

Undrer meg på

Filosofi for barn i danningens tjeneste

Paul M. Opdal

Blant skolefolk fins det ulike oppfatninger av faget filosofi og hva det har å tilby. Noen mener at filosofien ikke rommer annet enn et sett med abstrakte og livsfjerne spekulasjoner som det er liten grunn for pedagoger å oppholde seg ved. Andre derimot anerkjenner fagets viktighet og relevans, men føyer til at dets vanskelighetsgrad gjør at det må henlegges til videregående utdanning og forbeholdes særskilt interesserte og kompetente personer. Uansett vil ideen om filosofi for og med barn måtte fremstå som et dødfødt prosjekt som må avvises. For hva skulle poenget være med å gjøre barn kjent med synspunkter de ikke kan nyttiggjøre seg, eller som etter alt å dømme må ligge utenfor deres fatteevne? De to oppfatninger feiler imidlertid ved dels å mangle innsikt i det særegne ved filosofisk virksomhet, og dels å undervurdere barns intellektuelle potensial. Likeledes overser de den avgjørende betydning filosofisk refleksjon har for perspektivutvikling, og dermed for det som i en danningssammenheng må sies å utgjøre selve målet for pedagogisk virksomhet. I det følgende vil jeg som forsvar for ideen om filosofering med barn utdype disse innvendinger ved først å gå nøyere inn på spørsmålet om hva slags fag filosofi er, og ved å vise til at filosofisk refleksjon springer ut av en tilstand av undring ingen av oss kan ha unngått å stifte bekjentskap med. Dernest vil barnets interesse og egnethet for filosofiske drøftinger bli trukket inn og vurdert, og det vil bli pekt på noen måter filosofering med barn kan foregå på. Artikkelen avsluttes med noen synspunkter på forholdet mellom filosofi og danning.

Hva er filosofi, og hvor kommer tilskyndelsen til filosofering fra?

Det blir noen ganger hevdet at spørsmålet om hva filosofi er, er et spørsmål med like mange svar som det fins spørsmålsstillere. Men dette er utvilsomt en overdrivelse. Riktig nok gis det ulike oppfatninger om hvordan filosofi skal utøves og om hvilke spørsmål som er viktige, men på tvers av slike skillelinjer vil det og være enighet om noen særtrekk. Disse vil fremkomme om vi kontrasterer det å filosofere med andre former for intellektuell virksomhet. Først: Hva er forskjellen mellom filosofi og fri diktning? Eller er det kan hende ingen forskjell – må diktere anses som filosofer og filosofer som diktere? Det fins de som vil hevde dette,¹ men det vanlige er likevel å mene at filosofer er underkastet skillet sant/falskt, riktig/galt på en helt annen og tvingende måte enn diktere vil være det. En påstand om at det som blir sagt er usant/uriktig, at det ikke stemmer med hvordan tingene egentlig forholder seg, vil således være en påstand filosofen, men ikke nødvendigvis dikteren, må ta ytterst alvorlig. Og det tilsier at filosofi er en form for sannhetssøking. Men det samme kan sies om empiriske vitenskaper som fysikk, biologi og psykologi, så hva er det som gjør at utøvere av slike disipliner, qua fagpersoner, ikke kan regnes som filosofer? Svaret må være at det innenfor slike vitenskaper vil være erfaringen (i form av eksperimenter og observasjoner) som fungerer som dommer i spørsmålet sant/falskt, mens det blant filosofer kan være legitimt å stille spørsmålsteget ved erfaringen, ja endog å benekte at denne gir oss tilgang til det som er sant (som hos Platon). Og det indikerer at det i filosofien, til forskjell fra hva som gjelder for erfaringsvitenskapene, er tenkning og tenkning alene som utgjør validitetskriteriet. Men igjen: Også formale vitenskaper som matematikk fastlegger sine sannheter ut fra refleksjon og relativt uavhengig av erfaring, så hvorfor blir ikke slike fag å tilhøre filosofien? Svaret er at matematikeren blir matematiker i kraft av å godta og etterleve visse prinsipper og prosedyrer, mens etablerte rammer innenfor filosofien i prinsippet alltid står i fare for å bli gjort til gjenstand for debatt. Og det viser til en side ved filosofien vi straks skal vende tilbake til, nemlig dens grense-sprengende og nyskapende karakter. Til slutt: Hva er forholdet mellom filosofi og religion? Kan ikke også de ulike religioner sies å være opptatt av det som er sant, å være basert på tenkning og å fungere som grensespre-

¹ Jfr. ideen om filosofi som en av de store fortellinger, i Lyotard (1984) og Rorty (1980, 1989).

gende? Mulig det, men en vesentlig forskjell er likevel at mens religionene vektlegger tro snarere enn forståelighet og begrunnelse, så vil innenfor filosofien nettopp kravet til slike kvaliteter være avgjørende. Totalt sett kan vi dermed si at filosofi utgjør en særegen form for sannhetssøking basert på tenkning og refleksjon. Dens viktigste oppgave vil være å stille spørsmål ved og å gå ut over de rammer (det grunnlag) andre virksomhetstyper hviler på. I dette må imidlertid filosofen, liksom andre sannhetssøkere, underkaste seg de regler som gjelder for enhver form for rasjonell virksomhet.

