

KAPITTEL 12

«Rom» som metafor i utviklingen av (kritisk) tenkning: En diskusjon av begrepene «kritisk tenkning» og «etisk bevissthet» i læreplanens overordnede del i lys av Hannah Arendt

Marianne Hustvedt

Høgskulen i Volda

Abstract: This article aims to discuss the key notions ‘critical thinking’ and ‘ethical consciousness’ in the new national curriculum in the light of the philosopher Hannah Arendt’s work *The Life of the Mind*. Much has been said about being critical, but not so much about thinking. It is the claim of the author that it is unclear in both the national curriculum and some of the pedagogical literature as to what characterizes thinking, and that this stems from a theoretical deficit for understanding the activity of thinking. The consequence is that concepts such as thinking and judgement are confused and thinking is instrumentalized. Hence the article proposes to see Arendt’s use of the metaphor ‘space’ and other spatial metaphors to determine hallmarks of the activity of thinking. A vital hallmark of Arendt’s work is the radical autonomy of thinking partly detached from judgment and instrumental purposes. The author thus attempts to give a critical but constructive contribution to the national curriculum’s description of thinking as ‘giving room for uncertainty and unpredictability’ which could be understood in light of Arendt’s thought.

Keywords: space, withdrawal, critical thinking, ethics, Arendt

Sitering av denne artikkelen: Hustvedt, M. (2020). «Rom» som metafor i utviklingen av (kritisk) tenkning: En diskusjon av begrepene «kritisk tenkning» og «etisk bevissthet» i læreplanens overordnede del i lys av Hannah Arendt. I K.-W. Sæther og A. Aschim (Red.), *Rom og sted: Religionsfaglige og interdisiplinære bidrag* (Kap. 12, s. 229–248). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.110.ch12>

Lisens: CC BY-ND 4.0.

Introduksjon

Denne teksten handler om hvordan «rom» som en metafor for å forstå tenkning er avgjørende for å kaste lys over begrepene «kritisk tenkning» og «etisk bevissthet» i den generelle delen av den nye læreplanen.

Kritisk tenkning er et begrep som favner bredt i læreplanen. Å tenke kritisk handler på den ene siden om å tilegne seg, ta i bruk og vurdere vitenskapelig metode og teori. Men kritisk tenkning handler også i læreplanen om å gi «rom for usikkerhet og uforutsigbarhet», og dermed åpne for det kreative og utforskende i undervisningen.

I denne teksten skal vi ta for oss nettopp det usikre og uforutsigbare ved tenkningen. Dette aspektet ved tenkning er lite behandlet i litteraturen på kritisk tenkning i klasserommet. Grunnen til dette kan være at denne siden ved tenkningen ikke har noen konkret metode, kunnskap eller vitenskap å vise til. Det usikre og uforutsigbare er kanskje nettopp forbundet med fraværet av et rammeverk. Likevel er, som vi skal se i sidene som følger, en tenkning som beskjeftiger seg med det usikre og uforutsigbare, en forutsetning for «ny innsikt», en dømmekraft og å tenke annerledes enn det vi gjør.

For å danne oss et begrep om hva tenkning er, må vi gå til filosofien. «Kritisk tenkning» og «etisk bevissthet» er begreper som er forankret der og krever derfor en filosofisk bearbeiding for å få fram dybden og kompleksiteten i hva de betyr og innebærer. Vi skal hovedsakelig se på den tyske filosofen Hannah Arendt (1906–1975) sin avhandling *The Life of the Mind* (1978), som tar for seg fenomenet tenkning, og som nettopp karakteriserer dette som et møte med det usikre og uforutsigbare. Gjennom Arendt sin utforsking av fenomenet tenkning finner vi derfor en problematisering og en begrepsliggjøring av hva tenkning er, hvorfor vi skal drive med det, og hvordan tenkning kan la seg gjøre. Teksten vil med andre ord fokusere på hva noe av det grunnleggende ved tenkning er, og hvordan vi kan gjøre det.

Sentralt i Arendt sitt språk for tenkning står romlige metaforer. Å tenke er en aktivitet som er både lydløs og usynlig. Likevel er tenkningen noe vi gjør i verden og som ofte handler om sistnevnte. Men måten dette skjer på og måten tenkningen forholder seg til verden på, kan være både kompleks og vanskelig å gripe. For å sette ord på hva tenkning er, og dets forhold til

verden bruker Arendt ofte romlige metaforer. «Tilbaketrekning», «rom» og «sted» blir alle brukt for å sette ord på sentrale aspekt ved hva vi gjør når vi tenker, og kvaliteter ved tenkningen.

«Kritisk tenkning» og «etisk bevissthet» i den overordnede delen av læreplanen

Den overordnede delen av læreplanen handler om verdigrunnlaget i den norske og samiske grunnskole og videregående opplæring. Denne overordnede delen betegner «grunnsynet som skal prege pedagogisk praksis i hele grunnopplæringen» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Hovedmålet i utdanningen går ut på å utvikle forståelse og respekt for enkeltmenneskets frihet, selvstendighet og ansvarlighet (Utdanningsdirektoratet, 2020). Følgelig skal opplæringen gi elevene «et godt grunnlag for å forstå seg selv, andre og verden, og for å gjøre gode valg i livet» (Utdanningsdirektoratet, 2020). I denne teksten skal vi ta for oss § 1.3 i læreplanen, som har overskriften «Kritisk tenkning og etisk bevissthet». I denne paragrafen står det at opplæringen skal gi forståelse av «kritisk og vitenskapelig tenkning» og at dette innebærer å bruke fornuften på en «undersøkende og systematisk måte i møte med konkrete praktiske utfordringer, fenomener, ytringer og kunnskapsformer» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Læreplanen legger med andre ord vekt på at elevene skal bli kjent med ulike vitenskapelige metoder og lære hvordan valg av teori påvirker vårt inntrykk av virkeligheten, og motsatt. Videre innebærer kritisk tenkning også at man kan problematisere og stille spørsmål ved etablert kunnskap, vitenskap og etablerte sannheter, både på individuelt og kollektivt nivå. Målet med dette er at vi skal avdekke «ufullstendige» og feilaktige antakelser og på bakgrunn av dette lar «ny innsikt» vokse fram:

