Indholdsfortegnelse

[Introduktion: Om at tage sig selv med i de filosofiske diskussioner 2](#_Toc368046150)

[En undring i kursiv: Den sokratiske dialogs relevans for gymnasial undervisning 5](#_Toc368046151)

[1. Dannelsen i gymnasiet: om saglighed, faglighed, kompetence og dannelse 10](#_Toc368046152)

[Hvad er den sokratiske dialog så? 21](#_Toc368046153)

[Dannelsen i gymnasiet: Opsummering og delkonklusion 25](#_Toc368046154)

[2. Dannelse igennem dialogen: Om Sokrates, humoren og det selvforholdte liv 31](#_Toc368046155)

[Om begrebet ironi- med stadig hensyn til Sokrates: en introduktion til ironien 41](#_Toc368046156)

[Dannelsen i dialogen: Opsummering og delkonklusioner 52](#_Toc368046157)

[3. Mødet med de unge: pædagogiske overvejelser og reelle erfaringer 58](#_Toc368046158)

[Selve møderne den 7. og 14. maj 60](#_Toc368046159)

[Mødet med de unge: opsummering og delkonklusioner 74](#_Toc368046160)

[4. Analysen: Hvad bro er der så imellem det teoretiske og de empiriske erfaringer? 81](#_Toc368046161)

[5. Det konkluderende og den nye undren 86](#_Toc368046162)

[Bibliografi 89](#_Toc368046163)

[English resumé 91](#_Toc368046164)

[Bilag 93](#_Toc368046165)

[Bilag 1 93](#_Toc368046166)

[Bilag 2 94](#_Toc368046167)

# Introduktion: Om at tage sig selv med i de filosofiske diskussioner

Da jeg som 3.g studerende gik ind til min mundtlige eksamen i filosofi på Aalborghus gymnasium, fandt jeg mig nogenlunde sikker i mit stof. Ud over at have læst om de gamle grækere og deres introduktionen til ideverdenen, blev vi også sat ind i tankerne af Descartes og Hume, samt de første tanker af Kant. Men til selve eksamenen, hvor netop Descartes, Hume og Kant skulle sættes op overfor hinanden efter bedste gymnasieevne, oplevede jeg et skel i, hvordan disse tænkere kunne forstås. For i redegørelsen for rationalismens og empirismens sværvægtere og deres argumenter imod hinanden, skulle jeg også give mit eget reflekterede og begrundende besyv med i sagen. At skulle relatere til egen verden var det sværeste spørgsmål, der kunne stilles, for svaret lå ikke længere i referencespillet til filosoffernes verdenssyn, men til ens egen skabte verden. Man var sin egen fodnote, sit eget argument. Jeg stod med andre ord ikke længere som en beskrivende tilskuer iblandt disse store tænkere og deres ide om virkeligheden, men skulle efter egen evne selv tage part i at forstå og beskrive den. Med min undervisers spørgsmål husker jeg en tvivlens tavshed, en opdagelse af at filosofikundskab ikke var det samme som en filosofisk forholden sig. Efter denne eksamen kom den første erkendelse af, at der var forskel på at kunne sin filosofi og så tænke filosofisk, for mens at den første evne var en henvenden sig til filosofiens historie, var den sidste en henvenden til en selv som filosofisk tvivlende individ.

Hvad overstående eksempel først og fremmest kan pointere, er forskellen imellem det at kunne sit fagstof, sine metoder, og selve *måden* hvorpå man sætter denne viden i relation til sit eget liv. At jeg ’kunne min Descartes’ var testen i det faglige, at jeg kunne stille ham op mod Hume under en eksamen var tegn på en kompetence med denne viden. Men da jeg skulle tage mig selv med, og ikke længere kunne gribe mod bogen, vil jeg mene det udfordrende personlige spørgsmål bragte noget andet med sig; en udvikling som jeg senere vil binde til begrebet *dannelse*.

Som læseren senere vil erfare, finder vi i bekendtgørelserne for gymnasiet, og de filosofisk pædagogiske tanker der omhandler paragrafferne, at der især til dannelsesbegrebet appelleres til en personlig myndighed, der træder ud over det rent faglige. Denne dannelsesrejse imod en myndighed og selvforståelse kan ikke på samme måde tages op til eksamener, ej måles som det faglige eller som kompetence, men står stadig som et vigtigt ideal ved den gymnasiale uddannelse.

I diskussionen over denne dannelsesrejse har jeg især gjort brug af Hans Fink, som er docent i filosofi ved Aarhus Universitet, hvis arbejde (Bertelsen, Ebbensgaard, Madsen, & Mouritsen, 2008) (Frandsen & Morsing, 1990) bl.a. omhandler almendannelsens mulighed i almen studieforberedelse forløbet (AT)[[1]](#footnote-1) og de unges *saglige* og *faglige* tilgang til undervisningen. Fink gør opmærksom på hvordan at AT forløbet giver gode vilkår for en alment-dannende udvikling, og at dannelsesprocessen gør eleverne bedre til at undersøge selve *sagen*, de livsfænomener i verden, der ligger til grund for den faglige viden og rammedannelse. (Bertelsen, Ebbensgaard, Madsen, & Mouritsen, 2008, s. 98) Undersøgelsen af denne sag, kommer dog ikke altid frem i fagets formidling, og kan jævnfør Fink i værste fald blive helt ignoreret i ren fagligt gendriveri. I balancen imellem denne vilje til saglighed, og opretholdelsen af den faglige vidensbase hvori livsfænomenerne er blevet kategoriseret, finder jeg hos Fink et argument for hvordan de saglige og faglige aspekt af undervisningen skal resonere med hinanden. (Frandsen & Morsing, 1990, s. 98-102)

I det danske pædagogisk-filosofiske område fandt jeg ligeledes inspiration fra Finn Thorbjørn Hansen, professor i filosofisk og dialogisk praksis ved Aalborg Universitet, der i voksenpædagogikken undersøger dette forhold mellem samtale, undervisning og dannelse. Jævnfør Hansen er det første skridt at revurdere det mere gængse brugte dannelsesbegreb, og gentænke det i en mere eksistentiel filosofisk form; en undersøgelse Hansen bygger op med reference til bl.a. Hannah Arendt, Foucault, Hadot og Kierkegaard. (Hansen, 2008, s. 26-28, 90, 102-107)

En *måde* hvorpå denne eksistentielle dannelse jævnfør Hansen kan plejes, er igennem den sokratiske dialog, hvor de deltagende igennem spørgsmålet sættes i en både kritisk og eksistentiel relation til deres ide og viden om livets fænomener.

Hansen bruger selv denne samtaleform, og lader i hans arbejde inspirere af en speciel forståelse af Sokrates’ jordmoderkunst, inspireret fra Søren Kierkegaard (Kierkegaard, 1841/1997), Hannah Arendt (Arendt, Eksistens og religion - Tænkning mellem tradition og modernitet, 2010) og Hans-Georg Gadamer (Gadamer H. G., 1960/2004) (Gadamer H.-G. , 1986) samt. (Hadot, 1995)

I de sokratiske dialoger føres der en ironisk forsigværen, som Søren Kierkegaard tager op i sin afhandling: *Om begrebet ironi - med stadig hensyn til Socrates*. (Kierkegaard, Søren Kierkegaards skrifter, bind 1, Af en endnu Levendes Papirer- Om Begrebet Ironi, 1841/1997) Heri analyseres og kritiseres denne ironi overfor omverden som værende en virkelighedsnedbrydende men stadigt selvoplysende foretagende. Ved at gå tættere ind på Kierkegaards forfatterskab, hvor Kierkegaards syn på Sokrates som figur går fra spot til respekt, finder jeg senere en *humor* bag den Sokratiske ironi.

Ud fra Søren Kierkegaard, Harald Høffding, og Hansens tanker omkring Sokrates humoristiske dialogform, finder jeg, hvordan den enkelte igennem ironien kan opdage og gøre sig fri fra at følge samtidens normer, og antagelser og selvfølgeligheder, uden at lade virkeligheden destruere som så. Humoristen hviler da så at sige i, -at det at *være* meningsfuldt i livet, ikke helt ud kan forklares, og ud fra denne indsigt griber humoristen hele sin eksistens, både det udefinerbare og fattede, livets komedier og tragedier, som et livsbekræftende hele.

Hvad overstående introduktion skal forsøge at samle, er, hvordan vi kan forstå dannelse i den danske gymnasieundervisning, og hvad der ud fra en mere filosofisk diskussion kan siges at være dannende stunder i gymnasiet og uddannelse som sådan. Mens at introduktionen ikke just peger på et problem, kan man stadig bringes til en undren over denne proces hvormed det lærte bringes ind i det personlige liv, og dermed gør fagviden part af en personlig dannende udvikling

Den sokratiske dialogs metode og værens-forståelse, vil jeg derudover ikke binde til en udelukket teoretisk opgave, men også sætte i relation til reelle erfaringer. For det vil være noget spøjst, at skrive *om* denne dannelsens dialektiske rejse, og ikke selv indgå i et undringsfælleskab, og finde ord for de livsfænomener, der igennem det daglige kommer meningsfuldt til en. Med ønske om at opleve den sokratiske dialog med andre, fik jeg i foråret 2013 arrangeret tre møder med to klasser gymnasielever fra Hjørring Gymnasium, hvor jeg som sokratisk tovholder bragte dannelsen og livsglæden ind som samtaleemne.

Så med en umiddelbar teoretisk og empirisk/erfaringsbaseret indsigt, er der vel intet andet for end at undersøge relationen imellem uddannelse, dannelse og samtale yderligere, hvilket denne afhandling er et beskedent forsøg på.

# En undring i kursiv: Den sokratiske dialogs relevans for gymnasial undervisning

For at have en rød tråd igennem min afhandling, vil jeg dermed binde den videre undersøgelse til det, som ansporede til denne undersøgelse og som i dag undrer mig.

Afhandlingens overordnede problem-eller rettere undringsformulering er:

Hvorledes skal man forstå forholdet mellem sokratisk dialog og eksistentiel dannelse, og hvilken mulig relevans kan sokratisk dialog som eksistentiel samtaleform eventuelt have for dannelsesprocessen i filosofisk undervisning såvel som i gymnasial undervisning?

Den sokratiske dialogs relevans skal i første omgang forstås i dobbelt forstand, da jeg i spørgsmålet både undersøger en relevans overfor dannelsen forstået i et teoretisk filosofisk øjemed, og hvad relevans jeg og eleverne fandt under de tre sokratiske dialoger.

Der vil for denne afhandling dermed være to overordnet kapitler, hvoraf det første fokuserer på den sokratiske dialogs relevans set igennem gymnasiets bekendtgørelser, Finks tanker om sag og fag, og fra en eksistentiel vinkel set igennem Kierkegaard, Høffding og Hansen. I dette kapitel sker der dermed en yderligere opdeling, da den sokratiske dialogs relevans både undersøges indenfor gymnasiets begrebsrammer, og ud fra et mere eksistentielt argument, hvor menneskets dannelsesrejse ses an som en vigtig livsrejse. Det andet kapitel vil så indeholde de empiriske/erfaringssindssamlende stunder, med dertilhørende pædagogiske overvejelser før, under og efter selve samtalerne.

I det teoretiske kapitel vil læseren starte med at få et indblik i dannelsesbegrebets brug i de gymnasiale bekendtgørelser. Denne første forståelse af begrebet, vil komme med inspiration og reference til et afsnit i *Gymnasiepædagogik. En grundbog* (Damberg & et.al, 2013) hvor Jens Dolin beskriver begrebets historik og nuværende brug. I denne sammenhæng bliver læseren også gjort opmærksom på at der med dannelsesbegrebet følger et skel imellem almendannelse og dannelse samt en relation med kompetence og faglighedsbegrebet.

Ved at starte her får vi et indblik i dannelsesbegrebets historie i sammenhæng med gymnasiet, og herfra kan vi begynde at beskue hvormed der i den sokratiske dialog ligger et dannelsessyn, hvis form måske er relevant, men ikke formelt prioriteret.

Fra Dolins definition og vurderinger, træder jeg videre til *Viljen til visdom- en bog om dannelse og uddannelse* (Bertelsen, Ebbensgaard, Madsen, & Mouritsen, 2008) hvor Hans Fink tager yderligere fat omkring almendannelsen. Med Finks videre analyse af det brugte almendannelsesbegreb, finder vi en præsentation som gør os opmærksomme på, at almendannelse i dag ikke står så solidt defineret. Hertil giver Fink os en indsigt i det praktiserede AT forløb hvor almendannelsen jævnfør Fink kommer til udtryk. Mens at der ligeledes hos Fink er en forskel imellem almendannelse og dannelse, finder jeg at de to begreber træder i en tæt relation i Finks tilfælde. Vi finder ligeledes hvordan at almendannelse må være i alle fag, og skal forstås i et tværfagligt holistisk hele i undervisningsforløbet. Fink selv går da ind og undersøger hvordan især AT forløbet på gymnasiet kan stå som et redskab til at sikre de dannende aspekter af undervisningen.

I denne analysen af dannelsen finder vi hos Fink ligeledes en behandling af forskellen imellem en faglig kunnen og saglig forholden, som undersøges yderligere i værket *Sokrates på skolebænken? En debatbog om skole og filosofi* (Frandsen & Morsing, 1990)*.* I dette spil imellem saglighed og faglighed finder vi en interessant udvikling hvad angår formålet med gymnasiets undervisning, da vi med Fink får et indblik i hvad det vil sige hvis der i undervisningsregi kun plejes et fagligt gendriveri, uden sans for en egentlig undersøgelse af sagen, fænomenerne som man oplever i sin omgang med livet. Med denne introduktion af sagligheden, kan der måske ligge et argument for, hvordan en anden type samtale i undervisningen må have prioritet, netop for at undgå det upersonlige og rent faggendrivende.

Ud fra denne tanke om saglighedens nødvendighed i undervisningstimen, vil læseren efterfølgende finde et kapitel om tidligere nævnte Finn Thorbjørn Hansen, og hans syn på dannelsen i voksenundervisningen. Med Hansens vinkling på hvordan man skal forstå dannelse og kompetence, finder vi en forståelse af dannelsesbegrebet, der netop træder udover hvad vi skal forstå igennem Dolin og Fink, og som peger på den dannende stund som værende vigtig, og derudover fri fra statsinteresserne.

Med Hansen vil læseren få det første indblik i hvordan dannelsen skal forstås som en eksistentiel rejse, der netop træder ud af det faglige og målbare, og mere relaterer sig til en udviklende selvforståelse.

Denne selvforståelsens rejse bliver jævnfør Hansen plejet igennem den sokratiske dialog, og i det efterfølgende kapitel vil den for første gang blive beskrevet i detaljer. Hansen lader i sit arbejde med den maieutiske sandhedserfaring inspirere af især Gadamer, Arendt, Hadot og Kierkegaard. Mens at Hansens vinkel på Kierkegaards og Gadamer vil blive belyst mest i denne afhandling, vil de andre tænkere ikke få samme opmærksomhed da det ville være at spænde afhandlingen for vidt. Hele første afdeling af specialet vil slutte af med en opsamling og en række refleksioner over den sokratiske dialogs relevans, set ud fra Dolin, Fink og Hansens tanker.

De tre underkapitler har til formål at skilte hvorledes dannelsesbegrebet har en vis prioritet i gymnasial undervisning, men at det dannende aspekt må gribes anderledes an end mere normal undervisning. Ved at se på dannelsesbegrebet og dets relation til undervisningsforløbet, vil disse underkapitler være med til at markere hvor der kan være en relevans for samtaler af en mere eksistentiel og ufaglig art. Dette første kapitel kan være med til at klargøre hvordan den sokratiske samtale har en dialogform og samtalekultur, hvorpå de unge får tid til at tage sig selv med i det tillærte, og tid til de filosofiske spørgsmål der kan rejse sig af undervisningen.

Fra disse første tanker omkring den sokratiske dialogs relevans, kommer kapitlet om Sokrates som humorist, hvor jeg vil redegøre og analysere på den sokratiske dialog og den eksistentielle samtalebaserede dannelse. Dette kapitel er relevant, da der trædes tættere ind på den sokratiske dialogs bagvedliggende filosofi, herunder den førnævnte ironi i den humoristiske tilgang til livet.

Ved at gå tættere på ironien i dialogen som en humoristens vej til eksistentiel selvbevidsthed, er det hensigten at læseren skal få sans for, hvorfor en eksistentiel dannelse kan have relevans, ikke kun i gymnasiet som en uddannende institution, men for det meningsgivende liv som så. Kapitlet skal markere at der en værdi i at danne sig til eksistens ud fra andre værensformer, hvilket for denne afhandling også sætter et eksistentielt dannelsesbegreb overfor bekendtgørelsernes dannelsesbegreb.

Da gymnasiet som institution varetager en dannelsesudvikling af unge mennesker, og dermed bærer et ansvar for disse unges fremtidige vel og ve i både det akademiske og for livet i sin helhed, kan en eksistentiel dannelse i livet måske også være relevant og have prioritet for gymnasiet.

I det første underkapitel vil jeg introducere Sokrates igennem Kierkegaards afhandling *Om begrebet ironi- med stadig hensyn til Socrates* (Kierkegaard, 1841/1997), da vi igennem Kierkegaards analyse af Sokrates finder et ironibegreb, hvis metode kan åbne den enkelte til en eksistentiel selvforholden. Denne ironiske tilgang til livet, skal dog ikke forstås som positiv, da alt af ironien reelt bliver kritiseret ned til et nihilistisk intet.

Ved Kierkegaards senere forfatterskab bliver Sokrates dog til en humorist, en betegnelse der skal forstås i sammenhæng med Kierkegaards stadielære, som ligeledes får sig en kort introduktion. Herfra kommer læseren videre til underkapitlet der omhandler denne humoristiske Sokrates. Her beskrives det igennem Kierkegaard, Høffding og Hansen hvordan humoren, hvori en ironi er indeholdt som metode, kan forstås som en tilgang til livet, en ’livstype’ hvorfra den enkelte kan forstå sig selv som et helt menneske i eksistens. Efter at denne eksistentielle humor er undersøgt, kommer det næste underkapitel, hvor humoren, dannelsen og den sokratiske samtale bindes til ideen om uddannelse.

Ved den sidste etape af denne vej, vil læseren så finde en nærmere analyse af selve *Om begrebet ironi*, hvori den førnævnte ironi undersøgeres yderligere. I dette kapitel finder vi både en interessant forskel på det at være ironisk og det at tvivle, og hvordan at mens ironien binder sig til en personlige forsigværen, så skal tvivlen ses i videnskabens lys. Hertil kritiserer Kierkegaard den videnskabelige resultatslære for at introducere en verden af komplet gyldighed, hvilket irionen i sin forsigværen bryder med.

Yderligere kommer en introduktion til en behersket ironi, der er stoppet i sin totale nihilisme, og dermed lader en virkelighed bestå. Den beherskede ironi bliver dermed en måde, hvorfra man kan se kritisk til den åndsløse gyldige verden af resultater, uden at lade egen eksistentielle virkelighed forfalde til det rene intet.

Som tidligere nævnt, vil der ud over det teoretiske arbejde, være et efterfølgende kapitel, hvor jeg undersøger tre udførte sokratiske dialoger med en række unge fra Hjørring gymnasium. Jeg ville fra afhandlingens start gerne prioritere en reel udført sokratisk dialog i sammenhæng med afhandlingen, da jeg ikke blot ønskede at skrive *om* den sokratiske dialog, men ligeledes opleve den sammen med andre mennesker, og dermed få sans for den dynamik og eksistentielle udvikling, der kunne ligge i dens forløb. Jeg tænkte at et møde med gymnasieelever i denne sammenhæng var relevant, da egne gymnasieerfaringer havde startet denne undren over uddannelse og dannelse. Jeg valgte ligeledes denne målgruppe, da gymnasiet som uddannelsesinstitution havde med en unge at gøre, der gik igennem en speciel overgang i deres liv. En rejse hvor folkeskolens børnepædagogik og kreative udfoldelser, blev byttet ud med en gymnasieundervisning, hvis problemstillinger og vidensformer var voksenlivet mere nært. Jeg ville gerne tale med gymnasielever, da jeg selv huskede at det var fra denne tid at verden blev abstrakt og stor, og dermed vigtig at finde egen stemme i.

I dag tror jeg på, at sådan stemme kan komme til udtryk og blive plejet i den sokratiske dialog, da der i dialogen tages udgangspunkt i den enkeltes *væren i verden*, som den undrende selv igennem spørgsmålet kan få fornemmelse for og eksistentiel mening ud fra.

I afhandlingen vil læseren i første omgang finde en række pædagogiske overvejelser og forberedelser op til de sokratiske samtaler. Herefter vil jeg fremvise dele af selve samtalerne, hvor vi i fælleskab bragte interessante og muligt dannende oplevelser i spil. De stunder af samtalerne som der i denne afhandling er fremhævet, står som eksempler hvorpå der muligvis kan dannes bro imellem det teoretiske arbejde, og egne erfaringer fra felten. Stunderne er dog også taget med da der i dynamikken imellem mig som sokratisk tovholder og deltagere, kom tanker og refleksioner der kan stå frem i egen ret, og som under samtalen brød med de forforståelser både jeg og de deltagende mødte op med.

Denne part af afhandlingen skal dermed ikke ses som blot indordnet min undersøgelse og som en empirisk bekræftelse af det teoretiske arbejde, men stå for sig selv som en undersøgelse hvormed en ung anvendt filosofistuderende prøver den sokratiske samtale af sammen med andre medmennesker.

Endeligt vil jeg binde disse erfaringer med de unge til de tidligere delkonklusioner, i et eferfølgende analyserende kapitel. Til slut vil der komme et konkluderende afsnit, hvor jeg giver et svar på det stillede spørgsmål, og hvor jeg vil undersøge, hvad nye spørgsmål specialet har bragt med sig.

# Dannelsen i gymnasiet: om saglighed, faglighed, kompetence og dannelse

De gymnasiale Bekendtgørelser: Om faglighed, kompetence og dannelsen

For at kunne vurdere om den sokratiske dialog kan ses i sammenhæng med dannelsesprocessen i undervisningsforløbet, må vi først have et bedre kendskab til det statsdefinerede dannelsesbegreb, som den gymnasiale undervisning nu engang er underlagt. Denne undersøgelse starter dermed med Jens Dolins beskrivelse af de officielle bekendtgørelser der har været i kraft siden 2006[[2]](#footnote-2)

Mens at fagligheds og kompetencebegreberne ikke går meget længere tilbage end det 20. århundrede, finder vi at dannelsesbegrebet har en historie, der strækker sig hele vejen tilbage til antikken. (Hansen, 2000, s. 266) Dette betyder også at dannelsen er blevet brugt mange gange igennem historien, men aldrig er blevet lige så defineret, hvilket for Dolin ikke behøver at stå som et problem, da dannelsesbegrebet i denne brug ud definition, stadig har kunnet fungere som en løftestang for ønskede forandringer i samfundet. Hertil vedlægger han, at dannelse har, og stadig er, et politisk begreb, hvis afklaring kræver en politisk interesse og stilling til, ud fra hvilket idealer uddannelsen skal bygge på. (Damberg & et.al, 2013, s. 68)

I vores næsten ‘post’ postmoderne tid, (Dolins udtryk (Damberg & et.al, 2013, s. 69)) er mennesket præget af en normløshed og vage fælles samfundsdikterede tolkningsrammer. Hver enkelt skal formå at gå mod en kulturel frisættelse og stadigt udviklende identitetsdannelse, og individet og individualismen kommer dermed i centrum.

Mens at dannelsesbegrebet før modernismen bandt sig til ideologier om fællesidentiteter, hvor noget almensigende var karakteren for det dannede menneske, bliver dannelsen i vor normløse tidsalder erstattet af en *selvdannelse.* Inspireret af Lars Henrik Schmidt, (Schmidt, 1999) fremhæver Dolin at selvdannelsen i højere grad foregår på den enkeltes præmisser, ikke som identitetsdannelse og heller ikke som selvtilstrækkelig individualisering, men ’den måde hvorpå individualitet skabes gennem selvoverskridelse i det sociale’. (Damberg & et.al, 2013, s. 70) Dannelsesmålet bliver i denne forstand en integritet, selvrelationering og selvoverskridelse. Hertil bidrager Dolin med at det er afgørende at denne overskridelse har en retning, en smag, en æstetik, hvormed dannelse får en etisk dimension. At være part af en fascistisk ungdomsgruppe er dermed ikke dannende adfærd. (Damberg & et.al, 2013, s. 70)

Hos Dolin skal vi forstå, at der med det danske gymnasiums fokus på det studieforberedende og almendannende, leves op til en gammel tradition for at have et todelt mål for undervisningen. Undervisningsforløbet var dermed både henvendt mod en kvalifikations - og dannelsesudvikling. Disse to begreber har dog fået konkurrence fra kompetencebegrebet, der ikke kun breder sig ind under kvalifikations og dannelsesforståelsen, men i et stort omfang også sætter sin egen dagsorden. (Damberg & et.al, 2013, s. 67)

Kvalifikationslæren, der i dag bliver forstået mere som begrebet kernefaglighed, er dermed den konkrete viden for et fag, som den kompetente elev kan tænke ind i komplekse situationer. Dannelsen skal i relation til kernefagligheden og kompetencen forstås som en personlighedskategori, et samlingsbegreb af de ønskede holdninger og perspektiveringer en lærende skal tage til sig i undervisningen. (Damberg & et.al, 2013, s. 67) Mens at kernefagligheden bruges til de vidensorienterede undervisningsmål, kan dannelse og kompetence rette sig mod civilsamfundet og arbejds- og privatlivet. Dannelsesvinkelen på viden, skal efter Dolin forstås som at der i undervisningen lægges vægt på, at eleven skal blive en myndig borger ved at reflekterer over sig selv og samfundets relation til denne viden.

Det brugte kompetencebegreb skal vi forstå som en fokus på problemløsning, hvor eleven igennem en række færdigheder og evner formår at kunne hente viden for at løse et problem. (Damberg & et.al, 2013, s. 78) Ud fra kompetenceperspektivet skal man dermed fokusere på, hvordan den givne viden kan anvendes i autentiske situationer. (Damberg & et.al, 2013, s. 85)

Mange af begreberne i bekendtgørelserne, eksempelvis fagligt indsigt, studiekompetence, selvstændighed, og personlige myndighed indgår på forskellig vis i de tre overbegreber dannelse, kernefaglighed og kompetence. (Damberg & et.al, 2013, s. 67) Afslutningsvis beskriver Dolin, at mens at de tre begreber langt hen ad vejen kan det samme, (dannelse, kompetence og kernefaglighed) vil det kun være meningsfuldt at anvende alle tre som mål for gymnasiet, hvis man giver dem hver deres domæne.

