



# Filosofi og allmenndanning som vesentleg omstridde omgrep

## Philosophy and general formation as essentially contested concepts

Hans Marius Hansteen

*Dr.art. i filosofi, Førstelektor ved Institutt for filosofi og førstesemesterstudium, Universitetet i Bergen.*

Hansteen har undervist ved ex.phil. sidan 1994, og på ulike nivå av filosofifaget, i idéhistorie og retorikk, og dessutan i filosofididaktikk og allmenn humanistisk didaktikk til Praktisk-pedagogisk utdanning ved UiB.

[hans.hansteen@uib.no](mailto:hans.hansteen@uib.no)

### Samandrag

Både filosofi og allmenndanning er vesentleg omstridde omgrep, som det korkje er mogleg eller ynskjeleg å gje ein-tydige definisjonar. Avklaring av slike omgrep dreier seg meir om å skjønna korleis og kvifor dei er omstridde, noko som vil kunna føra til ei betre forståing både av omgrepa og av dei fenomenen dei syner til. Omgrepet «filosofi» i den vestlege tradisjonen har opphavet sitt i strid om danningas mål og mening. Ulike perspektiv på tilhøvet mellom filosofi og retorikk i klassiske tradisjonar for *paideia* gjev syn for ein *konstellasjon av vesentleg omstridde omgrep* som i neste omgang gjev utgangspunkt for ein aktuell didaktisk modell. Frå eitt perspektiv er filosoferinga ei oppøving av analytiske evner og dugleikar. Frå eit anna perspektiv er filosoferinga ei kjelde til innsikt i ikkje-empiriske spørsmål. Frå eit tredje perspektiv er filosoferinga ei form for sjølvrefleksjon i møtet mellom eiga tenking og overleverte forståingsformer. Drøftingar av innretninga av examen philosophicum kan med føremon ta utgangspunkt i tilhøvet mellom desse aspekta.

### Nøkkelord

filosofi, danning, vesentleg omstridde omgrep, *paideia*, didaktikk, examen philosophicum

### Abstract

Both philosophy and general formation are essentially contested concepts, and it is neither possible nor desirable to provide univocal definitions. To clarify such concepts is a matter of comprehending how and why they are contested, and thus achieve a better understanding of the concepts and the phenomena they designate. The concept of philosophy in the western tradition originates in conflicts over the aims and meaning of education. Different perspectives on the relationship between philosophy and rhetoric in classical traditions of *paideia* envisage a *constellation of essentially contested concepts* which in the next step serve as starting point for a topical didactic model. From one perspective, philosophizing is to rehearse analytical skills. From another, philosophizing is a source of insight into non-empirical questions. From a third, philosophizing is a mode of self-reflection in the encounter between one's own thinking and the forms of understanding handed down. Discussions on the form and content of examen philosophicum may profitably take the relations between these aspects as a starting point.

### Keywords

philosophy, general formation, essentially contested concepts, *paideia*, didactics, examen philosophicum

Kva er filosofiens spesifikke bidrag til allmenndanninga? Svaret på dette spørsmålet heng saman med kva oppfatningar ein har både om filosofi og danning. Det er truleg uråd, og heller ikkje ynskjeleg å koma fram til ei endeleg avklåring av desse omgrepa. Likevel er det mogleg og nyttig å sjå dei i lys av kvarandre. Tilnærminga er lauseleg inspirert av det institusjonelle kunstomgrepet, altså tanken om at vi kan eller bør skjøna omgrepet «kunst» ut frå dei praksisane der omgrepet «kunst» vert nytta. Tilsvarande skulle det vera mogleg å nærma seg omgrepa «filosofi» og «allmenndanning» ut frå dei praksisane der omgrepa vert nytta. Av særskild interesse er dei samanhengane der omgrepa ser ut til å visa til kvarandre, og det er sjølvstøtt i samband med utdanningsinstitusjonane – frå barnehagen til universitetet.

Ei slik institusjonell tilnærming er særleg fruktbar dersom det viser seg at det ikkje berre finst ulike, men òg *motstridande* oppfatningar av sentrale omgrep. Såleis kan vi oppfatta «kunstinstitusjonen» nettopp som eit felt der strider om kunstomgrepet utfaldar seg produktivt. Spørsmålet er om vi kan tala tilsvarande om dei felte der strid om omgrep som filosofi og danning utfaldar seg. Påstanden min er at dét både er mogleg og ynskeleg: Både aktuelt og historisk finst det ikkje berre ulike, men motstridande oppfatningar av «filosofi», og dei syner seg mellom anna i ulike oppfatningar av kva rolle filosofi har i allmenndanninga. Desse oppfatningane er òg uttrykk for ulike, til dels motstridande oppfatningar av allmenndanning.

