

# Rom for dialog

– demokratisk danning gjennom  
filosofiske samtaler i klasserommet

---

Ingun Steen Andersen

Særtrykk fra Dembra-publikasjon nr. 3

# Rom for dialog

## – demokratisk danning gjennom filosofiske samtaler i klasserommet

---

Ingun Steen Andersen

I filosofiske samtaler gjøres klassen om til et undersøkende fellesskap, og elevene utforsker sammen etiske, eksistensielle eller samfunnsaktuelle spørsmål med relevans for deres eget liv. Artikkelen peker på muligheter og utfordringer ved å legge til rette for slike samtaler i skolen og viser hvordan arbeidet med å utvikle et åpent og dialogisk fellesskap i en kontekst av mangfold kan knyttes til et begrep om demokratisk danning.

## INNLEDNING

*Elevene sitter i ring, og etter en innledende tankelek har urolige bein og kaotiske blikk begynt å falle til ro. Blikkene hviler på den som snakker, og akkurat nå er det Leon som forteller om en gang han klarte å tilgi noen som hadde såret ham. «Hva vil det si å tilgi noen?» er spørsmålet klassen har valgt. Vi har sett en film om Nelson Mandela, og elevene undrer seg: Hvorfor snakket Mandela så mye om å tilgi? Hvordan kunne han tilgi dem som hadde sendt ham og hans følgesvenner i fengsel? Ville det ikke være mer naturlig å ta hevn?*

*Samtalen utvikler seg. Noen mener det finnes handlinger eller ord en aldri hverken kan eller bør tilgi. Andre sier at man bare kan tilgi hvis noen sier unnskyld og innrømmer at de har gjort noe galt. Men så sier Leon at kanskje tilgir vi ikke bare for andres skyld eller fordi noen fortjener det, men rett og slett fordi det er godt for oss selv? Kanskje er det viktig å tilgi fordi man da får et bedre liv, fordi det er bedre å se framover med fred enn bakover med nag?*

Livsvisdommen forbløffer, men den kommer ikke av seg selv. Tankene oppstår og utvikler seg der, i fellesskapet, fordi andres tanker sparker i gang egne tanker. Fordi noen sier hvorfor det, og hva så? Fordi noen er helt uenig med deg, utfordrer deg og argumenterer for hvorfor. Fordi noen har opplevd noe annet enn deg. Den kritiske og undersøkende tenkningen som dialogen gir utspring til, kan ikke erstattes. Den blir til der og da, i det undersøkende fellesskapet, der atmosfæren legger til rette for å dvele ved den utforskende tanken.

Ingen øyeblikk i mitt virke som lærer har gitt meg større glede enn øyeblikk der elever har kommet til

syne med en selvstendig og prøvende røst og delt noen av sine erfaringer – som i fellesskapet har fått verdi gjennom tankesprang de har gitt tilløp til. Ingen stunder har føltes viktigere enn øyeblikk der elever har vist hverandre respekt gjennom å lytte til hverandres tanker. Det er øyeblikk der de, i små glimt, har vist innlevelsesevne, evne til å ta andres perspektiv og endre mening.

I filosofiske samtaler i klasserommet har jeg sett at det ikke bare er jeg som opplever gleden over å få en ny tanke, eller som blir rørt av andres mot når de forteller noe som er viktig for dem. Evnen til å la seg berøre og la andres tanker bevege dine egne er der i høyeste grad også hos unge mennesker, bak tøffe og sårbare masker. Gode møter skaper endring, både på det relasjonelle og tankemessige plan.

Filosofiske samtaler er en arena der elever i fellesskap undersøker små eller store spørsmål, og der selve dialogen gis oppmerksomhet og dyrkes fram gjennom tålmodig arbeid. Arbeidet med filosofisk dialog i skolen omfatter mange ulike samtaleformer der målet er å utvikle både kritisk tenkning, dømmekraft og personlige egenskaper. Felles for de ulike samtaleformene er at de utfordrer elevene til å komme med egne synspunkter om filosofiske temaer. Ofte innledes samtalen med en hendelse, forstått som en aktivitet, et bilde, et begrep, en film, en tekst eller annet som kan sette i gang tanker hos elevene. Videre er det elevenes egne spørsmål og respons på hendelsen som styrer samtaleforløpet.

I filosofisk samtale er læreren fasilitator (tilrettelegger), men ikke den som sitter med svaret. Læreren undrer seg sammen med elevene og leder samtalen gjennom å stille spørsmål, be om utdypning av svar og åpne for at så mange perspektiver som mulig kommer fram. Læreren har også ansvaret for at samtalens *ethos* opprettholdes. Noen former for filosofisk samtale legger stor vekt på formelle regler for argumentasjon og samtale, mens andre er mer åpne.

I denne artikkelen vil jeg både ut fra et teoretisk og praktisk perspektiv, og med eksempler fra egen praksis, drøfte muligheter og utfordringer ved å legge til rette for filosofiske samtaler i klasserommet. Jeg vil trekke fram noen historiske røtter til dagens filosofiske samtalepraksis. De historiske sporene peker, slik jeg ser det, mot fire vesentlige formål med filosofiske samtaler som jeg vil utdype i hvert sitt avsnitt: *myndiggjøring, kritisk tenkning, menneskeverd og mangfoldskompetanse*. Dette er viktige stikkord for skolens arbeid med forebygging av gruppefiendtlighet som også er nær knyttet til verdigrunnlaget i overordnet del av læreplanen. Jeg avslutter artikkelen med å drøfte sammenhengen mellom filosofiske samtaler og skolens forebyggende arbeid nærmere, og jeg setter dette inn i rammen av en vid forståelse av danning, med særlig fokus på demokratisk danning.

### FILOSOFISK DIALOG I SKOLEN – HISTORISKE SPOR

Det store filosofiske forbildet for arbeidet med filosofiske samtaler i alle former og avskygninger er Sokrates, som med sin spørrende og undrende filosofiske metode gikk rundt på torget i Athen 400 år fvt. og utfordret folk til å tenke. Sokrates la grunnlaget for en forståelse av filosofi som dialogisk virksomhet: Tenkning utvikles i samtale, gjennom en dialektisk prosess av spørsmål og svar, argument og motargument. Det viktigste premiss er å innse sin egen begrensning. Å søke klokskap vil si å forsøke å se en sak fra flere sider og kritisk undersøke allment godtatte oppfatninger, mente Sokrates.

I filosofiske samtaler i klasserommet er den spørrende holdningen til Sokrates en ledestjerne. Skråsikkerhet bekjempes gjennom å dyrke spørrekunsten. Ydmykhet tilstrebes ved å erkjenne kompleksitet og motstå fristelsen til raske og lettvinde konklusjoner. Dermed er åpenheten for andres

tanker, erfaringer og argumenter både en forutsetning og et mål.

Filosofi som metode i undervisningen springer altså ut fra en tanke om at kritisk tenkning og selvrefleksjon har intersubjektive forutsetninger, det vil si at det utvikles i og gjennom kommunikasjon. Dette var en sentral tanke hos den amerikanske filosofen John Dewey (1859–1952), som i dag også er inspirator for arbeidet med filosofiske samtaler i skolen. «Communication is a condition of consciousness. [...] If we had not talked with others and they with us, we should never talk to and with ourselves», skrev Dewey (1958 s. 171, se Biesta, 2013). Frihet og vekst henger sammen med å utvide egen horisont i møte andres perspektiv, mente Dewey. Bare slik kan mennesket utvikle sin kreativitet, forestillings- evne og dømmekraft.

