

B ØKONOMI
ECONOMIQUE

B-Economique
NORGE



Returadresse:
Marit Hallset Svare
Granveien 16, 7058 Jakobsli

Innmeldingsadresse:
Religionslærerforeningen
i Norge v/Gunnar Holth
Levrebakken 27, 1353 Kolsås
Telefon: 67 13 45 35
E-post: gunengel@online.no

Religionslærerforeningen i Norge

Medlemskap kan tegnes ved å betale kontingent:
kr 250,- for enkeltmedlemmer
kr 250,- for skoler og andre institusjoner
Postgiro: 7877 08 63243

Fortsettelse fra forrige side

I framtiden skal det neimen ikke være teologer eller lærere med kristendom hovedfag. Sett bort fra en oppsiktsvekkende mangel på høflighet og respekt for mennesker som underviser i faget, uttrykker et slikt ståsted en grunnleggende feilslutning, en feilslutning som går på at dersom noen tilhører en tro, så er man diskvalifisert fra å undervise om andres ståsted, andres religioner. Jeg tror at Bente Sandvig i prinsippet glatt kunne undervist like godt om kristendommen som en teolog, på samme måten som en teolog kan holde en habil forelesning om Human-Etisk Forbund. Men allikevel, nettopp fordi en person har opplevd noe innenfor en religion, har erfart ulike ritualer på kroppen, forstår han eller hun hvor mye et ritual betyr for et menneske som tilhører en annen religion. Derfor kan nettopp det å tilhøre en religion eller livssyn være en ressurs i religionsundervisningen.

Når det gjelder denne skepsisen mot de 50% av faget som er kristendomsstoff, kan det være på sin plass å ha humaniseringen av menneskenaturen, de siste 2000 årene, i minne. Bildet av et menneske som kjører tilgivelsen ut i så ekstrem grad at han til og med ber om tilgivelse for de som drepte ham, er kanskje den mest sentrale drivkraften for hele vestens humanisme. Samtidig som dette også bidrar til å avmytologisere forståelsen av en straffende og inhuman gudom.

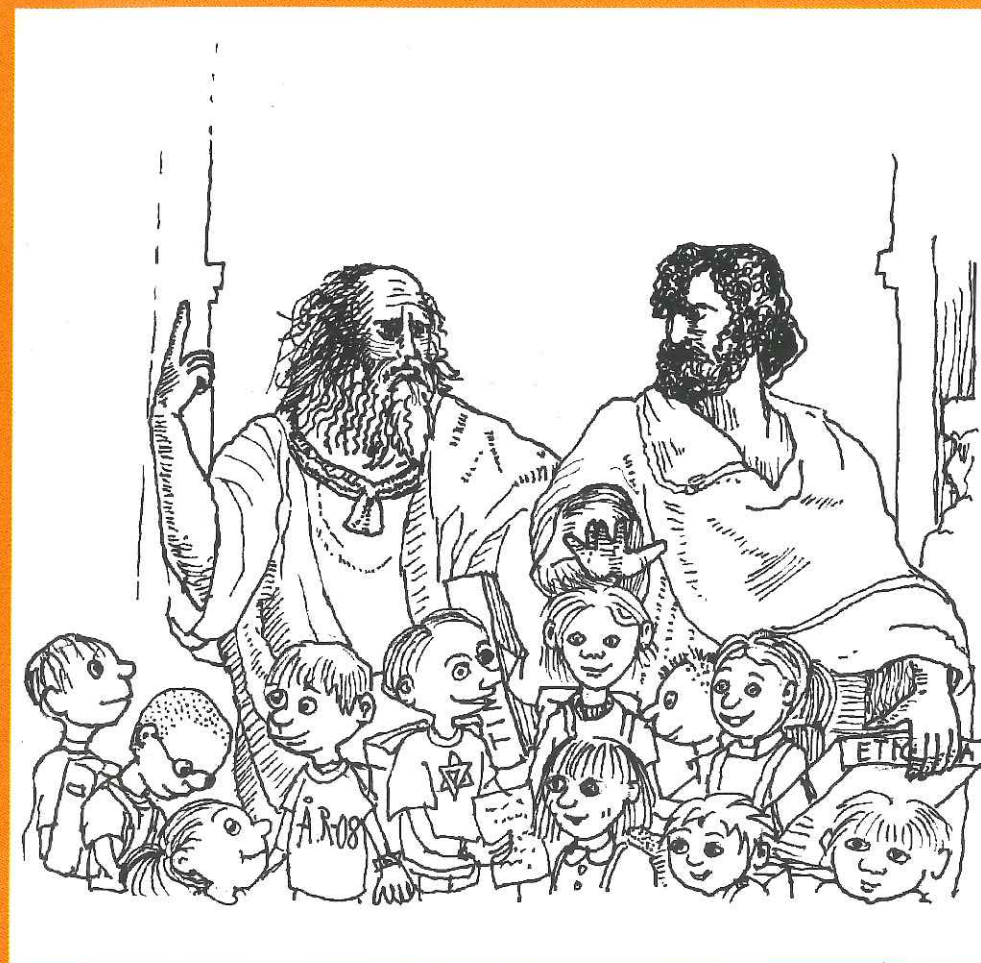
Religion er ikke først og fremst vesentlig fordi mennesker tror på noe, det er vesentlig fordi det har innvirkning på samfunnet. Det er ikke vanskelig å tenke seg et alternativ til Maos massive utrensning av annerledestroende dersom han hadde holdt fast på morens buddhistiske prinsipper. Med buddhismens konsekvente ikke-voldsprisnipp ville det jo ha vært veldig besværlig å legitimere massedrap av både kamerater og annerledestenkende. Det ville vært vanskelig å tenke seg en buddhistinspirert Mao hevde at halvparten av kineserne like gjerne kunne dø i en atomkrig. Det er jo så mange kinesere allikevel. Like vanskelig er det å forestille seg en kristen hevde som Hitler at drap av mennesker er helt naturlig. Ifølge Hitler har forskningen vist at vi er dyr, altså er det fritt fram for å drepe.

I denne voldskonteksten kan sosialdarwinister og andre naturalister, hard-core kapitalister, svfolk m/religionsfobi, og andre som helst vil kvitte seg med religion, ha i mente at historiens verste nedslaktninger er utført nettopp gjennom ulike former for ateistisk ideologi. Regner man sammen drapene i kjølvannet av ateistene Mao, Lenin, Stalin og Hitler, kommer tallet opp i over 100 millioner mennesker. Nettopp religionenes forestilling om menneskets uvurderlige verdi kan faktisk i framtiden bli et av de sikreste garantiene mot massenedslaktningene som man opplevde under Pol Pot, Stalin, Hitler og andre despoter. *Forts. på side 49*

RELIGION OG LIVSSYN

Tidsskrift for
Religionslærer-
foreningen i Norge

ÅRGANG 20 • 2008 • NR 2



Filosofi og kjønn i religionsfaget

Kjønn og filosofi

I skrivende øyeblikk vedtar det norske Storting en såkalt kjønnsnøytral ekteskapslov, den fortjener sikker mer debatt enn den er blitt til del uten at det skal være poeng her og nå. Det som det i vår sammenheng kan være grunn til å – ja filosofere over – er vårt forhold til kjønn og kjønnsroller gjennom tidene. Læreplanen er så opptatt av dette at temaet er gjennomgående i både de kompetansemålene som gjelder religioner og de som gjelder filosofi og livssyn. Kompetansen skal være ”å drøfte religionens syn på kjønn og kjønnsroller”. Her kan vi si at vi er på trygg grunn vi som skal innføre de oppvoksende slekter i den korrekte lære. Dette har vi vært borti før, ja dette kan vi. Når det gjelder tilsvarende i den filosofiske delen, ”drøfting av kjønn og kjønnsroller hos noen filosofer”, da må vi nok bekjenne at det står dårligere til. Men dermed synes vi i redaksjonen at det var grunn til å forsøke å råde bot på dette, og vi har lokket flere skribenter til å kaste lys over sakene. De har gjort en god innsats og brakt fram stoff som det kan være greit å bli minnet om dersom det var kjent fra før, og ikke minst: til å forundre seg over om det var ukjent. Det som jo kan være verdt ettertanke, er det merkelige faktum at vi gjerne beskriver en filosof i vakre vendinger og med tilslutning når det for eksempel gjelder både erkjennelsesteori og etikk. Et eksempel kan være Kant. Når det imidlertid gjelder synet på kjønn og kjønnsroller, stusser vi. Da er filosofen (også Kant) i betydelig utakt med den fornuft som gjerne hylles i vår tid. Så man kan lure. Er det manglende indre konsistens i den ærede filosofis tankeverden? Eller er det noe vi som lesere av filosofen i dag simpelthen ikke har forstått? Kanskje dreier det seg om mentalitetshistoriske fakta som virker uforståelige på oss i dag? Og da må vi jo regne med at det vi i dag anser som fornuftig med stor F, vil virke like besynderlig på våre etterkommere i fremtiden som Kants syn på kjønn og kjønnsroller virker i dag! Så her er temaer til filosofering – også i klasserommet.

Else Wiestad skriver om Kants kjønnsfilosofi og hvordan den endrer seg i ulike perioder i Kants liv. Hun gir også en oversikt over (glemte) kvinnelige filosofer, som det i vår tid er blitt fornyet oppmerksomhet omkring. Gunnar Heiene skriver om Simone de Beauvoir, og Helgard Mahrt om Hannah Arendt. Begge er filosofer de fleste kjenner av navn, men heller ikke så mye mer. Les og lær! Når det kommer til mer direkte filosofering, bidrar Inger Nygaard Preus med stoff om Stanley Milgrams lydighetsforsøk på 1960-tallet, men i kjønnsperspektiv: Er kvinner lydigere enn menn!? Den didaktiske delen står Beate Børresen for, med stoff om filosofi som arbeidsmåte i skolen. Hun har også en egen artikkel om filosofisk samtale om kjønn og kjønnsroller. Så ferielektyren er med andre ord sikret!

bm

RELIGION OG LIVSSYN
Organ for Religionslærerforeningen i Norge
www.religion.no
Nr. 2 - 2008 - 20. årgang

Redaksjonskomiteen:

Bjørn Myhre (ansv.)
Harald Skottene

Redaksjonsråd:

Heid Leganger-Krogstad
Otto Krogseth
Dagfinn Rian
Svein Olav Thorbjørnsen
Svein Åge Christoffersen

Illustrasjon:

Åsmund Risnes

Formgivning:

Unikom Grafisk, Fredrikstad

Det planlegges 4 nr. for 2008

Tidsfrist for nr. 3 2008
1. september 2008

Layout:

Unikom AS, Fredrikstad

Trykk:

Unikom AS, Fredrikstad

Opplag dette nr. 800

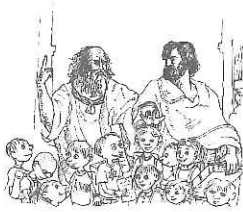
Redaksjonens adresse:

Religionslærerforeningen
v/Bjørn Myhre
Berg Videregående Skole
John Colletts allé 106
0870 Oslo

e-post:

bjorn.myhre@berg.vgs.no
harald.skottene@grefsen.vgs.no

ISSN 0802-8214



Innhold

FORENINGSNYTT

Referat fra årsmøtet 29.4.08side 4
Toårsberetning 2006-2008side 6

TEMA: Filosofi og kjønn i religionsfaget.....side 8

Inger Nygaard Preus:

Er kvinner lydigere enn menn? Betraktinger
ut fra Stanley Milgrams lydighetsforsøkside 8

Else Wiestad:

Skjønne kvinner og sublimе menn.
Om Kants kjønnsfilosofi.....side 16

Else Wiestad:

Kvinner i filosofien –
mangfoldet av stemmer og to markerte profiler:
Sophia og Macaulayside 22

Gunnar Heiene:

Simone de Beauvoir – filosof og feminist.....side 29

Helgard Mahrt:

Hannah Arendt: filosof, jøde og kvinneside 34

Beate Børresen:

Filosofisk samtale som arbeidsmåte.....side 40

METODIKK

Beate Børresen:

Filosofiske samtaler om kjønn og kjønnsroller Side 45

DEBATT

Per Bjørnar Grande:

Perspektiver omkring religion i skolenSide 50

Tema i neste nummer:
Medborgerskap

Gå også inn på Religionsforeningens WEB-side:
www.religion.no

Feil eller uregelmessigheter ved utsendelse av
bladet: Kontakt Gunnar Holth (se baksiden)

Landsmøte i Religionslærerforeningen i Norge

tirsdag 29. april 2008, 19³⁰-21³⁰, Oslo Katedralskole

I forkant av møtet holdt filosof Arne Johan Vetlesen fra Universitetet i Oslo et foredrag om etiske aspekter ved klimatrusselen. 22 møtte fram til foredraget.

17 medlemmer var til stede på landsmøtet.

1.) Valg av dirigent og referent

Gunnar Holth ble valgt til dirigent og Ole Andreas Kvamme til referent.

2.) Innkalling og dagsorden ble godkjent.

3.) Styrets beretning

Styreleder la fram styrets toårsberetning. Landsmøtet tok beretningen til etterretning.

4.) Regnskap

Kasserer Bjørn Øyvind Bugge la fram revidert regnskap for 2006 og 2007. Landsmøtet godkjente regnskapene.

5.) Forslag til lovendringer

Inger Melbye la fram følgende forslag om justeringer av § 2 og § 4 i lovene:
§ 2 endres i samsvar med den nye betegnelsen for KRL-faget i grunnskolen – Religion, Livssyn og Etik (RLE), med det forbehold at Stortinget først må vedta Regjeringens forslag til navneendring. § 4: Setningen om innkalling til landsmøtet endres fra "Det innkalles gjennom foreningens tidsskrift med to måneders varsel" til "Det innkalles gjennom foreningens nettsted med en måneds varsel."

Landsmøtet fattet følgende vedtak:

Styret får fullmakt til å ajourføre til enhver tid gjeldende fagbetegnelser for religionsfagene i grunnskolen og den videregående skole. Justeringene skrives inn i styrets beretning.

§ 4 i Religionslærerforeningens lover endres på tre punkter: Setningen om innkalling til landsmøtet endres fra "Det innkalles gjennom foreningens tidsskrift med to måneders varsel" til "Det innkalles gjennom foreningens nettsted med en måneds varsel." Frist for innsending av øvrige forslag til dagsorden endres fra "en måned" til "to uker." Og innkallingsfrist til ekstraordinært landsmøte endres fra "to måneder" til "en måned."

Hele § 4 lyder nå:

§ 4. Landsmøte

Foreningens høyeste myndighet er landsmøtet, som avholdes hvert annet år. Det innkalles gjennom foreningens nettsted med en måneds varsel. Dagsorden skal være: valg av dirigent, referent, lederberetning, framlegging av revidert regnskap, valg av nye styremedlemmer og varamedlemmer. Øvrige forslag til dagsorden må leveres lederen senest to uker før landsmøtet. Landsmøtet søkes lagt til Oslo, Trondheim eller Bergen. Ekstraordinært landsmøte kan avholdes når minst 1/3 av medlemmene skriftlig har krevd det og med innkallingsfrist på en måned. Vedtak gjøres med simpelt flertall, lovendringer krever 2/3 flertall av de fremmøtte medlemmer.

lemmer. Møterett har alle medlemmer som har betalt kontingent.

6.) Synspunkter på styrets arbeid, prioriteringer og planer

Et spørsmål som ble drøftet spesielt var hvorvidt styrets vedtak bør forankres sterkere i medlemsmassen, spesielt i høringsaker. Her tok enkelte til orde for at styret innhenter synspunkter og lodder stemningen før vedtak fattes for eksempel ved å bruke tidsskriftet og nettstedet. Andre la vekt på at styret er valgt av landsmøtet med det mandat å komme med høringsuttalelser. Det betyr at styret selv må stå til ansvar for de vedtak som fattes. Det ble også pekt på at aktive høringsrunder er krevende og lett kan sprengte den kapasiteten styret har, frivillig arbeid som det er. Dersom mange medlemmer er uenige i den linjen styret har valgt, har de uansett mulighet til å innkalle til ekstraordinært landsmøte som kan uttrykke mistillit til det sittende styret og etablere et nytt styre. Det ble understreket at dette ordskiftet kun handlet om sakens prinsipielle side. Ingen uttrykte mistillit til eller kritikk av styrets arbeid i forrige landsmøteperiode. Også utover debatten over, ble det påpekt at styret kan være mer aktiv overfor medlemsmassen, for eksempel ved å sende ut nyhetsbrev på epost. Da vil det også kunne bli lettere å engasjere seg. Per Anders Aas fra Nettverk for religion og livssyn (tidligere KRL-nettverket) som selv var medlem av Religionslærerforeningen, informerte om at nettverket nå satser både i forhold til grunnskolen og den videregående skole og ba om innspill på hvordan nettverket kan være til hjelp for religionslærere, en invitasjon som blir fulgt opp av det nye styret.

7.) Tidsskriftet Religion og livssyn

Redaksjonen i Religion og livssyn ved Bjørn Myhre og Harald Skottene hadde forut for møtet signalisert at den ville fra tre ved årsskiftet 2008 / 2009. Dette ble utgangspunktet for en samtale om tidsskriftets framtid.

Styreleder Gunnar Holth understreket at redaksjonen ennå ikke hadde fratrudd, og at det derfor ennå ikke var tid for den behørlige feiringen av den. Likevel ble redaksjonen berømmet for utholdenhet, kreativitet og høyt faglig nivå helt siden starten i 1989.

Flere modeller for videreføring ble luftet. Én mulighet er at en nyopprettet redaksjon får i oppgave å drive bladet for en avgrenset periode, for eksempel to år, og blir etterfulgt av en ny redaksjon. En annen mulighet er å trekke aktive veksler på Nettverk for religion og livssyn. En tredje mulighet er at en kjernegruppe gir enkeltpersoner i oppdrag å redigere bladet fra gang til gang. Uansett modell ble det pekt på at styret nok vil få en viktigere oppgave i å sikre kontinuitet framover. Den sittende redaksjonen signaliserte for øvrig at den ønsket å bidra til en smidig overgang til den nye redaksjonen er på plass.

Vedtak: Landsmøtet til Religionslærerforeningen anmodet det nyvalgte styret å sørge for en videreføring av tidsskriftet Religion og livssyn.

8.) Valg av styremedlemmer

Valgkomiteen ved Inger Melbye og Jon Magne Vestøl hadde følgende innstilling: "Valg av styremedlemmer: Gunnar Holth (på valg) foreslås gjenvalgt som leder for to nye år. Bjørn Øyvinn Bugge (på valg) foreslås gjenvalgt for nye fire år. Yvonne Jansson foreslås valgt for fire år. Ingrid Sele foreslås valgt for fire år. Lina Snoek foreslås valgt for fire år.

Valg av varamedlemmer: Sigfrid Husabø Hjelde (på valg) foreslås valgt for nye to år. Clemens Saers foreslås valgt for to år."

Landsmøtet vedtok enstemmig valgkomiteens innstilling.

9.) Ingen saker til eventuelt.

Oslo, 26. mai 2008

Ole Andreas Kvamme, Referent

Toårsberetning 2006–2008 for Religionslærerforeningen i Norge

(for perioden 12. mai 2006 – 29. april 2008)

Landsmøtet ble holdt i Oslo 12. mai 2006, i forbindelse med et seminar om religions- og livssynsdialog i klasserommet.

Styret hadde sitt konstituerende møte 17. oktober 2006. Styrevervene ble da videreført fra forrige toårsperiode:

Leder: Gunnar Holth

Nestleder: Hilde Deschington

Sekretær: Ole Andreas Kvamme

Kasserer: Bjørn Øyvinn Bugge

Internasjonal kontakt og ansv. for medlemsregisteret: Marit Hallset Svare

Ansvarlig for nettstedet: Clemens Saers

Styremedlemmer: Inger E. Melbye

Berit Hagen Agøy (ny)

Varamedlemmer: Sigfrid Husabø Hjelde

Anne Svare

Hilde Deschington trakk seg fra styrearbeidet i oktober 2007 på grunn av mange andre forpliktelser, og Inger Melbye overtok vervet som nestleder. Varamedlem Sigfrid Hjelde gikk da inn som fast styremedlem.

Styrets virksomhet

Styret har avholdt 10 styremøter i perioden. I tillegg til løpende styresaker som økonomi, kontakt med bladets redaksjon og utsending av innbetalingsbrev til medlemmer/abonnenter, har vi blant annet brukt tid på:

- Fagpolitisk og pedagogisk arbeid i forbindelse med Kunnskapsløftet. Vinteren 2007 tok styret et initiativ overfor fylkeskommunene, der vi dokumenterte behovet for etterutdanning av lærerne i den videregående skolen. Utdanningsdirektøren i Oslo fulgte opp dette med et eget kurstilbud, og vi vet at det også blir gjort noe med saken i Hedmark fylke. På disse kursene har Ole Andreas Kvamme gitt deltakerne en grundig orientering om den nye læreplanen.
- En fagkveld om jødisk religion og kultur. Den ble arrangert våren 2007 i synagogen og forsamlingslokalet til Det Mosaiske Trossamfund i Oslo.
- Fagpolitisk arbeid med årsrammen for religion og etikk. På initiativ fra et av medlemmene våre tok vi opp spørsmålet om årsrammen (tidligere kalt "leseplikten") for faget vårt i videregående skole, som gjør at religionslærerne kommer dårligere ut enn de som underviser i historie, samfunnsfag eller geografi. En slik forskjellsbehandling finnes ikke på ungdomstrinnet i grunnskolen. I mars 2008 sendte vi et brev om dette til KS, med kopi til lærerorganisasjonene. Svaret vi fikk fra KS, gikk ut på at årsrammene er en del av en avtale mellom partene som ble inngått i 2006 og gjelder fram til 31.12.09.

- Fagpolitisk arbeid med grunnskolens KRL-fag. Etter dommen i Strasbourg i juni 2007 har styret fulgt nøye med i debatten. Regjeringen fremmet sine forslag til endringer i desember 2007, og vinteren 2008 har styret deltatt som høringsinstans til forslagene om endringer i opplæringsloven og i læreplanen for faget. Vi har i all hovedsak støttet regjeringens måte å håndtere denne saken på, men vi hadde flere innvendinger mot et forslag til ny lovtekst i opplæringsloven (se høringsuttalelsen, gjengitt i Religion og Livssyn nr 1 2008). Våren 2008, trolig i juni, vil Stortinget gjøre sine vedtak om faget.
- Planlegging av studieturer. Styret har arbeidet med planer for to studieturer: en halv ukes tur til det flerreligiøse London, og en to ukers tur til Egypt og Etiopia. På grunn av diverse hindringer har vi ikke greid å realisere planene ennå, men vi har som mål å arrangere turen til London våren 2009, og turen til Egypt og Etiopia høsten 2009.

Nettstedet

Foreningen har fortsatt et oversiktlig, informativt og godt besøkt nettsted (www.religion.no) som Clemens Saers er ansvarlig for. Styret har i perioden også begynt å arbeide med omlegginger og oppdateringer av nettstedet i forhold til Kunnskapsløftet, og dette vil kreve mer innsats framover.

Internasjonalt samarbeid

Marit Hallset Svare er fremdeles sekretær i European Forum for Teachers of Religious Education (EFTRE, www.eftre.org) og har deltatt på styremøter der. EFTRE gjennomførte en konferanse i Budapest i august 2007, med temaet Medborgerskap (citizenship). Det var noen nordmenn blant de 65 deltakerne, men ingen fra styret. Neste konferanse er berammet til Belgia i 2010.

