

# Kan filosofisk praksis være en pedagogisk virksomhet?

**Britt Berge**



Hovedfagsoppgave i pedagogikk ved det utdanningsvitenskapelige fakultet

Cand.polit.

**UNIVERSITETET I OSLO**

Våren 2007



SAMMENDRAG AV HOVEDOPPGAVEN I PEDAGOGIKK

**TITTEL:**

*Kan filosofisk praksis være en pedagogisk virksomhet?*

**AV:**

BERGE, Britt

**EKSAMEN:**

Pedagogikk hovedfag

Cand.polit.

**SEMESTER:**

Våren 2007

**STIKKORD:**

Pedagogisk filosofi

Pedagogikk som disiplin

Pedagogisk virksomhet

Filosofisk praksis

Kategoriseringsteori

Kriterier

Formålet med denne oppgaven er å undersøke om filosofisk praksis kan være en type pedagogisk virksomhet. Filosofisk praksis er en virksomhet som er utbredt over hele verden, og som i Norge drives av filosofiutdannede, gjennom Norsk selskap for filosofisk praksis (NSFP). Virksomheten baserer seg på filosofiske samtaler, ofte med enkeltmennesker, men retter seg også mot bedrifter og organisasjoner som ønsker fokus på temaer som dialogledelse og etisk refleksjon. I min oppgave tar jeg utgangspunkt i de filosofiske én til én - samtalene, hvor refleksjon rundt veivalg, verdikonflikter og andre utfordringer står sentralt.

Min problemstilling er: *Kan filosofisk praksis sies å være en pedagogisk virksomhet?*

For å besvare problemstillingen bruker jeg kategoriseringsteori, som jeg redegjør for i kapittel 2. Jeg ser her pedagogisk virksomhet (Ped) som overordnet kategori, og spør meg om filosofisk praksis (FP) kan sies å tilhøre denne kategorien. Jeg har gått ut fra to ulike måter å kategorisere på, Aristoteles tanke om essens, og Eleanor Roschs kategorisering ut fra grader av likhet og representativitet. På grunn av at det jeg kategoriserer er sosiale fenomener, vil det vise seg hensiktsmessig å benytte både Aristoteles og Rosch for å svare på problemstillingen.

Siden det er pedagogisk virksomhet som er overordnet kategori, er det Ped jeg starter med å definere. Dette gjør jeg i kapittel 3. Jeg framsetter forslag til 6 kriterier som jeg mener en virksomhet må oppfylle for å kunne være pedagogisk. Jeg legitimerer mitt valg av kriterier med utgangspunkt i den tradisjonelle måten å se pedagogikk på, nemlig læren om *oppdragelse* og *undervisning*. I denne forbindelse trekker jeg også inn *danning*, som viser seg å belyse både oppdragelse og undervisning, samtidig som det alene kan sees som et pedagogisk element. Kriteriene jeg har framsatt er *mål*, *asymmetri*, *metode*, *innhold*, *vurdering* og *vekst*.

Dersom vi legger Aristoteles' tanke om essens til grunn, kan vi si at de seks kriteriene til sammen utgjør essensen i Ped. Jeg viser at alle seks kriteriene kan legitimeres for pedagogisk virksomhet, men i varierende grad alt ettersom vi snakker om undervisning, oppdragelse eller danning. Diskusjonen viser at pedagogikk er en kompleks virksomhet og at klassisk kategoriseringsteori er vanskelig å anvende for å definere pedagogisk virksomhet.

Jeg går deretter over til å bruke Roschs kategoriseringsteori, og hennes tanker om grader av likhet og representativitet. Ut i fra Roschs måte å kategorisere på, fremsetter jeg oppdragelse, undervisning og danning som medlemmer på *basic level*, som er nivået som gjør ting tilstrekkelig presist å håndtere i det daglige. Rosch mener at noen av medlemmene på et slikt nivå kan sees på som mer typiske for den overordnede kategorien enn andre medlemmer på samme nivå. Disse kaller hun prototyper. Jeg fastslår at oppdragelse og undervisning kan sees som prototyper på pedagogisk virksomhet, men at danning ikke kan sees på den måten. Danning viser seg å være et mer komplekst begrep, det kan være tilstede i begge prototypene, i tillegg kan det sees som en mer overordnet prosess som strekker seg ut over disse.

Deretter redegjør jeg i kapittel 4 for filosofisk praksis, sett fra praktikernes eget ståsted. Filosofisk praksis er komplekst, og jeg redegjør grundig for virksomheten ved å gjennomgå sentrale elementer i feltet. Særlig viser metodeaspektet seg å være omstridt. I denne forbindelse kommer jeg inn på praksisbegrepet, som jeg problematiserer i kapittel 5. Denne diskusjonen belyser kompleksiteten både i pedagogisk virksomhet og filosofisk praksis.

I kapittel 6 anvender jeg de samme kriteriene jeg har framsatt for Ped på filosofisk praksis. Ved hjelp av Roschs kategoriseringsteori argumenterer jeg for at det er vanskelig å si om et kriterium oppfylles eller ikke, i betydningen enten-eller, slik Aristoteles med sine krav mener at vi må. Det er i stedet snakk om grader av likhet og representativitet. Ut fra dette konkluderer jeg med at FP kan sies å oppfylle fire av seks Ped kriterier i større grad, og to oppfylles i noen eller i mindre grad.



## FORORD

Det har vært en lang og tidkrevende prosess å få denne oppgaven ferdig. Da jeg valgte tema for hovedoppgaven hadde jeg ingen anelse om at jeg skulle ende opp med å skrive om temaet i forhold til kategorisering. Det har vært en utrolig modningsprosess, og jeg hadde aldri trodd jeg skulle si at jeg synes kategorisering er spennende.

Å skrive denne hovedoppgaven har for meg gått utover privatliv og fritid i stor utstrekning, da jeg i det meste av tiden har jobbet fullt ved siden av. Dette har trenert prosessen, noe som har gått hardt ut over familie og venner. Det er derfor mange som fortjener en takk.

Først av alt vil jeg takke min veileder Tone Kvernbekk som med stor tålmodighet og interesse har hjulpet meg til å få oppgaven ferdig. Hun har vært tilgjengelig hele tiden, og bidratt med litteratur og oppklarende innspill. Mine studievenner Anders Einseth, Inga Staal Jensen og Anne-Mette Nessøe, skal ha hjertelig takk for tiden og energien de har brukt på å sette seg inn i oppgavens tema og for å ha bidratt med uvurderlige konstruktive innspill og oppmuntrende ord. En stor takk også til Bård Nordby og Elisabeth Bjørnstad for korrekturlesing og gode tips i slutfasen. Jeg vil dessuten takke varmt begge mine foreldre, både for økonomiske bidrag og tålmodig venting på resultatet. Mine kolleger ved Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling (ILS), fortjener også en stor takk, som har holdt ut med en stresset medarbeider og vært fleksible med min arbeidstid de siste ukene.

Den som likevel fortjener den største takken er min samboer Stian, som har vist en utrolig forståelse gjennom hele prosessen, både for mine frustrasjoner og for oppgavestoffet. Uten hans filosofiske interesse og tålmodige natur ville jeg ikke klart dette, han har oppmuntret og hjulpet meg når jeg har stått fast og ikke sett noen løsning. Til slutt vil jeg rette en kjempetakk til meg selv, jeg er uendelig stolt av at jeg er i mål. Med tanke på de mange frustrerende stundene jeg har hatt med denne oppgaven, er jeg ikke minst veldig glad for at jeg mot slutten av oppgaveprosessen også fikk oppleve gleden i det å skrive, da stoffet endelig begynte å falle på plass og jeg følte jeg hadde kontroll på metoden.

Oslo, 13.mars 2007

Britt Berge







"Learning to Fly"  
*Pink Floyd*



|          |   |            |
|----------|---|------------|
| <b>1</b> | <b>INNLEDNING .....</b>   | <b>1</b>   |
| <b>2</b> | <b>KATEGORISERING SOM ANALYTISK METODE .....</b>                                    | <b>6</b>   |
| 2.1      | ARISTOTELES .....   | 9          |
| 2.2      | ELEANOR ROSCH.....  | 13         |
| <b>3</b> | <b>PEDAGOGISK VIRKSOMHET .....</b>  | <b>15</b>  |
| 3.1      | MÅL.....  | 17         |
| 3.2      | ASYMMETRI .....   | 21         |
| 3.3      | METODE .....  | 25         |
| 3.4      | INNHold .....   | 29         |
| 3.5      | VURDERING.....  | 31         |
| 3.6      | VEKST .....   | 33         |
| 3.7      | KRITERIER FOR PEDAGOGISK VIRKSOMHET .....   | 39         |
| <b>4</b> | <b>FILOSOFISK PRAKSIS .....</b>   | <b>43</b>  |
| 4.1      | ARVEN ETTER SOKRATES.....   | 45         |
| 4.2      | STARTEN PÅ MODERNE FILOSOFISK PRAKSIS .....   | 50         |
| 4.3      | ULIKE ELEMENTER I FILOSOFISK PRAKSIS OG FORSKJELLIGE SYN PÅ DISSE.....              | 51         |
| 4.3.1    | <i>Metodeproblematikken</i> .....   | 52         |
| 4.3.2    | <i>Målaspektet</i> .....  | 67         |
| 4.3.3    | <i>Dialog og samtale</i> .....  | 71         |
| 4.4      | FILOSOFISK PRAKSIS' FAGLIGE IDENTITET OG AVGRENSNING MOT PSYKOLOGIEN .....          | 83         |
| <b>5</b> | <b>PRAKSISBEGREPET .....</b>  | <b>88</b>  |
| <b>6</b> | <b>FILOSOFISK PRAKSIS – SETT I LYS AV KRITERIER FOR PEDAGOGISK VIRKSOMHET .....</b> | <b>94</b>  |
| 6.1      | MÅLKRIET .....  | 94         |
| 6.2      | ASYMMETRIKRITERIET.....   | 96         |
| 6.3      | METODEKRITERIET .....   | 98         |
| 6.4      | INNHoldSKRITERIET.....  | 99         |
| 6.5      | VURDERINGSKRITERIET .....   | 100        |
| 6.6      | VEKSTKRITERIET.....   | 101        |
| 6.7      | FILOSOFISK PRAKSIS – EN PEDAGOGISK VIRKSOMHET?.....                                 | 102        |
| <b>7</b> | <b>AVSLUTTENDE REFLEKSJONER .....</b>   | <b>105</b> |
| <b>8</b> | <b>LITTERATURLISTE .....</b>  | <b>107</b> |

# 1 INNLEDNING

Denne oppgaven omhandler først og fremst virksomheten filosofisk praksis. Før jeg valgte tema for oppgaven hadde jeg gjort meg kjent med forskjellige instanser som drev med ulike former for selvutvikling, coaching og livsveiledning, da jeg har stor interesse for veiledning, kommunikasjon og læring både innenfor og utenfor det pedagogiske feltet. Da jeg kom over Norsk selskap for filosofisk praksis (NSFP) sine nettsider, synes jeg det var spesielt interessant å se at de baserte sin samtalevirksomhet på en faglig og akademisk forankring innenfor filosofien. Dette viste seg i den 2-årige etterutdanningen de driver, hvor opptaksgrunnlaget er mastergrad i filosofi eller andre beslektede fag. Filosofisk praksis fanget min interesse som tema til hovedoppgave, og etter hvert som jeg leste mer om virksomheten, fant jeg ut at NSFP bare er én av mange ulike selskap og foreninger som driver med filosofisk praksis på verdensbasis. De er dog de eneste i Norge som utøver en slik virksomhet, og har rundt 25 medlemmer som holder på med filosofisk praksis av ulike slag.

Jo mer jeg leste om filosofisk praksis, jo flere likheter med og assosiasjoner til pedagogisk virksomhet fikk jeg. I denne oppgaven ønsker jeg å gjøre en sammenligning av disse to virksomhetene, ut i fra en tanke om at de kanskje kunne ha noe interessant å tilby hverandre. Oppgaven handler derfor også om pedagogisk virksomhet.

## **Avgrensning og avklaring av sentrale begreper**

Det å skulle presentere og redegjøre for fagfeltet filosofisk praksis er en utfordrende oppgave. Grunnen til dette er først og fremst fordi utøverne av filosofisk praksis seg i mellom definerer begrepet noe forskjellig. Dermed har de også gjerne ulike syn på metodegrunnlaget og praksisutøvelsen. Et annet aspekt er at utøverne ofte kommer fra ulike faglige kretser og tradisjoner, noe som gjør at de ser og bruker filosofisk praksis på ulike måter. Noen er fortrinnsvis psykologutdannet, andre har primært sin utdanning i filosofi. Praktikernes ulike tilnærminger gjenspeiles også i litteraturen om filosofisk praksis. I denne oppgaven tar jeg hovedsakelig for meg den type filosofisk praksis som drives av filosofiutdannede, slik blant annet Helge Svare og Henning Herrestad i NSFP gjør. Jeg vil også bruke eksempler fra andre

filosofiske veiledere og praktikere som har en noe annerledes bakgrunn, utdanning og praksisutøvelse, for eksempel Gerd Achenbach, Ran Lahav og Peter Raabe.

En utfordring som melder seg i kjølvannet av dette, er den ulike begrepsbruken rundt denne filosofiske virksomheten som jeg skal ta for meg, i kombinasjon og sammenheng med at de har forskjellige syn på og utøvelse av den filosofiske praksis. I Norge snakker man stort sett om *filosofisk praksis*, det gjør man delvis også i Danmark, selv om *filosofisk vejledning* er et mye mer brukt begrep der. I engelsktalende land kalles det både *philosophical practice* og *philosophical counseling*. NSFP bruker *filosofisk praksis* som begrep på virksomheten, enten de snakker om den konkrete samtalsituasjonen eller virksomheten generelt, og av den grunn og for enkelhets skyld kommer jeg til å bruke *filosofisk praksis* som begrep når jeg redegjør for virksomheten. I min oppgave er filosofisk praksis forstått som en èn til èn samtale mellom filosof og gjest, ikke filosofiske samtaler i grupper, som enkelte filosofiske praktikere også bedriver. Når det gjelder bruken av begrepet *filosofisk praksis* utover i oppgaven, så er dette i noen tilfeller forkortet med *FP* for leservennlighetens skyld. Det samme gjelder *pedagogisk virksomhet*, her veksler jeg mellom å bruke pedagogisk virksomhet og *Ped*. Når det gjelder begrepet for den som oppsøker en filosofisk praktiker, så er både gjest, klient (client) og counsellee brukt. Dette har stort sett sammenheng med om den filosofiske praktiker er filosofisk eller psykologisk orientert, hvilket språk litteraturen er skrevet på, men har også sammenheng med filosofens ståsted og eget syn på sin praksis.

Jeg kommer i hovedsak til å bruke begrepet *gjest* i oppgaven siden det er begrepet som NSFP bruker. Det er også viktig å nevne at i den tidligste litteraturen skrevet på norsk er *klient* benyttet i stedet for *gjest*. Begrepet *predicament* har jeg valgt å ikke oversette, jeg har i stedet fornorsket det til *predikament*. Praksisbegrepet i filosofisk praksis er sentralt. Virksomheten kalles filosofisk *praksis*, og ble av "pedagogiske årsaker" (Svare 2004:63, note 2) tidligere benevnt som filosofisk *veiledning*, uten at dette blir begrunnet nærmere.

Det er også viktig å bemerke at filosofiske praktikere ikke bare driver med èn til èn samtaler. Noen arrangerer filosofiske caféer (ofte kalles det *Sokratisk Café*), noen tilbyr gruppesamtaler, og enkelte av praktikerne i NSFP tilbyr også tjenester til bedrifter gjennom kursing i etisk refleksjon og dialogledelse. Det er også en del filosofiske praktikere som har gått inn i det å filosofere med barn, blant annet Morten Fastvold. Det er for tiden økende interesse for filosofi i skolen, og tanken er blant annet at samtalebasert filosofiundervisning

skal oppøve elevenes evne til kritisk tenkning og utgjøre en ny læringsarena. Dette ser vi også i den nye læreplanen innenfor områdene *KRL og Religion og etikk* (Læreplanverket for Kunnskapsløftet, 2006). Jeg skal ikke gå inn i denne delen av filosofisk praksis, men konsentrere meg om den opprinnelige virksomheten for filosofisk praksis, nemlig filosofisk samtale slik jeg har beskrevet ovenfor som stort sett foregår utenfor institusjonelle rammer og mellom voksne.

Det er viktig å poengtere her at faget filosofi har mange uttryksformer, og filosofiens oppgaver er mange. Det er vanlig å dele filosofi inn i to ”hovedgrupper”: akademisk filosofi og anvendt filosofi. Akademisk filosofi er den type virksomhet som tradisjonelt har fått fotfeste som ”ren filosofi” i den akademiske verden, og er det som folk flest forbinder med filosofi. Den akademiske filosofi, også omtalt som ”teoretisk filosofi”, deles tradisjonelt inn i fem underkategorier: *metafysikk, epistemologi, etikk, politikk og estetikk*. Denne inndelingen er det noe uenighet om innad i det filosofiske feltet, en annen måte å inndele på er *Metaphysics, Epistemology, Ethics, Logic* og *The History of Philosophy* (American Philosophical Association, (APA) 2006). I følge Herrestad (1997) omfatter den teoretiske filosofien ”menneskets evne til erkjennelse av den ytre verden, og den ytre verdens beskaffenhet” (s. 73). Anvendt, eller praktisk, filosofi på sin side omfatter ”all filosofi knyttet til menneskelig handling” (s. 73). Herrestad mener mange i det filosofiske miljøet kan ha vanskelig for å anerkjenne en annen filosofisk praksis enn den innen academia, hvor man jobber med ”å fortolke gamle eller utvikle nye filosofiske teorier” (Herrestad 1997:73). Jeg ser det slik at filosofisk praksis er en del av den totale filosofiske virksomheten, tilhørende den anvendte filosofien. Det er altså nødvendig å skille mellom akademisk filosofi og anvendt filosofi, og deretter forstå at anvendt filosofi eller praktisk filosofi og begrepet *filosofisk praksis* som fagretning og virksomhet befinner seg på forskjellige nivåer, hvor anvendt filosofi er hovedkategorien, og filosofisk praksis kommer inn under den. Jeg mener at det derfor kan sies at Filosofisk praksis beskriver en virksomhet som er mer spesifikk enn bare det å anvende filosofiske teorier. Som Herrestad sier: ”Det er i like stor grad kunsten å få klienten til selv å utforme sin livsfortolkning som en livs-filosofi” (1997:73). Dette skillet mellom anvendt filosofi og filosofisk praksis er viktig å være klar over, i tillegg til den åpenbare forskjellen mellom den akademiske filosofi generelt og virksomheten filosofisk praksis spesielt. Herrestad beskriver dette skillet slik:

”For det første er man i akademisk filosofi ute etter å utvikle filosofiske teorier som er generelle. Man reflekterer over f. eks frihetsbegrepet for å si noe som gjelder generelt, til alle tider, som en del av menneskets betingelser i verden eller som en del av en allmennmenneskelig fornuft, eller noe som gjelder ideelt i ”det gode samfunn” eller for det ”autonome individ”. I filosofisk veiledning derimot er målet å klargjøre det spesielle som er sant for den individuelle klient, og generelle teorier er kun redskaper for klientens egen tankeprosess.” (Herrestad 1997:73)

Filosofisk praksis er altså en broket virksomhet, som ikke er så lett å si noe enhetlig om. Slik er det også med pedagogisk virksomhet. Pedagogikkfaget vokser stadig, og en vanlig oppfatning er at det nærmest har blitt et ”imperialistisk” fag i den forstand at det stadig innlemmer flere områder. I dag ser vi at pedagogikkfeltet er oppstykket og delt mellom mange ulike aktiviteter, som fortsatt kalles pedagogikk. Det er i denne forbindelse viktig å nevne to motstridende aspekter som gjør seg gjeldende for min framstilling av både pedagogisk virksomhet og filosofisk praksis; *bruksaspektet* og *framstillingsaspektet*. Begge virksomheter rommer mer enn det jeg viser i denne oppgaven. Jeg er nødt til å være pragmatisk i forhold til hvilke elementer som er nyttige for å diskutere problemstillingen, og det er derfor umulig å få med alle elementer i både filosofisk praksis og pedagogikk slik at områdene ytes full rettferdighet. Jeg kommer til å balansere dette så godt jeg kan, jeg forsøker å gi en så redelig framstilling som mulig, ut i fra den begrensningen som ligger i å ikke ta med forhold som er irrelevante for oppgavens problemstilling, men samtidig sørge for at det sentrale i virksomhetene blir innlemmet på en tilfredsstillende måte.

Min problemstilling er: *Kan filosofisk praksis sies å være en pedagogisk virksomhet?*

Det er mange måter å angripe en slik problemstilling på. Mitt faglige ståsted er pedagogisk-filosofisk, og jeg skriver oppgaven ut fra en vitenskapsteoretisk tankegang. Jeg velger å definere dette som et kategoriseringsproblem, det vil si at jeg skal bruke kategorisering som framgangsmåte for å besvare problemstillingen.

Å kategorisere vil si å bestemme et ”noe” som et ”noe”. Sagt på en annen måte så dreier kategorisering seg om å klassifisere eller gruppere elementer sammen i større grupper, og dette skjer på basis av likhet og fellestrekk. Hvilke likheter og fellestrekk kan finnes mellom elementene som inngår både i pedagogisk virksomhet og filosofisk praksis? Hvis vi ser pedagogisk virksomhet som overordnet kategori, kan filosofisk praksis da sies å tilhøre denne? Her blir det altså pedagogisk virksomhet som legger premissene for om filosofisk

praksis kan sies å tilhøre kategorien pedagogisk virksomhet eller ikke. Det er derfor pedagogisk virksomhet jeg må starte med å beskrive og kartlegge. Jeg skal se på hvilke kjennetegn dette området har, hva som gjør det til en pedagogisk virksomhet. Disse kjennetegnene kan vi finne ved å se nærmere på hva som samler feltet, noe som er felles for alt det som kalles pedagogisk virksomhet. Disse kjennetegnene kan betegnes som kriterier eller nødvendige betingelser.

### **Oppgavens struktur**

Jeg vil i det neste kapitlet redegjøre for kategorisering som metode og ulike måter å gjøre det på, da dette er metoden jeg skal bruke for å besvare problemstillingen. Jeg vil der også ta for meg pedagogikk som disiplin, og litt om vanskeligheten med å kategorisere vitenskapelige disipliner i allmennhet. Kapittel 3 er viet til pedagogisk virksomhet, hvor jeg forsøker å kartlegge pedagogikkfeltet. Dette skal jeg gjøre ved å gå ut fra et sett kriterier (egenskaper som ideelt skal være individuelt nødvendige og til sammen tilstrekkelige) som jeg gjennom å se på sentrale elementer i pedagogisk virksomhet skal finne legitimering for. Her vil pedagogisk virksomhet blir grundig problematisert, noe som er nødvendig siden ulike måter å tenke pedagogisk virksomhet på får konsekvens for i hvilken utstrekning vi kan si at FP er Ped. Deretter skal jeg i kapittel 4 presentere virksomheten filosofisk praksis, hvor jeg ser på elementer som både samler og splitter feltet. I kapittel 5 skal jeg problematisere praksisbegrepet, som er et sentralt begrep for begge virksomheter. Til slutt vil jeg i kapittel 6 ta utgangspunkt i kriteriene jeg fant for Ped, og diskutere om FP kan sies å oppfylle kriteriene. Kapittel 7 er viet til avsluttende refleksjoner.



## 2 KATEGORISERING SOM ANALYTISK METODE

Før jeg går inn på kategorisering som metode, vil jeg kort se på den pedagogiske vitenskap og framveksten av den pedagogiske disiplin. Dette kan bidra til å illustrere kategoriseringsproblematikken når det gjelder vitenskapelige disipliner som sådan.

Hva lå til grunn for etableringen av den pedagogiske vitenskap? Når kan vi si at den pedagogiske disiplin ble etablert? Det er vanskelig å gi et sikkert svar på dette, men pedagogikkens relasjon til filosofien synes klar, da det på mange måter kan hevdes at pedagogikken er like gammel som filosofien selv. Filosofene lette etter de grunnleggende spørsmålene om hva kunnskap er, og disse har alltid en pedagogisk konsekvens. Pedagogikkens svar på disse grunnleggende spørsmålene blir å spørre hvordan vi skal organisere vår viten slik at den kan læres bort (Lundgren 1989). Det er først på 1700 og 1800 tallet at denne søken etter viten blir organisert i større skala, gjennom systematiske studier av de virksomheter som mennesket utførte og virkeligheten menneskene levde i. På midten av 1800-tallet ble samfunnsvitenskapene formet, og de vitenskapelige disiplinene fikk sin karakter. På begynnelsen av 1800-tallet ble også de første sammenholdende teoriene om pedagogikk formet, i følge Lundgren (1989) blant annet av Johann Friedrich Herbart.

Pedagogikk er i dag en disiplin som framstår som fragmentert med mange ulike støttedisipliner. Dette "lappeteppet" vises gjennom pedagogikkens underdisipliner, og deles i Norge gjerne inn slik: Pedagogisk psykologi, pedagogisk idéhistorie, pedagogisk sosiologi, pedagogisk filosofi. I tillegg har vi didaktikk, som ofte sees på som den disiplinen som binder faget sammen. Fragmenteringen av pedagogikkfaget kan forstås på ulike måter. I følge Tone Kvernbekk (1999) kan metaforen "lappeteppe" kobles til pedagogikkfagets underdisipliner og til det faktum at det synes å være liten sammenheng mellom noen av disse underdisiplinene. Dette kan få konsekvenser for hvordan den pedagogiske identiteten oppleves. Denne fragmenteringen av pedagogikkfaget som ofte fører til en utvikling av nye bindestreksvarianter (underdisipliner), kan henge sammen med flere ting. Det kan være et uttrykk for at faget stadig vokser, og det kan komme av at det ligger ulike hensikter bak den pedagogiske forskningen. Tradisjonelt sett mener man at forskningen skal være praktisk nyttig, og at hensikten med pedagogisk forskning er løsningen av praktiske problemer. Andre, for eksempel Jon Wagner (1993), mener at teoribygging skal være hensikten med pedagogisk forskning, at det er den teoretiske kunnskapen som skal være målet, og ikke bare middelet.

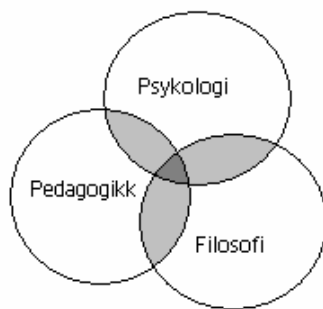
Han mener videre at forskning først og fremst skal minske uvitenheten blant pedagogiske aktører. Kvernbekk (1999) mener vi ikke trenger tro at det *må* være sammenheng mellom alle underdisipliner, da kan letingen etter integrasjon og helhet i faget bli en tvangstrøye. Kvernbekk mener vi må akseptere mange typer forbindelser i pedagogikken, det er og bør heller ikke være en helhetlig disiplin hvor alle deler passer sammen og støtter hverandre gjensidig. Videre skriver hun: ”jeg tror vi må ha et fleksibelt syn på hva sammenhengene mellom de ulike underdisiplinene kan være, og innse at det ikke er sammenhenger mellom alle underdisipliner, teorier eller retninger” (1999:143). Dette tilsier at pedagogikk er en kategori som rommer mye, og at det ikke nødvendigvis er sammenheng mellom de ulike delene i kategorien. Min problemstilling kan sees i lys av denne problematikken, siden synet på disipliner og måten de defineres i forhold til hverandre på, vil kunne være med på å avgjøre svaret på problemstillingen.

Jeg ser her at det er flere faktorer som spiller inn i forhold til om filosofisk praksis kan sies å være pedagogisk virksomhet eller ei. For eksempel er det viktig å slå fast når vi diskuterer disipliner at det vanskelig vil være noe som helst fagområde eller virksomhet som er den eneste som ”eier” et fenomen. Israel Scheffler (1973) illustrerer dette ved å spørre seg hvorvidt det er ett autonomt kunnskapsfelt som kan sies å være underliggende all pedagogisk praksis, og om pedagogikk utleder sine retningslinjer og prinsipper fra ett distinkt område av teori. Scheffler mener at teoretiske disipliner søker å tilby en komplett og systematisk redegjørelse for områder av ting i verden. Slike områder i forhold til utdanning kan være skole, ideer, studenter, metoder, lærerplaner etc. Men - det er ikke et én til én - forhold mellom områder og disipliner. I så fall ville hver disiplin gjelde for kun ett unikt område (f.eks. det pedagogiske feltet) og virkelighet og diskurs ville gjenspeile hverandre. Det er i stedet slik at mange ulike disipliner støttes av elementer fra det samme området (skole for eksempel, kan også støttes av psykologiske og sosiologiske teorier). Scheffler sier: “Unfortunately, however, a variety of disciplines may be supported by elements of the same realm, while some realms seem patently to support no discipline at all” (1973:47). Han eksemplifiserer dette videre ved å bruke området fysikk: ”even the hardest physicalist will find it embarrassing to maintain that the truths comprising linguistics, paleontology, biology, anthropology, and psychology belong, even in principle, to the single discipline of physics” (s.47). Scheffler mener altså at samme fenomen kan sies å tilhøre flere vitenskapelige områder. Kan mange av de pedagogiske og filosofiske fenomener og aktiviteter tilhøre begge

eller flere områder, og kan vi i så fall si at FP er pedagogikk? Scheffler konkluderer med følgende på sine spørsmål:

"As educators, we shall continue to ask all sorts of questions arising in the course of our work. If the arguments presented above are at all convincing, we ought not to isolate ourselves from attempts to formulate principles relevant to our work, no matter what their disciplinary labels. Nor ought we to build our professional identity upon the faith that a unique discipline of education will one day be found. ... If it turns out that, in the place of a unique discipline of education, we get a variety of systemized laws and principles, *applicable* to the practice of education, I cannot see that we will have serious cause for complaint." (1973:56)

Schefflers poeng kan videre illustreres ved å sette opp disiplinene som overlappende sirkler. Hver sirkel representerer en disiplin, og i skjæringspunktet mellom sirklene ser vi at vi får gråsoner der de overlapper:



Figur 1: Eksempel på vitenskapelige disipliners skjæringspunkt

I disse gråsonene "møtes" disiplinene, og det kan tenkes at noen typer pedagogisk virksomhet vil høre hjemme i en slik gråson, kanskje også filosofisk praksis. Dette vil avhenge av hvordan vi velger å kategorisere. Jeg skal ikke diskutere akkurat dette, om FP eller Ped kan sies å ligge i en slik gråson, men jeg vil med dette illustrere at vitenskapelige disipliner sjelden er enhetlige og gjensidig utelukkende. Gråsonene kan for øvrig være mindre eller større, det kommer an på hvor mye de har felles med nabo-disiplinene.

Det er interessant å reflektere over hvordan disiplinene har blitt gruppert slik de har, og hvordan hvilke virksomheter og fenomener har blitt tilhørende de ulike disiplinene. Min tilnærming er å lete etter en essens for pedagogisk virksomhet som skal brukes som grunnlag

for å si om FP er Ped, og dette vil ikke nødvendigvis føre til at pedagogisk virksomhet og filosofisk praksis sammenfaller med disiplinene de tradisjonelt hører hjemme i. Jeg ønsker å se problemstillingen ut fra to sentrale teorier om kategorisering i vitenskapsteori, Aristoteles (1999) og Eleanor Rosch (1978). Aristoteles' teori har sitt utspring i en filosofisk/naturvitenskapelig tankegang, og Eleanor Roschs teori i samfunnsvitenskapelig tankegang, med et psykologisk perspektiv.

## 2.1 Aristoteles

### Essens og kategoriseringssystemer

Kategorisering dreier seg om å klassifisere eller gruppere elementer sammen i større grupper, og denne klassifiseringen skjer på basis av likhet og fellestrekk. Kategorisering er nødvendig for å skape oversikt og håndterbarhet. Det er fra den greske filosofen Aristoteles (384-322 f.Kr) vi har den klassiske teorien om kategorisering. Alle ting og fenomener har i følge Aristoteles en del kjennetegn og fellestrekk, og noen av disse er nødvendige for at tingen skal være det den er (Aristoteles 1999). Dette sees på som nødvendige egenskaper og blir definert som tingenes *essens*. Det å definere nødvendige egenskaper bidrar til å finne denne essensen. I tillegg til å være individuelt nødvendige, eller essensielle, skal kjennetegnene i tillegg være tilstrekkelige (Kvernbekk 2001). Dette tilsier at i tillegg til at hvert kjennetegn *må* være tilstede (nødvendig), så *må* de til sammen være tilstrekkelige, i betydningen at det ikke kreves noe i tillegg til de valgte betingelsene for å kunne si at en ting er det den er. Når man skal finne en tings *essens*, er det altså viktig å finne noen nødvendige betingelser som skal være tilstede. En konsekvens av å bruke nødvendige betingelser til å definere "noe" som et "noe", er at elementer lett kan falle utenfor. Et eksempel er kategorien fugl. Det vi vet er at Aristoteles framsatte noen nødvendige betingelser som måtte være oppfylt for å kunne bli kategorisert som en fugl, disse var: *å fly*, *ha fjær* og *å legge egg*. I tillegg til å være nødvendige egenskaper, var disse til sammen tilstrekkelige, for å utgjøre kategorien fugl for Aristoteles. Hvis vi legger hans krav om nødvendige egenskaper til grunn, vil det likevel vise seg at for eksempel en struts ikke er en fugl, fordi den ikke kan fly. Aristoteles hadde kanskje ikke framsatt "å fly" som en nødvendig betingelse hvis han hadde kjent til strutsefugler. Alternativt kunne han ha definert strutsen som noe annet enn en fugl, men det er kanskje ikke så sannsynlig. Han framsatte sine nødvendige betingelser ut fra det han visste der og da. Slik vil det alltid være, vi kan ikke vite mer enn det som er kjent for oss på et gitt tidspunkt. Ved å være så streng som Aristoteles, å kreve noen egenskaper som nødvendige for å si noe om

tingens essens, så vil enkelte ting kunne falle utenfor kategorien som kanskje burde vært inkludert. Likevel er det å jakte på nødvendige betingelser en god måte å forsøke å kartlegge kjernen i en ting.

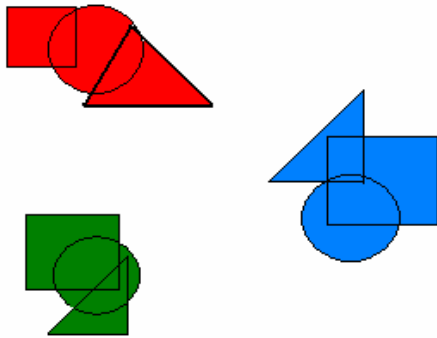
Når vi snakker om tings essens så er det viktig å tenke på at ikke alle egenskaper ved tingen kan være en nødvendig betingelse. Hvis så var tilfelle ville alt bli en egen kategori. Et *utvalg* er nødvendig, ellers får vi ingen sortering eller oversikt, og verden ville bestå av uordnede elementer. Det er her kriteriene for kategorisering kommer inn. Når det gjelder selve kategoriene, så ordnes de i taxonomier (systemer) og ofte henger de sammen ved hjelp av klasseinkludering. Med klasseinkludering menes å gå fra et logisk nivå til et annet, fra det spesifikke til det generelle: "By category is meant a number of objects that are considered equivalent. Categories are generally designated by names (e.g., dog, animal). A taxonomy is a system by which categories are related to one another by means of class inclusion" (Rosch 1978:30). I hundeverden for eksempel, har vi den konkrete hunden Rex, på nivået over har vi schäfer, deretter hund, hundefamilien, pattedyr og tilslutt levende vesener. Dette er et godt eksempel på klasseinkludering i en taxonomi, som opprinnelig stammer fra Aristoteles.

Aristoteles framsatte tre krav til slike taxonomier: 1) De skal være uttømmende. Det at en kategori er uttømmende vil si at alt som befinner seg i den overordnede kategorien finnes eller får plass i en av underkategoriene. 2) De skal være gjensidig utelukkende. Det at en inndeling er gjensidig utelukkende betyr at noe ikke kan få plass i mer enn én underkategori. 3) Det skal være et klart kriterium på inndelingen (Aristoteles 1999). Når det gjelder de to første, så har jeg illustrert det ved hundeeksemplet. Et uttømmende system har vi når alt i den overordnede kategorien hund "får plass" i underkategoriene schäfer, puddel, amstaff etc. En gjensidig utelukkende inndeling vil kunne eksemplifiseres med underkategorien hund vs katt. En schäfer vil aldri kunne være i både hund - og katterkategorien, og den samme partikulære schäferhunden vil heller ikke kunne inngå i noen av kategoriene puddel eller amstaff.

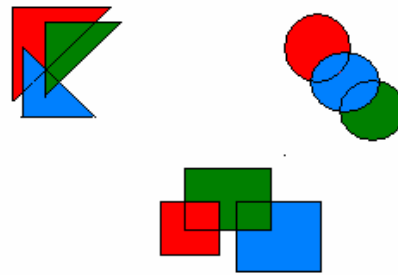
### **Inndelingskriterier**

Når det gjelder det Aristoteles' tredje punkt, å ha et klart kriterium på inndelingen, så er det et aspekt som er spesielt viktig for oversiktens skyld. Problemet er hvilket prinsipp man skal bruke for inndelingen. Som jeg tidligere har nevnt vil man uten inndelingskriterier kunne definere alle ting som en egen kategori, og verden ville bli uoversiktlig. Et enkelt eksempel på inndelingskriterium er farge, størrelse og form.

La meg ta en gruppe figurer som eksempel:



Figur 2: Figurer inndelt etter kriteriet *farge*



Figur 3: Figurer inndelt etter kriteriet *form*

Noen av figurene er store, andre små, noen gule, andre røde, noen trekantet, andre runde. Å klassifisere disse figurene er umulig uten å ha et kriterium for inndeling. Dersom vi bruker kriteriet farge, får vi en gruppe med figurer som alle har samme farge, men det vil være både store og små, trekantede og runde i samme gruppe. Dersom vi endrer inndelingskriterium, og grupperer etter kriteriet form, får vi figurer med ulike farger i samme gruppe osv. Vi ser her at målet for inndelingen blir viktig. Vi framsetter inndelingskriterium ut fra hva som er målet eller hensikten med klassifiseringen.