Hvis ny innsikt skal vokse fram, må etablerte ideer granskes og kritiseres med teorier, metoder, argumenter, erfaringer og bevis. Elevene skal kunne vurdere ulike kilder til kunnskap og tenke kritisk om hvordan kunnskap utvikles. De skal også kunne forstå at deres egne erfaringer, standpunkter og overbevisninger kan være ufullstendige eller feilaktige. (Utdanningsdirektoratet, 2020)

Innsikt og kunnskap om vitenskap og vitenskapelig metode er, som læreplanen understreker, en viktig del av å lære å tenke kritisk nettopp fordi kunnskap er en betingelse for dette. For eksempel kan kunnskap om ny forskning og nye data være det som gjør det mulig å utfordre gjeldende ideer og oppfatninger i vitenskapen og i samfunnet. Men samtidig er ikke kritisk tenkning det samme som ren vitenskap eller kunnskap. Og her er vi også inne på det som gjør kritisk tenkning til en kompleks aktivitet. For hvis kunnskapen ikke er nok, så må vi gjøre noe annet enn bare å tilegne oss kunnskap når vi skal lære å tenke kritisk. Vi må med andre ord tenke på en annen måte. Vi legger merke til at læreplanen anerkjenner dette når den sier at kritisk tenkning i tillegg til kunnskap åpner for «usikkerhet og uforutsigbarhet», og at undervisningen derfor må være «utforskende og kreativ»:

Kritisk refleksjon forutsetter kunnskap, men gir samtidig rom for usikkerhet og uforutsigbarhet. Opplæringen må derfor søke en balanse mellom respekt for etablert viten og den utforskende og kreative tenkningen som kreves for å utvikle ny kunnskap. (Utdanningsdirektoratet, 2020)

Når det kommer til etisk bevissthet, står det at dette er viktig for å utvikle og være et «reflektert og ansvarlig menneske» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Derfor skal opplæringen «utvikle elevenes evne til å foreta etiske vurderinger og gjøre dem fortrolige med etiske problemstillinger» (Utdanningsdirektoratet, 2020). «Kritisk tenkning» og «etisk bevissthet» henger nøye sammen. Som vi skal se, trenger vi kritisk tenkning for å utvikle en etisk bevissthet. Videre er etikk et sentralt spørsmål innenfor den kritiske tenkningen. Læreplanen understreker at både «kritisk tenkning» og «etisk bevissthet» er viktig i et læringsperspektiv og «bidrar til at elevene utvikler god dømmekraft» (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Når vi nå har sett på hva læreplanen sier om «kritisk tenkning», legger vi merke til at det i hovedsak er to aspekt ved kritisk tenkning. På den ene siden er det å ha kunnskap om, kunne anvende og problematisere vitenskapelig metode en forutsetning. Mange av skolens fag er knyttet til kunnskapsområder som har metoder, modeller og teorier. Kritisk tenkning går som vi har sett ut på å forstå hvordan disse forholder seg til den virkeligheten de beskriver. Et annet aspekt ved kritisk tenkning, som er

langt mer diffust, er den kritiske tenkningens forhold til «uforutsigbarhet og usikkerhet». Det vil alltid være mulig, og ikke minst viktig og nødvendig, å stille spørsmål som strekker seg videre enn det en teori tar høyde for. Tenkning handler også om en mulighet vi har til å stille filosofiske spørsmål og å åpne for andre ideer enn det vi forventer. Rom for «usikkerhet og uforutsigbarhet» handler, slik jeg ser det, om å utforske dette.

Tenkningen som en fri og eksperimenterende aktivitet er nødvendig å gå nærmere inn på av flere grunner. For det første vektlegger de nye læreplanene og, som vi har sett, den nye overordnede delen av læreplanen «kritisk tenkning» og «etisk bevissthet». Det er altså et uttalt mål at elevene skal utvikle denne evnen. For det andre skriver den pedagogiske litteraturen som handler om kritisk tenkning, lite om nettopp dette aspektet ved tenkningen. I bøkene *Kritisk tenkning i klasserommet* (2012), *Kritisk tenkning i samfunnsfag* (2019) og artikkelen «Kritisk tenkning i klasserommet» (2019) finner vi først og fremst et begrep om tenkning som er direkte knyttet til problemløsning og handling. Problemet med dette er at det «usikre og uforutsigbare» aspektet ved tenkning ikke blir tatt høyde for. Slik jeg ser det, er det derfor nødvendig å gå nærmere inn på dette aspektet ved «kritisk tenkning», noe som tar oss over i filosofien.

Vårt spørsmål blir dermed hva denne delen av det læreplanen kaller tenkning går ut på: *Hva vil det si å tenke i den forstand at vi åpner for det usikre og uforutsigbare, og hvordan gjør vi det? Og hva er det dette kan gi oss?*

Selv om det finnes flere tilnærminger til dette, så mener jeg at Hannah Arendt sine refleksjoner omkring hva det vil si å tenke, hjelper oss til å komme et stykke på vei i å identifisere og uttrykke avgjørende kvaliteter ved hva vi gjør når vi tenker, og hva dette innebærer. Vi vil først ta for oss Arendt sin tanker om hvorfor tenkning er viktig, så går vi videre til hva som kjennetegner tenkning og hva tenkning er. Romlige metaforer står her helt sentralt for å forstå hvordan vi tenker og hva tenkning er.

Når teksten presenterer Arendts ideer om tenkning, er ikke poenget at disse er direkte anvendbare i et klasserom. Det handler snarere om å få fram at begrepet tenkning også handler om «det uforutsigbare og usikre». Å åpne for «kreativitet og utforsking», som læreplanen skriver, inviterer til en dybde og mening som impliserer mer enn å gjøre ting på

en mer fantasifull måte eller stille noen spørsmål som er åpne. Denne teksten forsøker å si noe om grunnlaget og forutsetningene for den kritiske tenkningen og etiske bevisstheten, men uten at den frikobler seg fra skolens målsettinger.

