



2010

Þjóðarspegilinn

# Heimspekisamræða í kennarahópi

Margrét Jensína Þorvaldsdóttir

Félags- og mannvísindadeild  
Ritstjórar: Helga Ólafs og Hulda Proppé

Rannsóknir í félagsvísindum XI. Erindi flutt á ráðstefnu í október 2010

Ritstýrð grein

Reykjavík: Félagsvísindastofnun Háskóla Íslands

ISBN 978-9935-424-02-0



HÁSKÓLI ÍSLANDS

# Heimspækisamræða í kennarahópi

Margrét Jensína Þorvaldsdóttir

Grein þessi er byggð á fræðilegum gögnum sem safnað var við undirbúningsvinnu að þróunarverkefni í leikskólanum Foldaborg í Grafarvogi skólaárið 2007-2008. Þar hafa kennarar og börn tileinkað sér nálgun heimspækisamræðu með börnum (*philosophical inquiry with/for children; P4C*) í starfi og leik undanfarinn áratug (Foldaborg, 1997) og var skólinn því kjörinn vettvangur til að iðka heimspækisamræðuna í bland við sókrátíska samræðuhefð í kennarahópi. Samræðuaðferðinni var ætlað sambærilegt hlutverk og í barnahópnum, þ.e. að skapa nokkurs konar ramma með það fyrir augum að geta betur fest hönd á ferli samræðunnar. Í „vernduðu“ umhverfi samræðufélagsins gefst færi á að kafa dýpra í viðhorf kennara til álitamála, tengt uppeldi og menntun. Tilgangurinn er að varpa á þau ljósi og kryfja, ásamt því að skapa markvissa samræðu um stefnu og sýn leikskólans.

Annað aðalmarkmið var að efla hópinn sem samhenta námsheild kennara og barna. Ýmis álitamál „fæddust“ í samræðunni; leiddi þar að mestu leyti eitt af öðru: Hvað er barn? Hvað er bernska? Hvað er nám? Hvernig læra börn? Hvernig „mannast“ börn? Hvað er manngildi? Leitast var við að greina undirliggjandi og/eða einkennandi viðhorf og hvernig þau geta hindrað eða stuðlað að bættu námsumhverfi barnanna og geta hvort heldur sem er reynst bjargir sem hindranir í námsferlinu. Í hnotskurn: Hvernig getur heimspækisamræða nýst, annars vegar starfsmanninum sem fagmanni, og hins vegar starfsmannahópnum í heild til að ígrunda „viðhorf, vitneskju og vinnulag“ með það að markmiði að geta grundað betur sameiginlega sýn á skólastarfið.

Niðurstöður þróunarverkefnisins sem ekki er rúm til að greina nánar frá hér, en stefnt er að að birtist innan skamms á öðrum vettvangi, munu væntanlega geta nýst áhugasömum stjórnendum í leikskólum sem hyggjast vinna markvissar að því að byggja upp virka endurmenntun kennara sinna og efla um leið samræðu um stefnu og sýn, byggða á þátttöku kennara.

Þar sem margt og mikið hefur verið ritað um aðferðafræði heimspæki með börnum er meginviðfangsefnið hér á eftir að leitast við að varpa ljósi á Sókrátíska samræðuhefð og setja aðferðina í samhengi við leikskólastarf.

## Bakgrunnur

Kveikjan að þróunarverkefninu var í stuttu máli sú að samkvæmt mati leikskólastjóra almennt virðist of lítil markviss samræða fara fram innan leikskólans um fyrir hvað leikskólinn stendur, þ.e. um sérstöðu, stefnu og sýn. Þar sem slík samræða á sér stað fer hún þó oft fremur óskipulega fram og erfitt að henda reiður á þessum þáttum starfsins (Björg Sigurvinsdóttir og Margrét J. Þorvaldsdóttir, 2001; Gotvassli, Rask og Rasmussen, 1992). Þá réð einnig eigin áhugi á heimspækisamræðunni miklu. Eins og fyrr greinir var markmiðið fyrst og fremst að innleiða heimspækisamræðu í kennarahópi sem er nýmæli, bæði hérlendis sem erlendis. Heimspækisamræðan hefur hingað til nær eingöngu verið iðkuð markvisst í barnahópi með það að stefnumiði að auka færni barnanna og mikil gróska er erlendis í þeim fræðum sem aðferðin byggir á. Hérlendis hafa tveir leikskólar markvisst iðkað heimspækisamræðu með börnum í allmörg ár (Foldaborg, 1997; Lundarsel, 2001). Heimspækisamræðan sem slík hefur hins vegar ekki verið nýtt sem neinu nemur í kennarahópnum nema í þeim tilgangi að öðlast