Kategorier eller klasser forekommer som jeg har forklart over, ofte i hierarkiske systemer. Vi har allerede sett de tre kravene Aristoteles satte for slike systemer, kalt taxonomier. Hvis vi tar pedagogikken som eksempel, så kan vi se det som en overordnet kategori som har underkategorier. Eksempler på noen av pedagogikkens underkategorier er pedagogisk psykologi, pedagogisk sosiologi og pedagogisk filosofi. Den overordnede kategorien defineres ut fra felles trekk ved medlemmene av kategorien. Den tradisjonelle måten å inndele kategorier på er som nevnt at de skal være uttømmende og gjensidig utelukkende. Det er vanskelig å finne et inndelingskriterium som gir en kategorisering som både er uttømmende og gjensidig utelukkende, som i tillegg har egenskaper for kategorien som tilfredsstillt kravet om nødvendighet og tilstrekkelighet. I forhold til pedagogikken kan dette kravet synes umulig å innfri. Aristoteles oppfattet inndelingen av kategorier strengt, eksemplet med strutsetilfellet viser dette. Det er dette som gjør kategoriseringen vanskelig, at det ofte vil være ulike oppfatninger om hvor strengt vi skal oppfatte kategorier og klassifiseringer, og om hvilke kriterier vi skal legge til grunn når vi inndeles kategoriene. En vanlig måte å dele pedagogikkfeltet på, er å bruke inndelingskriteriene *målgruppe*, *innhold* og *nabodisipliner*

(Uljens 1998). Dersom vi bruker inndelingskriteriet *målgruppe* vil vi klassifisere i følgende grupper: førskolepedagogikk, voksenpedagogikk og spesialpedagogikk, for å nevne noen. Da kategoriseres virksomheten ut fra de ulike gruppene som virksomheten er rettet mot. Gjør vi dette vil for eksempel didaktikk falle utenfor. Å inndele etter innhold vil si å dele virksomheten inn i hva det undervises i, for eksempel språkdidaktikk, matematikdidaktikk, historiedidaktikk og så videre. Her vil for eksempel spesialpedagogikk og universitetspedagogikk falle utenfor. Inndeling etter *nabodisipliner* er den vanligste inndelingen i forskningssammenheng. Her finner vi underkategoriene pedagogisk psykologi, pedagogisk filosofi, pedagogisk sosiologi osv. Her vil igjen spesialpedagogikk falle utenfor. Ingen av disse kriteriene bidrar altså til *både* uttømmende og gjensidig utelukkende inndelinger, og ingen av inndelingene er dermed perfekte, sett i lys av det tradisjonelle kravet.

Uljens' framgangsmåte er å bruke disse inndelingskriteriene til å dele opp pedagogikkfeltet i ulike underkategorier på forskjellige måter. Det jeg skal gjøre er å finne noen egenskaper som kan sies å være felles for alle slike underkategorier, ved å lete etter det som kan sies å være felles for pedagogisk virksomhet. Jeg skal altså ikke komme med forslag til ulike *inndelinger* slik Uljens gjør, eller tenke på de tre kravene Aristoteles satte for en taxonomi. Det jeg tar med meg fra Aristoteles er kjernetanken, å forsøke å kartlegge kjernen i pedagogisk virksomhet. Har pedagogikk noen essens? Kan jeg finne noen felles trekk som kan bidra til å definere pedagogisk virksomhet som en kategori, uavhengig av hvordan man velger å inndele feltet?

Det er viktig å være klar over at Aristoteles søkte å skille mellom to kategoriseringssystemer, naturlige (alt som er naturlig og har en gitt essens) og kunstige (skapt av oss mennesker). Jeg skal overføre hans tanke om essens til min problemstilling, selv om min kategori er "menneskeskapt" og dermed kan karakteriseres som kunstig i Aristoteles' øyne. Slike kunstige kategorier, som pedagogisk virksomhet, er vanskeligere og mer komplekse å ha med å gjøre fordi de ikke er formalkategorisert slik naturlige kategorier er. Essensen gir seg derfor ikke av seg selv, siden slike kategorier interagerer med oss mennesker.

Fra nå av kommer jeg til å foreta en begrepsendring. Aristoteles snakker om kriterier i betydningen *inndelingskriterier*, og jeg vil heretter bruke begrepet kriterier på en annen måte nemlig som *nødvendige betingelser*, dette er mer i tråd med vanlig ordbruk. Jeg vil bruke en annen innfallsvinkel enn å gå ut fra inndelingskriterier. Jeg skal i stedet bruke essenstanken,

hvor jeg går ut fra noen nødvendige betingelser, eller kriterier, selv om pedagogikk ikke er en naturlig kategori. Siden pedagogisk virksomhet er en kunstig og ”menneskeskapt” kategori kan det bli en utfordring, men jeg skal gjøre et forsøk på en slik tilnærming. For Aristoteles er kriteriene individuelt nødvendige pga essensen om hva noe er. De skal også til sammen være tilstrekkelige, og hvorvidt mine kriterier oppfyller disse kravene vil jeg diskutere etter hvert.

## 2.2 Eleanor Rosch

Før jeg starter med å lete etter kriterier for pedagogisk virksomhet, er det viktig å være klar over en alternativ tilnærming til kategorisering, nemlig den til Eleanor Rosch (1978). Rosch har gjort empirisk forskning på hvordan vi går fram når vi kategoriserer, og funnet ut at vi i dagliglivet ikke bruker den klassiske måten å kategorisere på. I stedet kategoriserer vi ut fra *grader* av typiskhet eller representativitet, og vår oppfatning av verden avgrenses ikke ved nødvendige og tilstrekkelige betingelser. Når vi kategoriserer ut fra typiskhet så finner vi ofte en *prototype* for en kategori, altså et eksemplar (eller et fenomen eller element) som er mer typisk enn de andre i kategorien:

”In support of such a hypothesis, Rosch and Mervis (1975) have shown that the more prototypical of a category a member is rated, the more attributes it has in common with other members of the category and the fewer attributes in common with members of the contrasting categories.” (Rosch 1978:37)

Det Rosch her sier, er at en prototype er et eksemplar som har mest mulig til felles med de andre medlemmene i samme kategori, at den for eksempel oppfyller flest kriterier. Hvis vi tar eksemplet fra fugleverdenen, vil en spurv være mer sannsynlig å anse som prototype i kategorien fugl enn for eksempel en struts, i følge Rosch. Dette utleder hun fra det faktum at en spurv kan fly, noe en struts ikke kan gjøre. En spurv blir da oppfattet som en mer typisk fugl enn en struts, siden egenskapen *å fly* regnes som et av de tre typiske trekkene (som i følge Aristoteles var nødvendige) for kategorien fugl. Spurven oppfyller alle de tre kriteriene på linje med andre fuglearter som også oppfyller alle kriteriene, men strutsen oppfyller bare to. Strutser vil dermed bli utypiske, men de kan fortsatt kategoriseres som fugler i følge Roschs tankegang. Kvernbekk (2001) mener at dersom vi tenker typiskhet i forhold til pedagogikk, så kan vi gi opp tanken om en essens i pedagogikken. Hun mener her at vi ikke trenger kreve at alle underkategoriene *må* ha noe til felles. Dette betyr ikke at vi ikke kan beholde ideen om en kjerne i faget, altså en kjerne i den overordnede kategorien, men at vi kan se på



underkategorier som *mer eller mindre typiske* i stedet for kravet om felleshet underkategoriene i mellom. ”Problemet handler ikke lenger så mye om ”noe” enten er pedagogikk eller ikke, men om det er mer eller mindre typisk” (Kvernbekk 2001:24). Ut fra en slik tolkning ser jeg det som hensiktsmessig også å benytte Rosch sin tilnæringsmåte for å besvare min problemstilling. Når Rosch snakker om taxonomier, skiller hun mellom tre nivåer av kategorier innenfor en taxonomi. Disse er: *superordinate level*, *basic level* og *subordinate level*. I mitt tilfelle vil det si at *superordinate* tilsvarer det overordnede nivået pedagogisk virksomhet som sådan, *basic level* vil si prototypene på pedagogisk virksomhet, vi kan også kalle det underkategorier, og *subordinate level* vil da være fenomener som forekommer innenfor de ulike prototypene på *basic level*, og utgjør en ny underkategori som er mer spesifikk enn fenomener på *basic level*. *Basic level* er det nivået vi vanligvis benytter når vi kategoriserer fenomener. Spurv er et eksempel på *basic level*, med fugl på nivået over, og gulspurv og gråspurv på nivået under. *Basic level* er altså det nivået som gjør ting tilstrekkelig presist for oss i dagliglivet.

Jeg har nå presentert to ulike måter å kategorisere på, Aristoteles og Rosch. Det jeg tar med meg fra den Aristoteliske tenkemåten er essenstanken, og det er de individuelt nødvendige egenskapene som til sammen utgjør denne essensen hos Aristoteles. Jeg ser at det vil være nødvendig å også ta Roschs tilnærming til kategorisering i betraktning, både når jeg skal se på pedagogisk virksomhet og når jeg skal se på om filosofisk praksis kan sies å være pedagogisk virksomhet eller ikke. Roschs *grader av likhet*, *representativitet* og *typiskhet* blir sentralt her. Det vil være behov for å bruke både Aristoteles og Rosch, da de kan kombineres og utfylle hverandre på fruktbart vis.

### 3 PEDAGOGISK VIRKSOMHET

Pedagogisk virksomhet er komplekst. Hvilken framgangsmåte er nå mest hensiktsmessig å benytte når jeg skal framsette kandidater til nødvendige egenskaper, for å finne hva som er kjernen i pedagogisk virksomhet? En måte å gjøre det på er å lete vidt og bredt, ved å se på alle mulige elementer, forhold eller gjenstandsområder som kan sies å tilhøre pedagogikken. Dette er en induktiv måte å gjøre det på, å lete i feltet og se hva som dukker opp, med håp om å finne noe som kan sies å gå igjen overalt. Pedagogikkfeltet er stort og det kan derfor være vanskelig å vite hvor man skal ”begynne å lete”. Å finne kriterier på denne måten vil nærmest bli en endeløs oppgave. I stedet for å benytte en induktiv måte å gå fram på, skal jeg gjøre det motsatt. Med utgangspunkt i den tradisjonelle måten å se pedagogikk på, og på basis av min eksisterende kunnskap om pedagogikk gjennom sentral studielitteratur, skal jeg framsette noen forslag til kriterier for pedagogisk virksomhet, og vil deretter forsøke å legitimere hvorfor jeg foreslår disse, ved å ta dem for meg en etter en. Først skal jeg ta for meg den tradisjonelle måten å se pedagogikk på, og presentere noen betraktninger omkring faget og noen av dets typiske områder.

Tradisjonelt er begrepet *pedagogikk* definert som læren om oppdragelse og undervisning, for eksempel av Reidar Myhre (1979). Dette er en svært generell definisjon, og begrepene oppdragelse og undervisning inneholder mange komponenter som kan si oss mer om fagområdet. Pedagogikkfaget har vokst, og har blitt et fag som innlemmer stadig flere områder. I dag ser vi at pedagogikkfeltet er oppstykket og delt mellom mange ulike aktiviteter, som fortsatt kalles pedagogikk. Vi har veiledning, formidling, organisering, planlegging, tilrettelegging, arbeidsledelse og evaluering osv. I tillegg har vi ulike felt, såkalte bindestreksvarianter, som arbeidslivspedagogikk, mediepedagogikk, idrettspedagogikk, IKT, barnehagepedagogikk og universitetspedagogikk for å nevne noen eksempler. Vi ser tydelig at pedagogikkfaget har utvidet seg, og at det i dag inkluderer mye mer enn det den tradisjonelle definisjonen tilsier. Det blir derfor viktig å være klar over at begrepene som skal forklare pedagogikk, ofte går over i hverandre. Myhres definisjon på pedagogikk er læren om oppdragelse og undervisning, men ofte oppfattes oppdragelse som overordnet undervisning, altså at undervisning er en side av oppdragelsen. Dette avhenger av øynene som ser. Det går også an å se det motsatt, at undervisning er oppdragende. Uansett hvordan man ser det ser begrepene ut til å være gjensidig forbundet med hverandre. Hvis vi går tilbake til klassisk oldtid ser vi at ordet pedagog kommer fra det greske *pais*, som betyr

”barn”, og verbet *agein*, som betyr ”å lede”. En pedagog er altså en som leder barnet. Begrepet innhold er endret en del siden klassisk oldtid, men den grunnleggende betydningen er til dels beholdt, å lede barnet. Det er ulike grader av å ”lede et barn”, og ulike måter det kan gjøres på. Det gir rom for mange ulike typer prosesser, som blant annet oppdragelse og undervisning er eksempler på.

Med tanke på fagets vekst kan det virke noe snevert å se pedagogikk kun ut fra denne tradisjonelle definisjonen. Det vil ikke yte fagområdet full rettferdighet. På engelsk har man begrepet *education*, som på norsk kan bety både pedagogikk, oppdragelse, utdanning og danning. Her blir nyansene og mangfoldet i pedagogikkfaget mer synlig. De ulike betydningene av *education* minner oss om at pedagogisk virksomhet er mer enn aktiviteter kun med barn. Dette er fordi både utdanningsbegrepet og dannelsesbegrepet kan inkludere også voksne mennesker. Mange studerer i voksen alder eller tar videreutdanning, og danning er en prosess som foregår hele livet, og som bidrar til livslang læring utenfor utdanningsinstitusjonene. Annen pedagogisk virksomhet rettet mot og utført mellom voksne, kan for eksempel være kollegaveiledning. Når det gjelder danning, er dette et noe vagt og vanskelig begrep å ha med å gjøre fordi det ikke er enighet om verken definisjon eller operasjonalisering av det (Kvernbekk 1990). Det henger nært sammen med oppdragelsesbegrepet, og som atskilt begrep er det relevant kun i de områder som ikke har engelsk eller fransk som språk, da det er innbefattet i de engelske begrepene *educate* og *education*, og de franske *éduquer* og *éducation* (Myhre 1979). Det er altså slik at dannelsesbegrepet slik vi kjenner det, i engelsk – og fransktalende land, ikke er separert fra de relaterte begrepene oppdragelse eller undervisning. Dette er interessant i forhold til hvordan vi velger å kategorisere ulike pedagogiske prosesser på forskjellige måter ut fra en språklig og begrepsmessig oppdeling. Danning blir derfor også et viktig element vi ikke kan se bort fra i forhold til både oppdragelse og undervisning.

Sosialiseringsbegrepet er også viktig i pedagogikken, det har både med undervisning, oppdragelse og danning å gjøre. Oppdragelsen er en del av sosialiseringsprosessen, slik undervisning og danning også er det. Samtidig så foregår det en sosialiseringsprosess i både oppdragelse og undervisning. Her kan altså sosialiseringen sees både som en del av pedagogisk virksomhet, og omvendt. Sosialisering er ikke et sentralt element når det gjelder selve defineringen av pedagogikkfeltet, men siden det er en prosess som skjer med alle, har den innvirkning på pedagogiske arenaer som f. eks skolen. Dette betyr at alle som bedriver

pedagogisk virksomhet forholder seg til sosialiseringsprosessen, og bidrar til den på ulike måter. Jeg går ikke særlig inn på sosialiseringsbegrepet, selv om dette hører tett sammen med oppdragelse, undervisning og danning i denne sammenhengen. Jeg velger å se sosialiseringen som en større samfunnsprosess, og ikke spesielt definerende for pedagogikken sammenlignet med de andre og mer sentrale elementene jeg skal konsentrere meg om.

Jeg har til nå sett på sentrale elementer i pedagogisk virksomhet sett ut fra et tradisjonelt pedagogikkbegrep, og jeg vil ut fra dette framsette følgende forslag til kriterier for pedagogisk virksomhet: *mål, asymmetri, metode, innhold, vurdering* og *vekst*. Grunnen til at jeg velger nettopp disse, er fordi *mål, metode, innhold* og *vurdering* er typiske elementer i læreplantenkning (Taba 1962) og i didaktisk relasjonstenkning (Bjørndal og Lieberg 1978). Dette er sentralt i forhold til undervisning. *Asymmetri* og *vekst* ser jeg som sentralt i forhold til oppdragelse og danning. Jeg kommer nå til å ta for meg disse kriteriene en etter en, og forsøke å legitimere dem som anvendbare kriterier for pedagogisk virksomhet. Jeg kommer hovedsakelig til å se kriteriene gjennom de tradisjonelle gjenstandsområdene undervisning, oppdragelse og danning, men det vil snart vise seg at selv disse rommer mange ulike syn og åpner for forskjellige typer utøvelser, noe som gjør legitimeringen av kriteriene til en utfordring. Når det gjelder selve presentasjonen av kriteriene, ser vi også at mange av dem er gjensidig forbundet, noe som gjør det viktig å redegjøre grundig, men som også vanskeliggjør en ryddig framstilling. Grunnen til at jeg anser det som nødvendig å fokusere på kompleksiteten i kriteriene er at det lettere kan belyse hvordan vi skal klare å kategorisere filosofisk praksis, og ikke minst se eventuelle likheter med pedagogisk virksomhet.

### 3.1 Mål

#### **Mål og oppdragelse**

Jeg starter med kriteriet mål. Målaspektet ser vi spesielt tydelig i forhold til undervisning og oppdragelse, og jeg skal først se litt på oppdragelse. Oppdragelse er en aktivitet som utføres av den voksne, overfor barnet. Reidar Myhre (1979) definerer oppdragelsesprosessen som en prosess der et eldre og mer modent individ hjelper et yngre – enten direkte eller indirekte – til å utvikle en personlig og kulturell livsform. Det er en vanlig oppfatning å se oppdragelsen som intensjonal av natur, men oppdragelsesbegrepet er nyansert og kan sees på flere måter. Det er vanlig å se oppdragelsen som tosidig, fra et samfunnsperspektiv og et individperspektiv. Noen vil si at oppdragelsens formål og viktigste funksjon er å føre

tradisjoner og ønskede verdier videre til den oppvoksende generasjon, mens andre vil si at den skal søke å forandre og fornye det bestående. Dette er oppdragelsens to ytterligheter sett fra et samfunns - og kulturperspektiv, det konservative mot det radikale. Trendene og normene i et gitt samfunn på et gitt sted til en gitt tid, vil være med på å avgjøre hvilken av disse retningene som vil være ønskelig for oppdrageren å følge, selv om oppdragerens eget livssyn og verdensanskuelse i noen grad vil være med på å styre målet for oppdragelsen.

På individnivå, kan oppdragelsen sees på som hjelp for barnet til å realisere sine evner og muligheter (Myhre 1979). Her ser vi at de to hovedmotsetningene i synet på oppdragelse og undervisning gjør seg gjeldende, *educere* og *educare*. Dette er hovedoppfatningene av oppdragelsen i historisk perspektiv, av Otto Friedrich Bollnow (1976) omtalt som påvirkningsoptimistiske og naturoptimistiske oppfatninger. Hvilken retning som følges avhenger av hva slags syn man har på oppdragelse og på barnet som menneske. De som tenker oppdragelse og undervisning ut fra *educare* ideen, som er en *formingsmodell*, mener at input kommer utenfra og inn, at oppdragelsen i stor grad skal bidra til en forming av barnet med tanke på tilpasning, konformitet og lydighet. De vil langt på vei ha konkrete mål for oppdragelsen, men målene kan være av ulik art avhengig av hvilke sider av oppdragelsen det er tale om. Dette er dermed en resultatorientert modell (Evenshaug & Hallen 1997). *Vekstmodellen* legger ikke til rette for mål på samme måten. Vekstmodellen tar utgangspunkt i *educere* - ideen, at veksten og utviklingen skjer innenfra og ut, og at oppdragelsens oppgave kun blir å støtte opp under denne utviklingsprosessen. Her blir barnet ofte sammenlignet med en plante som vokser, og pedagogen med gartnerens mer eller mindre passive rolle. Sentrale representanter for dette synet er Sokrates, Jean-Jaques Rousseau, Friedrich Fröbel, Johann Heinrich Pestalozzi, Ellen Key og John Dewey. De representerer *educere* - synet i ulik grad og omfang, noen er mer rendyrkede enn andre, noen er åndelig forankret, mens andre igjen fokuserer på erfaring og naturlig utfoldelse i tråd med barnets vekst av evner og organer. Likevel er kjernen i *educere* - tanken stort sett den samme (Kvernbekk 1990). Slik vil oppdrageren bidra som støtte til denne vekstprosessen i varierende grad, ut fra hvilket av disse ulike syn man deler. Dette kan i noen tilfeller bety at *educare* - ideen vil ha en plass i oppdragelsessituasjonen i varierende grad, også i situasjoner som i hovedsak er vekstorientert. Dette kommer derimot an på hvordan oppdrageren ”griper inn”. Hos Sokrates for eksempel, er en viktig del av vekstprosessen den dialogiske prosessen, hvor spørsmål blir stilt fra den andre på en måte som får personen til å tenke selv, og frigjør den slumrende kunnskapen som Sokrates mente allerede finnes inne i oss. En slik prosess vil altså være umulig uten den

andres spørsmål. Her kan vi da spørre oss, fulgte Sokrates kun *educere* - ideen, eller hadde hans majeutiske metode også elementer av *educare* i seg? Var Sokrates' metode ikke resultatfokusert eller formende i det hele tatt? Hvis vi ser det slik at Sokrates hadde en tanke om at hans måte å stille spørsmål på skulle føre til en ny erkjennelse for personen det gjaldt, kan dette også sies å være resultatorientert til en viss grad, siden personens erkjennelse vokste eller endret seg. Sokrates bidro med sine spørsmål til å forme tankemønstrene hos den han samtalte med, og på den måten bidro han til at det skjedde en endring eller vekst i personenes tankemønstre.

Et annet eksempel som kan illustrere målaspektet er å se på skillet mellom overordnede mål og delmål. Her vil delmålene ofte være skritt på veien mot det overordnede målet. Som eksempler på delmål bruker Evenshaug & Hallen (1997) det å takke for maten. Delmål er enkle å formulere og nå, men det overordnede målet eller resultatet i form av et bestemt personlighetsideal er ikke fullt så enkelt å formulere. Et eksempel på dette er Evenshaug og Hallens tanker om oppdragelsens mål, som de mener bør være "selvstendighet, ansvar og myndighet" (1997:71). Dette er gode eksempler på overordnede mål som ikke er så enkle å gripe. Det kan være ulike meninger om hva selvstendighet er, hvilke egenskaper man bør inneha som et ansvarlig menneske, og så videre. Jeg vil si det slik at mens delmålene ofte er mer konkrete og resultatorienterte, er disse overordnede målene i stor grad innholdstrascendente, et begrep jeg straks skal forklare nærmere.

Hva forteller da alt dette oss om mål i oppdragelsen? Den er intensjonal av natur, ja, men i hvilken grad er den målstyrt? Hva slags type mål snakker vi om? For å oppsummere: Formingsmodellen i oppdragelsen, *educare* - tanken, er resultatorientert, og følger man en slik tankegang vil oppdragelsen ha mer eller mindre klare definerte mål som er kulturelt baserte. Med *educere* - modellen er det litt annerledes. Kjernen i en slik modell er jo barnets naturlige utvikling hvor det er barnets forutsetninger og natur som skal styre. Men i eksemplet om Sokrates' metode ser vi at det likevel kan eksistere et mål, eller et ønsket resultat, og dette resultatet er utvikling i tankeprosessene til personen han samtalte med. Mål av denne typen kan kalles *innholdstrascendente*. Det betyr at det eksisterer et mål, men at det ikke er gitt noe definert innhold til målet, og at det er mange måter å nå dem på - uavhengig av innhold. Eksempler på et slikt mål kan være kritisk tenkning, logisk tenkning og mål som ikke gjør krav på en bestemt innsikt, lærdom eller visdom.

## Mål og undervisning

Jeg vil nå se på mål i forhold til undervisningsaspektet, da undervisning typisk er ansett som målstyrt. I læreplanene finner vi framsatte mål for undervisningen, og den amerikanske pedagogikken bidro fra begynnelsen av 1900-tallet mer og mer til en nytteorientering i forhold til læreplantenkning (Imsen 1997). Hva hadde samfunnet bruk for og hva skulle elevene lære for å bidra best mulig til samfunnet? En slik mål-middel tankegang var Ralph Tyler en viktig talsmann for, og i den velkjente Tyler-rasjonalen framsetter han fire grunnleggende spørsmål i forhold til læreplanen og undervisningen:

1. Hvilke utdanningsmål bør skolen søke å nå?
2. Hvilke læringsformer bør det legges til rette for slik at disse målene kan nås?
3. Hvordan kan disse lærings erfaringene organiseres mest mulig effektivt?
4. Hvordan kan vi vurdere om disse målene er nådd? (Imsen 1997)

Her ser vi en klar målorientering, og at *lærings erfaringer* blir vektlagt. Vurdering av målene er et viktig punkt hos Tyler, jeg skal ta for meg vurdering senere (kap 3.1.5). Det er vanskelig å snakke om undervisning uten også å snakke om læring, for undervisning som aktivitet blir meningsløs uten resultatet av undervisningen; elevens læring. For eksempel sier Erling Lars Dale (1992) at undervisning kan forstås som ”planlagt læring”, og ”det sentrale momentet i gjennomføringen av undervisningen er elevens læreprosesser” (s. 43). Det Dale her mener med planlagt læring, er at læreren med sin undervisning realiserer en gitt læreplan i samspillet med elevene, og at læreren er formidler mellom læreplanen og undervisningens aktiviteter. Undervisningen blir på denne måten en målrettet prosess, og vi kan da si at målet er læringen hos eleven ut fra de undervisningsmål og kravet til innhold som er fastsatt i læreplanen. Dale vektlegger også *læreprosessen* som det sentrale, og viser slik prosessorientert syn på mål.

Når vi ser videre på mål i forhold til undervisning, ser vi at vi grovt sett har de to samme hovedtyper mål som i oppdragelsen, de *overordnede* og de *konkrete* (delmål). De overordnede undervisningsmålene avhenger av formål og hensikter og dette gis av hva slags pedagogisk grunnsyn man har. Pedagogiske grunnsyn er verdiladet, og de verdimeslige standpunktene man tar både utgjøres av, og påvirker synet på ”*samfunnet, kunnskapen, eleven og undervisningen osv*” (Engelsen 1997:42). Eksempler på overordnede mål er: ”å utvide barns, unges og voksnes evner til erkjennelse og opplevelse, til innlevelse, utfoldelse og deltakelse” (L-97 1996:15), og ”Slutt målet for opplæringen er å anspore den enkelte til å realisere seg

selv på måter som kommer fellesskapet til gode – å fostre til menneskelighet for et samfunn i utvikling” (L-97 1996:50). De konkrete opplæringsmålene kan være for eksempel å lære gangetabellen, lære nynorsk, eller lære om mulige årsaker til Romerrikets fall. Målstyring kan ha varierende detaljnivå, en vanlig inndeling er det overordnede målet på toppen, deretter delmål, arbeidsmål, aktivitet og kontroll.

Går vi tilbake til Tyler-rasjonalen, blir den ofte kritisert, men i følge Imsen var Tyler selv mer modererende i sin tenkning omkring målstyring enn han ble tatt for å være. Det er dessuten flere ulike syn på i *hvilken grad* målaspektet skal styre undervisningspraksisen, og hvor konkret målet må formuleres for at undervisningen skal være målrettet (Engelsen 1997). Det er også uenighet om hvorvidt ”alt” kan fanges i mål eller om man bør ha mål for alt. I følge Imsen (1997) påpeker både Elliot Eisner og Lawrence Stenhouse at det er mange kategorier av læring som ikke lar seg så lett formulere i detaljerte mål, og at dette fører til at det er vanskelig å forutsi hvor elevenes selvstendige tenkning tar veien.

Jeg vil på bakgrunn av dette si at mål kan sees som et kriterium for pedagogisk virksomhet, selv om det er ulike måter å se målaspektet på. Det vil alltid være behov for en måltankegang i pedagogisk virksomhet enten målet sees på som en prosess, som innholdstrascendent, eller som tilegnelsen av mer konkret faktakunnskap.

### 3.2 Asymmetri

Det er naturlig også å se på asymmetriaspektet i pedagogisk virksomhet. For å ta oppdragelse som eksempel, har vi her barn - voksen forholdet, og oppdragelsesfunksjonen bærer preg av det asymmetriske forholdet dem imellom, hvor den voksne, som den erfarne eksperten, skal vise barnet hvordan det skal forholde seg til og i verden. Et asymmetrisk forhold mellom to parter indikerer et forhold som ikke er likeverdig når det gjelder aspekter som erfaring, ansvarlighet og kunnskap av ulike slag. En forelder vil være barnet ”overlegent” på disse områdene mens oppdragelsesprosessen pågår, og foreldrene innehar en formell og reell autoritet. Det er altså vanskelig å si annet enn at oppdragelsesforholdet er asymmetrisk. Når det gjelder asymmetri i pedagogikken generelt, kan den også sies å gjelde for de mange andre områder i den pedagogiske virksomhet. Uansett om det er forholdet foreldre - barn, lærer - elev, formidler - mottaker, veileder - veiledet, profesjonell - klient, så er tradisjonelt det pedagogiske aspektet i disse forholdene ofte asymmetriske av natur. Som følge av dette vil



asymmetrien ut fra den tradisjonelle oppfatning av pedagogikkbegrepet også gjelde i pedagogisk virksomhet mellom voksne, selv om dette kan diskuteres i forhold til det faktum at pedagogikkbegrepet har blitt utvidet. Kan en virksomhet eller prosess som ikke lenger er asymmetrisk kalles pedagogisk? Dersom vi bringer dette spørsmålet opp på et mer kategorisk plan, blir kategoriseringsproblemet brakt på banen igjen. Det avhenger av hva vi definerer som pedagogisk virksomhet, hvilke kriterier vi skal legge til grunn, og hvordan vi operasjonaliserer asymmetribegrepet. Et aspekt i dette er jo også om asymmetrien beholdes eller opprettholdes når vi forflytter fokus fra voksen - barn til voksen - voksen. Vi kan fortsatt ha en pedagogisk situasjon, men den vil bære mer preg av læring i stedet for oppdragelse som sådan. Det er også viktig å være klar over at flere pedagoger har framsatt modeller og teorier der lærer - elev rollene er ment å være mer symmetriske, blant andre Paulo Freire (2002) som mener at innholdet i skolen skal bestemmes av likeverdige partnere.

Vi ser at grunnsynet man har på undervisning og læring spiller inn på hvordan undervisningen legges opp. Dette har blant annet å gjøre med synet på nettopp mål og asymmetri i en pedagogisk situasjon. I følge Britt Ulstrup Engelsen (1997) kan vi skille mellom to hovedoppfatninger relatert til et slikt grunnsyn. Den ene oppfatningen er *formingspedagogisk* orientert, hvor det ønskelige målet for læringen er å videreføre tradisjonelle verdier og kulturarv på en systematisk måte. Her sees eleven som en passiv part som mottar et lærestoff. Den andre oppfatningen er *dialogpedagogisk* orientert, hvor tanken er at eleven og læreren skal søke kunnskap sammen. Her tas det utgangspunkt i elevens erfaringer, og elevens egenaktivitet blir sentral i undervisningen. Elev og lærer sees på som to likeverdige parter, i en undervisning som er ment å være søkende og skapende (Engelsen 1997). Her kommer asymmetriaspektet inn igjen. En slik dialogpedagogisk orientering åpner for tanken om at forholdet mellom eleven og læreren kan være mer symmetrisk. Freire (2002) mener at dialogen i undervisningen kan demme opp for asymmetrien, og at læreren på denne måten selv lærer gjennom dialogen med studentene:

”Through dialogue, the teacher-of-the-students and the students-of-the-teacher cease to exist and a new term emerges: teacher-student with student-teachers. The teacher is no longer merely the-one-who-teaches, but one who is himself taught in dialogue with the students, who in turn while being taught also teach.” (Freire 2002:80)

Freire var sterk motstander av den tradisjonelle formidlingspedagogikken, som han selv kalte ”bank-undervisning”, og mente at likeverdigheten mellom lærer og elev kunne sikres gjennom dialogen. Dersom Freire mener at asymmetrien oppheves gjennom dialogen, hvem har da ansvaret i situasjonen? Jeg mener det vanskelig kan unngås at læreren fortsatt vil ha en ledende eller styrende rolle, selv med en slik dialogpedagogisk tankemåte. Likevel synes det klart at asymmetrien med dialogpedagogikken vil oppheves i noen grad, selv om den ikke oppheves helt.

Jeg vil i denne forbindelse også introdusere Hans Skjervheim (1992). Han deler opp pedagogisk tenkning i to hovedmodeller, den mekaniske modellen og den biologiske utviklingsmodellen. Han bruker metaforene ”å påverka” om den mekaniske og ”fri vokster” om den biologiske utviklingsmodellen. Dette er samme tankegang som *educare* og *educere* som jeg har introdusert tidligere, men jeg vil se det gjennom Skjervheims syn, for å illustrere asymmetriaspektet på en alternativ måte. Skjervheim bruker John Watson som eksempel på den mekaniske modellen. Watson, som var opphavsmannen til behaviorismen, mente at et hvert barn kunne oppdras til det han ønsket; tigger, prest eller tyv. Den biologiske utviklingsmodellen, sier Skjervheim, går helt tilbake til Rousseau. Her er poenget å la barnet utvikle seg fritt og la det få nok spillerom til å gjøre det. Watson og Rousseau representerer to ytterliggående modeller, og Skjervheim introduserer et tredje alternativ i lys av disse, nemlig det dialektiske. Sokrates’ samtalevirksomhet er et godt eksempel på dialektikken. (Skjervheim spør om Sokrates ikke påvirket folk han snakket med, og svarer selv ja på det spørsmålet.) Skjervheim poengterer derimot at Sokrates ikke påvirket folk på den tekniske måten Watson mente han kunne gjøre. Han lot de vokse fritt, men ikke på den måten Rousseau mente. Hos Sokrates, formidlet gjennom Platon, finnes altså det tredje alternativet til disse to påvirkningstankene, som med Hans Wagner kan kalles ”der geltungstheoretische Differenz” (Skjervheim 1992:71). Som eksempel på denne tanken bruker Platon skillet mellom *episteme* og *doxa*, som betyr hhv ”sann innsikt og sikker viten” og ”antakelser, bare meninger.” For Sokrates ligger disse begrepene også til grunn for skillet mellom retorikk og dialektikk. Det er en kjent sak at både Sokrates og Platon kritiserte den sofistiske retorikken. Skjervheim mener at dette i praksis er en kritikk av den påvirkningsorienterte modellen, som vi ser representert blant annet ved Watson. Sokrates’ problem med sofistenes retorikk er at retorikk er en *overtalende* talekunst, en *doxa*. Å overtale forutsetter et subjekt - subjekt forhold. Den ene parten blir et objekt som skal manipuleres etter retorikerens ønske, altså et asymmetrisk forhold. I følge Sokrates er ekte dialog kun mulig hvis vi står inn under skillet *episteme* -

*doxa*, altså mellom sann innsikt og bare meninger. Da får vi et subjekt/subjekt – forhold, som er mer preget av symmetri mellom partene. Vi får på denne måten en *overbevisende* talekunst, i stedet for en *overtalende*, og forskjellen på disse er at den overtalende måten fører til meninger uten innsikt, mens overbevisning fører til meninger med innsikt. Dialektikken kan altså sees som overbevisningskunst, hvor en mening endres eller oppnås gjennom innsikt og overbevisning, ikke overtalelseskunst hvor målet er å påføre noen en sannhet som personen selv ikke kan stå inne for. Dette kan overføres til pedagogiske situasjoner, f eks i klasserommet, og vi ser likheten til motsetningen mellom en *educare* - og en *educere* modell. Dette indikerer at en dialektisk modell hører til i en undervisning som er mer basert på *educere* enn *educare*, og som åpner for større symmetri mellom partene.

Freire mener at lærer-elev forholdet blir mer symmetrisk gjennom dialog, og Skjervheim mener at et subjekt-subjekt forhold kan oppnås gjennom dialektikken. Selv med Freire og Skjervheim til grunn mener jeg at undervisning alltid vil ha en grad av asymmetri ved seg. Jeg tenker at undervisningen i ulike situasjoner kan være asymmetrisk eller symmetrisk i ulik grad. Undervisningen er alltid rettet mot noen, enten det er barn i grunnskolen, studenter på høyere utdanning, kursdeltagere eller andre som blir undervist. De som er i læringssituasjon, befinner seg da i en setting hvor meningen er at de skal få hjelp til å lære noe, vokse, få mer kunnskap om et særskilt tema, ellers ville det være meningsløst med en undervisningssituasjon. Et hovedpoeng er at det alltid vil være noen i denne situasjonen som har funksjon som lærer, veileder eller foreleser. Denne funksjonen fyller et gitt behov, og behovet er å tilrettelegge for at eleven eller studenten enten blir ledet, eller blir hjulpet til å lede seg selv til målet, hva enn dette målet måtte være. Tilretteleggingen kan foregå i varierende grad av styring eller rettleiding, for eksempel ved å stille spørsmål, eller legge til rette læringsmiljøet ved å skaffe tilveie bestemte læringsmidler som bidrar til å vise stoffet på en bestemt måte. Her kommer det med ansvar inn igjen, noen vil være nødt til å ha ansvaret i undervisningssituasjonen. På grunn av dette kan man hevde at undervisningsprosessen alltid vil være preget av at den er asymmetrisk, uansett om man tenker formingsorientert eller vekstorientert. Som jeg har vært inne på tidligere, dersom et slikt undervisnings- og læringsforhold skal være symmetrisk, så snakker vi kanskje ikke lenger om pedagogikk, sett ut i fra det tradisjonelle ståstedet. Dersom jeg baserer meg på det tradisjonelle synet så blir asymmetri et opplagt kriterium for pedagogisk virksomhet. Vi har sett at andre retninger i pedagogikken bestreber seg på å minimere asymmetrien i størst mulig grad, men jeg vil likevel argumentere for at asymmetri vil være tilstede i en viss grad i all pedagogisk

virksomhet. Jeg fremsetter derfor asymmetri som nok et kriterium for pedagogisk virksomhet, særlig når vi ser det i forhold til undervisning og oppdragelse, men dersom vi åpner for en mer fleksibel tankemåte vil asymmetrien være tilstede i varierende grad alt ettersom hvordan vi ser det.

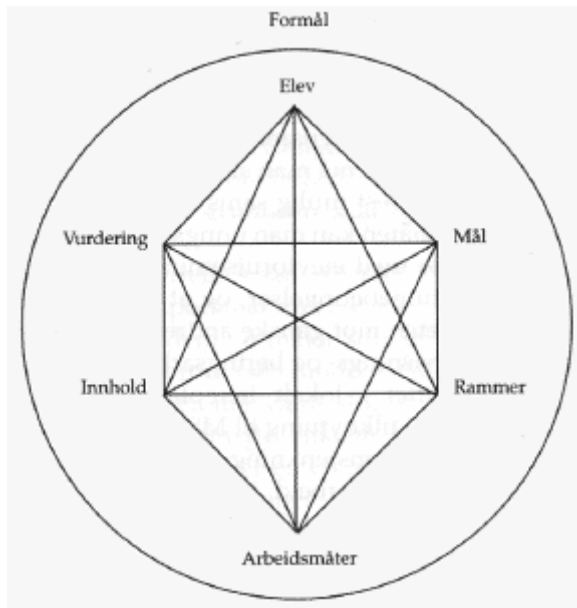
### 3.3 Metode

#### **Metode og undervisning**

Jeg har i det foregående sett på mål og asymmetri, og funnet at de er sentrale i forhold til både undervisning og oppdragelse. Når det gjelder mål er det naturlig å spørre seg om *hvordan* man skal komme fram til det ønskede målet. Hvordan skal undervisningen legges opp? Hvilke faktorer spiller inn? Skal elevene ha gruppearbeid, og i tilfelle hvor ofte? Hvilken type kunnskap skal prioriteres? Alle disse valgene og avgjørelsene må læreren ta på grunnlag av ulike teorier om elevers læring, fagdidaktiske teorier i de ulike fagene, hvordan elevenes individuelle forskjeller spiller inn og så videre. Alt dette tilpasses (ideelt sett) målet for undervisningen i de ulike fagene. Hva er det meningen at elevene skal lære, og hvordan når man dette målet på en best mulig måte? Her kommer mitt metodekriterium inn. Metode er sentralt i pedagogisk praksis, og det kan vanskelig sees isolert fra mål- og innholdsaspektet. Selve metodebegrepet er mangfoldig, da det kan dekke elementer som framgangsmåte, undervisningspraksis, læringsstrategier, arbeidsmåter og virkemidler m.m. Vi vet vi at det finnes ulike framgangsmåter og metoder for leseopplæring og disse er forskjellige fra metodene i for eksempel matteopplæringen. Dette kan sees på som eksempler på fagdidaktikk. Her kommer didaktikkbegrepet inn.

