

BØRNEPERSPEKTIVER PÅ DET GODE LIV

Den seneste skolebørnsundersøgelse måler blandt andet børns livstilfredshed, hvor der ses en tendens til, at andelen af elever fra 5. til 9. klasse, der oplever høj livstilfredshed, er faldende. På alle klassetrin er det over halvdelen, der angiver lav til middel livstilfredshed (Madsen et al., 2023). Dette er blot ét element i undersøgelsen, men det begrundes, hvorfor det kan være relevant at lytte til, hvad elever definerer som det gode liv. Artiklen tager udgangspunkt i en række filosofiske samtaler med elever i 5. og 8. klasse på to nordjyske skoler og har til formål at give førstehåndsperspektiver på det gode liv. Empirien er genereret kvalitativt gennem video- og lydoptagelser af filosofiske dialoger og æstetiske praksisser samt procesinterviews med elever og lærerinterviews. I artiklen diskuterer vi afslutningsvis børnenes bud på det gode liv som bidrag til at åbne for filosofisk dialog i en skolekontekst og som anledning til at arbejde med trivselsfremme i folkeskolen.

FORFATTERE

Henrik Madsen, lektor,
læreruddannelsen, UCN

Stine Bylin Bundgaard, lektor og
ph.d., pædagoguddannelsen, UCN

Lisa Rygaard Frost Kristensen,
lektor og ph.d., læreruddannelsen,
UCN

INDLEDNING

Den græske filosof Platon (427-347 f.Kr.) var overbevist om, at når vi ser det gode i andre mennesker, så hjælper det os til at finde det gode i os selv. Tilsvarende kan man argumentere for, at det at høre andres udlægninger af, hvad de opfatter som det gode liv, hjælper én med at opdage, hvad man selv finder

værdifuldt. Denne antagelse ligger til grund for et pilotprojekt med filosofiske undervisningsforløb, der havde til hensigt at give rum for børnenes stemmer i forhold til, hvad der karakteriserer det gode liv. I løbet af en hel skoledag skulle børn i hhv. en 5. klasse i folkeskolen og en 8. klasse på en privatskole indgå i filosofiske dialoger om fænomener som lykke, glæde, venskab, familie, frihed og fritid. I den sokratiske ånd har den overordnede hensigt med undervisningsforløbene været at få eleverne til at tænke og tale sammen, udveksle holdninger og argumenter samt udtrykke deres personlige forståelse af det gode liv gennem æstetiske produkter. Forhåbentlig for at finde ind til, og

blive klogere på, det gode i dem selv, og hvad der er værdifuldt i deres liv. Gennem filosofiske dialoger og elevernes individuelle fremlæggelser af deres æstetiske produkter har vi fået førstehåndsperspektiver på det gode liv, som det opleves hos en elevgeneration, som i stigende grad mistrives. Denne artikel er således en formidling af børnenes egne betragtninger om, hvad der karakteriserer det gode liv, og er et forsøg på at give dem en stemme i debatten. En stemme, som er vigtig, når vi som fagprofessionelle arbejder med didaktiske rammer og institutionelle tiltag for at højne netop deres trivsel. Her er det vigtigt at belyse, hvad det er for drømme og idealer,

der optager børnenes hverdag, og hvad der dermed er vigtigt for deres trivsel.

METODISKE OVERVEJELSER

Artiklen er funderet på data fra et pilotprojekt om det gode liv. I projektet har vi designet og afprøvet et filosofiundervisningsforløb på to nordjyske skoler og i den forbindelse indsamlet forskelligartet empiri. Forløbet tager afsæt i forsknings- og praksisfeltet *filosofi i skolen* kombineret med æstetisk praksis. Klasselærerne på de deltagende skoler har tilkendegivet en interesse i at arbejde innovativt med udvikling af filosofiske dialoger, og vi har som forskere taget udgangspunkt i tematikken *det gode liv* som omdrejningspunkt for de refleksive samtaler.

Datagrundlaget i denne artikel er baseret på to væsensforskellige øvelser fra den afprøvede filosofiundervisning til at illustrere børnenes betragtninger om det gode liv. Den første udvalgte øvelse var designet som gruppearbejde i form af en kategoriseringsopgave om mulige elementer i det gode liv. For at løse opgaven skulle eleverne indgå i en elevstyret, demokratisk gruppedialog med fokus på begrundelser og argumentationer for elementer i det gode liv. Den anden øvelse var en mere fri, individuel og æstetisk opgave om at udtrykke et selvvalgt perspektiv på det gode liv. Datamaterialet består således af elevprodukter fra elevernes kategoriseringsopgave og fra den frie, æstetiske opgave. Udover det udgør datasættet kvalitative data såsom deltagende observation, lydoptagelser af klasse- og gruppedialoger, videooptagelser af elevernes æstetiske produktfremlæggelser samt opfølgende evalueringsamtaler med de respektive lærere for at komme så tæt på elevernes drøftelser og interaktion som muligt (Kvale & Brinkmann, 2009).