Hvad der her er interessant for min afhandling, er i første omgang hvordan at dannelsen ses som en selvdannelse, hvis udvikling mere sker på den unges præmisser. I denne dannelse ligger både en æstetisk og etisk dimension, hvor den unge overskrider sig selv i en social interaktion. Hvad der dog også bliver gjort opmærksom på, er hvordan at især kompetencebegrebet er trådt ind på fag- og dannelsesdomænet, og er med til at definere det dannede igennem kompetencens lys. Hvad der ellers er relevant, er at mens at dannelsen skal forstås som en selvdannelse, så er begrebet stadig en samling af ønskede holdninger på vegne af den uddannede unge.

Hertil kan man overveje, om en selvdannelse defineret igennem en kompetenceinflueret almen *ide* om den korrekt selvdannede elev, kan sætte forventninger og begrebsrammer for de unge, som de ikke genkender *sig selv* i. Med tanke på egen undren i denne afhandling, kan dette mulige skel imellem den institutionaliserede selvoverskridelse, og den eksistentielle selvrealisering forstået igennem den sokratiske dialog, være relevant i en senere diskussion.

Hvordan skal vi så forstå det brugte dannelsesbegreb i bekendtgørelserne?

Forskellen mellem dannelse og almendannelse står ikke altid klart, og jævnfør Dolin skal vi forstå at de to begreber ofte bruges som synonymer. Almendannelsen skal i ministeriel forstand forstås som noget man opnår, når vidensformerne i de enkelte fag bliver brudt i samspillet med andre fag. Dolin skriver yderligere, at den personlige myndighed i sammenhæng med almendannelsen skal knyttes til evnen at *udøve* en faglighed, og *sammenholde* fagligheder, så fagene kan indgå i en helhed og givet et balanceret syn på det, man arbejder med. Gymnasiereformens dannelsesbegreb er derimod ikke blot fagkendskab og evnen til at overskride denne, men må i den senmoderne tids ånd defineres ud fra en bredere forståelse. (Damberg & et.al, 2013, s. 76)

Dolin binder i forlængelse heraf dannelsen til fire dimensioner: En viden (indholdsaspektet), den kritiske refleksion over denne viden (perspektiveringsaspektet), den personlige forholden sig til denne viden (identitetsaspektet), og det at sætte sig i spil i forhold til denne viden.(livsaspektet)

Ingen af disse fire dannelsesdimensioner kan stå alene, man er eksempelvis ikke dannet, ved blot at være kritisk, hvis ikke kritikken har base i en faglig viden. Vis en menings vægt under en samtale ligeledes skal være dannet, kræver det ligeledes en vis indsigt og perspektivering i forhold til en faglig viden. Mens at ikke alle faglige emner er lige egnet for sådan dannelse, fremhæver Dolin at det er muligt at inddrage dannelseselementer i næsten alt undervisning. (Damberg & et.al, 2013, s. 77)

Hertil nævner Dolin at en måde hvorpå at undervisningen kan drives videre, er ved at stille spørgsmål der henvender sig til de fire dannelsesdimensioner.

Som eksempel kan vi forestille os en biologitime om evolution og genteknologi.[[3]](#footnote-3) Under det gode dannende forløb klares det indholdsmæssige i første omgang ved at spørge ind til evolutionsprocessen og viden om DNA. Det perspektiverende opnås når der spørges ind til genteknologiens brud med naturens tilpasning. Det identitetsorienterede spørgsmål henvender sig til problemet med genmanipuleret mad på aftensbordet, og livsaspektet når spørgsmålet stilles om hvorvidt man fra et etisk synspunkt kan tale for eller imod genmodificerede forbedrede mennesker i fremtiden.

Dannelsen bliver i Dolins optik tilgodeset, når undervisningen fremstiller sin egen erkendelsesform i en tværfaglig relation, og formår at inddrage både en historisk, samfundsmæssig og sågar etisk dimension. (Damberg & et.al, 2013, s. 77)

Hvad Dolin med andre ord får sat i tale, er hvordan at dannelsens mulighed forudsætter en vis vidensindsigt, som eleverne på forskellige planer kan inkludere i dennes svar. Hvad der især fanger min interesse i relation til denne afhandling, er de aspekter af dannelsen som inkluderer et personligt og livsorienteres bidrag. Kravet om at det dannede svar skal have en vis viden at gå ud fra, kan umiddelbart lyde fornuftigt nok.

Men medmindre denne type viden er af *en anden art*, kan det lyde modsætningsfyldt, at en elev skal finde sin egen stemme som dannet menneske, ved at kritisere én fagviden med reference til en anden fagviden. Hvad kan den enkelte i sin forholden sig, med andre ord introducere af *personlig viden* overfor den lærte fagviden, der tillader det personlige udtryk både at være dannet, og stå frem i egen ret? Denne refleksion vil komme op igen i det senere konkluderende kapitel.

Hans Fink: om almendannelsen, AT forløbet og saglighed/ fagligheds relationen

Fra Dolins skiltning af dannelsesbegrebets relation til faglighed og kompetencen, griber Hans Fink i *Viljen til visdom- en bog om dannelse og uddannelse* (Andersen, Flemming G. (et al) 2008) yderligere fat om dannelse og almendannelse. I forlængelse af tidligere nævnte formålsparagraffer under gymnasieloven fra 2006, spørger Fink direkte, hvad man skal forstå ved almendannelsen i 2008 (Bertelsen, Ebbensgaard, Madsen, & Mouritsen, 2008, s. 92)

For Fink er det ikke åbenlyst hvordan denne almendannelse kan sikres under undervisningsforløbet, hverken undervejs eller ved skoleårets slutning. Jævnfør Fink er en ‘eksamen’ i almendannelse per definition umulig, da den, som al dannelse, forudsætter en personlig integration, der kun kan ske af eleven selv, og som bliver undergravet hvis eleven underlægges ekstern tvang. (Bertelsen, Ebbensgaard, Madsen, & Mouritsen, 2008, s. 94)

Den (dannelsen, RJ) er ikke en bestemt kompetence, men en åbenhed og alsidighed, der holder alle målelige kompetencer sammen og på plads. Hverken dannelse eller almendannelse lader sig sådan set operationalisere eller instrumentalisere. Og alligevel er de med god grund anført som et mål for undervisningen. (Bertelsen, Ebbensgaard, Madsen, & Mouritsen, 2008, s. 94)

Fra denne dannelsens og almendannelsens frie egenart, går Fink derefter videre til at undersøge og kommenterer på, hvordan gymnasiet forvalter dette ansvar for de unges dannelsesproces. For netop i forvaltningen, er det for Fink vigtigt at almendannelsen ikke bliver for instrumentaliseret og bestemt, men heller ikke overlader elevens dannelsesrejse helt til sig selv.

Set fra et gymnasiehistorisk perspektiv, ligger der for Fink en stærk begrundelse for, AT i det nutidige gymnasium tillader det almene og fagoverskridende i uddannelsen. Her tillades undervisningsforløbet at stå i tværfaglig sammenhæng, og det tillades ligeledes at holde eksamen i disse større sammenhænge. I AT forløbets eksamener, hvor et tema såsom krig, miljø og kultursammenstød bliver set fra flere fagvinkler, mener Fink bidrager til en dybere forståelse af fagendes styrker og anvendelsesmuligheder til verdenen uden for skolen. (Bertelsen, Ebbensgaard, Madsen, & Mouritsen, 2008, s. 96)

Hertil skriver Fink at det velgennemførte AT forløb er en enkel og stærkt måde hvorpå almendannelsen får langt bedre betingelser end hidtil, da den bl.a. i dens metode hverken fastlægger dannelsen ideologisk eller tager det personlige ansvar fra eleverne som deltagere. AT forløbet er dermed Finks bedste bud på hvad gymnasiet kan gøre for at sikre at studieforberedelsen styrker almendannelsen, uden at dette forråder selvdannelsens personlige, og uhåndgribelige karakter. (Bertelsen, Ebbensgaard, Madsen, & Mouritsen, 2008, s. 96)

Hos Fink løses almedannelsesprocessen dermed heller ikke ved at indlægge eksempelvis idehistorie eller filosofi som obligatoriske fag, med håb om at disse kan bære den unge til et dannet stadie, og så udelukke en dannelse i eksempelvis matematiktimen. Hertil er ingen fag mere almendannende end andre, og trods filosofifaget ville have gavn at blive gjort obligatorisk, vil det som fag være på lige linje med de andre, både hvad angår almendannelse eller studieforberedelsen. (Bertelsen, Ebbensgaard, Madsen, & Mouritsen, 2008, s. 95)

Med denne indsigt i almendannelsen og dannelsen som en proces der ikke lader sig instrumentalisere, finder vi fra Fink et argument, der umiddelbart følger Hansens ide om at dannelsen, ikke lader sig tilpasse et for kompetencefokuseret pædagogisk miljø. Selvom Hansen er henvendt mod voksenpædagogikken, kan man med reference til Dolins afsnit om kompetencens indflydelse, vurdere om gymnasiet ligeledes kan være *for* præget af en kompetencejargon.

I og med at Fink pointerer at dannelsen i gymnasiet både er noget man stilner imod, men stadigvæk ikke lader helt rammesætte og definere, kan dog måske gøre det muligt for de unge at indgå i en eksistentiel sokratisk dialog. Hvis der fra gymnasiet ikke stilles krav til at de unge skal ’kunne’ noget når timen er omme, kan der måske også blive tid til stunder, hvor eleverne kan indgå i mere frie samtalerelationer.

Med Finks håb for AT forløbet finder vi dog stadig en vis målstok for at kunne dømme den enkeltes dannende udvikling, hvilket jeg vil tage op til debat i det konkluderende afsnit.

Viljen til saglighed

For Fink findes den vigtigste begrundelse for fagsamarbejdet i AT at denne kan styrke de deltagendes *vilje til saglighed*. Den saglige vilje burde ifølge Fink gennemtrænge alt det faglige arbejde, og være basen hvorpå man kan sikre at det studieforberedende tager sig en almendannende karakter. Sagligheden skal hos Fink forstås som at man er åben, interesseret og optaget af hvordan det faktisk forholder sig med fænomenerne i ens omverden eller i ens egen bevidsthed. I sagligheden er man villig til at lade sig vejlede og korrigere at sine egne og andres erfaringer. Hvis læreren så eksemplificerer denne vilje, og bekræfter og nærer den hos eleverne, vil for Fink være det bedste der kan ske i undervisningen på alle niveauer. (Bertelsen, Ebbensgaard, Madsen, & Mouritsen, 2008, s. 98)

For Fink kan der ikke være nogen tvivl om, at skolens formål på et mere abstrakt plan, er at følge det rigere livs krav, en personlig *saglig udvikling*, hvilket i en mere konkret forstand kan være et problem. Når eleven lærer et fag, således som det er traditionelt og institutionelt organiseret, skulle eleven ligeledes være i stand til at læse de saglige problemer fagets udøvere står over for. Men dette er ikke sikret, og i visse tilfælde kan den faglige uddannelse direkte være hæmmende for de kompetencer som en given sag kræver. Fagkyndigheden kan i sit eget gendriveri med andre ord modvirke udviklingen af en rigere sagkyndighed. Dette problem gælder ligeledes når det filosofiske i den akademiske tænkning lukker sig om sig selv.

Hvis dette sker, sættes filosofien ikke længere i en relation til en stadig åben og filosofisk begrebet virkelighed, men forholder sig udelukket til, hvad andre tænkere og filosoffer allerede har begrebet. Den bliver med andre ord indordnet i et system at etablerede sandheder, og tilpasset til at opretholde en forudindtaget dogmatik. For dette er Fink dog ikke filosofisk tænkning, men mere en dyrkelse af – ismernes historie.

Selvom saglighedens krav altid i princippet må være over fagligheden, kan man ikke afskaffe skolen, for der er heller ingen saglighed uden i en faglig skikkelse. Fagligheden er en institutionalisering af sagligheden, en erkendelsesproduktionens produktionsforhold.

Hvad der for Fink er vigtigt, er at der i filosofien må holde konkrete før-akademiske erkendelsesinteresser åbne, hvor de filosofiske spørgsmål ikke udspringer fra hvad andre har sagt og tænk, men på frit at forbedre sin erkendelse. Ved at holde pladsen åben for det endnu ikke erkendte og det hidtil systematiske misopfattede, undgår den reflekterede at smide sig selv og andre i en filosofisk bås. Filosofisk tænkning handler for Fink med andre ord, om at der filosofien skal plejes de endnu ikke udfoldende livsmuligheder og de hidtil undertrykte menneskelige potentialer.

Det betyder, at filosofiske spørgsmål på den ene side aldrig bør løsrives fra deres sammenhæng med videnskabelige og politiske spørgsmål; men at de på den anden side altid rækker ud over det blot videnskabelige og det blot politiske (Frandsen & Morsing, 1990, s. 99)

For Fink handler det om at levendegøre filosofien, og at det ikke så meget drejer sig om, at forsøge at møde eleverne der, hvor man tror de er, men om klart uteknisk og åbent stille spørgsmål som man kan mødes om at søge forudsætninger for og svare på. Sagligheden kan dermed ikke sikres en gang for alle af det faglige, men skal tilstræbes gives en vis struktur gennem alvorligt faglig virksomhed.

Med Finks saglighedsbegreb kommer der et indblik i et dannelsesproces, der udvikles ved at prioritere en vis før-akademisk og spørgende undervisning. Selve undersøgelsen af en given *sag*, et beskuet livsfænomen i livet, skal i uddannelsesforløbet ikke være underlagt og defineret udelukket igennem det fagligt forståede, men tværtimod være udgangspunkt for alt faglig videnskategorisering.

Med disse tanker finder vi også et modsatrettet syn på Dolins beskrevne dannelsesbegreb, hvor dannet adfærd er at kunne inkludere fagviden i bag ens holdninger. Hos Fink kan den enkeltes elevs vilje til saglighed også i højere grad sikre en almendannende udvikling, men i dette forløb må sådan sagsundersøgelser række udover det *blot videnskabelige og politiske.*

Dannelsen udvikles fra en sagsundersøgelsens mulighed i undervisningen, hvilket forudsætter et undervisningsforløb, hvor der stilles spørgsmål der hverken referer til det blot faglige, og ej heller stiller krav om hverken eksamen eller en vis kompetenceduelighed når timen er ovre. Disse tanker vil blive taget op igen i det konkluderende afsnit.

Finn Thorbjørn Hansen: dannelsesbegrebet i voksenpædagogikken

Ud fra disse tanker vil jeg gå videre til Finn Thorbjørn Hansen, og beskrive hans syn på den nuværende brug af de tre begreber dannelse, kompetence og faglighed i voksenundervisningen.

Hansen skriver hvordan at uddannelses- og vejledning-systemet i dag, først og fremmest er optaget af at give elever, vejledte eller studerende mulighed for et afklarings- og læringsrum, hvor de lærer at forstå, hvad de siger og gør. At tilegne sig en faglighed, skal i Hansens optik forstås, som at den udannede får skabt en distance til de umiddelbare privat-personlige følelser, tanker og meninger i dagligdagen. (Hansen, 2008, s. 17) I takt med den øgede bevidsthed omkring verdens mange definitioner og vidensformer, hvor mennesket beskues psykologisk, biologiske, eller filosofisk, kan der også komme en forståelse for denne førnævte sag. Med en viden om verden mangfoldighed, kan der også komme den åbning, at selve sagen ikke lader sig forstå af en –isme eller teori. At være kompetent er en evne til at kunne kontrollere, bemestre og beherske en situation og et fag. (Hansen, 2008, s. 17)

Men uden en dannelse i livet, kan vi mennesker blive refleksive, myndige og fagligt stærke af en vis antaget effektiviseringsmodel. Hvad der ikke længere prioriteres i uddannelsespædagogikken, er at stille åbne uskematiske spørgsmål til de livsfænomener der fylder i ens hverdag, men som man sjældent giver tid til at få i tale, og sat forsigtige beskrivelser på.

Ifølge Hansen kan fagligheden og ønsket om kompetence dog også være en hæmsko for, hvordan vi på et mere eksistentielt plan, kan forstå de fænomener, der i hverdagen kommer os i møde. En sans overfor livets mere eksistentielle spørgsmål, bliver ikke prioriteret i den stærke kompetenceideologi, der dominere dansk politisk og pædagogisk tænkning. Den pædagogiske og uddannelsesmæssige tænkning, bliver i denne ideologi instrumentaliseret efter klare mål og en pragmatisk og nytteorienteret model.

Ifølge Hansen truer dette syn på det udannede dannede menneske, dog med at reducerer uddannelsessystemet og de uddannede, til blot at være tilpasset et samfundsøkonomisk og vidensfokuseret samfund.

Ved Hansens læsning af Gadamer skal vi forstå dannelsen som en proces, hvor vi ud fra en anderkendelse af at *være i verden,* forsøger at blive samtidige med os selv. At danne sig er at ’stå i det åbne’ i forhold til denne væren i verden, der først og fremmest *træder til os*. Fra denne væren i verden, som træder før *erkendelsen over verden*, sættes egne skabte efterrefleksioner og antagelser også på spil. I det dialektiske undringsfælleskab, hvor det anderkendes at verden først og fremmest *kommer til den undrende*, kan der også dannes en gruppestemthed, hvor en given sag får lov at ’tage os op’ og kalde på vores opmærksomhed. (Hansen, 2012a, s. 215)

Vi skal med andre ord tænke over, hvilke nære erfaringer vi mærker ved vores daglige handlinger og erfaringer. At rejse sig i bussen for den ældre, er eksempelvis et velkendt skikkeligt burde, og kan være et dydigt filosofisk burde, men i selve den næstekærlige handling, kan der fremkomme ’noget af værdi’ der ikke blot lader sig tilpasse norm og dydsteori. At hjælpe sine næste kan give en erfaring, hvis efterfølgende smil og gode humør, ikke blot kommer, pga. hvad teori om barmhjertighed den ’gik op med’. Smilet kommer fordi man handler *ud fra* en barmhjertighed, *er* i en barmhjertig stund, velvidende at barmhjertighedsbegrebet i dets normative eller filosofiske beskrivelse, ikke fuldt ud kan dække denne væren i barmhjertighed.

Med inspiration fra Gadamer, beskriver Hansen, at der i disse mellemmenneskelige relationer og processer ’sker noget’, der undslipper vores rent tekniske og systematiske tilgange, men i sin ’nogethed’ stadig formår indirekte at træde en livserfaringsbaseret sandhed nær.

Kærligheden eller lykken som livsfænomener lader sig med andre ord ikke blot forklare af den rent videns-baserede (epistemologiske) og funktionelle (praksis-epistemologisk) tilgang, men må ligeledes forstås ud fra en eksistentiel fornemmelse af *væren i kærlighed* *eller lykke* (Hansen, 2012a)

I dette dannelsesbegreb ligger der dermed en vis taktfuldhed overfor ens sandhedserfaring, der først kan anes ved en grundlæggende undren og tænkning over ens erfaringer med verdens gådefulde størrelse. Hertil træder Sokrates ind som den karakter, der netop igennem sin dialog introducerer en ’ikke-viden’, hvor der i tænkningen og ud fra det erfarede kan åbnes op for en ontologisk forståelse af en sandhedshændelse.

Dannelsesbegrebet som et modstandsbegreb til kompetencekulturen

Hansen gør opmærksom på, at denne sondring imellem dannelse og kompetence, giver mening i en analytisk og uddannelsespolitisk diskussion, men ikke i praksissammenhænge, hvor sådan skel vil være for bombastiske. (Hansen, 2008, s. 25)

Det kompetente vidensmenneske og det dannede menneske skal dermed ikke forstås som to klart adskilte mennesketyper, men kan ligge i den samme person. Idealet for Hansen er det dannede *og* videnskompetente menneske, som formår at sætte sin viden og kompetenceevner på spil i en undren overfor livets store spørgsmål. Med reference til Grundtvigs udtryk om hånd og ånd, skal vi fra Hansen forstå spillet imellem kompetencen (evne - og videnshåndteringen i en stillet opgave) og dannelsen (erfaringerne med det meningsfyldte, værende og nyttefrie) som måden hvorfra at livsengagementet opstår for den enkelte og fælleskabet. (Hansen, 2008, s. 25, 30)

Pointen for Hansen er at der må ske et modtræk, når den ene dimension af dette samspil kommer til at dominere for meget. Han mener ligeledes at dannelsesbegrebet i dag, må være et sådan modtræk imod kompetencekulturen, da der i uddannelsespolitisk og fagligt regi, ikke prioriteres at uddannelse kan være en vigtig eksistentiel dannelsesrejse. (Hansen, 2008, s. 30)

## Hvad er den sokratiske dialog så?

Med udgangspunkt i Finks saglighedsbegreb, sætter Hansen den sokratiske dialog i relation til de fag-overskridende livsfænomener, der kommer til os i livet. Udover hvad vi i forvejen ved om saglighedsbegrebet, binder Fink følgende tanker til det at gå til ’sagen selv:

Vi kender kun sagen som det, der på én gang er åbent for og yder modstand mod vor begribelse, og som det, alle de mangfoldige, skiftende og til dels konkurrerende faglige og dagligdags beskrivelser er fælles om at rette sig mod og blive prøvet på, og som de alle indfanger træk ved, men som aldrig udtømmer. (Dohn & Flemming, 1999, s. 220)

Denne sag, livsfænomener som bl.a. kærligheden eller lykken, vil ikke fuldt kunne begribes, og vores begreber og systemer vil i rammesætningen alene komme til kort.

Sagens uhåndgribelige egenart, forhindrer dog ikke mennesker i at gøre brug af totaldefinerende sandhedssystemer, der ofte er lånt og påtaget af samtidens populære antagelser og holdninger. Måden hvorpå vi af bedste evne ‘holder spørgsmålet om sagens sandhed åben’, finder Hansen igennem den Sokrates maieutik.

Fra Hansens tidligere beskrivelse af dannelsen, blev det allerede nævnt hvordan at der i den sokratiske dialog forstået igennem Gadamer, var en ydmyghed og sans overfor livets ontologiske sandhedserfaringer. Denne erfaring fremkommer ikke ved en analytisk henvenden sig til væren, men en nær forståelse for en *væren i verden.* I samtalen med den anden må man først og fremmest blive grebet *af* noget, før man kan forsøge at få greb *om* og sætte begreber og systemer *på* dette noget. Dette betyder også at en deskriptiv definition af kærligheden, ikke formår at udfylde fornemmelsen for kærlighed som så, og derfor må man først og fremmest være *grebet af* og have *erfaret det kærlige* før en dybere forståelse kan komme frem.

Denne dybere hermeneutiske og fænomenologiske forståelse er dermed fundamentet hvorpå livsfænomenerne kan træde ud, og blive præsenteret i en mere almen forstand. (Hansen, 2012a, s. 211) At indgå i en sokratisk dialog er dermed et spørgsmål om at træde ud fra et fænomen for at få det i eksistentiel tale. Og i denne rejse, kan fænomenet ikke håndteres ud fra en privat- personlig psykologisk indsigt i egne og andres tankeprocesser, eller en almenteoretisk referering til store tænkere og andre autoriteter. (Hansen, 2012b)

Igennem Hansens læsning af Sokrates, kan vi lære hvad det gode liv er i mødet og samtalen med den anden. I mange henseende bærer vi allerede en ’livsviden’ i os selv, i de udførte handlinger og oplevelser i det daglige liv. Denne selvets viden er dog ikke åbenlys, og Sokrates forsøgte i dialogerne at vække folk til en indre dialog om denne viden, så man mere præcist kunne beskrive den for sig selv. Ved at undersøge sine samtalepartners meninger og spore dem tilbage til deres ideer og værdier, pegede Sokrates på denne tavse viden i dialogpartneren. Ved at pege på det levede liv, og livsfænomener som var indeholdt i dette liv, ville Sokrates igennem dialogen væk fra det rent fagautoritære forklarede liv, og ind til det søgende og undrende erfaringsbaseret liv. (Hansen, 2000, s. 67-68)

I første omgang forlangte Sokrates at samtalepartneren ville en reel samtale, og ikke blot holde foredrag eller debattere over en given sag. Samtalen skulle være eksistentielt vedrørende for dem begge, og man måtte ærligt tale ud fra det man virkeligt selve mente. I denne samtale opfordrede Sokrates til at man talte fra et dagligdagsprog, og ikke henviste til autoriteter.

Efter at have trådt nærmere samtalepartnerens virkelige holdning, begyndte Sokrates med sin dialektiske metode og ironiske kritiske spørgsmål at så tvivl i samtalepartneren. Han spurgte ind til om de meninger og overbevisninger denne havde, nu også var dennes egne, eller sandheder der blot var taget til sig af samtidens normer og antagelser. Den sokratiske ironi blev da en analytisk metode, hvor samtalepartneres antagelser førtes tilbage til dennes forudsætninger. (Hansen, 2000, s. 67-68) Ved denne rejse kunne mange før så stærke overbevisninger stå modsigende eller opløste tilbage. (Høffding, 1923, s. 150)

Når tvivlen og forvirringen havde nået samtalepartneren, valgte Sokrates at gå ind på samtalepartnerens præmisser og begynde at undersøge disse præmisser og synspunkter som var det hans egne. Den sokratiske samtale endte altid i en ny forvirring da der blev stillet nye spørgsmål, som de deltagende ikke havde tænk over før. Denne tvivl efterlades de gerne i, dels for at fremhæve at ikke alt kunne klarlægges af sprog og tanke, og for at lære gæsten at føre en *indre* samtale. (Hansen, 2000, s. 67-69)

En kommentar til den sokratiske dialogs relevans, set både overfor gymnasiet og fra lærerperspektiv.

Den sokratiske dialog kan dog ikke ses, som *svaret* på hvordan der sikres en eksistentiel dannelse i gymnasiet, da alene sådan problemløsningsmentalitet, gør den sokratiske dialog til et middel for eksterne mål. Ved at gøre dialogen til et redskab for ydre ideer om sandhed og funktion, tvinges denne eksterne sandhedskonstruktionen også til at gå forud for undersøgelsen af livsfænomenerne. I denne tilpasning af dialogen, tvinges sagen til at blive set i bestemt lys, og dermed tales der ikke længere fra et levet helt liv, men det igennem denne sandhedskonstruktion forklarede liv.