Gitt at denne karakteristikken kan aksepteres, så blir neste spørsmål hvorfra tilskyndelsen til filosofering kommer. Hvordan kan det ha seg at vi noen ganger ikke kan unngå å engasjere oss i filosofiske problemstillinger? For å besvare dette spørsmål vil jeg opprette et skille mellom to erkjennelsesteoretiske kategorier mellom hva jeg vil kalle nysgjerrighet og undring. Grovt sagt kan nysgjerrighet ses som et undersøkelsesmotiv som oppstår og utfolder seg innenfor bestemte og etablerte rammer, og som lar seg tilfredsstillende ved å ta i bruk standardprosedyrer. Nysgjerrighetsmotivet gjør seg gjeldende i alle mulige sammenhenger, innenfor så vel dagligliv som teknikk og vitenskaper. Vi spør for eksempel hva klokka er, hvordan klokker lages, eller med hvor stor nøyaktighet tid kan måles. Eller vi ønsker å få vite hvor gammelt barnet er, hvor mange barn som blir født i Norge hvert år, eller hvordan den økonomiske situasjon for barn har endret seg i løpet av de siste tiår. I alle disse tilfellene kan svarene gis under henvisning til allment aksepterte prosedyrer, og nysgjerrighet har vært motivet. Undring derimot, er en sinnstilstand som alltid peker ut over eksisterende rammer. Passivt kan denne tilstanden erfares som en følelse av overveldelse, av ydmykhet eller endog ærefrykt. Men undring kan også manifestere seg som en mistanke om at tradisjonen er utilstrekkelig, som en ide om at det som møter en rommer noe annet og mer enn det gjeldende rammer tilsier, og at dette noe mer lar seg utforske. Tar undringen et slikt forløp, vil den kunne gi opphav til et mangfold av synspunkter som alle sikter mot å gi et mer adekvat syn. Og det indikerer at evnen til å undre seg er knyttet opp mot utviklingen av kreative og kritiske personer. Samtidig er det også grunn til å gi rett til de som hevder at det må gis en nær sammenheng mellom filosofi og undring. For innenfor filosofien er vi nettopp opptatt av rammespørsmål, av de spørsmål som danner grunnlaget for våre oppfatninger, men hvor så vel substans som prosedyrer er omstridt. Og det gjør at filosofien, forstått som rasjonell utforskning og videreføring av grunnleggende tenkemåter, fremstår som selve prototypen på en undringsdisiplin.

Et eksempel for å utdype dette. Anta at vi stiller det filosofiske spørsmålet om hva tid er (til forskjell fra hva klokka er), eller vi spør om hva som utgjør det særegne ved barnet som sådant. Vi etterspør da noe de tidligere nysgjerrighetsspørsmål må ta for gitt, d.v.s. hvordan de to kategoriene tid og barn skal forstås. Og siden slike spørsmål verken har allment godtatte svar, eller lar seg besvare ut fra prosedyrer alle vil være enige i, må vi anta at de i det minste i prinsippet har bakgrunn i det vi her har kalt undring. Generelt: Undring er en sinnstilstand som signaliserer at vi har nådd grensen for vår erkjennelse, og at ting kan være forskjellig fra hvordan de tar seg ut. Dette kan generere en forskningsinteresse, en undersøkelse av de rammer vi så langt har tatt for gitt. Fullt utviklet fremstår denne interessen som filosofering, som en kritisk undersøkelse av våre mest grunnleggende begreper, tenkemåter og antakelser. Og siden undring vil engasjere hele personen i en type undersøkelse som det ikke er grunn til å tro har noen ende, vil det si en type filosofi som vil være involvert heller enn uengasjert, og forsøksvis heller enn dogmatisk.²

Ut fra dette synes det klart at undring ikke kan gjelde som noen esoterisk følelse forbeholdt de få, men som en sinnstilstand alle vil ha erfart. Likeså at bak dagliglivets, teknikkens og vitenskapenes svar ligger det filosofiske problemer knyttet opp mot våre mest fundamentale antagelser, og at det er gjennom arbeid med disse at undringen kan fullende seg. Og det betyr at om filosofiske funderinger noen ganger kan fortone seg som verdensfjerne, så er ikke det fordi de er løse og luftige, men fordi de beskjeftiger seg med det tilvante og stiller spørsmål ved ting de fleste av oss ikke er vant til å stoppe opp ved, og som vi har en tendens til å overse. Neste spørsmål blir da om undring og filosofi vil måtte forbeholdes voksenverdenen, eller om det er noe også barn kan og bør beskjeftige seg med.