Religion og Livssyn

Redaksjonskomiteen har også i denne perioden bestått av Bjørn Myhre og Harald Skottene. Det har kommet ut fire nummer hvert år, og tidsskriftet har ca. 500 abonnenter. Kontakten mellom styret og redaksjonen har vært god, og noen av styrets medlemmer har bidratt med metodiske ideer og erfaringer i bladet. Redaksjonen har lagt vekt på å rette søkelyset mot nye faglige emner i læreplanen for religion og etikk i videregående skole.

Hovedtemaene i perioden har vært:

2/06	Samisk religion
3/06	Kristendom i kontekst
4/06	Humanisme i perspektiv
1/07	Kjærlighet
2/07	Retninger i islam
3/07	Teknologi og etikk
4/07	Tolkning av hellige tekster
1/08	Ny læreplan i religion og etikk

Våren 2008 har Bjørn Myhre og Harald Skottene gitt beskjed om at dette er det siste året de påtar seg den sentrale oppgaven med å være redaksjonskomité. Fra og med nr 1 2009 må andre overta. Bjørn og Harald har da holdt på med å gjennomføre disse utgivelsene i imponerende 20 år. Det blir en utfordring for det nye styret å finne noen som kan være "lærlinger" i andre halvår 2008, for deretter å videreføre dette tidsskriftet som utvilsomt er foreningens viktigste utadrettede virksomhet.

Gunnar Holth, (styreleder)

TEMA

Inger Nygaard Preus

Er kvinner lydligere enn menn?

Betraktninger ut fra Stanley Milgrams lydighetsforsøk

De fleste mennesker er på forskjellige tidspunkter og under forskjellige omstendigheter lydige. De færreste kjører på rødt lys, vi går på grønn mann, vi stiller oss i kø og venter på tur. Men hva er lydighet? Finnes det forskjellige former for lydighet? Er kvinner lydligere enn menn?

Jeg vil i denne artikkelen først si litt om Stanley Milgrams eksperimenter fra 1960-årene om lydighet; så ta opp spørsmålet om kvinner er lydligere enn menn; dernest diskutere hva "lydighet" kan bety, og om kvinner og menn tenker forskjellig om etikk.

I. MILGRAMS EKSPERIMENTER

Psykologen Stanley Milgram (1933-1984) foretok noen spennende eksperimenter i 1961-62 om lydighet overfor autoriteter. Hans utgangspunkt var spørsmålet: **Hvordan kunne Hitler og nazismen vinne frem? Hvordan kunne folk følge denne lederen, når de viste at det de gjorde gikk ut over uskyldige mennesker som aldri hadde gjort dem selv noe?** Milgram tenkte at vel kunne forfølgelser, aggresjon og verdensherredømme være ett menneskes tanker og vilje, men den 2. verdenskrigs grusomheter kunne ikke latt seg gjennomføre uten at noen – rettere sagt *mange* – var med og utførte førerens vilje. (Milgram 1997:19) Hvordan kunne de? Hvordan kunne dette la seg gjøre? Ett av Milgrams premisser eller utgangspunkter er at de fleste, kanskje alle, vil ha en innsosialisert, innebygget norm om at man ikke skal skade hjelpeløse mennesker som ikke har gjort en selv noe vondt. (ibid:30)

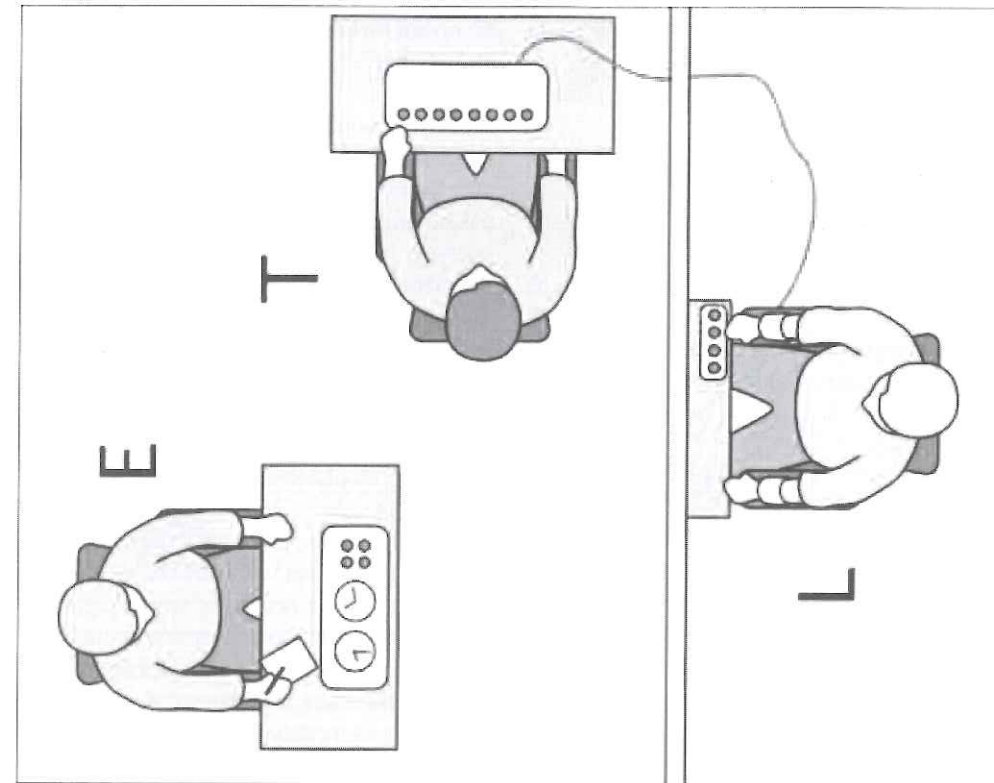
Milgram gjorde til sammen 18 testserier, hvor forholdene i forsøkssituasjonen ble variert (bla avstand mellom personene; om de kunne se og

høre hverandre); stedet forsøket ble foretatt på; forsøkslederens klesdrakt; hvor mange som var tilstede. Kvinner kom først med i det 8. forsøket.

For å finne egnede forsøkspersoner satte han inn en annonse i avisen, som beskrev hva eksperimentet gikk ut på, og hvem som var ønsket. Her stod det også at man ville få betalt. Betalingen ble gitt når forsøkspersonen møtte frem, for å utelukke at det var penger som eventuelt ville få dem til å gå videre.

Den enkleste testsituasjonen er den følgende: En forsøksperson kommer for å delta i et eksperiment om læring og straff, og blir forklart at man vil teste ut om læring forbedres hvis man straffes når man gjør feil.

Eksperimentet utføres ved universitetet. En mann kledd i formell, hvit frakk møter forsøkspersonen. En annen person er også ankommet. De trekker lodd om hvem som skal være "lærer" og hvem som skal være "elev". Forsøkspersonen trekker "lærer". "Eleven" går inn i et annet rom, og forsøkspersonen får tilgang til strafferedskapet: En impenerende maskin som er forbundet med eleven, og som gir



E står for forsøksleder, T for lærer (forsøkspersonen), L for elev.

eleven støt, 15 Volt mer for hver gang eleven svarer feil. I noen eksperimenter binder læreren selv eleven fast til maskinen eller legger hånden hans oppå den platen som skal gi støt. Maskinen kan gi støt opptil 450 Volt. Forsøkspersonen får føle hvordan 45 Volt kjennes.

Det spørsmålet Milgram stilte seg, var: Hvor langt ville forsøkspersonene gå når det gjaldt å gi støt? Når ville de ikke lenger adlyde forsøkslederen (autoriteten)? (ibid:21) Han kunne ikke tenke seg at noen ville gå *all the way*. Hans kolleger var enige. Ingen trodde at noen ville gi mer enn maksimalt 300 volt. Derfor utelukket han studenter og vitenskapelig ansatte fra eksperimentet. (Resultatene for studentene i pilotstudien viste seg forøvrig å være de samme som i hovedstudien.) (ibid:187) Forsøkspersonen ("læreren") får vite at "ele-

ven" skal lære og huske visse ordsammensetninger. Læreren skal lese opp en rekke med ord-par, og så leser han det første ordet sammen med fire ord. **Feks:** Blå boks Fin dag Vill and I testsekvensen leser han: **Blå:** himmel blekk bok lampe.

Eleven oppgave er nå å huske hvilket ord "blå" opprindelig var koblet sammen med. Han gir sitt svar ved å trykke på en av fire strømbrytere foran seg, som igjen lyser opp på toppen av sjokk-generatoren. (ibid:36f)

Eksperimentet skulle stanses hvis forsøkspersonen protesterte fire ganger, etterat eksperimentator (forsøkslederen) hadde avlevert følgende replikker:

1) Vær så snill å fortsette, eller: Vær så snill å gå videre.

- 2) Forsøket (eksperimentet) krever at du fortsetter.
- 3) Det er helt avgjørende (*absolutely essential*) at du fortsetter.
- 4) Du har ikke noe annet valg, du må gå videre. (ibid:38)

La oss gjøre et **tankeeksperiment**:

- 1) Hvor langt tror leseren at leseren selv ville gå i å gi støt?
- 2) Hvor langt tror leseren at et representativt utvalg av nordmenn ville gå?
- 3) Hvor langt tror leseren at ungdomsskoleelever ville gå?
- 4) Tror leseren at kvinner generelt vil vise mer lydighet enn menn, og gi sterkere sjokk?
- 5) Eller tror leseren at kvinner er mindre aggressive og mer empatiske enn menn, og derfor vil vise ulydighet (dvs avslutte forsøket) tidligere enn menn?

Hvordan gikk det i Milgrams eksperiment?

I de fire første testseriene deltok 40 menn i hver. Testforholdene ble variert, fra at lærer og elev ikke så hverandre, til at læreren selv måtte legge elevens hånd på den strømførende platen. Prosentvis utgjorde de som gav 450 Volt (det vil si de som var lydige), hhv 65%, 62,5%, 40% og 30%. Prosentandelen falt jo mindre avstand det var mellom lærer og elev. (ibid:52)

I den åttende serien (hvor bare kvinner deltok) var antall lydige 65%. (ibid:79)

Gjennomsnittlig (*mean*) maksimum sjokknivå var hhv 27,0; 24,53; 20,80; 17,88; (ibid:52) og i kvinnetesten 24,73. (ibid:79)

Men hva skjedde i virkeligheten?

I virkeligheten var alt iscenesatt. Loddtrekningen var fiktiv: "Eleven" var der på forhånd, den ankomne forsøkspersonen ville alltid trekke "lærer". Eleven fikk ingen sjokk. Han ble bokstavelig talt spilt av en skuespiller.

Smerteskrigene var båndopptak. Hvert nivå hadde sitt opptak. Eleven ga også lyd fra seg, men det var altså simulert smerte.

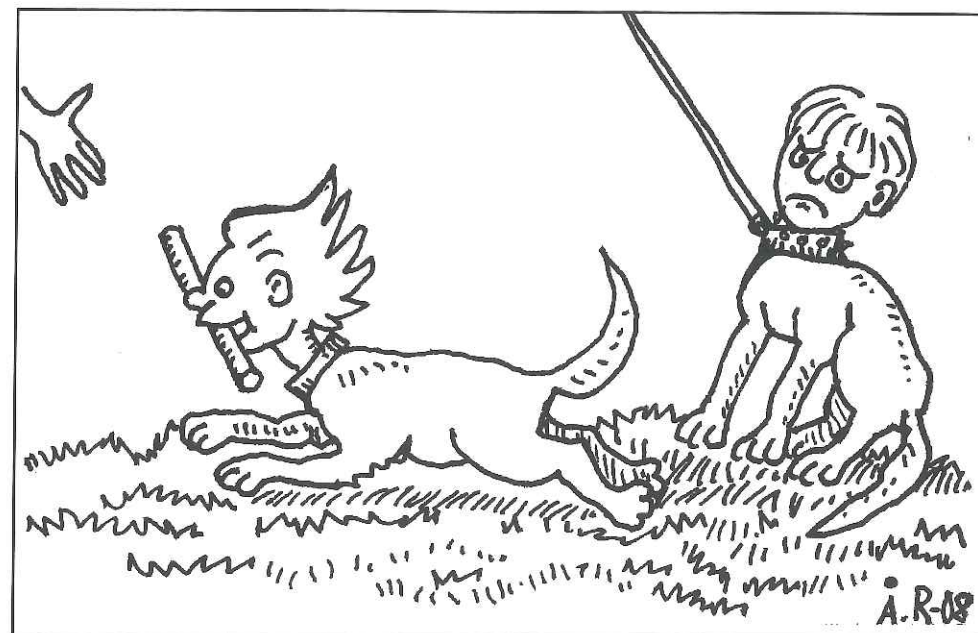
Hvordan forklarer Milgram det høye nivået av lydighet?

Han intervjuer forsøkspersonene, og underkaster dem personlighetstester, men finner ingen fellestrekk, heller ingen spesiell aggresjon. De aller fleste gir uttrykk for at eksperimentet er en påkjenning for dem. Milgram fremhever flere poenger, hvorav han kanskje understreker at **nærheten til "offeret"** har svært mye å si. Jo mer man mener å kunne se at den andre har det vondt, jo "ulydigere" blir man. Han tar opp en rekke grunner til dette. (ibid:50-57) (Han kaller dem "bindingsfaktorer".) Jeg vil også nevne at han påpeker at det å faktisk *ikke* gjøre vold mot noen lærer en til å ikke bli voldelig. Aristoteles påpekte det samme: Man lærer å bli feks ærlig eller modig ved å oppføre seg ærlig eller modig. Et annet poeng han understreker, er at lydighet/ulydighet er avhengig av omstendighetene rundt situasjonen. Han mener at selv om han er sikker på at det finnes en kompleks personlighetsstruktur (ennå ikke funnet) som ligger til grunn for lydighet/ulydighet, er det ikke så mye hva slags person man er, som den situasjonen man befinner seg i, som bestemmer hvordan man kommer til å handle. (ibid:226)

Hvorfor er vi lydige?

Mange vil mene at det henger sammen med frykt. Man er redd for konsekvensene hvis man ikke gjør som den andre sier: straff, ubehag, sosial avvisning, dårlig samvittighet mm.

Men ikke all lydighet er forbundet med frykt. Det å følge Moralloven er ifølge Kant noe man gjør *av aktelse* for Moralloven. (Kant 1970:15f) Vi må underkaste oss Moralloven og undersøke om våre handlinger holder mål i forhold til den, men dette er noe vi gjør helt frivillig som fornuftsvesener og av aktelse for Moralloven. Kanskje dette ikke er lydighet? Man underkaster seg en autoritet. Men autoriteten ligger i oss selv, Loven er gitt av oss selv som fornuftsvesener, og det påligger alle å følge den. Autoriteten er ikke *heteronom* (gitt av andre), men *autonom* (gitt av oss selv). Likefullt er det en autoritet vi underkaster oss.



Milgram sier: "Ideologisk begrunnelse er avgjørende i å oppnå frivillig lydighet, for den lar subjektet se sin adferd som del av å nå et ønsket mål". (Milgram 1997:160, min oversettelse) Villigheten til å la en autoritet definere situasjonen, fratrar subjektet ansvaret for det vedkommende gjør. Ansvaret er autoritetens. Finnes denne villigheten oftere hos kvinner?

Hva kan eksperimentet ha å lære oss?

Selv om en laboratoriesituasjon er helt anderledes enn både det daglige liv og en nazistat, kan den antageligvis kaste lys over barbariske handlinger begått i krig (Milgram tar opp Vietnamkrigen), i terroristaksjoner, i den gjengmentalitet man finner i noen innvandrer miljøer, og i skolens og arbeidslivets mobbing.

Den kanskje viktigste lærdommen er at "helt almindelige mennesker kan - ved rett og slett å gjøre jobben sin og uten noen spesiell fiendtlighet fra egen side, bli aktører - medvirkende - i en forferdelig, ødeleggende prosess". (ibid:24, min oversettelse) Og de kan gjøre dette ut fra pliktfølelse (som subjekter) og ikke ut fra aggressive tendenser og impulser. De går inn i et hierarkisk

system, hvor ansvaret ligger på autoriteten. Milgram mener at hierarkiske systemer bare kan bestå når det foregår interne tilpasninger i de leddene systemene er bygget opp av. (ibid:150) Ansvarsplasseringen endres. "Denne overgangen har direkte med eksperimentets spørsmål å gjøre: Hvordan kan det ha seg at et menneske som vanligvis oppfører seg sømmelig og høflig, i eksperimentet handler med voldsomhet mot et annet? Personen gjør det fordi samvittigheten som legger bånd på impulsiv, aggressiv handling, under tvang reduseres når vedkommende går inn i en hierarkisk struktur." (ibid, min oversettelse)

Kanskje har relativt få mennesker tilstrekkelige ressurser til å motstå autoritet.

Forsøkspersonene - og andre - kan ved refleksjon over eksperimentet lære å motstå autoriteter.

Hvordan kan man motstå press fra autoriteter?

- Man kan sette spørsmålstejn ved hvor legitim autoriteten er.

- Ved mottatt ordre kan man spørre seg selv: "Er dette noe jeg ville ha gjort på eget initiativ?"

- Ikke følge ordre som man føler motvilje mot.
- Hvis man er del av en gruppe som har blitt beordret til å utføre umoralske handlinger, bør man finne en alliert i gruppen, som deler ens oppfatninger og er villig til også å protestere mot en uheldig ordre.
- Man kan ta ansvaret for sine egne handlinger.
Ingen av disse faktorene er endelige eller uttømmende. De besvarer ikke spørsmålet: Når skal man være lydige og når ulydige? Eller. Overfor hva slags autoritet? I hva slags situasjon? Hvem har ens avgjørelse konsekvenser for?

II. ER KVINNER LYDIGERE ENN MENN?

Hva kan eksperimentet si oss om lydighet og kvinner?

Som Milgram var inne på, er det en vanlig oppfatning (og påvist i psykologiske undersøkelser) at kvinner er mer lydige enn menn, og samtidig mer empatiske og følelsesmessige. Allikevel ga de i dette eksperimentet omtrent like sterke sjokk som menn.

Ut fra Milgrams eksperimenter kan man ikke si at kvinner er lydige enn menn. Det var ingen statistisk signifikant forskjell mellom hvor langt kvinner gikk i forhold til menn, i å gi elektriske støt. Riktignok var det veldig få kvinner Milgram undersøkte i forhold til menn, men resultatene var entydige. Én forskjell mente Milgram å finne: Kvinnene hadde flere skrupler ved å adlyde, og gav uttrykk for større ubehag. I intervjuet etterpå satte langt oftere kvinner enn menn erfaringen i forhold til barneoppdragelse (ibid:80) Én kvinne mente dessuten at ingen mann ville ha hatt mot nok til å gi så kraftige støt (sic!). (ibid:97)

Likefullt er det vanlig å mene at kvinner er lydige enn menn.

Hva sier filosofene om kvinner og lydighet? Hos Platon gjelder det i *Staten* "unisex" - evner og anlegg er likt fordelt. Men det er også slik at absolutt alle skal underordne seg (være lydige

overfor) standen over og deres bestemmelser, liksom det individuelle menneske skal innordne seg fornuften. Den høyeste standen skal rette seg etter idéene.

Aristoteles er rimelig klar: Kvinner har ingen autoritet, står under menn på rangstigen, og skal adlyde sine menn.

Iurkirken i Roma i de første århundrer viser kvinnene like mye ulydighet som menn: De første huskirkene er svært ofte i kvinners hus. Kristne kirker var ikke tillatt i henhold til romersk lov.

Thomas Aquinas mener at kvinnen hverken ble skapt av mannens hode eller av hans fot, men av hans ribben, hvilket må innebære at hun er ham likestilt. Likevel er hun underordnet mannen i den verdslige orden. Men i frelsesordenen er hun likestilt.

David Hume mener at kyskhets og tilbakeholdenhet er kvinnelige, men kunstige dygder. Kvinner er av natur føyelige vesener som det gjelder å forme. Det er i samfunnets interesse at kvinner adlyder sine menn.

Immanuel Kant mener at i naturtilstanden er kvinner som husdyr, som går bak sine menn med husgerådet. I den siviliserte, borgerlige tilstand gjelder det å forme de sarte skapninger, som er født med et velvillig og føyelig temperament, til mennesker som adlyder sine menn og Moralloven, helt av seg selv og uten anstrengelser. At kvinner slik handler "tillært spontant" innebærer forøvrig at man ikke kan forvente at kvinner kan handle moralsk godt, bare moralsk riktig.

Så filosofene har nok vært med på å forme – eller kanskje bare verbalisere og begrunne? den vanlige oppfatningen av at kvinner er lydige enn menn.

Men *hva vil det si* at kvinner er lydige enn menn? Hva mener man? Er det forskjellige former for lydighet? Slik at kvinner er lydige enn menn på noen måter, men ikke på andre? Og hvis de faktisk er lydige enn menn, hva kommer det i tilfelle av?

Hvis kvinner er lydige enn menn, må det enten være medfødt, eller det må være tilært eller en kombinasjon.

Videnskapelige undersøkelser har vist at det er forskjell på kvinners og menns hjerner, og forskjeller hormonelt, samt diverse forskjeller både fysisk og psykisk. Men så vidt jeg vet har ennå ingen påvist et gen som går på lydighet spesielt og som er særpreget for kvinner. Muligens har kvinnelige skapninger i seg en tendens til samarbeide som menn ikke har i like stor grad (feks biesamfunn; isbjørner; samt tradisjonelt familieansvar). Det kan kanskje gi seg utslag i "lydighetstendenser": Hvis man ikke innordner seg, vil samarbeidet og helheten lide. Da kan man altså forstå "lydighet" som "innordning" eller "samarbeidsvillighet", og dette vil kunne være genetisk bestemt.

Hva med sosial tillæring? Ihvertfall her i Vesten forventer man at småpiker skal være lydige, mens gutter er gutter og skal være rebelske og selvstendige. Man forventer at en pikeklasse skal være lettere å håndtere enn en gutteklasse. Man forventer slagsmål mellom gutter, men ikke mellom piker. Man forventer at piker føyer seg, mens gutter må man kanskje akkedere litt mer med. Lydighet og selvstendighet settes opp mot hverandre.

Kanskje blir altså piker oppdratt til en større grad av lydighet enn gutter. Eller kanskje piker er villigere til å innordne seg.

Men gutter blir også oppdratt til lydighet. Det klassiske eksempel er selvfølgelig det militære regimet. Uten lydighet og innordning/underordning kan det militære system ikke bestå. Det samme gjelder det maritime liv – matrosen kan ikke plutselig gi kapteinen ordre. Mange - kanskje de fleste - samfunnsstrukturer er bygget på over- og underordningsprinsipper som innebærer lydighet, og hvor menn svært ofte er primærdeltagerne.

Abraham var villig til å ofre sin sønn Isak fordi Gud befalte det. Begge to var hankjønn. De fleste selvmordsbombere er menn. De er ly-

dige overfor Koranen og sine ledere. Her kan forøvrig *belønning* være et motiv for lydighet: Familiene belønnes i dette liv, en selv i det hinsidige.

Men kanskje blander man sammen lydighet med andre egenskaper? Hva menes egentlig med "lydighet"?

III. HVA ER LYDIGHET?

Hva er **lydighet**? Er det noe godt eller noe dårlig? Hvem er lydige? Mot hvem? Mot hva? Når? Er det nødvendig å være lydige? Er kvinner lydige enn menn?

Vil lydighet alltid være overfor en autoritet? Eller vil den/det man retter seg etter alltid sees som en autoritet?

Milgram definerer "**autoritet**" på følgende måte: "Fra en psykologisk synsvinkel betyr autoritet den person som oppfattes å være i en posisjon av sosial kontroll i en gitt situasjon". (ibid:156, min oversettelse)

Lydighet kan defineres som:

1. det å følge en annens vilje.
2. å gjøre hva andre sier, selv om vi ikke er enige i det, ikke vil det eller ikke ønsker å gjøre det. (Wormnæs 1996:157)
3. det at en person kommer til det punkt at vedkommende ser seg selv som et redskap til å utføre en annens ønsker, og at man derfor ikke ser seg selv som ansvarlig for sine handlinger (Milgram 1997:12, min oversettelse).