Den sokratiske dialogform kan dermed ikke tilbyde en operationaliserbar løsningsmodel for dannelsesudviklingen i gymnasiet, som en passende brik i det næsten færdige skolepuslespil. For Hansen er den sokratiske dialoggruppe et bevidst *frirum for den operationaliserbare viden og tænkning*, og en stund hvor de deltagende kan løsrive sig fra en det nytte- og resultatorienteret. (Hansen, 2000, s. 32-33)

Men med denne indsigt i den sokratiske dialog som et frirum fra den nytte- og resultatorienterede undervisning, kan der muligvis komme en formålskonflikt, hvis den sokratiske dialog skal indgå i gymnasiet. Da gymnasiet også fokusere på en faglighed og kompetence i undervisningsforløbet, hvor der kan sættes mere klare forventninger til de unges tekniske kunnen, kan den nyttefrie dialog måske være svær at inkorporere sammen med disse målsætninger.

Som en mere lavpraktisk behandling af denne mulige problemstilling, vil jeg nævne en række indblik jeg fik, ved at tale med de to lærere, som havde givet mig tid med deres elever. Mens at denne opgave tager udgangspunkt i den mere teoretisk ideologiske debat om eksistentiel dannelsen i gymnasial undervisningsregi, finder jeg disse læreres bidrag vigtige. Med deres håb for den sokratiske dialog, får vi et kort indblik i den sokratiske dialogs reelle *mulighed* for dem, der finder en eksistentiel dannelsesforståelse vis.

Grunden til at samfundsfagslæreren den 7. maj havde givet mig hans klasse på skift, var fordi han var interesseret i den sokratiske dialog som en samtaleform, der måske kunne få hans ellers stille elever i tale. Det var hans håb, at de unge i denne mere lette samtalekultur, turde træde frem og inkludere sig selv i emnet eller sagen.

Religionslæreren der gav mig tid med hendes elever den 14. maj, havde et mere specifikt håb med den sokratiske dialog. Under et forløb om religionskritik blev både Nietzsche og Løgstrup introduceret, og ud fra gennemlæsningen af disse tænkere forsøgte læreren at bringe lykkebegrebet op til debat på klassen i en mere personlig relation. Da denne type debat viste sig at være anderledes en mere gængs undervisning, var min henvendelse om at indgå i en sokratisk dialog med de unge en velkomment undervisningsalternativ. Den personfokuseret, frie og holdningsundersøgende sokratiske dialog, fik dermed lov at være den afsluttende part af et længere undervisningsforløb.

Læreren troede på at den sokratiske dialog kunne bringe de unges egne holdninger i spil til det de havde lært, og hun forventede ikke at samtalen skulle levere et dannelsesmæssigt ’produkt’.

Mens at Hansen kritiserer kompetencebegrebet i pædagogisk filosofisk forstand, for at styre uddannelsessektorens dannelsesforståelse, kan overstående eksempler markere, at læreren ikke er bundet på hænder og fødder hvad angår deres egen undervisning. Mens at en undersøgelse af den sokratiske dialogs *reelle mulighed* i gymnasiet, ligger uden for rammerne af dette speciale, bringer eksemplerne alligevel noget betryggende frem for den videre diskussion. Det er vigtigt at pointere, at jeg som universitetsstuderende reelt kunne komme forbi og udføre den sokratiske dialog med de unge, uden hverken at jeg, eleverne eller lærerne skulle stå til ansvar overfor bekendtgørelser eller protokoller. Selve mit besøgs mulighed kan måske bevidne, at der er et vist råderum for de gymnasielærere, der personligt tror på den sokratiske dialog som samtaleform, men samtidig skal lære de unge op i fag og metarefleksion.

## Dannelsen i gymnasiet: Opsummering og delkonklusion

Dannelsen igennem Dolin

Igennem bekendtgørelserne skal dannelsen jævnføre Dolin forstås som en selvrealisering og selvoverskridelse med en vis æstetik og retning. Den gode dannede, faglige og kompetente elev, sætter ved egen reflektion den lærte viden om enkeltfagenes vidensformer i forhold til en mangfoldig verdensforståelse og løser som subjekt i samspil med fagenes kerneindhold en given problemstilling i situationen. Dannelsen bliver ved Dolins beskrivelse mulig af fire faser i den gode undervisning, hvor den underviste igennem spørgsmål udfordres på sin viden og bliver sat til at reflektere kritisk over denne viden. Derudover kan den dannede gøre udtryk for dennes personlige tanker om denne viden, og det at sætte sit liv i forhold til denne viden.

Hvad, der gør Dolins fremstilling af elevens dannelse relevant, er, at dannelsesudviklingen foregår igennem en spørgsmålstagen, der ikke kun henvender sig til hvad eleven ved om et fag, men ligeledes dennes personlige relation til denne viden.

Jeg vil mene at der i spørgsmålets sprog stadig kan antages en vis svarkultur, som eleven hellere søger at følge end at gøre udtryk for egen holdning. At spørge ind til en elevs egen mening garanterer dermed ikke, at denne holdning kommer til udtryk, da eleven i svaret måske mere søger det svar, som eleven tror, læreren allerede har på vegne af eleven. Men med fokusset på spørgsmål, hvor der tilskyndes, at den unge forstår sig selv udover gymnasiets mure og fagområder, ligger måske også den niche, hvor den sokratiske dialog i første omgang kan have sin relevans.

I den sokratiske dialogs åbne samtalekultur, kan de unge få tiden til at finde egne svar overfor et personhenvendt spørgsmål. Selvom eleven kan bygge dette svar på en række antagelser om verdenen, handler den sokratiske dialog om at kunne stille spørgsmål. I den sokratiske dialog handler det ikke om svare rigtigt eller forkert, men igennem spørgsmålet opdage, hvad man tager for givet i det sagte. Ved at lade elevens svar træde frem i egen ret, introduceres også en samtalekultur, hvor elevens tvivl ikke kommer af, om dennes svar ’går op’ med lærerens ’rigtige’ svar, men ud fordi at tidligere antagelser ikke længere giver mening.

Hertil kan man spørge, om den gode dannende undervisning reelt ikke kræver to videns-indsigter? Den ene viden er en fagviden, og den anden er en tavs viden, der kommer med selvets erfaringer med hverdagen. Ifølge Dolin er det ikke nok, hvis den unge blot har en holdning uden en videns-base, og et svars vægt bygger dermed på, hvad den unge kan referer til at viden i situationen. Men hvis eleven reelt skal forholde sådan viden til sig ’selv’ overfor livet, så kan der måske være et problem i, at det eneste sted hvorpå eleven kan søge hen for at finde en vægt i sit personlige argument, er i det videns-sprog som eleven i ’den personlige relation’ burde træde væk fra. Eleven kan med andre ord bedes om at forholde sig til en fagviden på en måde, hvor den selvsamme videns-tænkning er basen, hvorfra elevens holdninger skal træde i karakter.

Den sokratiske dialog kan muligvis være relevant, da der i dialogen tages udgangspunkt i denne selvets viden, der ej heller efterlader de unge med blot deres meninger, men i spørgsmålet og en undren fører dem tæt på det liv de erfarer og lever i. Hvis der i dannelsesbegrebet i gymnasiet ønskes at de unge forstår sig selv udover det rent faggendrivende, kan deres svar ikke blot vægtes igennem den selvsamme tillærte viden, men må ligeledes vægtes ud fra en indsigt i selvets erfaringsviden.

Dannelse og AT hos Fink

Hos Fink behandles dannelsesproblematikken fra to vinkler, først i relation til hvordan dannelsen og almendannelsen må forstås i gymnasieregi, og derefter hvordan at undervisningens saglighed kan blive glemt til fagligt gendriveri. I første omgang præsenterer Fink, at dannelsen står som et mål for gymnasiet, men som begreb må forblive åben og ikke for instrumentaliseret. Begge dannelsesbegreber kan ikke isoleres i enkelte fag, men udvikles i alle fag, der indgår i det tværfaglige forløb AT. Med AT forløbets fokus på almenmenneskelige problemstillinger, sikres der Ifølge Fink bedre kår for en virkelighedsnær og dannende undersøgelse af omverdenens fænomener.

I Finks skel imellem faglighed og saglighed, introduceres der en balance imellem den faglige videnstilegnelse, og elevens undersøgelse af sagen, som det faglige er et forsøg på at sætte i system. Hos Fink kan formidlingen af det filosofiske i undervisningen blive glemt til en stærk faglig gendrivelse eller dogmebaseret tilpasning. De utekniske åbne spørgsmål til en given sag, et livsfænomen, og kan dermed forkrøbles til en ’–ismernes historie’, da dialogen mere bliver blot at stå i forlængelse af andre tænkere. Finks dannelse indeholder dermed også en saglig søgen, en mere eksistentiel verdensforståelse hvor man undersøger det endnu ikke erkendte af en før-akademisk og uskematisk art. Denne saglige dannelsesrejse vil dog ikke bære frugt, hvis det filosofiske bliver for tæmmet og tilpasset til for definerede dannelsesbegreber og nytteprotokoller.

Hvad angår AT forløbet og dannelsen, markerer Fink, at dannelsen altid både er blevet defineret som part af det fagbrydende, men samtidigt har stået i forlængelse af hvad samfundet i tiden ser for sømmeligt og godt. Men at AT forløbet igennem dets undervisningsmetode i dag kan være en art målestok og katalysator for en reel selvdannelse, vil jeg mene, man skal se på med stor forsigtighed. Ifølge Fink var det per definition umuligt at holde eksamen i almendannelse, hvilket jeg vil give ham ret i, men det forudsætter også, at forløb som man vil give en dannende karakter, selv i AT forløbet, må forblive *resultatløs.* Det resultatløse skal ikke forstås som det meningsløse, men resultatløs i forhold til det system, hvormed dannelsen skal måles som produkt.

Hvis almendannelsen også er selvdannelse, er den for selvet en rejse uden for eksterne rammer for brugbarhed, lykke og sandhed osv. Jeg finder den sokratiske dialog relevant i denne sammenhæng, ikke fordi at den kan træde i AT forløbets sted, men mere fordi at der i den sokratiske dialog sættes et dannelsessyn, der netop sætter selvets ’selvforståelse’ højt. Dannelsesbegrebet set igennem den sokratiske dialog kan være argumentet, hvorfra man kan tale for, at undervisningen i visse tilfælde *må* være *nytteløs*. Fra denne vinkel må man tro på, at nyttebegrebet i institutionel forstand ikke altid kan være målestokken for det selvdannede liv.

Finks sag- og faglighedsbekymring er derfor relevant for min afhandling, da der i relationen prioriteres ikke kun en faglig kunnen, men en saglighed baseret på før-akademiske erkendelsesinteresser.

Ud fra denne undersøgelse af sagen, hvis art er udtømmelige for det rent fagligt beskrevne, finder vi også en argumentation for, at de unge i undervisningsregi ligeledes skal lære, at livet ikke er givet eller defineret på forhånd efter tillært viden, men først og fremmest er *åben* for det endnu *ikke erkendte*.

Her finder vi et tankesæt, der prioriterer, at både fagligheden og livets mere udefinerbare livserfaringer hører hjemme i den gymnasiale undervisning. Denne indsigt i saglighedens natur overfor faglig kunnen, gør mig opmærksom på, at der i Finks dannelsesbegreb er indeholdt en saglighedside, der i sin undersøgelse lærer og elever imellem aldrig må lade sig udfylde af fagligt referencesprog og det blot nytteorienterede. Denne undersøgelse af sagen som part af den almendannende udvikling for den enkelte, sætter ikke blot mit overstående kritik af Finks håb for AT forløbet på prøve, men markerer ligeledes hvorfor den sokratiske dialog kan træde ind og være gavnlig for de saglige dialoger.

Den sokratiske dialog er relevant, da de deltagende sætter sig ind i en samtale, der ikke bygger på faglige autoriteter og referencesnak, men på disse utekniske og åbne spørgsmål. I spørgsmålet stilles den enkelte overfor sig selv i et dialektisk spil med den anden, og i denne proces opleves livets fænomener på denne vigtige før-akademiske facon. Ud fra Finks adskillelse af det saglige og faglige vil jeg mene, at der i den sokratiske dialog dyrkes en samtale, der er Finks saglighed undersøgelse nær, fordi der i begge tilfælde sættes et præmis om livsfænomenernes usigelige men stadig meningsgivende art. Det undersøgte emne bliver ligeledes et personligt eksistentielt foretagende og ikke en gendrivelse af – ismernes historie.

Hansen og den eksistentielle dannelse

Denne problemstilling ved de eksterne krav og ideer om nytte i dannelsesbegrebet behandles yderligere med Hansens adskillelse af faglighed og kompetence i voksenpædagogikken. Denne problemstilling ved de eksterne krav og ideer om nytte i dannelsesbegrebet behandles yderligere med Hansens adskillelse af faglighed og kompetence i voksenpædagogikken. Fagligheden er for Hansen en måde, hvorpå man kan få skabt sig en distance til de umiddelbare personlige følelsesindtryk og verdenssyn.

Det faglige kan give en større forståelse for, hvad det er man psykologisk, biologisk og akademisk filosofisk osv. siger og gør. Med Hansens dannelsesbegreb ser vi en tilgang til dannelsen, som i forlængelse af Finks ide om søgen af en given sag, definerer den dannende proces som en et vist eksistentielt frirum, der netop ikke kan og ikke skal indelukkes efter en for stærk ide om det korrekt dannede menneske.

Dannelsen skal vi jævnføre Gadamer og Hansen forstå som en proces, hvor vi ud fra en erfaring af en *væren i verden* forsøger at blive samtidige med os selv, og hvor man som menneske får sans for, at denne værendes sandhedserfaring af *væren* kun kan ske igennem en ontologisk ydmyghed og eksistentiel undren. I denne undren lader den dannede sin antagelser og epistemologiske efterrefleksioner træde tilbage for en i grunden meningsgivende og samtidig gådefuld væren.

Hansens dannelsesbegreb er relevant, da det i en mere eksistentiel forstand sætter i ord, hvordan dannelsen i undervisningssammenhæng ikke blot er et resultat af tværfagligt overblik, og ej heller kommer til den unge ved et AT forløbs holistiske problemorienterede art. Ved Hansens dannelsesbegreb finder vi en fagbrydende og livsautentiske forståelse af sig selv, som kan plejes igennem den sokratiske dialog, der i spørgsmålet får den undrende til at genfinde sig selv ud fra et erfaringsliv. Hvis der i bekendtgørelserne ligger dette håb om, at dannelsen er ’mere’ end det rent faglige og kompetente, bliver Hansens ide om dannelse i sammenhæng med den sokratiske dialog relevant.

Kort om den sokratiske dialog

I den korte beskrivelse af den sokratiske dialog forstået igennem Hansen, skal vi forstå, at det gode liv læres ved at indgå i en undrende samtale over livets fænomener. Det enkelte menneske bærer allerede en vis livsviden i sig, en tavs erfaringsbase bygget op af dagligdagens meningsgivende handlinger og oplevelser. Denne livets viden står dog ikke altid frem i sin egen selvbevidste ret, da livets erfaringer kan stå indrammet og tilpasset igennem tillærte og selvopbygget antagelser og sandhedssystemer for verden.

Ved at føre disse antagelser til sit yderste, formåede Sokrates i sin tid at gøre sin samtalepartner opmærksom på, at det ellers banale ikke stod så sikker som først troet, og man endte derefter i en tvivl over, hvad man egentlig vidste. Igennem den Sokratiske ironi bliver der i uvidenhedens tegn stillet spørgsmål til verdenens form, hvilket gør de deltagende ydmyge overfor det antaget skråsikre.

Kommentarer til de tre gymnasielærer

Til slut nævner jeg selv en række efterobservationer fra samtalerne med de to lærere fra Hjørring gymnasium, der havde givet mig tid med deres elever, og med en gammel studiekammerat, der i dag underviser i filosofi og idræt på Thisted gymnasium. Udover, at jeg overhovedet kunne få tid med eleverne, hvilket måske kan bevidne om en vis frihed for lærerens undervisning i sig selv, havde de to lærere hver deres håb for, hvad den sokratiske dialog kunne bringe med sig. Disse sidste kommentarer er ment som eksempler, der sammen med de senere beskrevne erfaringer med de unge, muligvis kan stå frem som et hverdagsnært indblik i undervisningens reelle forløb. Deres bidrag vil finde sin vej ind i det senere analyseafsnit.

Men hvad så nu?

Den mere livsorienterede dannelse finder jeg vist at undersøge yderligere, da den både virker vigtig og relevant for det eksistensgribende menneske. Spørgsmålet til dette næste kapitel bliver så, hvad den sokratiske dialog kan bringe frem hos den enkeltes forståelse af sig selv, ikke kun tilpasset igennem det kollektivt forventede, men når man selv oplever at, det forklarede og levede liv ikke går op? Hvad kan relevansen for den sokratiske dialog med andre ord være, hvis den ikke kun tænkes ind som en uddannelsesinstitutions metodiske mulighed, men mere ses som en selveksistensens meningsgivende livsindstilling.?

# Dannelse igennem dialogen: Om Sokrates, humoren og det selvforholdte liv

Med reference til mit hovedspørgsmål, hvor den sokratiske dialogs relevans undersøges, vil jeg i dette kapitel dermed undersøge, hvordan den humoristiske sokratiske samtale, set især igennem Kierkegaard og Høffding, skitserer et dannelsesideal, hvor de samtaledeltagende igennem en behersket ironi vågner op til en eksistentiel selvtænkning. Den sokratiske dialogs relevans skal dermed ses som en undersøgelse af, hvad vigtighed det har, at en elev undersøger sin virkelighed, ikke kun som et fagstærkt eller kompetent menneske men et grundlæggende skeptisk og stadigt livsgribende selvdannet subjekt.

Om Kierkegaards tilgang til Sokrates: fra ironiker til humorist.

Dette vil så i første omgang føre til en introduktion af Kierkegaards syn på Sokrates som dialogførende ironiker, hvilket behandles i Kierkegaards afhandling *Om begrebet ironi- med stadig hensyn til Sokrates*. Vi starter herfra, da vi med Kierkegaards kommentarer måske kan komme tættere på, hvordan vi kan forstå Sokrates som den dialogførende, og hvorfra vi skal forstå selvdannelsens mulighed i samtalen.

For den unge Kierkegaard var den historiske Sokrates først og fremmest en gennemreflekteret men også dybt ironisk person.[[4]](#footnote-4) Ved brug af en ironi som metode, kunne Sokrates ved at spille den uvidende, spørge ind til sin samtalepartners holdninger, og i denne proces pege på en abstrakthed og det udefinerbare i relation til ellers konkrete sager. Ved at gå på klinge med sin partner ikke ved at bekæmpe denne i en debat, men følge dennes holdninger hele vejen ud i det utænkte og uforholdte, kunne han vække folk til selvtækning og en åndelig forløsning.

Af den mere kendte jordmoder analogi overskar Sokrates med andre ord substantialitetens navlsestreng. (Kierkegaard, 1841/1997, s. 238: 202, 4)

Igennem de retoriske spørgsmål smed Sokrates sine samtalepartnere ud i denne grundlæggende tvivl over livets fænomener, men jævnfør Kierkegaard blev denne rejse imod intetheden ikke taget seriøst af Sokrates selv. Det eneste Sokrates dyrkede var en glæde i ironien, og den efterfølgende ironisk set absurde meningsdannelse blev en tragediens spil, hvor Sokrates både selv var forfatteren og tilskueren. Han ødelagde med andre ord sin egen og andres verden, og dyrkede denne destruktion frem for at tage processen og håbet om en virkelighedsbevarelse alvorligt. Det var Kierkegaards vurdering, at Sokrates gik for langt i denne ironiske forholden sig til verden, han sad kun med metoden til en radikal skepticisme, der ved sin fuldførelse ville sikre, at det substantielle liv ville tabe sin gyldighed og gøre den bestående virkelighed uvirkelig. (Kierkegaard, 1841/1997, s. 307: 286, 25 - 34)

Når samtalepartnerens navlestreng blev skåret over, skåret fri fra en ellers bekræftende virkelighed, lå der for Sokrates dermed heller ingen bagvedliggende værdisæt, hvormed han følte ansvar for denne nyfødte tvivlende. Efter at Sokrates havde gået til dem af sit ironiske skarpe sind, forlod han dem for at gå videre mod nye eksperimenter (Hansen, 2000, s. 51-53) (Kierkegaard, 1841/1997, s. 225:187,19- 23)

Som Samson griber Socrates om de Søiler, der bar Erkendelsen og styrter nu Alt ned i Uvidenhedens intet. At dette er ægte sokratisk, det vil vist Enhver indrømme, platonisk derimod bliver det aldrig. (Kierkegaard, 1841/1997, s. 101:38,15- 102:38,1)

Hvad der dog fra start var en hård kritik af Sokrates, som værende *‘den største sofist af alle*’, blev i Kierkegaards senere forfatterskab en beundring. (Hansen, 2000, s. 53)Sokrates trådte fra at være en ironiker til at blive humorist.

Sokrates blev dermed langt yderligere set som et forbillede for den eksistentielle tænker, der gør en brug af ironien i humoren til at søge et transcendent aspekt ved tilværelsen, hvis art rammer grænsen for den virkelighed man af egen erkendelsesrammer kan sætte.

Denne beskrivelse af Sokrates som humorist, skal ses i forlængelse af Kierkegaards stadielære, hvor et menneske kan finde sig selv på forskellige erkendelsesplaner, med forskellige niveauer af selvforholdt leve.

*Spidsborgeren* er en type menneske, der ikke er trådt frem i eksistensen. Denne er en person, der ikke kender sig selv uden for strømmen, men uforbeholdt følger det, *man* nu gør efter samtidens normer og vaner. Denne følgen med massen er ikke bundet til en given persons sociale kår men kan dække både politikeren, lægen eller bistandsklienten. Når et menneske finder sig selv som et subjekt, bliver denne i første omgang en *æstetiker*, et menneske, som nok har nået sig selv, men som ikke tør gribe sin nyfundne subjektivitets ufuldendte og usammensatte karakter. Han flygter fra ansvaret af denne selvforholden til en blind søgen efter den ene oplevelse efter den anden. (Thielst, 2006, s. 330)

*Ironikeren* nedbryder, som tidligere nævnt, virkelighedens beståen til et absurd skuespil, hvor hvert menneske blot står og agerer nar efter et manuskript, der er essentielt absurd at følge. Absurd fordi de mest grundlæggende værdier og fænomener i virkeligheden af den sokratiske ironiske forholden sig bliver kritiseret og opløst. Virkelighedsbevarelsen bliver for ironikernen som at smide en maske på intetheden, støbt som en flugt for livets meningsløse kår, en proces hvori ironikeren nok deltager men ikke tager alvorligt, om end vi taler om masken eller mørket, der ligger bag. (Kierkegaard, 1841/1997, s. 301:279,33)

Eller som Harald Høffding også passende beskriver ironien:

Hos Ironikeren er der ikke længere tale om en flugt, da man nu tør stå overfor virkeligheden, men dog med en skeptisk forsigværen, en nedbrydende ironi, der intet giver af værdi eller sympati med sig. (Høffding, 1923, s. 65)

Ironikeren er antipatisk, skarp og kan i sit verdenssyn ikke skabe et fælleskab. (Cappelørn, 2013)

Den ironiske forsigværen ender dog i en fejlantaget bedreviden, et sortsyn, der vil påvise en grundlæggende og forstået meningsløshed bag livets umiddelbare meningsgivende karakter.

Ironikeren tager alt omkring sig forfængeligt- undtagen sig selv.*[[5]](#footnote-5)* (Høffding, 1923, s. 65)

Hos *etikeren* finder man en type menneske, som vælger at tage ansvar for sit eget liv, og i det sætter regler for, hvad der er godt og ondt. Ved at opbygge denne moralens lov sætter han en målestok og sammenhæng overfor de livets stunder. En person træder fra det ironiske til det etiske, når han tror på, at alvoren overfor sig selv er part af at løse gyldighedsproblemet. Etikeren er dermed et menneske, der står sikkert, ærligt og ansvarsfuldt overfor en glæde ved livet. For Kierkegaard havnede etikeren dog stadig i det problem, at hvis noget går på klinge med disse selvskabte regler, vil etikeren angre for at forsøge at forsone sig med dette skel.

Skyld er for etikeren manglen på sammenhæng i livet – angeren et forsøg på at genetablere den tabte sammenhænge.(Lübcke, 2010, s. 377)

Etikeren vil mangle en essentiel mening med livet, og derfor vil føle en eksistentiel angst.

Den antagede bagvedliggende ironiske meningsløshed, som Hansen beskriver som en negativitetens merviden, kan heller ikke *humoristen* tillade, da selv den ironiske intethed forudsætter en endegyldig selvskabt sandhed om livets karakter. Hvis det eneste, man ved, er, at man intet ved, spurgt i stil med den humoristiske Sokrates, hvordan kan selve meningsløsheden så være endegyldigt sand. Etikeren bliver til humoristen, når han træder den ironiske tankegang helt ud og endeligt sætter sig i en ironisk relation til sin egen ironi.

Kierkegaards syn på den erkendelsesgrænsende humorist, skal vi jævnfør Høffding forstå som det sidste humane erkendelsesstadie før det religiøse stadie, som er det sidste og højeste. (Høffding, 1923, s. 105) At nå det humoristiske er dermed et udtryk for den øverste grænse for, hvad et menneske på egen hånd kan erkende ved verdenen. (Høffding, 1923, s. 75)

Humoristen er dermed i Kierkegaards forstand et menneske, der forsøger at forsone sig selv og andre med tilværelsen velvidende, at dette ikke kan gøres. Mens at han anerkender etikerens formåen som en, der kan sætte det etiske regelsæt for sig selv, fri fra dogmereglerne, der binder spidsborgeren og æstetikeren, tror han ikke på, at angeren er måden, hvorpå liv og livsideal kan forsones. Fra denne position af sørgmodig indsigt i egne erkendelsesmæssige grænser overfor anger og selvetiske regler, introducerer humoristen en med – lidenhed med sine næste, en lun og sympatisk medfølelse over denne menneskeangerens kår. (Cappelørn, 2013)Vis skylden dog skal hæves, må det ske ad overmenneskelig vej. (Lübcke, 2010, s. 377)

Den *religiøse* tager dette sidste spring og bestemmer, at den skyld, som egen anger ikke kan opløse, må være en synd. Hos den religiøse kan synden kun hæves ved Guds tilgivende karakter, og troen på Gud bliver i Kierkegaards optik et eksistentielt behov og påbud. Da mennesket umuligt kan ophæve synden ved egen kræft, bliver æstetikerens flugt og etikerens love en synd alene ved at prøve derpå. (Lübcke, 2010, s. 377) Livet for den religiøse bliver dermed i alle dets aspekter bestemt ved gudeforestillingen, hvoraf alt andet taber sin værdi, og at det højeste bliver en selvtilintetgørelse for Gud. (Høffding, 1923, s. 75)

*Sokrates som humorist: Hvordan vi kan forstå humoren i den sokratiske dialog*

Sokrates blev af Kierkegaard senere beskuet som en humorist, et menneske, der ikke havde nået Gud som en religiøs, men i sin egen ironiske indsigt forstod egen erkendelsens grænse overfor det uforståelige.