Dewey fremhevet også hvordan velutviklet kommunikasjon både mellom enkeltpersoner og grupper i samfunnet er en viktig forutsetning for et levedyktig demokrati. Mangfold og ulikhet er både demokratiets vilkår og styrke. Å tåle og takle ulikhet og utnytte menneskelig mangfold til konstruktiv samhandling er utfordringen vi står overfor, skrev han i sitt essay «Skapende demokrati – oppgaven foran oss» fra 1939. Han omtalte demokratiet ikke bare som en styreform, men som en livsform – en måte å leve sammen på som avhenger av utstrakt kontakt og god dialog mellom likeverdige (Dewey, 2002). Denne erkjennelsen av dialog som vesentlig både for personlig og samfunnsmessig vekst ligger i dag i kjernen av arbeidet med filosofiske samtaler i skolen.

Bruken av filosofiske samtaler som metode i undervisningen, er nå utbredt, og flere internasjonale organisasjoner og nettsteder som fremmer den filosofiske og dialogiske arbeidsformen, har vokst fram.<sup>1</sup> Mest kjent er P4C-bevegelsen (Philosophy for Children), grunnlagt av den amerikanske

<sup>1</sup> Se for eksempel [filosofiiskolen.no](http://filosofiiskolen.no), [Buf.no](http://Buf.no), IAPC (Institute for the Advancement of Philosophy for Children), ICPIC (International Council of Philosophical Inquiry with Children), The Philosophy Foundation, Center for Public Philosophy m.fl.

filosofen Matthew Lipman. Lipman utviklet sitt pedagogiske prosjekt med inspirasjon fra Dewey. Han var opptatt av at kritisk tenkning og etisk dømmekraft bare kan vokse fram gjennom systematisk trening, i det han kalte «undersøkende fellesskap». Å utvikle evnen til å reflektere og vurdere etiske dilemmaer gjennom samtaler bør stå helt sentralt i en skole som verdsetter frihet, mente Lipman. Derfor arbeidet han, og senere hans etterfølgere over hele verden, for at filosofiske samtaler skal integreres i hele skoleløpet (Lipman, Sharp & Oscanyan, 1980; Schjelderup, Olsholt & Børresen, 1999).

Arbeidet med filosofi i skolen har hentet inspirasjon fra flere hold. Den første som brukte arven fra Sokrates til å utvikle en filosofisk samtalepraksis, var den tyske nykantianske filosofen Leonard Nelson ved universitetet i Göttingen på begynnelsen av 1900-tallet. Nelson var opptatt av at filosofi ikke skulle være en abstrakt og teoretisk disiplin, men en praktisk virksomhet som styrket studentenes utvikling til frie, autonome mennesker. Filosofiske samtaler må ta utgangspunkt i dagliglivets erfaringer og begreper, mente Nelson. Spørsmålene til drøftelse bør studentene velge selv, fordi det er vesentlig at temaene angår dem. Den viktigste oppgaven for en samtaleleder er å aktivisere deltakernes egen tenkning. Sentralt i Nelsons og hans etterfølgeres samtalepraksis var å verdsette den enkeltes verdighet og frihet og avstå fra alle forsøk på manipulasjon. Dialogen skulle være bygget på gjensidig aktelse, og deltakerne skulle ivareta hverandre på best mulig måte (Svare, 2006).

Filosofisk-dialogisk praksis har siden utviklet seg som et stort arbeidsfelt med mange forgreininger. Med innflytelse fra filosofisk praksis er også arbeidet med filosofi i skolen blitt videreutviklet.<sup>2</sup> En viktig tanke i dette arbeidet er at filosofering ikke først og fremst er en fordypning i abstrakte problemstillinger,

men en levende praksis som tar utgangspunkt i – og er rettet mot – levd liv. Elevenes personlige og konkrete erfaringer blir utgangspunkt for filosofisk refleksjon i dialog.

Med dette i mente legger mange praktikere og lærere vekt på at filosoferingen snarere foregår *med* barn og unge, og ikke *for*, slike det lød hos Lipman. Målet for barns tenkning kan ikke defineres på forhånd, man må la det uforutsigbare og unike ved hvert enkelt barn komme til syne i frihet. Dermed blir det vesentlig at tenkningen i et undersøkende fellesskap ikke er for styrt av den voksne, og at samtalelederen etterstreber en form for likeverdighet i dialogen (Välitalo, Juuso & Sutinen, 2016). Ut fra en slik tanke blir myndiggjøring av elevene og utviklingen av gjensidig anerkjennelse i samtalefellesskapet viktige mål.

Dette kan stå i kontrast til enkelte filosofers vekt på sterk styring, disiplin og språklig konsistens i samtalene. Den franske filosofiske praktiker Oscar Brenifier er kjent for sin strenge og utfordrende samtaleledelse som fordrer at følelser holdes utenfor samtalen. Hos Brenifier er det oppøvelse av fornuftsbasert, logisk tenkning og presist språk som står i høysetet. Mange finner inspirasjon i hans utfordrende stil ut fra målet om å fremme kritisk tenkning (Fastvold, 2009). Andre advarer mot at overdreven fokus på rasjonell tenkning og strenge regler skal overtrumfe, eller rett og slett undertrykke, andre og vesentlige aspekter ved filosofiske samtaler, som utvikling av dialogiske ferdigheter, gjensidig anerkjennelse og derigjennom demokratisk danning.

Ulike inspirasjonskilder og historiske spor leder fram til det som i dag er en variert bruk av filosofering som metode i skolen. Ulike tilnærminger til tross, de fleste som arbeider med filosofi i skolen er opptatt av at samtalene kan bidra til både kritisk refleksjon, selvdannelse og sosial utvikling. Flere studier har vist at filosofiske samtaler kan fremme

2 Om filosofisk praksis i Norge, se NSFP.no.

kognitive og språklige ferdigheter og ha positive effekter for klassemiljø og demokratisk kompetanse (Breivik & Løkke, 2007). Videre i denne artikkelen skal jeg se nærmere på noen aspekter ved filosofiske samtaler som jeg anser spesielt relevante for demokratisk danning og forebygging av gruppefiendtlighet.

### MYNDIGGJØRING

*«Hva er toleranse», spør jeg elevene, «og hvor går egentlig grensen mellom hva vi skal tolerere og ikke tolerere?» Forvirringen synes stor. Alle famler litt, og Peders utfordring til Emma henger i luften: «Hvorfor skal jeg tolerere noens tro når de ikke tolererer min?» Jeg kjenner på utålmodigheten og lysten til å hjelpe med å komme med mitt prinsipielle svar, men holder meg tilbake. Hva tenker du? spør jeg. Kan du forsøke å utdype hva du mener? Kanskje du kan komme med et eksempel som viser hva det du sier betyr i praksis?»*

For mange som arbeider med filosofiske samtaler i skolen, står tanken om myndiggjøring i sentrum. Læreren forlater sin tradisjonelle posisjon som kunnskapsformidler og etterstreber å være en «fødselshjelper» for elevenes egne tanker, slik Sokrates uttrykte det. Det er elevenes ytringer og erfaringer som blir drivende for læringsprosessen, selv om læreren kan tilrettelegge og gi impulser. Målet er å stimulere elevenes egen nysgjerrighet, evne til å stille spørsmål og løse problemer. Læreren bidrar til at elevene får følge sitt engasjement, uttrykke egne tanker, lytte til andres perspektiver og komme til egne konklusjoner.

*Myndiggjøring* er et begrep som kan spores tilbake til filosofen Immanuel Kant, blant annet kjent for sitt kompromissløse forsvar for menneskets frihet og sine optimistiske tanker om utdanningens

muligheter. «Opplysning er menneskets utgang fra sin selvforstyldte umyndighet», skrev Kant. «Ha mot til å benytte deg av din egen fornuft!» (Kant, 1783) Ved å tenke selv kan mennesket ta kontroll over eget liv og forholde seg reflektert og selvstendig både til ytre press og indre krefter, mente Kant. Myndiggjøring innebærer å bli en aktør og ikke en brikke. Slik frihet kan forstås som et potensial som ligger i den menneskelige væren (Andersen, 2009).

