager til at eleverne tænker på den 'anden' og dermed får et udsyn mod verden.

Dette udsyn mod verden er tæt forbundet med at kunne realisere det gode liv, som er gældende for en selv og det er da også tidligere blevet vist, at dannelse har med udvikling af selvet at gøre. Når vi som mennesker er optagede af at leve et godt og vellykket liv, er dette kun muligt, hvis vi ser os selv i større sammenhænge. I yderste instans, hvis vi betragter os selv som verdensborgere. Men hvad vil det egentligt sige at leve et godt liv? Dette har filosofien en hel række bud på, men her skal blot nævnes de grundlæggende muligheder, potentialer og evner ethvert menneske bør have. Nussbaum har opstillet en liste over disse, som hun kalder *capabilities*. Ordet dækker over en moralsk minimumstærskel for et værdigt liv. Om kapabiliteterne siger Nussbaum at:

The Capabilities Approach is not a theory of what human nature is, and it does not read norms off from innate human nature. Instead, it is evaluative and ethical from the start: it asks among the many things that human beings might develop the capacity to do, which ones are the really valuable ones, which are the ones that a minimally just society will endeavor to nurture and support. (Nussbaum, 2011, s. 28).

Således betoner Nussbaum to forhold. For det første at kapabiliteterne ikke er et svar på hvad den menneskelige natur er, men at der blot er fællestræk for alle mennesker og for det andet, at det partikulære menneske selv bestemmer hvad der har værdi i netop deres liv. Således kan man vælge at leve uden at deltage i politiske processer og have en minimal indflydelse på samfundet generelt. I det følgende præsenteres kapabiliteterne, hvorefter udvalgte punkter, der er relevante for dannelse og verdensborgerskab bringes frem.

1. Liv	at være kapabel til at leve et menneskeligt liv af normal længde.
2. Fysisk helbred	at være kapabel til et godt helbred herunder tilstrækkelig ernæring og husly.
3. Kropslig integritet	at være kapabel til fri bevægelighed og kropslig sikkerhed.
4. Sansning og tænkning	at være kapabel til at sanse, at fantasere og forestille sig samt at tænke og ræsonnere.
5. Emotion	at være kapabel til at knytte sig følelsesmæssigt til andre personer og ting.

6. Praktisk visdom	at være kapabel til at udforme normative vurderinger samt at indgå i kritiske refleksioner over eget liv.
7. Affiliation	at være kapabel til at indgå i sociale relationer uden ydmygelse og på baggrund af en base af selvrespekt, herunder at man behandles som ligeværdig i forhold til andre.
8. Andre arter	at være kapabel til at leve i relation til planter, dyr og den naturlige verden i helhed.
9. Leg	at være kapabel til at lege, grine og nyde afslappende aktiviteter.
10. Kontrol over eget miljø	at være kapabel til at deltage i (politiske) beslutninger, der påvirker ens liv, at have forsamlings- og ytringsfrihed samt andre politiske og juridiske rettigheder.

(Nielsen, 2013, s. 18-19)

Sansning og tænkning, emotioner og praktisk visdom og leg har klare sammenfald med dannelsestænkningen og er samtidig elementer, der trænes i folkeskolen. Eksemplarisk undervisning, der kan favne både sansning og tænkning, emotioner og praktisk visdom kunne være undervisning i litteratur og kunst. Kravet for den verdensborgerlige undervisning er blot, at det i et eller andet omfang skal beskæftige sig med noget 'fjernt' og som tidligere nævnt en 'anden'. Således kan barnets få indblik i andres skæbner, sætte sig ind i deres (følelses)verden, tænke over egen levevis og dermed kunne være i stand til at tage stilling i eget liv. Således kan et udsyn opnås, der går ud over ens egen levevis. Dermed kan en forundring vækkes hos barnet, som kommer til at sammenligne egne vilkår med den andens, hvilket sætter en tænkning og refleksion i gang. Om legens betydning er her mulighed for at indgå i sociale relationer, processere indtryk og gengive de voksnes verden. I legen forholder barnet sig til den anden, opnår venskaber og lærer at planlægge, bruge sin fantasi, være skabende og eksperimenterende i samarbejde med andre.