Den første definisjonen er den videste, den andre legger vekt på uenighet og delvis motiv, den tredje trekker inn autoriteter.

Ut fra de to siste definisjonene er det rimelig å oppfatte lydighet som noe negativt. Men lydighet vil i mange sammenhenger være nødvendig for at både eget liv, familielivet og samfunnet skal kunne bestå innenfor visse, nødvendige rammer. Hvis ulydighet blir normen, vil samfunnet bli anarkistisk og like åpent for "invasjon" som den lydigheten Milgram undersøkte.

Men **andre egenskaper** kan også oppfattes som lydighet, feks imøtekommenhet, velvilje, vennlig overbærenhet, velvillighet, åpenhet, lojalitet, omtanke for andre, innlevende kjærlighet, selvpoppofrelse. Samtykke og plikt kan også forveksles med lydighet.

Disse egenskapene kan forstås som positive.

Andre egenskaper som kan forveksles med lydighet, kan sees som negative, feks servilitet, ansvarsfraskrivelse, eftergivenhet, føyelighet, konformitet.

Noen av disse egenskapene kan forstås som **dygder** ("dygd" = det å virke på sitt beste, det å få tingene til å gli på beste måte, uten "hodet under armen og armen i bind"). Men såvidt jeg kan skjønne, er ingen av disse egenskapene kjønnsavhengige, hverken statistisk eller dygdetisk sett, bortsett fra at føyelighet og passivitet tradisjonelt har hørt til kvinne-rollen.

Ut fra definisjon 1 og 3 kan disse egenskapene forstås som lydighet, men ikke ut fra 2: Lydighet i betydningen "føyelighet" vil ikke alltid medføre at man er uenig i den andres mål og midler. Definisjon 2 er altså meget streng. Man føyer seg rett og slett, eller har ingen egne, bestemte ønsker, eller man "lar det gå - dette er nok viktig for den andre, ihvertfall viktigere enn for meg". Tenker kvinner oftere enn menn på denne måten?

Milgram mener at nøkkelen til den store lydigheten i eksperimentene ligger i at personene "har overgitt seg til autoriteten. De ser seg selv som instrumenter for utøvelsen av hans ønsker. Med en gang de definerer seg på denne måten, er de ute av stand til å komme løs." (ibid:185, min oversettelse) Kaster dette lys over den observasjon feks Simone de Beauvoir gjør, at kvinner *forblir* i en underkastet og undertrykket posisjon?

Og er det et ytterligere moment at mange av Milgrams lydige forsøkspersoner mener at "eleven" kan takke seg selv for støtten?

Hva er det motsatte av lydighet?

Svært ofte settes lydighet opp mot autonomi, selvstendighet, frihet, ansvar. Da sees lydighet som noe negativt som bør motarbeides, og selvstendighet som noe positivt som bør utvikles. Overfladisk sett relateres lydighet til kvinner, og selvstendighet til menn.

Milgram understreker et viktig poeng: Når vi på forhånd tenker på hvor lydige vi / andre vil være, tenker vi ut fra et autonomt, selvstendig individ, med integrerte holdninger og verdier - et individ som ikke vil skade noen som ikke har gjort en noe. Da tenker vi individet isolert og ikke i en bestemt situasjon. (ibid:48) Thomas Hobbes ville ned til samfunnets byggestener - ned til individet, og da skulle man tenke seg individene poppe opp som sopp - uavhengig av enhver relasjon, og fremfor alt: uavhengig av enhver kvinne, for byggestenene var selvfølgelig menn.

Tenker kvinner anderledes enn menn når det gjelder etikk?

Det er interessant at Milgrams tanker finner gjenklang i moderne, feministisk etikk. Psykologen Carol Gilligan gjorde rundt 1970 en undersøkelse om hvordan unge kvinner tenker i overveielserne som gikk forut for en eventuell abort. (Gilligan 1993) Hun mente å finne en klar tendens til at kvinner tenker relasjonelt: De tenker mer på å bevare gode **relasjoner** mellom og til sine nærmeste, enn på hvilke normer som er aktuelle i situasjonen. Dette, mener Gilligan, tyder på at kvinner ikke tenker dårligere enn menn om etikk, men anderledes. Hvem har sagt at de tenker dårligere? Det skinner igjennom i hele filosofihistorien. Hennes lærer Kohlberg mente at man gjennomgikk stadier i den etiske utviklingen, og gutter nådde det høyeste stadiet tidligere enn jenter. Mange kvinner, mente han, nådde aldri det høyeste stadiet. Det høyeste stadiet innebar at man erkjente hvilke normer som var aktuelle, og bøyde sin handling under disse eller denne. Det minner unektelig om

lydighet i forstand av definisjon 1, men ikke av 2, og vel heller ikke definisjon 3.

Mange feminister (blant dem Virginia Held og Alison Jaggar) (se bla Held 2006) påpeker at nettopp troen på det upartiske, selvstendige og rasjonelle enkeltindividet har holdt kvinner og kvinners interesseområder utenfor det etiske området.

Milgrams studier i lydighet overfor autoriteter kan tyde på at den vanlige troen på at mennesket er et autonomt, fritt og rasjonelt enkeltindivid som vurderer, beslutter og handler i enerom, er misvisende. I tillegg til disse antatte egenskapene kommer avhengighet av omgivelsene - situasjon, kontekst, menneskene rundt en og deres egenskaper. Med andre ord: Vi må trekke andre hensyn inn ved moralsk "lovgivning" og "dom" enn de ovenfor nevnte egenskaper, nemlig situasjon, relasjon og individ, helhet og del, bevisst og ubevisst påvirkning. På den annen side er det mulig at det faktisk legges for liten *vekt* på det autonome og rasjonelle. Hvordan finne balansen mellom disse to ytterpunktene? Hva består balansen i?

OPPSUMMERING OG AVSLUTNING:

Milgrams eksperimenter viste ingen signifikant forskjell mellom menns og kvinners lydighet overfor autoriteter.

Vitenskapelig sett kan det påvises forskjeller mellom kvinner og menn, slik at det er mulig at kvinner genetisk sett handler mer ut fra en omtanke for helheten (familien) enn det menn gjør. Filosofisk sett kan dette videreføres, slik at man kanskje kan si dels at for kvinner er relasjoner viktigere enn overordnede normer, og dels at man kanskje blander sammen lydighet med andre begreper, slik at menn og kvinner er like lydige eller ulydige, men de har forskjellige egenskaper (statistisk sett), som mistolkes som lydighet og selvstendighet.

Uansett tror jeg Milgrams eksperimenter er noe alle burde kjenne til, liksom det "eksperimentet" som ble gjort i Palo Alto i det daglige sko-

lelivet på et college, på mange måter om samme tema, filmet som *The Wave*. Også Milgrams eksperimenter er filmet, både av Milgram selv som dokumentar, og av andre som spillefilm.

Jeg har reist mange spørsmål og gitt noen forsøksvise svar, som igjen reiser nye spørsmål. Uansett er det å være oppmerksom på egne tendenser til å underkaste seg en annens vilje, viktig. Å stille spørsmål ved andres autoritet er like viktig. Å finne en gylden middelvei mellom lydighet og selvstendighet er et mål både for refleksjon og for handling.

Litteratur:

Milgram, Stanley. 1997. *Obedience to Authority*. Pinter & Martin. London.

Kant, Immanuel. 1970. *Grunnlegging til moralens metafysikk*. I *Morallovs og frihet*, oversatt av Eivind Storheim. Gyldendal Norsk Forlag A/S. Også andre tekster av Kant er med her.

Wormnæs, Odd. "Milgrams studier av lydighet". I *Vitenskap - enhet og mangfold*, redigert av O. Wormnæs. Ad Notam Gyldendal.

Gilligan, Carol. 1993. *In a Different Voice*. 32. utgave. Harvard University Press.

Held, Virginia. 2006. "Feministiske omveltninger av moralteorien". I *Tekster i filosofi- og vitenskapshistorie*, redigert av P.Ariansen, I. Bostad, S. Mathisen og Ø. Rabbås. Oslo: Unipub.

Inger Nygaard Preus, universitetslektor i filosofi, universitetet i Oslo.
Adr: i.j.n.preus@ifikk.uio.no

Else Wiestad:

Skjønne kvinner og sublime menn

Om Kants kjønnsfilosofi

Hvordan har det seg at så mange grinebitere kan få så skjønne og fine koner? spør Immanuel Kant (1724-1804). I dag gjenoppdager og diskuterer forskere hans kjønnsfilosofi. Men hadde Kant en teori om kjønn? Er kvinner ifølge Kant rasjonelle og moralsk gode på samme måte og i samme grad som menn?

I verket *Iakttagelser* (1764) tematiserer Kant karakteregenskapene til kjønnene, det kvinnelige gjennom begrepet *det skjønne*, det mannlige gjennom begrepet *det sublime* (opphøyde). Det skjønne og kvinnelige forbinder han med alt som er lekende og lett, og som vekker glede og lyst. Det mannlige og sublime assosieres med alt stort, mektig og beundringsverdig, som samtidig krever innsats og disiplin.

Er menneskeforstanden kjønnnet? Den tidlige Kant skiller mellom kvinners skjønne og *følende* forstand, og menns dype og *resonnerende* forstand. Dyp ettertanke og lange resonnementer er edle og sublime, men vanskelige. De passer dårlig for kvinner hvis utvungne sjarmer bare skal fremvise en *skjønn natur*, heter det. En kvinne er slett ikke brydd over å mangle visse høyere innsikter eller over at hun ikke er bestemt for viktige oppgaver. Hun er skjønn og inntagende og det er nok, fastslår ungerske-filosofen.

Hvilke konsekvenser får det kjønnsdelende synet for Kants oppfatning av rasjonalitet og moral? Ved å forskjønne og tilskrive kvinnen estetikken som sitt særrområde tillegges hun et nytt og høyere menneskeverd. Selv om kvinner og menn er forskjellige, er de i prinsippet like

verdige, og begge må behandles som et formål i seg selv. Likevel er det mannen som hos den tidlige Kant er det egentlig frie mennesket. Det er han som ved hjelp av fornuften kan overvinne sine naturlige tilbøyeligheter og handle moralsk fritt og selvstyrt.

Kant leste Jean-Jacques Rousseaus *Émile* (1762) med stor oppmerksomhet, var påvirket av hans kjønnskomplementære menneskesyn, og videreutviklet det to år senere i verket *Iakttagelser* (Wiestad 2002, 2004). Kvinne og mann har ifølge denne oppfatningen ulike eller motsatte evner og egenskaper, som utfyller hverandre. Menneskeparet utgjør til sammen hele mennesket med alle dets kjønnsforskjellige evner og anlegg.

Målet for kvinner og menn er derved å bli mest mulig kjønnsforskjellige. Mannen bør bli mer fullkommen som mann og kvinnen som kvinne. Naturformålet med tiltrekningen mellom kjønnene er derfor ikke bare artsbevarende, men også sedelig og kulturelt, nemlig å foredle mannens og forskjønne kvinnens særartstrekk. Samtidig krever de kjønnsforskjellige egenskapene ulike funksjoner. Teorien om kjønnenes komplementaritet tjente derfor til å begrunne en kjønnsdeling av samfunnet.

Kant fremla det kjønnsdelende synet i *Iakttagelser av følelsen for det skjønne og det sublime* (Beobachtungen, 1764), i Fragment (1764-65), *Forelesninger* (1765-66), og i aldersverken *Antropologi* (1798) og *Om pedagogikk* (1803). Verket *Iakttagelser* ble mye lest og diskutert på Kants tid og langt inn i forige

århundre. I den kritiske, mellomliggende perioden, da hovedarbeidene hans kom ut, kjønns-spesifiserte han sjelden. Et av spørsmålene det reiser er om han var kjønnsnøytral eller kanskje bare kjønnsstaus i den kritiske perioden.

Er fornuften mannlig?

Tilbake til hvorfor grinebitere kan få skjønne koner: Kvinners sjel har et tilstrekkelig innslag av det sublime til at de kan verdsette slike egenskaper hos menn, hevder Kant. Men skjønnheten taper seg med alderen. Når kvinner blir eldre kan de derfor utvikle sine sublime egenskaper, til erstatning for de skjønne. Nå kan de lese bøker og utvide sin innsikt. Selv om de blir mindre verd å elske, kan de i kraft å ha kunnskap fortsatt bli aktet, understreker Kant.

I den kritiske perioden gjør Kants transcendentale jeg krav på å være allmennt og referere til universelle trekk ved bevisstheten som er uavhengige av dens sanseinnhold. Den kritiske periodens overindividuelle subjekt synes slik å stå i motsetning til den tidlige og sene Kants kjønne subjekt, og til forestillingen om en kjønnsforskjellig rasjonalitet og etikk.

Den tidlige Kant gjør det klart at kvinner er forstandsvesener. Men siden kvinners forstand er forskjellig fra menns, har de andre objekter og områder for sin tenkning. Kvinnens *skjønne* forstand bør beskjeftige seg med lette emner og oppgaver som utføres uanstrengt og vakkert. Abstrakt tenkning eller kunnskap som er nyttig og tørr, kan kvinner overlate til menn og deres flittige og grundige forstand. Menns *dype* forstand bør gjennomtenke problemer som krever stor flid og konsentrasjon. Systematiske og strevsomme studier passer ikke for kvinners utvungne sinnelag. Derfor behøver de heller ikke å utvikle noen stor grad av selvdisiplin (Kant 1766:56). Allerede her ser vi at Kant oppstiller visse naturbestemte mål og grenser for kvinner. 1)

Gi dem *aldri en kald og spekulativ* undervis-

ning, formaner Kant, men alltid følelser! Vil man for eksempel utvikle sansen for billedkunst og musikk, skal kunsten uttrykke følelser som kan forfine og heve kvinnes smak, men ikke kunst i og for seg og generelt (Kant 1766:55; 1994:127). Det er gjennom følelser kvinner kan og skal dannes intellektuelt og moralsk (Ibid.). Følelsene og smaken må hele tiden forbindes med moralske stemninger og ellers med forhold som særlig angår deres kjønn.

Hva kan en skjønn og følende forstand tilegne seg ved læring? Kunnskap om en større verden, så som i geografi og historie, må langt fra være resonnerende, men følende, hevder Kant. Den skal belyse menneskene og moralen, særlig det mannlige mennesket og kvinners forhold til menn. Det er utmerket om man i geografien gjør det behagelig for kvinner å se på et vakkert kart, mener han, og hensikten må være å skildre mangfoldet i de ulike folkeslagenes smak og moralske følelser. Historie kan få frem de forskjellige forholdene det kvinnelige har hatt til det mannlige i andre land og tidsaldre. Kort sagt, *formøyelsenes skiftende* smak utgjøre hele deres geografi og historie (Ibid.:54; 126-127).

Hva om grundige studier bringer noen kvinner langt? Det ødelegger særtrekkene til kjønnnet og svekker tiltrekningskraften, og derved kvinners makt over menn, kommenterer Kant. En kvinne som fyller hodet med gresk, eller fører dypsin-dige diskusjoner om mekanikk, trenger bare i tillegg en bart (Kant 1766:73-76). Med andre ord, lærde kvinner gjør seg til menn. I ekteskapet bør kvinne og mann betraktes som én moralsk person, som ledes av mannens forstand og kvinnens smak (Ibid.: 79).

Et tilsvarende syn på kvinners intellekt gjentar Kant i aldersverket *Om pedagogikk* (Über Pädagogik, 1803). Der heter det uttrykkelig at jenter ikke skal undervises i teoretiske fag. De trenger bare ledelse og å øve seg i å anvende retningslinjer i praksis (Kant 1901:128). Han hevder med andre ord, også her i samsvar med

inspirasjonskilden Rousseau, at den kvinnelige rasjonalitet er rent praktisk og anvendelsesorientert.

Vakre handlinger

Med utgangspunkt i det dikotomiserende (to-delende) menneskesynet utformet Kant i *Iakttagelser* også et kjønnsdelende syn på moral. Den 40-årige Kant skiller her mellom uekte og ekte dyder, mellom moralsk vakre handlinger som utspringer av følelser (kvinner), og gode handlinger som utspringer av grunnprinsipper (menn).

Jenter har ifølge Kant en opprinnelig god og uskyldig natur. Moralsk skal man derfor utvikle deres naturlige gode følelser, deres lyst og hang til det gode. Slik oppvurderer Kant det skjønne kjønn, ved å tillegge dem gode tilbøyeligheter. Det er mannen som er blitt fordervet og som må lære å tvinge og tøyle sin natur. Det subline kjønn bør handle av plikt, på tvers av sine naturlige tilbøyeligheter, og ut fra moralske grunnregler.

Hva er motivgrunnen for kvinners vakre handlinger og skjønne dyder? Jenter trenger ikke å oppdras med befalinger, "intet skal eller må, ingen skyld" hva dem angår, hevder han. De har innfølingsevne og et varmt hjertelag, og riktig utviklet er følelsene og den estetiske smaken en god nok handlingsveileder for dem.

Vakre handlinger kan oppmuntres, men har de samme moralske verdi som handlinger utført av plikt? Et menneske som har et naturlig godt hjertelag og viser varm medlidenhet, er nok ifølge Kant skjønt og elskverdig. Men som motiv for handling er medlidenhetsfølelsen alltid tilfeldig, usikker og blind (Kant 1766:20-21). En mann som på den annen side handler av plikt ut fra almene regler har ekte dyd, men handler samtidig følelsesmessig mer distansert og kjølig.

Moralske følelser kan nok tjene som positive

drivkrefter, og de kan gi personer som er styrt av prinsipper en økt impuls til å handle godt. Slik kan de ha en støttende funksjon eller de kan erstatte ekte dyder. Moralske følelser er derfor ikke i og for seg uønskede. Sympati og tjenesteiver for eksempel kan føre til vakre handlinger og undertrykke grovere egeninteresser. Heller ikke i den senere, kritiske perioden ser Kant på moralske og andre følelser som nødvendigvis negative (Packer 1989: 435; Sherman 1998; Wiestad 1999). Vakre handlinger assosieres gjerne med dyd, og kalles for dyder, fremholder den tidlige Kant, men kan likevel ikke betraktes som ekte dyder. Ekte er bare de dyder som blir bestemt av moralske grunnprinsipper (Ibid. 19-25). Stilt opp mot generelle handlingsregler, tar Kant derfor alt i *Iakttagelser* klart stilling for generelle regler.

Derfor er det en avgjørende forskjell mellom det å motiveres av et godt *hjärtelag* (følelser) og det å handle ut fra prinsipper (fornuft). Følelsesmotivet oppfyller ikke kravet til et ekte moralsk sinnelag, hevder Kant i *Iakttagelser*, selv om vakre handlinger kan stemme overens med dydige handlinger (Kant 1766:19). Vakre handlinger som utspringer av vennlighet, hengivenhet eller medlidenhet, kaller han derfor uekte eller adapterte (tilpassede) dyder. Ekte dyder er derimot motivert av prinsipper. De førstnevnte (kvinnelige) dydene er skjønne og yndige, de sistnevnte (mannlige) opphøyde og ærverdige (Ibid.:24-25).

Skillet mellom ekte og uekte dyder i *Iakttagelser* er imidlertid ikke entydig et kjønnskille. Menn kan handle ut fra begge typer dyd (Ibid.:22-23). Men det er først og fremst blant menn man finner de personer som er i stand til å handle ut fra grunnsetninger, det smukke kjønn evner det neppe (Ibid.:56). Kant taler ikke på denne tiden, slik han gjør det i den kritiske perioden, om en allmenn menneskefornuft som kan tenkes å være kjønnsløs eller kjønnsnøytral.

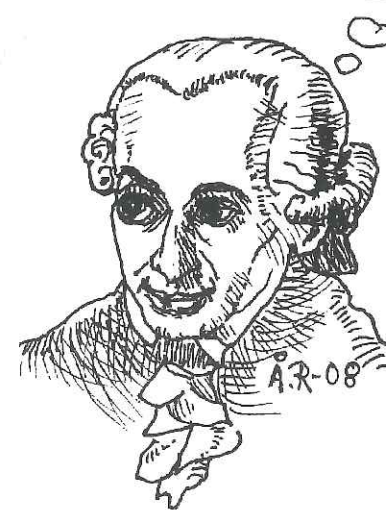
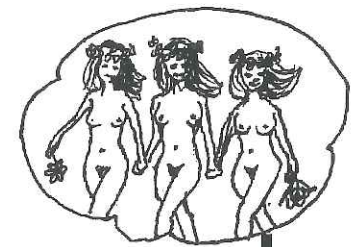
Siden de utfyller hverandre, er kjønnene i prinsippet likeverdige. Kant forutsetter likevel en kjønnsrangering i *Iakttagelser*. Kvinner ledes av følelser som er usikre og svake som motiv for handling. De som derimot ledes av prinsipper og handler av plikt er menn, og bare slike handlinger har ekte moralsk verdi.

I kraft av sitt komplementaritetsforhold til mannen tillegger Kant likevel den estetiserte kvinnen et for 1700-tallet høyere menneskeverd. Hans antropologiske teori representerer derfor et alternativ til enkelte mer negative kjønnsdikotomier på hans tid. Som det smukke kjønn og smaksdommer heves den kantianske kvinnen over det negative kvinnesynet under hekseforfølgelsene, som betraktet kvinnen som mer jord- og kroppsnær og derved nærmere djevelen og synden enn mannen. Heksebrenningen pågikk til langt inn på 1700-tallet og derfor i Kants eget århundre.

Ros, men ikke aktelse

Det er flere påfallende likhetstrekk mellom grunnidéene i *Iakttagelser* og i det 20 år senere verket *Grunnlegging til moralens metafysikk* (1785). En avgjørende forskjell er at Kant i det kritiske verket *Grunnlegging* ikke skiller eksplisitt mellom kjønn. Uskyld er en deilig ting, heter det i *Grunnlegging*, det er bare synd at den så lett blir forført. Bløthjertet innføling eller glede ved å gjøre andre vel fortjener nok oppmuntring og ros, men ikke moralsk aktelse. Det har ingen ekte moralsk verdi, det har bare handlinger utført av plikt. Slike innfølende handlinger kan riktignok være legale, hevder han i *Grunnlegging*, de kan være i overensstemmelse med plikt, uten å være utført av plikt. Men bare handlinger som er motivert av plikt er moralsk sett gode (Kant 1968:112-113).

Slik oppdager vi to Kant-perspektiver på moralen, knyttet til ulike perioder i forfatterskapet (Wiestad 1999). Stilt ved siden av hverandre utvider og utfyller de bildet av Kants menneskesyn og etikk. I den tidlige og sene perioden av



forfatterskapet møter vi ham både som plikt- og følelsetiker, samtidig som han kjønnsmerker dette skillet. I verker fra den kritiske perioden gjenkjenner vi sontringen mellom det å handle moralsk vakkert og godt, når han i *Grunnlegging* skiller mellom moralsk riktige og gode handlinger, men nå uten at skillet knyttes til kjønn.

