

Hvad er en filosofilærer? - Nedslag i bogen 'Fagdidaktik' af Sven Erik Nordenbo

af Mogens Lilleør

Hvad er en filosofilærer? Hvad er en elev? Hvad er det filosofilæreren lærer sin elev? Og hvordan gøres det? Det er spørgsmål af denne type, der bliver belyst i Sven Erik Nordenbos 'Fagdidaktik'. Men det ville selvfølgelig være forkert at hævde, at de bliver besvaret fuldt ud. Der er snarere tale om, at bogen efter endt læsning lader læseren tilbage med sådanne spørgsmål på et mere kvalificeret niveau.

Læseren er måske en underviser, der allerede har fundet sine ben at gå på, dvs. som har en rimelig sikker fornemmelse for at undervise i filosofi. Den faglige dømmekraft er udviklet. Timerne, ugerne og månederne afvikles under lærerens kyndige hånd. Men hvad er det egentlig, denne kyndige hånd foretager sig, hvad er det egentlig dømmekraften forholder sig til og betjener sig af, og er den kyndige hånd så kyndig som hovedet tror? Se, hvis min undervisning altid var en succes betraget både fra min, elevernes og fagets side, og hvis jeg og eleverne altid gik oplyst og oplivet derfra, så gad jeg næppe besvare mig med at besvare de spørgsmål. Men som de fleste filosofilærere sikkert erfarer, så er virkeligheden af og til en anden. Og er dette tilfældet, så er bogen Fagdidaktik god at få forstand af. Ikke i den forstand at den giver entydige svar på spørgsmål, men i den forstand at den får filosofilæreren til selv at stille spørgsmål til sin egen undervisning.

Bogen bygger på 11 praksisberetninger eller -overvejelser, som filosofilærere i gymnasiet, hf og på VUC har forfattet. Nordenbos faglige kommentarer knytter an til udvalgte problemstillinger i disse praksisberetninger og følger samtidig filosofibekendtgørelsens temainddeling: 'Mennesket og dets symboler', 'Samfundet og historien' og 'Naturen og teknikken'. Resultatet er ganske vellykket. Bogen består af 8 kapitler og et appendiks.

Det første kapitel - en lille indledning - præsenterer Nordenbos opfattelse af, hvad undervisning er og ikke er. Han afviser, hvad man kunne kalde indtryks- eller produktionsopfattelsen: Undervisning kan ikke reduceres til blot og bar håndværk, dvs. en proces som har til formål at producere et bestemt resultat. Underviseren er ikke en håndværker, som ved hjælp af tillærte færdigheder eller teknikker kan producere en indlæring hos en iøvrigt i det store hele passiv elev, som metaforisk beskrevet enten blot er materiale der skal formes, en beholder der skal fyldes, eller en organisme der skal foldes ud. I stedet forfægter Nordenbo 'indsigts'-opfattelsen: På holdet starter læreren en social proces. Det sker i en social institution. f.eks. skolen, som er skabt til formålet, men samtidig udvikler sine egne sociale fænomener. Underviser og elev er dermed begge underkastet en række sociale vilkår, som giver muligheder og sætter grænser; både underviser og elev er aktører i et mangefacetteret socialt rum. At være aktør vil sige, at man som menneske handler ud fra en opfattelse af, hvad det er for en situation man er i, hvad formålet er med sine handlinger i situationen, og hvilke andre handlemuligheder situationen åbner for. Både underviser og elev er som aktører aktivt indgribende i den virkelighed som undervisningsforløbet er; begge er på en måde konstruktivister, som skaber en virkelighed i og med de handler. Underviseren er nødt til at forstå sine elevers handlinger med udgangspunkt i dette aktørbegreb. Det er ikke kun underviseren, der bestemmer, hvad der skal foregå i undervisningssituationen; eleverne af idag er ikke bare passive, men tænker, planlægger og beslutter på basis af deres forudforståelse af verden og dens virkemåde.

Det er dermed samspillet mellem lærer og elev, der konstituerer undervisningen. Underviserens indsigt i situationen afhænger af den indsigt, han har i elevernes forståelse af situationen. I takt med at de enkelte elevers forståelse kommer til hans kundskab, uddybes hans forståelse af situationen. Hans indsigt påvirkes med andre ord af processen, men ændrer dermed samtidig undervisningen i og med denne påvirkes af den meningssammenhæng han befinder sig i. Og dermed påvirkes elevernes forståelse af deres situation sig også. Og dermed ændres underviserens indsigt....osv. Pointen er ifølge Nordenbo, at den gode underviser er god til at erhverve sig indsigt i den konkrete undervisningssituation han er i. Især er det vigtigt at få indsigt i, hvilke tegn i situationen, der får netop ham til i sine undervisningshandling at opfatte situationen, som han gør, og hvorfor han mener, at disse underviserhandling fører til, at undervisningen bliver bedre. En måde at forbedre sin undervisning

på, består i på denne måde at opnå indsigt i sin egen måde at se sin undervisning på. Derfor er det en fordel at besidde et repertoire af didaktiske begreber, så den pædagogiske indsigt kan artikuleres og dermed gøres dybere.

