

Sannhet, frimodighet og profesjonalitet

*En diskusjon om lærerprofesjonalitet inspirert av
Michel Foucaults problematisering av begrepet "Parrhesia"*

Finn Daniel Raaen

*Senter for profesjonsstudier ~ Centre for the Study of Professions
Høgskolen i Oslo ~ Oslo University College*

Arbeidsnotat nr. 12/2005

www.hio.no/sps

Sammendrag

Michel Foucaults arbeider hatt en betydelig innvirkning på profesjonsforskning, særlig de siste årtier. Det gjelder også forskning om lærerollen. Mesteparten av denne forskningen knytter seg til Foucaults tidligere produksjon, og i mer begrenset grad til hans senere arbeider. I denne artikkelen vil utfordringene til lærerollen belyses, særlig i perspektiv av Foucaults senere arbeider. I Foucaults senere arbeider bringes blant annet fokus mot sammenhengen mellom kritisk refleksjon, systemkritikk og mulighetene for selvkonstruksjon. Særlig to begreper blir stående sentralt i den videre drøfting: "parrhesia" (frimodighet) og "kairos" (evnen til situasjonell handling).

Innhold

Sammendrag	2
Hva parrhesia er	5
Den profesjonelle lærer – en mulig forsvarer av parrhesia?	8
Forhold som undergraver læreres mulighet til å utøve parrhesia	9
Læreres handlingsrom for utøvelse av parrhesia – og hva som fordres.....	10
Noen konkluderende bemerkninger	17
Litteratur	20

Læreres anseelse er knyttet til deres faglige viten og evne til å formidle. At en har tillit til dem er avhengig av at de mestrer dette. Læreres anseelse er på flere måter forbundet med tillit. Elever og foreldre er som brukere av læreres tjenester avhengig av å kunne stole på at lærerne taler åpenhertig om det de vet, og ikke omgår sannheten. Lærere vil for øvrig vanskelig kunne utføre sitt arbeid tilfredsstillende hvis ikke også andre forholder seg åpent og sannferdig til dem. Lærere er eksempelvis avhengig av likeframme og sannferdige tilbakemeldinger fra elevene, for å kunne vite om deres undervisning virkelig virker etter sine hensikter. Sannhet og frimodighet står også på andre måter sentralt i læreres yrkesutøvelse. Barn og unge er medlemmer både av familie og stat. Hver av disse institusjoners oppfatninger er forutsatt å skulle tilgodeses i utdanningssystemet, i den undervisningen lærere gir. Samtidig er lærere forventet å skulle medvirke til at barn ikke påtvinges udiskutable eller ensidige virkelighetsforståelser. En forutsetning for å få dette til, er at lærere taler sant og frimodig om forskjellige livssyn, verdier og interesser. Slik vil lærere kunne forhindre at det skjer en mulig ensretting i skolen, det være seg fra en statlig læreplan eller fra spesielle foreldregrupper, og ved å gjøre dette vil de kunne sørge for at det i undervisningen gis rom for konkurrerende syn på hva det gode liv er og hva det gode samfunn innebærer. I utøvelsen av sitt yrke utfordres således lærere til å være kritiske demokratiforsvarere på flere fronter (Gutmann 1987, Englund 1997).

Hva parrhesia er

I oktober og november 1983, året før han døde, holdt Michel Foucault seks forelesninger ved University of California, Berkeley, under overskriften *Discourse and Truth: The Problematization of Parrhesia*. Han sier i sine konkluderende bemerkninger følgende om intensjonene med denne forelesningsrekken:

“My intention was not to deal with the problem of truth, but with the problem of truth-teller or truth-telling as an activity. By this I mean that, for me, it was not a question of analyzing the internal or external criteria that would enable the Greeks and Romans, or anyone else, to recognize whether a statement or proposition is true or not. At issue for me was rather the attempt to consider truth-telling as a specific activity, or as a role.”
(Foucault 1983: 64)

For Foucault er altså det sentrale hva det å snakke sant innebærer som aktivitet og hva en sannsiger sine oppgaver kan være. Når Foucault problematiserer dette, tar han utgangspunkt i antikke greske og romerske tekster – i Euripides tragedier, i Isocrates, Platon og Aristoteles politiske og filosofiske tekster, i Seneca, Serenus, Epictetus og flere andres tekster som beskriver hvordan *parrhesia* kan la seg praktisere og oppøve i hverdagsliv, offentlig liv og i personlige relasjoner. Jeg vil forsøke å vise relevansen av dette for en lærers rolle.

