

Gudrun Sælen Halmrast

DEN FILOSOFISKE SAMTALE SOM METODE OG ERFARING



Hovedoppgave i pedagogikk
Våren 2003

Universitetet i Oslo
Det utdanningsvitenskapelige fakultet
Pedagogisk forskningsinstitutt

SAMMENDRAG AV HOVEDOPPGAVEN I PEDAGOGIKK

TITTEL:

DEN FILOSOFISKE SAMTALE SOM METODE OG ERFARING

AV:

HALMRAST, Gudrun Sælen

EKSAMEN:

Pedagogikk hovedfag

SEMESTER:

Våren 2003

STIKKORD:

Filosofi og dialog

Danning og didaktikk

Estetisk erfaring

Problemområde/problemstilling:

Oppgavens innhold tar for seg et problemområde som er knyttet til betydningen av den filosofiske samtale i en dannelsingsprosess. Jeg har tatt for meg to ulike betydninger den filosofiske samtale kan ha i denne prosessen og sett på forholdet mellom disse. Jeg har vært opptatt av å bringe den filosofiske samtalen frem både som metode og erfaring. Videre har jeg knyttet den filosofiske samtale til danning i lys av to ulike måter å fremstille virkeligheten på – det moderne og det postmoderne.

Min hypotese er at den filosofiske samtale kan oppfattes som en metode i et moderne utdanningsprosjekt, i den hensikt å fremme elevenes evne til å tenke selv, argumentere for og begrunne sine tanker og bringe disse frem i fellesskapet. Samtidig er jeg opptatt av å se på den erfaring som frembringes i denne samtalen. Jeg har en hypotese om at denne erfaringen også kan oppleves som en estetisk erfaring for de som deltar i dannelsingsprosessen.

Metode:

Oppgaven er i hovedsak en teoristudie. Jeg har brukt ulike kilder for å belyse oppgavens problemområde. De tekstene jeg har lest, har jeg undersøkt og tolket for å finne en betydning eller forståelse av den filosofiske samtale som metode og erfaring og sette denne inn i en didaktisk sammenheng.

Arbeidet med oppgaven har vært en dialog mellom de forestillinger og hypoteser jeg hadde i utgangspunktet og de tekster jeg har lest og tolket underveis. Mine egne erfaringer i praksisfeltet har også virket inn på de mange samtaler jeg har hatt gående med de ulike tekstene.

II

Data/kilder:

Følgende faglitteratur har stått sentralt i arbeidet med denne oppgaven:

Matthew Lipman:	<i>Philosophy Goes to School.</i> <i>Philosophy in the Classroom.</i>
Robert Fisher:	<i>Teaching Thinking.</i>
Wolfgang Klafki:	<i>Dannelsesteori og didaktik – nye studier.</i>
John Dewey:	<i>Demokrati och utbildning.</i> <i>Art as Experience.</i>

Viktige inspirasjonskilder har vært Lars Løvlie sine tekster:

"Postmodernisme, språk og filosofi" og *"Den estetiske erfaring"*.

Hovedkonklusjoner:

Utgangspunktet for oppgaven er et moderne syn på danning og hvordan den filosofiske samtale her kan finne sin plass. Den filosofiske samtale er konkretisert i *filosofi med barn* som en egen metode innenfor utdanningen. Denne metoden er nylig tatt i bruk innenfor norsk skole. Metoden er en videreutvikling av Sokrates sin filosofiske samtaleform. Den er i sin utforming og praksis opptatt av å lære elevene å tenke selv. Målet er en mer effektiv læring til det beste for mennesket og for samfunnet. I så måte føyer metoden seg inn i et moderne utdanningsprosjekt, hvor danning fremstilles som et forhold mellom det objektive kulturinnhold og den subjektive menneskelige interesse. I dette forholdet må det åpnes opp, slik at det skapes betydning og forståelse. Den filosofiske samtale kan være en metode til å åpne opp i dette forholdet.

Det konstruktive perspektivet som ligger i et moderat postmoderne syn på danning, har etter hvert blitt mer fremtredende i min undersøkelse av den filosofiske samtale som metode. De skarpe skillene i det moderne faller. *Forholdet* fremstilles som det virkelige. Det som dannes skapes i prosessen mellom de som deltar. Det fremstilles ikke som noe endelig utenforstående objekt, men som mening og *erfaring* i et forhold mellom

III

deltakerne og verket. Erfaringen oppløses og inngår umiddelbart i den videre prosessen. Noen erfaringer blir stående som noe eget – en opplevelse som setter spor. Dette kan defineres som en estetisk opplevelse. I den filosofiske samtale ligger det også en kime til estetisk opplevelse. Her er det menneskene selv som må skape innholdet og meningen. Det kreative aspektet blir fremtredende. Den erfaring som fremtrer når alt faller på plass og man gjør en oppdagelse, fremstår med en egen tilfredsstillende, som skaper glød, retning og engasjement i menneskenes liv. Innholdet handler om mennesket i verden. Formen er preget av dialog og stor grad av egen aktivitet. Dette bidrar til at noen av de erfaringer som frembringes, kan oppfattes som sterke personlige erfaringer i et sosialt fellesskap. I så måte blir den filosofiske samtale noe mer enn en metode i utdanningen.

Det er i menneskets opprinnelige interesse å finne ut av verden. Metoden er menneskets egen. Mennesket undersøker verden i en prosess mellom tvil og tro. Dette er en sosial prosess. Spørsmålene og dialogen blir viktige. Her finner den filosofiske samtale sin plass og er nyttig i den forstand at den ligger nær opp til menneskets egen undersøkende virksomhet. Dette er et bidrag til å sette fokus på det konstruktive perspektivet i danningen og bringe den filosofiske samtale frem som en ny pedagogikk - en ny helhetlig forståelse av det pedagogiske feltet.

Filosofi med barn henvender seg til barn allerede fra barnehagealder. Her er erfaringene at barn tidlig og med stor kreativitet og nysgjerrighet stiller spørsmål innenfor de områder som filosofien er opptatt av. Å utnytte dette vitebegjæret kan ha stor betydning i deres dannelsesprosess. I filosofi med barn har vi fått et forum hvor barn og voksne kan utforske verden og skape det kulturelle innholdet sammen, slik at det får mening og betydning for hver enkelt, og slik at hver enkelt får øvelse og mulighet til å bringe dette frem i fellesskapet. Her ligger også ansvaret.

Gjøvik, februar 2003

Gudrun Sælen Halmrast
ghalmrast@hotmail.com

Forord

Philosophy begins in wonder. And at the end when philosophic thought has done its best, the wonder remains. (A.N.Whitehead i Robert Fisher 2001)

Arbeidet med denne oppgaven har vært en lang og til tider ensom prosess. Samtidig oppleves det som en sosial prosess i den forstand at tekstene oppfattes som innlegg i en pågående samtale om danning. Derfor har det også vært en rik og utviklende tid med øyeblikk av estetisk erfaring og personlig tilfredsstillelse. Mine refleksjoner underveis har levd sitt eget liv og kommet frem i små glimt av mening og forståelse. Å fremstille mitt verk som et bidrag til samtalen, har vært en utfordring, spesielt når det gjelder å fremstille danning i en postmoderne betydning. Nå gjenstår det bare at mitt bidrag til samtalen får betydning og finner sin form i møte med sine lesere.

Takk til Geir for kjærlighet og tålmodighet, takk til Kari-Anne for mange morsomme stunder, takk til Beate som introduserte meg for *filosofi med barn* som metode, takk til Lars for inspirerende tekster og god veiledning, takk til Anne for interesse og gode samtaler om et tema som opptar oss begge, takk til Inger som har oppmuntret meg underveis og takk til Knut som hjalp meg med det datatekniske.

Gjøvik, mars 2003

Gudrun Sælen Halmrast

INNHold:

SOKRATES´ DØD	1
1. INNLEDNING	2
<i>Fra Sokrates til den amerikanske filosofen Matthew Lipman</i>	2
2. BEGRUNNELSE FOR VALG AV TEMA	4
3. PROBLEMSTILLING OG OPPGAVENS STRUKTUR	8
<i>Problemstilling</i>	8
<i>Oppgavens struktur</i>	9
4. TEORETISK PERSPEKTIV OG FORSKNINGSMETODE	10
<i>Teoretisk perspektiv – Wolfgang Klafki</i>	10
<i>Teoretisk perspektiv – John Dewey</i>	12
<i>Det moderne og det postmoderne</i>	12
<i>Forskningsmetode</i>	13
5. DEFINISJONER OG BEGREPSAVKLARINGER	16
<i>Den filosofiske samtale – Sokrates</i>	16
<i>Den filosofiske samtale – Matthew Lipman</i>	17
<i>Den filosofiske samtale – Robert Fisher</i>	18
<i>Den filosofiske samtale – Beate Børresen</i>	19
<i>Danning som et moderne prosjekt</i>	20
<i>Danning i det postmoderne</i>	22
<i>Didaktikk og pedagogikk</i>	24
<i>Didaktikk – ulike retninger</i>	26
6. FILOSOFI MED BARN	30
<i>Matthew Lipman</i>	30
<i>Robert Fisher</i>	32

7. ET MODERNE UTDANNINGSPROSJEKT.....	39
<i>Det moderne.....</i>	39
<i>Wolfgang Klafki.....</i>	40
<i>Kritisk - konstruktiv didaktikk.....</i>	41
<i>Klafki og Lipman.....</i>	45
<i>Den filosofiske samtale – en metode i et moderne utdanningsprosjekt, eller noe mer?.....</i>	49
8. ERFARINGEN I DET POSTMODERNE.....	52
<i>Det postmoderne.....</i>	52
<i>John Dewey.....</i>	54
<i>Interesse, disiplin, erfaring, tenkning og metode.....</i>	55
<i>Danning som estetisk erfaring.....</i>	61
9. ERFARINGEN I DEN FILOSOFISKE SAMTALE.....	66
<i>Den filosofiske samtale.....</i>	66
<i>Interesse, erfaring, mening, tenkning og dialog.....</i>	66
<i>Metode.....</i>	69
<i>Den filosofiske samtale som estetisk erfaring.....</i>	72
10. FILOSOFI MED BARN SOM METODE OG ERFARING–	76
REFLEKSJONER.....	
<i>På hvilken måte kan filosofi med barn være en metode innenfor en kategorial danningsprosess?.....</i>	76
<i>Hvilke forutsetninger ligger det i filosofi med barn som metode?.....</i>	78
<i>Filosofi med barn og kategorial dannelse som en maktstruktur?.....</i>	78
<i>Hvilken erfaring frembringes i filosofi med barn?</i>	79
<i>Kan filosofi med barn frembringe erfaring som estetisk opplevelse?.....</i>	80
<i>På hvilken måte kan vi ivareta både det nyttige og det lekende aspektet i filosofi med barn?.....</i>	82
<i>Filosofi med barn – en ny pedagogikk?.....</i>	83

11. FILOSOFI MED BARN SOM PEDAGOGISK PRAKSIS.....	85
<i>Filosofi med barn som metode, innhold og mål i dagens skole.....</i>	85
<i>Filosofi med barn som erfaringsinnhold.....</i>	89
".....for at det er fint at alle kan ha en hånd med i saken".....	89
<i>Ny formålsparagraf.....</i>	92
12. KONKLUSJON.....	95
<i>Den filosofiske samtale som metode.....</i>	95
<i>Den filosofiske samtale som erfaring.....</i>	96
<i>Den filosofiske samtale som pedagogikk.....</i>	96
<i>Til slutt:.....</i>	97
LITTERATUR.....	98

SOKRATES' DØD

Han sa det samme om det samme. Og han ba bare om en ting – en forpliktelse. Han behøvde aldri å spørre folk hva de mente, for å finne ut hva han selv mente. Han analyserte aldri språket for å finne ut hva språket kunne brukes til. Ettersom han visste at meningen lå i menneskets mening, spurte han bare om ditt liv. Han var ikke brukbar, for han trodde aldri fordi det er sunt å tro, og han elsket aldri fordi det er sunt å elske. Og derfor kan du bruke ham hinsides all nytte.

Han kom til alle byer, for å elske mennesket frem av mennesker. Når han ler, går dine sår opp igjen, og dine lengsler er uhelbredelige av en sunnhet som aldri går over. Derfor skal han dø. Derfor må vi alltid drepe ham. Men se – når han gjemmer ansiktet i sine hender for å dø, da forvandler disse hender seg til menneskenes ansikter. Og hans ansikt er en blomst, presset mot menneskenes kjølige ansikter; en blomst som langsomt trenger inn i deres uro med sin glød...

(fra Stein Mehren sin diktsamling "Veier til et bilde" 1971:58)

1. INNLEDNING

Fra Sokrates til den amerikanske filosofen Matthew Lipman

Denne gløden, som Sokrates levde og døde for å tenne, har påvirket vår tenkning helt frem til i dag. I siste del av det forrige århundre har den også gitt liv til en bevegelse som har som mål og metode å lære elever og studenter å tenke bedre og bli mer bevisste på sin egen tenkning. Den amerikanske professor og pedagogiske filosof Matthew Lipman regnes som bevegelsens opphavsmann. Mangel på glød, nysgjerrighet og evne til å tenke selv blant studentene ved universitetet der han underviste, var hovedgrunnen til hans interesse for barn og filosofi. Å lære barn å tenke bedre ved å bruke den filosofiske samtale som metode i skolen allerede fra første klasse, ble et hovedprosjekt for Lipman. Han utviklet sitt eget læreplanprogram *Philosophy for Children (P4C)*. Han opprettet også sitt eget institutt som har fått navnet *The Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC)*. Denne bevegelsen har spredd seg til land i hele verden og inspirert pedagogiske forskere til å utvikle sine egne programmer med bakgrunn i P4C. Mange lærere har også tatt metoden i bruk, og det er forsket på resultater av metoden.

Den engelske pedagog og filosof Robert Fisher er en av dem som representerer den europeiske tradisjon innenfor P4C-bevegelsen. Han har videreutviklet metoden og skrevet mange bøker om temaet. Han har også forsket på metoden i praksis og gitt ut en serie bøker til bruk i undervisningen beregnet på barn helt ned i 4-årsalderen. Nå er han Senior Lecturer In Education in the School of Education at Brunel University. Her driver han *Center for Research in Teaching Thinking*.

Her i Norge er metoden gjort kjent gjennom Beate Børresen, førstelektor ved Høgskolen i Oslo. Hun er også visepresident ved *International Council for Philosophical Inquiry with Children (ICPIC)* som ble opprettet i den hensikt å lette kommunikasjonen mellom folk som arbeider innen bevegelsen. I en samtale med avisen Morgenbladet høsten 2001 understreker hun at den filosofiske samtale er noe mer enn bare en metode eller en

teknikk i å lære bedre. " – Da forsvinner det kritiske overskridelsespotensiale. Det er noe vilt og radikalt over den filosofiske samtale. Det handler jo om livet og ikke om fakta." (Morgenbladet 07.09.01). I samme artikkel peker hun på at i tillegg til å øke elevenes skolekompetanse, er det overordnede målet å trene elevene i demokratisk og pluralistisk tankegang. Derfor er metoden bevisst brukt i områder med store problemer når det gjelder fattigdom, vold, rasisme og rusmisbruk, bl. a. i Brasil og Nord-England.

Mitt prosjekt er å bli bedre kjent med den filosofiske samtale som metode og erfaring. Hvilke forutsetninger ligger det i den filosofiske samtale som metode ? Hvilken erfaring legges det til rette for i samtalen ? Hvordan kan vi oppfatte den filosofiske samtale som danning?

2. BEGRUNNELSE FOR VALG AV TEMA

Jeg vil i min begrunnelse peke på tre ulike forhold som henger nøye sammen – min erfaring som lærer, skolens oppgave nedfelt i lover og planer og de samfunnsmessige forhold.

Min interesse for hva og hvordan barn tenker ble vekket i en barnehage for flere år siden. Jeg var der som praktikant og ble imponert og overrasket over barnas evne til å tenke selv og formulere sine tanker på en enkel og forståelig måte. Jeg opplevde også deres umiddelbare iver etter å formidle sine tanker som en spennende utfordring i forhold til mitt ansvar som veileder i deres utviklingsprosess. Med denne interessen som utgangspunkt ble jeg førskolelærer og senere lærer i grunnskolen. Som lærer for barn med generelle lærevansker, ble jeg enda mer oppmerksom på behovet for å legge til rette for å utvikle evnen til å tenke, klargjøre begreper og sette disse inn i en sammenheng. Senere har jeg arbeidet som klassestyrer på småskoletrinnet, og mine beste øyeblikk har vært i samtale med elevene.

I min videreutdanning har pedagogikk og filosofi blitt av stor betydning. Jeg har vært opptatt av en filosofisk tilnærming til pedagogikken med spesielt fokus på danning. Etter den nye læreplanen har jeg også blitt utfordret til å tenke gjennom min undervisning på nytt, både når det gjelder begrunnelse, mål, innhold, metoder og evaluering. Man kan si at den nye planen preges av et konstruktivistisk læringssyn som legger vekt på elevens egenaktivitet og læreren som veileder. Samtidig gir den sterke signaler om skolens formidlende oppgave gjennom svært spesifikke faglige mål og en evaluering som fokuserer på målbare resultater – et mer tradisjonelt læringssyn. I min oppgave er jeg mest opptatt av å gå videre på det konstruktivistiske perspektivet.

Problemløsningsmetoden er spesielt fremhevet i L-97 med tanke på at elevene skal konstruere sin egen læring. Min erfaring med metoden er positiv. Elevene motiveres lett og har mange spørsmål og idéer. Samtidig er det min erfaring at det ofte blir mye fokus på resultater og mindre på hvordan elevene tenker og hvordan de kommer frem til resultatet. Filosofi med barn bruker den filosofiske samtale som metode til å lære barn å

tenke bedre og reflektere over sin egen tenkning. Kan dette være en metode som kan utfylle andre metoder og bidra til at vi kan nå de ulike dannelsingsmål i norsk skole i dag?

Skolens oppgave er bl. a. nedfelt i formålsparagrafen for grunnskolen:

Grunnskolen skal i forståing og samarbeid med heimen hjelpe til med å gje elevane ei kristen og moralsk oppseding, utvikle deira evner, åndeleg og kroppsleg, og gje god allmenkunnskap så dei kan bli gagnlege og sjøvstendige menneske i heim og samfunn.

Skolen skal fremje åndsfridom og toleranse, og leggje vinn på å skape gode samarbeidsformer mellom lærarar og elevar og mellom skole og heim. (Lov av 13. juni 1969 om grunnskolen §1).

Her ligger mitt behov for å finne nye veier og utvide min didaktiske kompetanse. De overordnede målene er utdypet i L-97 generell del. På side 5 står det slik:

"Opplæringens mål er å utvide barn, unge og voksnes evner til erkjennelse og opplevelse, til innlevelse, utfoldelse og deltakelse". Utsagnet fremhever betydningen av at eleven selv er aktivt med i denne utviklingen. Evne til erkjennelse krever tid og ro til å tenke kritisk og med stor grad av ærlighet. Evne til opplevelse krever åpenhet i tanke og sinn. Evne til innlevelse krever dialog og en lyttende holdning. Utfoldelse krever en kreativ og aktiv holdning. Deltakelse krever tro på eget og andres likeverd, og tro på at en selv kan være med på å påvirke. L-97 er gjennomsyret av slike målsetninger. Gode metoder til å nå disse målene legges det, etter min mening, for liten vekt på i planen.

Skolen og dannelsingsproblematikken må også sees i et større perspektiv. Stadig flere peker på en dannelsingskrise i vårt samfunn. Det vises til tap av mening, økende voldsbruk, rusmisbruk, rasisme og manglende tro på at det nytter å engasjere seg. Dette gjenspeiler seg i de overordnede målene i L-97 generell del. Under kapitlet om det meningssøkende menneske står det bl.a.: "De unge må forstå at moralsyn kan være en kilde til konflikt, men at de også gjennomgår endringer, slik at det gjennom refleksjon, kritikk og dialog kan dannes nye modeller for samfunnsforhold og samkvem mellom mennesker". (KUF L-93:7). Dette gir signaler om et optimistisk og åpent syn på samtidsutviklingen, samtidig som troen på menneskets evne til å ta tak i de utfordringer de står overfor er sterk. Dette er et skritt i riktig retning, men hvordan skal skolen bidra til å nå disse målene? Sitatet sier også noe om hvordan, og nevner refleksjon, kritikk og dialog. Dette dreier seg i stor grad om måter å tenke på, samtidig som behovet for å

bringe disse tankene frem i en dialog understrekes. Under de ulike mennesketyper finner vi flere slike utsagn. I kapitlet om det skapende menneske, under avsnittet om teoretisk utvikling, uttrykkes det slik: "Opplæring i den omfatter trening i tenkning – i å gjøre seg forestillinger, undersøke dem begrepsmessig, trekke slutninger og avgjøre ved resonnement, observasjoner og eksperimenter. Dette går sammen med øvelse i å uttrykke seg klart – i argumentasjon, drøfting og bevisføring." (s.13). Andre steder i læreplanen henvises det til tenkning i forhold til etiske spørsmål. I kapitlet om det meningsøkende menneske står det bl.a.: "Åndsfrihet innebærer ikke bare romslighet for andre syn, men også mot til å ta personlig standpunkt, trygghet til å stå alene og karakterstyrke til å tenke og handle etter egen overbevisning." (s.10). På s. 9 står det også: "Møtet mellom ulike kulturer og tradisjoner gir både nye impulser og grunnlag for kritisk refleksjon."

Vi har fått en fyldig og gjennomarbeidet læreplan med mange store og viktige ord. Lærere over hele landet strever med å tolke planen og sette den ut i livet. Det diskuteres og arbeides med å ta hensyn til de mål og prinsipper vi har å forholde oss til. Tiden til gjennomføring er begrenset. Det er mange prioriteringer og valg å ta. Evaluering er sterkt inni bilde, både gjennom forskning, skolepolitikk og i media. Signalene om hvordan norsk skole ivaretar skolens oppgave har vært til dels negative. Vi er enige om de overordnede målene, men har problemer med å se at vi er på vei mot å nå disse målene. Selvsagt er det ikke bare skolen som påvirker danning, men det fratras ikke skolen ansvar for stadig å finne nye veier å gå. Derfor blir det viktig å se nærmere på innholdet, metodene og selve dannelsesbegrepet.

Björg Brandtzæg Gudem peker på en dannelseskriser i sin bok "Skolens oppgave og innhold":

På en måte kan vi si at den optimismen som har preget pedagogikken, er i ferd med å slå store sprekker. Dette gjelder både den naturvitenskapelig og teknologisk inspirerte didaktikken med vekt på menneskets evne til å la seg påvirke og styre og til å tilpasse seg, den "frie" pedagogikken med tro på indre vekst og fri utfoldelse og den kritiske, frigjørende didaktikken med tro på menneskets vilje og evne til bevisstgjøring, frigjøring og rasjonalitet. Og i den pedagogiske oppvåkningen som synes å finne sted, er det ikke lett å se veien videre. Men aksepterer vi krisen som del av den pedagogiske og samfunnsmessige virkeligheten vi er inne i, kan også en pedagogikk hvor krisen står sentralt, gi perspektiv og håp. (Gudem1998:191).

Den diskusjonen som foregår om skole og utdanning trenger ikke nødvendigvis oppfattes som noen krise. Skolen har alltid vært gjenstand for debatt og sterke meninger. Det er noe som angår alle på en eller annen måte. Det kan like gjerne være et signal om at de mange samtalene, om hvordan vi dannes og hva vi skal dannes til, er et uttrykk for at dette er noe vi alle vil være med på å bestemme, og at vi her har ulike erfaringer. Utfordringen blir kanskje mer å leve med denne uroen og de mange spørsmålene – samtidig som vi skaper et forum for elvenes deltakelse i debatten og dermed legger til rette for at deres engasjement får komme til uttrykk, slik at de får erfaring i å ta tak i sine egne liv og selv være med på å skape mening.

Det danningssyn som læreplanen er et uttrykk for skal også være gjenstand for en kritisk refleksjon når den tolkes og settes ut i livet. Det er lærerne som er nærmest elevene. Det er vi som sammen med elevene til syvende og sist skaper innholdet i skolen, som praksis. Min oppgave vil være et innlegg i debatten om danningens virkelighet. Jeg er opptatt av metoden og nytteperspektivet, men jeg er også opptatt av den estetiske erfaringen jeg hadde i barnehagen som praktikant. Det er en opplevelse som har satt spor og gitt retning og mening til mitt liv. Den preger fortsatt min hverdag som lærer. Derfor går jeg også inn for å utforske det estetiske perspektivet i danningprosessen. Som tema har jeg valgt å belyse en metode til danning som jeg mener har i seg begge disse mulighetene – *den filosofiske samtale*.

3. PROBLEMSTILLING OG OPPGAVENS STRUKTUR

Problemstilling:

Hvordan kan vi oppfatte den filosofiske samtale som danning?

Min hypotese er at den filosofiske samtale både kan oppfattes som en metode i et moderne utdanningsprosjekt og som en estetisk erfaring som har verdi i seg selv.

Danningsperspektivet står sentralt i min oppgave. Samtidig er jeg opptatt av å belyse en undervisningsmetode. Dermed vil oppgaven også dreie seg om didaktikk.

Danningsperspektivet gir retning til både innhold, undervisningsmetoder og evaluering. Den tyske didaktiker Wolfgang Klafki har påpekt dette i sine tekster om danningsteori og didaktikk. I introduksjonen til den danske utgaven av hans bok om danningsteori og didaktikk står det: "Undervisning, der ikke vedkender sig en bakvedliggende dannelsesteori, er for Klafki meningsløs. Uden dannelsesorientering vil enhver pædagogisk handling være en famlen i blinde." (Klafki 2001:14-15)

Ulike danningssyn preger de ulike didaktiske retninger, samtidig som læreplanene ofte har et sammensatt syn på danning. Min oppgave blir å belyse en metode ut fra et bestemt danningssyn, nemlig det åndsvitenskapelige. Her er jeg mest opptatt av det kritisk-konstruktive perspektivet innenfor danning og didaktikk. Problemstillingen vil derfor være vid i den forstand at alle områder i didaktikken trekkes inn i forhold til det danningsperspektiv jeg har valgt.

Danning kan også sees i sammenheng med de overordnede perspektiver som preger begrunnelser og forklaringsmodeller i samfunnet til enhver tid. Her preges vår tid av to retninger – det moderne og det postmoderne. Jeg har valgt å følge begge perspektiver i forhold til danning. Mitt postmoderne perspektiv ligger tett opp til det moderne og betegnes gjerne som en moderat postmodernisme.

Den metoden jeg skal belyse er en av mange metoder som fokuserer på dialog som metode. Jeg har valgt denne spesielle metoden fordi jeg oppfatter det filosofiske aspektet i samtalen som vesentlig både som metode, innhold og mål. Filosofi er opptatt av begrunnelser og betydning. Dette tror jeg er kjernen i all danning. Det forum som skapes i den filosofiske samtale tror jeg kan bidra til at eleven allerede tidlig er med på å skape sitt eget liv og dermed også får øvelse og tro på egen betydning som deltaker i et demokrati.

Min erfaring som lærer har jeg fra grunnskolen, spesielt småskoletrinnet, og oppgaven vil bære preg av dette, selv om jeg anser denne undervisningsmetoden som like aktuell for læring og undervisning på alle trinn i utdanningssystemet.

Oppgavens struktur

Etter de innledende kapitlene om begrunnelse, problemstilling, oppgavens struktur, teoretisk perspektiv, valg av forskningsmetode og definisjoner vil oppgaven bestå av en deskriptiv del, en analytisk del og en normativ del. I den deskriptive delen vil jeg beskrive metoden. Jeg har valgt to pedagogiske forskere og forfattere som har prøvd ut den filosofiske samtale som metode, spesielt i forhold til barn. Begge har, sammen med sine medarbeidere, videreutviklet metoden i forhold til dagens utdanning. I den analytiske delen vil jeg se på metoden i et bestemt dannelsesperspektiv og innenfor en bestemt didaktisk retning – kritisk-konstruktiv didaktikk. Det overordnede perspektivet er todelt – det moderne og det moderate postmoderne. I den normative delen vil jeg prøve å bringe frem noen av de viktigste erfaringene jeg har gjort underveis, se på mulige praktiske konsekvenser og trekke noen konklusjoner i forhold til problemstillingen.

Jeg leter ikke etter de endelige svarene i denne oppgaven. Det viktige for meg er å belyse metoden og sette den inn i en didaktisk sammenheng. Jeg legger vekt på å tolke tekstene i en dialog, hvor jeg også prøver å bringe frem mine egne tanker og begrunnelser.

