

Filosofi i skolen som demokratisk dannelse

I hvilken grad og på hvilken måte kan filosofiske samtaler i skolen forberede elevene på demokratisk deltagelse i henhold til Hannah Arendts politiske handlingsteori?

Anne Schjelderup



Hovedfag i pedagogikk ved Pedagogisk forskningsinstitutt

UNIVERSITETET I OSLO

15.01.06

Forord:

Et perspektiv i denne oppgaven er at tenkning er noe som utvikles innen et fellesskap. Uten gjennom samhandling med andre hadde ikke denne hovedfagsoppgaven vært realiserbar. Jeg vil derfor rette en takk til alle dere som har hjulpet meg til å skrive denne oppgaven gjennom interessante samtaler. Spesielt vil jeg takke min veileder Lars Løvlie som hele tiden har vist tillit til meg og mitt prosjekt, min biveileder og søster Ariane Schjelderup som har hjulpet meg til å få klarhet i mine tanker, og stipendiat Ingerid Straume som har holdt spennende seminarer og gitt meg individuell veiledning. Jeg vil også gjerne takke min bror Harald Schjelderup, min far Vilhelm Schjelderup og min venninne Eva Løveid Mølster for nyttige tilbakemeldinger. Ikke minst vil jeg takke min mann Laurence Barton for tålmodighet underveis og konstruktive innspill, og mine barn Nora og Tirian som har lært meg verdien av å lytte til dem.

Innhold

FORORD:	2
INNHold	4
1. INNLEDNING	7
1.1.1 <i>Bakgrunn for oppgaven</i>	7
1.1.2 <i>Presisering og avgrensing av oppgavens problemstilling</i>	8
1.1.3 <i>Oppgavens struktur</i>	11
2. FILOSOFI I SKOLEN	13
2.1 HISTORISK OVERSIKT	13
2.1.1 <i>P4C- bevegelsen</i>	13
2.1.2 <i>Filosofi i skolen i Europa og i Norge</i>	14
2.2 FILOSOFISKE SAMTALER I SKOLEN.....	15
2.2.1 <i>Filosofi og den filosofiske samtale</i>	15
2.2.2 <i>Matthew Lipmans teoretiske tilnærming</i>	18
2.2.3 <i>Oscar Brenifier</i>	20
2.2.4 <i>Skoletorget</i>	22
3. DEMOKRATI OG DEMOKRATISK DELTAGELSE	25
3.1 HANNAH ARENDTS DEMOKRATIFORSTÅELSE	25
3.1.1 <i>Handling</i>	25
3.1.2 <i>Fellesskap</i>	27
3.1.3 <i>Den offentlige politiske diskurs</i>	28
3.1.4 <i>Å øke handlingsrommet</i>	29
4. FILOSOFI I SKOLEN SOM FORBEREDELSE TIL POLITISK DELTAGELSE	31

4.1	UTDANNELSE, FILOSOFI OG POLITIKK	31
4.1.1	<i>Konservativ eller progressiv undervisning?</i>	32
4.1.2	<i>Kan dømmekraft øves opp?.....</i>	33
4.1.3	<i>En offentlig filosofisk debatt?</i>	35
4.1.4	<i>Den filosofiske samtale</i>	37
4.2	ETABLERE ET FØR-POLITISK FELLESSKAP	39
4.2.1	<i>Å handle med hverandre</i>	39
4.2.2	<i>Fellesskap basert på pluralitet og individualitet</i>	44
4.2.3	<i>Språk og tenkning</i>	47
4.2.4	<i>Kunnskap og kunnskapsformidling</i>	49
4.2.5	<i>Avstand og nærhet</i>	53
4.2.6	<i>Aktivitet med mening i seg selv</i>	56
4.2.7	<i>Autoritet og disiplin</i>	58
4.2.8	<i>Moral som kollektiv egenskap.....</i>	63
4.3	MYNDIGGJØRING OG ANSVARLIGHET	65
4.3.1	<i>Reagere eller agere.....</i>	66
4.3.2	<i>Tenkning og moral.....</i>	68
4.3.3	<i>Ansvarlighet.....</i>	71
4.3.4	<i>Å avsløre seg selv gjennom handling.....</i>	72
5.	UTFORDRINGER I FORHOLD TIL GJENNOMFØRING I PRAKSIS	75
5.1	LÆRERPROFESJONALITET,- MÅ LÆREREN VÆRE FILOSOF?	75
5.1.1	<i>Tilstrekkelig filosofisk kompetanse</i>	75
5.1.2	<i>Tilretteleggeren må selv være del av et diskursivt fellesskap</i>	78
5.1.3	<i>Utgangspunkt i oppriktig søken etter sannhet.....</i>	81

5.2	ORGANISERING AV FILOSOFISKE SAMTALER I SKOLEN.....	83
5.2.1	<i>Filosofiske samtaler på bakgrunn av kunnskapsformidling.....</i>	<i>83</i>
5.2.2	<i>Separate timer, klasserom og lærere?.....</i>	<i>89</i>
5.2.3	<i>Noen forslag til praktiske løsninger</i>	<i>92</i>
5.2.4	<i>Avsluttende refleksjoner</i>	<i>94</i>
KILDELISTE.....		97

1. Innledning

1.1.1 Bakgrunn for oppgaven

Innføring av filosofi i skolen er nå programfestet gjennom Stortingsmelding 30¹. Her begrunnes dette blant annet med at det ”vil være en god forberedelse for fremtidig virke i samfunns- og arbeidsliv”. Det presiseres at man med filosofi i skolen både mener innføring av filosofi som eget fag og bruk av filosofisk metode i andre fag (Stortingsmelding 30: 45). Det blir ikke presisert hvordan man tenker seg dette nye faget eller på hvilken måte man tenker seg filosofisk metode integrert i den øvrige undervisningen.

Det har i ca. 30 år vært en stor bevegelse av lærere, filosofer og pedagoger som har jobbet for innføring av filosofi i skolen, først og fremst i form av filosofiske samtaler. Det har blitt jobbet systematisk med å utvikle metoder for dette, noe som har resultert i en rekke ulike metodiske tilnærminger. Innføring av filosofiske samtaler i skolen blir blant annet begrunnet med at elevene gjennom deltagelse kan utvikle et demokratisk sinnelag og kompetanse til å videreutvikle demokratiet. Den forskning som har vært gjort på området er imidlertid lite egnet til å bekrefte eller avkrefte en slik antagelse (Schjelderup 1999).

Utifra et deltakerdemokratisk perspektiv kan det imidlertid umiddelbart argumenteres for at dette kan ha noe for seg. Dersom et flertall av samfunnets innbyggere skal kunne delta i politiske beslutningsprosesser forutsetter dette at flertallet innehar kompetanse i å utvikle et standpunkt innen et fellesskap gjennom samtale. Det er derfor nærliggende å anta at deltagelse i samtaler med dette for øye i seg selv kan være demokratisk dannende.

¹ Stortingsmeldingen kan leses på: <http://odin.dep.no/ufd/norsk/dok/regpubl/stmeld/045001-040013/dok-bn.html>

Det er også mulig å se en sammenheng mellom evnen til å føre filosofiske samtaler og evnen til politisk debatt. Slik Cornelius Castoriadis fremhever, oppstod demokratiet som styreform i antikken på omtrent samme tid som filosofien, på bakgrunn av tanken om upartiskhet. Kan det tenkes å finnes andre måter å oppfatte verden på, oppstår også muligheten til å tenke annerledes. Da ble det også mulig med undersøkende samtaler og diskusjon, - filosofi og politikk (Castoriadis 1995). Man kan derved gjennom antikken spore en direkte forbindelse mellom filosofi og politikk.

1.1.2 Presisering og avgrensing av oppgavens problemstilling

Filosofiske samtaler i skolen er pedagogisk revolusjonerende i den forstand at de representerer en praksis som beveger seg utover målrasjonell pedagogisk tenkning. Målet med filosofiske samtaler er ikke nødvendigvis at samtalen skal munne ut i bestemte konklusjoner eller at elevene skal lære bestemte ferdigheter, selv om dette gjerne skjer som del av prosessen. Samtalen er et mål i seg selv. Derved tillates alle deltagere å fremstå som unike subjekter, ikke som uferdige individer som skal formes mot et bestemt mål. Innen pedagogisk teori har man tradisjonelt hatt en konflikt mellom behovet for å oppdra eller styre barn i en bestemt retning, og anerkjennelsen av barnas rett til å bli behandlet som selvstendige subjekter. Filosofiske samtaler kan være en praksis som kan løse opp denne konflikten.

En teoretiker som anerkjenner samtalens selvstendige mening, som til og med ser på samtalen som selve fundamentet for et fungerende demokrati, er Hannah Arendt. Til tross for at hun ikke skriver mye om barn eller skole, og heller ikke forholder seg til spørsmålet om hvorvidt filosofiske samtaler kan være en del av skolens undervisningspraksis, oppfatter jeg hennes perspektiv på demokratisk deltagelse som svært relevant i vår sammenheng.

For Arendt er ikke demokratiet først og fremst en styreform, men en livsform rundt en stadig pågående offentlig debatt. En slik debatt muliggjøres gjennom borgernes evne til å handle, det vil si som unik aktør å sette noe nytt ut i live. Men hun

presiserer at individet ikke kan handle alene. Det er fellesskapet, en felles menneskelig verden og rammene som ligger nedfelt i denne, som muliggjør handling. Handling innebærer derved ansvarlighet, dømmekraft til å kunne vurdere mulige konsekvenser for fellesskapet og moralsk integritet til ikke å gjøre det man tror kan være skadelig for fellesskapet. Hun presiserer at det er refleksjon, på bakgrunn av filosofiske samtaler med andre, som setter individet i stand til å kunne tenke og handle ansvarlig (Arendt 1998, Arendt 1996). Derved kan man gjennom hennes tenkning spore en direkte kobling mellom deltagelse i filosofiske samtaler og politisk ansvarlighet.

Følgelig kan filosofiske samtaler og filosofisk refleksjon sies å være sentrale begreper innen Arendts forståelse av demokratiet. Men dette er sider ved hennes tenkning som i liten grad er fremtredende i den aktuelle debatt om demokrati og demokratiutvikling. Arendts perspektiver er heller ikke trukket inn i tenkningen rundt filosofiske samtaler eller i debatten rundt innføring av filosofiske samtaler i skolen. Ved å diskutere filosofiske samtaler i skolen i lys av Arendts tenkning håper jeg å få frem nye sider både ved Arendts demokratitenkning og ved filosofiske samtaler i skolen som pedagogisk praksis.

Som perspektiv på filosofi i skolen vil jeg først og fremst konsentrere meg om to ledende teoretikere innen feltet; Matthew Lipman, en amerikaner med bakgrunn i pragmatismen, og Oscar Brenifier, en fransk filosof med en mer kontinental bakgrunn.

Jeg ser først og fremst to mulige måter filosofiske samtaler kan forberede elevene i skolen til politisk deltagelse. For det første er det mulig at man gjennom filosofiske samtaler kan etablere et før-politisk fellesskap der elevene gis mulighet til å handle og til å utvikle sin dømmekraft. For det andre er det mulig at elevene, gjennom den filosofiske refleksjon som settes i gang gjennom filosofiske samtaler, kan få mulighet til å utvikle sin moralske integritet slik at de kan handle ansvarlig.

Den filosofiske samtale i skolen skiller seg fra filosofiske samtaler slik Arendt beskriver dem på vesentlige punkter, blant annet ved at den involverer barn. Før det gir mening å vurdere hvorvidt det er heldig å involvere barn i slike samtaler, og eventuelt om det bør settes aldersbegrensning på deltagelse, må man imidlertid finne ut om det kan ha noe for seg å innføre slike samtaler i skolen i det hele tatt. Å vurdere i hvilken grad og på hvilken måte filosofiske samtaler kan være demokratisk dannende er del av et slikt grunnlagsarbeid. Jeg vil derved ikke ta for meg utviklingspsykologiske perspektiver på filosofiske samtaler i skolen, som for eksempel på hvilket alderstrinn det er hensiktsmessig å begynne med dette.

Filosofiske samtaler i skolen foregår nødvendigvis i en kontekst der kunnskapsformidling står sentralt. For Arendt er det vesentlig at alle aspekter ved vår felles menneskelige verden skal kunne gjøres til gjenstand for offentlig debatt (Arendt 1996). Lipman påpeker mer konkret behovet for å synliggjøre kunnskapens grunnleggende strukturer og antagelser (Lipman 2003). Brenifier mener at filosofien bør integreres i alle aspekter ved undervisningen (Brenifier 2004b). Av denne grunn vil jeg knytte filosofiske samtaler i skolen til konseptet "Skoletorget"², der man foreslår å la kunnskapsstoff danne utgangspunktet for filosofiske samtaler i skolen.

Konkret vil jeg altså undersøke hvorvidt og eventuelt hvordan filosofiske samtaler i skolen i henhold til Brenifiers og Lipmans forståelse kan forberede elevene på fremtidig politisk handling i lys av Arendts politiske handlingsteori. Gjennom diskusjonen vil jeg vurdere hvorvidt slike samtaler bør knyttes direkte til det kunnskapsstoff som formidles i skolen, slik det skisseres på nettsidene til Skoletorget, eller om samtalene bør være fristilt i forhold til dette

Filosofiske samtaler i skolen ledes av en tilrettelegger, og det er i stor grad opp til denne hvordan samtalen utvikler seg. Rent praktisk er det naturlig at lærere vil måtte

² Skoletorget er et nettsted for grunnskolen der lærestoff i grunnskolen seks basisfag er presentert med et filosofisk samtaleopplegg for å oppmuntre lærere til å lede filosofiske samtaler i klassen på bakgrunn av den kunnskap som formidles. Se: www.skoletorget.no

være tilretteleggere, en rolle som ikke umiddelbart lar seg forene med lærerrollen. Man vil også måtte vurdere ulike pedagogiske tilnærminger til innføring av dette, og hvorvidt de filosofiske samtaler bør skilles fra resten av undervisningen i form av å være et eget fag, eller om de bør integreres i den øvrige undervisningen.

Metoden jeg vil bruke er hermeneutisk dialektisk, en stadig veksling mellom Arendts forståelse av politisk handling, Lipmans og Brenifiers forståelse av filosofiske samtaler i skolen, andre teoretikers tanker om problemstillingene som dukker opp underveis, og selvsagt også mine egne pedagogiske og filosofiske betraktninger.

Metodisk har jeg valgt å forholde meg noe ulikt til de ulike teoretikere. Lipman redegjør systematisk og oversiktlig for sine standpunkt, og det har derfor vært tilstrekkelig å basere min tolkning av ham utelukkende på lesning av hans hovedverker. Arendt har en noe mer kompleks og vanskelig tilgjengelig teoretisk posisjon, selv om hun redegjør for sine teoretiske standpunkt. Jeg har derfor valgt å lese sekundærlitteratur i tillegg til hennes egne tekster. Brenifier gir derimot en lite systematisk fremstilling av sin teoretiske posisjon og redegjør ikke eksplisitt for grunnlaget for sine synspunkter. Det er dessuten lite tilgjengelig sekundærlitteratur å støtte en tolkning av hans tekster på. Jeg har derfor måttet ty til observasjon av hans praktiske arbeide og ført en rekke personlige samtaler med ham for å få klargjort hans posisjon og få etablert en helhetlig forståelse av hans teori. Disse observasjoner og samtaler ligger til grunn for min tolkning av Brenifiers tekster.

1.1.3 Oppgavens struktur

I og med at det er filosofiske samtaler som pedagogisk praksis som er gjenstand for vår undersøkelse ser jeg det naturlig å begynne med en redegjørelse for hvordan tanken om dette oppstod, hva det innebærer og forholdet mellom filosofi og filosofiske samtaler. Jeg vil også redegjøre for våre hovedteoretikers syn på filosofiske samtaler i skolen.

Videre vil jeg redegjøre for Hannah Arendts syn på demokrati. Jeg vil spesielt vektlegge hennes handlingsbegrep og hennes syn på politisk handling gjennom den offentlige debatt.

For å kunne drøfte hvorvidt filosofiske samtaler i skolen kan være demokratisk dannende er det imidlertid nødvendig å diskutere forholdet mellom skole, filosofi og pedagogikk. Her vil jeg også få frem Arendts syn på skole og på filosofiske samtaler, den politiske betydning hun tillegger dømmekraften, og hvorvidt dette er en evne som kan oppøves.

Jeg vil så gå over til hovedtemaet for denne oppgaven, en drøfting av hvordan filosofiske samtaler i skolen kan være demokratisk dannende. Her vil jeg først beskrive den praksis og det fellesskap som kan etableres gjennom filosofiske samtaler og vurdere hvorvidt dette er en praksis og et fellesskap som gir elevene mulighet til å handle og til å utvikle sin dømmekraft. Deretter vil jeg drøfte på hvilken måte den filosofiske refleksjon som igangsettes gjennom samtalen kan påvirke elevenes moralske utvikling på en måte som fremmer autonomi og politisk ansvarlighet.

Det siste kapittelet er viet til å påpeke teoretiske implikasjoner for praksis. For det første vil jeg diskutere hva slags kvalifikasjoner lærere som skal tilrettelegge for filosofiske samtaler nødvendigvis må ha og hvordan slike kvalifikasjoner kan opparbeides. Jeg vil også diskutere praktiske løsninger for innføring av filosofi i den norske grunnskole.

2. Filosofi i skolen

Filosofisk samtale foregår mellom en gruppe mennesker under ledelse av en tilrettelegger. Gjennom logisk resonnement søker man å vinne innsikt i grunnleggende filosofiske problemstillinger. La oss nå se nærmere på hva som menes med filosofiske samtaler som pedagogisk praksis.

2.1 Historisk oversikt

2.1.1 P4C- bevegelsen

Tanken om filosofiske samtaler med barn som et pedagogisk virkemiddel ble født og satt ut i live for ca. 30 år siden av professor i filosofi ved Colombia University i New York, Matthew Lipman. Han slet med et problem som sannsynligvis både var og er svært vanlig for professorer; studentene var ikke i stand til å tenke kritisk og selvstendig. Dette mente han måtte ha noe med deres tidligere utdanning å gjøre. Istedenfor å stimulere elevenes undring og refleksjon, mente han at elevene gjennom skolen hadde fått trødd en ferdigtygd virkelighetsforståelse ned over hodet på seg, en virkelighetsforståelse som de ikke kunne kjenne seg igjen i. Elevene oppfattet derved skolen og den kunnskap som den formidlet som lite relevant, noe som gjorde dem lite engasjerte. Og de lærte ikke å tenke selvstendig og kritisk over den kunnskap som ble formidlet.

Løsningen måtte bli å la barna slippe til med å reflektere over grunnleggende aspekter ved virkeligheten og vår oppfatning av denne, eller rettere sagt; filosofiske spørsmål. Gjennom samtale over spørsmål som er filosofiske av natur, skulle barna lære å bruke filosofisk refleksjon og de kunne hjelpes i å utvikle sin intellektuelle lekenhet og fantasi. Og ikke minst, gjennom filosofisk praksis kunne barna gis en mulighet til selv å finne mening.

For å inspirere til slike samtaler skrev Lipman fortellinger for barn. Disse fortellingene var skrevet på en slik måte at de naturlig skulle vekke undring om filosofiske spørsmål i barna. Som ressurser til disse fortellingene utviklet han omstendelige lærermanualer der lærerne hjelpes til å se det filosofiske potensial i fortellingene, og til å lede samtaler på bakgrunn av disse.

Lipman stiftet, og leder fremdeles, et institutt ved Montclair State University i New Jersey, USA, som skal fremme filosofering med barn. Instituttet heter ”The Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC) og er senter for et internasjonalt nettverk av lærere og forskere basert på praktiseringen av hans metode for filosofiske samtaler med barn, populært kalt P4C (Philosophy for Children). Jeg vil kalle dette nettverket P4C-bevegelsen.

2.1.2 Filosofi i skolen i Europa og i Norge

Omtrent samtidig, men fullstendig uavhengig av dette ble det eksperimentert med filosofi i skolen også i Europa. Her er det mer vanlig å bruke kjente barnefortellinger, sketsjer og rollespill, kunstverk osv. som utgangspunkt for samtale. Det er lite vanlig med omfattende lærermanualer, samtalen tar heller utgangspunkt i spørsmål barna selv finner interessante eller problemstillinger læreren reiser. Den videre samtalen styres av deltagerne, og det er derved ikke behov for videre lærermanualer. I Europa er det etter hvert utviklet mange ulike retninger for filosofering med barn.

I Europa har det også i større grad blitt lagt vekt på erkjennelse og selvinnsikt. Mens man innen Lipmans metode styrer bevisst unna eksistensielle og religiøse tema, legger flere europeiske teoretikere vekt på betydningen av å undersøke nettopp slike spørsmål. Det legges derved også vekt på filosofiens frigjørende potensiale; det antas at refleksjon over ens egne grunnleggende antagelser kan bidra til selvinnsikt og gjøre det mulig å bryte ut av innarbeidede rollemønstre og fastlåste atferdsstrukturer.

I Norge startet Barne- og Ungdomsfilosofene (BUF) i 1997 flere prosjekter med filosofering med barn og unge, og det er BUF som står bak nettstedet

www.skoletorget.no. Gjennom dette prosjektet har de knyttet filosofiske samtaler direkte til kunnskapsformidlingen i skolen. Dette vil jeg komme tilbake til. Også Høgskolen i Oslo, Universitetet i Tromsø, Universitetet i Stavanger og Universitetet i Oslo har vært, eller er, involvert i forsøksprosjekter med filosofiske samtaler med barn, og/eller tilbyr videreutdanningskurs for lærere i dette.

2.2 Filosofiske samtaler i skolen

Jeg vil skille mellom to hovedformer for filosofi; filosofisk grunnforskning, og en samtale om filosofiske spørsmål³ som tar form av en filosofisk undersøkelse, noe jeg vil kalle en filosofisk samtale.

2.2.1 Filosofi og den filosofiske samtale

Filosofi betyr kjærlighet til visdom, en kjærlighet som uttrykker seg gjennom undring over de grunnleggende og uløselige gåter knyttet til tilværelsen. Mange mener derfor at filosofiske problemstillinger ikke kan løses. Men slik Olsholt og Schjelderup⁴ skriver kan de avdekkes; ved å avklare problemet, være åpen og ærlig og å søke etter essensen, eller kjernen, i problemet (Schjelderup 1999: 44). Filosofien skiller seg således fra de øvrige vitenskaper ved at dens mål ikke er å oppnå kunnskap, men innsikt⁵. Hannah Arendt mener, i tråd med dette, at filosofien heller ikke kan gi noen endelig svar, kun en utvidet forståelse av de ulike livsområders kompleksitet (Hansen 2002: Kap 4).

³ Jeg knytter disse begrepene til Arendts skille mellom diskusjon og samtale. Samtalen er for henne mer innstilt på glede, og det er den som gjør verden human (Hansen 2002: Kap 4). I tråd med et slikt syn fremhever Brenifier at en tilrettelegger for filosofiske samtaler aktivt bør spille på humor (Brenifier 2004b), noe vi ser at også Sokrates gjør (Platon 2005).

⁴ Som det fremgår av denne bokens innledning, er det kun Schjelderup og Olsholt som har forfattet og skrevet den, til tross for at Beate Børresens navn står oppført på forsiden. Jeg referer derfor ikke til henne når jeg siterer fra denne boken.

⁵ Platon skiller mellom gjennomtenkt forståelse, som jeg vil knytte til kunnskap, og innsikt. Målet med kunnskap er å kunne beherske fenomener i verden. Man trenger derved ikke å vite hva ting egentlig er, kun hvordan de kan brukes for å oppnå gitte mål. Innsikt kan man derimot bare oppnå ved å søke å forstå fenomenenes vesenskjerne (Platon 2005).

Arendt skiller mellom to hovedformer for filosofi. Den første er den kontemplative undring som nødvendigvis må skje i ensomhet, nettopp fordi den er avhengig av en avstand til begivenhetene, og fordi den innsikt den kan gi er privat og ikke-kommuniserbar. Men Arendt mener at den indre kontemplasjonen er avhengig av en evne til å gå i dialog med seg selv, og for å kunne gjøre dette må man ha blitt vekket til dette gjennom en ytre dialog. For henne er derved Sokrates filosofiske praksis et ideal innen filosofien (Hansen 2002: Kap 4). La oss se litt nærmere på Sokrates filosofiske samtalepraksis og på hva denne innebærer.

Leser vi Sokrates dialoger ser vi at han først og fremst samtaler med vanlige mennesker, og ikke med filosofer. Men Sokrates spiller en helt spesiell rolle i disse samtaler. Sokrates deltar ikke i samtalen på linje med dem han samtaler med. Han kommer ikke med nye ideer eller argumenter, og slik sett kan det stilles spørsmålstegn ved hvorvidt Sokrates var en samtalepartner i det hele tatt. La oss heller si at det ikke foregikk en dialog mellom Sokrates og hans samtalepartner, for eksempel Menon, men mellom Menon og ham selv, som om Menon rett og slett tenkte høyt (Platon 2005). Men hva var i tilfelle Sokrates' rolle i denne samtalen?

Sokrates kan heller sies å tilrettelegge for samtalen mellom Menon og ham selv. Sokrates hadde selv noen tanker om dette. Han kalte seg en fødselshjelper for nye tanker. Hans rolle var altså å tilrettelegge for andres tankevirksomhet. Menon tenkte, og Sokrates tilrettela for Menons tenkning. Han var en tilrettelegger.

