

# **Sokratiske samtaler og demokratifostning**

**Av Renate A. Frantzen**

## Innholdsfortegnelse

<b><u>1</u></b>	<b><u>Innledning</u></b> .....	<b>2</b>
<b><u>2</u></b>	<b><u>Filosofiske samtaler</u></b> .....	<b>2</b>
<b><u>3</u></b>	<b><u>Sokratisk metode</u></b> .....	<b>3</b>
<b><u>4</u></b>	<b><u>Sokratisk samtale og demokrati</u></b> .....	<b>5</b>
<b><u>5</u></b>	<b><u>Eksempel på en sokratiske samtale i en gruppe på 10 elever. ....</u></b>	<b>7</b>
<b><u>6</u></b>	<b><u>Sluttkommentar</u></b> .....	<b>9</b>
<b><u>7</u></b>	<b><u>Litteratur</u></b> .....	<b>11</b>

## 1 Innledning

En av mange utfordringer i vårt samfunn er å utvikle barn og unge til samfunnsbevisste og demokratiske mennesker. En forutsetning er at de får opplæring i å bruke demokratiske spilleregler. Skolen har her et ansvar for at barn og unge skal utvikle sin samfunnsbevissthet gjennom å ta ansvar og ved selv å delta. Både i norske og i svenske læreplaner har man beskrevet at skolen har et ansvar å utdanne elevene til gode demokrater. I dette ligger at skolen skal arbeide for at de demokratiske verdiene gjennomsyres skolens arbeide og at demokratifosting integreres med kunnskapsopplæring på en bevisst måte.

Jeg vil i denne oppgaven skrive om hvordan skolen, gjennom samtalen som arbeidsmetode, kan bidra til at elevene lærer seg de demokratiske verdier, forutsetninger og forholdningssatt. I oppgaven finnes også et eksempel på hvordan en sokratiske samtale som jeg gjennomførte med 10 elever gikk til og hvordan denne kan ses i sammenheng med demokratifosting.

## 2 Filosofiske samtaler

For ca 30 år siden begynte professor i filosofi Matthew Lipman å utvikle ideen med å gjennomføre filosofiske samtaler med barn som et pedagogisk verktøy for å få barn til å tenke selvstendig og kritisk. Han arbeidet på Columbia University i New York og det var der han underviste studentene når han oppdaget elevenes svake evner (förmåga) til å ta egne beslutninger basert på et eget kritisk tänk. Lipman mente at studentene i sin tidligere skolegang ikke hadde fått muligheten til å lære seg å tenke selvstendig i og med at all kunnskap kom gjennom enveis kommunikasjon fra læreren og det det ikke fantes rom for samtaler og diskusjoner om vesentlige spørsmål, læreren kom alltid med svaret. På grunn av at elevene ikke fikk muligheten til å være delaktige så förte det til at de heller ikke lærte sig å reflektere over vad som ble formidlet. Lipman önsket å gjøre noe med dette og begynte å skrive ulike fortellinger for barn. Disse fortellingene var skrevet på en slik måte at barna ble nysgjerrige på hva som egentlig stod i disse tekstene og på denne måten oppstod filosofiske spørsmål spontant. Gjennom samtalene fikk barna mulighet til å reflektere over grunnleggende aspekter ved virkeligheten og var oppfattning av denne, med andre ord filosofiske spørsmål. Til disse fortellingene utviklet han omfattende manualer som læreren skulle bruke som støtte for å lede samtalene og for å vise hvilke filosofiske spørsmål som disse fortellingene kunne vekke (Lindström 1988).

Samtidig med Lipmans undersøkniger hadde man også i Europa begynt å eksperimentere med filosofi i skolen. I stedet for å skape nye fortellinger tok man i bruk kjente eventyr, rollespill, kunstverk osv. som utgangspunkt for samtaler. Barna selv eller læreren tok opp spørsmål knyttet til det aktuelle temaet og det var dette som ble utgangspunktet for samtalen. Det ble ikke utarbeidet manualer til lærerne da samtalen fullt og helt ble styrt av de enkelte deltakerne. I Europa har det gjennom årene blitt utviklet mange ulike retninger for filosofering med barn og det er blitt lagt vekt på erkjennelse og selvinnstikt. Mens Lipmans metode ikke går inn på religiöse eller eksistensielle spørsmål, synes europeiske teoretikere at det nettopp er disse spørsmålene som er viktige å diskutere og reflektere over. Det legges derfor stor vekt ved filosofiens frigjørende potensial da det antas at refleksjon over grunnleggende antakelser kan bidra till selvinnstikt og gjøre mulig å bryte ut av innarbeidede rollemönster og fastlåste handlingsstukturer (Schjelderup 2006).