I dette afsnit er der blevet redegjort for hvilke krav verdensborgerskabet stiller til elevernes færdigheder og lærerens undervisning og slutteligt blev der perspektiveret til det gode liv gennem Nussbaums kapabiliteter. I det følgende vil der blive set på hvordan man arbejder med verdensborgerskab i praksis. Dette gøres gennem to tiltag, nemlig Voices of Youth og Global Citizen Education.

Verdensborgerskab i praksis

Voices of Youth er en hjemmeside for verdens unge, som er en del af FNs børnefond UNICEF. Her kan børn og unge indgå i dialoger og debatter om verdensborgerlige emner, hvordan fostres samarbejde og kommunikation på tværs af grænser. Hjemmesiden har et udpræget fokus på både fællesskabet og individet som verdensborgerlig, hvor brugeren oplever den 'anden' som faktisk eksisterende og som havende en stemme. Her er den anden ikke reduceret til billeder eller beskrivelser i lærebøger, men som faktiske borgere, der kan interageres med virtuelt. Hjemmesiden indeholder under overskriften: Voices of Youth tre underpunkter: Co-create, Blog og Sparks. co-create er desværre ikke tilgængelig på besøgstidspunktet, grundet opdatering, men de to øvrige underpunkters indhold vil i det følgende blive udlagt:

Blog: på bloggen har de unge mulighed for at dele indhold i form af tekst. Der er således forskellige litterære genre man kan søge på, for eksempel nyheder, blog, poesi, kunst og interviews. Inden for disse genrer, er det et antal emner, som alle er verdensborgerlige. Disse emner er i nævnte rækkefølge: personlig vækst, kultur, menneskerettigheder, uddannelse, arbejde, miljø, sundhed, innovation og teknologi samt vold og konflikter. Hvert af disse emner er verdensborgerligt kernestof. Under hvert emne er der bidrag fra andre brugere, hvor det således er muligt for den unge at lære om andre dele af verden.

Sparks: fungerer som små visdomsord, der har en opmuntrende og eftertænksomhed virkning på læseren, men også gerne med et verdensborgerligt islæt. Disse kan deles på sociale medier og man kan tilkende give sin mening om det, ligesom man kan starte en diskussion med andre brugere. (Kilde: Voices of Youth).

Hjemmesiden virker vedligeholdt og under redaktionel indflydelse, således at indlæg er relevante for verdensborgerskabet samt skrevet i en ordentlig tone. Hvert indlæg skal således godkendes af redaktøren forud for udgivelse.

Opsummerende skal det bemærkes at Voices of Youth er en seriøs platform, der giver de unge en unik stemme i en voksen verden. Således oplever de unge sig som betydningsfulde og taget alvorligt, i en voksenverden, der eller har en tendens til at placere dem på en venteliste til voksenlivet, hvilket Dewey opponerede imod (Dewey, 1980, s. 73).

Det andet initiativ hedder Global Citizen Education (GCED), hvilket er en organisation, der hører under FN. De tilbyder støtte til individer, institutioner og organisationer med fokus på at udvikle

pædagogisk praksis, lave undersøgende arbejde og frembringe analyse, konsulentvirksomhed med henblik på verdensborgerskab, understøtter engagementer og motiverer unge til at deltage i verdensborgerskabet. Kilde: Global Citizen Foundation

Deres primære mål:

[I]s nurturing respect for all, building a sense of belonging to a common humanity and helping learners become responsible and active global citizens. GCED aims to empower learners to assume active roles to face and resolve global challenges and to become proactive contributors to a more peaceful, tolerant, inclusive and secure world. Education for global citizenship helps young people develop the core competencies which allow them to actively engage with the world, and help to make it a more just and sustainable place.