Før Menon snakket med Sokrates hadde han en rekke meninger om ulike fenomener⁶. Sokrates problematiserte fenomenene ved å be Menon definere dem. Derved rystet han Menons verdensbilde og brakte ham ut av fatning. Frem til han ble bedt om dette, trodde Menon han kjente begrepenes betydning og visste hva de innebar. Ved å oppleve at han ikke kunne forklare dem tilfredsstillende for Sokrates erkjente Menon sin egen uvitenhet, og fikk et behov for å få vite. Derved fikk han en

⁶ "Meninger" er for Sokrates uutforskede fordommer som fohindrer tenkning ved at vi gjennom dem hevder å vite noe, ikke bare om ting vi ikke vet noe om, men også om ting vi ikke har mulighet til å vite noe om (Arendt 1998: 103).

interesse av å forstå og begynte å tenke (Platon 2005). På denne måten både ansporet og tilrettela Platon for Menons tenkning.

Menon var ikke lærd, men han hadde potensiale for filosofisk refleksjon. Filosofi er ikke knyttet til kunnskap som sådan, men til evnen til logisk abstrakt tenkning. Dette er noe vi alle er utstyrt med, og som gjør at ingen i prinsippet kan utelukkes fra deltagelse i filosofiske samtaler. Sokrates viser dette poenget gjennom å føre en filosofisk samtale med Menons slavegutt (Platon 2005).

Filosofiske samtaler i skolen slik dette presenteres av f.eks. Lipman og Brenifier foregår innen grupper av barn under ledelse av en tilrettelegger. Dette stiller andre krav til tilretteleggeren enn til Sokrates som kunne konsentrere seg om én persons tankeutvikling. I en gruppesamtale er det f.eks. nødvendig å samle hele gruppen om samtalen, det er begrenset hvor mye tid hver enkelt deltager kan bruke på å snakke, det er et behov for å engasjere tilskuerne i de resonnementer som fremmes og et behov for klargjøring og oppsummeringer, det kreves i det hele tatt en klarere ledelse på gruppenivå fra tilretteleggerens side. Dette kan være en stor utfordring, noe jeg vil komme tilbake til.

Slik Brenifier ser det har tilretteleggeren for en filosofisk samtale en todelt oppgave. Når det gjelder form skal han fastsette reglene for samtalen og se til at de følges. Når det gjelder innhold skal han understreke og strukturere innholdet i det som blir sagt. De allmenne regler for samtalen definerer han som generelle regler for god oppførsel, regler som ikke er unike for den filosofiske samtale, men som likevel må følges for at samtalen skal bli mulig. I tillegg gjelder regler som er spesifikke for den filosofiske samtale. Disse kan gruppen eventuelt utvikle i fellesskap i løpet av samtalen. Lipman nevner som eksempel på slike regler; at alle er villige til å begrunne sine utsagn og standpunkt, gjensidig respekt mellom deltagerne, at man lytter til de andre og tar hensyn til det som er blitt sagt når man fremmer et standpunkt og at man holder seg til saken. Dessuten skal det være mulig å reflektere omkring samtalens regler og gjennomføringen av disse.

For både Lipman og Brenifier er det også et poeng at tilretteleggeren ikke skal ta personlig stilling til de standpunkt som fremmes. Dette impliserer at han aldri forhindrer et standpunkt fra å fremmes, gir uttrykk for egne meninger eller korrigerer påstander⁷. Derimot skal tilretteleggeren bestrebe seg på å få frem i lyset det som sies implisitt, og derved gjøre det eksplisitt. Gjennom strengt å forholde seg til logikkens regler skal tilretteleggerens ved hjelp av spørsmål hjelpe elevene til å klargjøre meninger, synliggjøre antagelser og fordommer, analysere konsepter, vurdere gyldigheten av et resonnement, undersøke implikasjonene av en idé og vurdere konsekvensene i praksis av å ha en idé fremfor en annen (Lipman 1980, Lipman 2003, Brenifier 2004b).

Jeg vil nå se nærmere på to sentrale teoretikers syn på filosofi i skolen. Matthew Lipman har vi allerede vært inne på. Han er amerikaner og bygger sitt syn på Dewey og pragmatismen. Oscar Brenifier er en fransk filosof, og tar mer direkte utgangspunkt i Sokrates og antikkens filosofi.

2.2.2 Matthew Lipmans teoretiske tilnærming

Lipman ser et problem i at kunnskap formidles i skolen som om den var objektivt sikker og entydig. Han påpeker at den gjennom skolens pensum blir oppstykket i ulike disipliner, noe han mener gjør at elevene mister en helhetlig forståelse av kunnskapen. Derved kan de oppleve kunnskap som rigid, de forstår ikke at de selv kan stille seg kritisk til kunnskap, og at de kan være med på å utvikle kunnskap. Dette mener han kan føre til fremmedgjøring og at de får et utvendig forhold til kunnskap.

Av denne grunn er han forholdsvis negativ til ren kunnskapsformidling i skolen. Han etterspør mening og sammenheng i det som formidles. Menning er for ham noe individet selv må skape gjennom tenkning, og da først og fremst gjennom selvstendig

⁷ Til tross for at Sokrates ikke var like streng på dette punktet, fremheves dette av mange teoretikere som et sentralt prinsipp for filosofiske samtaler med barn (Schjelderup 1999, Platon 2005).

tenkning, noe han mener enhver god undervisning bør stimulere til⁸. Gjennom filosofiske samtaler mener han at elevene kan undersøke grunnleggende antagelser og strukturer ved de fag og emner de lærer på skolen, og slik få en dypere forståelse av dem og se sammenhengen mellom dem. Da kan de også lære å se sammenhengen mellom det de lærer på skolen og sine egne liv.

Lipman mener at for at elevene skal kunne tenke selvstendig, må de utvikle dømmekraft. Lipman foreslår derfor at trening i å tenke, og derved utvikling av det han kaller ”tenkeferdigheter”, integreres i hele læreplanen. Dette innebærer å trene elevene i å se relevante sammenhenger og forskjeller mellom fakta, å definere og klassifisere, å nærme seg faktaopplysninger objektivt og kritisk, å reflektere over forholdet mellom fakta og verdier og å se forskjellen på hva man kan tro og hva som er logisk mulig.

Videre argumenterer Lipman for at barn må lære å kunne skille mellom god, stringent tenkning og upresis tenkning, på samme måte som vi lærer dem kvalitetskriterier på god språkbruk eller god poesi. De må systematisk lære å bruke disse kriteriene i sin egen tenkning slik at de lærer å resonnere konsist og presist.

Lipman er opptatt av at man gjennom filosofiske samtaler ikke bare utvikler kritisk tenkning, men også utvikler kreativ tenkning og omsorgsfull tenkning. Han ser derved ingen motsetning mellom logisk og kreativ tenkning. Han påpeker for eksempel betydningen av at barn får mulighet til å følge en ulogisk tankerekke bare for å se hvor den fører, til å prøve ut irrasjonelle tanker for at de kan åpne opp for nye perspektiver osv. Han mener kreativ tenkning kan anspore til fantasi og oppfinnsomhet. Den kan hjelpe barna til å bevege seg forbi det umiddelbart gitte og gi dem mulighet til å forestille seg verden annerledes enn det den er. Da blir det

⁸ Han sier bl.a. om forholdet mellom filosofi og vitenskap at vitenskapen kun legger vekt på relasjonen årsak-virkning, mens filosofien i tillegg konsentrerer seg om helhet-del relasjonen, noe som gjør den langt mer omfattende, og gjør at den bedre er i stand til å håndtere meningsaspekter (Lipman 2003: 57).

mulig for barna å sette seg ideelle mål. På denne måten kan den kreative tenkning gi næring til den logiske tenkning og visa versa.

Lipman legger dessuten sterk vekt på det fellesskap som etableres gjennom filosofiske samtaler. Gjennom dialogen utvikler barna en felles forståelse og de blir oppmerksomme på hverandres tanker og forestillinger. Derved blir de bedre kjent med hverandre, noe som ansporer til respekt og oppmerksomhet overfor hverandres følelser. Han snakker i den forbindelse om utviklingen av en mellommenneskelig følsomhet og forståelse gjennom deltagelse i filosofiske samtaler. Dette kan legge grunnlaget for en videre positiv sosial utvikling (Lipman 1980).

2.2.3 Oscar Brenifier

En markant skikkelse innen filosofering med barn er franskmannen Oscar Brenifier. Brenifier har sin bakgrunn som filosofisk praktiker⁹, og er først og fremst opptatt av erkjennelsespotensialet som ligger i logikken. Til tross for at filosofisk praksis tar form av én til én samtaler med voksne, mens filosofiske samtaler i skolen foregår mellom en tilrettelegger og en gruppe barn, mener han at de samme grunnprinsipper er gjeldende for de to former for praksis.

Som Lipman, knytter også Brenifier filosofi som pedagogisk metode direkte til kunnskapsformidlingen i skolen. Den filosofiske samtale tar opp problemer som ligger bakenfor kunnskapen, nettopp de problemer som gjorde at menneskene i det hele tatt undersøkte det aktuelle fenomen og skaffet seg kunnskap om det. Uten at disse grunnlagsproblemene vies oppmerksomhet i undervisningen blir kunnskapen, slik Brenifier ser det, død og meningsløs.

⁹ Filosofisk praktiker er en yrkestittel for en slags filosofisk samtaleleder som leder én til én samtaler med voksne. Mennesker med problemer de ønsker å finne ut av kan få en time hos en filosofisk praktiker som, ved hjelp av dialektisk metode, kan hjelpe dem til å komme til kjernen av deres problem og derved få mulighet til selverkjennelse og autonomi. Brenifier har lang erfaring som filosofisk praktiker.

Men dette impliserer ikke at Brenifier har en bestemt mening om hvorvidt de filosofiske samtaler skal ta utgangspunkt i det kunnskapsstoffet som presenteres i skolen. Brenifier er opptatt av *hvordan* man snakker sammen, og at man gjennom samtalen kan få et metaperspektiv på seg selv. *Hva* man snakker om blir derfor mindre viktig (Brenifier 2004b).

Nettopp dette metaperspektivet er sentralt for Brenifier. Ved hjelp av logiske spørsmål kan man avsløre fordommer og irrasjonelle antagelser som preger deltagerens virkelighetsoppfatning. Når deres meninger avsløres som uholdbare, blir de forvirret, og de vil søke ny erkjennelse¹⁰ (Brenifier 2005). Dette ser vi et godt eksempel på i Platons dialog ”Menon”, som vi allerede har nevnt.

For Brenifier blir lærerens primære oppgave derved å hjelpe elevene til å få en distanse til seg selv, til alle sine feil og mangler og stivnede holdninger. I tillegg skal han hjelpe dem med å skille seg fra sin uvitenhet. Distansering skal muliggjøres gjennom møtet; elevenes møte med seg selv, elevenes møte med læreren, og som forutsetning for disse igjen, - lærerens møte med seg selv. Gjennom disse møtene konstitueres et fellesskap der viten, kompetanse og erkjennelse kan virkeliggjøres (Brenifier 2004b).

Mens Lipman fremstiller filosofi i skolen som en effektiv måte å øve opp de ferdigheter som elevene trenger for å kunne gjøre det godt på skolen og samfunnet, lovpriser Brenifier latskapen. Han poengterer betydningen av å sløse med tiden slik at det blir rom for det spontane og uventede¹¹. Han mener at for mye arbeid kveler tankevirksomheten og svekker kommunikasjonen mellom tilrettelegger og elev (Brenifier 2004b).

¹⁰ Som Hannah Arendt påpeker er dette også sentralt for Sokrates dialoger (Arendt 1998)

¹¹ Her er det lett å assosiere til Hannah Arendts forståelse av handling som spontan og uventet, og det er nærliggende å se det slik at Brenifier her ønsker å åpne det pedagogiske rom for handling.

Dette impliserer ikke at han mener tilretteleggeren skal gjøre jobben for elevene, eller at det ikke skal foregå tankevirksomhet i timene. Tvert imot lar han tilretteleggeren være intellektuelt lat, i den forstand at han unnlater å trekke opplagte slutninger og nekter å forstå det som ligger implisitt i det elevene sier. Han er rett og slett vrang. På denne måten tvinger han elevene til selv å redegjøre for det underliggende, og til å presisere implisitte slutninger. Derved blir ikke den filosofiske samtales oppgave først og fremst å oppøve elevenes tenkeferdighet. Dens oppgave er å opplyse der og da, ”avsløre det som virker uklart og gjøre det umiddelbart usynlige lett å se” (Brenifier 2004b: 13).

Brenifier har derved et annet fokus enn Lipman. Mens Lipman er opptatt av at man gjennom filosofiske samtaler kan utvikle argumentasjoner som kan føre frem til en slags felles forståelse, er Brenifier opptatt av å bryte ned enhver forståelse slik at elevene får en avstand til seg selv og de fordommer og tankemønstre som preger deres forhold til seg selv og verden (Brenifier 2005).

2.2.4 Skoletorget

Barne- og Ungdomsfilosofene (www.buf.no) står bak nettstedet www.skoletorget.no der læremidler for grunnskolen er tilrettelagt for å danne utgangspunkt for filosofiske samtaler. Istedenfor å skrive tekster som kun har den hensikt å vekke barnas filosofiske refleksjon, slik som Lipman har gjort, har man her utviklet læremidler i henhold til L97, der vitenskapelige fakta blir presentert på en filosofisk relevant måte. Lærerne blir oppfordret til å la elevene selv foreslå spørsmål som de ønsker å ta opp til samtale. I tillegg er det utarbeidet forslag til problemstillinger som lærerne kan foreslå for klassen dersom elevene selv ikke kommer på filosofiske spørsmål å reflektere rundt. Selv om Skoletorget har internett som medium, er materialet altså ment å brukes på samme måte som Lipmans tekster og lærermanualer. Skoletorgets samtaleopplegg er imidlertid langt mindre omfattende enn Lipmans, og man presiserer at det er å foretrekke at elevene foreslår spørsmål de ønsker å diskutere.

Samtaleopplegg som er lagt ut på Skoletorget er ment som inspirasjon til læreren, og ikke som lærermanualer¹².

Tanken bak Skoletorget er at elevene, gjennom filosofiske samtaler om temaer som er presentert gjennom lærestoffet, kan få mulighet til å oppdage hvordan kunnskapen kan knyttes sammen i en større helhet, og ha relevans i forhold til grunnleggende spørsmål ved livet generelt. Derved kan filosofi aktualiseres som et naturlig grunnlag for å kunne forstå kunnskapen som formidles i skolen, ikke som et tillegg eller vedheng til denne.

Til grunn for dette prosjektet ligger ideen om at filosofi og filosofering angår alle aspekter ved livet, det angår selve grunnlaget for vår viten og våre handlinger, og kan knyttes til alle fenomener. Det er derfor ikke bare et fag i seg selv, men en måte å forholde seg til livet på. Filosofiske samtaler er, i følge et slikt syn, en samværsform som blant annet kan danne grunnlaget for annen vitenskapelig praksis. Da er det naturlig å samtale filosofisk over konkret lærestoff i skolen, og ikke bare samtale over tekster som eksplisitt presenterer filosofiske problemstillinger, slik for eksempel Lipman legger opp til¹³.

Lipmans poengtering av behovet for å undersøke kunnskapens grunnlagsbetingelser og å reflektere rundt disse kan underbygge en slik tenkning (Lipman 2004). Dette kan også begrunnes ut ifra den vekt Brenifier legger på at man gjennom den filosofiske samtale får drøftet de emner som angår faget, emner som gir faget mening og setter det i en sammenheng. Han ser en fare for at elevene ikke vil oppleve faget som sammenhengende dersom disse forblir skjulte for dem (Brenifier 2004b).

Mens Brenifier først og fremst legger vekt på hvordan man snakker sammen i den filosofiske samtale, fokuserer Skoletorget på hva man snakker om. Det vil derfor ikke

¹² Dette står presisert på nettstedet.

¹³ Dette presiseres ikke på Skoletorget's nettside, men undertegnede har vært med å utvikle idégrunnlaget for dette nettstedet.

være noen motsetning mellom disse to posisjoner. Men Brenifiers vektlegging av metarefleksjon over egen tenkning kan implisere at samtalen i mindre grad kan bli direkte faglig relevant. Lipmans tilnærming, der hovedvekten ligger på å utvikle gode argumentasjoner rundt de tema man snakker om, kan derimot se ut til å kunne kombineres greit med Skoletorgetts konsept og undervisningsmateriell.

Det er nærliggende å se for seg at Skoletorgetts konsept impliserer at filosofisk metode integreres i det meste av undervisningen som foregår på skolen. Men det er selvsagt også mulig å bruke Skoletorgetts undervisningsmateriell som utgangspunkt for samtaler i egne filosofitimer, dersom disse er ment som undervisning i bruk av filosofisk metode, og ikke til teoretisk presentasjon av filosofihistorie.

For å kunne vurdere de ulike alternativets demokratiske dannelsespotensiale, må vi imidlertid først etablere en forståelse av demokrati og demokratisk deltagelse.

3. Demokrati og demokratisk deltagelse

3.1 Hannah Arendts demokratiforståelse

For Hannah Arendt er ikke demokratiet kun en styreform, men en livsform der mennesket i ord og handling får utrykke hva det er (Castoriadis 1995). Gjennom den frie politiske deltagelse innen demokratiet får innbyggerne mulighet til å handle, og det er evnen til å handle som, i følge Arendt, skiller mennesket fra alle andre livsformer (Arendt 1996). For å forstå hva hun mener med dette, er det viktig å vite at Arendt har en helt spesiell forståelse av begrepet ”handling”.

3.1.1 Handling

That there be a beginning, man was created, before whom nobody was.

St. Augustine

Hannah Arendt skiller handling fra atferd. Atferd er uten signatur, den røper ikke noe unikt ved individet. Slik hun ser det, er det derimot evnen til å handle som skiller mennesket fra dyrene, og som åpenbarer individuelle særpreg.

For bedre å forstå hva hun legger i begrepet ”handling”, er det viktig å vite at hun skiller mellom aktive og passive former for aktivitet. Disse kategoriene skiller hun igjen inn i tre kategorier. Det aktive livet skiller hun i produksjon, tilvirkning og handling. Når mennesket er aktivt er det et sosialt vesen som samhandler med andre i aktiviteter og prosesser. Når en så trekker seg tilbake og søker ro i en selv tar det kontemplative, eller passive, livet til.

Arbeidet er den aktivitet som sikrer slektens overlevelse. Dyrking og tilbereding av mat, husarbeid og omsorg for barn er alle aktiviteter som for Arendt faller inn i denne kategorien. Siden det er arbeidet som opprettholder livsfunksjonene, er ikke dette en

aktivitet vi kan velge å avstå fra. Derved er det ufritt, det er underlagt nødvendighetens tvang.

Produksjon omfatter den prosess der alle ting produseres som mennesket synes de har behov for i en gitt tidsepoke, f.eks. bygninger, gjenstander og datasystemer.

Produksjon gis en større varighet enn arbeidet, men også produksjonen er under instrumentalismens tvang, også den er kun et middel til å oppnå et mål, - produktet som blir produsert. Derved er heller ikke produksjon en fri aktivitet. I og med at målet med arbeidet og tilvirkningen ikke ligger i aktiviteten i seg selv, men utenfor denne kan arbeidet stilles under en instrumentell målestokk, arbeidet har kvalitet i den grad det effektivt fører frem til dette målet.

Det er Aristoteles som først delte menneskelig aktivitet inn i "poiesis", aktiviteter som utelukkende tar sikte på å frembringe et mål som ligger utenfor aktiviteten i seg selv, og "praxis", aktiviteter som også er et mål i seg selv. Arendt holder strengt på dette skillet. Tilvirkning og arbeid inngår i poesis, mens handling derimot inngår i praxis. Den foregår direkte mellom mennesker, og skaper de samfunnsmessige betingelsene som garanterer en viss kontinuitet og som skaper historie, og det er gjennom handling vi skaper mening.

En handling følger ikke kausalt av utenforliggende faktorer som konvensjoner eller instrumentell nytte, handlingen innebærer derved evnen til å sette noe nytt og unikt ut i verden. Man kan ikke forutsi en handling, for den springer ut av den handlendes unike individualitet. Den er spontan og bringer derved noe usett og uhørt inn i verden. Man kan derved ikke forvente at en handling skal være rasjonell, man kan bare håpe på det. Dette gjør handlingen til den mest uberegnelige og uforutsigbare menneskelige aktivitet.

Det som gir en handling mening er at det er et subjekt som handler, et subjekt som gjennom handlingen erklærer at det er nettopp han som handler, at han er klar over hva han gjør, at han har handlet før og at han vil handle igjen og at det derfor er en sammenheng mellom de ulike handlingene. På denne måten gis handlingene, til tross

for sin uforutsigbarhet, en form for konsistens og mening. En handling har derved mening i seg selv¹⁴ (Arendt 1996).

3.1.2 Fellesskap

Men individet kan ikke handle alene. Menneskene rundt er vitner til handlingene, og som vitner utgjør vi en felles verden. Først innen en felles verden¹⁵, kan individet realisere og få anerkjent sin egenart. Det som gjør en handling til en handling er at den inngår i et menneskelig relasjonssystem. Den blir husket, og muligens gjenfortalt, og som sådan inngår den i det allmenne relasjonssystem vi alle handler innenfor. Slik vil den være med å skape muligheter for også andres fremtidige handlinger, som igjen vil skape mulighet for nye handlinger helt inn i det uendelige.

Vi vet derfor aldri helt hvordan andre vil handle på bakgrunn av våre handlinger, i og med at også disse senere handlinger springer ut av de handlendes unike individualitet, og derfor er det aldri mulig å kunne forutsi de fulle konsekvenser av våre handlinger. Handling setter i gang irreversible prosesser, og det er heller ikke mulig å gjøre en enkeltperson ansvarlig for det oppnådde resultater. Likevel må hver enkelt ta ansvar for sine handlinger, også fordi man gjennom handling virkelig avslører hvem en er.

I og med at det er gjennom handling vi realiserer vår menneskelighet og har mulighet til å realisere vår individualitet, identifiserer ikke Hannah Arendt frihet som personlige preferanser, men som mulighet til å samhandle med ens medborgere for samfunnets beste. Individet må, slik hun ser det, daglig samhandle med andre om spørsmål av mer enn instrumentalistisk betydning om det skal utvikle sitt potensial for begrunnet tale og rettferdighetssans. Gjennom samhandling i ord og handling

¹⁴ Arendt bygger her på Aristoteles skille mellom "poiesis", aktiviteter med mening i seg selv, og "praxis", aktiviteter som ikke har mening i seg selv men som utføres i lys av en eksternt gitt mening.

¹⁵ Arendt definerer "en felles verden" som det systemet av menneskelige relasjoner som samhandlingspartnere inngår i (Arendt 1996: 186).

defineres selvet og gjøres til noe solid og verdig. Det er gjennom et samfunn, med et felles språk og oppfattelse av verden, vi utvikler et selv (Arendt 1996).

3.1.3 Den offentlige politiske diskurs

For å kunne handle som unike aktører trenger man et rom å handle innenfor. Dette rommet består av det man har til felles, og dette etablerer en avstand til individene. Dette rommet, som Arendt kaller det offentlige rom, er det rom som oppstår mellom mennesker som etablerer et fellesskap gjennom tale og handling¹⁶. Dette rommet oppstår der menneskene trer frem for hverandre, der de ikke bare eksisterer som andre levende eller døde ting, men der de kommer til syne gjennom handling.

Det er en fordom å tro at dette rent politiske fremtredelsesrom alltid vil finnes der mennesker kommer sammen, bare fordi mennesket har handlingens og talens gaver. Det offentlige rom forutsetter at individene virkelig trer frem for hverandre, at ord og handling knyttes sammen for å avdekke fremfor å tilsløre, slik at nye forbindelser kan etableres og konsolideres, for på denne måten å skape nye realiteter. Derved er det først og fremst språkhandlinger som finner sted i det offentlige rom. Og ingen skal kunne hindres i å ytre sin mening her.

Handling bygger på to ulike betingelser; menneskenes likeverd og deres ulikhet¹⁷. Gjennom handling kan vi vise vår ulikhet i relasjon til andre mennesker. Det gjøres i interaksjonen, dvs. når vi handler med hverandre, og ikke for eller mot hverandre. Livet i det politiske offentlige rom kjennetegnes for Arendt av likeverdighet mellom alle deltagere, som opptrer som frie individer. Ingen form for tvang kan forekomme innen denne arena.

¹⁶ Selv om Arendt betrakter tale som en form for handling (Smith 2001), poengterer hun at handling ikke er mulig dersom den ikke gjøresforståelig gjennom tale. (Arendt 1996) For å poengtere dette er det funksjonelt å skille mellom disse talehandlinger og andre handlinger.

¹⁷ Arendt skiller skarpt mellom "ulikhet" og det beslektede begrepet "egenart", der "egenart" betegner det som skiller et fenomen fra andre lignende fenomener, f.eks. hester fra andre pattedyr, mens ulikhet er det bare mennesker som er i stand til å oppfatte idet det kan skille seg selv fra alle andre mennesker, ved å formidle seg selv (Arendt 1996).