Kring år 350 f kr gikk Sokrates rundt i Athens gater å underviste unge mennesker. Dersom man leser Sokrates dialoger som er skrevet av Platon så spiller Sokrates en spesiell rolle i disse samtaler. Sokrates deltar ikke i samtalen på samme måte som de han samtaler med. Han kommer ikke med egne synspunkter eller argument, men stiller spørsmål hele tiden på en slik måte at den han samtaler med begynner å reflektere over det denne tror på og setter spørsmålsteget ved den egne oppfattningen. I dialogen mellom Sokrates og Menon kan det oppfattes som om Sokrates får Menon å tenke høyt og føre en samtale med seg selv. Sokrates fungerte som en tilrettelegger for at andre skulle begynne å tenke og reflektere selv. (Platon 2005, Schjelderup 2001)

De filosofiske samtaler som gjennomføres i skolen i dag skjer hovedsaklig i grupper av barn der læreren er samtaleleder. En slik samtale stiller andre krav til tilrettelegging enn den samtalen som Sokrates gjennomførte med en person. For at en samtale i grupper skal bli bra krever det tilrettelegging av samtalen. Samtalen må ha en viss struktur og det er viktig at alle får mulighet til å være delaktige i samtalen og det gis rom for refleksjon, klargjøring og oppsummering. I følge Lipman skal tilretteleggeren ikke komme med personlige synspunkter på de argumenter som legges frem eller forhindre at denne får mulighet å uttrykke sine synspunkter. Tilretteleggeren skal se til at barna får hjelp til å klargjøre sin hensikt, synliggjøre antakelser og fordommer, analysere konsepter, vurdere gyldigheten i et resonement, undersøker implikasjonene av en ide og vurdere konsekvensen av en ide fremfor en annen (Lipman 1980, Lipman 2003).

### **3 Sokratiske metode**

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

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

Den sokratiske samtalsmetoden kan gjennomføres som en mindre tilrettelagt samtale eller dialog, men i den sammenhengen som beskrives i denne oppgaven er fokuset lagt på sokratiske samtale i form av planlagte og strukturerte seminarier. I et sokratiske seminar møtes man for å forsøke å komme nærmere sannheten. Men ønsker man å søke sannheten sammen i filosofisk forstand, er det viktig å få samtalen til å bevege seg fra et konkret til et allment nivå. For å nærme seg det allmene og filosofiske nivået, skal man spørre etter begrunnelser for eventuelle påstander som dukker opp i samtalen. Som sokratiske samtaleledere/seminarledere skal man forsøke å oppspore sammenhenger mellom erfaring og tanke slik at alle kan tilegne seg innsikt i begge deler. Elevene kan på den måten gå inn i en åpen dialog om grunnlaget for det de sier. De får mulighet til å utforske sitt eget tankeliv og dermed få økt innsikt om seg selv og egne motiver.

Ifølge Schjelderup m.fl (1999) skal samtaleleder være en interessert samtalestyrer som skal holde samtalen på rett spor uten å styre elevene i hva de skal si. Samtalen skal også utføres så langt det er mulig på barnas premisser. Som samtaleleder skal man innta en sokratisk holdning. Læreren skal spørre, veilede og forløse kunnskapen hos elevene sine, ikke selv komme med svar eller forvente hva som skal komme. Tanken bak dette er at kunnskapen ikke kan overføres, men må skapes hos hver enkelt. I en sokratisk samtale kreves det at man skal lytte og ta seg tid til å dvele ved hva den enkelte sier, prøve å forstå og ta uttalelsene på alvor. Man skal også vise respekt for hverandre. For at seminaret skal få ønsket effekt må det planlegges og struktureres nøye. I følge Lindström (1998) har seminarielederen tre viktige oppgaver:

1. Det første spørsmålet er viktig. Det bør kanskje være av ja-nei karakter og det bør stilles til alle deltagerne samtidig. På denne måte gis alle deltagerne mulighet til å komme inn i samtalen.
2. Granske svarene og be deltakerne formulere hva de støtter sine uttalelser på og hvilke konsekvenser deres svar får. Det er viktig at seminarlederen spør på en slik måte at deltakeren oppmuntres til å utvikle det denne har sagt, og ikke at den føler seg avfeid på noen måte.
3. Å engasjere deltakerne til å samtale med hverandre i et gjensidig tankeutbytte når det oppstår forskjeller eller motsigelser i hva som sies. Denne måten å lære seg på står i kontrast til at eleven vender seg til læreren for å få det riktige svaret.