I vores databehandling er der foretaget en kvantificering af de

data, der stammer fra resultatet af den første øvelse, hvor eleverne skulle blive enige om at rangere 10 forhåndsvalgte karakteristika ved det gode liv. Her har vi kvantificeret elevernes færdige ranglister, så man kan se, hvilke elementer eleverne finder mest og mindst vigtige i deres forståelse af det gode liv. Dette suppleres med kvalitative undersøgelser af den dialog og de begrundelser, der opstod under øvelsen og senere på dagen i relation til begreberne. I databehandlingen af den anden undervisningsøvelse har vi fortolket elevernes æstetiske produkter, deres beskrivelser og fremlæggelser af deres produkter samt de samtaler, der opstod om produkterne.

Den kvalitative databehandling er bygget op omkring Kvale og Brinkmanns (2009) meningsfokuserede samtaleanalyse, der består af *kategorisering, kodning, kondensering og meningsfortolkning*. I databehandlingen har vi kodet det empiriske materiale og dernæst meningskondenseret dette i mere generelle beskrivelser. Slutteligt har vi foretaget en hermeneutisk meningsfortolkning, hvor vi "går ud over det, der direkte bliver sagt, og finder frem til meningsstrukturer og betydningsrelationer, der ikke fremtræder umiddelbart" (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 230). Metodernes primære formål har været at udlede indholdsmæssige kvaliteter ved det gode liv for tilnærmelsesvis at opnå et mættet begrebsindhold.

For at minimere det indbyggede meningstab har vi selv udført den fortolkende opgave, det er at transformere undervisningens talesprog til skriftsprog. Transskriptionerne har, så vidt muligt, haft til hensigt at skabe meningsfuldhed i elevernes udsagn, og derfor er læsbarheden prioriteret højt. De præsenterede resultater fungerer som eksemplariske udtryk for elevernes argumenter og for de mere generelle karakteristika, der

fremkom i de fælles refleksioner over det gode liv. De meningsfortolkede data præsenteres og analyseres løbende i artiklen. Der er i dataindsamlingen indhentet samtykke fra elevernes forældre såvel som fra lærerne, og derudover har vi valgt at anonymisere navne på elever, lærere og skoler, idet vi i datasættet berører særligt følsomme områder som fx venskaber, familier og holdninger.

AT ÅBNE FOR FORTÆLLINGEN OM DET GODE LIV Gennem filosofisk dialog og æstetisk refleksion

Vores undersøgelse var rettet mod at stimulere elevernes undren og udvikle deres meningsdannende tænkning om fænomenet *det gode liv*. Den meningsdannende tænkning er netop i overensstemmelse med den antikke græske filosofiske tradition, hvor det er "afgørende for et vellykket menneskeliv, at vi kan gøre os den slags tanker" (Brinkmann, 2022, s. 36). Formålet med at indgå i filosofiske dialoger med eleverne var, at de skulle reflektere over og undersøge mulige svar på, hvad der udgør det gode liv. Inspireret af Per Fibæk Laursens (2020) essentielle bestemmelse af god undervisning som dialogisk, sigtede vores intervenerende filosofiundervisning mod det dialogiske, fællesskabende og inkluderende (Hansen, 2022). Her kan filosofiske dialoger betragtes som en særlig undervisningsform, der giver mulighed for at indgå i fælles undersøgelse og drøftelse af abstrakte fænomener (Schaffalitzky & Hejl, 2020). Formæssigt er undervisningsdesignet anlagt på idealet om at skabe en åben, flerstemmig dialog, der er drevet af åbne, autentiske spørgsmål og en fælles søgen efter mulige svar. I den sammenhæng trækker vi teoretisk på Dysthes (2004) idé om det flerstemmige klasserum. Udover det er klassedialogernes form og tilgang især inspireret af Peter Worleys forskning og praktiske arbejde med filosofi med børn. For

det første abonnerer vi på Worleys prioritering af, at eleverne ikke alene indgår i plumbaserede klassedialoger med læreren og andre elever, men også taler sammen indbyrdes i par eller mindre grupper undervejs, fx ved ofte at integrere såkaldt *makkertid*. Ligeledes følger vi Worleys tilgang, når han i sit værk *TÆNK HØJT med dine elever* skriver: "Man bør følge eleverne og forsøge at få dem til selv at stille spørgsmål og sætte nye retninger i den filosofiske dialog, så diskussionerne kan bevæge sig fremad" (Worley, 2019, s. 25). I forsøget på at undersøge børnenes stemme har netop denne elevcentrerede tilgang i undervisningen været essentiel, hvor elevernes undren, svar og spørgsmål i undervisningen optages og værdsættes i classesamtalerne.

Som supplement til den filosofiske dialog blev der i undervisningen anvendt æstetiske virkemidler som stimuli til yderligere refleksion. Dette er ligeledes i tråd med Worleys tilgang, da han betoner vigtigheden af, at læreren integrerer stimulus, som igangsætter den filosofiske samtale og refleksion. Stimulus defineres som "det materiale, der præsenteres for en gruppe

[...] med henblik på at stimulere tænkningen og diskussionen og bidrage med at opsætte den filosofiske ramme, og som Ankerspørgsmålene bevæger sig inden for" (Worley, 2019, s. 197). Ankerspørgsmål forstås i den sammenhæng som "det hovedspørgsmål, som er omdrejningspunktet for en dialog" (Worley, 2019, s. 194). I vores undervisning har vi integreret stimulus gennem anvendelsen af billeder og filmklip som anledning til en kollektiv oplevelse eller forstyrrelse af tankemønstre, der kan give anledning til at tænke nye perspektiver ind i dialogen (Tomasello, 2008). Ankerspørgsmålet har overordnet set været "Hvad er det gode liv?" Ved at arbejde med æstetiske visualiseringer og filmklip med musik og tekst, som understøttende for dialogen, har vi sigtet mod at åbne nye veje til refleksion. Den æstetiske oplevelse kan netop fungere som et fælles tredje, hvorudfra der kan skabes dialog og yderligere refleksion over de til tider komplekse filosofiske spørgsmål.