Jævnfør Hansen træder humoristen dermed både i vores historiske og relativistiske verden, en verden, som vi oplever igennem vort sprog og rationelle hverdag og i en metafysisk dimension, som vores faglige og historiske jeg ikke kan rumme men nok ane. (Hansen, 2000, s. 54) At være et selvforholdt humoristisk menneske er erkendelsen af, at man er mere end et finit objekt, en krop, der kan studeres og defineres objektivt iblandt objekter. I Hansens optik er humoristens stadie ikke en livsgribende tragedie før det nødvendige religiøse men i sig selv være et fuldt ud lykkeligt foretagende.

For Hansen er humoristen én mennesketype, der anerkender og har respekt for, at der gives sider af tilværelsen, der ikke kan manipuleres og iscenesættes, men som syntes at bære livet og give det en grundlæggende livsglæde og livsmod. (Hansen, 2000, s. 54-55)

Med en alvor og forståelse *bag* en ironisk forholden sig til verden, udvikler humoristen jævnfør Høffding ligeledes en livsanskuelse, der ikke lader sig berøve de uskematiske ophøjede, evige og storslåede stunder i samspillet med livets endelighed samt lave og ringe stunder men formår at smile begejstret ved denne sammenhæng. Humoristen har åndsstyrke til at se det evige og endelige samt komiske og tragiske i verden forbundet til enhed og binde det til en vemodig smilende erindring (Høffding, 1923, s. 75, s. 94)Humoristen hviler i, at verden ikke kan sættes i system men stadig kommer til den enkelte i en meningsgivende og kosmisk maner. Humoristen anerkender og har respekt for, at der gives sider af tilværelsen, der ikke kan manipuleres og iscenesættes, men som syntes at bære livet og give det en grundlæggende livsglæde og livsmod. (Hansen, 2000, s. 54-55)

Selvom humoristen ikke har nået det religiøse, tillader denne ifølge Kierkegaard stadig ikke de systemer, som vil sætte alt i en forklarlig, og dermed usyndig relation:

Derfor kan humoristen egentlig aldrig blive Systematiker, thi han anser ethvert System for et fornyet Forsøg i den bekjendte Blicherske Maneer at sprænge hele Verden med en eneste syllogisme; medens han selv dermed netop har faaet Øie for det incommensurable, som Philosophen aldrig kan beregne, og derfor maa foragte… Systematikeren mener, at han kan sige Alt, og at hvad der ikke lader sig udsige er feilagtigt og underordnet. (Kierkegaard, 1837/2000)

Hertil konkluderer Kierkegaard:

Det går de fleste systematikere i forhold til deres systemer, som når en mand bygger et uhyre slot og selv bor ved siden af i en ladebygning: de lever ikke selv i det, den uhyre systematiske bygning. Men i åndsforhold er og bliver dette en afgørende indvending. Åndelig forstået må en mands tanker være den bygning, hvori han bor- ellers er det galt. (Kierkegaard, 1846/2001)

Harald Høffdings træder med sit humorbegreb i forlængelse af Kierkegaards syn på Sokrates som humorist og undersøger, hvordan dette humoristiske syn på livet ellers kan ses som en eksistentiel skabende dannelsesproces.

Mens at denne tilgang ved første øjekast kan minde om den humorist vi ser igennem Kierkegaard, kommer forskellen i at der i Høffdings humor ikke ligger den samme relation til religionen. For Høffdings humorist betyder det ikke meget om man vil kalde ham religiøs, og humoristen vil forholde sig lige så humoristisk overfor de forskellige forsøg på at beskrive hvad religion egentlig er. Religionsbehovet, ses af Høffding an mere som en religionshistorisk og psykologisk undersøgelse. (Høffding, 1923, s. 110)

For Høffding ligger forskellen imellem ironien og humoren, i og med at ironien kan ses som en spøg bag alvoren, mens at der i humoren ligger en alvor bag spøgen. (Høffding, 1923, s. 70) At være humorist bliver dermed at se livet og verden alvorligt og ærligt an men gribe det an igennem en mild ironi.

Grunden til, at det alvorlige i verden skal udtrykkes i humoristisk spøg, kommer af de stunder, hvor virkeligheden kan gå på tværs af vores værdier eller direkte virke ligegyldige overfor dem. Dette betyder ikke at, man skal opgive sine værdier, men i det stadig forsøg på at virkeliggøre dem kan spøgen være måden, hvorpå man mere beskedent og indirekte kan håndtere skæringen imellem værdi og virkelighed. Ved at lægge en spøg til det alvorlige flygter man dermed ikke fra livets modsigelser og modstand men gør udtryk for en overlegenhed overfor disse problemer. Humoristen kan dermed bære en livets værdi overfor en virkelighedens verden, hvis størrelse, omfang og hændelser kan få ens egen værdisæt til at virke som lille og ugyldig. (Høffding, 1923, s. 71-75)

Når nyhederne eksempelvis bringer krig, mord og vold fra verdens fattige og uheldige lande, tager humoristen nok sin sorg ved denne nyhed seriøst, men igennem humoren accepteres og bæres det, at egen tro på det menneskelige gode ikke dør til de tragedier, der er sket.

At gå til livet humoristisk kan ligeledes være en tilgang til livet, hvormed den enkelte kan lære at gå til sig selv som et helt menneske:

Både i videnskabelig og i kunstnerisk virken er det kun en del af personligheden, der er i funktion. Men hvorledes forholder tanke og fantasi sig til den glæde og sorg, den begejstring og harme, den ophøjethed og nedstemthed, som vækkes ved den egne personlige skæbne eller ved de erfaringer, som gøres om kårene for de interesser, der livet værd at leve? (Høffding, 1923, s. 94-95)

For Høffding kræves der en personlighedens syntese, hvoraf det intellektuelle og æstetiske skal finde dets plads. Den totalfølelse af verden, som kan blive herskende for selv den største videnskabsmand eller kunstner, bestemmes både af den erhvervssfære, hvormed personen træder men opleves også som at være uden for denne. Hertil er det det hele menneske, der kommer til udtryk, hvoraf Høffding pointere, at den store humor er blandt de mulige livstyper, der hvor et menneske kan gå helt til sig selv.

Hos Sokrates gik liv og tanke i ét som hos ingen anden filosof, og hans livsstemning kan ikke benævnes bedre end ved ordet humor… (Høffding, 1923, s. 148)

Forbindelsen imellem den sokratiske samtale, dannelsen og udannelse

Hvad er da Dannelse? Jeg troede, det var det Cursus, den Enkelte gjennemløb for at indhente sig selv; og den, der ikke vil gjennemgaae dette Cursus, ham hjælper det saare lidet, om han blev født i den mest oplyste Tidsalder. (Kierkegaard, 1843/1997, s. 4, 141) (Hansen, 2008, s. 104)

Hos Hansen tolkning af Kierkegaards dannelsesbegreb skal vi læse denne dannelse, som noget der ikke kan tillæres, som teoretisk disciplin eller fagviden kan det. Dannelsen skal derimod forstås, som det enkeltes menneskes lidenskabelige optagethed af de fundamentale eksistentielle spørgsmål. Ved at have fokus på disse primitive indtryk af tilværelsen finder man vejen til det almenmenneskelige. Primitiviteten skal dog ikke misforstås som en fattig eller urefleksiv tilgang til verden men netop det at tage det eksistentielle skridt væk fra ‘den moderne bekvemmelige verden og dens hegelianske hang til at ville gøre alt objektivt’. (Hansen, 2008, s. 105)

Den socratiske Uvidenhed betyder ogsaa: Primitivitet, Inderlighed; betyder: væk med hele denne Sludder af historisk Viden om, hvorledes disse Tusinder og Tusinder, de Andre have baaret sig ad, levet osv... Og hvad ’Christenheden’ efter den størst mulige Maalestok behøver er just: et Msk (ikke en Efterabelse af det at være Msk, en Efterabelse af ’de Andre’, det Historiske osv.) (Kierkegaard, 1854/2008, s. 272)

Opnåelsen af dannelse sker, når det enkelte menneske begynder at forstå sig selv i eksistens og dermed bliver et eksisterende menneske. Hertil kan læseren eksempelvis tænke tilbage til Kierkegaards eksistenssfærer, hvor en spidsborgers træden væk fra den historiske baseret ‘efterabelse af mennesket’, det normative ‘man’, fører imod først den æstetiske selvforståelse og måske videre.

Måden, hvorpå man kan forstå sig selv i eksistens, kan blandt andet gøres igennem den sokratiske jordmoderkunst. (Hansen, 2008, s. 105) Målet for den sokratiske maiutik bliver således ifølge Kierkegaard at vække det andet menneske til ‘ånds-eksistens’. (Hansen, 2002, s. 143) I Kierkegaards optik må man ligeledes være i fænomenet, sagen, før man kan begynde at reflektere over det, man må forstå livet som levet forlæns og forsøge forstået baglæns. Hos Kierkegaard er der kun en forlæns gang ind til sandheden. (Cappelørn, 2013)En sådan indsigt i sagens natur krævede en eksistentiel opmærksomhed og refleksion, hvilket Kierkegaard mente Sokrates havde sans for i sine dialoger. (Hansen, 2008, s. 19)

Hos Høffding finder vi ligeledes at forståelsen af sig selv som helt menneske, ikke er en selvfølgelig proces:

Det er ikke i sig selv nødvendigt, at der en stor afstand mellem mennesket og videnskabsmanden eller kunstneren. Hos de største kan de stå hinanden nær. Men denne nærhed er ikke selvfølgelig og kan forudsætte stort arbejde. (Høffding, 1923, s. 95)

En professor eller videns-begærlig kan således være nok så belæst og vidende, men vis omkring livet er man nødvendigvis ikke. ifølge Høffding kommer en visdom, når man som en humorist har skabt en balance imellem ens intellektuelle baggrund, og det følelsesmæssige grundlag, man står på. Selve denne balance opnås, når man som Sokrates lever sin filosofi.

Hos Høffding kan den sokratiske ironi derfor ikke kun stå til at tjene selvhævdelsen men også på samme tid være en metode og pædagogisk middel til at muliggøre forståelse af andre personligheder og igennem den sokratiske dialog lade den anden forstå sig selv:

At Sokrates er den eneste humorist i stor stil blandt filosofferne, beror på, at hos ham det intellektuelle arbejde gik i ét med det praktisk-pædagogiske arbejde over for mennesker. Gennem ironien som metode søgte han at føre de enkelte til at besinde sig på den store baggrund, et menneske kan finde i sig eget indre, hvad enten denne baggrund kan formes i klare tanker eller ikke. Spøgen, ironien var her en vej til alvoren. (Høffding, 1923, s. 155)

Forståelsen af andre personligheder sætter Høffding som betingelse for at kunne hjælpe, opdrage og medarbejde med andre mennesker. Ved at gå med på andres forudsætninger og antagelser og ved at anerkende den andens plads og stade i livet får man dem lettere til at åbne sig og til at udholde konsekvenserne af deres tanker. I ironien kan der komme et samarbejde, i hvilket al virkelig hjælp og al sand opdragelse muliggøres (Høffding, 1923, s. 64)

## Om begrebet ironi- med stadig hensyn til Sokrates: en introduktion til ironien

Som overstående tekst fremviser, er der en forskel på at være en ironiker og humorist, hvad angår tilgangen til livets udefinerbare fænomener. Selvom Kierkegaard i begrebet ironi går kritisk til Sokrates, beskriver han stadig en sokratisk ironi, der også indgår i den senere definerede humorist. I dette afsnit vil jeg gå nærmere på denne ironi, da vi ved en nærmere analyse kan komme tættere på, hvad det vil sige at gå ironisk til virkeligheden og dermed sig selv som virkelighedsskabende subjekt.

En kommentar til videnskabsbegrebet i Kierkegaards afhandling

Hvad, der ligeledes er værd at nævne, er, hvordan læseren skal forstå videnskabsbegrebet i den følgende tekst. Hos Kierkegaard er det mit indtryk, at videnskaben skal forstås som en kommentar til Hegels *åndsvidenskab* og ikke, som man kunne tro, som en henvenden mod videnskabelig metode og verdenssyn.

’Videnskaben’ er her som andre steder at ligne med Hegel og den hegelianske filosofi. Denne tog det kantianske ’ding an sich’ op som sin filosofiske udfordring, idet ’tingen i sig selv’ for efterkantianerne udgjorde en irriterende grænse for den menneskelige erkendelse. Den menneskelige erkendelse søgtes tværtimod rehabiliteret med Hegels spekulative filosofi, der - så vidt jeg da er orienteret - anså verdenshistoriens fremadskriden og finalepunkt, som principielt intelligibelt for den menneskelige bevidsthed. En sådan hybris må Kierkegaard naturligvis reagere imod, og netop ironien som behersket moment er egnet til at håndtere et sådant overmod. (Nielsen, 2013, s. 20)

Hvad, der ved min første analyse af *begrebet ironi* startede med at være en fejllæsning af videnskabsbegrebet i og med, at jeg læste begrebet som en henvenden mod en naturvidenskabelig teori og ikke mod Hegels filosofi, har siden givet en interessant vinkling på læsningen af Kierkegaards ironi.

Fra Hansens fremstilling af Kierkegaards videnskabsbregeb, finder vi, at Kierkegaard klandrer den moderne verdens ‘for hegelianske hang’ til at gøre alt objektivt. Dette kan måske også pege på, at der i Kierkegaards kritik ikke kun tænkes på Hegel som så men lige så meget de tænkere, der sætter én objektiv sandhed som korrekt præmis for forståelsen af virkeligheden.

Det er mit indtryk at både Høffding og Hansen tager videnskabsbegrebet op og udvider, hvordan man skal forstå det videnskabelige i Kierkegaards forstand. Ved begge tænkere forbindes det videnskabelige med netop det objektive verdenssyn og et videnskabsmenneske, der står i modsætning både til kunstneren og den subjektive erkendelse. Selvom en videnskabsmand som menneske reelt ikke kan karikeres således, finder jeg alligevel videnskabsmennesket som et vigtigt symbolsk referencepunkt i den senere debat. Netop med reference til Finks tidligere kommentarer til den mulige tomme faglighed i gymnasiet, hvor der kan dyrkes en gendriven af vidensfacts uden et personligt sagligt angegement, bliver videnskabsbegrebet i denne afhandling et referencepunkt for en række kritikpunkter af det upersonlige altforklarende videnssystem.

Videnskabsbegrebet vil i denne afhandling repræsentere netop troen på den helt forståede objektive virkelighed med dertilhørende tro på, at videnskabelig metode og praksis kan sige noget endegyldigt objektivt og forstået sandt omkring verdenen. Videnskabsmanden vil, ligesom set fra Høffdings tidligere eksempel for forskellen imellem viden og visdom, repræsentere den vidende men ikke eksistentielt vise person. I mit begreb ligger dermed også mennesketypen, der kan vide meget, men ikke har nået sig selv som subjekt. Vi taler med andre ord om en Eichmann personlighed, en vidende spidsborger, der er en velformuleret omvandrende annal, men i åndeligt henseende ikke har nået sig selv. Den objektive viden træder da i subjektets virkelighedsdannelses sted og repræsenter igennem sin egen metode om sandhed, hvad der virkeligt er tilfældet med verdenen og en selv’. Ved at tale for en virkelighed, som kan forstås og forklares af mennesket, og i sin form altid vil have ‘komplet gyldighed for denne’, tillades ikke stunder af erkendelsesbrydende karakter, som vi har læst dem igennem Kierkegaard, Fink, Høffding og Hansen. Intet er uden for erkendelsen, intet kan stå ‘for sig selv’ eller som brydende med erkendelsen.

Af Høffdings tanker omkring virkeligheden og værdier, samt Hansens beskrivelse af humoristens tilgang til sig selv overfor den udefinerbare livsbekræftelse, finder vi ligeledes, at virkeligheden ingenlunde *går op* med de værdier og konstruktioner, vi selv sætter. At sætte en værdi for det barmhjertige eller udødelige menneske forhindrer hverken vold eller død i verden men tvinger den enkelte til at stå overfor denne verdens gang, der i sin oplevelse alene grænser med forståelsen. Af Høffding og Hansen ses det ligeledes, at denne brydning mellem værdier og virkelighed, det rammesatte og rammebrydende, ses bedst ud fra hvordan folk reelt handler i deres liv frem for, hvordan de forklarer det. Oplevelsen af det smukke, det skønne, det gode og ligeledes det afsluttede og foregående, er facetter af livet, der bryder med det blot normative og teoretiske forklarede.

Når læseren dermed læser igennem følgende kapitel, skal denne forsøge at se videnskabsbegrebet og videnskabsmennesket, ikke kun sådan som Kierkegaard så det i sin afhandling men lige så meget tænke på, hvorvidt Kierkegaard har en pointe i forhold til, hvordan videnskaben i den fag-formidlende undervisning ses på i dag.

Den selvsamme hybriskritik, der var vendt mod Hegel og de af samtidens objektiverende tænkere, vil jeg mene, har en vis genklang i den moderne brug af videnskabens metoder og ide om objektiv sandhed i fagundervisningen. Nu kunne læseren frygte, at jeg nu har gjort videnskab og faglighed til fjenden af det hele selverkendte menneske, hvilket ikke er hensigten. Den karikerede videnskab skal ses i forlængelse af Fink og Hansen, som har gjort opmærksom på, at det faglige kan køre i selvsving og at en kompetencekultur kan skære menneske for meget til efter en vis model for korrekt dannelse. Jeg vil gerne gøre opmærksom på, at vi taler om et vis karikeret videnskabsbegreb, og at overstående analyse af det videnskabelige lige så meget er forklaret for at kridte en række tendenser op, ligesom Hansen forklarer sin dannelse/kompetence distinktion i politisk og praktisk øjemed. I praktisk sammenhæng er overstående tanker ligeledes for bombastiske og må ikke blive sit eget onde og dermed være én teori, hvormed jeg går til de mennesker, der forsøger at lære og forstå i undervisningen.

Forskellen imellem ironi og tvivl

I første omgang finder jeg det relevant at fremstille, hvordan Kierkegaard så en forskel på det at være ironisk, og det at tvivle:

Det kunde nu synes, at den (ironien, RJ) blev som den absolutte Negativitet, identisk med tvivlen. Men deels maa man erindre, at Tvivl er en Begrebsbestemmelse, Ironien en Subjectivitetens Forsigværen; deels at Ironien væsentligt er practisk, og at den kun er theoretisk for atter at være practisk, med andre Ord, at det ikke er Ironien om Sagen, men om den selv at gjøre.(Kierkegaard, 1841/1997, s. 295, 271 25-30)

Den absolutte negativitet, skal vi i første omgang ikke forstå i dets mere vante sprogbrug, som noget skadeligt eller uønsket men som en absolut negeren, hvor der er tale om at afvise eller benægte; at der i tvivlen sker en absolut benægtelse. Forskellen imellem tvivl og ironi, kommer af hvordan man som menneske går til virkeligheden omkring sig. Ved tvivlen rettes et bestemt blik mod et fænomen efter en vis ‘begrebsbestemmelse’ afrundet og rammesat af den tænkende selv. Den tvivlende nægter dermed fænomenet efter egne præmisser med den antagelse, at disse præmissers rammer kan afklare sagens bagvedliggende egenart. Den ironiske indstilling, skal dog tænktes som en måde at være på og forholde sig til det erfarede. Ironikeren forholder sig ironisk i den forstand, at han ikke ønsker at fange dette sagens form men at leve efter en indstilling, hvor han forholder sig ironisk til sig selv som et fænomenskabende subjekt. Mens at den tvivlende henvender sig mod sagen henvender ironikeren til sig selv.

Kierkegaard skriver videre:

Naar derfor Ironien kommer under veir med, at der bag Phænomenet maa stikke noget Andet end det, der ligger i Phænomenet, saa er det, der bestandig er Ironien magtpaaliggende, det, at Subjektet føler sig frit, saa at Phænomenet bestandig ikke faaer Realitet for Subjectet. Bevægelsen er derfor og aldeles modsat. I Tvivlen vil Subjectet bestandig ind i Gjenstanden, og hans Ulykke er den, at Gjenstanden bestandig flyer for ham. I Ironien vil Subjectet bestandig ud af Gjendstanden, hvilket han opnaaer derved, at han i ethvert Øieblik bliver sig bevidst, at Gjenstanden ingen Realitet har. I Tvivlen er Subjectet Vidne til en Erobringskrig, i hvilket ethvert Phænomen tilintetgøres, fordi væsenet bestandig må ligge bag derved. I Ironien retierer Subjevtet bestandig, afdisputerer ethvert Phænomen Realitet, for at frelse sig selv, det vil sige, for at bevare sig selv i den negative Uafhængighed af Alt (Kierkegaard, Søren Kierkegaards skrifter, bind 1, Af en endnu Levendes Papirer- Om Begrebet Ironi, 1841/1997, s. 295: 271, 30-296: 271,7)

Når jeg med andre ord nu ser på min kop, mit fænomen og genstand, kan jeg efter et par undersøgelser erfare, at hvad jeg mener med *kop*, ikke står så klart som først troet. Denne kop er hvid, har en hank og kafferester på siden, men alene det at hive en ny kop frem fra køkkenskabet, bevidner om en forskel, der kræver, at min første erfaring af koppen må revurderes og tænkes på ny. En kop er efter de første tanker ikke kun hvid og med kaffepletter, den er en kop blandt alle tænkelige kopper, med utallige farver og former.

Og ved et nærmere kig er min ellers så simple kop ikke engang hel for mig. Jeg beskuer den, men erfarer at jeg kun ser en side, og dermed også har en mørk og ukendt side jeg aldrig på stedet kan se. At koppen i mit hoved ikke har denne halvhed, og som ide er åben for også at indeholde nye former for hvordan kopper kan se ud, bidrager kun til forvirringen. Jeg bliver med andre ord gjort opmærksom på, at min kop i sin definition ikke står klart som først troet, at der i fænomenet kop sker en udvikling, hvorpå at koppen som sag undviger mit forsøg på at begribe dens egenart.

Hvad, der dog adskiller tvivleren fra ironikeren i Kierkegaards forstand, skal forstås i selve måden, hvorpå der gås til koppen. Hvis jeg var den tvivlende, ville koppens undvigelse fra en definition være tegn på en bagvedliggenhed, at den *sande definerede* kop gemmer sig bag det jeg umiddelbart ser men kan findes og erkendes ved stadig undersøgelse.

Jeg analyserer herefter, kritiserer og er skeptisk, men jævnfør Kierkegaard, finder jeg, at jagten på fænomenets egenart, dets definitive form eller *væsen*, bliver en destruktionens[[6]](#footnote-6) vej. Alt hvad jeg erfarer, må være en skygge af en højere virkelighed med stadig tro på, at metoden hvorpå jeg går ind i disse fænomener, min egen erkendelsesrammer for det jeg ser og erfarer, fuldt ud kan forstå fænomenets endelige væsen.

For Ironikeren er tankebevægelsen dog modsat. Mens at den tvivlende starter med den umiddelbare sag, som denne så efterfølgende søger et væsen bag, vil ironikeren aldrig anerkende fænomenets umiddelbare hele fremtrædelse. Ironikeren nægter koppens realitet i første omgang som værende en *kop*; et afrundet og afsluttet begreb. Ironikeren nægter rammerne, hvormed han har givet koppen sin umiddelbare form, de af erkendelsens satte rammer for sagens form. Hvis koppen ikke får lov at stå som en kop, et afsluttet fænomen, kommer der også en frihed i mulighederne for, hvad en kop kan være uden på noget tidspunkt at lade disse muligheder fæstne på koppen selv. I denne forstand får virkeligheden aldrig en gyldighed for ironikeren, han er som sagt fri over den, i det negative svævende intet. Når så ironikeren i sin hverdag alligevel bruger begrebet ’kop’, selvom koppen for ham eller hende ikke har virkelighed, skyldes at ironikeren netop ikke tager sig selv seriøst overfor nihilismens sandhed. Han spiller med i det absurde virkelighedsgalleri, uden skrupler for at sådan adfærd kan virke paradoksalt ved sin udførelse.

Hvad vi dog kan stå med, er et rige uden konsistens, hvilket mon nok giver en frihed, men stadig efterlader den tænkende uden megen fundament tilbage i tilværelsen.

*Den beherskede ironi*

Til sidst i *begrebet ironi* finder vi dog begrebet *behersket Ironi,* som sætter visse rammer for den ironiske indstilling.

For Kierkegaard beskrives den beherskede ironis som en form for ironi, der ’limiterer, endeliggjør, begrændser og giver derved Sandhed, Virkelighed, Indhold; den tugter og straffer og giver derved Holdning og Consistents’ (Kierkegaard, 1841/1997, s. 355:346, 5-8)Den beherskede ironi limiterer i dobbelt forstand, da der både sættes en grænse overfor den førnævnte destruktive hegelianske helheds overbevisning, og ligeledes stopper den rent negative ironi i at destruere den bestående virkelighed.[[7]](#footnote-7)

Ironien er i sit beherskede moment først og fremmest blevet standset i dens vilde uendelighed, hvilket dog ikke får den til at tabe sin betydning. Tvertimod, naar Individdet er rigtigt stillet, og det er det derved, at Ironien er begrænset, saa faaer først Ironien sin rette Betydning, sin sande Gyldighed… Den, der slet ikke forstaaer Ironi, der ikke har Gehør for den Hvidsken, han mangler eo ipso*[[8]](#footnote-8)*, hvad man kunde kalde det personlige Liv, han mangler det Fornyelsens og Foryngelsens Bad, den Ironiens Renselses Daab, der frelser Sjælen fra at have sit Liv i Endeligheden, om den end lever kraftigt og stærkt deri, han kjender ikke den Forfriskelse og Styrkelse, der ligger i, naar Luften bliver for trykkende, da at trække ud og styrke sig i Ironiens Hav, naturligvis ikke for at blive deri, men for sund og glad og let atter at klæde sig paa.(Kierkegaard, 1841/1997, s. 354:346, 34- 355:347,19)

Den beherskede ironi skal dermed forstås som forfriskende brud med livets endelige karakter, hvor den førnævnte ironiske frie dvælen ved mulighedernes men aldrig bestående rige bliver en måde, hvorpå hvert subjekt kan træde ud af dets normale rammer og bestemmelser. At jeg er en Rasmus, 25 år gammel ung mand, der sidder og skriver på computeren, halvsulten med en kop te ved min side, kan om end virke som ‘sande’ men stadigt definerede betegnelser. Jeg har eksempelvis en ide om min plads i tid og rum, hvor langt min hånd kan række for at gribe koppen, at teen snart bliver kold, og jeg kan tænke tal, fantasier håb og tanker i mit hjernes indre.