Artikkelen byrjar med ei introduksjon til W.B. Gallie sin tanke om «vesentleg omstridde omgrep». Deretter kjem nokre observasjonar om filosofien si stilling i dei norske utdanningsinstitusjonane. Etter dette kjem ein filosofihistorisk ekskurs om ulike oppfatningar av filosofi i dei antikke paideia-tradisjonane, som peikar fram mot tre idealtypiske oppfatningar av kva filosofisk skulering har i allmenndanninga å gjera. Med dette som utgangspunkt skisserer eg ein didaktisk modell som kan fungera som eit orienteringspunkt for refleksjon og meningsutveksling – om filosofiundervisning generelt, og om ex.phil. spesielt. Til sist vender eg stutt attende til Gallie og spør kva oppfatningar av filosofi og danning han bringar til torgs.

## 1. «Vesentleg omstridde omgrep»

«Vesentleg omstridde omgrep» er sentrale i visse meir eller mindre organiserte menneskelege verksemder, hevda W.B. Gallie i det halvvegs klassiske essayet «Essentially Contested Concepts» (Gallie, 1956). Slike omgrep er nemleg menings- og retningsgjevande for slike verksemder, men å semjast om definisjonar er likevel uråd. Det er heller slik at ulike definisjonsforslag er uttrykk for motstridande posisjonar i og perspektiv på det striden dreier seg om (altså meininga og retninga til verksemda). Avklåring av slike omgrep dreier seg om å skjøna korleis og kvifor dei er omstridde, noko som vil kunna føra til ei betre forståing både av omgrepa og av dei fenomenane dei syner til. At eit omgrep er «vesentleg» eller «essensielt» omstridt, tyder at striden gjeld sjølv kjernen (essensen) i omgrepet, på ein slik måte at ein går glipp av noko vesentleg (essensielt) ved omgrepet dersom ein ikkje tek omsyn til at det finst motstridande oppfatningar av det.

Ifølgje Gallie er det første kjenneteiknet ved vesentleg omstridde omgrep at dei er verdsetjande («appreciative»). Sagt på ein annan måte vil bruken av dei typisk kryssa skiljet mellom det deskriptive og det normative, dei inngår gjerne i det som vert kalla «vurderande skildringar» (for ordens skuld: dette er ikkje eit uttrykk Gallie nyttar). For det andre peikar omgrepet ut eit komplekst fenomen som vert verdsett som ein heilskap. Dermed er det, for det tredje, mogleg å framheva ulike aspekt som dei viktigaste eller mest avgjerande. Vesent-

leg omstridde omgrep peikar ut fenomen som kan skildrast på ulike måtar. For det fjerde må dei omgrepa det her er tale om, vera opne; ein kan ikkje føreskriva eller føreseia alle moglege ovringar som i framtida vil kunne falla inn under omgrepet. Sist, men ikkje minst lyt det vera klårt for dei som nyttar omgrepet på ein viss måte, at dette ikkje er den einaste måten omgrepet vert nytta på. Det er likevel ikkje nok å konstatere at her finst det ulike oppfatningar; når usemja gjeld noko viktig og verdifullt, kan vi ikkje i lengda lata striden liggja. Essensielt omstridde omgrep vert nytta både aggressivt og defensivt, skriv Gallie. Den som tek sine eigne oppfatningar alvorleg, lyt vera viljug til både å forsvare dei og til å kritisera andre oppfatningar. – Etter mi oppfatning er det nærliggjande å oppfatta både filosofi og allmenndanning som vesentleg omstridde omgrep. Det kan sjølsagt vera at dei berre er uklåre. Dei er både vage og fleirtydige, iallfall slik dei vert nytta institusjonelt, men spørsmålet er om dei er det på interessante måtar.

## 2. Filosofi og allmenndanning frå barnehagen til examen philosophicum

Vi kan i alle høve få syn for viktige aspekt av filosofien ved å sjå på dei praksisane der omgrepet «filosofi» vert nytta. Nokre av desse praksisane er meir institusjonaliserte enn andre, og det er typisk dei som har med utdanning å gjera. I rammeplanen for barnehagen kan vi til dømes lesa følgjande:

Gjennom å samtale om og undre seg over eksistensielle, etiske og filosofiske spørsmål skal barn få høve til sjølve å formulere spørsmål, lytte til andre, reflektere og finne svar. Slik skal barnehagen bidra til å leggje grunnlag for kritisk tenking og dømmekraft. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 54)

Filosofi har òg plass i læreplanane for grunnskulen og vidaregåande opplæring, og høyrer såleis med i den institusjonaliserte allmenndanninga i landet vårt, for så vidt som det er meininga at alle som går gjennom den obligatoriske skulen, skal få eit visst kjennskap til noko som vert kalla filosofi. Dette gjeld altså ikkje berre dei som førebur seg til akademisk utdanning, men mange av dei som tek høgere utdanning, vil som kjent møta filosofi der òg.