Derudover er der i undervisningen ligeledes anvendt æstetisk formsprog, da vi bad eleverne komme med bud på deres forståelse af det gode liv gennem brug af papir, tusch og modellervoks eller gennem digtning/historiefortælling. Dette er valgt med afsæt i Malcolm Ross' model for den skabende proces (Boysen & Hansen, 2020; Austring & Sørensen, 2006). Her fokuseres der på relationen mellem indtryk, udtryk og aftryk som anledning til refleksion og dialog. Formiddagens undervisning fungerede som forskellige *indtryk*, som eleverne blev bedt om at give et individuelt *udtryk* gennem æstetiske materialer, for til sidst at præsentere deres bud på det gode liv efter en dag med plads til eksistentiel, filosofisk dialog (*aftryk*).

DET GODE LIV FRA ET BØRNEPERSPEKTIV

Som nævnt i metodeafsnittet vil vi i den følgende analyse trække på to udvalgte øvelser og de refleksioner og elevprodukter, disse affødte. Den ene øvelse er, som nævnt, en kategoriseringsopgave, hvor eleverne i grupper rangerer nogle på forhånd bestemte ord med relation til det gode liv. Den anden øvelse er en mere fri opgave suppleret af æstetisk refleksion med udgangspunkt i hver enkelt elevs definition af det gode liv.

FAMILIE OG VENSKAB – DET NÆRE

Jeg har lavet et træ med blomster på, fordi det gode liv for mig, det er min familie og dem omkring mig, der hjælper mine drømme til at gro og blomstre og sådan hjælper mig med dem. Altså ligesom et træ, så har det også brug for vand til at blomstre, og der føler jeg, at min familie er det vand, der hjælper mig med at blomstre.

(ELEV I 8. KLASSE, 2024)

Sådan siger en elev om det æstetiske produkt, hun har udarbejdet for at vise, hvad det gode liv er for hende. Eleven betoner altså sin familie og det helt nære som det absolut centrale i sit svar på, hvad det gode liv er. I formuleringen af, at hendes familie er det vand, der får hende til at blomstre, kan man nærmest høre den græske filosof Aristoteles' forståelse af lykke som menneskelig blomstring tale med. Ifølge Aristoteles lykkes livet netop, når det enkelte individ blomstrer, mens det udfolder sig kompetent i meningsfulde aktiviteter sammen

med andre. Denne tilstand af lykke, som Aristoteles benævner *eudaimonia*, er udtryk for den glæde og trivsel, der er forbundet med, at et menneske aktualiserer sit fulde potentiale. I elevens eksempel kan familien således forstås som en absolut afgørende komponent i det livsudgangspunkt, vi har, for at kunne blomstre og drømme.

Eleven her er ikke den eneste, der centraliserer familien som en afgørende komponent. I den såkaldte kategoriseringsopgave bad vi eleverne i grupper af fire-fem elever om at rangere 10 begreber, efter hvad gruppen syntes var den vigtigste faktor i det gode liv. Formålet med opgaven var således at få eleverne til at indgå i dialog om, hvad de vurderer mest værdifuldt og væsentligt i det gode liv. Det var en klar rammesætning, at

gruppen skulle indgå i en demokratisk proces og nå til enighed om en velbegrundet rækkefølge. Således skulle eleverne argumentere for deres synspunkt for, hvorfor netop det valgte begreb er mere eller mindre væsentligt for det gode liv. I databehandlingen af denne øvelse har vi kvantificeret elevernes ranglister. Det, grupperne fandt mest vigtigt, har fået 10 point, andenprioriteten 9 point, og så videre. Pointene har vi indsat i følgende tabel, der således skildrer, hvad eleverne på tværs af de to klasser prioriterer som mest væsentligt for det gode liv. Tabellen er funderet på billedmateriale fra 11 elevgruppers ranglister.

Tabel 1: Elevernes rangering af karakteristika ved det gode liv. Udarbejdet af forfatterne.

KATEGORI/POINT												I ALT
Familie	8	10	7	10	7	10	8	10	10	10	7	97
Gode venner	10	8	9	8	6	6	10	7	9	8	9	90
At leve i fred	7	9	10	9	10	7	7	8	3	9	10	89
Et godt helbred	9	6	8	6	9	9	9	9	5	6	8	84
Miljø	2	7	6	7	3	8	2	6	6	7	6	60
Et godt job	6	4	5	4	8	4	6	5	8	4	5	59
Teknologi	3	5	4	5	4	2	3	2	2	5	4	39
At tro på noget større ...	4	3	3	1	1	3	4	4	7	3	3	36
Rigdom	5	2	2	3	5	5	5	3	1	2	2	35
At blive kendt og berømt	1	1	1	2	2	1	1	1	4	1	1	16