I bogens kapitel 2 præsenteres netop et udvalg af didaktiske begreber eller momenter, som kan tjene en sådan udvikling: Det første er 'rammefaktorer', dvs. henholdsvis fysiske og administrative, juridiske og pædagogiske rammer, som på forskelligvis præger den konkrete undervisning, f.eks. via lokaleindretning, tidsfordeling og placering, holdstørrelse og bekendtgørelse. De øvrige er undervisningens 'formål', 'indhold', 'materiale' og 'metode' (socialform og aktivitetsform), samt 'evaluering'.

Men hvilket forhold består der mellem disse didaktiske momenter? Kapitel 3 diskuterer dette spørgsmål i lyset af den nyere tids dannelsesteoretiske diskussion. Er det sådan, at det er en eller få af de didaktiske momenter, der er grundlæggende og dermed betingende for de øvrige, eller er de alle gensidigt afhængige af hinanden? De to hovedretninger - den dannelsesteoretiske pædagogik (Nohl, Litt, Weniger og Klafki) og Berlinerdidaktikken (Heinemann, Otto og Schultz) - er enige om, at momenterne ikke kan bestemmes uafhængigt af hinanden, f.eks. er metode forbundet med indhold og formål. Men de to 'skoler' er uenige med hensyn til hvorvidt enkelte begreber er mere grundlæggende eller ej.

Den dannelsesteoretiske pædagogik fastslår, at formålet (dannelsesværdien) er grundlæggende, og at alle overvejelser over f.eks. metodik og materialer er sekundære til dette, dvs. hvis formål og indhold strider mod metodik, så er det metodikken der må vige, ligesom evalueringsmetode må være betinget af dannelsesværdien og ikke omvendt (Nordenbo indsparker her en stikpille til nutidens undervisningsbureaukratiske tendens til ud fra en produktionsopfattelse af undervisning at underordne dannelsesværdi under (produkt-) målebarhed). Berlinerdidaktikken hævder derimod, at alle begreberne er gensidigt betingede af hinanden og den ydre sociale verden. Der er tale om et mangesidigt afhængighedsmønster, så distinktionen mellem 'uafhængige' og 'afhængige' er slet ikke relevant i denne sammenhæng: Formål og indhold er ikke såkaldt uafhængige variable, og metode og materiale er ikke såkaldt afhængige variable. Vil vi forklare, at en given undervisning forløb som den gjorde, så gives der ingen monokausal forklaring; vil vi planlægge et undervisningsforløb kan ingen af begreberne anvendes isoleret, men skal afstemmes i forhold til hinanden; vil vi forstå hvad undervisning er, så konstitueres denne af samspillet mellem lærerens og elevernes forudsætninger og konkrete handlinger.

Nordenbo beskriver på basis af didaktikeren Wolfgang Klafki de dominerende dannelsesteoretiske retninger: Dels de materielle teorier, som har fokus på faget som et stof, der eksisterer uafhængigt af pædagogisk formidling, men som bør determinere den pædagogiske formidling: Det er den encyklopædiske dannelsesteori og den klassiske dannelsesteori. Dels de formelle teorier, som fokuserer på elev-subjektets funktion og færdigheder: Det er den funktionelle- og den metodiske dannelsesteori. Klafki selv nævnes som en væsentlig repræsentant for det synspunkt, at dannelse ikke kan reduceres til enten materiel dannelse eller formel dannelse, men må forene begge elementer; en metode må have et stof at virke på; at tænke og at forholde sig er altid at tænke på noget og at forholde sig til noget, dvs. den formelle dannelse må forudsætte den materielle og omvendt. Dannelse foreligger ifølge Klafki, når personen besidder de kategorier, som virkeligheden kræver for at den kan beskrives adækvat; personen er dannet i og med personen qua kategorierne åbner sig for virkeligheden. Dette sammenfattes i begrebet 'kategorial dannelse', hvilket må svare til at opnå indsigt ikke blot i undervisningens virkelighed, men i den store virkelighed, som er hele den sociale verden. Lad mig her kort supplere med den engelske filosof og pædagog R.S.Peters, der i den analytiske tradition synes at forfægte et beslægtet syn på dannelse (education). Han beskriver dannelsesfænomenet på den måde, at qua personen opnår indsigt, dvs. uddannes, så er hun blevet indviet i såkaldte erkendeformer, som er kendetegnet ved på én gang at have ikke-instrumentel værdi (værdi i sig selv for eleven) og instrumentel værdi i kognitiv forstand (dvs. øger elevens muligheder for at erkende og forstå den omgivende virkelighed). Desuden skal dannelsesprocessen være foregået på en etisk forsvarlig måde i respekt for elevens integritet og med eleven som medvidende aktør.