tæknilega færni. Heimspeki með börnum hefur verið og er hluti af námi verðandi leikskólakennara héraðs fyrst í Fósturskóla Íslands árið 1994. Þar kynntist undirrituð aðferðinni undir handleiðslu Sigurðar Björnssonar heimspekings. Sprutum aðferðarinnar hefur þannig víða verið sáð, sem gefur tilefni til að ætla að muni auðvelda áhugasömum skólastjórnendum mjög að taka þessa aðferð upp í kennarahópnum.

En hvað er heimspeki með börnum? Heimspekileg samræða í anda Sókratesar er uppistaðan og með tímanum, þegar vel gengur, fer að myndast samræðufélag (*community of inquiry*) og nokkurs konar rannsókn hefst, þ.e. börnin leitast við að leiðrétta mistök sín jafnóðum og þau uppgötvast. Þannig efla þau dómgreind og rökvísi og stefnt er að sammæli þátttakenda um niðurstöðu (Hreinn Pálsson, 1992; Þorsteinn Hjartarson, 1992).

Þrír þættir eða hugtök ganga eins og rauður þráður í gegnum alla umfjöllun um heimspeki með börnum. Þættir þessir, sem eru einkennandi fyrir æðri hugsun, eru gagnrýnin, skapandi og umhyggjusöm hugsun (*critical, creative and caring thinking*). Ekki er um þrjár aðskildar gerðir hugsanagangs að ræða því hver um sig er lítils máttug ef hina skortir. Öll hugsun innifelur að einhverju leyti þessa þætti og sérhver siðræn athöfn hlýtur að byggja á grunni þeirra (Lipman, 1995; Matthews, 1980). Það sem er viðeigandi eða sæmandi hefur hliðstætt gildi fyrir hugsun sem einkennist af umhyggju eins og röklegt gildi hefur fyrir gagnrýna hugsun. Hugsun sem er gegnsýrð umhyggju (*caring*), ekki síður en rökleikni einkennist af því að finna gildi hlutanna (Lipman, 1995).

Roger Sutcliffe (munnleg heimild, 30. júlí 1999), breskur kennari og mikill áhuga- maður um framgang heimspeki með börnum, leggur áherslu á einn þátt til viðbótar þeim sem getið er hér að ofan en það er samvinnu- eða samvirknihugsunin sem verður til í hópnum. Hann leggur megináhersluna á samræðufélagið sem verður frjórri og sterkara en heild einstaklinganna sem þátt taka. Þættina fjóra setur Sutcliffe fram á eftirfarandi hátt:

- |  |                             |
|--|-----------------------------|
| • Hugleiða um hugsunina                | Gagnrýnin hugsun            |
| • Hugkeiða með sjálfum sér             | Skapandi hugsun             |
| • Hugleiða með tilliti til tilfinninga | Umhyggjusöm hugsun          |
| • Hugleiða með öðrum                   | Samvinnu- / samvirknihugsun |

Margt og mikið hefur verið rætt og ritað um þetta efni og þá oftast nær verið byggt á meginkenningum Matthew Lipman; einnig er komin töluverð reynsla á heimspeki- samræðu með börnum í nokkrum leikskólum hér á landi.<sup>1</sup>

„Hið órannsakaða líf er ekki þess virði að því sé lifað“ (Sókrates)

Hægt er að tala um sókratíska samræðu þegar tveir eða fleiri leitast við að finna svör við viðfangsefni með eigin viðleitni; velta fyrir sér og hugleiða með því að spyrja hvers konar spurninga um efnið þar til öllum smáatriðum hafa verið gerð skil og setja svo fram almenna tilgátu eða lausn. Áhugi á „stóru“ spurningunum og fúsleiki til að ræða þær með opnum huga, af heiðarleika og virðingu fyrir rökrænni hugsun, er allt sem þarf í byrjun. Form samræðunnar gerir þátttakendum kleift að kafa dýpra í viðfangs- efnið og þar með varpa ljósi á raunveruleg undirliggjandi gildi. Í samræðunni er hægt að beina sjónum að nánast hverju sem er en hún þarf þó að einkennast af þrautseigri rannsókn á lendum hugmynda, hugtaka, gilda og siðferðilegra þversagna sem hafa