Den tidlige Kant står ikke så fjernt fra Carol Gilligan (1993) og andre av dagens omsorgsetikere, når Gilligan peker på forskjellene mellom en innfølende, kvinnelig omsorgsetikk og en fornuftbasert, mannlig rettferdsetikk. Kant hadde allerede drøftet et tilsvarende kjønnskille i etikken. Omsorgsetikernes kritikk av Kant får derfor et nytt og bredere grunnlag hvis vi trekker inn hans tidlige kjønnsteori. En viktig motsetning mellom den tidlige Kant og moderne omsorgsetikere er imidlertid at Kant tillegger det mannlige plikt- og rettferdsprinsippet høyere moralsk verdi enn det

kvinnelige innfølingsperspektivet. Alt i *lakttagelser* og *Forelesninger* rangeres handlinger som utpringer av et godt hjertelag lavere enn handlinger som er utført av plikt ut fra almene regler (Kant 1766:19-25; 1970:104; Kant i: Schilpp 1960: 8).

Carol Gilligan kritiserer den samme vurderingen av de to perspektivene hos den Kant-påvirkede moralfilosofen Lawrence Kohlberg (1981,1984). Hans moralfilosofiske rangskjema, som var formet ut fra Kant, fikk jenters etiske vurderingsevne til å fremstå som mer umodent og annenrangs enn gutters. Moderne omsorgsetikere går imidlertid imot å rangere, og argumenterer for å sidestille de to perspektivene.

Annethetens filosofi

Kants tidlige og sene kjønnsteori utfyller bildet av hans menneskesyn, estetikk og morallære, men kommer samtidig i et problematisk forhold til den mellomliggende, kritiske perioden i forfatterskapet. Sammenholder vi disse periodene, fremstår det to Kant-perspektiver på etikk og rasjonalitet, der det ene er kjønnsdelende.

Som følsomhetens og skjønnhetens representant heves kvinnen langs en ny og spesifikt feminin verdiskala, som likevel ikke rangerer like høyt som den mannlige. Kant går ikke så langt som enkelte kvinneforkjempere i hans samtid, som gikk inn for like utdannings- og samfunnsrettigheter for de to kjønn (Wiestad 1994:26 ff.). Den tidlige og sene Kant gir imidlertid et moderat uttrykk for en begynnende tendens på 1700-tallet til å tillegge kvinnen et nytt og høyere menneskeverd.

Den tidlige Kant henvendte seg primært til de dannede klasser. Først i den kritiske perioden satte han seg fore å tale på vegne av enhver. Fordi han sjelden kjønnsspesifiserte i den kritiske perioden, er det uvisst om han nå var kjønnsnøytral eller bare kjønnstaus. Underforsto han det kjønnskomplementære

synet, eller forlot han det helt? I alderdomsverkene om antropologi og pedagogikk gjentar han pånytt det tidlige kvinnesynet.

Både den tidlige og sene Kant forsvarete slik en kjønnsdeling der kvinner skal dyrke smaken og følelsene som sitt særartsfelt. Men er kvinner i stand til å gjenkjenne seg selv i det Annethetens rom som Kant og beslektede patriarkalske tenkere tilskriver dem? Dualiteten mellom det mannlige Subjektet og den kvinnelige Andre, vil filosofen Simone de Beauvoir svare, må i stedet omdannes til et felles prosjekt som kan virkeliggjøre kjønnes eksistensielle jevnbyrdighet.

Kant forsvarete kvinnens verdighet ved å tilvise henne et eget etisk rom, en art estetikens og lystens hage. Som besøkende i hagen er mannen klart adskilt og frigjort fra den som rasjonell og moralsk handlende person. Slik representerer Kant et forsøk på å omdanne sin tids kjønnfilosofi og verdirangere det feminine høyere enn før. Men grunnsynet hans når likevel ikke ut over den tidens androsentriske og dikotomiserende posisjon. En nylesning av den tidlige og sene Kants kjønnsteori reiser imidlertid interessante diskusjonsspørsmål som på flere vis utfordrer vår forståelse av hans menneskesyn og etikk.

NOTE

1) "Kvinnen skal leke" het det i mars i 2004 i en avisoverskrift i Bergens Arbeiderblad. En journalist viste til uttalelser av Helge Løvland, tidligere olympisk mester og idrettstrener. Kvinner skal leke fram sin idrett, mente Løvland, konkurranse og målrettet trening er for dem en bisak. Det passer ikke for dem å ta fatt med mannens energi og utholdenhet. Fotball, langrenn og sykling bør derfor være bannlyst for kvinner. Slike holdninger er i samsvar med Kants estetiserende kvinnesyn.

Litteratur

- Beauvoir, Simone de: *Det annet kjønn*. B. 1-2. Oslo 2000.
- Gilligan, Carol: *In a Different Voice*. (1982) Lond. 1993.
- Kant, Immanuel: *-Immanuel Kants Sämtliche Werke*, Vols. I-XI, Herausg. von G. Hartenstein, Leipz. 1836-39. "Fragmente", Vol. VIII, pp. 609-640.
- *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht* (1798), i: Werke, XII, Fr. a. Main 1964.
- *Beobachtungen über das Gefühl des Schönen und Erhabenen* (1764), Königsb. 1766.
- Grunnlegging til moralens metafysikk, utv. (1785), I: Stigen, Anfinn: *Filosofiske tekster i utvalg*, Oslo 1968.
- "Vorlesungen in dem Winterhalbenjahre von 1765-1766".
- *Über Pädagogik* (1803), Langensalza 1901.
- "Det skjønnne og det opphøyde". Utv. i: *De store hundreårsbølgene*. Kjønndebatten gjennom 300 år. Red. Else Wiestad, Oslo 1994. Emilia Press.
- Kohlberg, Lawrence: - *The Philosophy of Moral Development*. San Francisco 1981.
- Lloyd, Genevieve: *The Man of Reason*. Lond. 1993.
- Packer, Mark: "Kant on Desire and Moral Pleasure." In: *Journal of the History of Ideas*. Vol. L, N. 3, July-Sept. 1998:429-442.
- Rousseau, Jean-Jacques: - *Emile*. Kbh. 1962.
- Schilpp, Paul A.: *Kant's Pre-Critical Ethics*. Evanston 1960.
- Schott, Robin May (Ed.): *Feminist Interpretations of Immanuel Kant*. Pennsylvania State University Press, Pennsylvania 1997.
- Alanen, Lilli and Witt, Charlotte (Eds.): *Feminist Reflections on the History of Philosophy*, Kluwer, Dordrecht, The Netherlands, 2004.
- Sherman, Nancy: "Aristoteles og Kant om følelsenes nødvendighet", i: Vetlesen, Arne J. (Red.): *Dydsetikk*. Oslo 1998.

Wiestad (se også Wiestad), Else: - *Kjønn og ideologi. En studie av kvinnesynet hos Locke, Hume, Rousseau og Kant*. Doktoravhandling. Institutt for filosofi, Universitetet i Oslo 1986. - *Kjønn og ideologi*, (Solum), Oslo 1989.

Wiestad (se også Wiestad), Else (Red.): *De store hundreårsbølgene*. Kjønndebatten gjennom 300 år. Oslo 1994.

Wiestad (Wiestad), Else. Skjønnne og gode handlinger: To Kant-perspektiver på moralen, I: Rustad, L. M. og Bondevik, H. (Red.), *Kjønnsperspektiver i filosofien*, (Pax), Oslo 1999.

Wiestad (Wiestad), Else: Gender Models in Europe in the 18th Century, in: Børresen, K. E., Cabibbo, S., Specht, E. (Eds.): *Gender and Religion/ Genre et Religion, European Studies/ Etudes européennes*, (Carocci), Roma 2001.

Wiestad (Wiestad), Else: Empowerment Inside Patriarchy: Rousseau and the Masculine Construction of Femininity, In: Lange, Lynda (Ed.): *Re-Reading the Canon. Feminist Interpretations of Jean-Jacques Rousseau*. Pennsylvania State University Press, Pennsylvania 2002.

Wiestad (Wiestad), Else: Den skjønnne og følelende forstand (Kants kjønnstenkning). I: *Kvinneforskning*, N. 4/2004.

Else Wiestad, professor i filosofi ved Universitetet i Oslo, adr.: e.i.wiestad@ifikk.uio.no

Else Wiestad:

Kvinner i filosofien – mangfoldet av stemmer og to markerte profiler: Sophia og Macaulay

Kvinnerns historiske bidrag til filosofien er et fascinerende felt som i dag er i rask utvikling. Forskere har fått frem et stort materiale som representerer et variert sett av filosofiske tilnærminger, metoder og problemstillinger. 1)

Den tradisjonelle filosofien har oppfattet filosofihistorien som utfoldelse av en ren, rasjonell, kroppsløs, ahistorisk, desinteressert og universelt gyldig tenkning eller diskurs. Samtidig gjør den krav på å gi en tilnærmet dekkende og sann beskrivelse av hvordan vestlig filosofi har utviklet seg (McAlister 1996:I-XII).

Dagens feministiske filosofi utfordrer flere av den tradisjonelle filosofiens vurderinger og premisser. Den stiller blant annet spørsmål ved om kjønnsløs eller kjønnsnøytral filosofi er mulig, og ved filosofiens angivelige upåvirkethet av en geografisk og historisk kontekst.

Kvinner som studerte filosofi i 1960-70 årene fant ingen spor av kvinnelige filosofer i sine pensja, hverken på lavere eller høyere studienivåer. Da de senere oppdaget at det fantes kvinnelige filosofer i fortiden, reagerte flere med overraskelse og glede, og deretter sinne.

Sinnet skyldtes den uretten som var begått mot kvinnene som uten videre var blitt strøket ut av historien, flere av dem betydningsfulle

navn i sin samtid. De fortjente i det minste å bli nevnt sammen med andre mer eller mindre betydningsfulle mannlige filosofer. Filosofistudentene var, som en feministhistoriker uttrykker det, blitt fratatt kjennskapet til kvinnelige modeller og muligheten til å kunne stå på skuldrene til formødrene sine (Ibid.).

Hva er det kvinnelige tenkere utpeker som spørre- og undersøkelsesverdig? Hvilke tilnæringsmåter velger de og hvilke faglige genre uttrykker de seg i? I det følgende gir jeg en kort oversikt over 12 kvinner som har gitt betydelige bidrag til tenkningens historie. De dekker tidsspennet fra oldtiden til og med 1800-tallet. Utvalget søker å antyde litt av bredden i tilnærmingene og temaene kvinnelige filosofer velger å ta opp. Navnene representerer likevel bare et begrenset utvalg fra en lang og hittil forsømt kvinnelig tankedisjon. 2)

Gresk og kristen tenkning

I Platons dialog *Gjestebudet* forteller Sokrates at han har lært av kvinnen **Diotima fra Mantinea** (ca. 400 f. Kr.). I *Gjestebudet* (Symposion) er man blitt enige om å tale om kjærlighetsguden Eros. Høydepunktet er Sokrates utlegning av Diotimas lære om kjærlighet. Ifølge Platon fremstiller hun kjærligheten billedlig som en stige, der de ulike trinnene er ulike former for kjærlighet til det Skjønne. Slik kan mennesket steg for steg utvikle stadig høyere former for kjærlighet. En går ut fra ulike vakre

enkelting, legemer og kunnskaper, og stiger så oppover for å nå det vakre i og for seg. Først på dette stadiet hvor man skuer det Skjønne, sier hun til Sokrates, er livet verd å leve. Enten Diotima er en fiktiv person i Platons dialog, eller en virkelig person som har levd, blir den høyeste visdommen her tillagt en kvinnelig tenker.

Den historiske Hypatia (ca 400 e.Kr.) er blant de best kjente kvinnelige filosofene i oldtiden. Hun var en usedvanlig begavet matematiker og filosof, som alt i ung alder ble leder for den nyplatoniske skolen i Alexandria. Bare få av hennes matematiske og nyplatoniske tekster er bevart, vi kjenner hennes filosofi først og fremst fra omtaler og referater av hennes elever. Noen av arbeidene hennes er likevel blitt gjenoppdaget, de var tidligere feilaktig katalogisert under andre navn.

En samtidig forfatter skriver at **Hypatia** var så lærd, at hun overgikk alle samtidens filosofer. De som ville studere filosofi strømmet til og samlet seg rundt henne på grunn av hennes store lærdom og autoritet (Stigen 1990, I:207). Ved sin usedvanlige intellektuelle begavelse bidro hun til en siste oppblomstring av lærestedet i Alexandria. Hypatia huskes også for det grusomme drapet på henne utført av kristne fanatikere i år 415.

Det fantes andre kvinnelige filosofer før Hypatia, eksempelvis kvinnelige pythagoreiske filosofer i det 6. til det 2. århundre f.Kr., Aspasia av Milet (d. 401 f. Kr.) og den romerske keiserinnen Julia Donna (ca. 200 e. Kr.).

Den kristne tenkeren **Hildegard von Bingen** (1098-1179) virket som abbedisse og klostergrunnlegger, og var også kjent som religiøs seer og profet, musiker og komponist. I verkene *Kjenn veiene* og *Boken om Guds verk* fremholder hun at kvinner symboliserer mennesket (hvilket man diskuterte på den tiden) såvel som "det høyeste" og "aller helligste". Tekstene

hennes søker å gi ny innsikt og å føre mennesker oppover til kontakt med det guddommelige. Gjennom resonnerende tekster, analogier og billedtenkning belyser hun ulike temaer som Visdom og Guds frelsesplan for menneskeheten (Heyerdahl 1999).

Renessanse og opplysningstid

I ettertid er den tidlige menneskerettsforsvareren **Christine de Pizan** (ca 1364-1431) særlig kjent for verket *Kvinnebyen* (Cité des Dames, 1405). Her bygger hun en by som er befolket av fremtredende kvinner gjennom historien. Arbeidet ledes av de verdslige gudedøtrene Fornuft, Ærlighet og Rettferdighet. Gjennom byggetaforen får hun frem at kvinner trenger egne rom og et miljø for å kunne utvikle talentene sine. Hun kritiserer tidens misogyni (kvinnehat), og diskuterer hvilke etiske mål kvinnene som bebor byen bør etterstrebe. Christine har stor tro på kvinnenaturens iboende muligheter. Gjennom selvrealisering og egen innsats kan kvinner vise at de har den samme menneskeverdi som menn. Boken representerer slik en utopi eller tidlig fremtidsvisjon for kvinner.

Også i andre av sine verk tok de Pizan opp etiske spørsmål og etisk veiledning, som i *De tre dydenes bok*, *Klokketens bok* og i en samling bønner og betraktninger fra sin tid i kloster. Verket *Fredsboken* (1412) handler om kunsten å lede. Den er stilet til og gir anbefalinger til fyrster, og fremhever de syv dydene en god leder bør ha: klokskap, rettferd, storslagenhet, mot, mildhet, frisinn og hederlighet. Innholdet i dette verket står i sterk kontrast til den senere Machiavellis bok om ledelse, *Fyrsten* (1513 og 1532), der fyrsten rådes til å vise sluhet og hensynsløshet.

Den franske tenkeren **Marie de Gournay** (1565-1645) var elev av nyskeptikeren Montaigne, som hun betraktet som sin "andre far". Hennes første verk, *Vandringer med Herr de Montaigne* (1594), tar opp psykologiske og etiske konflikter i romanform. Kunnskap er

ifølge henne moralens grunnlag, kvinner må derfor få adgang til høyere utdanning.

Mest kjent er de Gournay for avhandlingen *Menns og kvinners likeverd* (Égalité des hommes et des femmes, 1622), som kanskje er hennes viktigste filosofiske bidrag. Her diskuterer hun filosofiens grunnleggende menneskesyn, forholdet mellom kjønnene og deres like krav på frihet og rettigheter. Hun plasserer seg der ved i en rettighetsdebatt vel 150 år før Macaulay, Wollstonecraft, Condorcet og andre kvinneverk på 1790-tallet. Andre av de Gournays verker diskuterte oppdragelse og tok opp jesuitterdebatten. Tittelen på den delvis selvbiografiske boken *De Gournays skygge* (1626) henspiller på at menneskets verk er dets skygge.

På slutten av 1600-tallet fremla filosofen og naturviteren Anne Conway (1631-78) et organisk og vitalistisk natursyn i det originale vekret *Prinsippene* (1690). Innholdet i skriftet ble diskutert i hennes samtid, men verket ble først utgitt anonymt og posthumt på latin i 1690. To år senere ble det oversatt til engelsk og publisert i hennes eget navn. Hun var kjent for sin kritikk av Descartes og Hobbess mekanistiske teorier og av Descartes dualisme.

I stedet forsvarte Conway en monistisk (av gr. monos, alene, eneste) teori eller enhetslære om forholdet mellom kropp og sjel, fremsatt som et alternativ til Descartes dualisme (lat. *dualis*, som inneholder to). Forskjellene mellom det materielle og mentale utgjør ifølge henne bare ulike gradforskjeller. Slik argumenterte hun for en *hylozoisk* teori (av gr. *hyle*, stoff eller materie, og *zoe*, liv). Det vil si det syn at alle leger, fra verden som helhet ned til de minste partikler, har en eller annen form for og grad av liv. Også skillet mellom mennesker og dyr oppfatter hun som gradforskjeller, og hevder (i motsetning til Descartes) at dyr har ulike grader av bevissthet. Som mange andre utviklet hun sin filosofi i dialog med andre tenkere. Hun på-

virket selv datidens filosofer, blant andre filosofen Leibniz, som endog skal ha lånt sitt grunnbegrep *monade* fra henne (Merchant 1980:254 ff.).

Siden kvinner ikke hadde adgang til universitetsstudier, foreslo Mary Astell i tobindsverket *Et seriøst forslag til damene* (1694-97) å opprette et kvinneakademi for høyere utdanning. I akademiet kunne kvinner fritt utvikle seg intellektuelt, kunstnerisk og moralsk. Verket vakte debatt og fikk stor oppmerksomhet. Også gjennom andre skrifter og diskusjonsinnlegg øvet Astell en betydelig innflytelse på samtidens intellektuelle.

Den kjente filosofen og skuespillforfatteren Catharine Trotter Cockburn (1679-1750) bidro som tenker til diskusjonen om empirismen. I *Et forsvar for Lockes avhandling om menneskeforstanden* (1701) argumenterte hun inngående for erfaringsfilosofien. Verket ble fulgt av to nye avhandlinger om empirismen, der også temaet personlig identitet ble diskutert. Av andre verk kan nevnes *En avhandling om veiledning i konflikter* av religiøs art. I Anmerkninger (Remarks, 1743) drøftet hun sentrale filosofiske emner som etikk, sjelsbegrepet, gudsbegrepet og våre forestillinger om rommet.

To markerte profiler: Sophia og Macaulay

Stadig flere av opplysningstidens kvinner brukte ytringsfriheten, og flere oppnådde anerkjennelse. Det feministiske pionérverket *Kvinnen er ikke mannen underlegen* (Woman Not Inferior to Man, 1739) ble utgitt under pseudonymet Sophia (symbolet på visdomsgudinnen).⁴ Verket gjør uttrykkelig krav på full likestilling mellom kjønnene, offentlig såvel som privat. En anonym manns gjensvar til henne i *Mannen er kvinnen overlegen* ble publisert sammen med et nytt verk av Sophia, med den enda mer offensive tittelen *Kvinnens suverene overlegenhet over mannen*

(Woman's superior Excellence over Man, 1743).

Sophias patriarkatskritikk bygger på empirismen, på den oppfatning at all kunnskap stammer fra sanseerfaring. I *Kvinnen er ikke mannen underlegen* tok hun derfor utgangspunkt i det erfaringsgrunnlaget menns forestillinger om kvinner bygger på. Har de patriarkalske forestillingene et grunnlag i iakttagbare kjensgjerninger? Har de det ikke, må de ifølge Sophia forkastes.

Slik underkaster hun én for en av mannsfordommene en empirisk prøve. Det gjelder blant annet forestillingene om at kvinner 1) har lavere menneskeverd enn menn, 2) er menn intellektuelt underlegne og 3) er uegnet til å lede og regjere. Sophia søker å vise at forestillingene ikke bygger på noe reelt innhold, men kan tilbakeføres til *vaner* og *mannssamfunnets interesser*. Hun får blant annet frem at vi ikke kan slutte direkte fra et beskrivende er til et normativt bør, det vil si fra en beskrivelse av at noe er på en bestemt måte, så som det at kvinner er underkuet, til at de bør være det i all fremtid. *Vane, interesse*, henvisning til en *upartisk dommer* og skillet mellom er og bør er analytiske nøkkelbegreper hun anvender i sin patriarkatskritikk. Sophia påtar seg selv rollen som den upartiske dommeren i sine verk. De var mye diskutert i samtiden, og ble gjenopptrykt flere ganger på 1700-tallet.

Det er iøynefallende likhetstrekk mellom Sophias analyse, hennes empiriske prøve, de begrepene hun bruker og den samtidige David Humes filosofi i *Treatise* (1739-40). Det gjelder eksempelvis hennes tilbakeføring av de androsentriske (mannsentrerte) forestillingene til vaner, hennes skille mellom er og bør og hennes appell til en upartisk dommer. En påvirkning mellom de to filosofene, like gjerne fra hennes verk til hans, er derfor ikke utenkelig.

Catharine Macaulay (1731-91) ble berømt og



oppnådde stor innflytelse som forfatter og filosof, hvilket var uvanlig i det restriktive engelske 1700-talls miljøet. Hennes pedagogiske og filosofiske hovedverk *Om oppdragelse. Med betraktninger over religiøse og metafysiske emner* (1790) er et stort anlagt pedagogisk og filosofisk verk på vel 500 sider. De pedagogiske idéene i verket bygger på et grunnleggende menneskesyn som, i motsetning til Jean-Jacques Rousseaus syn, ikke var kjønnskomplementært. Samtidig fremhevet hun at det er en nær sammenheng mellom etikk, pedagogikk og politikk. Oppdragelse tar sikte på å forme mennesker for et bestemt samfunn og en bestemt samfunnsmoral.

Macaulay utga i tillegg en rekke politisk-filosofiske skrifter og kommentarverk, samt en avhandling om sannhetsproblemet. Det var likevel særlig det åtte bind store *Englands historie* (History of England, 1763-83) som gjorde henne berømt og ga henne et navn langt ut over hjemlandets grenser. Interessen for historie hadde hun felles med den samtidige filosofen og historikeren David Hume.

Spørsmålet om viljesfrihet sto for sentralt i *Om*

oppdragelse, fordi synet på handlefrihet er grunnleggende for hvordan vi ser på muligheten for å veilede barn, for eksempel ved hjelp av ros og ris. Hun inntar her et mellomstandpunkt, og forsvarer en forenlighetsteori som kombinerer idéen om frihet med en viss grad av determinisme.

Mennesket er relativt fritt. Det er i noen grad bestemt av sin personlighetskarakter og av hensynet til konkrete omstendigheter. Hvis en person imidlertid ikke bestemmes av ytre tvang, men av sin egen karakter, eller følger sin egen fornuft og ikke vilkårlige impulser, har vedkommende ifølge henne handle- og valgfrihet. Frihet er derfor et gradsspørsmål og må vurderes blant annet i forhold til et sett tilvente handlingsdisposisjoner og en gitt situasjon.

Det er ikke tilfeldig at Macaulay la frem sin kvinne- og kjønnsteori i et reformpedagogisk verk. Kvinnens frigjøring går for henne gjennom et radikalt endret, alternativt oppdragsprogram som skal gjøre kvinner handlekraftige og selvstendige. Det kan i neste håndbane veien for deres menneske- og samfunnsrettigheter.

Som dydsetiker la Macaulay vekt på karakterdannelse. I motsetning til filosofen Jean-Jacques Rousseau understreket hun at jenter og gutter ikke skal utvikle ulike eller komplementære karaktertrekk og handlemåter. Karakteregenskapene og dydene bør være de samme hos begge kjønn.