(United Nations, ¶ “the primary aim”)

Her ses verdensborgerskabet i kondenseret form med fokus på ligeværd, respekt, aktiv deltagelse mod en fredelig, tolerant, inkluderende og sikker verden. Præcis disse mål som Kant talte om i ”Til den evige fred”. Dette stiller også for FN krav til en uddannelse, hvor det ikke er tilstrækkeligt, at eleverne blot har færdigheder og kundskaber, men også har et ansvar globalt: De skriver: “It is not enough for education to produce individuals who can read, write and count. Education must fully assume its central role in helping people to forge more just, peaceful, tolerant and inclusive societies”. (United Nations, ¶ “The UN’s ... ”)

Dette føres af GCED ud i praksis ved at sætte fokus på emnet gennem konferencer, publikationer og paneldebatter. Relevant for folkeskolen er, at de tilbyder et undervisningsforløb ”Global Citizenship Schools”, som både er et onlinebaseret forløb, men med tilhørende opgaver, som tilsendes skolen.

Opsummering

I ovenstående blev gennem en tilnærmelse redegjort for betydningen af verdensborgerskabet i relation til dannelse i folkeskolen. Der blevet redegjort for elementerne i god uddannelse. Det blev undersøgt om formålsparagraffen stemte overens med dannelsesbegrebet, hvilket blev bekræftet. Dernæst blev der set på hvilke færdigheder en verdensborgerlig tilgang fordrer af eleverne og hvordan verdensborgerskabet kan bidrage til det gode liv. Slutteligt blev der set på to konkrete

initiativer for at fremme verdensborgerskabet hos børn og unge. Først gennem Voices of Youth og siden gennem Global Citizen Education.

Diskussion

Til verdensborgerskabsidealet kunne man imidlertid indvende, at dette er et substansløst ideal, der bidrager til at fortrænge subjektet fra dets rødder. Og at det derimod er vigtigt at have en stærk national følelse for at kunne have et tilhørsforhold. Fortalere herfor er blandt andet at finde i de, i indledningen, nævnte partier, der er fortalere for konceptet om 'vores' og bekæmper konceptet om 'deres'. Spørgsmålene er blot hvad dette 'vores' dækker over, tillige med dette 'deres'? Det fremgår af denne skelnen, at 'deres' er alt det, der ikke er 'vores.' Spørgsmålet er da blot hvad er 'vores'. Vores Danmark, vores danskhed, Danmark for danskerne, vores land, vores normer, vores værdier - således kan parolen genfindes hos mange af de omtalte partier. Martin Henriksen, DF, har i et læserbrev givet udtryk for hans forslag til danskhed. Han skriver i Berlingske:

Det at være dansk er først og fremmest et eksistensvilkår. Defineret af historien på godt og ondt, det danske sprog og den kultur, som åndeligt binder os sammen. Fædrelandskærligheden er sammenlignelig med kærligheden til ens familie og kærligheden til ens forældre. Det er et forhold og et fællesskab, der naturgivent går forud for alt andet. [...] De vilkår, som historien, sproget og kulturen har skænket os, er udgangspunktet. Det vi har at være fælles om og som vi vil give videre til vores børn i arv. Det er med andre ord en konkret virkelighed, som er forpligtende. [...] Danskheden er forpligtende. At være dansk, er knyttet til det danske sprog og dansk kultur. Kun sådan tager man del i det danske fællesskab (Henriksen, 2019).

For Henriksen er mennesket situeret til danskhed fra fødslen. Der er derfor en umulig opgave for tilkommere at blive 'rigtigt' danske, da dette fordrer, at de skal afvikle deres egen kulturelle identitet og erstatte den af en dansk. Hvis man forsøger at blive konkret vedrørende danskhed, vil spørgsmålene imidlertid melde sig i hobe, da både sproget og kulturen er kontinuerligt foranderlige. Hvilket land kunne således være en begyndelse til at definere danskheden? Er det Danmark til Ejderen, som i slutningen af 1800-tallet, eller er det nationalstaten Danmark, indeholdende Norge