Men i ironien røres en sfære af udefinerbarhed og en værenstilstand, hvor der trædes væk fra overstående og måske ellers banale ‘sandheder’ omkring livets vilkår. De erkendelsesrammer som jeg tildeler min verden en gyldighed igennem, kan også være det ’det tryk i luften’, hvor den ironiske forsigværen er måden hvorfra man kan lufte ud. I denne stund bliver Ironikeren fri for sit definitive historiske selv[[9]](#footnote-9), da kun ironien er det denne forholder sig til. I bruddet med mig selv i en behersket ironisk forholden sig, sker der dog modsat den rene ironi en forholden sig til ’noget’, frem for ’intet’. Denne relation til ‘noget’ som den beherskede aner men ikke definerer, gør at den tilbagevendende virkelighed ikke står opløst i forhold til intet, men får sig en vis beståen i forhold til dette noget. Det bevarende moment af den beherskede ironi vil jeg tage fat på igen senere.

Tvivlen i videnskaben, og ironien i den enkeltes selvforholdte liv

Denne ironiens beherskede frihed finder sin relevans, hvad angår dannelsesspørgsmålet, da Kierkegaard senere i *Om begrebet ironi* binder den tvivlendes virkelighed til videnskabens metode og den ironiske virkelighed til den enkeltes selvforholdte liv:

Man har i vor Tid ofte nok talt om Tvivlens Betydning for Videnskaben; men hvad Tvivlen er for Videnskaben, det er Ironien for det personlige liv. Ligesom derfor Videnskabsmændene paastaae, at der ingen sand Videnskab er mulig uden Tvivl, saaledes kan man med samme Ret paastaae, at intet ægte humant liv er muligt uden Ironi*.* (Kierkegaard, 1841/1997, s. 354:346, 36-355:346,4 )

Fra den tidligere analyse så vi, hvordan tvivlen som metode nok opdagede at fænomenets væsen sjældent lå i den første observation, men at der i søgningen forudsættes, at selve væsenet er muligt at fange:

Videnskaben er saaledes i vor Tid kommen i Besiddelse af et saa uhyre Resultat, at det neppe kan hænge rigtigt sammen dermed; Indsigt ikke blot i menneskeslægtens, men selv i Guddommens Hemmeligheder falbydes for saa godt Kjøb, at det seer ganske betænkeligt ud. (Kierkegaard, 1841/1997, s. 355:348,6-356:348,4)

Trods Kierkegaards kommentar er til Hegels åndsvidenskab og med reference til guddommens hemmeligheder, må vi spørge os selv, om kritikken vinder genklang i vores nutidige videnssamfund. Hvad der for læseren er værd at notere, er netop videnskabens fokus på *resultatet*, hvis kontrollerede sandhed trænger ind på aspekter af menneskelig leve, hvis intimitet og mirakuløse tilstand før kun var en skabergud forbeholdt. I vores kultur af videns tilgængelighed og vidensoplysning, der er bygget på et fundament af en ide om rationalitet, oplysning og evidens, står sandhederne vel lige så klar til køb, om end man slår op i leksikonet eller på wikipedia?

Jævnfør Kierkegaard skal denne resultattankegang ses på med skepsis:

Man har i vor Tid af Glæde over Resultatet glemt, at et Resultat dog ingen Værdi har, naar det ikke er erhvervet. Men vee den, der ikke kan taale, at Ironien vil gjøre Regnskabet op. Ironien er som det Negative Veien; ikke Sandheden, men Veien. Enhver, som har et Resultat som saadant, han eier det ikke; thi han har ikke Veinen. Naar nu Ironien træder til, da bringer den Veien, men ikke den Vei, hvormed den, der bilder sig ind at have Resultatet, kommer til at besidde det; men den vei, ad hvilket Resultatet forlader ham. (Kierkegaard, 1841/1997, s. 356:348, 4-12)

Her finder vi en kritik, hvormed det pointeres, at der er en forskel på at tilegne sig en vis viden, et resultat, og hvorvidt man tager dette resultat ind som et ironisk subjekt. Hvad, der for den tidligere nævnte spidsborger og æstetiker sagtens kan tilegnes sig af sandheder omkring verden, om end paradoksale og uden et personligt selvforhold engagement, bliver for den beherskede ironiker et forbehold, hvor netop den ironiske indstilling gør ironikeren fri fra prompte at godkende nogen tillært sandhed. Den tidligere forskel på tvivl og ironi gør sig nu gældende, da vi her ser en fundamental forskel på videnskabens ide om mål uden personlig rejse, hvor det antages at alle mellemregningerne er gjort mod virkelighedens sande væsen.

Men ironikeren vil ikke binde sig til denne ene gyldighed, men af ironien gøre sig fri af jagten, da han ved, at ikke alt lader sig indramme af erkendelsens rammer. Mennesket kan i den forstand være et psykologisk, sociologisk og biologisk væsen, men som en eksisterende og behersket ironiker, går man først og fremmest til det at *eksistere,* at *være* i en relation til *et meningsfuldt større.* Den beherskede ironiker vil i sin egen ironiske forholden sig insistere på et frit selvforholdt kritisk syn på virkelighedens beståen og dermed få sans for, hvilken base der eksistentielt lader den bestå, eller hvilken ekstern viden der gør krav på, at den skal bestå.

*Med det* ironiske blik på også sig selv og med en reference til virkelighedens bevaren, træder den beherskede ironiker tættere på humoristen.

Hvor tids opgave: at sætte videnskabens resultater over i det personlige liv

I følgende tekst finder vi Kierkegaard påpege, hvad det kan indebærer, hvis ungdommen lærer resultats-sprogets absolutte gyldighedslære:

Dertil kommer, at det vel nærmest maa anses for vor Tids Opgave, at sætte Videnskabens Resultater over i det personlige liv, personligt at tilegne sig disse. Naar saaledes Videnskaben lærer, at Virkeligheden har absolut Gyldighed, saa gjelder det i Sandhed om, at den faaer gyldighed, og man kan dog ikke nægte, at vilde være saare latterligt, om En, der i sin Ungdom lærte og maaske endog lærte Andre, at Virkeligheden havde absolut Betydning, blev gammel og døde, uden at Virkeligheden havde havt anden Gyldighed end den, at han baade i Tide og Utide havde forkyndt den Viisdom, at Virkeligheden havde gyldighed. (Kierkegaard, 1841/1997, s. 356: 348, 12-21)

Spørgsmålet kan så være, om videnskabens resultater også i dag skal sættes over i det personlige, især når det gælder de unge? Dette citat får fremsat, hvordan subjektets forholden sig til sin viden, kan blive et spil om resultater, defineret efter en ide om at alt i verdenen kan erkendes fuldt ud. At definere selve verdens absolutte gyldighed er at postulere et komplet system, hvormed alt vil blive erkendt imod den stadigt voksende forståelse af verden. Det er en altinkluderende filosofi, hvor selve *størreheden af verden* bliver lagt i lænke, hvor tingen ‘i sig selv’ altid må være en ting for os i en forståelig relation.

### 

Den beherskede ironi: Ironiens vigtighed for virkelighedens eftertryk

Ved den beherskede ironi oplever vi dog en ide, hvor subjektet kan gå til sig selv med en vis kritik og frihed, uden at ville søge efter en forstået højere og bagvedliggende virkelighed. Ironikeren træder dermed hverken ukritisk igennem den virkelighed denne oplever og lader ligeledes ikke ideen om en højere virkelighed forgribe sig og udhule den virkelighed denne har foran sig. Den af videnskaben komplette gyldighed bliver i det ironiske sat ned fra sin objektive piedestal.

Fra Kierkegaard læses det, hvordan det direkte vil være latterligt, hvis den unge lærte videnskabens gyldighedslære uden at træde til denne som ironiske subjekt. En forkyndelse af den altid gyldige virkelighed ville være en prædiken af gyldighedens system uden ånd, en boks, hvormed subjektet kun må fatte sig selv som det gennemforstået menneske historisk, psykologisk, objektivt nu *er*. Kierkegaard beskriver herefter, hvordan den beherskede ironi stopper sådan overbevisning og bliver metoden, hvormed det enkelte selverkendende menneske kan finde sig selv i eksistens:

Der er i ethvert personligt Liv saa Meget, der maa afvises, saa mange vilde Skud, der maae bortskjæres: her er Ironien atter en fortrinlig Operateur; thi, som sagt, naar Ironien er blevet behersket, da er dens Function af yderst Vigtighed, for at det personlige Liv kan faae Sundhed og Sandhed. Ironien som behersket Moment viser sig netop derved i sin Sandhed, at den lærer at virkeliggjøre Virkeligheden, derved, at den lægger det vedbørlige Eftertryk paa Virkeligheden*.* (Kierkegaard, 1841/1997, s. 356:349, 26-33)

Som behersket ironiker træder man væk fra fænomenerne for en stund, hvilket ved en tilbagevenden gør den enkelte opmærksom på ‘hvilke skud’ i sig selv, denne ikke længere kan lade vokse. Det sunde og sande kommer dermed af oplevelsen af, at hvad der før var banaliteter eller selvfølgeligheder, nu ikke længere er givet og sande fænomener, og at ironikeren nu kan ‘skære sig selv til’ og vurdere, hvorvidt det før så sande står nær den virkelighed som reelt udleves og handles efter. Med Kierkegaards *eftertryk* skal der her tænkes på den vægt, hvormed virkeligheden bliver virkeliggjort, hvor netop det sande liv kommer af at opdage, hvilke resultater der fik ens blomstring til at svækkes, og hvilke resultater der af meningsdannelsen kan stå endnu.

## Dannelsen i dialogen: Opsummering og delkonklusioner

Om Kierkegaards stadier, fra ironien til humoren

Igennem Kierkegaards afhandling fik Sokrates og hans dialog lov at stå som en oplysende men i sidste ende destruktiv proces. Fra Sokrates ironi arbejder Kierkegaard videre, og introducerer selv en absolut negativ ironi. Mens at ironien i sin egen forsig-væren ikke tillod nogle sandheder at stå tilbage, og dermed gjorde ironikeren fri fra at lade sig definere af eksterne autoriteter, blev konsekvensen i sit ekstreme, at virkeligheden til sidst mistede sin gyldighed. Dog anså Kierkegaard i sit senere forfatterskab Sokrates som en humorist, hvis ærinde med dialogen blev en sympatisk sag. Fra Kierkegaards stadielære finder vi, at der i overgangen fra det ironiske til humoristiske kommer en alvor overfor verdens gyldighed, med en accept af, at subjektet har sine erkendelsesmæssige begrænsninger. Humoristens lod i livet er ikke længere blot en ironisk useriøs og egoistisk nedbrydelse af sig selv og andre, men bliver en dyb sans og sympati for menneskets egne grænser overfor forståelsen af livets værdier og skyldsspørgsmål.

Humoren igennem Høffding og Hansen

Humoristen bliver yderligere taget i betragtning, da humoristen tager verdens gyldighed seriøst, med stadig sans for, at ikke alt kan lade sig beskrive og efterrationalisere. I det humoristiske ligger også her en ironi, men den er gået fra at være sit eget mål til at være en metode, hvorfra humoristen kan gå eksistentielt kritisk til sig selv og den anden. I denne nærmere undersøgelse af humoristen igennem Hansen og Høffding, kommer der et nyt blik på, hvordan det humoristiske i forlængelse af Kierkegaards filosofi kan forstås.

Humoristen træder jævnfør Hansen i en historisk, relativ og endelig verden, beskrevet igennem vores sprog, begreber og rationale, og i en metafysisk dimension, som hører til det evige og værende, hvis art føltes som nært og mere end det umiddelbart forklarede.

Hos Høffding er humoristen en mennesketype, en livstype, der bag sin ironi tager verden alvorligt. Humoren er en livsanskuelse, der ikke lader de storslåede og evige stunder, ens værdier og fornemmelser for større, forfalde til oplevelser af elendighed og endelighed i verden. Humoristen formår ligeledes at gøre en holistisk syntese imellem den intellektuelle og æstetiske forståelse af sig selv, da han eller hun anderkender, at det hele liv ikke lader indramme helt af den efterfølgende videnskabelige eller æstetiske beskrivelse.

Mens at humoristen i Kierkegaards forstand nok ser en glæde og mening i livet, har han eller hun ikke har taget et sidste skridt imod det religiøse, og dermed overladt skyldsspørgsmålet til Guds bamhjertlighed. Hos Høffding finder vi at selv det kristne religiøse må ses med en vis humoristisk ironi, og trosspørgsmålet bliver mere en form hvorpå virkeligheden tillægges evighedens værdi.

Om humoren, dannelsen og udannelsen

Relationen imellem humoristen og dannelsen kommer, da Kierkegaard, Høffding og Hansen fremstiller humoristen som en livstype, der bringer en vigtig selvforståelse til livet, men at tillæringen af denne forståelse ikke behøver at ske af sig selv. Hos Kierkegaard kommer udtrykket, at dannelse er, hvor den enkelte skal nå sig selv som et eksistensfattende individ, og at dette kursus intet har at gøre med, hvilken viden og indsigt samtiden har i objektverdenens realiteter. At nå sig selv som menneske, at danne sig selv efter det levede liv, kan dermed heller ikke læres ud fra et rent fagvidens-perspektiv. Dette kan i værste fald blive en påføring af eksterne virkelighedssystemer, der nok har sig en mægtig begrebskonstruktion, men med sin stærke rod i det ren deskriptivt forklarede kan stå tomt uden subjektets værens-ånd.

Den sokratiske dialog er *en mulig* part af den humoristiske livsanskuelse, da den enkelte i dialogen med sig selv og den anden, igennem spørgsmålet kan opfatte, hvilke lærte sandheder der ikke går op med livet i dets udførte hverdag. Ifølge Kierkegaard er den sokratiske uvidenhed en direkte primitiv inderlighed, hvor de deltagende træder væk fra den historisk baserede ‘sludder’ om, hvordan mennesker *er.* Den enkelte kan med andre ord danne sig selv til eksistens, igennem den sokratiske jordmoderkunst.

Hos Høffding står den sokratiske ironi heller ikke kun som et redskab til at forstå sig selv i eksistens, men er ligeledes en metode, hvor man kan tage dialogpartneres forudsætninger og antagelser som sine egne. Ved at gøre dette ærligt tillades en samtalekultur, hvor det bliver lettere for de deltagende at åbne sig op og bære konsekvenserne af deres nye tanker. I dette samarbejde under den humoristiske tilgang til samtalen, kommer ifølge Høffding der en gensidig hjælp og en sand opdragelse af hverandre. Sokrates havde ifølge Høffding denne sans for den hele forståelse af mennesket, og som en humorist brugte han ironien til at føre sin samtalepartner til at finde og besinde sig på dennes egen store indre erfaringsliv. Sokrates arbejde gik i ét med sin praktisk-pædagogiske udførelse, hvoraf ironien var en vej til en humoristisk livsbærende alvorlighed.

Om begrebet ironi

I selve behandlingen af Kierkegaards afhandling bliver ironien sat i relation til en videnskabelig tvivl, og senere bliver den beskrevet i en behersket form. Kierkegaard skelner i første omgang imellem dét at være ironisk og tvivlende, og hvordan videnskaben gør brug af en tvivlens metode, mens ironien hører til det personlige forholdte liv. Hvis man læner sig op at videnskabens tvivlsskabte resultatslære, er man blevet givet et mål og et svar på vegne af en selv, men man har i svaret glemt den personlige relation og rejse til, hvorfor denne viden har gyldighed. I den rene ironi som forsigværen negerer ironikeren alt, uden at give svar eller efterlade nogen værdi, hvilket ender med at den tvivlsopbyggede resultats-verden ligeledes mister sin gyldighed.

I afsnittet om den beherskede ironi kommer dog en kritik af den rene negative, absolutte ironi, efterfulgt af et argument for, hvordan ironien i en vis begrænsning reelt træder en mere foreliggende gyldig virkelighed nær. Den beherskede ironi bliver dermed en ironisk stillingstagen, der ikke på samme måde nedbryder virkeligheden for ironikeren, men lader en vis virkelighed bestå. Ved at argumentere for en behersket ironisk, gyldig virkelighed, der er mere nærliggende og sand end den nihilistiske rene ironi, går ironien fra at være et mål til at blive en metode.

I den sidste part af kapitlet fremhæves det, hvordan Kierkegaard mener, at det er vore tids opgave at sætte videnskabens resultater over i det personlige liv, fordi ironien er vigtig for egen virkeligheds beståen.

Videnskaben skal sættes over det personlige liv ment i den forstand, at hvert menneske, som Kierkegaard smukt beskriver det, skal bade i ’ironiens hav’, og dermed sætte dens gyldighedslære på prøve. Ironien er i den beherskede form vigtig, da den lærer den enkelte at virkeliggøre virkeligheden. Denne virkelighedsdannelse bygger dog ikke på ’vildskuddene’ af videnskabens komplette gyldighedslære eller andre eksterne autoriteter, men igennem en sund og sand relation til en eksistentiel virkelighedens beståen.

Jeg vil mene, den beherskede ironi er meget nær den ironi, som humoristen gør brug af, da den er en vej til at beskue egne erkendelsesgrænser, et lille bedrag, der fører til sandhed. Men i denne ironi trædes der aldrig ud og gøres forstand af de aspekter af livet, der nok kan fornemmes men ikke fanges ind og beskrives. I denne optik er selv den ironiske forsigværen en efterbehandling af det oplevede, af væren, og hertil har humoristen forstået, hvornår efterbehandlingen har nået sin grænse overfor livets meningsgivende karakter.

Med selve indsigten i Kierkegaards afhandling gøres vi opmærksomme på, hvordan vi skal forstå ironien i sin absolutte, negative forståelse. Vi ser ligeledes, hvordan tvivlens gyldighedsmetode kan låse den enkelte i et komplet sandhedssystem, der ikke tillader subjektets egen rejse mod en virkelighed af erkendelsesbrydende karakter. Denne sidste part af kapitlet sætter på spidsen, hvormed en behersket ironi i dialogen gør, at mennesker som subjekter genfinder sig selv i ironiens hav. Igennem dette bad i samtalen, kan de så måske se hvilke gyldigheder de bærer mere af vane og tillærte antagelser, end hvad de selv finder eksistentiel mening i.

Nogle sidste tanker over humoren, den sokratiske dialog og dannelsen

Humoristen er en, der handler, som han eller hun tænker forstået ud fra en eksistentiel tilgang til livet. Humoristen accepterer en verden, der både kan føles som evig og værdifuld, når man eksempelvis føler en metafysisk kosmisk sammenhæng, mens man ser mod stjernerne, eller når det finitte og elendige rammer, ved dødsfald, de uforudsete ulykker eller brud med egne værdier.

I forlængelse af overstående indsigt, kan man stå tilbage og få en fornemmelse af denne humorist virker som et utroligt selvsikkert menneske, der forstår sig selv i alle ens facetter, selv når meningsdannelsen skal forblive ved *det rent værende.*

Humoristen kan virke som et utopisk foretagende, for det kræver sit mod at træde væk fra sit blot beskrivende historiske selv og ligeledes fra den umiddelbare lykke ved æstetikerens livssyn eller etikerens nødvendige etiske love. Humoristen kan være værd at stile imod som livstype, da vi i overstående kapitel har vi set, hvordan man igennem humoren lader meningen med livet få sig et eftertryk, så eksistensen ikke blot skabes og forstås igennem eksterne autoriteter, men i ens egen interaktion og grundlæggende meningsbevarende undren over for det meningsfulde, skønne og gode.

At være humorist skal i sidste ende ikke forstås som et fjernt ideal, men tænkes som værende et blot venligt menneske, der kan håndter livets tumult med en sympatisk indsigt i dets oppe- og nedture for alle, som lever. I denne forstand kan humoren i den sokratiske dialog være relevant i et mere livsgribende øjemed, da livets sandhedserfaringer ikke blot defineres udefra og ind, når en omverdens umiddelbare nihilisme bryder med egne værdier, eller når eksterne sandhedskonstruktioner vil forklare og rammesætte det inderste og erkendelsesbrydende. Livet kan ikke blot fanges og behandles iblandt fitnessblade, religiøse lovtekster, og videnskabsartikler, men handler også om at se ind i selvet, og undersøge *den for sig værende væren relation,* hvormed meningseksistensen i første omgang får sin vægt. Ved at gå ind og undersøge sin værens-horisont, træder man også ud og beskuer sin virkelighed på ny, hvilket igen tillader omverdens livsfænomener at træde frem i en ny meningsgivende relation. At komme til personlig sandhed med egen virkelighed, er dermed en udviklende dynamisk proces, et midlertidigt standpunkt i en dialektikkens undren overfor en virkelighed man aldrig helt kan indramme. Der ligger i denne humorist et håb om et reelt set meningsfyldt liv, som holdes i hævd når man tør stille stadigt grundlæggende spørgsmål til sig selv og andre i den sokratiske dialog.

Hvis der i gymnasiebekendtgørelserne dannelsesbegreb ligger et håb for, at det dannede menneske også bliver det livsgribende og meningsskabende menneske, så er den sokratiske dialog også relevant, da vi gøres opmærksom på, at selvrealiseringens rejse ikke er automatisk for alle. Hjælpen til selvhjælp kommer dog ikke ved at forklare en korrekt eksistens fra en terapeutisk, fralærende eller bedrevidende position men ud fra et spørgsmål, hvor den sokratiske dialogførende mere er jordmoderen end prædikanten.

Det skal med andre ord overvejes, om det også i dag er vor tids opgave både som mennesker og måske igennem en institution at sætte videnskabens resultater over i det personlige liv. Hertil kan videnskabens resultatlære dog ikke selv være metoden, men det kan det ironiske spørgsmål muligvis, hvis ironien bruges i sin beherskede form og er indeholdt i en humoristisk livsindstilling.

Dette bringer os også videre til det næste kapitel, hvor jeg behandler de erfaringer, jeg fik ved at føre en række sokratiske dialoger med en gruppe unge gymnasieelever fra Hjørring gymnasium. Jeg taler om sokratisk dialog og bekendtgørelser, om saglighed og filosofisk egenart, om eksistentiel dannelse og værens-indsigt, men disse tanker kan stå noget tomme tilbage, hvis ikke de mennesker, som afhandlingen har som sin målgruppe, får en lige så vigtig plads i diskussionen. Det at skrive om den sokratiske dialog og dens undersøgende og forundrende behandling af det levede liv og så reelt aldrig træde ud og erfare dialogen med andre mennesker, vil jeg mene, strider imod Sokrates ånd og den måde, hvorpå han ville praktisere sin filosofi. Hvis jeg ikke selv træder ud i virkeligheden i dialogen med andre, hvad kraft er der så tilbage i denne afhandlings mange spekulationer og referencespil?

# Mødet med de unge: pædagogiske overvejelser og reelle erfaringer

I denne part af opgaven vil jeg dermed binde det mere teoretiske arbejde til de erfaringer jeg fik ved at føre en sokratisk samtale med en række gymnasium elever i foråret 2013. I forlængelse af det teoretiske arbejde omkring den sokratiske dialogs relevans i gymnasial undervisning, var det mit ønske at supplere dette arbejde med egne erfaringer fra felten. Formålet med disse møder var ikke for blot at styrke disse teorier, men at opleve på egen krop, hvad potentiale der kan være i denne dialogform. Læseren vil nok finde at de fleste kommentarer til de unges udtagelser, ikke kun står rent beskrivende, men lige så meget indeholder refleksioner over hvorfor disse stunder er taget ud af møderne. Der vil også være tanker over, hvad jeg på tidspunktet tænkte stunderne ville kunne bringe med sig, ved en senere diskussion af den sokratiske dialogs relevans.

Selvom Kierkegaard argumenterede for at den beherskede ironi var vejen til en behersket bestående virkelighed, er denne selvforholden ikke en engangsrensning hvorpå alle ’vilde skud af gyldighed’ på én gang opdages og funderes over. Så selvom den beherskede ironi i dialogen kan være måden hvorpå man kan skære sig selv til, så vil jeg (for at blive i metaforene) betragte mennesket som en stadigt voksende blomst, hvis pleje tager tid og stadig indsats. Da jeg står som en noget yngre og dårligere gartner end Sokrates (og selv vokser i livets have), kan visse forudindtaget tanker fra min verden have fundet sin vej ind til samtalen med de unge, og om end baseret på gode hensigter, måske have styret samtalerne ud af en vis tangent. Hvad forbehold og refleksioner læseren finder over møderne i de følgende kapitler, skal ses som en studerendes forsøg på at beskue hvad de sokratiske dialoger kan bringe med sig, vel vidende at disse møder ikke blot lader sig skære til efter min afhandling og for forståelse.

Selve øvelsen: en introduktion til stemtheden.

I dette kapitel vil jeg kort redegøre for hvordan jeg ville præsentere den sokratiske dialog for den første gruppe af unge den 7. maj. En videre analyse om hvordan denne præsentation virkede, behandler jeg i et senere kapitel, hvor jeg forklarer hvad ændringer der blev gjort til øvelsen imellem mødet den 7. og 14. maj.[[10]](#footnote-10)

Før selve øvelsen skulle begynde, var det mit ønske at introducere den stemthed og filosofiske nysgerrighed som helst skulle høre til en god sokratisk dialog. Jeg ville ligeledes forklare øvelsen sådan som den var tænkt, og fortælle at begrebet vi ville undersøge var dannelse.

Stemtheden skulle forstås som at jeg som forgangsmand forsøgte at introducere en smilende lethed i dialogen, og med energi appellere til et undringsfælleksab, hvor alle bidrag til samtalen havde sit ret ud fra egen verden, og at mødet ikke skulle forveksles med en normal undervisningstime.

I første omgang ville jeg igennem udtrykket ‘jeg mangler ord’, åbne op for ideen at ikke alt i verden kan få lagt ord og forklaringer på sig, men kan stå som værende større end ens sproglige formåen. For at bringe denne fornemmelse til et eksempel, tog jeg en hændelse fra mit eget liv, med oplevelsen af Grand Canyon i USA. Jeg ville forklarede hvordan sådanne store ting jo er set før, eksempelvis på film eller billeder, men at man ved at beskue det store landskab i egen person kan blive overvældet, og direkte mangle ord for det man så. Jeg forklarede hvordan Grand Canyon nærmest væltede ind over mig selv, og hvordan jeg næsten blev smidt ned kløfternes dybde med øjnene. Men man glemmer heller ikke helt sig selv, men bliver lille i dette store sceneri, får sig en beskeden rolle. Man glemmer hvad klokken er, hvor vennerne står, og uden ord formå at tænke mens man beskuer dette store flotte stykke natur. Jeg beskrev med andre ord hvordan synet af en stor kløft, at opleve sig selv som dansende til Roskilde/Nibe/ Skanderborg festivallen, eller når en flot stjernehimmel omsluttede en, nogle gange kunne forundre og gøre en tavs.