Som det fremgår af tabellen, er *familie* netop rangeret højest efterfulgt af *gode venner*. Elevernes begrundelser for at sætte familie og venner øverst funderes i behovet for at have nære relationer omkring sig. Her adskilles familie og venner med udsagn som "Det er tit, at man er glad for sin familie alligevel, men der er også nogle gange, hvor man ikke er. Jeg vil sige, gode venner er jo dem, man vælger selv." (elev, 8. klasse, 2024) og "Ja, så hvis man har en god familie, så betyder det jo også meget for én. De kan hjælpe en" (elev, 5. klasse, 2024). Her skitseres det, hvordan familien kendetegnes som en konstant, som altid er der, og som kan hjælpe en, når man har brug for det. Derudover gav dialogen ved bordene i klasserne indblik i, at det især for 8.-klasseeleverne gjorde sig gældende, at familien også er en, man kan øve grænser på, og som alligevel altid er der. Her blev venskaber i modsætning til dette fremhævet som baseret på et tilvalg.

Skeler vi igen til Aristoteles, lovpriser også han venskabets betydning og indikerer, at et menneske ikke kan være rigtig lykkelig uden venner. Dette er eleverne i vores undersøgelse helt enige i, og ligesom Aristoteles (2000, s. 195) ser de heller ikke nogen grund til ikke at indgå

venskaber, selv om de måtte besidde "alle andre gode ting" i livet. Uden forhåndskundskab til Aristoteles' inddeling af venskabet i tre forskellige typer, antager eleverne lignende positioner i deres egen forståelse af venskab. De kommer selv frem til, at der kan være forskellige formål og dybder i venskabet. Det mest overfladiske er *nyttenskab*, hvor de fx i skolen både udnytter og hjælper hinanden med opgaveløsninger uden nødvendigvis at se noget til de pågældende klassekammerater udenfor skolen. Som en elev udtaler, "en ven er mere personlig. En kammerat er en, man bare hilser på oppe i byen" (elev, 5. klasse, 2024). Det lidt dybere *fornøjelsesvenskab* er derimod centralt for eleverne, da de her etablerer venskaber på baggrund af fælles interesser, hvilket betyder, at de ofte tilbringer frikvarterer og dyrker fritidsaktiviteter sammen med ligesindede. Endelig nævnes også *ægte venskaber*, hvor de taler varmt om deres bedste venner som nogle, de kan lide at være "sammen med", kan "stole på", "taler med", "hygger sig med" og "bliver glade" af at være sammen med (elever, 5. og 8. klasse, 2024). Og som en elev udtrykker det i argumentationen for at placere *gode venner* helt i toppen i kategoriseringsøvelsen: "Altså jeg kan ikke leve uden mine venner" (elev, 5. klasse, 2024).

AT LEVE I FRED

Aristoteles peger på, at en væsentlig forudsætning for at kunne realisere sig selv er, at man ikke befinder sig midt i en ødelæggende krig — altså medmindre man lever i et decideret krigersamfund som Sparta, hvor selvrealiseringen er at være kriger. I den forbindelse er det en smule paradoksalt, at ingen elever taler om vigtigheden af *at leve i fred* i deres personlige beskrivelser af det gode liv, men placerer kategorien