For å kunne tre frem for hverandre gjennom handling må man først ha etablert en avstand til seg selv, til sine egne følelser og behov, som for Arendt utgjør den private sfære. Det er nettopp denne avstand som skiller det offentlige fra det private. En slik avstand etableres gjennom refleksjon, og da først og fremst gjennom selvrefleksjon.

En slik avstand til seg selv og til hverandre forutsetter også handlingens avstand til begivenhetene. På denne bakgrunn skiller Hannah Arendt drastisk mellom det politiske og verdslige¹⁸. Politikken må være fullstendig fri fra interessestyrte sfærer¹⁹, preferanser og kjøpslåing.

Derved er ikke poenget med å skape et politisk offentlig rom å etablere et redskap for offentlig forvaltning, men å etablere mellommenneskelige relasjoner og fellesskap.. Menneskene må handle i fellesskap, og gjennom slik handling etableres et offentlig rom. Et slikt rom må skapes og gjenskapes kontinuerlig (Arendt 1996, Arendt 1998)

3.1.4 Å øke handlingsrommet

Arendt forstår derved demokratiet som en vedvarende prosess. Politikk innen en demokratisk kontekst er for henne direkte og vedvarende sivilt engasjement. Hun ser det ikke som et mål at den offentlige debatt skal føre frem til endelige løsninger for samfunnet, den er for henne heller en kontinuerlig prosess der innbyggerne aktivt deltar i grunnlagsdebattene for politikken. Lover og institusjoner gir derved kun rammeverk for politikken, politikken i seg selv er debatt, frigjøring og deltagelse i å treffe avgjørelser. Aktiv politisk deltagelse er for Arendt derved en forutsetning for fullverdig medborgerskap²⁰.

¹⁸ "Det verdslige" er for Arendt det som omhandler menneskelige behov, som behovet for mat, søvn, trygghet, kjærlighet osv. , og derved alt som har med individuelle behov og interesser å gjøre.

¹⁹ økonomi, fordeling av goder med mer.

²⁰ Villa bruker begrepet "citizenship" som jeg har oversatt til "medborgerskap".

Politikken omhandler det som kunne vært annerledes, og et mål for denne er å øke området for dette, og derved å minske oppfatningen av nødvendighet slik at det mulige blir større enn det foreliggende. Dette gjøres ved at alle mulige aspekter ved samfunnet blir diskutert, og at så mange ulike perspektiver som mulig legges frem i den offentlige debatt. Derved skapes en forestilling om at ting kunne ha vært annerledes enn det de er, noe som etablerer en mulighet for forandring i radikal forstand. Det er ulikheten i perspektiver, altså uenigheten, som driver den offentlige debatt fremover. For Arendt er det derved et poeng at man gjennom den offentlige debatt ikke skal komme frem til en endelig konsensus, hadde man kommet frem til det ville jo grunnlaget for den offentlige debatt blitt borte (Villa 1996, Arendt 1998).

Vi har sett at Arendt har et deltagerdemokratisk syn på demokratiet og at hun vektlegger individets mulighet til å handle innen det offentlige rom, som kontinuerlig etableres gjennom individuelle handlinger. Dette gjør samfunnet avhengig av individer som er i stand til å handle politisk.

Vi har sett at filosofisk refleksjon kan ta form av filosofiske samtaler, og at man kan ha filosofiske samtaler som del av undervisningstilbudet på skolen. Kan elevene gjennom deltagelse i filosofiske samtaler på skolen utvikle nødvendige politiske egenskaper og disposisjoner for senere å kunne etablere og opprettholde en offentlig debatt?

4. Filosofi i skolen som forberedelse til politisk deltagelse

For Arendt er det dømmekraften, og valget, som er politikkenes kjerne. Man velger selv hvordan man vil handle, og til tross for at man aldri kan forutse konsekvensene av ens handlinger, står man likevel ansvarlige for dem (Arendt 1996). Derved blir ansvarlighet og dømmekraft sentrale egenskaper for demokratisk deltagelse innen det offentlige rom. Er dette egenskaper som kan utvikles gjennom undervisningen i skolen?

Arendt er opptatt av at barn skal skånes for politikken, og at skolen derfor ikke er en politisk arena (Smith 2001). Det faktum at de debatter som foregår i klasserommet ikke er allment tilgjengelig for alle, og det faktum at undervisningen er obligatorisk, slik at elevene ikke er frie til å komme og gå som de vil, viser dessuten at det i prinsippet ikke er mulig å etablere en offentlig debatt i klasserommet. Vil dette si at skolen ikke bør ta sikte på å forberede elevene på politisk deltagelse?

4.1 Utdannelse, filosofi og politikk

Gjennom vår problemformulering er filosofi, pedagogikk og politikk knyttet sammen, - livsområder som ikke nødvendigvis lar seg forene. Men dersom vi ikke kan postulere en naturlig og konstruktiv sammenheng mellom disse, gir det liten mening i å forsøke å besvare vår problemstilling.

Vi skal derfor utifra Arendts syn på skole og politikk, undersøke hvorvidt skolen bør, og eventuelt hvordan skolen kan, forberede elevene til politisk deltagelse. Vi vil også undersøke forholdet mellom filosofi og politikk ved først å vurdere hvorvidt filosofi lar seg forene med politisk deltagelse, og så redegjøre nærmere for Arendts syn på den filosofiske samtales betydning for det politiske liv.

4.1.1 Konservativ eller progressiv undervisning?

Arendt har et visjonært syn på det demokratiske samfunn og på utvidelse av individenes handlingspotensial. Vil dette si at hun også har et visjonært syn på skolen? Kan det, utifra henne, argumenteres for at skolen har en vesentlig oppgave i å støtte elevene i å utvikle sitt handlingspotensial?

Ut i fra den vekt Arendt legger på individuell handling og betydningen av at flertallet av innbyggerne i et demokratisk samfunn innehar egenskapene tenkning, vilje og bedømmelse, er det vært nærliggende å tro at tilegger skolen en sentral rolle i å hjelpe elevene til å utvikle slike egenskaper. Slik er det imidlertid ikke. For Arendt er oppdragelsens rolle først og fremst å sette grenser. Barn er, slik Arendt ser det, født med evne til å handle. Men handling er uregjerlig og uberegnelig. Handling som ikke foregår innen faste rammer er derfor ikke egnet til å legge grunnen for et stabilt handlingsfellesskap. Først med slike faste rammer på plass kan det nye og revolusjonære i hvert barn åpenbare seg – men dette skjer altså ikke i skolesammenheng (Mahrtdt 2004).

Dette er også en grunn til at Arendt skiller så skarpt mellom utdanning og politikk. Hun ser ikke ut til å mene at skolen er en egnet arena for å utvikle politiske egenskaper gjennom praksis²¹. Arendt legger først og fremst vekt på skolens oppgave i å formidle tradisjonen, for hun mener det kun er gjennom grundig kjennskap til denne at barna en dag vil være i stand til å fornye den. Kunnskapsformidling, og da spesielt innen fagene historie og samfunnskunnskap, blir for derfor en sentral oppgave for skolen. Men hun legger ikke opp til en kontinuerlig drøftelse og kritikk av den bestående kunnskap.

Stacy Smith argumenterer for at dette nok er en egnet holdning til undervisning av små barn, men i og med at Arendt legger så sterk vekt på utvikling av de

²¹ Begrepet ”praksis” har her ingen sammenheng med Aristoteles begrep ”praxis”, som tidligere har blitt nevnt.

menneskelige egenskaper, og da også evnen til politisk deltagelse, vil det være nødvendig med bedre forberedelse til dette på de høyere klassetrinn (Smith 2001).

Arendt mener imidlertid at evnen til å handle er en evne som alle er født med, og at dette derfor ikke er en evne som skolen spesielt må fokusere på å la elevene få bruke og utvikle. Mot dette kan det innvendes at selv om elevene har denne evnen når de begynner på skolen er det ikke sikkert at elevene beholder den. Lipman hevder at hans erfaring er at elevene mister denne evnen i løpet av skolegangen²². Han mener at undervisningen i skolen undergraver elevenes evne til å handle, og at det er behov for nye undervisningsformer som oppmuntrer elevene til handling (Lipman 1980).

Smith argumenterer for det samme utifra Arendts forståelse av handling. Hun sier at dersom handling er den aktivitet der mennesket kan virkeliggjøre seg selv som menneske, og dømmekraften er sentral for å kunne handle, bør alle mennesker, også barn, få størst mulig rom for å praktisere dømmekraft, og derved øve opp denne evnen (Smith 2001). Spørsmålet blir da hvorvidt Arendt mener dømmekraften er en evne som kan øves opp i det hele tatt. Og dersom den kan det, på hvilken måte kan skolen bidra til dette?

4.1.2 Kan dømmekraft øves opp?

Arendt definerer dømmekraft som evnen til å kunne bedømme partikulære ting uten å kunne basere bedømmelsen på implementering av generelle prinsipper som lar seg lære. Det er altså når man ikke lenger kan basere ens livsførsel på de retningslinjer som er overlevert gjennom tradisjonen, det blir sentralt å kunne utvise dømmekraft. Et samfunn kan derved fungere godt over lengre tid uten at dets innbyggere har utviklet denne egenskapen. Men ved endringer kan denne mangelen bli fatal, slik som for eksempel under andre verdenskrig.

²² Det kan her innvendes at Lipmans erfaring begrenser seg til amerikanske skoler. Men Erling Lars Dale påpeker dette problemet i sin analyse av norske skoler, noe som tyder på at problemet også er relevant her i Norge (Dale 1993).

Sentralt for dømmekraften er å kunne sette seg inn i andres ståsted. Man danner en mening gjennom å betrakte en sak fra mange ulike ståsteder. Jo flere ståsteder man er i stand til å leve seg inn i, og som kan ligge til grunn for eget standpunkt, jo bedre utviklet er dømmekraften (Arendt 1998).

Smith argumenterer for at dømmekraften kan oppøves og at skolen er rette arena for en slik oppøving. Hun er enig med Arendt i at dømmekraft betinges av evnen til å kunne sette seg inn i andres ståsted, og derved å kunne vurdere en sak upartisk. Men hun mener at for å kunne gjøre dette er det nødvendig å ha blitt konfrontert med en rekke andre personers ståsted, noe hun mener skolen kan gi en god mulighet for.

Av denne grunn mener hun at trening og kultivering av dømmekraften bør være skolens sentrale oppgave. Hun mener at dette kan gjøres ved å legge til rette for representativ tenkning, - ved å gi rom for stillingstagen og refleksjon og ved å gi alderstilpassede muligheter for øvelse i dette. På dette grunnlag argumenterer hun for at en utdanning som tar sikte på å utvikle dømmekraft, også må gi mulighet for å ta konkrete standpunkt (Smith 2001). Men vil ikke innføring av skoledemokrati gi bedre mulighet for konkret stillingstagen enn innføring av filosofiske samtaler?

Matthew Lipman er skeptisk til dette. I følge ham må man ikke be barna ta konkrete standpunkt før de er modne for det. Derimot bør de undersøke grunnlaget for å kunne ta konkrete standpunkt gjennom filosofisk samtale. Han presiserer at for å kunne fatte moralske valg må man først ha utviklet evnen til refleksjon; gjennom å respektere andres standpunkt, resonnere konsistent og å forestille seg alternative muligheter. Man må ha utviklet en følsomhet for små, men betydningsfulle, detaljer, en følelse for det spesielle ved situasjonen og for hva som ville ha vært riktig for en slik situasjon, selv om det skulle hende at lignende situasjoner har krevd et annet valg tidligere. Disse evnene mener han at må bygges opp før en bes om å ta stilling til konkrete moralske dilemmaer (Lipman 2003).

Erling Lars Dale argumenterer også mot innføring av skoledemokrati, men fra et litt annet ståsted. Han hevder at det i utgangspunkt er umulig å innføre reelt

skoledemokrati i og med at barn i mindre grad enn voksne kan overskue konsekvensene av sine handlinger. Det vil derfor uansett måtte være de voksne som må ha ansvaret for hva som skal skje på en skole, og demokratiet vil ikke kunne bli reelt i fundamental forstand.. Man kan derved fort vikles inn i en ”late som praksis”, der man lurer barna til å tro at de er med på å bestemme, mens de i virkeligheten ikke har reell innflytelse (Dale 1992: Kap 1). Det er nærliggende å se sammenhengen mellom dette resonnementet og Arendts betoning av de voksnes ansvar for å sette grenser rundt barna.

Gjennom deltagelse i filosofiske samtaler får barna mulighet til å ta intellektuelle standpunkt, noe som i følge Lipman er en forutsetning for å kunne ta gjennomtenkte standpunkt om praktiske anliggender. Gjennom praktiseringen av filosofiske samtaler mener han derfor at man kan skape en arena innenfor skolens pedagogiske tilbud der elevene kan få utvikle og utvise dømmekraft hvor standpunktene får verdi, - uten voksnes sanksjoner (Lipman 2003).

Vi vil senere gå nærmere inn på *hvordan* elevene kan utvikle sin dømmekraft gjennom deltagelse i filosofiske samtaler. I og med at dømmekraft i følge Arendt er en sentral politisk egenskap har vi imidlertid gjennom vår diskusjon indirekte påvist en sammenheng mellom filosofi og politikk. Men kan vi finne en mer direkte sammenheng?

4.1.3 En offentlig filosofisk debatt?

Arendt har et ambivalent syn på forholdet mellom filosofi og politikk. På den ene side betoner hun betydningen av det ensomme individets selvstendige søken etter fenomenenes bakenforliggende sannhet gjennom kontemplasjonen. Denne er avhengig av en avstand til begivenhetene, og er således uforenlig med politisk deltagelse. Hun ser likevel en sammenheng mellom politikk ved at hun påviser faren for totalitarisme og et konformt teknokratisk massesamfunn dersom ikke deltagerne i et politisk fellesskap har evne og mulighet til filosofisk refleksjon. Imidlertid påpeker hun, som nevnt innledningsvis, at den individuelle filosofiske kontemplasjon skjer

etter mønster av filosofiske samtaler individet har tatt del i med andre. Den filosofiske samtale er derved en forutsetning for den individuelle filosofiske tenkning (Hansen 2002: Kap 4). La oss begynne med å undersøke hennes første antagelse; at filosofisk refleksjon er uforenelig med politisk deltagelse. Kan det ikke være både mulig og ønskelig å trekke filosofien inn i den offentlige debatt?

Cornelius Castoriadis er en tenker som teoretisk sett ligger nær Arendt. Han påpeker at den offentlige debatt kontinuerlig må gli over i en filosofisk debatt, fordi man må vurdere grunnlagsspørsmål før man kan diskutere praktiske spørsmål. Dette innebærer å diskutere forutsetningene til de konkrete politiske beslutninger, alt det som leder frem til dem, noe som vi har sett at også Lipman argumenterer for. Dersom filosofiske spørsmål er slik av natur at man aldri kan komme frem til et endelig svar, kan en slik debatt pågå i det uendelige, noe som for Arendt nettopp er et vesentlig poeng ved den offentlige debatt.

Castoriadis påpeker, i tråd med dette, at forutsetningen for en filosofisk samtale er at tanken er ubegrenset, noe som innebærer at ingenting er gitt eller bestemt i utgangspunktet. Dette kan gi et individ eller et fellesskap mulighet til å forestille seg en radikalt annerledes verden, noe som kan gi et samfunn mulighet til å organisere ting radikalt annerledes. Derved utvides området for det som er mulig.

På denne måte kan filosofisk utforskning skape grunnlag for kontinuerlig institusjon og re-institusjon av samfunnet. Politisk kreativitet blir, ut ifra Castoriadis forståelse, heller en offentlig aktivitet der ethvert konsept, lov eller norm legges åpen for filosofisk undersøkelse på permanent basis (Castoriadis 1995).

Castoriadis tar imidlertid ikke stilling til den problematikk Arendt reiser, at filosofisk refleksjon er avhengig av en avstand til begivenhetene, og at det derfor er uforenelig med politikk. Likevel kan man finne støtte for hans påstand i Arendts egen teori. Vi har sett at Arendt legger vekt på at den politiske debatt skal være fri for handlingstvang. Den skal derfor holde en avstand til begivenhetene, og ikke omhandle interessestyrte sfærer. På dette grunnlag kan det argumenteres for at den

filosofiske samtale, som Arendt vektlegger betydningen av, kan bringes ut i det offentlige rom som del av den politiske debatt.

Og til tross for at Arendt presiserer at filosofisk refleksjon forutsetter en avstand til begivenhetene, anerkjenner hun muligheten for filosofisk refleksjon kan oppstå gjennom dialog med andre. Hun ser også en direkte forbindelse mellom tenkning og handling. Vi skal nå undersøke hvordan Arendt ser på forholdet mellom filosofisk kontemplasjon og den filosofiske samtale. Kan den filosofiske samtale i seg selv være betydningsfull i politisk forstand²³?

4.1.4 Den filosofiske samtale

Arendt er svært opptatt av filosofiske samtaler og det vennskap som kan etableres gjennom slike samtaler. Hun mener at man gjennom samtalen kan etablere en felles forståelse²⁴. Dette innebærer ikke for henne at man kommer til enighet, men at det etableres en forståelse av at det er den samme verden og de samme fenomener som åpenbarer seg ulikt for hvert enkelt individ, alt utifra hver enkelts partikulære ståsted. Arendt forstår Sokrates utsagn om at han vet at han ikke vet, dit hen at Sokrates vet at han ikke kan eie sannheten for alle. Han kan ikke vite sannheten slik den fremtrer distinkt for hver enkelt annet enn gjennom å spørre vedkommende.

Den personlige sannhet kan videre, slik Arendt ser det, bare fødes gjennom kommunikasjon med andre. Hun beskriver slik kommunikasjon som en vennskapelig samtale, ikke som en diskurs i streng forstand. Gjennom samtalen oppstår et møte mellom individene hvor hvert individs partikulære opplevelse av virkeligheten fødes. Det er det vennskap som etableres gjennom møtet som finner sted i samtalen som for Arendt er grunnelementet i det politiske liv. Gjennom dette møtet blir man i stand til

²³ Arendt skiller skarpt mellom den filosofiske samtale og den offentlige debatt. Castoriadis argumenterer for en offentlig filosofisk debatt, det jeg nå undersøker er politiske implikasjoner av den filosofiske samtale mellom venner slik Arendt beskriver den.

²⁴ Arendt bruker begrepet "sensus communis", direkte oversatt: en felles sans eller forståelse.

å se verden fra den andres standpunkt, noe som for Arendt er politikkenes grunnleggende innsikt.

Filosofiens oppgave er da, slik Arendt ser det, å skape rom for slike vennskapelige samtaler og forståelse for kontemplasjonens verdi. Derved ser hun den sokratiske dialog som en mulighet til å skape en forbindelse mellom filosofien og politikken. (Hansen 2002: Kap 4).

Det må imidlertid presiseres at den filosofiske samtale mellom venner, slik Arendt beskriver den, på vesentlige punkter skiller seg fra den filosofiske samtale i skolen. Mens den første foregår mellom jevnbyrdige individer som selv har igangsatt samtalen og sørger for dens opprettholdelse, er det i skolen tilretteleggeren som har ansvaret for å ta initiativet til samtalen og sørge for at den har retning og fremdrift. Tilretteleggeren har således en helt annen rolle i samtalen enn deltagerne, og kan derved muligens ikke betraktes som jevnbyrdig med dem.

Imidlertid legger ikke Arendt skjul på at det er de sokratiske dialoger som for henne er forbildet på filosofiske samtaler. Og i disse samtalene fungerer Sokrates som tilrettelegger, den som gir samtalene retning og fremdrift. Og akkurat slik disse samtalene starter med et spørsmål fra hans samtalepartnere, starter gjerne filosofiske samtaler i skolen med et spørsmål fra en eller flere av elevene (Arendt 1998, Platon 2005).

Imidlertid foregår den filosofiske samtale, slik Arendt beskriver den, mellom venner, i en uformell kontekst preget av varme og spontanitet. Filosofiske samtaler i skolen foregår innen en større gruppe under formell ledelse av en tilrettelegger, noe som gjør den mer formell og derved mer lik den offentlige debatt. Muligens kan filosofiske samtaler i skolen fungere som en overgang mellom filosofiske samtaler og den offentlige debatt, noe som kan inspirere og forberede elevene til deltagelse i begge disse aktiviteter.

Utifra Arendts forståelse kan det uansett se ut til at å lære elevene til å kunne gå i filosofisk dialog med andre kan være direkte politisk relevant. Vi har gjennom vår

argumentasjon indikert at elevene gjennom deltagelse i filosofiske samtaler kan få mulighet til å utvikle sin dømmekraft. Vi har også indikert en sammenheng mellom den filosofiske samtale i skolen og den offentlige debatt. La oss gå litt nærmere inn på dette.

4.2 Etablere et før-politisk fellesskap

Brenifier presiserer at barn lærer mye mer av de strukturelle forhold som omgir dem enn av det vi voksne forteller dem (Brenifier 2004b). Vi har allerede sett at det ikke er mulig å etablere et offentlig rom og en offentlig debatt i klasserommet. Men vi har også argumentert for at dette vil si at det ikke er mulig å skape en kontekst som gir mulighet for handling og for utvikling av dømmekraft. La oss nå, utifra Arendts tenkning om den offentlige debatt, undersøke hvorvidt filosofiske samtaler kan fungere som en før-politisk praksis, hvor igjennom elevene kan realisere sitt handlingspotensiale²⁵.

4.2.1 Å handle med hverandre

Handling er for Arendt en direkte og oppriktig form for aktivitet ved at man gjennom handling avslører hvem man er, ikke gjennom det man sier og gjør men gjennom måten man gjør det på. Dette skjer imidlertid bare når man handler med hverandre, som selvstendige og likeverdige subjekter. Handler man for eller mot hverandre skjuler man seg derimot bak handlingen. For å kunne handle må man derfor, slik Arendt ser det, handle med hverandre og ikke for eller mot hverandre. Dette innebærer jevnbyrdighet (Arendt 1996).

I en undervisningssituasjon innebærer dette for det første at læreren handler med elevene, og ikke for eller mot dem, og for det andre at elevene handler med

²⁵ Jeg velger her bevisst å ikke redusere de filosofiske samtaler til en effektiv måte å utvikle bestemte ønskværdige egenskaper på, men, i tråd med Arendts forståelse, å betrakte handling gjennom deltagelse i filosofiske samtaler som et mål i seg selv. Jeg vil senere komme nærmere inn på dette.

hverandre. Dette innebærer at alle forholder seg til hverandre som subjekter, og ikke som objekter som enten skal formes eller brukes til bestemte formål. Impliserer filosofiske samtaler en slik form for samhandling?

La oss først se hva slags handlingsformer som muliggjøres gjennom filosofiske samtaler. På bakgrunn av Arendts krasse skille mellom praxis og poiesis skiller Habermas mellom to sosiale handlingstyper, kommunikative og strategiske handlinger. Strategisk handlingsrasjonalitet gir orden og system, mens den kommunikative handlingsrasjonalitet gir aksept for at validitetsprinsipper utvikles diskursivt gjennom rasjonell argumentasjon (Villa 1996). Når et individ handler strategisk i en samtale, har det allerede bestemt seg for samtaleens utfall. Dets innstilling er egosentrisk, mål, interesser og motiv er bestemt allerede før interaksjonen. Ved kommunikativ handling er derimot individenes interesse først og fremst knyttet til intersubjektiv forståelse. Mål og motiver for samtalen skapes underveis gjennom dialogen. Dersom læreren har strategiske mål med sin kommunikasjon med elevene, for eksempel at elevene skal endre atferd eller utvikle en bestemt forståelse eller bestemte holdninger, vil han utifra en slik forståelse handle strategisk, og ikke kommunikativt.

Ledelse av og deltagelse i filosofiske samtaler skal derimot ideelt sett være en kommunikativ handling, noe som forutsetter en oppriktig interesse for å forstå andres synspunkt. Samtalen har som forutsetning at deltagerne ikke på forhånd har gjort seg opp en endelig mening om samtaleens emne, men har en interesse for å utvikle en felles forståelse²⁶ gjennom samtalen. Innen den filosofiske samtale er deltagerens oppgave hverken å overtale eller å overbevise, men å fremme ideer som hypoteser for undersøkelse.

²⁶ Felles forståelse innebærer for Habermas ikke bare at ytringene forstås av alle deltagerne, men også at de godkjennes som gyldige²⁶ (Lundberg 2003: 21-23). Men for Arendt innebærer dette som sagt ikke konsensus, noe vi skal komme nærmere inn på.

Som nevnt er jevnbyrdighet for Arendt en forutsetning for å kunne handle med hverandre. Men innen en pedagogisk praksis der lærerens rolle er å formidle kunnskap til elever som ikke vet, opptrer ikke elever og lærere som jevnbyrdige. Læreren er derimot en autoritet som i mer eller mindre grad styrer elevene mot et gitt mål, og handler derved strategisk. Brenifier hevder utifra sin erfaring med skolen at når lærere forholder seg til elevene har de ofte allerede regissert hva elevene skal si og/eller gjøre, og vurderer deres respons som gode eller dårlige, rette eller gale, utifra grad av samsvar med dette²⁷ (Brenifier 2004b). Læreren handler strategisk, handling er ikke en mulig respons, fordi den ikke tillegges en egen selvstendig mening.