4. TEORETISK PERSPEKTIV OG FORSKNINGSMETODE

Teoretisk perspektiv – Wolfgang Klafki

Mitt første valg er å se på den filosofiske samtale som metode i lys av Wolfgang Klafki og hans didaktiske teori. Jeg vil argumentere for at det er flere sider av hans didaktiske begrep som kan belyse det tema jeg har valgt og sette metoden inn i en didaktisk sammenheng på en fruktbar måte.

For det første er Klafki opptatt av dannelsesperspektivet som en forutsetning for all didaktisk tenkning. Hans kategoriale dannelsesbegrep legger vekt på en dobbeltsidig åpning mellom det som skal læres og den som lærer. Å åpne opp for læring ved å kategorisere, tyde og forstå det samfunn og den kultur man lever i, preger både mål, innhold og metode i den filosofiske samtale i sterk grad. Jeg oppfatter også at det eksemplariske prinsipp som Klafki henviser til når det gjelder valg av innhold, kan anvendes for å belyse utvelgelse av det innhold man velger å la den filosofiske samtale starte ut fra.

Videre er historisitet og bevegelighet en viktig side av de didaktiske beslutninger som treffes. I den filosofiske samtale er også dette viktig å få frem. Samtalen skal nettopp være en metode til å belyse samtiden i et historisk perspektiv, samtidig som fremtiden skapes i elevenes konstruktive samhandling og dialog.

Et annet aspekt som står sentralt i Klafkis didaktikk, er den demokratiske kultur - og rettsstat – en forutsetning for læreplanens mål, innhold og metoder. Her er de overordnede målene om selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet sammenfallende med målene for den filosofiske samtale. Innholdet i samtalen fokuserer på filosofiske spørsmål og hva som ligger til grunn for vår oppfatning av verden og våre handlinger. Samtalens form legger vekt på elevdeltakelse gjennom selvstendig tenkning, samarbeid og evne til innlevelse og solidaritet. Slik preges både mål, innhold og form av demokratiske verdier. Klafki representerer også en sterk tro på elevenes eget verd og evne til deltagelse på alle trinn i den menneskelige utvikling.

Didaktisk teori skal være en hjelp til lærere. Selv har Klafki praktisert som lærer før han ble opptatt av å utvikle didaktisk teori. Han legger vekt på at teori genereres gjennom praktisk erfaring. Det var også praktisk erfaring og behovet for endring som var grunnlaget for at Matthew Lipman ønsket å prøve ut "en gammel metode" i sitt P4C-program. Programmet og den didaktiske teori utviklet seg i et nært samspill mellom teori og praksis. Den åndvitenskapelige pedagogikk som Klafki bygger på er opptatt av praksis og omtaler didaktikk som en vitenskap *om praksis til bruk i praksis*. Praksis er også en vesentlig side ved selve metoden. Å lære å tenke bedre gjennom å filosofere, er i tillegg til det innholdet som skapes, å lære en ferdighet og en praksis.

Praksisaspektet leder videre til de nye sidene ved Klafkis didaktikk – det kritiske og det konstruktive element. Interessen for å handle, forme og forandre henviser til praktiske forhold. Den filosofiske samtale er en konstruktiv læringsmetode. Endringsperspektivet i praksisen kommer frem i det kritiske elementet. Evne til kritisk refleksjon og nytenkning er en viktig del av den filosofiske samtale. Metoden skal gi øvelse i å tenke selv, tenke kritisk og tenke kreativt. Dette er en forutsetning for å kunne møte de utfordringer vi står overfor i samfunnet i dag. Klafki omtaler disse utfordringene som "nøkkelproblemer". I tenkningen bak den filosofiske samtale som metode, er det viktig å formidle både troen på at det nytter å gjøre noe, og at elevens tanker har betydning for handling. I tillegg er Lipman opptatt av omsorgsperspektivet. Han trekker inn "caring thinking" som en like viktig side ved tenkningen som evne til å tenke selv, tenke kritisk og tenke kreativt.

Klafki er allmenn - didaktiker og legger vekt på allmenne didaktiske prinsipper som gjelder alle fag. Både Lipman og Fisher peker på at den filosofiske samtale og den didaktiske tenkning som ligger bak, er anvendelig i alle fag i læreplanen og at metoden gir øvelse i en ferdighet som kan komme til nytte når man skal lære andre fag, på lik linje med lesing og skriving, altså et redskap for å skape mening og konstruere egen læring.

Teoretisk perspektiv - John Dewey

Det andre perspektivet jeg har valgt er mer prosessorientert og legger vekt på erfaringen og forholdet i større grad. For å belyse dette perspektivet har jeg valgt å gå til John Dewey og hans teori om hvordan vi dannes. Dewey tar utgangspunkt i menneskets egen metode – tankemetoden. Vi dannes gjennom de spørsmål vi stiller og de forsøk vi gjør på å finne betydninger og skape mening i våre liv. Dette er en aktiv prosess i samhandling med de mennesker vi møter og det stoffet vi presenteres for, eller selv bringer frem. Det er dette som må ligge til grunn og utnyttes, også i formelle danningssituasjoner. Det som skapes i denne situasjonen, skaper vi sammen i samtalene. Her bringes erfaringer ut i et forskende fellesskap, og de kommuniserte erfaringene skaper kulturinnholdet og den virkeligheten vi er en del av. Språk og tekst blir viktig både som innhold og metode. Vi undersøker teksten ved å tenke etter, reflektere, bringe våre tanker ut i fellesskapet og reflektere sammen. Dette er en stadig pågående prosess. I det vi definerer som svar, ligger også kimen til nye spørsmål og nye svar. Det finnes ingen allmenngyldig autoritet som kan gi oss svarene. Det demokratiske idealet vi har satt som mål og begrunnelse for utdanningen, i store deler av verden, er også skapt mellom mennesker som et forpliktende forhold, stadig flere har sluttet seg til. Dette forhindrer ikke en diskusjon om hva demokrati er. Vi opplever stadig at vi legger ulik betydning i begrepet. I betydningen av de verdier som vi har definert som demokratiske – selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet – ligger det et en bevegelighet og et felles ansvar for å definere begrepet og skape innholdet på nytt og på nytt. Demokrati betyr da at vi har et felles ansvar for å bringe frem våre erfaringer i fellesskapet. Demokrati er felles kommunisert erfaring. Vi trenger et forum for dette. Den filosofiske samtalen kan være et slikt forum. Metoden gir øvelse i å lære å tenke selv og være deltakere i et forskende fellesskap. Lipman støtter seg da også på Deweys teorier i sine tekster og gir et bidrag til å videreutvikle tankemetoden i praksis.

Det moderne og det postmoderne

I min tekst har jeg valgt å belyse tema ut fra to overordnede perspektiver eller forklaringsmodeller – det moderne – representert i Klafkis tekster om didaktikk og –

det moderat postmoderne – representert i Deweys tekster om danning. Det moderne, i Klafkis teori, ligger i at han fortsatt fremstiller dannelsingsprosessen som en prosess med klare skillelinjer mellom det subjektive og det objektive. Han er opptatt av de store linjene i en didaktisk teori, hvor han skiller klart mellom mål, innhold og metode. I tillegg kan det tolkes slik at han vektlegger det fremtidige nytteperspektivet mer enn selve prosessen. Det postmoderne i Deweys teori ligger i fokus på tekst og språk i prosess og relasjon, og fokus på den erfaring som fremtrer. Her er det ingen skarpe skiller mellom mål, innhold og metode. Det er heller nivåer i en prosess, hvor alt virker sammen og hvor det som er *mellom* deltakerne og verket, er det virkelige. Dette preger også fremstillingen av danning i Deweys teoretiske tekster. I tillegg utforsker Dewey det estetiske perspektivet. I min tekst er jeg ikke opptatt av å finne motsetninger i disse perspektivene, men å undersøke og peke på hvordan den filosofiske samtale kan oppfattes i lys av disse teoriene.

Forskningsmetode

I min oppgave vil teoretisk perspektiv og forskningsmetode være nært knyttet til hverandre. Det åndvitenskapelige perspektivet jeg har valgt innbefatter en historisk - hermeneutisk forskningsmetode. Jeg vil prøve å analysere og tolke didaktiske dokumenter med det mål for øye å få en bedre forståelse av det tema jeg har valgt. Om den metodiske fremgangsmåte i åndvitenskapelig didaktikk sier Klafki bl.a. :

Det må være tilstrækkelig at betegne den som historisk-hermeneutisk, altså systematisk åpning af adgang til didaktiske dokumenters betydningsindhold, nemlig med det mål at opplyse om pædagogiske beslutningssituasjoner, at muliggjøre, men samtidig også fremme bevidste og begrundede pædagogiske beslutninger. Med 'didaktiske dokumenter' menes der på den ene side tekster av forskellig art, altså læseplaner, bekendtgørelser og retningslinier, undervisningskoncepter, didaktiske forslag, målbeskrivelser, reformgruppers programskifter etc. Der menes dog også pædagogiske praktikers muntlige udsagn, didaktiske diskussioner og lignende såvel som disses implicite didaktiske forestillinger. (Klafki 2001:107-8)

Didaktiske dokumenter i min oppgave omfatter tekster om didaktikk og danning, først og fremst av Klafki og Dewey. Det omfatter også tekster om den filosofiske samtale, både som undervisningskonsept og danningsteori. Her konsentrerer jeg meg om tekster

av Lipman og Fisher. Videre vil jeg ha et blikk på læreplanen og den pedagogiske praksis som jeg er en del av. Mine didaktiske forestillinger preges av lang erfaring i utdanningssystemet, både som elev, student og lærer. Disse forestillingene vil også bli gjenstand for refleksjon og ny tolkning i mitt møte med andres didaktiske tekster.

Klafki peker på at det åndsvitenskapelige perspektivet som ligger til grunn i den historisk - hermeneutiske metode trenger en utvidelse i en mer kritisk- konstruktiv retning. I min oppgave viser det kritisk - konstruktive aspektet seg i behovet for å utforske nye måter å nærme seg danning på, både i teori og praksis. Min interesse for å se nærmere på den filosofiske samtale som metode, springer ut av en forestilling om at det er et misforhold i den didaktiske tenkning som preger læreplanen i norsk skole. Jeg er kritisk til det jeg oppfatter som mangel på oppfølging og utredning av det konstruktivistiske synet på danning som vi finner tilløp til i planen. De ulike mennesketypene i læreplanen er et godt ideal, og noen av metodene er også godt egnet til å konstruere egen læring, men den videre utformingen av læreplanen legger altfor liten vekt på det konstruktive perspektivet. Stor grad av detaljert faktakunnskap i de faglige målene og en form som fokuserer på målene som endelige og faste, gir signaler om et danningssyn som fortsatt er opptatt av å fremheve kunnskap som uomtvistelige fakta. I tillegg til denne forestillingen, opplever jeg daglig at praksis fremdeles er fokusert på lærerens evne til å formidle kunnskap og elevenes evne til å ta i mot. I et forsøk på å skape mening og relevans mellom de ideelle målene og praksis er det nødvendig å se på nye metoder. Her ser jeg den filosofiske samtale som en mulighet til å forandre perspektivet på danning innenfra. Den filosofiske samtale som praksis kan påvirke og forme skolens virkelige liv slik at fokus mer bevisst rettes mot en konstruktiv måte å lære på. Dette vil gi en annen erfaring både for lærere og elever – eller kanskje rettene sagt være en utvidelse og en bevisstgjøring av de konstruktivistiske læringsserfaringer som allerede finnes.

Med dette som utgangspunkt har jeg både en deduktiv og en induktiv tilnærming til min undersøkelse. I det deduktive ligger det et ønske om å se nærmere på en hypotese om at denne spesielle metoden kan bidra til å belyse og fornye danningperspektivet i skolen. I det induktive ligger det et ønske om å belyse og avsløre den praktiske erfaring jeg har som lærer og som mine forestillinger om danning springer ut fra. Jeg har valgt en ren kvalitativ og teoretisk metode, fordi jeg er opptatt av didaktisk teori og begrunnelse.

Etter min mening er dette et viktig nivå i den prosessen jeg er i når jeg utøver mitt yrke som lærer. Empirisk forskning på dette temaet vil bli mer aktuelt etter hvert som metoden tas i bruk. Dette vil gi et klarere bilde av den filosofiske samtalen som praksis i utdanningen.

Mitt tema er gjenstand for en hermeneutisk undersøkelse, der mitt prosjekt er å se på tema, tolke det i en bestemt sammenheng og dermed bidra til å skape mening til den didaktiske prosessen jeg er en del av. De erfaringer som frembringes i prosessen danner verket og er et bidrag til de samtalene som alltid pågår om danning – fordi det angår oss alle i en eller annen form.

5. DEFINISJONER OG BEGREPSAVKLARINGER

Den filosofiske samtale – Sokrates

For å definere hva Sokrates legger i sin samtalemetode har jeg brukt boka "I Sokrates fotspor" av Helge Svare (Svare 1996). I følge Platon, Sokrates elev, var samtalen Sokrates fremste interesse. Platon beskriver i sine tekster disse samtalen. Sokrates fører ordet og styrer samtalen. Han gir ingen svar, men stiller spørsmål i den hensikt å få deltakerne til å tenke selv. Sokrates ser det som sin oppgave å være "fødselshjelper" eller "jordmor" for deltakerne. Han hjelper dem til selv å bringe frem sine egne tanker og idéer.

En annen hensikt med denne spørrende holdningen er å få deltakerne til å tenke etter og granske sine egne utsagn og undersøke holdbarheten. Når Sokrates spør "hva mener du med det?" må deltakerne stoppe opp og begrunne sine meninger. De tvinges også til å tenke kritisk i forhold til egne begrunnelser.

Et tredje aspekt ved disse samtalen er å søke kunnskap ved å diskutere seg frem til hva som egentlig menes med de ulike ord og begreper vi bruker. Det er ikke nok å vise til et eksempel. Vi må belyse begrepet fra flere sider med det for øye å komme frem til en felles forståelse og en så nøyaktig definisjon som mulig. Gjennom dette vil vi få større kunnskap og innsikt. Sokrates tror på en nær sammenheng mellom kunnskap og et godt liv. Han mener det er en klar sammenheng mellom det vi tenker og det vi gjør. Samtalen skal gripe inn i menneskers liv og skape en forandring til det bedre for hver enkelt. Noen temaer var spesielt viktige i denne sammenheng – mot, rettferdighet og godhet. Etter Sokrates sin mening var disse begrepene av det gode for alle mennesker. Derfor må disse undersøkes nøye med tanke på å komme frem til en felles forståelse. Dette er viktig også for å bygge samfunnet. Troen på at dette er mulig var en sterk drivkraft i Sokrates sin samtalemetode.

Det fjerde aspektet henviser på den uvitende holdning Sokrates inntok i forhold til sine samtalepartnere. Om dette var bevisst for å motivere de som deltok til å tenke selv, i

stedet for å søke svarene hos Sokrates, eller om det var en nødvendig åpen holdning for stadig å vinne ny innsikt, er usikkert. Begge deler kan være nødvendig for at samtalen skal lede til læring og utvikling hos de som deltar.

Sokrates sin metode blir ofte kalt den sokratiske metode eller dialogmetoden. Den har vært, og er fortsatt, et forbilde for mange pedagoger og forskere. En av dem som har latt seg inspirere er den amerikanske pedagog og filosof Matthew Lipman.

Den filosofiske samtale – Matthew Lipman

Matthew Lipman henviser både til Sokrates og Platon i sin bok "Philosophy Goes to School". Som Sokrates legger også Lipman vekt på den praktiske delen av filosofien: "What Socrates models for us is not philosophy known or philosophy applied but philosophy *practiced*. He challenges us to acknowledge that philosophy as deed, as form of life, is something that any of us can emulate." (Lipman1988:12).

Han peker videre på hva den filosofiske samtale ikke er og hvilke konsekvenser det har om man bare legger vekt på det tekniske i en samtale. Faren for instrumentalisme er alltid til stede.

The breeding ground of amoralism is in the training of technicians who assume that ends are given (or do not matter), so that their concern is merely with means, with tactics, with technique. If children are not given the opportunity to weigh and discuss both ends and means, and their interrelationship, they are likely to become cynical about everything except their own well-being, and adults will not be slow to condemn them as "mindless little relativists." (s.14).

Målet med samtalen er heller ikke å "vinne" en diskusjon. Målet er å vinne større innsikt gjennom en fornuftig argumentasjon. Her er han også på linje med Sokrates og henviser til ham med disse linjene: "What Socrates stresses is the continued prosecution of philosophical inquiry by following the reasoning wherever it leads (confident that, wherever it leads, wisdom lies in that direction), not the heavy breathing and clanging of armor in dialectical battles, where the premium is not on insight but on victory." (s.14).

Lipman bruker uttrykket "community of inquiry" om det undersøkende fellesskapet som ligger i en filosofisk samtale. Dette begrepet er gjort kjent gjennom den amerikanske filosofen Charles Peirce. Her spiller de sosiale prosesser en viktig rolle for tilegnelse av kunnskap: "...at mennesket vet noe med noenlunde sikkerhet, skyldes sosiale prosesser, dvs. prosesser der mennesket er i et sosialt fellesskap der de andre er med på å korrigere og godta dets oppfatninger." Slik forklarer pedagog og forsker Kamil Z. Øzerk begrepet. (Øzerk 1999:207). Lipman sitt prosjekt er å omforme ethvert klasserom til et slikt undersøkende fellesskap. "There is a good reason to think that the model of each and every classroom – that which it seeks to approximate and at times becomes – is the community of inquiry. By inquiry, of course, I mean perseverance in self-corrective exploration of issues that are felt to be both important and problematic." (Lipman 1988:20).

Den filosofiske samtale – Robert Fisher

Robert Fisher viser også til Sokrates for å klargjøre den filosofiske samtale som metode. I sin bok "Teaching Thinking" har han et eget kapittel for det han kaller "Socratic Teaching". Slik beskriver han det sokratiske syn på danning: "Part of the point of education for Socrates is to make us aware of our ignorance, of the conflicts of ideas and of the current problems, and to show us that there is a method of dealing with these." (Fisher 1998:135-136)

For Robert Fisher er den sokratiske metode først og fremst en strategi for å lære å tenke bedre – "to improve thinking". Med tenkning mener han tenkning både som kognisjon og metakognisjon. Om metakognisjon sier han dette: "The metacognitive content is about the process of improving one's own thinking and reasoning, so that one has a better understanding of oneself as a thinker and better tools with which to examine whatever subjekt matter is under review." (s.136).

Det ligger et sterkt konstruktivistisk læringssyn i den sokratiske metode. "To educate, for Socrates, could not be a question of transfer of knowledge. Education was an activity of mind, not a curriculum to be delivered." (s.140).

Sokratiske spørsmål skal tvinge oss til å tenke dypere, klargjøre og begrunne, utforske konsekvenser og alternativer og få oss til å tenke over hva vi tenker. Lærerens holdning er viktig. "A Socratic approach to questioning means taking seriously and showing a genuine interest in what children say and think, what they mean, and in what ways it is true or makes sense."(s.162).

Den filosofiske samtale – Beate Børresen

Bete Børresen har sammen med Ariane Schjelderup og Øyvind Olsholt (begge magistere i filosofi ved Universitetet i Oslo) skrevet boka "Filosofi i skolen". I kapittel 4 defineres den filosofiske samtale i forhold til utdanning som en ny pedagogikk:

"Vi tror at samtiden byr oss utfordringer som den tradisjonelle pedagogikk i stadig større grad kommer til å stå maktesløs overfor. Behovet for en filosofisk pedagogikk som utligner – eller ihvertfall kraftig røsker opp i – de altfor vel innarbeidede sontringene mellom lærer og elev, mål og middel, fakta og fiksjon, sannhet og falskhet, kvantitet og kvalitet, tid og effektivitet, struktur og kaos m.fl. kommer neppe til å avta i tiden fremover. Filosofiske samtaler representerer i vår øyne nettopp en slik ny pedagogikk..... " (Børresen m. fl. 1999:55).

For å klargjøre hva som ligger i den filosofiske samtale henvises det også her til Sokrates og den dialektiske samtalekunst:

Sokrates er blitt stående som et eksempel til etterfølgelse. Han er blitt en arketypp på filosofen, det spørrende og søkende menneske, det menneske som setter søken etter visdom som sin edleste (og i grunnen eneste) gjerning. Sokrates er blitt stående, ikke bare fordi han stilte spørsmål, men fordi spørsmålene hans vitnet om en dypere erkjennelse, fordi han stilte *filosofiske* spørsmål. (s.64).

Utgangspunktet for en samtale trenger ikke nødvendigvis være filosofisk. Mer trivielle spørsmål og temaer kan ofte ende opp i et filosofisk spørsmål eller en filosofisk problemstilling. På spørsmålet om hva som kjennetegner et filosofisk spørsmål trekker forfatterne frem to kriterier: "Det må søke å belyse noe alment, dvs. det må søke etter noe tilgrunnliggende ved virkeligheten selv, og det må være slik at mulige svar ikke kan utgjøre absolutte og definitive løsninger, men snarere prøvende og forsøksvisе løsningsforslag." (s.62).

Noen av de mest åpenbare filosofiske spørsmål har å gjøre med verden i seg selv og menneskene i verden. Hvordan er verden uavhengig av mennesket? Hvilke betingelser ligger til grunn for vår tilstedeværelse i verden? Spørsmålene søker ikke objektive og alltid gyldige svar, men hjelper oss til å finne ut av verden og av våre egne liv og utvikler oss som mennesker.

Alle disse forsøkene på å definere den filosofiske samtalen er med på å definere min oppfatning av hva den filosofiske samtale er. Som en felles betegnelse vil jeg bruke betegnelsen *den filosofiske samtale*, også om den metoden som Lipman bringer frem i bevegelsen P4C. Betegnelsen som brukes på norsk om denne spesielle metoden er *filosofi med barn*. I den deskriptive del av oppgaven hvor jeg gjør rede for denne spesielle metodikken som er utarbeidet på grunnlag av teorier om den filosofiske samtale, bruker jeg betegnelsen filosofi med barn. Også i den siste normative del av oppgaven hvor jeg nærmer meg praksis, bruker jeg denne betegnelsen. Dette for å understreke den praktiske betydningen av at det finnes en metodikk som er videreutviklet spesielt med tanke på barn.

Danning som et moderne prosjekt

Danningsbegrepet har gjennom tidene utviklet seg fra et religiøst begrep hvor Guds bilde er selve danningsidealet. På 1600-tallet ble begrepet første gang brukt i pedagogisk betydning av Johann Amos Comenius. Han regnes som den moderne pedagogikkens grunnlegger og brukte begrepet om danning som det motsatte av uvitenhet. Fra denne definisjonen har begrepet stadig vært gjenstand for diskusjon, og de ulike danningsidealer og måter å forstå og forklare begrepet på innenfor pedagogikken har variert.

Spesielt innenfor tysk pedagogisk tenkning har begrepet "Bildung" vært brukt for å karakterisere oppdragelsens mål. En av dem som har vært sentral i denne diskusjonen i moderne tid er Wolfgang Klafki. I sin tekst "Kategorial dannelse" i boka "Skolens undervisning og barnets utvikling" (Dale 1999) tar han et oppgjør med de

danningsteorier som har preget den pedagogiske tenkning i tysk utdanningsvesen siden 1700-tallet. Norsk skolesystem er også preget av disse teoriene om danning.

Klafki henviser til at danningsteori ofte deles i to hovedgrupper – de materiale og de formale. Materiale danningsteorier fokuserer på det innholdet som skal formidles, den objektive siden i et dannelsingsforhold. Her deles det igjen i to hovedgrupper – den dannelsesteoretiske objektivismen og den klassiske dannelsesteori. Om den førstnevnte sier Klafki: "Fra denne synsvinkelen står dannelsen for den prosessen der kulturfenomener som moralske verdier, estetisk innhold, vitenskapelige erkjennelser og så videre i sin objektive beskaffenhet får tilgang til en menneskelig sjel." (s.172-73). Skolens oppgave vil her være å legge til rette for at elevene tar opp i seg dette kulturinnholdet, og lærerens oppgave blir å formidle innholdet. Ofte legges det vekt på et vitenskapelig innhold. Den klassiske dannelsesteori definerer derimot bare det "klassiske" innhold som egentlig dannende. "Som "klassisk" kan man bare anse slike innhold som makter å presentere bestemte menneskelige kvaliteter så overbevisende, rystende og ettertenksomt at det maner til etterfølgelse." (s.175). I møte med det "klassiske" innholdet foredles den oppvoksende slekt til et høyere åndelig liv.

Formale danningsteorier legger vekt på dannelsingsforholdets subjektive side og deles også i to hovedgrupper – teorien om den funksjonelle dannelsen og teorien om den metodiske dannelsen. Grunntesen i den førstnevnte er "dannelsen av barnets evner", et uttrykk vi finner igjen i læreplanen også i dag. Reformpedagogikken er sterkt preget av dette synet på danning. Dannelsingsbegrepet blir her definert som "...forming, utvikling, modning av kroppslige, sjelelige og åndelige *krefter*." (s.179). Det gjelder å utnytte det potensialet som finnes i personen og så vil personen gjennom det han har tilegnet seg overføre dette på annet innhold og andre situasjoner.

I teorien om den metodiske dannelsen er prosessen i fokus. "Dannelsen betyr her at man tilegner seg og behersker tenkemåter, følelseskategorier og verdimålestokker, kort sagt de "metodene" som det unge mennesket kan bruke for å mestre den store mengden innhold når livssituasjonen krever det." (s.183-184). Klafki peker på at dette er et syn som har vunnet stor innflytelse, fordi det realiserer prinsippet om at eleven selv skal være aktiv i dannelsingsprosessen.

Wolfgang Klafki har kritiske innvendinger i forhold til alle disse teoriene, selv om han ser at de alle har noe å bidra med i forhold til en rekonstruksjon av dannelsbegrepet. Det han kritiserer er teoriens ensrettede perspektiver. Med utgangspunkt i et ønske om å bidra til en fornying av begrepet legger Klafki vekt på et dialektisk forhold mellom de elementer vi finner innenfor de ulike danningsteorier. En dialektisk forståelse av begrepet fokuserer på danning som et uttrykk for menneskelig utvikling i vekselvirkning med omgivelsene – en dialektikk mellom det subjektive og det objektive i undervisningen. Med det subjektive forstås det personlige, elevens fundamentale livserfaringer. Med det objektive forstås det elementære, virkeligheten, som tydes gjennom det faglige innholdet. Når den objektive siden ved undervisningen knytter an til den subjektive siden, dvs. får betydning for eleven, er det snakk om danning. Klafki bruker uttrykket "dobbeltsidig åpning" og sier det slik: "Denne dobbeltsidige åpning skjer på den objektive siden ved at innhold av allmenn, kategorial avklarende art blir synlig, på subjektive siden gjennom at det åpner seg allmenn innsikt, opplevelser og erfaringer." (s.193). Slik fremstår danning som betydning og forståelse.

Det kategoriale dannelsbegrepet til Klafki har sine røtter i åndvitenskapelig tenkning. Her ligger hovedvekten på å forstå den gjenstand man undersøker ut fra innlevelse og det menneskelige bevissthetsliv. I motsetning til naturvitenskapen som er mer opptatt av å forklare ut fra det som blir observert. I sine senere tekster er Klafki opptatt av å videreutvikle sitt kategoriale dannelsbegrep i et mer kritisk - konstruktivt perspektiv. Det kategoriale dannelsbegrep og det kritisk - konstruktive perspektivet Klafki representerer i forhold til danning, blir vesentlig i min undersøkelse av den filosofiske samtale som metode i et moderne utdanningsprosjekt.

Danning i det postmoderne

For å komme inn på dannelsbegrepet i det postmoderne, går jeg til John Dewey og hans utdanningsfilosofi. I teksten "Erfaring som handling" (Thuen og Vaage (red.)1989) griper Lars Løvlie tak i det postmoderne i Deweys tekster om danning. Dewey oppfatter *forholdet* som det virkelige. Dette påvirker også hans dannelsfilosofi. "...at personer, erfaringer og handlinger ikke kan beskrives som isolerte og atskilte størrelser eller ting,

men må oppfattes som *relasjoner*." (s. 152). De erfaringer som bringes frem i en danningssituasjon blir dermed av relasjonell art og får mening i sin tilknytning til et forhold i en kontekst. Meningen ligger i bruken, i handlingen og i den nytten vi har av å løse problemer som igjen åpner for nye erfaringer. Dette er en stadig pågående prosess i all danning. Vi undersøker et problem, tenker ut alternative løsninger, handler og prøver ut. Til slutt evaluerer vi de erfaringer vi gjør oss. Ofte ender vi opp med nye spørsmål og problemstillinger. Slik bruker vi en metode som ligger nær opp til den måten vi naturlig utvikler oss på. Dette er et sosialt forhold. Danning blir en skapende prosess, hvor det som dannes frembringes i forholdet mellom oss, som tekst og handling. Kunnskap blir oppfattet som handling og undersøkelse. De erfaringer vi gjør skaper utviklingen og innholdet.