² Jeg er i denne artikkelen opptatt av undring slik den rasjonelt ytrer seg som filosofi, men uten å mene at filosofi er den eneste mulige uttrykksform. Tvert imot: Kunst og religion byr på andre fortsettelsesmåter. Fordi dette er tilfelle, kan erfart undring ikke utgjøre noen tilstrekkelig betingelse for filosofering. Men heller ikke er den nødvendig, for filosofiske drøftinger kan foregå uten at de involverte personer opplever undring. Ja, er ikke slike undringsløse drøftinger blant profesjonelle filosofer snarere å anse som regelen enn som unntaket? I en komplett oversikt over undringens og filosofiens mange veier, vil alt dette måtte tas hensyn til.

Har barnet et filosofisk potensial?

La meg starte med å vise til et par motargumenter som ofte fremføres når dette spørsmål bringes på banen. Begge tar utgangspunkt i den påståtte sammenheng mellom undring og filosofi. Det første forløper på følgende måte: Gitt at undring impliserer en opptatthet av rammer, så kan en slik sinnstilstand ikke foreligge uten at det også fins rammer å være opptatt av. Men har ikke utviklingspsykologien definitivt vist at barn over et lengre tidsrom vil måtte mangle de begreper, prinsipper og resonneringsferdigheter undringen trenger for å kunne starte opp? Svaret må være ja, og det viser at undring er utenfor barnets, i det minste det lille barnets, rekkevidde. Denne tilkortkommingen tilsier også at snakk om barns undring ikke er annet enn tomt snakk egnet til å skjule det faktum at barn har for vane å stille mer eller mindre meningsløse spørsmål om alt som faller dem inn. Mot dette kan det imidlertid innvendes at endog små barn er i stand til å erfare et visst system i deres liv, og det vil bare være mulig om rammer fins. Og klart, rammer av ulike slag etableres tidlig og i nær tilknytning til utviklingen av språklig kompetanse. Når barna lærer et dagligspråk lærer de således ikke bare å uttrykke seg i overensstemmelse med syntaktiske, semantiske og pragmatiske regler, de utvikler i tillegg de begreper, antagelser og tenkemåter denne regelfølgingen forutsetter. Så selv om barnets rammer utvilsomt både er mer begrensede og vakleворne enn mange voksnes, så fins det rammer, og dermed de internaliserte strukturer ikke bare undring men også nysgjerrighet trenger for å kunne ta til å virke. Ja, det fins gode grunner for å anta at de to kompetanser, i det minste i prinsippet, vil være like gamle - altså at når barnet etablerer de rammer som er betingelsen for nysgjerrighet, blir det også i stand til å oppleve undring.

Men kanskje barns undring, om den fins, er av et slag som må forbli skjult og uartikulert. Kanskje mangler barn interesse for og endog det intellektuelle potensial som skal til for å kunne fokusere på det som strukturerer bevisstheten? I så tilfelle kan vel undring, oppfattet som en tilstand av forvirring og perpleksitet, fortsatt forekomme, men ikke som et første skritt i retning av å utøve filosofi. At barn er uinteresserte, motsies imidlertid av erfaringen. Barn stiller ofte rammespørsmål, altså filosofiske spørsmål angående det vi vanligvis tar for gitt. Hvem kan ha unngått å erfare barns opptatthet av hva som for eksempel vil utgjøre en rettferdig fordeling (når en kake skal deles), hvordan det er mulig å skille virkelig fra uvirkelig (når eventyret blir for overveldende), eller hvorfor man ikke alltid kan gjøre som en vil (når grensesetting er oppe til debatt). Og som mange har påpekt,

kan de spørsmål og svar som fremkommer heller ikke unngå å gjøre inntrykk gjennom deres engasjement og noen ganger også i kraft av deres treffsikkerhet. Men igjen, beror ikke dette på tilfeldigheter? For hva med barns tenkeferdigheter, må ikke de nødvendigvis komme til kort overfor filosofiens mange abstrakte og kompliserte problemstillinger? Som kjent har dette inntil nylig vært den dominerende oppfatning blant utviklingspsykologer. Med bakgrunn i Piagets undersøkelser har man antatt at hypotetiske spørsmål, og dermed den type spørsmål som utvilsomt dominerer innenfor filosofien, først blir meningsfulle og kan besvares ved overgangen til ungdomstiden. I dag blir imidlertid denne oppfatningen sett på som en undervurdering av barnets, endog det tidlige barns, evne til refleksjon. Og det kan det være gode grunner til. For gir ikke dagliglivet en rekke eksempler på at barn gjør bruk av hypotetisk tenkning, og endog på måter som tilfredsstillende strengeste krav til logisk gyldighet? Her er et par eksempler:

Anta en treåring som får beskjed om at han (hun) ikke får se barne-TV før lekene er ryddet bort fra gulvet. Etter en periode med surmuling og høylytte protester blir oppfordringen etterkommet, og ungen kan innta sin plass i godstolen. Det resonnementet som forklarer barnets handlingsmåte lar seg rekonstruere som et argument hvor premisser og konklusjon er som følger: Premiss 1: Hvis jeg rydder bort lekene mine, så får jeg se barne-TV. Premiss 2: Jeg rydder bort lekene mine. Konklusjon: Jeg får se barne-TV. Dette resonnementet, som på en eller annen måte må ha ligget til grunn for det barnet foretok seg, eksemplifiserer den slutningsformen som kalles *modus ponens*, og er å anse som en logisk gyldig slutning.