Studentar ved norske universitet og høgskular møter filosofi i form av eit institusjonelt krav om å avleggje examen philosophicum. Her er filosofi eit «emne», som gjev studiepoeng, som har pensum, undervisningsopplegg, arbeidskrav, vurderingsformer og så bortetter. Alle som underviser ved ex.phil., veit at det finst ulike og til dels motstridande oppfatningar av dei fleste element ved dei mange (til dels nokså ulike) opplegga for ex.phil. Vi veit like godt at det er delte meiningar om ex.phil. i det heile teke har livets rett. På eit heilt overordna plan har slike diskusjonar iallfall to tema, som rett nok heng saman, men som det er nyttig å halda frå kvarandre: Det eine er spørsmålet om kva plass allmenndanning skal ha i høgere utdanning, altså om det er rett å påleggja studentane å bruka tid og krefter på emne som ikkje er endeframt nyttige for den disiplin- og profesjonsretta utdanninga dei held på med. Men sjølv om ein svarar ja på dette spørsmålet, kan ein ha ulike grunnar til å gjera det, og dei heng saman med ulike oppfatningar av kva allmenndanning kan og bør vera i akademisk samanheng. Det andre spørsmålet dreier seg altså om filosofi kan og bør ha ei særstilling i akademisk allmenndanning. For så vidt som examen philosophicum (framleis) eksisterer, er svaret ja – men det er ikkje dermed sagt noko om kva dette filosofiske innslaget er, eller kvifor filosofi skal ha ein slik plass.

Tradisjonelt har ex.phil. hatt plassen sin ved byrjinga av akademiske studium. Ein gong i tida vart philosophicum kalla «anneneksamen», som skulle vera avlagt før embetsstudiet

byrja; «førsteeksamen» var examen artium, avgangsprøva frå gymnasiet. Seinare vart nemninga «førebuande prøve» nytta, noko som peikar på føremålet med det som i nyare tid vert kalla «førstesemesterstudium». Dét handlar framleis om å supplera allmenn studiekompetanse med kunnskapar og dugleikar som skal gjera elevar til studentar. Noko av dette vil typisk handla om fag- eller fakultetsspesifikke arbeids- og tenkjemåtar, i form av examen facultatum og andre innføringsemne. Examen philosophicum vil derimot dreia seg om det meir allmenne, typisk om tema og problemstillingar som vert oppfatta som sams for alle akademiske studium. Dette gjeld òg fakultetstilpassa variantar; det som varierer, er utval av tema, eksempel og innfallsvinklar, meir enn det faglege grunnlaget. I alle høve: For så vidt som ex.phil. høyrer til ved byrjinga av studiet, er det tale om «allmenndanning» som *føresetnad* for å få utbytte av høgre utdanning.

Om ein derimot plasserer ex.phil. seinare i studieløpet (noko som ser ut til å bli stadig vanlegare), vil studentane sjølv sagt ha andre føresetnader, og lærarane andre utfordringar. Men også funksjonen til emnet vil venteleg bli ein annan, og iallfall vil det vera underleg å seia at det skal gje «ei *innføring* i universitetet sine tenkje-, arbeids- og skrivemåtar». Formuleringa er henta frå emneskildringa ved Universitetet i Bergen (utheva her). Vekta vil naturleg forskyva seg til det som står i neste setning, om «*filosofiske perspektiv* på akademisk kultur og danning, og på sentrale spørsmål i [fakultets fagområde]» (utheva her). Så vert det òg – iallfall ved UiB – stadig oftare snakka om ex.phil. som eit «perspektivemne». Kanskje vert denne nemninga nytta for å unngå danningssomgrepet, men uansett er det nærliggjande å tenkja at såkalla perspektivemne skal bidra til den allmenndanninga som er eit *resultat* av høgre utdanning. I deskriptiv tyding er all utdanning dannande, for så vidt som kunnskapen og dugleiken studentane tileignar seg, vil prega tenkje- og veremåtane deira. I normativ tyding kan ein kanskje snakka om eit minstemål av «akademisk kultur og danning» dersom dei utviklar eit medvite og reflektert tilhøve til dette, til dømes gjennom examen philosophicum.

Her skal vi ikkje ta stilling til om det høver best å leggja ex.phil. i byrjinga av eller seinare i studieløpet. Poenget er heller dette: Når tilsynelatande trivielle spørsmål om plasseringa av examen philosophicum i studieløpa ved nærare ettertanke syner seg å henga i hop med meir prinsipielle problemstillingar, illustrerer det relevansen av det eg her kallar det institusjonelle perspektivet. Følgjer vi dei prinsipielle problemstillingane eit stykke vidare, syner det seg òg at omgrepa om filosofi og allmenndanning iallfall har *vore* vesentleg omstridde. Vi tek derfor i neste avsnitt omvegen om filosofihistoria og danningstenkinga i antikken.

### 3. Ad fontes: Filosofi og retorikk i antikke danningstradisjonar

Det er velkjent at omgrepet filosofi i den vestlege tradisjonen vart prega av og i striden mellom Sokrates og sofistane, særleg slik denne vert framstilt hjå Platon. Her og no er det på sin plass å minna om at denne striden ikkje minst dreidde seg om danningas mål og meining, nærare bestemt om tilhøvet mellom *polis* og *paideia*. Sofistane var lærarar i allmennkunnskap og retorisk dugleik som skulle setja elevane i stand til å ta del i polis-livet. Sokrates stilte spørsmål ved føresetnadene for dette, og vert framstilt av Platon som representant for ei søking etter den innsikta i det sanne, skjønne og gode som burde liggja til grunn, både for oppsedinga av den einskilde og for organiseringa av fellesskapen. Dette er noko av bakgrunnen for at spørsmål om tilhøvet mellom filosofi og retorikk er sentrale i dei klassiske paideia-tradisjonane, som vart vidareført i det romerske idealet om *vir bonus dicendi peritus*. Ein «god mann som taler godt», *sameinar* visdom og talekunst. Her dreier det seg altså om personleg danning, om karakterutvikling gjennom individuell tileigning av kulturelle former.