Macaulay fremhever særlig tre karakterdyder. For det første hoveddyden *velvilje* eller menneskekjærlighet (benevolence), det å ville andre vel, som ifølge Macaulay er det overordnede prinsippet for alle andre dyder. For det andre vektlegger hun *sjelsstyrke* (fortitude), eller indre kraft og mot. Begge kjønn bør i mange situasjoner kunne vise stor karakterstyrke, eller fasthet og vitalitet både fysisk og mentalt. En tredje sentral karakterdyd er uavhengighet eller

selvstendighet (independence). Både jenter og gutter bør tidlig og gjennom egen mestring oppmuntres til uavhengighet. Ved slik å fremheve like evner, dyder og utdanningsmål for kjønnene, går Macaulay langt ut over det som var progressiv pedagogikk i hennes egen samtid. Pedagogikk var til syvende og sist for henne formidling av livskunst. I forordet til *Om oppdragelse* skriver hun: Av alle livskunster er det å forme menneskesinnet og gjøre det i stand til å mestre følelsene og livene sine den aller viktigste.

Frihet og lykke

Mary Wollstonecraft var inspirert av Macaulay da hun skrev *Forsvar for kvinners rettigheter* (A Vindication of the Rights of Woman, 1792). Verket er et kampskrift rettet mot Rousseaus kjønnsdelende menneskesyn og pedagogikk, og et glødende forsvarsskrift for kvinners verdighet og like rettigheter. Kvinner er ifølge Wollstonecraft først og fremst fornuftsvesener, ikke kjønnsvesener, og må derfor anerkjennes som intellektuelt og moralsk fullverdige borgere. Det er i fremskrittets, samfunnets og begge kjønners interesser at kvinner får adgang til den samme opplysning, myndiggjøring og intellektuelle utvikling som menn.

De klassiske liberalistiske idéene om kvinners rettigheter, som viderefører Wollstonecrafts filosofi, ble utformet i et samarbeid mellom tenkerne Harriet Taylor og John Stuart Mill. I det tidlige essayet *Kvinnens frigjøring* (Enfranchisement of Women, 1851) drøftet **Harriet Taylor** (1808-1859) blant annet forholdet mellom makt og moral. Hun påpekte at menns maktposisjon tilrettelegger for maktmisbruk, hvilket utvikler negative karaktertrekk og virker demoraliserende på begge parter.

Brannfakkelen som tente kvinnebevegelsen på Ibsens tid, *Kvinnenes underkuelse* (The Subjection of Women, 1869), var utgitt i John Stuart Mills navn. Denne og andre av hans bøker, så som *Politisk økonomi* og *Om frihet*, bygger

ifølge John på hans og Harriets felles idéer og utkast. Den liberalistiske teorien fremhever at kjønnene må ha like formelle rettigheter, friheter og konkurransevilkår. Ut fra en utilitaristisk etikk (nytteetikk) er de handlinger verdifulle som skaper størst mulig lykke og nytte for det størst mulige antall mennesker. Men stenges kvinner ute fra de frihetene og rettighetene som gjør det mulig å søke lykke, begrenses samfunnets samlede nytte- og utviklingsmuligheter. Det gjør kvinneundertrykkningen til en av de største hindringene for menneskehetens fremskritt. Underkuingen av kvinner bør derfor erstattes av et prinsipp om personlig frihet og like rettigheter for begge kjønn.

Det har vært uvanlig i faget filosofi å fremheve eller kreditere samarbeid mellom to eller flere personer. Vi mangler derfor et vokabular for å beskrive samarbeid, og har ikke dekkende paradigmer eller nøye studerte enkelttilfeller som kan fortelle oss hvordan det typisk blir gjort. I Harriet Taylors tilfelle har antagelsen som har ligget under omtalen av samarbeidsforholdet mellom henne og John Stuart Mill vært at en av dem hadde kontrollen og var den ledende part. John uttrykte seg annerledes og var overbevist om at Harriets innsikter utfylte og fremmet hans egne (Jacobs 1996: 239-240). Få filosofihistorikere og biografer har trodd på det, men hvorfor?

Hvem vet, undrer John, hvor mange mannlige skribenters mest originale tanker han først har fått fra en kvinne, og som det for ham bare har vært å utarbeide? "Hvis jeg kan dømme for meg selv, dreier det seg virkelig om en meget stor andel" (Mill sit. i: Jacobs 1996:229). Det handlet i hans øyne ikke bare om *hans* geni, men om *deres* geni (Ibid.). Studiet av kritikken av Harriet viser imidlertid stor tilbakeholdenhet med å tillegge hennes bidrag nevneverdig verdi. Hun oppfattes enten som innflytelsesløs eller for angivelig å ha gitt ham dårlige ideer. I dag er imidlertid langt flere forskere innstilt på å anerkjenne re-

sultater av samarbeid mellom to eller flere når det er fortjent.

Utvidet perspektiv

Navnene som er trukket frem her utgjør bare et lite utvalg av kvinnelige tenkere som har gitt viktige bidrag til debatten om sentrale filosofiske temaer. Det gjelder temaer som kristen filosofi, menneskesyn og menneskeverd, frihet og samfunnsrettigheter, natursyn, viten og virkelighetsbilder, metafysikk, pedagogisk filosofi og teorier om personlig identitet. I vår tid bidrar kvinnelige filosofer på nesten alle felt i filosofien. De tar opp nytt materiale og nye problemstillinger, også slike temaer som tidligere har vært fortiet eller underkommunisert.

Termen *feminisme* (av lat. *femina*, kvinne) ble tatt i bruk fra omkring år 1900 om teorien om kjønnenes likeverd og like rettigheter. Nøyer vi oss med en kort og enkel definisjon, står feminisme fortsatt for det å anerkjenne kvinners likeverd og likerett både offentlig og privat. I en mer aktiv politisk betydning referer ordet til bevissthet om og det å søke å oppheve enhver form for undertrykking av kvinner. De mange forskjellige feministiske teoriene (Wiestad 1994:76-86), gjør at man ikke lenger taler om feminismen, men om feminismer.

I vår tid avdekkes store områder av kvinners fortiede kultur- og filosofihistorie. Tenkere av begge kjønn kritiserer idéer og mønstre som opprettholder urett, språket disse tenkes innenfor og systemene som bevarer dem. Kvinnelige filosofer har blant annet søkt å avsløre idealet om en kjønnsløs kunnskap som illusorisk. Mannlighetsmetaforen er ifølge Genevieve Lloyd (1995:8-11) dypt innleiret i filosofiens fornuftsideal. Tanken om fornuftens kjønnsløshet har derfor ofte vært en underforstått måte å privilegere mannlighet på. Samtidig har filosofien ressurser til kritisk refleksjon over disse idealene.

Noter

- 1) Artikkelen er en bearbejdet versjon av Else Wiestads Sophia-forelesning ved Universitetet i Oslo 5.03.2008.
- 2) Interesserte lesere vises blant annet til det fire bind store verket redigert av Mary Ellen Waith: *A History of Women Philosophers (B 1-4, 1987-1995)*, og til *Hypatias Daughters. Fifteen Hundred Years of Women Philosophers, 1996*, redigert av Linda Lopez McAlister. Også norske og nordiske tekstutvalg og kommentarverk setter søkelyset på kvinne- og kjønnsperspektiver i filosofi. Se f.eks. Bondevik og Rustad 1999, Børresen m.f. 2001, Malmström-Ehrling 1998, Svenneby 1999, Viestad 1989, Wiestad 1994, 1999, 2004.
- 3) Platons *Gjestebudet* skildrer en hendelse som fant sted omkring år 416 f.Kr. (Stigen 1995).
- 4) Selv om vi ikke vet det med sikkerhet, forutsetter vi her, siden verket er utgitt i et kvinnenavn, at forfatteren er en kvinne.

Kilder

- Bondevik, Hilde og Rustad, M. Linda (Red.). 1999. *Kjønnspektiver i filosofihistorien*. Oslo, Pax forl.
- Heyerdahl, Grete Børsand. 1999. Hildegard von Bingen (1098-1179). I: Bondevik, Hilde og Rustad, M. Linda (Red.). *Kjønnspektiver i filosofihistorien*. Oslo, Pax forl.
- Jacobs, Jo Ellen. 1996. "The lot of gifted ladies i hard". A study of Harriet Taylor Mill Criticism. In: McAlister, Linda Lopez (Ed.): *Hypatia's Daughters. Fifteen Hundred Years of Women Philosophers*. Indianapolis, Indiana Univ. Press.
- Lloyd, Genevieve. 1995. *Mannlig og kvinnelig i vestens filosofi*. Oslo, Cappelen forl.
- McAlister, Linda Lopez (Ed.). 1996. Introduction. In: *Hypatia's Daughters. Fifteen Hundred Years of Women Philosophers*. Indianapolis, Indiana Univ. Press.
- Merchant, Carolyn. 1980. *The Death of Nature.*

Women, Ecology, and the Scientific Revolution. N.Y./Lond.

- Stigen, Anfinn. 1995. Innledning, i: *Platon: Gjestebudet*. Overs. til nynorsk av Anfinn Stigen. 2. utg. Oslo, Samlaget.
- Viestad (Wiestad), Else. 1989. *Kjønn og ideologi. En studie av kvinnesynet hos Locke, Hume, Rousseau og Kant*. Oslo, Solum forl.
- Warnock, Mary (Ed.). 1996. *Women Philosophers*. London, J.M. Dent.
- Wiestad, Else (Red.). 1994. *De store hundre-årsbølgene. Kjønnsdebatten gjennom 300 år*. Tekstutvalg med problemhistorisk innledning. Oslo, Emilia Press..
- Wiestad, Else. 2004. Den skjønne og følende forstand. Om Kants kjønnsstenking. I: *Kvinneforskning* Nr. 4.
- Wiestad, Else. 2004. Catharine Macaulay: Læring som lek og livskunst. I: Steins-holt, Kjetil og Løvlie, Lars (red.): *Pedagogikkens mange ansikter*. Oslo, Universitetsforl.

Else Wiestad, professor i filosofi ved Universitetet i Oslo, adr.: e.i.wiestad@ifikk.uio.no

Gunnar Heiene: Simone de Beauvoir – filosof og feminist

Den nye læreplanen for faget *Religion og etikk* gir større rom for presentasjon av filosofer og filosofiske temaer enn tidligere planer gjorde. Det gir muligheter for å kunne presentere et bredere utvalg av filosofer enn før. Et mulig valg i mange klasser er Simone de Beauvoir. Det vil ikke bare gi muligheter til å presentere eksistensialistisk filosofi; det er også et egnet valg med tanke på kompetansemålet om å "drøfte syn på kjønn og kjønnsroller hos noen filosofer". I denne artikkelen skal jeg gi en innføring i Simone de Beauvoirs liv og filosofi som kan supplere det jeg skriver i Aschehougs nye lærebok *Tro og tanke* (s.257-259). Fortsatt er det få norske innføringer i filosofihistorie som behandler de Beauvoir, men de siste årene har vi sett en økende interesse for henne. Et uttrykk for dette er en jubileumskonferanse på Universitetet i Oslo i mai 2008, i forbindelse med at det dette året er 100 år siden hun ble født. En av innledderne her, Toril Moi, har i særlig grad bidratt til å styrke interessen for de Beauvoirs filosofi både i Norge og internasjonalt.

Simone de Beauvoirs liv

Beauvoirs barndom og ungdomsår kjenner vi fra hennes selvbiografiske verk *En veloppdragten pikes erindringer (Mémoires d'une Jeune Fille rangée)*, som hun ga ut i 1958. Senere ga hun ut flere selvbiografiske verker fram til siste bind kom i 1972. Mest kjent er *Moden alder (La Force de l'Âge)*, fra 1960, som omhandler årene fra 1929 til 1944. Simone de Beauvoir ble født i Paris 9. januar 1908. Hun vokste opp i et konvensjonelt, borgerlig hjem og gikk på en privat katolsk jenteskole til hun var 17 år. Som barn hadde hun vært dypt religiøs, men 14 år gammel definerte hun seg som ateist, og resten av livet bekjente

hun seg til en ikke-religiøs livsoppfatning. Et nært vennskap med den jevnaldrende Elizabeth Mabilie (Zaza) fikk varig betydning for Simone. Det var et stort slag for henne da venninnen døde i 1929, bare vel 20 år gammel. Dette året ble et vendepunkt på flere måter. Hun hadde fullført studier ved Sorbonne som gjorde henne til den yngste filosofilærer i Frankrike, bare 21 år gammel. Dette året møtte hun også Jean Paul Sartre, som skulle bli hennes intellektuelle og romantiske partner helt til Sartres død i 1980. De to var ikke gift, var heller ikke samboere og hadde ingen barn, men til tross for sitt "åpne" forhold var de stadig fascinert av hverandre og fant tilbake til hverandre. Ved en rekke anledninger reiste de sammen på besøk til land i ulike verdensdeler. Gjennom Sartre kom de Beauvoir inn i en videre krets av unge filosofer og forfattere med sympati for eksistensialismen. En av de mest kjente var Albert Camus. Inspirasjonen fra dette miljøet satte tydelige spor i hennes egen tenkning. I 1930-årene var Beauvoir filosofilærere ved ulike skoler i Frankrike, fram til 1943, det året hun utga sin første bok. Sartre hadde deltatt i krigen og ble tatt som krigsfange i juni 1940, men året etter kom han tilbake til Paris. Okkupasjonen førte til en politisk bevisstgjøring. Erfaringene i denne tiden førte henne nærmere den politiske venstresiden og styrket hennes interesse for moralske spørsmål. Et vitnesbyrd om det er boken *For en tvetydighetens etikk* (1947). To år senere, i 1949, kom hennes hovedverk, *Det annet kjønn*. Her fremsto Beauvoir som en feministisk tenker med et tydelig uttalt kvinnespektiv. Boken vakte kraftige reaksjoner, ikke minst fra katolsk hold, og den førte til at

hun i mange kretser ikke ble tatt alvorlig som filosof. Hennes detaljerte beskrivelser av kvinners liv og situasjon representerte en utfordring for dem som forbandt filosofi med abstrakte teorier og spekulasjoner.

Beauvoir ga også ut en rekke romaner, noen av dem med klare selvbiografiske trekk, som *Mandarinene* (Les Mandarins) fra 1954, som vant en stor litterær pris (Prix Goncourt). Både denne boken og *Det annet kjønn* ble satt på index av Vatikanet. Hovedpersonene i *Mandarinene* låner mange trekk fra Beauvoirs og Sartres liv, og tredjepersonen i romanen minner sterkt om den amerikanske forfatteren Nelson Algren, som Beauvoir hadde møtt i USA i 1947. Algren hadde ønsket å gifte seg med Beauvoir, men etter noen år avsluttet hun forholdet og valgte lojaliteten til Sartre.

Frisinnet kjærlighet er også temaet i Beauvoirs debutroman fra 1943, *Gjesten* (*L'Invitée*). Den kvinnelige hovedpersonen må gjennomgå en prosess for å se at hun ikke er sentrum i verden og at hennes forhold til sin elsker ikke kan tas for gitt, men må velges og vinnes stadig på ny, slik tilfellet er med alle relasjoner.

Spørsmålet om politisk engasjement var temaet for en annen roman, *Le Sang des Autres* (*De andres blod*), som kom i 1945, og som ga en sympatisk skildring av den franske motstandsbevegelse. Hovedpersonen, kommunisten Jean Blo-mart, måtte velge mellom politisk aktivisme og private forpliktelser, og fant ut at det var mulig å finne frihet gjennom aktiv handling, selv om dette kan innebære at kjærligheten må ofres.

Simone de Beauvoir markerte seg også som politisk aktivist. Sammen med Sartre støttet hun kravet om uavhengighet for Algerie, og i 1958 skrev hun under på et manifest mot president de Gaulle. Sympatiene for kommunismen var tydelige. I 1955 hadde hun vært på en to måneders tur til Kina sammen med Sartre, og i 1960 møtte de Fidel Castro og Che Guevara under et besøk på Cuba. Deretter dro de til Brasil, der hun traff Sylvie Le Bon, som senere ble hennes



adoptivdatter. I 1970 støttet hun kvinners rett til abort, og dette året ble hun sammen med Sartre redaktør for det radikale tidsskriftet "La Cause du Peuple". I 1974 ble hun president i en organisasjon for kvinners rettigheter. Simone de Beauvoir døde 14. april 1986, seks år etter Sartres død, og hun fikk sin grav ved siden av ham.

Simone de Beauvoirs filosofi og etikk

Interessen for etikk ble tidlig vakt i Beauvoirs virksomhet som filosofisk forfatter. Det var neppe tilfeldig at de første store arbeidene til en eksistensialistisk etikk kom under og rett etter 2. verdenskrig. I essayet *Pyrrhus et Cinéas* fra 1944 tar hun opp spørsmålet om etisk ansvar i rammen av en eksistensialistisk filosofi. Essayet er formet som en samtale mellom kong Pyrrhus og hans rådgiver Cineas og utforsker spørsmålet om hvorfor vi bør handle og hvilke motiver som ligger bak våre handlinger. Framstillingen viser at Beauvoir forholder seg til Sartres *Væren og Intet* (*L'être et le néant*) fra 1943, der et grunntema er konflikten mellom væren-for-seg-selv (*l'être-pour-soi*) og væren-i-seg-selv (*l'être-en-soi*). Til forskjell fra Sartre viser Beauvoir hvordan det er nødvendig å forbinde en analyse av det frie subjektet med etiske betraktninger om andre frie subjekter.

I *For en tvetydighetens etikk* (*Pour une Morale de l'ambiguïté*), utgitt to år etter krigens slutt, utdypes Beauvoir mange av de temaer som hun begynte å utvikle i *Pyrrhus et Cinéas*. Livet er

tvetydig, eksistensen er kontingent, og det finnes ingen enhetlig menneskelig eksistens eller verdi, hevder hun. Det å si at eksistensen er tvetydig, er det samme som å hevde at dens mening aldri er gitt, og at den stadig må erobres. Fortsatt står – som hos Sartre – frihetsbegrepet i sentrum. Frihet er den kilde som all mening og alle verdier oppstår fra. Samtidig betoner hun hvordan vår frihet som menneske er avhengig av andres frihet. Det tragiske i vår situasjon er at vår egen drift etter frihet møter presset fra verden omkring. En eksistensialistisk grunnholdning innebærer dermed å leve autentisk i skjæringspunktet mellom frihet og faktiskitet.

Den menneskelige frihet har altså sine grenser. All frihet er "situert" i rammen av et fellesskap. Men selve driften etter frihet er noe dypt menneskelig og et uttrykk for den etiske grunnholdning. Å ville være moralsk og å ville være fri er én og samme sak. Hun kritiserer derfor Hegel, som for å unnsnippe friheten velger å underkaste seg det Absolutte. Både Hegel, Kant og Marx representerer ifølge Beauvoir en universell filosofi som ikke har rom for det partikulære.

Autentisitet er et sentralt begrep hos Simone de Beauvoir. Det autentiske finnes bare i det partikulære, ikke i det universelle. Dette fører til at den eksistensialistiske etikken legger vekten på det partikulære, på det konkrete, på mangfoldet. Etikken er ikke opptatt av allmenne sannheter, men av menneskers unike livshistorier, der mangfoldet kommer fram gjennom hvert enkelt menneskes eget livsprosjekt. Det narrative preget ved etikken er tydelig.

Når mennesker flykter fra friheten, blir resultatet inautentiske holdninger. Beauvoir gir noen eksempler på mennesketyper som representerer inautentisitet. "Undermennesket" er preget av latskap og kjedsommelighet, og er lett å utnytte. "Den alvorlige mann" tror at friheten er forankret i en objektiv, ytre standard. "Nihilisten" har opplevd skuffelse, men har flyktet inn i en livsholdning som ikke kan kalles autentisk. "Eventyreren" kaster seg inn i livet, men er bare opptatt av sine egne prosjekter, og blir dermed egosentrisk eller tyrannisk.

Erfaringer fra krigen har tydeligvis vært med på å gi stoff til disse typetegningene.

Eva Lundgren-Gothlin har i boken *Køn och eksistens* pekt på hvordan grusomhetene under krigen skjerpet den etiske interessen som var der allerede i Beauvoirs studietid, og hun har også pekt på hvordan Beauvoirs etikk representerer en frigjøring fra Sartres filosofi. Det samme hevder Annlaug Bjørnsnøs, som deler oppfatningen om at Beauvoir i sin etikk – til tross for det felles fundamentet i eksistensialistisk filosofi – representerer et alternativ til Sartre:

"Hun fokuserer hele tiden på relasjonene mellom mennesker, i stedet for, som Sartre, å legge hovedvekten på enkeltmennesket og dets uavhengighet. Likeledes er hun mer opptatt av utviklingsperspektiver eller historiske perspektiver enn Sartre, som konsentrerer seg mer om a-historiske fenomener."

Simone de Beauvoirs feminisme - Det annet kjønn

Det omfangsrike verket *Det annet kjønn* (*Le Deuxième Sexe*), som ble utgitt i to bind i 1949, gjorde Beauvoir kjent som feministisk forfatter, og mange regner dette som hennes viktigste filosofiske bidrag. Men mottakelsen var høyst blandet da boken kom. Feministisk filosofi var sjelden kost i den første etterkrigstiden, og Beauvoirs skildringer av kvinneundertrykkelse vakte sterke reaksjoner hos noen, men fant gjenklang hos andre. Boken er en grunnleggende tekst både innenfor filosofi, feminisme og kvinnehistorie, og i jubileumsåret 2008 er det ikke minst denne boken som trekkes fram, også som argument for at Beauvoir må "ut av Sartres skygge".

Grunntesen i *Det annet kjønn* er at kvinnen i lang tid har vært undertrykt av mannen som den "Andre" for mannen. Det menneskelige selv trenger annetheten for å definere seg som subjekt, hevder hun, i pakt med Hegels og Sartres filosofi. Kategorien "Annen" er nødvendig for å definere selvet som selv. Beauvoirs påstand er at kvinnen hele tiden er definert som den Andre av mannen, som tar rollen som Selvet.

En annen måte å formulere dette på er følgende: Mannen har fått uttrykke *transcendens* gjennom sine prosjekter, kvinnen er blitt tvunget inn i et lite kreativt liv i *immanens*. Mannen har mulighet til å leve et grenseoverskridende liv, mens kvinnen er tvunget inn i et trang rom med få muligheter for å overskride tradisjonelle grenser.

I første bok undersøker Beauvoir "fakta og myter" om kvinner fra mange ulike perspektiver, biologiske, psykoanalytiske, materialistiske, historiske, litterære og antropologiske. Til sammen bidrar disse perspektivene til kvinners totalsituasjon som "Det annet kjønn". Særlig analyserer hun myten om "det evige kvinnelige", som fanger kvinnen ved å benekte kvinners individualitet.

Kvinnens tragedie er konflikten mellom hennes krav som subjekt om å hevde seg som vesentlig og fordringene i en situasjon som former henne til å bli uvesentlig, hevder Beauvoir i innledningen til sin bok, og fortsetter med følgende spørsmål:

"Hvordan kan et menneske fullbyrdes under kvinnes vilkår? Hvilke veier er åpne for henne? Hvilke er blindgater? Hvordan gjenfinne uavhengighet innenfor avhengigheten? Hvilke omstendigheter begrenser kvinnens frihet, og kan hun overskride dem?" (s.18).

Beauvoir registrerer at dagens kvinner er i ferd med å detronisere myten om kvinneligheten, og at de forsøker å bekrefte sin uavhengighet, men uten helt å lykkes. Fortsatt er deres normale skjebne ekteskapet, som gjør dem avhengig av mannen praktisk, økonomisk og sosialt, hevder hun. Derfor vier hun mye av plassen til å studere kvinnes tradisjonelle skjebne.