Det er således ikke kun faget eller stoffet, der bør bestemme de pædagogiske overvejelser, også elevens interesser og behov bør indgå i overvejelserne og være medbestemmende for undervisningen. Konsekvensen er, at et fag som f.eks. filosofi ikke kan formidles som noget éngang

givet, men udkrystalliserer sig i undervisningssituationen. Altså selv hvis læreren udelukkende docerede sin filosofiske fagviden, så lægger den sig ikke bare tilrette inde i elevens hoved sådan som den afsendes. Den modtages eller foregribes derimod af elevens forforståelse og livserfaring eller problemhorisont. Den forvandles i lyset af elevens fortolkning og finder i denne tilpassede forstand sin betydning som handleanvisning. Dette kunne f.eks. ske som forsøg på at løse ægte filosofiske problemer, der er opstået, fordi vore filosofiske overbevisninger ikke længere giver adækvate handlingsanvisninger.

Lad mig prøve kort at uddybe denne tanke: De ord og begreber, der anvendes i dagligdags-spørgsmål, er qua deres anvendelse som oftest klare og velafgrænsede. Dette beror på, at dagligdags-spørgsmål bér om information indenfor en eksisterende, uproblematisk ramme af filosofiske antagelser, værdier og principper, der bestemmer, hvad man bør mene og tro. Men det kan ske, at spørgsmålet bliver en trussel mod denne ramme, dvs. at det truer selve grundlaget for at stille spørgsmålet. Dette er sket i det øjeblik, man gør sig tanker om, hvordan spørgsmålet kan besvares, dvs. i det øjeblik man ikke længere fokuserer på, hvad svaret er, men på de betingelser der skal være opfyldt, for at et svar kan gives. Denne åbenhed beror f.eks. på, at der hersker uklarhed om betydningen af et eller flere af de begreber, der indgår i spørgsmålet. Dagligdagens, men også teknikkens og videnskabens lukkede begreber kan på denne måde åbne sig og give anledning til refleksion: Når f.eks. genterapi muliggør behandling af svære sygdomme meget tidligt i fosterstadiet, men også mindre væsentlige genetiske defekter af 'kosmetisk art', så rejser det spørgsmål om hvilket hensyn, der vejer tungest: fosterets, forældrenes eller samfundets. Et spørgsmål i denne sammenhæng kunne være: Hvornår eller på hvilke områder (hvis nogen) har fosteret samme krav på hensyn som et født menneske? En anden måde at spørge på kunne være: Hvornår opnår fostret status som retssubjekt? Svarene afhænger af, hvad begreberne 'menneske' og 'retssubjekt' betyder. Altså hvad er de essentielle karakteristika, der er relevante i denne sammenhæng, hvilke er kriterierne? At der er bevidsthed? Men hvad vil det sige at have bevidsthed? At fostret kan sanse, at det kan opleve, at det kan lide? Svaret på det oprindelige spørgsmål kan først gives, når der er enighed om, hvilke nødvendige betingelser 'et noget' skal opfylde for at være et menneske eller et retssubjekt. Med svaret forvandles det oprindelige spørgsmål fra at være et åbent filosofisk spørgsmål til at være et lukket spørgsmål med faste begrebskendemærker, som gør det anvendeligt i dagligdagssammenhænge. Det er disse begrebskendemærker, der er emnet i filosofiundervisningen, det er dem eleverne skal lære, og i særdeleshed argumenterne for og imod, og derigennem opnå forståelse for værdien af rationel argumentation. Og i og med at de lærer dem, opnår de indsigt, en indsigt som tiltider kan være urovækkende, fordi eleverne forvandles i selvsamme proces. Dette er det samme som, at en ny indsigt er vundet og at en selvansagelse har fundet sted. Det er lykkedes læreren at formidle et møde mellem eleven og stoffet.

Kapitel 4 sætter blandt andet fokus på dette pædagogiske møde, dvs. mødet mellem elev og fag. Dette møde etablerer ikke sig selv, men afhænger i høj grad af hvordan læreren møder eleven og eleven møder læreren. Det er velkendt, at vi mennesker generelt 'møder' hinanden gennem stereotyper eller fordomme, som vi kan have vanskeligt ved at frigøre os fra. Dette gælder f.eks. førstehånds-indtrykket i klassen, når lærer og elever mødes første gang. Det første møde er et vigtigt øjeblik, fordi den vurdering parterne foretager de første minutter fæstner sig dybt og kun vanskeligt lader sig modificere. Der er nemlig en tendens til, at førstehåndsindtrykket bliver selvbekræftende, dvs. stereotypen eller fordommen bliver væsentlig medårsag til, at parterne opfører sig så de bekræfter fordommen eller forventningen. Nordenbo nævner en amerikansk undersøgelse, der bekræfter dette: Skoleledelsen orienterer en lærer om skoleårets kommende elever, nogle elever betegnes som velbegavede, andre som 'tunge i det'. Pointen er, at disse beskrivelser er givet helt tilfældigt, men at læreren, selv om han ikke ved dette, finder bekræftelser på dem året igennem: De elever, der blev beskrevet som velbegavede, klarer sig godt, og dem, der blev beskrevet som tunge, klarer sig dårligere. Nordenbos pointe er, at det synes som om, at eleverne aflæser lærerens opfattelse af dem og at denne opfattelse indgår i deres selvforståelse, således at lærerens forventninger til dem bliver bestemmende for deres præstation og niveau, og at de løbende bekræftes i det rimelige i dette gennem de tests, som læreren foretager. Lærerens vilkårlige elevopfattelse bekræfter sin egen sandhed. Denne indsigt er væsentlig, for den kan medvirke til at forebygge, at førstehåndsindtrykket forhindrer det pædagogiske møde mellem stof og elev; den kan medvirke til at lærerens fordomme ikke forhindrer eleven i at lære