<sup>1</sup> Leikskólarnir tveir, sem vitnað er til hér að framan, hafa gefið út gagnmerkar skýrslur sem ætlað er að varpa ljósi á hagnýtingu heimspekinnar með börnum á leikskólaaldri og er áhugasamur lesandi hvattur til að verða sér úti um þær (Foldaborg, 1997; Lundarsel, 2001).

áhrif á allar ákvarðanir sem við þurfum að taka í daglega lífinu. Kerfisbundin reifun þátttakenda á viðfangsefninu er þungamiðjan (Hansen, 2000).

Þetta stuðlar að því að samræðan verður árangursríkari og hjálpar þátttakendum til að öðlast hvöt til sjálfsbetrunar; þ.e. að fá tækifæri að taka uppbyggjandi þátt í samræðunni. Oft hefur þessi samræðuaðferð þau áhrif að tæta niður kæruleysislega hugsanaferla þátttakenda en getur auðvitað ekki tryggt að hinir sömu tileinki sér eða formi skipulegri eða rökrænni hugsunarhátt. Sókratísk samræða stuðlar að opnu og samvinnumiðuðu andrúmslofti til rannsóknar og ígrundunar á ákveðnu viðfangsefni. Þátttaka í sókratískri samræðu þjálfar rökræna hugsun með kerfisbundinni rannsókn og sammæli hópsins. Aðferðin örvar þátttakendur til að reifa og hugsa sjálfstætt og gagnrýnið, og stuðlar að því að þeir leggi heiðarlega sitt af mörkum og séu opnir fyrir framlagi annarra (Róbert Jack, 2006).

Þó nútíma sókratísk samræða dragi nafn sitt af Sókratesi er aðferðin ekki eftirlíking af samræðu hans, eins og hún birtist í verkum Platós og ekki er heldur um að ræða neina einfalda kennsluhætti sem byggja á spurningum og svörum (Hansen, 2000). Þessi nálgun felur í sér sambærilega aðferð; samræðu sem innifelur spurningar og rannsókn. Samræðan er einnig markviss atlaða að grundvallarspurningum, undrunin/-spurnin er þungamiðja samræðunnar líkt og í árdaga, en leiðin að lokamarkinu er hins vegar mjög ólík. Hin upprunalega sókratíska samræðuaðferð er byggð upp á annan hátt. Með því að spyrja, að því er virtist, saklausra spurninga tókst Sókratesi iðulega að koma viðmælandanum í mótsögn við sjálfan sig og sýndi honum þannig fram á fá-visku sína. Sýndi m.ö.o. viðmælandanum fram á rökvillurnar í málflutningi hans þegar hann leitaðist við að verja fullvissu sína (Hansen, 2000). Þessi kennsluaðferð virðist nokkuð harkaleg, þ.e. að toga viðmælandann sundur og saman og flækja hann í neti eigin mótsagna en skilja svo við hann fullan efasemda; því Sókrates virðist ekki hafa lagt sig eftir að styðja viðmælandur sína áfram til árangursríkari aðferða né að koma sjálfur með lausnir á vandanum í lokin.

### **Yngri nálgun við sókratísku aðferðina: eðli, framkvæmd og mat**

Nútíma sókratísk samræða stuðlar að opnu og fyrst og fremst samvinnumiðuðu andrúmslofti, sem er í sjálfu sér afar mikilvægt í öllu skólastarfi (Fullan og Hargreaves, 1992), til rannsóknar og ígrundunar á ákveðnu viðfangsefni, og er því í eðli sínu uppbyggjandi fyrir þátttakendur og skilur þá ekki eftir í lausu lofti. Markmið samræðunnar er að koma til hjálpar með því að skapa þau skilyrði sem eru nauðsynleg til að þátttakendur geti lagt frá sér, a.m.k. um stundarsakir, varnarhætti sem byggja á að halda sig fast við það sem þeir telja sig vita. Markmiðið er að kenna aðferð sem leiðir til aukins sjálfsskilnings og skilnings á öðrum, og eflir um leið tækni hugsunarinnar. Það að sókratíska aðferðin stuðlar að því að þátttakendur leggi frá sér hlekki fullvissunnar getur reyndar skapað þeim mikið öryggisleysi og jafnvel kvíða (líkt og hjá viðmælandum Sókratesar) og er mikilvægt að hafa það í huga. Kosturinn sem vegur upp á móti þessu er að aðferðin byggir ekki á að skiptast á skotum og að verja sitt sjónarmið, heldur er um sameiginlegt markmið þátttakenda að ræða saman. Þar er ekki lengur hægt að tala um fulltrúa andstæðra skoðana; allir stefna að sameiginlegri lendingu samræðunnar og hjálpast að við að ná því marki (Róbert Jack, 2006).