Men dersom målet med samtalen er å få frem hver enkelt deltagers unike perspektiv, slik Arendt presiserer, kan ikke utfallet av samtalen allerede være regissert. I tråd med dette argumenterer både Lipman og Brenifier for at tilretteleggeren ikke må ha bestemte forventninger til hva deltagerne skal si eller hvilken retning samtalen skal ta (Lipman 2003, Brenifier 2004b). I den filosofiske samtale trenger man ikke å definere innspill som henholdsvis ”riktige” eller ”gale”, på en eller annen måte åpenbarer de virkeligheten slik den fremtrer for den som fremmet innspillet.

Lipmans omfattende utarbeidelse av lærermanualer til filosofiske samtaler kan i denne sammenheng være problematisk. Dersom læreren skal ”lede” barna gjennom en samtale ved hjelp av manualer, står han i fare for å styre samtalen. Dette kan være noe av grunnen til at Lipmans lærermanualer i mindre grad tas i bruk innen europeisk praksis med filosofering med barn, slik Schjelderup og Olsholt påpeker (Schjelderup 1999).

Det kan påpekes at dette også er en fare ved samtaleoppleggene som er lagt ut på Skoletorgetts nettsider. Mot dette kan det innvendes at det på nettsiden er grundig presisert at dette opplegget kun er ment som inspirasjon, og ikke som en oppskrift på

²⁷ Brenifiers erfaringer er imidlertid med franske skoler, men i og med at de samme premisser ligger til grunn for mye av undervisningen i norske skoler, er det grunnlag for å anta at dette også kan være tilfelle her. Erling Lars Dale tar også opp dette problemet i sin diskusjon av den norske skole (Dale 1992).

utgangspunkt og retning for en samtale. Det kan imidlertid innvendes at selv om dette samtaleopplegget er lite detaljert er det tilgjengelig for lærere, og det kan hevdes at noen lærere, til tross for de anbefalninger som er gitt, vil kunne la seg friste til å bruke dem som manualer.

Også Lipman er klar over denne faren, og presiserer at læremanualene kun er forslag til hvordan man kan gå frem dersom man står fast i samtalen og deltagerne ikke selv kommer med forslag til hvordan de kan gå videre (Lipman 1980).

Behovet for manualer som kan brukes som "nødløsning" i en samtalesituasjon, når tilrettelegger har behov for strategier, kan være forståelig utifra behovet for å unngå situasjoner i klasserommet der ingen har noe å si. Men Brenifier påpeker at slike situasjoner innehar et stort potensiale. Når dette skjer har samtalen stanset opp, og både tilrettelegger og deltager blir stilt direkte overfor sin egen eksistensielle usikkerhet. Slik Brenifier ser det er det nettopp slike situasjoner som kan gi rom for en eksistensiell oppvåkning (Brenifier 2004a). Dette er en dimensjon også Arendt verdsetter høyt, noe vi skal komme tilbake til.

Lipman synes å være lite opptatt av det eksistensielle potensial som ligger i den filosofiske samtale. Han er opptatt av tankeutvikling, hans agenda er å gi elevene mulighet til å tenke selv, og til å forme egne selvstendige ideer. Han presiserer at elevene har like stor rett til å være uenig med læreren som til å være enig med ham, og at læreren må oppmuntre elevene til å tenke ulikt, fremfor å søke intellektuell ensretting (Lipman 1980). Dette kan tolkes som en presisjon av at hans manualer ikke skal følges slavisk, men at de kun skal kunne fungere som en inspirasjon for tilretteleggeren. Men det indikerer også en bevissthet om at elevene har rett til å opptre som likeverdige subjekter, og at tilretteleggeren derfor må handle med dem, og ikke for eller mot dem.

Selv om tilretteleggeren for filosofiske samtaler ikke skal formidle egen kunnskap eller meninger legger han likevel både i henhold til Lipman og til Brenifier, sterke føringer på samtalen. De grensene han setter, og de premissene han gjennom sine

spørsmål fastlegger, er den rasjonelle analytiske tenknings premisser. Gjennom den filosofiske samtale tvinges deltagerne til å tenke rasjonelt. Innebærer dette å frata dem muligheten til å handle spontant, eller er rasjonalitet en betingelse for handling?

For Arendt trenger ikke handling å være rasjonell. Dette fordi den springer direkte ut av den handlendes individualitet, noe som gjør den uberegnelig og uforutsigbar. Det kan innvendes at en handling må gjøres forståelig innen fellesskapet for å være meningsfull, noe som kan sies å innebære rasjonalitet. Men kan den ikke være forståelig uten å måtte tvinges inn i et rasjonelt tankemønster?

Castoriadis hevder at det kun er innen den vesterlandske kulturtradisjon, med de rasjonalitetskriterier som ligger til grunn for denne, at man i det hele tatt kan stille seg kritisk til tenkningens premisser. Slik han ser det muliggjør rasjonalitetskriteriet kritikk, og derved evnen til å ta selvstendige valg (Castoriadis 1995). På denne bakgrunn kan det hevdes at deltagerne, gjennom å føres inn i rasjonell tenkning, gjøres i stand til å velge, og derved til å kunne handle, som selvstendige aktører.

Det kan imidlertid innvendes at dette er et behov som kan tillegges voksne, og da særlig de som skal delta som borgere innen et demokratisk samfunn, noe som Arendt påpeker at barn nettopp ikke skal. Hvorvidt barn har behov for utfoldelse av fantasi uten å måtte forholde seg til rasjonell tenkning, og evt. på hvilket alderstrinn de er modne for å gi slipp på dette, er imidlertid et spørsmål som faller utenfor denne oppgaven.

Vi har sett at forutsetning for å kunne handle med hverandre er at man opptrer kommunikativt, noe som forutsetter en oppriktig interesse for å forstå hverandres perspektiv. Filosofiske samtaler kan baseres på kommunikativ handling under forutsetning at det ikke legges føringer på samtalens retning og at det etableres en felles interesse for å forstå deltagernes ulike perspektiv. Hva slags betydning kan dette ha for fellesskapet?

4.2.2 Fellesskap basert på pluralitet og individualitet

For Arendt må det politiske fellesskap være et fellesskap basert på pluralitet. Ved å søke homogenitet vil man derved undergrave demokratiet (Arendt 1996). Vi har sett at man gjennom filosofiske samtaler søker å få frem det unike ved hvert enkelt perspektiv, og derved søker pluralitet fremfor heterogenitet. Filosofiske samtaler burde derfor støtte opp om en betingelse for demokrati. La oss undersøke dette nærmere.

Politiske fellesskap må, slik Arendt ser det, etableres og opprettholdes kontinuerlig gjennom individuelle handlinger. Den enkelte handling får mening ved at andre mennesker er vitne til handlingen og forstår den. Arendt poengterer at vi gjennom vår menneskelighet er like og har mulighet til å forstå hverandre. Ved at en handling kun har mening i den grad den blir forstått, gjør dette det mulig å handle, og gjennom handlingen manifestere vår ulikhet. Samhandling foregår derved i spenningen mellom menneskenes likhet, og deres ulikhet. (Arendt 1996). På dette grunnlag kan man se for seg et pluralt fellesskap, et fellesskap med mulighet for handling.

Vi har allerede nevnt at Arendt mener at man gjennom filosofiske samtaler kan anerkjenne det faktum at virkeligheten fremstår ulikt for hvert enkelt individ, og at enhver fremtredelse er like gyldig (Hansen 2002: Kap 4). Men er det mulig for barn til å verdsette dette?

I følge Schjelderup og Olsholt innebærer filosofisk refleksjon at en argumentasjon utvikles gjennom dialektikken mellom ulike tenkte perspektiver, eller teser. Ulike teser kan gi grunnlag for å utvikle en syntese, en mer fundamental innsikt basert på de ulike teser som den forener (Schjelderup 1999). Ut ifra et slikt syn er det nettopp perspektivenes ulikhet som gjør det mulig å komme frem til en syntese og til å bygge opp en argumentasjon. Brenifier legger i tråd med dette vekt på å få hvert enkelt perspektiv klart frem slik at det unike ved det blir klart og tydelig. Ved å be elevene takke hverandre hver gang de gjennom hverandres teser blir i stand til å utvikle en syntese viser han dem verdien av pluralitet (Brenifier 2004b).

Lipman har på sin side, i motsetning til Arendt, en pragmatisk forståelse av mening; et utsagns mening ligger for ham i dets konsekvenser. Det å undersøke et utsagns konsekvenser blir derved en sentral fokus for en filosofisk samtale (Lipman 2003). Men er ikke det å undersøke et utsagns konsekvenser også en måte å få frem det unike ved perspektivet det fremmer?

Det er i denne forbindelse viktig å skille mellom hva deltagerne hevder å mene og hva de faktisk sier²⁸. Selv om også Brenifier fokuserer på betydningen av å få frem konsekvensene av de ulike utsagn, sier han at han ikke er interessert i å høre deltagerens meninger. Slik Fastvold poengterer, nekter Brenifier konsekvent sine samtalepartnere å reformulere de utsagn de har fremmet. Slik han ser det er det kun gjennom strengt å forholde seg til utsagnene slik de er gitt at det overhodet er mulig å få tak i individenes perspektiv som, slik Arendt også presiserer, er skjult for individet selv og kun åpenbares gjennom handling. Det kan synes som han er på linje med Arendt, som hevder at det er gjennom strengt å forholde seg til den enkelte handling at man kan få øye på individet som handler (Brenifier 2005, Brenifier 2004a, Fastvold 2004, Arendt 1996).

Ved at perspektiver kommuniseres og blir forstått av de andre deltagerne skapes en felles forståelsesramme²⁹. Jo mer presis og nyansert denne er, jo større mulighet har deltagerne til å kommunisere presise standpunkt som derved kan fremstå som unike og annerledes enn andre standpunkt. Slik kan deltagerne, i Arendts terminologi, få mulighet til å fremstå for hverandre i sin forskjellighet.

Deltagerne i den filosofiske samtale får derved mulighet til å konfronteres med de andre deltagerens ulike perspektiv, og kan derved forstå at en sak har mange sider.

²⁸ Selv om filosofene strides om hvorvidt man kan snakke om "mening" før denne er formulert i ord, ser jeg det konstruktivt å innføre dette skillet, nettopp fordi deltagerne i en filosofisk samtale ofte hardnakket hevder å mene noe annet enn det de har sagt. Som vi skal se anerkjenner imidlertid ikke Brenifier slike uuttalte meninger.

²⁹ Det er i denne sammenheng interessant at Habermas poengterer at det kun er gjennom en faktisk dialog man kan danne felles forståelse: "Bare en faktisk utført diskurs kan produsere det samarbeid, den forståelse for den andres synspunkt, den produksjon av argumenter og den felles overbevisning om enighet som er nødvendig for å produsere en rasjonell konsensus om felles interesser som danner grunnlag for en norm" (Straume 2000: 29)

Dette kan medføre en eksistensiell usikkerhet ved at ting ikke lenger fremstår entydig. Kan ikke dette oppleves problematisk av elevene?

Det kan argumenteres for at dette ikke nødvendigvis trenger å oppleves problematisk i en kontekst der ulike standpunkt fremmes i en felles argumentasjon og innen rammen av en felles forståelsesramme. Slik Schjelderup og Olsholt skriver kan ulike perspektiv i en slik sammenheng fremstå som noe positivt, noe som kan fremme en bredere forståelse av saken (Schjelderup 1999). Det er nærliggende å konkludere med at deltagerne, dersom de opplever dette, ikke bare kan få mulighet til å etablere en toleranse for ulike perspektiver, men også kan utvikle en interesse for å forstå dem.

For at elevene skal få interesse for å forstå hverandres ulike perspektiv, må imidlertid tilretteleggeren vise samme interesse. Brenifier kritiserer imidlertid tilretteleggerne i P4C-bevegelsen for å ha en tendens til å la enhver ytring blir stående uimotsagt, og ikke å ta seg bryet med å undersøke hva deltagerne legger i de begreper og utsagn de ytrer. Dersom dette er tilfelle kan man forestille seg en situasjon der elevene holder små monologer for hverandre uten egentlig å lytte til hverandre og ta hverandres standpunkt inn over seg. I tilfelle blir det problematisk å kalle dette kommunikative handlinger, eller hevde at det etableres et fellesskap i arendtsk forstand.

Brenifier mener at en slik form for praksis er en direkte konsekvens av den store vekt man innen dette miljøet legger på å etablere en hyggelig og behagelig atmosfære blant elevene. Selv er han derimot ikke ute etter å skape en behagelig atmosfære, men ønsker å provosere frem motsetninger og underliggende antagelser, som igjen kan gi deltagerne selvinnsikt. Han medgir at dette ofte er smertefullt (Brenifier 2004a, Brenifier 2004b).

Her ser vi ingen motsetning til Arendt: for henne er ikke fravær av smerte og konflikt en forutsetning for etablering av et fellesskap, snarere tvert imot. Konflikten utgjør nettopp kjernen i fellesskapet, det er den som fremprovoserer og viderefører handling (Arendt 1996). Ved å provosere frem motsetninger og underliggende antagelser, er det mulig at tilretteleggeren nettopp gjør det mulig for deltagerne å kommunisere, og

således etablerer et fellesskap. Som Dewey påpeker oppstår tenkningen nettopp ved at noe er uklart og vanskelig (Dewey 1996). På den annen side er det også mulig at tilretteleggeren ved å gjøre dette skaper så store motsetninger at det ikke lenger er mulig å opprettholde den nødvendige avstand på alle plan som muliggjør handling. Riktignok forutsetter filosofiske samtaler innlevelse og engasjement fra deltagerens side. Men sterk følelsesmessig involvering kan gjøre det vanskelig for deltagerne å beholde den nødvendige avstand til seg selv, til tilretteleggeren og til de øvrige deltagere for å kunne innta et metaperspektiv.

Vi har sett at det er mulig å etablere et fellesskap basert på pluralitet gjennom filosofiske samtaler. Gjennom utdypende spørsmål fra tilrettelegger og medelever til utsagn som fremmes kan elevene bli klar over utsagnenes konsekvenser. De kan også få en forståelse for betydningen av god språklig kommunikasjon. La oss undersøke mer konkret hvordan elevene gjennom deltagelse i filosofiske samtaler kan utvikle kommunikativ kompetanse, og hvilken betydning dette kan ha for deres mulighet til å utvikle individuell autonomi og dømmekraft.

4.2.3 Språk og tenkning

Som vi har vært inne på ser Arendt det som et mål med filosofiske samtaler å kunne forstå verden slik den fremtrer for ens samtalepartnere. Hun presiserer at dette kun er mulig ved å stille spørsmål, en prosess som nødvendigvis leder mot stadig mer presis og nyansert kommunikasjon og tenkning.

Brenifier utdyper et slikt perspektiv nærmere. Slik han ser det er filosofiens oppgave å avsløre det som virker uklart og gjøre det umiddelbart usynlige lett å se. Han presiserer at det innen filosofiske samtaler i skolen først og fremst er tilretteleggeren som må ta ansvar for at dette skjer. Tilretteleggeren må derfor ikke tillate vage formuleringer, men må stille utdypende spørsmål helt til deltagere som har fremmet et innlegg har formulerer seg presist og entydig. Han kan for eksempel å spørre hva deltagerne legger i de begreper de bruker, hvordan de forstår sammenhengen mellom

ulike begreper og fenomener og hvilke premisser de legger til grunn for sine perspektiver (Brenifier 2004b).

Det er nærliggende å tro at elevene gjennom en slik prosess kan bli klar over at det finnes ulike måter å forstå begreper og forholdet mellom dem på. Dette kan igjen føre til at de blir oppmerksomme på at det ikke er sikkert at de blir forstått korrekt når de kommuniserer med andre, og at de heller ikke nødvendigvis oppfatter andre korrekt. Derved kan det etableres et behov for, og kompetanse i, presis og adekvat kommunikasjon. I tråd med dette presiserer Brenifier at selv om tilretteleggeren i begynnelsen alene må ta ansvar for å stille utdypende spørsmål, vil deltagerne som regel raskt overta denne rollen (Brenifier 2004b).

Ved å gå fra å formulere sine tanker upresist til presist, lærer elevene å bruke mer presise og adekvate begreper, og de lærer seg å beherske disse. Lipman argumenterer på denne bakgrunn for at elevene gjennom deltagelse i filosofiske samtaler lærer å kunne skille mellom god, stringent tenkning og upresis tenkning. Gjennom respons fra sine samtalepartnere lærer de systematisk å bruke disse kriteriene i sin egen tenkning slik at de lærer å resonnerer konsist og presist (Lipman 1980). Derved er de ikke bare bedre i stand til å forstå og kritisere de standpunkt de blir presentert for, de blir også bedre i stand til å forstå og kritisere sin egen tenkning.

Det er altså for å kunne gjøre seg forstått av andre, og derved gjennom konfrontasjon med andres ståsted og perspektiv, at elevene blir presset til å utvikle en mer presis og nyansert kommunikasjon. Men Lipman presiserer at det ikke er slik at vi tenker først for så å formidle tenkningen gjennom dialogen, men at det er gjennom dialogen vi utvikler vår tenkning. Språket blir derved ikke et redskap for å formidle tenkningen, men et redskap for å utvikle den, noe også Sokrates påpeker (Lipman 2003, Platon 2005). Erling Lars Dale utdyper et slikt syn nærmere. Han skriver: "Tankene bevisstgjøres når de må formuleres for andre. Utsnitt av egen forståelse synliggjøres da for den som sier dem" (Dale 1993: 29).

Dale argumenterer videre for at når man forandrer hva som er mulig å si, forandres også hva som er mulig å gjøre, tenke og å være. Han skriver at dersom begrepene forandres, forandres våre observasjoner, og derved vår oppfattelse av virkeligheten. En presis språkbruk gjør det derved mulig å fokusere blikket på viktige detaljer, reflektere rundt disse og sette dem i større sammenhenger. Når elevene er i stand til å beskrive, fortolke, analysere og sammenligne enkelttilfeller kan de se sammenhenger mellom handling, resultat og kontekst. De kan oppøve en refleksjon på bakgrunn av erfaringer. Da kan de også reflektere rundt sin egen tenkning (Dale 1993: 28).

Jon Hellesnes knytter dette til individuell autonomi. Han poengterer at de sløve, distinksjonsfattige formuleringene tier om viktige motsetninger og dermed fungerer presist for det standpunkt som blir forsøkt gjort herskende uten diskusjon (Hellesnes 1992: 169). Dersom dette er tilfelle vil en presis språkbruk gi elevene mulighet til selv å velge standpunkt.

Utifra Dale, Hellesnes og Brenifier kan det argumenteres for at utvikling av nyanserte begreper gjør det mulig å oppfatte virkeligheten mer presis og nyansert, slik at også eget perspektiv blir klart og tydelig. Ved å få øye på mange presise og nyanserte perspektiver, og å kunne reflektere rundt disse, får elevene mulighet til selv å velge standpunkt.

Men for å kunne ta gjennomtenkte valg, må man ha mulighet til å forutsi mulige konsekvenser av ulike alternativer. Som Brenifier påpeker forutsetter dette kunnskap om de ulike fenomener involvert (Brenifier 2004b). La oss derfor undersøke hvorvidt filosofiske samtaler i skolen kan støtte, eller evt. motvirke, skolens kunnskapsformidling.

4.2.4 Kunnskap og kunnskapsformidling

Lipman er, i motsetning til Brenifier, skeptisk til skolens rolle som kunnskapsformidler. Siden man umulig på forhånd kan planlegge hva som skal skje den tiden man filosofere mener han også at den som leder en filosofisk samtale må

stå fritt med hensyn til læreplanen. Lipman argumenterer med at tilretteleggeren vil hindre flyten i den frie samtale dersom han hele tiden har i bakhodet at klassen bør ha vært gjennom en viss mengde temaer eller ha fått en viss mengde kunnskap innen en viss tid. På denne bakgrunn mener han at den mengde kunnskap barna tilegner seg er av mindre betydning for deres filosofiske dannelse enn utviklingen av deres intellektuelle dømmekraft (Lipman 2003: 103). Ut ifra et slikt syn kan det synes som om innføring av filosofiske samtaler i skolen kan stå i direkte motsetning til skolens rolle som kunnskapsformidler.

Det menneskelige fellesskap som gir grunnlag for handling er slik Arendt ser det et fellesskap som knyttes sammen gjennom bevisstheten om en felles historie. For Arendt er kunnskapsformidling derfor en sentral oppgave for skolen, og da spesielt innen fagene historie og samfunnskunnskap. Castoriadis påpeker også behovet for en felles historiekunnskap, som han mener kan opparbeides gjennom grundig formidling av historiefaget i skolen. På bakgrunn av historisk kunnskap kan fellesskapet granske sin skjebne som resultat av egne handlinger (Castoriadis 1995). En slik felles historieforståelse legger grunnlaget for felles normer. Det muliggjør også kommunikasjon ved at innbyggerne forstår hverandre og kan samhandle meningsfylt.³⁰

Man kan imidlertid spørre seg om det er gitt at en felles historiekunnskap er en tilstrekkelig betingelse for at kollektivet skal kunne lære av de erfaringer som tidligere er gjort. Og ikke minst; hvordan velger man den historiekunnskap som skal formidles som felles?

For å ta det siste først; forholder vi oss til det refleksive paradigmet innen didaktikken, at kunnskap ikke er noe som eksisterer objektivt i verden uavhengig av de som mener å besitte den, men er noe som kontinuerlig konstrueres og modifiseres innen et fellesskap, er det problematisk å fremstille en ”felles historiekunnskap” som

³⁰ Til tross for at Arendt vektlegger flere kunnskapsdisipliner, vil jeg ikke ta opp disse her, da den følgende diskusjon også er relevant i forhold til disse.

objektiv viten. Da blir det også problematisk med en tradisjonell formidlende pedagogikk. Derimot blir det sentralt å gi elevene mulighet til forstå og å reflektere over den kunnskap som presenteres og over sammenhengen mellom ulike kunnskapsbrokker (Lipman 1980).

Slik Habermas påpeker, dannes en felles historisk forståelse, som inngår i det han kaller en felles livsverden³¹, gjennom kommunikasjon. Livsverdenen ligger riktignok som en bakenforliggende ressurs for kommunikativ handling som gjør det mulig for kommunikasjonsdeltagerne å forstå hverandre, men den konstitueres også gjennom den kommunikative handlingen (Lundberg 2003). Ifølge en slik forståelse blir det ikke tilstrekkelig å formidle en felles historisk bevissthet gjennom undervisning i gitte kunnskapsemner, man må samtidig kommunisere med hverandre over den kunnskap som er formidlet, slik at den kan rekonstrueres.

Kunnskap er altså, etter et slikt syn, noe som ikke bare kan formidles, men som samtidig også må konstrueres. Dette kan skje gjennom filosofisk refleksjon. Brenifier forslår at man gjennom filosofiske samtaler kan la elevene få konstruere kunnskap³² innen et felt, for så å presentere for dem den kunnskapen som allerede foreligger innen feltet. Læreren kan da presentere og utfylle de momenter elevene har kommet frem til, og vise manglene ved dem. Dette gir elevene mulighet til å se sammenhengen mellom sine egne teorier og kunnskapen som presenteres. Da vil de lettere forstå kunnskapens grunnleggende strukturer, de blir mindre fremmedgjorte overfor den, og de forstår hvordan de selv kan bidra til å utvikle ny kunnskap³³ (Brenifier 2004b: 65).

³¹ Habermas bruker her begrepet "livsverden" (Lundberg 2003) mer eller mindre på samme måte som Arendt bruker begrepet "felles historisk forståelse" (Arendt 1996: 183-192), og jeg velger derfor her å bruke de to begreper synonymt.

³² Dette poenget hos Brenifier synes å stå i motsetning til hans poengtering av at man ikke kan komme frem til sikker kunnskap gjennom filosofisk refleksjon. Dette vil imidlertid ikke si at man ikke kan utvikle en dypere og mer gjennomreflektert forståelse av de emner man undersøker. Også Lipman poengterer at det heller ikke innen vitenskapen er mulig å komme frem til sikker kunnskap, bare foreløpig intersubjektivitet (Brenifier 2004b, Lipman 1980).

³³ Det er forøvrig interessant at Brenifier, ut ifra et helt annet utgangspunkt, har kommet frem til samme ideelle form for undervisning som den kjente pedagogiske tenker Jerome Bruner (Bruner 2001).

Dette kan også gi elevene en mulighet til å se den kunnskap de presenteres for i en større sammenheng. Slik Lipman påpeker, kan filosofiske samtaler hjelpe elevene til å finne meningen i de enkelte momenter og i deres forhold til helheten ved å skape helhet og oversikt. I og med at det er i forhold til en helhet alle ting har sin mening, blir det, slik han ser det, meningsløst å lære fragmenter uten hele tiden å se dem i lys av en slik helhet (Lipman 1980: 26-27).

Det kan likevel innvendes at det å gi elevene mulighet til å stille spørsmål ikke bare vil kunne være forstyrrende for en systematisk kunnskapsformidling, men også virke forvirrende for elevene. Det kan hevdes at det er bedre å gi elevene inntrykk av at de har oppnådd kunnskap når lekse er lært, slik at de får følelsen av å ha oversikt.