En annen treåring har lagt seg for vane å klype lillesøsteren når ingen ser det. Dette slutter han imidlertid med når det går opp for ham hvor vondt denne klypingen gjør. Igjen blir handlingsrekkefølgen forståelig om vi ser den som uttrykk for et resonnement, men nå av følgende type: Premiss 1: Hvis jeg klyper lillesøsteren min, så får hun det vondt. Premiss 2: Jeg vil ikke at hun skal ha det vondt. Konklusjon: Jeg vil ikke klype lillesøsteren min. Dette resonnementet følger en annen logisk gyldig slutningsform kalt *modus tollens*.³

Det synes dermed på det rene at barn ikke bare kan erfare undring, men at de og har det tenkepotensial som skal til for å kunne fungere i rol-

³ Modus ponens og modus tollens er navn på to grunnleggende slutningsformer som kan gjenfinnes over alt hvor logisk gyldig tenkning foregår, innenfor dagligliv, vitenskaper og i filosofien. De kan formaliseres på følgende måte: hvis p, så q/p/q (modus ponens), og Hvis p, så q/q/p (modus tollens).

len som filosofer. Måten de gjør dette på vil ha visse særtrekk. For eksempel: Mens voksne filosofer, enten på grunn av gammel vane eller lojalitet overfor en grunnposisjon, vil anse bestemte regler (rammer) som bindende, så godtar barn få slike forpliktelser. Som en følge av dette, vil de etter alt å dømme ha en større tilbøyelighet til undring enn voksne, og de vil kunne bemerke særegenheter og muligheter oversett av oss andre. Normalt vil det dessuten være slik at når barn tar til med å filosofere, så gjør de ut fra den undring de føler, og ikke på grunn av noen utenforliggende faktor. Deres engasjement i filosofiske spørsmål kommer naturlig til dem, fordi det å utforske grunnlagsspørsmål oppleves som en glede i seg selv, og fordi det kan tjene til å skape orden og mening i deres liv. Dette til forskjell fra filosofering innenfor academia, hvor en slik ubetinget og livsverdensorientert interesse bare sjelden vil være drivkraften. Endelig er det grunn til å påpeke det klarsyn barn noen ganger utviser i spørsmål angående det som er. Denne ikke-argumentative fenomenologiske evnen, som må kunne sies å være heller dårlig forstått, var det kan hende H. C. Andersen hadde i tankene da han skrev sin berømte fortelling om keiserens nye klær. Uansett, så kan det i lys av ovenstående ikke være grunnlag for å benekte a) at barn er opptatt av rammespørsmål, og b) at den måten de behandler disse på, selv om den innebærer visse særegenheter, har klare likhetstrekk med de arbeidsformene profesjonelle filosofer gjør bruk av. Spørsmålet er derfor ikke lenger om barn kan fungere som filosofer, men om hvordan og hvorfor dette potensialet eventuelt skal tas i bruk.

Filosofering med barn

Ut fra hva som er sagt, må undring anses som en sinnstilstand som transcenderer eksisterende rammer og peker henimot noe vi så langt ikke har noen formening om. Som sådan kan den fremkomme i mange sammenhenger og oppstå i møtet med et hvilket som helst materiale, noe som betyr at det fins flere enn en vei inn i filosofien. Blant de som jobber med filosofi for barn, kommer dette mangfold til uttrykk ved at mens noen lar lesing av tekster fungere som oppstart, fins det andre som tar utgangspunkt i bilder, filmer og endog praktiske virksomheter.⁴ Felles vil likevel være at presentasjonen av det aktuelle materialet blir etterfulgt av en filosofisk samtale hvor barn og eventuelt lærer i fellesskap formulerer og drøfter noen av de

⁴ For en oversikt, se Schjelderup, Olsholt og Børresen (1999).