Begrepet didaktikk har sin opprinnelse fra det greske begrepet *didaskhein*, og ble i antikken brukt om formidling i vid forstand, for eksempel gjennom skuespill på teatrene, eller ved presentasjon av litterære og filosofiske tekster. Hensikten med formidlingen var å spre moralske budskap til folket. I nyere tid har begrepet fått et fornyet innhold, og kan sees på flere måter. I følge Bjørg B. Gudem (1991) kan didaktikk regnes som undervisnings- og læreplanteori. En mer konkret definisjon har Hiim & Hippe (1998): ”praktisk-teoretisk planlegging, gjennomføring, vurdering og kritisk analyse av undervisning og læring” (s. 9). Didaktikkens elementer ofte i den *didaktiske relasjonsmodell*, som inneholder ulike faktorer relatert til undervisningssituasjonen. Den didaktiske relasjonsmodell kan slik sees på som et planleggingsredskap for læreren i sin undervisningsmetode, eller undervisningspraksis.

Modellen ble for første gang presentert av Bjørndal og Lieberg (1978), og har blitt modifisert av flere siden, blant annet av Britt Ulstrup Engelsen (1997) og Gunn Imsen (1997). Jeg kommer til å diskutere både Engelsens og Imsens modeller som et utgangspunkt for å diskutere metodekriteriet i undervisningen. Jeg viser modellen i form av Engelsens modifiserte versjon:



Figur 4: Bjørndal og Liebergs didaktiske relasjonsmodell, modifisert av Engelsen (1997:53).

Her ser vi at de ulike faktorene i modellene påvirker hverandre i et gjensidig samspill, og kan samlet sett sees som et bidrag for læreren til å utforme sin ”metode”, altså som et planleggingsredskap slik jeg nevnte over. Begrepet metode benyttes ikke i modellen, men kan på mange måter sies å være alle faktorene oppsummert, dersom vi ser metodebegrepet som lærerens undervisningspraksis. Alle faktorene vil her bidra og være momenter i lærerens undervisningsplanlegging. Faktorene *mål*, *vurdering* og (*fag*)*innhold* er like hos både Imsen og Engelsen, og der Imsen bruker *materielle forutsetninger*, bruker Imsen *rammer*. Det jeg synes er interessant, og som jeg vil diskutere her, er at Engelsen benytter begrepet *arbeidsmåter* der Imsen bruker *læringsaktiviteter*, og at Engelsen bruker *elev* der Imsen bruker *elev- og lærerforutsetninger*. Jeg vil diskutere mitt metodebegrep ut i fra disse to sistnevnte kriteriene, som altså illustreres med ulike begreper hos Engelsen og Imsen. Engelsen sier følgende om begrepet arbeidsmåter:

”Mens man tidligere snakket om undervisningsmåter eller framgangsmåter i undervisningen, velger vi i dag helst å bruke aktivitetsformer og arbeidsmåter. Vi ønsker å rette oppmerksomheten mot det elevene gjør. Vi har innsett at det vesentlige ikke er hva læreren foretar seg i undervisningen, men det læringsarbeidet og den læringen som skjer hos elevene”. (Engelsen 1997:170)

Gunn Imsen (1997) på sin side sier dette om arbeidsmåter:

”... da snakker vi om henholdsvis arbeidsmåter og undervisningsmetoder. Arbeidsmåter er det elevene gjør, mens undervisningsmetoder er lærerens tiltak for å framstille lærestoffet for elevene og sette dem i gang med aktiv læringsvirksomhet.” (s. 246)

Imsen skiller her mellom det som elevene gjør og det læreren gjør, og jeg tolker det som at hun med faktoren *læringsaktiviteter* i modellen faktisk snakker om elevenes aktivitet, ikke lærerens. Dette er likevel noe uklart siden hun benytter ulike begreper. Ut i fra Engelsens sitat over, synes det som hun *ikke* skiller mellom arbeidsmåter og undervisningsmåter. Det blir derfor noe uklart hva hun legger i faktoren arbeidsmåter i sin modell. Er læreren med i denne faktoren eller ikke? Det er likevel rimelig å tro at Engelsen mener *elevenes* arbeidsmåter, på samme måte som Imsen mener at læringsaktivitetene er *elevenes* aktivitet. Det er også interessant å se at der Engelsen benytter begrepet *elev*, bruker Imsen *elev-* og *lærerforutsetninger*. Imsen inkluderer altså læreren her.

For å gjøre det enda mer komplisert, så definerer Lars Helle (2000), i motsetning til Imsen og Engelsen, arbeidsmåter som: ”de undervisningsmetodene vi bruker” (s. 36), og forholder seg hovedsaklig til tre av de fem obligatoriske arbeidsmåtene som Læreplanverket (L-97 1996) opererer med: *formidlingsorientering*, *temaorientering*, *prosjektorientert arbeid*. Disse tre mener han reflekterer forskjellige syn på *læring*, *elev* og *lærerrollen*, og de fleste arbeidsmåtene i skolen har sitt fundament i en av disse. Dette tilsier dermed at begrepet arbeidsmåter kan innlemme både *lærerrollen*, *eleven* og *læringen*.

Det at ikke læreren selv er tilstede som et av elementene i modellen, kan kanskje legitimeres fordi modellen er ment å være et redskap *for læreren*. Dette sier likevel noe om asymmetrien, at læreren er utenfor, og slik ikke blir en likeverdig del av samspillet faktorene i mellom. Selv om det er et redskap for læreren er læreren like fullt en deltaker i undervisningen læreren planlegger. Når det gjelder lærerens tilstedeværelse i modellen og dermed også i samspillet mellom faktorene, så har jeg vist at Imsens modell har læreren med, i begrepet *elev* – og

*lærerforutsetninger*. Dette viser med en gang at begge parter er inkludert og har innvirkning på samspillet. Jeg mener at termen metode, arbeidsmåte, framgangsmåte, læringsaktivitet, eller praksis om du vil, bør inkludere begge parter eksplisitt. Helles framstilling av begrepet *arbeidsmåter* viser også at begge parter, lærer og elev, i tillegg til læringen, er inkludert.

Det kommer til syne her at metode er et vanskelig begrep, det skal dekke både arbeidsmåter, undervisningspraksis eller undervisningsmetoder, framgangsmåte, plan for undervisning osv, og det er svært usikkert hvem sine arbeidsmåter eller praksis vi har snakker om, og samspillet mellom partene blir dårlig ivaretatt. Det som skapes i dette samspillet avhenger jo like mye av både elevene og læreren, og begge parter bør derfor være inkludert i en slik modell. Det er uheldig at lærerens ”praksis” eller undervisningsplanlegging sees isolert fra situasjonen som helhet. Dette er interessant i forhold til praksisbegrepet som skal jeg se nærmere på i kap. 5.

Når det gjelder metode i oppdragelsen, så er dette et sentralt element her, men det er ikke formalisert slik som i undervisningen. Metode er i oppdragelsen ofte omtalt som virkemidler, og disse kan virkemidler kan igjen deles inn i kontinuerlige og diskontinuerlige virkemidler, slik Bollnow (1976) gjør. De kontinuerlige virkemidlene hos Bollnow er basert på både en formingstankegang og veksttankegang, hvilke jeg har sett på tidligere. For å bruke Evenshaug & Hallens (1997) eksempler, er ros og belønning, men også straff og irettesettelse, begge kontinuerlige virkemidler. Dette er basert på en tro på at barnet kan oppdras gjennom en sammenhengende dannings- og utviklingsprosess, både ut fra en formings- og veksttankegang, og at barnet gradvis beveger seg mot målet. Bollnow mener at det av og til skjer brudd eller kriser i utviklingen hos barnet, og her mener han de diskontinuerlige i oppdragelsen kommer inn. Dette skal jeg se på i vekstkapitlet.

Det er, som jeg har vist, mange måter å se metodeaspektet i pedagogisk virksomhet på. Det er også viktig å påpeke at metodebegrepet i undervisningen kan sees både som lærerens metode og elevens eller studentens metode, selv om det tradisjonelt blir nevnt og bearbeidet ut i fra et lærerståsted. Det er derimot liten tvil om at metode er et viktig kriterium i pedagogisk virksomhet, uansett hva man måtte velge å legge i begrepet i ulike sammenhenger og settinger.

### 3.4 Innhold

Dersom vi ser pedagogikk som undervisning, er innholds faktoren spesielt viktig. Da blir innholdet, i betydningen det som blir formidlet, eller lærestoffet, hovedfokuset. En annen måte å si det på er at innholdet er kunnskapen som skal tilegnes, stoffet som det arbeides med, og som gjør at målet med undervisningen får et definert innhold. Innholdet legger på denne måten premissene for målet, og disse to faktorene vil derfor være gjensidig forbundet med hverandre. Innholdet i undervisningen vil ofte legge føringer både for metode og mål, og omvendt vil målet legge føringer for innholdet. Målet er at eleven eller studenten skal lære innholdet som presenteres. Jo mer definert innholdet i undervisningen er, jo lettere blir det å måle. Innholdet i pedagogikken blir slik viktig for å kunne vurdere læringen, for å kunne si om målet med undervisningen er nådd. Er det ønskede lærestoffet blitt gjennomgått? Hvis jeg stiller spørsmålet: Kan det i det hele tatt foregå undervisning uten innholdskomponenten? Hvilke føringer ville det legge på undervisningssituasjonen? Hvordan ville undervisning uten innhold artet seg? Spørsmålet er om all pedagogisk virksomhet oppfyller kriteriet innhold. I forhold til undervisningssituasjonen eller klasseromssettingen, ser jeg innhold på to måter. Det ene er læringsinnholdet, det faglige innholdet, pensumet. Et eksempel på dette er Romerrikets fall, eller kuas fordøyelsessystem. Den andre måten å se innhold på kan være innholdsaktiviteten, eller handlingsinnholdet, for eksempel å synge i musikktime. John Deweys pedagogikk kan sees som representant for denne type innhold, med sin aktivitetspedagogikk. Den satte *erfaringen* i sentrum:

”To ”learn from experience” is to make a backward and forward connection between what we do to things and what we enjoy or suffer from things in consequence. Under such conditions, doing becomes a trying; an experiment with the world to find out what it is like; the undergoing becomes instruction – discovery of the connection of things” (Dewey 1997:140).

I følge Løvlie (1989) viser Deweys filosofi en tenkning som er erfaringsbasert, det er en dualistisk tenkning som fokuserer på *felles* erfarings- og læringsprosesser for lærer og elev. For Dewey var aktiviteten viktig, men i følge Imsen (1997) mente ikke Dewey at innholdet var underordnet, slik enkelte har tolket han. Både den ytre verden i form av materialer eller annet innhold som skulle utforskes, og selve handlingen som utforsker, skulle være tilstede i følge Dewey. Aktiviteten var ikke til for aktivitetens skyld, men skulle alltid utføres ”på noe.” Vi har altså ingen handling uten innhold sier Imsen, men dette innholdet kan sees på ulike måter. I en praksissituasjon som undervisning vil vi dermed vanskelig kunne unngå



innholdsaspektet, siden det er en viktig del av en pedagogisk aktivitet, enten vi definerer innholdet som et faginnhold eller som et handlingsinnhold.

Et annet eksempel på handlingsinnhold er veiledning. I for eksempel yrkesveiledning, kan dette handlingsinnholdet være de ulike tingene som skjer i aktiviteten mellom veilederen og den veiledede mens veiledningen foregår. Veiledning er rettet mot individets lærings- og utviklingsprosess, og kan sees som en form for undervisning. Den formidler ikke et spesielt budskap, men har likevel et slags innhold. Eksempler på innholdsområdene kan være yrkesfaglig veiledning, oppgavefaglig veiledning, studie/yrkesveiledning, personlig veiledning/rådgivning (Lauvås & Handal, 2000). Innhold i forhold til metodeaspektet kommer inn her. Innholdet er sterkt forbundet med metode, som dreier seg om *hvordan* innholdet skal formidles eller bearbeides. Dette er fagdidaktikken eksempel på. Ikke bare dreier det seg om hvordan, men når innholdet nærmest *blir* handlingen slik som hos Dewey, så ser vi denne forbindelsen enda sterkere.

Wolfgang Klafkis (1995) didaktiske analyse for pedagogisk planlegging er et godt eksempel på vektleggingen av innholdet i pedagogisk virksomhet, spesielt relatert til undervisningssituasjoner. Den didaktiske analysen består av fem spørsmål som står i et avhengighetsforhold til hverandre. Jeg skal ikke gjengi denne analysen her, men i de fem spørsmålene går det klart fram at innholdet gis en klar forrang i forhold til pedagogisk planlegging. Imsen (1997) viser også til at mange forskningsresultater viser nettopp det, at det er naturlig å starte med innholdet i undervisningsplanleggingen. Innholdskriteriet i undervisning er nært forbundet både med mål og vurdering, samt metode og asymmetri. I oppdragelsen er også innholdet sterkt til stede, foreldrene lærer barna sine ting som høflighet, grunnleggende forskjeller på rett og galt, å knyte skolisser, å telle osv. Eksemplene er mange, og innholdet kan her være både innholdsdefinert og handlingsdefinert.

Jeg har nå vist at innhold er spesielt viktig i pedagogisk virksomhet, selv om det kan sees på flere måter. Det oppfyller i høyeste grad kravet til å tilhøre kjernen, "essensen" i pedagogisk virksomhet.

### 3.5 Vurdering

Selv om ikke all pedagogisk virksomhet måles i karakterer, er ofte et element av vurdering med i pedagogiske situasjoner. I oppdragelsen er vurdering sentralt, for eksempel når et barn får ros eller refs, eller at utviklingen hos barnet vurderes som normal eller unormal. Foreldre kan i denne sammenheng for eksempel vurdere sin måte å oppdra på ut fra reaksjoner, oppførsel og ”resultat” hos barnet. Vurderingsbegrepet er fleksibelt på den måten at vurderingen kan gjøres av alle aktørene i den pedagogiske situasjonen. Du kan bli vurdert av andre, du kan vurdere andre og du kan vurdere deg selv. Refleksjon over egne prosesser er for eksempel en form for vurdering. Selv om vurdering er sentralt i oppdragelsen, er undervisning den pedagogiske virksomheten hvor vurdering får størst relevans.

Som begrep kan vurdering defineres som: ”å måle kvaliteten av noe i forhold til en gitt kvalitetsstandard” (Helle 2000:17). Vurdering har alltid vært en av skolens oppgaver, det forbindes oftest med å sette karakterer. Termen *evaluering* kan også brukes likestilt. Evaluering stammer fra det latinske ordet ”valere”, som betyr å sette verdi på noe. Vurderingens fremste oppgave er å forbedre undervisning og læring, men hvorfor bruke vurdering for å fremme dette? En viktig funksjon vurderingen kan ha er veiledning og motivasjon. Læringsteori tilsier at eleven trenger tilbakemelding på sine handlinger slik at eleven kan lære fra dem. Vurderingen har altså som funksjon at eleven skal lære av den. Den har også en annen viktig funksjon når den skal måle elevene til videre skolegang. Vurdering er likevel et tveegget sverd, siden positiv og negativ vurdering vil ha ulik læringseffekt på ulike elever. Som oftest blir eleven motivert av gode tilbakemeldinger, og mindre motivert av dårlige. Det er også viktig å skille mellom indre og ytre motivasjon. Indre motivasjon kommer av en brennende interesse for faget, man ønsker å lære fordi det er moro og interessant. Ytre motivasjon kan tilskrives andres tilbakemelding på et arbeid eleven har gjort, for eksempel karakterer på en prøve. Det kan sees som uheldig å overdrive ytre motivasjonsmidler, da det kan svekke den indre motivasjonen (Imsen 1997). Vi ser altså at motivasjon er en viktig faktor for læringen, noe vurderingen har som mål å fremme.

Når vi snakker om vurdering kommer vi ikke utenom relasjonsproblemet, som består av at all vurdering bygger på relasjoner mellom mål og resultat (Franke-Wiberg & Lundgren 1979). Dette ser vi også i Tyler-rasjonalen hvor det forutsettes at vurdering skjer i forhold til målene. For hva skal man vurdere etter, hvilken målestokk? Og hva er det som egentlig skal vurderes?

Utfordringen her blir å måle et læringsresultat og en erfaring som både kan være et produkt og en prosess. Et mål kan være mer enn bare konkrete målbare resultater (Imsen 1997), og som jeg tidligere har vist vil vurderingen avhenge av hvordan man ser på målaspektet.

Refleksjon kan også knyttes til vurdering i undervisningssammenheng. Lars Helle (2000) mener at vurderingen må ha en refleksjonskomponent, særlig gjelder dette i forhold til råd for videre arbeid, som er en tradisjonell del av vurderingsarbeidet. Helle påpeker at vi da går over i veiledningsfeltet, og legger følgende i begrepet refleksjon: ”evnen til å analysere de alternativer som foreligger i en gitt situasjon. Refleksjonen kan være både tilbakeskuende og framtidsorientert” (Helle 2000:66). Han mener at en vurdering som kun er framtidsorientert vanskelig kan føre til refleksjon, fordi den får mer preg av råd fra en annens opplevelse av situasjonen, og ikke stimulerer den veilededes egen refleksjon over situasjonen. Han har et godt eksempel som illustrasjon på dette. Sett at veileder/lærer sier: ”Neste gang må du huske at ord med kort vokal har dobbel konsonant. Du må også sette punktum der det passer seg med pause!”. Dersom veileder i stedet sier: ”Du har lyktes bedre med å sette punktum tidligere. Hva var det som skjedde denne gangen, siden du glemte det så ofte?” (Helle 2000:66). Det sistnevnte utsagnet er mer spørrende i formen, og spørsmålene er prosessorienterte. Svarene kan være mange, og refleksjonen eleven da må gjøre gjør det lettere å generalisere erfaringene til framtidige situasjoner. ”Jeg vet at jeg har lett for å gjøre slurvefeil. Derfor må jeg se over. Hvis jeg blir for opptatt av å fortelle historien, kan jeg lett få mange slurvefeil” (s. 66). Her ser vi altså at en form for vurdering basert på spørsmål til elev eller veisøker er anbefalt. Vurdering kan gjøres med karakterer eller uten karakterer slik vi her ser når det gjelder ”råd for videre arbeid.” Stortingsmelding 47 sier følgende om vurdering uten karakterer: ”Vurdering utan karakterer skal medverke til at elevane blir betre i stand til å reflektere over og vurdere eigne arbeid og eigen framgang, og kunne samtala om eiga læring med lærar og foreldre/føresette.” (St.meld. 47 1995-96:6)

Helle påpeker at vi må unngå den ”rogerianske felle,” som henviser til Carl Rogers klientsentrerte veiledningsmodell. Hvis man ukritisk støtter seg til denne modellen, tilsier dette at veileder aldri skal komme med egne meninger, kritiske spørsmål eller alternative tolkninger. I følge Helle er dette en misforståelse av Rogers teori, han mener at veileder skal bidra til å utarbeide en plan for endring, noe som blir umulig hvis kritiske spørsmål utelates. Helle mener at veilederen må forflytte veisøkerens fokus fra høyttenkning til refleksjon nettopp ved å stille konfronterende spørsmål. Disse spørsmålene må være lukkede, ikke i den

forstand at spørsmålet har et bestemt svar, men spørsmål som gjør veisøker i stand til å tenke kritisk. Refleksjonen innebærer at saken betraktes på en analytisk måte. Når vurdering blir sett på som refleksjon ser vi at både lærer og elev er med på en mer deltakende måte, i en kommunikativ prosess. Dette er med på oppheve asymmetrien i lærer/elev forholdet, men oppheves dette helt? Jeg vil si nei, for det er fortsatt læreren, i rollen som veileder, som stiller spørsmålene, som har kontrollen og ”styrer” situasjonen.

Et annet aspekt er at selv om det er mye vurdering i Ped er det ikke alt som vurderes. Lærerens undervisning er et eksempel på det. Lærerne selv kan reflektere over sin undervisningspraksis, men det er ikke meningen at elevene kan eller skal vurdere den. Dette er egentlig et godt eksempel på asymmetrien i pedagogisk virksomhet. Det er også fortsatt mye ”formingspedagogikk” eller ”bank-undervisning” i skolen. Det trenger ikke være noe galt i det, men fortsatt er det kanskje slik at det i undervisningen ikke legges opp til elevenes refleksjon i så stor grad som man kunne ønske. Dette kan kanskje være hemmende for elevenes vekstprosesser.

På bakgrunn av dette vil jeg si at vurdering er et viktig kriterium for Ped, men kriteriet er lettere å finne legitimering for i forhold til undervisning enn innenfor oppdragelse og danning.

### 3.6 Vekst

Jeg har nå sett på flere elementer i pedagogisk virksomhet, og funnet belegg for kriteriene jeg hittil har tatt for meg, mål, asymmetri, metode, innhold og vurdering. Alle disse kan argumenteres for å være sentrale i pedagogisk virksomhet. Jeg skal nå gå over til kriteriet vekst, et begrep jeg mener kan sidestilles med begrepene *utvikling* og *prosess* i de fleste tilfeller. Vekst er på flere måter et litt annerledes kriterium enn de andre. Vekst er for det første ikke noe typisk element i forhold til for eksempel læreplantenkning, hvor innhold, mål, metode og vurdering er sentrale. I oppdragelsen derimot kan man si at vekst er sentralt, dette har jeg bl.a. sett hos Myhre (1979), som mener at oppdragelsens mål er selvrealisering. Hos Bollnow (1976) er også vekst sentralt i forhold til oppdragelse, og denne veksten har ofte sitt utspring i en *krise* eller et brudd i utviklingen. Det er her Bollnows diskontinuerlige aspekt i oppdragelsen kommer inn. En slik krise viser seg ofte i forhold til eksistensielle eller moralske spørsmål som den unge blir stilt overfor, ofte i form av formaninger fra oppdragerens side. En formaning inneholder ofte et moralsk krav, noe som kan resultere i en

krise, fordi den appellerer barnet til å gjøre noe helt bestemt, og det blir opp til barnet å velge hvordan dette skal håndteres og eventuelt etterfølges. Dette kan føre til en krise, der barnet eller den unge må ta et eksistensielt valg i forhold til hva han eller hun innerst inne skal stå for. En krise fører til et vendepunkt, og fører ofte til større modenhet. En slik formaning kan kun gjøres overfor et barn, for når barnet gradvis modnes og blir et voksent ansvarlig menneske, er det ikke lenger i en oppdragelsessituasjon.

Selv om vi nå har sett at vekst tradisjonelt er mest forbundet med oppdragelsen, handler likevel det aller meste av pedagogisk virksomhet om *endring* i en eller annen forstand. Det består av ulike typer (vekst)prosesser, også i undervisningen. Jeg mener derfor at vekst er verdt å framheve som egen kategori. Vekst ligger dessuten på et annet logisk nivå, da det kan argumenteres for at dette er en type mål, eller en mer overordnet overgripende faktor i den pedagogiske virksomhet. Jeg mener at dette ikke trenger å ha noen innvirkning på å kunne bruke det som kriterium på lik linje som de andre. Vekst leder meg til dannelsesbegrepet, da dette er sentralt her, Jeg viste innledningsvis at danning er komplekst, og har med vekst og ulike prosesser å gjøre. Jeg vil derfor bruke litt ekstra plass på danning i forhold til vekst, da dette først og fremst vil vise kompleksiteten i pedagogisk virksomhet, men det vil også vise seg interessant i forhold til filosofisk praksis.

## **Danning**

Bildung, som er det tyske begrepet som dannelsesbegrepet på norsk er oversatt fra, kom i bruk i forbindelse med nyhumanismen på 1700-tallet. Målet var her å fremme en allsidig og harmonisk utvikling av menneskets evner og krefter, noe som skulle skje ved å beskjeftige seg med klassisk litteratur, kunst og historie. Slik skulle mennesket danne seg selv, en personlig utviklingsprosess i møtet med store og inspirerende kulturer. Dette var en åndsbevegelse for aristokratiet, og er nært til det ”common sensive” dannelsesbegrepet slik vi kjenner det, hvor danning ofte blir tenkt på i forhold til intellektuelle og kulturelle aspekter. Wilhelm von Humboldt var talsmann for denne typen klassiske dannelse, og stoffet ble hentet fra den klassiske kultur. Her kan jeg se at danninga er nært knyttet til innholdselementet, nærmere bestemt tilegnelsen av et ønsket kulturelt innhold.

Heinrich Pestalozzi ga dannelsesbegrepet et nytt innhold ved å folkeliggjøre dannelsen (Myhre 1994). Pestalozzi fant sitt dannelsesgrunnlag i den kristne tanken om medmenneskelighet og nestekjærighet. Hovedtrekkene i hans oppfatning om danning var å ha den nødvendige

kunnskap om verden, ansvarsfølelse i arbeid og samfunnsliv og omsorg og trofasthet i de nære forhold. Det var viktig at både *hånd, hode og hjerte* fikk sin plass i oppdragelsen og undervisningen, og han tenkte at utviklingen gikk gjennom tre stadier, fra det primitive, via samfunnets lover til en oppøvelse av individets vilje til det gode. Pestalozzi la stor vekt på forholdene i hjemmet når det gjaldt moralsk utvikling, og særlig forholdet mellom mor og barn. Det var særlig viktig at undervisningen skjedde i samsvar med den naturlige utviklingen hos barnet (Imsen 1997). Vi ser at Pestalozzi var mer opptatt av de nære ting, mens Humboldt og nyhumanistene beskjeftiget seg mer med det klassiske kulturstoffet. Disse to svært ulike tolkningene av dannelsesbegrepet levde side om side helt inn i det 20. århundre, og det de hadde til felles var harmonitanken, uansett hvor forskjellig dannelsesforståelsen ellers måtte være. Denne harmonitanken levde videre blant annet gjennom Herbart og Fröbel, og først rundt 1950 ble det av pedagoger stilt spørsmålsteget ved om harmonitanken og lykken var et fruktbart og realistisk mål for dannelsen. Etter en tid med politisk uro og endringer i arbeids – og produksjonsforhold kom Theodor Litt på 50-tallet med tanken om at dannelsen ikke først og fremst besto i å finne lykke og harmoni, men i ”styrke til å leve i spenningsfylte motsetninger og fylle sin plass i verden så godt som mulig” (Litt i Myhre 1994:61). Myhre mener at det sentrale i Litts tolkning av dannelsen var ”enkeltmenneskets muligheter og ansvar i et demokratisk samfunn i en verden som er teknifisert” (s. 61). Litts måte å se dannelsen på gir assosiasjoner til filosofisk praksis, som i følge grunnleggeren Gerd Achenbach (2002) blant annet har som oppgave å se verden slik den er. Ved å gjøre det kan vi bli bedre rustet til å takle og godta alle aspekter i livet, også de ”negative”, i stedet for en streben etter det harmoniske i den tro at det er det som gjør deg lykkelig. Jon Helleenes kommer også med synspunkter som støtter Litts danningstolkning, Helleenes mener at den klassiske danningstanken som Humboldt var talsmann for vil føre til ”halv-danning”. Dette blir resultatet hvis man isolerer det åndelige fra det konkrete, teori fra praksis:

”Medan ein let ånda svive i dei evige idéhimlane, let ein praksis sige ned i dei anonyme samfunnskraftene. Danninga er ”halv” fordi den er utan praksis. Danning av det isolert åndelege er samstundes ei bekrefting og styrking av dei, det er ein måte å la seg overmanne av dei på. Såleis tener halv-danninga til at ”utviklinga” og ”dei økonomiske mekanismane” vert ei lagnadstung naturkraft som styrer våre liv. Eg ser av den grunn ikkje noko stor motsetning mellom dei høgdane verdikonservative åndsdyrane og dei økonomiske teknokratane. Dei er parasitter på kvarandre og styrkjer kvarandre gjensidig.” (Helleenes 1992:89)

## Danning og oppdragelse

Som vi tidligere har sett kan ikke dannelsesbegrepet sees på som atskilt begrep i verken engelsk eller fransk, siden begrepet *education* dekker både dannelsesbegrepet og andre beslektede begreper i norsk språk. Når det gjelder selve sammenhengen mellom danning og oppdragelse, så betinges også den av begrepenes ulike betydning på de ulike språk. På tysk skiller man mellom begrepene *Erziehung* og *Bildung*, som vår norske terminologi er utledet av. Verbet *Erziehen* betyr å la vokse fram, eller gro opp og oversettes med oppdragelse på norsk. *Bildung* betyr å gi noe form etter en allerede eksisterende idè, og oversettes med danning. På norsk betyr *danne* ”å lage” og er upresist i forhold til for eksempel svensk, hvor det heter *bilda* som også har sin opprinnelse fra tysk (Kvernbekk 1990). Denne språkbruken viser at *education*-begrepet inneholder ulike betydninger, avhengig av hvordan vi legger vekt på opprinnelsen av begrepet og tolkningen ut fra det. Dannelsesbegrepet har også historisk sett vært gjenstand for stor debatt, og det er ulike forståelser av begrepet og delte meninger om dens funksjon i forhold til pedagogikken. Dannelsesbegrepet er nært forbundet med oppdragelsesbegrepet, og enkelte vil utelukkende benytte oppdragelsesbegrepet, og ser da dannelsesbegrepet slik som nyhumanistene gjorde. Noen mener at man kan se dannelsen også som det ønskede *resultat* av oppdragelsen, ofte med vekt på selvdanning. Dannelsen kan dessuten tolkes både som en prosess og som en tilstand, noe som er med på å vanskeliggjøre definisjonen av det. Man kan også se på dannelsen som en prosess som varer livet ut, mens oppdragelsen er konsentrert om de tidligste årene av livet, og noe som skjer mellom foreldre og barn, eller lærer og elev. Myhre mener at man kan komme ut av dilemmaet ved å se danning og oppdragelse som ”to aspekter ved en enhetlig prosess” (Myhre 1994:64), og jeg tenker at han her snakker om at prosessen inneholder både *educare* og *educere*, for å knytte det opp mot begreper jeg har introdusert tidligere i oppgaven. Myhres tanke er at man i oppdragelsesprosessen har individet og dets selvrealisering i tankene, men at danninga legger mer vekt på den formende funksjonen kulturstoffet har. Vi ser at begge prosessene er viktige, at de er utenkelige uten hverandre, og de to begrepene danning og oppdragelse brukes ofte om hverandre, ofte som sidestilte begreper. Dette avhenger av hvordan vi ser dannelsesbegrepet, det er for eksempel ikke sikkert at Hellesnes vil være enig i Myhres syn på relasjonen mellom oppdragelse og dannelsen i forhold til at oppdragelse har selvrealisering i tankene, og at danninga er mer formende. Dette vil jeg gå nærmere inn på under.

## **Danning og undervisning**

Jeg vil nå se litt på to ulike typer danningsteorier som vi kan knytte til andre aspekter i pedagogisk virksomhet, for eksempel undervisning. Det er vanlig å skille mellom formelle og materielle danningsteorier. De materielle teoriene går på det innholdsmessige, og med det menes det *objektive innholdet*. Dannelsingsprosessen sett fra denne synsvinkelen betegner dermed tilegnelsen av det objektive innholdet i menneskets bevissthet. De formelle teoriene går ut fra *subjektet*, og tar sikte på å fremme subjektets utvikling av evner og muligheter (Kvernbekk 1990). Innholdet her er kun interessant dersom det bidrar til individets utvikling, og kan dermed sammenlignes med *educere*-tanken eller vekstmodellen som jeg i det foregående har vist at blant annet Sokrates og Dewey er representanter for. Dersom jeg nå skal forsøke å legitimere at vekst skal være et kriterium for pedagogisk virksomhet, hvordan kan jeg si dette med tanke på undervisning av den formende typen? Det synes åpenbart at vekst er et gyldig kriterium hvis vi følger et *educere*-syn på undervisning, men kan en formende pedagogikk føre til vekst? Dette tenker jeg vil avhenge av hvordan vi operasjonaliserer vekstbegrepet, og dersom vi inkluderer læring og utvikling i begrepet vil vi kunne svare ja på det spørsmålet. Dersom vekst sees fra et danningssynspunkt er det relevant å se på de to hovedtypene av danningsteorier, som både kan fokusere på tilegnelsen av et objektivt innhold og fremming av individets utvikling. Jeg kan velge å ikke se disse to hovedtypene som så veldig motsetningsfylte i forhold til vekst, da jeg mener at individets utvikling strengt tatt kan fremmes også ved tilegnelsen av et objektivt innhold. Det vil jo også kunne karakteriseres som vekst hos individet, denne ervervelsen av ny kunnskap. Dette kan overføres til undervisningen, hvor en formende type undervisning dreier seg om å motta et allerede definert lærestoff uten å stille spørsmål ved lærdommen som ”mottas.” Men selv om kunnskapen tilegnes på denne litt ukritiske måten, kan man kanskje likevel argumentere for at den fører til en vekst i form av læring hos individet.

## **Danning og utdanning**

Det er også relevant i denne sammenheng å se danning i forhold til utdanning, slik vi ser begrepene på norsk. I følge Jon Hellesnes (1992) er det fullt mulig å snakke om en begynnelse og slutt i forhold til utdanning, men i forhold til danning så går ikke dette. Danninga kan ikke avsluttes, og det er vanskelig å si når den begynte, for når vi starter med å danne oss selv så har vi allerede blitt danna av andre. I forhold til danning versus utdanning er det spesielt interessant at det ene ikke forutsetter det andre. Slik Hellesnes ser det er en person ikke nødvendigvis danna selv om han er utdanna og omvendt. Han mener det er fare på ferde når



folk snakker om allmenndanninga som et middel til økt lykke og trivsel. Danninga er ikke noe middel for å nå et mål. Hellesnes minner om at en som har utdanning i et fag, har kunnskapen som skal til for å leve ut sin fagkunnskap i handling. Han har også evnen til å reproducere faget, og å lære det fra seg. Danninga kan ikke brukes eller misbrukes på denne måten (hvis vi kan snakke om å misbruke utdanning), for danninga er det vi bruker eller misbraker *ut i fra*. Relevant kunnskap man tilegner seg i form av utdanning kan gi mulighet til å reflektere over hvilke midler som er rasjonelle og effektive for å nå et bestemt mål. Har man for eksempel utdanning som ingeniør, er man skikket til å bedømme hvor bjelkene skal plasseres i forhold til hverandre, hvor mye støpemateriale som er optimalt etc. Hellesnes mener at mål-middel relasjoner er nært knyttet til utdanning, et syn som er vanlig når vi snakker om f eks undervisning. Videre mener Hellesnes at danninga ikke er knyttet til noen bestemt funksjon i samfunnet slik utdanning er, og har dermed heller ingen middel-funksjon. ”Danning er mellom anna det å problematisere samfunnet som totalitet og dermed dei einskilde funksjonane” (Hellesnes 1992:80). Danninga i følge Hellesnes blir av overordnet natur, og ”noko vi er i verda, ikkje noko vi er i ånda. Vi danar oss gjennom kulturell sjølførståing ved å leve denne forståinga ut i praksis” (s. 88). Det er interessant å se Hellesnes’ syn i forhold til for eksempel Myhres. Myhre har som jeg har nevnt over en liten annen vinkling på danning, som han knytter nært opp til oppdragelse. Hellesnes syn på danning ligner mer på sosialisering, slik jeg definerte sosialisering i begynnelsen av oppgaven.

Jeg mener at Hellesnes på mange måter har et litt alternativt syn, som åpner for å tenke danning som en mer overordnet prosess enn danning sett med Myhres øyne. Jeg tolker Hellesnes dit hen at han ser danninga som en slags tilstand, men en tilstand som er åpen for stadig forandring etter en hermeneutisk tankegang. Dette kan indikere at danninga er en kontinuerlig vekstprosess. Danningas premisser vil da legges av en stadig utvidet forståelseshorisont, en ”akkumulering” av stadig ny vekst, i en hermeneutisk prosess der vi stadig får mer ”bagasje” og nye øyne å se verden ut fra. Kanskje vi da kan si at vi får to typer vekstprosesser, en gjennom danninga og en annen gjennom utdannelsen? Kunnskap og vekst (eller læring om du vil) gjennom utdanning skjer i en tidsavgrenset periode med mer definert innhold og mål slik vi ser er typisk i undervisning. Danninga er både en vekstprosess og en tilstand, men en tilstand som stadig endres i dialogen med ”den andre”. Danninga er en prosess både forut, under og etter utdanninga, og han mener at *danning, dialog og praksis* henger tett sammen. Dialog i denne sammenhengen mener Hellesnes at skjer når to

forståelseshorisonter møtes og etter hvert glir over i hverandre, slik at begge forstår noe de ikke før forsto.

Ved å se på vekstbegrepet både i forhold til oppdragelse, danning og undervisning slik jeg nå har gjort, synes det klart at vekst kan sies å være et kriterium for pedagogisk virksomhet. Vekst er sentralt særlig i forhold til danning, og også oppdragelse, men kan likevel sies å være et kriterium som også undervisning oppfyller.

### 3.7 Kriterier for pedagogisk virksomhet

Jeg har i dette kapitlet diskutert pedagogisk virksomhet ved å redegjøre for sentrale elementer med utgangspunkt i den oppfatning som er vanlig i tradisjonell pedagogisk litteratur; at oppdragelse og undervisning er typiske gjenstandsområder. Danning har vist seg også å være viktig, da det på mange ulike måter er tilstede i både oppdragelse og undervisning, samtidig som begrepet kan sees isolert fra disse. Pedagogikkfeltet utvides stadig, noe som har gjort det mangfoldig og uoversiktlig, med mange underdisipliner. Med dette i tankene har jeg likevel forsøkt å argumentere for noen nødvendige betingelser som bør være oppfylt for å kunne kalle noe for pedagogisk virksomhet. Jeg kunne kanskje fått en annen sammensetning av kriterier hvis jeg hadde valgt et annet fokus, men jeg har vært nødt til å velge ett fokus, et ståsted å argumentere ut i fra, og på grunn av problemstillingens art, disipliner og hvordan vi kategoriserer disse, har jeg valgt å gå ut i fra et overordnet og tradisjonelt pedagogikkbegrep, og fokusert på undervisning, oppdragelse og danning.