Dette potensialet for myndiggjøring og frihet er nær knyttet til dannelsbegrepet. Danning henspiller på en prosess av tilblivelse, modning og utvikling. Det er en dialektisk prosess, der individet blir til som menneske, utvikler evner og dømmekraft og velger hvem det vil være, i og gjennom samspillet med andre. Danning er altså både en individuell og en sosial prosess – som peker mot både selvstendighet og medmenneskelighet.

I det nye læreplanverket gis dannelsperspektivet en viktig plass: «Skolen har både et dannelsoppdrag og et utdanningsoppdrag. [...] Grunnopplæringen er en del av en livslang dannelsprosess som har enkeltmenneskets frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet som mål» (overordnet del kap. 2). Læreplanen viser at danning henger sammen med, men er noe kvalitativt forskjellig fra, utdanning. Danning innbefatter kunnskap og ferdigheter, men er også noe mer. Det er knyttet til identitet og selvforståelse. Danning kan altså hverken programmeres eller måles. Det berører det den pedagogiske filosofen Gert Biesta kaller «the beautiful risk of education» (Biesta, 2013).

Biesta understreker at en utdanning som har frihet som mål, må forstås og innrettes på en måte som møter elevene som «subjekter» (Biesta, 2006). Det handler om en pedagogisk relasjon som helt grunnleggende lar den andre bli til i frihet. Den viktigste oppgaven til en pedagog blir da å la eleven få utvikle seg til et selvstendig tenkende og handlende menneske – et autonomt subjekt.

Et slikt mål om myndiggjøring er tett knyttet til den demokratiske idé: Demokratiet tuftes på tanken om det frie og selvstendige individ som utfolder seg i et fellesskap av likeverdige. Demokratiet bygger på verdier, grunnet i menneskerettighetstenkning, som må realiseres gjennom samhandling og kommunikasjon i fellesskapet. Skolens dannelsingsoppdrag omfatter da ikke bare danning til frihet, men også til *medmenneskelighet* eller medborgerskap.

Begrepet *demokratisk danning* springer ut fra ønsket om å realisere et slikt dobbelt formål. Det bygger på tanken om at utviklingen som menneske og medborger henger sammen. Demokratisk danning betegner, slik jeg ser det, en utviklingsprosess som handler om å erfare, levendegjøre og personlig slutte seg til verdiene som demokratiet bygger på. Et slikt perspektiv har konsekvenser for tanken om demokratilæring i skolen. Hvis demokrati ikke bare er en styreform, men en livsform, vil det si at demokratilæring forutsetter erfaringer av samspill som både myndiggjør enkeltindividet og legger til rette for likeverdig samhandling (se også Lenz & Andersen, 2019).

Hvilke erfaringer fremmer da myndiggjøring? Hvordan innrette skolen med «menneskets frihet og selvstendighet» som mål? Ifølge Dewey er dette skolens fremste utfordring. Frihet er en illusjon hvis samfunnet, og især skolen, ser på det som sin oppgave først og fremst å fremme lydighet og indoktrinere sine verdier og livstolkninger i de kommende generasjoner. Hvis skolen skal leve opp til sine idealer, må den aktivt fremme elevenes frie tenkning (Dewey, 1928).

Det å skulle utdanne til frihet kalles ofte det pedagogiske paradoks (Skjervheim, 1992). Hvordan kan man gjennom ytre påvirkninger bidra til at et menneske ikke lar seg styre av ytre påvirkninger? Denne spenningen i pedagogikken lar seg ikke oppløse. Det er ikke mulig å formulere noen sikker teori om hvordan mennesker lærer å bli frie,

selvstendige mennesker. Men selv om dannelsingsprosesser er uforutsigbare, er det ikke uvesentlig hvilke erfaringer skolen legger til rette for. Noen viktige pedagogiske poenger er verdt å fremheve:

1. En myndiggjørende læringsarena er ikke et sted der elevene blir fortalt alt hva de skal tenke eller gjøre. Myndiggjøring er knyttet til selvvirksomhet – å stimulere elevenes eget initiativ, deres selvstendige resonnementer og engasjement.
2. Myndiggjøring forutsetter anerkjennende relasjoner og fellesskap. Det er gjennom å få tillit og oppleve at egne bidrag blir verdsatt at ansvarlighet og selvstendighet kan vokse fram.
3. Myndiggjøring henger sammen med utvikling av evnen til å tenke og reflektere. Fri og kritisk tenkning handler om å utvide tenkningens mulighetsrom – gjennom å se ting fra flere perspektiver, utforske ulike alternativer, tenke kreativt og selvrefleksivt.

Filosofiske samtaler kan være en god arbeidsramme for å forsøke å virkeliggjøre disse forutsetningene for myndiggjøring. I en filosofisk samtale fungerer klassen som et undersøkende fellesskap, der intet spørsmål er uvelkomment. Læreren kan utfordre og stille spørsmål, men er en samtalepartner og utforsker, på lik linje med elevene. Hvis samtalen skal bli et mulighetsrom for danning, må elevene oppleve at deres tenkning er viktig og at konklusjonene ikke er gitt på forhånd. Læreren er ikke først og fremst formidler, men medskaper og «med-undrer».

Dette betyr ikke at det asymmetriske forholdet mellom lærer og elev kan oppløses helt, men at læreren etter beste evne forsøker ikke å innta en bedrevitende holdning, men å stå i en dialogisk relasjon til elevene. Læreren modellerer den undrende holdning, respekt og lyttekunst som en ønsker skal prege fellesskapet. Læreren arbeider på

denne måten med å opprettholde normer og regler for dialog som kan skape trygghet og gjensidig anerkjennelse. Slik kan elevene oppleve at deres bidrag blir viktig for fellesskapet.

I en filosofisk samtale er tålmodighet en dyd, for elevene og ikke minst for læreren. Å gi elevene tid til å komme med egne initiativer og modnes mot egne konklusjoner – i det tempoet de trenger – er krevende. Tenkning og refleksjon tar tid, men en konklusjon som vokser fram i eget sinn, har større personlig verdi enn en velformulert fasit gitt av andre. Myndiggjøring forutsetter tiltro til elevenes muligheter og evner.

I praksis vil dette si at læreren må holde seg tilbake. Iveren etter å hjelpe elevene til å tenke må ikke frastjele dem muligheten til å tenke selv. Dette gjelder i filosofiske samtaler så vel som i dialoger i andre sammenhenger i skolehverdagen. Mye er vunnet i dialog med elevene hvis læreren som erstatning for instruksjoner og konklusjoner, og ikke minst reprimander, kan by på det enkle: *Hva tenker du?*

### KRITISK TENKNING

*Samtalen har gått litt i stå. Elevene er skjønt enige om at frihet er noe alle er født med. Alle er frie til å ta egne valg og være seg selv, hvis de da ikke er i fengsel eller blir hindret av lover som begrenser ytringsfriheten. Elevene deltar flittig. De snakker om menneskerettigheter. De kan lekse si, og tror på den. Her i Norge har alle frihet, mener de. Vi er nok verdens frieste land!*

*Skal vi da bare stoppe her, i den gode og behagelige samforståelsen? Skal vi slå oss til ro? Jeg minner elevene på dagens oppgave, som er å jobbe for å stille*