rammespørsmål som har dukket opp. Likeså at det innenfor denne samtalen må være barnets egne tanker som settes i fokus. Men det fins forskjeller i syn både på hvordan dette skal gjøres og hva poenget med slik virksomhet vil være. For M. Lipman og hans medarbeidere ved Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC), har således filosofering med barn primært et pedagogisk formål – det skal gjøre barn til bedre tenkere. Med det for øye, har han konstruert en serie programmer som alle sikter mot å utvikle tenkeevnen ved å la barn på systematisk vis gjennomgå og drøfte relevante filosofiske og logiske spørsmål. I dette har han hatt stor suksess, og programmene hans er i dag i bruk i mange land rundt om i verden. En noe annen tilnæringsmåte benyttes av sokratikeren G. Matthews. For ham er filosofi for barn først og fremst improviserte samtaler som kan (og bør?) foregå løsrevet fra programdeltakelse. Filosofiske samtaler har dessuten egenverdi, mener han, og må ses som uttrykk for barnets rett til å kunne fremme og drøfte egne synspunkter. Men om Lipman og Matthews er uenig om grad av systematikk, så kan de likevel enes om at det er den sokratiske dialog som må danne mønster for den filosofiske samtale. For begge er således barnets møte med filosofien noe som må skje innenfor et fellesskap som overholder visse fundamentale prinsipper (så som å utvise respekt for hverandre og for hverandres synspunkter), som ser filosoferingen som en art argumentativ sannhetssøking, og hvor det er innsikten i det mangelfulle ved egen posisjon som driver utviklingen videre. Dette siste, vektleggingen av rasjonalitet og rasjonalitetsutvikling, blir på den annen side sterkt nedtonet innenfor et tredje syn, representert ved dansken Per Jespersen. For ham er det ikke filosofiens argumentative, men heller dens kliniske eller endog terapeutiske potensial som fortjener å bli fremhevet. Av disse tre tilnæringsmåter er det Lipmans som fortsatt er den dominerende. Det kan derfor være grunn til se litt nøyere på hva den innebærer, og også peke på noen av de spørsmål den reiser.⁵

Som nevnt gjør Lipman bruk av en serie ferdiglagde programmer. Disse programmene er myntet på barn fra omtrent fireårs alderen og frem mot sist i tenårene, og de tar opp temaer fra de fleste områder innenfor filosofien (semantikk, logikk, etikk, m.v.) Hvert program er laget slik at det kan forventes å stimulere til interesse for fundamentale spørsmål, spørsmål angående for eksempel forskjellen mellom levende og dødt, vennskap og fiendskap, riktig og galt. Selve samtalen (utforskningen) finner sted i diskusjonsgrupper, hvor barna fritt kan fremme sine synspunkter. Men siden

⁵ Jfr. Lipman, Sharp og Oscanyan (1980), Lipman (1991) og Lipman og Sharp, red. (1994).

hensikten bak er å utvikle kognitiv kompetanse, risikerer hvert barn å få sitt bidrag utdypet, kritisert og endog forkastet av andre medlemmer av gruppen, om gode grunner skulle tilsi det. Som et resultat av denne type eksponering, forventer man utvikling av nye og stadig mer adekvate synspunkter. Likeså, siden rammene omkring debatten vil være de standarder som er konstituerende for enhver rasjonell debatt (med krav til klarhet, relevans og konsistens), så forventer man at deltakerne også vil utvikle viktige tenkeferdigheter som klassifisering, definering, generalisering, hypotesekonstruksjon, forutsetningsanalyse, samt evnen til å kunne vurdere slutninger. Kort sagt: Ved å transformere barnets undring til filosofi, ser man for seg, ikke bare bedre begrunnede oppfatninger innenfor visse spesialområder, men utviklingen av en generell kompetanse som kan tas i bruk over alt. La meg utdype dette litt mer. For det første: Underforstått i denne tilnæringsmåten er at filosofiske poenger skal oppdages heller enn å bli tilført utenfra. Det betyr at det ikke blir gitt forelesninger, men at barnet skal lære filosofi gjennom selv å filosofere. Videre legges det vekt på at det aktuelle fellesskap ikke bare skal fungere som et forum for meningsutveksling, men som et forskningsfellesskap (community of inquiry) hvor barna går sammen om å jakte på det som er sant og riktig. De skal, liksom Sokrates i sin tid gjorde, gjennom kritisk dialog drøfte og ta stilling til grunnleggende antagelser. Innenfor denne drøftingen er likevel ikke full enighet målet. Det aksepteres at barn kan ha ulike meninger også etter at utforskningen er gjennomført. Likeså vil innenfor et slikt opplegg lærerens rolle måtte være tilretteleggerens. Han (hun) skal bare kunne gripe inn om viktige ideer overses, eller om logiske feilslutninger går ubemerket hen. Til slutt: Som medlemmer av genuint forskerfellesskap vil barna ikke bare være underlagt intellektuelle, men også moralske krav. Det er således en forutsetning at de behandler hverandre respektfullt og unngår enhver form for urimelig (usaklig) kritikk. Som en følge herav, tenker man seg, vil barna ikke bare utvikle intellektuelle ferdigheter, men og den type holdninger vi gjerne ser at de blir bærere av. Filosofering med barn antas m.a.o. også å kunne bevirke fremveksten av moralsk høyverdige personer.