Aristoteles måte å tenke kategorisering på må sees på som et ideal, og noe som passer best på ”naturlige” kategorier. Selv noe så tilsynelatende enkelt som den naturlige kategorien fugl skaper problemer med en aristotelisk tilnærming. Som vi så i kapittel 2 så kan for eksempel strutsen ikke kategoriseres som en fugl fordi den ikke kan fly. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i Aristoteles tanke om essens for å finne noen kriterier for pedagogisk virksomhet, selv om jeg har en kunstig, i betydningen ikke naturgitt, kategori. Jeg har prøvd å finne nok kriterier for å kunne snevre ned virksomhetsbegrepet til å bli *pedagogisk* virksomhet, ikke bare en hvilken som helst virksomhet. Dersom jeg hadde framsatt kun to kriterier, for eksempel mål og metode, så er det mange virksomheter som kunne kalles pedagogiske som ikke er det, for eksempel krigføring, en Mount Everest ekspedisjon, eller andre målrettede aktiviteter. På den annen side har jeg vært forsiktig med å ikke ende opp med for mange kriterier, for på den

måten å utelukke virksomheter som kan sies å være pedagogiske ut fra oppdragelses- og undervisningselementene. Hvis jeg eksempelvis i tillegg hadde framsatt *klasserommet* som et kriterium, så hadde all pedagogisk aktivitet som foregår utenfor klasserommet falt utenfor. Det samme gjelder kriteriet *elev*. Da ville all aktivitet uten elever falt utenfor, for eksempel ville oppdragelse fra en forelder til et barn falt utenfor, og også undervisning mot voksne. Rammer, som er et av elementene i den didaktiske relasjonsmodell, er heller ikke et godt kriterium. Rammer kan være hva som helst, i alle sammenhenger. Det som dermed blir aspektet ved dette er om jeg har endt opp med et passe antall kriterier, eller for få eller for mange. Det finnes ingen fasit på bruk av antall kriterier, adekvatheten viser seg i anvendelsen, siden litt av poenget med kriterier er å oppnå orden, oversikt og håndterbarhet. På grunn av fagets vekst kan man kanskje finne noen virksomheter som av ulike grunner regnes med til eller hører til pedagogikk som ikke vil bli definert som pedagogiske hvis jeg legger mine kriterier til grunn. Det vil alltid finnes en "struts" innenfor pedagogisk virksomhet også. Når dette er sagt, så mener jeg at jeg med kriteriene jeg har lagt til grunn, *mål, asymmetri, metode, innhold, vurdering* og *vekst* til sammen sier noe om hva kjernen i pedagogisk virksomhet kan sies å være. Dette mener jeg selv om kriteriene kan sies å oppfylles i ulik grad ut fra hvilket pedagogisk ståsted jeg legger til grunn. Disse kriteriene vil videre danne grunnlaget for kategoriseringen av filosofisk praksis i kapittel 5.

Verken Roschs eller Aristoteles' sine kategoriseringssystemer hensiktsmessige å bruke alene for å besvare min problemstilling, men til sammen utgjør de et fruktbart redskap. Det vil si at jeg skal ta med meg Aristoteles tanke om essens, som utgjøres av de individuelt nødvendige betingelsene, men det vil være umulig å bruke Aristoteles tanke om gjensidig utelukkende kategorier. Dette er illustrert ved Schefflers poeng om gråsoner, at det sjelden vil være ett område alene som "eier" et fenomen. Aristoteles essenstanke er heller ikke tilstrekkelig å bruke her. Jeg skal videre bruke Roschs måte å kategorisere på, og hennes teorier om grader av likhet, typiskhet og prototyper. Før jeg skal i gang med å se om filosofisk praksis kan sies å tilhøre den pedagogiske virksomhet, vil jeg klargjøre hvordan jeg så langt har kategorisert Ped. Under (neste side) har jeg skissert pedagogisk virksomhet slik jeg bruker det i oppgaven, i en modell som viser Roschs måte å tenke kategorier innenfor en taxonomi:

| Superordinate level  | Basic level  | Subordinate level  |
|--|--------------|--|
| <i>Pedagogisk virksomhet</i><br>Kategorisert ved kriteriene<br>- mål<br>- asymmetri<br>- metode<br>- innhold<br>- vurdering<br>- vekst | Undervisning | Matematikk undervisning<br>Voksenopplæring                     |
|  | Oppdragelse  | Takke for maten<br>Forskjellen på rett og galt<br>Lære å telle |
|  | Danning      | Ha god språkføring<br>Lese Goethes Faust                       |
|  | FP?          | Sokratisk café<br>En til en - samtaler om frihet               |

Tabell 1: Eksempel på nivåer av kategorier innenfor en taxonomi (Rosch)

Av grunner jeg tidligere har forklart, har jeg valgt å ta for meg *undervisning*, *oppdragelse* og *danning* som typiske eksempler på pedagogiske gjenstandsområder eller fenomener. Som det framgår av modellen over så har jeg satt disse på Roschs *basic level*. Jeg har som hypotese at FP kan være en virksomhet på dette nivået, på lik linje med undervisning og oppdragelse, som alle kan fungere som underkategorier til *superordinate level* som her er Pedagogisk virksomhet. (Jeg har satt inn i elementer på *subordinate level* kun for å illustrere).

Det er naturlig å spørre seg nå om noen av de tre gjenstandsområdene kan sees som prototyper på pedagogisk virksomhet. En prototype er, som jeg nevnte i kapittel 2.2, et eksemplar som har mest mulig til felles med de andre medlemmene i samme kategori, og at den oppfyller flest mulig av kriteriene for den overordnede kategorien (superordinate level). Hos Aristoteles måtte disse inndelingene være uttømmende og gjensidig utelukkende, og alle kriterier for en kategori måtte være oppfylt for å kunne bli definert som medlem av kategorien. Roschs system er ikke så absolutt, hun åpner for at fenomener kan eksistere i mer enn én kategori, og har et syn som er basert på grader av likhet. De seks kriteriene jeg har framsatt vil kunne sies å oppfylles i varierende grad for hhv oppdragelse, undervisning og danning, alt ettersom hvilket ståsted vi tar, og hvor strenge vi er. Jeg mener å ha argumentert for at *alle* kriteriene kan være tilstede i både undervisning og oppdragelse, men noen i større grad enn andre. I undervisning vil *mål*, *innhold*, *metode*, *asymmetri* og *vurdering* være tilstede i større grad, men vekst er kanskje ikke fullt så framtrædende slik jeg ser vekstkriteriet. I oppdragelsen vil *mål*, *asymmetri*, *vekst*, *vurdering* og *metode* være sentralt, mens innhold ikke er fullt så framtrædende. Følger vi Roschs tankegang, trenger vi ikke være så strenge som

Aristoteles, og jeg vil derfor si at både undervisning og oppdragelse vil kunne kvalifisere som prototyper på pedagogisk virksomhet på bakgrunn av min redegjørelse ovenfor.

Når det gjelder danningsaspektet stiller det seg litt annerledes. Jeg har også satt danning inn på basic level, da det er ansett som et viktig element i pedagogisk virksomhet, selv om det kanskje ikke kan sies å være noen prototype slik undervisning og oppdragelse er. Det har mye å gjøre med kompleksiteten i begrepet, folk legger ulike ting i dannelsesprosessen noe som gjør det vanskeligere å få grep om, og som gjør det vanskelig å se om kriteriene for Ped oppfylles eller ikke. Dette kan også ha med språk og gjøre, og hvilke andre prosesser som er inkludert i ett og samme begrep. På fransk og engelsk at det ikke eksisterer noe eget ord for danning, det inngår i *education*. Nettopp derfor er danning spesielt interessant her, da ulike danningselementer på mange måter kan sies å "gjennomsyre" både undervisning og oppdragelse. Danning kan derfor sies å oppfylle *vekst*, *mål* (av den innholdstrascendente typen), *innhold* og *asymmetri*, men *vurdering* og *metode* i mindre grad.

Om filosofisk praksis hører hjemme i kategorien Ped vil avhenge av om kriteriene oppfylles, og i hvor stor grad de gjør det, vil kunne si noe om FP er typisk eller utypisk Ped. Dette skal jeg nå se på, og jeg vil presentere FP slik de filosofiske praktikerne selv definerer seg og sin virksomhet.

## 4 FILOSOFISK PRAKSIS

Ved hjelp av essenstanken og litteraturen jeg har gått gjennom, har jeg framlagt forslag til seks kriterier for pedagogisk virksomhet og argumentert for disse. Når jeg nå skal diskutere filosofisk praksis, er det viktig å poengtere at jeg ikke skal finne noen nye kriterier. Det er Ped jeg anser som hovedkategori, og som jeg derfor har framsatt kriterier for. For å kunne besvare min problemstilling skal jeg bruke disse kriteriene på FP, for å se om FP kan oppfylle kriteriene for å kunne kalles en pedagogisk virksomhet. Da trengs en beskrivelse av filosofisk praksis. Hva slags virksomhet er det egentlig? Hva går det ut på? Kan det defineres på noen måte?

NSFP – Norsk Selskap for Filosofisk Praksis - introduserer det slik på sine nettsider:

”I filosofisk praksis tilbys samtaler på tomannshånd med en filosof. Med den filosofiske praktikerens kan du drøfte veivalg i livet, samlivsproblemer, sorg, verdikonflikter, utfordringer du står inne i på jobben og andre allmennmenneskelige utfordringer. Eller du kan bruke filosofen som en dialogpartner omkring andre tema som opptar deg. Sentralt i samtalene står din egen refleksjon knyttet til egne erfaringer, normer, idealer og verdier.

Mange filosofiske praktiskere tilbyr også tjenester til grupper, bedrifter og organisasjoner, for eksempel innen dialogledelse og etisk refleksjon. Filosofi for barn er et tredje område som filosofiske praktiskere engasjerer seg i.” (NSFP 2006)

Denne teksten er først og fremst ment for potensielle kunder som kanskje aldri før har hørt om filosofisk praksis. Den sier noe om innholdet og temaet for samtalene og hva slags utfordringer og problemer folk kan få hjelp til å løse. Den er svært generell, og jeg vil senere diskutere både det innholdsmessige, målet og eventuelle metoder mer utdypende. Gjennom redegjørelse for den 2-årige utdanningen NSFP tilbyr, beskriver Henning Herrestad flere aspekter ved filosofisk praksis:

”Filosofisk veiledning er langt fra kun et spørsmål om å anvende filosofiske teorier, det er i like stor grad kunsten å få klienten til selv å utforme sin livsfortolkning som en livsfilosofi. Det analytiske håndverket man indirekte lærer gjennom oppgaveskrivningen i studiet, med begrepsanalyser, utledning av logiske konsekvenser og sjekking av konsistens, er like viktig som kunnskapen om hvilke teorier tidligere filosofer har framsatt. Å utøve filosofisk veiledning er derfor å drive med filosofi, det er en ”filosofisk praksis”.” (Herrestad 1997:73)

Herrestad kommer her inn på blant annet livsfilosofi-fortolkning og metodeaspektet. Praktikeren bruker begrepsanalyse, sjekking av konsistens og utledning av logiske konsekvenser som redskap i samtalen, både for å hjelpe klienten å utforme sin egen livsfilosofi, og som redskap for å sette i gang tankeprosesser hos gjesten. Enkelte velger å se disse redskapene som en type *metode* i virksomheten, mens andre mener det ikke finnes noe entydig metode, men at det som noen kaller metode i stedet kan kalles tilnærminger, verktøy, framgangsmåter eller teknikker. Den filosofiske praktikeren Gerd Achenbach (1995) er en av de som mener at filosofiske praktikere ikke benytter metoder. Dette begrunner han med at det å følge et bestemt mønster eller et spesifikt utgangspunkt undergraver selve den filosofiske virksomheten de skal bedrive. Filosofiske praktikere legger også ulike verdier og ulikt innhold i metodebegrepet, noe som gjør det vanskeligere å diskutere følgende begreper på samme grunnlag: metode, framgangsmåte, teknikk, redskap, verktøy og tilnærming.

Men hva er hensikten og målet med filosofisk praksis? Gjesten selv har vanligvis et problem han ønsker å løse, han har kommet til et veivalg, eller han har noe av filosofisk natur som han ønsker å diskutere for å få klarhet i en bestemt sak eller generell klarhet i forhold til sitt liv. Det er ulike grunner til at folk oppsøker en filosofisk praktiker, men det som synes klart er at gjesten har en grunn eller et motiv for å gjøre det. Dette motivet kan være bevisst og klart definert, eller det kan være mer diffust og udefinert. Det blir da interessant å stille seg en del spørsmål. Har gjestenes forventninger til filosofisk samtale innvirkning på utøvelsen til den filosofiske praktiker? Har praktikeren noe intendert mål med virksomheten som helhet? Har praktikeren et uttalt mål for den særskilte klienten? Hvor mange samtaler må gjesten ha med filosofen for at et eventuelt mål kan nås? Legger praktikeren opp samtalene i forhold til et forhåndsbestemt mål eller ”sted” klienten skal ”komme til”, eller er prosessen selve målet? Dette har praktikerne ulike synspunkter på, og Norsk selskap for filosofisk praksis for eksempel sier det slik: ”Den viktigste drivkraften for å oppsøke filosofisk praksis bør [derfor] være et ønske om å oppnå *bedre forståelse* eller *økt innsikt* i eget liv, eller i forhold til andre spørsmål som legges frem” (NSFP 2006). Dette beskriver hva NSFP mener *bør* være gjestens drivkraft for å oppsøke filosofisk praksis. Dette kan kanskje tolkes på den måten at NSFP legger opp samtalene/virksomheten slik at gjestene kan bli i stand til å oppnå denne forståelsen og innsikten, og at bedre forståelse og økt innsikt kan sees mål for virksomheten.

Gjennom dette kapittelet skal jeg se på filosofisk praksis fra ulike ståsteder. Jeg skal presentere ulike filosofiske praksiser og praktikere ved å ta for meg deres syn på sentrale

elementer i FP, som blant annet er metode, innhold og mål. Dette er kriterier jeg alt har fastslått for Ped, og de utgjør typiske elementer i FP som både kan definere virksomheten, og samtidig vise at den er lite enhetlig. Det er nemlig mange ulike meninger her. Før jeg går nærmere inn på disse elementene, kommer jeg til å presentere kort bakgrunnen og fundamentet for filosofisk praksis i dag. Det er naturlig å starte med Sokrates, siden han er en av filosofisk praksis største inspirasjonskilder.

#### 4.1 Arven etter Sokrates

Generelt sies det at filosofi handler om å la sine tanker og ideer utfordres gjennom en kritisk refleksjon, og dette er først og fremst kjent gjennom den Sokratiske metode. Denne metoden minner oss om at vi ikke skal godta en teori eller et argument selv om den settes fram med autoritet eller det vises til en kjent filosof. Vi må ”granske alt som sies, enhver idè eller påstand som settes frem, undersøke hva som er dens begrunnelse, se om den er relevant i sammenhengen, veie for og imot, og eventuelt lete etter andre perspektiver” (Svare & Herrestad 2004:78). I denne prosessen stiller alle likt, uansett bakgrunn, makt og status, det skal være en likeverdig samtale. Sokrates praktiserte denne kritiske refleksjonen gjennom dialog med vanlige folk på torget i Athen om deres vanlige livsspørsmål i hverdagen. Han belærte ingen, men stilte i stedet spørsmål for å få folk til å tenke og forløse visdommen som han mente alle hadde gjemt dypt inne i seg (Schjelderup, Olsholt & Børresen 1999). Så vidt vi vet var han også den som først brukte ordet filosof, som betyr ”en som elsker visdom” (philos = elske, og sophia = visdom). De fleste av oss har derimot vanskelig for å få øye på visdommen inni oss, og Sokrates mente at alle mennesker gikk svangre med sin kunnskap, og at kunnskapen kunne forløses ved at noen stilte dem de rette spørsmålene. Ved å gjøre det hjalp Sokrates folk til å føde sin egen indre visdom, og dette har siden blitt kjent som majevtikk, eller den sokratiske jordmorkunst. Her kan vi se paralleller til pedagogisk virksomhet både i forhold til vekstpedagogikk og veiledningstankegang. Som et ledd i denne fødselshjelpen, brukte Sokrates sine samtaleferdigheter som verktøy. Han var en mester i samtalekunst, og hans rasjonalistisk-kritiske natur førte til at han satte spørsmålstejn ved lite gjennomtenkte påstander og selvsikre meninger. Sokrates hadde sjelden svaret, hans agenda var at han ville rokke ved folks forutinntatthet ved å stille spørsmål. Han vektla verdien av å søke ny viten og av å gjøre etablerte sannheter til gjenstand for refleksjon. Her ser vi også likheten med filosofisk praksis i forhold til måten det samtales på, og i forhold til mål, som ofte blir definert som ”økt innsikt” ved hjelp av filosofisk samtale. I stedet for den



tradisjonelle retorikken som for eksempel sofistene var kjent for, brukte Sokrates andre metoder når han stilte sine spørsmål til folk, han strebet for eksempel etter å finne essensen og det vesentlige i det som ble lagt fram for ham (Svare & Herrestad, 2004). Vi kan vel si det slik at både Sokrates og sofistene utførte en form for samtalekunst, men at formålet med samtalevirksomheten var svært ulik. Dette kan knyttes an til målaspektet, at Sokrates sitt mål med samtalene var et ønske om å dra ut kunnskapen som han mente lå svanger i hvert menneske ved hjelp av kritisk refleksjon, mens sofistene tenderte mer mot å utøve makt ved hjelp av overtalelse gjennom sin retorikk.

En historie fra Platons dialog Laches som jeg vil gjengi et utdrag fra nedenfor, illustrerer hvordan en typisk samtale med Sokrates' foregikk. Etter en fekteoppvisning på en arena i Athen diskuterer to fedre sammen med noen venner hva som er godt for deres unge sønner å beskjeftige seg med, og samtalen går etter hvert over i en diskusjon om hvorvidt øvelse i våpenbruk og fortrolighet med fektekunst gir større mot i krigen enn en som ikke har trent seg på dette. De spør Sokrates om råd, og de kommer etter hvert dit hen i diskusjonen at de blir nødt til å finne ut hva mot er for å kunne lære de unge å bli modige:

*”Sokrates: Hva skal vi da si at mot er? Hva mener du Laches?*

*Laches (en av fedrenes venner): Det er ikke vanskelig. Når en mann blir på sin plass og slåss med fienden uten å flykte, så kan man ganske rolig kalle ham modig.*

*Sokrates: Det var godt svart Laches. Men du svarte ikke helt på det jeg spurte om. Svaret ditt var ikke fullstendig. Jeg uttrykte meg kanskje ikke klart nok.*

*Laches: Hva mener du Sokrates?*

*Sokrates: Det skal jeg straks fortelle. Du har helt sikkert rett i at en mann som blir på sin plass og slåss med fienden uten å flykte, er modig. Men la oss tenke oss en mann som gir seg på flukt, men likevel fortsetter å slåss med fienden? Kan ikke han også kalles modig?*

*Laches: Ja, han må også kalles modig.*

*Sokrates: Nettopp. Det var min skyld at du ikke svarte fullstendig. Jeg stilte ikke spørsmålet mitt godt nok. Det jeg ville vite er ikke bare hvem som er modig i krig, enten han blir på sin plass eller kjemper på andre måter. Jeg ville også vite hvem som er modig til sjøs, og hvem som er modig overfor farer i sykdom, fattigdom eller politiske problemer. Og videre; ikke bare de som viser mot i møtet med smerte og angst, men også de som tar kampen opp med deres egne begjær og lyster, både når de holder stand mot disse fristelser, og når de unndrar seg dem ved flukt. For man må vel innrømme at også i slike situasjoner kan mennesker være modige, ikke sant?*

*Laches: Ja, jeg tror mot i alle tilfeller innebærer å ha et utholdende sinn.*

*Sokrates: Men ren utholdenhet kan jo ha sammenheng med dumhet. Det vil du vel ikke kalle mot?*

*Laches: Nei, det blir galt. Den modige er alltid klok.*

*Sokrates:* Så du vil altså bestemme mot som en kombinasjon av utholdenhet og klokskap. Men hvem er den tapreste av en som holder ut i kamp fordi han vet at hjelpen snart kommer og en som holder ut uten å vite at det kommer noen hjelp?

*Laches:* Den siste.

*Sokrates:* Men hans utholdenhet har jo mindre sammenheng med hans klokskap enn den første. Vi var jo enige om at mot og dumhet ikke var forenlig men nå sier vi det motsatte.

*Laches:* Uff da.

*Sokrates:* Har vi drøftet denne saken på rett måte?

*Laches:* Nei, ved Gud, det tror jeg ikke.” (Svare & Herrestad 2004:80-81)

Her diskuterer Sokrates begrepet *mot* med Laches, og det ble klart for Laches at han uttalte seg om ting han ikke visste nok om. Typisk for Sokrates var at han med sine kritiske og ofte ironiske spørsmål, sådde tvil i sin samtalepartner. Ved å innvikle sine samtalepartnere i selvmotsigelser slik han her gjorde, viste han dem at deres viten var en skinnviten, og dette er kjent som *Sokratisk ironi*. Han skapte en opplevelse av tvil hos den andre. Dette var for Sokrates første steg i erkjennelsesprosessen, å erkjenne at du ikke vet, en ”viten om ikke-viten”. Deretter hadde han den sanne erkjennelse som mål. Denne erkjennelsen ville han ikke gi til andre, men hjelpe hver og en av oss med å finne inni oss selv (Myhre 1981:28). I den Sokratiske ironi ser jeg klare asymmetriske trekk. Han utøvde en slags makt og overlegenhet ved sin ironiske måte å spørre på, for slik å få den han samtalte med til å innse at han resonnererte feil. Dette var en bevisst strategi fra hans side, og kan derfor karakteriseres som et hinder for en likeverdige samtale. Samtalen foregikk på Sokrates premisser, og han styrte dialogen blant annet ved bruk av ironi som metode. Sokrates var i tillegg opptatt av at begreper skulle ha korrekte definisjoner, og måten han stiller spørsmål på virker klargjørende fordi begrepers betydning blir diskutert og kanskje definert på nye måter. I følge Myhre (1981) så stilte ikke Sokrates disse spørsmålene for å pulverisere sannheten, men for å avsløre lettkjøpte sannheter og fordommer. Det å finne fram til allmenngyldige begrepsdefinisjoner og å analysere seg fram til presise formuleringer, bidro til å finne denne kunnskapen som Sokrates søkte. Dette ser vi også at den franske filosofiske praktiker Oscar Brenifier (Barne- og ungdomsfilosofene (BUF) 2006) gjør. I artikkelen ”Prinsipper for filosofisk konsultasjon” uttrykker Brenifier sin oppfatning om at det er gjestens uttrykk for ideer gjennom hans eller hennes *språklige utsagn* som er viktig. Han tar tak i ord, setningsformuleringer, avbryter ofte også gjesten (eller subjektet som han selv kaller gjesten) for å reformulere det de har sagt til kanskje en mer velutviklet hypotese. Dette oppleves ofte som frustrerende for gjesten, som kanskje deretter protesterer ved å si: ”Det er ikke det jeg sa.

Det er ikke det jeg ville si.” Brenifier ber gjesten gjenta det han egentlig mente, og avbryter dersom forklaringen blir for lang, eller dersom han ser det som følelsesmessig avreagering. Brutalt sier han da at han ikke forstår hvor gjesten vil hen, og ber gjesten gjøre en øvelse hvor han kun får lov til å si sitt budskap med kun én setning. Det Brenifier her gjør, i motsetning til Svare & Herrestad, er at han arbeider ut i fra ideen om at gjesten skal distansere seg fra sitt eget ego for å lettere kunne våge seg på en filosofisk refleksjon rundt presise ideer og hypoteser. Han gjør ”kort prosess”, og bruker disse brutale samtalemetodene i håp om å framskynde den filosofiske bevisstgjøringen hos gjesten. På mange måter er Brenifier den som er nærmest den ”rene Sokratiske metode” av de filosofiske praksisene jeg tar for meg i oppgaven. Samtidig kan det virke som om Brenifier tar lite hensyn til relasjonsaspektet i kommunikasjon mellom to mennesker, han er svært fokusert på retorikk og språklige utsagn, og ikke så mye på hvordan måten det samtales påvirker gjestens oppfatning av sin rolle i samtalsituasjonen. Dette kan sees på som forskjellen på en dialog og en dialektisk samtale. En dialektisk samtale er fokusert på saken, innholdet og argumentasjonen. I dialogen er et videre kommunikasjonsbegrep inkludert, som kanskje ivaretar flere aspekter som er viktige i en filosofisk samtalepraksis.

Som vi ser er det mye likt i måten Sokrates samtalte på og hvordan samtalerne i filosofisk praksis i dag foregår. Filosofiske praktikere er også opptatt av å diskutere betydningen av begreper, for å belyse problemer på nye måter, og de benytter kritisk refleksjon ved å stille spørsmålstegn ved gjestens ”sannheter”. Filosofiske praktikere drar derimot ikke spørsmålstilelsen så langt at gjesten vikles inn i selvmotsigelser, slik Sokrates gjorde ved hjelp av sin ironiske metode for å bevise ”viten om ikke viten”. Dette har kanskje å gjøre med at Sokrates’ mål var at menneskene skulle finne den evig- og allmenngyldige kunnskapen i seg selv, mens filosofisk samtale ikke har et slikt uttalt mål. Filosofisk praksis har ikke som agenda å finne en eviggyldig kunnskap, og derfor er heller ikke målet for samtalen å søke en slik kunnskap. For mange filosofiske praktikere, for eksempel Henning Herrestad, er det primære målet med FP ”større meningsfylde og perspektivrikdom, snarere enn velvære og mestring” (Herrestad 1997:69). Filosofisk praksis benytter heller ikke Sokratiske ironi i særlig grad, og det henger kanskje sammen med at rammen rundt og gjenstanden for samtalen ofte er knyttet til gjestens følelser og holdninger til eget liv. Ironi er ikke så godt egnet i den forbindelse. Det er altså ikke kun ”rene” filosofiske spørsmål som tas opp i filosofisk praksis, bortsett fra kanskje hos Brenifier, og dermed krever det litt mer varsomhet i samtalen og møtet med gjesten enn det Sokrates viste i sine samtaler. Herrestad bekrefter at denne

retoriske diskusjonskulturen er sterk på Universitetet i Oslo og hos filosofistudentene som studerer til å bli filosofiske praktikere:

”Noe av det vi har jobbet veldig mye med, har vært å nærmest avlære filosofistudenter denne vanlige diskusjonskulturen på Blindern, hvor du prøver å slakte de andre, og vise feil med det de gjør, og heller gi et mer veiledende veiledningsformat på gruppesamlingene når de møtes”. (Herrestad 2004, i personlig kommunikasjon)

Herrestad viser at de på dette punktet går bort fra Sokrates måte å samtale på, og i stedet nærmer seg mer den typiske ”veiledningssamtalen”. Det ser ikke ut til at Sokrates var særlig hensynsfull ovenfor dem han snakket med, han vurderte ikke sine samtalepartners personlighet eller følelser, det var kun det som var gjenstand for samtale som var i fokus. Vitenskapen har siden Sokrates’ tid kommet langt i forhold til utviklingen av for eksempel kommunikasjonsteorier, og den psykologiske disiplin har oppstått. Dette har bidratt til bedre å forstå hvordan menneskelig kommunikasjon fungerer og til å innse at måten kommunikasjonen gjøres på virker inn på menneskets tanker, følelser og mulighet til å uttrykke seg.

Sokrates var den første inspirasjonskilden til filosofisk praksis, men virksomheten har også hentet inspirasjon og legitimitet fra andre enn han. Mange andre filosofer fra antikken og fram til i dag har hatt tanker om hvorfor filosofi er nødvendig i menneskers liv, for eksempel Epikur (341-271 f. Kr). Han er kjent for å ha sagt ”Empty is the argument of the philosopher which does not relieve any human suffering.; for just as there is no benefit in medicine if it does not drive out bodily diseases, so there is no benefit in philosophy if it does not drive out the disease of the soul” (Raabe 2001:29). Dette er et sitat som er mye brukt i diskusjonen rundt hva filosofisk praksis er og ikke er, blant annet for å avgrense virksomheten fra psykoterapi. I debatten rundt filosofisk praksis’ legitimitet i forhold til den akademiske filosofien kan vi finne støtte i Ludvig Wittgensteins retoriske utsagn: ”What is the use of studying philosophy if all it does for you is to enable you to talk with some plausibility about some abstruse questions in logic, etc., and if it does not improve your thinking about the important questions of everyday life?”(Malcolm i Raabe 2005:5). Alt dette er tanker som har vært med på å inspirere og utforme filosofisk praksis i dag.

## 4.2 Starten på moderne filosofisk praksis

Mange filosofer opp gjennom historien har vært opptatt av filosofiens betydning for mennesker både i dagliglivet og i den sjelelige utvikling, og det er slike synspunkter på hvordan filosofiens plass i menneskelivet bør være som har inspirert og formet fremveksten av virksomheten filosofisk praksis. Den tyske filosofen Gerd Achenbach regnes som grunnleggeren av den moderne form for filosofisk praksis. Han startet opp i 1981 med å ta imot mennesker til samtale om personlige og allmennmenneskelige utfordringer og problemstillinger. Denne virksomheten spredte seg raskt i filosofiske miljøer rundt om i Europa og USA, og i dag bedrives filosofisk praksis over hele verden. Filosofisk praksis i Norge bedrives først og fremst gjennom NSFP, Norsk Selskap for Filosofisk Praksis. Det ble startet opp i 1998 av Henning Herrestad med hjelp fra Anders Lindseth som startet med filosofisk praksis i 1990 etter å ha gått i lære hos Achenbach i Tyskland. NSFP er et interessefelleskap som har som formål å styrke filosofisk praksis som en faglig virksomhet. En av hovedoppgavene er å utdanne filosofiske praktikere. Utdanningen er todelt; en teoretisk del, et filosofikurs på 10 studiepoeng, som tas via Universitetet i Oslo og en praktisk del som tas over en periode på 2 år. Samlet sett gir denne utdanningen rett til å søke om medlemskap i NSFP, og en mulighet til å drive som filosofisk praktiker med selskapets godkjenning (NSFP 2006).

For Achenbach (1995) er det viktig at FP ikke blir sett på som en ny metode som skal brukes til å løse menneskers problemer. Achenbach tufter ikke sin virksomhet fra én bestemt filosofisk retning, men henter inspirasjon og legitimitet fra ulike filosofiske retninger og filosofer, og knytter først og fremst sitt syn på filosofisk praksis til de pyrrhoniske skeptikerne, som mener at visdom består i å lære å leve med uvissheten og ambivalensen i tilværelsen. I følge Inga Bostad (2005) er dette en filosofisk tradisjon, i vestens filosofi, som primært handler om individets evne til selvrefleksjon og bevissthetsforflytning, og ikke om et rasjonelt forsvar for en doktrine. Achenbach poengterer viktigheten av å inneha en filosofisk skepsis til alt som er ansett som rett, avgjort, utvilsomt og endelig, og "sant" og dermed unntatt videre undersøkelse. Filosofens oppgave er ikke å helbrede eller å skape sunnhet, men å skape bevegelse og liv. Filosofen skal gi liv til tanken, ikke omvendt (Svare & Herrestad 2004). Achenbach argumenterer for dette synet med en maksime av Montaigne: "Not living as it is thought philosophically, but thinking over philosophically that which is lived" (Achenbach 1997:14). Det er også viktig å presisere at for Achenbach kan ethvert tema eller

spørsmål, gjerne dagligdagse spørsmål, gjøres til gjenstand for filosofisk refleksjon, og han har en motvilje mot å begrense samtalen til de typiske og klassiske filosofiske problemstillingene. Dette er fordi den filosofiske praksis ikke strever etter å oppnå en teoretisk, allmenngyldig viten om et emne, slik den akademiske filosofi ofte søker å gjøre. I stedet søker den filosofiske praktiker, i følge Achenbach, en praktisk eksistensiell viten, ”som gjør den besøgende i stand til at forholde sig og indtage nogle bestemte attituder til det konkrete problem og den konkrete livssituation” (Hansen 2002:265). Achenbach mener at et kjennetegn på den filosofiske refleksjonen er en kritisk holdning og en filosofisk skepsis til alt som blir framstilt som ”sant”. Det er viktig at tenkningen foregår med hjertet og at den ikke ”forfaller til tørr abstrakt intellektualisme” (Svare & Herrestad 2004:94). Gjestens problematiske situasjon blir av Achenbach sett på som et problem som filosofen skal relatere seg til gjennom *empati*, da han mener at empati er nødvendig for å kunne filosofere. Achenbach sier i den forbindelse at “philosophy is really understood only through its practice, through a personal empathic experience and intellectual cultivation of the subjects of thought” (Schuster 1999:35). Dette forklarer Achenbach med at empati trengs for *selve* filosoferingen. Det holder ikke å ha teoretisk kjennskap til hva for eksempel Heidegger mente om døden og sannheten, men at ”Such knowledge is not understood until the philosopher himself has experienced a need to question the meaning of truth and death” (Schuster 1999:35). Det som i følge Achenbach er det spesielle med filosofisk praksis er at gjestens problematiske situasjon ikke ansees som avvik eller kompleks. Gjestens situasjon oppfattes som unik og skal derfor ikke tolkes ved hjelp av generaliseringer eller reduksjoner. Filosofen bistår gjesten i å tenke seg gjennom det problematiske, og på den måten erstatte problemet med filosofisk forståelse. Det skjer ved at filosofen hjelper gjesten med å omstrukturere det problematiske i et filosofisk rammeverk. Selv om opprinnelsen og hovedtanken stort sett er lik blant de som driver med filosofisk praksis i dag, er ikke alle filosofiske praktikere alltid enige med Achenbach eller hverandre. Selv om fundamentet er det samme, har filosofene på forskjellige måter utviklet seg i litt ulike retninger når det gjelder synet på hva filosofisk praksis er og skal være.

#### 4.3 Ulike elementer i filosofisk praksis og forskjellige syn på disse

Jeg har så langt sett på Sokrates sin samtalevirksomhet og den påvirkning han har hatt på den moderne filosofiske praksis som Achenbach startet i Tyskland på 80 tallet. Jeg har så vidt introdusert filosofisk praksis i Norge gjennom NSFP, og to av deres praktikere Svare og Herrestad. Jeg skal i det videre gå litt nærmere inn på sentrale elementer i filosofisk praksis,

og tilnærmingene til disse. Jeg starter med å diskutere metodeproblematikken, deretter går jeg over til målaspektet. Begge disse er sentrale aspekter som praktikerne selv problematiserer. Dialog og samtaleaspektet vil også bli belyst. Jeg vil gjennom dette komme inn på virksomheten og ståstedet til ulike filosofiske praktiskere som Gerd Achenbach, Ran Lahav, Anette Prins-Bakker, Peter Raabe og Henning Herrestad & Helge Svare som driver den 2-årige utdanningen gjennom NSFP.

#### 4.3.1 Metodeproblematikken

Jeg har innledningsvis nevnt at metodeproblematikken er sentral i filosofisk praksis, og jeg skal nå komme litt nærmere inn på dette. Det er svært forskjellige syn på metodeaspektet blant praktikerne, og jeg skal nå se på de eventuelle metodene som praktikerne baserer sin virksomhet på. Uenigheten i metodespørsmålet kan kanskje skyldes at virksomheten er ny, og at det er flere yrkesgrupper og profesjoner og disipliner som bedriver dette. I følge Thomas Kuhns begrepsapparat, mener Finn Thorbjørn Hansen vi godt kan si at feltet filosofisk praksis befinner seg i den revolusjonære periode (Hansen 2002). Hansen mener dette tyder på at det er mange konkurrerende syn på hva filosofisk praksis grunnleggende er, og at "et egentlig paradigme og felles grundsyn synes stadig ikke at være opnået" (Hansen 2002:261). Hansen sier videre at det av den grunn er vanskelig å finne et paradigme for filosofisk praksis, "da metoden ikke bundet i en videnskabsopfattelse eller epistemologi" (s. 261). Hvis vi skal følge Kuhns terminologi er det kanskje riktigere å si at feltet befinner seg i en *pre-paradigmatisk* periode. Dette fordi virksomheten ennå er såpass ny, at det kanskje ikke er etablert et reelt paradigme ennå. Raabe bringer på bane at noen praktiskere mener det ikke er eller bør være noen metode, andre at det *bør* være en metode, andre igjen at det allerede er en metode, og noen mener at det er flere og overlappende metoder. Dette tyder på at filosofisk praksis, i følge Raabe, for øyeblikket befinner seg i en tilstand av "dynamisk uorden", og at filosofisk praksis i dag derfor mangler en klar og utvetydig formulering av både den normative teorien som filosofisk praksis hviler på, og dens former for praksis. Det blir også vanskelig å få anerkjennelse for at dette er en profesjonell virksomhet overfor akademiske filosofer, veiledere og ulike terapeuter. Legitimiteten undergraves med andre ord:

"This confusion is seen by some as hindering philosophical counselling not only from gaining credibility among potential clients, but also from gaining increased recognition as a legitimate professional practice among the fellowship of both academic philosophers and counsellors and therapists in the field of psychology. The lack of a coherent model of philosophical counselling hampers

the international coordination of training programs for philosophers in disparate nations who decide to become practicing counsellors. This in turn interferes with the possibility of establishing some form of minimal professional standards of competency that would allow for a peer review of individual practice.” (Raabe 2001: xvii)

Den nederlandske filosofen Ida Jongsma (1995) stiller spørsmålstegn ved hvordan man skal promotere sin filosofiske praksis for potensielle klienter hvis ikke man har en klart definert filosofisk praksismetode: “...when it is unclear what it involves and what its boundaries are? Furthermore, how can we seek potential clients if it is unclear what we can offer them and what they can expect?” (s. 31). Jongsma mener altså at det å definere feltet ved å være tydelig på metoden som benyttes er essensielt for virksomhetens levedyktighet. Slik blir det synliggjort for potensielle klienter hva filosofisk praksis er og hva de kan forvente.

### **Achenbachs ”beyond method” – metode**

Jeg skal nå gå nærmere inn på noen filosofiske praktikers syn på metodeproblematikken og deres utøvelse av filosofisk praksis. Jeg starter med Gerd Achenbach. Hans syn på hva filosofisk praksis er, kjennetegnes først og fremst av hans ”beyond method method”. Han ser ikke filosofisk praksis som en *metode* som tas i bruk overfor menneskelige problemer og utfordringer, han mener heller ikke at filosofisk praksis er bygget på noen bestemt filosofisk skoleretning (Svare & Herrestad 2004). Han karakteriserer, i følge Schlomit Schuster, filosofisk praksis som en motsetning til den positivistiske oppfatningen at det er nødvendig med en metode i filosofisk praksis, og sier følgende: ”Philosophy does not *use* methods, it *develops* methods; it does not *use* theories, it *develops* theories” (Schuster 1999:36). Og hva skal du da gjøre med denne teorien du har laget? Hvis du ikke bruker teorien blir det utydelige grenser mellom en common sensisk og en profesjonell praksis. Det samme gjelder for metodeaspektet, han sier at filosofi ikke *bruker* metode, men utvikler dem. Det kommer igjen an på hvordan man tolker metodebegrepet, men når Achenbach hevder at hans virksomhet er basert på en ”beyond method” metode, men likevel setter fram fire grunnleggende ”regler” som filosofiske praktiskere burde følge, da blir utsagnet hans noe inkonsistent:

- “1. The philosophical counsellor should never treat all clients in the same way, but should adapt himself to their different needs.
2. He ought to try to understand his client and help them to want to understand.
3. He should never attempt to change his client but avoid all preconcieved goals and intentions.