noget. Gennem sin forståelse af denne 'første indtryk'-mekanisme kan læreren blive opmærksom på, hvorledes han beskriver og vurderer eleverne, dvs. hvilke tegn det er, han tillægger betydning, og dermed kan han åbne sig for et mere autentisk møde med eleverne, som baner vejen for, at eleverne møder stoffet. Pointen er, at den lærer, der karakteriserer eleverne gennem beskrivelse og vurdering, karakteriserer også sig selv i og med han uværgerligt røber, hvad det er for tegn han har blik for, og hvilke han er blind for.

I forlængelse af ovenstående inddrager Nordenbo den tyske eksistensfilosof og pædagog Otto F. Bollnow. Bollnow sætter bla. fokus på begrebet møde både i personlig forstand mellem mennesker og mødet i den pædagogiske forstand. Det er indlysende, at et menneske, som møder den anden gennem sin stereotype eller fordom, møder slet ikke den anden som sådan, men netop kun sin stereotype eller fordom. Denne virker nemlig som et filter, der sorterer alt det fra, som måtte modificere eller true den; derfor bliver den selvbekræftende. Det er formentlig udelukket, at en lærer qua lærer overhovedet kan møde eleven i den rene betydning af det bollnowske begreb om mødet, dvs. helt uden stereotyper eller fordomme, om ikke for andet så fordi lærer-elev forholdet pr. definition er asymmetrisk menneskeligt set og indebærer forskellige forventninger: Den ene er autoritet for den anden enten 'de jure' eller 'de facto' eller som begge dele. Det rene møde indebærer modsat en absolut og uforbeholden ligeværdig anerkendelse af den anden på trods af alle personlige og faglige forskelle; mødet kræver gensidighed, som betyder at man bliver skæbne for hinanden; man stiller hinanden overfor en eksistentiel fordring, nemlig at træffe en afgørelse for sit liv. Men nu er opgaven for læreren heldigvis ikke, at møde eleven i denne stærke betydning, men derimod mere beskedent omend vanskeligt at formidle et møde mellem stof og elev, dvs. det er stoffet der gerne skulle gå i clinch med eleven eksistentielt set og blive skæbne for hende.

Traditionel dannelseseori er med Bollnows termer enten objektivistisk eller subjektivistisk (henholdsvis materiel og formel). Fælles for alle disse teorier er, at de betragter dannelsesprocessen som kontinuert, dvs. som en proces uden brud eller uden spring: Det er derfor metaforene for læreren som håndværker, der lægger sten på sten (i elevens hoved), former sit materiale (eleven), eller som gartner gøder jorden, for at organismen (eleven) udvikler sig optimalt, er så rammende for traditionel dannelseseori. Men Bollnow pointerer, at dannelse ikke kun er kontinuert. Den sker også via eksistentielle brud eller spring. Ovenfor beskrev jeg kort, hvordan filosofiundervisning kunne give anledning til selvransagelse. Hvis der virkelig er tale om selvransagelse er den indsigt, som vindes, ikke bare en viden, men også en stillingtagen, dvs. der er foretaget et valg som rækker dybt eksistentielt set, dvs. et valg som forandrer personen. Men dette indebærer, at eleven har været i 'krise' forinden og netop kommer igennem denne i og med sin stillingtagen. Dannelsesforløbet er dermed ikke foregået kontinuert, men diskontinuert qua det brud som krisen og krisens overvindelse repræsenterer. Pointen i denne sammenhæng er, at al undervisning kan resultere i, at det pædagogiske møde udebliver. At være lærer er ifølge Bollnow at bevæge sig i en sådan usikker og risikofyldt situation. Det pædagogiske møde er ingen selvfølge, ethvert pædagogisk indgreb er et vovestykke, fordi eleverne ikke er passivt materiale for lærerens kyndige hånd, men alle er aktører, der foretager valg på baggrund af deres problemhorisont. Uddannelse sker altså ikke blot kontinuert, men består også af diskontinuerte ryk eller spring, som stikker dybere. Bollnow fremhæver, at målet for undervisningen bør være denne eksistentielle 'dannelse', men erkender samtidig, at det eksistentielle møde kan ikke planlægges eller kontrolleres, - det kan blot forberedes: Midlet i denne forberedelse er den traditionelle dannelses kontinuerte undervisningsform enten som klassisk dannelse eller funktionel dannelse. Men denne er blot middel.