og svenske områder, eller er det Margrethe den førstes Kalmarunion? Sproget kunne også være et udgangspunkt. Er det rigsdansk, sønderjysk eller bornholmsk, der tales om. Ligesom kulturbegrebet – hvor det ikke er entydigt, hvad der egentligt tales om. Hvis det er den demokratiske kultur, så er demokratiet ikke dansk, men græsk af oprindelse; er det derimod madkultur, som definerer os som nation, så er denne også inspireret af hele verden. Således kan en dekonstruktion af begreberne fortsætte uden at nå frem til den egentlige danske danskhed. Henriksen fortsætter sin kamp for danskheden i opposition til verdensborgerskabsbegrebet, idet han siger (Henriksen, 2019): ”Det enkelte menneske kan ikke antage form som en abstrakt størrelse, der blot svæver løsrevet fra tid og rum. Begrebet verdensborger er og bliver en misforståelse. Mennesket er sammensat af historie og kultur, der således har hjem og nationalitet.” Her er altså ikke plads til både en verdensborgerlig tilgang og en nationalkonservativ, men kun den nationalkonservative. Problemet er, at de nationalkonservative har et billede af danskere som netop én homogen gruppe, der alle har samme værdier, traditioner og normer. Vi er som mennesker inspireret af hinanden på alle mulige måder og selv om de nationale grænser konstituerer staten, er der inden for disse grænser diversitet og pluralitet med hensyn til normer og værdier. Men fra de nationalkonservative synes at være en angst for forandring og indflydelse ude fra, hvorfor de mener, at man kun bør have indblik og at alt udsyn er forbundet med noget truende. For eksempel blev der i et satirisk indslag foretaget en rundringning, af Adnan Al-Adhami, journalist på Danmarks Radio, til politikere fra de nationalkonservative partier. Efter en række spørgsmål om imamer og tørklæder bliver de bedt om at forholde sig til følgende spørgsmål: ”Der er nogle folkeskoler, der er begyndt at undervise i det arabiske talsystem. Synes du det er en god idé? Hertil kan fem ud af seks af de interviewede klart afvise med henvisning til at ”Vi, i Danmark, skal bruge det talsystem vi altid har brugt” (DR P3, 2022). Så selv det arabiske talsystem er en trussel for danskheden.

Hermed kan dikotomien om danskhed eller ej tilbagevises som falsk, da danskhed ikke kan afgrænses uden at dette rejser en masse spørgsmål – ligesom ikke-danskhed ikke kan afgrænses, da ikke-danskhed ikke blot er muslimer fra Mellemøsten, men også immigranter fra verdens andre lande.

Ligesom kynikeren Diogenes var selvtilstrækkeligheden selv, da han afviste Alexander den Store, virker det til, at den nationalkonservative position også mener, at nationen er selvtilstrækkelig.

Denne nationalkonservative position bliver udfordret af den amerikansk-ghanesiske filosof Kwame Anthony Appiah (f. 1954), der i *Cosmopolitanism – Ethics in a World of Strangers* argumenterer for, at der allerede er visse mentale universelle træk ved alle mennesket, hvorfor danskhed eller etnocentrisme er en forfejlet tilgang. Han skriver:

it is hard, though, to resist the evidence that, starting with our common biology and the shared problems of the human situation [...] human societies have ended up having many deep things in common. Among them are practices like music, poetry, dance, marriage, funerals; values resembling, courtesy, hospitality [...] concepts such as good and evil, right or wrong, parent and child, past, present, and future (Appiah, 2006, s. 96-97)

Alle disse er universelle praksisser og koncepter, som har eksisteret til alle tider alle steder. Om end der er kulturelle forskelle i udøvelsen af disse praksisser, hvilket dog imidlertid åbner for en nysgerrighed og muligheden for en samtale med den anden. Samtaler om fælles interesser, hvor samtalerne:

do not need to be universal, all they need to be is what these particular people have in common. Once we have found enough we share, there is the further possibility that we will be able to enjoy discovering things we do not yet share. That is one of the payoffs of cosmopolitan curiosity” (Appiah, 2006, s. 97).

Her ses altså en åbenhed over for verden og en nysgerrighed og som det blev vist gennem praksisserne er der altid mulighed for at tale om noget. Netop dette samtalebegreb er vigtigt for Appiah, da han mener, at vi gennem samtale kan og bør nærme os hinanden (Appiah, 2006, s. 98-99).