For å gjennomføre en sokratisk samtale tar man gjerne utgangspunkt i et eller flere spørsmål. Kriterier for slike spørsmål er at; ”først og fremst må spørsmålet søke og belyse noe allment, og det må være slik at mulige svar ikke kan utgjøre absolutte og definitive løsninger, men snarere prøvende og forsøksvise løsningsforslag” (Schjelderup m.fl. 1999: 62).

Men hvordan kan man se denne type samtale i sammenheng med demokratiforståelse av barn og unge i skolesammenheng? For å se denne sammenhengen vil jeg gå inn på hva et demokrati er og hvilke verdier et demokrati bygger på.

Demokrati eller folkestyre kommer av det greske ordet demos (folk) og kratos (makt). Man bruker også å definere demokrati som folkestyre. Det betyr altså et styresett der makten ligger hos folket. Et av de grunnleggende kravene til et demokrati er retten til å ytre seg, dvs at alle har rett til å uttale eller skrive om sine tanker, meninger og følelser. Denne retten til å ytre seg handler også om det å ha respekt for hva andre har å si, en respekt for ulike meninger, helt uavhengig av hvem som ytrer seg. For i et samfunn vil det være mange ulike måter å oppfatte verden på. Grunnleggende for en demokratisk kultur er derfor respekt for at det er ulike synspunkter på hva som er viktig i et samfunn, respekt for ulike måter å forstå sin omverden på og respekt for at vi er ulike. Denne retten til å ytre seg gir folket muligheter til å påvirke hvordan samfunnet skal fungere, og det er viktig at alle samfunnsborgere engasjerer seg i samfunnsproblemer for å unngå at demokratiet svekkes eller ødelegges. Med andre ord så krever et demokrati at flest mulig evner å benytte seg av sin påvirkningsmulighet for at demokratiet skal bestå og utvikle seg.

I løpet av det 20. århundre har tankene omkring demokrati og medvirkning fått innpass på stadig flere samfunnsområder som i arbeidslivet, i organisasjonslivet og i skolen. Men selv om demokrati og medvirkning har fått stor utbredelse er det mange som i dag vil hevde at demokrati som styringsform gjennom folkevalgte organer er svekket. Partier og folkebevegelser engasjerer ikke like mye som før og valgdeltakelsen er lav. Generell lavere

politisk aktivitet, synkende oppslutning ved valg, færre medlemmer i politiske partier og mindre deltakelse i organisasjoner og grupper gir behov for økt oppmerksomhet rundt demokratiopplæring. Skolene har idag fått en tydeligere og mer fokusert oppgave knyttet til demokratiopplæring gjennom lovverk og læreplaner. Dette fokuset er ikke noe nytt fenomen. I følge Dewey er demokratiopplæring svært viktig for at demokratiet skal utvikle seg. Det sentrale i Deweys ideer er sammenhengen mellom utdanning (kunnskap) og utvikling av demokratiet. Han sier ”Eftersom ett demokratisk samhälle förkastar principen om en utifrån hämtad auktoritet, måste det finna en ersättning i frivilligt engagement och inntresse, och det kan skapas endast genom utbildning.. En demokrati är mer än en styrelseform, den är i första hand en form av liv i förening med andra, av gemensam, delad erfarenhet. Det vidgade utrymmet för de alltfler individer som delar ett inntresse, så att var och en måste referera sin egen handling till andras och granska andras handlingar för att få mening och vägledning för sina egna..” (Dewey, 1916. s. 127). Ifølge Dewey skal skolen fungere som et åpent samfunn der elevene utdannes i demokrati. Denne demokratiopplæring foregår gjennom at de får mulighet til å være delaktige i nærsamfunnets sosiale og kulturelle virksomhet og gjennom praktisk tillempeing av demokratiske prinsipper i det daglige skolearbeide. Dette fokus på elevinnflytelse og delaktighet krever at elevene blant annet får muligheter til kommunikasjon gjennom samtaler og dialoger. For å skape og utvikle en felles referanseramme kreves det kommunikasjon som sikrer deltagende mot en felles forståelse av hvordan man agerer i forhold til forventninger og krav (Dewey 1916).