Å oppfatte virkeligheten som todelt, er et dualistisk standpunkt som preger den moderne tankegang, også når det gjelder danning. Ved å oppheve dette skillet setter Dewey dannelsesbegrepet i et nytt lys. Han visker ut skillet mellom tenkning og handling og ser på tenkning som et handlingsforløp som stadig åpner opp for nye erfaringer. De motiver, interesser og planer som oppfattes som subjektive og private er tvert om relasjonelle og sosiale og alltid del av en situasjonsbestemt virkelighet i prosess. All spesifikk erfaring er del av et erfaringsunivers hvor samtalene og teksten er i fokus.

Danning handler om vår eksistens – et risikabelt og utfordrende prosjekt. Det moderne møter denne utfordringen i sitt forsøk på å fange eksistensen i systemer som f. eks. pedagogikk. Slik kan pedagogikk og pedagogisk teori lett oppfattes som virkelighet og helhet, som noe objektivt og upersonlig, atskilt fra det personlige og subjektive. For Dewey eksisterer det ikke noe slikt skille. Tvert om, et slikt skille vil hindre oss i å se alle sider ved dannelsesprosessen. En pedagogikk som reduseres til kognitive prosesser og vitenskapelig metode, utelukker andre erfaringsmåter som er karakteristisk for det menneskelige f. eks. estetiske erfaringer. Det estetiske er også en viktig side av det postmoderne. Dewey har undersøkt den estetiske erfaring med tanke på de erfaringer vi gjør i dannelsesprosessen. Når en idé eller tanke forfølges og finner sin løsning i en endelig fullbyrdelse, kan dette oppleves som harmoni og skjønnhet. Slike øyeblikk kan erfares underveis i prosessen, uten tanke for den videre nytten. Erfaringen er endelig og fullkommen og setter spor som en estetisk opplevelse.

Dewey sin utdanningsfilosofi kan oppfattes som en protest mot en sterk formalisering av undervisningen og et forsøk på å unngå ensretting og imperialisme. Han forsøker å beskrive danning i sin opprinnelige form. Men også denne formen eller metoden kan formaliseres og føre til ensretting. Det kommer alt an på hvordan metoden oppfattes og praktiseres. Løvlie har gitt et viktig bidrag til å løfte Deweys dannelsbegrep ut av det moderne og frem i en mer postmoderne posisjon. Her utfordres det moderne dannelsbegrepet gjennom menneskets egen metode for danning. I metoden og i den teorien som utledes ligger det også en forsikring mot ensretting og konformitet. Lars Løvlie omtaler teorien slik:

For det første er den en teori for *prøving* av ideer, antagelser og handlemåter; for det andre erklærer den seg selv som feilbarlig; for det tredje ser den metode i lys av en mangfoldig og universell dialog. Den inviterer altså hele tiden til sin egen korreksjon og overskridelse, og er en stadig utfordring til mottakerens pedagogiske fantasi.
(s.177)

I min oppgave vil dette perspektivet på danning utforskes nærmere i diskusjonen om den filosofiske samtale som erfaring.

Didaktikk og pedagogikk

Didaktikkbegrepet er, som Gudem påpeker, mest brukt i tysk og nordisk pedagogikk. Direkte oversettes det ofte med "undervisningskunst". Det er vanskelig å skille kunsten å undervise fra teorien om denne kunsten. Begrepet inneholder derfor både en praktisk og en teoretisk del.

Innholdsmessig har didaktikk utviklet seg fra et snevert begrep med hovedvekt på innholdet, til et videre begrep som tar med både metodene for undervisningen og hensikten med undervisningen. Gudem peker på tre aspekter: innholdsaspektet, formidlings - og læringsaspektet og målaspektet. Innholdsaspektet er opptatt av hva som skal læres. Formidlings - og læringsaspektet fokuserer på hvordan det skal undervises og læres. Målaspektet handler om undervisningens og læringenes hensikt. Alle disse aspektene hører nøye sammen. Innholdet og metodene preges av hvilken hensikt man har med undervisningen og måloppnåelsen preges av innhold og metoder.

Samfunnsperspektivet er blitt stadig viktigere i didaktisk teori og praksis. "Særlig fra slutten av 1960-tallet ble skole og undervisning på ulike vis satt i en videre ideologisk sammenheng. Det ble bl.a. pekt på at skolen (ubevisst) er et redskap til å opprettholde og "reprodusere" de eksisterende kulturelle og økonomiske forhold i samfunnet." (Gundem1998:40). Å sette fokus på undervisningens begrunnelse og mål er derfor blitt stadig viktigere. Det er også naturlig da å tenke seg at man gjennom en bevisst undervisning ikke bare kan opprettholde og reprodusere, men også forandre samfunnsmessige forhold. Videre legges det vekt på skolen som organisasjon. Dette perspektivet fokuserer på ledelse og samarbeid på skolenivå som en del av det didaktiske området. Det siste perspektivet legger vekt på praksisfeltet og lærerens medvirkning til å utvikle didaktisk teori og dermed også sin egen didaktiske kompetanse.

Det utvidede didaktikkbegrepet omfatter både læringens hvem, hva, når, med hvem, hvor, hvordan, med hva, hvorfor og hva til. Didaktikken vil derfor ha en sentral rolle innenfor pedagogikken. Gundem beskriver forholdet slik:

Ut fra dette utvidede betydningsinnholdet vil didaktikken befinne seg i sentrum av pedagogikken og fungere integrerende i forhold til de ulike støttediscipliner. Pedagogisk og sosiologisk kunnskap vil for eksempel bli pedagogisk relevant når slik kunnskap trekkes inn i forbindelse med planlegging og/eller gjennomføring av undervisningen. Didaktikken gir på denne måten de andre pedagogiske disiplinene deres pedagogiske identitet. (s.40- 41)

Slik jeg ser det er pedagogikk en systematisk undersøkelse av det som bringes frem i undervisningen, enten utgangspunktet er en hypotese, et gitt problem eller begge deler. Den refleksjonen som finner sted blir utledet til teorier om undervisning og kan der gjennom påvirke og belyse praksisfeltet. Dette innebærer at teorien er i interaksjon med praksis og bringes ut i en pedagogisk samtale med danning som tema. Min oppgave er et forsøk på å gi et bidrag til denne samtalen.

Didaktikk – ulike retninger

Bjørg Brandtzæg Gudem omtaler tre ulike retninger eller tre modeller innen didaktisk tenkning – den danningsteoretiske, den lærings - og undervisningsteoretiske og den kritiske didaktikk.

I sine tidlige skrifter var Klaki en representant for den åndsvitenskapelige og danningsteoretiske didaktikk. Denne didaktiske retningen representerer den tradisjonelle didaktikken og er sterkt preget av tysk tradisjon. Utgangspunktet er hermeneutisk og empirisk forskning på praksis. Teorien som dermed dannes skal hjelpe praksis til selvforståelse. Perspektivet er historisk og samtidsmessig, samtidig som man erkjenner kompleksiteten i skole og undervisning.

Fokuset på danning er karakteristisk innenfor denne retningen, og Gudem påpeker at: "den legger vekt på prosesser og kriterier som gjør det mulig å velge ut et innhold i skolen som kan virke som et middel til å nå dannelsidealet." (s. 146). Skolens innhold, undervisningens mål og lærestoff blir viktig, men metodikken faller utenfor didaktikken. Det tales om et snevert didaktikkbegrep og metodefrihet.

Som en reaksjon på denne retningen utviklet det seg et syn som fokuserer mer på metodene i undervisningen og effektive arbeidsmåter som bidrar til å nå målene. Kritikken hadde sin bakgrunn i manglende måloppnåelse. Læreren som ekspert på metoder, elevforutsetninger og det sosiale samspill ble satt i fokus. Her spiller vitenskapelig analyse og kontroll en viktig rolle for å belyse alt som har med undervisning og skole å gjøre – didaktikk i vid forstand.

Innenfor tysk didaktisk tenkning var denne retningen påvirket av amerikansk læreplanteori og behavioristisk og kognitiv læringsteori. Gudem henviser til en undervisningsteoretisk modelltype, utarbeidet av Wolfgang Schulz, som tar med alle områder i undervisningen – forutsetningsområdet, beslutningsområdet og konsekvensområdet og viser hvordan disse påvirker hverandre gjensidig. (s.150) Den tar også med den påvirkning samfunnskraftene øver på skolen – i modellen såkalt norm - og ideologikritikk. Denne delen tok sikte på å forstå og forklare, men gikk etter hvert

over til et mer radikalt perspektiv med fokus på en avslørende kritikk. Med dette som fokus utviklet det seg en kritisk didaktikk innenfor tysk tenkning.

Den kritiske didaktikken er opptatt av skole og utdanning på makronivå, men har også i følge Gudem et annet perspektiv – kritisk selvforståelse og kritisk erkjennelse i forhold til undervisningsvirksomheten. Gudem peker på at dette perspektivet har røtter i en filosofisk tradisjon som også preger åndsvitenskapelig pedagogikk, særlig i forhold til den individuelle dannelsesprosess. Kritisk didaktikk er opptatt av selvforståelse og erkjennelse, ikke bare i individuell sammenheng. Formålet med skole og utdanning er frigjøring gjennom kritisk erkjennelse og bevisstgjøring også i forhold til ytre personlig forhold og samfunnet som helhet. "Danningsidealet er "Mündigkeit" (myndiggjørelse): det å kunne stå på egne bein og treffe riktige valg utfra en "indre frigjøring" og et herredømme over "ytre forhold som tidligere hadde herredømme" over en." (s.154). I sin ytterste konsekvens kan denne teorien misbrukes siden alle sider ved mellommenneskelig aktivitet innebærer maktforhold. Gudem nevner bl. a. muligheten for at denne modellen bevisst blir brukt til å skape en "kuturrevolusjon".

I tillegg til det kritiske og emansipatoriske trekk ved kritisk teori nevnes den metodologiske tilnærmingen. Dette gjelder spesielt i forhold til didaktisk forskning. Kritisk teori prøver å forene empirisk sosialvitenskap og åndsvitenskapelig hermeneutikk. Slik kan det se ut som den kritiske modellen står for en syntese mellom to ulike vitenskapsteoretiske retninger, uten at deres egenart blir borte, og slik at det kritiske perspektivet alltid hører med.

Det ideologikritiske trekket ved modellen er i tillegg til å avsløre, også opptatt av å åpne for ulike løsninger og alternative utviklingsmuligheter. Samfunnsutviklingen oppfattes også her som historisk betinget, men med større åpenhet for den videre utvikling enn åndsvitenskapelig teori.

Det kommunikative trekket ved den kritiske modellen fokuserer på kommunikative forhold. Her finner vi påvirkning fra Martin Buber og hans jeg-du-filosofi og Jürgen Habermas og kommunikativ handlingsteori. Når det gjelder den videre utvikling av det kommunikative aspektet viser Gudem til Klaus Schaller og Karl-Hermann Schäfer. "De ønsker å forene frigjøringen av det indre og det ytre menneske ved å bygge opp en

felles virkelighet som kan skape grunnlag for fremtidig samfunnsmessig samhandling. De fremhever det todimensjonelle mennesket. Gruppen står i sentrum som organisasjonsform, og arbeidsformen er kommunikasjon." (s.157)

Gundem mener at vi trenger alle disse tre modellene for didaktisk tenkning, og at vi må være bevisste på hva de kan bidra med, og hvor deres begrensninger ligger. På det teoretiske plan er det flere didaktikere som prøver å utforme en modell som tar opp i seg de tre ulike modellene, uten å miste deres egenart. En av disse er Wolfgang Klafki med sin kritisk - konstruktive didaktikk. Det kritiske innholdet her innebærer en kritisk granskning av forholdet mellom skolen og undervisningen og en kritisk holdning til skole og undervisning i et samfunnsperspektiv. Det konstruktive innholdet vektlegger praksis både i forhold til skole og samfunn. Det pekes på de utfordringer vi står overfor i vår tid – såkalte "nøkkelproblemer". Her kan vi nevne rusmisbruk, vold, rasisme, etiske spørsmål i forhold til økonomi, teknologi og økende globalisering. Samtidig knyttes det konstruktive til prinsippene om selvbestemmelse, deltaking og solidaritet innen skole og utdanning og i forhold til skolens mål. Klafkis henvisning til "nøkkelproblem" er ikke ukjent i den skolepolitiske debatt, men er allikevel ikke tatt tilstrekkelig hensyn til i de sentrale skolepolitiske dokumenter, i følge Gundem.

Det kritisk - konstruktive perspektivet som bl. a. Klafki står for i didaktisk tenkning, er et valg som definerer didaktikk begrepet innenfor en moderne oppfatning av danning. Didaktikk knyttes til alle deler av undervisningen. Det er en kommunikativ prosess hvor det kritiske og kreative aspektet i undervisningen virker sammen i et forsøk på å skape en forbindelse mellom det objektive kulturinnholdet og den subjektive menneskelige interesse.

Didaktikkbegrepet er ikke så synlig hos Dewey. Han er mer opptatt av undervisningen som forhold og prosess og mindre opptatt av inndeling og systemer. Dewey avviser også den todelingen Klafki opprettholder mellom det objektive kulturinnhold og den subjektive menneskelige interesse. Slik frigjør han seg fra problemet med "å åpne opp" mellom disse. Han er mer opptatt av å utnytte det rommet som ligger i danning som et sosialt forhold. Samtidig ligger det i hans metode et kritisk og konstruktivt perspektiv på danning og didaktikk, både i hans undersøkelsesmetode og i hans oppfatning av pedagogisk teori og didaktikk.

Dewey er også opptatt av samfunn og danning og forholdet mellom disse. Han setter fokus på demokratiet som en verdi vi forplikter oss på å videreutvikle, som felles kommunisert erfaring i utdanningen. Utdanningens oppgave i forhold til demokratiet blir å legge til rette for aktiviteter som gir øvelse i demokrati som handling og som samtidig gir innsikt i de begrunnelser demokratiet bygger på. Her finner vi gjenklang i Klafkis samfunnsperspektiv. På denne måten blir didaktikken også begrunnet i et samfunnsansvar. Det blir viktig å finne metoder som kan gi erfaring, øvelse og innsikt i hva demokrati er og hvordan vi skaper demokrati.

6. FILOSOFI MED BARN

P4C refererer til en bevegelse som har dannet grunnlaget for en pedagogikk som skal stimulere barns naturlige kreative og logiske egenaktivitet og bygge på barns egen erfaring av seg selv og verden. Matthew Lipman er en av pionerene i dette arbeidet, men i tillegg til han, er det flere personer og retninger som ikke har noen formell tilknytning til bevegelsen og det instituttet han leder. I tillegg til Lipman har jeg valgt å se nærmere på tekster av Robert Fisher, en av dem som har videreutviklet metoden i Europa.

Matthew Lipman

The reasoning skills indigenous to every subject would have to be made explicit and cultivated in every subject. And the classroom would have to be devoted to reasoning, to inquiry, to self-appraisal, until it turns into an exploratory, yet self-correcting, community where the teachers are skilled both in fostering reflection and in engaging in it. (Lipman 1988:7)

Slik beskriver Lipman i sin bok "Philosophy goes to School" hvordan han ser for seg et utforskende felleskap i klasserommet, et fellesskap som gir rom for at hver enkelt deltaker skal lære seg å tenke *etter*. For Lipman handler det om å lære seg ferdigheter – "reasoning skills" – evne til å reflektere, argumentere, tenke kritisk, kreativt og logisk sammen med andre, slik at dette blir en del av danningen hos hver enkelt. Denne ferdigheten blir samtidig innhold og mål med samtalen, og den kan bare læres i praksis.

I synet på utdanning og kunnskap støtter han seg på John Dewey. "For surely it was Dewey who, in modern times, foresaw that education had to be redefined as the fostering of thinking, rather than as the transmission of knowledge;....." (s.4)

Men hva er danning? Å bli fullt ut dannet er, i følge Lipman, å utvikle evne til å behandle faget som et språk og tenke flytende på dette språket. Hvilken metode kan lære oss denne ferdigheten? Siden filosofiens emne og metode er tenkning i dialog, er det nærliggende å tro at filosofi kan bidra til utdanningsprosessen som helhet, og ikke

bare som et fag blant andre fag. "To the extent that this is so – that the dialectical form of philosophy is identical with its pedagogy – philosophy provides a formidable model for the educational process as a whole." (s.34)

Lipman diskuterer alder i forhold til den filosofiske samtale som metode, og han konkluderer ut fra egne og andres erfaringer med at selv små barn har glede og nytte av filosofi: "If philosophy is now finding a respected place in elementary and secondary schools, it is because hard-headed educators have discovered that children are delighted with it and that it contributes significantly to the improvement of their education, even in the area of "basic skills" such as reading and the mathematics. (s.3)

Som Sokrates også la vekt på – filosofiske samtaler er for alle, både unge og gamle. "Nowhere does Socrates ever draw the line when it comes to doing philosophy with people of different ages, for doing philosophy is not a matter of age but of ability to reflect scrupulously and courageously on what one finds important." (s.15)

Hvilke kvalifikasjoner må så en lærer ha for å lede dette samtalefellesskapet? Her peker Lipman på at lærere som allerede har interesse for filosofiske spørsmål, har en utforskende holdning til kunnskap og tro på at eleven kan tenke selv og være en aktiv medspiller i sin egen læreprosess, har et fortrinn fremfor lærere med en mer tradisjonell holdning til kunnskap og læring. Ved å ta i bruk den filosofiske samtale som metode, kan den legge grunnlaget for å utvikle en utdanningsmetodikk i alle fag. "Philosophy and thinking – or perhaps philosophy and the quest for better thinking – go hand in hand. What this means for the topic under discussion is that the methodology of teacher education in philosophy is likely to be highly instructive for the development of patterns of teacher education generally."(s.153)

Han ser også på forholdet mellom lærer og elev. Der læreren tar rollen som den som har alle fakta og svar på alle spørsmål, er det lite grobunn for et forskende felleskap. I et forskende felleskap er eleven en aktiv deltaker i læreprosessen. Her vil læreren oppfordre elever til å utveksle idéer og tanker med hverandre og med læreren, som en likeverdig samtalepartner. Samtidig er det læreren som må legge til rette og ta ansvar for å lede diskusjonen slik at alle kommer til orde, har respekt for hverandre som

samtalepartnere, og slik at kravet til en logisk argumentasjon innenfor det spørsmål man er enige om å diskutere, blir håndhevet. "In a community of inquiry, on the other hand, teachers and students find themselves together as co-inquirers,....." (s.96-97)

Hva skal en læreplan i filosofi, som legger vekt på å utvikle barns evne til å tenke og forstå, inneholde? Her peker Lipman på flere viktige områder innenfor filosofien – epistemologi, metafysikk, logikk, begrepsdefinering, etikk og estetikk. Tekstene finnes allerede. "....., for the primary sources already exist in the form of basic writings of the philosophical tradition." (s.151)

Lipman har laget sine egne fortellinger i forhold de ulike alderstrinn fra grunnskole til videregående nivå. Fortellingene inneholder temaer som nettopp åpner for å stille spørsmål i forhold til filosofiske problemer. Samtidig appellerer han også til følelser for å motivere elevene til å undersøke kognitive aspekter. Det skal være mulig for elevene å identifisere seg med personene. Fokus settes mer på å stille spørsmål enn å finne svar. Å se sammenhenger og skape mening blir viktig. Lipman legger også vekt på å bruke programmet han har utviklet på en systematisk måte, fordi de ulike begrepene det fokuseres på i fortellingene bygger på hverandre. Til hver tekst finnes en lærerveiledning, såkalt manual. Ferdigheter i tenkning fremmes først og fremst ved å praktisere. Gjennom faste diskusjonstimer hver uke er det et mål å få elevene til å delta aktivt i å utvikle sin egen tenkning og dermed også påvirke tenkning og utforskning i andre fag.

Robert Fisher

I England er Robert Fisher en foregangsmann på dette området og en flittig bidragsyter til litteratur om temaet. I 1998 gav han ut boka "Teaching Thinking – philosophical enquiry on the classroom". Han peker på at bevegelsen "Philosophy for Children" som startet i USA nå er spredd til over tretti land i verden. Bevegelsens mål er sammenfallende med målet for enhver utdanning – tenkning, læring og språk. "It is about what we do with children every day in talking and thinking with them, but trying

to do it in better ways through an approach called philosophy for children."(Fisher 1998 s.1)

Robert Fisher har praktisert metoden på skoler i Storbritannia og viser til sin egen praksis gjennom hele boka bl. a. ved å referere deler av filosofiske samtaler med barn i forhold til ulike temaer innenfor filosofi og tenkning. Hans egne tekster reflekterer over hvordan barn tenker i forhold til de spørsmål han tar opp.

I bokas første kapittel ser han på hvorfor det er viktig å sette fokus på tenkning i utdanningen, og han begrunner valget av den filosofiske samtale som metode for å lære å tenke bedre. Fisher definerer tenkning både som en egenskap ved det å være menneske og som en ferdighet som må læres og utvikles for at vi skal være fullt ut dannet. Derfor mener han at utdanning nettopp er å lære barn å tenke kritisk, kreativt og effektivt. "...the key function of education is to teach children to think critically, creatively and effectively." (s.6).

I tillegg peker han på det Lipman kaller "caring thinking". Innlevelse, lydhørhet og omsorg for andre er viktig. Uten en slik innstilling kan evner og ferdigheter til å tenke kritisk, kreativt og effektivt frembringe negative aspekter, egoisme og urettferdighet.

En annen side ved tenkningen er den gleden og tilfredsstillelsen vi har av de intellektuelle utfordringer vi står overfor. Vi er skapt til å løse problemer for å skape mening, og vi har nytte av det. Samfunnet forandrer seg stadig. Den kunnskap som var aktuell for en generasjon siden, er ikke like aktuell og nyttig i dagens samfunn og i fremtiden, sier Fisher. Utdanningens metoder og innhold må fokusere mere på å lære elevene å tenke selv, slik at de kan være forberedt på å løse de globale problemer vi står overfor i samtiden og i fremtiden. Hvordan vi løser problemer er også et spørsmål om verdier og begrunnelse av valg. Dette er enda en grunn for å sette fokus på tenkning gjennom filosofiske samtaler. "Philosophical enquiry with children can be a means whereby such qualities as open-mindedness, perserverance, respect for others and self examination can become embedded in human character." (s. 9)

Fisher peker videre på at vi må oppmuntre barn til å ha tro på at deres tenking er viktig og nyttig. Utdanning i forhold til demokrati krever borgere som kan tenke selvstendig

og ta ansvar for fellesskapet. Dette må læres i dialog med andre. Det blir like viktig å forstå andre som å forstå seg selv. Filosofien gir barn mulighet til å trenge forbi vanetenkning og undersøke og bygge opp sine egne verdier. Dette foregår i en kreativ prosess som bygger på barns naturlige nysgjerrighet og vitebegjær. "Children who do philosophy see themselves, and the world, in a new way." (s.21)

Et forskende fellesskap er rammen rundt den filosofiske samtale. Her skapes det et læringsmiljø som også fremmer moralsk danning og sosial utvikling. Et forskende fellesskap skiller seg fra andre fellesskap, og Fisher definerer det slik: "A community of enquiry can be said to have been achieved when any group of people engage in a cooperative search for understanding." (s.60)

Fisher ser likheter med Habermas og hans diskursetikk og det tvingende argument. Videre peker han på at mennesker tenker bedre i fellesskap. Her viser han til Vygotsky og mediert læring. (s.61) Når det gjelder spørsmål om etikk er den moralske utvikling nøye knyttet til den kognitive utvikling. Å sette ord på, reflektere over og resonnere seg frem til et svar på moralske dilemma krever ferdigheter i å tenke, og dette kan øves og læres i et forskende fellesskap med den filosofiske samtale som metode og innhold. Kompleksiteten i moralske spørsmål er stor og dreier seg ofte om vårt forhold til andre. Det er vanskelig å finne allmenngyldige regler å følge. Ofte blir svaret avhengig av konteksten og de personer det gjelder. Hvordan vi definerer problemstillingen og tolker situasjonen har mye å si for de løsninger og svar vi finner. Samtidig finnes det en del prinsipper og lover vi er forpliktet på, f. eks. menneskerettigheter og demokratiske spilleregler. Disse igjen er begrunnet i bestemte verdier vi er enige om. Å overskride individuelle interesser eller gruppeinteresser og komme frem til hva som ville vært riktig for alle i en gitt situasjon, er et viktig aspekt ved den moralske danning. "Transcendence looks beyond the self interest of individuals or groups such as friends and family, to include the wider society and ultimately a world-view." (s.87)

Fisher setter opp noen viktige spørsmål her – hva er riktig for meg, hva er riktig for andre og hva er riktig for alle? For å drøfte slike spørsmål er det viktig å tenke seg konsekvenser av handlinger. Den kreative siden ved tenkningen, å tenke seg hvordan det kan bli, kommer inn her.

Fisher konkluderer sin tekst om det forskende fellesskap slik: "A community of enquiry provides a living model of a moral community in action." (s.90)

Det er ikke bare holdninger, verdier og moralsk identitet som læres i et forskende fellesskap med den filosofiske samtale som metode. Filosofiske undersøkelser og tenkning kan knyttes til alle områder på en læreplan. Logikk, epistemologi og metafysikk er særlig relatert til språk, matematikk, vitenskapsfag, teknologiske fag, historie og geografi. Etikk og estetikk er særlig knyttet til kunst, musikk, kroppsøving og religion. Begrepsdefinerer er viktig for alle fag. Her kjenner vi igjen filosofiens emner som Lipman også peker på i sin bok "Philosophy goes to School".

Om språk og litteratur som fag sier Fisher: "Talking and writing are forms of thinking. At the same time they are activities through which thinking can be developed and extended." (s. 204)

Om matematikk sier Fisher: " Modern maths teaching tends to take a constructivist approach, arguing – as the proponents of philosophy for children argue – that children learn best when they are given opportunities to construct their own understanding of problems and to formulate their own hypotheses and solutions with the help of their peers." (s.208)

På samme måte som Lipman argumenterer han for at ferdigheter i å tenke er vesenlig for læring i alle fag og må bygges opp igjennom systematisk trening. Tenkning er filosofiens innhold og form. Den filosofiske samtale kan derfor være et viktig forum for læring både faglig, sosialt og moralsk. I tillegg legger samtalen til rette for å oppøve tenkning som en ferdighet.

Som Lipman har Fisher også utviklet sitt eget program for å lære barn å tenke. Han har vært kritisk til Lipman sine tekster, fordi han mener den litterære kvaliteten ikke holder mål. Fisher sitt program heter "Stories for Thinking Programme" og er for barn fra 7 – 14 år. Målet med dette programmet er å utvikle tenkning, språk og læring i alle fag ved å bruke den filosofisk samtale som metode. Eksempler på hvilke ferdigheter han vektlegger er begrepsdannelse, å resonnerer og kommunisere, tenke selv og i samarbeid med andre. Hans hypotese er at å lære å tenke gjennom filosofiske diskusjoner vil være

med på å berike alle områder i læreplanen. Videre mener han at tenkning læres best i et forskende fellesskap. Til sist mener han at historier og narrativer kan være en bra måte å stimulere til en filosofisk samtale.

Robert Fisher begrunner hvorfor han velger historier og narrativer som et middel til å lære å tenke bedre. På side 96 i sin bok "Teaching Thinking" sier han:

Narrative comprehension is one of the earliest powers to appear in the mind of the young child, and is the most widely used way of organizing human experience. The power of stories resides in their ability to create possible worlds as objects of intellectual inquiry. Stories liberate us from the here-and-now, they are intellectual constructions but they are also life-like. They are intellectually challenging, but also embedded in human concerns. Stories provide a means to understand the world and to understand ourselves. No wonder they are the primary means of teaching in every human society.

I forhold til Lipman er Fisher mer åpen i forhold til valg av den felles opplevelsen som skal være utgangspunkt for samtalen. Det viktige er lærerens forberedelse og engasjement og hans interesse for å nærme seg teksten på en filosofisk måte. Læreren inviterer elevene til å stille spørsmål ved det de finner merkelig eller spesielt ved historien, og han tar ansvar for å lede samtalen. Fisher nevner videre en del spørsmål som kan stimulere til filosofisk undersøkelse. Disse spørsmålene har ulike funksjoner. Noen vil lede til en bedre forståelse av begreper, noen vil sette fokus på selve tenkningen og refleksjoner på hva eleven tenkte, noen oppfordrer eleven til å resonnerer og argumentere for sine utsagn eller spørsmål, andre vil oppfordre eleven til å finne alternativer, for å nevne noen. Å skrive logg etter disse samtaler er en viktig del av lærerens etterarbeid for å komme videre og reflektere over utviklingen hos elevene.