Kontrasten til Bollnow er stor, når Nordenbo indleder kapitel 5 med at beskrive standardlærerens måde at undervise på, dvs. den såkaldt Grellske recept: Langt de fleste undervisere følger en praksis, som indebærer, at eleverne hjælpes så lidt som muligt til at lære. Læreren prøver at aktivere eleverne gennem sine spørgsmål ud fra den tanke eller 'teori', at eleverne lærer bedst det, de selv har fundet ud af, hvorfor det gælder om at tilbageholde information og formål for timen, men samtidig stimulere eleverne gennem spørgsmål til at opdage den rette information og timens formål. Problemet med denne praksis er, at den på dæmonisk vis modvirker sit eget formål: Målet er at stimulere eleven til selv at lære, men praksis bliver, at eleverne hæmmes i at lære og måske endda giver helt op, dels fordi forholdet mellem lærer og elev forvrænges unødigt, dels fordi der let kan opstå forvirring om

hvad indholdet i undervisningen egentlig er. Nordenbo anskueliggør dette problem ved hjælp af modellen 'den didaktiske trekant': I al undervisning indgår der minimum tre elementer: læreren, eleven og undervisningens indhold eller genstand. Disse kan indgå i forskellige relationer med hinanden: Én situation er, når elev og lærer har lige adgang til genstanden, dvs. de samarbejder om fortolkning og vurdering af undervisningens genstand eller stoffet. Forholdet mellem lærer og elev er ligeværdigt, uanset der består en asymmetri forbundet med lærerens større faglige viden. De er ligeværdige, fordi samarbejdet bygger på, at aktøernes personlige erfaringer er sideordnede; alle parterne er autoriteter og træffer beslutning, f.eks. hvis genstanden var 'etisk stillingtagen til genterapi'. En anden situation er, når læreren kun kender genstanden gennem eleven. Læreren fungerer her som rådgiver, men kun med hensyn til metode, ikke det konkrete indhold. Her er det eleven, der udfører arbejdet og er autoritet og beslutningstager, f.eks. hvis genstanden er samfundets 'fastlæggelse af retningslinier for anvendelsen af genterapi'. I begge de nævnte situationer er eleven beslutningstager og autoritet. I den tredje relation kender eleven kun genstanden gennem lærerens fortolkning af den, det er læreren, der præsenterer den for eleverne. Det er læreren, der er autoritet og træffer beslutning. Denne sidste relation svarer til ovennævnte Grellske recept. Metoden er nødvendig, når der skal meddeles nye oplysninger eller kendsgerninger, f.eks. hvad genterapi er og hvordan den bliver vurderet. Men hvis en undervisning er domineret af den, har den som sideeffekt, at den passificerer eleverne. Det er læreren, der udvælger, organiserer og formulerer stoffet, - man fristes til at sige, at det er læreren der lærer noget. Læreren forsøger, så at stimulere eleverne med sine spørgsmål, men eftersom det er læreren, der kender genstanden, dvs. kriterierne på de rigtige svar, så betyder det, at forsøget på at stimulere eleverne forvandles til en leg på lærerens præmisser - gæt lærerens fortolkning - som anbringer lærer og elev i et etisk set forvrænget forhold til hinanden, hvor læreren indtager funktionen som kontrollør af elevens forberedthed og forståelse. Undervisningen forvandles til en eksamenssituation. Konsekvensen er, at eleven passificeres, og muligheden for en frugtbar dialog udebliver. Men læreren opnår ikke blot, at eleven passificeres, men sandsynligvis også, at hun forvirres. For i og med læreren forsøger at præsentere sit stof på en dialogbaseret måde (via sine spørgsmål), sammenblender han to aktivitetsformer: Den præsenterende, hvor kun læreren kender genstanden direkte, blandes med den samarbejdende, som forudsætter, at lærer og elev har ligeværdig adgang til genstanden. Lad mig give et eksempel: Hvis jeg for et hold ønsker at præsentere det etiske tema egoisme, herunder forskellige begreber om egoisme, så skaber det forvirring, hvis jeg uden videre går i direkte dialog om emnet, fordi dermed indikerer jeg, at alle, der har en mening om begrebet, er autoriteter, således at alt hvad der kommer på tavlen er sideordnet uanset kvaliteten af meningene, - de svageste elever står af. Og når det siden for de stærkere elever viser sig, at jeg alligevel bestemmer, hvad der gælder som korrekt svar, fordi jeg netop ønsker at præsentere bestemte opfattelser, men uden at eleverne har kendskab til mine kriterier, så standser legen. Seancen åbenbarer sig for eleverne som en 'spørgsmål svar'-ping-pong med høj styring og skjult dagsorden kamoufleret som en samtale med åbne spørgsmål og ingen styring. Og så har vi netop den Grellske recept. Læreren får et motiveringsproblem.