*hverandre kritiske spørsmål. Tenk på hva du kan undre deg over – hvordan vi kan spørre oss videre for å få fram flere nyanser av hva frihet eller ufrihet kan handle om, sier jeg. Forestill deg at ting ikke er så enkelt. «Hvordan kan du egentlig være fri til å være deg selv hvis andre dømmer deg?» spør Sarah.*

Kritisk tenkning handler om å utfordre det som er tatt for gitt, om å forsøke å pirke i det som ser tilforlætelig ut på overflaten. Man søker å utvide perspektivet og tenke videre for å trekke slutninger på et bredere grunnlag. Slik tenkning kommer ikke nødvendigvis av seg selv. Det krever anstrengelse og utholdenhet. Tenkning og refleksjon må trenes, på lik linje med andre ferdigheter. Dewey understreker fellesskapets ansvar for å fremme tankens frihet:

*Thinking, however, is the most difficult occupation in which man engages. If the other arts have to be acquired through ordered apprenticeship, the power to think requires even more conscious and consecutive attention. [...] The most important problem in freedom of thinking is whether the social conditions obstruct the development of judgment and insight or effectively promote it (Dewey, 1928, s. 313).*

I filosofiske samtaler øves tenkeferdigheter ved at elevene oppøver evnen til å dvele ved, og undersøke, egne og andres tanker. Helt grunnleggende handler dette om å dyrke spørrekunsten. Like viktig som å søke svar er det å lete etter nye åpninger og nye spørsmål. Ved å øve på spesifikke ferdigheter som å begrunne, utdype, sammenfatte, finne eksempler og moteksempler, lærer elevene å tenke, men ikke hva de skal tenke.



En viktig erkjennelse bak arbeidet med filosofiske samtaler er at kritisk tenkning ikke bare kan betraktes som en individuell ferdighet, men som en prosess som oppstår i og gjennom interaksjon og kommunikasjon. Kritisk tenkning er noe som utvikles i åpne og kritiske fellesskap som verdsetter den frie tanke (Andersen, 2019). I filosofiske samtaler oppøves kritisk tenkning gjennom en åpen og utforskende felles undersøkelse av eksistensielle og samfunnsaktuelle spørsmål som berører elevene. Dialogens fordring om både å lytte og utfordre gjør at elevene *sammen* graver dypere i et tema og forstår mer enn de kunne greid alene. De andre blir mulighetsbetingelser for egen forståelse.

Ifølge Robert Ennis (1991), er kritisk tenkning «reflective and reasonable thinking focused on what to believe or do». Det handler i praksis om både *holdninger* og *evner*: Kritisk tenkning forutsetter nysgjerrighet og åpenhet for at man kan ta feil, empati og mot til å tenke nytt. Videre handler det om evne til å vurdere argumentasjon, formulere hypoteser og tenke kreativt. I et «undersøkende fellesskap» legger man til rette for utvikling av både slike holdninger og evner.

En viktig tanke som preger filosofiske samtaler, er at i tenkningen vår er vi underveis. Vi finner kanskje ikke alle svarene, men det er greit, og til og med fint, å være usikker og søke nye svar sammen. Elevene øver på å tåle å stå i det uavklarte. «Kritisk refleksjon forutsetter kunnskap, men gir samtidig rom for usikkerhet og uforutsigbarhet», sies det i overordnet del 1.3. Kritisk tenkning henger sammen med forståelse for at sannhet ikke nødvendigvis er noe absolutt, og at verden kan se annerledes ut fra en annens synsvinkel. Å utvikle kritisk tenkning kan gi grunnlag for ydmykhet overfor andre måter å forstå verden på.

## MENNESKEVERD

*Temaet er respekt. En stille gutt som for det meste skuler svært så forsiktig fram under capsen sin, tar plutselig og overraskende ordet. «Respekt er noe man må gjøre seg fortjent till! Jeg viser jammen ikke respekt for noen som ikke viser respekt for meg.» Det glimter til i blikket. Han ser en kamerat direkte inn i øynene.*

*Etter en litt forbløffet nøling kommer mange hender i været. Noen er enige og gutten får støtte. Noen spør om han kan utdype poenget sitt. Han får snakke mer, og han snakker overbevisende. Dette med respekt er noe han har tenkt mye på. Han retter seg opp, vokser gjennom de andres blikk.*

Hendelser som dette kaller jeg dannelsesøyeblikk – øyeblikk der noen kommer til syne og vokser – i og gjennom det dialogiske fellesskapet. Slike øyeblikk har naturligvis mange forutsetninger: tilstrekkelig trygg atmosfære, stor nok grad av tillit og ikke minst mot hos deltakerne. For aldri vil et klasserom være helt trygt. Samtalefellesskapet kan forfines og trenes – gjennom regler, modellering, lærerens skjønnsomme fostring av gjensidig anerkjennelse. Men det sosiale samspillet er komplekst. Det finnes hierarkier, maktforhold og både trygge og utrygge relasjoner. Alt dette påvirker og må tas hensyn til, men må likevel ikke ta motet fra en lærer. Et dialogisk og støttende fellesskap kan bygges ved tålmodig arbeid, selv i en kaotisk skolehverdag.

Å arbeide med dialog på en slik måte handler, slik jeg ser det, om å virkeliggjøre tanken om menneskeverd. En god dialog har en grunntone av likeverd og respekt. I en god dialog søker man å lytte og få de(n) andre til å blomstre, samtidig som en er ærlig

og oppmerksomt til stede. Dialog kan slik på sitt beste styrke følelsen hos den enkelte av å ha verdi.

*Menneskeverd* er et filosofisk begrep som begrunnes på ulike måter, men er grunnfestet som sentral tanke i vår moderne kultur – som selve grunnlaget for menneskerettighetene. Menneskets ukrenkelige verdi utløser både rettigheter og plikter. Når vi ser på menneskeverd som fenomen innenfor en konkret praksis, blir det tydelig at det gjør en forskjell hvordan vi, som aktører overfor andre mennesker, ser på og handler overfor deres verd. Vi kan respektere eller anerkjenne deres menneskeverd, eller vi kan ignorere, benekte eller krenke det. Å vende blikket mot menneskeverd i praksis vil si at vi blir konfrontert med menneskeverdets skjørhet. Mennesker er sårbare vesener, og det krever sensitivitet å ta hensyn til menneskeverdet i praksis. En slik sensitivitet er ikke alltid til stede (Vetlesen, 2003).

I skolen handler det å fremme respekten for menneskeverd blant annet om å oppøve denne sensitiviteten. Både ubetenksomhet, bevisste eller ubevisste fordommer, gruppepress, misunnelse eller kampen om dominans kan få noen til å krenke, eller rett og slett overse, andres verd. Selv små og tilsynelatende ubetydelige handlinger kan være betydningsfulle på et psykologisk plan: Å bli sett eller ignorert, vist respekt eller nedvurdert – gjentatte relasjonelle erfaringer påvirker opplevelsen av eget verd og egne livsmuligheter.

Å oppøve sensitiviteten for hvordan du gjennom blikk, gester, stemme og ord påvirker andre, er en viktig del av arbeidet med samtalefellesskapet som ramme for filosofiske samtaler. Varheten for andres reaksjoner og bevisstheten om eget ansvar for hvordan du påvirker andres følelser og tanker, kommer ikke nødvendigvis av seg selv, men i dialoger i klasserommet kan en slik bevissthet oppøves. Når klassen eller gruppa sitter i ring, har blikkontakt

og øver på konkrete språkhandlinger, trenes både evne til empati – å la seg berøre av andres berørthet – og evnen til å bruke språket respektfullt. Å arbeide med å utvikle gode samtalefellesskap er slik en konkret og erfaringsnær måte å fremme holdninger på som ivaretar menneskeverd.