Denne fornemmele, at verden også nogle gange kunne komme til en selv, og den forundren der kunne komme med den fornemmelse, var en mentalitet jeg ville bede de unge om at tage med i vores samtale. Når vi så skulle begynde på dette undringsfælleskab, handlede det ikke om at føre skarpe argumenter for at vinde en debat, men forsøge at være fælles i undringen, ud fra en beskedenhed. Jeg ville yderligere pointere, at når ens ven prøvede at forklare noget som man måske ikke var enig i, eller fuldt ud var enig i, så skulle man ikke spørge ind for at rette eller blot bekræfte vennen, men for at undersøge hvor egen uenighed/enighed kommer fra. Vi skulle undersøge et filosofisk emne, som hvis vi sammen stod og beskuede Grand canyon, for så i samtalen at forsøge at beskrive hvad vi hver i sær så, oplevede, og måske ikke helt kunne fange med ord.

Jeg tænkte at hvis nogle unge ville finde det svært at undersøge deres verden af andre veje end af et vist argument eller tankemønster, ville jeg ikke betragte det som en samtalens nederlag. Netop i samtalen som mål, ‘skal’ min gæst ikke komme derfra som et bedre/mere effektivt/ helt menneske, ej heller kan jeg kræve mere end det håb at en art filosofisk refleksion kommer til udtryk i samtalen. Ved at give slip på samtalens ’nytte’, er der rum for den mangfoldighed af muligheder der ligger i de unge, gæsten, og mens at nogle ville finde det svært eller unødvendigt at forholde sig til disse filosofiske tanker, ville andre sikkert gribe sådan filosofisk undren med kyshånd.

## **Selve møderne den 7. og 14. maj**

Den 7. maj 2013, havde jeg på Hjørring gymnasium været så heldig at blive givet to blokke af 50 minutter hver, hvor en 2.g klasse blev introduceret til den sokratiske dialog. Til dagen var eleverne blevet delt op i to grupper, hvilket blev til en 14 deltagende for hver blok. Eleverne havde forinden hørt om Løgstrup og Nietzsche i sammenhæng med nytteetik i samfundsfag, hvilket gjorde at filosofien var arbejdet med før. Derudover havde gruppen næsten ingen ide om hvad mit møde ville indeholde. Mødet den 7. maj var ligeledes den første gang jeg forsøgte mig med den sokratiske dialog overfor andre mennesker, en novicens første skridt ud i det praktiske. Hvad end erfaringer der kom af disse møder, kunne ligeledes bruges til at finkæmme dialogen ugen efter, så den blev tilpasset målgruppen og tidsrummet.

På de 55 minutter skulle jeg forsøge at introducere den sokratiske dialog, introducere en stemthed, forklare hvordan man skulle udføre øvelsen, samt have tid til at de unge kunne arbejde med øvelsen selv. At kunne nå dette indefor tidsrammen, kan virke en anelse ambitiøst, især taget den manglende erfaring i betragtning, hvilket også viste sig at være tilfældet.

Til mødet den 7. maj havde jeg groft fordelt min tid således, samtaleemnet var dannelse, et begreb jeg bragte til mødet:

|  |
| --- |
| 10 minutter: Introduktion af stemtheden, |
| 10 minutter: forklaring af den sokratiske dialog og agerede forgangsmand i den første samtale |
| 10 minutter: Første runde af øvelsen eleverne iblandt |
| 10 minutter: Første runde af øvelsen eleverne iblandt |
| 10 minutter: Første runde af øvelsen eleverne iblandt |
| 05 minutter: Afslutning og sidste kommentarer. |

Det første møde den 7. maj

Ved den første gruppe, meldte en ung herre sig til at være gæsten ved den første indledende samtale, og mit spørgsmål om dannelse, blev for min gæst et spørgsmål om miljø og gener.

Mandlig gæst1: En ting jeg tænker på, måske undrer mig over måske, er, om dannelse indebærer, stammer fra miljøet eller fra faktisk generne for hvordan man bliver, når man er 20 år og hvordan man er når man er 33år, om det har noget at gøre med hvilke personer man er sammen med, eller noget der, faktisk er, bare ligger i generne generelt

Mig: Dannelse som noget der ligger i generne, det lyder spændende, har du eksempler hvis du skulle se på dit eget liv, hvor du oplever en gendannelse?

Mandlig gæst1: Det ved man jo ikke rigtig, Jeg kan jo ikke selv vide om jeg kommer faktisk kommer fra gendannelsen, mit efterskoleophold var noget der helt klart slog ind på mig og det er helt klart noget med miljøet at gøre, det tror jeg i hvert fald ikke selv. Det at jeg har gået på efterskole har haft et stort input af hvordan jeg er blevet dannet som menneske.

Men jeg tror også helt klar, at hvordan man er blevet dannet som, i form af gener, sådan som man ser ud, hvordan ens gener er, tror jeg også spiller en stor rolle, feks hvis man tager nazismen i 1945, det havde ikke noget med miljøet at gøre, men der var faktisk mange mennesker der døde ud fra hvad folks gener så ud, eller deres gener var

…

Mandlig gæst: Jeg har jo, det ligger jo i generne om man er dreng eller pige, det er også altafgørende for ens dannelse, især hvis man nu hvor hvis man kun hænger ud med drenge, så bliver man drenget. For dit miljø er sådan, og hvis din gener også er sådan, så bliver man drenget, men hvis man som dreng kun sammen er sammen med piger, så søger man også automatisk søge mod den flok.

Mig: Så du vil sige at det der afgør, hvis vi skulle referer til dit eget liv. Vil du så sige at hvis du kun havde været sammen med piger, så?

Mandlig gæst: Ja helt klart. Men jeg referer mere til. Nu har du genet, At når man er en mand, så vil man også søge mod mandeflokken, og blive det miljø som er mandeflokken. Og når du søger mod det miljø, så bliver også det miljø. Generne har en rolle, for når mand, vil man søge mod dem der minder mest som dig selv. Og derfor hvis man søger mod det miljø der minder mest om sig selv, bliver man også mandet, jeg er ikke helt sikker på at jeg forstår.

Mig: Det er fint, det er ikke problem her.

…

Mig: Hvis jeg skulle bringe det til noget mere personligt. Så vil jeg for eksempel sige, at jeg igennem mange år har været utroligt distræt, og det er en familiesygdom (joke), det med at glemme nøglerne og tiderne, hele molevitten, i kender måske typen. Og det kan måske betragtes som genmæssigt? Men da jeg skal love dig for, at der jeg var inde i militæret, var der et miljø der ikke tillod det. Og det jeg formåede jeg at faktisk tilpasse mig i dag, så jeg i dag ved hvor mine nøgler, pung og mobil er.

Nu prøver jeg netop, i stedet for at vi hiver ud i teorier, så prøv at bringe de mere ind på det personlige, prøv at lave et samspil mellem det man har hørt andre steder fra, og om det går med egen verden.

Jeg finder min gæst opdeling af dannelsen til et spørgsmål gener og miljø spændende, da det opleves hvordan disse to baser, er hvorfra han prøver at gå til sig selv, samt at dannelsen ved denne relation får sig en interessant form. Det har siden hen undret mig, om dannelsesbegrebet fik sig en kunstig forbindelse til den nævnte gen og miljø relation, mere fordi at det var forventet at dannelsen skulle være samtalens fokus, end hvad min gæst selv ville tale om. Dannelsen bliver for min gæst et resultat af denne ide om de to kræfter bag menneskelig udvikling, hvilket jeg siden har tænkt over måske kunne have passet med andre begreber som omhandler det at udvikle sig som menneske.

Men var eksemplet så godt, og bar samtalen en vis eksistentiel udvikling med sig? Det vil læseren finde et par tanker over i selve det analytiske afsnit.

Andet møde den 7. maj

Til det andet møde i timen efter, blev den sidste halvdel af klassen introduceret til den sokratiske dialog. Hvad jeg dog erfarede i denne omgang, var at ingen følte sig trygge ved at agere den første gæst i samtalen. Dette fik mig til at ændre øvelsen, så alle de unge var gæsterne, og jeg var sokraten. Da denne form for delvis anonymitet på gruppen kom ind i billedet, begyndte de første forsigtige elever at stille spørgsmål, og derefter svare på, hvad denne dannelse var for en størrelse.

Til denne samtale vil jeg gerne binde en række kommentarer der kom fra de unge ved mødets slut. Efter at jeg havde spurgt ind til den sokratiske dialogs relevans, kom følgende unge med spændende kommentarer:

Kvindelig gæst 1: Om forståelse, det der med at man måske, det er svært nogle gange at forstå det læreren har skrevet på tavlen eller man har læst i en bog, og sån tit er det godt at man får det vendt med sin egen hverdag får det med man kan forholden sig til, og så måske høre det fra andre, at der er flere der kommer med deres holdnigner og hvad de syntes om det, at nåh det er sådan her vi mener.

Mig: Vil du mene at der bliver givet mere tid?

Kvindelig gæst 1: Ja

Kvindelig gæst 2: Jeg syntes det er fedt at vores overvejelser de ikke skal være baseret på noget et eller andet bogligt, man har lov at tænke i egen boble, man finder også på en eller anden måde egne holdninger. Det syntes jeg.

Jeg fandt det interessant hvordan forståelsen blev taget op af denne første unge kvinde, som fandt det vigtigt at få vendt indholdet af timen eller bogen med andre elever. Relationen imellem lært viden og egen hverdag, nåede jeg desværre ikke at komme tættere ind på, og et direkte eksempel må vi desværre være foruden. At denne type samtale gav tid til sådan for hende vigtige forståelse, gav mig en videre tro på at der i vores sokratiske samtale blev dyrket en samtalekultur, hvor fjerne begreber eller vidensformer blev tænkt ind i en personlig relation.

Den anden unge kvinde gav mig ligeledes et indtryk af at der i samtalen var taget et skridt i den rigtige retning. Netop hendes pointering af at samtalens overvejelser ikke byggede på en boglighed men på ens egen ‘boble’ og deri liggende holdninger, fandt jeg som værende givende, da vi her kan ane at der i den sokratiske dialog prioriteres en anden argumentation og tænkning.

Det er blandt andet ud fra disse to erfaringer hvormed jeg gik fra Hjørring gymnasium den 7. med en tro på at den sokratiske dialog alene ved at prioritere og giv tid til de personlige erfaringer eleverne imellem, har sig en relevans for det dannende aspekt af gymnasieundervisningen. Dyrkningen af denne samtale havde under alle omstændigheder en værdi for de fleste af de deltagende, og givet tiden og lysten, blev det min tro at samtalen kunne havde nået meget længere end hvad de første 50 minutter tillod.

## 

Fra grundmodel til praktisk model: ændringerne fra den 7. til den 14. maj

Efter dette første møde med de unge, oplevede jeg at det var svært, ikke kun at opretholde tiden, men også formå at være den undrende og reflektede sokratiske vejleder. Ligeledes oplevede jeg hvordan at dannelse som startbegreb var svært at gå ud fra, og at selve øvelsen hvormed de deltagende skulle gå i dialog, måtte tilpasses den begrænsede tid og de unge.

Først og fremmest var dannelse som samtaleemne meget svært at sætte ord på, da det i sin præsentation virkede meget abstrakt for de deltagende, og var svært at smide personlige erfaringer på. Mens vi alle deltog i samtalen, oplevede jeg hvordan dannelsen kunne smides i relation til ideer om social og personlig udvikling, respekt, arv og miljø, men også at det var disse begreber som fik forsøgt bundet personlige erfaringer til sig. Dannelsesbegrebet virkede mere til at få tilegnet sig en kunstig ‘almendækkende’ karakter for det vi forsøgte at forklare, da det jo var dannelsen vi skulle tale om. Det blev med andre ord min bekymring at dannelsesbegrebet blev *pustet op* for at indeholde det min gæst gerne ville tale om.

Ligeledes erfarede jeg hvordan øvelsen under den anden samtale den 7.maj ikke fungerede særligt godt, hvis en skulle udstille sig selv som gæst overfor mig som sokrat, og de andre som observatører. Der virkede til at være en usikkerhed i at stå frem og være den ene initiativtager til en øvelse som knapt havde fået sin introduktion, og mens at jeg ved det første møde havde en sådan initiativtager, blev det det under det efterfølgende møde sværere finde en frivillig.

Under den indledende part af øvelse ved den anden gruppe åbnede jeg dermed samtalen op, så jeg var sokrat, og alle eleverne var gæster. Denne åbning greb jeg til i situationen for at undgå en for stor udsathed og forpligtelse i at tage et initiativ til samtalen. Ved at gøre den åben, håbede jeg på flere ville byde ind, uden at føle sig hæftet for det de havde sagt.

Erfaringen viste, at den indledende runde ligeledes blev nød til at tage længere tid, da det var her at de deltagende begyndte at åbne mere op, og så småt begyndte at deltage i samtalen. Ved at give denne del af øvelsen lidt ekstra tid, kom de unge kom mere ind i en samtalestemthed, hvor det ikke handlede om at diskutere og vinde argumenter, men om at undersøge de filosofiske spørgsmål sammen.

Til mødet den 14. maj ville jeg dermed tilpasse øvelsen efter disse første erfaringer, her især tænkt med henblik på en tilpasning af øvelsen i forhold til målgruppen, de unges antal, og tiden.

Øvelsen fik derefter en ny form:

|  |
| --- |
| 10 minutter: præsentation af mig selv, den sokratiske dialog, øvelsen, stemtheden under øvelsen |
| 15 minutter: Indledende runde, mig som sokrat og de unge som gæster. |
| 15 minutter: Gruppernes skabes, og de unge går hver til sit. |
| 10 minutter: gruppen bytter interne roller |
| 5 minutter: Deres afsluttende kommentarer til øvelsen |

Da jeg efterfølgende hørte at de unge til mødet den 14. maj havde arbejdet med lykkebegrebet, blev det en prioritet at introducere lykkebegrebet i en mere jordnær facon, for at undgå den samme problematik med dannelsesbegrebet. Efter vejledning fra Finn Thorbjørn Hansen blev det undersøgte fænomen livsglæde, da livsglæden som begreb måske var nemmere at binde på det personlige liv.

Mødet den 14. maj

Den 14. maj fik jeg igen lov til at føre en sokratisk dialog på Hjørring gymnasium, nu med en 3.g klasse. I denne omgang var deltagelsen rent frivillig, og de deltagende vidste på forhånd at jeg ville komme forbi og have en filosofisk samtale med dem. Til dette møde havde jeg tilpasset min tid, og begyndte kort efter timens start at introducere de unge til mødets forløb.

Under den første runde af samtalen, hvor jeg var sokraten, oplevede vi hvordan livsglæden og lykken blev undersøgt som relaterede, men stadigt forskellige begreber. Fra en kvindelig gæsts ide af lykken som ‘lykkestunder’ hvorfra man følte sig lykkelig ved en given handling, blev lykkens relation til livsglæden, for én herre følelsen af at have styr på ‘det’, karakterne og livet.

Mandlig gæst 2: Jeg tænker livsglæde som noget længerevarende, altså det ikke bare er noget kortvarigt, at man ser sin søster blive glad… Jeg tænker mere at livsglæde er, Jeg vil ikke opfatte det (Kvindelig gæst 2 ide om lykke) som livsglæde, men det kan være en kortvarig glæde, men det er måske bare et spørgsmål om begreb

Mig: Ikke just, de behøver heller ikke udelukke hindanden, de to. Hvis du skulle bringe et eksempel til din egen hverdag, hvor du vil binde denne langvarige livsglæde?

Mandlig gæst 2: Det er hvis jeg er derhjemme, og tænker ‘det går fandeme godt nu’ jeg får et fint snit, og jeg komme videre i livet, og efter det får et godt job. Hvis man er fortrøstningsfuld for fremtiden.

Mig: Vil du mene det som en tilstand?

Mandlig gæst 2: Ja nok mere en tilstand, men samtidig en følelse, en følelse i tilstanden. Det ved jeg ikke, det er måske også lidt den samme ting.

Mandlig gæst 3:Jeg tænker lidt, hvis man tænker på livsglæden som bare en tilstand, så kommer det måske til at være lidt for lalleglad. Der er jeg måske mere tilbøjelig til at være enig med (Kvindelig gæst 2) om at, man kan jo ikke gå rent og være glad og lykkelig konstant, men det kommer også an på om man definerer livsglæde som lykke.

Mig:Hvorfor kan man ikke det?

Mandlig gæst 3*:* Fordi hvis du er lykkelig hele tiden, og flyver rundt oppe i skyerne, og du kan ikke forholde dig til verden omkring dig, fordi du hele tiden er lykkelig. Der er nogle gange hvor man også er nød til at gå helt ned i almindelige hverdagsting, og bliver nød til at gøre ting der ikke er særligt fedt, men bliver nød til at gøre det. Så syntes jeg måske mere, at man burde sige at livsglæde er de små øjeblikke hvor man oplever man er glad.

Mig:Er det jeg skal forstå, når du siger at man ikke hele tiden kan være lykkelig, er det fordi at lykken er uden ansvar?

Mandlig gæst 3:Jeg syntes bare, sådan som jeg oplever lykken, så bliver man sådan lidt fraværende fra resten verden.

Mig:okay, har du et eksempel på fraværenhed i lykken.

Mandlig gæst 3:Det ved jeg ikke, nogle gange hvis man er af sted på ferie med kæresten, så kan man godt fuldstændig glemme alt hvad der er derhjemme, og bare leve i det øjeblik. Det gør dig uansvarlig for alt hvad der sker derhjemme, som egentlig er dit liv.

Mandlig gæst 2:skal du sidde og ruge over din hverdag når du endeligt tager på ferie, eller hvad er det du sidder og siger?

Mandlig gæst 3:Nej men det gør dig bare uansvarlig overfor alt hvad der sker derhjemme.

Mig:Det er rigtig interessant ide at lykken sker på bekostning af en eller anden form for ansvar, mens at (Mandlig gæst 2), og så må du rette mig, hvor lykken kommer som resultat af en ansvarsbevidsthed. Du nævner de gode karakterer, det går godt, jeg har styr på min hverdag.

Mandlig gæst 2:ja

Mig:Nu vil jeg ikke overanalysere på det du siger, men det jeg tænker, når du siger det du gør er lykken kommer som et resultat af en kontrol.

Mandlig gæst 2:kontrol?

Mig:ikke kontrollen som et ondt ord, men du nævner at du har styr på alting, karakterne, livet som sådan, at det bringer en lykke.

*(Stilhed).*

Mig:Det er i hvert fald spændende, ideen at lykke sker på bekostning af ansvar. I en eller anden forstand og den ‘leve i nuet’. Kender i udtrykket YOLO?

*(Latter!)*

Mig:YOLO er den mest ekstreme karikatur af denne flugt fra ansvaret, i reference til det her ‘nu’. Det kan i tage videre på grupperne, jeg syntes det er et godt spil.

Kvindelig gæst 1:Altså, jeg tænkte, sagt med den her lykke, at det adskiller sig fra det du siger, hvor lykken ikke er ansvarsfuld, det adskiller sig fra livsglæde, fordi at livsglæde for mig er glæden i hverdagen, hvor at lykke er mere ekstreme momenter som forelskelse eller på ferie. Eller noget hvor man ikke gør hele tiden, hvor at livsglæden mere kobler sig til at man er glad for den verden man lever i.

Mig:Så vi har to begreber her, det er godt set, lykke og livsglæde er ikke nødvendigvis det samme.

Kvindelige gæst1: Men de overlapper, Du kan være lykkelig i livsglæden.

Mandlig gæst 1*:* Jeg syntes mere det hænger sammen med samspillet imellem de ting der sker, dvs. der er flere forskelle momenter i din hverdag, der gør du føler en form for livsglæde. For eksempel hvor du har fået gode karakterer, samtidig med at du snart får ferie, samtidig med at du bygger op mod noget. Hvor lykke er over en kortere tidsperiode.

*Og det syntes jeg gør at man får et helt andet billede af, ‘det at tænke lidt mere over tingene’. Det gør man mere i en situation hvor man oplever livsglæden end hvor man er lykkelig. Fordi når du er lykkelig dvæler du i tanken om det, og når du oplever livsglæde så begynder du og tænke over, hvorfor er jeg glad, hvad er det der gør mig glad, og hvornår holder det op igen.*

Jeg finder denne samtale interessant, da vi under forløbet finder en udvikling i hvordan hver deltager anser begrebet livsglæde, og forsøger at sætte den i relation til først lykken, og senere hen uansvarlighed. Hvad jeg ligeledes gerne vil gøre læseren opmærksom på, er hvor jeg prøver at tale i forlængelse af de unge, og efter midt eget indtryk begår den fejl at tolke og forklare for meget. Endeligt finder jeg også ’Yolo’ udtrykket vigtigt, da der her gøres brug af en slang de unge kender, og som bragte latter til samtalen. Hvad tanker jeg efterfølgende har gjort over denne livsglædens udvikling i vores samtale, vil læseren finde i det analyserende afsnit.

Den sokratiske dialogs potentiale? et spørgsmål stillet den 14.maj

Efter at de unge havde ført samtaler internt, samelede jeg i de sidste minutter for at høre ind til hvad de selv mente den sokratiske dialog kunne bruges til:

Mig: hvad vil det fungere som?

Mandlig gæst 2: Man giver sig meget bedre tid til at høre på hvad hinanden siger, i stedet for at sidde på klassen, hvor læren spurgte om noget, så sidder man og tænker over sit svar mens at dialogen går videre, men så hører man måske ikke hvad de andre har sagt, og når ikke at taget stilling til det. Det bliver man nød til her, når der kun er to, også som observatør, der lægger ekstra godt mærke til, og tager notater, og tænke over hvad der bliver sagt, for at fortælle om det bagefter.

Mig: man giver sig tid?

Mandlig gæst 2: Ja det er nok hovedsageligt det at man giver sig tid og holder det i en lille gruppe.

Denne kommentar finder jeg relevant, da gæsten finder det vel prioriteret, at tiden sættes af til disse spørgsmål, end hvad der ellers blive givet plads til. At tanken ikke altid lader sig tilpasse tiden i timens forløb, og ikke altid kommer til udtryk med de mange deltagere i timen, fandt jeg som et vigtigt indskud til den sokratiske dialogs relevans. I sit lavpraktiske kan dette vel være vilkårene for megen undervisning i gymnasiet, hvor en viden skal formidles videre til en gruppe på over tyve mennesker. Jeg fandt det spændende og relevant, at den sokratiske dialog, igennem min udførte øvelse, sætter de deltagende i en direkte forholden sig til hinanden, og med fokus på at tankerne får sin tid. Alene i omprioriteten og strukturen, fandt min gæst noget gavnligt, en given sig tid til reelt at arbejde med begreberne. Ud fra dette svar fandt jeg at vi brugte tid på noget, der ellers ikke når at komme i tale.

En anden glædelig udvikling, var en gæsts erfaring med at dialogen fik de abstrakte begreber mere specifikke, efterhånden som man fik udvekslet sin verden med den anden.

Kvindelig gæst 1: Det også ret sjovt at man starter ud med at diskutere forskellige ting, men ender på et eller andet punkt til en enighed, man finder et kompromis af det man diskutere, og finder frem til et eller andet resultat. Så man så diskutere videre med, men man sporer sig mere og mere ind på noget mere specifikt. Når man selv sidder over det, kan det godt være bredt og sådan lidt svært, men når man får de andres tanker, og sidder og diskuterer det, så sporer man sig ind, kommer ind på et smallere spor hvis du forstår.

Mig: Jamen så kan jeg jo være så fræk at spørge, hvis det skal være mere specifik, kan du mere specifikt komme med et eksempel?

Kvindelig gæst 1: Her da vi sad og snakkede om livsglæde og frygt, og at først fandt vi frygt ved forskellige ting, men så til sidste endte det ud i, at det var frygt for at glæden var forgængelig, og en frygt for at man måske ikke opnår det man forventer.

Hvad der for dem startede i lykkens tegn, blev igennem eksemplerne også lykken forstået igennem en frygt som var genkendelig iblandt de deltagende. Det virkede til at de i deres samtale søgte en fællegrund fra lykken, og det blev spændende at det var frygten som de deltagende kunne kende, og arbejde ud fra.

I den sokratiske dialog stilles der ikke krav om en ‘ensartethed’ og om at livsglæden skulle være den samme for alle, og med min gæsts svar overvejede jeg om denne ‘søgen efter enighed’ var et skjult mål for de unge. Hertil har jeg senere overvejet om dette præmis om konsensus i sig selv var en skjult autoritet, noget der var forventet af samtaen, eller der mere var tale om en genkendelighed gruppen iblandt, i deres erfaringer med verden.

At frygten kom i relation til lykken og livsglæden i dialogen, kan bevidne at der i den mere åbne samtale, sker en udvikling hvor ellers let behandlede begreber udfordret og ses an på ny. Jeg fornemmede at denne udvikling havde været spændende og relevant for de som bragte eksemplet op.

Mandlig gæst 3: Vi snakkede om, om man skulle kunne bruge det sprogligt. Der kunne man nok ikke bruge det så meget i naturvidenskabelige fag, nok mere i samfundsvidenskabelig, hvor det kan tages op på et højere niveau. Samtidig med, at jeg tror også vi får mere ud af de små grupper, i stedet for at blot at tage notater i timen, den er passive og tør. Man går meget mere i dybden.(i den sokratiske dialog)

Mig: de flere forskellige vinkler giver en større mængde nuancer, i det man prøver at snakke om?

Mandlig gæst 3: ja

Med denne kommentar gjorde min gæst opmærksom på at sokratiske dialog var et frisk pust væk fra den ofte tørre videreformidling i undervisningen, og kunne bruges da den gav sig tid til at gå i dybden med begreberne.

Det var også her at jeg fik den kommentar, at dialogen nok mere hørte hjemme i det fagvidenskabelige end det naturvidenskabelige. Det virkede til at den sokratiske dialog ikke på samme måde var nødvendig i fagvidenskaben. Jeg nåede desværre ikke at spørge yderligere ind til denne holdning, hvilket var ærgerligt, da vi her kunne have udforsket den sokratiske dialogs relevans i fag som der i min gæst optik ikke har brug for sådanne samtaler. Min tilgang til den sokratiske dialog i gymnasiet, er ikke så meget hæftet på fag, men mere gymnasiets samlede dannelsesformål i alt undervisningen, og dertil havde det været spændende at spørge ind til hvorfor sokratisk dialog ikke hører hjemme i eksempelvis fysik, matematik, eller biologi.