Sá sem spyr með aðferð samræðunnar losnar undan oki þess að vita og axlar fremur hlutverk hins sannleiksleitandi. Skortur á vitneskju verður drifkraftur samræðunnar. Þetta hefur þau áhrif að draga úr þörf þess að fara í vörn, sérstaklega í umdeildum málefnum, og vekur þægilega kennd sem getur flutt samræðuna á frjórri stig (Lipman, 1995; Murrís, 2008). Sókratíska aðferðin markast af því að halda kastljósi samræðunnar á sameiginleg markmið þátttakenda. Í stað þess að vera andstæðingar hjálpast þeir að við að þoka samræðunni í átt að meiri skilningi á viðfangsefninu og samræðan verður virkari. Markmið samræðunnar markast af viðleitni til að ná sammæli (Hreinn Pálsson, 1992; Róbert Jack, 2006). Þetta leggur þá kvöð á

Þátttakendur að þeir leggi sig alla fram, agi hugsun sína og hlustun. Með sammæli um þaulsætni og gaumgæfni við rannsóknina getum við byrjað að varpa ljósi á grundvallaratriðin sem við byggjum fullyrðingar og viðhorf okkar á.

Sókratíska samræðuaðferðin hefur reynst mun skilvirkari og árangursríkari en hefðbundið samræðuform. Þátttakendur, sem fyrirfram trúa fastlega á viðhorf sín, upplifa að samræðunni lokinni að þeir geta ekki lengur litið viðfangsefnið sömu augum og fyrr. Þetta er algjör andstæða við það sem gerist t.d. í kappræðu, þar sem keppinautar takast á af miklum móð. Þá vill oft brenna við að horft sé mjög þröngt á viðfangsefnið og þá gjarnan einungis út frá eigin sjónarhorni og því sem þjónar eigin málstað best. Þetta hefur þær afleiðingar að ekki verður um neina eiginlega samræðu að ræða. Haldið er þrjósulegu traustataki í eigin röksemdafærslu sem veldur því að lítil sem engin ígrundun viðfangsefnisins á sér heldur stað (Kristján Kristjánsson, 1997). Í sókratísku samræðunni þurfa þátttakendur að takast á við andstæð viðhorf með allt öðrum hætti sem gerir kröfur til þeirra um allt aðra nálgun. Þar verður óvissan um niðurstöðu (*lack of knowledge*) til þess að kalla fram árangursríkari samræðuhætti (Hansen, 2000).

Það var einmitt þetta sem Sókrates áttaði sig á þegar véfréttin sagði hann vera vísastan manna í hinu forna Grikklandi (Broad, 2007). Þetta ruglaði hann mjög í fyrstu því hann viðurkenndi einmitt að hann vissi ekkert. Hvernig gat hann talist til hinna vísustu manna þegar það eina sem hann var fullviss um var að hann vissi ekkert? Sem sé; aðrir héldu að þeir vissu en þeir höfðu ekki gert viðfangsefninu nein rökræn skil og þegar viðhorf þeirra og skoðanir voru í smáatriðum teknar til rækilegrar krufningar með gagnrýninni gaumgæfni komu brotalamirnar í ljós. Svo af þessu leiddi að Sókrates var hinn vísasti maður þar sem hann taldi sig ekki vita neitt með fullri vissu.