Ud over at betone disse universelle menneskelige træk kommer Appiah også med en kulturkritik af det nationalkonservative kultursyn. Dette kulturbevarende syn, hvor Appiah laver en interessant distinktion mellem 'preserving culture' og 'preserving cultures', hvor den første handler om at bevare det kulturbærende i landet, gennem museer, formidling, uddannelse og forskning, mens den sidste handler om at bevare selve nationen "autentisk" (Appiah, 2006, s. 106). Igen rejser spørgsmålet om hvad der er autentisk og om den partikulære borger i virkeligheden ikke selv burde

definere hvad der er 'autentisk' i deres liv? Fælles for de nationalkonservative er, at kulturen skal beskyttes for at bevare sin 'renhed' – beskyttes mod 'forurening'. Sandheden er imidlertid som også dette speciale har vist at: "cultural purity is an oxymoron. The odds are that, culturally speaking, you already live a cosmopolitan life, enriched by literature, art, and film that come from many places, and that contains influences from many more" (Appiah, 2006, s. 113)

Mennesket er altså altid allerede en verdensborger, men at dette verdensborgerskab også bør indeholde en etisk og social dimension, hvilket er det Martin Henriksen med flere ikke tager i betragtning.

Konklusion

Dette speciale har som formål at belyse verdensborgerskab i relation til dannelse i folkeskolen. For at kunne bringe begreberne i anvendelse, er der blevet foretaget en del arbejde med henblik på at kunne skrive sig frem til de centrale begreber og elementer og kunne belyse disse adækvat. Der er anvendt en del primærlitteratur til at afdække begrebernes egentlige betydning og bygge et teoretisk fundament. Dette er suppleret med artikler, hjemmesider, opslagsværker for at klarlægge og underbygge disse begrebers betydning yderligere.

Resumé

I det følgende kommer et resumé af opgavens struktur, for dernæst at sammenfatte de centrale resultater af specialet. Specialet blev indledt med en synoptisk sammenstilling mellem folkeskolens tre nyligste formålsparagraffer. Her blev der redegjort for indhold og forandringer. Det blev vist, at folkeskoleloven beskæftiger sig med tre tematikker, nemlig dens opgave, dens metodik og det forberedende element. Herefter blev der redegjort for verdensborgerskabets etymologi og der blev foretaget en begrebsmæssig redegørelse. Herefter fulgte tre afsnit, der havde som formål at afdække verdensborgerskabet gennem centrale filosofiske retninger. Først gennem den stoiske tradition, så et indspark om Kants etik som grundlag for at handle verdensborgerligt, for siden at trække på hans forståelse i en nutidig kontekst. Der blev perspektiveret til menneskerettighederne, FN, Nato og EU, hvor alle sammenslutninger ligger i forlængelse af Kants tænkning. Hoveddelen blev afsluttet med Humboldts tanker om verdensborgerskab og dannelse. I tredje hoveddel blev begrebet dannelse afdækket etymologisk, hvorefter en undersøgelse pågik for at nærme sig dannelsens betydning historisk og kulturelt. Næste trin var at se på dannelsens modpol, curriculumtraditionen, for slutteligt at nærme og dannelsens substans gennem Rømer og fire forslag til en definition af dannelse. Herefter så vi på hvilke elementer dannelsen indeholder i Kants filosofi for slutteligt at

redegøre for dannelsen i den pragmatiske tradition, her præsenteret ved Dewey. Her så vi et opgør med dannelse som forberedelse og dannelse som formning, hvor Dewey i stedet accentuerede erfaring som en aktiv proces og betydningen af socialisering. Slutteligt sammenfattedes disse indsigter i sidste hovedafsnit, som beskæftigede sig med hvilke parametre uddannelse indeholder for dernæst at sammenstille indsigterne fra dannelsesafsnittet med folkeskolens formålsparagraf. Dertil et element om hvilke færdigheder eleverne skal besidde, for aktivt at kunne arbejde med verdensborgerskab som bidragende til elevernes dannelse i folkeskolen. Dertil et afsnit om hvordan dannelse bidrager til det gode liv i form af Nussbaums kapabiliteter. Endeligt blev der givet to konkrete bud på hvordan verdensborgerskabet er blevet ført ud i praksis, først gennem Voices of Youth og dernæst Global Citizen Education.