Arendt (1998) beskriver demokratiet som en vedvarende prosess. Politikk innen en demokratisk kontekst er for henne direkte og vedvarende sivilt engasjement. Hun ser det ikke som et mål at den offentlige debatt skal føre frem til endelige løsninger for samfunnet, men at det er en kontinuerlig prosess der innbyggerne aktivt deltar i grunnlagsdebattene for politikken. Lover og institusjoner gir derved kun rammeverk for politikken, politikken i seg selv er debatt, frigjøring og deltagelse i å treffe beslutninger. Aktiv politisk deltagelse er for Arendt en forutsetning for fullverdig medborgerskap. Politikken omhandler det som kunne vært annerledes, og et mål for denne er å øke området for dette, og derved å minske oppfatningen av nødvendighet slik at det mulige blir større enn det foreliggende. Dette gjøres ved at alle mulige aspekter ved samfunnet blir diskutert, og at så mange ulike perspektiver som mulig legges frem i den offentlige debatt. På denne måten skapes en forestilling om at ting kunne ha vært annerledes enn det de er, noe som etablerer en mulighet for forandring i radikal forstand. Det er ulikheten i perspektiver, altså uenigheten, som driver den offentlige debatt fremover. For Arendt er det derved et poeng at man gjennom den offentlige debatt ikke skal komme frem til en endelig konsensus, hadde man kommet frem til det ville jo grunnlaget for den offentlige debatt blitt borte (Villa 2001, Arendt 1998).

Arendt (1998) har et deltagerdemokratisk syn på demokratiet og at hun vektlegger individets mulighet til å handle innen det offentlige rom, som kontinuerlig etableres gjennom individuelle handlinger. Dette gjør samfunnet avhengig av individer som er i stand til å handle politisk.

#### **4 Sokratiske samtale og demokrati**

Å benytte seg av kommunikasjon og da i særdeleshet samtale og diskusjon er noe filosofen Mortimer Adler og Alf Ahlberg setter høyt i forbindelse med å lære elevene å tenke og tale fritt samt evnen til å gjøre dette (Lindström, 1988). Mortimer Adler, grunnleggeren til Paideiaprogrammet, anser at den beste veien til innsikt i sentrale ideer, verdier og uttrykksformer går gjennom bruk av sokratiske undervisning/samtale (Lindström, 1988). Denne

måten å undervise på kan også ses i sammenheng med å lære og praktisere demokratiske prinsipper. Den sokratiske samtalen tar utgangspunkt i en konkret etisk spørsmålsstilling eller dilemma som for eksempel står beskrevet i en tekst. De som deltar i samtalen skal på forhånd ha lest denne teksten. I samtalen legges det stor vekt på å bruke deltakernes erfaringer og bevisstgjøre dem om det de allerede vet eller kan. De sokratiske idealene innebærer at man som deltaker ikke blir møtt med ferdige analyser av den som leder samtalen eller blir påtvunget bestemte perspektiver og teorier. I stedet skal samtalelederen oppmuntre til refleksjon der undring, nyorientering og egne valg er viktige faktorer. Den viktigste drivkraften til å lede og å delta i slike sokratiske filosofiske samtaler bør derfor være et ønske om å oppnå bedre forståelse eller økt innsikt i forhold til de spørsmål som legges frem eller som Ann S. Pihlgren sier ” ..seminariet blir på så sätt ett verktyg för en kommunikativ process mellan de deltagande, där gruppen utvecklas i ett gemensamt ”grupptänk” och slutmålet är att stärka varje individs eget tänkande och lärande. Det Sokratiska samtalet är snarare ett förhållningssätt hos deltagarna än ett arbetssätt. Seminariet ger individen ett mer utvecklat tänkande, bättre social kompetens och ökat självförtroende som tänkande och lärande individ, färdigheter i logik, argumentation samt ett eget etiskt förhållningssätt..” (Buskerudkonferansen, 23-24.01.2005).

Dersom man velger å se på demokratispektet og verdiavklaring i skolesammenheng så kreves det mer en kunnskap om hva demokrati er og vilke verdier som demokratiet hviler på, elevene må få mulighet til å forstå og oppleve hva som ligger i disse begrepene. Dette er en process som tar tid, en fordypelsesprosess som bør skje i form av dialog og diskusjon, som ikke består av kreativ brainstorming, meningsmarkeringer og åpne tolerante samtaler, men derimot en etisk samtalekultur, hvor elevene lærer å forholde seg kritisk og filosoferende i forhold til hverandres synspunkter og lære å tenke i forlengelse av hverandre på en slik måte at det oppstår et reelt undersøkende fellesskap (Lindström, 1988. Villa, 2001) Å filosofere er ikke det samme som å evaluere, psykologisere, analysere eller reflektere innenfor gitte rammer. Å filosofere er nettopp å sette spørsmålstegn ved de gitte rammene og grundantakelser og ikke minst ens egne grundantakelser og dermed igjen og igjen å havne i en opplevelse av å stå i det åpne. Å forsøke å se på og tenke over livet som på ny ( Villa, 2001).