Hvordan fungerer metoden i praksis og hvordan skal man så vurdere og evaluere elevenes utvikling? Her henviser Fisher til de erfaringer lærere har gjort ved å ta i bruk den filosofiske samtale som metode over tid. I dette forskende fellesskapet har lærere erfaring for at elevene bl. a. utvikler selvaktelse, evne og mot til å fremme egne synspunkter, vilje til å lytte til andre og åpenhet for andres synspunkter. Samtalen skal henseile på et samfunn i miniatyr, hvor elevene oppmuntres til deltakelse. En lærer sier det slik: "Taking time to get the setting right helps to communicate the importance of what we are doing." (s.172)

Utgangspunktet for diskusjonen er forskjellig. Det viktige er å gripe tak i elevenes engasjement og motivere elevene til å tenke kreativt og kritisk og stille spørsmål. Det som presenteres kan være relatert til alle områder i læreplanen. Holdningen må være en invitasjon til åpenhet og refleksjon. Noen lærere har god erfaring med å legge frem et spørsmål de selv lurer på og ber elevene om hjelp til å løse det. Andre velger det beste de kan finne av tekster på det området de ønsker at elevene skal lære noe om. Andre igjen griper tak i temaer og spørsmål som elevene selv bringer frem og starter samtalen her.

I prosessen som følger etter introduksjon av temaet, er det viktig at hver enkelt elev tenker etter og kommer med sine spørsmål. Hvilket spørsmål som blir utgangspunkt for diskusjonen må man bli enige om på en demokratisk måte. Om dette sier Fisher: "Choosing a question for discussion is an exercise in the procedures of democracy, aimed at respecting the majority or general will." (s.176)

Selve diskusjonen ledes av læreren, og det er lærerens oppgave å få frem så mange synspunkter som mulig og hjelpe til med å få en god dialog. Erfaring viser at dette er en svært krevende del av gjennomføringen. Målet er å lede diskusjonen i en filosofisk retning i søken etter svar. Det er viktig å komme inn i en tenkning som går utover vanetenkning. Ikke alle bidrag vil føre til målet. Så det blir lærerens oppgave å styre unna det som er irrelevant og ikke fører frem til bedre tenkning. "Children need to be made aware that this is an environment in which they must think before they speak, and think carefully about what is being said by others." (s.179) Til dette trengs det retningslinjer og regler, slik at alle bidrar til å gjøre diskusjonen best mulig. Å bli enige om disse retningslinjene sammen med elevene er en naturlig del av det forpliktende grunnlag som samtalen bygger på.

Å lytte og gi respons er en ferdighet som må læres ved øvelse. Dette gjelder for barn, så vel som for voksne. Å lytte og gi respons er samtidig en holdning. Alle ser verden fra sitt eget ståsted, og dette må vi vise respekt og forståelse for, uten at vi nødvendigvis må se det på samme måte. Her er læreren en viktig modell for elevene. Lærerens måte å møte elevenes utsagn og spørsmål på, og lærerens måte å stille spørsmål på, vil påvirke elevene og gi dem en idé om hvordan man fører en filosofisk samtale. En mulig måte å

lære hva det er å lytte, kan være å undersøke betydningen av begrepet "å lytte", sammen med elevene.

Diskusjonen avsluttes på ulike måter, for eksempel med en oppsummering, en kommentar fra hver eller et tilbakeblikk på diskusjonen. Å se tilbake på diskusjonen er en viktig del av prosessen. Den bidrar til at elevene lærer seg å tenke på hva de har tenkt. Metakognisjon hjelper elevene til å tenke over sin egen erfaring gjennom samtalen, hva som var bra, og hvordan de kan komme videre og forbedre samtalen. Hvilke kriterier har vi så på at samtalen kvalifiserer til å være en filosofisk samtale?

På side 193-94 har Fisher en oppsummering av ulike elementer som må være med for at en samtale skal være filosofisk. Innholdet må være basert på å undersøke filosofiske begreper. Målet er at elevene skal lære å filosofere eller bli bedre til å tenke etter. Prosessen må være preget av et utforskende fellesskap. Spørsmål fra elevene er utgangspunkt for samtalen. Det må settes av tid til å tenke, lytte og respondere. Målet er å utvikle samtalen mot en større forståelse gjennom fornuftig og logisk argumentasjon, samtidig som man utvikler selvaktelse og respekt for andre. Elevene skal lære å tenke selv, å stille spørsmål og å tenke kreativt og kritisk i forhold til andres idéer.

Det er gjort undersøkelser over hele verden der dette programmet er tatt i bruk. De undersøkelser som er gjort er ofte i liten skala. Resultatene er entydige. "Philosophy for children" har effekt på barns akademiske prestasjoner. Robert Fishers egne undersøkelser bekrefter dette. Av de undersøkelser som er publisert nevner Fisher noen. Disse sier bl. a. at programmet har positiv effekt på kvaliteten på elevenes tenkning, deres evne til å argumentere og tenke kreativt, deres selvaktelse, deres evne til å tilegne seg demokratiske verdier, elevenes resultater i engelsk språk og matematikk. Videre ser det ut til at resultatene er avhengige av lærerens motivasjon og bakgrunn og i hvilken grad læreren har støtte for å gjennomføre programmet. Elevene profiterer best over tid. Programmet drar nytte av en tilknytning til læreplanen for øvrig. Undersøkelsene viser også at elevene liker de filosofiske samtaler og motiveres av det forskende fellesskapet. Lærere peker på at det gir en ny dimensjon til barns måte å lære på og også til deres egen måte å undervise på. Dette er noen av de resultater som er oppnådd og som det vises til i undersøkelser gjort på 90-tallet. (s.198)

7. ET MODERNE UTDANNINGSPROSJEKT

Det moderne

I sitt essay om vestens kultur fra 1740 til år 2000 beskriver Dag Østerberg *det moderne* som et vestlig kulturmønster som er karakteristisk for denne tidsepoken. Her er det begrepene om det frie individ, fornuften og fremskrittet som er rådende. Det moderne individet er opptatt av frihet og selvstendighet. Dette betyr fravær av ytre tvang, men betegnes også som en indre tilstand hvor handling er villet og selvvalgt. Det blir viktig å oppdage maktstrukturer i samfunnet og frigjøre seg fra disse. Det fornuftige og rasjonelle som gjennomtrenger den moderne naturvitenskap overføres til å gjelde mennesket og deres livsførsel. Moralen begrunnes og forklares gjennom fornuften. Lover og regler tar utgangspunkt i en sterk tro på at mennesket tenker fornuftig. Fornuftig tankevirksomhet settes opp mot følelsene, og troen på at følelser kan overvinnes gjennom fornuften er sterk. Det frie og fornuftige individ vil på sikt føre menneskeheten fremover mot et stadig mer humant samfunn. Menneskene blir en del av det store fremskrittet mot en bedre verden. (Østerberg 1999:11-12)

Denne tankegangen har hatt stor betydning for utdanningen, slik vi kjenner den i vår tid. I dette prosjektet har vi alle vært elever, mange også studenter, pedagoger og foreldre. Vår identitet er i stor grad knyttet til de erfaringer vi har gjort innenfor prosjektet og til den tradisjon som prosjektet har frembrakt. De aller fleste av oss føler oss også sterkt forpliktet innenfor de retningslinjer prosjektet gir. I sin form kan det være et tiltalende prosjekt. Her er det system, oversikt og orden. Målene er klare og fremtidsrettet og bærer bud om en bedre fremtid. Metodene er enkle og tekniske. Innholdet er ofte definert på forhånd. Det er et system det er enkelt å fremstille. Hva som er sant er definert i systemet, og ansvaret er dermed flyttet ut og objektivisert. Dette gir ingen garanti for demokratiet. Målsettingen om å frigjøre seg fra maktstrukturer i samfunnet kan paradoksalt nok vendes mot det moderne. Det moderne kan i seg selv oppfattes som en maktstruktur og virke undertrykkende og ikke frigjørende. Mange har etter hvert stilt spørsmålsteget ved den såkalt objektive faktakunnskap som formidles, arbeidsmåtene, eleven og lærerens rolle og etterlyst manglende resultater i forhold til

målsettingen. Dessuten kan man stille seg spørsmål om det moderne utdanningssystemet slik det fremstilles i teorien er et riktig bilde av det som egentlig foregår? Til tross for dette er vi fortsatt en del av prosjektet.

La oss se på en danningsteoretiker som har påvirket det moderne utdanningsprosjekt og samtidig er opptatt av å tenke nytt i forhold til danning.

Wolfgang Klafki

Som danningsteoretiker og didaktiker kan Klafki defineres inn i det moderne utdanningsprosjekt. Han tar utgangspunkt i et dannelsesbegrep som historisk sett er en del av opplysningstidens tro på rasjonalitet og fremskritt, med det klassiske fra antikken som ideal. Det legges vekt på det enkelte menneskets rett og mulighet til å bestemme selv og utfolde alle sine evner og interesser. "Myndighet" – å ta styring over personlig liv og samfunnsliv gjennom opplysning og rasjonalitet, er en sentral tanke i opplysningstiden. Demokrati, teknologi, økonomisk fremgang og sekularisering er viktige begreper. Frihet fra undertrykkelse, mulighet for alle til å ta del i den teknologiske og økonomiske fremgang, troen på mennesket som et fornuftig vesen og utdanning som et virkemiddel til å nå målet om et bedre samfunn, er en del av denne historien. Klafki påpeker at denne perioden ennå ikke er avsluttet, og at vi fremdeles er medvirkende i dette prosjektet. Slik definerer Klafki det moderne utdanningsprosjekt i et historisk perspektiv:

Endvidere er det en grunnleggende opfattelse for den tyske traditionsdannelsesbegrep, at utfoldelsen af evnen til fornuftig tænkning i hvert enkelt menneske samtidig åbner mulighed for, at menneskene gennem fornuftig samtale og diskussion samt gennem en reflekterende forarbejdning af erfaringer når frem til en fremadskridende humanisering af fælles livsbetingelser og en fornuftig udformning af de samfundspolitiske forhold, altså at menneskene kan nedbryde et ubegrundet magtherredømme og gøre spillerummet for deres frihedsudfoldelse større. (Klafki 2001:61)

Med utgangspunkt i dette dannelsesperspektivet definerer Klafki det moderne utdanningsprosjekt i dag i et tidssvarende og fremtidsrettet perspektiv: "Produktiv-kritisk at tage de spirende tanker fra denne storslåede periode i den pædagogisk -

filosofisk - politiske tenknings historie op og at gjennomtænke disse tanker i lyset af de utvivlsomt historisk set grundlæggende ændrede forhold i vores samtid og med henblik på fremtidige udviklingsmuligheder,". (s.64) Det produktivt - kritiske element i defineringen av et nytt danningsbegrep søker bl. a. en større vektlegging av den politiske dimensjonen og kjønnes likestilling. Klafki mener at all utdanning har mulighet for å være med på å forme og endre samfunnsforholdene og at dette er en viktig side av danningen – "dannesspørsmål er samfundsspørsmål ". Han peker på selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet og sammenhengen mellom disse som viktige grunnleggende evner. Innholdet i danningen må ta hensyn til det objektive og allmenne kulturinnhold sett i forhold til grunndimensjonene i de menneskelige interesser og evner. Som et viktig innhold peker han på nøkkelproblemer i samtiden som kan finne sin løsning gjennom en utdanning som legger vekt på evne til kritikk, evne til argumentasjon, empati og evne til å tenke i sammenhenger eller kategorier. Samtidig advarer han mot ensidig å tenke problemløsning og peker på behovet for allsidighet og flerdimensjonalitet i danningen for ikke å stivne i faste mønster og et altfor snevert perspektiv. Han peker også på faren for instrumentalisme. Om prestasjonsbegrepet innenfor utdanning viser han til behovet for en endring fra et resultatorientert perspektiv til et mer prosessorientert perspektiv med fokus på en stadig pågående prosess. Her poengterer han samarbeid fremfor konkurranse.

Hvilken didaktikk kan utledes av et slikt danningsbegrep?

Kritisk - konstruktiv didaktikk

Med utgangspunkt i et åndsvitenskapelig perspektiv har Klafki videreutviklet sine didaktiske standpunkter til en kritisk - konstruktiv didaktikk som han beskriver utførlig i boken "Dannelsesteori og didaktik – nye studier" (Klafki 2001). I det nye begrepet er det fortsatt åndsvitenskapelig didaktikk som ligger til grunn. Endringen mot et mer kritisk - konstruktivt perspektiv er en innrømmelse av det tidligere begrepets begrensninger samtidig som begrepet beholder det åndsvitenskapelige perspektivet. Danningsperspektivet er sentralt og spørsmålet er hva det skal dannes til. Her er demokratiet en styrende norm. Målet er selvstendig tenkende mennesker som kan treffe egne beslutninger og ta aktivt del i å forme samfunnet. Det må være sammenheng

mellom nåtidige og fremtidige mål. Det vil si at innholdet må preges av de langsiktige målene. Kulturinnhold og mennesker påvirker hverandre og skaper hverandre avhengig av tid og sted. Didaktikkens oppgave er å skape betingelser for valg av metode.

Når det gjelder det kritiske aspektet ved Klafkis didaktiske begrep sier han på side 108:

'Kritisk' er den erkendelsesinteresse, der kommer til uttrykk i det her representerte standpunkt, for så vidt som denne didaktik orienterer sig efter det mål at give alle børn og unge – og også alle voksne, der tilbydes pædagogisk støtte i deres læreprocesser – mulighed for at øge deres selvbestemmelses-, medbestemmelses- og solidaritetsevne i alle livets henseender.

Det blir derfor viktig, ikke bare å realisere slike undervisnings - og læreprosesser, men også å undersøke uttrykk for og årsaker til hindringer som ligger i veien for at målet om selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet kan nås.

Det konstruktive aspektet i begrepet henviser til det praktiske forholdet – interessen for å handle, forme og forandre. "Den indbefatter også *foregriben* af teorien, udkast til modeller for en *mulig* praksis, begrundede koncepter for en *ændret* praksis samt for en mere human og demokratisk skole med tilsvarende undervisning og samtidig for nye former for samarbejde mellem 'praksis' og 'teori'." (s.109)

Slik inngår hans didaktikk i et moderne utdanningsprosjekt som gjennom en kritisk - konstruktiv tilnærming er med på å videreutvikle samfunnet og virkeliggjøre målene for et demokratisk samfunn. Klafki advarer mot den tradisjonelle lærerstyrte formidlingspedagogikk som lett kan føre til en form for instrumentalisme, hvor fokus ligger på å presentere en stor mengde fag mest mulig effektivt. Han er også skeptisk til en ren vitenskapsorientert undervisning. Som en motvekt fremhever han den eksemplariske undervisning og den kategoriale dannelse som viktige elementer i en kritisk - konstruktiv didaktikk. Grunntankene i den eksemplariske undervisning formulerer han slik:

Dannende læring, som fremmer den lærendes selvstændighed, som altså fører frem til yderligere viden, evner og holdninger (til "arbejdende viden" i Hugo Gaudigs betydning), nås ikke gennem reproduktiv overtagelse af den størst mulige mængde enkelterkendelser, - evner og - færdigheder, men derimod ved at den lærende ud fra

et begrænset antal udvalgte eksempler arbejder sig frem til aktivt almene, nærmere bestemt: mere eller mindre vidtrækkende almengyldige kundskaber, evner og holdninger,.....(s.165-166)

Betegnelsen "kategorial" bruger han om den virkningen som her opnås:

Man kan anvende betegnelsen '*kategorial*' om den virkning, som de kundskaber, evner og holdninger har, som opnås på grundlag af et eksempel eller et lille antal udvalgte eksempler. Dette begreb er ensbetydende med en ensartet proces, der indeholder to konstitutive elementer: Ved at arbejde sig frem til det almene ud fra det specielle opnår den lærende en indsigt i en sammenhæng, et aspekt, en dimension ved sin naturbundne og/eller kulturel-samfundsmæssig-politiske virkelighed, og samtidig opnår han en strukturingsmulighed, en indgangsvinkel, en løsningsstrategi, et handlingsperspektiv, der ikke tidligere har været ham tilgængelig. (s.166)

Her kan begrepet "kategorial" oppfattes som danning gjennom induktiv læring i et subjekt/objektforhold. Arbeid med det eksemplariske stoffet og de strukturene som dannes hos den som lærer fremstilles som to elementer som konstituerer den kategoriale virkning. I denne prosessen er det nødvendig å opprette et forhold mellom det objektive kulturinnhold og den subjektive interesse. Det må åpnes opp. I dette forholdet blir virkningen den forståelse som frembringes. Slik tolker den danske professor Carl Aage Larsen begrepet om kategorial dannelse: "Al forståelse innebærer tyding. At tyde er at kategorisere, og det, man ikke kan kategorisere, er utydeligt, uforståeligt. Forståelse er kategorial, og da dannelse er forståelse, er dannelse kategorial." (Klafki 2001:17)

Hvordan åpnes det opp for et slikt forhold? Her er Klafki mindre konkret. Han understreker imidlertid betydningen av aktive og kritiske elever, for at det eksemplariske stoff som presenteres skal få betydning for eleven og dermed virke som kategorial dannelse:

Til grund for de fleste konseptioner inden for den eksemplariske position ligger den målforestilling, at læring på skolemæssige eller ikke-skolemæssige institutioner skal hjælpe den lærende til selvstændighed, til en kritisk evne til at erkende, dømmes og handle og dermed også til evnen til på eget initiativ at kunne lære mere. Netop derfor betragtes undervisningsprocessen ikke som formidling av forudgiven viden og fastlagte færdigheder, men derimod som pædagogisk hjælp til elevens aktive læring, som 'sokratisk læring',.....(s.168)

Her sier han også noe om spenningsforholdet mellom elevens utviklingsnivå og særegne interesser og det innhold og de krav eleven blir presentert for. Undervisningen skal legge til rette for selvstendig læring, hvor eleven selv er aktivt med på å konstruere sin egen læring og derved gradvis tilegne seg en større forståelse av de allmenne strukturer, lovmessigheter, prinsipper og sammenhenger. Denne prosessen kan foregå både som induktiv og deduktiv læring. Han fremhever utforskning og undersøkelse som arbeidsmetode f. eks. elevsamtale, gruppearbeid og prosjektarbeid. Hvordan disse arbeidsmetodene brukes avhenger av didaktisk begrunnelse og innsikt. På side 170 sier han noe om dette:

Alle disse læringsformer og undervisningsmetoder er dog i den eksemplariske undervisning og lærings betydning underlagt et strengt kriterium, nemlig princippet om at de skal føre frem til tilegnelse af grundlæggende, kategoriale indsigter og evner. Dette er på ingen måde selvfølgerlig; disse former og metoder kan nemlig også praktiseres mere formelt og i stedet føre til en ophobning af kategorialt uordnede, uforståede fakta og teknikker uden meningsrelationer.

Her står vi overfor en ny utfordring. Hvem skal definere de allmenne strukturer, lovmessigheter, prinsipper og sammenhenger som kan føre til kategorial dannelse? Klafki er skeptisk til at vitenskapene skal bestemme disse kriteriene, selv om han mener at vitenskapelig erkjennelse må inngå som en del av den diskusjon som stadig må foregå for å definere hva som er allmenne grunnleggende strukturer og prinsipper i vår tid og i forhold til det fremtidige. Dette må ligge innebygget i det danningsbegrep vi definerer oss innenfor. "Netop i dag og i fremtiden må dannelse ud fra selvbestemmelses- og medbestemmelsesprincippet indebære den erkendelse, at det er nødvendigt på den ene side at tilstræbe en så stor grad af fællestræk som muligt, men på den anden side dog også garantere og forsvare muligheden for forskelligartede og modstridende opfattelser, problemløsninger og livsholdninger. (s.176)

Klafki fremhever nytteperspektivet i det nåtidige danningsbegrepet og er opptatt av å sikre den menneskelige eksistens i et globalt perspektiv. Han peker på de nøkkelpoblemer vi står overfor. Det er med utgangspunkt i disse vi må bestemme hvilke tema som skal med i det innhold vi velger i undervisningen.

Eksemplarisk undervisning er ingen motsetning til den mer orienterende undervisning. Disse to læringsprinsippene har, ifølge Klafki, et produktivt forhold til hverandre. De kategoriale forståelsesbegreper eleven tilegner seg gjennom den eksemplariske undervisning gjør den orienterende undervisning meningsfull for eleven. Klafki mener derfor at den eksemplariske undervisning og læring må være i sentrum for skolens praksis. Elevene skal lære seg strategier for å skape mening.

Er det noe i det dannelsesperspektivet og den didaktikk Wolfgang Klafki står for som finner gjenklang i Matthew Lipmans tanker om danning og didaktikk?

Klafki og Lipman

Utgangspunktet for deres tekster kan oppfattes som noe forskjellig. Klafki er mer opptatt av å se danning i et overordnet samfunnsperspektiv, mens Mathew Lipman er opptatt av det nære og konkrete, hvert enkelt menneskes liv. Lipman er mer opptatt av metode og form enn Klafki, som fokuserer mer på didaktikk som overordnet begrep. Forfatterne er også påvirket av de danningstradisjoner som er spesielle for deres respektive kulturer, den tyske og den amerikanske læreplantradisjon. De forenes i sin tro på "sokratisk læring" som en modell for danning og begge er preget av den åndvitenskapelig tradisjon i forhold til forskning på danning og didaktikk. Begge er forankret i et historiske perspektiv, samtidig som de er opptatt av å se danning i et nåtidig og fremtidig samfunnsperspektiv. Lipman trekker tråder tilbake til det greske samfunn 500 år før Kristus. Her har også den tyske åndsvitenskaplige tradisjon innen utdanningsvitenskap sitt utgangspunkt. Evne til fornuftig tenkning gjennom en utforskende dialog, slik Sokrates lærte oss, er en metode til danning som fremdeles er aktuell. Som Klafki peker også Lipman her på at vi må se danning i forhold til de problemer vi står overfor i samfunnet i vår tid. I en av sine andre bøker "Philosophy in the Classroom" sier han det slik: "..., we must take the Greek experience seriously and apply its lesson to the problem of our own age. For we too are in a society that is philosophically deprived – long of knowledge but short on wisdom. Philosophy comes to too few people, and, even to those, it often comes too late." (Lipman m fl.1980: preface xv)

Lipman er kritisk til skolen i dag og peker på behovet for en rekonstruksjon der *mening* står i sentrum:

But now we are compelled to acknowledge that the school must be defined by the nature of education, and not education by the nature of school. Instead of insisting that education is a special form of experience that only the schools can provide, we should say that anything that helps us to discover meaning in life is educational, and the schools are educational only insofar as they do facilitate such discovery. (s.6)

På samme måte som Klafki er han opptatt av å tenke nytt, men konsentrerer seg først og fremst om metoden og forholdet til de elevene som kommer til skolen. Her peker han spesielt på elevenes ulike kulturelle og sosio - økonomiske bakgrunn og behovet for å møte hver enkelt ut fra de erfaringer eleven bringer med seg. "What is clear is that education must reconstruct itself so that the socio-economic conditions can never be the excuse for purely educational deficiencies. It must reconstruct itself so that diversity of cultural conditions will be regarded as an opportunity for the system to give proof of its excellence, rather than as an excuse for its collapse." (s.5)

Klafki står også for en kritisk didaktikk som orienterer seg etter det mål å gi alle, både barn og voksne, støtte i deres læreprosesser slik at deres evne til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet utvikles i skolen. Samtidig er det en viktig del av hans kritiske didaktikk å peke på de hindringer som ligger i veien for å nå en slik målsetting. Her er han på linje med Lipman som peker på en "educational dysfunction" i dagens skole. (s.3)

Det konstruktive elementet i Klafki's didaktikk, å danne nye modeller for praksis og begrunne disse, har Lipman utviklet i praksis. Sammen med sine medarbeidere har han laget og prøvd ut et læreplanprogram som setter hver enkelt elevs evne til og mulighet for å skape mening i sitt eget liv i fokus. I den filosofiske samtale undersøker elevene sammen med læreren kulturinnholdet, hva vi tenker, hvordan vi tenker og hvorfor. Pedagogisk er han inspirert av John Dewey og hans begrep "erfaring som handling" og tenkning som et "instrument" for handling. Sosiologisk knytter han seg til George Herbert Mead og hans dialektiske forståelse av å utvikle tenkning gjennom å ta den annens perspektiv og gjennom språket. Psykologisk er Vygotsky en inspirator til å sette tenkning og kognitiv utvikling inn i en danningssammenheng som tar utgangspunkt i

elevens aktuelle utviklingsnivå og i den nærmeste utviklingszone. Filosofi blir et bindeledd mellom det pedagogiske, sosiologiske og psykologiske feltet i didaktikken. Det er den disiplin som omhandler tenkningen som sådan, både i sitt innhold og i sin metode. Ved å innføre et metakognitivt perspektiv er det mulig å lære seg å tenke på en mer bevisst måte, tenke etter, tenke kritisk, tenke kreativt og tenke logisk. Bare gjennom praksis er dette mulig, og i den filosofiske samtale ligger det en slik mulighet. Refleksjon er både mål, innhold og metode. Her er vi tilbake til begrepet "sokratisk læring" som både Klafki og Lipman refererer til, og som Lipman konkret tar i bruk som metode i utdanningen.

Filosofien definerer også hvilket innhold som skal utforskes – hva som er viktig for å forstå oss selv og den verden vi er en del av. Lipman nevner noen allmenne begreper som rettferdighet, sannhet, godhet, skjønnhet, frihet, tid, vennskap, personlig identitet og samfunn. Han sier: "Philosophy deals with the ways in which these concepts regulate our understanding of the things we do in our lives. The acquisition by children of such concepts is indispensable if they are to make sense of the social, aesthetic, and ethical aspects of their lives." (s.25) Ved å diskutere innholdet i begrepene og knytte begrepene til elevenes erfaringer, er elevene med på å definere hva som skaper mening i deres eget liv. I tillegg knyttes begrepene til et allmenngyldig og mer objektivt perspektiv. Her kjenner vi igjen Klafkis begrep om eksemplarisk læring. Den som lærer arbeider seg frem til mer eller mindre allmenngyldige kunnskaper, evner og holdninger på grunnlag av utvalgte eksempler. Disse eksemplene er hentet fra temaer som gjennom alle tider har vært av interesse for mennesket. Det viktige i Klafkis didaktikk er å åpne opp for og skape sammenheng mellom det objektive allmenne kulturinnhold og grunn dimensjonene i de menneskelige interesser og evner, slik at eleven utvikler sin evne til å tenke i sammenhenger, kategorier. Klafki sier lite om hvordan det skal åpnes opp. Her kan Lipman's læreplanprogram være et konkret forslag til hvordan man kan undersøke kulturens innhold og skape mening og sammenheng. Særlig viktig blir dette i en tid da tilgang på informasjon er nærmest ubegrenset. Lipman sier også noe om dette:

This splintering of the school day reflects the general fragmentation of experience, whether in school or out, that characterizes modern life. It is also due, however, to the enormous increase in the factual dimension of human knowledge, for insofar as education involves a transmission of information to the child, it must be simplified and schematized by specialists. The result is that each discipline tends to become

self-contained, and loses track of its connections with the totality of human knowledge, in an effort simply to present a bare outline of that particular field. (s.26)

For Lipman er filosofien "the missing link", et fagområde som både i sitt innhold og i sin metode kan hjelpe oss til å skape mening i de ulike andre fagområder i skolens læreplaner. Her legger Lipman stor vekt på elevens deltakelse. Eleven vil alltid være med på å forme innholdet i sin egen læring og dermed også innholdet i skolehverdagen. I den filosofiske samtale ligger det en mulighet for intersubjektivitet og kommunikasjon, slik at elevens bidrag blir synliggjort og tatt hensyn til. Dialogen er selve målet med samtalen. Det er også elevens egen metode. Innholdet skapes i møte med det stoffet som legges frem. Virkelig læring skjer bare der hvor innholdet får betydning for eleven. Vi trenger en bevisstgjøring og en forståelse av elevens deltakelse i sin egen læring. Det er eleven som lærer *seg*. Vi trenger også metoder som gir eleven mulighet til bidra i sitt eget dannelsingsprosjekt. Lipman sier det slik på side 27:

The answer seems clear: If children's chief contribution to the educational process is their inquisitiveness, and if philosophy is characteristically a question-raising discipline, then philosophy and children would seem to be natural allies. What could better connect children with the formal structure of human knowledge than a discipline that has traditionally concerned itself with the interrelationship among the different intellectual disciplines., and with the raising of ever more penetrating questions about how human experience is to be understood and interpreted?