En anden relevant kommentar kom da en gæst pointerede hvordan observatøren nærmest var en logbog over det sagte, og dermed kunne fremhæve tidligere gode, men ellers glemte pointer.

Mandlig gæst 4: tit hvis man sidder og laver gruppearbejde, tit hvis der er nogen der kommer med en god pointe, så kan man arbejde hen af det spor, men hvis der så er en observatør så er der en der kan gribe fandt i en og ‘hov’ der var faktisk noget vi snakkede om i starten, men som vi fuldstændig har glemt ikke arbejdede videre med. Der er ligesom den observatør der griber fandt i ting, som de der snakker ikke lige bider mærke i.

I den sokratiske dialog, hvor samtalen kan gå i så mange retninger som de deltagende ønsker og formår, var det godt set, at netop observatøren i sin rolle, gjorde opmærksom på hvad andre veje der kan tænkes ud af. Det gjorde mig opmærksom på at observatøren i sine observationer virkeligt bidrog til samtalernes senere form. Observatøren fulgte ikke blot samtalenstien som sokraten og gæsten gik af, men blev i stilheden gjort opmærksom på de sideveje som de andre måske nok havde set, men ikke fik undersøgt yderligere.

Til sidst kommer de unge ind i en dialog omkring sikkerhed og objektivitet i samtalen.

Mandlig gæst 1: Det giver en eller anden tryghed, at det ikke er diskussion, så du bliver ikke bange for at sige dine holdninger, der er kun en der spørger dig om noget, der ikke svarer imod, ikke en der går imod dig. Du har 5 minutter hvor du kan sige alle dine holdninger og meninger omkring nogle spørgsmål der bliver stillet, i stedet at en sidder og angriber dig med deres holdninger. Så du får mere selv lov til at gå i dybden med din egen tankegang.

Kvindelige gæst1: Der er mere frit lejde

Mandlige gæst1: Ja

Mandlige gæst2: Det kræver også bare en meget objektiv og god, sokratesfyr

Mig: Sokrates?

Mandlig gæst2: nej rollen

Mig: sokraten?

Mandlig gæst 2: ja! Det kræver også at der er en god objektiv sokrat, som ikke prøver at pådutte gæsten nogle meninger, holdninger og værdier

Mig: Der er intet ønske om at pådutte?

Mandlig gæst 2: Nej det syntes jeg man skal kunne lade være med.

Kvindelig gæst 3: Nej det syntes jeg er faren ved det.

## Mødet med de unge: opsummering og delkonklusioner

Samtalerne den 7. maj

Under det første møde den 7. maj kom jeg i samtale med en ung herre, som prøvede på at definere dannelsen igennem de to begreber: miljø og gener. En rejse, der ikke kun satte ham på prøve, men ligeledes gjorde mig opmærksom på, hvad det vil sige at være den korrekt spørgende sokratiske tovholder. At jeg i første omgang følger min gæsts præmisser og forklaringer, og inden for disse rammer forsøger at høre gæsten på eksempler fra hans egen hverdag, er et forsøg på at lade ham sætte det forklarede i relation til det levede. Dette tager han imod ved at binde dannelsen til sit efterskoleophold, med en stadig reference til hvordan at disse erfaringer passer med det at være et gen- og miljø baseret menneske.

Min gæst forsøgte at sætte ord på denne dannelse, men jeg oplevede ligeledes, at der i forklaringen var et forsøg på at binde egne erfaringer med et sandhedssystem som måtte ligge til grund for disse erfaringer. Hans forklaringer tog sig en meget videnskabelig form, hvor gener og miljø var de drivende kræfter bag den dannende proces. Jeg savnede undervejs eksempler fra hans egen hverdag, og bragte dermed selv et eksempel frem fra livet, hvor jeg forsøgte at bringe en mere jordnær relation imellem det forklarede og levede liv. Dette gjorde jeg primært for at introducere den type samtalekultur, jeg gerne ønskede for mødet, så samtalerne på grupperne måske gik mere væk fra ’man’ beskrivelserne til en personlig relation og oplevelse, der kunne stå i egen ret.

Samtalen med den unge herre bragte her noget op, som ikke kun fik min gæst i tale, men efter kort tid gjorde ham forvirret over det sprog og de referencer, han selv brugte. Der var noget, som gav mening for ham, noget, som han gerne ville forklare, men det endte med, at han ikke selv forstod det, han sagde.

Det er en svær øvelse at stå overfor gæsten i denne situation, se ham tænke over sin hverdag og forsøge at få ord på den og stadig opleve at hans forklaringer har hang til at blive en abstrakt diskussion om gener og miljøer. Det var en udfordring at være den sokratiske ’jordmoder’ i denne sag og bedømme, hvorvidt gæsten skulle stoppes, eller blive givet tid til at stoppe sig selv. Jeg valgte det sidstnævnte, for at se hvor samtalen gik hen. Det viste sig senere, at min gæsts forklaringer til sidst gjorde ham forvirret og tavs. Der var ikke meget tid til denne samtale, hvilket bragte os begge til et stop ved gen og miljø konstruktionen. Hvis mødet havde været længere, var det mit håb, at minderne fra efterskolen langsomt havde fundet deres vej ind i samtalen, måske mere frie og selvstændige fra den gen- og miljø konstruktion, som for min gæst lå så stærkt i hans beskrevne virkelighed.

Ved det andet møde den 7. maj var det især svarene fra de to kvindelige deltagere, der fangede min interesse. Den første gæst mente, at man i den sokratiske dialog gav sig tid til at gå i dybden med egen forståelse af det lærte i undervisningen. Den anden derimod prioriterede, at der i den sokratiske dialog blev givet plads til egen ’tænkeboble’ i dialogen i stedet for, at det blot var en boglig diskussion.

Den sokratiske dialog skal helst være mere end blot meningsudvekslinger og en udelukket forbliven i det personlige. Jeg opdagede dog, at alene retten til at tale fra egne meninger i en samtale, der ikke var en faglig debat, var nyt og velkomment for disse to kvindelige gæster. Alene, at deres holdninger havde en vægt i samtalen uden umiddelbart at skulle referere til ’det boglige’, vil jeg mene, er et vigtigt skridt imod en mere eksistentiel sokratisk dialog. Mens at dette møde ligeledes var meget kort, oplevede jeg en samtalekultur under opbygning. De unge skulle næsten vænne sig til, at de i svaret måtte starte med umiddelbart uforpligtende holdninger, og at mine reaktioner ikke så meget var rettende svar men en yderligere interesse og spørgen ind til disse holdninger.

Jeg finder det vigtigt at tage disse to eksempler med, da de hver især bringer visse refleksioner frem, hvad angår den sokratiske dialogs relevans i gymnasiet. Hos min første gæst oplever jeg, hvordan at forklaringerne bliver bundet til et virkelighedssyn, hvor ’man’ *er* på en vis måde.

Denne virkelighedskonstruktion får tankerne hen på på Kierkegaards beskrivelse af dannelsen som en eksistentiel rejse, hvor den enkelte træder væk fra det historiske ’sludder’ over hvad mennesket er, og når sig selv som et enkelt individ. Med min gæsts referencer til gener og miljø, finder jeg et eksempel, hvor min gæst nok tager sine svar seriøst, men bygger dem på en gyldighedslære, der ikke tillader livserfaringerne at bryde med det erkendte. Jeg finder samtalen relevant, fordi at jeg her kunne ane hvad det betyder, når en resultatslære træder ind og gør komplet gyldighed af en persons virkelighed. Denne refleksion over den ironiske forsigværen og min vens måde at forklare sig selv på, har jeg taget op igen i det analyserende kapitel.

Hos de to kvindelige gæster finder jeg en anden relevans, da de så en værdi i, at der blev givet sig tid til en forståelse af det man sagde, samt at egen holdning havde prioritet. Disse svar fik mig til at tænke på, at der i den sokratiske dialog måske prioriteres en type samtaler, hvor man i større grad får tid til at forstå sig selv i det man siger, og derudover tør lade egen holdning komme frem. De kvindelige gæsters svar har jeg ligeledes behandlet yderligere i det analyserende kapitel.

Med de første erfaringer fra møderne den 7. maj gjorde jeg mig en række pædagogiske overvejelser over, hvordan tiden blev fordelt, samt hvilke udfordringer de første erfaringer havde bragt med sig. Herunder blev jeg gjort opmærksom på, at flere gav udtryk for en vis utryghed ved at skulle være gæst i den første samtale. Mens at en elev havde meldt sig ved det første møde den 7. maj, var den anden dialoggruppe meget mere forsigtig, hvilket fik mig til at ændre øvelsen på stedet og gøre alle de deltagende til gæster. Ved at bidraget til samtalen blev mere anonymt, begyndte de deltagende elever også at være mere aktive og vise interesse i spørgsmålene. Ved denne øgede interesse erfarede jeg ligeledes, at den første part af øvelsen var vigtigt for den senere samtalekultur eleverne imellem, og derfor måtte være længere.

Mødet den 14.maj

Disse tanker bragte jeg så til mødet den 14. maj, hvor jeg forsøgte mig med at være sokratiske dialogførende igen, denne gang med startfænomenet ’livsglæde’

Under samtalen blev lykken ved start bundet til aktive handlinger (at give sin bror en gave), mens livsglæden mere blev en stemthed, der kom af disse lykkestunder. Livsglæden blev ikke blot set som summen af lykkestunder, men udviklede sig til at være en passiv tilstand, der kom, når man blev *opmærksom* på sin egen lykke uden nødvendigvis at udføre en lykkelig handling. Undervejs i denne samtale, var der en herre, der ligeledes gjorde lykken uansvarlig, hvilket var en interessant pointe, og et uforudset skift væk fra den kørende dialog. Den uansvarlige lykke var, hvor man ikke tænkte på ens ansvar overfor sin omverden men mere dvælede i nuet. For den herre, som bragte denne lykke til samtalen, var en ferierejse et eksempel på denne uansvarlige lykke. På ferien kunne man slappe af og kun leve i nuet, men i livet som sådan havde man ansvarsroller, som også måtte udføres, selvom de ikke nødvendigvis gjorde en lykkelig. Man kunne med andre ord ikke ’bare’ være lykkelig hele tiden.

Denne relation imellem lykken, livsglæden og ansvarlighed finder jeg relevant, da vi her ser en udvikling af begrebet, hvor deltagerne i deres undersøgelse af livsglæden opdager, at den i sit subjektive udtryk ikke forstås ens af alle. Livsglæden som en ’sum’ af lykkestunder blev et sjovt skift, hvad angik min egen ide om de to begrebers relation. Jeg bragte livsglæden ind som et mere ’jordnært’ begreb i stedet for lykken, så vi kunne undgå noget af den abstrakthed, som det tidligere dannelsesbegreb havde bragt frem. Det vi dog endte med var, at livsglæden blev en stemthed, som måske ikke lå over lykken, men kunne ses som noget, der kom af lykken på et mere generelt plan. Lykken blev dermed til de stunder, hvorfra de aktive handlinger blev forbundet og livsglæden mere en stemthed ved at være sig lykken aktivt bevidst i en given situation.

At Lykken ligeledes fik et moment af en uansvarlighed i sig var også en spændende udvikling, da lykken ikke længere blev sat som et udelukket positivt formål med tilværelsen.

Denne herre satte i ord et meget spændende aspekt ved lykken, at den både gør sig fri af ansvaret, men at dette ikke altid er godt. Denne ærlige tilgang til lykken fangede en vis skepsis iblandt andre deltagere men udviklede sig ikke til et uvenligt argumentationssprog.

Den lidt skarpe mine valgte jeg dog at bløde op ved at introducerer jargonudtrykket YOLO[[11]](#footnote-11), som fik latteren frem imellem de deltagende. I denne lette optakt til uenighed, blev samtalekulturen stadig opretholdt, hvilket jeg vil mene smittede af på de senere samtaler og dermed gav mulighed for at de unge kunne udsætte sig selv mere i de filosofiske spørgsmål.

Min introduktion af YOLO begrebet var et lille bidrag, som jeg tænkte både var relevant og klædte samtalen. Udover at YOLO i sin mere satiriske beskrivelse havde en form lignende min gæsts skiltning af lykken som uansvarsfuld, håbede jeg også på at latteren og det fælles ’ungdomssprog’ ville klæde den lethed, hvormed jeg ønskede at samtalen skulle foregå. Det var mit håb, at latteren og den helt uforudsete relation imellem ungdomssproget og en filosofisk samtale på gymnasiet løftede vores samtale til at række ud over skolens mure og kunne bygge på et sprog, der var mere nær det alment brugte. At jeg bidrog med en stund af latter og en skift i mentaliteterne i rummet var et forsøg, og det var mit håb, at der med bidraget blev holdt en fattet samtale, der stadig havde en vis frihed og lethed i sig.

Ved slutningen af mødet kom eleverne med deres kommentarer over den sokratiske dialogs gavn for gymnasiet. Her blev det svaret, hvordan der i dialogen både blev givet tid og opmærksomhed på begreber, der ellers kunne blive overset i timen, og hvordan samtalen gjorde timen mere livlig end mere tør undervisning. Det blev nævnt, hvordan ellers flyvske begreber blev mere definerede i dialogen med den anden, og at den sokratiske dialog ville passe bedst i samfundsvidenskabelige timer. Derudover blev observatørposten set som gavnlig, da denne ved sin tavshed opdagede argumenter og pointer undervejs i samtalen, som observatøren efterfølgende blev gjort opmærksom på, hvis de andre deltagende havde glemt dem.

Endeligt fandt flere af dem en ro og tryghed i at måtte sige hvad de mente, da sokratens formål ikke var at vinde et argument men blot stille spørgsmål, der skulle afklare. Men her var det også vigtigt for dem, at denne sokrat tænkte objektivt og ikke ville underminere sin samtalepartners meninger og udsathed.

Da det ønskes i den sokratiske dialog, at gæsterne vedligeholder en reel samtale og ikke en diskussion eller retorisk kamp, var de unges udtagelser om frihed, tryghed og objektivitet et givende bidrag til min afhandlings spørgsmål. Netop at friheden og sikkerheden blev opdaget og udtrykt med sans for, at sokratens rolle ikke var let og banal, kan muligvis stå som et eksempel på, at den sokratiske dialog prioriterer en samtalekultur, hvormed de deltagende kan få sig selv mere i spil. Ved at de unge fik lov til at være sikre i deres svar og ligeledes være en sokrat, der skulle være sig selv bevidst i sin objektivitet/neutralitet, var måske også grunden til, at den sokratiske dialog virkede til at være givende for de deltagende. Kommentarerne var i det hele taget positive og kan være med til at markere, at der er en vis værdi i at lade livsbegreberne komme i spil under forhold, der måske ikke praktiseres særligt ofte i gymnasieregi.

Mødernes fejl og mangler

Min akilleshæl var først og fremmest tiden, da min introduktion blev forhastet, og at øvelsen blev en skygge af sin oprindelige form. At den sokratiske dialog blev hastet kunne mærkes på de deltagende ved alle møderne både ved start og slut. Ved start var der en forvirring over, hvad jeg reelt ville med dialogen, og da samtalerne endeligt var kommet godt i gang, blev vi nød til at stoppe. Selvom det gav en frihed, at de unge ikke skulle stå til ansvar for en senere prøve eller opgave, og samtalen imellem os var et mål i sig selv, var vi stadig underlagt denne tidsramme. Det var dog mit indtryk, at de deltagende havde en positiv oplevelse, og flere var trætte af, at vi skulle stoppe efter blot en time.

Et andet problem var ligeledes, at jeg ikke kunne følge med i alle samtalerne og dermed ikke kunne være tovholder på de emner, de unge talte om.

I de små grupper er det vigtigt, at de deltagende er godt inde i den sokratiske dialogs forløb og prioriterer egne eksistentielle erfaringer og ikke en udveksling af autoriteter og empiri. Dette vigtige fokus på samtalens eksistentielle form blev under den korte introduktion og senere øvelse svær at holde i hævd.

Det korte forløb og min iver for at få øvelsen til at fungere har nok også gjort mig *for ivrig* og ved flere situationer *for analyserende.* At træde for energisk ind i samtalen kan bryde med den ro, der skal til for at undersøge det givne filosofiske fænomen. Over flere omgange trådte jeg ligeledes ind og tog en forklarende rolle på de deltagende vegne. Her tænker jeg især på samtalen den 14. maj, hvor lykkens uansvarlighed sættes i tale. Jeg havde visse bekymringer omkring, hvorvidt den sokratiske tovholder kunne tale i en korrekt forlængelse af de unge, og jeg forsøgte at have forbehold overfor mine antagelser, når jeg opsummerede de unges svar. Jeg prøvede på at være forsigtig i min gengivelse af det, de sagde, og det var mit indtryk, at der var en aktiv enighed, når mine opsummeringer og skiltninger fulgte de unges tanker og en stilhed, når jeg gik fra en gengivelse til blot min forklaring.

# Analysen: Hvad bro er der så imellem det teoretiske og de empiriske erfaringer?

I dette kapitel vil læsere finde en række refleksioner over det empirisk/erfaringsbaserede afsnit, hvor elevernes udtagelser og forklaringer, fik tankerne hen på egen indsigt i den eksistentielle dannelsesforståelse i den sokratiske dialog. Jeg vil primært koble *ét* begreb til dette kapitel, da det både er en vigtig part af den sokratiske dialogs mulighed, og fordi at det kom til udtryk imellem eleverne og mig. I analysen af de sokratiske dialoger vil jeg binde udtrykket *samtalekultur.*

Men hvorfor samtalekultur?

Det er mit overordnede indtryk, at den sokratiske dialogs mere lette og frie samtalekultur var det første eleverne opfattede som værende anderledes end den gængse undervisning. Mange lagde mærke til, at der i samtaleforløbet blev givet tid til, at lægge flere tanker og forståelser bag det de sagde, på en måde hvor egen mening og livsobservation havde en ret og prioritet. Jeg vil ligeledes selv gerne forbinde møderne til dette begreb, da en mere fri og personorienterede samtalekultur, var nær det eneste vi nåede at få sat i gang før timen var omme. Så mens at jeg igennem Kierkegaard, Høffding og Hansen i denne afhandling har beskrevet humoristen som et dannelsesideal i den sokratiske dialog, var det under samtalerne begrænset hvad jeg selv nåede at få frem og se komme til udtryk af eksistentielle humoristiske undringsprocesser. Mens at den sokratiske dialog har meget potentiale for det eksistensgribende menneske, kræver det en del samtaler, før at både den sokratiske tovholder og gæsterne har erfaring og sans for at få en *væren i verden* i tale. Den sokratiske dialogs potentiale kræver at man giver sig tid, og tid havde vi den 7. og 14. maj ikke meget af. Den sokratiske samtalekultur blev dog positivt modtaget af eleverne, og de forsøgte reelt at udføre den under deres egne samtaler. Denne udvikling kan være et argument for, at der i den sokratiske dialog prioriteres ’noget’, som eleverne ikke havde prøvet før, men fandt en værdi i at dyrke med hinanden.

Den 7. maj

Min første gæsts beskrivelse af dannelsen som part af gen og miljø, gør mig opmærksom på, hvad det vil sige, når et menneske søger at forklare sit liv igennem visse antagelser. Hvad jeg dog også vil pointere, er oplevelsen af, at min gæst ved disse forklaringer ikke ønskede at bedrage sig selv væk fra virkeligheden, men mere søgte at give den fundament ud fra hvad han kunne begribe og forstå. Min gæsts brug af gen og miljø begreberne giver mig det indtryk at han gerne ville frem til noget meningsgivende, men at selve metoden, det beskrevne ’man’ igennem disse begreber, blev redskaber der mere bragte en forvirring, og som ikke gik op med den sandhed han søgte imod. Jeg vil mene, at den sokratiske dialogs relevans viser sig her, da der ud fra den humoristiske forholden sig i dialogen, ses skeptisk til sådanne antagelser. Med en humor i dialogen, kommer også den ironi, som opløser de eksterne sandhedskonstruktioner, der kan gøre en total eksistensfjern gyldighed af, hvad det vil sige at *være* i verdenen.

At han blev forvirret i sin svarproces, gør mig opmærksom på, hvor forsigtigt man som sokratisk tovholder skal træde. Den sokratiske dialog er på den ene side relevant, da en forvirring efter det sokratiske spørgsmål måske kan gøre gæsten eksistentielt fri til at lade sig forstå på ny. Men den sokratiske tovholder har også et ansvar for, at de første par samtaler mere bliver dette ’bad i ironiens hav’, end at efterlade gæsten med den rene nihilisme. Den sokratiske tovholder kender til forskellen mellem humoristen og ironikeren som en livstype, men at *vise* det humoristiske i samtalen og dermed holde virkelighedens værenssandhed i hævd trods ironiens forsigværen, blev klart en anden udfordring. Den ironiske forsigværen er en personrejse hvor videnskabens resultatslære mister sin gyldighed, og ved min gæsts tilfælde kan en vis ironisk skepsis, måske gøre tankerne mere *frie* fra de *vildskud* af eksterne sandheder, der kan sætte sig i værensfornemmelsens sted. Det er mit håb, at samtalen måske åbnede op for, at dannelsen ikke blot er et *resultat* af gener og miljø, men også kan defineres ud fra andre virkelighedsforståelser.

Den sokratiske dialog som en eksistentiel dannelsesrejse er også relevant i forhold til de to kvindelige gæster, da de fandt det givende, at der blev givet tid til en forståelse af begreberne i samtalen, og at egen mening reelt havde en værdi.

Det er interessant, at de skulle vænne sig til, at egne meninger og forståelser af en sag, var udgangspunktet for samtalen, og derfra hvor nye spørgsmål blev stillet. Jeg vil mene at den ene kvindelige gæsts ’Det syntes jeg!’ udtryk, var tegn på at egen mening, ikke kun var tilpasset en ide om, at jeg sad inde med den rigtige ’personlige holdning’. Ved hendes svar er det mit indtryk, at vi i samtalen trådte væk fra ideen om en objektiv rigtig/forkert svarkultur, og gik ind for at tage udgangspunkt i den enkeltes værdier.

Den sokratiske dialog er dermed relevant, da eleverne i den undrende samtalekultur både får tid, og giver sig selv tid og lov til, at tage sig selv med i deres svar. Én ting er at stille spørgsmål på klassen, men hvis svarkulturen stadig er fokuseret på en rigtig/forkert jargon, hvor svarende kan underlægges underviserens dom af, om den unge er ’dannet nok’ eller ej, kan også låse undringsforløbet. Til denne tanke vil jeg binde de tidligere refleksioner over Dolins dannelsesdomæner, hvor det var forventet af det dannede svar indeholdte en vis faglig indsigt. Det er mit indtryk, at den sokratiske dialog her er relevant, da de unge i deres svar, ikke kommer til at opleve en frygt for at skulle ’kunne’ noget i svaret. I den sokratiske dialog kan de deltagende igennem spørgsmålet, måske blive mere ydmyge overfor egen viden, men der ikke en rigtig/forkert kultur at frygte for. I en svarkultur hvor der kan dømmes niveauer af dannelse ud fra en faglig indsigt, er også en dårlig kultur overfor sagsundersøgelsens mulighed. Unge i sådan et forløb kan måske nok have noget på hjerte overfor en give sag, men i et rigtig/forkert miljø, der kan dømme med henblik på en karakterskala, kan de af frygt måske blive i tavshed.

Den 14. maj

Ved starten af samtalen med disse elever, blev lykken i første omgang sat overfor livsglæden i en uventet relation, og kort efter at vi forsøgte at sætte livseksempler på hvert begreb, kom også kommentaren omkring lykkens uansvarlighed. Jeg finder denne stund i samtalen værd at tage med i specialet, da alle i rummet blev sig bevidste over, at livsfænomerne i den personlige relation, viste sig at være nok så forskellige, og reelt mulige at føre en samtale over.

Da jeg ved mødets start spurgte, ’*hvad er livsglæde?*’, svarede en gæst ’*jamen det er jo svært at sige noget konkret, det er op til den enkelte selv, det kommer an på, hvordan man ser på, hvad livsglæde betyder for en*’. Til dette svar gav jeg min gæst ret, men ville også gerne høre mere ind til denne livsglæde og mere specifikt høre, i hvilke situationer i livet at den trådte frem for hende. Hvad jeg finder pudsigt, er den umiddelbare nedprioritering af livsglæden som noget man kan tale om med andre, fordi at livsglæden er overladt til den enkelte at definere. Jeg fornemmer en relativisme i dette svar, at mens at det faglige kunne diskuteres ud fra antagelsen om én konkret viden og, så var mangelen på samme i egen værdi – og meningsdannelse også grunden til, at det blot individuelle ikke kunne have værdi i en diskussion. Det virker næsten som om, at det blot personlige var det urefleksive, og et svars vægt og autoritet måtte bygge på en vis konkret viden om sagen. Men med den anden gæsts efterfølgende adskillelse af lykken som handlinger og livsglæden som en generel betegnelse for at være lykkelig, kom en samtale i gang, hvor også det individuelle viste sig at være noget man kunne føre en samtale om.

Den hurtige overgang fra den umiddelbare skepsis til det ivrige sag-undersøgende sprog er relevant, da det kan markere, at der i den sokratiske dialog er en samtalekultur, der i større grad tillader de unge at komme til udtryk i egen ret. At de unge i første omgang skal vænne sig til at være eksistentielt meningsskabende individder, og derefter finder denne nye samtaleform spændende, kan muligvis bevidne om en sprogkultur på gymnasiet, hvor elevernes selvforståelse som *værende mere* end det igennem fagene beskrevne ikke bliver prioriteret.

Da samtalerne derefter kom i gang på grupperne, vil jeg mene at de unge i selve undersøgelsen af livsglæden og lykken som fænomener, begyndte at tage udgangspunkt i selvet og egne erfaringer med livet, men ikke af den grund blot for at udveksle meninger. Gruppen der fandt at frygten kunne ses i sammenhæng med lykken, bevidner for mig en udvikling, hvor de deltagende så småt havde trådt ud at det blot videns-referende sprog og i deres undersøgelser gik af veje som ingen af dem fra start havde forudset. Denne mere ærlige og frie leg med livets fænomener, hvor den enkelte tester sine antagelser igennem spørgsmålet med den anden, er nær den ønskede udvikling i den sokratiske dialog. De unge havde lagt mærke til denne udvikling, fundet den vigtig, og markerede den som en proces der var speciel for mødets forløb.

Hertil gjorde eleverne mig ligeledes opmærksom på den ro der var i at måtte tale ud af ens holdninger, uden en frygt for at ende i en retorisk kamp. Det bekræfter muligvis det gavnlige i at have en sokratisk samtalekultur, hvor den enkelte ikke skal frygte for at træde frem med egne holdninger, da undringsfælleskabet netop undersøger en sag *sammen*, på en måde hvor ingen kan fremstå som den bedrevidende.