Når Sokrates talte om sin filosofiske jormordkunst så var det ikke bare forsøket på å føde frem egne selvstendige meninger, men også at personen gjennom sin filosofering opplever å tre ut av sine vante meninger og synspunkter og komme ut i det fri og være annerledes, at ingenting er gitt på forhånd, men at det er opp til den filosoferende sammen med andre å gå på oppdagelse inn i det ukjente (Arendt, 1998). Det er gjennom denne maieutiske prosess at ens etiske dømmekraft skjerpes såvel som evnen til å se verden fra den andres perspektiv. Arendt er svært opptatt av filosofiske samtaler og det vennskap som kan etableres gjennom slike samtaler. Hun mener at man gjennom samtalen kan etablere en felles forståelse. Dette innebærer ikke for henne at man kommer til enighet, men at det etableres en forståelse av at det er den samme verden og de samme fenomener som åpenbarer seg ulikt for hvert enkelt individ, alt utifra hver enkelts partikulære ståsted. Arendt forstår Sokrates utsagn om at han vet at han ikke vet, dit hen at Sokrates vet at han ikke kan eie sannheten for alle. Han kan ikke vite sannheten slik den fremtrer distinkt for hver enkelt annet enn gjennom å spørre vedkommende. Den personlige sannhet kan videre, slik Arendt ser det, bare fødes gjennom kommunikasjon med andre. Hun beskriver slik kommunikasjon som en vennskapelig samtale, ikke som en diskurs i streng forstand. Gjennom samtalen oppstår et møte mellom individene hvor hvert individs partikulære opplevelse av virkeligheten fødes. Det er det vennskap som etableres gjennom møtet som finner sted i samtalen som for Arendt er grunnelementet i det

politiske liv. Gjennom dette møtet blir man i stand til å se verden fra den andres standpunkt, noe som for Arendt er politikkenes grunnleggende innsikt.

Filosofiens oppgave er da, slik Arendt ser det, å skape rom for slike vennskapelige samtaler og forståelse for kontemplasjonens verdi. Derved ser hun den sokratiske dialog som en mulighet til å skape en forbindelse mellom filosofien og politikken. (Hansen 2002: Kap 4). Det må imidlertid presiseres at den filosofiske samtale mellom venner, slik Arendt beskriver den, på vesentlige punkter skiller seg fra den filosofiske samtale i skolen. Mens den første foregår mellom jevnbyrdige individer som selv har igangsatt samtalen og sørger for dens opprettholdelse, er det i skolen tilretteleggeren som har ansvaret for å ta initiativet til samtalen og sørge for at den har retning og fremdrift. Tilretteleggeren har således en helt annen rolle i samtalen enn deltagerne, og kan dermed muligens ikke betraktes som jevnbyrdig med dem. Imidlertid legger ikke Arendt skjul på at det er de sokratiske dialoger som for henne er forbildet på filosofiske samtaler. Og i disse samtaler fungerer Sokrates som tilrettelegger, den som gir samtalerne retning og fremdrift. Og akkurat slik disse samtaler starter med et spørsmål fra hans samtalepartnere, starter gjerne filosofiske samtaler i skolen med et spørsmål fra en eller flere av elevene (Arendt 1998).

Imidlertid foregår den filosofiske samtale, slik Arendt beskriver den, mellom venner, i en uformell kontekst preget av varme og spontanitet. Filosofiske samtaler i skolen foregår innen en større gruppe under formell ledelse av en tilrettelegger, noe som gjør den mer formell og derved mer lik den offentlige debatt. Muligens kan sokratiske samtaler i skolen fungere som en overgang mellom sokratiske samtaler og den offentlige debatt, noe som kan inspirere og forberede elevene til deltagelse i begge disse aktiviteter. Uti fra Arendts forståelse kan det uansett se ut til at det å lære elevene å gå i filosofisk dialog med andre være direkte politisk relevant.

Bakgrunnen til at den sokratiske samtalen kan og bør ses som et verktøy i demokratiforstran er blant annet de utviklingstendenser som ser ut til å gå utover de rammer som vi inntil i dag har tenkt rundt demokrati og politisk dannelse. I dag kan man se at det finns en gjennomgripende individualisering og multikulturalisering i både svenske og norske skoler. Å skape en etisk samtalekultur av sokratiske filosoferende karakter kan ha stor betydelse for demokratiforstran, for det som utmerker den sokratiske samtale er jo nettopp at man tar utgangspunkt i egne erfaring og kultursyn men at målet er å nå frem til et undersøkende fellesskap, hvor man når ut over hva den enkelte person eller kultur måtte mene. Det er i denne felles undren over de eksistensielle spørsmål at man lærer å stå i det åpne, at en egentlig fellesskapsfølelse på tvers av politiske og kulturelle ulikheter kan etableres. Og det er en kompetanse som vil bli aktuell for den enkelte såvel som for demokratiet i et stadig mer individualisert og multikulturelt samfunn.