Tenkningens rolle hos Hannah Arendt

Verket *The life of the mind* av Hannah Arendt er en undersøkelse av om det å skille mellom det vonde og gode kan være forbundet med tenkning (Arendt, 1978, s. 5). Én av grunnene til at hun var opptatt av dette, var rettssaken mot nazisten Adolf Eichmann i Israel på 60-tallet. Adolf Eichmann hadde en sentral rolle i utryddelsen av jøder under andre verdenskrig. Han sto bak identifiseringen og organiseringen av transporten av mennesker som skulle til konsentrasjonsleirer. Arendt fulgte rettssaken mot Eichmann som korrespondent for *The New Yorker*.

Den vanlige oppfatningen av hvordan Eichmann kunne være med på masse mordet, var at han gjorde det i kraft av å være en veldig ond person. Å ta noens liv blir vanligvis karakterisert som en ond handling, og ved drapet på millioner av mennesker er det naturlig å tenke at en må besitte en helt spesiell type ondskap. Men rettssaken mot Eichmann fikk Arendt til å stille spørsmål ved ondskapens natur. For Eichmann framsto ikke som demonisk eller fanatisk slik aktoratet ønsket å framstille han (Benhabib, 2000, s. 67). Selv om handlingene var grusomme, virket mannen bak dem å være påfallende ordinær og overflatisk. Han viste ingen tegn til å være drevet av en spesiell demonisk natur eller fanatisk antisemittisme. Og dette gjorde det vanskeligere å forstå motivene bak handlingene (Arendt, 1978, s. 4). Spørsmålet ble da hvordan vi skal forstå ondskap hvis ikke denne er knyttet til spesielle egenskaper.

I sin analyse av Eichmann og ondskap stiller Arendt derfor spørsmålet om moralsk adferd kan være knyttet til andre aspekt enn natur. Eichmann var selv opptatt av å framstille seg selv som en pliktoppfylgende og ansvarsfull arbeidstaker. Han gjorde bare som han hadde fått beskjed om og fulgte, ifølge egne ord, lydige lovene og direktivene han ble bedt om (Eichmann i Bernstein, 2000, s. 286). Han hadde hatt samvittighets kvaler angående utryddelsen av jøder da denne ideen ble forelagt på

Wannsee-konferansen i 1942. Men denne stilnet fort da han la merke til at alle andre reagerte med entusiasme, og at ingen autoriteter eller enkelt-personer markerte noen motstand mot dette (Øverenget, 2001, s. 141). Fraværet av motforestillinger og kritikk gjorde at Eichmann følte at han ikke kunne sette seg til doms over den tyske stats politikk (Øverenget, 2001, s. 141). Dette gjorde også at Eichmann mente han ikke hadde skyld eller ansvar for det som skjedde. Han hadde i egne øyne bare fulgt loven. I rettssaken sa han faktisk at han ville ha hatt dårlig samvittighet om han ikke hadde utført arbeidet sitt (Øverenget, 2001, s. 139).

Problemet med Eichmann var derfor ikke at han ikke hadde samvittighet. Det problematiske ved Eichmann var at han kunne overse denne. Som vi så kunne han også innsette helt andre standarder for samvittighet når samvittigheten overfor staten ble viktigere enn samvittigheten overfor medmennesker. Et helt sentralt poeng her er at det vi regner som ondskap, ikke framstår som dette lenger, men har blitt en akseptert handling innenfor et større system. Med andre ord framstår handlingen som «vanlig», rasjonell og ble sosialt akseptert. Innenfor dette systemet var ikke problemet at Eichmann var ond i klassisk forstand, dum eller irrasjonell, men at han godtok nye standarder uten å stille spørsmål eller lytte til samvittigheten. Men hvordan kunne han leve med dette og godta en slik ny måte å tenke menneskeverd på?

Arendts svar på dette er at han sluttet å tenke. Lydigheten til staten og evnen til å rasjonalisere handlingene som ble utført, gjorde at Eichmann og mange andre ikke trengte å reflektere kritisk over det de var med på. Det var ikke en demonisk natur, dumskap, eller fanatisme som gjorde Eichmann kapabel til dette, det var tankeløshet (thoughtlessness) (Arendt, 1978, s. 4). Han stoppet ikke opp og problematiserte statens rolle og regler, og kunne derfor ikke ta noe moralsk ansvar. For Eichmann var det lettere å følge ordre og la andre tenke for seg. Han gir uttrykk for denne tanken i sine egne notater: «Now that I look back, I realize that a life predicated on being obedient and taking orders is a very comfortable life indeed. Living in such a way reduces to a minimum one's need to think» (Eichmann i Bernstein, 2000, s. 286).

Arendt sitt utgangspunkt i *The life of the mind* er derfor om tenkning kan være forbundet med det å skille mellom det gode og onde (Arendt,

1978, s. 4). Med dette mener ikke Arendt at tenkningen her er direkte forbundet med handling, men at den er en forutsetning for at vi, før vi tar et moralsk ansvar og handler, må kunne skille rett fra galt og godt fra vondt. Og selv om Eichmann tilhørte et totalitært samfunn som utførte ekstreme handlinger, har Arendt sin teori om ondskap og tankeløshet likevel en overføringsverdi til tiden etterpå. For tankeløshet er ikke bare noe som preger noen få, den preger oss alle og er en sterk drivkraft hos oss (Arendt, 1978, s. 71). Et viktig tema i denne sammenhengen er normene, verdiene og reglene vi har i samfunnet. Disse kan på den ene siden hjelpe oss til å organisere samfunnet og skape orden. Men en fare ved disse er at vi ikke nødvendigvis har et bevisst eller aktivt forhold til dem. De kan bli vaner vi ikke problematiserer og tenker noe videre over, og derfor kan de også ha skyggesider vi er ubevisste. Vi kan med andre ord skape sosial aksept for urett. Arendt var derfor skeptisk til at vi kunne stole på vaner, normer og moralen i samfunnet (Arendt, 1978, s. 5). En som tar opp Arendt sin filosofi i arbeidene sine er sosiologen Zygmunt Bauman. I boken *Moderniteten og Holocaust* (2006) drøfter han hvordan Arendt sine tanker om plikt, handling og moral har hatt betydning for vår moralteoretiske forståelse: «*Etter Holocaust har juridisk praksis, og derfor også moralteorien, måttet vurdere muligheten for at moral kan vise seg som ulydighet mot sosialt aksepterte prinsipper, og i handlinger som åpent trosser solidaritet og tilslutning*» (2006, s. 244–245).