Men Brenifier presiserer at elevene selv må ha en forståelse for sin egen uvitenhet før de er rede for å ta til seg ny kunnskap; de må få mulighet til å oppleve sin egen kunnskapsløshet og i hvilken grad denne begrenser deres handlingsmuligheter. Uvitenheten må, gjennom kritisk refleksjon, bringes frem i lyset slik at barna ser den, og derved selv får en forståelse av hva de vet og ikke vet. Først når elevene selv innser sin uvitenhet får de trang til å lære (Brenifier 2004: 39-40).

I Platons dialog Menon vises dette med tydelighet. Sokrates stiller Menons slavegutt noen spørsmål om geometri som gutten raskt og overmodig besvarer, til tross for at han ikke har spesiell kunnskap innen feltet. Han tviler ikke før han svarer, tilsynelatende mener han å vite svarene med sikkerhet. Det er først når han blir klar over at hans svar er feil, og at han heller ikke synes å være i stand til å finne de rette svarene, at han blir usikker og ydmyk. Sokrates poengterer nettopp dette; så lenge man tror man vet, føler man ingen trang til å lære, man oppfører seg som om man vet og kommer som regel unna med det. Først når man er blitt konfrontert med det faktum at man ikke vet det man trodde man visste, vekkes nysgjerrigheten og behovet for kunnskap (Platon 2005). Utifra en slik forståelse blir det derfor vesentlig å bringe elevene i en tilstand av forvirring, gjennom direkte konfrontasjon med deres egen kunnskapsløshet, før man kan la dem søke kunnskap.

På bakgrunn av det som nå har blitt sagt kan det se ut til at den filosofiske samtale først og fremst kan ha følgende funksjoner i forhold til kunnskapsformidling i skolen. For det første kan elevene gjennom lærerens kritiske spørsmål oppleve å bli konfrontert med sin egen kunnskapsløshet. Først da kan det vekkes et ønske og behov for læring og forståelse. For det andre kan elevene gjennom den filosofiske samtale opparbeide seg en forståelse av de strukturer som ligger til grunn for ulike fenomener, og derved selv bli i stand til å konstruere kunnskap.

Vi har sett at innsikt i egen uvitenhet er en forutsetning for å ville søke forståelse. En slik innsikt kan imidlertid ikke oppnås før man har etablert en avstand til seg selv, noe som Arendt presiserer også er en forutsetning for å kunne handle politisk. La oss undersøke dette nærmere.

4.2.5 Avstand og nærhet

For å kunne tre frem for hverandre gjennom handling må man ifølge Arendt først ha etablert en avstand til seg selv. En slik avstand til seg selv og til hverandre forutsetter også handlingens avstand til begivenhetene (Arendt 1998). Karakteriseres filosofiske samtaler av en avstand til begivenhetene, og er det mulig å etablere og opprettholde en avstand til seg selv og til hverandre gjennom filosofiske samtaler i skolen?

I sin analyse av tenkningen refererer Arendt til Kant, som hevder at tenkningens viktigste trekk er at den stanser aktivitetsstrømmen. For Arendt er derfor filosofi, slik Arne Johan Vetlesen skriver, "en aktivitet "post festum", en aktivitet som er avhengig av refleksjonens avstand til begivenhetene". Men kan man gjennom samtalen også hjelpes til å etablere en avstand til seg selv? Arendt argumenterer for at man, for å kunne etablere en avstand til seg selv, også må kunne betrakte ens egen tenkning utenifra (Arendt 1998, Arendt 1996). Tilrettelegger filosofiske samtaler for dette?

Ifølge Dewey skiller filosofisk tenkning seg fra andre former for tenkning ved at den inntar et metaperspektiv. Filosofisk tenkning innebærer tenkning om tenkningen og

bedømmelse av bedømmelsen. Gjennom filosofisk undersøkelse oppretter man derved en avstand til seg selv og til egen tenkning (Lipman 2003).

Men hvordan kan man rent praktisk etablere et slikt metaperspektiv i en filosofisk samtale i skolen? Brenifier mener at dette kan skje dersom tilretteleggeren avbryter strømmen av stadig nye hypoteser for å stille spørsmål ved hver enkelt. Gjennom en slik prosess blir elevene konfrontert med de andres forståelse av deres utsagn, de får mulighet til å se sin egen tenkning utenifra. For ytterligere å tilrettelegge for dette, foreslår Brenifier videre å be elevene selv foreslå svar på sine egne spørsmål. Derved kan elevenes egen forståelse gjøres til grunnlag for analyse. For å etablere en distanse i denne refleksjonen foreslår han å be deltagerne argumentere mot sitt eget standpunkt. Av samme grunn presiserer han at tilretteleggere for filosofiske samtaler aktivt må spille på humor (Brenifier 2004b, Brenifier 2004a).

Brenifier mener at man på en måte må bli fremmed overfor seg selv for å kunne tenke. Dersom vårt sinn allerede er fylt med meninger og ideer, hindres vi i å tenke, spesielt dersom disse tankene omhandler hvordan ting er. Som tilrettelegger for filosofiske samtaler skal man derfor gjennom filosofisk refleksjon hjelpe deltagerne til å kvitte seg med ideer som hindrer tenkning (Brenifier 2005). Ifølge Arendt er det nettopp dette som var Sokrates viktigste gjerning, han avslørte falske antagelser, han skapte avstand og forvirring, og ved dette etablerte han et rom for tenkning (Arendt 1998).

Nå kan det argumenteres for at dette muligens er en egnet praksis for voksne, men at barn først og fremst trenger trygghet, og ikke forvirring, noe som Arendt kan sies å støtte ved den vekt hun legger på barns behov for klare og faste grenser. Mot dette fastholder Brenifier at barn ofte i mindre grad er knyttet til sine antagelser og meninger enn voksne, og derved vil ha lettere for å gi slipp på disse. Han påpeker også at det ligger helt klare prinsipper og standarder til grunn for den filosofiske tenkning, noe som kan implisere at man ikke nødvendigvis vil miste klare og faste rammer rundt sin tenkning og forståelse selv om man gir slipp på fordommer og antagelser gjennom filosofisk refleksjon (Brenifier 2004b).

Lipman synes å være mindre bevisst behovet for å opprette en distanse til seg selv gjennom den filosofiske samtale enn det Brenifier er. Han skriver lite om dette, og metodisk kan det virke som han er lite oppmerksom på det. For eksempel foreslår han at tilretteleggeren skal legge vekt på å fremheve hvem det er som fremmer de ulike innspill, ved f.eks. å skrive innspillet på tavla ved siden av barnets navn. Derved vies hvert enkelt barn oppmerksomhet når de kommer med et innspill, og kan bli stolte av det. Det kan stilles spørsmål ved om dette er en heldig praksis når det gjelder å etablere en avstand til seg selv.

For dersom deltagerne på en slik måte oppmuntres til å identifisere seg med de innspill de måtte komme med, kan man risikere at de får et sterkt behov for å forsvare dem mot motargumenter fordi ethvert motargument kan oppleves som angrep på en selv. Derved risikerer elevene å binde seg til en gitt tanke og ikke komme videre, noe Brenifier mener er et reelt problem innen den praksis P4C-bevegelsen står for i dag (Lipman 2003, Brenifier 2004a).

Det kan innvendes at ethvert innspill alltid vil komme fra et bestemt individ, og at det derfor er relevant for samtalen å huske hvem som har fremmet det. Dette kan underbygges ved det faktum at man i en filosofisk samtale må kunne spørre en innspiller om hva han legger i de begrep han bruker og om forholdet mellom disse.

For Arendt er det faktisk et poeng at enhver handling gjennom talen må knyttes direkte til det subjekt som handler, slik at subjektet gjennom handlingen åpenbarer seg. Men dette gjøres implisitt, deltageren som fremmer et innspill har gjennom dette allerede åpenbart seg som handlende, tilretteleggeren trenger derved ikke å poengtere dette i etterkant. Ved å fokusere på hvem det er som har fremmet de ulike innspill, kan han risikere å dreie fokuset vekk fra handlingen og over på personen som handler. Derved kan samtalen gli bort fra det offentlige og over i det sosiale. Det sosiale oppstår i følge Arendt i det øyeblikk man bringer private anliggender inn i det offentlige rom og binder sammen disse to sfærer. Det private blir ikke lenger privat, og det offentlige blir ikke lenger offentlig. Begge sfærene mister sin egenart,

menneskene har ikke lenger mulighet til hverken å trekke seg tilbake og søke ro i det private eller til å tre frem for hverandre gjennom handling i det offentlige.

Derved har vi brakt inn et nytt perspektiv, betydningen av å etablere en avstand mellom deltagerne. For Arendt er det et sentralt poeng at for å kunne tre frem for hverandre og handle som likeverdige subjekter, må man ha en nødvendig distanse til hverandre. Avstand gjør det mulig for deltagerne å fremstå som enkeltindivider, og ikke som en upersonlig masse (Arendt 1996).

Avstand etableres gjennom den filosofiske samtale ved at man konsekvent unngår å bli personlig. Dette kan hevdes å ligge implisitt i det at man alltid søker en forståelse av det allmenne og universelle fordi man da konsekvent må forholde seg til den sak man diskuterer, og ikke til personlige egenskaper og forhold rundt deltagerne.

Personlige erfaringer blir kun relevant i den grad de som eksempler kan belyse problemstillingen. Det er allmenne aspekter ved erfaringer som gjør at de egner seg som eksempler, og ikke det spesifikt personlige.

Det kan derved se ut til at det gjennom filosofiske samtaler er mulig å etablere den nødvendige avstand til begivenhetene, den nødvendige avstand mellom deltagerne, og deltagerens nødvendige avstand til seg selv, slik at det blir mulig å handle. Dette forutsetter imidlertid et bevisst fokus på dette fra tilretteleggerens side.

4.2.6 Aktivitet med mening i seg selv

Dersom tilretteleggeren skal unnlate å legge føringer på den filosofiske samtals retning blir det vanskelig å innpasse den i en målrasjonell praksis. Dette er også for Arendt en forutsetning for handling fordi handlinger er uforutsigbare (Arendt 1996). Derfor kan en undervisningspraksis basert på handling i liten grad være direkte målrasjonell, men må være en praksis med mening i seg selv.

Vår diskusjon har allerede antydnet at filosofiske samtaler bør være en kommunikativ, og ikke en strategisk praksis. Dersom det er slik blir det problematisk å begrunne innføring av filosofiske samtaler i skolen målrasjonelt. Likevel kritiseres Lipman av

Olsholt for å gjøre nettopp det. I sin presentasjon av filosofiske samtaler fremhever han dens nytte i å oppnå bestemte ønskverdige mål som for eksempel å bedre elevenes lese- og skriveferdigheter og bygge opp deres argumentasjonsferdigheter. Han presiserer også at elevene gjennom deltagelse i filosofiske samtaler vil kunne bedre sine prestasjoner i de øvrige skolefag og utvikle en åpen og inkluderende holdning. I tillegg vil han bruke filosofiske samtaler som en metode til å produsere veltilpassede borgere i et moderne, teknologisk og multikulturelt samfunn.

Ved å tilordne filosofiske samtaler en slik rolle, står Lipman, i følge Olsholt, i fare for å redusere samtalen til ren teknikk, til en strategisk form for pedagogisk praksis. Derved bryter han med filosofiens vesen, som nettopp ikke kan være et instrument for å oppnå eksterne mål (Olsholt 2001).

Lipman er klar over dette problemet, og presiserer at praktisering av filosofiske samtaler ikke bør begrunnes målrasjonelt. Men han påpeker at det likevel er nødvendig med en slik begrunnelse overfor samfunnet for å få gjennomslag for en slik samtalepraksis (Lipman 1980).

Brenifier argumenterer imidlertid for å innføre filosofiske samtaler i skolen, uten å ty til argumenter som ligger utenfor samtalen i seg selv. Han mener at det er mulig å vinne aksept for dette på samtalens egne premisser, og advarer mot at man ved å ty til målrasjonelle begrunnelser risikerer å miste det filosofiske grunnlag for samtalen (Brenifier 2004b). Det kan derved se ut til at Brenifier har et klarere standpunkt mot å innpasse filosofiske samtaler i skolen til målrasjonelle kategorier enn det Lipman har. Men dersom dette ikke bør begrunnes målrasjonelt, hvordan kan det da overhodet begrunnes?

Schjelderup og Olsholt påpeker at selv om en slik aktivitet ikke nødvendigvis kan karakteriseres som nyttig kan den være konstruktiv, den trenger ikke nødvendigvis å innebære effektivitet, men den bør innebære tilstedeværelse, nærvær og aktiv deltagelse (Schjelderup 1999). Slik Olsholt ser det er det eneste målet med å

filosofere å være og å tenke filosofisk, nettopp fordi filosofi innebærer kjærlighet til visdommen for visdommens egen skyld (Olsholt 2001).

Arendt presiserer dessuten at individet daglig må samhandle med andre om spørsmål av mer enn direkte pragmatisk betydning om det skal utvikle sitt potensial for begrunnet tale og rettferdighetssans (Arendt 1996). Vi har sett hvor stor vekt hun legger på den filosofiske samtale. Arendt finner filosofiens mening i erkjennelsen som oppstår gjennom refleksjon (Arendt 1998). Vi skal senere komme nærmere inn på dette.

Vi kan konkludere med at den filosofiske samtaler er en aktivitet som har mening i seg selv ved at filosofiens mening ligger i den filosofiske undring i seg selv, muligheten for eksistensiell oppvåkning og i muligheten til samhandling med andre om spørsmål av mer enn pragmatisk nytte. Den filosofiske samtales erkjennelsesmessige potensial kan imidlertid undergraves ved å innordne den i målrasjonelle pedagogiske kategorier.

Vi har sett at filosofiske samtaler kan være en praksis som tilrettelegger for handling. Men handling er, som allerede påpekt, spontan og uregjerlig. Vil det ikke være problematisk å etablere og opprettholde disiplin innen en slik kontekst?

4.2.7 Autoritet og disiplin

I følge Arendt etableres og opprettholdes den offentlige debatt gjennom handling. Men den filosofiske samtale i skolen skiller seg fra den offentlige debatt ved at umodne individer gjennom samtalen skal innvies i en samværsform og tenkemåte, mens den offentlige debatt føres av myndige individer som frivillig møtes for å diskutere spørsmål som angår fellesskapet. Denne forskjellen er spesielt relevant når det gjelder spørsmål om autoritet og disiplin.

For Arendt kjennetegnes den offentlige debatt av likeverdighet mellom alle deltagere, som opptrer som frie individer. Derved kan ingen form for tvang forekomme innen denne sfære. Men hun presiserer samtidig at en undervisningssituasjon for barn bør

være preget av lærerens autoritet fordi barna nettopp ikke er våre likemenn, - enda (Smith 2001, Arendt 1988).

Slik Arendt ser det kjenner ikke handlingen grenser, og menneskene har i sitt samvær derfor behov for stabile og tydelige grenser. Grensene etablerer et system av gjensidige begrensninger, de garanterer en stabil verden det er mulig å handle innenfor. Myndige borgere følger disse grensene på bakgrunn av overbevisning, ikke på bakgrunn av pålegg (Arendt 1996). For Arendt er det derfor i liten grad nødvendig med ytre disiplinering innen det offentlige rom, slik det ideelt sett bør fungere. Men hun fremhever samtidig at i og med at barn ikke er myndige, må læreren overfor elevene ta ansvar for verden slik den fremstår innen et gitt samfunn, og sette grenser for det nye og revolusjonære som hvert barn bringer inn i verden (Mahrtdt 2004: 553).

Også den filosofiske samtale har som forutsetning at visse ”regler” overholdes av alle deltagerne. Tilretteleggeren fastsetter og opprettholder rammene rundt samtalen, selv om dette gjerne skjer i dialog med deltagerne. På denne bakgrunn kan det argumenteres for at tilretteleggeren ikke opptrer som likeverdig med deltagerne i den filosofiske samtale, slik vi tidligere har indikert, men som en autoritet.

For Arendt bygger autoritet på ulikhet, på tillit til ekspertens viten og kompetanse, og på hans moralske integritet (Mahrtdt 2004: 552). Tilretteleggeren i den filosofiske samtale innehar derimot ikke viten om de tema som gjøres til gjenstand for diskusjon. Men han forutsettes å ha nødvendig kompetanse på hvordan å lede en filosofisk samtale, og han har i oppgave å forvalte retningslinjene for samtalen. Han bruker ikke tvang, men søker heller ikke å overtale gjennom argumentasjon. Det han gjør er å stille seg undrende og å konfrontere deltagerne med konsekvensene av sine egne utsagn.

Men som vi tidligere har vært inne på leder imidlertid tilretteleggeren deltagerne inn i en bestemt tenkemåte, innfelt i en bestemt form for praksis, som setter grenser rundt deres handlinger. I og med at det er læreren som forvalter retningslinjene for denne praksis, kan det argumenteres for at han opptrer som en autoritet som disiplinierer

deltagerne. Kan ikke dette innebære en fare for objektivisering³⁴ av deltagerne, at han handler for eller mot dem, og ikke med dem. Hvordan kan dette unngås?

Dewey argumenterer for at disiplin ikke nødvendigvis trenger å implisere en direkte styring av andres handlinger. Han skiller mellom disiplin på bakgrunn av forståelse, og disiplin på bakgrunn av frykt for straff. Slik han ser det kan vi ikke snakke om undervisning i reell forstand dersom ikke barna selv velger å handle i tråd med den handlemåten læreren forsøker å oppmuntre dem til. Undervisningen må da baseres på å lede barna til ønsket atferd ved å ta utgangspunkt i de disposisjoner de allerede har. Dermed blir det nødvendig å skape en situasjon i klasserommet som leder elevene til ønsket atferd ved at de finner det meningsfullt å delta, og selv forstår hvorfor de bør tilpasse seg de regler som fastsettes (Dewey 2002: 29). Utifra et slikt perspektiv blir det vesentlig å skape mening i undervisningen.

Slik Arendt påpeker handler man alltid innen en bestemt kontekst, og det er konteksten som gir mening til enhver handling. Tar man dette som utgangspunkt, impliserer dette at disiplinering av deltagerne i en filosofisk samtale må ligge i praksisen i seg selv, man må etablere en praksis som deltagerne ønsker å ta del i, og man må formidle en klar forståelse av de disiplinære grunnbetingelser som nødvendigvis må ligge til grunn for denne praksis. Slik Dewey påpeker, innebærer disiplin å skape situasjoner der mennesker deltar sammen, og genuint ønsker å delta i felleskap (Dewey 2002: 36). På denne bakgrunn kan det argumenteres for at dersom tilretteleggeren klarer å engasjere elevene i en, for dem, meningsfull samtale, vil han ikke få behov for disiplinære tiltak, dersom reglene for samhandling er rasjonelle. Vi har i denne avhandlingen argumentert for at reglene for samhandling inne den filosofiske samtale er rasjonelle.

³⁴ Med "objektivisering" menes her at tilrettelegger forholder seg til deltagerne som objekter som skal styres, og ikke som selvstendige subjekter.

Imidlertid er det ikke gitt at elevene ønsker å fortsette å delta i en samtale, selv om den er relevant og meningsfull i filosofisk forstand. Tar vi utgangspunkt i Sokrates samtalepraksis, slik den er beskrevet i ”Menon”, ser vi at Sokrates bringer Menon ut av fatning når Menon forstår at han ikke vet det han trodde at han visste. Dette er ikke en behagelig situasjon for Menon, men heller en situasjon han ønsker å unnslippe. Det er ingen grunn til å tro at elever i et klasserom vil oppleve dette som noe mer lystbetont enn det Menon gjorde, noe som også Brenifier påpeker faren for (Brenifier 2004b). Det er da nærliggende å anta at også de, på samme måte som Menon, vil forsøke å komme seg unna situasjonen ved på ulike vis å forsøke å sabotere samtalen³⁵. På denne bakgrunn kan det se ut til at en meningsfull dialog i seg selv ikke kan garantere disiplin i klasserommet.

Ved å kreve kommunikasjon har imidlertid tilretteleggeren mulighet til å stå frem som subjekt. Dette er mulig dersom han, slik både Brenifier og Olsholt presiserer at han bør, lar spørsmålene springe ut av hans oppriktige ønske om å kommunisere og forstå, og ikke stiller spørsmål som del av en pedagogisk prosedyre (Brenifier 2004b, Olsholt 2001). En slik måte å forholde seg til samtalen på innebærer handling, og gjennom dette åpenbare sin menneskelighet for elevene. I det elevene har oppfattet dette, er det allerede etablert et fellesskap som elevene er nødt til å forholde seg til. De må da enten forholde seg til tilretteleggeren som subjekt og derved vise ham respekt ved å følge reglene for meningsfull kommunikasjon, eller aktivt bryte ut av kommunikasjonen.

Så lenge elevene inngår i en kommunikasjon, er de i fortsatt dialog med tilretteleggeren, og den filosofiske samtale kan fortsette. Dersom elevene velger å bryte ut av kommunikasjonen kan de imidlertid greie å fremmedgjøre seg overfor tilretteleggeren og derved forholde seg til ham som objekt. Som Arendt påpeker,

³⁵ Når Menon ikke greier å gi en fornuftig definisjon av begrepet ”dygd”, blir han utålmodig og forsøker, slik jeg tolker ham, å unnslippe erkjennelsen av sin egen uvitenhet, ved å be Sokrates heller gi ham et svar på hans opprinnelige spørsmål, om hvorvidt dygd kan læres. Sokrates påpeker da at han selvsagt ikke kan svare på dette før Menon kan fortelle ham hva ”dygd” er, hvorpå Menon blir sint og sammenligner Sokrates med en sjørøkk som lammer sine bytter (Platon 2005). Personlig har jeg opplevd samme reaksjon når jeg har ledet filosofiske samtaler blant barn. Barna har da blitt sinte på meg og anklaget meg for å late som om jeg er dum. De har nektet å fortsette samtalen og gjort opprør.

ligger muligheten for hybris, eller overmot, alltid latent i handlingens vesen. Kanskje er dette noe av grunnen til at hun nettopp påpeker behovet for å sette grenser for barn, som har handlingens mulighet i seg, men enda ikke har utviklet den ydmykhet som er nødvendig for å tøyse handlingens grensesprengende potensial.

Skulle elevene bryte ut av samhandlingen med tilretteleggeren, slik at det ikke lenger er mulig å samtale, brytes den praksis som ligger til grunn for den filosofiske samtale. Man beveger seg over i en ny type samhandling, som da ikke lenger nødvendigvis må styres av den samme rasjonalitet. En dialog forutsetter at samtalepartnerne forholder seg til hverandre som likemenn. Når dialogen er brutt, trenger imidlertid ikke tilretteleggeren lenger å forholde seg til deltagerne som likemenn, han kan gå inn i rollen som oppdrager og grensesetter.

Kan det ikke likevel by på problemer å, slik på stående fot, å skifte rolle fra samhandlingspartner til grensesetter? Vi har tidligere sett at tilretteleggeren er avhengig av å etablere og opprettholde en avstand mellom seg og elevene for å skape rom for handling. Idet elevene utfordrer tilretteleggerens rett til å legge premissene for samhandlingssituasjonen brytes denne distansen, og derved også muligheten for handling for tilretteleggerens vedkommende. Dette må kunne sies å være en problematisk mulighet som ligger implisitt i den filosofiske samtale som pedagogisk praksis.

En annen utfordring ved den filosofiske samtale er knyttet til samtalens innhold. Dersom tilretteleggere for filosofiske samtaler ikke skal argumentere for noe konkret standpunkt, fristilles elevene til selv å komme frem til holdninger og standpunkter. Risikerer man ikke da at elevene kan komme frem til uakseptable prinsipper og standpunkt?

Gjennom kritisk rasjonalitet skal deltagerne innen den filosofiske samtale hjelpes til å undersøke konsekvenser og implikasjoner av sine utsagn. Dersom de standpunkt de fremmer er prinsipielt uholdbare, kan det argumenteres for at de gjennom refleksjon vil ha mulighet til selv å komme frem til dette.

Vi har sett at disiplinering i den filosofiske samtale foregår ved at deltagerne får en forståelse av at de gjennom å bryte reglene for samhandling, hindrer samtalen i å utfolde seg. I og med at den filosofiske samtale er en aktivitet hvorigjennom det er mulig å handle, hindrer de således også egne handlingsmuligheter. Til tross for dette kan det tenkes situasjoner der deltagerne ønsker å sabotere samtalen, og av denne grunn vil nekte å forholde seg til de disiplinære rammer for samtalen. Da kan tilrettelegger risikere å måtte tre ut av dialogen for å disiplinere elevene, noe som gjør at han bryter avstanden mellom seg selv og dem, det blir vanskelig å behandle elevene som subjekter og derved undergraves muligheten for fortsatt dialog.

Det er også en mulighet for at deltagerne kommer frem til nihilistiske standpunkt gjennom samtalen. Det kan derved se ut til at deltagelse i filosofiske samtaler krever en form for modenhet og moralsk integritet av den enkelte deltager. Vi skal senere drøfte i hvilken grad dette kan utvikles gjennom deltagelse i filosofiske samtaler, men la oss først undersøke hvilke moralske føringer som ligger til grunn for filosofisk samtalepraksis i skolen.