Det er i følge Foucault (1983) vanlig å oversette *parrhesia* som ”fri tale” eller ”frimodighet”. En *parrhesiastes* skal forstås som en som bruker *parrhesia*, det vil si en som oppriktig og rett ut sier hva en anser som sant. For den som anvender *parrhesia* gjelder det altså ikke bare å være oppriktig, men også frimodig når sant skal sies. I *parrhesia* er den som snakker forutsatt å skulle gi en komplett og eksakt redegjørelse for hva han eller hun tenker, slik at de som er tilhørere kan være i stand til å forstå hva taleren tenker og hva som er dennes sanne oppfatning. I følge Foucault gjør taleren dette gjennom å unngå enhver form for retorikk som vil kunne tildekke hva han eller hun mener. I stedet bruker en *parrhesiastes* de mest

direkte ordene og uttrykksformene som vedkommende kan finne. En *parrhesiastes* er derfor åpenhjertig. En *parrhesiastes* er imidlertid ikke bare åpenhjertig og sier hva som er sin oppfatning, men også hva denne klart oppfatter som sant. Det dreier seg altså om en som mener å vite hva som er sant og som meddeler denne sannheten til andre. Det betyr ikke nødvendigvis å tro at man forfekter en absolutt og endelig sannhet, at man besitter en ahistorisk og objektiv viten som har evigvarende gyldighet. Det betyr imidlertid at man mener å sitte inne med en sannhet som er viktig for å forklare og forstå de fenomen som angår ens samtalepartner(e). En *parrhesiastes* anses å kunne tilføre sin samtalepartner noe nytt, noe annerledes, noe fremmed som kan utvide den andres referanserammer og gi rom for større forståelse og mestring. *Parrhesia* forstås som sådan bare å ha mening hvis den er basert på *mathesis*, det vil si læring og visdom, og hvis den tilstreber *paideia* - intellektuell og moralsk dannelse. Ellers hevdes det hele bare å bli dårskap. I følge Foucault vil man for øvrig bare anses å bruke *parrhesia* og være en *parrhesiastes* hvis det er en risiko eller fare forbundet med å si det man mener er sannheten. Så alene det at en som lærer forteller sannheten til sine elever, gjør ikke han eller hun til en *parrhesiastes*. Forteller læreren imidlertid en forstyrrende eller irriterende sannhet til foreldrene eller til noen av sine overordnede, og risikerer at disse på noe vis vil kunne straffe en, opptre læreren som en *parrhesiastes*. Læreren vil også kunne skape en *parrhesia*-samtale ved å invitere elevene til å diskutere og kritisere sin undervisning. Da er det i så fall elevene som er gitt muligheten til å opptre i rollen som *parrhesiastes*. *Parrhesia* innebærer med andre ord en form for kritikk, enten overfor andre eller overfor en selv. Den finner i følge Foucault alltid sted i en situasjon hvor den som taler er i en underlegen posisjon i forhold til sin samtalepartner.

Det er således ikke en relasjon preget av herredømmefrihet, slik Jürgen Habermas (1984, 1987) mener man bør tilstrebe. *Parrhesia* kommer alltid nedenfra og retter seg oppover. En *parrhesiastes* er derfor i situasjonen alltid mindre mektig enn den han eller hun samtaler med. For virkelig å være en *parrhesiastes* må en også vite at en har denne underlegende posisjonen. Man er altså ikke en *parrhesiastes* hvis man åpenhjertig kritiserer en myndighetsperson og samtidig er uvitende om at vedkommende er en myndighetsperson. Et siste kjennetegn på *parrhesia* er i følge Foucault at det betraktes som en moralsk plikt å fortelle hva man anser

som sant. Som sådan er det uttrykk for en personlig kvalitet. *Parrhesia* er følgelig ikke noe som kan forbindes med tvang, bare med frihet. Skulle en søke å institusjonalisere *parrhesia*, eksempelvis i skolen og undervisningen, vil det følgelig bety å undergrave *parrhesia* fordi man i så fall ikke er gitt noen valgmulighet, men er påtvunget å skulle opptre åpenhjertig og frihetlig. Et viktig siktemål med *parrhesia* er å sikre ens uavhengighet og selvstendighet og å forhindre stagnasjon. Den som ikke stadig søker å avansere mot sannhet i eget liv og arbeid, sies i antikken å stå i fare for å ende opp lik den sjømannen som på en sjøreise blir sjøsyk, fordi båten han er om bord i ikke finner noen retning, men bare ruller og stamper for vær og vind. Det å bruke *parrhesia* og være en *parrhesiastes* har i følge Foucault historisk vært oppfattet som en forutsetning for at et demokrati skulle fungere. Den som er frarøvet *parrhesia* blir i antikken ansett å være i samme situasjon som en slave, fordi vedkommende verken er i stand til å inngå i det som hører et reelt demokratisk politisk liv til, eller vil kunne delta i en *parrhesiasisk* samtale.