Det Arendt og Bauman tar opp her, er at etisk bevissthet ikke bare handler om å lære om og kjenne til ulike verdisyn og etikker, drøfte tradisjonelle etiske problemstillinger og formulere sentrale verdier. Etisk bevissthet handler også om å se det problematiske i våre egne verdier, praksiser og antakelser. Derfor er ikke undervisning i etiske modeller, argumentasjon og ulike former for problemstillinger tilstrekkelig, selv om disse også har en helt sentral plass. Det handler også om hvordan vi lærer å forholde oss til det vi er vant med, det vi antar er sant, rett og godt på en selvstendig måte. Og for å gjøre dette må vi, som Arendt viser oss, tenke kritisk. Arendts håp er at tenkningen skal hjelpe oss å skille mellom det gode og det onde. Men hva vil det si å tenke? Det skal vi nå gå nærmere inn på, og vi begynner ved å se at Arendts begrep om tenkning trer fram gjennom metaforer om rom og sted.

Tenkning, sted og rom

Som vi var inne på ovenfor, er tenkning en lydløs og usynlig prosess. Vi kan ikke gripe den og studere den som et vanlig fenomen i verden, og vi kan heller ikke planlegge og garantere noe resultat av tenkningen. En annen særegenhet ved tenkning er at den ikke er stedbunden. Når vi tenker, befinner vi oss fysisk sett på et bestemt sted, men med tankene kan vi reise over avstander og i tid. Vi kan også drømme og bruke fantasien og reise til steder som ikke finnes. Hva tenkning er, blir derfor vanskelig å beskrive og forklare med et språk som referer til noe i verden, for tenkning er ikke i verden på samme måte som andre fenomen. Derfor bruker Arendt et metaforisk språk når hun reflekterer over tenkning. Og disse metaforene er romlige. Det vil si at hun setter ord på tenkning gjennom et språk som viser til rom, sted og tilbaketrekning. Hva tenkning er og hvordan vi tenker, kan derfor delvis besvares gjennom spørsmålet: Hvor er vi når vi tenker?

Ordet «tilbaketrekning» (withdrawal) blir av Arendt brukt gjennomgående for å beskrive aktiviteten tenkning. Dette er, slik hun legger det fram, en viktig karakteristikk ved det å tenke: «We have been looking at the outstanding characteristics of the thinking activity: its withdrawal from the common-sense world of appearances» (Arendt, 1978, s. 88). Vi kan ikke fysisk forlate verden når vi tenker, men vi kan trekke oss vekk fra de direkte sanseerfaringene og omgivelsene som hele tiden påkaller oppmerksomheten vår. Arendt understreker dette flere ganger i *The Life of the Mind*: «when thinking withdraws from the world of appearances, it withdraws from the sensorily given and hence also from the feeling of realness, given by common sense» (Arendt, 1978, s. 52). Det er når vi «trekker oss tilbake» fra alt som krever oppmerksomheten vår og ikke er dratt inn i en aktivitet, gjøremål, sanseopplevelser eller distraksjon, at vi kan få følelsen av «realness» på avstand. Å trekke seg tilbake handler derfor ikke om å forlate verden fysisk, men om å ikke la seg distrahere av omverdenens krav, avledninger, forventninger eller det som er nærværende.

For å belyse dette kan vi bruke dagdrømmen som eksempel. Når vi drømmer oss bort, er vi fortsatt fysisk til stede i den samme situasjonen som vi var i før vi forsvant inn i dagdrømmen. Men bevisstheten og

oppmerksomheten vår er rettet mot noe helt annet enn omgivelsene. Vi legger kanskje ikke engang merke til det som blir sagt eller gjort rundt oss. Det er denne overgangen fra å være til stede i verden til å vende oppmerksomheten og bevisstheten mot noe helt annet, som er grunnleggende for tenkning hos Arendt. Det er som om verden er fraværende (absent) for oss. Tenkning er derfor forbundet med et fravær: «... these oddities of the thinking activity arise from the fact of withdrawal, inherent in all mental activities; thinking always deals with absences and removes itself from what is present and close at hand» (Arendt, 1978, s. 199). Dette fraværet av omgivelsene er helt sentralt nettopp fordi det er når vi ikke retter oppmerksomheten mot og lar oss opptas av det rundt oss, at vi faktisk danner grunnlaget for noe nytt. Her bruker Arendt en ny spatial metafor, «rom». Når ikke noe krever oppmerksomheten vår, gir det plass til at tenkning kan finne sted: «If thinking establishes its own conditions, blinding itself against the sensorily given by removing all that is close at hand, it is in order to make room for the distant to become manifest» (Arendt, 1978, s. 84). Dette rommet, som er et annet enn det sanselige rommet vi befinner oss i til daglig, tillater oss en annen måte å se verden på. Slik tenkning er ikke først og fremst opptatt av det som er nærværende, men kan beskjefte seg med som er på avstand, både med tanke på tid, rom og virkelighet. Minner og drømmer kan framtre som om det er nært for oss:

While thinking I am not where I actually am; I am surrounded not by sense-objects but by images that are invisible to everybody else [...] Thinking annihilates temporal as well as spatial distances. I can anticipate the future, think of it as though it were already present, and I can remember the past as though it had not disappeared. (Arendt, 1978, s. 85)

I dette utdraget blir «sted» og tenkning et tema fordi tenkningen ikke er stedbundet. Dette blir et tema på flere nivå, men det vi kan si her er at vi når vi tenker, kan vi forflytte oss både temporalt og spatialt. Vi kan skape forbindelser mellom fenomen, hendelser og ideer og, som Arendt er inne på, se for oss framtiden. I tenkningen har vi mulighet og frihet nettopp til å løsne på båndene til det som binder oss til det fysiske stedet vi er på, med alle de føringene det innebærer. Og det er nettopp her vi kan reflektere over verden på en ny måte. Det vi si at vi får en frihet når

vi tenker, som vi ikke har når vi forholder oss til det sosiale og materielle livet.