Grovt skissert får vi dermed eit bilete av tre antikke danningstradisjonar, der den sofistiske set retorikken som mål, den platoniske gjer filosofien overordna, medan den romerske ser ut til å stå for ei sideordning av filosofi og retorikk. Mitt poeng vil vera at dette berre gjev meining dersom vi tek omsyn til at dei elementa som vert kombinerte, ikkje vert forstått på same måten: Dei ulike perspektiva på *tilhøvet* mellom filosofi og retorikk er uttrykk for ulike oppfatningar av filosofi og retorikk. Slik kan vi få syn for ein *konstellasjon av vesentleg omstridde omgrep* som i neste omgang gjev utgangspunkt for ein aktuell didaktisk modell. Når filosofien – sjølv sagt – får ulik plass og rolle i danninga, er det nemleg også uttrykk for ulike oppfatningar av kva filosofi er og gjer, eller sagt på ein annan måte: Ulike dannelsideal framhevar ulike aspekt ved filosofien. Dette skjer òg ved å framheva ulike sider ved Sokrates-figuren.

Sofistane praktiserte filosofi som ein intellektuell kampkunst der det var om å gjera å setja motstandaren til veggs gjennom subtile distinksjonar og argument. Platon gjev ein karikatur av slik «eristikk» i dialogen *Euthydemos* (Platon, 2006). Det er nærliggjande å tenkja at det er denne forma for filosofi det er snakk om på den staden i *Gorgias* der Platon lét Kallikles hevda at filosofi er høveleg for ungdommar: Slik filosofering høyrer med i danninga, men er samstundes noko vaksne folk bør leggja attom seg. Kallikles kan vera ein fiktiv figur. Den namnlause personen som mot slutten av *Euthydemos* vert omtala som ein som åtvarar mot sofistisk eristikk og sokratisk filosofi på same grunnlaget, vert derimot gjerne identifisert med den historiske Isokrates. Han var kanskje den viktigaste av elevane til den historiske Gorgias, og etablerte ein vellukka talarskule i Aten. I den tradisjonen han sette tonen for, vert filosofi i beste fall verdsett som ei form for trening. I dette lyset stod Sokrates – på godt og vondt – som den fremste av sofistane. Men å skjerpa analytisk sans og argumentasjonsdugeleik laut aldri bli eit mål i seg sjølv.

Slik er det heller ikkje for Platon, men der Isokrates framhevar likskapane mellom Sokrates og sofistane, vil Platon ha fram ein avgjerande skilnad mellom ordstrid og dialog: Filosofen er ikkje ute etter å vinna ordskiftet; det gjeld å vinna innsikt gjennom samtalen. Dermed vert filosofi langt på veg identifisert med eit dannelsingsprogram – som vel å merka er både praktisk og politisk. At den rette innsikta som filosofen trår etter, også er den som fører til rett handling, er eit gjennomgangstema hjå Platon. Filosofisk samtalekunst vert avgrensa mot sofistisk tale- og debatt-teknikk, noko som ofte vert oppfatta som ei avvising av retorikken. Det er meir presist å seia at Platon vil setja retorikken på plass: Filosofien er vegen til innsikter som går utover røyntla, og gjev dermed målestokkar, siktemål og haldepunkt for ein talekunst som er forplikta på det sanne, gode og skjønne. Rett nok: I *Gorgias* hevdar Sokrates at ingen hittil har vore vitne til ein talekunst «som strevar etter å gjere sjelene åt borgarane så gode som råd er og hevde det som er best anten det er søtt eller beiskt for tilhøyrarane» (Platon, 1987, s. 97). Samstundes er det tydeleg at for Platon er det Sokrates sjølv som inkarnerer denne andre, gode retorikken.

Cicero gjev uttrykk for ei tvisynt oppfatning av Sokrates: Han var *både* vis og veltalende – men gjennom skiljet han gjorde mellom å tenkja klokt og å tala vakkert, vart han òg opphav til «det opplagt urimelige, uhensiktsmessige og forkastelige skisma som på en måte har skilt tunge fra hjerne og har ført til at vi har forskjellige lærere til å innvie oss i tankens og talens kunst» (Cicero, *De orator*, sitert etter Andersen, 1995, s. 185). Hjå den fullkomne talaren – som Cicero uttrykkjeleg framstiller som eit platonisk idealbilete – er visdom og talekunst sameina som to ulike sider av det same. Filosofien er kjelda til intellektuell og moralsk integritet, retorikken gjev uttrykksmidla. Å tala om ei *sideordning* av filosofi og retorikk, som eg ymta om ovanfor, er overflatisk ettersom desse sidene av den personlege danninga står i eit spenningstilhøve til kvarandre. Dei ulike lærarane i «tankens og talens

kunst» kom då òg i konflikt med kvarandre: Dei filosofiske skulane vendte seg til dels vekk frå det offentlege livet på måtar som retorikk lærarane gjerne tok avstand frå (jf. Andersen, 1995, s. 186–198). Det vi kan leggja merke til, er uansett at filosofien i denne samanhengen framstår som «refugium», altså som ein tilfluktsstad for refleksjon, sjølvomsorg og sjelepleie, sjølv om tilhøvet mellom det aktive og det kontemplative livet ikkje vart balansert på same måten i alle versjonar av det seinantikke idealet om personleg danning.