Slike danningserfaringer kan knyttes til Aristoteles' begrep om *phronesis*, eller *praktisk klokskap*. *Phronesis* innebærer sensitivitet for kontekst og for andre mennesker, i konkrete samhandlingssituasjoner. Å oppøve *phronesis* er å utvikle evnen til å ta andres perspektiv og livssituasjon med i betraktning når du bedømmer hva som er godt og rett, og hvordan du skal handle i fellesskapet (Ryen, 2019). Samhandling og dialog i filosofiske samtaler kan sees på som oppøvelse i praktisk klokskap som tar menneskeverd på alvor.

Menneskeverd henger tett sammen med myndiggjøring. Det handler om å finne sin egen styrke og sin egen stemme og bli tydeligere både for seg selv og andre. Dette fremmes av kraften i den andres blikk: følelsen som vokser idet andre lytter til deg og anerkjenner deg. Ifølge filosofen Charles Taylor (1989) er mennesket «et dialogisk selv». Andres respons på våre uttrykk i verden er med på å forme vår identitet og vårt selvilde. Opplevelsen av egen verdi påvirkes dermed av andres anerkjennelse (Honneth, 1995).

Selvdannelse er altså ikke alltid en harmonisk og enkel prosess. Vår identitet skapes og forhandles i møte med andres blikk og andres oppfatninger om oss. Dette kan være sårbart og konfliktfylt. Å bli møtt med fordommer eller nedvurdering, andregjøring eller mangel på aksept vil ha konsekvenser for individets dannelsesprosess (om «andregjøring», se Nustad, 2019). Desto viktigere blir det å fostre inkluderende fellesskap, der elevene blir møtt med et åpent og inkluderende blikk, slik man øver på i filosofiske samtaler.

«Menneskeverdet og de verdier som støtter opp om det, skal ligge til grunn for opplæringen og hele virksomheten», sies det i overordnet del 1.1. «Elevene skal lære å respektere forskjellighet og forstå at alle har en plass i fellesskapet» (1.3). Skolen skal altså hegne om menneskeverd og være et inkluderende fellesskap preget av likeverdige relasjoner. Ingen skal bli sett ned på – hverken for sitt utseende eller sin bakgrunn, sin legning, funksjonsevne eller tro.

Arbeid med verdier og holdninger er imidlertid langsiktig arbeid. Man kan ikke beordre noen til å føle ansvar stilt overfor en annens ansikt (Levinas, 1995). Holdninger bygges gjennom relasjonelle erfaringer, forbilder og refleksjon. Filosofiske samtaler kan være én arena der demokratiske verdier som bygger på tanken om menneskeverd, *erfares og praktiseres*.

### MANGFOLDSKOMPETANSE

*Elias deler sin erfaring med det han kaller «å være brun»: Han forteller om blikkene på bussen, folk som snur ryggen til, kommentarer som sårer. «Finnes det virkelig rasisme i Norge?» sier noen. «Vi lever ikke akkurat under apartheid. Dette er ikke USA. Alle har like rettigheter her.» Men opplevelsene er mange, og de gjør inntrykk. Hva er rasisme? er spørsmålet. Og det er sensitivt. Mange går i forsvar: «Vi bare kaddet – mener det selvsagt ikke», sier de. Hva er det egentlig greit å spøke med?*

Mangfoldskompetanse er et begrep som ofte brukes om det å ha innsikt i det sammensatte mangfoldet i et samfunn, som omfatter ulike kulturer, religioner, funksjonsnivåer og kjønnsuttrykk. Mangfoldskompetanse omfatter imidlertid mer. På et grunnleggende plan handler det om å akseptere alle former

for ulikhet og anerkjenne andres rett til å tenke og leve annerledes enn deg. Det handler om å kunne forholde seg respektfullt og åpent til det som virker fremmed. Dette vil i praksis si å kunne kommunisere og samhandle på en sensitiv og konstruktiv måte med mennesker som både tenker, lever eller ser annerledes ut enn deg.

Å utvikle mangfoldskompetanse blir viktig hvis målet med utdanning, slik Hannah Arendt beskriver det, er «to prepare our children for the task of renewing our common world» (Arendt, 1977). Vårt fellesskap er multikulturelt, multietnisk og multireligiøst, selv om krefter i samfunnet ønsker at det var annerledes. Det finnes et stort mangfold av ulike livsanskuelser, kjønnsidentiteter og funksjonsnivåer. Demokratisk danning vil derfor handle om å lære å akseptere og sette pris på forskjeller. For at en slik utvikling kan skje, må skolen bli en arena for et «forskjellighetens fellesskap», slik Moos (2003) beskriver det. Skolen må gi elevene praktiske erfaringer som rustet til samhandling og dialog i en kompleks og mangfoldig kontekst.

Å handle og tenke klokt i en kontekst av mangfold forutsetter evnen til å ta andres mulige stemmer med inn i sin egen indre dialog. «To think with an enlarged mentality means that one trains one's imagination to go visiting», skriver Hannah Arendt (Smith, 2001). Evnen til å «gå på besøk» – altså å kunne forestille seg og leve seg inn i andres perspektiv – trenes i dialog. En slik evne til perspektivtaking er helt vesentlig for å oppøve medborgerskap i demokratiske samfunn (Nussbaum, 2010).

I filosofiske samtaler dveler man ved andres fortelling og utsagn på en måte som gjør at evnen til perspektivtaking trenes. Når elevene i fortellingen over lytter til Elias erfaring med det som kalles hverdagsrasisme, vil kanskje mange kjenne seg igjen, mens andre vil forstå at en situasjon ikke er så enkel som det kan se ut som fra deres synsvinkel. Ord og

handlinger kan uttrykke og videreføre fordommer uten at det ligger en ond hensikt bak. Gjentatte opplevelser av å bli sett på som «annerledes», kan påvirke livskvalitet og livsmuligheter. Kanskje kan det å lytte til andres erfaring i dialog bidra til at noen er mer forsiktige med hva de sier neste gang? Smith (2001) skriver:

*Judgments can be reached when humans, in all of our distinctiveness and plurality, share our perspectives on a common world with one another. Ultimately, sharing perspectives allows humans to reach a fuller understanding than any one individual could reach on his/her own (s. 86).*

Å fremme mangfoldskompetanse vil si å skape bevissthet om hvordan stereotypiske forestillinger om andre stenger dem inne i en bås. Det vil si å belyse og reflektere over aktuelle og historiske undertrykkende forestillinger om både «rase», kjønn og kultur, men ikke minst handler det om å tematisere det hverdagslige og snakke om de erfaringene vi alle i større eller mindre grad har med fordommer, frykt for det som er annerledes, og konflikter i spenningsfeltet mellom ulike syn på livet.

I samtaler om fordommer i klasserommet kan man innse at det å forstå mangfold ikke først og fremst handler om å forstå «de andre», men nettopp om å forstå at grensene mellom «oss» og «dem» ikke er entydige. Innenfor grupper finnes også et stort mangfold, og grensene mellom oss er flytende og foranderlige. Mangfoldskompetanse vil si å være i stand til å gjennomskue eller dekonstruere stereotype og essensialiserende forestillinger om andre, til fordel for en forståelse som tar høyde for både kompleksitet innenfor grupper og menneskers forandringspotensial.