Men dette rommet som tenkningen stiger ut, av åpner også for det at vi kan være nettopp kritiske. For å forstå dette må vi inn på begrepet pluralisme, som er et annet sentralt begrep hos Arendt. Begrepet pluralisme hos Arendt går ut på at ulikhet er det som definerer den menneskelige eksistens. Dette er en tanke vi finner i både *The Human Condition* (1998) og i *The Life of the Mind* (1978). Alle mennesker er forskjellige, og erfarer og ser verden på ulike måter. Pluralisme innebærer derfor at det ikke finnes bare én sannhet, men at denne er mangfoldig. Pluralisme er imidlertid ikke bare et begrep om perspektivmangfold og ulikhet. Pluralisme er også, som Arendt-forskeren Helgard Mahrtdt understreker, en nødvendighet for handling, politisk liv og tenkning (Mahrtdt, 2019, s. 23). Når pluralisme er en forutsetning for tenkning, er det fordi tenkning er en form for dialog. Arendt viser til Sokrates sitt begrep om «two in one» for å beskrive dette. Når vi tenker, gir vi rom for at nettopp ulikheter og forskjeller kan tre fram, og vi får ro til å ta disse innover oss. Vi ser tilværelsen fra ulike perspektiv og inntar derfor en indre dialog mellom disse. Denne indre lydløse dialogen er for Arendt et viktig aspekt ved tenkningen fordi vi stiller spørsmål til oss selv om tilværelsen og åpner for en handling som er både dialektisk og kritisk:

Nothing perhaps indicates more strongly that man exists essentially the plural than that his solitude actualizes his merely being conscious of himself, which we probably share with the higher animals, into a duality during the thinking activity. It is this *duality* of myself with myself that makes thinking a true activity, in which I am both the one who asks and who answers. Thinking can become dialectical and critical because it goes through this questioning and answering process. (Arendt, 1978, s. 185)

I dette sitatet legger vi merke til at det er det at vi er alene, som muliggjør dialogen. Det å føre en indre dialog krever at vi ikke er distraheret av verden rundt oss. En forutsetning for denne dialogen er at vi får en avstand til verden slik at vi får «rom» til å la inntrykk, motstemmer, ideer og minner tre fram og gå i dialog med oss. Dette rommet for tenkning favner bredt. Her kan vi analysere, problematisere og analysere argumentasjon,

teori, holdninger og verdier. Med andre ord kan vi her bruke rasjonalitet til å bedømme og drøfte.

Men slik jeg ser det, åpner dette rommet også for at vi samtaler med oss selv om noe som ikke nødvendigvis står klart for oss. Inntrykk, intuisjoner, følelser på grunn av noe vi har sett eller hørt som vi ikke forstår og som gjør oss forurologet eller uenig med oss selv, krever også en indre dialog der vi søker en form for forståelse av det vi står overfor. I denne dialogen kan vi prøve å gå til bunns i dette gjennom å samtale med oss selv, spørre oss selv om hva det er og hvordan vi skal forstå det. Slik jeg ser det, er et sentralt poeng her at denne dialogen ikke bare foregår mellom allerede etablerte argument eller ideer, men at vi også kan ta tak i følelser, ideer, bekymringer og søke å artikulere dem for oss selv. Denne dialogen aktualiserer med andre ord det Arendt kaller «the difference within our identity» (Arendt i Bernstein, 2000, s. 285), og for Arendt er tanken at dette er med på å danne samvittigheten vår (Arendt i Bernstein, 2000, s. 285). Tenkning er dermed noe som angår saker både i og utenfor oss selv. Vi kan drøfte problemstillinger og dilemmaer i verden, men det er *i* oss selv at våre individuelle motsetninger kan tre fram, og at vi kan utvikle en samvittighet.

Vi skal nå forsøke å reflektere litt over hva de romlige metaforene belyser med tenkningen. Som vi har vært inne på, stiller Arendt spørsmålet om hvor vi er når vi tenker. Det vi har sett så langt er at vi, når vi tenker, trekker oss tilbake fra verden. Men vi trekker oss ikke tilbake til et bestemt sted, vi trekker oss inn i oss selv og vekk fra omgivelsene. Vi er i verden, samtidig som bevisstheten og oppmerksomheten vår er et annet sted. Som vi har sett er også tenkningens sted et uspesifisert sted. Med tenkningen kan man forflytte seg i tid og rom og er derfor ikke knyttet til en bestemt «plass». Tenkningenn foregår både overalt, «everywhere», og ingensteds, «nowhere» (Arendt, 1978, s. 199). Denne stedløsheten og friheten som ligger i tenkningen, handler ikke bare om hvordan en tanke kan forflytte seg. Den sier også noe om vårt og tenkningen sitt forhold til verden på et dypere plan. Når vi trekker oss tilbake, er det følelsen av virkelighet «sense of reality» som vi tar en avstand fra for å slippe inn andre stemmer og andre perspektiv. Å gjøre dette er ikke nødvendigvis en enkel eller problemfri handling. Å tenke vil si at vi trekker oss tilbake

og står i et litt løsere forhold til tilværelsen enn den vi er i når vi er aktive og handlende.