4. He should try to help the client “amplify” or enlarge her perspective or “the frame of her story” and he ought to “nurture” his client with whatever seems appropriate to the circumstance.” (Marinoff i Raabe 2001:57)

Det er vanskelig å se hvordan han kan legitimere en ”beyond method” metode, når han samtidig setter fram disse reglene som filosofiske praktikere burde følge, det virker noe selvmotsigende. Dette argumentet gjelder uavhengig av hvordan man ser på metode, enten man ser det som framgangsmåter, teknikker, angrepsvinkel, tilnærming eller ’trinn for trinn’ - oppskrift. La meg ta den første regelen. Den kan ikke nødvendigvis sies å være uavhengig av metode. Hva med hermeneutisk metode? I hermeneutisk metode er poenget nettopp å ’fortolke teksten’ dvs. lese og tolke gjesten slik han framstår for filosofen, slik at det blir et unikt forhold mellom gjest og filosof. Den andre regelen kan også tilnærmes ved hjelp av hermeneutisk tankegang, og kan også sies å ta for seg målaspektet, siden den sier noe om hva han bør eller ikke bør gjøre. Den fjerde regelen som blant annet går på å hjelpe gjesten til å utvide perspektiv står faktisk litt i motsetning til den tredje regelen; å ikke forsøke å forandre gjesten. Utvidelse av perspektiv fører jo til en ny forståelse, og det kan knapt kalles noe annet enn forandring? La meg gå tilbake til Achenbachs egen begrunnelse for ”beyond method method”. Han illustrerer sitt poeng med en metafor om en los og en kaptein. Den filosofiske praktiker sees på som en erfaren los som entrer en båt som enten har mistet farten, eller mistet målet av syne. Han setter seg ned med kapteinen, utforsker gamle kart, inspiserer kompasset, og snakker med kapteinen om herskende vinder og havstrømmer over en kopp kaffe eller te, og senere på kvelden diskuterer de om han faktisk er kapteinen på skipet og hva det betyr å være kaptein. Så forteller kanskje losen hva menn opp gjennom tidene har sagt om det å være kaptein, og hva folk i andre deler av verden har sagt om det. Samtalen svinger fra alvor til latter og tilbake, helt til kapteinen tar kontrollen over skipet, setter opp farten og drar av gårde over det upålitelige havet. Achenbach spør retorisk, hvor metoden her er, er den i ”the intelligent talks about navigation, or was it the view of the stars? Or the laughter and the coffee at the end?” (Achenbach i Raabe 2001:76). Det kan se ut som Achenbach her prøver å forklare og legitimere sitt ”beyond method” ståsted i filosofisk praksis. Det kan derfor være grunn til å spørre seg om alle hans sesjoner forløper slik som beskrevet i metaforen, og om Achenbach aldri, enten det er planlagt eller spontant, benytter seg av sine kunnskaper og ferdigheter i for eksempel kritisk tenkning, logikk, begrepsanalyse og refleksjon som sitt filosofiske bidrag til samtalen. Og om han så gjør, reflekterer han da aldri over hvorvidt dette er typer metoder, på en eller annen måte? Achenbach har en ”open ended” tilnærming, og en

”beyond method” metode, som altså kan sees som et slags fravær av metode som anvendes på en planmessig måte. Achenbach kommenterer selv sitt eksempel med kapteinen og losen og innrømmer at det er i samtalene om navigasjonen, gjennom latteren eller over kaffen at en slik metode burde eksistert. Men han understreker at det ikke er klart eksakt *hvor* i dette denne metoden finnes (Raabe 2001:57). Det er mulig at Achenbach mener at siden en filosofisk samtale er og bør være en åpen samtale (open ended) vil den av natur være uforutsigbar, og derfor umulig å fange i en metode. Jeg kommer litt tilbake til dette senere i kapitlet. Først skal jeg se nærmere på metodebegrepet.

Praktikernes ulike syn på metodeaspektet i filosofisk praksis har som vi ser mye å gjøre med at de ser ulikt på selve *begrepet* metode. Det er interessant å se at opprinnelsen til ordet metode kommer fra de greske ordene *meta* som på engelsk betyr ”following” og *hodos* som betyr ”way”. Det vil altså si at det betyr ”å følge en vei”, eller ”en vei som følges”. Et spørsmål som melder seg er: Hva tar de filosofiske praktikerne metode for å være? Hvis metode er en vei som følges, hvordan er denne veien, og hvordan handler man for å følge veien? En vei som følges kan jo metaforisk sett enten være en hovedvei, eller det kan være en mindre sidevei, eller kryssende vei. Man kommer altså ikke utenom det faktum at det er en vei, og da er kanskje spørsmålet til den filosofiske praktiker om man i det hele tatt skal gå på veien? Et annet viktig aspekt her er tilknytningen til *målet*. Når man følger en vei vil man naturlig nok havne et eller annet sted. Dersom vi ser metodebegrepet som en vei som følges kan vi altså si at metode og mål er vanskelig å diskutere uavhengig av hverandre.

Om de filosofiske praktikerne i dag tar hensyn til den opprinnelige betydningen av metode vites ikke, men det er grunn til å spørre seg hva Achenbach i motsetning til andre praktiker legger i *begrepet* ”metode”, og hva de *praktisk* legger i det. Har de ulike syn på hva ”metode” vil si? Hva legger Achenbach i ordet ”metode”? Det sier litteraturen svært lite om. Anser praktikerne metode for å være en oppskrift med trinn som skal følges? Eller er det en samling generelle prinsipper? Opprinnelig betyr metode ”en vei som følges”, og dette åpner opp for en friere tolkning av metodebegrepet. Det kan hende at Achenbach mener at hans ”beyond method” metode betyr at alt går? At han kan plukke fritt mellom ulike metoder (tilnærminger, prosedyrer osv) ut i fra situasjon og gjest? I praksis vil filosofens tilnærming til metoden han velger føre til at samtalen vil kunne arte seg ganske forskjellig, man har grader av generalitet og et stort utvalg av ulike ’trinn for trinn’ - oppskrifter man kan velge å følge. De ulike praktikerne kan velge samme prinsipp, men ulike måte å bruke det på. Ved å strekke det litt

langt kan det på den ene side se ut til at vi kan få like mange metoder som praktikere, en slags "alt er godtatt" - praksis uten rammer og retning, og på den andre side 'trinn for trinn' - oppskrifter som kan virke hemmende på gjestens autonomi og føre til at målet ikke blir så "innholdstranscendent" som filosofene kanskje skulle ønske. De fire reglene Achenbach selv har satt opp regner han kanskje som sin tilnærming til filosofiske praksis, ikke en metode? Han kaller de for regler, og regler kan vel sies både å være en tilnærming og en metode, alt ettersom hva du legger i begrepet og hvor vidt du favner det. Så når Achenbach har disse fire reglene, så ser han nok ikke disse som del av noen metode, selv om kanskje andre ville gjort det.

### **Peter Raabe, et alternativ til Achenbach**

Denne problematikken tar også Peter Raabe opp: "The words procedure, approach, and method are used interchangeably by many writers in the field of philosophical counseling, with the result that an "approach" or "procedure" in one source may appear as a "method" in another, or even as both in the same source" (Raabe 2001:46). Videre sier han at det som for eksempel Ida Jongasma kaller "metoder", har i sin tur blitt brukt som *en del av* andre "metoder" og det derfor er mer passende å kalle dem for "techniques" og "procedures", teknikker eller prosedyrer. Han klargjør også dette for sin egen del for å forklare sin egen begrepsbruk:

"... Therefore, for the sake of clarity, in this chapter an "approach" is a practioner's personal style or manner of applying a method; and a "procedure" or "technique" is an element within a method; and a "method" is understood to be a cluster or system of practices, procedures, or techniques that is often given an appellation by their practioners." (Raabe 2001:46)

Sett i lys av ordets opprinnelige betydning så vil alt det som Raabe definerer kunne kalles metode på et eller annet plan. Selv så har Raabe (2001) framsatt sin egen framgangsmåte eller tilnærming til en filosofisk praksis samtale. Han presenterer en modell med fire stadier, og han mener at denne modellen dekker eller møter de ulike behovene en gjest måtte ha. Jeg har satt opp stadiene punktvis nedenfor:

1. *Free floating*
2. *Immediate problem solution*
3. *Teaching as an intentional act*
4. *Transcendence*

Modellen er målorientert, og er et forsøk på å lette problemer og bekymringer gjesten måtte ha. Med denne modellen mener Raabe at man unngår den vagheten og tvetydigheten som Achenbachs "beyond method" metoden blir kritisert for. Han vil bidra til å fremme gjestens autonomi og ikke kun respektere den slik Achenbach gjør. Ikke minst så mener Raabe at modellen tilfredsstillende kravet om profesjonalitet i tillegg til å bidra til at de praktiske målene med profesjonen blir oppnådd. Den tillater filosofien å være terapeutisk, i tillegg til å bidra til nytenkning, intellektuell søken og en filosofisk livsførsel.

Jeg skal gå litt nærmere inn på de fire stadiene i modellen. Under det første stadiet, "free floating", er det åpent for at gjesten kan la sine tanker flyte fritt, og dele med filosofen de problemer og ønsker han måtte ha. Det er viktig å finne ut hvor gjesten står, hvilket ståsted og livssituasjon gjesten har. Gjestens behov kan dreie seg om alt fra å lære å tenke på en mer filosofisk måte til å ville bli kvitt uønskede følelser av meningsløshet og mislykkethet. Ofte vet ikke gjesten selv hva som konkret er problemet, eller hvordan han skal begynne å forklare. Derfor er det i denne fasen viktig at filosofen lar gjesten snakke fritt. Dersom filosofen på et såpass tidlig tidspunkt kommer med forhastede innspill og forsøk på tolkninger, så kan han lede gjesten inn i feil spor. Raabe mener dessuten at det er i denne fasen at Achenbachs fire regler for filosofisk praksis kan passe inn, og hvor Achenbachs karakteristikk av filosofisk praksis er relevant: "Philosophy does not *use* methods it *develops* methods. It does not *use* theories, it *develops* theories" (Raabe 2001:135). Dette er et eksempel på hva Raabe mener stadium 1 skal være, en dialog, eller nærmest en monolog fra gjesten, hvor filosofen lytter fordomsfritt, uten å avbryte med for mange kritiske spørsmål. Tanken her er at gjesten skal snakke mest mulig, og på den måten både gi filosofen et innblikk i sine tanker, og selv få et perspektiv på egne tanker slik de kommer ut ved formidling til filosofen. Slik kan sammenligningen til Achenbach rettferdiggjøres, det at denne aktiviteten kan sammenlignes med det å utvikle og utforske teorier og metoder, ikke å bruke fastsatte teorier og metoder. Noen klienter føler det å kunne snakke fritt til noen som hører på dem en hel time som en så stor renselse at de avslutter allerede etter første møte. Andre igjen er så målrettede på hva de vil oppnå med samtalene at man kan hoppe rett til stadium 3 (vel å merke hvis deres ønske er å lære å tenke filosofisk).

De aller fleste kommer til stadium 2, "immediate problem resolution". Her dreier det seg først og fremst om å "løse umiddelbare problemer gjesten måtte ha. Dette stadiet følger ofte

naturlig av det første, siden bekymringer og problemer er det samtalen ofte starter med, og følgelig en nærmere undersøkelse og løsning av disse. Raabe mener at mennesker stort sett klarer å løse sine egne problemer. Det er når problemene blir for komplekse at det kan være vanskelig. Da blir man ofte fanget i en sirkel, tilsynelatende uten evne til å komme ut av den. Det Raabe mener at en gjest ofte kan trenge hjelp til er i situasjoner hvor motstridende verdier gjør seg gjeldende eller i andre situasjoner hvor moralske spørsmål blir for vanskelige. En metafor Raabe bruker er puslespillmetaforen. Filosofen kan hjelpe gjesten til å pusle bitene i sitt liv tilbake til et mer forståelig mønster. Stadium 2 er med andre ord åpenbart løsningsfokuseret. En viktig del i denne sammenheng er det å hjelpe gjesten ut fra en inkonsistent resonnering, og å bidra til at gjesten får innsikt i hvordan hennes meninger danner utgangspunktet og fundamentet for hennes syn på ting. Dette har mye å gjøre med kunnskapsgrunnlag gjesten har. I dette stadiet kommer det fram at ulike gjester har forskjellige problemer. Noen har konkrete problemer, mens andre har mer udefinerbare og udefinerte problemer. Raabe poengterer at på stadium 2 er det viktig å først og fremst utforske problemene innenfor klientens eget paradigme, ikke få klienten til å utfordre paradigmet i seg selv. Dette kan først skje i stadium 4, og i følge Raabe så kommer ikke alle dit. Andre elementer som Raabe mener hører hjemme i stadium 2 er induktiv og deduktiv utforskning, majeutisk dialog, analytisk filosofisk undersøkelse, retoriske prosedyrer og konseptuell analyse. Han mener også at fenomenologisk tilnærming kan passe bra her, siden det kan hjelpe gjesten til å undersøke følelsesmessige problemer som om det tilhørte en annen. Alt dette er verktøy som filosofen kan bruke i problemløsningsfasen.

Det tredje stadiet dreier seg om læring. Et av Raabes argumenter er at hvis målet i FP er å oppnå større autonomi når det gjelder "intellektuell frihet" som Raabe kaller det, så virker det logisk at de resonnerende evnene læres bort til gjesten. Anette Prins-Bakker (1995) er en praktiker som har et bevisst forhold til dette stadiet i sin "six-stage relationship method" (1995:137). Hun mener det er viktig å bevisst lære bort tankeverktøy til gjesten, siden hun mener at et viktig mål med filosofisk praksis er at gjesten skal lære seg å tenke på en filosofisk måte:

"In my opinion, learning this is an important aim of philosophical counseling. ... Understanding is important, but in order for it to be philosophical, one needs to be aware of the process through which it comes to existence. For this reason I see the goal of this stage, or even of philosophical counselling in general, as teaching counselees enough philosophizing so that they can continue the process of gaining self-knowledge on their own. My presupposition is that happiness does not require freedom from problems, but rather the knowledge that you can deal with them." (Prins-Bakker 1995:140)

Raabe poengterer at Prins-Bakker er den eneste praktiker som har laget bevisst plass til læringen i sine samtaler, som hovedsakelig rettes mot ekteskapsrådgivning. Prins-Bakker selv understreker at selv om hun tar utgangspunkt i en 6-steps modell for sine samtaler, så er hennes samtalepraksis som en åpen dialog. Hennes respons og spørsmål avhenger av gjestens ideer og utsagn, og hun bruker et vidt spekter av tilnærminger i dialogen uten å følge bestemte mønstre. Likevel har hun bevisst lagt læring inn i sine samtaler, og dette skjer i stadiet 2, som hun kaller "who are you", hvor hun tar opp ting i gjestens eget liv. Selv-refleksjon er sentralt her, og folk gjør den refleksjonen på ulike måter, noen liker å snakke generelt for å skape avstand til seg selv, andre mer konkret og spesifikt. Noen liker å ta opp detaljer, mens andre har en mer helhetlig tilnærming. Noen ganger krever det at man kan se seg selv eller saken fra flere nivåer. Prins-Bakker mener at for å kunne veksle mellom disse ulike perspektivene og nivåene så må man ha evnen til filosofisk refleksjon. Hun erfarer at det er vanskelig for gjesten å gjøre seg kjent med det filosofiske tankeverktøyet og prosessen med filosofisk refleksjon og undersøkelse. Det er i denne sammenhengen hun drar inn læringsaspektet. Raabe mener i dette henseendet at det er tre kriterier for læring i filosofisk praksis. Det første er at filosofen må ha en intensjon om å lære bort de filosofiske tankeverktøyene til gjesten, og at gjesten samtidig har en intensjon om å lære disse. Det andre er at filosofen må gjøre noe aktivt med resonneringsevnen han forsøker lære bort, han må illustrere, demonstrere og snakke om dem. Det tredje er at gjesten må være klar, både følelsesmessig og kognitivt, til å se bortfor sine egne umiddelbare problemer for å fokusere på læringen. I dette læringsstadiet i dialogen er det viktig at filosofen aktivt korrigerer gjestens feilslutninger, setter navn på dem, poengterer hva som evt. er ulogisk med resonneringen etc. Raabe mener at stadium 3 er viktig, for det er der man kan diskutere det som kom frem i de to foregående stadiene. Her kan man gjennomgå måtene gjesten argumenterte og resonnerte på, og gå inn i dem for å se hvilke evner som må jobbes videre med. Raabes intensjon her er at gjesten skal selv-diagnostisere, for å oppdage og lære hvilke metodene eller teknikker for filosofisk undersøkelse de ikke innehar. Her hjelper filosofen gjesten med å tilegne seg de ulike filosofiske teknikkene. Raabe foretar rett og slett en "instruction in thinking skills." Raabe poengterer at ikke kritisk tenkning er det eneste FP består av, men at det kan sies å være underliggende filosofisk undersøkelse. Raabe henviser her direkte til pedagogikk, han sier at dette aldri må forfalle til ren didaktikk. Han viser til Israel Scheffler (1973), som snakker om at man ikke skal følge den såkalte "impression"-modellen, som går ut på at læreren fyller studentens hode med ulike deler av kunnskap, men heller en "insight"-modell som går ut på å

assistere gjesten til høyere forståelse gjennom en konstruktiv dialogisk prosess. Dette skal hjelpe gjesten ut av hennes tidligere rammeverk av ikke undersøkte antagelser, og kan lede gjesten inn mot stadium 4 hvor målet er å komme opp på metanivå, for å nærme seg spørsmål av mer universell og abstrakt natur. Det er tydelig at "Insight"-modellen kan sammenlignes med *educere* tanken i pedagogikken, men en intendert prosess fra filosofens side. For å oppsummere stadium 3, så er målet her altså å lære gjesten disse filosofiske verktøyene slik at de selv kan bli i stand til å rekonseptualisere sine tidligere problemer eller ta tak i nye utfordringer på egen hånd. Like fullt er det mange filosofer som mener at FP ikke er undervisning, og Raabe mener at de på mange måter har rett, siden få filosofiske praktikere har en intensjon om å bedrive pedagogikk i sin virksomhet. Raabe mener at flere burde ha undervisning som en del av samtalene. Dette fordi han mener at læringsaspektet kan fungere som en måte å skille FP mer fra psykoterapi. Andre, for eksempel Achenbach, mener at læring skjer implisitt i den filosofiske samtalen selv om det ikke er bevisst undervisning fra filosofens side. I følge Raabe så er det ikke nok å kun hjelpe gjesten til å se ting annerledes, eller å hjelpe gjesten til å komme til høyere forståelse. Det som virkelig kan hjelpe gjesten til å bli autonom er at hun selv blir klar over *hvordan* hun begynte å se ting på en måte som ikke var mulig før de filosofiske samtalene tok til, og hva i henne som gjør denne endringen mulig. Filosofen lærer gjesten å innlemme disse tankeverktøyene i sitt resonneringsreportoar (Raabe 2001).

Når det gjelder det fjerde og siste stadiet i Raabes modell, så er målet her at gjesten skal klare å se detaljene i sitt eget liv i en større sammenheng, både sosialt, historisk og i en universell kontekst. Raabe bruker en metafor for å illustrere dette, og sammenligner det problemfokuserete stadium 2 med en tilstand av "ikke å se skogen for bare trær". Med et transcendent perspektiv som foreligger her på stadium fire, er det ikke slik at gjestene ser hvert tre klarere, men ser skogen som en helhet, og får en forståelse av forholdet *mellom* de enkelte trærne. Det er meningen at gjesten skal få en høyere forståelse av seg selv og sine meninger innenfor et større rammeverk enn familie og sosial kontekst, politiske ideologier og strukturer, rett og slett å se forbi verden slik den er for henne, og se ting i et mer objektivt og universelt lys. På dette stadiet er det meningen å komme forbi stadiet hvor du forsøker å finne svar på spørsmålet "hva er riktig å gjøre?", men i stedet å spørre seg: "hvordan skal jeg gå fram for å løse spørsmål som har å gjøre med rett og galt?" Det er ikke jakten på "den høyeste sannhet" som er målet, men større filosofisk forståelse. Det er også viktig å poengtere her at transcendens ikke bare betyr å gå bakenfor eller forbi, men termen kan heller sees som en

motsetning til noe som er iboende. Gjester som når dette stadiet gjennom filosofisk samtale, gjør det ofte på grunn av et ønske om å se verden på en mer holistisk måte, å finne en mer helhetlig, relaterende måte å se de enkelte hendelsene på. Dette kan også overføres til forholdet mellom gjesten selv og verden (Raabe 2001). Når gjesten over en periode på flere måneder har kommet dit at hun nærmer seg filosofen som en likeverdig filosoferende person, har forholdet dem i mellom blitt mer likeverdig som samtalepartnere. I følge Raabe kan filosofen etter hvert nå tre ut av rollen som den mer erfarne samtalepartner, som til enhver tid skal gjennomskue gjesten, og gjesten kan stole mer på sin egen tenkning. En filosofisk samtale som når helt opp til dette fjerde stadiet slik det er presentert her, er preget av at gjest og filosof sammen har drevet samtalene framover ved hjelp av en hermeneutisk tolkningsprosess hvor de hele tiden har vært nødt til å møte og akseptere den andres perspektiver, og å revurdere sine egne i lys av den andres perspektiver. Vi kan kanskje si at begge to skaper den filosofiske praksis sammen. Fordelen med å komme så langt som til stadium 4, er at det gjør gjesten i stand til å oppnå autonomi, og i sin tur da være bedre rustet til å takle framtidige konflikter som bunner i ting som har å gjøre med konfliktfylte og motstridende syn.

Det som Raabe mener kan sies å være felles problem for mange av modellene i filosofisk praksis, er at de er for statiske, og at gjestens behov sees som statiske. De fokuserer for mye på konkrete metoder, som gjør deres modeller ensidige og ikke tilpasset det totale behovet gjesten måtte ha. Raabe mener de ikke tar høyde for dynamikken mellom gjest og filosof som gjør at det kan endre seg. Raabe mener at det som mangler i de fleste modeller for filosofisk praksis er at gjesten får utviklet sine resonnerende evner slik at hun i framtiden kan løse lignende problemer på egen hånd. Samtidig forklarer Raabe at hans 4 trinns-modell ikke er statisk, men på bakgrunn av hver persons unike situasjon veksler han mellom stadiene, eller bare går gjennom noen av dem.

### **Metode og skillet mellom anvendt filosofi og filosofisk praksis**

Et annet aspekt som kan belyse metodeproblematikken er skillet mellom anvendt filosofi og FP. I anvendt filosofi benyttes ofte etiske overveielser til å belyse og eventuelt løse etiske dilemmaer eller problematikker i det virkelige liv, men i følge Lahav så forutsetter anvendt filosofi et skille mellom teori og praksis. Dette skillet har vi ikke i filosofisk praksis mener han, og dermed kan ikke filosofisk praksis sies å være anvendt filosofi i den forstand. Lahav hevder at ”den anvendte filosofi stadig tænkes ud fra filosofi forstået som en diskurs, mens



den filosofiske vejleder som Hadot og de gamle stoikere tænker filosofi som en livsform” (Hansen 2002:292). Her synes det som om Lahav ikke tar hensyn til at praksis er teoriladet. Hansen presiserer at det er en gradforskjell, at forskjellen er at filosofisk praksis er personlig i tonen, mens den anvendte filosofi ønsker å få klarlagt et problem innefor en teoretisk objektiv kontekst. Schuster tar også opp forskjellen mellom FP og anvendt filosofi: ”The essential difference between applied philosophy and philosophical practice is that in the former, a philosopher applies philosophical theories to problematic situations, while in the latter the counselee does the philosophizing – with help from the philosopher – about the problematic circumstance” (Schuster 1999:33). Det Schuster her sier, er i at anvendt filosofi er det *filosofen* som bruker filosofiske teorier, mens i FP er det *gjesten selv* som filosoferer over det som er problematisk, sammen med og med hjelp fra filosofen

### **Metode sett i lys av livsfilosofi-fortolkning**

For noen filosofiske praktikere er livsfilosofi-fortolkning et viktig metodisk aspekt, for eksempel for Ran Lahav som ser filosofisk praksis som omsorg for sjelen. For ham så betyr dette: ”...to care for a client’s soul is to examine philosophically the basic concepts and principles which underlie their way of living” (Lahav & Tillmanns 1995:xii). Denne omsorgen for sjelen kan altså gjøres ved å undersøke filosofisk de grunnleggende konseptene og prinsippene som man lever sitt liv ut i fra. Termene “worldview interpretation”, på norsk oversatt til ”livsfilosofi-fortolkning”, er en term som er brukt mye i den filosofiske litteraturen, og Lahav er en av talsmennene for at livsfilosofi-fortolkning skal være og er sentralt i filosofisk praksis. Han ser denne fortolkningen slik:

”An abstract framework that interprets the structure and philosophical implication of one’s conception of oneself and reality; a system of coordinates, so to speak, that organizes, makes distinctions, draws implications, compares, confers meanings, and thus makes sense of one’s various attitudes towards oneself and one’s world” (Lahav 1995:7)

Ved å gjøre livsfilosofi-fortolkning til fokus i filosofisk praksis, hjelpes altså gjesten til å reflektere over sitt liv og gjennom det, reflektere over sine tankemønstre, forventninger, sin selvoppfatning og sine verdier. Denne prosessen med livsfilosofi-fortolkning er i følge Lahav ment å åpne døren til nye måter å se sin egen verden på, og kan sammenlignes med et slags koordinatsystem hvor i gjennom gjesten lettere kan forstå både sine problemer og forsøke å takle dem (Lahav 1995). Livet består av en kontinuerlig tolkning av oss selv og omgivelsene

våre (en livsfilosofi-fortolkning), og filosofisk praksis tilbyr et mer kontrollert og målrettet miljø hvor en slik tolkning kan finne sted. Filosofisk praksis skal rette fokuset mot hvordan gjestens verden er konstruert gjennom filosofiske (logiske, konseptuelle, eksistensielle, etiske, estetiske) betraktninger/hensyn. Det er gjestens oppfatninger av virkeligheten - uttrykt i hans livsførsel og utviklet gjennom refleksjon - som er sentrum for den filosofiske samtalen. Ved å la livsfilosofi-fortolkning være fundamentet for den filosofiske samtalen, kan filosofen ta fatt i problematiske ting som: kjedsomhet og tomhet, følelse av meningsløshet, vanskeligheter i medmenneskelige relasjoner, angst, motsigelser eller spenninger mellom ulike oppfatninger om hvordan livet skal leves, skjulte forutsetninger som ikke har blitt utforsket, situasjoner hvor det er vanskelig å se de ulike hensyn som må tas, overgeneraliseringer, forventninger som ikke kan oppfylles på en realistisk måte, feilaktige underforståtte meninger og så videre. Dette uttrykker de problematiske aspektene av ens livsfilosofi-fortolkning.

Ran Lahav mener at *livsfilosofi-fortolkning* er elementet som kan sies å være fellesnevneren i tilnærmingene for alle typer filosofisk praksis, men at denne fortolkningen arter seg forskjellig ut i fra hva slags tilnærming du bruker. Lahav bruker *livsfilosofi-fortolkning* til å uttrykke dimensjoner hvori de ulike tilnærmingene kan situeres, og kaster dermed lys over ulikhetene i måten å gjøre livsfilosofi-fortolkning på. Ved å gå gjennom disse dimensjonene får vi også et innblikk i hva metodediskusjonen dreier seg om i praksis 1: *The subject matter of philosophical interpretation*, 2. *Problem-oriented versus person-oriented interpretations*, 3. *Open-ended versus end-point oriented interpretations*, 4. *Autonomous versus imposed interpretations*, 5. *Critical versus descriptive interpretations*. (Lahav 1995)

Den første dimensjonen tar for seg innholdet i samtalen, retttere sagt hva slags type hendelser som skal være gjenstand for diskusjon, hva samtalen skal dreie seg om. Lahav (1995) henviser til den nederlandske praktiker Eite Veening som mener at filosofisk praksis kun skal anvendes på gjestens kognitive aspekter som meninger og oppfatninger, ikke på følelser. Følelsesmessige aspekter mener han at en psykolog bør ta seg av. Andre praktikere er uenige i dette, og mener at følelser er en gangbar gjenstand for en filosofisk samtale. For å kunne mene at følelser ikke bør tas i betraktning i en filosofisk samtale mener jeg at man må reflektere over hvorvidt følelser og tanker kan unngå å påvirke hverandre og om følelser kan sies å være kun psykologiske eller om de også er filosofiske. For det første er det jo nesten umulig å skille tanker og følelser fra hverandre, og når man først tenker eller føler noe om temaet som er i sentrum for diskusjonen, blir det en umulig oppgave å skulle definere når de

er psykologiske og når de er filosofiske. Her ser vi også sammenligningen og skillet mellom FP og terapi. I forhold til livsfilosofi-fortolkning, så går diskusjonen i den første dimensjonen ut på hvilke elementer (som følelser og tanker) som kan eller bør være legitime tema. Dette kan igjen være gjenstand for samtalen.

Den andre dimensjonen går på hvorvidt samtalen skal være mest problemorientert eller personorientert innenfor rammen av livsfilosofi-fortolkningen. Noen filosofiske praktikere mener at en samtale har vært vellykket når det forbedrer gjestens evne til å håndtere sitt problem. Andre saker i gjestens tilværelse som kan ha betydning for problemet som er gjenstand for samtalen, skal tas i betraktning kun hvis det er relevant for det opprinnelige problemet. Noen tyske praktikere, for eksempel Ludwig Gehlen, i personlig kommunikasjon med Lahav (1995), ser det på en annen måte. Han mener at filosofisk praksis skal fokusere på hele personen, og ikke bare på deler eller enkelte problemer og predikamenter<sup>1</sup>. Denne holistiske tilnærmingen godkjennes også av praktikere som har som mål å løse særskilte problemer, dersom en holistisk tilnærming kan bidra til å nå det målet. Når dette sees i sammenheng med livsfilosofi-fortolkning, så kan man diskutere hvor spesifikk man ønsker at fortolkningen skal være, skal hele personens liv tolkes som den uttrykte livsfilosofi-fortolkningen, eller skal mer spesifikke og ”lokale” fortolkninger være nok, for eksempel kun de problematiske aspektene ved gjestens tilværelse?

Den tredje dimensjonen har kontraster mellom ytterpunktene som er ganske stor, og den illustrerer hvorvidt det skal være noe mål, eller ”end-point” orientering, eller om det skal være åpent, eller ”open-ended”, hva utfallet av samtalen blir. Målorienterte samtaler er nesten alltid problemorienterte, og målet er å få et stabilt bilde av situasjonen. Åpne samtaler (open ended), som Achenbach er talsmann for, fordrer en kontinuerlig refortolkning av en selv og ens verden, og det kan i følge denne framgangsmåten aldri bli mulig å oppnå et varig bilde og en noenlunde stabil livsfilosofi-fortolkning.

Den fjerde dimensjonen dreier seg om balansegangen mellom autonom og påført fortolkning for gjesten. I hvor stor eller liten grad filosofen kommer med sine egne fortolkninger bestemmer graden av autonomi hos gjesten. Dette bør være et bevisst valg fra filosofens side, hvor mye eller lite han skal gripe inn. Han bør også ha klart for seg hvordan han skal gå frem

---

<sup>1</sup> Predikament er et sammensatt begrep, og kan beskrives som en tilstand med ugunstige, problematiske og vanskelig livsforhold som det er vanskelig å fri seg fra.

for å oppnå ønsket grad av inngripen, eller aller helst hvordan han unngår å gripe for mye inn, siden det er sterkt vektlagt i filosofisk praksis at gjestens autonomi skal respekteres. Dette er begrunnet med viktigheten av at gjestens forstår verdien av fraværet av en "korrekt" måte å leve livet på. Det er likevel noen praktikere, for eksempel Barbara Norman (1995), som mener at filosofens synspunkter er essensielle å formidle til gjesten, på grunn av filosofens kunnskap og ekspertise. Normans intensjon er å utvikle, sammen med sin gjest, en spesifikk måte å få forståelse på, som er mindre kognitiv og fremmedgjort og mer holistisk og dialogisk. Dette er i tråd med det synet at siden filosofen sees som en ekspert på livsfilosofi-fortolkning, så er deres rolle å anbefale særskilte måter som gjesten kan tolke sitt predikament på. Dette kan også sees som den ene ytterligheten i denne dimensjonen, at praktikerer er ekspertene mens den andre ytterligheten er at gjesten selv skal fortolke sin livsfilosofi, og at filosofens rolle kun skal være å stille de relevante spørsmålene. Debatten her gjelder altså gjestens *grad* av autonomi over egen livsfortolkning.

Den femte dimensjonen skisserer forskjellen mellom det kritiske og det deskriptive aspektet. Achenbachs tilnærming er at en filosofisk samtale skal være en kritisk undersøkelse hvor gjestens grunnleggende holdninger blir gjennomgått og satt spørsmålsteget ved, og ofte erstattet. Andre praktikere søker å eksponere gjestens ofte skjulte forutsetninger, diskutere og undersøke deres indre struktur og relasjon til hverandre i stedet for å kritisk undergrave gjestens forutsetninger. Ved å gjøre de skjulte forutsetningene mer bevisste hos gjesten, kommer de mer fram i dagen, og det kan føre til at det som tidligere var gjemt for innsyn og innsikt hos gjesten, kan hjelpe dem å berike deres syn på sitt eget liv. Med andre ord så dreier motsetningene mellom det deskriptive og kritiske aspektet seg om enten å innpasse en livsfilosofi og et verdensbilde til et gitt liv, eller å gjøre en kritisk undersøkelse av komponentene i det eksisterende verdensbildet, og eventuelt erstatte disse komponentene med nye. Lahav presiserer at de fleste praktikere havner på en linje et sted midt i mellom disse ytterpunktene.

Denne oppdelingen i fem dimensjoner som Lahav gjør gir en god oversikt over det komplekse metodologiske bildet i filosofisk praksis. Jeg tolker Lahav slik at han med dette mener at livsfilosofi-fortolkning kan sees som en underliggende idè for filosofisk praksis.:

"In a sense, worldview interpretation is a magnifying glass of everyday life. Life consists of a continuous interpretation of ourselves and the world. Philosophical counseling offers a controlled and

directed environment in which life – herein understood as a process of interpretation – is intensified” (Lahav 1995:24).

De ulike dimensjonene beskriver to ytterpunkter av tilnærminger og livsfilosofi-fortolkningen kan foregå ”hvor som helst” et sted i mellom disse ytterpunktene. Vi ser altså at spennet mellom dimensjonenes ytterpunkter viser at det er *grader av tilnærminger* til livsfilosofi-fortolkning. Det viser oss at svært mye kommer an på hvilket syn på sin praksis og sin metode den enkelte filosof har. Dette er på grunn av at det ikke foreligger standardiserte metoder som de plikter å følge, i stedet er feltet fullt av ulike syn på metode, verktøy, framgangsmåter og tilnærminger. Når jeg tenker på det spekteret av tilnærminger innenfor hver av disse 5 dimensjonene er det lettere å forstå kompleksiteten i praksisen, først og fremst når det gjelder metoder, framgangsmåter og tilnærminger, men det kaster også lys over både mål og innholdsdiskusjonen og ikke minst samtaleaspektet.

Så langt kan vi konkludere med at feltet har et vell av metoder, enten man kaller dem metoder, framgangsmåter, prosedyrer, verktøy eller teknikker. Dette kan være å utfordre tankemønstre, øve seg på resonnering eller bedrive livsfilosofi-fortolkning. Dette mangfoldet trenger ikke å være negativt. Vi kan også si at livsfilosofi-fortolkning kan bidra til å samle et ellers fragmentert felt, med filosofisk undersøkelse som en underliggende teknikk for å oppnå dette. I lys av at livsfilosofi-fortolkning ansees av mange praktikere for å være den tilnærmingen som er underliggende all metode som blir beskrevet i litteraturen, stiller samtidig Raabe spørsmålet om ikke *filosofisk undersøkelse* er en tilnærming som er mer fundamental for filosofisk praksis enn livsfilosofi-fortolkning. Han begrunner dette med at det er essensielt at både filosof og gjest har evne til å utføre en filosofisk undersøkelse på en kompetent måte for å kunne oppnå noen som helst form for livsfilosofi-fortolkning, og her har vi sett at Raabes undervisningsaspekt kommer inn. Han mener at kritisk refleksjon og kreativ tenkning er sentralt i filosofisk undersøkelse, *sammen med* livsfilosofi-fortolkning. Han mener altså at livsfilosofi-fortolkning er *en del* av filosofisk undersøkelse. Et eksempel på filosofisk undersøkelse er Cohen’s logikk-baserte metode R.E.T, ”Rational Emotive Therapy” (Raabe 2001:70). Raabe påpeker også at definisjonen av filosofisk praksis kompliseres ytterligere med tanke på at noen metoder er eklektiske, at de drar nytte av ulike teorier og ideer som ser passende ut i en viss situasjon og andre teorier i en annen situasjon, mens andre metoder baseres kun på en bestemt filosof eller ett ”system” innen filosofien. Eksempler han bruker på sistnevnte er Anette Prins-Bakkers ”six-stage relationship method” og Lou Marinoffs ”two-

stage relationship method” (Raabe 2001:72). Det som gjør at Marinoffs metode kommer til kort i følge Raabe, er at den ikke kommer særlig lenger enn til problemløsningsfasen.

Jeg har nå gått gjennom metodeproblematikken ved å se på Achenbachs ”beyond method – method” og andre praktikere som Lahav, Raabe, Herrestad og Svares mening om og avvikende syn på denne. Jeg har sett på prinsippet om livsfilosofi fortolkning som et sentralt element i FP, og Lahavs 5 dimensjoner her som et godt eksempel på at metodeaspektet er vanskelig i FP. Nå er det ikke min oppgave å gå i dybden på filosofisk praksis’ interne metodediskusjon, men jeg kan ikke la være å tenke, hvorfor skal det nødvendigvis være et mål at de filosofiske praktikerne enes om metodene i filosofisk praksis? Jeg ser ønsket om en felles definisjon, og et felles grunnlag og fundament for filosofisk praksis, men kan vi ikke heller tenke oss å godta at det finnes et stort antall ulike teknikker og framgangsmåter og metoder, som kan brukes i ulik grad på de ulike problemstillingene gjestene har? Ved å akseptere et ”cluster of methods” slik Raabe fremmer, så får FP mer og mer form av en eklektisk virksomhet, hvor det finnes en rekke tilnærminger, modeller, teorier og metoder (Raabe 2001). Dette er ikke en ukjent tilstand for et fagområde å befinne seg i. Det finnes et vell av ulike metoder og syn på disse både i pedagogikken og psykologien, for å nevne to nærliggende fagområder, uten at det behøver å sette fagets legitimitet på prøve. Så hva er da grunnen til at metodediskusjonen er en såpass sentral problemstilling innenfor filosofisk praksis? Det kan synes som om diskusjonen i bunn og grunn dreier seg om hvorvidt det skal være en metode eller ikke, heller enn *hvilken* metode. Achenbach skiller seg ut fra de andre i så måte, som representant for en filosofisk praksis som har stor grad av ”open ended” tilnærming, noe som fører til at målet er innholdstranscendent. Det at Achenbach har en slik ”open ended” tilnærming, gjør altså at målaspektet hos han er mye mer fraværende enn hos andre praktikere. Dette legger igjen føringer på metoden og gjennomføringen av samtalen. Med tanke på den nære og gjensidige forbindelsen som vi ser at finnes mellom mål og metodeaspektet, så er det kanskje ikke så rart at Achenbach med sin ”open-ended” tilnærming har det metodesynet han har, at filosofisk praksis ikke skal ha noe metode. Jeg vil nå bevege meg over til målaspektet, og se hvordan filosofiske praktikere selv ser på dette.