## **5 Eksempel på en sokratiske samtale i en gruppe på 10 elever.**

Jeg fikk muligheten til å gjennomføre en sokratiske samtale med 10 elever mellom 12 og 13 år. Samtalen omhandlet et maleri av en brasiliansk slavegutt med partiell albinsime. Maleriet i seg er ganske oppsiktsvekkende, og jeg har selv stilt meg en del spørsmål rundt det.

Under mitt seminar brukte jeg en divergent dialogform. En divergent dialogform kjennetegnes ved at målet i samtalen er å ta del i og lære av de ulike synspunkter som legges fram ved at de underbygges og begrunnes (Lindström, 1998). Dialogen kan vekselvis foregå som samtale og

diskusjon. I og med at dette er første gang jeg gjennomfører en sokratisk samtale med en gruppe som jeg ikke kjenner fra før, så har jeg ingen kunnskap om hvilken samtalekultur som gruppen har utviklet. En god samtalekultur er viktig for at deltagerne skal få ny kunnskap, større innsikt og lære seg å reflektere over det som blir sagt eller diskutert. En slik samtalekultur kjennetegnes ved at gruppemedlemmene; evner og er interessert i å høre på hva andre har å si, at man ikke prater i munnen på hverandre, at man ikke tilbakeholder opplysninger som kan ha betydning for samtalen eller er opptatt av egenvinning, at det er et åpent klima for å si sin mening, at man er interessert i å lære av hva de andre har å si, at man viser respekt for hverandre ved å lytte og stille relevante spørsmål (Lindström, 1997).

Dette var en veldig interessant opplevelse. Jeg møtte 10 elever, bare jenter, og de var ganske spente på hva vi skulle gjøre. Jeg begynte med å introdusere meg selv og hvorfor jeg var på skolen og hva vi skulle gjøre de påfølgende 45 minuttene. Jeg ba deretter alle deltakerne presentere seg selv. Jeg hadde trykt opp bildet på A4 papir slik at alle hadde mulighet til å studere det på nært hold, samtidig som jeg presenterte det på overhead. Jeg hadde på forhånd skrevet ned en del spørsmål om bildet som jeg tenkte å stille. Spørsmålene bestod både av faktaspørsmål og tolkingsspørsmål.

Jeg startet med å spørre hva de syntes om bildet. På dette spørsmålet svarte alle deltakerne. Det var mange ulike meninger, noen syntes bildet var fint, andre stygt. Noen la inn litt følelser i beskrivelsen, at det var deprimerende, at de ble triste av å se det, at de fikk frysninger. Andre igjen sa at det var et bilde som gjorde dem glade, at de fikk en god følelse inni seg. Etter at hver og en hadde fått sagt sin mening om bildet gikk jeg videre med å stille spørsmålet om hva de så på bildet. Deltakerne fikk nå mulighet til å beskrive hva som er malt. Her var det kun fakta som kom på bordet, at det er en gutt med hvite flekker, at han står på en høyde, at det er busker rundt han, at det er blå himmel og fint vær osv. Det var ikke alle som var like ivrig etter å svare, og de som svarte var opptatt av å se på meg hele tiden. På dette tidspunktet følte jeg at det gikk litt tregt, de virket ikke så veldig interesserte og de begynte å fikle litt med A4 arket som jeg hadde utdelt. Noen begynte å snakke litt med hverandre om andre ting, og jeg begynte å bli litt engstelig for om dette kom til å gå bra..

Det jeg gjorde videre var å gå tilbake til det første spørsmålet, og be enkelte deltakere begrunne hvorfor de syntes bildet var stygt, fint, gjorde dem glad eller trist. Nå ble de straks ivrigere etter å begrunne sine svar. Enkelte beskrev ansiktsuttrykket til gutten, at han virket sørgelig pga. at han var blitt forlatt, at han var tvunget til å stå der for at andre skulle få se hvor stygg han var. Andre mente at han var stolt av sitt utseende, at han hadde et stolt blikk og måten han stod på var litt majestetisk, enda han ikke hadde klær på seg. Andre igjen syntes ikke om bildet fordi de syntes det var urettferdig overfor gutten at han måtte stå på den måten, uten klær og med de hvite flekkene på kroppen som de overhode ikke syntes var særlig pent, og som de heller ikke trodde at gutten selv likte. Under denne delen av samtalen ble det litt diskusjoner. Igjen var det noen som var mer ivrig enn andre, men de begynte nå å henvende seg til hverandre i stedet for å se på meg, jeg ble i noen minutter litt usynlig, noe som kjentes veldig bra. De utvekslet meninger og var interessert i å høre på hva de andre hadde å si. De hadde en liten tendens til å prate i munnen på hverandre, så av og til måtte jeg bryte av å fortelle dem at alle måtte lytte å vente på "sin" tur.