Fra Arendts perspektiv er vi sosiale vesener som søker fellesskap. I den moderne verden er vi derimot også opptatt av og søker en identitet. Men når vi trekker oss vekk for å tenke, setter vi fellesskapet og identiteten til en viss grad på spill. For idet vi trekker oss tilbake, åpner vi også opp for det som potensielt er motstridende og truende til egen identitet. Det vil si at vi åpner for perspektiv og ideer som kan stille spørsmål ved det vi kjenner og hvem vi er. En forutsetning for tenkning er derfor at vi tør å utfordre det som knytter oss til tilværelsen. Det vil si at vi i stedet for å identifisere oss med omgivelsene, med normer, tanker og verdier, må tørre å stille spørsmål ved dem. Når vi tenker, er vi derfor ikke et sted som i en kultur, en plass, et fellesskap. Tenkningen er «ingen steder» (nowhere):

The thinking ego, moving among universals, among invisible essences, is, strictly speaking, nowhere; it is homeless in an emphatic sense – which may explain the early rise of cosmopolitan spirit among the philosophers. (Arendt, 1978, s. 199)

Nowhere eller hjemløshet (homeless), som også beskriver tenkningens sted, understreker at tenkningen foregår utenfor common sense. Vi må være villige til å stige ut av det kjente, vår identitet, og åpne oss for det som er ukjent for å tenke. Her ligger en radikalitet ved Arendt sitt begrep om tenkning. Å tenke vil si å bevege seg ut av komfortsonen og stille krevende spørsmål. Dette handler ikke bare om personlig tilhørighet. Tenkningens stedløshet eller hjemløshet tar også opp forholdet til etablert vitenskap og kunnskap. Tenkning, slik det blir beskrevet hos Arendt, hører ikke hjemme i en bestemt diskurs eller miljø.

Tenkning og fornuft

Som vi så i de innledende sidene, favner begrepet om «kritisk tenkning» i læreplanen både vitenskapelig tenkning og tenkning som noe kreativt og utforskende. Det er selvfølgelig ikke mulig å skille disse to helt fra

hverandre, men jeg vil likevel trekke fram en viktig kvalitativ forskjell mellom dem, noe som er viktig for å kunne se hva de tilfører oss.

Det som kjennetegner fornuft og vitenskap, er en kontinuerlig søken etter kunnskap om og svar på det som vi opplever som relevant i det daglige livet. Utvikling av vitenskap, praktisk visdom, sannhet og kunnskap er alle viktige for vårt virke i verden. Arendt kaller vår evne til å bruke fornuften til å søke og etablere begrep om sannhet, kunnskap og vitenskap, og å løse problem, for «common sense reasoning». Dette er selvsagt også en form for tenkning i den forstand at vi vurderer og bruker fornuften. Men den typen tenkning Arendt hovedsakelig er ute etter er noe mer og noe annet enn denne. Denne sistnevnte typen for tenkning plasserer hun utenfor vitenskapen og kunnskapen, og innsetter et klart skille mellom hva det vil si å tenke og å vite (Arendt, 1978, s. 61). En av grunnene til dette er at tenkningen stiller andre typer spørsmål enn de vi finner innenfor tenkningen i «common-sense reasoning». Innenfor den sistnevnte er det overliggende målet å utvikle vitenskapen og løse problemer. Denne har sannhet som mål og stiller spørsmål som kan besvares enten gjennom fornuften, erfaringen eller kunnskapen. Relevans blir dermed et kriterium for tenkningen. Vitenskapen krever også en tenkning, men det er en annen type tenkning:

Thinking, no doubt, plays an enormous role in every scientific enterprise, but it is the role of a means to an end; the end is determined by a decision about what is worthwhile knowing, and this decision cannot be scientific. [...] Cognition and the thirst for knowledge never leave the world of appearances altogether; if the scientists withdraw from the world to «think» it is only in order to find better, more promising methods, toward it. Science in this respect is but an enormously refined prolongation of common sense reasoning. (Arendt, 1978, s. 54)

Den tenkningen som preger vitenskapen, er instrumentell i den forstand at hva man skal tenke over og hva som betyr noe, allerede er bestemt. Det ligger tenkning i hva vitenskapsmannen gjør, men dette er konkret problemløsning. Det er viktig å presisere at det ikke er noe definitivt skille mellom det å vite og det å tenke, eller mellom vitenskap og tenkning. Arendt var også tydelig på at disse er forbundet med hverandre (Arendt, 1978, s. 61–62). Men et særtrekk ved tenkningen, som gjør den annerledes

fra vitenskapen, er at den fremmer spørsmål som søker bakenfor det vi vet og kan vite. Disse spørsmålene har ikke nødvendigvis svar, men vi stiller dem likevel fordi vi som mennesker søker meningen eller betydningen til et fenomen. Spørsmålene tenkningen stiller, vil ofte ikke være relevante i en vitenskapelig sammenheng da de stiller spørsmål om mening (Arendt, 1978, s. 58–59). Og det som karakteriserer denne søken er at den ikke har noen ende eller mål utover det å søke mening (Bernstein, 2000, s. 283). De spørsmålene som retter seg mot mening og ikke har faste svar, er ifølge Arendt viktige fordi de bekrefter en viktig dimensjon ved mennesket: det at vi er spørrende vesener. Vi har med andre ord evnen til å søke bakenfor sannheten og kunnskapen, med andre ord beskjefte oss med det usikre og det uforutsigbare. For Arendt er spørsmålet om hva denne evnen betyr for oss viktig:

By posing the unanswerable questions of meaning, men established themselves as question-asking beings. Behind all the cognitive questions for which men find answers, there lurk the unanswerable ones that seem entirely idle and have always been denounced as such. It is more than likely that men, if they were ever to loose the appetite for meaning we call thinking and cease to ask unanswerable questions, would lose not only the ability to produce those thought-things that we call works of art but also the capacity to ask all the answerable questions upon which every civilization is founded. (Arendt, 1978, s. 61–62)

Det at vi som mennesker er opptatt av spørsmål som ikke har et gitt svar eller resultat, viser at vi også forholder oss til noe uforutsigbart og usikkert. Vi kan vite noe, men vi har også evnen til å stille spørsmål ved og problematisere det vi vet. Det usikre og uforutsigbare som ligger i tenkning, er helt nødvendig, for dette gir frihet til å tenke nytt. Her kan vi prøve oss fram, feile og assosiere uten å binde oss til normer, regler eller metode. Som vi ser ovenfor, er det takket være denne evnen at vi kan lage kunst. Et viktig skille mellom «common sense reasoning» og det Arendt kaller tenkning her, er derfor at tenkningen er autonom i den forstand at den ikke har problemløsning eller kunnskap som et overliggende mål. Men vi legger også merke til at den autonome tenkningen, også ifølge Arendt, er viktig for å stille spørsmålene som bidrar til å utvikle kunnskap og sannhet. Øverenget tar opp dette:

Som tenkende er ikke mennesket en del av en instrumentell kjede hvor alt blir midler til å oppnå noe annet. Tenkningen avbryter ethvert målrettet virke i verden. Dens oppgave er ikke å finne ut hvordan man skal løse en bestemt oppgave eller nå et bestemt mål. Tenkningen sier noe om hvilke mål vi bør ha, den åpner opp og skaper nye alternativer. Den vurderer ikke om en aktivitet er nyttig, men setter mennesket i stand til å tre ut av hele den instrumentelle kjeden og vurdere helheten. (Øverenget, 2001, s. 240–241)

Det er viktig å understreke at «common sense reasoning» ikke er et negativt begrep for Arendt. Sammenlignet med mange andre filosofer har hun et positivt syn på common-sense (Peeters, 2009, s. 2). Som vi har sett er denne en forutsetning for at vi kan ha et begrep om kunnskap og sannhet. Det betyr heller ikke at jeg mener at dette ikke skal være en viktig del av innholdet i skolen. En «common-sense reasoning», i den forstand dette er kunnskap, vitenskap, ulike former for analyse, er det som faktisk preger læreplanene mest. Men når jeg trekker fram distinksjonen mellom «common-sense reasoning» og tenkning, er det likevel fordi den kan hjelpe oss til å belyse flere problemstillinger knyttet til måten man driver med «kritisk tenkning» i skolen. For det første tillater denne distinksjonen oss å problematisere hva tenkning egentlig er. Slik jeg leser læreplanen og slik vi leser Arendt sitt begrep om tenkning, er begge disse inne på at tenkning er knyttet til usikkerhet og uforutsigbarhet. Med andre ord er ikke «kritisk tenkning» det samme som «common sense reasoning», fordi den kritiske tenkningen også åpner for mer enn konkret problemløsning og utvikling av vitenskapen. Den søker også bakenfor og problematiserer de etablerte rammene. Videre legger vi merke til at Arendt sitt begrep om tenkning er autonomt. Det vil si at tenkning er en selvlovgivende aktivitet. Den styres ikke av ytre faktorer.

Kritisk tenkning og dømmekraft

Som vi var inne på tidligere, er denne utforskende delen en vanskeligere del av den kritiske tenkningen. Ikke bare er den uklart, den er, av det jeg kan se, lagt lite vekt på i den pedagogiske litteraturen. Den pedagogiske litteraturen som fortolker den overordnede delen av læreplanen, ser for

det første ut til å sette søkelys på kritisk tenkning som en analyserende og rasjonell virksomhet. Tenkning framstår ofte som en evne vi skal utvikle for å kunne ta rette valg. I boken *Kritisk tenkning i samfunnsfag* vises det til Robert Ennis definisjon av kritisk tenkning: «reflective and reasonable thinking that is focused on deciding what to believe or do» (Ferrer & Wetlesen, 2019, s. 13). Det samme sitatet finner vi i artikkelen «Kritisk tenkning i klasserommet» (2019). Det som er interessant å legge merke til, er at tenkning blir sett på som forløper til beslutning. Både artikkelen og boken framhever dette perspektivet ytterligere når de påpeker etymologien til ordet «kritisk»:

Oprinnelsen til ordet «kritisk» finner vi i det greske *krinein*, som betyr «å skjelne», og det er nettopp dette kritisk tenkning handler om; ved å trene opp elevene til å bruke rasjonaliteten på en selvstendig, undersøkende måte, vil de kunne identifisere premisene bak påstander og ta stilling til og vurdere disse på eget grunnlag. (Jegstad, Jøsok, Ryen & Sandvik, 2019)

Kritisk tenkning vil her si å trene på å bruke rasjonaliteten til å differensiere informasjon, analysere argument og ta stilling til disse. Ferrer og Wetlesen bygger også på Dewey sin distinksjon mellom kritisk og ukritisk tenkning. Her er den ukritiske tenkningen en passiv tilstand der vi «aksepterer ideer fra andre eller trekker raske konklusjoner uten overveieelse», mens i den kritiske tenkningen har vi «en aktiv og vurderende tilnærming» (Ferrer & Wetlesen, 2019, s. 12). Videre er den kritiske tenkningen vi finner hos Dewey, knyttet til handling. Man skal ifølge forfatterne «omsette kritiske tanker i handling» (Ferrer & Wetlesen, 2019, s. 12), løse problemer og «skape endring» (Ferrer & Wetlesen, 2019, s. 12). Dette er ifølge forfatterne «mandatet til danning og kritisk tenkning» i dagens skole» (Ferrer & Wetlesen, 2019, s. 12). En liknende definisjon på tenkning finner vi i Anne Schjelderup sin bok *Kritisk tenkning i klasserommet* (2012). Her blir tenkning definert som: «en prosess med undersøkelser». Hun viser også til Dewey og hans begrep om bevisst tenkning og hvordan man gjennom denne blir «bevisst betingelsene til, og konsekvensene av, din egen tenkning». På bakgrunn av dette kan du «selv bestemme hvordan du vil tolke egne erfaringer, og hvordan du vil handle på bakgrunn av disse» (Schjelderup, 2012, s. 51).

Det jeg vil problematisere i denne sammenhengen, er nettopp dette direkte forholdet litteraturen om den kritiske tenkningen i skolen innsetter mellom tenkning på den ene siden og beslutning og handling på den andre. For hvis tenkningen er det som skal hjelpe oss med å finne de rette løsningene på et problem og det rette grunnlaget for handling, så kan ikke tenkningen være autonom, det vil si at den er bundet og problemet er gitt. Men tenkning dreier seg også om å stille andre spørsmål. En tenkning som går ut på å finne en bestemt løsning, er styrt av målet, og legger derfor stor begrensning på hvordan man kan tenke. Som jeg skrev ovenfor, er det å løse problemer en stor del av aktiviteten i skolen. Det er selvsagt også relevant for kritisk tenkning. Men en slik definisjon åpner ikke for tenkning som en utforskende aktivitet der vi stiller nye og andre spørsmål eller setter opp helt andre alternativ. Det er dette som er det usikre og uforutsigbare. Faren ved å sette et direkte forhold mellom handling og tenkning er at man ikke utvikler tenkning som en utforskende aktivitet. Siden problemløsende tenkning er rettet mot et mål, vil den aldri bli fri. Den blir dermed instrumentell.