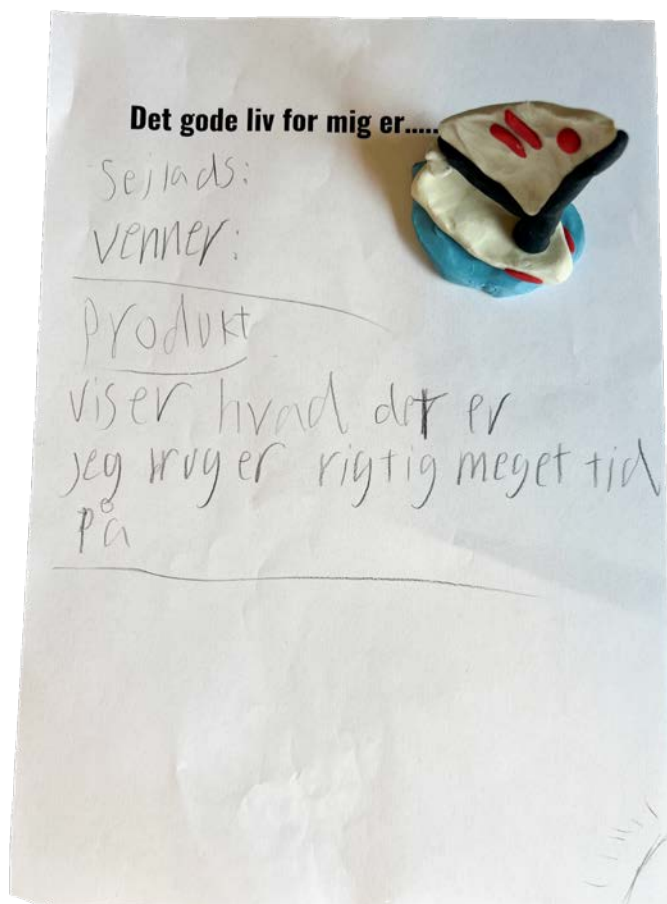
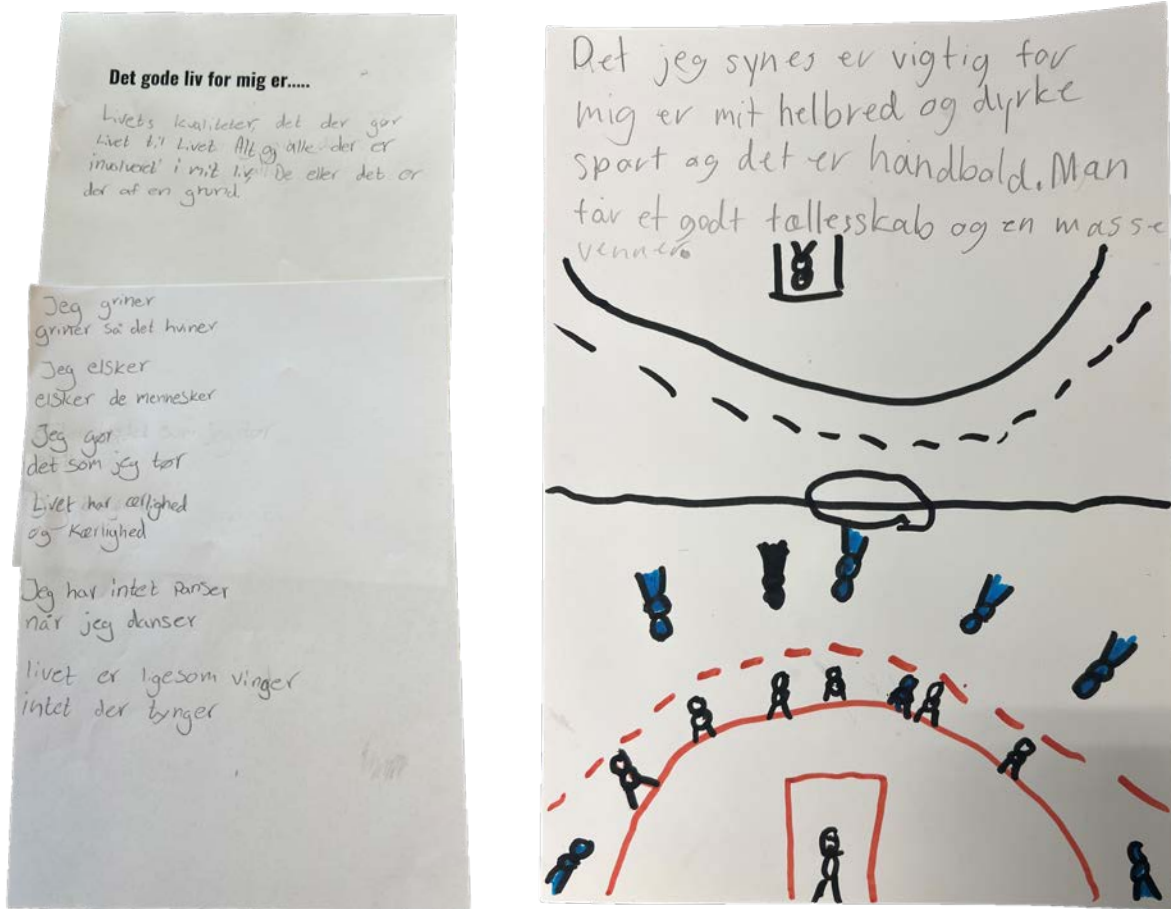
forholdsvis højt i deres rangering af de omtalte kategorier. Aristoteles peger på, at vi langt hen ad vejen selv er ansvarlige for vores lykke, men dog samtidig er underlagt skæbnens luner. Held og tilfældige ydre omstændigheder spiller således altid en rolle i forhold til det gode liv og er samtidig medbestemmende for, hvilke kategorier vi udnævner som de vigtigste. For den syge bliver et godt helbred vigtigere, mens den fattige helt naturligt ønsker sig penge, og de ensomme ønsker sig venner. På samme måde tolker vi, at kategorien *at leve i fred* placeres særligt højt, fordi eleverne aktuelt oplever en eksistentiel trussel som følge af krigen i Ukraine og Israel/Palæstina. Ønsket om fred bliver ganske enkelt mere påtrængende, når krigen truer.

En anden forståelse af fred kommer til udtryk som det at kunne trække sig tilbage og leve i fred og ro fra andre menneskers indblanding. En elev ytrer eksempelvis: "at leve i fred, det synes jeg er fint, når man er ældre" (elev, 8. klasse, 2024). Her kommer eleven ind på en refleksion over, at livet går ind i en mere fredfyldt periode, når man bliver ældre. En anden elev supplerer: "at leve i fred er også, at man har det godt" (elev, 8. klasse, 2024). Her sidestilles *fred* med *at have det godt*, og det er dermed også en vigtig del af det gode liv.

FRITID OG FÆLLESSKABER

I den skabende proces valgte mange elever at definere det gode liv ud fra en kerne, der centrerede sig om det frivillige og de selvvalgte fællesskaber, der lægger sig i periferien af skolen. Denne del gik igen for både 5. og 8. klasse. I det følgende vil elevernes perspektiver og uddrag af deres diskussioner blive inddraget i analysen af det gode liv fra et børneperspektiv.