Þeir sem virðast eiga ómögulegt með að hugsa gagnrýnið um viðfangsefni eru einatt þeir sem eru þegar sannfærðir um að þeir hafi hinn rétta skilning. Fullvissa sem haldið er of fast í blindar viðkomandi og lokar hann inni í fangelsi eigin skoðana og viðhorfa. Þetta getur vissulega verndað frá óvæntum/ópægilegum uppákomum en veldur stöðnun í hugsun og verður þannig þrándur í götu á leið að skilningi (Socratic Method Research Portal, 2009). Með öðrum orðum, möguleikinn á gagnrýninni hugsun minnkar. Þegar slík fullvissa ræður ríkjum þá verður allur efi varasamur – ruggar bátnum – og fróðleiksfýsnin getur þá vikið fyrir þrælsóttá.

Skýra þarf hugleiðingar þátttakenda svo allir skilji hver annan eins vel og kostur er. Þátttakendur í samræðunni skiptast á hugmyndum sínum. Ekki skiptir máli þó þú sért ósammála einhverju sjónarmiði, þú mátar það og setur í eigin orð og hinir setja þín sjónarmið fram með sínum orðum. Þú getur gert athugasemdir um hvernig aðrir meðhöndla sjónarmið þín, t.d. ef ónákvæmni gætir, en aðalatriðið er að þú hefur ekki lengur allt í hendi þér. Þetta hjálpar fólki að skilja, þar sem það notar eigin orð, og fyllist þá oft þeirri tilfinningu að vera minna „viss“ um eitthvað sem fyrr virtist vera nokkuð örugg vissa fyrir. Þetta gefur þátttakendum frelsi til að gaumgæfa málefnið frá öllum hliðum. Kannski má draga ferli samræðunnar saman í örfá orð og segja að hugsanir þátttakenda í samræðunni leysist upp í frumeindir og eindunum sé svo raðað upp aftur á mismunandi vegu. Samræðan þokast hægt en kerfisbundið að því marki að allir þátttakendur verði meðvitaðir um rauða þráðinn sem samræðan fléttast um (McCall, 2009).

Sókratíska samræðuaðferðin stuðlar fyrst og fremst að því að fá fólk til að hugsa og æfa hugsun sína markvisst. Markmiðið er að hjálpa þátttakendum að losna undan viðjum vanahugsunar, eða kannski öllu heldur hugsunarleysis, og þar með að losa það úr þeim skorðum sem það veldur „að telja sig vita“, ígrundunarlaust. Aðferðin losar sem sé um hlekki hugarfarsins (Atli Harðarson, 1995). Mikilvægt er að samræðan reyni á þátttakendur og hugarstarfsemi þeirra eins og framast er unnt. Sókratísk samræða hefur gildi fyrir alla sem hafa áhuga á heimspekiegri, ígrundaðri hugsun eða þurfa að

skýra fyrir sjálfum sér og öðrum hugtök og gildi, t.d. fagmenn í almannaþjónustu, t.a.m. kennara.

Starfsmanna- eða kennarahópar geta notað aðferðina til að kanna og skilgreina gildismat sitt og sýn. Kostirnir eru augljósir jafnt fyrir einstaklinga sem hópin. Með því að styðjast við reynslu og innsæi hópsins er hægt að ná dýpri skilningi á viðfangsefninu sem þátttakendur finna sig þá hafa ákveðið eignarhald á - einmitt vegna eigin þátttöku í samræðunni. Auk þeirrar ánægju sem aukinn hugtakaskilningur vekur er slík innsýn mikilvæg við ígrundun ákvarðana og gildismats, bæði í einkalífi sem og á vinnustað. Í faglegu samhengi getur sókratísk samræða haft gildi fyrir einstaklingana, þar sem þeim gefst tækifæri á að ígrunda markmið sín og reynslu tengda vinnunni, og ekki hvað síst til að skapa samstöðu hópsins um skuldbindingu við stefnu og sýn skólans eftir slíka ígrundun. Slík ígrundun hefur gildi fyrir starfið, þar sem stefnan er þá skilgreind og rædd í smáatriðum, og fyrir þróun faglegrar samvinnu (Barth, 1990; Sergiovanni, 2000, 2001; Wells, 1999). Sókratísk samræða hentar einstaklega vel við að ígrunda siðfræðileg álitamál í faglegu samhengi við kennsluna. Nauðsynlegt er að afmarka viðfangsefnið vel og halda þeim skýrum. Dæmi um slík viðfangsefni gætu verið: Hvert er grundvallarmikilvægi lífsins? Hvað getum við vitað? Hvað er sjálfsvirðing? Eru ákveðin grunn- mannréttindi til? Hvernig ber að skilja hugtakið menntun? Hvað er umhyggja t.d. í skólastarfi? (Hansen, 2000).