Her kan vi igjen trekke forbindelsen til Klafkis kategoriale dannelsesbegrep. Ved å åpne opp for læringserfaringer som bidrar til at eleven knytter an innholdet til sitt eget liv og sine egne interesser, skapes det mening og forståelse. Samtidig åpner det kategoriale, å lære gjennom å kategorisere, opp for et handlingsperspektiv og en løsningsstrategi som gir eleven et redskap for å skape en bedre forståelse, noe å gripe og skape innholdet med.

Nytteperspektivet er fremtredende både hos Klafki og Lipman. De er opptatt av de utfordringer vi står overfor i samfunnet i dag og i fremtiden og hvordan utdanning kan bidra til å løse disse nøkkelproblemene. Begge er opptatt av det fornuftige og rasjonelle, elevens evne til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet og omsorg. Samtidig finner vi hos begge, men klart hos Lipman, en forståelse av og et perspektiv på

mennesket som noe langt mer enn et rasjonelt vesen og en higen etter en mer helhetlig forståelse av det menneskelige. Klafki fremhever bl. a. den estetiske grunndimensjonen i den menneskelige interesse og henviser til Schiller og betydningen av hans argumentasjon for den estetiske erfaring både som middel til danning av fornuftsevnen og som en menneskelig interesse og mulighet som har verdi i seg selv. (s.47) Lipman viser til Dewey og hans teorier om oppdagelse og utforskning og estetisk erfaring. Lipman sammenligner dannelsingsprosessen med et eventyr eller en oppdagelsesreise. "It should be chockful of opportunities for surprise, with the tension of exciting possibilities, with tantalizing mysteries to be wondered at as well as with fascinating clarifications and illuminations." (s.9) Å motivere elevene til å lære ut fra et fremtidig nytteperspektiv er nytteløst. For elevene skapes meningen her og nå, i opplevelsen, i samtalen, i leken og i de sosiale relasjoner. I tilknytning til disse individuelle erfaringene utvikles deres selvbylde og det unike i deres personlige ståsted. Dette skaper identitet, og identitet er en forutsetning for å utvikle evne til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. Her er vi ved kjernen i Lipman's didaktiske tenkning – *den filosofiske samtale*.

Den filosofiske samtale – en metode i et moderne utdanningsprosjekt eller noe mer?

Som vi har sett kan den filosofiske samtale som metode med letthet defineres inn i utdanningen som en aktivitetsbetont og elevsentrert læringsform, som tar utgangspunkt i det Klafki benevner som den eksemplariske posisjon og det kategoriale dannelsingsbegrep – på lik linje med prosjektarbeid, undersøkelse og utforskning, elevsamtaler og gruppearbeid. Lipman sitt læreplanprogram er utarbeidet i forhold til ferdig oppsatte temaer fra filosofiens hovedinnhold, metafysikk, epistemologi, etikk, estetikk og logikk. Temaene og tekstene har henvisning til aldersnivå og har en klar progresjon. Filosofien definerer kategorier og systemer å tenke innenfor, samtidig som dialog og elevdeltakelse er viktig. Målet er å lære elevene å tenke mer effektivt og grundig og utvikle løsningsstrategier, slik at de kan ta ansvar for sine egne liv og for samfunnet.

Alle undervisningsmetoder er underlagt didaktiske forutsetninger og begrunnelser. For Klafki er det viktigste kriterium at undervisningsmetoder, i den eksemplariske

undervisnings betydning, skal føre til grunnleggende kategoriale innsikter som skaper struktureringsmuligheter og handlingsperspektiver. Samtidig etterlyser han kriterier for hva som kan defineres som det grunnleggende kategoriale, allmenne strukturer, lovmessighet, prinsipper og sammenhenger som kan føre til kategorial dannelse. Klafki er skeptisk til at vitenskapen alene skal definere disse kriteriene. Her kan filosofien finne sin plass, ikke som vitenskap, men som filosofi i praksis. Går vi nøyere inn på begrunnelse og forutsetning for den filosofiske samtale som metode, kan vi se at det ligger andre muligheter her enn en tradisjonell moderne tankegang. Den filosofiske samtale er i seg selv både metode, innhold og mål. Øyeblikket, det skapende og lekende aspektet i samtalen kan frigjøre oss fra det fremtidige nytteperspektivet, det tekniske og instrumentalistiske preget som er en fare i all metodikk. Det kategoriale som dannes i møte mellom det objektive kulturinnhold og den subjektive menneskelige interesse løser seg opp i intersubjektivitet og prosess. Det skarpe skillet Klafki oppretter faller, og prosessen trer frem og definerer kulturinnholdet – ikke som noe objektivt utenforliggende som er definert en gang for alle – men som mange stadig pågående samtaler.

Klafki etterlyser det kategoriale prinsipp som en garanti for å opprettholde mest mulig fellestrekk og samtidig garantere for og forsvare motsetninger og ulike meninger. Den tyske filosofen Jürgen Habermas har gjort forsøk på å finne en lignende garanti i sitt begrep "det tvingende argument" i diskursen. Om det i det hele tatt finnes en slik garanti, er det grunn til å stille spørsmål ved. Dersom vi oppfatter den filosofiske samtale som metode i moderne forstand, er det nærliggende å hevde at filosofien er en vitenskap som definerer den allmenngyldige objektive sannhet både i mål, innhold og metode på samme måte som andre vitenskaper. Hvilken garanti har vi da for at for at motsetninger og ulike meninger kommer med? Går vi til den motsatte ytterlighet og ser på samtalen fra et radikalt postmoderne perspektiv, kan det lett innvendes at "alt flyter" og blir ironi og overflate. Vi mister de fellestrekk som gjør kommunikasjon og mening mulig.

For å belyse disse spørsmålene blir det nødvendig å løfte metoden ut av dette motsetningsfylte perspektivet og se det fra en annen posisjon. Vårt fremste alternativ er å gå til en mer moderat postmodernisme, der de mange samtalene, teksten og språket i de små fortellingene er i fokus. Sannheten defineres og undersøkes av menneskene selv

og hver enkelt menneskes behov for å skape mening. Meningen fremtrer i språket. Slik fremtrer mange sannheter i prosessen. Det ligger ingen garanti utenfor dette. En mulig garanti ligger i menneskene selv og i språket, ved at det som tenkes bringes frem som tekst og undersøkes i dialog med andre. Det korrektive elementet ligger i det intersubjektive, men også i det filosofiske aspektet, fordi å filosofere betyr å tenke over, reflektere, tenke kritisk og kreativt og stille spørsmål ved begrunnelsen. Her ligger også det personlige ansvaret og muligheten for medbestemmelse og solidaritet med andre. Med et slikt fokus på danning kan det være interessant å se på den *erfaringen* som frembringes.

8. ERFARINGEN I DET POSTMODERNE

Det postmoderne

Å fange det postmoderne i en retning innenfor vår tenkning, vil være en selvmotsigelse. Det postmoderne er en motreaksjon på det moderne og blir dermed vanskelig å definere, fordi det moderne som preger vår tenkning nettopp er definert ved å tenke historisk i rette linjer, i dualismer, i store fortellinger og systemer hvor enighet om hva som er rett og sant er målet. Prosessen, øyeblikket og de små fortellingene er stikkord for å karakterisere det postmoderne. Her er fokus på språket og teksten. Det bygges ikke sannheter. Alt er i prosess og kommunikasjon.

Språkfilosofen Ludwig Wittgenstein var blant dem som gjorde opprør mot det moderne. Han forkastet etter hvert vitenskapsspråket som det eneste gyldige og fremsatte teorien om "språkspillene". I følge denne teorien er vitenskapsspråket bare et av flere språkspill. Språkspillene oppfattes som likeverdige og hvert spill har sitt språk. Dette språket er kun gyldig innenfor denne spesielle konteksten. Flere slike motkulturer kan betegnes som postmoderne. Mest kjent er kanskje den franske filosofen Michel Foucault sine tekster. Her forsøker han å vise at bestemte talemåter eller diskurser bygger sosiale institusjoner som definerer det normale. Slik avslører han avviket som en konstruksjon innenfor det moderne og peker på den makt språket har. (Østerberg 1999:380-381)

I artikkelen "Postmodernisme, språk og filosofi" har Lars Løvlie fokus på språket og "språk-handlinger som strategiske trekk i en kamp om kulturelt hegemoni". (Dale red. 1992:234) Disse er knyttet til tid, sted og tradisjon og finnes i alle diskusjoner. Dermed blir også diskusjonen om det moderne/postmoderne et av mange språkspill. Den radikale postmodernisme prøver å unngå dette ved å bevege seg i det flyktige og ironiske, i protesten og det bevisste avviket og se det virkelige som overflate og skinn. En mer moderat postmodernisme har funnet sin fremstilling i noe som ligger tett opp til det moderne og betegnes som den "pragmatiske vendingen" i filosofien. Man vender seg bort fra motsetningene mellom den indre og ytre verden. Sannheten ligger i forholdet mellom språkspillene og den sosiale praksisen og i den erfaringen som finner sted i dette spillet. Sannheten og det som skal gjøres gyldig må skapes igjen og igjen. Dette

pålegger oss alle et større moralsk ansvar og oppfordrer oss til å delta i denne skapelsen. Den moderate postmodernisme har et pedagogisk budskap hvor teksten og konteksten er sentral. Evne til å lese og tolke tekst og analysere teksten i et kritisk perspektiv blir et overordnet mål. Det betyr å sette tekst og kontekst på prøve, avsløre og avdekke. "En postmoderne aktivitetspedagogikk har dermed rimeligvis som første mål å hjelpe elevene til å se, se gjennom tingene og i samhandlingene se seg selv." (s.252) Å skape bevissthet om hvordan man blir påvirket og påvirker, er et vesentlig trekk ved den postmoderne pedagogikk. Elevene bevisstgjøres sin egen rett til og mulighet til å skape noe nytt, lage nye versjoner av gamle tekster og dermed være med på å påvirke innenfor sin egen kontekst. En forutsetning er at elevene må ha et mangfoldig undervisningstilbud på tvers av fagene. "Tilbudet bør gi anledning til å koble inntrykk og kunnskaper på tvers av de tradisjonelle faggrensene. Denne koblingen er ofte intuitiv eller estetisk, og minner oss om at det estetiske ligger like mye *mellom* fagene som i de tradisjonelle estetiske fagene selv." (s.251) Ved å skape sammenheng og forbindelse mellom fagene, frembringes det kreative og meningsfulle i danningen.

En av våre mest kjent pedagoger i moderne tid ønsket ikke å bli plassert innenfor en bestemt retning. Han så på vår moderne dualistiske tenkning som en konstruksjon som hindrer oss i å se den prosessen hvert enkelt menneske dannes i. Det er innenfor denne konstruksjonen skolen defineres som formell utdanning. I hans utdanningsfilosofi fremstilles de ulike begreper i dannelsesprosessen ikke som motsetninger i et objektivt og et subjektivt forhold, men stiger frem som en prosessuell intersubjektiv erfaring. Det er gjennom språket vi ordner og konstituerer verden og handler i verden, derfor blir metoden i felleskap å utforske og undersøke språk og språkhandlinger. Det avgjørende er hvorledes og hvorfor ting trer frem som de gjør i språket og i våre handlinger. I møte med hans tekster skapes interessen på nytt og vi gjør erfaringer som forandrer vår tenkning og vårt handlingsperspektiv. Det pedagogiske verket fremtrer med nytt innhold.

John Dewey

I sin utdanningsfilosofi tar John Dewey utgangspunkt i mennesket og dets egenart. Mennesket overlever som art gjennom sosialt liv. Sosialt liv skapes gjennom kommunikasjon samtidig som alt sosialt liv *er* kommunikasjon. Kommunikasjon er dannende. Dermed er alt sosialt liv med på å danne oss som mennesker. Dette beskriver Dewey i sin bok "Demokrati och utbildning". Om menneskets forutsetninger i det første møte med den sosiale gruppen det fødes inn i sier Dewey: "När en människa föds är hon inte bara omedveten om den sociala gruppens mål och vanor utan också helt likgiltig inför dem. Därför måste hon få kännedom om dem och bli aktivt intresserad – utbildning och endast utbildning överbygger gapet". (Dewey 1997:37) Interessen er nødvendig for at mennesket skal gjøre erfaringer som har betydning. Det er interesse og erfaring som danner oss. Meningen fremtrer. Perspektivet endres. Det blir en kontinuerlig rekonstruksjon og konstruksjon av erfaringen. Vår kulturelle identitet viser seg.

Erfaringen representeres i språket, både som direkte erfaring og som formidlet erfaring. "För att man skall kunna förmedla en erfarenhet måste den formuleras. För att formulera den krävs att man går ut ur den och ser på den så som en annan skulle se den, att man överväger vilka kontaktpunkter den har med den andres liv, så att erfarenheten kan få en sådan form att han kan uppfatta dess mening." (s.40) For å kommunisere må vi reflektere over hva vi har erfart og hvordan vi skal formidle erfaringen. Dette krever avstand til selve erfaringen, et annet perspektiv. Vi må tenke over hva vi tenker, tenke oss i fantasien, lage oss forestillinger om "den andre". Slik deles erfaringen og blir til en felles forståelseshorisont for de som deltar i denne prosessen. "Kommunikation är en process där erfarenhet delas tills den blir gemensam egendom". (s.44) I dette fellesskapet konstitueres vi som subjekt, ikke som noe ene stående, men som faser i en kommunikativ prosess. I en postmoderne posisjon vil dette felleseie straks oppheve seg selv i de mange samtaler som holdes gående. Det er ikke vunnet en gang for alle som et sant subjekt eller objektiv sannhet, men undersøkes og defineres på nytt og på nytt.

Som danning er dette i utgangspunktet et uformelt samspill. Behovet for å formalisere denne dannelsesprosessen har blitt stadig mer påtrengende jo mer komplisert samfunnet har blitt. Skolen som formell utdanningsinstitusjon er det sosiale miljø som er felles for

alle barn og unge. Om skolens tre viktigste oppgaver sier Dewey: "...: att förenkla och ordna de dispositioner den skall utveckla, att rena och idealisera befintliga sociala vanor samt att skapa en öppnare och bättre balanserad miljö än den de unga troligen skulle utsättas för om de lämnades åt sig själva." (s.58) Her er det lett å komme over i en moderne stor fortelling om skole og utdanning, hvor eleven skal passe inn i det kulturinnhold skolen allerede er definert innenfor. Dewey peker på det gapet som lett kan bli mellom de erfaringer man gjør i skolen og de erfaringer man gjør i andre sosiale miljøer som har betydning for elevene. Å knytte erfaring an til menneskenes liv er skolens viktigste utfordring. Uten kommunikasjon er dette en umulighet. Undersøkelse og samtale, barnets egen metode blir sentral. Slik dannes kulturinnholdet i skolen i et felles forsøk på å finne ut av hvorledes verden fremtrer og hvorfor.

Det postmoderne i Deweys didaktiske tekster ligger i hans oppfatning av danning som en transformativ prosess, hvor danning i seg selv blir både mål, metode og innhold. Mennesket danner seg gjennom sin interesse for å skape mening, og det som danner seg viser seg mellom mennesker som kunnskap og erfaring formulert i språket. Samtidig har han et moderne perspektiv. Hans prosjekt er å utnytte danningens potensiale i forhold til det å gjøre samfunnet bedre og mer humant for alle. Her ser han demokratiet og demokratiets tro på og krav om frihet, likhet og solidaritet som den fremste verdi. Ikke som en endelig utenforliggende objektivisering, men som verdier som må defineres på nytt og på nytt mellom menneskene i tanke og handling. Slik kan vi unngå å ende opp i en stivnet form – en moderne stor fortelling.

Danning er erfaring. For å forstå erfaringen fra en postmoderne posisjon, må de ulike sider ved erfaringen løftes frem, ikke som motsetninger og heller ikke som deler, men som prosess. Selv om fremstillingen har en moderne form, kan man forestille seg at de dannelsesbegrepene Dewey undersøker i den teksten jeg har valgt, fungerer sammen og trer inn i hverandre i en transformativ prosess som pågår hele tiden.

Interesse, disiplin, erfaring, tenkning og metode

Interesse er en sterk drivkraft i menneskenes liv og grunnlag for målrettet handling.

"Interesset mäter – eller snarare är identiskt med – styrkan i det grepp som det

förutsedda målet har om någon när det gäller att förmå denne att agera för dess förverkligande." (s.173) Den skaper en ide om hva vi vil og hvor vi vil. Interessen setter i gang og gir aktiviteten retning. Interesse er en betegnelse som omfatter all aktiv utvikling i en kontinuerlig prosess hvor vi strever etter å fullbyrde noe. "Deltagande och interesse innebär att individ och värld är hopkopplade i en utvecklande situation." (s.168)

Bevisstheten utvikles gjennom interessen. Det som kan være en intuisjon, en følelse av at noe er viktig, bringes frem og undersøkes. "Att ha ett interesse betyder att man i en kontinuerligt utvecklande situation i stället för att använda det isolerat tar emot det som kommer." (s.180-181) Dette har betydning for vår forståelse av oss selv og av verden og vil igjen påvirke våre handlinger – passivt mottagende eller aktivt medvirkende til forandring av det sosiale miljø vi er en del av. "Att organisera utbildningen så att den medfödda aktiva dispositionen helt och hållet engageras i det som görs och insikten om att det som görs kräver observation, kunskap och konstruktiv fantasi, är det första som behövs for att förbättra de sociala villkoren."(s. 180) Her ser vi konturene av et langsiktig mål, en retning for den dannelsesprosessen mennesket er i, samtidig som det konstruktive og kreative i prosessen understrekes som en betingelse for dette målet. Dette ligger nær opp til en moderne tankegang, men i det kreative og konstruktive perspektivet kan det ligge en kime til en større åpenhet og en forsikring om at det som dannes blir noe hvert enkelt menneske selv eier. I en slik erfaring ligger det mening for den enkelte og et personlig ansvar for helheten.

Den målrettede handling som springer ut av interessen er ikke bare avhengig av interessen, men også viljen til å arbeide målrettet for å nå et mål over tid. Dette krever disiplin og erfaring med å arbeide langsiktig. Langsiktighet er et relativt begrep og avhengig av alder og erfaring. Disiplin er i denne sammenheng positivt. Interesse og disiplin fremmer hverandre gjensidig. "Att veta vad man skall göra och att sätta igång och göra det omedelbart och använda nödvändiga hjälpmedel, det är att vara disciplinerad , antingen vi tänker på en arme eller ett intellekt." (s.172) Tidsperspektivet kan ofte være på lang sikt f. eks. i en undervisningssituasjon. Her er det læreren som har oversikten og det langsiktige perspektivet. Å finne frem til undervisningsformer som kan være et forum for å bringe frem elevens interesse og bygge videre på den, er en utfordring for læreren. "Studier blir effektiva i den grad eleven inser att de har att göra

med sådant som angår honom. Denna koppling mellan ett objekt eller ett läroämne med främmandet av en ändamålsenlig aktivitet är A och O i en genuin teori om interessets roll i undervisningen." (s.178) Gjennom interessen bringes det kreative og konstruktive perspektivet inn i undervisningen, og eleven erfarer sine egen aktivitet som betydningsfull. Dette frembringer erfaringer som virker til å søke nye, lignende erfaringer.

Erfaring som begrep inneholder et aktivt og et passivt element. "Vi gör något åt förhållandena och sedan gör de något med oss i gengäld,...." (s.183) Vi eksperimenterer med verden og oppdager hvordan den er. Gjennom de erfaringer vi gjør og de erfaringer vi gjennomgår, dannes vi som mennesker. Vi utvikler kunnskap om sammenheng og relasjoner. Vi lærer ved å handle og den bevissthet vi danner henger nøye sammen med den fysiske aktivitet vi utøver i selve handlingen. Handling, erfaring og tenkning virker sammen i en meningsbærende prosess. Den nære forbindelsen mellom aktivitet og konsekvens, skaper mening gjennom den teori som dannes. For å få innsikt i relasjonen mellom aktivitet og konsekvens, prøver vi å forstå og forklare. Vi reflekterer over det som skjer. Derved tar vi også ansvar for handlingen og de fremtidige konsekvenser. "Tänkande är altså liktydigt med att lyfta fram den intellektuella beståndsdelen i vår erfarenhet och göra den tydlig. Det gör det möjligt att handla med ett mål i sikte." (s.190) Motsatsen til tenkning og aktiv handling er å handle ureflektert og rutinemessig. Å tenke nøye, tenke etter, tenke over hvilken betydning aktiviteten har i forhold til mulige konsekvenser, er intellektuell aktivitet på et høyere plan. "Tänkande är att omsorgsfullt och medvetet fastställa samband mellan det som görs och följderna därav." (s.195)

Vi har en personlig umiddelbar interesse av å prøve å få kontroll over konsekvensene. Gradvis lærer vi gjennom erfaring i møte med andre mennesker å utvikle en sosial interesse. Vi må i våre overveielser mellom aktivitet og konsekvens ta hensyn til andre enn oss selv. Hvilke konsekvenser har denne handlingen for meg, for den andre og for miljøet?

Tenkning er en prosess – granskning, undersøkelse og utforskning. Det er å søke etter noe vi ikke har. Samtidig er det vi oppnår noe sekundært og instrumentelt og vil straks det blir funnet, oppløses som et endelig produkt og inngå i en del av den videre

prosessen. For Dewey er tenkning selve essensen i all utdanning: "Tänkande är metoden för intelligent lärande, för lärande som utnyttjar och belönar medvetandet. Vi talar på goda grundar om tankemetoden, men det väsentligaste och viktigaste är att man alltid håller i minnet att metod är tankande, den intelligenta erfarenhetens metod i dess faktiska förlopp." (s.197-98)

Han fokuserer på prosessen, men trekker frem noen elementer i den tenkingen som utvikler våre erfaringer. Det første er erfaring med et stoff, et materiale. Denne fasen i prosessen har karakter av prøving og feiling. Det problem og de spørsmål som eleven erfarer her er utgangspunktet for det videre forløp. "Den viktigaste frågan, som kan ställas inför varje situation eller erfarenhet som föreslås som utgångspunkt för inlärningsprocessen, är därför vilken typ av problem den omfattar." (s.199) For at problemet skal ha personlig interesse og dermed være en naturlig drivkraft for selve utforskningen, må det ta utgangspunkt i noe som har personlig betydning for eleven. Å løse lærerens eller lærebokens ferdige utarbeidede spørsmål er et helt annet utgangspunkt. Her blir elevens problem å finne ut hvordan han skal tilfredstille læreren, og tankevirksomheten vil knyttes til å løse dette problemet. Læringen blir en helt annen.

Tilgang på data og hvordan man behandler data, er en annen side ved erfaringsprosessen. Tankene må ha noe å arbeide med .Om dette sier Dewey: "Men underlag för tankeverksamhet är inte tankar, utan handlingar, fakta, händelser och olika föremåls relationer till varandra." (s. 201) Læreren har en viktig oppgave her. Det må legges til rette for at eleven har tilgjengelig de hjelpemidler han trenger for å komme videre i prosessen. Her er ikke kunnskap og data utvendige objekter, men er i forholdet mellom handlingen som settes i gang og det mulige resultatet. Kunnskap har sin optimale verdi i forhold til de idéer som eleven legger frem for å finne en løsning på problemet. Tankevirksomhet er dypt personlig og kan ikke overføres fra person til person. Derimot er tankevirksomhet kommunikasjon og dialog om erfarte problemer i handling og tekst. Selve tankevirksomheten og de erfaringer eleven gjør, ligger hos den som lærer.

I erfaringsprosessen må eleven få mulighet til å prøve ut sine ideer og mulige løsninger i praksis, se sammenhenger og selv oppdage verdien av sine anstrengelser.

Handlingsaspektet er viktig. Erfaringen fullbyrdes i handlingen og nye erfaringer fremtrer.

Som vi redan har sett är tankar ofullständiga så länge de bara är tankar. I bästa fall är de hypotetiska uppslag och indikationer. De är utgångspunkter och metoder för att hantera erfarenhetssituationer. Tills de har tillämpats i dessa situationer saknar de full skärpa och verklighetsprägel. Det är i tillämpningen de prövas och bara genom att prövas får de en fullständig innebörd och verklighetsanknytning." (s.206)

Metode diskuteres vanligvis som noe atskilt fra lærestoffet, fra de som deltar i prosessen og fra det målet som skal nås. Dewey peker på hvordan erfaring også er metode. Det lærestoffet, materialet, som brukes i en erfaringsprosess er erfaringer som er metodisk bygd opp til data og samlet i de ulike vitenskaper. For den som bruker materialet som et middel til å komme videre i sin egen erfaringsprosess, utnyttes også det metodiske som en effektiv behandling av materialet gjennom elevens tenkning og handling.

Erfarenhet som förnimmelsen av sambandet mellom något man prøvat och dess återverkningar bildar en process. Om vi bortser från ansträngningen att kontrollera processens förlopp är det ingen skillnad mellan stoff och metod. Vi har helt enkelt en aktivitet som inbegriper båda två – både det som individen och det som omgivningen gör. (s.211)

På samme måte knytter han metoden til målet i prosessen. "En metod är i allafall bara ett effektivt sätt att utnyttja material för att nå ett resultat." (s.211) Det er når vi reflekterer, tenker over hva vi gjør og hvordan vi gjør det, at vi kan skille mellom stoff og metode. Ved å trekke ut og belyse faser i prosessen kan vi bidra til å styre prosessen på en mer effektiv måte. Dette er en del av den bevisstheten som finner sted. Samtidig er dette pedagogikkens oppgave som vitenskap. Feilaktig har pedagogikken blitt oppfattet som en "oppskrift" på undervisningen i praksis og direkte overført i sine enkelte faser. I virkelighetens verden finnes det imidlertid ikke noen grense mellom fasene. Måltrettet handling kan ikke skilles fra bevisstheten om hva vi gjør og hvordan vi handler. Om dette sier Dewey:

Inget har orsakat den pedagogiska teorin större vanrykte än uppfattningen att den går ut på att till läraren dela ut recept och modeller som skall följas i undervisningen. Flexibilitet och initiativkraft präglar alla de föreställningar för vilka metod är ett sätt styra materialet mot utvecklingen av en slutsats. Mekanisk rigid

träaktighet är ett oundvikligt resultat av varje teori som skiljer medvetandet från aktivitet som motiveras av ett syfte. (s.214)

Hva er så alternativet i fremstillingen av pedagogikken? For Dewey er danning en kunstnerisk prosess. På samme måte som en kunstner benytter seg av de teknikker, stoff og metoder som andre har fremskaffet, for å danne sitt eget verk, må dette også gjelde for danning som undervisning og læring. Det som består gjennom tidene, det klassiske forbilde, brukes og omdannes i møte med nye brukere. En del av elevens danning vil derfor bestå i å tilegne seg disse teknikkene og metodene som et middel i sitt eget skaperverk. Disse allmenne metodene er imidlertid avhengig av å bli skapt på nytt som en del av elevens originalitet og individualitet, for ikke å bli en rigid regel som påtvinges utenfra. Danning er avhengig av en reaksjon på stoffet. Dette leder oss over på det Dewey kaller *den individuelle metode*.

Å søke kunnskap betyr å tenke. Tenkning er noe sterkt personlig og individuelt, men følger det samme mønster, fra et erfart problem via data og idéer til en løsning som utprøves og vurderes. Hvordan vi møter elevene i denne prosessen og legger til rette og veileder dem, er avhengig av hva vi vet om barns utvikling generelt og hva vi vet om hvert enkelt barn når det gjelder utvikling og sosialt miljø. Dette er det lærerens oppgave å vite noe om, i tillegg til lærestoff og metoder som vi allerede har tilgjengelig. Det individuelle ligger i hvordan eleven selv deltar i erfaringsprosessen. "Metoden förblir dock den lärandes egen angelägenhet, altså hur man närmar sig tingen och hur man griper sig an uppgifter, och ingen uppräkning kan någonsin uttömma deras mångfald av former och nyanser." (s.218) Allikevel er det, etter Dewey's mening, noen holdninger hos eleven som peker seg ut og bidrar til at erfaringsprosessen blir mer effektiv. "Uttryckt i termer av individens attityd är den goda metodens karaktäristiska drag rättframhet, ett flexibelt intellektuellt intresse eller en vidsynt vilja att lära, integritet beträffande syftet och accepterande av ansvaret för den egna aktiviteten, inklusive tänkandet." (s.225) Å være umiddelbar og rett frem i sin egen læring vil si å være helhjertet opptatt av situasjonen og de muligheter som ligger her. Å være vidsynt betyr å være åpen for alt som kan kaste lys over den aktuelle situasjonen og bidra til utvikling i erfaringsprosessen. Integritet i forhold til målet, betyr å hengi seg trofast til og holde fast ved målet. Bare dersom målet knyttes til elevens aktuelle horisont, tanker og følelser, frigjøres og bygges den integriteten. Samtidig betyr det at man tar ansvar,

ikke bare for de små stegene underveis, men for hele prosessen og de erkjennelser man kommer frem til. Å ta at slikt ansvar betyr også å ta ansvar for erkjennelse i handling og ikke bare i tekst. Dette er en langsiktig prosess.