Figur 1: Det gode liv, 5. Klasse, 2024 (uddrag) Foto: forfatterne



Fritid indgik ikke i kategorisering-søvelsen, hvor eleverne skulle rangere forhåndsvalgte kategorier om det gode liv, hvilket betyder, at dette element repræsenterer elevernes egen kategori og stemme i forhold til, hvad der udgør det gode liv. Også på dette område er de i høj grad enige med Aristoteles, der faktisk mente, at vi ikke bør definere os selv ud fra vores arbejde, men ud fra det, vi foretager os i vores fritid (Hall, 2018). Med andre ord skal det gode liv vurderes på den kvalitet, der findes i de aktiviteter, eleverne vælger at lave i deres frie tid, hvilket defineres som den tid, hvor de frivilligt beskæftiger sig

med noget meningsfuldt, som er forskelligt fra at gå i skole eller hvile sig. For Aristoteles og hans samtid sigtede uddannelse udelukkende mod en fri tilværelse som en selvrealiserende borger. Den var ikke nytteorienteret, sigtede ikke mod employability, da arbejde udelukkende tjente til opretholdelse af livets fornødenheder og derfor var noget, som slaverne tog sig af. I det athenske demokrati kunne borgerne derfor bruge deres frie tid til intrinsiske aktiviteter, som de fandt meningsfulde i sig selv. Det er præcis det samme, eleverne gør, når de dyrker forskellige sportsgrene og andre kreative hobbyer udenfor skolen, hvilket næsten alle beskriver, at de elsker at gøre.

I deres fritidsaktiviteter trives eleverne, fordi de føler sig trygge og er tilpas udfordrede indenfor rammer, som er frisættende for deres udfoldelse. I aristotelisk forstand har de altså knækket koden til det gode liv, fordi de faktisk definerer sig selv i relation til deres selvvalgte fritidsaktiviteter fremfor deres pligtsskyldige skolearbejde. Atter har de, uden præcist at kunne italesætte sammenhængen, en intuitiv fornemmelse af, at eudaimonia udspringer af at realisere sit fulde potentiale i målrettede frivillige aktiviteter.

Elever overraskes selvsagt og protesterer højlydt, når de erfarer, at det græske ord *scholé* faktisk betyder fri tid. Kun én enkelt elev i undersøgelsen havde indlemmet skolen i sit æstetiske udtryk med følgende begrundelse: "Jeg har tegnet en skole, fordi det er vigtigt at lære ting" (elev, 5. klasse).