Vi skal ikkje forfølgja den filosofihistoriske ekskursen her. Men med bakgrunn i dei antikke tradisjonane vi her har skissert, kan vi setja opp tre idealtypiske oppfatningar av kva filosofisk skulering har i allmenndanninga å gjera. Frå eitt perspektiv er filosoferinga ei oppøving av analytiske evner og dugleikar. Desse kan reknast til allmenndanninga for så vidt som forståing av omgrep og definisjonar, argumentasjon og logikk er føresetnader for autonom deltaking i både politiske og faglege fellesskap. Frå eit anna perspektiv er filosoferinga ei kjelde til innsikt, typisk i spørsmål som ikkje har endeframme empiriske svar, til dømes innan etikk, epistemologi og metafysikk. Dette kan reknast til allmenndanninga for så vidt som forståing av føresetnadene for normer, kunnskap og verkelegheitsoppfatningar er eit grunnlag for sjølvstendig tileigning (og kritikk) av institusjonaliserte livs- og praksisformer. Frå eit tredje perspektiv er filosoferinga ei form for sjølvrefleksjon i møtet mellom eiga tenking og overleverte forståingsformer. Dette kan reknast til allmenndanninga for så vidt som det handlar om å utvikla reflekterte sjølvforståingar, både som individ, som samfunnsmedlem og som fagmenneske og yrkesutøvar.

Eg reknar med at dei fleste vil gå med på at vi her har å gjera med relevante aspekt av filosofien, som vi òg kan kjenna att variantar av når det er snakk om å legitimera filosofiens plass i allmenndanninga, til dømes når examen philosophicum er på dagsordenen. Synsmåtar av desse slaga vert nytta utetter når det er tale om å grunnge at ex.phil. bør ha ein plass i akademiske studium (og dei vil rimelegvis appellera ulikt til ulike grupper av andre akademikarar). Dei vert òg nytta inner, når filosofilærarar seg imellom drøftar kva undervisninga bør leggja vekt på, og som kjent er det mange ulike variantar av ex.phil. ved ulike institusjonar. Eg trur at denne inndeling – som er meint å ta høgde for at både filosofi og allmenndanning er omgrep for noko som kan skildrast under ulike aspekt – kan hjelpa til med å sortera slike allmenne diskusjonar. Eg trur òg at dei fleste vil vera med på at ein ikkje kan sjå desse aspekta uavhengig av kvarandre. Det er heller slik at dersom vi legg hovudvekta på eitt av dei, vil dei andre også i nokon grad måtte utviklast, dels som vilkår for, og dels som verknad av arbeid med eitt aspekt i hovudsikte.

#### 4. Utkast til ein didaktisk modell

Dersom vi koplar desse idealtypiske oppfatningane av filosofi til dei mest allmenne didaktiske spørsmåla – undervisningas kva, korleis og kvifor – får vi eit utgangspunkt for ein didaktisk modell, som eg her skal gje ei første skisse av.

På eit overordna nivå handlar «kvifor»-spørsmålet om legitimering av faget, og i vår samanheng om det som er sjølv utgangspunktet for denne artikkelen: filosofiens spesifikke bidrag til allmenndanninga. Eit vanleg svaret på kvifor-spørsmålet (kvifor filosofi i skulen, eller kvifor ex.phil.) er nettopp «danning». Men då er det viktig å halda fast på at filosofi – korkje historisk eller aktuelt – er noko eintydig. Eit sentralt poeng er at filosofiundervisning kan bidra med ei rekkje ulike ting (som eg her har gitt ei stilisert skildring av). Desse peikar i retning av ulike aspekt ved allmenndanninga, noko som i sin tur kan tydeleggjera at heller ikkje «danning» er noko eintydig. Idealtypane gjev ein modell for denne «legitimeringsdiskursen» ved å gje retning til moglege svar på kva for nærare bestemte

aspekt av allmenndanninga filosofiundervisning kan fremja. Det kan dermed vera avgjerande for oss som underviser i filosofi, at vi har ei nokolunde klår oppfatning av kva aspekt av danninga vi ynskjer å fremja, ettersom dette legg føringar for kva aspekt av filosofien eller filosoferinga vi bør leggja vekt på. Og omvendt: Kva for filosofiske tema vi legg vekt på, og korleis vi underviser i dei (altså kva læringsaktivitetar vi legg opp til), har mykje å seia for kva aspekt av allmenndanninga dei kan bidra til.