4.2.8 Moral som kollektiv egenskap

Arendt er ikke opptatt av moral som en normativ kategori. Hun uttaler seg ikke om hvordan samfunnet burde være, eller om hvordan man burde oppføre seg overfor andre, utover å poengtere behovet for at alle må bidra til å sørge for best mulig betingelser for den offentlige debatt. Gjennom den offentlige debatt dannes en felles menneskeskapt verden som også innebærer normer og moralske imperativ. Men disse er altså noe menneskene har blitt enige om, og som de stadig blir enige om, gjennom en kontinuerlig offentlig meningsdannelse. Moral får da sin verdi innen et fellesskap som er regulert av normer og lover. Derved blir ikke moral en egenskap hver og en besitter, men heller en del av fellesskapet, som får sin mening i lys av dette (Arendt 1996).

Regler for samhandling slik f.eks. Habermas har utviklet i sin diskurspraksis, er derfor kun nødvendige forutsetninger for samhandling for Arendt, de innebærer ikke i

seg selv et moralsk imperativ. I det du bryter en slik regel hindrer du samhandling, og derved utfoldelse av det menneskelige. På bakgrunn av en slik forståelse kan man si at det ikke ligger noen pragmatisk hensikt, som f.eks. at barna skal bli velfungerende på skolen og i samfunnet, i å insistere på overholdelse av slike regler innen en filosofisk samtale. Som vi allerede har argumentert for lærer man elevene å følge samtalsregler ene og alene for å muliggjøre samtalen. Samtalelederens oppgave blir derved å forhindre momenter som motvirker samhandling, som f.eks. at en elev ikke lytter til en annen eller ikke forholder seg til det som tidligere er blitt sagt, og oppmuntre og legge til rette for at alle deltar. Det er lett å se parallellen til vår diskusjon om autoritet og disiplin.

Hva slags moralske imperativer ligger så til grunn for den filosofiske samtale? Jeg vil sitere Olsholt:

”En filosofisk samtale har et klart eksistensielt perspektiv ved at den fordrer at deltageren gjennom samtalen både utviser og utvikler etiske dyder som modenhet, dømmekraft, ansvar og tillit. Modenhet til å høre hva andre har å si før en selv uttaler seg, dømmekraft i forholdet mellom ulike etiske begrunnelser, ansvar for at samtalefellesskapet forfølger det filosofiske spørsmål man har satt seg fore å undersøke, tillit til at fellesskapets visdom kan stå over ens egne meninger”

Olsholt 2000

Ved at samtalen muliggjøres gjennom utvisning av moralsk dygd får samtalen en moralsk og eksistensiell dimensjon. Samtalens etiske forutsetninger er rasjonelle ved at mangel på overholdelse av dem hindrer den filosofiske samtalen.

Overtredelse av disse hindrer imidlertid ikke elevene i å snakke sammen, eller rettere sagt; til å tale i hverandres tilstedeværelse. Dette kan de gjøre uten å lytte til hverandre, uten å begrunne sine utsagn eller forklare hva de legger i dem og uten å ta ansvar for å forfølge det filosofiske spørsmål man har satt seg fore å undersøke. I og med at fellesskapet ikke kan mene noe som helst i en slik situasjon så blir det i så fall heller ikke aktuelt å ta stilling til ulike etiske begrunnelser eller å forholde seg til hva fellesskapet mener. Vi har imidlertid argumentert for at slike handlinger ikke kan

karakteriseres som kommunikative, og ingen av våre teoretikere ville ha betraktet slike isolerte handlinger som en filosofisk samtale.

Likevel har vi sett at Brenifier kritiserer P4C-bevegelsen for å fremme slike samtaler fordi samtaleledere unnlater å insistere på opprettholdelsen av kritiske standarder for samtalen. Han nevner som konkret eksempel at tilretteleggerne har en tendens til å la barna få rekke opp hånden mens andre barn snakker. I og med at barnas utsagn skal ta utgangspunkt i det som allerede er sagt, samtidig som de umulig kan vite hva den som snakker har tenkt til å si videre, blir dette problematisk. Brenifier mener dette er et poeng som må kommuniseres til barna. Ved å tillate elevene å rekke opp hånden mens andre barn snakker, får elevene et inntrykk av at de kan fremme innspill uavhengig av den pågående dialog (Brenifier 2004a).

Det er altså rasjonaliteten som skal sikre samtalen å være filosofisk, og derved inneha moralske kvaliteter. Men det er ikke bare rasjonaliteten i seg selv, men det faktum at den etableres gjennom bevisst ledelse, som gir samtalen en moralsk dimensjon. Samtalens moralske verdi etableres altså i den grad tilretteleggeren insisterer på at det gjennom dialogen skal utvikles en rasjonell argumentasjon. Men filosofiske samtaler er ikke bare en form for samhandling, den etableres og opprettholdes gjennom filosofisk refleksjon. Hvordan kan filosofisk refleksjon i seg selv påvirke elevenes moralske utvikling?

4.3 Myndiggjøring og ansvarlighet

Vi har sett at man gjennom filosofiske samtaler kan etablere et fellesskap som gir mulighet for handling og for utvikling av hvert enkelt individs dømmekraft. Men det å kunne bedømme rett impliserer ikke nødvendigvis modenhet til å kunne handle rett. Hvordan kan elevene myndiggjøres og ansvarliggjøres gjennom deltagelse i filosofiske samtaler? La oss først se litt nærmere på hvordan Arendt forstår forholdet mellom tenkning og handling.

4.3.1 Reagere eller agere

Arendt presiserer at begrepet ”handling” opprinnelig innebar to ulike handlingstyper. Den ene er det å reagere, i betydning å bære frem, å fullføre en handling som allerede er påbegynt. Den andre er å agere, å begynne, å beherske eller å føre noe an. Det er altså først en aktør som starter en handling, og så andre mennesker som kommer til og fører denne handlingen videre. Bare denne første form for handling; å agere, er handling i arendtsk forstand. For Arendt innebærer handling det å starte noe helt nytt. Men denne første aktøren er avhengig av de andres hjelp, gjennom deres reaksjoner, for at hans initiativ skal kunne føres videre slik at hans handling blir virkelig. Det er nettopp derfor det ikke er mulig å handle uten at denne handling blir forstått, og med dette gir mening innen et fellesskap (Arendt 1996).

La oss se på et eksempel. En elev, la oss kalle ham Ole, sier til en annen, la oss kalle ham Petter: ”I dag vil jeg ikke leke med deg!³⁶”. Dersom dette utsagnet ikke springer naturlig ut av en forhistorie, som f.eks. at Ole og Petter har kranglet, agerer Ole. Dersom Petter svarer: ”Da vil ikke jeg leke med deg heller!”, reagerer han på det Ole har sagt, og fører Oles handling videre. Forskjellen på disse to aktivitetene er at Oles handling ikke kan forutsees, Ole skaper en ny situasjon. Petters reaksjon følger av Oles handling, og er derved ikke overraskende eller ny.

Petter reagerer i vårt tilfelle på bakgrunn av sine følelser, reaksjonsmønstre og tankemønstre. Det er altså ikke Petter som fritt styrer hva han skal gjøre, hans reaksjon er mer eller mindre bestemt i utgangspunktet³⁷. Men er det noen mulighet for Petter å frigjøre seg fra alt som måtte legge føringer på at han skal reagere og hvordan han skal reagere? Kan Petter ha en mulighet til å handle?

³⁶ Jeg bruker her bevisst et eksempel på en negativ handling for å vise at en handling slett ikke alltid trenger å være positiv eller konstruktiv. Slik Arendt ser det er vi alle født med evnen til å handle, men vi trenger andre egenskaper, som for eksempel dømmekraft og samvittighet, for å kunne handle konstruktiv innen et politisk fellesskap (Arendt 1996).

³⁷ Dette er et sentralt poeng for Arendt, det er dette som for henne forklarer hvordan ellers samvittighetsfulle mennesker kan begå de grusomste handlinger innen et totalitært system. Et totalitært system er for henne et system der individene kun tillates å reagere, i henhold til konvensjoner, normer, vaner osv., men der ingen tillates å agere (Arendt 1998).

Når Petter reagerer er han i sitt sinn, han har ingen avstand til seg selv slik at han kan se seg selv utenfra og analysere sin egen reaksjon. Som vi allerede har vært inne på forutsetter handling avstand. Til vanlig har man ikke en slik avstand, vi er alle i oss selv, i det kaos av følelser, tanker og begjær som fyller vårt sinn og vår kropp. Da kan vi heller ikke ta kontroll over våre sinn, vi blir offer for alt det våre sinn til enhver tid er fylt med. For å kunne stanse den evige strøm av tanker og reaksjoner, må man kunne stanse opp, slik vi allerede har vært inne på, tre tilbake og betrakte seg selv utenfra.

La oss tenke oss at Petter i vårt tilfelle gjør dette. Han kjenner raseriet boble opp i seg, men lar det ikke ta overhånd. Isteden prøver han å etablere en avstand til seg selv og sine følelser for å kunne reflektere. Han spør seg selv; Hvorfor blir jeg så sint? Er det fordi jeg føler meg ydmyket? Er jeg ydmyket, og i tilfelle ja, hvorfor det? Har jeg egentlig selv lyst til å leke med Ole? Har jeg i det hele tatt lyst til å være venner med Ole? Om jeg har lyst til å leke med Ole, vil jeg dette fordi det er morsomt, eller for at de andre barna skal se at jeg har en kamerat? Kan Ole ha noen grunn til ikke å ville leke med meg?

Når Petter har fått en avstand til seg selv, og gjennom refleksjon blitt bevisst seg selv, kan han selv velge hva han vil gjøre. Det han gjør følger ikke som direkte konsekvens av Oles handlinger og av Petters egne disposisjoner, handlingsmønstre, følelser og tankemønstre. Gjennom refleksjon kan Petter for eksempel bestemme seg for å videreføre Oles handling, han kan se det som en mulighet til å komme i dialog med Ole om grunnlaget for deres vennskap. Dersom han gjør dette på bakgrunn av refleksjon er hans reaksjon bevisst. Den har mulighet til å forandre begivenhetenes gang, til å starte noe nytt, og kan derved karakteriseres som en ny handling.

Dersom Petter i vårt eksempel var døv, ville han ikke ha forstått Oles handling. Han kunne ikke ha ført Oles handling videre gjennom sine reaksjoner hverken i tanke eller gjerning, og Oles ytringer ville ikke ha vært en handling. Petters reaksjon er dermed like nødvendig for fellesskapet mellom ham og Ole som det Oles handling er. Men

muligheten til å handle, og ikke bare å reagere på andres handlinger, forutsetter at man fatter selvstendige valg på bakgrunn av refleksjon.

Ut ifra dette kan man se en direkte forbindelse mellom tenkning, forstått som selvrefleksjon, og handling. Det er tenkningen som fristiller mennesket til selv å velge hva det vil gjøre, og derved gjør det mulig å handle. I og med at handlingen springer ut av den handlendes bevisste valg, og ikke utifra følelser, lærte handlings- eller tankemønstre og heller ikke fra konvensjoner, avslører handlingen det handlende individ.

Tenkning, i form av selvrefleksjon, er altså en forutsetning for å kunne fatte konkrete valg, og derved for å kunne holdes moralsk ansvarlig for disse. Vil dette si at det er gjennom selvrefleksjon man utvikler seg moralsk?

4.3.2 Tenkning og moral

For Arendt er det ved å utvikle en selvbevissthet gjennom refleksjon at vi blir ansvarlige, og derved selv velger hvordan vi ønsker å være (Arendt 1998). På denne bakgrunn hevder hun at svært få mennesker bevisst velger å være onde, men at det derimot er mange som aldri reflekterer over hvordan de vil være. Hun skriver: "Den sørgelige sandhed er, at den meste ondskab utføres af folk, der aldrig har taget stilling til, om de skulle være enten onde eller gode" (Arendt 1998: 107).

Men er det slik at man gjennom refleksjon kan komme frem til eviggyldige moralske imperativer? Arendt mener nei; vi kan ikke forvente å komme frem til noen moralske bud i form av noen endelig forståelse av godt og ondt, eller endelige handlingsregler, gjennom tenkning. Hva kan man da oppnå?

Arendt viser til Sokrates som mente at man gjennom filosofisk refleksjon kunne forandres som menneske. Slik hun ser det kommer man ikke frem til definisjoner av for eksempel rettferdighet ved refleksjon gjennom tale og tenkning om rettferdighet; - man blir rettferdig (Arendt 1998). Tenkning innebærer her for Arendt å bruke tenkningen til å peke ut over det som tenkningen og forstanden kan gripe. Det er den

filosofiske undren over det uutsigelige, som er kjernen i denne form for tenkning. Dette innebærer også evnen til å se ut over den forståelseshorisont ens tenkning er konstituert innen (Hansen 2002: Kap 4). Som vi har sett er det dette som for Brenifier er den filosofiske samtales vesen.

Men derved må man også akseptere at de ting man tidligere har tatt for gitt, og de ting man har trodd at man visste, ikke er så uproblematiske som man kanskje har antatt. Som vi har vært inne på ser Arendt en fare i at dette kan lede til en relativistisk forståelse av verden, noe som igjen kan føre til nihilisme, til en opplevelse av at det ikke finnes en fast målestokk for godhet, sannhet og rettferdighet.

Nihilismen kan oppstå i det øyeblikk man setter et ytre mål for tenkningen; - dersom man gjennom tenkning søker å komme frem til endelige konklusjoner. Slik Arendt forstår det vil dette alltid være en fare ved tenkningen. Men for henne er farene ved det å ikke tenke enda større. Hun underbygger dette ved å påpeke at innbyggerne i et land vil holde fast ved de til enhver tid foreskrevne regler for oppførsel dersom de ikke tenker selv. Derved blir det reglene i seg selv folk forholder seg til, og ikke deres innhold, som de jo ikke har reflektert over. Det vil i så fall være lett å avskaffe disse reglene, bare man umiddelbart kan tilby nye, som man ikke trenger å overbevise noen om. Hvor lett det var for Hitler og Stalin å innføre en ny moralsk kodeks viser, slik Arendt ser det, faren ved dette.

Arendt mener derfor hvert enkelt individ må ta ansvar for sine handlinger i den forstand at de ikke slavisk kan handle etter vedtatte normer for akseptabel oppførsel. Man må utvikle en selvstendig og individuell samvittighet, og denne mener hun kun kan utvikles gjennom metarefleksjon³⁸. Dette begrunner hun med at i det man gjennom tenkningen fjerner seg fra seg selv og ser seg selv utenfra, oppstår et skille mellom ”jeg” og ”meg”, der ”jeg” observerer og bedømmer ”meg selv”. Uten et slikt

³⁸ Arendt bruker ikke begrepet ”meta-refleksjon”, men begrepet ”tenkning”. Hun spesifiserer imidlertid at hun ikke referer til den generelle tenkeevnen som vi alle besitter, og som gjøre det mulig å orientere seg i verden, men til den spesifikt refleksive tenkning, som søker å komme bakenfor de gitte fenomener, den indre dialog med meg selv, den filosofiske undersøkelse.

skille mener hun det ikke er mulig å være i utakt med seg selv, og derved heller ikke å ha samvittighet.

Arendt påpeker at det er gjennom samtale med andre man kan vekkes til metarefleksjon. Som forbilledlig eksempel trekker hun frem Sokrates, som ved å stille spørsmål, angrep sine samtalepartneres uutforskede fordommer som forhindret deres tenkning. Når disse var fjernet ble Sokrates samtalepartnere brakt i en tilstand av lammelse og forvirring. Slik Arendt ser det er det først da den egentlige tenkning kan finne sted. Hun mener at tenkningen lammer våre ytre handlinger, men vekker vårt indre liv, så vi igjen føler oss i live. Selv om tenkningen derved ikke fører til noe håndgripelig resultat, mener hun Sokrates var overbevist om at denne lammelse, som kom i stand gjennom en ytre dialog, ville vekke individets indre dialog med seg selv (Arendt 1998: 103-104). Tenkningen blir derved for Arendt en destruktiv aktivitet, hvor igjennom antagelser brytes ned slik at det blir rom for å utvise dømmekraft (Hansen 2002: Kap 4).

For Brenifier er det nettopp dette som er målet med filosofiske samtaler. Han er ikke i like stor grad som Lipman opptatt av å utvikle gode argumentasjoner som kan lede frem til ny forståelse gjennom den filosofiske samtale. Derimot mener han at tilretteleggeren for filosofiske samtaler aktivt skal provosere frem selvrefleksjon ved å tvinge deltagerne til å se seg selv utenfra. Vi har tidligere vært inne på at Brenifier i mindre grad er opptatt av *hva* man snakker om enn av *hvordan* man snakker sammen. Han er ikke opptatt av å søke en forståelse av de konkrete spørsmål elevene måtte stille, men gjennom måten å snakke sammen ønsker han å få frem deltagerens forhold til disse spørsmål, og de antagelser som ligger til grunn for dette, og derved deltagerens forhold til seg selv og til hverandre (Brenifier 2005). Mens Lipman ser den filosofiske samtale som en mulighet for elevene til å utvikle sin evne til å tenke kritisk over ulike fenomener, er Brenifier først og fremst opptatt av å vekke elevenes selvforståelse og evne til selvrefleksjon.

Derved kan vi øyne en vesentlig forskjell mellom Lipmans og Brenifiers tilnærming til filosofiske samtaler i skolen. Mens Lipman søker å etablere en felles forståelse av

begreper og forholdet mellom disse slik at man i fellesskap kan bygge opp en argumentasjon er Brenifier opptatt av å problematisere ethvert begrep og enhver forståelse slik at man ikke lenger har noen håndfast forståelse av noe å forholde seg til. Brenifier sier selv han representerer en form for anti-filosofi, en nedbrytende form for filosofi (Lipman 2003, Brenifier 2005). Vi har nå sett hvordan Brenifiers anti-filosofi kan være banebrytende for deltagerens moralske utvikling. Men kan også Lipmans tilnærming bidra til at deltagerne utvikler ansvarlighet?

4.3.3 Ansvarlighet

Selv om Arendt presiserer behovet for å oppleve den eksistensielle nummenhet som følger erkjennelsen av at man i fundamental forstand er uvitende, innebærer ikke dette nødvendigvis at hun ser et mål i at man skal forbli i en slik tilstand. Leser vi "Menon" ser vi at hennes forbilde Sokrates, etter å ha brakt Menon i en slik tilstand, siden hjalp ham å konstruere en ny forståelse³⁹.

Lipman representerer en positiv form for filosofi, han forsøker å bruke filosofien til å bygge opp en forståelse. Hans forbilde, Dewey, skiller mellom vanlig tenkning og refleksiv tenkning. Refleksiv tenkning er for ham tenkning som er klar over egne årsaker og konsekvenser. Først når man er klar over betingelsene til, og konsekvensene av, egen tenkning, blir man i stand til selv å velge hvordan man vil tenke og handle (Lipman 2003). I følge Dewey gir refleksiv tenkning derfor individet mulighet til å velge standpunkt. Derved oppstår også muligheten til å handle i forhold til egne erfaringer. Ved å tro på egen mulighet til å påvirke begivenhetenes gang, ledes individet til å ta kontroll over eget liv.

Dewey skiller på denne bakgrunn mellom passive og aktive erfaringer. Passive erfaringer innebærer at ting skjer uten at en er i stand til å påvirke tingenes gang. En

³⁹ Brenifier er også opptatt av at man skal gjøre dette, selv om han, i likhet med Arendt, legger størst vekt på etablering av den mer eksistensielle nummenhet, som han presiserer at må ligge til grunn for den videre tenkning (Brenifier 2004b, Brenifier 2005)

er offer for vær og vind. Aktive erfaringer vil si å handle i forhold til det en erfarer og å oppleve konsekvensene av ens handlinger. Refleksiv tenkning gjør det mulig å lære av erfaringer ved å trekke en forbindelse bakover og fremover mellom det en foretar seg med ting og det en nyter eller lider som konsekvens av dette. Derved kan man opparbeide seg verdifull erfaring, og bedre bli i stand til å vurdere konsekvenser av senere handlinger. Man kan handle mer aktivt. Dette innebærer for Dewey frihet, og dermed også ansvarlighet (Dewey 1996: 53). På denne måten gjøres erfaringene aktive gjennom refleksjon, og man får mulighet til å agere fremfor ensidig å reagere på andres handlinger.

La oss igjen sitere Arendt: "Tankevindens manifestasjon er ikke viden; det er evnen til å skjelne godt fra ondt, smukt fra hæsligt. Og dette kan i sandhed forhindre katastrofer, i hvert fald for mig selv, i de sjældne øjeblikke, hvor det virkelig gælder" (Arendt 1998: 116).

Vi har sett at man gjennom metarefleksjon kan opparbeide selvbevissthet, og at man kan bli i stand til å bevege seg utenfor egen tenkning. Forvirringen som oppstår i det man blir konfrontert med sin egen eksistensielle usikkerhet, fører ikke bare til at man erkjenner sin egen uvitenhet, men ansporer også til å se en selv og egen tenkning utenifra. Brenifier er opptatt av å fremprovosere dette ved å stille spørsmål ved elevenes forståelse av ulike fenomener og forholdet mellom disse. Men når denne usikkerheten er fremprovosert må elevene hjelpes til videre refleksjon, noe Lipman er opptatt av. Gjennom refleksjon kan elevene se en sammenheng mellom det de gjør eller tenker og konsekvensene av dette, og de kan derved ta ansvar for egen tenkning og oppførsel. Å ta ansvar for egne handlinger innebærer å stå frem overfor fellesskapet. Er dette heldig i en pedagogisk sammenheng?

4.3.4 Å avsløre seg selv gjennom handling

For Arendt er det essensielt at man gjennom handlingen avslører ens individualitet. Da kan man ikke skjule seg bak vaner, konvensjoner, eller rasjonalitet (Arendt 1996). Man avsløres, på en måte kles man naken foran fellesskapet. Det kan argumenteres

for at Brenifier ved sin praksis fremprovoserer nettopp dette, at deltagerne må stå frem som den de er, ved i sterkere grad enn hos Lipman å konfrontere dem med konsekvensene av sine egne utsagn⁴⁰.

Men det kan innvendes mot en slik praksis at det er tilretteleggeren som tvinger deltagerne til å stå frem, ikke nødvendigvis deltagerne som gjør dette av egen fri vilje. Derved kommer man i konflikt, ikke bare med forutsetningen for den filosofiske samtale, at all deltagelse skal være frivillig, men også med Arendts presisering av at den offentlige debatt skal være fri for tvang.

Mot dette kan det imidlertid hevdes at det ikke er noen som tvinger deltagerne til å delta. Det eneste tilretteleggeren gjør er å kreve at de skal ta ansvar for de utsagn de frivillig har ytret. Å ta hvert enkelt utsagn på alvor innebærer, ifølge Schjelderup og Olsholt, en anerkjennelse av ytringens betydning, og derved også av tankene til det enkelte individ som ytret det. Gjennom å oppleve at egne tanker og refleksjoner blir tatt på alvor og fulgt opp på en seriøs måte av lærer og medelever, får hver enkelt elev mulighet til å bygge opp en fundamental tillit til sine egne evner og ferdigheter (Schjelderup 1999: 75).

Brenifier ser på lærerens oppgave som først og fremst å hjelpe elevene til å få en distanse til seg selv, til alle sine feil og mangler og stivnede holdninger. Han mener at straks en slik distanse er opprettet, blir elevene mindre sårbare, og vil trolig få større toleranse for å bli eksponert som individer (Brenifier 2004b). Dette forutsetter imidlertid at tilretteleggeren klarer å skape, og å opprettholde, en slik distanse.

Det kan innvendes at en slik eksponering av enkeltindivider overfor fellesskapet og avsløringer av egne mangler og stivnede holdninger er for stor påkjenning for umodne barn. Det kan derved påpekes at det krever en stor grad av dømmekraft og modenhet fra tilretteleggerens side for å kunne bedømme hvor langt han kan gå i å

⁴⁰ Et slående eksempel på dette er filosof Morten Fastvolds gjengivelse av en filosofisk samtale ledet av Brenifier (Fastvold 2005).

avsløre enkeltpersoner i en gitt kontekst. Ikke minst krever dette en god kjennskap til gruppen og til hvert enkelt individ. Hvorvidt en slik eksponering av enkeltindivider kan være skadelig for barn under deler av deres utvikling, slik at barn innen enkelte aldersgrupper generelt bør skjermes for dette, faller imidlertid utenfor rammene for denne oppgaven.

5. utfordringer i forhold til gjennomføring i praksis

Vi har gjennom vår diskusjon sett at deltagelse i filosofiske samtaler kan bidra til at elevene blir i stand til å handle politisk. Filosofiske samtaler kan derved være demokratisk dannende.

Men vi har også sett at en rekke forutsetninger må være til stede for at man skal kunne etablere en filosofisk praksis blant elevene, blant annet en bevisst og kvalifisert ledelse av tilretteleggeren for samtalen. La oss undersøke vår diskusjons praktiske konsekvenser. Vi skal først se nærmere på hvilke kvalifikasjoner tilretteleggere for filosofiske samtaler bør ha og hvordan disse eventuelt kan opparbeides. Deretter skal vi se om vår diskusjon er egnet til å kaste lys over hvordan filosofiske samtaler best kan integreres i skolehverdagen i den norske grunnskole.