Figur 2: Det gode liv, 8. Klasse, 2024 (uddrag) Foto: forfatterne



Figur 3: Tegning af det gode liv, elev i 5. klasse, 2024. Foto: forfatterne

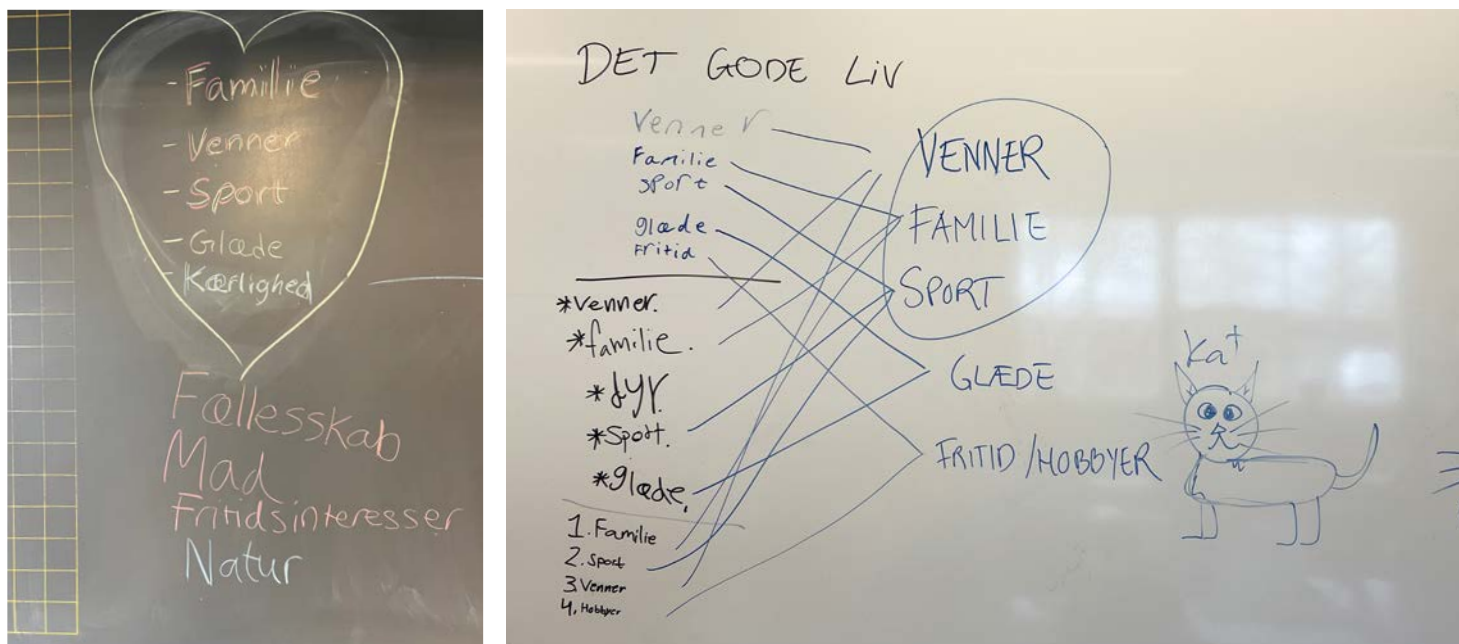


I overensstemmelse med Aristoteles giver denne elev ligesom størstedelen af de øvrige elever udtryk for, at den indsats, læring og udvikling, som udspringer af deres fritidsaktiviteter, er lykkefrembringende. Som kontrast til det kan skolen i aristotelisk terminologi anses som noget slaveagtigt, som er væsensforskelligt fra den frie tid. Modsat antikens idealer er skolen i dag rettet mod uddannelse og beskæftigelse, men hvis mennesker blot etablerer en livscirkel af arbejde og hvile, så er vi, advarer Aristoteles, ikke forskellige fra dyrene. Det er netop ved at engagere sig i aktiviteter, der bærer lønnen i sig selv, at vi løfter os

op over det dyriske og blomstrer som mennesker. Det er præcis denne historie, eleverne fortæller, når de beskriver deres fritidsaktiviteter som meningsfulde, sjove, trygge og fællesskabende. I fritiden er børn og unge glade amatører, der i ordets oprindelige betydning lader sig bevæge af en kærlighed til udførelsen af en aktivitet uden at tænke på profit og belønning, som netop kendetegner den professionelle, som har gjort aktiviteten til sit arbejde (Brinkmann, 2022). Ser vi på opsamlingen fra de to klasser (figur 4), fremgår det, at fritiden har enorm betydning for deres oplevelse af livskvalitet. Det være sig sport,

fritidsinteresser eller fællesskaber, der ligger udover skolen. I udøvelsen af disse frivillige interesser, som i princippet kan være særdeles anstrengende uden at føles sådan, finder børn og unge en høj grad af meningsfuldhed. Selv om der naturligvis kan være både glæde og skuffelser forbundet med fritidsaktiviteterne, er det ofte her, de ægte venskaber opstår, fordi man deler interesse, har fælles værdier og ofte kæmper sammen med en fælles sag for øje. Dette er både identitets- og tilhørskabende, som det fremgår af følgende elevbeskrivelse:

Figur 4: Fælles karakteristik af det gode liv, 2024. Foto: forfatterne



Det her er min tegning, som beskriver atletik, og så har jeg venner og familie, der står og hepper på mig. Det er et sted, hvor jeg kan være tryk, og jeg kan være mig selv og lave de ting, jeg elsker, med nogle fantastiske mennesker ved siden af mig.

(ELEV, 8. KLASSE, 2024)

Det er næppe overraskende, men alligevel påfaldende, at så mange elever fremhæver deres fritidsaktiviteter som meningsfulde, mens skolen, hvor de tilbringer en stor del af deres vågne tid, ikke figurerer i deres beskrivelser af det gode liv. Her peger Aristoteles (Hall, 2018) interessant nok på, at kedsomhed er både fredens og lykkens fjende. Han giver et slående eksempel på, hvordan mændene i den antikke militære bystat Sparta alene var uddannet til at føre krig. Indbyggerne trivedes derfor ikke i fredstid, fordi hele deres identitet og tilværelsesindhold lå i arbejdet som soldat. De var ganske enkelt

udannede i forhold til at bruge deres fritid fornuftigt. Overføres eksemplet til skolens øgede uddannelsesfokus og tages Aristoteles' ord om, at mennesker kun kan udleve deres fulde potentiale i selvvalgte intrinsiske aktiviteter, til efterretning, så kan det måske være forklaringen på, at elever ikke umiddelbart trives i en skole, der ikke leverer hovedingredienserne i det gode liv.

DET GODE LIV SOM SELVUDFOLDELSE OG SELVHENGIVELSE

Analysen har vist, at elever især forbinder frivilligt engagement i meningsfulde aktiviteter og samvær med venner og familie som væsentlige aspekter af det gode liv. Dette kan siges at eksemplificere det, som den danske livsfilosof Mogens Pahuus kalder hhv. selvfølelse og selvhengivelse. Når eleverne indgår i en selvvalgt fritidsaktivitet, kan der således være tale om selvfølelse. En af de drivkræfter, der kan ligge bag selvfølelsen, stammer fra "livsmod og vitalitet" (Pahuus, 1995; Kristensen, 2012), og det er netop en sådan, der kan være på spil, når man er fuldt ud til stede med det inderste i sig selv, fx gennem hobbyer som dans, sejlads, håndbold, fodbold med videre. Ligeledes fremhæves de nære relationer i form af venskaber og familie af eleverne som afgangspunkter for det gode liv. Dette harmonerer med Pahuus' begreb om selvhengivelse, som blandt andet betegner, at vi "forbinder os med andre mennesker" (Pahuus, 1995). Eleverne peger altså på en individuel komponent og en social/fællesskabende komponent i det gode liv, som man kan knytte til selvfølelse og selvhengivelse.