Den didaktiske modellen eg her gjer framlegg om, er ikkje meint til å gje svar på dette, men som eit orienteringspunkt for refleksjon og meningsutveksling. Vonleg kan den vera med å klårgjera noko av grunnlaget for ein del av dei meningsskilnadane som finst – og som bør finnast, så lenge det er filosofiundervisning og ikkje indoktrinering vi steller med. Modellen kjem altså i stand ved å kopla dei idealtypiske oppfatningane av filosofisk skule-ring til dei allmenne didaktiske spørsmåla. Dette kan skje på to ulike måtar, som ein vel å merka bør sjå i samanheng med kvarandre. Dersom vi ser føre oss dei ulike «aspekta» som aksane i eit tredimensjonalt koordinatsystem, vil éin måte vera å gjera koplingane langs aksane, medan den andre vil vera å etablere samanhengar mellom ulike stader i dette didaktiske rommet.

Dersom vi tenkjer langs ein av aksane, kan vi til dømes sjå føre oss at vi ynskjer å arbeida med å fremja analytiske evner. Eit mogleg (og nærliggjande) svar på «kva» vi skal undervisa i, kunne vera å gjera til dømes definisjonar, argumentasjon eller slutningslære til eksplisitte tema. Så finst det som kjent mange ulike svar på spørsmål om korleis elevar eller studentar skal læra dette. Dette handlar mellom anna om utforming av oppgåver og val av læringsmateriale. Skal dei til dømes øva seg på å konstruera argument eller på å analysere argumentasjon? Skal dei arbeida med autentiske tekstar eller med tilrettelagt lærestoff? Og så bortetter. Når vi då arbeider med det som kan kallast «design av læringsaktivitetar», lyt vi heller ikkje gløyma spørsmål om *kvifor* ein skal gjera og læra dette og hint. Dette peikar mot dei overordna danningmåla, som langs denne aksen dreier seg om oppøving av visse kommunikative dugleikar (og dermed om visse aspekt av retorikken) – eller, med formuleringa ovanfor, om å fremja føresetnader for autonom deltaking i faglege og politiske fellesskap. Eit viktig spørsmål vert då om vi skal leggja hovudvekta på det faglege («akademisk danning») eller det politiske («medborgarskap») – og ikkje minst korleis vi tenkjer om tilhøvet mellom desse.

Ei drøfting av slike spørsmål vil på si side også aktivisera dei andre dimensjonane av både filosofien og allmenndanninga, og dermed kjem vi til spørsmålet om samanhengar mellom dei ulike dimensjonane. Her trur eg òg den skisserte modellen kan vera til nytte, men vel å merka om vi først ryddar vekk nokre nærliggjande mistydingar: Ettersom det er ein så tydeleg kopling mellom det som i modellen heiter «analytiske evner og dugleikar» og logikk, kunne ein kanskje tru at dette aspektet av filosoferinga fell saman med den tilsvarende filosofiske subdisiplinen. Når eit anna aspekt av filosofien vert sagt å peika i retning av innsikter i spørsmål som ikkje har endeframme empiriske svar, legg eg sjølv opp til at lesaren kan oppfatta dette aspektet som samanfallande med dei filosofiske subdisiplinane «etikk, epistemologi og metafysikk». Det tredje, sjølvrefleksive aspektet kan sjå ut til å falla saman med såkalla eksistensielle spørsmål. – Slik forstått ville modellen min ikkje gje stort anna enn ein velkjent inndeling av ex.phil. i «logikk» (alternativt: «argumentasjonslære» eller «kritisk tenking») og «filosofi» (anten historisk eller tematisk presentert), eventuelt supplert med ein dose «eksistensfilosofi» (for særleg søkjande sjeler). Men det er altså ikkje dette som er meininga.

Innanfor dei tronge rammene som gjeld for examen philosophicum – anten som førstesemesteremne eller seinare i studieløpet – vil det alltid vera strid om kva tema ein har plass

til, dersom ein skal kunne gå noko i djupna på dei. Då kan det vera vel verd å tenkja over koplingane mellom ulike filosofiske tema og ulike aspekt av filosoferinga.

Modellen skal gje syn for aspekt som er relevante for alle slags filosofiske tema, på ein måte som kan vera retningsgjevande for undervisning. Set at vi meiner at vitenskapsteori er eit relevant emne på ex.phil. ettersom studentar skal tileigna seg forskingsbasert kunnskap. Men kva tema skal ein leggja vekt på, og kva arbeidsmåtar vil vera mest velegna i undervisninga? Eitt alternativ er å ta utgangspunkt i vitenskapleg argumentasjon og tenkjemåte. Form og innhald i dette vil venteleg vera nokså ulikt om ein har med førstesemesterstudentar eller vidarekomne å gjera, men eg ser uansett føre meg at nokre tema frå logikken vil vera relevante (til dømes skilnaden på induksjon, deduksjon og abduksjon). Eit anna alternativ ville vera å tematisera det vi gjerne kallar dei filosofiske føresetnadene for forskning og vitenskap. Då vil det kunne handla om å synleggjera epistemologiske, ontologiske og metafysiske aspekt av vitenskapleg teori og metode (dette vil gjerne eigna seg betre for vidarekomne studentar enn i første semester). Eit tredje alternativ ville vera å reflektera over kva det vil seia å tileigna seg eit akademisk fag, og kva det vil seia å vera ein utøvar av eit fag eller ein profesjon. Her vil tema som «kunnskapsbasert praksis» og «vitenskapens etos» vera relevante.