Indsigter vedrørende folkeskolens formålsparagraf

Indsigterne fra første hovedafsnit er, at formålsparagraffen beskæftiger sig med tre hovedtematikker. Det er en beskrivelse af skolens opgave, metodik og forberedende islæt til et videre liv. På trods af forskelle i formuleringer og ordlyd er det gennemgående for alle formålsparagraffer i gennem historien, at formålet er dobbelt. Således et aspekt, der fokuserer på kundskaber og færdigheder og et aspekt, der fokuserer på elevernes dannelse til hele individer, der kan deltage aktivt i samfundet. Ud fra de teoretiske indsigter fra Humboldt og Kant, blev det vist at formålsparagraffens indhold og dele af dens aktuelle ordlyd er inspireret af disse.

Indsigter vedrørende verdensborgerskabsbegrebet

At være en verdensborger er ikke kun at betragte som en livsstil, hvor en person kan afkode forskellige kulturelles normer i de forskellige lande, men derimod at betragte som en etisk og social holdning, der fordrer, at man betragter alle mennesker som ligeværdige og som en del af den samme verden, hvor man stiller eget liv i relation til den 'anden'. Men tilføjer altså en dimension til sin selvbevidsthed om den 'anden', hvilket fordrer, at man må tænke ud over sig selv og eget perspektiv. Stoikerne lagde grunden, gennem tanker om gæstfrihed, omsorg for den anden og retfærdighed. Stoikerne betragtede alle mennesker som et medlem af den samme kosmiske familie, hvorfor ligeværd blev et særligt vigtigt begreb for dem. Kant udtrykte dette etisk gennem det kategoriske imperativ, hvor man bør handle således, at handlingen kan gøres til almen lov. Dette er ganske verdensborgerligt. Kant accentuerede tre borgerrettigheder, nemlig frihed, lighed og uafhængighed, der senere har haft politisk betydning for blandt andet FN. Humboldt blev inddraget

for at give en første fornemmelse af det dialektiske forhold, der kræves i individet i dets aktive arbejde med stoffet, men også med sig selv og verden med et verdensborgerskab for øje.

Indsigter vedrørende dannelsesbegrebet

I et første forsøg på at nærme sig dannelsens essens blev det vist at dannelsen indeholder særligt to elementer, nemlig en kundskabs- og færdighedsdel og et ontologisk niveau. I det næste forsøg blev dannelsesstraditionen sat i relation dets modstykke, curriculumtradition, i en forhåbning om at dette kunne belyse hvad dannelse ikke er. Slutteligt kom fire meget forskellige definitioner på dannelse, hvor kun en beskrev den hermeneutiske-dialektiske proces. Så dannelse er altså noget, som synes indlysende, men som gennem nærmere undersøgelse er svært at afgrænse og definere. For Kant så vi, at dannelse var en kultiverings- og civiliseringsproces, hvor individet skulle tilslibes til samfundet. Hans dannelsesproces bar præg af at bruge fornuften og dermed tænke selv og bruge sin egen forståelse af tingene - Sapere Aude! Med Deweys dannelsesbegreb så vi en udvikling af erfaringsbegrebet, hvor barnet i højere grad end tidligere blev betragtet som aktivt deltagende i skolen og til livet. Samtidig satte Dewey fokus på socialiseringen og det sociale aspekt ved læring i fællesskaber.

Indsigter vedrørende verdensborgerskab i relation til dannelse

Den sidste indsigte er et element om at verdensborgerskab og dannelse kan være tæt forbundne og ved at arbejde med verdensborgerskabet kan bringe nye dimensioner ind i undervisningen til fordel for eleverne. Her blev vist, at verdensborgerskabet fordrer nogle færdigheder hos eleverne, som kan hjælpe deres dannelse på vej. Således færdigheder som nysgerrighed, kreativitet, mod og medfølelse etc. kan oparbejdet gennem en verdensborgerlig tilgang til dannelse og uddannelse, hvilket ultimativt kunne bidrage til det gode liv.