Samræðunni er ekki ætlað að skila „réttá“ svarinu, miklu fremur að rannsaka viðfangsefnið frá sem flestum hliðum og komast nær hinu „réttá“ svari. Hópurinn stefnir að sammæli, sem er þó ekki endilega markmið í sjálfu sér, heldur leið til að dýpka ígrundunina. Þátttakendur geta t.d. lagt markmið sín og þær ákvarðanir sem þeir hyggjast taka á vogarskálarnar og gera sér þá betur grein fyrir að hægt er að nálgast viðfangsefnið á marga vegu og út frá mörgum sjónarhornum. Uppbygging samræðunnar hefur það í för með sér að þátttakendur verða að taka sjónarhorn annarra þátttakenda til skoðunar á alveg nýjan hátt, þar sem þeir um leið gera sér grein fyrir þversögnum í eigin þankagangi þegar aðrir velja upp nýjum hliðum og samhengi í framsetningu þeirra sjálfra (McCall, 2009).

Samræðan er sérlega skilvirk sem liður í að rannsaka starfsaðferðir og verklag á vinnustað og til að þróa áætlun um hvert skuli stefna. Aðferðin dregur upp á yfirborðið þætti sem annars hefðu ekki verið ljósir. Þetta er sérlega hjálplegt til að opna augu þátttakenda fyrir gagnsemi þess að kafa dýpra og með opnum huga. Þátttaka í sókratískri samræðu hefur jákvæð áhrif á að draga úr skotgrafahernaði á vinnustað. Samræðuhópur skapar öruggt umhverfi fyrir slíkar tilraunir eða æfingar í samræðunni vegna þess að þar er boðið uppá einstakt skipulagt samræduform til rannsókna og ígrundunar hugmynda. Þegar vel tekst til getur sókratísk samræða haft áhrif til lengri tíma vegna þess að þátttakendur verða færir um að taka til athugunar mismunandi sjónarhorn og viðhorf og greina hina eiginlegu merkingu með samræðu (McCall, 2009). Ekki hægt að hafa mörg ólík hugtök í takinu í einu, það getur eyðilagt flæðið og rofið samhengið um of. Hins vegar þarf að vera leyfilegt að velja upp öllum mögulegum sem ómögulegum (hugsanlega þó aðeins við fyrstu sýn) flötum á viðfangsefninu. Þetta getur verið flókinn línudans og er oft vandasamt að greina á milli.

### **Þættir sem geta haft afgerandi áhrif á hvernig til tekst**

Mikilvægt er að sá sem leiðir samræðuna, t.a.m. á vinnustað, sé vel að sér um vinnustaðinn. Taka þarf tíma í að kynnast vinnustaðnum og starfsfólkinu af eigin raun. Þetta er afar mikilvægt í ljósi þess sem á undan hefur verið rætt, þ.e. að þátttakendur finni sig örugga og hafi t.d. ekki á tilfinningunni að verið sé að fella dóma yfir þeim, en slíkt andrúmsloft drepur mjög auðveldlega niður hina frjálsu tjáningu sem er nauðsynleg til að samræða nái að skapast og þróast. Að leysa þessa forvinnu vel af hendi auðveldar mjög framhaldið; afar áriðandi er að leggja traustan grunn að byggja á í samræðuhópnum. Með slíkri gaumgæfni þjálfar leiðbeinandi dýpri skilning á hvernig

verðandi þátttakendur í samræðunni vinna saman og hvar árekstra gætir. Þátttakendurnir munu eiga auðveldara með að ræða viðfangsefni sem er jarðtengt á þann hátt að þeir sjá tengsl og dæmi úr starfi sínu, m.ö.o. úr raunveruleikanum. Mikilvægt er því að taka fyrir efni sem á sér rætur í starfsmannahópnum og fólkið hefur áhuga á að ræða (Marinoff, 1999, 2003).