Den individuelle metoden – den aktivitet som foregår i hvert enkelt menneske i forholdet som danner oss – benevner Dewey som erfaring. I den ligger det en kime til en estetisk opplevelse. Her trer det postmoderne i hans posisjon klarere frem. John Dewey sier selv: "Because experience is the fulfillment of an organism in its struggles and achievements in a world of things, it is art in germ. Even in its rudimentary forms, it contains the promise of that delightful perception which is esthetic experience." (Dewey 1958:19)

Danning som estetiske erfaring

Dewey har utviklet sitt erfaringsbegrep videre i boka "Art as Experience" som ble utgitt første gang i 1934. Her skiller Dewey mellom erfaring og *en* erfaring. Livet er en erfaringsprosess hvor mennesket er i interaksjon med omgivelsene. I denne prosessen avbrytes vi og distraheres både utenfra og innenfra og mange erfaringer gjør vi tilfeldig og uten å tenke over det. En fullbyrdet erfaring er noe annet. "In contrast with such experience, we have *an* experience when the material experienced runs its course to fulfillment. Then and then only is it integrated within and demarcated in the general stream of experience from other experiences." (Dewey 1958:35) Videre sier han: "Such an experience is a whole and carries with it its own individualizing quality and self-sufficiency. It is *an* experience." Om tenkning som estetisk erfaring sier Dewey:

Hence *an* experience of thinking has its own esthetic quality. It differs from those experiences that are acknowledged to be esthetic, but only in its materials. The material of the fine arts consists of qualities; that of experience having intellectual conclusion are signs or symbols that have no intrinsic quality of their own, but standing for things that may in another experience be qualitatively experienced. The difference is enormous. It is one reason why the strictly intellectual art will never be popular as music is popular. Nevertheless, the experience itself has a satisfying emotional quality because it possesses internal integration and fulfillment reached through ordered and organized movement. (s.38)

Det estetiske ved en intellektuell erfaring som er fullbyrdet, kjennetegnes ved en artistisk struktur av orden og organisering i sin bevegelse. På samme måte som et kunstverk kan denne erfaringen også oppleves som en emosjonell tilfredsstillelse og være en estetisk erfaring. Om helheten i denne erfaringen sier Dewey: "The emotional phase binds parts together into a single whole; "intellectual" simply names the fact that the experience has meaning; "practical" indicates that the organism is interacting with events and objects which surround it." (s.55) Når disse fasene smelter sammen og integreres i en helhet som skaper mening både praktisk og intellektuelt fremtrer det en estetisk kvalitet i erfaringen. Her er vi etter min mening ved kjernen i Deweys pedagogiske tenkning – den estetiske erfaring blir mål, metode og innhold i en relasjonell dannelsesprosess som er seg selv nok og ikke avhengig av den store fortellingen i et moderne utdanningsprosjekt. Det viktige og det virkelige blir forholdet i prosessen og forståelsen av dette forholdet.

I "Art as Experience" prøver Dewey å se kunsten og det estetiske i et perspektiv hvor det kunstneriske uttrykk springer ut av de daglige erfaringer vi gjør. Han undersøker erfaringen som sådan for å belyse kunsten. Her trer erfaringen frem som kjernen i alt det som skapes. Det som er spesifikt estetisk knyttes til et allment begrep om erfaring. På s.12 sier han:

How is it that our everyday enjoyment of scenes and situations develops into the peculiar satisfaction that attends the experience which is empathically esthetic? These are the questions theory must answer. The answers cannot be found, unless we are willing to find the germs and roots in matters of experience that we do not currently regard as esthetic. Having discovered these active seeds, we may follow the course of their growth into the highest forms of finished and refined art. (s.12)

Kunst fremtrer som uttrykk i mange former. Å uttrykke seg betyr å kommunisere. Det betyr å bryte med det som er isolert og alene, bringe det ut i et forhold mellom den som uttrykker seg, verket og den som mottar. "Communication is the process of creating participation, of making common what had been isolated and singular; and part of the miracle it achieves is that, in being communicated, the conveyance of meaning gives body and definiteness to the experience of the one who utters as well as to that of those who listen." (s.244) Dewey argumenterer for at litteraturen er den kunstform som i sitt uttrykk frembringer det kommunikative aspektet i sin reneste form. Det verbale språk er

i seg selv en kunstform samtidig som det er et middel til å undersøke, tolke og forstå seg selv og andre former for uttrykk. Siden filosofi er den vitenskap som opererer klarest innenfor språket og samtidig er opptatt av å frembringe mening og bevissthet om mennesket i verden, er det naturlig å kaste et blikk på hva filosofisk tenkning kan bidra med i den kreative prosessen som frembringer estetisk erfaring. Her er Dewey klar: "Of art as experience it is also true that nature has neither subjective nor objective being; is neither individual nor universal, sensuous nor rational. The significance of art as experience is, therefore, incomparable for adventure of philosophic thought." (s.297) Slik bringer Dewey frem dialogen og filosofien både som form og innhold i den estetiske erfaring.

Dewey ser på mennesket som et vesen som prøver å finne mening og orden i en verden full av uorden. Dette er drivkraften i all danning. Uorden søker orden gjennom refleksjon. De erfaringer vi gjør oss underveis fremtrer som estetiske når orden gjenopprettes og meningen trer frem. (s.15) I vårt forsøk på å definere verden er det to oppfatninger som utelukker den estetiske erfaring – en verden i fri flyt og fullstendig kaos og en verden som er fiksert, satt fast i et system som ikke tillater noen bevegelse eller forandring. Det er nettopp fordi vi lever i en verden som er en kombinasjon av disse, at den estetiske erfaring er mulig. "Because the actual world, that in which we live, is a combination of movement and culmination, of breaks and re-unions, the experience of a living creature is capable of esthetic quality. The live being recurrently loses and reestablishes equilibrium with his surroundings. The moment of passage from disturbance into harmony is that of intensest life." (s.17) Denne transformative prosessen som mennesket er en del av, frembringer erfaringen både som resultat, tegn og belønning. Når alt faller på plass, er dette det mest intense og levende av alle øyeblikk. I dette perspektivet, midt mellom fullstendig uorden og fullstendig orden, ligger det postmoderne i Deweys utdanningsfilosofi. På den måten blir danning et estetisk prosjekt, hvor språket, symbolene og tegnene undersøkes for å skape mening og orden her og nå. Siden språk er kommunikasjon og forutsetning for kommunikasjon, blir samtaler og dialog dannelsens forum, form og innhold. Dette perspektivet utvikler Lars Løvlie videre som et pedagogisk begrep i sin artikkel om "Den estetiske erfaring".

Lars Løvlie knytter begrepet til den transformative teori og den interpretative helhet i forholdet mellom subjekt, verk og mottaker. Her ligger forståelsen i den helhet som

skapes i det relasjonelle mellom disse. Erfaringen har sin begynnelse i denne relasjonen og realiseres her. Her ligger også forandringen. "Det "umiddelbare" er da til enhver tid det skjema som oppløser seg i en ny erfaring, en kompleksitet som utfordres, forandres og omdannes til nye kompleksiteter" (Løvlie 1990:10) Slik oppfattes og tolkes erfaringen i det pedagogiske som estetisk erfaring og pedagogikk som en estetisk virksomhet.

Uten "fremmedgjøring" – å gjøre seg selv til noe ytre – er det ikke mulig å være en bevisst del av denne prosessen. "Mennesket virkeliggjør seg gjennom møtet med tingene det skaper, det møter seg selv i det skapte." (s.10) Om fremmedgjøringens dialektikk sier han videre: "Fremmedgjøringen er begge deler: en almenngjøring av det individuelle og en individuering av det allmenne. Slik deltar det individuelle og kulturelle i den kommunikative erfaring, i spillet av konflikt og forsoning." (s.11) Samtidig som subjektet er aktivt med i sin danning, dannes også det kulturelle. Mennesket er både individ og kultur.

Det kommunikative aspektet leder oss over i det resepsjonelle i forholdet. "Det resepsjonsestetiske subjekt rehabiliteres da som kommunikativt og ikke substansielt subjekt, føyet inn i en erfaringssamtale som er konstituert – og konstitueres – i et Jeg og Du." (s.12) Denne erfaringssamtalen kaller Løvlie "den estetiske samtale" – en poetisk diskurs. Han argumenterer for at subjektet i samtalen pendler mellom ".....både identifikasjon med og distanse fra den andre. Slik er den estetiske erfaring spent ut i samtalen mellom det individuelle og det felles" (s.12) Den subjektive interesse uttrykkes ved et kritisk subjekt som ved sin deltakelse er med på å forme samtalen både som Jeg og Du. Slik skapes subjektet som uttrykk for frihet og selvstendighet gjennom deltakelse og kommunikasjon i erfaringen. Verken subjekt eller objekt tillegges noen størrelse eller substans, men oppfattes som faser i en prosess og stadig i forandring.

Den estetiske erfaring som den oppleves i samtalen er en emosjonell erfaring. Dette er bare en side av helheten. Samtalen inneholder også en teoretisk og moralsk diskurs, ikke som en diskusjon innenfor fra før av bestemte regler og begreper, men som et forsøk på å analysere begrepene på nytt. Dermed blir det rasjonelle og moralske ansvar liggende i samtalen. Om den estetiske samtale som danning sier Løvlie: "Den estetiske diskurs er

en samtale som stadig opphever sine egne pretensjoner som fullstendig. Det er en skapende og forsøksvis samtale, som hele tiden er følsom for forandringen i sine egne forutsetninger. I denne samtalen deltar et subjekt som er frisatt fra sin indre natur, og dermed kan tre ut i fellesskapet som ensemblet av sine samtaler." (s.14) Her er det snakk om flere parallelle pågående samtaler, hvor subjekt, objekt og det som dannes trer inn i hverandre, skaper hverandre og fremtrer i hverandre. En slik oppfatning av danning er en protest og et brudd med den moderne tankegang hvor det er et strengt skille mellom indre og ytre, subjekt og objekt, sjel og kropp, innhold og form, kunnskap og læring. I skapelsen av en ny forståelse, hvor den estetiske erfaring blir både mål, innhold og metode i danningen, blir vi forpliktet til å tenke nytt og stadig definere samtalsens forutsetninger. "Denne protesten er ikke bare skapende, men også normgivende," sier Løvlie. Han henviser til den estetiske samtale som en pedagogisk oppgave.

Fra den estetiske samtale ledes vi over på den filosofiske samtale. Er dette en type samtale som kan defineres som estetisk erfaring innenfor en pedagogisk sammenheng? Svaret er allerede gitt i Deweys ide om all erfaring som dannende og kime til estetisk opplevelse. Men det er nødvendig å se nærmere på *hvordan* den filosofiske samtale fremtrer som estetisk erfaring i dannelsingsprosessen.

9. ERFARINGEN I DEN FILOSOFISKE SAMTALE

Den filosofiske samtale

Den filosofiske samtale som begrep er videreutviklet fra Sokrates og hans pedagogiske virksomhet. Som vi tidligere har sett er dette en muntlig prosess hvor samtalen mellom mennesker er både form og innhold. Målet ligger også i samtalen og samtalen munner alltid ut i nye spørsmål og nye samtaler. Utover dette er det ingen formelle prosedyrer. Det forpliktende ligger i undersøkelsen av de begrunnelser som fremtrer innenfor et logisk system og en felles interesse av å vinne innsikt og forståelse av mennesket i verden. I hans ettertid blir dette betegnet som "sokratisk læring". Både Klafki, Dewey og Lipman henviser til dette begrepet i sine tekster om danning. Vi skal se nærmere på hvordan Lipman tolker den filosofiske samtale som sokratisk læring i lys av den erfaringen som frembringes. Hans prosjekt er nær knyttet til skolen og den formelle utdanning, spesielt i forhold til barn og unge. Hvilken erfaring frembringes i den filosofiske samtale som metode i dette prosjektet og hvordan kan denne erfaringen fremstå som en estetisk erfaring for de som deltar i dannelsingsprosessen?

Interesse, erfaring, mening, tenkning og dialog

I forordet til boka "Philosophy in the Classroom" fremholder Matthew Lipman og hans medforfattere "sokratisk læring" som et ideal for all danning. Her understrekes den personlige erfaringen, interessen, dialogen, tenkning som handling, og kravet til logiske, formelle prosedyrer samtidig som det kreative og originale ivaretas. Om interessen sies det: "The interest of the individual in the improved management of his own life must be acknowledged to have first priority, for we can have no better incentive than to see our lifes improve upon our thinking them through." (Lipman 1980:preface xiv) Det er menneskenes liv, hvordan vi vil leve og hvordan vi kan ta kontroll over og finne ut av våre liv, som er den viktigste drivkraft for danning og læring. Det er disse spørsmålene som først og fremst opptar oss helt fra vi er små. Den filosofiske samtale og tenkning bidrar til å kaste lys over våre erfaringer, bringe disse ut i det sosiale fellesskapet og

frembringe nye erfaringer som skaper nye perspektiver. Filosofien har sin egen integritet og må ikke forveksles med vitenskapelig utforskning, politisk strategisk tenkning og religiøs ideologi. Men i tillegg til å ta opp de spørsmål som gjelder våre liv, kan filosofien og den filosofiske samtale bidra til å kaste lys over andre former for intellektuell virksomhet. "Thinking must be rigorous, and philosophical thinking is a unique discipline that must be carried on independently of other intellectual pursuits, however much such pursuits may ultimately benefit from reflection and dialogue that are distinctively philosophical." (preface xiv)

Når det gjelder danning i det formelle skolesystemet er bokas forfattere av samme oppfatning som Dewey: "....., if the educational process had relevance, interest, and meaning for the children, there would be no need to *make* them learn." (s.5) Elevene har rett til å forvente at skolen skal bidra til å skape mening i deres liv, derfor må elevenes erfaringer være både utgangspunkt, prosess og mål i danningen. Mening er individuelt og personlig og må skapes og defineres av hver enkelt innenfor det kulturelle fellesskapet vi er en del av. Lipman og hans medforfattere er opptatt av "det eventyrlige" – usikkerheten, motsetningene, det komplekse, det som utløser undring og spørsmål, det problematiske i de temaer som bringes frem. Dette bør også prege skolens liv. Skolens oppgave er ikke først og fremst å gjøre elevene til rasjonelle mennesker, men hjelpe dem til å skape og uttrykke sin egenart. "...what children more immediately and precisely need is to be helped to express the individuality of their experience and the uniqueness of their personal point of view." (s.11)

"Lack of meaning" er også en erfaring – en erfaring som griper dypt inn i våre liv og skaper et tomrom som må fylles. Å overta andres kunnskap og forsøk på å skape mening, gir ikke automatisk mening til våre egne liv. Vi overtar andres mening og kunnskap. Det vi tilegner oss på denne måten blir en helt annen erfaring enn den vi gjør når vi selv er personlig engasjert i en meningsskapende prosess. En slik prosess er ikke bare avhengig av at vi tar utgangspunkt i egen interesse og erfaring, men at vi også får mulighet til å delta aktivt i prosessen gjennom tenkning og samtale. I en formell utdanningsprosess vil dette bety at vi må få mulighet til å komme frem med våre tanker og spørsmål i dialog med andre, teste, prøve og undersøke det vi tenker og mener. Dette vil igjen åpne opp for å danne mening: "Something must be done to enable children to acquire meaning for themselves. They will not acquire such meaning merely by learning

the contents of adult knowledge. They must be taught to think and, in particular, to think for themselves. Thinking is the skill *par excellence* that enables us to acquire meanings." (s.13)

Vi tenker selvfølgelig hele tiden. Det er en del av de erfaringene vi gjør og en naturlig del av det å være menneske. Men det er ulike måter å tenke på. Logisk tenkning følger visse regler og må læres på samme måte som vi lærer språk og matematikk. Vi lærer også språk og matematikk for å skape mening. I denne læreprosessen er filosofisk tenkning selve grunnlaget. Å tenke logisk og meningsfullt har en nær sammenheng. Å skape mening betyr å trekke konklusjoner på basis av de kunnskaper vi har og innenfor et bestemt system, samtidig som vi undersøker begrunnelsene for systemet og den kunnskapen vi forholder oss til. Dette må læres gjennom erfaring og gir samtidig erfaringene våre mening. "The richer the array of inferences that can be logically or linguistically inferred by children from what they read, perceive, or otherwise experience, the more satisfying and more wholesome will those experiences seem to them." (s.16)

Å tenke er i seg selv en handling og en forutsetning for hvordan vi handler. Her peker forfatterne på de valg vi står overfor før vi handler eller lar være å handle. Et bevisst valg krever refleksjoner og overveielse. Man må vurdere ulike løsninger og hvilke konsekvenser de ulike løsninger kan få. Å lære seg å bedømme en situasjon og handle ut fra det, er noe som kan læres gjennom å bli bedre til å tenke kritisk, logisk og kreativt. Det betyr også at man lærer å tenke selv.

Thinking for oneself implies the intensified focus upon the child's own interests and point of view that is a prerequisite for presenting philosophy to children in an appealing fashion. It enables one to work out one's own beliefs and discover good reasons for their justification; to figure out what follows from one's own assumptions; to hammer out in one's mind one's own perspective on the world; and to be clear about one's own values, one's own distinctive ways of interpreting one's experience. (s.42)

Å bli bedre til å tenke selv er det viktigste målet for filosofi med barn. Men dette står ikke i motsetning til det forskende fellesskapet hvor barn og voksne tenker sammen. Det er her evnen til å tenke selv utvikles. All tenkning og læring foregår i en dialog med "den tenkte andre", teksten, stoffet og i det sosiale fellesskapet vi har med andre

mennesker. "...thinking is the internalization of dialogue." (s. 23) Derfor blir dialogen en viktig del av erfaringsprosessen. "Dialogue is one stage of that awkward and gross processing of experience that must take place if raw experience is to be converted into refined expression." (s.24)

Hva skal det tenkes og tales om i denne dialogen, hvordan skal det gjøres og hvilke begrunnelser har vi? Dette er grunnleggende spørsmål filosofien er opptatt av. Temaene i filosofien er sterkt knyttet til mennesket selv, til forhold mellom mennesker og til forhold mellom mennesker og miljø. Dette er i bunn og grunn også innholdet i skolens læreplaner i de ulike fagene. Likeledes tilhører det elevenes grunnleggende interesse å finne ut av seg selv og verden. Å utforske disse temaene i dialog er en erfaringsprosess som kan bidra til opplevelse og utvikling både for elev og lærer. For at dette skal bli en meningsfull erfaring gjelder visse regler. Mening er avhengig av samsvar mellom tenkning, språk og handling. Hvordan vi skaper konsistens i vår tenkning gjennom logisk resonnement defineres i filosofien. All mening har en begrunnelse. Filosofien bidrar til å reflektere over begrunnelsen både metafysisk, epistemologisk, etisk og estetisk og derved knytte begrunnelse til menneskenes liv. I den filosofiske samtale ligger det ingen endelige svar, men en mulighet for elevene selv til å finne ut av verden og skape mening i sitt eget liv. På denne måten berører filosofien som disiplin både innhold, metode og begrunnelse.

Philosophy is therefore of enormous benefit to persons seeking to form concepts that can effectively represent aspects of their own life experience. The teacher who recognizes and respects the sense of totality that children demand will endeavor to help them develop the greatest possible intellectual flexibility and resourcefulness. Children will respect the teacher who takes their questions seriously, even if this means no more than answering a question with another question. (s. 29)

Metode

Lipman og hans medforfattere mener at den filosofiske dialogen kan brukes som en metode i undervisningen. De har utarbeidet en læreplan som tar utgangspunkt i de ulike temaer i filosofien. Metoden er den filosofiske samtale og det forskende fellesskap. Begrunnelsen og målet er en tro på eleven som aktiv deltakende i å konstruere sin egen

læring og utvikling gjennom en kontinuerlig erfaringsprosess. "Teaching philosophy involves eliciting themes from students and then repeatedly returning to them, weaving them into the fabric of students' discussions as the classes proceed." (s.82) Utforskning og oppdagelse gjennom refleksjon og dialog er metoden og samtidig innholdet i undervisningen. Det tales om en organisk tilnæringsmåte som går fra en lett berøring av tema til en dypere forståelse. Barn lærer å filosofere gjennom praksis. Læreren er en del av denne praksisen både som veileder og som deltaker. Læreren har ikke svaret, men en større oversikt, en større erfaringsbakgrunn og en del kunnskap om hvordan vi lærer og hva filosofi er. Det påpekes at metoden må oppfattes mer som et kunststykke enn som ren teknikk. Å oppmuntre elevene til filosofisk tenkning sammenlignes med det å lede et orkester eller å sette opp et teaterstykke. Læreren må ha gode kunnskaper om hva det skal handle om og vite når hun skal introdusere denne kunnskapen i dialog med elevene, slik at de ledes til å trekke sine egne konklusjoner og skape verket selv.

Mye av det metodiske ligger i de grunnleggende forhold og er svært avhengig av læreren. Lipman og hans medforfattere omtaler fire forutsetninger. Å bidra til det forskende fellesskap i klasserommet krever en lærer som fullt ut hengir seg til de prinsipper som gjelder for et slikt fellesskap. Her er læreren også en modell for elevene. "Teachers who can modell an endless quest for meaning – for more comprehensive answers in life's important issues – are the most important ingredient in the philosophy for children program. This commitment is evidenced in their integrity, their having and acting on principles, and their manifesting a consistency between what they say and what they do." (s.84)

Å unngå enhver form for indoktrinering er en annen forutsetning for metoden. Her ligger ikke fokus på hva som tenkes, men hvordan det tenkes. "What matters most is that they get a better understanding of what they think and why they think and feel and act the way they do, and of how it might be to reason effectively." (s.85) Med en slik holdning gis elevene mulighet til å oppdage og utnytte sine intellektuelle og kreative evner. Filosofiens ansvar er å peke på mulighetene og gjøre elevene oppmerksomme på hvordan det kan tenkes. Dette innebærer ikke at filosofien i seg selv er fri for verdisyn. Det er filosofien som definerer hva som er logisk tenkning, hva det er å tenke i sammenheng og helhet. Den filosofiske samtale frembringer også bestemte syn på

mennesket, verden, kunnskap, læring og danning. Til tross for dette, ligger det i den filosofiske tenkning en vektlegging av spørsmålene, dialogen og prosessen, fremfor de endelige svarene. Dette i seg selv gir en mulighet for å skape motvekt mot indoktrinering. Å stille spørsmål og komme med motargumenter blir viktig. De endelige svarene finnes ikke.

En tredje forutsetning har med menneskesyn og kunnskapssyn å gjøre. Det blir viktig at vi lytter til og er opptatt av de spørsmålene elevene stiller, og at vi oppfatter deres posisjon som likeverdige deltakere i dannelsesfellesskapet. Det handler om å ta barns tenkning på alvor. Læreren og den voksnes holdning beskrives slik:

..., if you realize that you are still searching for more comprehensive answers in all of the educational disciplines as well as in your own personal life, and, further, if you realize that knowledge itself is endlessly being created by human beings to explain the world they live in, then you will be more apt to listen to all people, including children, for ideas that might lead to more comprehensive and meaningful explanations than you now possess. (s.88)

Barn uttrykker ofte et nytt syn på det som voksne tar for gitt. Dette kan vi utnytte i det forskende fellesskap som den filosofiske samtale er. Elevene bidrar til at det kreative aspektet bringes frem og belyser og forandrer gamle tenkemåter. Å erfare at ens egne meninger blir tatt hensyn til og er med på å skape noe nytt i dialogen, er en erfaring som bygger tillit til egne evner og egen betydning. Samtidig har læreren et ansvar for å bringe det vår kultur definerer som fakta inn i samtalen, slik at eleven selv kan oppdage det som er selvmotsigende, irrelevant og meningsløst, både i de kulturelle fakta og i deres egen tenkning. Dette igjen kan bli et utgangspunkt for å tenke over andre alternativer. Slik kan elevene erfare hvordan det å utforske verden er et møysommelig arbeid, en prosess som kan ta mange veier og være både forvirrende og frustrerende.

Å skape tillit og åpenhet i prosessen er et fjerde moment. Forutsetningen for dette er at læreren i sin metode tilkjenner at han ønsker og respekterer andre syn enn de han selv står for og at læreren også er i en læreprosess og kan forandre synspunkt underveis. Dette er en optimal lærings situasjon som gir grobunn for et virkelig fellesskap i prosessen. Å skape gjensidig tillit og åpenhet er å våge å vise hvem vi er, stå for noe og våge å bli imøtegått. Gjennom dette kan vi tenke nye tanker, som enten bekrefter eller forandrer vår egen tenkning. Ved å skape et slikt fellesskap åpnes det opp for kreativ og

nyskapende tenkning som bidrar til utvikling der og da, så vel som i fremtidige situasjoner i andre sammenhenger.

Metoden i den filosofiske samtale er altså å skape et forum som gir erfaringer i å tenke i dialog med andre. For at dette skal være en filosofisk samtale, ligger det visse forutsetninger. Filosofering er å tenke logisk, tenke kritisk, tenke kreativt og med respekt for andres tenkning. Metoden i seg selv *er* tenkning, slik både Sokrates viser oss i sine samtaler og slik Dewey definerer metode i sine tekster om utdanning. Inspirert av disse stor tenkere innenfor filosofi og pedagogikk har Lipman og hans medarbeidere utarbeidet tekster og arbeidsmåter som kan være til hjelp for læreren. Samtidig advares det mot å oppfatte metoden i P4C som ren teknikk. Det er prosessen og fellesskapet som settes i fokus. Her er det deltakerne i prosessen som skaper undervisningens innhold og metode, selv om visse forutsetninger er lagt til grunn. Prosessen er både mål, metode og innhold og erfaringen er både individuell og sosial på samme tid. Den metoden Sokrates og Dewey forholdt seg til var tenkningens egen metode som en spesiell egenskap ved det å være menneske. Går vi tilbake til det greske ordet *methodos* som ligger til grunn for det ordet vi bruker i vår didaktiske terminologi, ser vi at betydningen er "med veien". Dette henspiller på prosessen – den veien vi går og de erfaringer vi gjør underveis.

Den filosofiske samtale som estetisk erfaring

For å belyse den filosofiske samtale som estetisk erfaring tar jeg utgangspunkt i en av Lipmans andre bøker: "Philosophy Goes to School" og kapitlet om filosofi og kreativitet. Her utforsker Lipman det estetiske aspektet ved den filosofiske samtale. Han peker på sammenfallet mellom filosofi som kreativitet, filosofi som kunst, filosofi som undervisning og filosofi som filosofi, også medregnet barns filosofiske aktivitet. Hans påstand er at filosofi er en kunst art og at både form, innhold og resultat derfor fremstilles som kreativitet. "Children can behave philosophically, and when they do, it follows that the products of such behavior will display creativity." (Lipman 1988:173) Om vi så definerer det kreative som det originale og personlige uttrykk i en dialog mellom de som skaper og det som skapes i den filosofiske samtale, blir den estetiske erfaringen fremtredende. Om vi legger Deweys definisjon av estetisk erfaring til grunn,

kan vi gjøre *en* estetisk erfaring, øyeblikk i prosessen hvor det blir et sammenfall i relasjonen mellom de som deltar og verket. Alt faller på plass til det igjen oppløses i den videre prosessen. I denne transformative prosessen er samtalen, det intersubjektive og kommunikasjonen selve verket, ikke som del av en stor fortelling, men som mange små samtaler, slik Løvlie definerer den estetiske samtale. Filosofering som aktivitet blir som Sokrates så tydelig viste, en praksis og en livsstil, noe som har verdi i seg selv, ikke som en forberedelse til noe som kommer, men noe som forgår hele tiden. Undringen og søken etter mening og sammenheng er ikke noe vi lærer. Det er noe vi opprinnelig er innstilt på, en del av det å være menneske.

Når Lipman og hans medforfattere i boka "Philosophy in the Classroom" vurderer den filosofiske samtale som metode og hvordan læreren skal praktisere metoden, kommer de også inn på det estetiske i samtalen. I min tolkning berører teksten her den filosofiske samtale som estetisk erfaring i den betydning Dewey og Løvlie legger til grunn.