Slike tema reiser problemstillingar som sjølvsagt òg peikar i retning av etikken, men då nettopp som fag-, forskings- og profesjonsetikk. Slike aspekt av etikken nærmar ein seg gjerne best gjennom sjølvrefleksivt arbeid, til dømes med utgangspunkt i realistiske «case». Tilsvarande skulle det vera mogleg å få fram ulike aspekt av etikken: Å øva seg i etisk argumentasjon er ikkje heilt det same som å setja seg inn i normativ og metaetisk teori, og bådø delar kan vera relevant for – men er ikkje identisk med – etisk sjølvrefleksjon.

Modellen er òg meint å kunne gje innfallsvinklar til vurdering av konkrete undervisningstiltak. Den gjev retning til drøfting av kva som er føremålstenleg, ved å synleggjera *ulike* føremål og dermed spesifisera dei spørsmåla vi kan stilla til vår eiga undervisning. I denne omgang lyt eg nøya meg med å illustrera ei mogleg retning for slike drøftingar ut frå eit døme. Kva er det vi vil ha studentane til å gjera om vi til dømes presenterer dei for såkalla tankeeksperiment i etikkundervisninga?

Tankeeksperimentet *the trolley problem* er velkjent og ofte nytta, men kva vert det eigentleg nytta til? Dersom ein meiner at dette tankeeksperimentet er eigna til å få fram moralske intuisjonar, kunne ein meina at det er eit utgangspunkt for sjølvrefleksjon – ved å gjera studentane merksame på sine eigne intuisjonar og medvitne om at det finst andre. Noko anna er å nytta dette tenkte tilfellet som utgangspunkt for å øva seg i argumentasjon – anten ein tenkjer at «intuisjonane» gjev premiss for argumentasjonen, eller at argumentasjonen kan føra til at desse vert overprøvde. Eller også kan ein sjå slike kunstige situasjonar som utgangspunkt for undersøking av normativ teori og metaetiske spørsmål. Poenget er at dei som ynskjer å nytta slike tankeeksperiment i undervisninga, med føremon kan tenkja over både kva aspekt av filosoferinga dei vil leggja vekt på, og korleis det heng i hop med dei hine.

Dei av oss som er skeptiske til den didaktiske verdien av *the trolley problem*, kan derimot nytta den same modellen til å tydeleggjera innvendingane våre: For det første tviler eg på om det er særleg mykje sjølvrefleksjon som kjem i stand ved å pressa studentane til å «ta stilling» til kva dei ville ha gjort i den eine eller andre versjonen av «problemet». (Min intuisjon er at dei mest interessante refleksjonane ville koma i stand dersom nokon «intuitivt» meiner at det er noko feil med sjølve problemstillinga, og seier det.) For det andre er eg uviss på kva ein kan læra om etisk argumentasjon av dette. Situasjonen er jo – truleg med hensikt – skildra slik at det ikkje er høve til drøfting før handlingsvalet må skje, og det er meir enn uklårt kven som er adressat for dei *ex post* vurderingane som ein eventuelt kan



argumentera for eller imot. Sist, men ikkje minst er eg i tvil om tankeeksperiment av denne typen (*the trolley problem*, *ticking bomb scenario* og liknande) er eigna som tilnærming til reelle etiske og moralfilosofiske problemstillingar. – Her og no lyt eg nøya meg med å reisa spørsmålet.

## 5. Potensielt produktive konflikhtar

Hjå Gallie er «kunst», «demokrati» og «sosial rettferd» viktige døme på vesentleg omstridde omgrep. Mest plass nyttar han likevel på eit kunstig døme: ein tenkt idrett der det rett nok finst visse spelereglar, men ingen eintydige kriterium for å kåra ein vinnar. Tilhengjarar av ulike spelestilar vil likevel kunna ha velgrunna oppfatningar om kven som til kvar tid gjer det best. Gjennom stridbar meiningsutveksling vil dei òg bli i stand til å skjøna kvifor og korleis andre kjem fram til motstridande vurderingar.