Derudover bliver fænomener i dialogerne ofte givet en værdi ved spejlingen i deres modsætning. Venskab bliver således mere nærværende, hvis man er ensom, ligesom det bliver mere magtpålgende at leve i fred, hvis der er krig. Da alle de involverede børn på forhånd har gjort sig konkrete erfaringer med disse almene aspekter af det gode liv, er det tematiske indhold noget, alle kan forholde sig til. Dermed nivellerer filosofiens almene undersøgelsesområder elevernes deltagelsesforudsætninger, samtidig med at det eksistentielle fokus gør undervisningen mere oplevelsesorienteret og meningsfuld. På den måde ansporer dialogens form og indhold eleverne til at deltage aktivt, fordi spørgsmålene ganske enkelt opleves autentiske og provokerende i forhold til deres allerede vanefunderede skole- og livsforståelse. De nye perspektiver på viden, virkelighed og verden kan i første omgang være forvirrende, men de fleste elever veksler hurtigt rådvildheden til en nysgerrighed og undren, der fører til større oplevelser, klarere tænkning, skabertrang og forhåbentlig også bedre handlinger.

I sin etik beskæftiger den græske filosof Aristoteles sig med spørgsmålet om lykken som det endegyldige mål for al menneskelig stræben (Aristoteles, 2000). At blive lykkelig er et mål i sig selv, men Aristoteles er ikke blind for, at fænomener som familie, venskab og til en vis grad rigdom og berømmelse kan være midler til at opnå det gode liv. Det handler dog først og fremmest om at være dydig. Han understreger desuden, at "enhver handling og ethvert valg synes at rette sig mod noget godt" (Aristoteles, 2000, s. 31). Vi er også afhængige af en gunstig skæbne, held og andre ydre fænomener, hvilket han beskriver således:

For den mand er næppe lykkelig, hvis udseende er fælt, eller som er af dårlig familie eller ensom og barnløs, eller måske endnu værre, hvis han har aldeles slette børn eller venner eller de gode børn og venner er døde.

(ARISTOTELES, 2000)

Endelig pointerer Aristoteles (2000), at mennesket er et *zoon politikon*, et politisk dyr, der principielt ikke kan være lykkeligt alene. Aristoteles understreger netop, at venskabet er "blandt det nødvendige i livet" og tilføjer: "Ingen ville vælge at leve uden venner, selvom han havde alle andre gode ting" (Aristoteles, 2000, s. 195). Dette kan siges at være parallelt med det, som eleverne fremhæver i denne undersøgelse. Som væsen besidder mennesket en særlig *sensus communis*, en fælles sans, der betyder, at det enkelte individ ikke kan være rigtig lykkelig, hvis ikke fællesskabet er lykkelig. Dermed bliver det afgørende for Aristoteles, at vi – især i vores fritid – gør de ting, vi elsker, og gerne i selskab med dem, vi holder af, og dermed leverer Aristoteles et vigtigt teoretisk perspektiv på analyserne af elevernes opfattelse af det gode liv, som også gør sig gældende i dag, flere tusinde år senere.

Litteraturliste

- Aristoteles (2000). *Etikken*. Det lille Forlag.
- Austring, B.D. & Sørensen, M. (2006). *Æstetik og læring – grundbog om æstetiske læreprocesser*. Hans Reitzels Forlag.
- Boysen, M.S.W. & Hansen, N.F. (2020). *Vovemod og handlekraft*. Akademisk Forlag.
- Brinkmann, S. (2022). *Tænk*. Gyldendal.
- Dysthe, O. (2004). *Det flerstemmige klasserum – skrivning og samtale for at lære*. Forlaget Klim.
- Hall, E. (2018). *Aristotle's Way: How Ancient Wisdom Can Change Your Life*. Random House.
- Hansen, H.R. (2022). En didaktik der leder efter sin mening. I H.R. Hansen, T.N. Rasmussen & A. Søndberg (red.), *Fællesskabende didaktikker* (s. 9-23). KvaN.
- Kristensen, L. (2012). Selvudfoldelse og selvhengivelse. I U. Thøgersen & B. Troelsen (red.), *Filosofi & Etik* (s. 85-101). Aalborg Universitetsforlag.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Interview*. Hans Reitzels Forlag.
- Laursen, P.F. (2020). Næste didaktiske revolution bliver dialogisk. I O. Dysthe, I.J. Ness & P.O. Kirkegaard (red.), *Dialogisk pædagogik, kreativitet og læring* (s. 75-91). Forlaget Klim.
- Madsen, K.R., Román, J.E.I., Damsgaard, M.T., Holstein, B.E., Kristoffersen, M.J., Pedersen, T.P., Michelsen, S.I., Rasmussen, M. & Toftager, M. (2023). *Skolebørnsundersøgelsen 2022*. Statens Institut for Folkesundhed, SDU.
- Pahuus, M. (1995). *Selvudfoldelse og selvhengivelse*. Aalborg Universitetsforlag.
- Schaffalitzky, C. & Hejl, C.K. (2020). Idealer og virkelighed i filosofi med børn. *Studier i Pædagogisk Filosofi*, 9(1), 71-89. <https://doi.org/10.7146/spf.v9i1.122384>
- Tomasello, M. (2008). *Origins of Human Communication*. MIT Press.
- Worley, P. (2019). *TÆNK HØJT med dine elever*. Akademisk Forlag.