Å møte mennesker direkte ansikt til ansikt bidrar til at slik refleksjon kan oppstå. I samtaler fremstår

enkeltindivider som unike mennesker med særegne opplevelser og erfaringer mer enn representanter for en gruppe. Møtet med den konkrete andre utfordrer kategoriene vi både som individ, gruppe og samfunn ofte forventer at andre mennesker skal passe inn i. I dialog oppstår gjenkjenning av noe fellesmenneskelig som overskrider overflatiske skillelinjer. Menneskelige erfaringer og behov er kanskje ikke så forskjellige, selv om vi opererer innenfor ulike rammer og livsbetingelser. Et svært viktig aspekt ved filosofiske samtaler er at de gir rom for slike personlige og dialogiske møter som kan skape fellesskap og samhørighet på tvers.

Forsøk med filosofiske samtaler i skolemiljøer preget av gruppekonflikter, har vist at slike dialoger kan skape gode vilkår for gjensidig forståelse og gjøre det lettere å takle kulturforskjeller og meningsmotstand. I sitt «Reconciliation Project» viste Guro Hansen Helskog (2014) hvordan samtaler om eksistensielle temaer over tid bidro til å transformere konflikter i en gruppe som var preget av hatefull stemning og skarp uenighet. Det at deltakerne lyttet til hverandre og delte tanker, førte til en ny form for samhørighet. Det ble lettere å se forbi gruppetilhørighet og forstå hva som lå bak andres atferd.

En styrke ved filosofiske samtaler er altså at man gradvis bygger en trygg arena for å tematisere viktige, men også utfordrende, eksistensielle og samfunnsaktuelle spørsmål. Trening i respektfull dialog gir rom for å ta opp vesentlige spørsmål som det kan være uenighet om, for eksempel kontroversielle og sensitive spørsmål som angår kultur eller livssyn/religion. For å utvikle en demokratisk skolekultur er det viktig at klassefellesskapet kan være et slikt rom for debatt og dialog.

Ofte kan redselen for å berøre sensitive temaer holde læreren tilbake. Å tematisere rasisme kan gjøre at noen i klassen føler seg utsatt. Å snakke om fordommer eller utenforskap kan sette søkelyset på sårbare elever. Er det ikke da bedre å la være å

snakke om slike følsomme temaer? Risikoen for at noen kan bli såret, rammet eller provosert av andres synspunkter fremheves ofte av lærere som argument for å unngå dialog om kontroversielle temaer som rasisme eller religion.

Kvalitative studier av ungdoms erfaringer i norske klasserom viser at mange savner at deres livserfaringer og aktuelle spørsmål gis rom. Temaer som rasisme belyses gjennom historiske, og for mange ganske livsfjerne eksempler, og deres hverdags erfaringer tematiseres sjelden eller aldri. Aktuelle debatter om rasisme og «norskhet» tas sjelden opp i klasserommet (Norheim, 2019). Ungdommer føler imidlertid behov for å snakke om ting de kjenner på kroppen. At undervisningen oppleves relevant for elevenes egen livsverden, er vesentlig for motivasjon og engasjement i skolearbeidet (Norheim, 2019).

Det er viktig å understreke at dialog aldri er uten risiko. Likevel kan man spørre seg om det ikke er større risiko knyttet til å legge lokk på viktige og samfunnsaktuelle temaer som berører elevene. Elevene har behov for at deres erfaringer tematiseres, og at det de opplever som viktig i livet, ikke er irrelevant i klasserommet. Å høre andres synspunkter og erfaringer kan gjøre det lettere å bære og forstå egne utfordringer. Unge mennesker trenger trening i å håndtere dialog om vanskelige temaer.

Det er imidlertid helt vesentlig å ta elevgruppa i betraktning og ta hensyn til både gruppesammenheng og individuelle utfordringer når en planlegger for dialog. Elever må ikke settes i en situasjon der de presses til å dele personlige og sensitive erfaringer. Av og til må kanskje elever til og med beskyttes mot seg selv og forhindres fra å dele for mye. Når det gjelder spørsmål der noen elever er ekstra sårbare, kan det være lurt å avpersonifisere – altså holde samtalen på et generelt plan. Mange spørsmål kan bli belyst gjennom eksempler hentet fra litteratur eller media. Elevene kan, istedenfor å flagge egne meninger, bli bedt om å komme med

eksempler på hva noen kan mene eller oppleve. De kan bli tildelt roller, slik at samtalen får fram ulike argumenter uten at elevene behøver å stå fram med egne synspunkter.

Læreren som moderator blir altså ekstra viktig når samtalen dreier seg om temaer som treffer sårbare punkter hos elevene, eller som det kan være stor uenighet om. Læreren har ansvar for å beskytte elever mot krenkelser. Samtidig er det vesentlig å ta inn over seg at læreren hverken kan eller bør beskytte elever mot å bli utfordret. I en skole der demokratisk danning er siktemålet, vil øvelse i å møte både perspektivmangfold og utfordring være viktig.

I jobben med å balansere mellom hensynet til sårbarhet og behovet for dialog må læreren vise skjønn. Hver lærer kjenner sin elevgruppe best. Men det kan også være viktig å utvise mot som lærer, mot til å stå i det risikofylte feltet der danning kan skje. Det trengs mot for å tillate at spørsmål som ikke har fasit, og erfaringer som ikke er enkle, kan komme i spill i klasserommet. Ved systematisk å bygge et samtalefellesskap som er ivaretagende, vil det være lettere å våge.

Ifølge Laird-Iversen (2014) har skolen som institusjon en unik mulighet til å dyrke fram «uenighetsfellesskap», der elevene kan trene på å takle mangfold og vise respekt og toleranse for andre som er eller tenker annerledes. I et uenighetsfellesskap er det ikke nødvendigvis felles verdier som skaper følelsen av tilhørighet og samhold, snarere villigheten til å kommunisere og finne løsninger i fellesskap. Ulikhet kan naturligvis være en utfordring, både i skolesammenheng og i samfunnet for øvrig. Det er imidlertid også mulig å løfte fram ulikhet som ressurs. I filosofiske samtaler er målet nettopp å utvikle et godt uenighetsfellesskap: Det handler om grunnleggende livsmestring – å tåle og kunne sette pris på at noen er annerledes enn deg.

### FILOSOFISKE SAMTALER SOM FOREBYGGING AV GRUPPEFIENDTLIGHET

Arbeidet med å forebygge gruppefiendtlighet er tuftet på forestillingen om å forebygge ved å bygge: Å bygge demokratisk kompetanse kan virke som «motvekt mot fordommer og diskriminering» (overordnet del 1.6). Jeg skal i dette siste avsnittet knytte arbeidet med filosofiske samtaler enda nærmere til noen aktuelle utfordringer i skolens arbeid med å forebygge udemokratiske holdninger.

Å utvikle evnen til å anerkjenne andres menneskeverd er høyaktuelt i et samfunn der tanken om at alle mennesker er like mye verdt, er truet fra flere hold. Både åpenbart rasistiske ideologier, undertrykkende eller urettferdige strukturer og hverdagens fordommer undergraver likeverdet som er limet i demokratiske samfunn. Som motvekt mot dette skal skolen fremme menneskeverd.

I arbeidet mot fordommer er elevers bruk av gruppebaserte skjellsord noe som bekymrer mange lærere. Skjellsord sårer. Selv om de ikke alltid er så alvorlig ment, viderefører negative skjellsord om grupper i samfunnet vårt fordommer og diskriminering. Gruppefiendtlighet opprettholdes og forsterkes gjennom lettvinnt og ubetenksom bruk av ord – som degraderende betegnelser om andres identitet, latterliggjøring og andregjøring. Det overflatiske og useriøse snakket – fleip, tull og tøys – er viktige elementer i ungdomskulturen, elementer som må få en motvekt.

Å arbeide med språkbruk i skolen handler om å reflektere over hva som er negativt språk, men minst like viktig, om å bygge opp det positive. En filosofisk samtale er en god ramme for å reflektere sammen med elevene over hvordan språk kan såre og skade, både på kort og lang sikt. Samtidig får elevene erfaring med å bruke språket konstruktivt og respektfullt i dialog, på en måte som fremmer menneskeverd.