#### 4.3.2 Målaspektet

Sammenhengen mellom hvordan den filosofiske samtalen gjennomføres i forhold til synet praktikerens har på målet for samtalen er et viktig aspekt. For hva er intensjonen for en

filosofisk praktiker, og hva er målet med filosofisk praksis? Det er ikke enkelt å svare entydig på dette, da ulike praktikere har forskjellige syn på hva som er eller bør være målet med filosofisk praksis. Svare & Herrestad er av den oppfatning at noe av det viktigste i samtalen er gjestens forståelse av seg selv: ”samtalen skal ikke være en arena for å tilfredsstillere filosofens nysgjerrighet eller vitebegjær. Det er hensynet til gjestens selvforståelse som hele tiden skal stå i sentrum” (Svare & Herrestad 2004:65). Dette åpner for ulike tolkninger av målaspektet, da det er mange typer mål som kan utledes av at fokuset er *gjestens selvforståelse*. Det er en diskusjon i feltet rundt hva slags rolle en filosofisk praktiker skal orientere seg mot som profesjonell filosofisk praktiker, og Svare & Herrestad mener at rollene kan være mange. De mener også at rollene er med på å danne fokuset for samtalen, og har stor betydning for hvordan man ser på målet for virksomheten og for hvert enkelt møte. Inspirert av Peter Raabe mener de at en filosofisk praktiker kan ha en rolle som terapeut, samtalepartner, lærer, coach og sjelesørger, og at de forbindes med ulike typer mål som problemløsning, innsikt, balanse og selvutvikling til et lykkeligere liv (Svare & Herrestad 2004). Det er ikke nødvendigvis slik at filosofen velger seg én rolle i sin profesjonelle praksis, men at det inntas ulike roller avhengig av person og situasjon. Noen av rollene er mer saksorienterte mens andre er mer personorienterte. På bakgrunn av sin modell mener Peter Raabe (2001) mener at man generelt kan si at det er tre grunnleggende formål med filosofisk praksis. Det ene er problemløsning, det andre er å fremme gjestens autonomi og det tredje er å gjøre gjesten i stand til selv å kunne løse framtidige problemer av en spesiell type. Det sentrale her er å fremme gjestens autonomi i forhold til eget liv slik at framtidig problemløsning blir mulig for gjesten.

Svare & Herrestad (2004) sier at for mange filosofiske praktikere er fokuset *selve* samtaleprosessen, mens det for andre rettet mot *målet* for denne prosessen. Selv om fokuset er rettet mot målet, i betydningen at filosofen vil at gjesten skal ha oppnådd for eksempel økt innsikt eller høyere selverkjennelse, så kan vi si at målet er *innholdstransendent*. Men hvis målet er samtalen i seg selv da er det ekstra grunn til å sørge for å ha en formening om hvordan denne samtalen skal forløpe for at den skal kunne kvalifiseres som filosofisk? Sett på denne måten, kommer de vanskelig utenom kommunikasjonsteorier, eller samtaleteknikker om du vil, som alle samtaleprofesjoner har like stor nytte av. Her ser vi den naturlige forbindelsen til metode.

Dersom hensikten med å gå til en filosofisk praktiker for samtale er økt innsikt, enten i egne tankeprosesser eller om et problem, er da hensikten med en filosofisk samtale å få gjesten til

selv å kunne ”tenke filosofisk”, ved for eksempel intendert undervisning slik Raabe mener man skal, eller er meningen at samtalens form i seg selv skal være nok for at gjesten skal oppnå målet (som er økt innsikt)? Denne problematikken har allerede vært berørt i metodekapittelet, men jeg vil stille spørsmålet på en annen måte: dersom denne praksisen skal være ”metodeløs”, vil det da i det hele tatt være mulig for gjesten å oppnå denne økte innsikten? Hvordan skal dette skje? Er samtalens natur i seg selv nok, slik at innsikten kommer av seg selv etter hvert? Hvor mange samtaler skal til? Trengs det ikke en viss fokus på metoder og framgangsmåter i samtalen fra filosofens side, for at den ønskede innsikten skal komme? Det kan altså diskuteres hvorvidt det er mulig å oppnå noe som helst intendert mål med en filosofisk samtale, hvis det ikke ligger en metodetanke til grunn. Da vil i så fall dette målet være av innholdstrasendent natur, og vanskelig å måle eller vurdere oppnåelsen av, i hvert fall fra filosofens side.

Når det gjelder de filosofiske praktikernes egen måte å se sin virksomhet på, kommer vi ikke utenom psykoterapi. Tradisjonell psykoterapi, som filosofisk praksis gjerne sammenlignes med, har ofte en ”syk-frisk” tankegang, hvor målet er å kurere en lidelse klienten eller pasienten måtte ha. Filosofer har ikke en slik ”syk-frisk” tanke. De lover ikke å kurere noen med det de gjør, og det er heller ikke intensjonen for en filosofisk praktiker. Svare & Herrestad (2004) har valgt å ta hensyn til at ordet terapeut blant folk fortsatt gir assosiasjoner til psykoterapeutiske retninger som er fjernt fra den filosofiske praksis de driver. Derfor vil de for det første ikke bli forvekslet med dette, og for det andre ikke love mer enn de kan holde. De vil ikke love at gjestene etter samtalene blir lykkeligere, eller får et bedre liv. På den annen side har de erfart at dette gjerne skjer, og derfor understreker de at filosofisk praksis kan ha en terapeutisk *effekt*. David Jopling (1996) presiserer at filosofisk praksis skiller seg fra terapi og dens fokus på en ”syk-frisk” tankegang, og begrunner det med å sitere Lahav og Achenbach: ”...its refusal to be governed by ready-made normative ideals about normalcy, self-realization, mental health, or psychic well-being” (Jopling 1996:298). Dersom vi ser filosofisk praksis ut fra dette synspunktet, kan vi se det slik at det ikke finnes noen fasit, og kanskje heller ikke noe forhåndsbestemt mål, i filosofisk praksis. At det derimot er en prosess hvor hvert individ kan finne sine individuelle svar og en livsfortolkning og livsfilosofi som passer for dem, uten at normative teorier eller særskilte perspektiver blir framsatt som forutsetninger eller mål. Flere filosofiske praktikere mener nettopp det, at det ikke skal være noe forhåndsbestemt mål med den filosofiske praksis, og at det ikke ligger noe ”syk-frisk” tankegang bak. Herrestad åpner for at dette med å kurere kan ha flere dimensjoner i FP selv



om ikke dette er intensjonen: ”Filosofisk veiledning kan derfor være en meningsfylt virksomhet for klienten selv om den ikke bidrar til å løse klientens problemer. Sagt på en annen måte, så er det viktigste målet med filosofisk veiledning økt innsikt, ikke økt velvære. Det er jo ofte tilfelle at økt innsikt vil gi økt velvære, men ikke alltid” (Herrestad 1997:71). Selv om FP ikke gir seg ut for å være noen terapeutisk virksomhet, er det ikke til å komme bort fra at det er en type hjelpevirksomhet, selv om ikke det trenger å bety en ”syk-frisk” - eller mangeltanke.

Nå er det ikke forholdet mellom filosofisk praksis og (psyko)terapi som er gjenstand for diskusjon, men det belyser hva de filosofiske praktikerne mener at FP sies å være, og hva som er dens intensjon og mål. Er det noen praktisk forskjell på det å arbeide mot et mål om å kurere og å ha som intensjon å forandre? Jeg vil si et klart ja. Å tenke kurere sidestilles med det å ha en *mangel* som skal rettes opp, mens det å forandre ikke har en mangel-tenkning i den forstand. En endring kan bety vekst og ny retning fra et allerede tilstrekkelig ”nivå”, ikke en endring og en kur som skal ”hente gjesten opp” fra et mangelfullt nivå opp til det ”normale”. Josef Derbolav (1987) snakker også om ”kurative vitenskaper” og bruker pedagogikk og medisin som eksempel på dette. Begge disses oppgaver mener han, er å gripe inn og skape endring til det bedre. Kvernbekk (2001) mener at dette kan dras dit hen at de skal kurere ”mangler”. Jeg er enig i at det kan sees slik, samtidig som jeg tenker at det å skape endring og bidra til vekst, ikke er det samme som å kurere en mangel. Jeg mener at både filosofisk praksis og pedagogikk kan sees som endring, forskjellen er at pedagogikken ofte har et konkret, innholdsmessig mål, mens idealet i FP er et mål som er innholdstrascendent.

Herrestad mener også at målet ikke bare behøver å være fokusert på ”resultatet” hos gjesten, men også utbyttet for filosofen.

”Det er mål på litt forskjellig nivå tror jeg. På den ene siden så er det mitt mål å gjøre gjesten fornøyd med å ha forstått et eller annet nytt, altså fått en aha – opplevelse på en eller annen ting. På en eller annen måte å ha sett noe nytt å gripe fatt i, som er viktig for den gjesten. Sånn sett så tenker jeg at det jeg da gjør med gjesten er en samtale, en refleksjonsprosess, hvor gjesten skjønner et eller annet nytt om seg selv eller verden. Og det kan frustrere meg hvis jeg opplever at gjesten på en måte går i flere samtaler og ikke kommer dit. Og det kan jo være... Først så hadde jeg en slags tanke om at dette må komme som katarsis på en måte, av typen: Åå nå skjønner jeg det.. Og så har jeg skjønt at nei, det er jo ikke alltid sånn, at folk får en kjempeopplevelse av at ”nå skjønner jeg alt på en ny måte”. (...) Og da har jeg også en tanke om at, det er ikke slik at jeg ser et eller annet, at jeg kan bringe dem til den

forståelsen *jeg* har, at det er det som er målet, men folk må ta sine egne skritt, slik at de faktisk opplever *selv* å ha tatt et skritt i en eller annen retning. Forstå noe nytt. Det tenker jeg er det jeg kan ha som ambisjon på deres vegne. Og så er det mål på andre nivåer, for meg selv. Jeg tenker at dette er en slags utvidende erkjennelse for meg selv, hva lærer *jeg* av dette som filosof? Er det sånn at jeg gjennom denne samtalen lærer noe nytt om meg selv som filosofisk praktiker, forstår noe mer av filosofisk praksis? Så jeg har mine mål også med samtalen. Som ikke nødvendigvis bare går på at gjesten er fornøyd.” (Herrestad 2004, i personlig kommunikasjon)

Herrestad (1997), gjør det klart at NSFPs praksis ikke er rettet mot folk med psykiske lidelser, men mot vanlige menneskers spørsmål og utfordringer. Særlig de av eksistensiell eller etisk natur. Når det gjelder diskusjonen om hva som skiller filosofisk praksis fra andre samtaleprofesjoner, hva som er særtrekkene, så er det problematisk å ha som underliggende premis at de ulike profesjonene må defineres som gjensidige ekskluderende kategorier. Det vil alltid være gråsoner mellom disse samtaleprofesjonene og teorigrunnet i de ulike profesjonene vil ofte overlape. Svare trekker fram i sin artikkel i det psykologiske tidsskriftet *Impuls* at ”Filosofiske praktikere står fritt til å definere sin virksomhet som en rent dialogisk praksis, og til å la gjesten selv gjennom dialogen definere hva hun ønsker å oppnå med den” (Svare 2004:59). Dette kan sees som en annen vinkling på mål, at gjesten selv legger føringer på hva hun ønsker målet skal være. Når det gjelder målaspektet er det ironisk at de prøver å legitimere sin virksomhet gjennom å skille den fra psykologien, ved å bruke *fravær av intensjonen om å forandre* som grunn. Saken bør kanskje heller være: Filosofene kan kanskje være enige i at det bør skje og skjer en endring hos gjesten for at samtalen skal oppleves som vellykket for gjesten, men at det er uenighet om i hvor stor grad filosofen skal legge føringer på hva slags endringer det dreier seg om. Er ikke det å oppnå mer forståelse en endring?

Når det gjelder mål ser det ut som vi kan si at et overordnet mål med en filosofisk samtale er bedre selvforståelse og mer visdom hos gjesten, og dette målet er av en innholdstrascedent type. Hvordan filosofen skal gå fram for at dette målet skal nås er det derimot ulike meninger om, også graden av endring hos gjesten.

### 4.3.3 Dialog og samtale

Uansett hvilken type samtalevirksomhet man skal utøve, finnes det noen grunnleggende elementer man bør være kjent med. Alle samtalevirksomheter dreier seg om kommunikasjon i en eller annen form. I pedagogikkapittelet var vi innoim Lauvås & Handal, og veiledning i

forhold til det pedagogiske rom. De sier at en veiledningssamtale aldri må få henfalle til ren samtaleteknikk. Dette er et viktig aspekt i diskusjonen omkring hva de filosofiske praktikerne mener at de gjør. Dersom vi bruker Oscar Brenifier som eksempel, så er det nettopp dette inntrykket vi får av hans praksis, at han bedriver ren samtaleteknikk, for å poengtere det språklige, utforske det som gjesten (subjektet, som han kaller det) sier, og hvor det personlige og følelsesmessige er i stor grad utelatt.

Det er naturlig å spørre seg om hva slags kunnskap om samtalen en veileder, terapeut, filosof som har samtalen som arbeid bør ha. Går det an å si at det er noen felles elementer i alle samtaleprofesjoner som bør være obligatorisk å tilegne seg? Achenbach sier ikke så mye om samtaleferdigheter som sådan. Dette får meg til å lure på om han ikke mener at det er nødvendig å lære seg samtaleferdigheter i organiserte former. Forventer han at kommende filosofiske praktikere skal være naturtalenter og at de derfor ikke trenger verken en slik kjennskap eller øving? Mener han at filosofiutdannelsen i seg selv er nok? Selv om vi ikke finner disse svarene hos Achenbach så mener andre noe om dette, for eksempel Svare (2004). Han definerer filosofisk praksis som en dialogisk praksis. FP tilbyr ikke helse eller helbredelse, men innsikt, meningsfylde og perspektivrikdom. Praksisen er rettet mot alminnelige menneskelige spørsmål og utfordringer, særlig av eksistensiell eller etisk natur. Han poengterer også at samtaleprofesjonene deler en felles eiendom, som er idealer for de fleste av profesjonene. Denne består i grunnleggende teorier om kommunikasjon, lytting og spørsmålstillegg, filosofiske grunnlagsteorier med røtter i eksistensialisme, rettighetsetikk, dialogfilosofi, fenomenologi, narrativ teori og hermeneutikk. Han mener også at profesjonene søker felles inspirasjon i Buber, Løgstrup og Levinas. Jeg skal nå se litt på elementene i NSFPs praksisrettede utdanning. I tillegg til å lese filosofiske tekster og skrive essays, går utdannelsen til NSFP i stor del ut på å lære seg samtaleferdigheter. En som kun har tatt et akademisk studium i filosofi er ikke umiddelbart egnet til å være filosofisk praktiker, hun må i tillegg tilegne seg de nødvendige dialog- og samtaleferdigheter. Dette gjøres ikke gjennom et teoretisk studium, men ved å trene seg på det i praksis. Undervisningen i NSFP foregår i grupper, og studentene bytter på å være filosof og gjest, og får underveis veiledning fra lærerne mens de øver seg på en samtalsituasjon. ”Det fremste en filosofisk praktiker kan gi sin gjest er å bruke sin kunnskap og sine ferdigheter i å tenke til å bistå andre med å løse problemer” (Svare & Herrestad 2004:157). Denne setningen oppsummerer på mange måter essensen i virksomheten, selv om *ferdigheter i å tenke* er svært generelt. Jeg skal nå se på hva NSFP fokuserer spesielt på når studentene blir øvet i det å tenke, og hvordan de forbereder

praktikerne til å bli gode samtalepartnere. Her kommer jeg fortrinnsvis til å fokusere på de elementene i en samtale som filosofer på grunn av sin filosofiske kompetanse kan bidra med spesielt, men jeg vil også gå gjennom de grunnleggende samtaleferdighetene NSFP formidler som er felles med andre samtaleprofesjoner.

En filosofisk samtale er frivillig, og partene i samtalen sees som likeverdige. Den filosofiske praktikerens betegnes som filosof, og den som oppsøker filosofisk praksis betegnes som gjest. Forholdet mellom filosof og gjest er ment å være symmetrisk. Selvfølgelig vil filosofen i mange tilfeller være ekspert på grunn av sin kunnskap om filosofiske tema og sin trening i filosofiske tenkemåter, men samtidig er det gjesten som er ekspert på sitt eget liv, og gjesten selv er ofte gjenstand for samtalen. Filosofen er ment å hjelpe gjesten til ny innsikt, hjelpe gjesten til å se sin situasjon på en måte slik at gjesten selv ser hva som er best å gjøre, hva han skal velge, eller tenker på en ny måte om et problem. Slik bidrar partene med hver sin del slik at samtalen blir et mest mulig likeverdig dialogisk samspill.

Svare (2004) mener det er fristende å ”begå hybris” der man snur ryggen til det dialogiske fordi man ”likevel vet hva saken gjelder”. Svare mener at denne fristelsen er naturlig i mennesket, og har sitt opphav i at vi har behov for orden, både hos behandler og pasient. Dette behovet for orden mener Svare har ligget til grunn for mange behandlingsregimer, og kommer til uttrykk gjennom tendensen vi har til å danne en mening om *hva noe er*, og hvordan et problem kan løses, særlig når problemet kan lokaliseres hos en annen. Svare mener at dialogen kan hjelpe oss å sette en parentes rundt våre fordommer om hva den naturlige orden er, fordi utfallet av en god dialog alltid er uvisst. Det å motstå trangen til å umiddelbart finne en løsning, men i stedet bli stående i en åpen, reflekterende dialog, krever både mot og øvelse. Svare mener at det er enklere å motstå hybris-fristelsen dersom du opererer utenfor den institusjonelle rammen. Som Henning Herrestad også sier:

”... Og at filosofisk praksis på en måte kan sies å stå på utsiden og prøve å virkeliggjøre den frie samtalen, den åpne dialogen *som* en fri samtale og åpen dialog uten de rammene utenpå. At det kanskje kan være vanskeligere for sykepleieren eller pedagogen i klasserommet å virkeliggjøre det idealet som de henter ut av disse kildene. Fordi de institusjonelle rammene begrenser hva de egentlig kan gjøre. For det er på en måte ikke gitt hva som er målet, eller hva som kommer ut av en åpen dialog eller samtale.”  
(Herrestad 2004, i personlig kommunikasjon)

Svare & Herrestad (2004) mener at de grunnleggende samtaleferdighetene en må lære seg som filosofisk praktiker likevel ikke avviker fra andre samtaleprofesjoner, og at disse er felles eiendom som ulike samtaleprofesjoner deler. At filosofen er bevisst sitt eget kroppsspråk er svært viktig for ikke å skape usikkerhet hos gjesten. Hvis filosofen for eksempel ser mye ut av vinduet mens gjesten snakker om sitt problem, kan det oppfattes som han ikke hører ordentlig etter eller ikke er interessert i det gjesten sier. Eide og Eide omtaler dette som inkongruens mellom det verbale og det non-verbale (Svare & Herrestad 2004). Det er viktig at den som lytter, altså filosofen, viser gjesten at han har forstått og oppfattet det hun sier. En måte å gjøre dette på er å gjenta det, såkalt forsterkende respons. Enkelte ganger er det nok å bare gjenta ett ord, og det kan gi gjesten en følelse av at filosofen henger med, men gir også et inntrykk av at ordene filosofen gjentar er ekstra viktige. Jeg mener at forsterkende respons slik blir et kraftfullt grep som kanskje kan oppfattes som styrende fra gjestens ståsted, og dermed hemmende for symmetrien. En annen respons for å moderere dette, er å oppsummere det gjesten har sagt, uten å legge vekt på enkeltord eller utsagn. Dette kan virke som en strukturering av gjestens budskap.

En enda sterkere tilbakemelding er å parafasere, det vil si at filosofen oppsummerer det gjesten har sagt med sine egne ord. Da først kan gjesten virkelig vite om filosofen har forstått det hun sa. Når man parafasere er det også viktig å tenke på at man ikke utdyper utsagnet med egne oppfatninger. Å stille spørsmål er noe av det aller viktigste i filosofisk praksis, siden et av idealene er å få gjesten til selv å filosofere. Filosofering hos gjesten kan fremmes ved å stille spørsmål på en måte som krever ettertanke for å kunne besvares. Spørsmål som passer å stille med dette for øye er å starte med ordene *hva*, *hvem* eller *hvordan*, i stedet for de typiske ja - eller nei spørsmålene. Svare & Herrestad kommer likevel med en advarsel i forhold til dette. *Hvorfor* -ordet bør man være på vakt overfor fordi det ofte innbyr til moralsk forsvar for noe man har gjort eller et spørsmål etter årsak. De poengterer også at filosofens bruk av ledende spørsmål for å sjekke ut sine antagelser, i stedet bør erstattes med åpne spørsmål for ikke å få gjesten til å føle seg utsatt for moralsk fordømmelse. Et eksempel på dette kan være: "du har vel ikke funnet en annen?" Da vil gjesten kanskje føle at hun bør lyve eller dekke over fordi hun får inntrykk av at filosofen vil fordømme henne hvis hun svarer ja. Når man stiller åpne spørsmål som "Hva føler du nå da?" er det viktig å la gjesten få tid til å tenke seg godt om, og ikke gå i den fella det er å komme med oppfølgende dobbeltspørsmål: "er du trist eller redd eller likeglad?" Et dobbeltspørsmål er et åpent spørsmål som følges av et mer styrende spørsmål, og det indikerer ofte usikkerhet hos filosofen hvis han stiller slike, det

oppfølgende dobbeltspørsmålet kommer bare i veien. Responsens makt i en filosofisk samtale er også viktig å være klar over. Responsen filosofen gir styres delvis av hans subjektive fortolkning og utvalg av ord han velger å gjenta.

Som jeg har nevnt tidligere så prøver Svare & Herrestad å stille mest mulig åpne spørsmål for å få gjesten til å tenke selv. Selv åpne spørsmål kan virke styrende på samtalen, fordi en samtale på et gitt tidspunkt kan utvikle seg i mange ulike retninger. For å illustrere dette bruker Svare & Herrestad et eksempel om en kvinne som forteller at hun føler hun kommer til kort på jobben, og at hun ofte følte den samme tilkortkomningen som barn. Hun stiller høye krav til seg selv, følte mye krav fra foreldre, og stiller høye krav til andre. I denne situasjonen blir det plutselig vanskelig å velge ut det åpne spørsmålet som skal stilles. Skal filosofen spørre om barndommen og kravene der? Kravene hun er stilt ovenfor på jobben? Relasjonene til kollegene? Filosofen kan bare velge ett spørsmål, eller noen få. Dette er et typisk eksempel på at idealet om at det er gjesten som skal styre samtalen ut fra sine egne interesser ikke er så lett å virkeliggjøre. Responsen til filosofen vil alltid være med på å styre retningen på samtalen, dette er uunngåelig. Kanskje er nettopp dette faktum det positive, at man får et medmenneskes selvstendige respons. Hvis man ikke søkte respons kunne man like gjerne skrevet dagbok. *Deling* er også et relevant begrep i forhold til filosofisk samtale, som i andre samtalevirksomheter. Overordnet betyr deling at filosofen deler sine tanker med gjesten. Dette kan for eksempel være assosiasjoner til andre filosofers tanker, psykologiske forklaringsmodeller og egne erfaringer. Det jeg har beskrevet til nå er typiske elementer som er aktuelle innenfor samtalevirksomheter generelt og er ikke eksklusiv for filosofisk praksis.

Den filosofiske praktiker Dries Boele poengterer viktigheten av at en filosofisk praktiker innehar nødvendige egenskaper: "it is also crucial to be sensitive, to have natural intelligence, be able to read between the lines, express understanding towards the other person, grasp the unsaid" (Boele i Raabe 2001:12). Dette er egenskaper som ikke så lett kan læres bort, din personlighet legger visse føringer her på hvor god du blir til disse tingene. Dette sier en del om at man i filosofisk praksis bruker seg selv, sitt vesen og sine egenskaper som redskap. En tanke som dukker opp er at det da blir særlig viktig å være dyktig til disse tingene (hvis en slik "dyktighet" kan måles eller defineres) dersom man ikke engang har noen metode å støtte seg til, slik Achenbach mener man ikke skal. Men på den annen side illustrerer kanskje nettopp dette Achenbachs poeng, at det er derfor man ikke *kan* ha noen metode i filosofisk praksis siden det er filosofen og hans/hennes egenskaper som er avgjørende. Det er filosofen

alle verktøyene eller ”metodene” brukes/kanaliseres gjennom, og metodene vil uansett kanskje preges av filosofen. Her vil jeg poengtere viktigheten av samtaleferdighetene hos en filosofisk praktiker. Gjennom kunnskap om og trening i kommunikasjon kan disse ferdighetene tilegnes og perfektioneres. Det er derfor essensielt mener jeg, å akseptere tilstedeværelsen av metodeaspektet. Denne tilstedeværelsen kan være tydelig eller mer svak, men bare det å ha et fundament eller noen ”knagger” i samtalsituasjonen, gjør at man blir mer bevisst på dialogen i situasjonen, og på denne måten kan bli en bedre samtalepartner.

## **Filosofisk praksis**

Jeg skal nå gå over til å diskutere det som er særskilt for filosofisk praksis. Filosofer har ikke monopol på det å samtale, så hva er det med denne filosofiske samtalen som gjør at den blir annerledes enn andre samtaler? Hva er det som gjør den filosofisk? Et enkelt og generelt svar på dette er at en filosof kan tenke sammen med deg, det er det filosofen har som yrke, tenkning og refleksjon. Det som er spesielt med filosofer i denne sammenheng er den faglige bakgrunnen de har. De har spesialkompetanse i blant annet logikk, etikk og beslutningsteori, overblikk over filosofihistorien og universelle tema som frihet, lykke eller det gode liv. De vil derfor være en god samtalepartner om alt som har med etikk eller livet i sin allmennhet å gjøre (Svare 2004).

Hos NSFP så finner vi disse samtaleferdighetene som tema i de ulike modulene som praksisutdanningen er bygget opp av:

### **”1. Grunnleggende samtaleferdigheter**

Avklaring av forventninger. Lytting. Åpne og lukkede spørsmål. Parafrase. Det dialogiske, utforskende fellesskapet. Metasamtale og metarefleksjon.

### **2. Deling**

Om å bruke egne assosiasjoner, følelser, tanker og erfaringer i samtalen. Om å trekke inn filosofiske teorier og andre teorier.

### **3. Begrepsanalyse og begrepsrefleksjon**

Begrepsanalyse i samtalen. Empiriske og normative begreper. Bevisstgjøring rundt verdier og valg.

### **4. Metaforer, bilder og perspektivendringer**

Om å bruke metaforer og bilder i samtalen. Fantasireiser. Perspektivendringer.

### **5. Refleksjon rundt følelser**

Når gjesten kommer for å reflektere rundt sorg, nedstemthet og andre tunge følelser.”

(NSFP 2006)

Her ser vi at det i undervisningen er trukket inn både grunnleggende samtaleferdigheter som kan sies å være felles for mange samtaleprofesjoner på tvers av disipliner, samt typiske filosofiske elementer. En filosofisk praktiker må tilegne seg både de felles grunnleggende ferdighetene som er felles for samtaleprofesjoner og det som er typisk for FP. Svare & Herrestad ser tilegnelsen av samtaleferdigheter som en trinnvis prosess i tre steg: Først er oppmerksomheten rettet mot setningene som formuleres og de små tingene som skaper flyt i samtalen. På dette trinnet oppstår det ofte tanker, følelser og assosiasjoner, og man lærer å manøvrere i forhold til disse. Deretter rettes fokuset mot historiene som fortelles, tankeeksperimenter, refleksjon og analyse (Svare & Herrestad 2004). Til slutt rettes oppmerksomheten til mer overordnede modeller og teorier som former den totale samtalesituasjonen. Denne trinnvise prosessen i å tilegne seg samtaleferdigheter synes jeg vitner om en *anvendelse* av visse teorier og tankemåter om hva som skaper en filosofisk samtale, og forholdet mellom filosof og gjest i samtalen. Filosofiske praktikere som Svare & Herrestad er inspirert av ulike filosofiske perspektiver og teorier, og som de selv sier: "Vår filosofiske praksis bygger på et vist omfang av filosofiske teorier og retninger som ligger i bakgrunnen og inspirerer oss, former vår praksis og bygger opp vår selvforståelse som utøvere av denne praksisen. Hver for seg belyser de ulike aspekter ved det å være *menneske i verden*" (Svare & Herrestad 2004:47). Jeg skal komme med noen eksempler: De finner støtte for tanken om menneskets autonomi hos Immanuel Kant, da blant annet menneskets frihet i forhold til etikk og moral står sentralt i Kants tenkning. Dette innebærer at de møter sine gjester med en form for åpenhet som gjør at de ser hver gjest som et autonomt individ med ansvar og frihet til egne valg. Hos Sartre og Kierkegaard finner de tanken om frihet i forhold til subjektivitet, og angst og ensomhet i forhold til eksistensielle aspekter. Svare & Herrestad mener at det eksistensielle elementet hjelper dem til å møte hver gjest som et uferdig og individuelt menneske, for å forsøke å unngå tingliggjøring og å sette folk i bås etter bestemte kriterier. Dette er stort sett ensidige teorier, på den måten at det er teorier som fordrer ting hos filosofen, som den ene part i forholdet. Når det gjelder selve *relasjonen* mellom filosof og gjest i en samtale, så er Martin Bubers og Knud E. Løgstrups ideer nyttige. Mens Kierkegaard er kjent for læresetningen *den enkelte skaper seg selv gjennom sine valg*, så mener Buber at det først er i møtet med et annet medmenneske, den andre, du'et, at vi skaper oss selv fullt og helt. I boka *Jeg og du* (1923) framsetter Buber mennesket som tosidig. Den ene siden skapes i møtet med ting i verden, alt vi kan referere til som *det*. Den andre siden skapes i møtet med andre mennesker, som vi kan si *du* til. Buber mener at vi ikke alltid forholder oss til et annet



menneske som et *du* men som et *det*, og at vi dermed forholder oss til andre mennesker som vi forholder oss til ting. Å møte noen som et *du* og ikke et *det* krever full oppmerksomhet. Det kjennetegnes også av to ting: åpenhet og tillit. En slik tillit reflekterer Løgstrup en del rundt. Ved å åpne seg og å vise et menneske tillit gjør man seg sårbar. Dette, sier Svare & Herrestad (2004), minner oss om alt som står på spill i en filosofisk samtale. Det er essensielt at gjesten føler seg trygg og at filosofen møter gjestens tillit. I tillegg til de typisk filosofiske måtene å tenke samtale på, så henter de altså også inspirasjon fra andre samtaleprofesjoner.

De to siste trinnene i den trinnvise prosessen som Svare & Herrestad skisserer, synes jeg vitner om et bevisst nærvær av metode i samtalesituasjonen. Steg to, tankeeksperimenter, refleksjon og analyser er typiske elementer som har metodiske trekk. Det finnes framgangsmåter for refleksjon og grep man tar for å sette i gang en slik refleksjon hos den som er til samtale. Dette kan sees som et eksempel på en av mange filosofiske metoder, eller tilnærminger om du vil. Svare & Herrestad minner om at filosofisk praksis er en bevegelse som er i stadig utvikling, og at det ikke er mulig å gi en endelig framstilling av de teoretiske grunnlaget for FP på dette tidspunktet. Det teoretiske grunnlaget (slik det er til enhver tid) overføres i praksis. Svare & Herrestad viser at de i tillegg til å inneha tanker og teorier som er typisk filosofiske, også ta hensyn til viktige kommunikasjonsaspekter som bidrar til å danne et grunnlag, et utgangspunkt og en ramme for hvordan en god samtale skapes. Dette er for eksempel Brenifier (Barne- og ungdomsfilosofene (BUF) 2006) ikke tydelig på, og jeg stiller spørsmålsteget ved om han i det hele tatt tar dette bevisst i betraktning i sin tenkning om og utøvelse av sin filosofiske praksis.

Svare & Herrestad (2004) sammenligner en god samtale med det som skjer i kunsten. Engasjement, følsomhet, personlig innsats og eksistensielt alvor er elementer som bør være tilstede hvis god kunst skal oppstå. Svare & Herrestad mener at det samme gjelder for filosofiske praktikere hvis deres mål er "kunsten å samtale" (2004:120). I diskusjonen omkring hva filosofisk praksis er og skal være, så legger de ulike praktikerne stor vekt på mål og metodeaspektet i sin identifisering. Når det gjelder Svare & Herrestad, så har de både i sin virksomhet og i utdanningen gjennom NSFP i tillegg tatt spesielt hensyn til det kommunikative og dialogiske aspektet ved en samtale, ikke kun det dialektiske.

## **Gjestens autonomi vs asymmetri.**

Gjestens autonomi er et uttalt mål i filosofisk praksis. For at autonomien skal oppnås er det viktig å bestrebe et likeverdig og symmetrisk forhold mellom filosof og gjest, men dette er det ikke alltid mulig å oppnå fullt ut:

”Og der tenker jeg at det er bare å se i øynene at vi øver sterk innflytelse på de som kommer. Ethvert fokus i samtalen, er på en måte med på å styre gjestens fokus inn på noe nytt, derfor er det helt umulig å stille seg helt utenfor og si ”se rundt i alle retninger så må du velge hvor du går”, det vi gjør er jo å si se der se der se der, allerede da har vi bedt gjesten om å gjøre et *utvalg* av alle tingene man kan se, så jeg tror at det eneste vi prøver å passe oss for, er å være, vi prøver å passe oss for at ikke *vi* aktivt tar ansvar fra gjesten. Vi kan aldri gardere oss mot at gjesten gir oss ansvar, for det er valget vedkommende tar.”  
(Herrestad 2004, i personlig kommunikasjon)

Herrestads argument er med på å vise hvorfor det er vanskelig å holde forholdet mellom gjest og filosof fullstendig symmetrisk. Det vil alltid være en grad av asymmetri tilstede i de fleste situerte dialogiske situasjoner generelt, og i FP spesielt siden gjesten betaler for det og oppsøker praksisen frivillig og på bakgrunn av et bevisst behov. Når det gjelder Achenbachs eksempel om kapteinen og losen, så kan det se ut som han prøver å illustrere at en samtale med han i hans filosofiske praksis, forløper som en helt vanlig samtale, hvor man utveksler synspunkter og ved hjelp av det får ny innsikt. Det er derimot uklart for meg om Achenbach mener at denne innsikten kun går den ene veien (fra losen/filosofen til kapteinen/gjesten) eller begge veier. Av eksemplet tolker jeg det som det var ment at losen ved hjelp av samtale om løst og fast, og ved å ta opp eksempler hva andre kapteiner har gjort tidligere, ville forsøke å lære kapteinen noe indirekte. Dette kan se ut som et asymmetrisk forhold. Man kan stille seg spørsmålet om hvorfor det er så ille å innrømme det faktum at filosofen åpenbart kan mer enn gjesten om tankemønstre, kritisk tekning, begrepsdefinerings, og dermed får en styrende funksjon i samtalen. Selv om idealet i FP er en likeverdig samtale, vil det likevel være et asymmetrisk forhold mellom filosof og gjest i en eller annen grad, først og fremst pga rammene rundt FP. Gjesten oppsøker og betaler filosofen for å komme til samtale, og i det ligger det i seg selv et asymmetrisk forhold. Gjesten kommer og betaler fordi han eller hun vil få noe ut av det, bli hjulpet, få perspektiver etc. Filosofen vil naturligvis da bidra med noe nytt som ikke gjesten selv ville fått eller oppnådd uten filosofen, selv om samtalen er mer dialogisk enn kurativ av natur. Prins-Bakker (1995) mener at hvis den filosofiske praktikerens kommer med egne synspunkt, så kan det inspirere klienten til å finne eget ståsted. Hun mener dette er et ledd i distanseringen fra den tradisjonelle klient/terapeut forholdet, som fører til at

man blir mer likestilte. Sett på denne måten kan det asymmetriske forholdet, i betydningen at filosofen kommer med egne utsagn som ”en hjelp” for gjesten å få flere perspektiver, faktisk bidra til gjestens autonomi.

Svare (2004) mener at den idealtypiske behandleren (klassisk definert) kjennetegnes av kunnskap og makt, og at den filosofiske praktikerens gir avkall på begge deler. Her tolker Svare kunnskap som kunnskap som gjør at behandleren kan sette i verk tiltak som endrer pasientens tilstand i retning av en mer ønsket tilstand. Behandleren mener å vite noe allment om verden, mennesket, sjelen etc., og med bakgrunn i denne generelle kunnskapen mener han derfor også å vite noe bestemt om pasienten som skal behandles. Dette er en svart/hvit måte å se kunnskap på, og Svare ser på behandlerens kunnskap i denne sammenheng som kunnskap om pasienten, en forståelse av pasienten som pasienten selv kanskje ikke har. Meningen med å inneha denne kunnskapen er å kunne iverksette nevnte tiltak for å endre pasientens tilstand til en mer ønsket en. Psykologien har nok kommet lengre i dag enn å se behandling og pasient på denne måten, men Svare poengterer FPs rolle ved å skildre den idealtypiske behandlingsmodellen slik. Svare innrømmer at FP sitter inne med en kunnskap som er noe av grunnen til at folk oppsøker det, men hevder at denne kunnskapen ikke blir brukt som grunnlag til å utvikle kunnskap *om gjesten*, hva som er hans problem, eller hvordan det best kan løses. Heller ikke som grunnlag for strategier iverksatt av praktikerens for å endre gjestens tilstand. Svare fokuserer på sammenhengen mellom filosofens kunnskap og det som er gjenstandsområde for samtalen, nemlig gjestens liv, og etiske og eksistensielle spørsmål knyttet til det. Spørsmålene er ofte knyttet til *valg* eller *mening* i vid forstand. Det er det personlige og eksistensielle som utgjør utgangspunktet for samtalen. En slik samtale må ha form av en dialog, og Svare nevner Habermas' herredømmefrie dialog som en mulig modell. Idealet i denne er at kun rene argumenter skal påvirke samtalen forløp. Det bør samtidig oppfordres til at gjesten henviser til subjektive erfaringer, det er ikke noe krav at samtalen skal foregå på abstrakt eller intellektuelt nivå. FP har en uttalt kontrakt på at det er gjesten som bestemmer tema for samtalen, og at filosofen gjennom dialogisk samspill skal søke å stimulere gjestens refleksjon omkring temaet. Målet er at denne refleksjonen skal være *kritisk*, i betydningen *granskende*, *undersøkende* og *skjelnende*. Filosofen kan spørre: ”er alt relevant materiale trukket fram i lyset?” ”Er noe glemt?” Filosofen veier momenter opp mot hverandre. Svare nevner også, som Prins-Bakker, at filosofen kan bringe egne perspektiver inn, ikke som løsninger, men forslag til perspektiver som gjesten inviteres til å undersøke og vurdere - om han ønsker det. Dette gjelder også perspektiver fra den filosofiske tradisjonen.

Svare trekker fram to argumenter for at en dialogisk samtalemodell vil lykkes bedre i FP enn i andre samtaleprofesjoner. 1) FP opererer utenfor det etablerte behandlingsapparat, og det ligger derfor ikke noe implisitt krav om effektivitet. Det er derfor mindre risiko for at virksomheten blir instrumentell. 2) Det er gjesten selv som definerer hva han vil oppnå med dialogen, ønsker gjesten at det skal være et ledd i en endringsprosess så står han fritt til det. Det er også gjesten som må velge målet for prosessen, selv om dette målet ikke sammenfaller med det som blir sett på som ønsket fra det offentlige helseapparat.

### **Innhold og tema for samtalen**

Som vi hittil har forstått så er det altså ikke nødvendigvis slik at samtaleene har fastsatte eller forhåndsdefinerte filosofiske tema. Innholdet i samtaleene skapes i hver individuelle samtale (Svare & Herrestad 2004:21). Hvert menneske er unikt med sine ulike problemstillinger, opplevelser, tanker og følelser. Hver samtale vil derfor forløpe forskjellig avhengig av den enkelte gjests unike erfaringer, og innholdet utvikles i samspillet mellom filosofen og gjesten. Tema for samtaleene er typisk en konkret utfordring som gjesten står overfor. Målet for samtalen er å finne ut hvordan denne kan møtes på en best mulig måte. I dette arbeidet legges det stor vekt på å bruke deltakernes erfaringer og bevisstgjøre dem om det de allerede vet eller kan.