IAPC-programmene utgjør utvilsomt en viktig nyskapning i forrige århundres pedagogikk. Hvert program muliggjør en reise inn i problemer de fleste barn vil like å diskutere, og under oppsyn av en kompetent lærer er det grunn til å tro på utvikling av så vel tenkeevne som handlingsmåte. Men sett i et undringsperspektiv, kan det innvendes at filosofi er et fag som vanskelig lar seg forene med programkonstruksjon. For slike konstruksjoner må bygge på bestemte antagelser om hva som skal gjelde som interes-

sant, hvilken progresjon som kan forventes, og sist men ikke minst hvilke kriterier barns bidrag skal vurderes opp mot. Og disse antagelser kan lett komme i konflikt med det faktum at undringen har sine egne veier, og at det i filosofien er argumenter og kun argumenter som skal bestemme retningen. Forbundet med dette er også at IAPC-programmene synes forankret i en bestemt versjon av analytisk filosofi. Det er således en tendens til å oppfatte filosofi, ikke som et bestemt temaområde, men som et sett med prosedyreregler (med tilhørende tenkeferdigheter) barn skal lære seg å mestre. Derfor den sterke vektlegging av logikk og semantikk. Men spørsmålet er om ikke en slik vektlegging vil måtte gå på bekostning av ting barn intuitivt er opptatt av. Likeså: Om utviklingen av generelle tenkeferdigheter gjøres til hovedmålet, fins det da annet enn instrumentelle eller strategiske grunner til å ta barnets filosofiske overlegninger på alvor? Kan det være slik at mens IAPC-programmene er godt egnet til å utvikle tenkeferdigheter og endog til å fostre hva som paradoksalt kunne kalles filosofisk nysgjerrighet, så er de i mindre grad i stand til å ivareta barnets genuine opptatthet av det som er sant/falskt, riktig/galt? Vektleggingen av tenkeferdigheter gjør også programmene sårbare for kritikk fra andre filosofiske posisjoner (så som marxisme, fenomenologi og postmodernisme). Tilhengere av slike retninger vil med en viss rett kunne hevde at fremhevingen av metode fremfor filosofisk substans ikke kan unngå å medføre at viktige spørsmål blir oversett eller endog skjult. Alle disse innvendingene er imidlertid rettet mot en bestemt tilnæringsmåte, ikke mot selve ideen om at barn bør beskjeftige seg med filosofi. Og selv om IAPC-programmene neppe er siste ord i denne sak, så har de utvilsomt virket til å bekrefte ideen om at barn kan fungere i rollen som filosofer.

Filosofering for barn i en danningssammenheng

Det gjenstår da å gi svar på spørsmålet om hvorfor barn bør oppmuntres til å engasjere seg i filosofiske problemstillinger. Et slikt svar vil fremkomme om vi knytter an mot skillet mellom nysgjerrighet og undring, og merker oss den nære forbindelsen danning og danningsvirksomhet har ikke bare til den ene, men til begge disse størrelser. La meg forklare:

Danning er en fundamentalkategori innenfor pedagogikken i den forstand at den kan sies å utgjøre en slags ramme omkring pedagogens bestrebelser. Det kan nok rå en viss uenighet om nøyaktig bestemmelse, men de fleste vil kunne enes om at danning har å gjøre med utvikling av kunnskap,

innsikt og forståelse, og da ikke oppfattet snevert og instrumentelt, som innøving av spesifikke kompetanser, men som rettet mot totaloppfatningen, mot det tilgrunnliggende perspektiv vi tenker og handler ut fra. Likeså at danning vil ha å gjøre med videreutvikling av dette perspektivet slik at stadig mer rasjonelle avgjørelser kan treffes i livets mange og ulike situasjoner. Dette innebærer altså at selv om kunnskapsutviklingen anses som danningens motor, så er det likevel perspektivet og ikke enkeltkunnskapene som blir satt i fokus.⁶ Men hva nøyaktig er et perspektiv, og hva skulle gjøre det rimelig å karakterisere et perspektiv som mer utviklet enn et annet?

La meg starte med å peke på at perspektiver er mentale strukturer, og at de vil omfatte så vel begreper som antagelser og tenkemåter. Innenfor et perspektiv vil de ulike komponenter ha en tendens til å innvirke på hverandre. Om for eksempel tenkemåten endres, vil det kunne få betydning for de antagelser som gjøres, og kan hende også for de begreper som benyttes. Perspektiver er derfor dynamiske og ikke statiske systemer. I tillegg vil et perspektiv være hierarkisk i den forstand at noen komponenter vil innta mer sentrale posisjoner enn andre. En antagelse kan således være en logisk forutsetning for en annen, og mens noen oppfatninger lett oppgis, fins det andre vi fastholder så lenge vi kan. Det er også grunn til å merke seg at innholdet i et perspektiv kan foreligge på ulike nivåer av bevisstheten. Et uttrykk for dette er at mens noen begreper, antagelser og tenkemåter er lett tilgjengelige, fins det andre som vil kreve omfattende analyser for fullt ut å bli forståelig. Og viktig i denne sammenheng: det er disse mer sentrale og skjulte sider ved perspektivet som genererer undring, og som derfor fører over i filosofien.