Under siste delen av samtalen spurte jeg om hva de trodde maleren ville si med dette maleriet, hvilket budskap denne ville gi. Det kom flere ulike svar her også. Noen mente at det handlet om likeverd, at alle mennesker er like mye verdt enten du er hvit eller svart. Andre mente at maleren ville provosere folk med å male en slik gutt og at denne gutten ikke fantes foruten i

malerens fantasi. Andre igjen mente at det var en viss symbolikk i bildet, på den ene siden var det malt i fine farger og gutten så ut som han kanskje var stolt av sitt utseende, mens på den andre side hadde man ikke malt blader på buskene, noe som skulle få en til å forstå at dette ikke var helt bra, det var liksom et dobbelt budskap. Denne siste delen av samtalen gikk ikke så bra som midtpartiet. Her var det kun noen få som deltok, men de var ivrige og diskuterte med hverandre. Jeg prøvde å henvende meg til andre litt mindre engasjerte deltakere, men de ga stort sett bare korte svar uten å utdype disse nærmere.

Etter hvert avsluttet vi denne samtalestunden med en oppsummering om hvordan det hadde vært. De fleste syntes det var interessant og lærerikt å få ta del i andres synspunkter. Andre syntes at dette var en bra måte å lære på og at de fra nå av kom til å huske dette bildet veldig godt.

Jeg selv syntes at denne samtalen var veldig interessant og lærerik. I et sokratiske samtaleperspektiv ser jeg at jeg har mye å lære før at jeg kan holde gode sokratiske samtaler. Det var for eksempel en del ting som jeg ikke la nok vekt på ved introduksjonen av samtalen som for eksempel de dialogiske dygderna. I følge Ann S. Pilgren kan disse være: ”Man bör inte falla in i debatt, d.v.s. förfäkta sin egen åsikt utan att lyssna på den andres argument, man bör inte avbryta o.s.v. Ofta kan seminariet inledas med att gruppen tillsammans sätter upp gemensamma kommunikativa mål för detta tillfälle, t.ex. ”Vi ska lyssna mer på varandra denna gång” eller ”Vi ska försöka titta på den vi talar till”. Var och en kan också sätta upp egna individuella mål i inledningen av seminariet, t.ex. ”Jag ska inte avbryta någon idag” eller ”Jag ska yttra mig under diskussionen” (Pilgren 2005). Videre ble jeg under samtalen litt for ivrig med at alle måtte begrunne sine svar og at flest mulig skulle delta, noe som kanskje gjorde at samtalen ikke fikk den flyt som den burde, det ble litt hakkete. På den andre siden syntes jeg at det var en interessant samtale og jeg var oppriktig engasjert og interessert og jeg lærte mye både om selve samtaleformen og det vi samtalte om.

I et demokratifostrings perspektiv synes jeg samtalen viser at man lærer seg å tenke selvstendig og at man får mulighet til å begrunne sine svar og synspunkter. Man får også mulighet til å endre disse når man gjennom samtals løp tilegner seg ny kunnskap av å høre andres synspunkter. Det er viktig at man er åpen for at man selv ikke sitter på løsningen og at man ønsker å lære av å delta i samtalen. Man må våge å stå i det åpne og ukjente og vite at det nødvendigvis ikke finnes ett konkret svar på alle spørsmål. Det viktige er at man i fellesskap kan samtale og diskutere om aktuelle tema som blir tatt opp og at man i dette fellesskapet kan finne mulige løsninger på problemstillinger eller spørsmål. Den gruppen jeg samtalte med hadde etter min mening opparbeidet en god samtalekultur ved at de lyttet på hva den enkelte hadde å si, avfeide aldri synspunkter og lot personen få tid til å begrunne sine uttalelser. Jeg syntes at de viste hverandre respekt gjennom denne måte å delta i samtalen på og alle fikk mulighet til å ytre seg og på den måten påvirke gruppens dialog.