Hos Arendt er, som vi så ovenfor, ikke tenkning direkte forbundet med handling. Og grunnen til dette er nettopp at spørsmålene vi stiller oss når vi tenker, og det vi forestiller oss når vi tenker ikke, nødvendigvis kan brukes i en praktisk situasjon, og det er heller ikke meningen. For det som ifølge Arendt skal ligge til grunn for beslutninger og handlinger, er nemlig ikke den kritiske tenkningen, men *dømmekraften*. Det er gjennom dømmekraften at vi kan avgjøre hvordan vi skal beslutte og handle i det praktiske politiske livet. Dømmekraften trekker på tenkning i den forstand at den bruker perspektivene, forestillingene og ideene vi får fra tenkningen. Disse kan hjelpe oss til å frigjøre dømmekraften (Bernstein, 2000, s. 285). Men siden dømmekraften handler om beslutninger som angår det praktiske og politiske livet, må den også forholde seg til denne virkeligheten og kommunisere innenfor disse rammene. «Common-sense» er derfor et kriterium for at vi skal kunne utøve dømmekraften (D'Entrèves, 2000, s. 252). Det er den praktiske verden vi skal foreta valg i, vi må derfor forholde oss til denne. Det er derfor dømmekraften som skal få oss til å foreta de rette valgene og som skal ligge til grunn for handling. Den overordnede

læreplanen er, slik jeg ser det, inne på dette når den skriver at kritisk tenkning og etisk bevissthet bidrar til at elever «utvikler dømmekraft» (Utdanningsdirektoratet, 2020).

På bakgrunn av Arendt sin distinksjon mellom tenkning på den ene siden og dømmekraft og «common sense» på den andre siden kan vi da gå tilbake til det som blir sagt i den pedagogiske litteraturen. Det vi ser her, er at disse begrepene blandes sammen, og at kritisk tenkning til syvende og sist egentlig blir forstått som det å utvikle dømmekraft. Problemet med dette er at begrepet om tenkning blir mangelfullt og redusert. Det kan, slik jeg ser det, ikke åpnes et rom for «usikkerhet og uforutsigbarhet» om tenkning i utgangspunktet er et middel for å foreta en beslutning eller handle rett.

Avslutning

I hvilken grad vi forstår dette skillet mellom handling og tenkning, står og faller, slik jeg ser det, delvis på om vi vet å verdsette de romlige metaforene Arendt bruker for å få fram tenkningens egenart. Metaforene «rom», «sted», «tilbaketrekning» og «ingensteds» setter alle ord på nødvendige forutsetninger for å kunne tenke, og for hva tenkning er. De understreker behovet for avstand til omgivelsene og alt som stjeler oppmerksomheten vår. Å trekke oss tilbake og tenke er en individuell prosess vi gjør alene. Vi kan få innspill og utfordringer som får oss til å tenke gjennom samtaler, undervisning og gjennom opplevelser og uttrykk. Men til syvende og sist er tenkningen det vi gjør når vi er for oss selv. Når tenkningen er «tilbaketrukket», «hjemløs» og «ingensteds» i forhold til verden, setter Arendt ord på radikaliteten som ligger i tenkningen. For hvis vi vil utvikle en etisk bevissthet der vi greier å se bakenfor og problematisere normer, regler og moralen vi har etablert i samfunnet, må vi våge å tre ut av rollene og identiteten som knytter oss til det samme samfunnet. For å gjøre dette er vi avhengig av en avstand.

Samtidig skal vi være etisk bevisste og handlende mennesker *i* den verden vi lever i. Når vi skal forstå og foreta de gode etiske vurderingene, skjer dette i verden og i relasjon til noe i verden. Derfor er dømmekraften et sentralt begrep i denne sammenhengen. Dømmekraften avhenger av

innsikt og kunnskap om verden, men blir frigjort gjennom tenkningens avstand til den.

Litteratur

- Arendt, H. (1998). *The human condition*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Arendt, H. (1978). *The life of the mind*. New York: Harcourt.
- Bauman, Z. (2006). *Moderniteten og holocaust*. Oslo: Bokklubbens kulturbibliotek.
- Benhabib, S. (2000). Arendt's Eichmann in Jerusalem. I D. Villa (Red.), *The Cambridge companion to Hannah Arendt*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bernstein, R. J. (2000). Arendt on thinking. I D. Villa (Red.), *The Cambridge companion to Hannah Arendt*. Cambridge: Cambridge University Press.
- D'Entrèves, M. P. (2000). Arendt's theory of judgement. I D. Villa (Red.), *The Cambridge companion to Hannah Arendt*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ferrer, M. & Wetlesen, A. (Red.) (2019). *Kritisk tenkning i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jegstad, K., Jøsok, E., Ryen, E. & Sandvik, M. (2019). Kritisk tenkning i klasserommet. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-fagfornyelse-laereplaner/kritisk-tenkning-i-klasserommet/207602>
- Mahrtdt, H. (2019). Hannah Arendt and the notion of plurality. Hentet 26.11.2019 fra <https://filosofisksupplement.no/arendt-and-plurality/>
- Peeters, R. (2009). Truth, meaning and the common world: The significance and meaning of common sense in Hannah Arendt's thought. *Ethical perspectives*, 16(3), 337–359.
- Schjelderup, A. (2012). *Kritisk tenkning i klasserommet*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnsopplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.3-kritisk-tenkning-og-etisk-bevissthet/>
- Øvereng, E. (2001). *Hannah Arendt*. Oslo: Universitetsforlaget.