"Man fødes ikke som kvinne, man blir det." Slik lyder starten på Bok II – "Levd erfaring" (s.279). Dette sitatet viser til Beauvoirs oppgjør med "essensialismen". Kvinnen er ikke født kvinnelige, men blir det gjennom sosial indoktrinering. Dette underbygges ved at hun

gjennomgår kvinnens utvikling fra barndom og ungdom via lesbiske erfaringer og seksuelle erfaringer. Hun viser hvordan kvinner tvinges inn i mer "passive" og "fremmedgjorte" roller som svarer til mannens "aktive" og "subjektive" krav. Dette gjelder for ulike kvinneroller, både hustruen, moren og den prostituerte tvinges inn i et monotont, immanent liv i stedet for et liv preget av transcendens og kreativitet.

Følgende sitat om den gifte kvinnens situasjon er et eksempel på hvordan Beauvoir bruker observasjoner fra dagliglivets sfære for å understreke dette poenget:

"Men for å finne et hjem i seg selv, må man først ha virkeliggjort seg selv i verker eller handlinger. Mannen interesserer seg bare middels for hjeminnredningen, fordi han har tilgang til hele universet, og fordi han kan bekrefte seg selv i sine prosjekter. Kvinnen, derimot, er stengt inne i ekteskapets fellesskap, så for henne dreier det seg om å forandre dette fengselet til et kongerike. Hennes holdning til sitt hjem er bestemt av den samme dialektikken som definerer hennes situasjon generelt; hun tar ved å gjøre seg til bytte, hun frigjør seg ved å tre tilbake; ved å gi avkall på verden vil hun erobre en verden" (s.461).

Som i sin etikkbok fra 1947 utforsker Beauvoir også her inautentiske holdninger, det vil si holdninger der kvinnen mister sin frihet og blir til et objekt. Narsissisten blir objekt for seg selv, Den elskende kvinne blir objekt for den elskende, mens Den mystiske blir objekt for det absolutte, for Gud.

Hva skal til for at kvinner kan leve et autentisk liv? For det første innebærer det mulighet for transcendens, for et liv der kvinnen kan realisere egne prosjekter og bryte ut av den snevre, monotone immanensen. For det andre trengs endringer i sosiale strukturer for å sikre likhet når det gjelder arbeid, økonomisk frihet, prevensjon, rett til utdanning, adgang til abort osv. For det tredje må ekteskapet endres slik at det kan fremstå som et aktivt valg, ikke som en sta-

tisk institusjon kvinner føler seg tvunget til å flykte inn i.

Siste del av Bok II har overskriften "Mot frigjøringen". Her beskriver Simone de Beauvoir konflikten i den frigjorte kvinnens situasjon når hun blir bedt om "å gjøre seg til gjenstand og bytte for å fullbyrde sin kvinnelighet":

"Hun nekter å stenge seg inne i rollen som hundyr, for hun vil ikke lemleste seg selv, men det ville også være en lemlestelse å fornekte sitt kjønn. Mannen er et kjønnnet menneske, og kvinnen er bare et fullstendig individ og menneske likeverdige, hvis hun også er et kjønnnet menneske. Å gi avkall på sin kvinnelighet, det er å gi avkall på en del av sin menneskelighet" (s.711).

Som Toril Moi påpeker i sitt innledende essay til den norske utgaven av *Det annet kjønn*, viser dette at Beauvoir ikke var ute etter å få kvinner til å slutte å være kvinner, selv om hun kritiserer den dominerende kvinnelighetsnormen: "Beauvoir ønsker seg et samfunn der kvinner samtidig kan være fullt ut kvinner og fullt ut mennesker" (s.xxviii).

Simone de Beauvoir i dag

Beauvoir var klar over at hennes analyser av kvinnens situasjon var tidsbestemte. Toril Moi minner om de viktige endringer som har skjedd i kvinners situasjon i de nesten 60 år som har gått siden den epokegjørende boken kom. Formelt er menn og kvinner likestilt på de fleste områder. Likevel mener hun at Beauvoirs kampskrift er en viktig pådriver for at det skal kunne herske frihet, likehet og solidaritet mellom kjønnene: "I et slikt samfunn vil ordet 'kvinnelighet' endelig få den nye og frie betydningen som Simone de Beauvoir drømte om" (s.xxx).

I dag er mange opptatt av seksualiseringen av samfunnet og et stadig sterkere motepress og kjøpepress mot barn og unge. I denne situasjonen kan Beauvoirs advarsler mot å gå inn i stereotypet kjønnsroller, der kvinner gjøres til objekter, få fornyet aktualitet. Målet for

frigjøringen er ifølge Beauvoir at vi gjensidig anerkjenner hverandre som frie og som "andre". Alle mennesker, både kvinner og menn, lever i en tvetydig situasjon, der spenningen mellom å være subjekt og objekt må holdes ved like. Det går en linje fra den relasjonale, konkrete, narrative etikken Beauvoir utvikler i *For en tvetydighetens etikk* til det ideale for frigjøring hun peker på i *Det annet kjønn*.

Litteratur

Beauvoir, Simone de: *För en tvetydighetens moral*, Stockholm: Daidalos, 1992.

Beauvoir, Simone de: *Mandarinene*, Oslo: Pax 1993.

Beauvoir, Simone de: *En veloppdragen unges pikes erindringer*, Oslo: Pax, 1996.

Beauvoir, Simone de: *Det annet kjønn*, Oslo: Bokklubben Dagens Bøker, 2000.

Beauvoir, Simone de: *Moden alder*, Oslo: Pax, 2004.

Beauvoir, Simone de: *Gjesten*, Oslo: Pax, 2006.

Bjørnsnøs, Annlaug: "Simone de Beauvoir - skjønnlitterær forfatter, filosof og feminist", <http://oaks.nvg.org/we3ra4.html> (lest 22.05.08).

Lundgren-Gothlin, Eva: *Kön och existens: Studier i Simone de Beauvoirs Le deuxième sexe*, Stockholm: Daidalos, 1991.

Moi, Toril: "Innledende essay", i Simone de Beauvoir: *Det annet kjønn*, s.ix-xxx.

Moi, Toril: Simone de Beauvoir: En intellektuell kvinne blir til, Oslo: Gyldendal, 2002.

Stanford Encyclopedia of Philosophy: "Simone de Beauvoir", <http://plato.stanford.edu/entries/beauvoir/> (lest 22.05.08).

The Internet Encyclopedia of Philosophy: "Simone de Beauvoir (1908-1986)", <http://www.iep.utm.edu/b/beauvoir.htm> (lest 22.05.08).

Gunnar Heiene, professor i systematisk teologi, Menighetsfakultetet.
Adr: Gunnar.Heiene@mf.no

Helgard Mahrtdt:

Hannah Arendt: filosof, jøde og kvinne*

Hannah Arendt – «en jente langt borte fra»

I 2006, i anledning Hannah Arendts 100 års fødselsdag, organiserte bl.a. universitetet i Berlin og i Paris, New School for Social Science i New York, universitetet i Yale og Bard College internasjonale konferanser - for å minnes henne som forfatter, filosof og politisk tenkende menneske.

Hvem var Hannah Arendt? Hun selv identifiserte seg ikke som jøde og heller ikke som tysker, men refererte til Schiller og kalte seg "Das Mädchen aus der Fremde (piken fra det fremmede)". Hannah Arendt var en jødisk kvinne med tysk utdannelse i filosofi, religion og gresk. Hun var flyktning og mistet sitt tyske statsborgerskap i 1933. Hun var statsløs i 18 år inntil hun fikk amerikanske statsborgerskap i 1951. Hun var den første kvinnelige professor ved Princeton universitet, hun var brobygger mellom Amerika og Europa, og ikke minst var hun en "tidlig post-sionist" (Zimmermann 2001, 181). Men fremfor alt står hun frem som uavhengig politisk tenker og som et menneske med usedvanlig evne til vennskap. Hver eneste av hennes publikasjoner har vennskap og kjærlighet som adressat, *On Revolution* er tilegnet Gertrud og Karl Jaspers, *Between Past and Future* er tilegnet Heinrich Blücher, Arendts ektefelle. Vennskapet var en måte å føle seg hjemme i verden på, noe som også kommer fram i Arendts mangfoldige korrespondanse, for å nevne noen: brevveksling med filosofene Martin Heidegger og Karl Jaspers, med forfattere som Hermann Broch, Mary McCarthy og Alfred Kazin.

Hannah Arendt fikk offentlig anerkjennelse for

sitt livsverk både i Amerika og i Europa. I Tyskland var det hansabyen Hamburg som tildelede henne Lessingprisen i 1958, i Danmark fikk hun i 1975 Sonningprisen. I Amerika var det en rekke universiteter og høyskoler, blant disse Smith College i Northampton og Goucher College i Baltimore, som utnevnte henne til æresdoktor. I 1973 skrev Glenn J. Gray, forfatter, filosof og venn av Hannah Arendt til henne:

It occurs to me, my good friend that you are doing infinitely more for the cause of women's emancipation than are the 'movement women' and that by proving to be simply superior as a thinker to men. It is ironical, of course, that only a few of them are smart enough to recognize this fact. But the climate for your ideas is becoming more favorable steadily [...]; nowadays I never have to defend you (Gray 1973).

De siste femten år har interessen for Arendts tenkning økt enormt. Hun etterlot seg ikke en enhetlig teori, men en mangfoldig produksjon hvor hun nærmet seg hver problemstilling på en ny måte. For å nevne noen titler fra hennes forfatterskap: *The Origins of Totalitarianism* (1951), *Vita activa* (1958), *Rahel Varnhagen. The Life of a Jewish Woman* (1958), *Eichmann i Jerusalem* (1963), *On Revolution* (1963). Etter hennes død kom det ut *The Life of the Mind* (1978), hennes avhandling om St. Augustin *Love and Saint Augustin* (1996) og *Denktagebuch I og II* (2002).

Å være jøde

Arendt vokste opp i Weimarrpublikken, i en

tid da tysk-jødiske intellektuelle hadde det vanskelig med sin rolle i tysk kultur. Som student hos Heidegger, Husserl og Jaspers var hun ikke særlig interessert i politikk, men i 1928 giftet hun seg med sin medstudent Günther Stern og sammen flyttet de til Berlin. Her møtt hun en voksende antisemittisme, samtidig som hun begynte prosjektet om Rahel Varnhagen.

Rahel Varnhagen levde fra 1771-1833 og var for Arendt som en søster. Med søster mener Arendt at de to kvinner hadde som felles trekk at de begge var jøder. Men de er forskjellige i sin måte å forholde seg til dette faktum. Rahel ønsket å komme seg ut av sin jødiske identitet og fritt skape seg en ny. Det ville hun nå fram til ved å forandre sitt navn fra Rahel Levin til Friederike Robert, ved å gifte seg med en ikke-jødisk mann og ved å bli katolikk. Utvendig ble hun en annen person og det virket som integreringen lyktes. Men hun betalte en høy pris. Hun ble ikke lenger sett på som selvstendig individ, men som August Varnhagens kone. I tillegg betydde det å la seg integrere i et samfunn med antisemittiske holdninger at hun ikke uttalte seg kritisk, men tilpasset seg disse holdningene. Mot slutten av livet skjønnte hun at det hadde vært umulig å fraskrive seg sin jødiske identitet. Forsont med sin skjebne å være jøde og alle de krenkelsene det innebærer dør hun: "Was so lange Zeit meines Lebens mit die größte Schmach, das herbste Leid und Unglück war, eine Jüdin geboren zu sein, um keinen Preis möchte' ich das jetzt missen" (Det som gjennom hele mitt liv var den største skam, den bitreste smerte og ulykke, nemlig å være født som jødisk kvinne, ville jeg ikke for noen pris vært foruten) (Arendt 1959, 15; Erichsen 2002, 42).

I biografien om Rahel Varnhagen og i senere analyser av jødisk historie bruker Arendt kategoriene *parvenu* og *paria*. Opprinnelig utviklet Bernard Lazare, fransk-jødisk journalist og Dreyfustilhenger, disse begrepene som innebærer holdninger man kan inneha når man tilhører

en minoritetsgruppe. Som *parvenu* ser man ikke kritisk på elitens holdninger og verdier, men gjør dem til sine egne for å realisere drømmen om å bli akseptert i verden. Som *paria* risikerer man å leve utenfor de toneangivende samfunnskretser, men man forblir et fritt menneske som har egne holdninger. Som *paria* kan man enten finne seg i sin skjebne eller akseptere sin tilhørighet til minoritetsgruppen og bevisst gå inn for en politisk løsning og kreve like rettigheter. Å kreve like rettigheter for alle borgere utelukker hverken en kritisk holdning til majoriteten eller til sin egen minoritet.

Til forskjell fra Rahel opplevde Arendt det å være født som jøde ikke som noe som var henne pålagt og som hun helst ville kvitte seg med. Tvert imot valgte hun bevisst en *aktiv holdning* til det faktum at hun var født som jøde. Mot slutten av Weimarrpublikken møtte hun en voksende antisemittisme og var seg bevisst at hun måtte reagere politisk. Tyskland betydde morsmål, filosofi og litteratur, mens det å være jøde var hennes ståsted når hun uttalte seg om politikk. I desember 1946 skrev hun til Karl Jaspers: "Politically I will always speak only in the name of Jews whenever circumstances force me to give my nationality" (Arendt til Jaspers, brev 50, 17. desember 1946, min uthevelse).

I 1941 var Arendt heldig: hun fikk visum til Amerika og kunne forlate Frankrike som nå i sin helhet var under tysk okkupasjon. Hun og ektefelle Heinrich Blücher reiste med båten fra Lissabon til New York hvor de bosatte seg sammen med Arendts mor.

I Amerika gjorde Arendt en erfaring som ble sentral for hennes politiske tenkning: hun kunne få amerikansk statsborgerskap uten fornekte sin jødiske identitet. Det begynte med at hun skrev regelmessig om jødisk politikk og identitet i det tysktalende jødiske eksiltidsskrift *Aufbau*. I 1951 kom boken *The Origins of Totalitarianism*. Her prøver hun å forstå det 20.

århundrets katastrofe, noe som også innebar at amerikanske jødiske intellektuelle måtte forholde seg til Holocaust (Vromen 2004, 184). Etter det begynte hun å undersøke menneskers allmenne forutsetninger for å ta ansvar for en verden som hjemsted for alle.

Arendt var en usedvanlig skarp politisk tenkende kvinne som var klar over at verden forandrer seg hele tiden. I 1933 var det å være jøde overordnet enhver annen side i hennes identitet, mens det i 1958 virket kunstig. I Hamburg hvor hun mottok Lessingprisen sa hun: "Nowadays such an attitude would seem like a pose" (Arendt 1968, 18).

Natalitet

Det 20. århundrets katastrofe har lært oss at menneskerettigheter bør garanteres av staten. Når mennesker mister sin status som statsborger, mister de også sine rettigheter som menneske. Men så var det den totalitære stat som fratok sine jødiske borgere statsborgerskapet. Arendt selv hadde vært forfulgt og statsløs jøde.

Tanken om at alle mennesker er like hører til vestens tradisjon. I opplysningstiden ble ideen om menneskeheten som helhet formulert. På grunnlag av denne ideen fikk også jøder tilbud om integrasjon og like rettigheter. Men så viste det seg at ideen om menneskeheten som helhet var altfor abstrakt. Den tok ikke hensyn til det paradoksale med menneskelig pluralitet. Pluraliteten manifesterer seg "som likhet og som ulikhet" (Arendt 1996, 176). Uten ulikhet ville vi ikke ha behov for kommunikasjon. Uten likhet ville vi ikke kunne forstå hverandre.

Mennesker eksisterer ikke bare som mangfold, men har også den "paradoksale egenskapen at hver del er enestående i sitt slag" (Arendt 1996, 177). Hvert individ og hvert folk er enestående. Det unike med hvert individ går ikke tapt når individet samtidig er del av en større enhet, for eksempel borger i en stat. Heller ikke forsvinner det enestående ved et folk som samtidig

er del av menneskeheten. På tilsvarende måte vil det å være jøde ikke gå tapt når det jødiske folk er en del av menneskeheten (Botstein 1983, 61). Som tittel for det siste kapittel i sin biografi om Rahel Varnhagen valgte Arendt: "Aus dem Judentum kommt man nicht heraus" (Fra jødedommen kommer man ikke løs) (Arendt 1992, 201). Denne innsikten fikk henne til å konkludere at man burde være likestilt både som jøde og som menneske.

Den offentlige og den private sfære

Livet produseres ikke på samme måte som et hus eller et bord. Livet er noe som er gitt. For det første har det en biologisk, naturlig (*zoe*) side. Mennesker trenger mat og vann, de trenger klær og et tak over hode (Øverenget 2001, 58). Men dette er kanskje ikke typisk for mennesket. Også dyr må beskytte seg mot vind og vær, må fø seg og sine unger og må ha vann. Til å være menneske hører evnen til å tale og å handle. Gjennom handling og tale viser vi *hvem* vi er. Arendt skiller mellom *hvem* og *hva* et menneske er. Dette skille er viktig. *Hva* er det som han eller hun ikke kan forandre. *Hvem* et menneske er blir synlig når vedkommende taler og handler. Når Arendt formulerer ideen om likhet, tenker hun alltid på det som et politisk begrep. Som individer er vi unike og skal få lov å forbli unike, som statsborgere er vi like i den forstand at vi har like rettigheter. Ifølge Arendt kommer en rett foran alle andre rettigheter og det er retten til å ha rettigheter. Retten til å ha rettigheter betyr først og fremst retten til å bli bedømt for *hvem* man er, dvs. for det man *sier* og det man *gjør* og ikke for det hva man er.

Menneskene eksisterer ikke bare fysisk, men de opptrer, de viser seg til sine medmennesker: "In contrast to the inorganic thereness of lifeless matter, living beings are not mere appearances: To be alive means to be possessed by an urge toward self-display which answers the fact of one's own appearingness" (Arendt 1976, 21). For å kunne utøve de mest forgjengelige aktiviteter, tale og handling, trenger menneskene et



forum, et offentlig rom.

Offentlig betyr "for det første at alt det som trer frem for allmennheten er synlig og hørbart for alle og enhver" (Arendt 1996, 63). *For det andre* betyr offentlig at det finnes en verden som både knytter mennesker sammen og skiller dem. For mennesker betyr det å leve å være blant mennesker (*inter homines esse*). Alle som møtes i det offentlige rom ser på verden ut fra sitt ståsted. At hvert individ er enestående, betyr at det finnes like mange syn på verden som det er mennesker. Denne pluraliteten kommer allerede til uttrykk i at Gud ikke skapte "mennesket, men menneskene: 'som mann og kvinne skapte Han dem'" (Arendt 1996, 29).

Ikke alle aktivitetene tåler offentlighetens lys. Men hvordan vet vi hvor grensen går? Trenger

vi normer som dirigerer oss? Ifølge Arendt bærer offentligheten selv en slags kontrollmekanisme ved at bare de aktivitetene tåler offentlighetens lys "som er akseptert som relevant til å bli hørt eller sett av alle" (Arendt 1996, 64).

Individer er forskjellige og fremstår som forskjellige i ord og handling. Og det skal de også ha lov til. For Arendt er det uhyre viktig at lovverket og institusjoner garanterer offentlige sfærer slik at det for en aktiv statsborger blir mulig å stå fram med sine meninger og holdninger. Det politiske er rett og slett ikke gitt en gang for alle, det må tas vare på. Historien vitner om en rekke forskjellige politiske former. Vi kan si at det kjennetegner et demokrati at vi i det offentlige rom møter et mangfold av meninger om en og den samme sak. Hvor det finnes kun én offentlig mening kan vi trygt se på

det som tegn på fanatisme og hysteri (Arendt, 1978, 182).

Å takke for livet

Er kjønn relevant for Arendts politiske tenkning? I hvert fall er kvinner og deres liv et tema i hennes forfatterskap. Hun skriver tidlig biografien om *Rahel Varnhagen* (1957), publiserer et essay om *Rosa Luxemburg* (Arendt, 1968 [1955], 33-57) og et portrett av *Isak Dinesen* (ibid., 95-111). Men dette betyr ikke at hun var feminist. Feministiske lesere kritiserer henne bl. a. for manglende evne til å bruke kjønnsbegrepet i sin analyse av det offentlige og det private rom (Pitkin 1981, 336; Dietz 1991, 239). Arendt selv så på det å være kvinne med like øyne som på det å være jøde, begge sider var for henne del av det som er gitt. Da hun publiserte boken *Eichmann i Jerusalem* (1963), kritiserte Gershom Scholem henne for å skrive med et kaldt hjerte og uten kjærlighet for sitt eget folk. Arendt svarte: "The truth is I have never pretended to be anything else or to be in any way other than I am, and I have never felt tempted in that direction. It would have been like saying that I was a man and not a woman – that is to say, kind of insane. (...) There is such a thing as a basic gratitude for everything that is as it is; for what has been given and was not, could not be, *made*; for things that are *physei* and not *nomoi*" (Arendt 1978, 296).

Å fornekte sin jødiske identitet eller sitt kjønn, ville ha vært galskap for Arendt. Det betyr ikke at hun var blind for at tilhørighet til det jødiske folk innebærer lidelse. Det var ikke minst hennes "søster" Rahel som allerede ved 1800-tallet kunne fortelle mye om det. Arendt benekter ikke Rahels syn på verden og sitt liv som en historie full av smerte. Men samtidig forstår hun smerte, lidelse og ulykke ikke utelukkende som jødene historie, men som fenomener som hører til det å leve – slik som glede og suksess. Hennes grunnleggende holdning er å akseptere livet som noe som er gitt. Denne holdningen innebærer et etisk krav, kravet om ubetinget

takknemmelighet: "Ama: *Volo ut sis* (I want you to be)" (Birmingham 2006, 73).

Politikkens grense

Hva har *ubetinget takknemlighet* for livet å gjøre med politikk? Når et nytt menneske fødes, tas det imot med kjærlighet. Samtidig fødes det inn i en eksisterende historie. Historien inneholder tidligere generasjoners lykkelige og smertefulle erfaringer. Den innebærer også forfedres gode og onde handlinger. Hvert nyfødte menneske må finne sin vei i denne historien. Man kan forsøke å benekte den slik Rahel prøvde eller akseptere den og velge en posisjon som paria.

Politikken er preget av et ønske om å gripe inn og å forandre verden. Derfor ser den på det som ikke la seg mestre eller forandre med ubehag. Det 20. århundre vitner om to ekstreme eksempler for denne type tenkning: Nazisme og stalinisme. Begge var preget av tanken om at alt er mulig. Denne tanke bærer overmøt og manglende respekt for grenser. For å si det med andre ord: ubetinget takknemlighet for livet var totalt fraværende i disse to totalitære systemer. Det er i lys av denne erfaringen at Arendt stiller som krav til politikken å akseptere en grense: grensen som er innebygd i det faktum at livet er gitt, dvs. at det finnes ting som *ikke* la seg forandre. Hvis politikken ikke vil miste sin troverdighet, må den akseptere sin egen begrensning.

Konklusjon

Vi må bære tyngden av vår identitet. Identiteten er noe sammensatt – alt kan ikke velges på nytt og forandres. Men som menneske står vi fritt til å velge med hvilken holdning vi vil møte det som er gitt. Vi kan velge å takke for livet selv om det ikke nødvendigvis innebærer å forsone seg med sin historie. Men de to hører sammen. Når vi er ubetinget takknemmelig for livet, kan vi gjøre et bevisst valg og forsone oss med vårt eget folk og dens historie – også med dens smerte og lidelse – og samtidig beholde et kritisk blikk. En slik holdning gir oss frihet til å begynne noe nytt.