Verdensborgerskabsidealet kan dermed bidrage til dannelse i folkeskolen ved, at eleverne lærer at de har en etisk og social forpligtigelse til at møde den anden åbent, respektfuldt, tolerant, gæstfrit, anerkendelse, ansvar, da der er andre mennesker i verden og at jorden er en kugle, hvorfor der skal være plads til alle. Eleverne lærer dermed at bringe omsorg for et andet menneske og arbejde for retfærdighed. De får dermed en følelse af at være betydningsfulde individer, der gennem en etisk og social forpligtigelse lærer at tage ansvar for andre end de nærmeste. Dette sker imidlertid som en dialektisk proces, hvor menneske og omverden gradvist åbner sig for hinanden og på hermeneutisk vis udvikler deres moralitet og mellemmenneskelige færdigheder i bestræbelsen på at opnå det gode liv.

Afslutningsvist skal siges, at verdensborgerskab i folkeskolen er et emne, der relaterer sig mange globale problemstillinger, herunder klima, levevilkår, demokrati, sygdom, herunder pandemier, flygtninge, konflikter etc. hvorfor undervisning i verdensborgerskab fortsat er vigtigt og aktuelt.

Perspektivering

Dette speciale har beskæftiget sig med etik, verdensborgerskabsidealet og dannelse i relation til folkeskolen og denne formål. Det har været et bevidst fravalg og en ambition at undgå at udfolde problematikkerne vedrørende de politiske dispositioner og forhandlinger, som folkeskolen er præget af. Således er folkeskolen under konstant forvandling for at forbedre, optimere, forandre parametre, der burde holde en god skole ved lige, men i praksis ikke gør det. Dette område er indgående beskrevet i Kæhlershøj, (2023): ”Et kulturstudie i folkeskolen.” Ydermere er folkeskolen ivrigt debatteret emne fra politisk hold. Der er således ikke gået ind i diskussion om de politiske debatter, som opstår, i forbindelse med en ny formålsparagraf, men fokuseret på indholdet og analyseret på dette. De politiske beslutningsprocesser ville ganske givet være et element, man kunne diskutere ud fra den politiske filosofi, hvor man således kunne komme ind på mange spændende relevante emner, herunder magt, kontrol og styring.

Et andet begreb, som er tæt knyttet op på dannelse og folkeskolens formål er demokratibegrebet. Således skal folkeskolens virke blandt andet være præget af demokrati. Det kunne også være interessant at undersøge demokrati i relation til dannelse og forbinde disse til verdensborgerskabsidealet. For hvad er egentligt demokrati og hvordan er folkeskolens virke demokratisk? Og hvordan er dette i relation til verdensborgerskabet?

Litteraturliste

Appiah, K. A. (2006). *Cosmopolitanism – Ethics in a World of Strangers*. London: Penguin Books.