5.1 Lærerprofesjonalitet,- må læreren være filosof?

Dersom filosofiske samtaler skal inn i skolen, er det nærliggende å tenke seg at det vil være lærere, og ikke filosofer, som skal lede disse samtalene. Er det mulig å kombinere rollen som tilrettelegger med rollen som kunnskapsformidler? Hva slags kompetanse må lærere som skal lede filosofiske samtaler ha? Hvordan kan de erverve seg den nødvendige kompetanse?

5.1.1 Tilstrekkelig filosofisk kompetanse

Filosofi er en krevende disiplin, og tilretteleggeren har en oppgave som på mange måter er vanskelig å forene med lærerrollen. Som lærer har man ansvar å formidle kunnskap til elevene. Tilretteleggeren tror i prinsippet ikke at han har kunnskap om de spørsmål som diskuteres, det er derfor han stiller elevene spørsmål som kan hjelpe både ham og dem til å søke kunnskap.

Men selv om tilretteleggeren ikke skal gi inntrykk av å vite svar på de spørsmål man gjennom samtalen skal undersøke, vil ikke dette si at han ikke har kompetanse.

Tilretteleggeren må ha filosofisk kompetanse, han må beherske de ulike analytiske verktøy, i tillegg til å ha pedagogisk kompetanse til for eksempel klasseromsledelse. Gjennom samtalen må han kunne lage hypoteser, utprøve påstander og gi motargumenter, og også kunne fange opp kontradiksjoner, analysere ideer, utvikle konsepter, problematisere påstander og identifisere forskjellige tema (Brenifier 2004a).

Vi har sett at man oppfatter de inntrykk man får på forskjellige måter, og at vår evne til oppfattelse og forståelse alltid vil være preget av den kunnskap og erfaring vi allerede besitter. Vi har også sett at man gjerne ikke selv er klar over egen mangel på kunnskap og kompetanse, før ytre omstendigheter fremprovoserer en forståelse av dette. Dersom lærere uten filosofisk kompetanse tilbys opplæring i ledelse av filosofiske samtaler som metode, uten å ha blitt gitt nødvendig filosofisk grunnkompetanse, er det fare for at de ikke er i stand til å oppfange vesentlige momenter med den filosofiske samtalepraksis og heller ikke selv er klar over faren for dette. Man kan derved risikere å få ukvalifiserte tilretteleggere, tilretteleggere som kjenner samtalens grep, men ikke dens vesen og hensikt.

Et eksempel på et grunnkonsept innen filosofisk tenkning som kan være vanskelig å forstå er som tidligere nevnt filosofiens forhold til sannhet. Som vi har vært inne på er ikke hensikten med filosofiske samtaler å løse spørsmål, men å avdekke dem. Dette innebærer imidlertid ikke at man ikke kan komme frem til intersubjektivitet og enes om kritiske standarder. Brenifier påpeker at dersom læreren tror dette, vil han vanskelig kunne etablere en kritisk dialog. Han vil derimot heller formidle et inntrykk av at det innen filosofisk praksis ikke finnes rette eller gale svar, en form for relativisme eller subjektivism. Brenifier sier videre at dersom elevene tar en slik holdning, vil de ikke være i stand til å gå inn i en kritisk dialog og argumentere overbevisende mot de standpunkt de måtte være uenige i. Av denne grunn er det vesentlig at læreren har en klar forståelse av de kritiske standarder som er gjeldende

innen filosofien, og at han har evne til å formidle disse til elevene ved selv å spørre etter dem (Brenifier 2004a).

Det kan også argumenteres for at læreren må ha evnen til å oppdage relevante filosofiske problemstillinger for å kunne fungere som tilrettelegger for filosofiske samtaler. Dersom han ikke er i stand til dette, er det vanskelig å tenke seg at han på en fornuftig måte vil kunne stanse samtalen for å reflektere rundt slike problemstillinger når de dukker opp. Det er mer sannsynlig at han vil la barna fremme stadig nye mer eller mindre sammenhengende innspill uten å undersøke implikasjonen av hvert enkelt. Man risikerer da å ende opp med en samtale som ikke er svært ulik en idémyldring.

Lipman skiller skarpt mellom det å lede en filosofisk samtale og det å lede en idémyldring. Ved en idémyldring vil læreren være opptatt av å få frem flest mulig idéer ved for eksempel å spørre de forskjellige deltagere hva de mener. Ved en filosofisk samtale vil læreren stille oppfølgingsspørsmål til de idéer som allerede er fremmet og søke å undersøke dem i dybden. Hans mål er derved ikke å få frem flest mulig idéer, men å undersøke meningen og konsekvensene av noen få idéer som har blitt fremmet (Lipman 2003).

Brenifier presiserer dette nærmere. Dersom man for eksempel unnlater å be elevene begrunne sine utsagn, blir det vanskelig å skape en sammenheng mellom innleggene. Da kan samtalen ende opp med å bli kun en samling spredte, ubegrunnede påstander. Mot en slik praksis påpeker han at dialektisk metode vil si at tenkningen reflekterer over seg selv. Gjennom en slik prosess vil man identifisere forhåndsantagelser til utsagn som er fremmet, identifisere intensjonen til den som fremmet det, identifisere de problemene innspillet implisitt stiller og konseptualisere innspillet innhold. For at dette skal kunne skje må diskusjonen stanses, man må avbryte strømmen av stadig nye hypoteser for slik å kunne heve diskusjonen til et meta-nivå (Brenifier 2004a).

På denne bakgrunn kan det hevdes at tilretteleggeren må inneha en nødvendig filosofisk grunnkompetanse for å kunne etablere filosofisk relevans og fremdrift i samtalen. Hvordan kan en slik filosofisk grunnkompetanse erverves?

5.1.2 Tilretteleggeren må selv være del av et diskursivt fellesskap

Det vil være nærliggende å anta at filosofiske studier, f.eks. en bachelorgrad i filosofi fra universitet eller høyskole, vil være den beste måte å gi lærere en egnet filosofisk grunnkompetanse for å kunne være tilrettelegger. Men det kan argumenteres for at det også finnes andre, og muligens mer egnede, måter å kvalifisere lærere til denne rollen på.

Lipman mener at den eneste måte lærere kan forberedes på å lede en filosofisk samtale, er gjennom egen deltagelse i ledede filosofiske samtaler. Han presiserer at filosofiske samtaler er kompliserte og sårbare prosesser som det krever takt og innsikt for å kunne delta i. Dette er slik han ser det ikke noe som er medfødt, men noe en lærer gjennom en lang prosess av ledet deltagelse (Lipman 1980: 47). Dette kan støttes av Brenifiers observasjoner av at elever, etter hvert som de blir vandt til å delta i filosofiske samtaler, tar over rollen som tilrettelegger. Han mener dette er fordi de venner seg til en filosofisk måte å tenke på (Brenifier 2004b). Utifra denne argumentasjonen kan det se ut til at deltagelse i filosofiske samtaler vil kunne gi kompetanse som tilretteleggere for filosofiske samtaler.

Schjelderup og Olsholt gir ytterligere begrunnelser for dette. Vi har også sett at deltagelse i filosofiske samtaler kan gi deltagerne mulighet for selvrefleksjon og derved også selverkjennelse. Slik Schjelderup og Olsholt ser det er dette en nødvendig grunnbetingelse for å lede en filosofisk samtale. ”Uten en høy grad av selvinnsikt og selvrefleksjon hos læreren står ethvert tilløp til filosofisk samtale med barn allerede fra starten av i fare for å reduseres til ren «prosedyre» og «pedagogisk» metodikk” (Schjelderup 2000).

Gjennom selv å ha måttet søke selvinnsikt, vil man også selv kjenne prosessen for å nå denne. Dette kan hevdes å være en nødvendig forutsetning for å kunne lede andre i en slik prosess. Jeg vil igjen sitere Schjelderup og Olsholt: ”Når elevene på sine høyst forskjellige måter arbeider seg gjennom sin individuelle selverkjennelsesprosess, kan de i virkeligheten bare møtes av en voksen som selv kjenner prosessen og som er i stand til og villig til å tre inn i den på like vilkår med eleven. Er denne voksenpersonen ikke tilgjengelig for eleven, taler sannsynligheten for at ingen kommer eleven i møte i disse spørsmålene” (Schjelderup 2000).

For at lærere skal kunne få en klar formening om hva som kreves av dem som tilretteleggere for filosofiske samtaler er det imidlertid nødvendig å klart definere de oppgaver en samtaleleder har, og gi lærerne opplæring i aktuelle virkemidler. Utifra vår diskusjon kan det også argumenteres for at tilretteleggeren bør ha fått en grunnleggende innføring i filosofisk metode og filosofiske tankesystemer.

Men dette er ikke tilstrekkelig, Brenifier argumenterer for at som tilrettelegger må læreren kontinuerlig kunne utvikle sin kompetanse. Derfor oppmunttrer han tilretteleggerne til å se sin undervisningspraksis som et permanent verkstedsarbeid, der han selv skal utvikle egen pedagogisk teori. For å kunne gjøre dette må han stadig finne på nye pedagogiske ”triks”, og han må ikke være redd for å teoretisere over egne erfaringer (Brenifier 2004b: 32).

Utifra Stacy Smith kan det argumenteres for at læreren må ha mulighet til å diskutere slike erfaringer med andre. Hun påpeker at for å kunne dømme i en sak må man kunne ta et overordnet kritisk perspektiv også på ens egne standpunkt. For å kunne gjøre dette må disse underlegges kritiske standarder. Dette kan man ikke lære å gjøre i ensomhet, dette lærer en ved at ens standpunkt blir testet gjennom konfrontasjon med andre menneskers tenkning (Smith 2001). På samme bakgrunn argumenterer Erling Lars Dale for at lærere, for å kunne utvikle egen praksis, er nødt til å være del av et miljø der praksis diskuteres og videreutvikles, et kritisk undersøkende fellesskap. De standarder han mener må ligge til grunn for et slikt fellesskap er ikke veldig ulike de standarder vi har sett at må ligge til grunn for den filosofiske samtaler (Dale 1993).

På denne bakgrunn kan det hevdes at for å sikre kvalitet i ledelsen av filosofiske samtaler, må det etableres et kritisk fellesskap blant tilretteleggere, et sted der kritikk er velkomment og tas på alvor.

Utifra vår analyse kan det argumenteres for at et slikt fellesskap vil måtte baseres på handling, noe som også innebærer at alle må være villige til å avsløre seg selv (Arendt 1996). Dette impliserer ærlighet og oppriktighet, at man våger å stå frem også med det som kan virke provoserende og bryte fellesskapets harmoni. Brenifier kritiserer P4C-bevegelsen for å være mer opptatt av fellesskapets harmoni enn av å utvikle et kritisk fellesskap, noe som etter hans mening fører til at alt som kan forstyrre denne harmonien, slik som kritiske spørsmål, ikke er velkomment. Han opplever at denne redsel for motsetninger, innen diskusjonen blant tilretteleggere, fører til at kritiske innspill blir oversett, at man ikke stopper for å undersøke slike nærmere, men raskt lar en ny person komme til orde med et nytt innspill, slik at det første drukner i det neste. Praksis blir ikke sammenlignet, diskutert og bedømt, enhver teoretisk diskusjon om praksis blir således gjort umulig. Han spør seg hvordan tilretteleggere som således ikke er villige til å skape en kritisk diskusjon seg imellom skal kunne inspirere elevene til å føre en kritisk diskusjon (Brenifier 2004a).

For det første indikerer dette et behov for bedre kompetanse i etablering og opprettholdelse av kritiske standarder innen den filosofiske samtale. For det andre indikerer det et behov for at tilretteleggere for filosofiske samtaler må ha en vilje til, og en bevissthet om, å la de samme kritiske standarder være gjeldene for samarbeidet dem imellom som de som ideelt sett må ligge til grunn for den filosofiske samtale blant elevene.

Vi har sett sterke argumenter for at den beste måte å forberede lærere på å være tilretteleggere for filosofiske samtaler, er å la dem selv være del av et filosofisk samtalefellesskap. Men vi har også sett klare indikasjoner på at både ledelse av, og deltagelse i, filosofiske samtaler forutsetter en oppriktig interesse for å søke svar på de spørsmål som reises. La oss undersøke dette nærmere.

5.1.3 Utgangspunkt i oppriktig søken etter sannhet

Lærerens autoritet som formidler av kunnskap bygger på en forestilling om at han har kunnskap, han vet. Tilretteleggeren har ikke kunnskap, det er derfor han så aktivt kan søke den gjennom sine spørsmål til deltagerne. Vi har argumentert for at dersom læreren oppfatter dette som et pedagogisk grep, dersom han tror at han har kunnskap men at han må late som om han ikke har det av pedagogiske hensyn, kan han risikere å utøve en uekte praksis som barna raskt vil avsløre. Han kan ikke bare få problemer med å lede en søken etter en sannhet han ikke virkelig er interessert i å finne. Vi har sett at Dale argumenterer for at læreren må være oppriktig overfor elevene, for ikke å stå i fare for å miste sin troverdighet (Dale 1992: Kap 1).

Slik Olsholt ser det må en lærer som ønsker å bli tilrettelegger for filosofiske samtaler derimot selv anerkjenne at han i fundamental forstand ikke vet noen ting. Han må stille seg åpen og undrende for derved å kunne være tilstede med barna som med-uvitende og medmennesker (Olsholt 2001). For Arendt er det således et poeng at Sokrates poengterer at han selv ikke vet svaret når han bringer sine samtalepartnere i villrede. Han sier: ”nei er det noen som er i villrede når han bringer andre i villrede, så er det meg” (Arendt 1998: 102).

Men har ikke læreren kunnskap? Hvordan kan han da undervise elevene? La oss huske at den sannhet man søker gjennom filosofiske samtaler ikke er den form for viten man kan få gjennom empiriske undersøkelser.

Vi husker at Platon skiller mellom det å beherske begreper, eller teknisk å kunne forklare et fenomen, og det å ha innsikt i ideer. Det å ikke vite impliserer ikke nødvendigvis at man ikke har en fortrolighet med de ulike ideer, som for eksempel rettferdighet, skjønnhet og godhet. Dersom ikke Sokrates hadde hatt dette, men rett og slett bare var forvirret, ville han neppe ha kunnet føre dialoger slik han gjorde. Når Sokrates hevdet å ikke vite noe, utfordret han derved folks forestilling om hva viten er. Utifra vår tidligere diskusjon kan det argumenteres for at den type innsikt han søkte var en form for innsikt som er avhengig av at man skiller seg fra egen forståelse

av viten, at man kan legge det man er lært opp til å forstå med begrepene til side og undersøke dem på nytt.

Å begynne en undersøkelse fra bunnen innebærer å legge den kunnskap og erfaring man sitter inne med til side, noe som gjør elever og lærer i en filosofisk samtale likestilt. Derved kan elevene oppleve å bli verdsatt som likeverdige individer som kan bidra konstruktivt gjennom samtalen, noe vi allerede har vært inne på.

Det er elevenes undring som gir mening og kvalitet til undersøkelsen. Bo Malmhester påpeker at både barn som enten ikke sier noe i de andre timene og barn som ellers har en tendens til å sabotere den øvrige undervisning gjerne er de som bidrar mye og konstruktivt i den filosofiske samtale. Han mener dette gjerne er oppriktig nysgjerrige barn som savner respons på sin nysgjerrighet i den øvrige undervisningen. Noen av disse barna gir opp og trekker seg tilbake, de blir uengasjerte i den øvrige undervisningen. Andre krever kommunikasjon ved å provosere (Bagge 2002).

Dersom dette er tilfelle, impliserer det at filosofiske samtaler evner å engasjere elevene etter en oppriktig søken etter svar på de spørsmål elevene utifra sin nysgjerrighet stiller seg. Men impliserer dette at elevene i utgangspunktet har et så sterkt engasjement at tilretteleggeren ikke selv oppriktig må søke sannheten for å engasjere barna i dette?

Som tilrettelegger er man imidlertid et forbilde for barna, likesom Sokrates var et forbilde for sine samtalepartnere når det gjaldt søken etter sannheten. Arendt hevder at det kun er mennesker som er fylt med kjærlighet til visdom som er i stand til å tenke (Arendt 1998: 108). Det kan stilles spørsmål ved om en lærer som ikke selv er fylt av en slik kjærlighet, og derved i følge Arendt ikke er i stand til å reflektere selvstendig, han lede elevene inn i refleksjon.

Brenifier skriver at en forutsetning for at læreren skal kunne hjelpe elevene til å få et metaperspektiv på seg selv er at han er i stand til å ha et metaperspektiv på seg selv, at han er villig til å møte seg selv (Brenifier 2004b: 25). Det er derved nærliggende å

konkludere med at en forutsetning for å være tilrettelegger for filosofiske samtaler er at man oppriktig ønsker å søke sannheten.

Men innføring av filosofiske samtaler byr på flere utfordringer for skolen enn kvalifisering av lærere til filosofiske samtaleledere, og man må ta stilling til en rekke praktiske spørsmål. La oss undersøke noen av disse litt nærmere.

5.2 Organisering av filosofiske samtaler i skolen

Vi har sett at filosofiske samtaler i skolen er en pedagogisk praksis der elevene kan virkeliggjøre sitt potensial for begrunnet tale og handling samt utvikle moralsk integritet og autonomi. Vi har indikert at filosofiske samtaler lar seg integrere med skolens kunnskapsformidling etter Skoletorgets modell. Men vi har også sett at både Lipman og Brenifier har alternative forslag til hvordan filosofiske samtaler kan integreres i skolehverdagen.

Rent praktisk er det hovedsaklig tre måter filosofiske samtaler kan innføres i skolen på; ved å integrere slike samtaler i skolens generelle undervisning slik Skoletorget skisserer, ved å la dem oppstå spontant når anledningen byr seg slik Brenifier foreslår, eller ved å innføre egne filosofitimer. Egne filosofitimer kan baseres på Lipmans opplegg med spesialskrevne tekster eller på samtaler på bakgrunn av filosofiske originalverk, men man kan også i slike timer la samtalene ta utgangspunkt i kunnskapsstoff eller i situasjoner og spørsmål som har dukket opp i forkant av samtalene. Hva som skal danne utgangspunkt for samtalene kan derved sees uavhengig av hvorvidt man skal innføre filosofi som eget fag eller ikke. La oss derfor begynne å vurdere ulike tilnærminger til dette.

5.2.1 Filosofiske samtaler på bakgrunn av kunnskapsformidling

Vi har identifisert to hovedområder for filosofisk samtale: metarefleksjon over egen tenkning og handlingsmønstre og felles tankeutvikling over grunnleggende filosofiske problemstillinger. Vi har sett at den siste gjerne kan knyttes direkte til

kunnskapsformidlingen i skolen, slik at man kan oppnå en synergieffekt mellom kunnskapsformidling og filosofisk refleksjon. La oss først vurdere dette siste, å knytte filosofiske samtaler direkte til formidling av fagkunnskap.

I Stortingsmelding 30 foreslås det å innføre filosofihistorie som kunnskapsfag i skolen. Det kan være nærliggende å ville inspirere elevene til filosofisk tenkning gjennom å bli presentert for filosofiske tekster. En slik løsning kan sies å støttes av Arendt. Hun påpeker at elevenes tenkning utvikles gjennom å bli presentert for glimrende tenkning, analysere den og kritisk vurdere dens kilder. Hun fremhever særlig betydningen av å la dem bli presentert for gode filosofiske tekster (Smith 2001).

Det kan imidlertid være flere haker ved dette. For det første er det ikke alle filosofiske tekster som er egnet til å presenteres for barn. For det andre kan det være vanskelig å forstå dem dersom man ikke kjenner til de filosofiske systemer de er en del av. Og disse kan, slik Schjelderup påpeker, være vanskelig å fremstille på en lettfattelig og samtidig noenlunde fullstendig måte. Hun presiserer at disse som regel er ubehagelig komplekse, også ved at de har den uvane å motsi hverandre (Schjelderup 1998).

Det kan imidlertid innvendes at Lipman har utviklet tekster for barn der filosofiens grunnleggende problemstillinger fremstilles på en lettfattelig og oversiktlig måte. Til tross for at disse ikke får frem filosofiens grunnleggende spørsmål i hele sin kompleksitet og bredde, vil elevene gjennom lesning av disse få tilgang til de tankestrukturer som ligger til grunn for filosofisk og vitenskapelig tenkning.

Brenifier er imidlertid en av flere som hevder at Lipmans tekster ikke er av særlig høy litterær kvalitet, noe som gjør dem mindre egnet til tekstanalyse som jo er det Arendt legger vekt på. Dette mener han er grunnen til at man innen P4C-bevegelsen først og fremst benytter disse tekstene som springbrett for elevenes tanker fremfor å dvelle ved teksten i seg selv. Derved mener han elevene oppmuntres til å få en overfladisk og useriøs holdning til tekst. Han mener at poenget med både å filosofere

og å lese en tekst er å få del i andres tanker. Da må man samtidig øve seg på å ikke projisere egne tanker inn i andres utsagn. De tekster elevene presenteres for må derved dveles ved og analyseres. Brukes tekst bare som springbrett for elevenes egne spørsmål, går de glipp av en mulig erkjennelse i konfrontasjonen mellom sin egen og forfatterens livsverden (Brenifier 2004a, Bagge 2002).

Utifra Brenifiers argumentasjon kan vi imidlertid si at tekster som skal danne utgangspunkt for filosofiske samtaler bør være av så høy litterær kvalitet at de er verdt å bruke mye tid på. Det kan også se ut til at man kan få en fruktbar kombinasjon av tekstanalyse, som innebærer å forsikre seg om at teksten er forstått på egne premisser, og filosofisk refleksjon.

Til tross for at Brenifier og Bagge hevder at Lipmans tekster ikke er av spesielt høy litterær kvalitet, vil mange mene de er av høy faglig kvalitet. Ved å la elevene lese Lipmans tekster på begynnertrinnene, kan de siden få utbytte av å presenteres for gode, men vanskelig tilgjengelige filosofiske og litterære tekster på høyere klassetrinn. Men tekstene kan også ha en verdi i seg selv.

Lipmans tekster kan ha en faglig verdi, de kan presentere elevene for alternative forståelser av fenomener og nye måter å se verden på. Det er ikke gitt at gode faglige tekster ikke er egnet til tekstanalyse. Alle tekster, også faglige, formidler ett eller flere perspektiver, og har derved potensial for å konfrontere elevene med noe nytt. Dette kan tilretteleggeren hjelpe elevene til å identifisere og analysere gjennom samtalen. Også faglige tekster er varierende kvalitet og tilgjengelighetsgrad. Man kan like gjerne finne gode fagtekster som representerer glimrende tenkning, som man kan finne gode filosofiske eller litterære tekster som gjør det samme. Derved kan man ikke si at gode litterære eller filosofiske tekster er de eneste tekster som er egnet å bruke tid på.

Vi har sett at Lipman og Brenifier argumenterer for å la elevene reflektere over den kunnskap som formidles i skolen, og selv få utvikle teori. Men de foreslår ikke å la fagkunnskap danne utgangspunkt for filosofiske samtaler. Dersom elevene

utelukkende drøfter filosofisk de tanker som presenteres for dem fra filosofihistorien eller fra Lipmans fortellinger kan det imidlertid stilles spørsmål ved hvordan man kan sikre seg at elevene ser sammenhengen mellom disse ideene og den fagkunnskap de ellers blir presentert for på skolen.

Det kan i denne forbindelse se ut til at Skoletorget's tilnærming kan være mer adekvat. Det er nærliggende å anta at elevene gjennom filosofisk refleksjon rundt konkrete eksempler i form av fagkunnskap, kan abstrahere ideene til et mer generelt nivå. Generelle ideer kan belyses av konkret fagkunnskap eller erfaringer for igjen å bringe lys over det abstrakte. Slik kan man få en direkte forbindelse mellom fagkunnskap og filosofisk refleksjon.

Det kan innvendes at for Sokrates er refleksjonens oppgave å søke mening, ved å undersøke begreper som rettferdighet, glede, måtehold, nytelse osv., eller mer presist, "tankeobjekter som er verdt å elske" (Arendt 1998: 106-107). Noen vil mene at slike begreper sjelden kan knyttes direkte til den kunnskap som formidles i skolen. Det kan stilles spørsmål ved om det ikke er en fare for at refleksjon rundt slike begreper kan bli forsømt dersom det først og fremst er kunnskapsstoffet som skal gjøres til gjenstand for filosofisk refleksjon.

Poenget med filosofiske samtaler om vitenskapelige problemstillinger er imidlertid ikke å reflektere rundt kunnskapen i seg selv. Da hadde det blitt en vitenskapelig og ikke en filosofisk samtale. Slik både Lipman og Brenifier påpeker, er det et poeng at elevene gjennom filosofiske samtaler skal få mulighet til å reflektere rundt kunnskapens grunnlagsproblemer (Brenifier 2004b, Lipman 2003). De begreper som er sentrale for Sokrates inngår i disse, spesielt dersom man reflekterer rundt grunnleggende problemer innen de humanistiske fag. Dette synliggjøres gjennom Skoletorget's samtaleopplegg ved at slike begreper presenteres i samtaleopplegget der dette er naturlig. For eksempel er rettferdighet, måtehold og nytelse trukket frem som sentrale emner for diskusjon i forbindelse med presentasjon av den franske revolusjon.