En utfordring for demokratiet i dag er at vilkårene for offentlig debatt og deliberasjon svekkes gjennom polarisering og hatytringer. Ytringsrommet snevres inn som følge av alt fra rasistisk hets til mangel på ønske om å lytte. Et viktig element i arbeidet mot fordommer er å styrke elevenes evne til å gjennomskue hatretorikk og stereotype fremstillinger av «de andre». Som del av skolens arbeid med kritisk tenkning kan den «metodiske tvil» som dyrkes fram i filosofiske samtaler, bidra til at elever kan møte forenklete forestillinger om virkeligheten, som konspirasjonsteorier eller tenkning i «svart» og «hvitt, «oss» og «dem», med sunn skepsis. De trenes opp til saklig argumentasjon fri for personangrep og hersketeknikker, en trening som rustet til demokratisk deltakelse.

Forskning viser at utenforskap, følelsen av hjelpeløshet og mangel på innflytelse over eget liv øker risikoen for utviklingen av fremmedfiendtlige holdninger (Zick et al., 2011). En viktig funksjon til fordommer og gruppefokuset fiendtlighet er at de gir identitet og fellesskap, en klar forestilling om et «vi-fellesskap» som står sammen overfor et truende «de andre». Unge mennesker som opplever mangel på aksept, kan ha lettere for å søke mot slike fellesskap og nedvurdere andre for å styrke eget selvbilde. Derfor er myndiggjøring og følelsen av tilhørighet så viktige mål for det forebyggende arbeidet.

I filosofiske samtaler gis rom for reell deltakelse ved at elevenes tanker, meninger og engasjement er med på å styre læringsprosessen. Demokratisk deltakelse i en slik form er viktig for å fremme myndiggjøring og ønske om å ta ansvar (Biesta, 2013). Ønsket om å delta i skolesamfunnet og opprettholde demokratiske verdier oppstår først dersom du føler at du hører til, blir akseptert for den du er og får noe å si. Slik tilhørighet fremmes gjennom gode samtalefellesskap.

Å håndtere meningsmangfold og gruppedynamikk i klasserommet kan være krevende. I dialoger kan elevers synspunkter og utsagn provosere både lærer og medelever. Klassefellesskapet bør kunne romme samfunnets mangfold og ha takhøyde. Men hva hvis noen gir uttrykk for tydelig diskriminerende eller fordomsfulle holdninger? Hvordan forvalte det paradoks at klasserommet skal være trygt, men det skal være rom for uenighet og meningsmangfold? Hvor går grensen for hva man kan tillate av ytringer?

Her finnes ingen fasit, men måten lærere tar imot elevenes innspill på, blir vesentlig. Dette krever pedagogisk skjønn og takt. Ved å møte alle elevers utsagn med både respekt og interesse kan læreren modellere for de andre hvordan en kan ta ting i beste mening og forsøke å forstå. Samtidig vil det å etterspørre begrunnelser og utfordre vise at man tar på alvor. Likevel finnes grenser. Lærere plikter å beskytte mot direkte krenkelser og må i enkelte tilfeller vise tydelig at noen ytringer ikke ivaretar menneskeverd.

Mye er imidlertid vunnet ved ikke å «slå ned på» eller fordømme elevers utsagn, men si at her må man ta en prat senere, kanskje i enerom. Det er viktig å forstå at elevers utsagn ikke nødvendigvis speiler deres endelige mening eller personlighet, men kommer i en bestemt kontekst og kanskje er uttrykk for et bakenforliggende behov. Uansett må lærere ta inn over seg at elever, også de som utfordrer, har krav på respekt. Å møte det som utfordrer på en dialogisk måte, kan skape grobunn for refleksjon, mer enn motstand (Mattson, 2017).

Fagfornyelsens «verdiløft» og fokus på danning og tverrfaglighet gir lærere mandat og gode føringer for å prioritere arbeid med dialog som forebygging av fordommer og hat. Dialog tar tid, og mange

lærere opplever at formålet om demokratisk danning kommer i skvis i kamp med andre læringsmål. Både livsmestring, medborgerskap og bærekraftig utvikling henger imidlertid sammen med evne til dialog i en kontekst av mangfold. Å bygge gode samtalefellesskap kan være en kjerne i arbeidet med å realisere skolens verdigrunnlag.

## AVSLUTNING

Å arbeide med filosofiske samtaler i skolen dreier seg ikke bare om filosofisk undring, det handler om dialog – om å lære å tenke og snakke godt sammen i et ivaretakende, undersøkende fellesskap. Å undersøke spørsmål av personlig og samfunnsmessig relevans gjennom å filosofere sammen handler dermed både om selvdannelse og danning til medborgerskap. Dialog fremmer kritisk tenkning og selvrefleksjon og bygger relasjoner og forståelse mellom mennesker. Dette dobbelte formål om frihet og medmenneskelighet finner gjenklang i skolens dannelsesoppdrag og preger utviklingen av filosofi som metode i skolen.

Jeg har brukt begrepet *demokratisk danning* for å beskrive en utviklingsprosess der demokratiske verdier aktualiseres, erfares og praktiseres slik at de gir mening på et personlig plan. Filosofiske samtaler i klasserommet kan, som vi har sett, fremme demokratisk danning både gjennom samtalenes *form og innhold*. Samtalenes *form* oppøver dialogiske evner og skaper erfaringer med respektfull kommunikasjon i en kontekst av mangfold. Samtidig er samtalenene en god *ramme* for å reflektere over etiske og samfunnsaktuelle spørsmål i fellesskap.<sup>3</sup> Fellesskapets utforskning kan bidra til at enkeltindividene utvider sin horisont og får større grunnlag for å ta selvstendige og etiske valg.

3 For å finne tips til temaer og gjennomføring av filosofiske samtaler, se [filosofiiskolen.no](http://filosofiiskolen.no).

Jeg har fremhevet noen aspekter ved filosofiske samtaler som jeg anser spesielt verdifulle i det forebyggende arbeidet mot fordommer og hat: myndiggjøring, kritisk tenkning, menneskeverd og mangfoldskompetanse. Å arbeide med filosofiske samtaler ut fra et slikt perspektiv om demokratisk danning gir noen tydelige føringer for praksis:

1. *Elevenes tanker må være i sentrum.* Målet om myndiggjøring fordrer at elevenes erfaringer og initiativer får en viktig plass i samtale. Det å bidra til at elevene utvikler tiltro til egne evner og ønske om å delta, vil ikke si å la deres utsagn få stå uimotsagt, men å gi dem trygghet til å utforske og dele sine tanker i fellesskapet. Regler utviklet i fellesskap, takhøyde og humor fremmer dette målet.
2. *Undring, spørrekunst og nysgjerrighet er viktige dyder.* Målet om kritisk tenkning fordrer åpenhet for at en selv kan ta feil og at det viktigste ikke er å ha alle svarene, men å stille de gode spørsmålene. I samtale er det viktig å stimulere interessen for de andre og ønsket om å se ting fra andres synsvinkel. Å åpne for at så mange perspektiver og argumenter som mulig kan komme fram, sikrer «tenkning i flertall».
3. *Dialogiske ferdigheter må gis oppmerksomhet.* Å bidra til god dialog handler om å ivareta andres menneskeverd. Å anerkjenne og lytte til hverandre og bruke språket presist og respektfullt er ferdigheter og holdninger som må oppøves. Elevene kan trene opp evnen til å uttrykke uenighet uten å angripe og vise at de ikke forstår uten å latterliggjøre. Trening i dialog skjer både gjennom lærerens modellering, metasamtaler og trening av spesifikke ferdigheter.
4. *Ulikhet må fremheves som ressurs.* Utvikling av mangfoldskompetanse fordrer at elever får øvelse i å håndtere meningsmangfold og se på ulikhet som en mulighet for vekst. Lærerens evne til å gi rom for ulike meninger og modellere åpenhet blir derfor viktig. Læreren bør unngå å behandle barn og unge som representanter for en identitetskategori (for eksempel etnisk gruppe), men henvende seg til dem som enkeltindivider som orienterer seg selvstendig i verden. På den måten kan elevene forstå at mangfold også finnes innenfor grupper, og at stereotypiske forestillinger om andre lukker for kontakt og forståelse.