Hva er det da som skulle tilsi at et perspektiv er mer adekvat enn et annet? Det avgjørende må være hvor omfattende, konsistent og integrert perspektivet er. Omfang er viktig fordi ethvert fenomen og enhver situasjon kan ses på mange nivåer og i et utall dimensjoner. Og da må det gjelde at jo mer dyptpløyende og vidtfavnende perspektivet er, jo mer fullstendig og velbegrunnet vil oppfatningen av dette fenomen eller denne situasjonen være. At konsistens også må kreves, følger av det faktum at om antagelser og/eller tenkemåter motsier (kontradikterer) hverandre, så vil alle avgjørelser i prinsippet bli like rimelige. Endelig vil kravet til integrasjon ha bakgrunn i den oppgave perspektivet har, som er å skulle sammenfatte og syntetisere relevant materiale slik at en begrunnet konklusjon kan frem-

⁶ Den mest overbevisende argumentasjon for at danning må forstås som perspektivutvikling gir Peters (1966, 1970, 1973). En presentasjon og drøfting av hans tenkning fins i Opdal (2000).

komme. En slik oppgave lar seg nemlig bare løse om det aktuelle materialet fremstår som enhetlig og underlagt en viss orden. Men hvor omfattende, konsistent og integrert kan et perspektiv bli? Vil det kunne omfatte det meste som er vesentlig, og det på en slik måte at alle må kunne si seg enige? Eller vil perspektiver for alltid måtte være mange, forskjellige, og endog i konflikt med hverandre, avhengig av person, situasjon og samfunnstype? Dette er spørsmål som det fins flere enn et svar på. Således har tilhengere av filosofiske og religiøse systemer til alle tider hevdet at det gis absolutter, og at disse vil være forbundet på en indre og nødvendig måte. I lys av dette har de også ment at det vil være mulig å lage en felles ramme som kan gjelde for all oppdragelse. Andre derimot, som K. Egan (1989) og N. Postman (1995), som i den senere tid har fremhevet betydningen av narrativer, har nøydt seg med mindre. I henhold til sistnevnte har hver tidsepoke bruk for en fortelling som kan gi et sammenfattende syn på tilværelsen. Men innholdet i dette vil bli å variere fra den ene epoken til den andre. Det fins imidlertid også de som benekter muligheten av et enhetlig perspektiv, fordi de ikke kan se hvordan mangfoldet i det materialet som inngår og må inngå kan komme til å utgjøre en rasjonell ordning (jamfør disputten omkring er/bør). Dette synspunktet viser utvilsomt til et uløst problem. Men i praksis kan vi ikke unngå å nå frem til våre konklusjoner ved å syntetisere ideer av de forskjelligste slag. Og det må bety at om måten vi integrerer på fortsatt er dårlig forstått, så representerer den en nødvendighet heller enn en mulighet, og at vår manglende forståelse av hvordan dette foregår ikke kan utgjøre noen avgjørende innvending mot å la perspektivutvikling være danningens siktemål.

Men hvorfor denne vektlegging av perspektiv og perspektivutvikling? Hva er det som skulle tilsi at nettopp perspektiver har krav på en slik overordnet status? Det fins flere svar på dette spørsmål, som i realiteten er en variant av spørsmålet om hvorfor utvikle rasjonalitet. Noen av disse svar innebærer henvisning til konsekvenser, andre er essensialistiske, mens en tredje gruppe tar i bruk transcendentalargumenter.⁷ I denne sammenheng vil jeg imidlertid nøye meg med å vise til tre grunner som uansett grunnposisjon vil måtte tillegges betydning. For det første: Det er det perspektiv vi oppfatter et "noe" ut fra, som bestemmer hvordan dette "noe" blir forstått. Er perspektivet snevert, fordreid eller i andre henseender inadekvat, risikerer vi å miste dette "noe", å oppfatte det som noe annet enn det det egentlig er, med de uheldige følger dette kan få både for både tenkning og handling.

⁷ Se Opdal (2001).

Videre er det bare på bakgrunn av et velutviklet perspektiv at vesentlig kan skilles fra uvesentlig. Og endelig vil riktige proporsjoner være betinget av et perspektiv som tar hensyn til det meste.

Men gitt at perspektiver har denne viktige rollen, hvordan skal man da gå frem for å påvirke og videreutvikle disse? Det er på dette punkt barns undring og barns deltakelse i filosofiske diskusjoner kommer inn. For om jeg har rett, er undring den type erfaring som signaliserer at den eksisterende måte å oppfatte på er ufullstendig eller feilaktig, og at verden kan være forskjellig fra hvordan den fremtrer. Og det betyr at barns undring i realiteten kan fungere som en døråpner inn i de mer grunnleggende og skjulte sider ved deres perspektiv. Hva som trengs er derfor et materiale som kan sette undringen i gang. En mulighet vil være eventyr eller spesialkonstruerte fortellinger av det slag Lipman-programmene gjør bruk av. Men som nevnt i innledningen, fins det andre tilnæringsmåter. Ja, i prinsippet kunne et hvilket som helst materiale, endog skolefag fungere. For opplagt, det fins mye å undre seg over selv i etablerte disipliner som matematikk, fysikk og historie. Uansett materiale, når barnets undring foreligger, må den imidlertid følges opp med en drøfting av de rammer, d.v.s. de begreper, antagelser og tenkemåter, som ligger bak. For bare ved å utsette disse for et kritisk lys, vil det kunne foreligge et incitament til å utvikle et perspektiv mer omfattende, konsistent og integrert enn det foregående. Det er også et poeng at siden slike undersøkelser bare sjeldent vil starte opp og fortsette av seg selv, så bør kompetente lærere være med som pådrivere.