Samræðan getur verið mjög viðkvæmt ferli. Hún þarfnast ákveðins frjálsræðis til að dafna þó svo ákveðinn rammi og öguð vinnubrögð séu líka nauðsynleg. Ef sá rammi er hins vegar of ósveigjanlegur þá er hættu á að samræðan missi marks eða nái ekki flugi. Það sem mest er um vert að gefa gaum að er að gildi samræðunnar stafi ekki síst frá samræðuferlinu sjálfu, og einskorðast ekki við útkomu eða niðurstöður hennar (Matthews, 1980). Þátttakendurnir leitast við að þræða stíg uppbyggilegrar rannsóknar og þræða þau þrep sem nauðsynleg eru til að ná þessu marki, með það að markmiði að leiða í ljós mögulegar lausnir. Ferillinn er fremur einfaldur í byrjun en vill flækjast mjög er ígrundaðar spurningar og vangaveltur taka að hrannast upp.

Huga þarf vel að ramma og umhverfi samræðunnar. Rammi og umhverfi samræðunnar er grundvallaratriði, þar sem spurningar og samræðan lifa og hrærast þar í. Umhverfi samræðunnar þarf að vera hlutlaust til að geta skipst frjálsglega á skoðunum – hlutlausara en t.d. heimilið, vinnustaðurinn, kirkjan – allir þeir staðir sem krefjast þess að fólk sé í fyrirfram skilgreindum hlutverkum eða stellingum – og þar sem frávikum frá viðteknum viðhorfum er ekki mætt með hæðni eða aðhlátri. Þetta getur skipt sköpum (Goleman, 1996). Viðbrögð þátttakenda geta verið frá því að steypa sér í og njóta upplifunarinnar til þess að fjarlægja sig frá aðstæðunum. Svíptir sínu venjubundna öryggi geta þeir fundið fyrir vanmætti og óöryggi, jafnvel kvíða. Þetta getur leitt til þess að þeir flýja á náðir varnarháttá, sérstaklega ef um viðkvæm og umdeild viðfangsefni er að ræða, svo aldrei er lögð of þung áhersla á að skapa öryggiskennnd sem leiðir af sér að samræðan nær að þróast á skapandi hátt. Það sem hefur verið nefnt sókratísk kaldhæðni (*Socratic irony*) getur í þessu sambandi átt þátt í að skapa vissu öryggi; en það er sú aðferð sem Sókrates notaði forðum daga og byggðist á að leyfilegt er að vita „ekkert“ um viðfangsefnið og geta því varpað fram hugmyndum út frá þekkingarleysinu (Broad, 2007).

Það auðveldar mjög framgang samræðunnar ef þátttakendur eru ekki alls óvanir samræðuadferðinni og eru viljugir til að taka þátt. Einnig getur verið nauðsynlegt að vera búinn að komast að raun um að í hópnum séu einstaklingar sem eru óhræddir við að setja fram umdeildar hugmyndir/viðhorf og fylgja þeim eftir. Það styrkir mjög þann farveg sem æskilegt er að samræðan þróist eftir, þ.e. að þátttakendur séu ekki feimnir við að takast á við erfið eða viðkvæm viðfangsefni sem hugsanlega eiga sér djúpar rætur, sem hreinlega getur verið sársaukafullt að hrófla við, en það á sér iðulega stað í samræðunni og er reyndar oft drifkraftur hennar (Sharp, 2007).

Ef andrúmsloftið verður þrungið titringi, þá er um að gera að hörfa ekki því þetta eru kjörnar aðstæður til að þátttakendum gefist kostur á að átta sig á hinum mismunandi viðhorfum sem að baki liggja og ígrunda þau (Barth, 1990). Þetta er mjög lærdómsríkt fyrir starfsmannahópinn og getur auðveldað mjög alla samvinnu á vinnustaðnum ef vel tekst til. Þessi reynsla er mjög góð að byggja á við þróun sameiginlegra lausna á vinnustaðnum sem er svo einkar mikilvægt.