Å være menneske betyr at vi har evne til å tale og å handle. Når vi er heldig lever vi våre liv i en stat med et fungerende rettssystem som garanterer at vi blir bedømt for "hvem" og ikke for "hva" vi er, dvs. for det vi *sier* og det vi *gjør* og ikke for det vi *er*, om det nå måtte være jøde eller muslim, kvinne eller mann, hvit eller sort hudfarge, forkrøplet eller vakker, medlem av et folk som er en minoritet eller har majoritet. Politikken benekter ikke at hvert individ er unikt. Tvert i mot bør og skal den respektere den del av oss som vi ikke kan forandre. Men politikken stopper ikke her, den overskrider vår unike identitet og åpner på denne måten et rom der vi kan møtes som politisk like, dvs. med like rettigheter, og der vi kan lytte til hvordan hver av oss opplever vår felles verden.

* Med takk til Cornelius Riddervold for språklig bearbeidelse.

Litteratur:

- Hannah Arendt, *Rahel Varnhagen. Lebensgeschichte einer deutschen Jüdin aus der Romantik* (1959), München/ Zürich: Piper 1992.
- Men in Dark Times*, New York: Harcourt, Brace, & World 1970.
- The Life of the Mind*, Part One: *Thinking*, Part Two: *Willing*, utgitt av Mary Mc Carthy, San Diego, New York, London: Harcourt, Brace & Co. 1976.
- The Jew as Pariah: Jewish Identity and Politics in the Modern Age*, utgitt av Ron H. Feldman, New York: Grove Press 1978.
- Vita activa*. Det virksomme liv, Oslo: Pax forlag 1996.
- Hannah Arendt/ Martin Heidegger: *Briefe 1925-1925*, utgitt av Ursula Ludz, Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann 1998.

Glenn Gray to Hannah Arendt, Dec. 9, 1973, *Hannah Arendt Papers*, Box 10.5., Manuscript Division, Library of Congress, Washington D. C.

Leon Botstein, "The Jew as Pariah. Hannah Arendt's Political Philosophy", i: *Dialectical Anthropology* 8 (1-2), 1983, 47-73.

Mary G. Dietz, "Hannah Arendt and Feminist Politics", i: *Feminist Interpretations and Political Theory*, utgitt av Mary Lyndon and Carole Pateman, Cambridge: Polity Press 1991, 232-252.

Vibeke Erichsen, "Utenfor en felles verden: Avvik og annerledeshet hos Hannah Arendt", i: *Kvinneforskning* 4, 2002: *Hannah Arendt*, 40-46.

Hanna Pitkin, "Justice. On Relating Private and Public", i: *Political Theory* 9 (3), 1981, 327-52.

Suzanne Vromen, "Hannah Arendt's Jewish Identity: Neither Parvenu Nor Pariah", i: *European Journal of Political Theory* 3, 2004, 177-190.

Elisabeth Young-Bruehl, "What and How We Learned from Hannah Arendt: An Exchange of letters", i: *Hannah Arendt and Education. Renewing Our Common World*, utgitt av Mordechai Gordon, Boulder, Colorado: Westview Press 2001, 225-256.

Moshe Zimmermann, "Hannah Arendt, the Early 'Post-Zionist'", i: *Hannah Arendt in Jerusalem*, ed. by Steven E. Aschheim, Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press, 2001, 181-193.

Einar Øverenget, *Hannah Arendt*, Oslo: Universitetsforlaget 2001.

Helgard Mahrtdt, foreleser i filosofi, Universitetet i Oslo. Adr: helgard.mahrtdt@ifikk.uio.no

Beate Børresen:

Filosofisk samtale som arbeidsmåte

Hannah Arendt

Læreplanen

I den nye læreplanen i *Religion og etikk* har filosofi fått en tydelig plass. Samtidig legges det opp til stor grad av valgfrihet for læreren, både når det gjelder religioner, livssyn, filosofer og arbeidsmåter. Planen legger vekt på ferdigheter, på at elevene skal forholde seg aktivt til stoffet gjennom å drøfte, vurdere, føre dialog, diskutere, reflektere og analysere. Disse verbene legger opp til noe mer enn en generell samtale eller meningsutveksling. Det er altså mulig å gjennomføre faget med vekt på filosofi, både i form av læring av filosofihistorie og som aktivitet i form av samtale. Som vi skal se nedenfor er dette også i samsvar med forståelsen av hva filosofi er.

I tillegg krever planens vekt på de grunnleggende ferdighetene at elevene får varierte muligheter til å utvikle muntlige og skriftlige ferdigheter, samt leseferdigheter. I filosofisk samtale er disse tre ferdighetene en viktig del av virksomheten. Man lytter og leser for å forstå og for å finne ut om det man hører og leser er sant eller godt, man bestreber seg på å formulere seg klart og til saken og man skriver for å utvikle tanker og standpunkter. Samtidig bidrar strukturen for samtalen til å spre ordet i elevgruppen.

Jeg har hørt flere gi uttrykk for at en slik vekt på drøftingsevne kan være krevende for mange elever, underforstått at det passer best for de flinke. Min erfaring sier noe annet. Å drive med filosofi er ikke noe som spesielt favoriserer skoleflinke elever. Ofte ser vi det motsatte. I tillegg kommer at filosofi i form av praksis er noe som

kan læres gjennom å praktisere jevnlig. En "vanlig" klassesamtale hvor elevene slippes løs med egne meninger, favoriserer i større grad flinke eller sikre elever, enn en mer strukturert samtale.

Hva er filosofi?

De fleste tenker på filosofihistorie når de hører ordet filosofi. Med rette. Filosofihistorien er sentral. Den gir kunnskap om viktige spørsmål og problemer vi ofte ikke har tenkt på selv, og om forskjellige svar, som tvinger oss til å tenke og se flere mulige løsninger. Kunnskap om fortidens filosofer og deres arbeid kan, i tillegg til å være en del av en generell dannelse, være en utfordring og en inspirasjon til å tenke selv. Læreplanen fanger opp dette aspektet ved at elevene både skal lære filosofihistorie og arbeide med filosofenes tanker gjennom dialog, drøfting, diskusjon og vurdering.

Men filosofi er noe mer. Det handler ikke først og fremst om å kunne gjengi andres tanker eller om å innta en posisjon og komme med det rette svaret. Det er veien fram til svaret som er det sentrale. Det systematiske arbeidet med filosofiske problemer fører til en innsikt som er viktigere enn svaret på spørsmålet man arbeider med. Man erfarer at det er mulig å gjøre vanskelige ting enklere og forstå litt mer. Man forstår at det er mulig å handle gjennomtenkt og ta ansvar for det som skjer. Betydningen av ordet 'filosofi' kan si oss noe om det. Det kommer fra to greske ord som satt sammen betyr kjærlighet til eller lengsel etter visdom. Å lengte etter visdom er ikke det samme som å ha visdom. Filosofien gir oss kanskje ikke så mange

svar, men den viser oss gleden og mulighetene knyttet til det å ta sin egen undring og spørsmål på alvor.

Med et slikt perspektiv blir filosofi noe vi alle kan drive med så lenge vi er villige til å disiplinere tankene, tore å gå inn i vanskelige problemstillinger og sette spørsmålsteget ved egne og andres meninger og handlinger. For å kunne gjøre det, er det ikke nok bare å vite om hva andre tenkt. Vi må forholde oss aktivt til andres tanker, tenke selv og være åpne for kritikk og innspill.

Filosofier har utviklet måter å tenke systematisk på som kan være nyttige å lære og å bruke. Det handler om å kunne identifisere et problem og så arbeide med det gjennom å formulere og ta stilling til forskjellige løsninger. En nødvendig grunnleggende holdning i slikt arbeid er å være åpen og fordomsfri. Det betyr ikke det samme som å si at alt er sant, eller at alt er like bra. Det handler om at man ikke har fasit, og dermed må man vurdere og velge mellom flere muligheter. Særlig må man være skeptisk til raske og lettvinde svar. En filosof setter spørsmålsteget ved det tilsynelatende enkle og innlysende. En filosof leter etter gode grunner til at man skal leve på en bestemt måte eller gjøre bestemte ting. Det at «alle gjør det» eller «slik har jeg alltid gjort», er ikke gode grunner i seg selv.

Læreplanen legger opp til at elevene skal forholde seg til denne praktiske siden ved filosofien. Både gjennom generelle mål som utvikling av kritisk evne, toleranse, praktisk kompetanse, evne til å uttrykke seg muntlig og liknende, gjennom konkrete kompetansemål og gjennom verbene.

Den filosofiske samtalen

Læreplanen legger altså opp til at elevene både skal lære filosofihistorie og arbeide filosofisk. I tillegg til å føre dialog skal de, som vi har sett, diskutere, drøfte og vurdere. Dette er noe annet og noe mer enn generell samtale og utveksling

av mer eller mindre gjennomtenkte synspunkter. Derfor er det viktig å variere den muntlige aktiviteten i klasserommet fra spontan meningsutveksling til forskjellige former for strukturert samtale.

Poenget med å ha strukturerte samtaler er å kunne gå fra generelt prat og meningsutveksling om et tema, til en mer grundig undersøkelse hvor elevene får mulighet til å utvikle tanker og vurdere ideer og argumenter. Elevene skal trene på å vurdere hva som er bra og hva som er konsekvensene av konkrete utsagn og standpunkter. De skal stimuleres til å forholde seg til grunnleggende spørsmål gjennom å måtte arbeide med og ta stilling til temaer og standpunkter fra filosofihistorien. I tillegg er denne arbeidsmåten hensiktsmessig for å få fram det som er problematisk. Pedagogisk hjelper den med å engasjere alle elevene fordi strukturen demper dem som har lett for å dominere og støtter dem som vanligvis er mer tilbakeholdne. Samtalen legger også opp til at det er elevenes spørsmål og interesser som står i sentrum. Det er vanskelig å drive med filosofi hvis man ikke er interessert i emnet man arbeider med.

Elevene skal ikke lære seg *hva* de skal tenke, men *hvordan* de kan bli bedre til å tenke eller bedre til å systematisere tankene. Dette gjør de gjennom å lære seg og trene på logiske regler, å konsentrere seg om en ting av gangen, stille spørsmål, se andre muligheter, lytte til andre, tørre å være annerledes, tørre å prøve det som er vanskelig og liknende.

Filosofiske spørsmål

I en filosofisk samtale arbeider man med filosofiske spørsmål. Det er ikke alltid lett å skille ut slike, men det finnes tre vanlige kjennetegn som kan være til hjelp. Det første er at man må *tenke for å finne svaret*, man kan ikke bare sanse eller sjekke. For eksempel "Er det en katt på verandaen?" og "Er Oslo hovedstaden i Norge?". Disse spørsmålene kan besvares gjennom å se – på verandaen og i et leksikon. Mens spørsmål

som "Hva er meningen med livet?", "Kan man drepe et annet menneske?", "Skal vi bruke alt det vi tjener på oss selv?" og liknende, bare kan besvares ved hjelp av fornuften. Det andre er at et filosofisk spørsmål er *allment eller abstrakt*. Det betyr at spørsmålet er aktuelt for mange mennesker og i mange forskjellige situasjoner. Men det kan selvsagt ta utgangspunkt i noe konkret. For eksempel: Å gjengjelde en spydig kommentar med en tilsvarende spydig kommentar. For å kunne vurdere om det er riktig i det konkrete tilfelle, må vi gå veien om det allmenne: Hvordan forholde seg til andre? Er gjengjeldelse riktig? Skal mine handlinger være avhengig av andres? Skal vi bare være god mot de gode? og liknende. Det siste er at filosofiske spørsmål har *mange mulige svar*, selv om det fins *ett* som er sant eller *noen* som er bedre enn andre. For eksempel: Finnes engler? Hvis vi først har klagjort hva vi mener med 'engel', er det rette svaret enten 'ja' eller 'nei'. Problemet er at vi ikke har tilgang til det rette svaret, derfor må vi arbeide med mulige svar. Slik er det med tilsvarende spørsmål som: Vet en hund at den er en hund? Har universet blitt til av ingen ting? Hva er den grunnleggende forskjellen på mennesker og andre levende vesener? Hva er hensikten med livet mitt? Skal jeg gjøre det jeg vil? Hva er forholdet mellom kunst og vitenskap? Er dødsstraff riktig? Vi kan aldri være sikker på at det svaret vi har kommet fram til er det beste og det rette. Vi må hele tiden være beredt til å tenke på nytt.

Strukturen for samtalen

Det er flere måter å ha filosofiske samtaler på, og de har mange fellestrekk. Det viktigste de har felles, er struktur. Her presenterer jeg en metode som er velprøvd i klasserom over hele verden de siste førti årene. Metoden er inspirert av den klassiske, greske dialogen. Den tar utgangspunkt i at vi har tilgang til svar gjennom vår egen og andres tenkning, men at vi kan trenge hjelp og trening for å strukturere og forbedre tenkningen vår. Alle mennesker tenker, men man kan trenge seg opp i å tenke bedre og mer

grundig. Gjennom filosofihistorien kan vi se visse felles trekk ved måten filosofene har arbeidet på. Disse kan settes opp i følgende punkter:

- Fokus på én ting om gangen
- Lytte til og bygge på det andre sier
- Begrunne påstander
- Ta stilling til egne og andres tanker
- Ha et metanivå, det vil si å kunne reflektere over egne tanker og selve tankeprosessen

Reglene for en filosofisk samtale tar utgangspunkt i punktene ovenfor:

- Man snakker om en ting om gangen.
- Man snakker klart og konkret, for eksempel gjennom å gi eksempler.
- Man begrunner det man sier.
- Man ser sammenhenger, likheter og forskjeller i det som blir sagt.
- Man tar stilling til det som blir sagt, gjennom å svare på spørsmål som: Er det sant? Er det bra? Hvorfor er det (ikke) bra?
- Man er villige til å stille spørsmål ved alle tanker, også sine egne, og til å prøve og feile.
- Det er viktig å lytte, både til seg selv og til andre. Man skal ta stilling til det som blir sagt, ikke til det vi tror den andre mener.
- Man skal ikke gjenta det som har blitt sagt.
- Man reflekterer over det som skjedde i samtalen.

Det er et poeng at elevene skal delta med egne tanker og ikke gjengi det de tror læreren vil de skal si eller ting de har snappet opp i bøker. Strukturen skal hjelpe dem med det. Det er selvsagt mulig, og ønskelig, å bruke elementer fra den filosofiske samtalen ellers også. Elevene kan systematisk stille spørsmål til læreboka, de kan trenge seg i å snakke og skrive om én ting av gangen også når de skal lære seg og formidle et bestemt lærestoff og ordet kan fordeles mellom elevene ved hjelp av terning eller lappetrekking. Man kan også trenge elevene i å vurdere hverandres "faktasvar" i stedet for raskt å få bekreftelse fra læreren på at det de sa var riktig. Læreren kan spørre de andre elevene om de er enige i at det er det riktige svaret,



hvordan de vet det osv. På denne måten trener de på å stole på seg selv, lytte til hverandre og tåle kritikk. De ser også nytten av å avsløre uviitenhet og får erfaring med hvordan dette er en vei til mer og bedre kunnskap.

Hvordan gjør man det?

Det er enklest for deg og for elevene hvis dere arbeider systematisk og strukturert slik at arbeidsmåten fungerer som en støtte og hjelp til å holde seg til saken, begrunne og liknende. Arbeidsmåten, eller strukturen, består av følgende elementer:

Hendelse: Oppgave, tekst, spørsmål, påstand eller liknende. Påstander bør formuleres slik at man kan si om man er enig eller ikke. Spørsmålene bør være slike man kan svare ja eller nei på. Da er det lettere å organisere starten på samtalen. Hendelsen leses opp høyt i klassen eller presenteres, hvis det er en oppgave, i plenum. Ikke bruk for mye tid på forklaringer og gjentakelser. La elevene eventuelt forklare for hverandre og finne løsninger selv, men la dette skje så alle hører.

Tenkepause: Elevene arbeider hver for seg med hendelsen, for eksempel formulerer spørsmål, tar stilling til en påstand, svarer på et spørsmål, løser en oppgave eller liknende.

Samtale: Den begynner med at en elev presenterer sitt spørsmål, sitt svar eller tilsvarende avhengig av type hendelse. Dette skriver læreren på tavla. Det gjør det lettere å huske hva som

ble sagt og holde seg til det i fortsettelsen. Deretter fortsetter samtalen gjennom at de andre tar stilling til det den første har sagt. Poenget er altså ikke at de andre skal presentere sine egne tanker fra tenkepausen, men i stedet forholde seg til det første utsagnet og finne ut om det er bra eller ikke. Samtalen kan inneholde tenkepauser hvor elevene tar stilling til spørsmål som dukker opp. En annen måte å starte på er at alle viser sitt standpunkt gjennom å reise seg eller bevege seg i rommet: De som er enige i påstanden/svarer ja på spørsmålet, står opp/går opp til tavla. Deretter kan en elev fra den ene gruppa stille spørsmål til en elev i den andre. Dermed er samtalen i gang. Den brytes opp med tenkepauser, at man tar stilling, oppklarer osv. når det er nødvendig. Elevene skal utfordres til å snakke og til å vurdere det som blir sagt. Dere kan også skrive opp hvor mange som er enige eller uenige/svarer ja eller nei og så ha en tilsvarende runde på slutten av samtalen for å se om noen har skiftet mening i løpet av samtalen.

Metasamtale: Det er viktig å sette av tid til metasamtalen. Den hjelper elevene til å skape mening i det som har skjedd og gjøre dem bevisst på hvordan de kan bli bedre. Metasamtalen kan sammenliknes med å se på video etter en fotballkamp hvor man analyserer kampen med tanke på sterke og svake sider for å finne ut hva man må trenge mer på. Metasamtalen starter med en tenkepause hvor

alle skriver ned svarene på to til tre spørsmål. Et viktig spørsmål er "Hva var vanskelig?". Ellers er aktuelle metaspørsmål: "Hva var vi uenige om?", "Hva var det viktigste vi gjorde?" og liknende. Elevene leser opp sine svar til ett spørsmål av gangen, i runde. Pass på at ingen gjen-tar det som har blitt sagt før. La runden starte forskjellige steder i sirkelen, gjerne ved bruk av terning eller lappetrekking. Bli enige om ting dere kan gjøre neste gang for å unngå noen av vanskelighetene dere har støtt på.

I samtalen gjelder vanlige regler for saklighet og høflighet i tillegg til filosofiens krav om begrunnelse og vurdering. Læreren skal ikke selv delta i samtalen, men hjelpe elevene gjennom å skrive det som blir sagt på tavla, fordele ordet, kreve oppklaringer og liknende. Læreren styrer gjennom å stille spørsmål, løfte fram mulige problemer, kreve begrunnelser og passe på at alle har mulighet til å si noe, for eksempel ved å bruke en terning. Filosofiarbeidet blir bedre hvis hver elev har en egen filosofiloggbok som de blant annet kan bruke i tenkepausene.

Når det kommer spørsmål eller påstander som læreren oppfatter som kontroversielle eller vanskelige å forstå, kan han eller hun bryte inn og spørre: Forsto alle hva hun sa/hva hun mente? Be deretter noen forklare. Læreren kan be dem som er enige med påstanden, reise seg og be-grunne standpunktet sitt. Hvis det kommer opp spørsmål, kan læreren be elevene svare etter en tenkepause i stedet for å svare selv. Hvis ele-vene ikke klarer å håndtere eventuelle diskri-minerende eller nedvurderende påstander i løpet av samtalen, må du ta det opp *etter* at samtalen er avsluttet. Det kan for eksempel være at de ikke klarer å tilbakevise rasistiske eller kjønnsfascistiske uttalelser (i generell form, ikke i omtale av hverandre, slike skal all-tid avvises med henvisning til de generelle re-glene for samtalen). Da kan du ta opp temaet i timen etter i form av mer tradisjonell undervis-ning hvor blant annet forskjellige argumenter blir presentert.

En slik strukturert samtale sikrer at flere kom-mer til orde, og at flere standpunkter kommer fram. Det at samtalen går sakte, og at den en-kelte kan tenke i tenkepausene, gjør at også de som trenger mer tid av forskjellige grunner, snakker. Også bevisstheten om at i filosofi er det ingen som vet helt sikkert, og at det å prøve mange forskjellige svar er en måte å vite noe mer på, gjør at flere tør si noe uten at de er redde for å være dumme eller svare feil.

Praktiske råd

1. La elevene sitte i ring så alle kan se og høre.
2. La elevene ha en loggbok som de bruker bare når de har filosofisk samtale.
3. Bruk terning eller lappetrekking for å velge ut elever som skal presentere sine tanker. Det finnes terninger med tall opp til 20. Gi elevene tall gjennom å telle fra 1 og oppover i en runde. Eventuelt kan du ha elevenes navn på lapper i en eske eller liknende.
4. Ha tenkepauser slik at elevene kan skrive ned spørsmål, svar og refleksjoner.
5. Lag "loggark", dvs. ark hvor oppgaven står og det er plass til å skrive. På loggarket kan elementene fra strukturen komme fram. Ikke glem metaspørsmål som "Hva er vanskelig" osv. Arket kan senere limes inn i loggboka.
6. Ikke la elevene ha andre ting på pulten enn ark å skrive på, loggbok og noe å skrive med.
7. Lær elevene å krysse over det de skriver feil, er misfornøyd med og liknende. Ved ikke å hviske det ut kan de bli mer klar over betydningen av "feiltenkning" for å forstå bedre.
8. Hold deg tilbake, vær klassens sekretær. Ta heller utgangspunkt i det som elevene sa og gjorde i neste time: rett opp misforståelser, anerkjenn, vis flere muligheter, gi kunnskap osv.
9. La elevene få mulighet til å bli bedre. Ha fi-losofiske samtaler jevnlig.

Beate Børresen, førstelektor ved Høgskolen i Oslo,
adr.: Beate.Borresen@lu.hio.no

METODIKK

Beate Børresen:

Filosofiske samtaler om kjønn og kjønnsroller

Undervisningsoppleggene nedenfor er laget slik at de skal kunne gjennomføres ved å følge anvisningene. Strukturen for oppleg-gene kan selvsagt fylles med innhold fra andre kompetansemål.

1. Kjønn og kjønnsroller

Påstander

1. Menn og kvinner har ulik natur. (Aristoteles)
2. Kvinnens natur er ufullkommen i forhold til mannens. (Aristoteles)
3. Gud vil at kvinnen skal være underkastet mannen. (Thomas Aquinas)
4. Gutter og jenter er forskjellige, derfor bør de ikke få samme oppdragelse. (Rousseau)
5. Kvinnen er skapt til å ta omsorg for fami-lien. (Rousseau)
6. Kvinner og menn er likeverdige når det gjelder fornuft og intellektuelle evner. (Mary Wollstonecraft)
7. Mennene er rasjonelle og kvinnene er emosjonelle. (Immanuel Kant)
8. Det finnes ingen egen kvinnenatur. (John Stuart Mill)
9. Kvinners frigjøring gagnar hele samfun-net. (John Stuart Mill)
10. Likestilling mellom menn og kvinner er en fordel også for mannen. (Simone de Beauvoir)
11. Kvinner tenker annerledes om moral enn menn. Hun har mer fokus på omsorg og nære relasjoner. (Carol Gilligan)
12. Kvinner og menn er så forskjellige at vi kan si at det finnes to slags mennesker. (Luce Irigaray)

Gjennomføring

1. Lag lapper med påstandene ovenfor. Lag gjerne noen selv eller bare bruk noen av dem jeg har foreslått. Ikke ha med opphavs-personer på påstandene elevene får utlevert. La dem arbeide med påstandene og deretter møte dem i en sammenheng og knyttet til en person/filosof. En påstand på hver lapp. Lag én stor lapp med 'Enig', én med 'Uenig' og én med 'Uenig i gruppa'.
2. Legg lappene med Enig/Uenig/Uenig i gruppa på gulvet i sirkelen eller heng dem opp på tavla. Elevene skal legge/henge sine påstander under en av lappene.
3. Del elevene inn i grupper to og to (eventuelt tre hvis det er nødvendig). La hver gruppe få én påstand. To grupper kan godt arbeide med samme påstand. Be gruppene avgjøre om de er enige eller uenige i påstanden. Understrek at målet ikke er å være enig, men å tenke på grunner til å være enig eller uenig.
4. Spør om det er noen grupper som ikke har blitt enige. Be én eller flere av disse om å forklare hvordan de tenkte. La eventuelt de andre grup-pene være med i samtalen, men pass på at de snakker om det samme, dvs. om grunner til å være enig eller uenig i akkurat den påstanden. La deretter gruppa legge/henge sin påstand under lappen med 'Uenig i gruppa' på.
5. Hvis det er tid, ber du de andre gruppene om å redegjøre for sine standpunkter. Hvis ikke, ber du dem legge/henge påstandene sine under lappene med 'Enig' eller 'Uenig'. Du kan eventuelt fortsette samtalen dagen/uka etter.