Det gjenstår da å peke på den rolle undring, og dermed filosofering med barn, bør ha innenfor skolen, vår fremste dannelsesinstitusjon. Det vil jeg gjøre ved nok en gang å vise til skillet mellom nysgjerrighet og undring. Anta to ulike scenarier: Først en skole som ser det som sin oppgave å skulle utstyre barn med rammer og å fylle disse rammer med et innhold. I denne skolen blir barna dessuten oppmuntret til å ta i bruk det de har lært i nye situasjoner, d.v.s. til å utvise nysgjerrighet i den innførte betydning. Undring derimot blir gitt lite spillerom. Stilles det rammespørsmål, blir disse enten oversett, eller sagt å være uvesentlige. Forklaringen på denne ensidigheten kan være at man mener perspektiver er en privatsak som ligger utenfor skolens ansvarsområde, eller man tror drøfting av slike spørsmål ikke kan unngå å virke indoktrinerende. Hva som imidlertid overses er at barnet allerede i utgangspunktet er bærer av et perspektiv som det ser verden i lys av. Å avstå fra å påvirke, å overlate perspektivet til seg selv, kan derfor ikke innebære annet enn å la dette utvikle seg tilfeldig, eller å bevirke at det eksisterende eller et konvensjonelt perspektiv blir fastlåst.

Og i den sammenheng kan det være grunn til å minne om at over alt hvor strukturelle faktorer undertrykkes, der vil de ha en tendens til å reprodusere seg på skjulte måter. Alternativet til en slik tilpassende skole vil være en institusjon som nok anerkjenner betydningen av enkeltkunnskaper og nysgjerrighetsbasert virksomhet, men som insisterer på at det er danning, og dermed perspektivutvikling som må være skolens hovedanliggende. I en slik skole vil undring bli tillagt stor betydning, og den vil bli fulgt opp med filosofisk granskning som i sin tur gir barna større selvinnsett og fører til utvikling av stadig mer adekvate perspektiv. Resultatet vil bli mer autonome personer, personer som i stigende grad tenker og handler rasjonelt og ut fra seg selv. Skjer den filosofiske granskning argumentativt og under overholdelse av logiske spilleregler, vil den dessuten medføre oppbygging av tenkeferdigheter, og dermed kvaliteter som en hvilken som helst kompetanseoppbygging vil kunne dra nytte av. Likeså, om barnets filosofering finner sted innenfor et dialogisk fellesskap av den type som ble skissert ovenfor, er det grunn til å forvente en internalisering av de moralske dyder dette fellesskapet hviler på. Kort sagt: En skole som vektlegger undring og filosofering vil ha gode muligheter for å utvikle vesentlige egenskaper som ikke bare barna selv, men og det samfunn de lever i, vil vite å verdsette. Og er det ikke nettopp en slik skole det er grunn til å etterstrebe?

Litteratur

- Egan, K. 1989. *Teaching as Story Telling*. University of Chicago Press.
- Lipman, M., Sharp, A.M. & Oscanyan, F.S. 1980. *Philosophy in the Classroom*. Temple University Press.
- Lipman, M. 1991. *Thinking in Education*. Cambridge University Press.
- Lipman, M. & Sharp, A.M., red. 1994. *Growing up with Philosophy*. Iowa: Kendall/Hunt Publishing Company.
- Lyotard, J.F. 1984. *The Postmodern Condition*, Manchester: Manchester University Press.
- Opdal, P. M. 2000. *Danning som initiering. R.S. Peters pedagogiske filosofi*, Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Opdal, P.M. 2001. Curiosity, wonder and education seen as perspective development. I: *Studies in Philosophy and Education*. Dordrech, Nederland: Kluwer Academic Publishers, 2.
- Peters, R.S. 1966. *Ethics and Education*. London: George Allen and Unwin.
- Peters, R.S. 1970. Education and the educated man. I: *Proceedings of the Annual Conference of The Philosophy of Education Society of Great Britain*.

- Peters, R.S. 1973. The justification of education. I: R.S. Peters, red. *The Philosophy of Education*. Oxford University Press.
- Postman, N. 1995. *The End of Education*. New York: Alfred A. Knoph.
- Rorty, R. 1980. *Philosophy and the Mirror of Nature*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Rorty, R. 1989. *Contingency, Irony and Solidarity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schjelderup, A., Olsholt, Ø. & Børresen, B. 1999. *Filosofi i skolen*. Oslo: Tano Ashehoug.

Paul Opdal
Pedagogisk institutt
Universitetet i Tromsø
N-9037 Tromsø, Norge
e-post: paulo@sv.uit.no