Forfatterne vektlegger det kunstneriske og ikke teknikken som sådan. Det er en forutsetning at læreren er klar over det estetiske aspektet som ligger i den filosofiske samtale som metode og legger til rette for slike erfaringer. Om læreren som modell sies det: "The effective teacher of philosophy ultimately must communicate a passion for excellence in thinking, excellence in creating, excellence in conduct – values that students may glimpse in the process of philosophical dialogue." (Lipman 1980:84)

Målet er at elevene i den filosofiske samtale skal gjøre erfaringer som sitter igjen som en estetisk erfaring – et glimt av det fullkomne i selve prosessen – noe å hige etter. Slik erfarer eleven seg selv som deltaker i en undersøkelsesprosess på alle felter i livet. Dette blir både en drivkraft og en praksis. "Remember, the commitment you are encouraging on the child's part is commitment to *the process of inquiry itself*, whether this be logical, aesthetic, scientific, or moral inquiry. The child should eventually be able to distinguish between your idiosyncratic values and the process that you try to embody." (s.84-85)

Opplevelsen av å finne svarene selv i utforskende dialog med andre i samtalen, er substansiell og kan gi en egen tilfredsstillelse. Det kan defineres som en estetisk erfaring når opplevelsen fører til en oppdagelse som gir liv til nye tanker og meninger og erfaringen har en gjennomgripende betydning. Å skape eget liv og identitet i en kreativ samtaleprosess kan etter min mening sammenlignes med å leke. Leken – det

lekfulle – åpner for det originale og estetiske i prosessen. I leken slipper vi oss løs innenfor bestemte rammer som vi selv er med på å definere. Lipman m. fl. definerer den filosofiske samtale som en kreativ prosess hvor det nøkterne aspektet tones ned og den fremtidige nytten blir mindre vesentlig. "A teacher has to be able to have a certain spirit of playfulness, and should realize that the development of ideas involves a kind of free construction of meanings, just as the child's playing with blocks is a free construction of form. One should not soberly press for immediate usefulness for such creative projects." (s.101) Her ligger det grensesprengende perspektivet i den filosofiske samtale, som en motsetning til samtaler som er stivnet i form og innhold og har liten betydning utover det å være informerende og repeterende.

Når Lipman i sitt arbeid og sine bøker legger vekt på den filosofiske samtale som metode og utarbeider et læreprogram for denne metoden, opplever jeg det som et høyst nødvendig forsøk på å bevisstgjøre lærere og gi innsikt i barns egen metode for å lære. Undringen og det lekfulle blir hentet frem, belyst og satt inn i en undervisningssammenheng, slik at vi kan møte eleven på deres eget metodiske plan. I det genuine menneskelige – interessen og dialogen – har vi allerede en metode som barn er naturlig innstilt på og som innebærer at det er barnets naturlige trang til å være med på å skape som er i fokus. Dermed har vi en grunnleggende metode som kan praktiseres i alle fag, slik Lipman argumenterer for. Den filosofiske samtale kan i sin edleste form fremkalle en estetisk erfaring både hos elev og lærer. Forskjellen vil etter min mening, ligge i deres ulike roller. Læreren har, som sin spesielle oppgave i kraft av utdanning og alder, et ansvar for å tilrettelegge for elevens dannelse. Læreren har naturlig nok en annen erfaringsbakgrunn, et større overblikk, ofte en bevisst forberedelse og et helt bevisst mål med samtalen. Hovedmålet er nettopp å legge til rette for en estetisk erfaring i elevenes liv. I den estetiske erfaring ligger det fullkomne, når alt faller på plass, når eleven gjør en ny oppdagelse og når denne oppdagelsen får en betydning i elevens liv på en positiv måte. I tillegg til det rent faglige kan det være en opplevelse av å bli hørt og ha betydning i et samspill med andre. Det kan være en oppdagelse som gir mening i etisk betydning, og det kan være en opplevelse av et formfullendt samspill i logisk tenkning. Da vil metode og estetisk erfaring falle sammen og også bli en estetisk erfaring for læreren. Øyeblikk der samtalen tar en form som gir læreren en opplevelse av at elevene er med på å skape mening, kan være både en belønning og en spore til videre anstrengelse. Ut fra egne erfaringer vil jeg betegne det

som en emosjonell opplevelse av å lykkes, og en bekreftelse på elevens potensiale som menneske og medmenneske. I dette ligger sammenfallet mellom den filosofiske samtale som metode *og* erfaring. Her er vi ved dannelsesprosessens kjerne. Den filosofiske samtale som estetisk erfaring er grunnleggende pedagogisk både i form og innhold. Formen er dialog og kommunikasjon. Innholdet som skapes skaper samtidig vår kulturelle identitet, ikke som et endelig produkt av en samtale, men som en stadig strøm av mange samtaler i en prosess som pågår hele livet. Målet ligger i det å skape et forum for danning hvor *erfaringen* er i sentrum.

10. FILOSOFI MED BARN SOM METODE OG ERFARING – REFLEKSJONER

Hittil har jeg forsøkt å belyse den filosofiske samtale som sådan og den filosofiske samtale som metode i to ulike dannelsesperspektiver – et moderne perspektiv og et moderat postmoderne perspektiv. Det første perspektivet forholder seg til Wolfgang Klafki og hans didaktiske tekster. Det andre perspektivet belyses ut fra John Dewey og hans dannelsesfilosofi. Som metode er den filosofiske samtale satt i system i bevegelsen P4C. Her er det Mathew Lipman og hans arbeid innenfor bevegelsen som belyses. Den teksten som etter hvert har kommet frem, er min tolkning av deres tekster sett i forhold til hverandre, innenfor de dannelsesperspektivene jeg har valgt. Denne teksten er utgangspunkt for en videre drøfting av den filosofiske samtale som metode og erfaring. I fremstillingen vil den filosofiske samtale konkretiseres i begrepet *filosofi med barn* som en egen metode innenfor utdanningen.

På hvilken måte kan filosofi med barn være en metode innenfor en kategorial dannelsesprosess?

Det objektive kulturinnholdet som bl. a. er nedfelt og samlet i læreplanen, er de fakta vi er blitt enige om å bringe frem i utdanningen for at vi skal ha en felles forståelseshorisont. Dette er en måte å skape og opprettholde samfunnet på. Hvordan dette stoffet frembringes, er avhengig av synet på hvordan vi lærer. Den tradisjonelle formidlingspedagogikken er fortsatt sterkt rådende i utdanningen, selv om perspektivet på læring mer og mer har dreid seg om en oppfatning av danning, hvor eleven selv aktivt må ta del i sin egen læring, og hvor de kulturelle fakta må defineres på nytt og på nytt. Dermed blir det også viktig å se på hvordan eleven best kan lære seg å ta del i denne prosessen.

Klafki fremhever to læringsprinsipper, den orienterende og den eksemplariske undervisning. Disse har et produktivt forhold til hverandre. Den orienterende undervisning blir meningsfull for eleven bare ved at eleven gjennom eksemplarisk undervisning selv undersøker stoffet og kommer frem til noen kategorier som gir

mening. Her skaper eleven selv innholdet. Samtidig skaper eleven gjennom sin aktivitet en form som stoffet kan gripes innenfor. Form og innhold bestemmer retningen og er en skapelsesprosess som foregår i møte mellom de som deltar og det stoffet som bringes frem. Å kategorisere, undersøke og tyde for å skape mening er, som Dewey påpeker, elevens egen metode. Barnet har interesse av å skape mening i sin tilværelse, og tenkning er metoden. Klafki bruker betegnelsen *å åpne opp* for en forbindelse mellom det objektive kulturinnhold og den subjektive interesse. I et moderne utdanningsperspektiv fremlegges dette som et skarpt skille som må overstiges, mens det postmoderne perspektivet har forlatt de skarpe skillelinjene og ser på prosessen og det som frembringes *mellom* de som deltar i dannelsesprosessen. I dette rommet strever barnet for å skape sitt eget innhold og finne mening. Det er her vi, etter Dewey's mening, må ha vårt fokus i utdanningssituasjonen. For å utnytte dette rommet, må vi se på undervisningsmetoder som tar i bruk barnets egen metode. Lipman fremhever filosofien og dialogen som en konkret mulighet til å bruke dette rommet og samtidig gi øvelse og næring til barnets egen måte å finne ut av verden på.

Filosofi er det området som er opptatt av å undersøke begrunnelsene for det menneskelige og deres miljø. Metoden er spørsmål og dialog. De endelige svarene finnes ikke, fordi også svarene må det stilles spørsmål ved. Denne undersøkende holdningen er selve grunnlaget for metoden som filosofi med barn bygger på. Metoden er satt i system og tar utgangspunkt i eksempler fra temaer som har en allmenn interesse. Målet er ikke en avsluttende enighet, men å bringe frem spørsmålsstillinger og problemområder som vi må ta stilling til. Det er også et forsøk på å bli mer bevisst på hva vi tenker og hvordan vi oppfatter verden. Dette igjen er grunnlaget for våre handlinger og er til syvende og sist med på å skape miljøet som vi er en del av. Denne bevisstgjøringen er en sterk motsetning til bare å ta i mot og tilpasse seg det kulturinnhold vi presenteres for. I så måte er filosofi med barn som metode en konkret mulighet til en mer aktiv og konstruktiv læreprosess. Her skaper barnet selv en betydning og forståelse gjennom å bygge opp sine egne kategorier og måter å gripe stoffet på. Samtidig som innholdet skapes og omdannes i en felles dialog.

Hvilke forutsetninger ligger det i filosofi med barn som metode?

Det forutsettes i metoden at det logiske systemet som vår kultur bygger på danner rammen for disse samtalene. Det er ikke likegyldig hvilken argumentasjon som frembringes. Den må være gyldig og følger visse regler. Det må være noe vi er enige om i utgangspunktet og forplikter oss på i det språkspillet som den filosofiske samtale også er. Her er det filosofien som har definert hva som er logisk. Dette systemet må stilles inn for det samme krav til en kritisk undersøkelse i den dialogen som frembringes. Å stille spørsmål blir det viktigste i metoden. Dette setter i gang tankene og samtalen. En annen forutsetning er at det skapes en toleranse for og en åpenhet for det som frembringes, slik at de som deltar trygt kan være ærlige og rett frem i sine innlegg. Samtidig kreves det begrunnelse. Tanker og meninger må begrunnes og argumenteres for. Resonnementene bringes frem. Deltakerne må akseptere at begrunnelsene også blir gjenstand for en felles utforskning. Dette er filosofi i praksis. Det er i den praktiske situasjonen elevene får øvelse i å mestre sin egen metode for å lære å tenke bedre og mer bevisst. Dermed vil de også kunne bidra til den skapelsesprosessen som ligger i en danningssituasjon på en bedre og mer bevisst måte. Kravet om at elevene skal tenke selv og aktivt bidra til sin egen læring får både et forum og en form i filosofi med barn som metode. Metoden gir rom for å skape innholdet og strategier for hvordan innholdet skapes.

Filosofi med barn og kategorial dannelse som en maktstruktur?

I det såkalt objektive kulturinnhold og i alle pedagogiske metoder vil det ligge makt. Det viktige er å være klar over dette, bringe det frem og åpne opp for en kritisk undersøkelse. Her har Klafki gitt sitt bidrag med en kritisk - konstruktiv didaktikk, men en av dem som aller klarest viser hvilken makt det ligger i hvordan vi definerer hva som er allmenngyldig og normalt, er Michel Foucault. Vi konstruerer virkeligheten, også den virkeligheten vi blir enige om å forholde oss til som sannhet. Å være klar over dette og bringe det frem i et kritisk lys i en felles dialog, er den eneste forsikring vi har mot maktmisbruk og en ensrettet og instrumentell pedagogisk praksis. Vi har alle makt til å bidra til å skape virkeligheten. Vi har alle mulighet til å misbruke denne makten. I dette spillet om makt blir åpenhet og dialog om etikk og verdier den eneste garanti for å

oppretholde et demokratisk samfunn. Demokrati er i seg selv en verdi og et valg og må stadig defineres på nytt. Her har Dewey gitt et viktig bidrag i sine tekster om demokrati og utdanning. Den felles kommuniserte erfaring som frembringes er demokrati. Den eneste garanti vi har for at de demokratiske idealer opprettholdes er deltakelse og dialog. Samtidig ser vi gjennom historien, og også i vår tid, at andre kulturer og samfunn har helt andre verdier som skaper deres virkelighet og dermed også påvirker deres handlinger. I en tid da verden fremstår som stadig "mindre", er dette et av de nøkkelpoblemer som også Klafki peker på. Menneskene bringes nærmere hverandre gjennom teknologi, handel, turisme og strømmer av flyktninger. Ulikheten i våre syn på verden fremstår tydeligere og kan til tider virke truende. Dette må vi forholde oss til. Det blir derfor viktig å bli mer bevisst i forhold til egne verdier, samtidig som vi åpner for dialog og lytter til hvordan andre oppfatter verden. Det er bare dialog og åpenhet, som kan bringe oss til en større felles forståelse av den verden vi er en del av. I utdanningen mener jeg derfor, med støtte i Klafki's kritisk - konstruktive didaktikk, i Dewey's undersøkelse av barnets egen metode og i Lipman's konkrete metode, at filosofi med barn kan være et viktig bidrag til danning i dagens skolesystem. Det skapende aspektet mellom de som deltar i dette undersøkende fellesskapet, kan være en mulig garanti mot fundamentalisme og bane vei for løsningsstrategier som vi trenger i alle mellommenneskelige forhold. Slik kan metoden brukes helt bevisst til nytte for nåtidige og fremtidige utfordringer i menneskenes liv.

Hvilken erfaring frembringes i filosofi med barn?

En mer postmoderne tilnærming til filosofi med barn som metode, vil være opptatt av den erfaring som frembringes i samtalene. Her kan vi snakke om en felles erfaring mellom de som deltar og en mer personlig erfaring for hver enkelt. Det kommuniserte innhold vil alltid oppfattes forskjellig selv om det bringes frem. Undersøkelsen og fokus på å finne frem til en felles oppfatning har sin begrensning, men er den eneste mulighet for kommunikasjon. Samtidig må vi akseptere at vi oppfatter og mener ulikt fordi vi i utgangspunktet er et produkt av ulike erfaringer. Et forsøk på å oppheve skillet mellom det subjektive og det objektive ligger i det postmoderne perspektivet på danning som prosessuell erfaring. Det som dannes er ikke innenfor subjektet eller utenfor i det objektive stoffet, men ligger mellom deltakerne og verket. Dette synet oppløser verken

subjektet eller det stoffet vi forholder oss til. Det flytter fokus over på språket og undersøker språket som innhold og erfaring. Vi skaper virkeligheten på nytt i våre samtaler og for å undersøke denne virkeligheten må vi tenke over hva vi tenker og sier. Det megakognitive aspektet gjør samtalen til noe mer enn en samtale om hva vi skal ha til middag eller hvor mange byer det er i Belgia. Dette frembringer også en annen erfaring – en erfaring som kan ha en dyptgripende virkning i våre liv. Her møter vi menneskets opprinnelige interesse – hvordan er verden og hvordan vil vi leve? Verden er ikke. Verden skapes. Vi er deltakere i denne skapelsesprosessen. En slik holdning har sin opprinnelse i barnets aktive utforsking av verden. Dette er uttrykk for et optimistisk og aktivt perspektiv på danning. Dersom dette perspektivet i stor grad er fraværende i vårt møte med barnet og først blir frembrakt i voksenalder, kan det virke både skremmende og overveldende. Elevene eller studentene har ingen strategi og kanskje heller ingen tro på at egne tanker er viktige. De har også liten øvelse i å bringe tankene frem og fortelle hvordan de tenker. Interessen derimot, er der allerede tidlig. Mennesker vil alltid være opptatt av sitt eget liv. Jo før vi griper tak i denne interessen, også i utdanningen, jo bedre. Derfor mener jeg at filosofi med barn er en metode som allerede tidlig kan frembringe en grunnleggende erfaring av å være en viktig påvirkning i eget liv og en viktig medspiller i andres liv og i vårt felles miljø. Elevens tanker blir tatt på alvor og undersøkt helt fra barnehagealder og barnets metode til å lære seg får et forum å utfolde seg i under veiledning av voksne og sammen med andre barn. Filosofi som praksis gir øvelse i å være deltaker i et forskende fellesskap som er preget av åpenhet, toleranse og kreativitet.

Kan filosofi med barn frembringe erfaring som estetisk opplevelse?

Nytteperspektivet er en del av filosofi med barn. Som metode bygger den mot et fremtidig mål. Hensikten er å få en bedre forståelse av verden og en bedre forståelse av hvordan hver enkelt kan bidra i fellesskapet. Dette er nyttig også for det enkelte individ. Det gir innsikt og erfaring. Her ligger også muligheten for en annen slags erfaring, en opplevelse av i et øyeblikk å se at alt faller på plass, som skjønnheten i et maleri eller den fullkomne bevegelse i en dansescene. Meningen fremtrer uten at det kjølige intellektuelle aspektet er fremtredende, eller rettere sagt, den intellektuelle virksomheten selv fremtrer som noe fullendt og harmonisk. Skjønnheten i det fullkomne overvelder

og varmer, slik at det blir en følelsesmessig opplevelse. Dette er i øyeblikket, og det vil samtidig som det oppheves, være et minne om noe grensesprengende, noe å lengte tilbake til og hige etter å oppleve på nytt. Her er det ikke nytten som står i fokus, men opplevelsen, det lekfulle og kreative og gleden ved å gjøre en oppdagelse.

Dette aspektet ved samtalen er avhengig av at den som leder samtalen og veileder elevene er klar over dette og har erfart filosofering som estetikk. For læreren vil det da bli viktig å formidle denne holdningen og være vår for at elevene også kan oppleve den filosofiske samtale som estetisk erfaring. For en lærer som er opptatt av dette vil det i tillegg være en estetisk erfaring å oppleve hvordan elevene i små øyeblikk oppdager sammenhenger og ser verden og seg selv i et nytt perspektiv. Her er det lærerens oppgave å komme eleven i møte. En slik opplevelse i en samtalsituasjon ser jeg både som tegn på den danning som finner sted og en belønning for de anstrengelser som læreren også er en viktig del av. Dette gir tilfredsstillelse både for lærer og elev og motiverer til videre anstrengelser.

I tillegg tenker jeg meg også at dette å bringe egne tanker og meninger ut i et felles undersøkende forum kan være en anstrengende og smertefull prosess. Å tenke etter, tenke nøye og begrunne sine tanker er anstrengende. At andre rokker ved og stiller spørsmål ved det man tror på og har forholdt seg til over tid kan være skremmende. Her har også læreren som leder samtalen og alle deltakere et stort ansvar for å være vår for hvordan enkeltmennesket opplever samtalsituasjonen. For små barn er læreren en viktig modell og veiviser. Etter hvert som elevene blir mer vant med en slik samtalsituasjon som filosofi med barn legger opp til, kan erfaringen fremstå som mer positiv og i enkelte øyeblikk som en estetisk erfaring. Filosofi med barn er ingen konkurransesituasjon, hvor det er om å gjøre å finne frem til riktig svar. Det er heller ikke en situasjon, hvor alt er tillatt. Det er et forskende fellesskap, hvor en felles anstrengelse er nødvendig for å belyse og undersøke hva vi tenker og sier innenfor visse rammer som gjør kommunikasjonen mulig. Språket mellom oss er det vi undersøker, og vår interesse for menneskers liv og miljø er tema.

På hvilken måte kan vi ivareta både det nyttige og det lekende aspektet i filosofi med barn?

Det nyttige og det lekende aspektet er slik jeg ser det to sider av samme sak. Det kreative aspektet må være med for at vi skal klare å nyttiggjøre oss det stoffet vi presenteres for eller selv bringer frem i dannelsingsprosessen. Det er en måte å finne ut av verden på. Det er nødvendig å leke med tanken om hvilke konsekvenser ulike handlinger kan få. I drømmen og leken ligger det muligheter og retning til handling og realisering. Det er en utforskende og utprøvende metode. Det kreative og lekende er barnets egen metode. Samtidig er opplevelsen av spenning og glede ved å leke en verdi i seg selv. Leken er både mål, innhold og metode. At barn naturlig leker er noe vi etter hvert har akseptert, ser verdien av og stimulerer til, særlig i de første årene av barnets liv. At den leken vi så tydelig ser og det språket som bringes frem, samtidig er et uttrykk for de tanker barnet har, er mye brukt i terapeutiske situasjoner. Filosofi med barn har primært ingen terapeutisk funksjon, men er en metode til danning som bringer frem og bevisstgjør hvordan vi tenker og hvordan vi dannes. Det er en utforskende lek hvor vi i fellesskap undersøker språket som tegn og symbol for våre tanker, med det for øye å finne ut av verden og skape verden sammen. Som i all lek er det visse rammer å forholde seg til for å gjøre kommunikasjon mulig. Rammene skapes og undersøkes underveis i dialogen. Strategier for å finne ut av verden og mennesket i verden bygges opp. Her ligger nytteverdien i den øvelse som frembringes med tanke på fremtidige handlinger i eget liv. Leken er i øyeblikket, og nytten er i det fremtidige. Dette er to verdier som henger sammen. Uten det lekfulle øyeblikkets verdi, mister den filosofiske samtale det kreative og grensesprengende aspektet og kan lett gli over i en mer instrumentalistisk form.

Hvilken erfaring som frembringes avhenger av hvilket perspektiv man har på metoden. En sterk vektlegging på det nyttige for fremtiden, kan virke hemmende på samtalen. Hva eleven har nytte av i fremtiden er det kun den voksne som overskuer. For barn er dette perspektivet lite viktig. For barn er opplevelsen, der og da, den viktigste erfaring. Å se en fremtidig nytte er en del av det å vokse og ta tak i sitt eget liv, men det er de voksnes ansvar å sørge for at barnet får mulighet til å vokse i tanke og handling. Filosofi med barn er en slik mulighet. Her ligger det en sterk tro på at barnets egen undersøkende lek kan utnyttes bevisst i en utdanningssituasjon. Det kulturelle innholdet

som er bygget opp gjennom generasjoner, presenteres i læreplanen, men det er elevene selv som må skape innholdet på nytt. Dette sier også læreplanen noe om. Elevene skal lære å tenke selv, tenke kritisk og tenke kreativt. To av de metoder læreplanen spesielt nevner er temabasert undervisning og problemløsningsmetoden. Filosofi med barn som metode kan være en metode som utfyller disse metodene. Her er det nettopp sammenhenger og spørsmål som er i fokus. Samtidig er filosofi med barn noe mer. Det er et forum for metakognitive undersøkelser og går mer i dybden på hva vi tenker og hvordan vi tenker.

Til syvende og sist blir det kunnskapssyn, synet på læring, synet på elev - og lærerrollen og det læreren personlig står for, som avgjør hvordan metoden praktiseres og dermed hvilke erfaringer som frembringes. Et moderne syn på danning med skarpe skillelinjer mellom mål, innhold og metode og fokus på den fremtidige nytteverdi, vil være i interaksjon med det moderate postmoderne syn, hvor språk, prosess og samtalenes øyeblikk frembringes som det eneste virkelige. Fordi det i øyeblikket også ligger en fortid som vi straks utforsker, og en mulig fremtid som vi umiddelbart planlegger, vil vi naturlig nok systematisere og sette våre erfaringer inn i en sammenheng av tid og rom. Det forhindrer ikke at vi kan stoppe opp og se øyeblikket som en egen verdi – et fristed for lek og fellesskap. Slik kan filosofi med barn både være til nytte og glede.

Filosofi med barn som en egen pedagogikk?

Både Lipman, Fisher og Børresen bringer filosofi med barn frem i den didaktiske samtalen som noe mer enn en metode. Det tales om en filosofisk pedagogikk som utligner og utfordrer den tradisjonelle pedagogikken. Jeg ser også for meg at dette er en mulighet til å skape en ny forståelse av den pedagogiske virkelighet – både som teori og praksis. I en filosofisk pedagogikk ligger det et frigjørende perspektiv, fordi begrunnelsene blir viktige og er forankret i et forpliktende forskende fellesskap, som hele tiden undersøker sine egne begrunnelser. Den menneskelige interesse og erfaring er i sentrum for samtalene. Danning bevisstgjøres som noe mer enn formidling av kunnskap.

De svenske filosofene Bo Malmhøster og Ragnar Ohlsson betegner filosofi med barn som et motmønster til den pedagogikken som preger skolen i dag. Slik beskriver de dagens skole: "...hur man än vrider på saker och ting är det ytterst läraren som har ansvaret för vad som sker i skolan och för att eleverna bryr sig om det." (Malmhøster og Ohlsson 1999:44) De peker på hvor vanskelig det er å komme vekk fra denne oppfatningen av hva skolen er og skal være. Denne oppfatningen preger også lærere og foreldre, og elevene lærer dette fort, etter hvert som de møter skolen. Dette kjenner vi igjen i norsk skole, til tross for at den nye læreplanen i sine overordnede mål og i metodene gir signaler om et mer konstruktivistisk syn på læring. Mange lærere er også opptatt av en mer konstruktivistisk tilnærming, men føler seg presset av alle de spesifikke faglige målene læreplanen inneholder og de forventninger foreldre og samfunnet ellers har til målbare resultater. I den filosofiske samtale ligger det mulighet for å danne et motmønster til dette og dermed forandre det tradisjonelle læringssynet innenfra. Filosofi med barn kan nyttes i alle fag for å skape mening i faget og tilføre faget en begrunnelse og et etisk og estetisk perspektiv, som henger nøye sammen med elevenes egne erfaringer. Meningen kan ikke løsrives fra mennesket og menneskets tanker og må dannes i en undersøkende sosial prosess. Den filosofiske samtale som pedagogikk gir oss *muligheten*.

11. FILOSOFI MED BARN SOM PEDAGOGISK PRAKSIS

"I think philosophy should begin at school. It is good because it gives you time to think. It helps you to ask questions. It shows you that there can be many answers to one question. It makes you think that everything must have a reason." (Fisher 1998:26)

Slik beskriver John 10 år sin erfaring fra filosofitimen. Sitatet finner vi i boka "Teaching Thinking" av Robert Fisher. Filosofi med barn har gitt gode resultater i forhold til hva og hvordan barn lærer, så langt dette er mulig å måle og i forhold til det til enhver tid gjeldende syn på danning og de mål man har for undervisningen. De mest direkte og konkrete resultatene finner vi i elevenes utsagn og spørsmål i de filosofiske samtalene som finner sted. Her er et annet sitat fra samme bok. På s.54 sier Michelle 10 år: *"Sometimes you're afraid to say things, but in philosophy lessons you can say what you really think and sometimes you change your mind."*

Filosofi med barn som metode, innhold og mål i dagens skole

Mennesketypene i L-97 er et forsøk på å sette menneskets ulike interesser i fokus. Samtidig peker mennesketypene på de behov vi har for å skape et samfunn som består og videreføres som et demokrati. Å skape er i menneskets subjektive interesse. I samme stund skapes også vårt felles kulturelle innhold som et objekt vi forholder oss til. Det kulturelle innholdet som er definert i læreplanen som en felles kulturarv og et felles lærestoff er *en* mulig måte å definere verden på. Det holdes fast der og i en akademisk læretradisjon formidles det til de som skal lære. Det som virkelig skjer, er at det uansett omdannes og oppfattes av de som lærer, på deres egen måte. Her trenger vi metoder som ligger nær opp til menneskets egen metode. Å ta tak i stoffet og undersøke det nærmere med tanke på hvilken betydning det har i menneskets liv og i et samfunnsperspektiv, er brakt inn i læreplanen som metode bl. a. i temaorganisert undervisning og i problemløsende arbeid. Dette er med på å gjøre læreplanen mer i tråd med hva som er i den menneskelige interesse og hvordan mennesker lærer. Lærestoffet i

den nye læreplanen er svært fast og detaljert, kravet til prestasjoner er understreket, og elevenes kompetanse innen de ulike fag skal etter hvert måles i standardiserte prøver. Samtidig legger metodene større vekt på prosessen og eleven som skaper av innholdet i sin egen læring. Læreplanen gir, slik jeg ser det, to motsetningsfylte signaler til de som skal iverksette planen. Dette kan også oppfattes som et spenningsforhold som gir uttrykk for det dilemma vi alltid står overfor, når noe skal fremstilles som felles innhold, slik at vi har noe å kommunisere ut i fra og måle prestasjoner ut i fra. Men må stoffet nødvendigvis fremstilles som fakta? Og hvorfor måler vi kunnskap bare som individuelle prestasjoner og ikke også som en prosess i et sosialt samspill? Ved å bruke en mer postmoderne tilnærming til danning, kan selve dannelsesprosessen fremstå både som innhold, metode og mål. Innholdet skapes og begrunnes i et utforskende fellesskap hvor dialogen er metode. Det som fremtrer som språk i samtalen skaper innholdet. Dette innholdet kan vi fastholde bare som et nivå i prosessen og et utgangspunkt for nye innspill i samtalen. Idé, dialog, handling og refleksjon fungerer sammen i en prosess mellom verk og deltakere. Når skoledagen er over, er det erfaringen av dette innholdet som er grunnlag for videre danning hos den enkelte. Så kanskje en læreplan må oppfattes på en annen måte, som en tekst, et kulturelt innhold vi er blitt enige om å undersøke med det mål for øye å finne ut av verden sammen?