Gallie drøftar ikkje omgrepa «filosofi» og «danning». Det er likevel tydeleg at essayet hans er eit innlegg i striden om kva filosofi er og bør vera. Samstundes er det meir enn nærliggjande å oppfatta det han skriv, som uttrykk for eit dannelsesideal. Ein ting er at han tek til orde for ei historisk tilnærming til filosofien, men ikkje minst ligg det ein klår moralsk appell i teorien om essensielt omstridde omgrep. Den handlar om vilkåra for at konflikhtar kan vera produktive, mellom anna om kva haldning ein møter stridbare spørsmål med:

Recognition of a given concept as essentially contested implies recognition of rival uses of it (such as oneself repudiates) as not only logically possible and humanly 'likely', but as of permanent critical value to one's own use or interpretation of the concept in question; whereas to regard any rival use as anathema, perverse, bestial or lunatic means, in many cases, to submit oneself to the chronic human peril of underestimating, or of completely ignoring, the value of one's opponent's positions. One desirable consequence of the required recognition might therefore be a marked raising of the level of quality of arguments in the disputes of the contestant parties. (Gallie, 1956, s. 193)

I lys av Gallie sine tankar om vesentleg omstridde omgrep kan vi sjå på ulike opplegg for ex.phil. som uttrykk for ulike filosofididaktiske «spelestilar»: Nokre held på filosofihistoriske innfallsvinklar, medan andre går inn for tematisk orienterte opplegg. Nokre legg vekt på at ex.phil. skal gje mest mogleg av eit felles rammeverk, medan andre framhevar fakultetstilpassing. Ulike kombinasjonar er moglege: Ein kan til dømes fakultetstilpassa filosofihistoria, eller velja ut felles tema på tvers av fakultet. Men Gallie sine perspektiv kan gje meir enn ei påminning om at det er viktig å ha ei open haldning til slike stridsemne. Vi kan vi også nytta dei i drøftinga av meir konkrete didaktiske spørsmål.

Her og no vil eg peika på to interessante poeng i framhaldet av det Gallie skriv om: Det eine er å gjera tanken om utforsking av vesentleg omstridde omgrep til utgangspunkt for undervisninga. Ex.phil. skal ikkje vera ein introduksjon til filosofistudiet, men introduserer filosofiske omgrep og teoriar som gjev relevante perspektiv på problem som ikkje nødvendigvis er fagfilosofiske. Døme: Dersom ulike oppfatningar av tilhøvet mellom determinisme og fri vilje skal takast opp på ex.phil., måtte det vera av di – og i den grad – dei hjelper studentane til å tenkja klårare om komplekse omgrep som «årsaker» og «ansvar», ikkje av di det er eit interessant tema i fagdisiplinen metafysikk. Det generelle poenget er at ei tematisk tilnærming ikkje berre bør bli organisert omkring visse problem, men at vi bør ha ei nokolunde klår oppfatning av *kva slags problem* studentane skal jobba med, og ikkje minst *kvifor*.

Det andre poenget handlar om å ta på alvor at vesentleg omstridde omgrep krev ei historisk tilnærming. Her kjem filosofihistoria til sin rett, men på ein annan måte enn i tradisjonelle, lineære framstillingar. Det bør ikkje lenger handla om ei meir eller mindre truver-

dig forteljing om «den filosofiske tradisjonen», men om å syna fram korleis og kvifor viktige omgrep endrar seg i og med at dei har vore historisk omstridde. Dette er ikkje minst viktig for å skjerpa sansen for at vesentleg omstridde omgrep er *opne*. Gallie sine eigne døme – kunst, demokrati og sosial rettferd – er gode illustrasjonar, og kan opplagt vera relevante òg på ex.phil. Eit anna døme kan vera omgrepet *vitskap*. I den versjonen av «Essentially Contested Concepts» som inngår i boka *Philosophy and the Historical Understanding* (Gallie, 1964), hevda Gallie sjølv at «*science*» neppe kan reknast som eit vesentleg omstridd omgrep. Men nettopp historisk orientert vitskapsfilosofi gjev gode grunnar til å vera usamd med han i det.

Til oppsummering: Å fokusera på vesentleg omstridde omgrep gjev nye perspektiv til diskusjonar om tilhøvet mellom systematiske og historiske innfallsvinklar i filosofiundervisninga. Den tredimensjonale modellen eg har skissert, er meint som eit rammeverk for drøfting av dei allmenne spørsmåla om undervisningas *kva*, *kvifor* og *korleis*, der filosofisk usemje kan vera produktiv. Nettopp når det er tale om kva plass og rolle filosofi har i allmenndanninga, er det på sin plass å anerkjenna ulike oppfatningar av filosofi. I eit danningperspektiv treng ikkje filosofi handla om å løysa filosofiske problem, men like gjerne om å utdjupa og utforska omstridde omgrep som gjev mening og retning til meir eller mindre organiserte menneskelege verksemder. Å gjera studentar medvitne om at slikt noko òg gjeld akademiske studium, er ikkje den minste oppgåva examen philosophicum kan ta på seg.

## Referansar

- Andersen, Ø. (1995). *I retorikkens hage*. Universitetsforlaget.
- Gallie, W.B. (1956). Essentially Contested Concepts. Proceedings of the Aristotelian Society. New Series, Vol. 56 (1955–1956). <http://www.jstor.org/stable/4544562>
- Gallie, W.B. (1964). *Philosophy and the Historical Understanding*. Chatto & Windus.
- Platon (1987). *Gorgias*. (A. Stigen, oms.). Samlaget.
- Platon (2006). *Euthydemos*. (Ø. Andersen, oms.). I: Platon: *Samlede verker III*. Vidarforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Rammeplan for barnehagen*. Fastsett som forskrift. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-nynorsk2017.pdf>