Kapitel 7 sætter netop fokus på motivation og motivering (og dermed på lærerpersonlighed og mødet mellem personer). Nordenbo pointerer, at det relevante ikke er psykologisk motivation, men pædagogisk motivering. Psykologiske motivationsteorier forklarer et individs adfærd ved at henvise til psykologiske mekanismer i individets natur eller historie (køn, opdragelse osv.). Man søger at forstå ved at forklare elevens adfærd som resultat af psykologiske kræfter (f.eks. Bentham, Holback, B.F.Skinner). Men når det gælder undervisning, er det ikke motivation, men motivering, der er interessant; ikke motivationsproblemet, men motiveringsproblemet: Hvordan igangsætte og vedligeholde en undervisning. Med Nordenbos metafor: Psykologisk motivationsteori beskriver de spark, som hyrden anvender for at drive fårene hjem foran sig. Pædagogisk motiveringsteori beskriver det, der får fårene til at følge den gode hyrde mod det forjættende mål. Motiveringen forskydes fra det fortidige til en fremtidig tilstand. Men hvordan kan et ikke-eksisterende mål motivere her og nu? Ovenikøbet et mål, som eleverne ikke forstår. Løftet om f.eks. undervisningens relevans, som gerne skulle motivere, indfries først, når forløbet er gennemløbet med succes. Løsningen beror ifølge Nordenbo på at fastholde synspunktet, at elever er mennesker, der motiveres af fornuftige grunde, og at tilegnelsen af undervisningens indhold er et acceptabelt gode også for eleverne.

Der skelnes mellem to former for motivering: Ydre motivering og indre motivering. Ydre

motivering er f.eks., når en person udfører en handling, fordi handlingen forårsager en virkning, som har hans interesse, men er en virkning som ikke er handlingens hovedformål: Barnet vil gerne købe ind i Brugsen, fordi det får lov at holde byttepengene. Det er blot ikke handlingens hovedvirkning (primære virkning) der motiverer barnet, men derimod handlingens sidevirkning (sekundære virkning). En anden måde at udtrykke dette på er at sige, at motiveringen ligger i belønningen eller straffen. Ydre motivering har udviklet sig fra gamle dages vold, straf, dadel, belønning eller ros til vore dages mellem menneskelige tillid. I perioden 16.-19. årh. bestod undervisning i den rette håndtering af belønning og straf. Ros kunne bestå i flag i stilehæftet, at opnå æren ved at sidde i de dygtiges rækker, uddeling af små gaver, offentlig rosende omtale, gode karakterer. Problemet er bare, at eleven ikke udfører sine lærerhandlinger af den rigtige grund.

Indre motivering er når motiveringen udspringer af sagen selv, dvs. af hovedvirkningen (den umiddelbare, primærvirkning). Hvis en elev ikke kan se og forstå, hvad et undervisningsforløb skal føre til, eller ikke har interesse for virkningen, så har læreren et undervisningsproblem. Han skal få eleven til noget, som hun ikke ser nogen grund til, dvs. der er ingen indre motivering. Det pædagogiske problem består i, at lokke eleverne med til noget, de ikke forstår, og samtidig få dem til at føle en indre motivering. Idag betragtes ydre motiveringsstrategier ikke som tilstrækkelige, læring kræver også indre motivering. Indre motivering kan etableres gennem et undervisningsforløb, der kildre elevernes kognitive lyster ved at stille spørgsmål, der animerer deres lyst til at undersøge problemer, de ikke vidste de havde. Men læreren skal opbygge sin undervisning, så målet både er synligt for eleverne og godt understøttet af mellemstationer, f.eks. begrebskendemærker og væsentlige problemtyper.

Generelt skal en lærer vide en afsindig masse, som ikke altsammen direkte har med undervisning at gøre, men ikke desto mindre er en betingelse for at kunne undervise. Læreren skal have fagviden, dvs. forstå fagets indhold, struktur og formål; hun skal have viden om holdledelse og organisering, dvs. almen metodik; viden om materialer; viden om den pædagogiske kontekst: skole og samfund; viden om elever; viden om pædagogiske formål og værdier osv. Når det gælder filosofilæreren og undervisning i filosofi er det selvfølgelig særligt filosofisk fagviden og pædagogisk fagviden i forhold til filosofi der er interessant. Det er denne viden, der sammenfattes i den filosofiske fagdidaktik som en kombination af fag og pædagogik i en lærerpersonlighed, dvs. som filosofilærerens specielle form for professionel viden. Læreren har fagviden, som han er i stand til at omsætte eller omforme gennem tale og billede i forhold til en gruppe elever. Denne vej fra lærerforståelse til elevforståelse, eller fra en personlig forståelse af et stof til at forberede andres forståelse, er kongevejen i pædagogisk tænkning. Det er her det sker (vovestykket). Elementerne i processen indbefatter f.eks. omstrukturering og tilpasning af stoffet, evt. udbedring af mangler, udvikling af analogier, metafoer, eksempler, forklaringer, valg af metode osv. Denne proces foregår både før og under undervisningen. I en undervisningstime træffer læreren mange beslutninger for at korrigere og tilpasse stof og arbejdsmåde til den aktuelle gruppe elever. En væsentlig del af en lærers pædagogiske fagviden er netop at vide, hvilke krav man kan stille til eleverne hvornår; hvordan man får dem til at bevæge sig til målet; hvilke mellemstationer eller holdepunkter der er relevante hvornår. Alt dette ligger selvfølgelig ikke fast i den forstand, at en éngang vellykket undervisningsform gælder for tid og evighed. En vellykket undervisning, dvs. en undervisning med kvalitet, er kendetegnet ved en vis fleksibilitet, afslappethed i og med den er interaktiv, elevcentreret og engagerende. Læreren søger kontakt med eleverne, vil gerne have spørgsmål og forslag. Typisk er sådan undervisning båret af stor faglig kompetence. Omvendt er den svage undervisning domineret af en vis stivhed, envejskommunikation og høj lærerstyring (måske den Grellske metode?). Læreren undgår elevernes spørgsmål og forslag.