Det interessante med innholdselementet er at det nesten er umulig å snakke om innhold uten også å snakke om metoder, mål eller samtaleferdigheter. Først og fremst kan det da sies at innholdet bestemmes av gjesten, ut i fra hva slags problem eller tema gjesten kommer til samtalen med. Utfordringen for filosofen når det gjelder innhold, blir først å vurdere hvordan han skal gripe problemet an. Da er vi med ett inne i metodeproblematikken som vi har gått gjennom tidligere. Dette avhenger også av typen problem, noen kommer til filosofisk samtale med et ”valgets kval”, de trenger hjelp til å se en situasjon klarere, og filosofen vil kanskje da bruke metoder eller prosedyrer tilpasset det særskilte problemet for eksempel livsfilosofi- fortolkning med alt det innebærer, eller kritisk undersøkelse. Han kan i tillegg velge om han vil belyse problemet med en filosofisk teori, en dialog av Sokrates, eller fortelle gjesten om en bestemt filosofers syn på akkurat dette problemet. Slik ser vi at en filosofisk samtale har flere innholdsområder. Det kan være et konkret faglig eller filosofisk innhold, for eksempel en filosofers teori, eller det kan være den reflekterende metoden i seg selv. Slik *blir* på en måte innholdet også metoden. Innhold kan også knyttes til undervisningsaspektet, slik vi så i

Raabes modell. En slik undervisning, enten på gjestens oppfordring eller på eget initiativ kan bestå i å lære bort til gjesten noen metoder som hun selv kan bruke utenfor samtalene med filosofen, som en slags hjelp til selvhjelp. Denne ”undervisningen” kan foregå som en dialog, hvor man sammen reflekterer over visse typer spørsmålsformuleringer filosofen har, og ellers generelle problemer. Slik får gjesten se i praksis de ulike metodene og lære egenskapene man bør ha for å filosofere på samme måte på egen hånd.

Det som Prins-Bakker gjør, og som hun er ganske alene om i følge Raabe, er å forklare eksakt hvor, når og hvordan denne ”undervisningen” foregår, og at hun ser det som et mål for sine samtaler at hennes gjester skal lære disse teknikkene. Mange andre praktikere er av den oppfatning at den filosofiske samtalen i seg selv kan være didaktisk selv om ikke filosofen gjør en anstrengelse for å undervise (Raabe 2001). Svare & Herrestad sier også en del om dette, og det de er kritiske til er at lærerrollen kan sette andre sider ved filosofisk praksis i skyggen, sider som kanskje er viktigere. Deres oppfatning er at: ”mange som oppsøker filosofisk praksis kommer fordi de står inne i en personlig krise og opplever seg rystet av sterke følelser. Det disse menneskene trenger i første omgang er da ingen lærer, men snarere en god og omsorgsfull lytter som kan møte deres sorg og bekymring” (Svare & Herrestad 2004:111). Jeg ser ingen motsetning mellom Svare & Herrestads syn og Prins-Bakkers. Det burde være fullt mulig å lære bort teknikker på et tidspunkt som filosof og klient blir enige om. Det trenger ikke skje under første møtet. Peter Raabe har sin prosess i 4 faser, hvor fase 3 er ”Teaching as an intentional act” (Raabe 2001:146). Han gjør oss videre oppmerksomme på at disse fasene ikke alltid må følges i riktig rekkefølge, de kan endres og tilpasses situasjon og gjest. Et eksempel han nevner er fra hans virksomhet ved en institusjon for rusmisbrukere. De følte seg underlegne siden han satt inne med så mye kunnskap og ferdigheter som de manglet. De forsto ikke bakgrunnen for spørsmålene han stilte, og heller ikke hva han ville med diskusjonen. Raabe tok umiddelbart for seg steg 3, og begynte å holde små leksjoner i filosofi for dem, hvor de lærte grunnleggende prinsipper for tenkning, refleksjon og dialog. På den måten følte de seg som mer likeverdige deltagere i samtalen. Dette sier en del om asymmetri og symmetri i forholdet mellom gjesten og filosofen. Denne episoden sier en del både om målgruppen for filosofisk praksis og om likeverdigheten mellom gjest og filosof. Svare & Herrestad sier at det de har til felles de som oppsøker FP er at ”De er *tenkere* i den forstand at de liker å tenke over livet sitt og det som skjer omkring dem. Og de er vant til, eller motivert for, å dele tankene sine med andre. De har evnen til å være det vi kunne kalle hverdagsfilosofer.” (2004:16). Med en slik målgruppe er sjansen for at forholdet skal

oppleves mer symmetrisk til stede i mye større grad enn i Raabes eksempel. Det er viktig igjen å minne om at fullstendig symmetri mellom gjest og filosof vil være umulig, vi kan heller snakke om tilstedeværelse av asymmetri i liten eller stor grad.

Dette bringer oss også til mål. Den innholdsmessige siden ved filosofisk praksis berører som vi ser mange aspekter ved samtalen, og både metode, asymmetri i forhold til undervisningsaspektet, og mål er elementer som innhold ikke kan sees isolert fra. Metode – eller målaspektet kan heller ikke sees isolert fra innholdsaspektet, da det er et gjensidig samspill mellom dem. Det viktige å få fram i denne sammenheng er at filosofiske praktikere ikke har som *intensjon* å lære bort filosofisk teorier, eller retninger, men å filosofere og lære teknikker, ikke innhold (jfr. Prins-Bakker). Likevel vil det innholdsmessige bidra til filosoferingen, som vi nettopp har sett, både gjesten og filosofen bidrar med innholdet på hver sin måte.

Denne kunnskapen i å tenke, er noe alle de filosofiske praktikerne deler og utfører med sine gjester, uansett hva de ellers måtte mene om metode, samtalens forløp og målet for virksomheten. Det de synes å ha til felles er altså denne ekspertisen i å tenke. Kan vi tenke oss at dette danner basisen for virksomheten, at gjest og filosof tenker sammen? Det som da blir interessant er å se på virkningene av denne tenkningen, implikasjonene og det som kommer ut av det. Alle er jo opptatt av at tenkningen skal være logisk. Men logisk tenkning, det kan vel praktiseres på mange måter? Det kan benyttes til språklig klargjøring (Brenifier), til å sjekke inkonsistenser i tankemønstre etc. Hvordan kan vi da si at noen samtaler og tilnærminger er mer filosofiske enn andre? Hvor ligger det spesifikt filosofiske, det som skiller det fra ”ikke filosofiske” samtaler?? Achenbach argumenterer med at den filosofiske undringen skal være fri for metoder for at det skal kunne kalles filosofering, og ikke en slags samtalevirksomhet hvor filosofi brukes som et middel til å nå et mål.

#### 4.4 Filosofisk praksis' faglige identitet og avgrensning mot psykologien

Jeg vil nå reflektere litt rundt filosofisk praksis' identitet og de filosofiske praktikers avgrensning av sin egen virksomhet mot en annen disiplin, nemlig psykologi. Denne diskusjonen er ikke direkte relevant for diskusjonen mellom FP og Ped, men er likevel interessant for denne oppgaven fordi den viser kompleksiteten rundt disipliners avgrensning av seg selv mot andre nærliggende disipliner, i dette tilfellet FPs virksomhet og identitet.

Dette vitner om at kategoriseringsproblematikken er utbredt, og er også noe av grunnen til at jeg har valgt å diskutere FP og Ped gjennom å bruke nettopp kategoriseringsproblematikk.

Er filosofisk praksis en del av den filosofiske vitenskap? Eller er den en praksisvirksomhet som ikke trenger å settes merkelapp på? Hva med vitenskapsfilosofien? Tilhører ikke den andre fag enn også filosofien? Vitenskapsfilosofien har stor plass i undervisningen også i andre fag enn filosofi, særlig i andre humanistiske fag og i de samfunnsvitenskapelige fagene. Er det ikke nettopp aspekter fra vitenskapsfilosofien som benyttes i filosofisk praksis? Logisk tenkning, rasjonalitet, kritisk tenkning etc. Selv om filosofene kanskje går litt grundigere til verks i forhold til vitenskapsfilosofien enn andre fag som f. eks pedagogikk, psykologi og sosiologi, har de ikke nødvendigvis monopol på den. Det virker likevel selvsagt at FP tilhører den filosofiske disiplinen, i hvert fall hvis vi ser det med tradisjonelle øyne, og kategoriserer i form av disipliner. Praktikerne selv poengterer jo sterkt at de har identitet som filosofer. Dette vil ikke nødvendigvis si at ikke deres virksomhet kan kategoriseres på andre måter, hvis vi går litt bort fra de tradisjonelle rammene, og dette avhenger også av hvordan vi velger å kategorisere, både i forhold til inndelingskriterier, og i forhold til den kategoriseringsmetoden som jeg har benyttet i denne oppgaven.

Herrestad sier dette om utøvelse av filosofisk praksis av andre, i forhold til identiteten som filosof:

”På den ene siden så synes jeg det er fint at andre som har en annen identitet lar seg inspirere av dette, og gjør mer av dette for eksempel, men hvis de vil si ”jeg er filosofisk praktiker”, hva er grunnlaget for at du har den identiteten, er det dét du vil? Det går en slik balansegang i Danmark også, men de vil i mye større grad tilby filosofisk praksis utdanning på Danmarks pedagogiske universitet, for alle mulige grupper, og da tenker de seg at pedagoger og andre yrkesgrupper skal gå ut å drive filosofisk praksis i sine yrkesrom. Mens vi har tenkt da at dette blir en ny metode, og vi har ikke så klar bevissthet på at dette er en helt ny metode som er forskjellig fra og annerledes enn alt annet. Jeg tenker mer at vi strever med å utvikle et nytt rom for hva filosofer kan være i samfunnet vårt.” (Herrestad 2004, i personlig kommunikasjon)

Herrestad sier altså her at den virksomheten som drives via NSFP skal være en filosofisk virksomhet i betydningen at de som driver det er utdannet filosofer. Det er ikke meningen at de som bedriver filosofisk praksis skal ha et annet ståsted og utgangspunkt enn filosofi, filosofisk praksis skal ikke brukes som en metode for andre yrkesgrupper. Dette er en interessant ting i forhold til metodediskusjonen innad i filosofisk praksisfeltet. Synet på

metode har jo nettopp å gjøre med identitet, i hvert fall i utgangspunktet. Det er jo også en rekke faktorer som spiller inn i forhold til dette, men å se debatten ut fra identitetsaspektet er viktig i dette henseende. Dersom filosofisk praksis brukes av andre enn filosofer, og som har en annen identitet enn filosofer, vil noe av essensen i filosofisk praksis da gå tapt? Identiteten til en som driver med filosofisk praksis påvirker antagelig også hvordan praktikerne ser på målet for samtalen, noe som igjen påvirker metode og vinkling av og innhold i samtalen. Filosofiske praktikere har som vi har sett en del til felles med andre samtaleprofesjoner, men de har også noe som er særskilt for nettopp en filosof, og det ligger kanskje i metoden. Nå har jeg jo sett at metodebegrepet i FP også er litt problematisk, men uansett hva du vil kalle det, så vil kanskje metoden, framgangsmåten eller tilnærmingen i stor grad bidra til at de differensieres som filosofer og ikke for eksempel psykoterapeuter. Så kan man jo diskutere om denne metoden, som ikke alltid kan defineres som metode, kan læres av andre, eller om dette tilegnes kun ved å ha en filosofisk bakgrunn og identitet.

Det er umulig å diskutere filosofisk praksis uten å komme inn på psykologi. Filosofiske praktikere bruker ofte distinksjon til psykologi for å definere sin egen profesjon. De blir (av andre) ofte sammenlignet med psykoterapi og filosofene blir ofte spurt om ikke de beveger seg inn på psykologenes domene med sin samtalepraksis. Det står mye om denne problematikken i litteratur om filosofisk praksis, for eksempel hos Schlomit Schuster (1999) og Ran Lahav (1995). De mener at filosofisk praksis kun er et supplement til de psykologiske samtaleprofesjonene, ikke en erstatning. Også Herrestad poengterer, som jeg har sett, at de ikke tar med seg sin filosofiske bakgrunn inn i en annen definert samtaleprofesjon, men at de holder på sin identitet som filosofer. Peter Kostenbaum er en av dem som mener at filosofi *utdyper* psykologi og psykiatri, og videre at "many patients treated today with conventional therapy or medicine are in truth people who suffer from philosophical conditions rather than psychological disease" (Kostenbaum i Raabe, 2001:6). Dette er kanskje en forenklet måte å se det på, og viser et syn som setter spørsmålsteget ved psykiatriens legitimitet som kurativ vitenskap. Svare & Herrestad (2004) sier det samme på en litt annen måte, de mener at den sterke dominansen som psykologien har fått de siste 100 år som vår fremste problemløser innebærer en risiko. De mener det er en fare for at vanlige livsproblemer og utfordringer sykeliggjøres, og at mennesker blir passive i forhold til sine egne problemer og utfordringer. Det er nærliggende å tenke at pasienten oppsøker en psykolog med en forventning om at denne skal løse deres problemer gjennom sin ekspertkunnskap. Før psykologien gjorde sitt inntog og ble den profesjonen som "tok patent" på å samtale med folk om problemer, var det vanlig å



snakke med for eksempel en prest. Også Lahav tar opp problemet med ”sykeliggjøring” av vanlige menneskelige tanker og utfordringer. Han mener at på grunn av det monopolet som psykologien har over personlige predikamenter i vår kultur, blir disse problemstillingene ofte redusert til psykologiske problemer og deres filosofiske innhold er oversett og ignorert som kun ”symptomer” eller ”rasjonaliseringer” (Lahav 1995:13). Et annet interessant aspekt i denne diskusjonen er opprinnelsen til ordet psykoterapi:

”Många goda psykologer är också filosofisk lagda. Och för att bli en god filosof måste man ha intresse för psykologi. Det finns nuförtiden ett minst sagt brokigt spektrum av psykoterapier, och trots att åtskilliga gör sitt bästa för att knyta an till den medicinske vetenskapen, vill jag påminna läsaren om att termen *psykoterapi* stammar från två grekiska ord som inte har någon koppling till det medicinska: *therapeia* betyder ”tjänst, vård, behandling”, medan *psykhè* betyder ”själ”, ”andedrakt”, ”innersta natur”. Psykoterapi kan alltså betyda att ta hand om själen, vilket innebär att en präst eller rabbin är en typ av psykoterapeut. Men det kan också betyda att man vårdar sig om andningen, vilket gör en yogainstruktör, flöjtlärare eller meditationsmästare till psykoterapeut. Eftersom psykoterapi därtill har betydelsen att man vårdar sig om sin innersta, sanna natur, kan även den filosofiske rådgivaren betraktas som psykoterapeut.” (Marinoff, 1999:57)

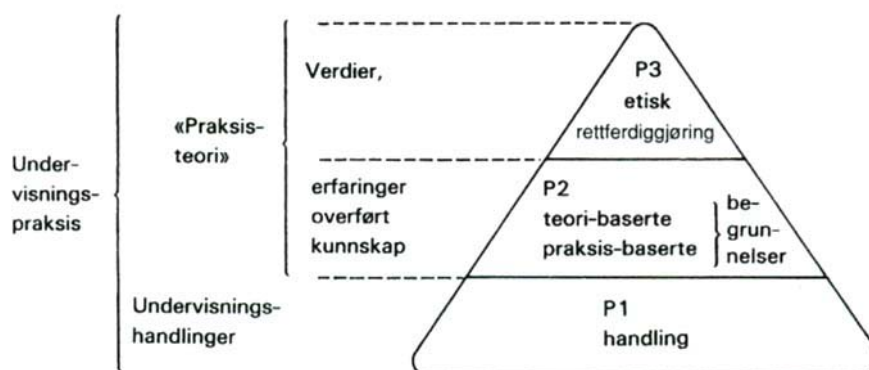
En psykoterapeut, tolket ut fra ordets opprinnelige form, trenger altså ikke å være psykologutdannet, men kan like gjerne være utdannet filosof. Det er derimot ikke slik dette begrepet vanligvis brukes i dag, og det er dagens bruk av begrepet vi må ta hensyn til. Dette er likevel en interessant analogi i forhold til kategoriseringsproblematikk og hvordan grensene mellom disiplinene har blitt som de har blitt. Mens vi holder på med distinksjonen mellom psykoterapi og filosofisk praksis, så er det kanskje greit å vite at også i den psykologiske profesjonens utøvende virksomhet er det et mangfold av retninger, noe som kan gjøre det vanskelig i mange tilfeller å trekke en grense mellom psykoterapi og filosofisk praksis (Svare & Herrestad 2004). Ikke nok med dette, men Barbara Held, en amerikansk psykologiprofessor, fant i en undersøkelse at ”halvparten av de spurte terapeutene ikke assosierte seg med en bestemt skoleretning, men betraktet seg som eklektikere som brukte det de til enhver tid fant mest fornuftig” (Svare & Herrestad 2004:107). Når vi i tillegg vet at en del psykologiske retninger har hentet inspirasjon fra filosofien, det som ofte betegnes som humanistisk eller eksistensialistisk filosofi, gjør det distinksjonen enda vanskeligere. Dette gjør seg særlig gjeldende utenfor Norge, spesielt i USA, Canada og Storbritannia, hvor mange psykologer (eller ”counsellors” som ofte brukes som betegnelse) også har filosofiutdanning og omvendt. Disse kaller seg typisk ”philosophical counsellors” eller ”existential

psychotherapists,” og er de som ofte havner i gråsonen mellom profesjonene, slik jeg illustrerte med Scheffler tidligere i oppgaven. Det som dette også forteller meg er at det store fokuset på metodediskusjonen i filosofisk praksis kanskje kun er tegn på at virksomheten er ny og også kontroversiell, og at ønsket om å komme fram til en felles definisjon av fagretningen er svært høyt. Her kan også profesjonelle interesser ligge til grunn. Jeg mener at det ikke trenger å være noe hinder for legitimiteten i virksomheten at denne definisjonen er vanskelig å utforme. Det ser ikke ut til at feltet filosofisk praksis ikke nødvendigvis er noe mer fragmentert eller diffus enn psykologien. Jo større feltet blir desto mer fragmentert blir det; det er en naturlig konsekvens av størrelse. Dette gjelder også pedagogikk, som jeg har nevnt tidligere. Deler av psykologifaget har også både kognitive tilnærminger og filosofiske tilnærminger, som bidrar til at de har mye til felles med filosofisk praksis. Jeg mener det er viktig å være litt varsom her, for å unngå en for streng kategorisering eller definering av psykologifaget i forhold til filosofisk praksis. Likevel er det viktig å trekke de store linjene for å illustrere de grunnleggende forskjellene, men samtidig holde fast ved oppdagelsen av de mange fellestrekkene.

## 5 PRAKSISBEGREPET

Pedagogisk virksomhet er på mange måter ”oppsummert” i begrepet praksis, og filosofisk praksis har dette begrepet i seg. Jeg skal derfor se litt nærmere på dette begrepet, og det er viktig å se på hvordan praksis er konseptualisert. Under metodediskusjonen i pedagogikk-kapittelet (3.1.3) kom det fram nødvendigheten av å se undervisningspraksis mer som et samspill mellom partene og jeg skal nå se hvordan praksisdiskusjonen kan belyse dette sosiale aspektet. Først skal jeg ta for meg praksisbegrepet slik det har blitt benyttet i pedagogisk virksomhet, deretter skal jeg diskutere en alternativ tilnærming til praksisbegrepet ved å bruke Alasdair MacIntyre.

I pedagogisk virksomhet er praksis mye brukt som et common sensisk begrep, med lite teoretisk bevissthet rundt selve begrepet. Jeg skal se på noen teoretiske tilnærminger til praksisbegrepet, og begynner med Lauvås & Handal. Lauvås & Handal (2000) tar utgangspunkt i praksisbegrepet for undervisning som Lars Løvlie (1974) først framsatte og framstiller denne som en trekant med tre nivåer.



Figur 6: Praksistrekanten

Det første nivået (P1) illustrerer handlingen, for eksempel når læreren stiller spørsmål, motiverer eller gir oppgaver, eller når læreren beskriver for andre hva han gjorde eller tenker å gjøre i en viss situasjon (Disse handlingene er ikke tilfeldige). P2 er nivået hvor læreren begrunner og planlegger handlingene på P1 nivået, hva som er hensiktsmessig både på grunnlag av praktiske og teoretiske begrunnelser. Dette baseres både på egne og andres erfaringer i tillegg til teoretisk innsikt. P3 er nivået for etisk rettferdiggjøring av handlingene, en refleksjon over om handlingene er etiske eller forsvarlige. Av figuren ser vi at de tre praksisnivåene er delt inn i 2 hovedkategorier, hvor P1 er undervisningshandlinger og P2 og

P3 til sammen kan sees på som ”praksisteori.” Figuren tar altså for seg både teori og praksis, men i dette tilfellet blir praksisen personliggjort. Handlingene på P1 nivået sees i lys av P2 og P3 nivået, og det blir et slags ”samspill” mellom P1 og de to andre nivåene. Ved presentasjon av modellen benyttes gjennomgående jeg-begrepet: ”når jeg spør meg selv – eller andre spør meg – om hvorfor jeg handlet slik eller slik (eller tenker å handle slik)” og ”... når jeg svarer på mitt eget (eller andres) spørsmål om den måten jeg underviser på er riktig eller forsvarlig” (Lauvås & Handal 1999:40). Denne måten å se praksis på gjør at det bare er plass til én aktør eller gruppe, for eksempel læreren. Her kan vi spørre oss, hvem tilhører de pedagogiske metodene? Er de til for eleven eller for læreren? Dette skal jeg straks komme nærmere inn på når jeg skal se på prosess. Handal og Lauvås legger da heller ikke skjul på at begrepet er ensidig i denne sammenhengen, da det diskuteres som ”lærerens praksisteori” og ”undervisningspraksis”, to viktige elementer som det arbeides med under veiledning av praksislærere. Det er fordi det er *lærerens* praksis, lærerens handlinger og tanker, som diskuteres i modellen. Dette synet på praksis får konsekvenser for pedagogikken ved at det kun fokuseres på den ene parten og det den gjør. Her vil ikke eleven inngå i praksisrommet, praksisbegrepet burde også romme selve *samspeillet* mellom partene, ikke bare lærerens eller veilederens praksis. Her ser jeg en kopling til den didaktiske relasjonsmodell, som er et redskap for læreren å bruke: ”hva skal jeg gjøre...” Dette ser vi også hos Roar Pettersen (i Kvernbekk 2005), i hans syn på hva pedagogisk praksis kan være. Han fokuserer på hva pedagogen foretar seg, ”filosofiprofessoren *foreleser*, førskolelæreren *hjelper*, matematikklæreren *gjennomgår* noe.” (s.169). Pettersen viser her *bredden av ulike praksiser* ved å presentere personene i stillingskategorier som vi vet tilhører ulike praksisområder. Dette sier egentlig ikke noe som helst om kompleksiteten eller ulike syn på praksisbegrepet, men viser i stedet ensidigheten. Praksisbegrepet blir slik personifisert og individualisert, med plass til bare én aktør eller aktørgruppe. Slik det her er diskutert, er det også tydelig at praksis er en aktivitet som skal lede mot et eller flere definerte mål. Dette målet er definert av læreren, den vi har sett som ”eier av” praksisen. Praksis betyr her både lærerens syn på metode, og selve handlingen og undervisningspraksisen. Ser vi praksis som en aktivitet på veien mot et mål, er det legitimt å se teori som en nødvendig del av praksisen. Dette fordi målet fordrer tanker og formeninger om hvordan målet skal nås. Er det i det hele tatt mulig å se praksis uavhengig av mål? Og hvordan kan vi se på praksis utover tanken om at det kun er lærerens praksis?

En alternativ forståelse av praksis finner vi hos Alasdair MacIntyre. Han skiller mellom interne og eksterne goder, verdier og mål, og tar utgangspunkt i Aristoteles’ *poiesis* og *praxis*

begreper, som er to måter å beskrive mål og aktivitet på. *Poeisis* er en form for aktivitet hvor målet ligger utenfor selve aktiviteten og som også er uavhengig av aktiviteten, mens *praxis* er en form for aktivitet hvor målet er integrert i aktiviteten, og er slik en intern del av selve aktiviteten (Kvernbekk 2005). MacIntyre selv definerer praksisbegrepet slik:

”By a ‘practice’ I am going to mean any coherent and complex form of socially established cooperative human activity through which goods internal to that form of activity are realized in the course of trying to achieve those standards of excellence which are appropriate to, and partially definitive of, that form of activity, with the result that human powers to achieve excellence, and human conceptions of the ends and goods involved, are systematically extended.” (MacIntyre 1996:187)

I denne definisjonen på praksis framsetter MacIntyre noen kriterer som en virksomhet må oppfylle for å kunne kalles praksis. Kriteriene er ”koherens, kompleksitet, interne verdier og interne standarder (goder), personlig og felles involvering og engasjement i aktiviteten, og en stadig utvikling som resultat av dette engasjementet” (Kvernbekk 2005:165)). Disse kriteriene kommer jeg tilbake til, først skal jeg gå litt nærmere inn i begrepene til Aristoteles. *Praxis* er altså en type aktivitet (jeg kan også kalle det virksomhet) som har mening i seg selv, målet er selve virksomheten, den har ikke noe mål utenfor seg selv. *Praxis* er også en virksomhet som kjennetegnes av at den har interne goder, som du kun får tilgang til ved å delta. Som jeg nevnte tidligere så er *praxis* og *poeisis* to forskjellige måter å beskrive aktivitet og mål på, og jeg skal komme med et eksempel på dette ved å ta for meg aktiviteten pubquiz. Quiz er en spørrekonkurranse, ofte arrangert på puber, hvor det svares lagvis (og skriftlig) på spørsmål som stilles muntlig av en quizmaster. Beste lag etter 2 omganger vinner heder og ære og en symbolsk premie. Quiz er et eksempel på *praxis*. Her er det fokus på selve *aktiviteten*, som er *quizen*, ikke på hva som kan komme ut av det å delta på en slik aktivitet. Personer som deltar på quiz kan selvfølgelig ha ulike motiver for å delta, og får ulike ting ut av deltakelsen. Dermed åpnes det for ulike syn på om denne aktiviteten er målbasert eller ikke. Vanligvis deltar folk for aktivitetens egen skyld, som kan være både spenningen ved å konkurrere, tilfredsstillelsen det er å få bekreftet sin egen kunnskap (svare riktig på spørsmålene), møte venner for å prate og drikke øl i en uformell setting. Alt dette er interne goder som man kun får tilgang til ved å delta. Hvis quiz skulle være et eksempel på *poeisis*, hvor målet for aktiviteten er uavhengig og utenfor aktiviteten, så ville motivet for å delta være for eksempel å møte et menneske der som du har lyst til å bli kjent med fordi han eller hun kan hjelpe deg å få en jobb du ønsker deg. Da er målet med aktiviteten utenfor og uavhengig av selve aktiviteten. Det blir også tydelig her at *praxis* er en sosial aktivitet som åpner opp for flere

aktører eller grupper, i motsetning til praksisbegrepet til Handal og Lauvås, som er ensidig fokusert (på lærerens handlinger). En aktivitet som quiz ville være meningsløs, og ikke oppfylle noen kriterier dersom quizmasteren sto og leste opp spørsmål uten deltakere. Det er ingen å praktisere med. Slik vil det også være med både pedagogisk virksomhet og filosofisk praksis. Det gir ingen mening å undervise uten elever eller studenter, nærmere bestemt deres reaksjoner, handlinger og deltakelse i aktiviteten. Dette er selvfølgelig og opplagt, og jeg sier ikke at et ensidig praksisbegrep utelukker den andre parten. Men nettopp fordi det er mer enn en part, bør vi når vi teoretiserer praksisbegrepet, fokusere på *selve aktiviteten i seg selv* og ikke bare den enes deltakelse i praksisen eller aktiviteten. Tenker vi praksis som et sosialt samspill blir det ensidige personfokuserte praksisbegrep nærmest meningsløst å se praksisen ut i fra, noe som gjør det berettiget å se praksisbegrepet utover denne ensidigheten. Det som er et paradoks er at i den didaktiske relasjonsmodell er læreren fraværende, men til gjengjeld sterkt til stede i den tradisjonelle praksisforståelsen. Eleven på sin side er til stede i den didaktiske relasjonsmodellen, men fraværende i praksisbegrepet.

Kan praksis sees på ”med teoretiske øyne” i det hele tatt uten at vi ekskluderer noen av partene i praksisrommet? Kvernbekk mener det er ”mer rimelig og adekvat å forstå praksis som et kontekstuel begrep enn å forstå det som et personliggjort begrep, enten nå teori er inkludert eller ikke” (2005:175). Dette for eksplisitt å kunne integrere *elevene* i praksisbegrepet. Det typiske her er at partene kun ser situasjonen ut fra sitt eget ståsted og oppfatning, uten å se på situasjonen som en helhet, en situasjon der den andres oppfatning er inkludert, og hvor *samspillet* mellom partene er inkludert. Hvis vi overfører dette til pedagogikken, så kan vi se det slik at lærer og elev skaper praksis sammen, en av partene kan ikke gjøre det alene. Hvis vi ser praksis som et slikt samspill, at praksisen *er* samspillet, da utelukker vi å se praksis på en slik måte som Handal og Lauvås bruker begrepet, hvor det kun er plass til én aktør. Ser vi praksis slik Lauvås & Handal gjør det, kan vi i tillegg kanskje si at man har et ståsted som åpner opp for tanken om at pedagogikken i stor grad er en asymmetrisk virksomhet. Grunnen til det er at det er den ene partens praksis som fokuseres på, og den andre da blir mer passiv og fratask deltakelse i situasjonen på en likeverdig måte. MacIntyres praksisbegrep gjør det meningsløst å snakke om en ensidig praksis, *min* eller *din* praksis, for praksis er noe man deltar i, på selve praksisens premisser. Slik blir praksis et kontekstuel begrep, der begge parter (eller alle parter om du vil) handlinger spiller inn på selve aktiviteten. Dette får relevans for hvordan vi ser på filosofisk praksis, og kan kaste et nytt lys over for eksempel Achenbachs metodeløshet, hvor han ser den filosofiske samtalen

som likeverdig og open ended. Kanskje ser Achenbach filosofisk praksis som nettopp en praksis, og ikke en metode, for å kunne ivareta dette samspillet på en måte som ikke blir ensidig?

Ved å gå inn på praxis- og poeisisbegrepene til Aristoteles, så har jeg fått verdifull innsikt i noen måter å se praksis på, nemlig ved å se praksis i forhold til aktivitet og mål. Dette bidrar ikke minst til å forstå hva MacIntyre mener i sin definisjon av praksisbegrepet som jeg har gjengitt over. MacIntyre framsetter i sin definisjon noen kriterier for praksis som framsettes på ulike aktiviteter, slik at han deretter skal kunne si om de oppfyller kriteriene. Aristoteles syn på aktivitet og mål, og hans skille mellom interne og eksterne goder, bidrar i stor grad til å gjøre MacIntyres definisjon anvendelig og forståelig. MacIntyre bruker altså kriteriene fra sin definisjon av praksis på ulike typer aktiviteter for å definere om det er praksis eller ei. Det er når dette gjøres at MacIntyre og Aristoteles ikke alltid følges ad i forhold til hva som defineres som praxis. For eksempel så mener MacIntyre at arkitektur, medisin og skipsbygging er praxis, mens Aristoteles ville sagt dette var eksempler på poeisis, hvor målet ligger utenfor selve aktiviteten. MacIntyre mener faktisk også at undervisning ikke er praxis men poeisis. Hovedgrunnen til dette er at han går ut fra den allmenne oppfatning om at undervisning er en virksomhet som er målrettet, og at målet er utenfor selve aktiviteten, og at praksisen/undervisningen derfor blir et middel til å nå dette målet (MacIntyre & Dunne 2002). Jeg mener at MacIntyre har et raust begrep på både arkitektur, medisin og skipsbygging, ved å kalle disse for praksiser, og et tilsvarende snevert syn på undervisning når han ser dette som poeisis. Det hadde vært mer nærliggende å tenke at det var omvendt. Verken arkitektur, medisin eller skipsbygging drives med kun for sin egen skyld, virksomhetene har eksterne mål. Skipet for eksempel, skal brukes til noe. Undervisning vil jeg si oppfyller MacIntyres eget krav til en praksis, da jeg vil påstå at undervisning er en sosialt og historisk etablert aktivitet med interne goder og standarder som deltakerne må underordne seg, slik MacIntyre krever av praksiser. Han innlemmer også kriteriene koherens og kompleksitet, jeg er usikker på hva han mener med førstnevnte, det er noe uklart, men kompleksitet er det nok av i pedagogikken. Jeg mener at problemet ikke er hans definisjon av praksis, men hans snevre syn på undervisning, noe han også er blitt kritisert for. Hos Dewey ser vi også et syn på mål i forhold til pedagogisk virksomhet som støtter MacIntyres tanke om at en praksis skal ha interne mål: "Since in reality there is nothing to which growth is relative save more growth, there is nothing to which education is subordinate save more education" (Dewey 1997:51). Det Dewey mener her er at utdanning ikke bør ha noe endelig mål, i betydningen resultatmål,

men at selve vekstprosessen som er målet, altså prosessen i seg selv. I motsetning til MacIntyre vil dette si at eksemplet fra Dewey i høyeste grad viser at undervisning (dvs. *education*, som kan sies å innlemme både undervisning, oppdragelse og danning) er en praksisvirksomhet med interne goder hvor målet er innenfor aktiviteten.

Hva med praksisbegrepet i forhold til FP? Dersom vi ser det som *filosofens* praksis, i betydningen tilnærming eller metode (det som tilsvarer lærerens praksis i Ped), så ser vi det på en ensidig måte slik Handal & Lauvås bruker begrepet. Det er kanskje denne ensidigheten metodekriteriet i FP har blitt sett mest ut i fra så langt, i betydningen intensjonen og metoden *for filosofen*. Hva med mål i filosofisk praksis? Sees målet som innenfor eller utenfor aktiviteten? Jo mer innenfor en tenker mål her, for eksempel at selve samtalen og filosoferingen er målet, jo mindre metodepreget vil praktikeren kanskje være, siden målet ikke sees som noe mål uavhengig av den filosofiske samtalen. Dersom vi ser filosofisk praksis ut fra MacIntyres praksisbegrep faller ting kanskje mer på plass. Synet på aktivitet og mål, interne goder og kompleksitet, alt dette vil kunne sies å oppfylles i FP.

Jeg har nå diskutert noen ulike synspunkter på praksis. For å oppsummere så har jeg funnet ett syn som indikerer at begrepet kan sees ensidig, som én utøvers praksis eller metode (Handal og Lauvås), og et annet syn som er at det må være en sosial aktivitet som åpner opp for flere aktører eller grupper (Aristoteles, MacIntyre) hvor det tas hensyn til begge parters handlinger i praksisen, samspillet og selve *praksisen i seg selv*. Det er interessant å se *poiesis* og *praxis* problematikken både i forhold til pedagogisk virksomhet og i forhold til filosofisk praksis, siden tolkningen blant annet avhenger av hvordan vi ser på aktivitet og mål, og dermed metoden og intensjonen i virksomhetene. Dette kan i sin tur få konsekvenser for autonomi og asymmetriaspektet. Praksisbegrepet kan på mange måter sies å innlemme alle mine 6 kriterier, og jeg ser at det er koherens mellom kriteriene. Dette kan sees som en god indikasjon på at kriteriene jeg har valgt er riktige, og at de kan sies å tilfredsstillere kravet til å utgjøre en praksis ut fra MacIntyres definisjon. Dette er interessant med tanke på at både FP og Ped er praksisvirksomheter.



## 6 FILOSOFISK PRAKSIS – SETT I LYS AV KRITERIER FOR PEDAGOGISK VIRKSOMHET

Jeg skal nå diskutere hvorvidt filosofisk praksis kan sies å være en pedagogisk virksomhet. Det skal jeg gjøre ved å se på om FP oppfyller kriteriene jeg har framsatt for pedagogisk virksomhet, på hvilken måte de eventuelt gjør eller ikke gjør det, og hvordan de ulike synene innad i feltet vil være avgjørende for oppfyllelsen av kriteriene. I framstillingen av pedagogisk virksomhet og filosofisk praksis har jeg presentert fagområdene som virksomheter tilhørende to ulike vitenskapelige disipliner, pedagogikk og filosofi, og framstillingen er til dels farget av den kategoriseringen. Jeg har likevel forsøkt å se på virksomhetene løsrevet fra disiplinene, og har først sett på pedagogisk virksomhet ved å bruke Aristoteles tanke om essens. De seks kriteriene, *mål*, *asymmetri*, *metode*, *innhold*, *vurdering* og *vekst*, skal sammen utgjøre en slik essens. Dersom jeg skal følge Aristoteles' krav i forhold til at kriteriene skal være individuelt nødvendige, da vil det si at alle de seks kriteriene jeg framsatte for pedagogisk virksomhet må være tilstede i filosofisk praksis hvis det skal kunne sies å være pedagogisk virksomhet. Aristoteles har som jeg har nevnt også en tanke om at kriteriene skal være tilstrekkelige og kategoriene gjensidig utelukkende. Jeg har ikke fulgt Aristoteles her, men sett nødvendigheten av å benytte Roschs måte å kategorisere på. Hun åpner for å se denne tilstrekkeligheten i form av representativitet, grader av likhet og gradvis oppfyllelse av kriteriene. Vi har sett at det er nødvendig med en slik type tilnærming der sosiale fenomener og mennesker er involvert. Når det gjelder kravet om at kategoriene skal være gjensidig utelukkende er heller ikke dette mulig å oppnå. Dette ser vi av Schefflers eksempel på overlappende disipliner, det vil alltid være gråsoner hvor fenomener overlapper hverandre. Videre vil jeg se *om*, og i tilfelle *i hvilken grad*, vi kan si at FP er Ped i forhold til Roschs måte å kategorisere på.

### 6.1 Målkriteriet

I pedagogikk kapittelet, kom jeg fram til at pedagogikk er en typisk målstyrt virksomhet, hvor målet er innholdsbestemt og ofte med et mål som i tillegg er verdiladet. Pedagogikken har konkrete mål som er nært forbundet med både innhold og metode. Begge sistnevnte kriterier kan sees som midler til å nå målet, i den tradisjonelle mål-middel tenkningen. Målene vi snakker om i pedagogisk virksomhet, er ofte forhåndsbestemte læringsmål hvis premisser er lagt i læreplanen, i hvert fall når vi ser Ped som undervisning. Samtidig har jeg sett at mål i

Ped ikke nødvendigvis *må* være så definerte, noe vekstmodellen, educere-synet og mer prosessorienterte teorier viser, særlig i forhold til oppdragelse og danning. Her ser jeg likheten til FPs syn på mål. Ut fra et tradisjonelt ståsted kan mål likevel sies å være et kriterium for pedagogisk virksomhet. Det er viktig å få fram at det er snakk om grader av måltilstedeværelse, og type mål, avhengig av hvilket ståsted man velger å ta. Det er altså ikke så enkelt å si at det er enten - eller. Hvordan stiller det seg så med mål i FP? Hvordan kan FP sies å oppfylle kriteriet mål?