Filosofiske samtaler kan gjennomføres på mange ulike måter, og ulikt fokus tjener ulike formål. Formålet om forebygging av gruppefiendtlighet peker mot utviklingen av menneskelige kvaliteter som kan knyttes til idealet om frihet, menneskeverd og likeverd: som respekt, ydmykhet, åpenhet, evne til selvrefleksjon og dialogiske evner. Arbeidet med filosofisk dialog i skolen kan gi relasjonelle erfaringer og praktisk øvelse som tjener en slik hensikt. Filosofiske samtaler fremmer forutsetningen for demokratisk samhandling – nemlig evnen til å forstå og anerkjenne andres erfaring, selv om den er ulik din egen. Slik kan identitet og fellesskap utvikles uten at det bygger på hat mot «de andre».



## Litteratur:

- Andersen, I.S. (2009): *Identitet og frihet. Charles Taylors bidrag til dannelsesteori*, masteroppgave, Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.
- Andersen, I.S. (2019): *Kritisk tenkning*, Dembra.no. <https://dembra.no/no/utema/demokrati-medborgerskap-kritisk-tenkning/?fane=om-temaet&trekk=6>
- Arendt, H. (1977): *The Crisis in Education*. I «Between Past and Future», York, Penguin Books.
- Biesta, G. (2006): *Beyond Learning. Democratic Education for a Human Future*, Paradigm Publishers.
- Biesta, G. (2013): *The beautiful risk of education*, Routledge.
- Brevik, I. & Løkke, H. (2007): *Filosofi i skolen – en kunnskaps-oversikt*, Kunnskapsdepartementet.
- Dewey, J. (2002): *Demokrati och utbildning*, Uddevalla: Bokforlaget Daidalos.
- Dewey, J. (1928): «Philosophies of Freedom». I Hickman & Alexander (red.), (1998): *The Essential Dewey*, bd. 2.
- Dewey, J. (1939): «Skapende demokrati – oppgaven foran oss».
- I Vaage, S. (red.): Utdanning til demokrati. Barnet skolen og den nye pedagogikk. John Dewey i utvalg, Abstrakt forlag.
- Ennis, R. (1991): «Critical Thinking. A streamlined Conception», *Teaching Philosophy*, 14:1.
- Fastvold, M. (2009): *Kritisk tenkning. Sokratiske samtaleledelse i skolen*. Gyldendal Akademisk.
- Gustavsson, B. (1996): *Dannelse i vor tid*. Forlaget Klim, Århus.
- Helskog, G. H. (2014): «Moving out of conflict into reconciliation – Bildung through philosophical dialogue in intercultural and interreligious education». I *Educational Action Research*, 2014. Routledge.
- Honneth, A. (1995): *The Struggle for Recognition. The moral grammar of social conflicts*, Polity Press.
- Iversen, L.L. (2014): *Uenighetsfellesskap. Blikk på demokratisk samhandling*, Universitetsforlaget.
- Kant, I. (1783): *Besvarelse av spørsmålet: Hva er opplysning?* Fra kopisamling.
- Lenz, C. & Andersen, I.S. (2019): *Demokratilæring og demokrati-forståelser*, Dembra.no: <https://dembra.no/no/utema/demokrati-medborgerskap-kritisk-tenkning/?fane=om-temaet&trekk=3>
- Levinas, E. (2007): *Den annens humanisme*. Bokklubbens Kulturbibliotek.
- Lipman, M., Sharp, A. & Oscanyan, P. (1980): *Philosophy in the Classroom*, Temple University Press.
- Moos, L. (2003): *Pedagogisk ledelse*, Børsens Forlag, København.
- Mattsson, C. (2019): *Empatisk nyfikenhet. Att bemöta intolerans, hat och extremism i klasserummet*. I «Dembra: Faglige perspektiver på forebygging av gruppefiendtlighet i skolen», nr. 2, 2019.
- Nustad, P. (2019): *Vi, de andre og andregjøring*. Dembra.no <https://dembra.no/no/utema/andregjoring-fordommer-og-diskriminering/?fane=om-temaet&trekk=1>
- Norheim, C.L. (2019): *Skolen som arena for å motvirke fordommer, rasisme og diskriminering – En kvalitativ studie av elevperspektiver og erfaringer*, masteroppgave, Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, UiO.
- Nussbaum, Martha C. (2010): *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*, New Jersey: Princeton University Press.
- Ryen, E. (2019): «Klafki's critical-constructive Didactic and epistemology of Critical Thinking». *Journal of Curriculum Studies*, Routledge.
- Schjelderup, A., Olsholt, Ø., & Børresen, B. (1999): *Filosofi i skolen*. Tano Aschehoug.
- Skjervheim, H. (1992): «Eit grunnproblem i pedagogisk filosofi». I *Deltakar og tilskodar og andre essays*, Oslo: Aschehoug forlag.
- Smith, S. (2001): «Education for judgment». I Gordon, M. (red.): *Hannah Arendt and Education*, Westview Press.
- Svare, H. (2006): *Den gode samtalen. Kunsten å skape dialog*, Pax Forlag.
- Taylor, C. (1989): *Sources of the Self*, Cambridge University Press.
- Vetlesen, A.J. (2003): *Menneskeverd og ondskap*, Gyldendal Akademisk.
- Välitalo, R., Juuso H. & Sutinen, A. (2016): *Philosophy for Children as an educational practice. Studies in Philosophy of Education*.
- Zick, A., Küpper, B. & Hövermann, A. (2011): *Intolerance, Prejudice and Discrimination. A European Report*, Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.

## OM DEMBRA

Dembra tilbyr veiledning, kurs og nettbaserte ressurser for forebygging av ulike former for gruppefiendtlighet, som fordommer, fremmedfrykt, rasisme, antisemittisme og ekstremisme. Kjernen i Dembra er forebygging gjennom å bygge demokratisk kompetanse, med inkludering og deltakelse, kritisk tenking og mangfoldskompetanse som sentrale prinsipper. Tilbudet er rettet mot skoler og lærerutdanninger i Norge. Dembras fokus på undervisningspraksis, profesjonskompetanse og skolemiljø støtter skole og lærerutdanning med å virkeliggjøre fagfornyelsen og verdiene og prinsippene i læreplanens overordnede del.

---

## DETTE HEFTET

Denne publikasjonen baserer seg på bidrag fra den nasjonale Dembra-konferansen i mars 2019, med tittelen «Utenforskap og medborgerskap: Myndiggjøring som redskap mot ekskludering og hat», samt faglige perspektiver utviklet gjennom Dembras kurs- og veiledningsarbeid. Temaene i årets publikasjon inkluderer ekskluderende språkbruk, forestillinger om norskhet, filosofisk samtale, bruk av VR-briller i undervisning og skolevalgets demokratiske betydning. Med dette håper Dembra å bidra med støtte og inspirasjon til skolenes arbeid med fagfornyelsen og overordnet del.