Dette perspektivet åpner veien for en plan som legger sterkere vekt på å stille spørsmål og være i dialog med den teksten vi må forholde oss til i læreplanen. Det vil kreve en annen lærerrolle og vil også stille krav til elevenes egen aktivitet på en helt annen måte enn før. Er vi forberedt på dette og har vi metoder for en slik tilnærming til danning som prosess? Noen mål og noen metoder nevnes i læreplanen og kan oppfattes innenfor dette perspektivet. Det tales om den kritiske, kreative og deltagende elev som skal lære seg å tenke selv. Metodene er som før nevnt bl.a. temaorganisert undervisning og problemløsende metode. Å lære i sammenhenger, kategorier, å undersøke og utforske verden i et fellesskap og prøve ut egne tanker, ideer og meninger er didaktiske vendinger som vi kjenner igjen fra Klafki og Dewey. Men hvordan er det mulig å praktisere disse metodene innenfor et system og en organisering som fortsatt er mest opptatt av å formidle fakta og nå ferdig oppsatte kunnskapsmål, og der fokus på målbare individuelle prestasjoner blir stadig sterkere? Hvordan lærer elevene seg å tenke selv, og hvordan *verdsetter* vi elevenes forsøk å bringe egne tanker frem innenfor dette systemet?

Ingen trenger å lære å tenke selv. Dette er noe vi gjør helt uoppfordret. Det er barnets egen metode for å utforske verden, slik Dewey peker på. Filosofi med barn utnytter denne kunnskapen om danning i sin metode. Filosofering er nettopp å sette fokus på hva og hvordan vi tenker om verden og bringe dette frem i dialogen. Slik kan vi skape et forum for læring i den formelle utdanningen og en form som vi kan utnytte når vi utforsker og skaper kulturinnholdet. Kanskje kan vi se det slik at vi på denne måten bringer frem den skjulte læreplanen, det som egentlig foregår mellom oss og det vi egentlig har interesse av? Innholdet konstrueres, dekonstrueres og konstrueres på nytt. Her blir utdanningen dialog og bevegelse – ikke fastfrosset i en rett linje fremover og heller ikke i fri flyt, men som en interpretativ helhet hvor forholdet og språket skaper bevegelsen og gir den retning. I dette forholdet skaper vi hverandre og kulturen i alle situasjoner, innenfor og utenfor skolen. Dette er det store ansvaret vi alle er stilt ovenfor og som ikke kan løsrives fra et etisk perspektiv. Filosofen Emmanuel Levinas sier det slik: "Jeg (be)finder meg foran den Annens ansikt. Han er hverken kulturell betydning eller noe blott og bart gitt. Han er opprinnelig *mening*, fordi det er han som forlener selve uttrykket med mening, fordi det bare er gjennom ham at et fenomen som betydning, av seg selv, trer inn i væren." (Levinas 1993:55) Betydningen hører ikke innunder det gittes orden. Tilløpene til betydning går forut for realitetserfaringen og er det primære referansepunkt i det sosiale forholdet som danner oss.

I dette forholdet har de voksne et spesielt ansvar i kraft av alder, erfaring og utdanning. Lærerrollen blir tosidig. Læreren er den som "vet" og har oversikt over det stoffet vi er enige om å betrakte som et felles kulturelt innhold. Læreren er også den som "søker" og er åpen for at kunnskap skapes og forandres underveis. Læreren er både leder og deltaker i denne prosessen. Samtidig er læreren selv en modell for eleven. Læreren holdning og interesse medvirker i samspillet med elevene, uten at det nødvendigvis bevisst uttales. Læreren handlinger viser hans menneskesyn, kunnskapssyn og syn på hvordan vi lærer. Dette kommer til uttrykk hele tiden og er en av de viktigste faktorer i dannelsesprosessen. Metoden i praksis vil alltid stå og falle på læreren måte å praktisere på, også når det gjelder filosofi med barn. Det ligger makt i alle undervisningsmetoder og hos den som leder undervisningen. Filosofi med barn har i tillegg et potensiale i seg til å avsløre makt og være medvirkende til å bringe frem danning som et felles ansvar for alle som deltar i prosessen, dersom den praktiseres i tråd med intensjonene. I den filosofiske samtale blir vi alle mennesker i et felles forsøk på å finne ut av verden

sammen. Læreren er klar over at han i tillegg til sin rolle som veileder er et medmenneske som deltar i dialogen i kraft av sin interesse av å finne ut av eget liv og av verden. Det forskende fellesskapet som både danner gruppen og er innhold og mål i gruppen blir forum for all danning. Som modell og veileder er læreren opptatt av å bringe elvenes tanker frem og ta det som bringes frem på alvor ved å undersøke det. Her er vi, mener jeg, ved selve kjernen i filosofi med barn som metode – lærerens innstilling til elevens bidrag i samtalen og lærerens kompetanse på spørsmål som gjelder verden og dens begrunnelse. Her finner vi alle de store temaer innefor filosofien, etikk, estetikk, metafysikk, epistemologi og logikk. En konsekvens må da bli å bringe disse temaene sterkere inn i lærerutdanningen både som kunnskapsfag og som øvelse i filosofisk samtale. Læreren må ha kunnskap og øvelse på dette område for å være en god rollemodell for elevene og en god veileder i samtalen.. Her ligger det profesjonelle aspektet i lærerens rolle i filosofi med barn. Det er ikke nok bare å være medmenneske og deltaker.

En god lærer vil både som rollemodell og som medmenneske formidle en tro på elevenes aktivitet i samtalen. Å bli lyttet til og tatt på alvor er en erfaring som bygger tillit til eget verd og åpner opp for læring som en spennende reise der *mitt* bidrag også er viktig. Samtidig erfarer eleven et krav om begrunnelse – tenke etter og tenke nøye over egne spørsmål, utsagn og meninger. Å begrunne og argumentere og lage seg forestillinger og tankeeksperimenter blir viktig. Dette er ikke krav vi umiddelbart stiller og er bevisste på i en undervisningssituasjon. Ofte er tiden for knapp og kanskje vi ikke helt har tiltro til at barn kan tenke etter og argumentere for sine utsagn. Dette igjen gjør at øvelsen blir liten. Konsekvensene på sikt kan bli manglende engasjement og deltakelse i samfunnet, fordi eleven ikke har et redskap for og øvelse i å være i dialog. På denne måten blir filosofi med barn også et redskapsfag på lik linje med lesing, skriving og regning.

Hvordan er det mulig å evaluere elevens prestasjoner med filosofi med barn som metode? Med en postmoderne innstilling til danning er det selve prosessen og det innholdet som frembringes i prosessen som blir gjenstand for evaluering. De filosofiske samtalene i seg selv kan si mye om hvordan eleven deltar og hva eleven tenker og erfarer i sin egen dannelsingsprosess. Å få dette dokumentert og brakt frem for undersøkelse krever observasjon og beskrivelse av det som foregår. Hva vi ser etter og

vurderer som positivt i en danningssammenheng, vil avhenge av hvordan vi ser på danning. Med filosofi med barn som metode, innhold og mål, vil det vi oppfatter som positiv læring være begrunnet i metoden selv. Danning er å utforske verden i et forhold mellom mennesker og tekst. Filosofi med barn er en metode til dette. Ærlige forsøk på å bidra i samtalen belønnes og vektlegges som noe positivt i danningen. Det forholdet som undersøkes med tanke på hva og hvordan vi lærer og den erfaringen som frembringes i dette forholdet, må settes opp mot de verdier vi legger til grunn for menneskets danning, og det samfunn vi ønsker å skape. Samtidig er disse verdiene i seg selv grunnlag for undersøkelse i samtalen.

Filosofi med barn som erfaringsinnhold

De erfaringene som frembringes forteller noe om hvordan elevene oppfatter seg selv og verden. De sier også noe om den dannelsesprosessen elevene er i. Dette er viktig informasjon til den som er leder samtalen. Det er også viktig for den som bringer frem sine tanker og meninger i samtalen. Å høre sin egen stemme formulere tanker og ideer, lytte til andres reaksjoner og svare på disse, er en erfaring og en opplevelse som former oss som mennesker og gir oss øvelse i å være deltakende. Mennesket stiger frem som et originalt, skapende og sosialt vesen. Alt det vi bejaer og er stolte av i barnets første leveår videreføres i den filosofiske samtale, fordi barnets språklige utvikling gir oss en mulighet til å undersøke språket som mening, betydning, erfaring og innhold ved hjelp av språket selv. Det vi er med på å danne kan fremstå som estetisk erfaring når alt faller på plass og vi gjør en oppdagelse – noe fremstår som meningsfullt og vi ser skjønnheten i språket som betydning. Også for læreren er dette en estetisk erfaring. Elevenes tanker kan fortone seg som perler i et smykke – bruddstykker av en begynnende forståelse.

".....for at det er fint at alle kan ha en hånd med i saken"

Så konkret formulerer en 9-åring seg for å forklare hva som er fint med å lære seg å diskutere eller samtale. Utsagnet er hentet fra en samtale i 4. klasse – et forsøk på å frembringe samtalen både som form og innhold. Dette var innledningen til en samtale

om hvordan vi ville ha det i klassen vår. Det var ingen bevisst filosofitime med filosofi med barn som metode, men allikevel et eksempel på det potensialet som finnes i barnegruppen og den muligheten vi har i vårt møte med elevene i skolehverdagen.

Et mer bevisst forsøk på å prøve ut metoden fant sted i samme klasse et halvt år tidligere. Etter at jeg hadde lest en del om metoden og vært deltaker i en filosofisk samtale på et kurs på Høgskolen i Oslo hvor vi prøvde ut noe fra Lipmans program, prøvde jeg en litt forsiktig tilnærming til å ta metoden i bruk i min egen klasse. Her er elevene 8-9 år gamle. Vi er en stor klasse på 38 elever og vi valgte å være sammen i denne timen for å få en fellesopplevelse. Som introduksjon hadde vi en samtale rundt tema "å tenke". Som utgangspunkt for samtalen videre brukte jeg en tegning som jeg selv hadde filosofert rundt sammen med andre voksne på kurset i Oslo. Tegningen forestiller en situasjon som ikke er logisk og som overrasker. Elevene skulle fortelle hva de så på tegningen. Engasjementet var stort. Det kom mange innlegg og forslag. Som bearbeiding brukte vi tegningen og samtalen som et utgangspunkt for en individuell skriftlig fortelling. Det ble mange fantasifulle fortellinger. Kanskje kan vi si at denne timen stimulerte til kreativ tenkning og ga rom for å tenke etter. Samtidig som jeg ved å gi mulighet for en skriftlig bearbeiding også brukte det som innhold i en norsktime. Fra min side var det bevisst. Som lærer trenger jeg en myk tilnærming til å prøve ut metoden. Jeg har fått et nytt perspektiv på undervisningen rent teoretisk og trenger erfaringer for å utvikle min egen rolle som lærer i forhold til metoden. Samtidig tror jeg elevene trenger å bli vant til at vi bruker noen timer til å tenke nøye, lytte til hverandre, resonnere og argumentere og lære å stille spørsmål.

Etter å ha lest Robert Fishers bok "Values for Thinking" (Fisher 2001) bestemte jeg meg for å prøve en av hans fortellinger som utgangspunkt for en samtale. Denne gangen delte jeg klassen i to, med 19 elever i hver gruppe. Fortellingen heter "The Two Metre Chopsticks" og er et folkeeventyr fra Kina. (s.44-46) Tema er samarbeid. Jeg hadde med to spisepinner som en illustrasjon og fortalte eventyret med mine egne ord på norsk. Det var helt stille. Det så ut til at alle fulgte nøye med. På forhånd hadde jeg fortalt elevene hva vi skulle gjøre denne timen.

Jeg brukte Fisher sine spørsmål til fortellingen og sammen kom vi frem til at det handlet om samarbeid. Spørsmålene videre var valgt for å undersøke og definere

samarbeidsbegrepet. Dette var en mer utfordrende del av samtalen både for meg og elevene. Det vanskeligste var å begrunne svar på spørsmålene. Her opplevde jeg også at en elev fikk sterk motbør på definisjonen av begrepet jobb. Noen av de andre elevene brøt ut i spontan indignasjon over noe de mente var feil. Den eleven det gjaldt ble lei seg. I slike situasjoner må det handles raskt, slik at vi kommer ut på en god måte. Jeg valgte å sette ord på det som skjedde og tenke over det sammen med elevene. Jeg tror det fungerte. Jeg gjorde en nyttig erfaring. Språk er nært knyttet til identitet og selvfølelse. Å få motbør fra mange kan for enkelte bli veldig truende i en diskusjon. I denne situasjonen savnet jeg en person som kunne observert situasjonen og som jeg kunne reflektert sammen med i ettertid. I denne første gruppen kom vi ikke lenger. Med bedre tid kunne vi også gått nærmere inn på begrepet jobb og fått belyst det på en bedre måte.

I den neste gruppen foregikk det stort sett på samme måte. Det var liten forskjell på gruppene slik jeg observerte det. Helt på slutten skjedde det noe interessant i denne gruppen. Spørsmålet var hvilke jobber vi synes det er best å gjøre alene? En döv elev fortalte at hun likte best å være alene når hun skulle stjele kake hjemme, for da var det lettere å få det til. Vi kom inn på begrepet tyv. Dette pleier jo å avstedkomme mange historier. Her kom det en historie om noen tyver som tømte en hytte for verdisaker. Hvordan gjorde tyvene det? De samarbeidet. Er det å samarbeide om å stjele fra noen det samme som å samarbeide om å hjelpe hverandre, slik at ingen sulter? Er samarbeid alltid til det gode? Dette oppfatter jeg som et filosofisk spørsmål. Slik endte samtalen, tiden var ute. De andre elevene kom stormende inn, og maten ventet.

Etter to "prøveomganger" har jeg lært noe om meg selv i rollen, om usikkerheten i situasjonen og det spennende ved å ha en slik opplevelse sammen med elevene. Jeg tror elevene også syntes det var spennende. En annen refleksjon jeg gjorde meg var ulikhetene mellom Lipmans program og Fisher sitt program. Begge har samme teori og samme mål, men legger det opp forskjellig. Mens Lipman har skrevet eget stoff, bruker Fisher skjønnlitteratur og andre kunstneriske uttrykk som utgangspunkt for samtalen. For meg personlig tror jeg nettopp kunstneriske uttrykk vil være et godt utgangspunkt for filosofiske undersøkelser. Kunst engasjerer og provoserer og er et uttrykk for den menneskelige erfaring gjennom tidene. Videre oppfattet jeg Fishers metode, i denne boken, som veldig styrende i og med at spørsmålene allerede var gitt. Kanskje var det likevel en grei måte å bli vant med denne metoden på? Lipman overlater større ansvar

til elevene, siden han legger vekt på at elevene selv skal fortelle hva de har festet seg ved med teksten og hva de oppfatter som viktige spørsmål. Dette er et foreløpig inntrykk etter de få erfaringer jeg har hittil. Dersom jeg skal ta i bruk metoden er jeg av den oppfatning at jeg må gjøre den til min egen ved å praktisere og gjøre egne erfaringer. Bare slik tror jeg samtalen kan bli god og meningsfull. Samtidig er det viktig å ha teoretisk kunnskap på område og kjenne godt til de programmer som foreligger.

Ny formålsparagraf

En læreplan som springer ut av et moderat postmoderne perspektiv med vekt på å få frem et konstruktivistisk danningssyn må også ha sin egen formålsparagraf. Mitt forslag er formulert ut fra de tanker jeg har prøvd å frembringe i denne teksten hvor den filosofiske samtale er i fokus som metode og erfaring.

Menneskene og kulturinnholdet dannes i et sosialt forhold. I dette forholdet skal vi alle ha mulighet for å delta. Samtidig pålegger dette oss et ansvar for å finne ut av verden sammen. Skolen skal i samarbeid med hjemmet være et forum der dette forskende fellesskapet står i sentrum. Som mål har vi en felles interesse av å undersøke, definere og begrunne det kulturinnholdet vi er sammen om å skape. Kulturinnholdet frembringes og undersøkes som tekst i en dialog. Den erfaring som frembringes i forholdet og de handlinger som er resultat av denne dialogen skaper innholdet i skolen. Demokratiske verdier er vår begrunnelse og forpliktelse i forholdet og et mål på hva vi dannes til. Samtidig forplikter vi oss til stadig å undersøke disse verdiene på nytt. Spørsmålene blir: hva betyr dette for meg, for deg, for oss og for miljøet – og hvilke alternativer finnes?

Med en slik formålsparagraf, foreslår jeg at den generelle del av læreplanen omtaler demokrati både som livsform og styresett og sett i forhold til utdanning. Menneskesyn, kunnskapssyn og syn på danning, lærerrollen, foreldrerollen og elevrollen må med. Denne delen bør også inneholde ulike sitater fra filosofer og pedagogiske tenkere som utgangspunkt for drøftelser i lærerkollegiet og foreldregrupper.

I den videre del av læreplanen vil jeg ha færre konkrete faglige mål. Jeg foreslår i stedet det legges vekt på at hvert fag får en tekst som omhandler fagets opprinnelse, begrunnelse og historie. Filosofi bør inn som eget fag. Også her er det viktig at teksten er utgangspunkt for noen arbeidsoppgaver for de som skal sette seg inn i læreplanen – først og fremst lærerstudenter, lærere, skolemyndigheter og foreldre. At læreplanens tekster er gjenstand for samtaler og undersøkelse, mener jeg vil gi en god bakgrunn for alle i praksisfeltet og en opplevelse av et felles ansvar for dannelsesprosessen.

En egen tekst omtaler redskapsfagene eller metodene. Her vil jeg ha med den filosofiske samtale som eget fag. Å filosofere er en metode for å undersøke og forstå på lik linje med lesing, skriving og regning. Det viktigste med denne metoden er å lære seg å tenke etter og stille spørsmål. Det er et fag til å undersøke og skape virkeligheten med. Metoden har sine egne forutsetninger og følger et bestemt mønster. Jeg ser også på temaarbeid og problemløsende arbeid som et godt redskap for den undersøkelsesvirksomheten som finner sted i dannelsesprosessen. Jeg tror disse metodene også vil bli enklere å praktisere når elevene i tillegg får øvelse i selvstendig tenkning med filosofering som metode.

Den tradisjonelle læreboka med arbeidshefte kan elevene legge bort, mens det kanskje må satses mer på tekstbøker og idebøker med henvisning til litterære tekster, historiske tekster og vitenskapelige tekster for lærere. Her er det rom for elevene til å skape egne verk og egne lærebøker som kan synliggjøre dannelsesprosessen og være et dokument for evaluering. Et stort og rikholdig bibliotek med mange ulike sjangere og tekster blir sentrum i skolen sammen med en samling av tredimensjonalt materiell, spill og annet utstyr som oppfordrer til lek og undersøkelse. Datarom blir viktig, slik at elevene kan utnytte data som et verktøy og en kunnskapsbase. Likedan må musikk og kunsthåndverk ha sine egne samlinger med ulike kunstneriske uttrykk til inspirasjon for egne uttrykk og som utgangspunkt for filosofiske samtaler. Selvsagt må det finnes materiell som elevene trenger for å lære teknikker og skape sine egne uttrykk. Realfagene trenger også egne samlinger til undersøkelse og eksperimenter. Kroppslig aktivitet må det fokuseres på, gjerne sammen med de muligheter vi har i naturen i nærområdet. Å bevege kroppen setter også i gang tankevirksomhet, og naturen rundt oss er en kilde til opplevelse og utforskning. Vi må ut av skolen for å få noen felles opplevelser av det samfunnet vi er en del av og skal være med å skape som voksne mennesker. For å knytte sammen

fagene, både i praksis og teori, trengs det rom. Skapende virksomhet trenger møteplasser, både for små og store grupper. Alt dette er på plass i mange skoler, og de skoler som mangler plass, finner som regel løsninger. Det er lite som kan stoppe oppfinnsomme lærere og elever. Dette er min erfaring.

I alle disse mulighetene for aktiv undersøkelse og skapelse, er lærerens rolle ikke bare å veilede, men også å formidle. En lærer som kan fag og er interessert i fag, er en viktig formidler av denne interessen. Et glødende engasjement og en god forteller formidler faget som noe mer enn skriftlig tekst. Så gjelder det bare at læreren også er åpen for et kritisk blikk på faget og oppfordrer til undersøkelse av det som formidles. Nettopp her ligger det aspektet hvor vi må bruke mer tid og krefter – en kritisk tilnærming til stoffet og erfaringer som belønner elevens skapende virksomhet – også som tenkning.

Dette er noen innspill til å tenke nytt eller understreke mye av det som allerede er til stede i forhold til skole og utdanning i praksis. Det er ikke noe hovedpoeng ved min tekst, men en måte å nærme seg praksisfeltet på i forhold til den problemstillingen som er i sentrum for oppgaven.

12. KONKLUSJON

I denne teksten har jeg forsøkt å belyse den filosofiske samtale fra to ulike dannelsingsperspektiver, det moderne og det moderat postmoderne. Jeg har forsøkt å vise at vi trenger begge disse perspektivene i den didaktiske samtalen som stadig pågår, og som denne oppgaven er en del av. Utgangspunktet mitt var å sette den filosofiske samtalen inn i en moderne måte å forstå og forklare danning på. I det verket som har dannet seg underveis i prosessen, ser jeg at det postmoderne perspektivet etter hvert har blitt mer tydelig.

Den filosofiske samtale som metode

Som et bidrag til et moderne utdanningsprosjekt kan den filosofiske samtale være en metode til å skape en åpning mellom det objektive kulturinnhold og den subjektive menneskelige interesse – en metode til å skape mening og fremme elevenes evne til å tenke selv og ta selvstendige beslutninger i eget liv og i samfunnsmessige forhold. Metoden kan være en av mange metoder i et utdanningsprosjekt som legger vekt på det nyttige, både for mennesket selv og for samfunnet. Den filosofiske samtale er også nyttig i den forstand at den ligger nær opp til menneskets egen måte å utforske verden på. Filosofien omhandler temaer som er i den menneskelige interesse. Interesse, motivasjon, kontroll og disiplin ligger i selve metoden, fordi det er i elevens interesse å finne ut av verden. Av den grunn er det nærliggende å tro at elevens egen aktivitet blir ansporet og utnyttet i sterkere grad, og at læringseffekten blir bedre. Dermed skapes det et større rom, slik at eleven i sterkere grad selv har mulighet for å skape og definere kulturens innhold. I dette ligger det også et større ansvar.

Den filosofiske samtale som erfaring

Et moderat postmoderne syn på danning er opptatt av å se på den erfaringen som bringes frem i den dialogen som allerede er gitt, i et dannelsingsforhold mellom deltakere og verk. Det fokuseres på forholdet og prosessen. Her kan den filosofiske samtale være både mål, innhold og metode. Målet er prosessen. Innholdet skapes og undersøkes underveis. Metoden er det forskende fellesskapet. Den erfaring som frembringes og skaper innholdet, oppheves i samme øyeblikk den undersøkes og skapes på nytt. I de øyeblikk der erfaringen stiger frem som en spesiell erfaring av at noe faller på plass, en oppdagelse, tar erfaringen form som en estetisk opplevelse. Den filosofiske samtale kan derfor være noe mer enn bare ren nytte i et fremtidig forhold. Erfaringene setter spor som opplevelser. Her har den estetiske erfaring en spesiell posisjon. Den huskes på samme tid som tilfredsstillelse og begjær og skaper glød, engasjement og retning i menneskenes liv. I så måte er den også nyttig.

Den filosofiske samtale som pedagogikk

Et av de mange skiller Dewey søker å oppheve, er skillet mellom filosofi og pedagogikk. For Dewey er filosofi og pedagogikk to sider av samme sak. Løvlie omtaler hans filosofi som oppdragelsestenkning og hans undersøkelsesteori som en logikk som er grunnleggende pedagogisk. (Thuen og Vaage (red.) 1989:148) Jeg har argumentert for at det er et sammenfall mellom hans teori om undersøkelse som menneskets egen metode, og den filosofiske samtale. Slik kan den filosofiske samtale oppfattes som pedagogisk både i form og innhold. Det er også filosofiens hensikt å finne ut av verden, begrunne og forklare vår eksistens. På samme måte er dette danningens egentlige mål. Som en naturlig konsekvens av dette, vil den filosofiske samtale også definere pedagogikken som oppdragelsestenkning og vitenskap. Derfor blir den viktig på alle nivåer i utdanningen, ikke minst i forhold til utdanning av nye lærere. Ved å oppheve skiller, definere begreper på nytt, bruke andre ord og bruke ordene på en annen måte, kan vi fremstille pedagogikken i et annet lys. I denne sammenheng kan den filosofiske samtale finne sin plass på nytt.

Til slutt:

Etter å ha undersøkt og vært i dialog med ulike tekster som belyser den filosofiske samtale, oppfatter jeg nå den filosofiske samtale som noe mer enn en metode. Dette forskende fellesskapet *er* selve dannelsesprosessen, fordi det er menneskets metode å undersøke, begrunne og definere verden på. Derfor finner den også gjenklang i menneskenes higen etter å skape mening. Å systematisere metoden og bidra til at metoden bringes ut i utdanningssystemet på en mer bevisst måte er nyttig. Det kan være et motmønster til den tradisjonelle formidlingspedagogikken og skape en annen forståelse av læring og danning. Denne måten å lære på vil uansett tvinge seg frem og leve sitt eget liv i alle de pågående samtaler som danner vår virkelighet.

Han var ni år gammel, han var et barn; men han kjente sjelen sin, den var dyrebar for ham og den vernet han om som øyelokket verner øyet, og ingen som ikke hadde kjærlighetens nøkkel, slapp han inn i sjelen sin. Hans oppdragere besværet seg over at han ikke ville lære, men sjelen hans strømmet over av vitebegjær. Og han lærte av Kapitonytsj, av barnepiken, av Nadenka og av Vasilij Lukitsj, bare ikke av lærerne. Det vannet faren og pedagogen ventet skulle drive deres hjul, var for lengst lekket bort og arbeidet nå et annet sted. (Tolstoj 1974:152)

Fra "Anna Karenina" skrevet av Leo Tolstoj og utgitt i Russland i årene 1875-1877.

LITTERATUR

- Børresen, B. Olsholt, Ø. Og Schjelderup A. 1999. Filosofi i skolen. Oslo: Tano Aschehoug
- Dewey, J. 1958. Art as Experience. New York: Capricorn Books. Publisert første gang 1934.
- Dewey, J. 1997. Demokrati och utbildning. Gøteborg: Daidalos. Originalt publisert 1916.
- Fisher, R. 2001. Teaching Thinking. London and New York: Continuum. Publisert første gang 1998.
- Fisher, R. 2001. Values for Thinking. Oxford: Nash Pollock Publishing.
- Filosofi inn i skolen. Morgenbladet 07.09.01.
- Gundem B. B. 1998. Skolens oppgave og innhold. Oslo: Universitetsforlaget AS. Publisert første gang 1983.
- Klafki, W. 2001. Dannelsesteori og didaktikk – nye studier. Århus: Forlaget Klim. Original publisert 1985.
- Klafki, W. 1996. Kategorial dannelse. I: Dale, E. L. (red) Skolens undervisning og barnets utvikling. Oslo: Ad Notam Gyldendal s. 167-203.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet: Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen. L-97.
- Levinas, E. 1993. Den Annens humanisme. Oslo: Thorleif Dahls Kulturbibliotek. Aschehoug. Original publisert 1972.

Lipman, M. 1988. Philosophy Goes to school. Philadelphia: Temple University Press.

Lipman, M. 1980. Philosophy in the Classroom. Philadelphia: Temple University Press.

Løvlie, L. 1990. Den estetiske erfaring. Nordisk Pedagogikk. Nr. 10 (1) 1990 s. 1-18.

Løvlie, L. 1992. Postmodernisme, språk og filosofi. I: Dale, E. L. (red) Pedagogisk filosofi. Oslo: Ad Notam Gyldendal s.179-196.

Mehren, S. 1971. Veier til et bilde. Oslo: Den norske Bokklubben.

Malmhøster B. och Ohlsson, R. 1999. Filosofi med barn. Stockholm: Carlssons Bokförlag.

Mehren, S. Veier til et bilde. Den norske bokklubben.

Svare, H. 1996. I Sokrates fotspor. Oslo: Pax Forlag.

Tolstoj, L. 1977. Anna Karenina II. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag. Original publisert i årene 1875-1877.

Thuen, H. og Vaage, S. (red.)1989. Oppdragelse til det moderne. Oslo: Universitetsforlaget.

Østerberg, D. 1999. Det moderne. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag ASA.

Øzerk, K. 1999. Opplæringsteori og læreplanforståelse. Vallset: Oplandske Bokforlag ANS.