Sammenfattende kan man sige, at den gode lærer er en person, der har en personlig fagfortælling at berette. Han ved hvordan han får sine elever til at bevæge sig ad en vej, der fører til faglig indsigt i undervisningsindholdets mål. Han har ikke noget motiveringsproblem, fordi han qua sin faglige og pædagogiske kompetence kan give eleverne de relevante holdepunkter undervejs på en måde, så elevernes bevidsthed åbnes for den videre færd; elevernes nysgerrighed pirres i forhold til det faglige emne. Læreren betjener sig af faglig motivering ikke af psykologisk motivation. Nordenbo bemærker, at det tager 10-15 år at opbygge en fuldtudviklet faglig fortælling indenfor et fagområde, dvs. at danne den personlige, faglige beretning som udgør grundlaget for undervisningen.

Men hvordan gør han det konkret, hvordan organiserer han f.eks. sit stof? Kapitel 6 sætter

bla. fokus på forskellige måder at organisere stoffet på. Nordenbo nævner syv sådanne metoder, som kort skal omtales til sidst. Omdrejningspunktet er forskelligt for nogle af dem: 1) Stoffet bestemmer pædagogikken (den syntetisk-lineære metode): Undervisningens mål bestemmes gennem logisk analyse af stoffet, som dernæst præsenteres i systematisk sammenhængende rækkefølge. Sten føjes til sten indtil den samlede bygning rejser sig. 2) Stoffets ramme eller den faglige struktur bestemmer pædagogikken (den sagligt-systematiske metode): Læreren formidler indsigt indenfor en klart afgrænset overordnet ramme. 3) Stoffet og eleven bestemmer pædagogikken (den koncentrisk-spiralformede metode): Den samme undervisningsgenstand (f.eks. grundbegreber) gennemgås flere gange, men udbygges og uddybes, dvs. det, eleven allerede har lært, uddybes, hvilket sker under hensyntagen til elevens voksende mulighed for at nå et højere forståelsesniveau. 4) Stoffets nøglebegreber bestemmer pædagogikken (de faglige grundkategoriers metode): Tidligt i forløbet formidles viden om få grundlæggende kategorier (grundprincipper, basisbegreber), som er fundet ved logisk analyse og som kan åbne for behandling af stadig mere komplekse enkeltstående forhold i faget. 5) Elevens horisont bestemmer pædagogikken (den helhedsanalytiske metode): Denne metode er modsætningen til den syntetisk lineære metode. Indlæring skal tage udgangspunkt i elevens subjektive tolkninger af en helhed for gradvist at udvikle denne tolkning til en dybere indsigt; man starter med at blive smidt i vandet og lærer efterhånden at svømme; man starter med et etisk kontroversielt problem og lærer at ens spontane opfattelser ikke er så velunderbyggede. 6) Det konkrete tilfælde bestemmer pædagogikken (den helhedstematiske metode.): Læringen sker gennem fordybelse i et enkelt tilfælde eller tema i et fag, i og med man kommer til indsigt i fagets problemstillinger og begrundelsesmåder (varianter er case-metoden og den eksemplariske indlæring). Metoden forudsætter, at der eksisterer en parallellitet mellem et fags makrostruktur og mikrostrukturen i fageksemplet. I filosofi når f.eks. en Descartes-tekst anvendes som repræsentant for en hel skole - rationalismen - og Locke som repræsentant for empirismen. 7) Den genetiske metode: Her er der tale om en anden type teori, der ikke betoner udgangspunktet, men derimod en bestemt udvikling. Et par af varianterne er følgende: a) Den realgenetiske metode: Undervisningen skal bygge på den realhistoriske udvikling, f.eks. starte med Thales og slutte med samtidsfilosofi. b) Den problemgenetiske metode: Undervisningen skal følge den udvikling, som den menneskelige forståelse af et emne har gennemløbet, f.eks. 'erkendelsesproblemet fra Descartes til Kant' osv. Denne metode muliggør både, at stoffet begrænses hensigtsmæssigt og at komme elevernes forudsætninger i møde. Læseplanen for filosofi i gymnasiet kan ifølge Nordenbo fortolkes som en problemgenetisk tilgang til den tre velkendte temaer: Mennesket, samfundet/historien og naturen.