## **6 Sluttkommentar**

Å se den sokratiske samtalen som en del av demokratifostring er veldig interessant. Ved å sammenligne de grunnleggende prinsippene som et demokrati bygger på, nemlig retten til å tale og tenke fritt, respekt for ulikheter, utvikling av fellesskapet osv. så finner vi utrolig mange likhetstrekk med grunnpilarene i en sokratiske samtale. For at et demokrati skal utvikle seg så forutsetter det at vi mennesker får mulighet til å ytre våre meninger og standpunkter for derigjennom å kunne påvirke samfunnets utvikling. Men denne retten til å kunne tale og tenke fritt og at vi evner å gjøre det forutsetter at vi innehar en kompetanse som gjør oss i stand til å

reflektere, resonere og fremme våre synspunkter. Dagens skoler legger ikke like godt til rette for å utvikle denne type kompetanse da mye av undervisningen foregår som kateterundervisning eller gjennom samtaler der svaret i utgangspunktet er gitt på forhånd. Dersom man bruker tid på å la filosofiske samtaler gå som en rød tråd i undervisningsmetodikken vil mange av de verdier som vi i dag bygger vårt demokrati på absorberes i det enkelte individ pga. at det klima og de forutsetninger som den sokratiske samtalen bygger på nemlig er at man som individer og som gruppe skal gis mulighet til å tenke og tale fritt, man skal respektere hva de andre deltakerne har å si, man skal være utforskende og spørrende slik at hver og en får mulighet til å fundere og reflektere over egen utsagn, man lærer seg å resonere utifra hva andre deltakere sier for på den måten både å forstå seg selv bedre, men også andre. Gjennom den sokratiske samtale kan man etablere et fellesskap som ikke er basert på konformitet, men på at hvert enkelt individ utvikler og utviser egenart. Det er fellesskapet som muliggjør samtalen, samtidig som det er deltagerens individualitet som bidrar med de ulike perspektiver som driver samtalen fremover. Dermed knyttes individualitet til fellesskapet og virkeliggjøres gjennom dette. Et viktig perspektiv for Arendt er at individet gjennom refleksjon selv har mulighet til å velge hvem det vil være. Dette impliserer at elevene, ved systematisk å utvikle sine evner til refleksjon gjennom deltagelse i sokratiske samtaler, inngis mulighet til å utvikle autonomi. Rent konkret er det grunn til å tro at elevene vil bringe den filosofiske samtale ut i det offentlige rom når de senere får mulighet til å delta i dette. Derved kan man få større fokus på å diskutere grunnlagsproblemer for samfunn og samfunnsforvaltning gjennom den offentlige debatt. Dersom flere er i stand til å etterlyse begrunnelser, påpeke inkonsistens og etterlyse grunnlagskonsepter for meninger som ytres, i det hele tatt stille sentrale og relevante grunnlagsspørsmål til deltagerne innen den offentlige debatt, er det grunnlag for en revolusjonerende utvikling av denne. Hvis et flertall av befolkningen gjennom sin skolegang har kompetanse til deltagelse i sokratiske samtaler er det dessuten grunn til å tro at langt flere vil delta i den offentlige debatt og at et videre spekter av tema vil tas opp til diskusjon. Dermed etableres et behov for flere og mer egnede fora for offentlig debatt. Innføring av filosofiske samtaler i skolen kan derved revitalisere det demokratiske samfunn, og bringe det mer i retning av Arendts idealer. Med andre ord så er forutsetningene for en sokratisk samtale og for et velfungerende demokrati i stor grad like, og jeg vil faktisk gå så langt som å si at disse to står i et gjensidig avhengighetsforhold til hverandre. Vi bør derfor etter min mening fokusere på den sokratiske samtale som en av flere muligheter for å fostre elevene i de demokratiske verdier, prosesser og förhållningssätt.

## 7 Litteratur

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

Dewey, J (1916): *Demokrati och utbildning*. Bokförlaget Daidalos AB.

Hansen, Finn Thorbjørn (2002): *Det filosofiske liv*. Gyldendal Uddannelse: København

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

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

Lindström, L (1998). *Boken om pedagogerna*. Svèdberg & Zaar (red). Liber: Stockholm.

Lindström, L (1988): *Den sokratiske metoden med bidrag av Mortimer Adler*. Institutionen för bildpedagogikk.

Platon (2005): *Menon – eller om dyd*. Vidarforlaget: Oslo

Schelderup, Ariane B. (2006). *Filosofi i skolen som demokratisk dannelse*. Hovedfag i pedagogikk: Pedagogisk forskningsinstitutt Universitetet i Oslo.

Schjelderup, Ariane B. (2001). *Filosofi – Sokrates, Platon og Aristoteles*. Gyldendal: Oslo.

Schjelderup, Ariane B, Olsholt, Ø og Børresen, B. (1999). *Filosofi i skolen*. Tano Aschehoug: Oslo.

Villa, D. (2001): *Socratic Citizenship*. Princeton University Press: Princeton

Internettadresser:

[www.buf.no](http://www.buf.no) - Ann S. Pihlgren innlegg på buskerudkonferansen 2005.