Gjennom Skoletorget's samtaleopplegg er filosofiske spørsmål på bakgrunn av fagtekster allerede formulert. Selv om det presiseres at disse er ment som inspirasjon til å formulere nye spørsmål og få samtalen i gang, ikke som ferdigformulerte spørsmål, kan dette føre til at elevene frarøves muligheten til å formulere egne spørsmål. I Lipmans lærermanualer er det dessuten også formulert spørsmål som er ment som utgangspunkt for samtale uten at denne reservasjonen er formulert.

Som Brenifier påpeker er det å formulere spørsmål en viktig tankeprosess som eleven ikke bør berøves fra. Spørsmålet har for ham en verdi i seg selv idet det åpner opp for et nytt perspektiv på verden. Slik han ser det har det allerede ved sin unnfangelse produsert en ny idé, et nytt konsept, på en negativ, men likefullt, nærværende måte. Det er derfor vesentlig for Brenifier at deltagerne selv får formulere spørsmålene som skal danne utgangspunkt for samtalen, utifra de problemstillinger som opptar dem (Brenifier 2003).

Dette er en av flere grunner til at han foreslår at man skal bruke de situasjoner som oppstår på skolen som utgangspunkt for filosofiske samtaler. En annen grunn er, som tidligere nevnt, muligheten dette gir til metarefleksjon over egne handlingsmønstre. Når det oppstår en situasjon egnet til filosofisk refleksjon, foreslår han derfor å legge til side den ordinære undervisningen og ha en samtale om det som har oppstått (Brenifier 2004b).

Det kan imidlertid innvendes at dette kan innebære en risiko for at det blir for liten avstand mellom begivenhetene og refleksjonen over disse. Da kan det også bli problematisk å opprettholde den nødvendige avstand til seg selv. Brenifier ser imidlertid ut til å mene at man kan etablere en slik avstand ved å insistere på å etablere et metaperspektiv til begivenhetene. Det kan imidlertid stilles spørsmål ved om dette alltid vil være mulig og tilstrekkelig.

Det er også mulig å gi elevene anledning til metarefleksjon over egen tenkning gjennom samtaler på bakgrunn av fagkunnskap, ved at man dreier samtalens fokus fra temaet for samtalen og over på samtalen i seg selv. Å bruke situasjoner som oppstår i

skolehverdagen som utgangspunkt for samtale er derved ikke en forutsetning for å kunne skape metarefleksjon.

Det er utviklet flere former for faste pedagogiske opplegg for igangsetting og ledelse av filosofiske samtaler med barn, blant annet en fast struktur for samtaler utviklet av Beate Børresen (Børresen 2004). Slike opplegg har den fordel at de kan hjelpe uerfarne lærere i gang som tilretteleggere for filosofiske samtaler. I lys av vår tidligere diskusjon om kvalifisering av tilretteleggere kan dette imidlertid være problematisk. Det er liten grunn til å tro at kvalifiserte tilretteleggere vil ha behov for å følge slike faste opplegg. Man risikerer heller å formidle et inntrykk av at tilretteleggere trenger mindre grad av kvalifisering, de kan bare følge en fast struktur for å kunne lede en samtale.

Likevel kan man ikke se bort fra at utvikling av slike opplegg kan være konstruktivt. Gjennom slike verktøy presenteres forslag til pedagogiske grep som kan tjene til inspirasjon for tilretteleggere og også gjøres til gjenstand for diskusjon. Dette forutsetter at hvert enkelt opplegg betraktes som ett av mange verktøy tilretteleggere kan benytte seg av i sin praksis dersom de selv skulle ønske det.

Det er også utviklet en rekke leker og aktiviteter som kan danne utgangspunkt for filosofiske samtaler. Slike presenteres for eksempel av Lipman, av Børresen og på Skoletorget's hjemmesider. Skoletorget's opplegg er faglig rettet, det er aktiviteter som er ment å inngå i den faglige formidlingen for å bringe variasjon i denne. Aktivitetene som foreslås av Lipman og Børresen er i større grad rettet mot å hjelpe elever og lærere til å komme i gang med filosofiske samtaler.

Vårt materiale gir først og fremst støtte til filosofiske samtaler i seg selv, og ikke til utvikling av pedagogiske aktiviteter som kan ta tid og fokus vekk fra disse. Det kan være en fare for at mye bruk av pedagogiske øvelser i forbindelse med igangsetting av filosofiske samtaler kan trekke oppmerksomheten bort fra den tankeutvikling og den samhandling som ligger til grunn for den filosofiske samtale. Ved å gi tilretteleggere mange ulike øvelser til disposisjon risikerer man at han tyr til slike

hver gang samtalen stanser opp, og at man derved forhindrer den tankeutvikling som slike situasjoner kan avstedkomme. Man kan da risikere en overfladisk filosofisk praksis.

Mot dette kan det imidlertid innvendes at en filosofisk kompetent tilrettelegger ikke vil bruke pedagogiske aktiviteter på en slik måte. Men det kan stilles spørsmål ved hvorvidt kompetente tilrettelegger i det hele tatt vil ha behov for aktiviteter for å inspirere til filosofisk refleksjon.

Dersom slike aktiviteter har til hensikt å bringe deltagerne sammen for å fjerne avstanden mellom dem, kan dette være problematisk i den grad det etableres en form for intimitet deltagerne imellom. Da kan det i tilfelle muligens bli vanskelig å etablere den avstand mellom deltagerne som er nødvendig for at de skal kunne tre frem for hverandre som handlende.

Likevel kan slike aktiviteter tjene til å variere undervisningen, dersom de brukes fornuftig og med måte. Man kan heller ikke se bort fra at det kan være nødvendig med slike aktiviteter utifra utviklingspsykologiske perspektiver, som jo ikke har vært trukket inn i denne oppgaven.

Vår diskusjon kan sies å støtte Skoletorgetts konsept om å knytte filosofiske samtaler til skolens generelle kunnskapsformidling. Umiddelbart ser dette ut til å implisere at filosofiske samtaler må integreres i skolens generelle undervisningspraksis. Er dette gjennomførbart i praksis?

5.2.2 Separate timer, klasserom og lærere?

Det har blitt påpekt at filosofisk refleksjon er svært tidkrevende. Dersom man skal innføre filosofi i skolen vil dette beslaglegge mye tid og ressurser som kunne ha vært brukt til ren kunnskapsformidling. Hvordan kan man i praksis integrere filosofiske samtaler i skolens undervisningspraksis og samtidig få tilstrekkelig med tid til undervisning i de øvrige kunnskapsemner?

Dersom man innfører filosofi som eget fag, vil dette ta timer fra undervisning i andre fag. Men det blir lett å beregne nøyaktig hvor mye tid det vil ta, og hvor mye tid man da har igjen til å arbeide konkret med andre fag. Det er selvsagt en mulighet for at elevene, dersom filosofisk metode benyttes i filosofitimene, vil stille seg kritisk til momenter i den øvrige undervisning, noe som kan ta tid fra den øvrige undervisning. Men det er uansett lettere å planlegge tidsbruk ved en slik ordning enn dersom filosofisk metode integreres som del av undervisningen som helhet.

Men om filosofering ikke integreres i den øvrige kunnskapsformidling, gis det ikke i samme grad rom for kritisk refleksjon rundt den kunnskap som formidles i skolen, konstruksjon av kunnskap gjennom den filosofiske samtale og kombinerer av tekstanalyse og filosofiske samtaler. Da blir det heller ikke tilrettelagt for at ulike kunnskapsbrokker gjennom filosofisk refleksjon kan sees i sammenheng slik at de kan analyseres utifra en større helhet og få mening i lys av denne.

Man kan imidlertid spørre seg om all kunnskap er egnet å reflektere over. Brenifier er klar på dette punktet. Han mener at det som ikke inneholder en kritisk dimensjon, ikke er verdt å kalles kunnskap. Virkelig kunnskap impliserer for ham kritikk, som igjen må baseres på kunnskap. Derfor mener han all kunnskap må formidles sammen med evnen til å analysere. Dette impliserer at læreren ikke må analysere for elevene, men må la elevene selv få analysere (Brenifier 2004b: 39).

Dersom filosofiske samtaler skal integreres i den øvrige undervisningen må imidlertid alle lærere kvalifiseres til å lede filosofiske samtaler. Som vi har vært inne på er det svært krevende, om ikke umulig, å sikre alle lærere tilstrekkelig filosofisk grunnkompetanse for å kunne fungere som tilretteleggere.

Det er også flere utfordringer knyttet til dette. Dersom de lærere som har elevene i de øvrige fag skal lede filosofiske samtaler kan det være vanskelig å skille mellom rollen som tilrettelegger og rollen som kunnskapsformidler. Filosofisk praksis innebærer å stanse opp og stille spørsmål ved de grunnoppfatninger som gjerne ellers tas for gitt. Dette krever en oppmerksomhet fra tilretteleggerens side på det tvetydige og på det

filosofiske potensial i det som ytres. Lærerens oppgave er å formidle kunnskap på en klar og oversiktlig måte. Da vil det kunne oppleves som kompliserende og forvirrende dersom han tillater både seg selv og elevene å kontinuerlig stille spørsmål ved kunnskapens tvetydighet.

Det kan fremheves at det kan være en fordel å la de lærere som har elevene til vanlig lede filosofiske samtaler fordi tilretteleggeren da kjenner både klassen og elevene godt. Dette kan gi et godt grunnlag for å vurdere klassens og enkeltelevers modenhet i forhold til å eksponeres fremfor fellesskapet og til å takle den usikkerhet erkjennelse av egen uvitenhet nødvendigvis medfører.

På den annen side vil en lærer som ikke kjenner elevene fra før, heller ikke har fordommer med hensyn til deres evner og psyke. Derved fristilles elevene med hensyn til roller og forventninger og kan få mulighet til å handle. Som nevnt er det for Arendt nødvendig med tilstrekkelig avstand mellom individene for at det skal være mulig å handle. Dette kan være en stor utfordring med barn, som nettopp gjerne søker intimitet. Det kan stilles spørsmål ved om en lærer, som barna kjenner svært godt og er fortrolige med, vil kunne være i stand til å etablere og opprettholde en slik avstand både mellom seg selv og elevene, og elevene imellom.

Om man velger å la elevene ha egne filosofitimer er det derimot mulig å la noen spesielt interesserte lærere spesialisere seg innen filosofi i skolen. Disse kan ha som sin primære oppgave å være tilrettelegger for filosofiske samtaler på en skole, likesom enkelte lærere for eksempel er spesialisert som gymlærere. Genuint interesserte lærere vil også lettere engasjere seg i en pågående filosofisk debatt blant tilretteleggere, noe vi har argumentert for betydningen av.

Men om filosofi ikke er integrert i skolens undervisning som helhet, kan de øvrige lærere imidlertid bli frustrert over alle spørsmålene elevene stiller og oppleve at de kaster bort tid på å diskutere ting de uansett ikke kan finne et endelig svar på. Blant annet på denne bakgrunn argumenterer Bagge for at det "reflekterende fellesskap" må innføres i hele skolen for å kunne fungere. David Kennedy påpeker også at det kan

bli forvirrende for barna å skulle kunne delta i kritisk refleksjon i forhold til noen emner og i noen timer og ikke i andre (Bagge 2002).

Det er imidlertid vanskelig å se for seg at et slikt reflekterende fellesskap skal kunne etableres over natten på bakgrunn av politiske vedtak. La oss heller undersøke muligheten av å sette i gang en prosess i skolen som på sikt kan lede frem mot et slikt fellesskap.

5.2.3 Noen forslag til praktiske løsninger

La oss tenke oss at bare én lærer eller filosof ved hver skole er kvalifisert som tilrettelegger. Denne tar del i et nettverk av tilretteleggere der det stadig pågår diskusjoner som er åpne for alle, også lærere som ikke er kvalifiserte samtaleledere. Et slikt nettverk kan være knyttet til universiteter og høyskoler der metoden utvikles teoretisk. Diskusjonen kan foregå gjennom tidsskrift, over internett, i seminarer og konferanser og gjennom mer uformelle samtaler.

Dersom det kun forutsettes én tilrettelegger ved hver skole, har man mulighet til å tilby vedkommende en grundig teoretisk og praktisk utdanning innen feltet fra universitet eller høyskole. Dersom de på eget initiativ har tatt en slik utdanning kan man anta at de har en genuin interesse for, og trang til, filosofisk undring. Derved er det gode muligheter for at tilretteleggeren vil kunne være tilstrekkelig kvalifisert for en slik oppgave.

Man kan se for seg innføring av egne filosofitimer der elevene samtaler på bakgrunn av filosofiske tekster eller spesielt tilrettelagte tekster som de Lipman har skrevet. Men utifra vår diskusjon er det nærliggende å først og fremst la samtaler ta utgangspunkt i fagstoff elevene jobber med i de øvrige skolefag. Dersom man skal kombinere filosofiske samtaler med tekstanalyse vil det være naturlig å presentere elevene for gode faglige og litterære tekster i disse timene.

En slik tilnærming forutsetter et tett samarbeid mellom filosofilæreren og skolens øvrige lærere. Derved skapes en arena for samarbeid der skolens øvrige lærere får

mulighet til gradvis å opparbeide seg en forståelse av, og interesse for, filosofiske samtaler i skolen. Skolens tilrettelegger kan så gjennom formelle og uformelle fora sakte men sikkert hjelpe skolens lærerstab til å utvikle kompetanse i ledelse av filosofiske samtaler. Formelle fora kan være seminarer, arrangering av filosofiske samtaler blant lærere og invitasjon til deltagelse i pågående debatter. Uformelle fora kan være samtaler på lærerværelset, formidling av litteratur og samarbeid om undervisningspraksis.

Man kan også se for seg at skolens tilrettelegger i mindre grad blir bundet til undervisning i egne filosofitimer. Da kan skolens øvrige lærere få mulighet til å avtale med tilretteleggerne at de kan ha filosofiske samtaler om bestemte temaer i deres egne timer slik at tilretteleggeren går på rundgang mellom de forskjellige fagene og klassetrinnene. Gjennom slikt samarbeid kan alle lærere ved en skole opparbeide seg verdifull erfaring med filosofiske samtaler som pedagogisk praksis.

Gjennom filosofiske samtaler på bakgrunn av fagstoff har elever og lærere mulighet til å etablere en ydmyk og spørrende holdning til kunnskap. Dette kan inspirere elevene til å ville føre filosofiske samtaler også i forbindelse med den øvrige undervisning. Etter hvert vil kanskje enkelte lærere ønske å prøve seg som tilretteleggere for samtaler. Da kan tilretteleggeren i tilfelle bistå faglærerne med å finne egnede temaer, identifisere filosofisk relevante problemstillinger osv. Men blir ikke dette vanskelig dersom de øvrige lærere ikke er kvalifiserte tilretteleggere for filosofiske samtaler?

Som allerede påpekt har elevene i begynnelsen behov for en klar ledelse fra tilretteleggers side. Men dersom det er slik som Brenifier hevder, at elevene etter hvert som de lærer seg spillereglene for samtalen selv vil overta rollen som tilretteleggere, vil de etter hvert få mindre behov for profesjonell ledelse av samtalene. Da kan man se for seg at de kan føre slike samtaler også i forbindelse med den øvrige undervisning, under ledelse av faglærer som da først og fremst fungerer som ordstyrer. Slike samtaler kan inspirere de øvrige lærere til filosofisk undring over kunnskap og egen undervisningspraksis.

Man kan derved se for seg en situasjon der man utdanner spesielt interesserte lærere og filosofer til å være tilretteleggere for filosofiske samtaler i egne filosofitimer og etablerer fora for å etablere samtalefellesskap mellom disse og øvrige lærere i grunnskolen. Dette kan føre til at den filosofiske grunnholdning gradvis smitter over på skolens generelle undervisningspraksis. Gjennom den pågående diskusjon kan man finne gode måter å integrere filosofiske samtaler i skolens undervisning på uten at det blir en konflikt mellom lærernes rolle som kunnskapsformidlere og tilretteleggere.

5.2.4 Avsluttende refleksjoner

Vi har sett at innføring av filosofi i skolen kan representere en historisk mulighet for demokratiet. Dette kan være en banebrytende praksis, ikke bare innen pedagogikken, men innen samfunnet som helhet; for demokratiet som styreform, for individenes selvforståelse og for individenes forhold til hverandre. Det spesielle med Arendt som politisk tenker er at hun ser en mulighet for et konstruktivt samspill mellom individ og samfunn. Dette mener hun kan realiseres gjennom den offentlige debatt. Vi har sett at dette også kan virkeliggjøres gjennom den filosofiske samtalen.

Gjennom den filosofiske samtale kan man etablere et fellesskap som ikke er basert på konformitet, men på at hvert enkelt individ utvikler og utviser egenart. Det er fellesskapet som muliggjør samtalen, samtidig som det er deltagerens individualitet som bidrar med de ulike perspektiver som driver samtalen fremover. Derved knyttes individualitet til fellesskapet og virkeliggjøres gjennom dette.

Et viktig perspektiv for Arendt er at individet gjennom refleksjon selv har mulighet til å velge hvem det vil være. Dette impliserer at elevene, ved å systematisk utvikle sine evner til refleksjon gjennom deltagelse i filosofiske samtaler, inngis mulighet til å utvikle autonomi. Innen et deltagerdemokratisk perspektiv er dette en grunnleggende forutsetning for demokratisk deltagelse.

Rent konkret er det grunn til å tro at elevene vil bringe den filosofiske samtale ut i det offentlige rom når de senere får mulighet til å delta i dette. Derved kan man få større fokus på å diskutere grunnlagsproblemer for samfunn og samfunnsforvaltning gjennom den offentlige debatt. Dersom flere er i stand til å etterlyse begrunnelser, påpeke inkonsistens og etterlyse grunnlagskonsepter for meninger som ytres, i det hele tatt stille sentrale og relevante grunnlagsspørsmål til deltagerne innen den offentlige debatt, er det grunnlag for en revolusjonerende utvikling av denne. Hvis et flertall av befolkningen gjennom sin skolegang har kompetanse til deltagelse i filosofiske samtaler er det dessuten grunn til å tro at langt flere vil delta i den offentlige debatt og at et videre spekter av tema vil tas opp til diskusjon. Derved etableres et behov for flere og mer egnede fora for offentlig debatt. Innføring av filosofiske samtaler i skolen kan derved revitalisere det demokratiske samfunn, og bringe det mer i retning av Arendts idealer.

Et interessant poeng innen Arendts tenkning, og med filosofiske samtaler som praksis, er et perspektiv på livet som meningsfullt her og nå. Det er gjennom samhandling man virkeliggjør sin menneskelighet, og samhandlingen har derved mening i seg selv, utover eventuelle praktiske resultater av slik samhandling. Et slikt perspektiv kan på mange måter sies å bryte med den rådende effektiviserings- og resultatorientering som gjør seg gjeldende både innen samfunn og pedagogikk. Jeg ser derved mulighet for en grunnleggende og gjennomgripende holdningsendring i skolen og i samfunnet gjennom innføringen av filosofi i skolen.

Vår diskusjon tilsier at Stortingets vedtak om innføring av filosofiske i skolen innebærer en historisk mulighet til banebrytende forandringer innen pedagogikken, forandringer som kan ha dyptgripende konsekvenser for samfunnet som helhet. Dette forutsettes imidlertid av at filosofi innføres på en skikkelig og grundig gjennomtenkt måte. Prøver man å forsere utviklingen, med å gi halvveis motiverte lærere en overfladisk opplæring som tilretteleggere for filosofiske samtaler, risikerer man å innføre en praksis som i liten grad kan karakteriseres som filosofisk, og som heller ikke bryter med gjeldende pedagogisk praksis. Det er lite sannsynlig at slike samtaler

vil kunne inspirere lærere for ytterligere kvalifisering, og man risikerer at det hele renner ut i sanden som nok et velmenende politisk tiltak som viser seg å ikke fungere i praksis. Det er derfor vesentlig at det settes tilstrekkelig med midler til disposisjon for en forsvarlig gjennomføring av et slikt vedtak. Det er også vesentlig at det etableres nettverk mellom relevante fagmiljøer, og at den kompetanse som finnes innen feltet i størst mulig grad trekkes inn i planleggingen av innføring av filosofi i skolen og den praktiske gjennomføringen av dette.

Kildeliste

Arendt, Hannah (1996): ”Vita activa - Det virksomme liv”, Oslo: Pax Forlag

Arendt, Hannah (1998): Tenkning og moralske overveielser I: Arendt, Hannah: ”Om vold, tenkning og moral”, Oslo: Det lille Forlag

Bagge, Charlotte (2002): ”Kritiskt tänkande - Critical thinking movement vs. Filosofi med barn”, Hovedoppgave i pedagogikk, Stockholm Universitet, publisert på <http://www.buf.no/les/artikler/index.php?page=cb-kt1>

Barne- og Ungdomsfilosofene: www.buf.no

Brenifier, Oscar (2005): ”Nasuriddin Hoja”, publisert på: <http://www.buf.no/les/artikler/index.php?page=ob-hodja01>

Brenifier, Oscar (2004a): ”A quick glance at the Lipman method” I: ”Diotime - l'Agora" nr 21, publisert på: <http://www.buf.no/les/artikler/index.php?page=ob-lip>

Brenifier, Oscar (2004b): ”Bare spør!”, Oslo: Cappelen forlag

Brenifier, Oscar (2003): ”How to avoid childrens question” I: ”Thinking“, volume 16, Nr 4, New York: IAPC, Montclair State University, publisert på: <http://www.buf.no/les/artikler/index.php?page=ob-avoid>

Bruner, Jerome (2001): ”Verdien av struktur” I: Dale, E.L. (red): Om Utdanning: Klassiske tekster, Oslo: Ad Notam Gyldendal

Børresen, Beate (2003): ”La barna filosofere”, Kristiansand : Høyskoleforlaget

Castoriadis, C. (1995): ”Filosofi, politik, autonomi”, Stockholm: Brutus Ostory Forlag

Dale, Erling Lars (1993): ”Den profesjonelle skole: med pedagogikken som grunnlag”, Oslo: Gyldendal; Ad Notam

Dale, Erling Lars (1992): ”Pedagogikk og samfunnsforandring 2: om betingelsene for en frigjørende pedagogikk”, Oslo: Ad Notam; Gyldendal

Dewey, John (2002): "Demokrati och utbildning", Uddevalla: Bokforlaget Daidalos

Dewey, John (1996): Erfaring og tenkning I: Dale, Erling Lars: "Skolens undervisning og barnets utvikling : klassiske tekster", Ad Notam Gyldendal, Oslo 1996

Fastvoll, Morten (2004): " The Policeman Approach to Philosophical Counseling", publisert på: <http://www.buf.no/les/artikler/index.php?page=police1>

Hansen, Finn Thorbjørn (2002): "Det filosofiske liv", Kjøbenhavn: Gyldendal Uddannelse

Hellesnes, Jon (1992): Tilpassings-ideologien, sosialiseringa og dei materielle ordningane, I: Dale, Erling Lars: "Pedagogisk filosofi", Oslo: Ad Notam Gyldendal

Lipman, Matthew (2003): "Thinking in education", Cambridge: Cambridge University Press

Lipman, Matthew et al (1980): "Philosophy in the classroom", Philadelphia: Temple University Press

Lundberg, Martin (2003): " Om overlaggende samtal och hållbar utveckling- en studie av deliberativ demokrati", Linköping: Linköpings Universitet

Mahrtdt, Helgard (2004): Hannah Arendt: Dannelse til humanitet I: Steinsholdt, Kjetil et al. (red): "Pedagogikkens mange ansikter", Oslo: Universitetsforlaget

Olsholt, Øyvind (2001): " En norsk tilnærming til filosofi med barn", Foredrag holdt ved konferansen "Philosophy in Society" 26. juli 2001 – Universitetet i Oslo, publisert på: <http://www.buf.no/les/artikler/index.php?page=pis-01-no>

Olsholt, Øyvind (2000): "Barn og filosofi" I: Norsk Pedagogisk Tidsskrift Nr. 1, publisert på: <http://www.buf.no/les/artikler/index.php?page=npt1-00>

Olsholt, Øyvind (1998): "Om å ta skolen - og Sokrates - på alvor", Norsk Pedagogisk Tidsskrift Nr. 6, publisert på: <http://www.buf.no/les/artikler/index.php?page=npt6-98>

Platon (2005): "Menon- eller om dyd", Oslo: Vidarforlaget

Schjelderup, Ariane og Olsholt, Øyvind (2000): "Filosofi i skole og samfunn" I HIO rapport nr. 7, Oslo: Høyskolen i Oslo, publisert på:
<http://www.buf.no/les/artikler/index.php?page=hio-00>

Schjelderup, Ariane og Olsholt, Øyvind (1999): "Filosofi i skolen", Oslo: Tano Aschehoug

Schjelderup, Ariane (1998): "Filosofering med barn og ungdom" I: Kronikk i Aftenposten 30. august, publisert på: <http://www.buf.no/les/artikler/index.php?page=aft-98>

Skoletorget: www.skoletorget.no

Smith, Stacy (2001): "Education for Judgment: An Arendtian Oxymoron" I: Gordon, Mordechai: "Hannah Arendt and Education", Colorado: Westview Press

Stortingsmelding 30: <http://odin.dep.no/ufd/norsk/dok/regpubl/stmeld/045001-040013/dok-bn.html>

Straume, Ingerid S.(2000): "Offentligheten som pedagogisk arena", hovedoppgave, Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet ved Universitetet i Oslo

Villa, Dana R (1996): "Arendt and Heidegger- The fate of the political", Princeton: Princeton University Press