- Aurelius, M. (2021). *Betragtninger – tanker til sig selv*. København: Books on Demand.
- Biesta, G. (2011). *God uddannelse i målingens tidsalder*. Århus: Forlaget KLIM.
- Dansk Etymologisk Ordbog*. (1989). København: Gyldendal.
- Duit, R. (2015). Didaktik. I: R. Gunstone (red.), *Encyclopedia of Science Education* (s. 325-327). Dordrecht: Springer.
- DR P3. (2022). Ingen arabiske tal tak! | Adnan på tværs. Lokaliseret d. 27. maj 2024 på: <https://www.youtube.com/watch?v=Y1GKdYUhGwY>
- de Coninck-Smith, N., Rasmussen, L. R., Vyff, I. (2015). *Dansk skolehistorie 5: Hverdag, vilkår og visioner gennem 500 år: Da skolen blev alles - Tiden efter 1970*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Department of Education and Science. (1985). *The Curriculum from 5 to 16: Curriculum Matters 2 (An HMI Series)*, London: HMSO.
- Dewey, J. (1897). *My Pedagogic Creed*. Lokaliseret d. 21. maj 2024 på: <https://infed.org/john-dewey-my-pedagogical-creed/>
- Dewey, J. (1980). *Demokrati og uddannelse*. Aarhus: Forlaget KLIM.
- Epiktet. (2011). Encheiridion i: Pojman, L.P., Vaughn, L. *Classics og Philosophy* (s. 349-359). New York: Oxford University Press.
- Gimmler, A. (2020). *Børn som skabende verdensborgere*. Billund: CoC Playful Minds.
- Gjerløff, A., Jacobsen, A. F., Nørgaard, E., Ydesen, C. (2014). *Dansk skolehistorie 4: Hverdag, vilkår og visioner gennem 500 år: Da skolen blev sin egen 1920-1970*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Global Citizen Foundation: Lokaliseret d. 15. maj på: <https://www.globalcitizenshipfoundation.org/>.
- Harper, D. *Etymology of world*. *Online Etymology Dictionary*. Lokaliseret d. 28. april 2024 på: <https://www.etymonline.com/word/world>
- Heidegger, M. (2007). *Væren og tid*. Århus: Forlaget KLIM
- Heilman, E. E. (2008). Including Voices from the World Through Global Citizenship Education, i: *Social Studies and the Young Learner*, 20 (4), (s. 30-32).
- Henriksen, M. (2019). Danskhed er et eksistensvilkår, Læserbrev i *Berlingske Tidende*, 23.04.2019.
- von Humboldt, W. (2021). Teorien om menneskets dannelse. I: Cone, L., *Pædagogikkens fundament*. (s. 64-70). København: Hans Reitzels Forlag.
- Kant, I. (1991). *An answer to the question: What is Enlightenment?* London: Penguin Books.
- Kant, I. (1995). *Til den evige fred*. København: Gyldendal.
- Kant, I. (1996). *The Metaphysics of Morals*. New York: Cambridge University Press.

- Kant, I. (1999). *Grundlæggelse af sædernes metafysik*. København: Hans Reitzels forlag.
- Kant, I. (2000). *Om pædagogik*. Århus: Forlaget KLIM.
- Kemp, P. (2005). *Verdensborgeren som pædagogisk ideal*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kæhlershøj, K. (2023). *Et kulturstudie i folkeskole*. Aalborg Universitet.
- Navia, L. E. (1998). *Diogenes of Sinope. The Man in the Tub*. London: Greenwood Press.
- Nielsen, L. (2013). *Kapabiliteter, sundhed og retfærdighed*, PhD – afhandling. Forlaget Politica
- Nussbaum, M. C. (2001). *Upheavals of Thoughts*. Cambridge: The Press Syndicate of the University of Cambridge.
- Nussbaum, M. (2011). *Creating Capabilities*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ross, P. A., Ross, A. (1999). *Curriculum: Construction and critique*. London & New York: Taylor & Francis Group.
- Rømer, T. (2019). *FAQ. Om dannelse*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Schneider, K. (2012). *The Subject-Object Transformations and 'Bildung'*. Educational Philosophy and Theory. 44, s. 302-311. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2010.00696.x>
- Seneca, L. A. (1995). *Om vrede, om mildhed, om sindsro* (2. udg.). København: Gyldendal.
- Sjöström, J., Eilks, I. (2020). The *Bildung* Theory—From von Humboldt to Klafki and Beyond. In: Akpan, B., Kennedy, T.J. (red.) *Science Education in Theory and Practice*. Springer Texts in Education. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-43620-9_5
- Søltoft, P. (2016). Misdannelsens Danmark. *Weekendavisen*, nr. 16, s. 11. Illustration af Pardi, C.
- Thejsen, T. (2009, 1.maj). *Folkeskolens formålsparagraf gennem tiderne*. Lokaliseret d. 28. april 2024 på: <https://www.folkeskolen.dk/formalsparagraffen/folkeskolens-formalsparagraf-gennem-tiderne/4634980>
- United nations: Lokaliseret s. 25. maj 2024 på: <https://www.un.org/en/academic-impact/page/global-citizenship-education>
- Verdenserklæringen om menneskerettighederne: Lokaliseret d. 27. april 2024 på: <https://unric.org/da/verdenserklæringen-om-menneskerettighederne/>
- Voices of Youth: Lokaliseret d. 25. maj 2024 på <https://www.voicesofyouth.org/>