Ingen af de syv metoder bliver anvendt rent. Ingen af dem er ifølge Nordenbo den rigtige metode, men pointen er, at en undervisning, der foretages metodisk er mere hensigtsmæssig end én, der er uden metode. Hvilken kombination er god i filosofi? Metoderne 1-4 forudsætter, at faget har et ukontroversielt fundament, som elementer, struktur og grundbegreber bygger på, hævder Nordenbo. Men det har faget filosofi ikke, fastslår han. Derfor er de ikke relevante kandidater. Nordenbo foreslår i stedet, at man bygger på en kombination af de tre sidstnævnte modeller: (5) den helhedsanalytiske, (6) den helhedstematiske tilgang og (7b) den problemgenetiske. Altså udgangspunktet bør være elevens faktiske begrebsforståelse, elevens spontane meninger og tolkninger; men denne begrebsforståelse skal udvikles i forhold til væsentlige eksempler, og denne udvikling i begrebsforståelsen skal ske problemorienteret.

Men er (1-4) egentlig så uanvendelige i filosofi? Nordenbo betvivler at det er muligt i faget filosofi at udpege et sæt grundbegreber eller en grundstruktur. Det ville i sig selv være filosofisk kontroversielt at udpege et sådant fundament. Og heri har han givetvis ret. Men er dette relevant? For kunne problemudviklingen i Nordenbos blandingsmetode ikke ske indenfor en ramme af, hvad jeg ville kalde adhoc-ukontroversielle begreber (2,4)? Jeg kunne hævde, at min fagfortælling hviler på en ramme, som kaldes filosofiens discipliner, hvortil der er knyttet en række nøglebegreber, f.eks. distinktionerne mellem absolut og relativ, universel og singular, generel og specifik, objektiv og subjektiv. Hvis udgangspunktet er den personlige fagfortælling og det begrænsede undervisningsforløb, som læreren planlægger og gennemfører sammen med eleverne f.eks. over et halvt eller helt år, så forekommer det mig, at han er nødt til at holde visse begreber og kategorier for ukontroversielle. Dette kan vist ikke stride mod indsigtsoptagelsen nævnt tidligere, som Nordenbo tilslutter sig. Desuden ville

det næppe være pædagogisk forsvarligt, at problematisere alle anvendte begreber.

Eller man kunne alternativt hævde, at problemudviklingen skal resultere enten i en logisk systematisk sammenhæng i stoffet (1), eller forme sig som en koncentrisk spiral (3). Ifølge sidstnævnte kunne et filosofisk problem foldes ud, uddybes 'som et træ får årringe'. For begges vedkommende kunne undervisningsgenstanden f.eks. rumme både metafysiske, erkendelsesteoretiske, politisk filosofiske og etiske aspekter, f.eks. genterapi: Spiller personlig identitet en rolle for, hvorvidt vi skal tillade genterapi på kønsceller? Hvad har status som gyldig viden på det genetiske mikro-område; og i forhold til konsekvenserne for fremtiden: I hvilken udstrækning har tankeeksperimenter gyldighed? Hvordan skal genterapi prioriteres i forhold til andre former for behandling; efter hvilke kriterier; hvordan afgøres disse? Er det kun genteknikken, genetisk viden og risici, det er etisk relevant, eller er der etiske problemer forbundet med genterapi i sig selv? Nordenbo bemærker, at den logiske orden ikke nødvendigvis svarer til den pædagogiske, og deri har han givetvis ret. Rækkefølgen som kendetegner præsentationen af ovennævnte aspekter kan være en anden end den logiske, men dette udelukker efter min mening ikke at den logiske sammenhæng fremkommer på et tidspunkt og at det kan være et mål at den skal fremkomme.

Lad mig slutte denne serie af nedslag i bogen Fagdidaktik med at fremhæve, at den er en interessant nyskabelse til filosofilærere, som både kan inspirere og forurolige den interesserede læser. Min fornemmelse er, at bogen ikke vil gøre det lettere at være filosofilærer, men at den åbner mulighed for at blive en bedre filosofilærer, fordi den gør det muligt i højere grad at sikre, at de valg, som enhver lærer træffer mange af i løbet af bare én undervisningstime, at disse valg bliver mere kvalificerede i faglig og pædagogisk forstand. Bogen gør det f.eks. muligt for mig at opdage, at de succeskriterier, jeg som filosofilærer anvender i min undervisning, ikke er så tossede endda, men at de måske har et mere begrænset anvendelsesområde end jeg troede. Bogen giver mig med andre ord mulighed for at få perspektiv på egen undervisning. Hvis jeg vil. Den er tilsyneladende let læst og lige til at lægge væk, men giver man sig tid, så er der stof til eftertanken. Lad dig ikke narre af den lethed, der kendetegner Nordenbos beskrivelse af problemerne.

'Fagdidaktik - En pædagogisk diskussion af undervisning i filosofi' af Sven Erik Nordenbo, Gyldendal 1997.