Jeg vil mene at den sokratiske dialogs relevans kommer til udtryk i alle tre samtaler, da jeg opdagede hvordan at eleverne ikke var vant til, at give sig tid til at forstå sig selv i livsorienterede spørgsmål, og på forskellig vis skulle vænne sig af med et fagsprog.

Undersøgelsen af en sag, styrkes ifølge Fink og Hansen af, at man går til fænomenet ud fra før-akademiske sandhedsåbne interesser, og ud fra en mangfoldig faglighedsindsigt. Mens at fagligheden dermed kan gøre os åbne overfor en forståelse af sagen i Hansens forstand, eller hos Fink være den midlertidige institutioneret saglighedforståelse, kan selve undersøgelsen af sagen ikke blot forstås igennem det faglige. Så mens at en faglig indsigt i bedste fald kan være bidragende, når eleverne undres over en given sag, må en dannende stund også indeholde en mere fri og eksistentiel rejse, hvor de deltagende begynder at forstås sig selv i eksistens.

Mens at de tre samtaler ikke nåede særligt langt, lå der i alle kimen til en videre samtalekultur, hvor de boglige forklaringer stod til at miste autoritet, og træde tilbage, så også livserfaringerne og de umiddelbare meninger om en given sag kunne komme til udtryk. Hvis der i gymnasiets dannelesbegreb er et ønske om, at elevernes selvforståelse bliver til mere end fagligt gendriveri, og fornuftsrefleksioner, må der også gives tid til disse nyttefrie stunder, hvor der plejes en mere undrende og måske ironisk samtale.

# Det konkluderende og den nye undren

I starten af denne afhandling stillede jeg følgende spørgsmål for at indramme min undren:

Hvorledes skal man forstå forholdet mellem sokratisk dialog og eksistentiel dannelse, og hvilken mulig relevans kan sokratisk dialog som eksistentiel samtaleform eventuelt have for dannelsesprocessen i filosofisk undervisning såvel som i gymnasial undervisning?

Med udgangspunkt i denne søgen efter forholdet mellem den sokratiske dialog, eksistentiel dannelse og relevansen i gymnasial undervisning, har jeg opdaget hvordan at dannelsen både for gymnasiet og den sokratiske dialog, først og fremmest er en selvdannelse.

Alt efter hvem der beskuer dens form, kan selvdannelsen være alt lige fra en fagoverblikkets produkt i Dolins forstand, til at være en rejse hvis målestok ifølge Kierkegaard kun kan være den eksistensgribende selv. Det AT gennemløbende, saglige, faglige og eksistentielle menneske, er vinkler hvorpå hver ung elev kan ses an i sine muligheder for selvforståelse, med dertilhørende forskellige håb for hvordan dette menneske udviklede sig, til noget dannelsesmæssigt ’mere’ end det var før. Dannelsen er ikke en isoleret proces i nogen af tilfældene, men udvikles bedst igennem et medmenneskeligt foretagende, hvor spørgsmålet er den primære kraft bag selvdannelsens mulighed.

Med gymnasiets dannelsesbegreb finder vi et forsøg på at indramme og definere denne ellers så erkendelsesbrydende personlige udviklingsproces. Ved at indramme hvordan mennesket *er,* kan der også udarbejdes retningslinjer for hvordan man igennem en institution kan sikre af hver udannet går meningsfyldt, autonomt, demokratisk (osv.) til sin og andres virkelighed. Hvad vi dog også har læst, er at denne almendefinerede ide om det selvdannede menneske, kan bygge på en begrebskonstruktion, hvor det overses eller direkte nedprioriteres, hvordan hver enkelt efter eget tempo og værens-oplevelser bringer sig selv til en dannende forandring.

Man kan dermed lære mennesker at tænke sig ind i alle mulige sammenhænge, som observerende fornuftsmennesker i en kompliceret beskrevet verden. Men en ting er at træne et menneske til adfærd og viden-indsigt, en anden er om de forstår egen eksistens i relationen til dette virvar af forklaringer og forventninger. I spørgsmålet om at forstå sig selv i det sagte, kan en bedrevidenhed på denne persons vegne ikke være løsningen, for så introduceres blot endnu en ekstern kraft, der presser sandhed ned over en verden dette menneske selv skal nå og forstå.

Ud fra indsigten i humoristens verdenssyn, en livsindstilling der kan plejes igennem den sokratiske dialog, bliver jeg gjort opmærksom på en dannelsesproces, der bringer den enkelte til en meget ærlig forståelse af sig selv som livsgribende menneske. Livets mest autentiske lykke- og sørgestunder, samt fornemmelser for en metafysisk evighed i det endelige, bliver af humoristen anderkendt for sin personlige, meningsgivende og samtidige gådefulde form. Humoristen formår dermed, at sortere den tillærte sludder af historisk viden af sig om hvordan andre har levet, og træder væk fra en efterabelse af det at være et menneske, til at være et unikt menneske i eksistens. Den eksistentielle dannelse har dermed vist sig at have en mere grundlæggende betydning, for den som tør beskue sin verden, ikke kun som den ydre epistemologiske beskrivende, men også fra en værens og humoristisk forståelse. Selvdannelsen bliver da i denne optik at nå sig selv med et smil, og i processen måske opdage og tage en skeptisk afstand fra, hvad samfundet igennem dets begrebskonstruktioner gerne vil have en til at være, ikke kun jobmæssigt, men også politisk, ideologisk og endda spirituelt.

Mens at mødet med det meningsgivende, u målbare og ukendte kan blive opdaget af nogle for sin autenticitet, vil det for andre aldrig blive set for sin værende form, men altid være en ’igennem en vis autoritets forstået’ oplevelse. Mens at sådan livsindsigt kan ske ved alle stunder i livet, finder vi med gymnasiet et aktivt forsøg på at ’danne’ og udvikle, i stedet for at overlade livsrejsen udelukket til individet. Gymnasiet vil efter bekendtgørelserne gerne udvikle de unge i en person - og livsdannelse. Men i forlængelse af argumenterne i dette speciale, og de positive erfaringer fra eleverne, skal der måske tages det ekstra skridt, og anderkendes at selvdannelsen i sin mulighed også må indgå i nyttefrie og værensnære sokratiske samtaler. Er den sokratiske dialog dermed relevant for gymnasiet?

Det vil jeg mene, både ud fra en indsigt i hvad en humor i dialogen kan bringe til det eksistentielt selvforståede liv, og fordi at den satte en fantastisk dynamik i gang blandt eleverne og mig, hvor begreber såsom lykken, kom under en givende og uforudset undringsproces.

Fra denne første indsigt i den sokratiske dialogs relevans for den eksistentielle dannelsesproces, vil jeg med disse sidste linjer tænke videre, og vurdere hvad denne afhandlings konklusioner kan stille af nye spørgsmål. For den sokratiske dialog lever vel i spørgsmålet.

Jeg vil med denne perspektivering gå i to retninger, en henvendt mod en ny akademisk filosofisk undren, og en undren henvendt mod den sokratiske dialogs reelle mulighed.

Fra et rent filosofisk perspektiv, undres jeg over denne ontologiske væren, og hvordan man i ontologisk forstand overhovedet kan beskrive den. Denne tilstand at være i væren før at man er den værende der beskuer denne væren, er en filosofi der kan være svær at kritisere, da alt min kritik jo kommer efter denne væren i verden, og dermed er en erkendelsens efterbehandling. I denne sammenhæng har jeg tidligere haft fat i Theodor W. Adorno egentlighedens jargon (Adorno, 1964/2008) og den negative dialektik, hvor netop Heideggers ekistentialisme kritiseres. Med den nye indsigt i Gadamer, kan et kritisk blik måske vendes mod eksistentialisme rødder, for at forstå denne væren i verden bedre.

I det rent mellemmenneskelige, undres jeg dog over noget andet, for mens at jeg har argumenteret for den sokratiske dialogs relevans, ved jeg ikke meget om dens reelle mulighed for de lærere, der gerne vil dyrke det filosofiske i deres undervisning. Mens at mit besøg på Hjørring gymnasium kan være et eksempel på, at der er en vis frihed for lærere til at prøve nye pædagogiske metoder, kan mine erfaringer ikke tale på vegne af, hvad der reelt kan udføres i det daglige undervisningsforløb. Jeg undres dermed over hvad muligheder der ligger ude i det ganske danske land, for at den sokratiske dialog reelt kan komme ud til flere livsundersøgende mennesker.

# Bibliografi

Adorno, T. W. (1964/2008). *Egentlighedens jargon- om den tyske ideologi.* Helsingør: Det lille forlag.

Arendt, H. (2010). *Eksistens og religion - Tænkning mellem tradition og modernitet.* red. Mikkel Thorup, Forlaget klim.

Arendt, H. (1978). *Life of the Mind.* London: Harcourt, Inc.

Arendt, H. (1958/2004). *Menneskets vilkår.* Århus: Klims forlag.

Bertelsen, J. T., Ebbensgaard, A. H., Madsen, K. A., & Mouritsen, O. G. (2008). *Viljen til visdom - en bog om dannelse og uddannelse.* Forlaget Slagmark.

Cappelørn, N. J. (11. 9 2013). *At være sin egen original- foredrag over hovedlinjerne i Søren Kierkegaards originale værk bestående af ca. 40 skrifter.* Hentede 11. 9 2013 fra Hasseris Kirke: http://www.hasseris-kirke.dk/index.php?id=32

Damberg, E., & et.al. (2013). *gymnasiepædagogik- en grundbog.* 2. udgave. Hans Reitzel.

Dohn, N. B., & Flemming, L. (1999). *Hvad er filosofihistorie? - Mindeskrift for Johannes Østergaard.* Philosophia.

Frandsen, F., & Morsing, O. (1990). *Sokrates på skolebænken? - En debatbog om skole og filosofi.* Slagmark.

Gadamer, H. G. (1960/2004). *Sandhed og metode.* Systime A/S.

Gadamer, H.-G. (1986). *The idea of the Good.* New Haven: Yale University Press.

Hadot, P. (1995). *Philosophy as a Way of Life - Spiritual Exercises from Socrates to Foucault.* Blackwell publishing.

Hansen, F. T. (2008). *At stå i det åbne - dannelse gennem filosofisk undren og nærvær.* Hans Reitzels forlag.

Hansen, F. T. (2012b). *At være i et elskende forhold til verden. Hvorfor ikke al filosofisk praksis kan forveksles med terapi.* Norsk Filosofisk Tidsskrift, nr. 4, s. 270-277.

Hansen, F. T. (2000). *Den sokratiske dialogruppe- Et værktøj til værdiafklaring.* Gyldendal.

Hansen, F. T. (2002). *Det filosofiske liv - Et dannelsesideal for eksistenspædagogikken.* Hans Reitzels Forlag.

Hansen, F. T. (2012a). *Om akademisk dannelse i dag. Med udgangspunkt i Gadamers's syn på sandhed og erfaring.* Norsk Filosofisk Tidsskrift, nr.3, s. 2008-223.

Høffding, H. (1923). *Den store humor - et psykologisk studie.* 3. oplag Gyldendal.

Kierkegaard, S. (1841/1997). *Søren Kierkegaards skrifter, bind 1, Af en endnu Levendes Papirer- Om Begrebet Ironi.* (red.) Cappelørn, et al. Gads forlag.

Kierkegaard, S. (1837/2000). *Søren Kierkegaards skrifter, bind 17, Journalen DD: 37 (b).* (red.) Cappelørn, et al. Gads forlag.

Kierkegaard, S. (1846/2001). *Søren Kierkegaards Skrifter, bind 18, Journalen JJ:167.* (red.) Cappelørn, et al. Gads forlag.

Kierkegaard, S. (1846/2001). *Søren Kierkegaards skrifter, bind 18, Journalen JJ:490.* (red.) Cappelørn, et al. Gads forlag.

Kierkegaard, S. (1854/2008). *Søren Kierkegaards skrifter, bind 25, Journalen NB28:70.* (red.) Cappelørn, et al. Gads forlag.

Kierkegaard, S. (1843/1997). *Søren Kierkegaards Skrifter, bind 4, Frygt og bæven.* (red.) Cappelørn, et al. Gads forlag.

*know your Meme*. (1 2013). Hentede 26. 9 2013 fra http://knowyourmeme.com/memes/yolo

Lübcke, P. (2010). *Politikkens filosofileksikon.* 2.udgave, Politikkens forlag.

Nielsen, T. H. (02. april 2013). *MELLEM SPROG OG EKSISTENS – Om ironien hos Kierkegaard, Lukács og de Man.* Hentede 30. 08 2013 fra Institut for Æstetik og Kommunikation » Forskning » Tidsskrifter » Litteraturhistorisk Netforlag: http://dac.au.dk/forskning/tidsskrifter/netforlag/essays-artikler/mellem-sprog-og-eksistens/

Schmidt, L.-H. (1999). *Dannelse på ny: Om det socialanalytiske perspektiv på velfærdsamfundets dannelsesnormer.* Dansk pædagogisk tidskrift, nr. 1:32-45.

Thielst, P. (2006). *Man bør tvivle om alt- og tro på meget- Filosofiens historie fra Thales til Habermas.* Det lille forlag.

# 

# English resumé

The main focus of this master thesis is to address the relation between Socratic dialogue and existential *self-cultivation* and to discuss what relevance Socratic dialog might have on the self-cultivation process in a philosophical and Danish high school educational context.   
In this thesis I use the Danish word *dannelse* which translates into *general education*, however the actual meaning of the word is much closer to the German ‘*Bildun’.* Instead of *general education* I have chosen to use the term *self-cultivation* as I feel this comes closer to what I am describing.

The thesis starts by addressing the matter of self-cultivation from two angles; first by a theoretical research into the underlying philosophy of the Socratic dialogue and secondly by undertaking Socratic dialogue with three high school students.

The first chapter starts with a theoretical review of the official regulations for Danish high school students. By getting an insight into the history and definitions of how students are meant to be educated in self-cultivation - in a more formal sense - the reader should gain a base knowledge so that a comparison between existential self-cultivation and the more traditional approach becomes easier to understand.

In the next chapter the reader is introduced to an important distinction between knowledge of the world as a phenomenon, and how to approach a phenomenon as a human being. In this distinction it is argued, that knowledge of the world alone is not enough to ensure that the students are self-cultivated. It is argued by Hans Fink, who is a docent in philosophy at Aarhus University that sometimes to gain an insight into the world as a person you must approach it with a certain pre-educational and open mindset, instead of a descriptive understanding of the world.

In the next chapter the reader is introduced to self-cultivation as seen from an existential point of view where the process of self-cultivation cannot be made to fit external goals and expectations in the form that formal institutions decree. In this sense self-cultivation is a matter of a free immeasurable self-experience explored and cared for through the Socratic dialogue. The chapter introduces the ontological approach to reality through Hans-Georg Gadamer, and Finn Thorbjørn

Hansen, who argues that self-cultivation is gained when one gains an acknowledgement and a sense of ontological being in the world. While this being in the world cannot be fully understood, because any reflections on being comes after the immediate meaningful being in the world it is still possible to get an honest sense of being.

The following chapter introduces Søren Kierkegaad, and his approach to Socrates, and the Socratic Method. It also introduces the work of Harald Høffding and again Finn Thorbjørn Hansen. In this chapter, the reader gets a closer understanding of the irony in the Socratic Method and how irony used in a humorous way is a method where the previously mentioned knowledge of the world is looked on with skepticism. These thinkers understanding of humor is mainly defined through Kierkegaard and then expanded upon by Høffding and Hansen. The reader should get a better idea of what a humorous approach to life through a Socratic irony method can bring to existential self-cultivation.

The next chapter further examines the Socratic irony by focusing on **‘***On the concept of Irony with Continual Reference to Socrates****’*** by Kierkegaard. Here, the reader gets a deeper insight in how an ironic *way of being,* can both be a way to set oneself free of being determined by anything outside ones existential self but on the other hand also carries the risk of reducing reality to a nihilistic nothing. Later in the work a certain restrained irony is described and combined with a critique of the scientific focus on a world of fully understandable results.

The following chapter focuses on the tree Socratic dialogs which took place on the 7th and 14th of May 2013 in Hjørring high school. The following chapter analyzes the experience from the interviews with the students and the theoretical frame from the chapter before that. It is discussed how Socratic dialog can be seen as relevant for high school and philosophical education. The keyword that emerges from these reflections is *existential conversation culture*.

In conclusion, the Socratic Method is deemed relevant because it allows students to experience themselves from a point of ontological ironic self understanding. This could potentially make them better to see the assumed truths of the world, and that external authorities saying what being a correct person does not always fit one’s own existential meaning of being. While the Socratic Method takes time, we managed to establish this existential conversation culture which in time might develop into a dialog which is closer to the famous dialogs which Socrates practiced so long ago.

# Bilag

## Bilag 1

**”§ 1.** Uddannelsen til studentereksamen er en treårig ungdomsuddannelse, som er målrettet mod unge med interesse for viden, fordybelse, perspektivering og abstraktion, og som primært sigter mod videregående uddannelse. Uddannelsen udgør en helhed og afsluttes med en eksamen efter national standard.

Stk. 2. Formålet med uddannelsen er at forberede eleverne til videregående uddannelse, herunder at de tilegner sig almendannelse, viden og kompetencer gennem uddannelsens kombination af faglig bredde og dybde og gennem samspillet mellem fagene.

Stk. 3. Eleverne skal gennem uddannelsens faglige og pædagogiske progression udvikle faglig indsigt og studiekompetence. De skal opnå fortrolighed med at anvende forskellige arbejdsformer og evne til at fungere i et studiemiljø, hvor kravene til selvstændighed, samarbejde og sans for at opsøge viden er centrale.

Stk. 4. Uddannelsen skal have et dannelsesperspektiv med vægt på elevernes udvikling af personlig myndighed. Eleverne skal derfor lære at forholde sig reflekterende og ansvarligt til deres omverden: medmennesker, natur og samfund, og til deres egen udvikling. Uddannelsen skal tillige udvikle elevernes kreative og innovative evner og deres kritiske sans.

Stk. 5. Uddannelsen og skolekulturen som helhed skal forberede eleverne til medbestemmelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Undervisningen og hele skolens dagligliv må derfor bygge på åndsfrihed, ligeværd og demokrati. Eleverne skal derigennem opnå forudsætninger for aktiv medvirken i et demokratisk samfund og forståelse for mulighederne for individuelt og i fællesskab at bidrage til udvikling og forandring samt forståelse af såvel det nære som det europæiske og globale perspektiv. ”[[12]](#footnote-12)

## Bilag 2

Selve øvelsen: Øvelse 6 filosofisk trio med fokus på det dialektiske.

I dette møde vil fokuseret været at få eleverne i dialog, ved at sætte dem i forskellige samtaleroller, og ud fra et fælles defineret filosofisk spørgsmål. Selve øvelsen vil begynde med at de deltagende vil blive delt op i grupper med tre elever i hver. Derefter vil hver elev blive tildelt rollen som enten sokraten, gæsten eller observatøren.

Forinden starten på øvelsen, vil jeg kort redegøre for at part af øvelsens formål er at indgå i et undringsfælleskab, hvoraf der igennem spørgsmål og svar tænkes over det filosofiske emne. Jeg vil ligeledes bede de tavse deltagende at notere sig når de oplever en verbal og/eller nonverbale undringssituation, både for sokraten, gæsten og dem selv. Jeg vil endeligt bede obsevatøren holde øje med, at tiden, og fortælle når der er gået 10 minutter.

For at statuere inden for hvilke rammer dette møde er tænkt, vil jeg derefter selv fungere som sokraten i en indledende samtale. Når de ti minutter er gået, vil jeg spørge det tavse publikum om hvad de havde oplevet, derefter vil jeg spørge min gæst, og slutteligt vil jeg selv smide et par kommentarer omkring egen erfaring.

Herefter vil jeg opsummere øvelsen igen, for så at bede de unge om at fordele sig på deres grupper.

I den første runde, vil en elev være sokrat, en anden gæst, og den tredje observatør. Igen vil der foregå en samtale mellem sokraten og gæsten, og observatøren vil holde øje med tiden, og notere sig hvornår en undring finder sted. Efter de ti minutter er der en evaluering af samtalen, hvor forholdsvis observatøren, gæsten og sokraten kommer til orde. I anden runde bytter sokraten og observatøren plads.

Hvad der er vigtigt i sammenhæng med samtalen, er at gæsten ikke blot kommer med meninger, men igennem eksempler skal prøve at tale fra dennes levede erfaringer. I eksemplerne skal sokraten lytte til hvad antagelser gæsten tager for givet i sine eksempler, når det filosofiske emne skal behandles. For at appallere til et reelt undringsfælleskab, skal sokraten ikke se sig selv som skarp analytiker identificere sig selv som en slags terapeut, men i et venligt sindelag helst stille spørgsmål til gæsten, som denne også kunne finde på at stille sig selv. Sokraten skal derfor også lytte til sig selv i denne samtale, om hvad der berører ham i det gæsten siger, ikke som i filosofiske teorier, men måske stunder fra egen verden, eller at denne finder sig selv i den såkaldte ikke-viden, denne undren.

Forskel på de to første runder:

Første runde, da må sokraten sikrer sig, at gæsten ikke bare kommer med meninger OM det, men taler UDFRA det, altså fra LEVEDE ERFARINGER. Sokraten beder om ét konkret eksempel, og lytter dernæst til, hvad det er for nogle grundantagelser (livssyn, menneskesyn, værdier, etc.) som bliver taget for givet i dette eksempel OMKRING hvad livsglæde er og hviler på. Det er disse sokraten så spørger ind til - ikke på en forhørsagtig måde, men muntert og venligt og også helst nysgerrigt og senere undrende. Sokraten skal undervejs hos sig selv særlig lytte til, hvad det er, som gør indtryk på ham selv - hvad er det gæsten siger, som berører ham - og dernæst, hvad er det i dette indtryk og denne berørthed, der så vækker en ikke-viden, en UNDREN. Et minut før rundens afslutning, skal observatøren gøre opmærksom på tiden, og sokraten skal da spørge sin gæst: Hvad så nu? Hvad er dit undringsspørgsmål nu efter at vi har talt sammen?

I den anden runde skifter observatøren og sokraten plads, og sokraten tager udgangspunkt i det sidste undrinngsspørgsmål. Gæsten er den samme.

I denne runde skal sokratens egen undren prioriteres højere, og med gæstens svar, skal sokraten også dele ud af dennes tanker, om hvad der gør indtryk. Undringsfælleskabet mulighed, lever på at begge de deltagende reelt undre sig, og at der undervejs ikke kun er tale om interview eller forhørsagtige forhold. Den anden runde er vigtig i den forstand, at der fra runde et er et kendskab til mødets rammer, og at de involverede langsomt bryder med ideen om hvem der er den spørgende. I runde to kan en reel stemthed nå at sætte sig over de deltagende, og de stillede spørgsmål kan ende mere med at flyve i luften til undring blandt alle, end blot at forblive i en for skematisk og mekanisk spørge-svar proces. Efter anden runde vil der igen være en evaluering.

I den tredje tunde bliver gæsten nu sokrat, og observatøren gæst. Igen afsluttes der med en evalutering.

Til sidst samles alle på mødet, og der fortælles om hvad erfaringer der er gjort. Det er på dette tidspunkt jeg trækker en parralel til filosofisk vejledning generelt, evtuelt kombineret med hvad jeg gerne vil undersøge med mit speciale. Jeg vil i denne sidste tid også gerne bede dem tænke over hvor de i deres eget liv tænker sådan tænkning kunen være god, og om den også hører hjemme i den undervisning de får.

1. Dette forløb er part af et initiativ i gymnasiereformen fra 2005, hvor der ønskedes en dynamik samspil imellem de enkelte fag på gymnasiet. Med det tværfaglige arbejde er det ønsket at de enkelte fag skal forstås i deres muligheder og begrænsninger, og at eleverne derudover får et metafagligt indblik ikke kun *i* de enkelte fag, men også *om* de enkelte fag, herunder dets begrebsbrug og videns former. En nærmere beskrivelse af AT forløbet er at finde bl.a. i (Damberg & et.al, 2013, s. 228-245) [↑](#footnote-ref-1)
2. Se bilag 1 for at se de fem hovedparagraffer [↑](#footnote-ref-2)
3. Dolin bruger selv en fysiktime som hans eksempel. (Damberg & et.al, 2013, s. 77) [↑](#footnote-ref-3)
4. Selvom Sokrates er mest kendt fra Platons skrifter, er han også blevet beskrevet af andre samtidige tænkere. I *begrebet ironi* adskiller Kierkegaard den historiske Sokrates fra den platoniske Sokrates ved at analyserer på skrifterne af Platon, xenophon, og Aristophanes, og dermed forsøge pege ud hvornår den historiske Sokrates stemme skinner igennem. I (Hansen, 2000, s. 50-51) gives en kort redegørelse for det filosofiske arbejde i denne adskillelse. I (Lübcke, 2010, s. 654) bliver dette problem ligeledes behandlet kort. [↑](#footnote-ref-4)
5. Alt bliver Forfængelighed, bliver det ironiske Subject ikke sig selv forfængeligt, men frelser sin egen Forfængelighed. (Kierkegaard, 1841/1997, s. 296:25, 26-27) [↑](#footnote-ref-5)
6. Ordvalget ligger i forlængelse af Kierkegaards egen sprogbrug [↑](#footnote-ref-6)
7. Den beherskede ironis endeliggørelse af den Hegelske tilgang til erkendelsen, fandt jeg beskrevet i (Nielsen, 2013, s. 20) [↑](#footnote-ref-7)
8. Latin: Netop derfor. [↑](#footnote-ref-8)
9. Det historiske skal forstås som summen af en erkendelsen tidslig, rumlig, og autentisk selv. [↑](#footnote-ref-9)
10. Selve øvelsen som den var tænkt udført til den 7. maj er at finde i bilag 2, og i (Hansen, 2008, s. 441) [↑](#footnote-ref-10)
11. YOLO, eller ‘you only live once’, er et udtryk der I ungdomssproget (heriblandt ironisk brugt i mit eget) sættes i sammenhæng med at leve livet, selv hvis det indebærer visse konsekvenser eller risici. Dog blev det kort efter dets introduktion i slangsproget forbundet med dum og uansvarlig adfærd, hvor en hedonistisk ’lev i nuet’ mentalitet kan retfærdiggøre manglende omtanke på sig selv og fremtiden. For videre læsning, se litteraturlisten for slang hjemmesiden: (know your Meme, 2013) [↑](#footnote-ref-11)
12. <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=132647#K1> kapitel 1 [↑](#footnote-ref-12)