6. Metasamtale: Hva lærte vi? Hva var vi flinke til? Hva var vanskelig? La elevene svare på spørsmålene for seg selv i en tenkepause først.

OBS Pass på at elevene, når de arbeider med påstand nr. 3, snakker om Guds vilje i forhold til dette, ikke om kvinnen skal være underkastet mannen. Og eventuelt i forlengelsen av det: Om det at det står i Bibelen betyr at troende mennesker må rette seg etter det.

Alternativ gjennomføring

La elevene få en påstand hver, eventuelt to sammen får en påstand. Skriv 'Enig', 'Uenig' og 'Uenig i gruppa' på tavla. La elevene klistre sine setninger under ett av ordene på tavla. Slå terning/trekk lapp om hvem som skal gå opp til tavla, peke på sin påstand og begrunne hvorfor hun/han har satt den der. Når hun/han har begrunnet spør du om det er en bra begrunnelse. Deretter kan du spørre om noen er uenig, dvs. vil ha påstanden et annet sted eller er uenig i begrunnelsen. Dette kan ofte ta lang tid, så du må vurdere om flere skal presentere eller om dere skal behandle få påstander i dybden. I begynnelsen lønner det seg ofte å la flere slippe til og så gå i dybden etter hvert som elevene får erfaring.

Mulig oppfølging

Elevene kan, gjerne i små grupper, arbeide med å koble påstandene de har fått utlevert til en filosof eller en epoke. Svarene presenteres muntlig i klassen, på klassens nettsted eller på annen passende måte. Eventuelle feil kan læreren rette opp etter at hun/han har spurt elevene om de er enige i svaret, altså gitt elevene mulighet til selv å rette opp.

2. En egen kvinnenatur?

Mange filosofer (for eksempel Aristoteles, Kant, Rousseau og noen moderne feminister som Carol Gilligan og Luce Irigaray) hevder at kvinner er en annen type mennesker enn

menn, derfor må de behandles annerledes og ha andre rettigheter.

Spørsmål: Har de rett?

Tenkepause: Svar på spørsmålet. Ja, fordi .../Nei, fordi ...

Samtale: De som svarer ja, reiser seg. Velg ut en i den største gruppa (bruk terning eller lappetrekking) som skal spørre en i den minste gruppa om hvordan han/hun tenkte. La elevene ta stilling til om det var en god begrunnelse. Husk at de ikke skal komme med sitt eget svar, men forholde seg til det svaret som ble presentert.

3. Simone de Beauvoir

Bok II av *Det annet kjønn* begynner slik "Man er ikke født som kvinne - man blir det."

Spørsmål: Hva betyr det?

Tenkepause: Svar på spørsmålet med én setning.

Spørsmål: Hva innebærer det?

Tenkepause: Svar på spørsmålet med én setning.

Samtale: Arbeid med ett spørsmål av gangen. Trekk ut en som skal presentere sin setning. Hør hva de andre mener om den. Finn ut om det er en rimelig tolkning. Lag to lister på tavla over henholdsvis betydninger av og konsekvenser av Beauvoirs påstand.

OBS Husk at dette ikke skal være en test av elevene for å sjekke om de kan gjengi det du eller læreboka har sagt. Elevene skal arbeide med egne tanker i forhold til utsagnet og de skal arbeide sammen med å forstå. Når de har gjort det kan dere gjennomgå lærebokas framstilling av Beauvoirs synspunkter.

4. Skjønnhet

Simone de Beauvoir sier at det er viktigere for kvinner enn for menn å være vakre.

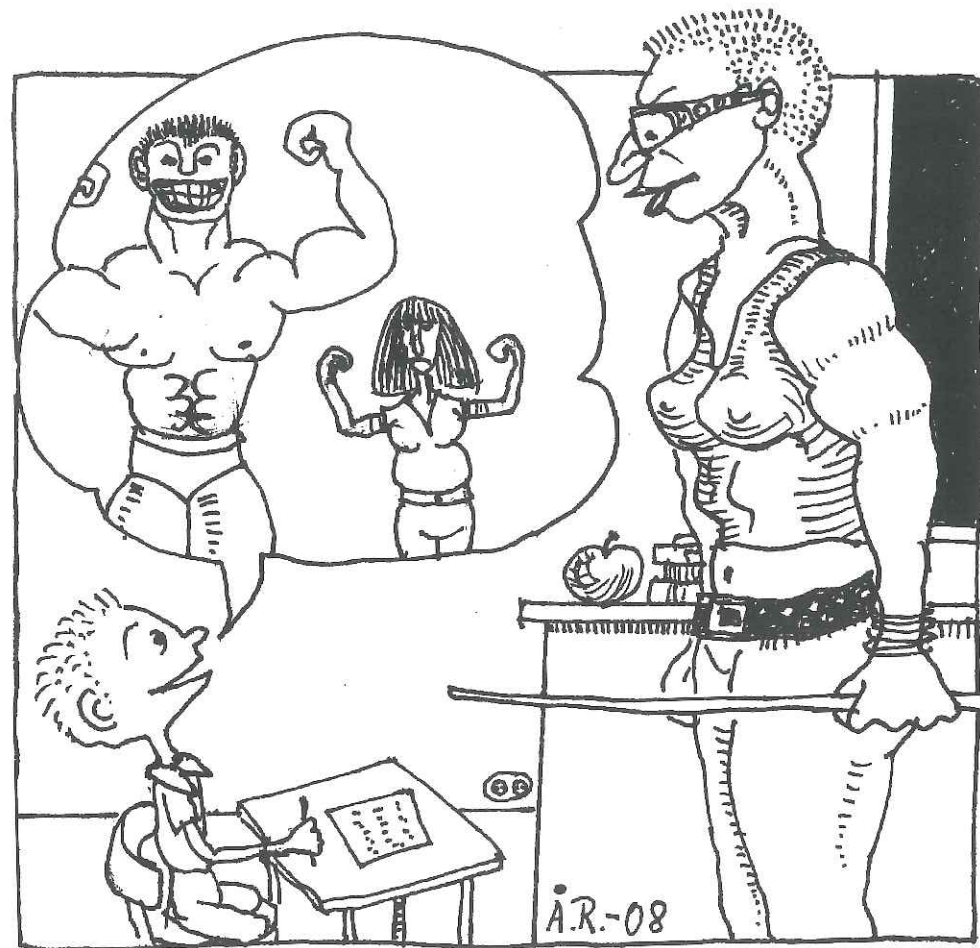
Spørsmål: Har hun rett?

Tenkepause: Svar på spørsmålet. Ja, fordi .../Nei, fordi ...

Samtale: Se under oppgave 2.

5. Kvinnelighet

I *Det annet kjønn* fra 1949 beskriver Simone de



Beauvoir det kvinnelige på denne måten: "Å være kvinnelig vil si å være kraftsløs, flyktig, passiv og føyelig. Den unge piken bør ikke bare pynte seg og forberede seg, hun bør også undertrykke sin spontanitet og isteden lære seg å være yndefull og bevisst sjarmerende som sine eldre medsøstre. Enhver bekræftelse av hennes eget jeg svekker hennes kvinnelighet og hennes mulighet til å forføre."

Spørsmål: Må jenter fortsatt være føyelige for å være tiltrekkende?

Tenkepause: Svar på spørsmålet. Ja, fordi/Nei, fordi

Samtale: Trekk ut en som skal presentere sitt svar. Skriv svaret på tavla. La elevene sammen finne ut om det er et bra svar eller ikke. Eller bruk prosedyren beskrevet i oppgave 2.

6. Husarbeid og undertrykkelse

Lenin sa i 1921 at kvinnen var undertrykt fordi de er "... husslaver", ettersom de er overbebyrdet med hele tyngden av det mest utakknemlige og slitsomme og sløvende arbeidet på kjøkkenet og i hver enkelt families husholdning." I 1919 sa han at "... selv når kvinnene har fulle rettigheter, er de fremdeles trampet under fot på grunn av at alt husarbeidet er overlatt til dem."

Spørsmål: Har Lenin rett i at kvinner er "slaver" hvis de har hovedansvaret for husarbeidet?

Er det fortsatt slik Lenin beskrev situasjonen for nesten 90 år siden?

Tenkepause: Svar på spørsmålene. Ja, fordi .../Nei, fordi ...

Samtale: Se under oppgave 2.

7. Husarbeid og likestilling

I 1970-årene hevdet Dag Østerberg at veien til et likestilt samfunn ikke gikk via lønnsarbeid for både kvinner og menn, men ved at husarbeid og barneomsorg ble oppgradert og anerkjent som viktig samtidig som begge kjønn deltok i det.

Tenkepause: Ta stilling til om Østerberg har rett. Han har rett, fordi.../Han tar feil, fordi...

Samtale: De som mener han har rett reiser seg. De som mener han tar feil formulerer spørsmål til de andre og omvendt. Trekk ut en som skal starte med å stille spørsmål.

8. Arbeid med fagtekst

Å lese fag er vanskelig, å lese filosofihistorie kan være spesielt vanskelig, derfor kan det være nyttig at lærer og elever arbeider med læreboka sammen. Her presenterer jeg en måte å gjøre det på. Den er tidkrevende, men gir mye, samtidig som den viser elevene en god måte å studere på generelt.

1. Velg en tekst på 1-3 sider i læreboka. Læreren leser høyt mens elevene følger med i sin egen bok. Under lesingen skal de markere ting de ikke forstår, er usikre på og som vekker interesse.
2. Når teksten er ferdiglest, skal elevene ha en tenkepause hvor de formulerer spørsmål med utgangspunkt i det de markerte under lesingen.
3. Lag tre felter på tavla og skriv henholdsvis "Faktaspørsmål", "Tolkende spørsmål" og "Filosofiske spørsmål" over hvert felt.
4. Samle inn elevenes spørsmål i runder. Skriv elevens navn i parentes etter spørsmålet. Hver elev presenterer bare ett spørsmål av gangen. Man skal ikke gjenta spørsmål som allerede står på tavla, men man kan be om at ens eget navn føyes til en annens spørsmål. Hvis noen er usikre på om de har det samme som et spørsmål som allerede er presentert, la dem lese det høyt og la klassen sammen vurdere. Elever som vanligvis er tilbakeholdne og som hevder at deres spørsmål allerede står på

tavla, bør oppfordres til å lese det de har notert høyt for å forsikre at det virkelig er slik. Slike runder kan ta lang tid. Du kan eventuelt la elevene gå sammen to og to og komme fram til spørsmål som de stiller sammen. Husk å spørre til slutt om noen har et helt annet spørsmål enn noen som allerede står på tavla. Hvis det er usikkerhet om hvilken kategori et spørsmål tilhører, så kan det skrives inn flere steder.

Videre arbeid

Fordel faktaspørsmålene mellom elevene og gi dem en dag eller to til å finne svar på dem. Svarene presenteres muntlig i klassen, på klassens nettsted eller på annen passende måte. Eventuelle feil kan læreren rette opp etter at hun/han har spurt elevene om de er enige i svaret, altså gitt elevene mulighet til selv å rette opp.

Gå gjennom de tolkende spørsmålene i fellesskap i klassen. Hva kan dette bety? Hvilke rimelige tolkninger finnes det? Og liknende. Her handler det hele tiden om å relatere tolkningen til teksten, altså "Hva er rimelig tolkning i *denne* konkrete teksten?". Her skal læreren være streng og holde elevene i ørene hvis tolkningene er for mye ut på viddene.

Renskriv elevenes filosofiske spørsmål og presenter dem på et ark eller en overhead. La elevene velge et spørsmål å samtale om. Elevene kan eventuelt avgjøre om noen av de filosofiske spørsmålene allikevel ikke er filosofiske. De kan også gruppere spørsmålene etter tema og så bestemme hvilket tema de vil snakke om. Spørsmålene kan også skrives på lapper, elevene trekker en lapp hver og arbeider med hvert sitt spørsmål i en tenkepause. Deretter trekkes en eller flere elever ut til å presentere spørsmål og forslag til svar. Her kan man gå ut over teksten. Å arbeide med filosofiske spørsmål handler om å arbeide med det teksten får oss til å tenke på eller undres over.

Ha en filosofisk samtale. Husk metasamtale.

Mulig variant

La elevene finne en påstand i teksten de er enig i og en påstand de er uenig i, evt. selv formulere påstander ut fra teksten som de så tar stilling til.

Lærerens spørsmål

Læreren bør ha arbeidet med teksten på forhånd og skrevet ned tilsvarende typer spørsmål. Disse kan presenteres for elevene etter at deres spørsmål er samlet inn og bare hvis det er spørsmål og temaer som elevene selv ikke har tatt opp. Det må ikke gis inntrykk av at lærerens spørsmål er viktigere eller riktigere enn elevenes. Å ha forberedt seg på denne måten gjør også læreren til en bedre lytter i forhold til elevenes arbeid med teksten.

Litteratur

Simone de Beauvoir: *Det svake kjønn*. Oslo. 1992.

Inga Bostad: *Tenkepauser*. Oslo. 2003.

Oscar Brenifier: *Bare spør!* Oslo. 2004.

Beate Børresen og Bo Malmhøster: *La barna filosofere*. Kristiansand. 2003.

Forts. fra side 52

Det er vesentlig med menneskerettighetserklæringer, men omsorg for andre blir jo først og fremst til gjennom å oppdage en annens menneskeverd. Religion er en enorm ressurs i så måte. Humanisering av menneskenaturen har i vesten først og fremst blitt initiert gjennom kristendommen. Forsøker man å eliminere den 1000 år gamle kristne tradisjonen, eliminerer man samtidig vårt samfunns viktigste kilde til nestekjærlighet.

Det kan også være verdt å ha i mente at når troen på Gud og en altomfattende kjærlighetskilde ikke lenger blir en selvfølgelig referanse, oppstår ulike former for menneskedyrkelse. Tapet av gudstro fører til at man søker transcendensen andre steder. I Europa på 1900-tallet ble tapet av religiøs tilbedelse og tro kompensert med massetilbedelse av herskeren Ifølge

Beate Børresen og Bo Malmhøster: *Tenke sammen. Å arbeide med filosofi*. Oslo. 2006.

V.I. Lenin: *Frigjøringen av kvinnen*. Oslo. 1970.

Elin Svenneby: *Også kvinner, Glaukon!* Oslo. 1999.

Dag Østerberg: *Bemerkninger til kvinnesaken. I Makt og materiell*. Oslo. 1971.

Dag Østerberg: *Likestilling og forskjellighet mellom kjønnene*. I Ragnhild Grennes (red.): *Hvis husmoren ikke fantes*. Oslo. 1978.

Jeg tar gjerne imot spørsmål, kommentarer og erfaringer.

Beate Børresen, førstelektor ved Høgskolen i Oslo,
adr.: Beate.Borresen@lu.hio.no

Heller og Plemper i boka *Personality Cults in Stalinism* (Göttingen: V&R Unipress, 2004, 19) var "Guds død" forutsetningen for guddommeliggjøringen av mennesket, og den sakrale energien ble i det 20. århundre sluppet løs innenfor den politiske sfæren. At ytterliggående ideologier med et sterkt fokus på en leder kan ses på som religionssubstitutter, er ikke noe som bare religiøse mennesker kan bruke i apologetisk øyemed. Det inneholder en antropologisk innsikt verdt å ta innover seg, enten man med borgerskapets idealer ser på religion med lett nedlatenhet, eller i ren naivitet tror at fornuften alene kan berge mennesket.

Per Bjørnar Grande:
Førstelektor ved Høgskolen i Bergen
per.grande@hib.no

Per Bjørnar Grande:

Perspektiver omkring religion i skolen

Utviklingen i verden de siste ti årene har ført til at det er de få men store sakene som gjelder. Et av de alvorligste problemene i verden, som berører alle mennesker, er vold, ofte i skikkelse av tilfeldig videoimitert vold eller ideologisk vold uttrykt som terrorisme. Det vil si, den volden som man imiterer via media har nok en mye større virkning på terrorisme enn det som til vanlig kommer fram. All terrorisme starter gjennom at enkeltindivider begynner å etterligne voldelige idealer. Et annet akutt problem i verden er at vårt begjær etter suksess og karriere ofte står i grell kontrast til klimaproblemene. Dess mer ytre suksess, dess større forbruk. Hele verden, vesten spesielt, er så ensidig basert på ytre suksess at vi blir lite villig til å ta dette faktumet innover oss.

Dersom mennesket hadde klart å løse problemene omkring vold og forbruk, ville de fleste andre problemene synes mer løsbare, og vi ville skapt en mer grunnleggende framtidsoptimisme. Mens vi daglig blir minnet om de relativt få men akutte utfordringene, er akademiet, ikke minst den humanistiske forskningen, rettet mot ekstremt små og minutiøse områder, fjernt fra de store globale utfordringene. Mens akademikerer sitter og teller fotnoter og blir bare mer og mer perifer i forhold til utfordringene i verden, blir den folkelige kulturen mer og mer opp tatt av sex, helse og vold.

Forskningsmessig er det, spesielt innenfor humaniora, et akutt behov for tverrfaglig tenkning. Og i framtiden vil det bli mer og mer vesentlig

å rette søkelyset mot ulike problemfelt. Dersom det ikke skjer, kan det hende at humanvitenskapen snart vil befinne seg i en krise. Uttrykket "dette er bare av akademisk interesse," blir stadig mer brukt og stadig mer relevant. 1,9 mennesker leser i snitt en faglig artikkel, muligens enda færre leser de tyngre tingene. Ut fra dette perspektivet er det viktig at forskeren blir mer folkelig, mer populariserende, personlig, selvstendig og dristig. Ikke minst selvstendig. Det vil være vesentlig at man i framtiden tør å tenke mer tverrfaglig, mer i synteser, samtidig som det er rom for å operere med hypoteser.

I lys av dette negative scenariet kan det være vesentlig å se skolen og det nye RLE-faget. Det som universitetene og høyskolene driver med, vil, i større eller mindre grad, bli det som skolen driver med. Hele samfunnet er bygd på dette "dryppe-nedover-fenomenet". Med et akademia der de ansatte verken prøver å si noe vesentlig eller som ikke tror at det er lov til å si noe vesentlig (grunnet positivistiske vrangforestillinger), risikerer man å fjerne det aller viktigste i livet til den oppvoksende slekt. Nemlig behovet for å finne mening.

På enkelte områder har ikke dryppe-nedover-fenomenet infiltrert skolen, for eksempel innenfor moderne språk teori. Innenfor disse teoriene refererer språket først og fremst til språk og ikke til en ytre samfunnsmessig virkelighet. Strukturalisme og nykritikk har aldri slått igjen innenfor norsk skole, heller ikke dekonstruksjonismen og dets forsøk på å oppløse

etablerte meningsstrukturer. Eksistensialistisk tenkning har også vært en mindre del av grunnskolens tenkning enn ellers i samfunnet. Forsøket på å gjøre skolen objektiv og ideologifri har derimot i stor grad lyktes. Og en viss type objektivitetsmani har vært uhyre vesentlig som vern mot diskriminering og forskjellsbehandling. Ingen oppegående nordmann vil vel tilbake til den tiden da skolen diskriminerte de som ikke var lutheranere. Samtidig er det en tendens i postmodernismens tidsalder til å skjule sine dogmatiske agendaer slik at det virker som om man ikke mener noe som helst – om ikke det da kan uttrykkes sarkastisk eller rent ironisk.

KRL-faget slik det praktiseres akkurat nå, ble formulert av Hernes-gruppen, så modifisert i 2002 og 2005. Med 2002- og 2005-versjonen behøver man ikke lenger å søke om fritak for noe som oppleves som forkynning (bordvers, salmesang, gudstjeneste etc), man får fritak så lenge man ber om det. Men de rene kunnskapsbitene får man ikke fritak fra.

Høyskolelektorer i KRL rundt omkring i landet har de siste tre-fire årene fartet rundt på diverse konferanser, ofte med lua i hånden, teologene mer duknakkert enn religionsviterne, preget av uttalelsene fra Menneskerettskommisjonen fra 3. november 2004 om at KRL-faget krenket artikkel 18 nr. 4 i FN-konvensjonen om politiske og sivile rettigheter. Åtte familier som tilhører Human Etisk Forbund førte saken videre for Den Europeiske menneskerettsdomstolen. På bakgrunn av dette ble det den 29. juni i 2007 vedtatt, med 9-8 dommermargins flertall, at KRL-faget krenket menneskerettighetene, ikke 2002- og 2005-versjonene, men slik KRL-faget var utformet i 1997. Menneskerettighetene er her forstått som foreldrenes rett til å bestemme barnas religiøse påvirkning. Og slik jeg forstår det, var det nettopp fritaksordningen som var for rigid.

Jeg har reist rundt på ulike konferanser her på

1. Lars H. Fr. Svendsen. Ondskapens filosofi, 33. 2. Joachim Fest. Hitler. En biografi, Gyldendal, 2005, 577.

bjerget, spesielt i hovedstaden, hvor KRL-faget har blitt debattert. Det som slår meg i diskusjonen omkring faget er mangelen på perspektiver. Det hele minner meg om introkurset til religionsvitenskap grunnfag, da vår førsteamanuensis i religionsvitenskap presterte å hevde, i beste positivistiske ånd, til oss, de nye grunnfagsstudentene, ivrige som vi var etter å finne ut om religionenes relevans, at det er like absurd å begynne studere religion for å finne ut om man vil bli buddhist som å studere naturfag for å bli en blomst. Vel er det vanskelig for et menneske å bli en blomst, men rundt 95% av verdens befolkning tilhører da en eller annen religion, og en ganske høy prosent av disse igjen vil si at religionen deres er det mest sentrale i livene deres.

På samme vis opplever man på disse KRL-konferansene at det er rammene som først og fremst betyr noe. Innholdet er sekundært. Opptil flere ganger har jeg hørt Njål Høstmælingen fra Senter for Menneskerettigheter. Perspektivet hans er at dersom et eneste individ føler seg krenket av KRL-faget, så må faget justeres. Nå er jo dette, idealismen til tross, et berettiget perspektiv innenfor konteksten hans. Samtidig avslører perspektivet en frapperende fantasiløshet ettersom hele faget vurderes ut fra en eneste negativ tilbakemelding. Hele argumentasjon virker blottet for konstruksjonistiske perspektiver, slike som for eksempel: hvordan kan flest mulig få mest mulig igjen for religionsundervisningen? Eller hvordan gjøre barna best mulig rustet til å møte ulike former for religion, til selv å ta frie og personlige standpunkt. Ikke minst har disse religionskonferansene vært ulidelig mangelfulle når det gjelder å rette søkelys på hvordan religion kan gjøre mennesker i stand til å møte problemer som verden står overfor.

I stedet får man innlegg à la Bente Sandvig i Human Etisk Forbund, som i toleransens navn frakjenner 80% av alle som underviser i KRL kompetanse til å undervise i morgendagens RLE-fag.

Forts. på side 52