## Lokaorð

Nú hefur verið stiklað á stóru um heimspekilegar rætur sókratískrar samræðu í (kennara-) hópi auk aðferðafræði samræðunnar. Lögð var áhersla á að gera hagnýtum þáttum skil með það að markmiði að þessi samantekt geti nýst t.a.m. stjórnendum í leikskólum sem hyggjast vinna markvissar að og byggja upp virka endurmenntun kennara sinna og efla um leið samræðu um stefnu og sýn innan skólans. Mikið veltur á

Því að stýrimaðurinn, sá sem leiðir samræðuna, sé vel meðvitaður um þær gildirur sem leynast víða í vegarkantinum og kunni skil á þeim bjargráðum sem hægt er að seilast til þegar samræðan lendir í blindgötu. Það getur tekið tímann sinn að sjá allt ganga upp en þegar hópurinn hefur öðlast færni með æfingunni þá sjáum við hvernig sókratísk samræða getur sem hægst fallið eins og „flís við rass“ við það hlutverk að hjálpa stjórnandanum að byggja upp andrúmsloft „skóla sem lærir“.



## Heimildir

- Atli Harðarson. (1995). *Afarkostir: Greinasafn um heimspeki*. Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Barth, R. S. (1990). *Improving schools from within: Teacher, parents and principals can make the difference*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Björg Sigurvinsdóttir og Margrét J. Þorvaldsdóttir. (2001). *Að stuðla að skólaþróun: Á hvern hátt geta skólastjórnendur haft forgöngu um skólaþróun í leikskólum*. Óbirt BA-ritgerð: Háskólinn á Akureyri, kennaradeild.
- Broad, W. J. (2007). *The oracle: Ancient Delphi and the science behind its lost secrets*. New York: Penguin Press.
- Foldaborg. (1997). *Heimspeki með börnum: Dróunarverkefni unnið í leikskólanum Foldaborg 1994-1996*. Reykjavík: Höfundur.
- Fullan, M. og A. Hargreaves. (1992). *What's worth fighting for in your school?: Working together for improvement*. Buckingham: Open University.
- Goleman, D. (1996). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. London: Bloomsbury.
- Gotvassli, K., Rask, L. og K. Rasmussen. (1992). *Den synlige leder: om ledelse i daginstitutioner*. Kaupmannahöfn: Börn og unge.
- Hansen, F. T. (2000). *Den sokratiske dialoggruppe: Et værktøj til værdiafklaring*. Kaupmannahöfn: Gyldendal.
- Hreinn Pálsson. (1992). Heimspeki með börnum og unglíngum. *Hugur*, 5, 44-55.
- Kristján Kristjánsson. (1997). *Af tvennu illu: Ritgerðir um heimspeki*. Reykjavík: Heimskringla.
- Kristjánsson K. (2007). *Aristotle, emotions, and education*. England: Ashgate Publishing.
- Lipman, M. (1995). Using Philosophy to Educate Emotions. *Analytic Teaching*, 15(2), 3-10.
- Lundarsel. (2001). *Íslenskar barnabókmenntir og þjóðsögur sem uppspretta heimspekilegrar samræðu meðal leikskólabarna: Dróunarverkefni leikskólans Lundarsels 1999-2001*. Akureyri: Höfundur.
- Marinoff, L. (1999). *Plato not Prozac!: Applying philosophy to everyday problems*. U.S.A.: HarperCollins.
- Marinoff, L. (2003). *The big Questions*. London: Bloomsbury.
- Matthews, G. (1980). *Philosophy and the young child*. New York: Harvard University Press.
- McCall, C. (2009). *Transforming thinking: Philosophical inquiry in the primary and secondary classroom*. New York: Routledge.
- Murris, K. S. (2008). Philosophy with children, the stingray and the educative value of disequilibrium. *Journal of Philosophy of Education*, 42(3-4), 667-685.
- Róbert Jack. (2006). *Hversdagshemspeki: Upphaf og endurvakning*. Reykjavík: Háskólaútgáfan - Heimspekistofnun Háskóla Íslands.
- Sergiovanni, T. J. (2000). *The lifeworld of leadership: creating culture, community, and personal meaning in our schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sergiovanni, T. J. (2001). *Leadership: What's in it for schools?* London: Routledge-Falmer.
- Sharp, A. M. (2007). Education of the emotions in the classroom community of enquiry. *Gifted education international*, 3, 248-257.
- Socratic Method Research Portal. (2009). *Introduction to the Socratic method and its effect on critical thinking*. Sótt. 1. júní 2010 af <http://www.socraticmethod.net/>
- Wells, G. (1999). *Dialogic inquiry: Toward a sociocultural practice and theory of education*. Cambridge: Cambridge University.
- Þorsteinn Hjartarson. (1992). Heimspeki í grunnskóla. *Ný menntamál*, 10(3), 17-21.