Som jeg tidligere har nevnt er det i følge Svare & Herrestad gjestens selvforståelse som skal stå i sentrum, og økt innsikt, meningsfylde og perspektivrikdom er hovedsaken snarere enn velvære og mestring. For Raabe er det gjestens problemløsning og det å fremme gjestens autonomi gjennom en tilegnelse av tankeverktøy som er hovedmålet, slik at gjesten selv kan løse framtidige problemer. Prins Bakker tar dette enda litt lengre, og er eksplisitt på at hun bevisst ønsker å lære bort teknikker, eller et filosofisk tankeverktøy, til gjesten slik at denne selv kan løse mulige framtidige utfordringer uten filosofens hjelp. Målet til Prins Bakker ligger her eksplisitt utenfor selve samtalen, hun har en konkret agenda om å lære bort og hennes samtaler bærer mer preg av undervisning enn mange andre filosofers. Raabe åpner også for undervisningsaspektet i sitt eksempel om rusmisbrukerne han samtalte med. Det synes altså klart at gjesten utvikler seg og lærer ting i løpet av en samtaleperiode med en filosof, selv om det ikke bedrives intendert undervisning fra filosofens side. Det som derimot da blir et spørsmål, er om læring kan skje uten undervisning? Hvis målet er at gjesten skal bli autonom, løse egne problemer, rekonseptualisere, se ting mer objektivt, resonnere, kan man si at målet er nådd selv om samtalen har foregått hos en filosof som ikke intendert har bedrevet, eller hatt som mål å bedrive undervisning? Jeg vil si ja, og da ser det ut til at målet ligger i resultatet hos gjesten, ikke i oppfyllelsen av intensjonen hos, eller metoden til, filosofen. Dette har å gjøre med synet på mål i forhold til relasjonen mellom mål, aktivitet og resultat, som jeg har sett på i diskusjonen rundt praksisbegrepet i forrige kapittel. Herrestad åpner også opp for tanken om at målet i FP ikke bare må fokusere på ”resultatet” hos gjesten men også utbyttet for filosofen. Dette indikerer viktigheten av det sosiale, at aktiviteten innlemmer begges deltakelse på en mer symmetrisk måte, som jeg har vist i diskusjonen rundt praksisbegrepet.

Vi ser altså at den filosofiske refleksjonen står sterkt i FP. Fokuset på kritikk av det bestående og evnen til å se ting på nye måter for å oppnå ny innsikt, er eksempler på dette. Dette tilsier at FP ikke har noen agenda i forhold til en *viss type kunnskap* som gjesten skal sitte igjen med

når samtaleforløpet er over. Dette er grovt sett kanskje hovedforskjellen på Ped og FP i forhold til mål, den ulike måten å se resultat av aktiviteten på. Resultatet er i stor grad basert på selve aktiviteten. Men nok en gang kommer veksttanken i Ped inn, som åpner for mer likhet mellom FP og Ped i forhold til målaspektet. De aller fleste FP'ere ville si at deres praksis har mål av typen: økt forståelse, evne til refleksjon, mer visdom, nytt syn på ting etc. Dette er ikke innholdsbestemte mål, men mål som er innholdstrascendente. Alt dette har med tankeverktøy å gjøre. Det er evnen til å tenke som har blitt oppøvet og utfordret. Dette i seg selv fører til ulike resultater hos gjestene som kommer, og noen vil oppleve mer utbytte enn andre. Dette vil si at FP har et målaspekt i seg, selv om måltenkningen artet seg noe annerledes enn i typisk pedagogisk virksomhet. FP har mål, men ikke noe bestemt mål. Dette gjør at jeg anser en type mål som er innholdstrascendent som typisk for FP, men at et konkret mål av den typen som er typisk for Ped er utypisk for FP. Dette avhenger av hvilket ståsted vi velger å ta.

## 6.2 Asymmetrikriteriet

Denne forskjellen på mål i Ped og FP har mye å gjøre med asymmetriaspektet. Pedagogisk virksomhet har naturlig vært asymmetrisk, selv om dette i de senere år har endret seg noe. I FP blir gjestens autonomi satt høyt, filosofen skal mer fungere som en fasilitator eller jordmor, for å bruke en Sokratisk metafor. Filosofen har ikke noen agenda hun eller han skal overføre på gjesten i form av innhold, og bestreber seg på å ikke styre gjesten i noe bestemt retning.

Autonomi er et sentralt element i FP. At gjesten sees som autonom innebærer at hun selv kan diagnostisere sitt filosofiske problem, som igjen krever at gjesten forstår det filosofiske perspektivet på det ubehag eller problem hun måtte ha. Raabe poengterer at å få et slikt perspektiv krever øvelse, og kan knapt sies å forventes at gjesten skal kunne fra før. Dette er derimot egenskaper som en filosof har tilegnet seg og er ekspert på. Dersom det er meningen at gjesten skal oppnå autonomi i forhold til eget liv så må nødvendigvis filosofen lære gjesten de ulike måtene å gjøre filosofiske undersøkelser på, noe som igjen fører til at filosofen blir den som vet mest av filosofen og gjesten, naturlig nok. Dette kan være et argument i asymmetridiskusjonen, at det er vanskelig å unngå asymmetri i forholdet mellom filosof og gjest, siden FP også har et element av undervisning i seg. Et viktig poeng må også være at siden gjesten betaler for samtalen, mener filosofen å inneha en kunnskap eller kompetanse

som gjesten trenger og ønsker. Dette kan tilsi at det er et asymmetrisk forhold mellom filosof og gjest, siden den ene parten sitter med en ekspertise i kraft av sitt virke som kommer den andre parten til gode.

I sin redegjørelse av stadium 2, poengterer Raabe den asymmetri som gjesten nærmest forventer av filosofen, hva som gjør at denne eksisterer og også hva som gjør at den brytes. Han mener at noe av den "autoritet" som filosofen innehar, kommer fra filosofens evne til å se gjestens problem fra et mer universelt og objektivt perspektiv. Han mener det er en ensidig ekspertise til stede hos filosofen, og kaller dette "Knowledge of how." Med det mener han at det er filosofen som er ekspert på *hvordan* et problem kan sees eller løses, mens "knowledge of what" kun kommer i stand i diskursen mellom gjest og filosof. Dette "hva" er en gjensidig avhengig kunnskap som blir situert mellom de to. Dette kan sees som innholdselementet. Det at Raabe sier at "hva" bare skapes i gjensidigheten, mener jeg kan tolkes som at gjesten ikke *alene* er i stand til å artikulere eller definere problemet han kom for, på en slik måte at han kan løse det på en hensiktsmessig måte. Slik mener Raabe at filosofen er både overlegen og likeverdig på samme tid, og her ser jeg igjen viktigheten av det sosiale elementet, begge aktiviteter er nødvendig for at samtalen skal ha en funksjon. Det er fristende å si her at denne dialogen kan sees som metoden, som igjen skaper forutsetningen for å nå *målet* med samtalen. Ser vi dette i forhold til asymmetri, åpnes det opp for å se FP som både en asymmetrisk og en symmetrisk praksis på samme tid i forhold til ulike deler eller nivåer av en filosofisk samtale.

Et annet viktig aspekt i forhold til asymmetri er at filosofisk praksis' virksomhet typisk skjer mellom voksne. Dette med unntak av filosofering med barn, slik filosofiske praktikere som driver med filosofi i skolen gjør. Dette er jo heller ikke mitt gjenstandsområde i denne oppgaven. Derfor er en symmetrisk praksis lettere å oppnå i FP enn i Ped. Men dette avhenger igjen av hvordan vi definerer Ped, noe jeg har vist ikke er så enkelt. Dersom Ped defineres som oppdragelse, så faller FP utenfor i forhold til kriteriet asymmetri, siden det i oppdragelsen dreier seg om en voksen-barn relasjon som er typisk asymmetrisk. Dersom Ped defineres som undervisning, så vil asymmetriens tilstedeværelse avhenge litt mer av hva slags ståsted vi tar, men også der kan vi tydelig argumentere for asymmetri. Dette vil si at asymmetrikriteriet i FP kan sies å være tilstede, i større eller mindre grad, ut fra hvilken pedagogisk virksomhet vi ser det ut i fra.

### 6.3 Metodekriteriet

Metode i pedagogikken diskuteres mest i forhold til *lærerens* metoder eller undervisningspraksis. Fokuset er altså på læreren. Jeg har også sett på at metode i pedagogikken kan sees som arbeidsmåter, metoder som fokuserer på hvordan eleven angriper et bestemt stoff og hvordan denne tar til seg og internaliserer stoffet. Det er fokus på *elevens* strategier eller arbeidsmåter. Dette er en mindre typisk måte å se metodebegrepet i Ped på. Ped har her på mange måter et fokusproblem, ofte defineres metode enten som lærerens eller elevens metoder, og ikke samspillet i denne praksisen. I forhold til FP så er det interessant å se hvor metodebegrepets fokus ligger. Dette vil si noe om praksisbegrepet, noe som er spesielt interessant siden de kaller sin virksomhet *filosofisk praksis*. Snakker man i FP om metode i betydningen filosofens metode, eller gjestens? Når praktikere selv tar opp metodeproblemet så er det *filosofens* metode de snakker om, ofte i betydningen framgangsmåte eller tilnærming. Mange praktikere, blant annet Raabe, bruker bevisst elementer som filosofisk undersøkelse, begrepsanalyse, logisk argumentasjon i sin praksis. En sokratisk majeutisk tilnærming er også ofte benyttet. Dette er, mener jeg, typisk eksempler på ulike metoder i en samtale. Achenbach sier selv at FP ikke benytter metoder, men at en filosofisk samtale skal være open-ended og er dermed uforutsigbar. Det kan se ut som Achenbachs syn på at metode skal være fraværende bunner i en oppfatning om at filosofen ikke skal styre eller lede gjesten i noe bestemt retning på en bestemt måte. Rett og slett en måte å unngå asymmetri for å ivareta autonomien. En annen måte å se det på er at han ved å ikke tenke metode, hele tiden ivaretar gjestens autonomi ved å ta hensyn til gjestens utspill, uten å lede samtalen eller henge den på noen metoder. Det dialogiske i samtalen blir slik bevart i stor grad, samtalen styres ved begges innspill uten at filosofen lar seg affisere av forhåndsbestemte tilnærminger eller metoder. Vi ser igjen at gradsperspektivet kommer inn. Metode kan som jeg har nevnt være av typen sokratisk dialog hvor spørsmålsstillingen, det å være kritisk til ulike oppfatninger, og å gå gjennom disse oppfatningene på nytt sees som metoden. Det kan altså sees som ulike ”grep” som gjøres i en samtale, enten det er av typen sokratisk dialog eller logisk argumentasjon for å få gjesten til å se inkonsistensen i sine utsagn og oppfatninger. Jeg vil ut fra dette si at metode har en stor plass i FP, men at tilstedeværelsen kan være i større eller mindre grad og av en noe ulik art. Et annet spørsmålet her, er om en open ended dialog og de ulike elementene i dialogen kan sies å være en metode som sådan, med alle de ulike grepene som kan gjøres i det samspillet som dialogen er. Dette kommer an på hva vi legger i metodebegrepet.

Som jeg tidligere har diskutert er jo metode også nært forbundet med målet, i mål-middel tenkning. Siden det også er uenighet om målaspektet i FP, vil metodeaspektet også bære preg av denne uenigheten. Tilstedeværelsen av metode er altså gjensidig forbundet med mål, og jo mer konkret målet for en filosof er jo mer metodisk vil hans praksis kanskje være? Jeg vil på bakgrunn av dette si at metodekriteriet kan sies å oppfylles i FP, men kanskje i noe mindre grad enn i prototypisk pedagogisk virksomhet.

## 6.4 Innholdskriteriet

Innholdskomponenten i pedagogisk virksomhet er typisk og spiller en essensiell rolle. Jeg har påpekt at innhold i Ped kan sees på to måter, *læringsinnholdet* (pensum), for eksempel Romerrikets fall, og *handlingsinnholdet*, for eksempel det å synge i musikktime. Slik utgjør aktiviteten innholdet. Her kommer skillet mellom teori og praksis inn. Med det mener jeg at innholdet kan sies å være det teoretiske læringsinnholdet, men selve aktiviteten for å lære innholdet kan også være en type innhold, og utgjør dermed det praktiske i innholdskomponenten. Dette praktiske blir spesielt synlig i forhold til oppdragelse. Dette skillet mellom det teoretiske og det praktiske kan også overføres til FP. Forskjellen vil her være at "det teoretiske" innholdet i form av pensum definitivt ikke er tilstede. Av de fleste praktikere er ikke filosofisk praksis ment å ha et definert innhold som skal legge føringer på aktiviteten, som i FP alltid vil være den filosofiske samtalen. I Ped kan handlingsinnholdet være mange ulike aktiviteter. FP har ikke noe forhåndsdefinert "pensum" slik pedagogisk virksomhet ofte har. Innholdet i FP tilsvare det som viser seg å bli tema for selve samtalen, og det er ikke gitt på forhånd av noe pensum. Det er ikke noe premiss i FP at filosofen skal lære bort de ulike filosofenes teorier, hva Kant mente om frihet eller hva Platon mente med demokratiet. I stedet er det gjestens eget liv som er i fokus og ulike aspekter gjesten selv ønsker å ta opp til samtale. Dette utgjør jo også et innhold, men innholdet er ikke bestemt i form av et teoretisk pensum. Det betyr ikke at denne typen innhold aldri tas opp. Noen gjester kommer til filosofisk praksis nettopp med et ønske å diskutere konkrete temaer, og da kan de ulike filosofenes tanker bringes inn, for eksempel hva Kierkegaard tenkte om eksistensielle aspekter. Enten kan de trekkes inn fordi filosofen selv ser det som hensiktsmessig å belyse samtaletemaet ved hjelp av en filosofers tanker, eller det kan forekomme at gjesten ønsker å vite eksplisitt hva en bestemt filosof mener om et tema.

En annen sammenligning som kan gjøres er å si at læringsinnholdet i Ped ofte er av skriftlig art, i hvert fall i forhold til undervisning. Elevens læring skjer på mange premisser gjennom flere ulike arbeidsmåter og læremidler. Det skriftlige pensumet er likevel en viktig del i undervisningen, at eleven leser på egen hånd slik at læringsinnholdet tilegnes på den måten. I oppdragelsen finnes det også et innholdselement, men dette er ikke skriftlig, og er ofte mer handlingsorientert. Med kriteriet innhold i Ped, tenker vi typisk på faginnholdet i forhold til undervisning, og det er derfor det jeg tar utgangspunkt i når jeg diskuterer om innholdskriteriet oppfylles i forhold til FP. Innhold i betydningen faginnhold forekommer derfor kun av og til i FP, jeg kan vel si i mindre grad, og det er derfor ikke et typisk trekk. FP har innhold, men det er av en helt annen type. I FP legges det ikke opp til at gjesten skal lese filosofiske teorier mellom samtalene, selv om det kan oppfordres til refleksjon over samtalen i ettertid. Her berøres vurderingsaspektet, som jeg straks skal se på.

Jeg har over argumentert for, i diskusjonen rundt mål, at innhold og mål i Ped er nært knyttet sammen. Innholdet styrer målet og omvendt, og slik er Ped en målstyrt virksomhet. Målet er at eleven eller studenten skal sitte igjen med en bestemt type kunnskap, eller kunnskap av en bestemt karakter, dvs som er definert av innholdet. FP er ikke en målstyrt aktivitet på samme måte, siden målet er innholdstrascendent, og innholdet i en filosofisk samtale har heller ikke gjensidig avhengighet til målet for samtalen. Dette har også sammenheng med at innholdet ikke er definert på samme måte som i Ped.

## 6.5 Vurderingskriteriet

I den tradisjonelle pedagogiske konteksten er vurdering sentralt. Vurdering er som jeg har vist i kapittel 3.1.5 et vidt begrep, og kan også brukes som refleksjon og evaluering. Da åpner det for at begge parter, i utvidet forstand, kan vurdere i form av refleksjon over praksis. I skolesammenheng brukes det ofte om lærerens vurdering av eleven, ofte i form av karakterer, og det blir i Ped da et ensidig begrep. Vurdering i Ped er også sterkt knyttet til mål som jeg har sett at Tyler viser i sitt eksempel, da det i Ped er viktig å måle, i betydningen vurdere, om målet er nådd. På bakgrunn av dette kan vi si at vurdering i Ped dekker flere aspekter, både i form av karakterer og i form av refleksjon. Så - finnes det elementer av vurdering i FP? Det som er åpenbart er at vurdering i FP ikke brukes i betydningen sette karakter eller bedømme innsats. Ingen som kommer til filosofisk samtale blir vurdert i forhold til hvor dyktige de er til å analysere begreper, eller hvor mye de kan om Kant og Platon. Den type vurdering som er til

stede i FP, er av typen refleksjon, og særlig da selvrefleksjon. Her ser vi at kriteriet vurdering i FP (altså i betydningen refleksjon) er nært forbundet med både mål og vekst i FP. En overordnet agenda for FP, kall det gjerne det overordnede målet, er nettopp å stimulere til selvrefleksjon, i form av økt innsikt og perspektivrikdom, slik de fleste filosofiske praktikere ser det. Men når vurderes det om målet er nådd? Og hvem skal vurdere det? Holder det for filosofen at det ser ut til at gjesten har blitt autonom og lært seg de ønskede teknikkene i samtaleforløpet? Bestemmer gjesten selv når målet er nådd? Filosofen vil jo forstå under samtalens gang om gjesten har internalisert teknikkene eller ei, det trengs ikke nødvendigvis noen formell eksaminasjon for å vurdere det. Men – det betyr at filosofen må være årvåken og bevisst på at et mål skal nås, og hvilke kjennetegn, utsagn eller resonnering hos gjesten som viser at gjesten har lært, slik at målet om autonomi og større innsikt kan oppnås. I motsetning til i pedagogikken, vil det i FP være sannsynlig at gjesten selv bestemmer når hun mener hun har oppnådd det som var intensjonen for samtalene. Slik er det også nødt til å være, når settingen er fri, og på gjestens egne premisser. Dette forteller meg at målaspektet er interessant i forhold til vurdering, da det alltid innbefatter to parter, gjesten og filosofen. Har de samme mål, og vil det være slik at den enes måloppnåelse fører til den andres måloppnåelse? I FP får vurdering en smalere funksjon enn i Ped i så måte, og en annen funksjon i forhold til at gjesten selv i større grad er med på å definere om målet er oppnådd, i form av for eksempel økt refleksjon over egne tankeprosesser. Vurdering i FP kan på den måten ikke sees som noe typisk trekk slik vi pleier bruker vurderingsbegrepet i Ped. Men igjen – her kommer det an på hva slags ståsted vi velger å ta, og om refleksjon også regnes som vurdering.

## 6.6 Vekstkriteriet

Kriteriet vekst har vist seg å være litt komplekst i forhold til Ped, da det på mange måter kan sies å være på et litt annet logisk nivå enn de andre kriteriene. Det kan sies å være på et mer overordnet plan, slik Hellesnes ser det, og blir nettopp derfor svært relevant i FP som har som agenda å løfte refleksjonen opp på et mer objektivt universelt nivå. Det er fristende å se det slik at Ped på mange måter tar for seg konkrete faglige spørsmål, og mer hverdagslige praktiske aspekter i forhold til en salgs nyttetenkning, mens FP jobber på ”nivået over.” Nok en gang vil dette avhenge av hva slags ståsted vi har, vi har jo sett at vekst er et sentralt element hvis vi ser Ped som danning, og i forhold til educere-tenkningen i oppdragelsen. Vekst er jo også til stede i undervisningen, da det kan sees som et ønsket resultat av den



læringen som foregår. I FP er vekst svært sentralt, og kan sees som en type mål, et innholdstrascendent mål. Vekst kan også sees som en prosess, slik Dewey (1997) uttrykker det ved å si at vekst kun kan måles i mer vekst. (jfr. kapittel 5). I FP kan altså denne veksten arte seg både som en prosess og et resultat. Achenbach sier dessuten at filosofi ikke *bruker* metoder, men *utvikler* dem, det *bruker* ikke teorier, men *utvikler* dem. Et annet aspekt ved filosofisk praksis som er viktig å trekke frem er Lahavs filosofiske livsfortolkning, hvor gjesten gjennom samtale får anledning til å reflektere over sitt liv og gjennom det, videre reflektere over sine tankemønstre, forventninger, sin selvoppfatning og sine verdier. Dette vil kunne skje både i selve samtale og i etterkant, siden gjesten vil kunne gjøre seg disse refleksjonene og fortolkningene igjen og igjen i forhold til nye utfordringer som dukker opp hos gjesten etter samtale med filosofen er avsluttet. Dette fordrer kanskje at det har skjedd en viss læring hos gjesten, slik at gjesten ikke vil være avhengig av å ha filosofen tilstede som ”sokratisk jordmor” for å kunne reflektere over sitt liv. Vekst er et kriterium som FP kan sies å oppfylle i aller høyeste grad.

## 6.7 Filosofisk praksis – en pedagogisk virksomhet?

Jeg har i dette kapitlet gjennomgått kriteriene jeg framsatte for pedagogisk virksomhet for å se hvordan disse oppfylles i filosofisk praksis, og jeg har gjennom å gjøre det sett at kriteriene henger sammen på ulike måter. Dette kan sees som en indikasjon på at kriteriene er gode og riktige, siden ett kriterium kan sies å være gjensidig forbundet med et annet.

Når det gjelder målaspektet i FP i forhold til målaspektet i Ped, så er det i FP et nært forhold mellom *metode* og mål, mens i Ped er det et nærmere forhold mellom *innhold* og mål. Alle tre aspekter er nært forbundet i begge virksomheter, men jeg ser tendensen til at forbindelsene ser noe annerledes ut i de to virksomhetene. Hvordan kan jeg si at det er en nær sammenheng mellom mål og metode i FP? Jeg mener at siden FP ikke er fokusert på et bestemt innhold er det selve den filosofiske metoden som ofte tar innholdets plass, eller sett fra praktikernes ståsted, *selve filosoferingen*. Dette har å gjøre med fokuset for de to virksomhetene, FP er opptatt av at gjesten skal finne sin filosofiske livsfortolkning, sitt verdenssyn, oppnå økt forståelse og ny innsikt, men uten at premissene for *hva slags* eller *hvilken* innsikt som skal nås blir lagt. Målet i FP er *innholdstrascendent*. I Ped er man typisk opptatt av innholdet og dette legger premissene for større innslag av asymmetri i Ped enn i FP. Dette mener jeg fordi asymmetrien fort gjør seg gjeldende når det dreier seg om et definert innhold som skal

tilegnes. Ofte er det læreren som bidrar til denne tilegnelsen på en mer eller mindre formende måte som opprettholder et asymmetrisk forhold mellom lærer og elev. Dette ser vi også i forhold til at metode og innhold er nærere knyttet til hverandre i Ped enn i FP, noe fagdidaktikk er eksempel på. Den nære forbindelsen mellom metode og mål i FP berører også i stor grad vekstkriteriet, da dette kan sees som en type mål.

Under oppsummerer jeg det jeg har kommet fram til i en forenklet tabell uten at dette skal være noen "fasit". Det er vanskelig å si noe enten - eller når vi snakker om grader:

| <b>KRITERIUM FOR PED</b> | <b>FPs GRAD AV LIKHET MED PED</b>  |
|--------------------------|--|
| ▪ Mål                    | <i>I større grad</i> , men målet er stort sett innholdstrascendent   |
| ▪ Asymmetri              | <i>I større grad</i> , autonomi og likeverdighet søkes bevart, men sees likevel som asymmetrisk pga mer kunnskap hos filosofen og i forhold til "metoden" filosofen benytter og er ekspert på. |
| ▪ Metode                 | <i>I større grad</i> , men metoden er løsere tilknyttet et bestemt mål og er ikke relatert til innhold (slik f.eks fagdidaktikk er i Ped)  |
| ▪ Innhold                | <i>I mindre grad</i> , det er ikke forhåndsdefinert, og henger ikke så nært sammen med de andre kriteriene slik som i Ped.   |
| ▪ Vurdering              | <i>I noen grad.</i><br>Kriteriet kan sies å oppfylles i større grad dersom vi ser vurdering som refleksjon, men er ikke tilstede hvis vi tenker vurderingen som formell i form av karakterer.  |
| ▪ Vekst                  | <i>I større grad</i> , og det sees både som prosess og overordnet mål  |

Tabell 2: Oversikt over Ped-kriteriene og FPs grad av likhet med Ped

Forenklet kan jeg nå si at FP oppfyller 4 kriterier i større grad og 2 kriterier i noen eller mindre grad. Det er viktig å bemerke nok en gang at dette kommer helt an på hvilket ståsted vi tar, og hvem sitt syn vi velger å vektlegge mest når vi vurderer gradene av likhet. Dersom vi ser det ut fra Aristoteles, er nok ikke FP en pedagogisk virksomhet i det hele tatt. Dette på grunn av hans strenge krav til kategorier om å være gjensidig utelukkende, og at kriteriene skal være individuelt nødvendige og til sammen tilstrekkelige. Aristoteles er likevel viktig å benytte for å besvare problemstillingen, på grunn av hans tanke om essens. Dersom vi videre kategoriserer ved å bruke Rosch, ser vi at det heller ikke er enkelt å svare på om FP er Ped.

Når det gjelder prototyper, kan vi se både oppdragelse og undervisning som prototyper på Ped. Danning vil ikke være en prototype på Ped slik det er presentert i denne oppgaven, men danning regnes likevel som en viktig del av pedagogikken. Rosch har imidlertid heller ikke noe krav om at noe *må* være prototypisk for å tilhøre samme kategori som prototypen. Jeg kan derfor først konkludere med at FP ikke er noen prototype på Ped slik undervisning og oppdragelse er. Som jeg har vist i tabellen over ser det ut til at 4 av 6 kriterier oppfylles i større grad, og 2 kriterier i mindre grad. Kan FP da sies å være Ped? I forhold til Roschs tanke om representativitet, er 4 av 6 kriterier tilstrekkelig representativt til å kunne defineres som Ped? Å trekke en endelig konklusjon på om FP er Ped ut fra dette, er ikke mulig uten en viss grad av skjønnsmessig vurdering i forhold til kravet om tilstrekkelighet.

FP har kanskje flere likheter med *danning*, enn med prototypene *undervisning* og *oppdragelse*. Kanskje vi kan si at FP er like typisk eller utypisk Ped som danning er? Dette vil igjen avhenge av hvordan vi definerer danning, og de ulike gradene av kriterienes tilstedeværelse, som det heller ikke kan sies å være noe fasitsvar på. Det jeg kan konkludere med er at FP er tilstrekkelig lik Ped for å gjelde som en pedagogisk virksomhet, men kanskje en *utypisk* pedagogisk virksomhet, på linje med danning.

Det som imidlertid er interessant i forhold til dette, er at det illustrerer Schefflers poeng om gråsoner nok en gang. Danning og filosofisk praksis har kanskje flere likheter enn det danning og undervisning, eller danning og oppdragelse har. Jeg har gjennom oppgaven vist at de pedagogiske kategoriene jeg har satt inn på Roschs basic level (jfr figur 6) oppfylder kriteriene i ulik grad og på ulike måter. De vil faktisk oppfylle *forskjellige* kriterier. Ved å ikke være så strenge som Aristoteles, men ved også å innlemme Roschs syn, vil vi lettere kunne tilpasse verden mer til slik verden faktisk er når vi har å gjøre med sosiale forhold. Vi får den fleksibiliteten vi trenger, men får desto mer uklare grenser.

## 7 AVSLUTTENDE REFLEKSJONER

Jeg har i denne oppgaven gått ut fra følgende problemstilling:

*Kan filosofisk praksis sies å være en pedagogisk virksomhet?*

For å besvare dette spørsmålet har jeg brukt kategorisering som metode. Kriteriene jeg har framsatt for pedagogisk virksomhet er *mål, asymmetri, metode, innhold, vurdering og vekst*. I prosessen med å legitimere disse kriteriene, blir det klart at pedagogisk virksomhet er et komplekst område med mange elementer som går over i hverandre. Jeg anvendte Ped-kriteriene på filosofisk praksis, og fant at *mål, asymmetri, metode og vekst* kan oppfylles i større grad, og *innhold og vurdering* i mindre eller noen grad.

Ved å bruke kategorisering til å besvare problemstillingen har jeg fått belyst flere ting. Blant annet har jeg sett at det i klassifisering innenfor samfunnsvitenskapelige disipliner vil være snakk om grader, og ikke enten-eller. Når det gjelder både FP og Ped har vi innenfor hvert av områdene ulike grader av asymmetri, ulike grader av måltilstedeværelse, ulike grader og typer av vekst og så videre. Gjennom arbeidet med kategoriseringen har jeg også blitt oppmerksom på hvor anvendelig slike metoder er. Isolert sett er kategoriseringsteori selvfølgelig aktuell for å belyse disiplinproblematikken, som er interessant i forhold til hvordan vi definerer vitenskapelige områder. I utvidet forstand kan den sees som aktuell for det meste av menneskelig tankevirksomhet. Kategorisering bidrar til å gjøre verden enklere og mer håndterlig, men kan også være begrensende i den forstand at vi drar slutninger som ved nærmere undersøkelser viser seg ikke å stemme. Dette kan gjelde små og forholdsvis ubetydelige ting i hverdagen, men kan også overføres til andre og viktigere spørsmål. Det å være bevisst på hvordan man kategoriserer i hverdagen, kan bidra til å se ens oppfatninger om verden i et nytt lys. både i forhold til hverdagslige, personlige, men også mer overordnede gjennomgripende ting. En viktig agenda for filosofisk praksis er nettopp dette, å sette spørsmålstejn ved vedtatte rammer og forutinntatte meninger.

I denne oppgaven har jeg sett på filosofisk praksis i forhold til *pedagogisk virksomhet*. Hvordan stiller det seg hvis jeg skulle kategorisert det inn i for eksempel psykologi eller akademisk filosofi? Psykologi har jeg allerede berørt, da filosofiske praktikere selv retter sin

identitetsdiskusjon mot dette fagområdet. Ved å kategorisere FP mot en annen disiplin, for eksempel psykologi, kunne jeg sikkert også funnet mange fellestrekk, men disse ville kanskje være litt andre trekk enn de som har blitt framhevet i denne oppgaven. Dette forteller at vitenskapelige områder er overlappende og at vi kan få ulike resultater ut i fra hva vi velger å sammenligne dem med. Ved å bruke kategorisering ser jeg altså at grensene mellom profesjonene er uklare, og at samme fenomen kan sies å ”tilhøre” ulike disipliner.

Når det gjelder det som har vært gjenstand for oppgaven, Ped og FP, blir det synlig for oss at selv ikke Rosch sin måte å kategorisere på gir oss et definert og bestemt resultat. Dette blir tydelig ved å se på danning, som kan sees som en mindre typisk pedagogisk virksomhet enn prototypene undervisning og oppdragelse. Det som er interessant og spesielt med danning, er at samtidig som det sees som en relevant *del av* både undervisning og oppdragelse, er det samtidig en mer overordnet prosess. Danninga fortsetter etter at oppdragelsen og undervisningen er ”ferdige” med oss. Filosofisk praksis slik jeg har sett på det her, henvender seg først og fremst mot voksne mennesker, og er et tilbud til de som ønsker å filosofere over eget liv, veivalg, utfordringer eller andre ting. Det kan derfor være naturlig å se filosofisk praksis som et bidrag til den dannelsesprosess som skjer utenfor de institusjonelle rammene.

## 8 LITTERATURLISTE

- Achenbach, Gerd B. (1995): "Philosophy, Philosophical Practice and Psychotherapy" I: *Essays on Philosophical counselling*. Ran Lahav & Maria d. V. Tillmanns (red.) Lanham: University Press of America.
- Achenbach, Gerd B. (1997): "On wisdom in Philosophical Practice" I: *Inquiry*, 17, 3, s. 10-15.
- Achenbach, Gerd B. (2002): "Philosophical Practice opens up the Trace to Lebenskönnerschaft" I: *Philosophy in society*. Herrestad, Henning; Holt, Anders & Svare, Helge (red) Oslo: Unipub
- American Philosophical Association (APA):  
<http://www.apa.udel.edu/apa/publications/texts/briefgd.html#FIELD>  
[lesedato24.02.07]
- Aristoteles, (1999): "De Partibus Animalum I", I: *Metaphysics*. Penguin Books Ltd.
- Barne- og ungdomsfilosofene (BUF): *Prinsipper for filosofisk konsultasjon*, Oscar Brenifier, <http://www.buf.no/les/artikler/index.php?page=ob-prins> [lesedato 24.02.07]
- Bjørndal, Bjarne & Lieberg, Sigmund (1978): *Nye veier i didaktikken*. Oslo: Aschehoug.
- Bollnow, Otto F. (1976): *Eksistensfilosofi og pedagogikk*. København: Christian Ejlers' Forlag.
- Bostad, Inga (2005): *Tro eller tvil – en rekonstruksjon av filosofisk skeptisisme*. Oslo: Unipub.
- Buber, Martin (1923 (norsk utgave 1992): *Jeg og du*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag.
- Dale, Erling L. (1992): "Kunnskap, rasjonalitet og didaktikk". I: *Pedagogisk filosofi*. Erling L. Dale (red.). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Dewey, John (1997): *Democracy and Education*. New York: The Free Press.
- Derbolav, Josef (1987): *Grundriss einer Gesamtpädagogik*. Frankfurt: Diesterweg
- Engelsen, Britt Ulstrup (1997): *Kan læring planlegges?* Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Evenshaug, Oddbjørn & Hallen, Dag (1997): *Familiepedagogikk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Franke-Wiberg, Sigbrit & Lundgren, Ulf P. (1979): *Att värdera utbildning*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Freire, Paulo (2002): *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- Gundem, Bjørg B. (1991): *Skolens oppgave og innhold. En studiebok i didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Hiim, Hilde & Hippe, Else (1998): *Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Handal, Gunnar & Lauvås, Per (1999): *På egne vilkår*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Hansen, Finn T. (2002): *Det filosofiske liv*. København: Gyldendal Uddannelse.
- Helle, Lars (2000): *Elevvurdering*. Tano Aschehoug
- Hellesnes, Jon (1992): "Ein utdana man og eit dana menneske". I: *Pedagogisk filosofi*. Erling L. Dale (red.). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Herrestad, Henning (1997): "Filosofisk veiledning". I: *Impuls Tidsskrift for psykologi*, 2/1997 s. 69-76.
- Herrestad, Henning (2004): *Personlig kommunikasjon* 13.09.04.
- Imsen, Gunn (1997): *Lærerens verden*. Oslo: Tano Aschehoug
- Jongsma, Ida (1995): "Philosophical Counseling in Holland: History and Open Issues". I: *Essays on Philosophical counselling*. Ran Lahav & Maria d. V. Tillmanns (red.) Lanham: University Press of America.
- Jopling, David A. (1996): "Philosophical Counseling, Truth and Self-Interpretation." *Journal of Applied Philosophy*. 13, 2, s. 297-311.
- Klafki, Wolfgang (1995): "Didactic analysis as the core of preparation of instruction". I: *Journal of Curriculum Studies*. 27, 1, s. 13-30.
- Kvernbekk, Tone (1990): *Om gartnere og pedagoger*. Hovedoppgave i pedagogikk, Universitetet i Oslo.
- Kvernbekk, Tone (1999): "Om normalvitenskap og lappetepper" I: *Rapport: 7.nasjonale fagkonferanse i pedagogikk – normalvitenskap eller lappeteppe. Bind 1*. Yngve Nordkvelle m.fl. Høgskolen i Lillehammer
- Kvernbekk, Tone (2001): "Om pedagogikkens faglige identitet" I: *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet*. Tone Kvernbekk (red.) Oslo: Gyldendal akademisk
- Kvernbekk, Tone (2005): *Pedagogisk teoridannelse*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Kostenbaum, Peter (1978): *The new image of the person: The theory and practice of Clinical Philosophy*. London, Greenwood.
- Lahav, Ran & Tillmanns, Maria d. V. (red.) (1995): *Essays on Philosophical counselling*. Lanham: University Press of America.

- Lahav, Ran (1995): "A Conceptual Framework for Philosophical Counseling: Worldview Interpretation". I: *Essays on Philosophical counselling*. Ran Lahav & Maria d. V. Tillmanns (red.) Lanham: University Press of America.
- Lauvås Per & Handal Gunnar (2000): *Veiledning og praktisk yrkesteori*, Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Lundgren, Ulf P. (1989): "Pedagogik och psykologi Om John Deweys filosofi". I: *Oppdragelse til det moderne*. Harald Thuen og Sveinung Vaage (red.) Oslo: Universitetsforlaget.
- L-97 (1996): *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Det kongelige kirke, utdannings- og forskningsdepartement.
- Læreplanverket for Kunnskapsløftet* (midlertidig utgave 2006). Kunnskapsdepartementet.
- Løvlie, L. (1974): Pedagogisk filosofi for praktiserende lærere. *Pedagogen*, nr 1, 22, s. 19-36
- Løvlie (1989): "Erfaring som handling". I: *Oppdragelse til det moderne*. Harald Thuen og Sveinung Vaage (red.) Oslo: Universitetsforlaget.
- MacIntyre, Alasdair C. (1996): *After virtue. A study in moral theory*. London: Duckworth.
- MacIntyre, Alasdair C. & Dunne, Joseph (2002): "Alasdair MacIntyre on education: In dialogue with Joseph Dunne". *Journal of Philosophy of Education*, 36, 1, 1-19.
- Marinoff, Lou (1999): *Platon, inte prozac*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Myhre, Reidar (1979): *Innføring i pedagogikk. 1. Oppdragelsesteori*. Oslo: WC Fabritius & sønner.
- Myhre, Reidar (1994): *Oppdragelse i helhetspedagogisk perspektiv*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Norsk selskap for filosofisk praksis (NSFP) (2006) [www.nsf.no](http://www.nsf.no) [lesedato: 24.02.07]
- Norman, Barbara (1995): "Philosophical Counseling: The Arts of Ecological Relationship and Interpretation". I: *Essays on Philosophical counselling*. Ran Lahav & Maria d. V. Tillmanns (red.) Lanham: University Press of America.
- Prins-Bakker, Anette (1995): "Philosophy in Marriage Counseling". I: *Essays on Philosophical counselling*. Ran Lahav & Maria d. V. Tillmanns (red.) Lanham: University Press of America.
- Raabe, Peter (2001): *Philosophical Counseling. Theory and Practice*. Westport: Praeger Publishers.
- Rosch, Eleanor (1978): "Principles of Categorization" I: *Cognition and Categorization*. Eleanor Rosch & Barbara B. Lloyd (red.) Lawrence Erlbaum Ass.



- Scheffler, Israel (1973): *Reason and teaching*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Schuster, Schlomit C. (1999): *Philosophy Practice*. London: Praeger
- Schjelderup, Ariane; Olsholt, Øyvind & Børresen, Beate (1999): *Filosofi i skolen*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Skjervheim, Hans (1992): "Eit grunnproblem i pedagogisk filosofi". I: *Pedagogisk filosofi*. Erling L. Dale (red.). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- St.meld. 47 (1995-96): *Om elevvurdering, skolebasert vurdering og nasjonalt vurderingsystem*. Kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Svare, Helge & Herrestad Henning, *Filosofi for livet*. Oslo: Unipub.
- Svare, Helge (2004): "Behandling eller dialog". I: *Impuls Tidsskrift for psykologi*, 2/2004, s. 59-64.
- Taba, Hilda (1962): *Curriculum development: theory and practice*. New York: Harcourt, Brace & World.
- Thuen, Harald & Sveinung Vaage (red.) (1989): *Oppdragelse til moderne*
- Uljens, Michael (1998): *Allmän pedagogikk*. Lund: Studentlitteratur.
- Wagner, Jon (1993): "Ignorance in educational research: Or, how can you not know that?" I: *Educational Researcher*, 22, 5, 15-23.