Når en leser Foucaults betraktninger om frihet og demokrati, er det viktig å ha i betraktning at Foucaults forståelse av at makt er innskrevet vi enhver kunnskap. Slik sett vil enhver form for oppriktighet og frimodighet være forbundet med makt. Foucault bryter således med en forestilling om opplysning som innebærer at makt og kunnskap er atskilte størrelser i en konstant kamp, og at opplysning består i kunnskapens og visdommens seier over makten og maktens endelige demystifisering. Slik Foucault ser det, er det intet maktforhold uten at det samtidig dannes et kunnskapsområde, og heller ingen kunnskap som ikke på samme tid forutsetter og danner visse maktforhold. Når kunnskap ikke kan eksistere uavhengig av maktrelasjoner, må en i følge Foucault (1984) også gi opp håpet om å kunne innta en utenfra posisjon som kan gi tilgang til en fullstendig og endelig kunnskap om hva som utgjør våre historiske grenser. Dette gjelder slik sett også for den lærer som tilstreber *parrhesia*. Det enhver i følge Foucault imidlertid kan gjøre, er å søke kunnskap ut fra en historisk utforsking av de hendelser som har ført til at vi former og gjenkjenne oss selv som subjekter gjennom hva vi gjør, tenker og sier. På disse premisser vil det i følge Foucault kunne øves en kritikk, der det analyseres og reflekteres over grensene for ens forståelse. Derigjennom vil i følge Foucault en kritikk om nødvendige grenser for kunnskap og viten kunne vendes til en

praktisk historisk kritikk og analyse, der fokus er mot mulige overskridelser og mot hva det kan innebære å gå utenfor de grensene som er pålagt en.

Den profesjonelle lærer – en mulig forsvarer av parrhesia?

Det foregående tatt i betraktning, vil blikket vendes mot læreren, i det mer inngående spørres hvilken relevans *parrhesia* kan ha for en lærer i skolen i et demokratisk samfunn, i forhold til dennes egenutvikling og rollen som lærer. Det er samtidens utfordringer til læreren som derved vil bringes i fokus.

Et samfunn som er forpliktet av et demokratisk ideal vil stille helt bestemte krav til de prosesser som utdanner dets medlemmer. I likhet med Israel Scheffler (1973) vil jeg hevde at skolen i et levende og reelt samfunnsdemokrati har en viktig funksjon i å frisette tanken, styrke dens kritiske kraft, informere med kunnskap og gi kapasitet til å stille uavhengige spørsmål, også til eget kunnskapsgrunnlag og pedagogiske forståelse. Dette gjelder for øvrig ikke bare i skolen, men i et demokrati alle berørte samfunnsmedlemmer og institusjoner, siden alle vil anses å ha rett til å ta del i debatt, kritikk og valg i forhold til de sosiale strukturer som omgir og påvirker en selv. Institusjoner av ethvert slag vil i så måte kunne utgjøre en demokratisk dannelsmessig ressurs, uansett hva som er deres primære funksjon (Scheffler 1973). Dette påkaller åpenhjertighet og frimodighet fra alle deltakere når de uttrykker seg om saker de er involvert i. Spørsmålet er hva dette vil kunne innebære for lærere, deres mandat tatt i betraktning.

Lærere har en relativ autonomi i sitt yrke. På bestemte betingelser er de tillatt av staten å arbeide etter sine egne faglig begrunnede lover og handle etter sin egen vilje, innenfor de mål og retningslinjer som gjelder for skolevirksomheten. De er gitt mulighet til å utøve en kvalifisert skjønnsbedømmelse. Lærere har i så måte en dobbelt betydning, både som

kunnskapsformidlere og modeller. Lærerne kan ved sin frimodighet, åpenhet og sanne tale vise vei for elevene i deres dannings- og utdanningsprosess, og således inspirere til å praktisere *parrhesia* og opptre som *parrhesiastes*. Med støtte i sin kunnskap om fag og pedagogikk og ut fra sine skoleerfaringer, vil lærerne kunne agere som *parrhesiastes* ved å holde fram for overordnede myndigheter hvordan forholdet i skolehverdagen er mellom idealer og realiteter. Velbegrunnet vil den profesjonelle lærer kunne peke på hvilke ressurser som er nødvendige for å gjennomføre en god undervisning i skolen. Dette vil kunne gi læreren en viktig betydning som utdanningspolitisk aktør i det offentlige ordskifte. Hos den profesjonelle lærer blir det da en sammenheng mellom liv og lære – mellom *bios* og *logos*.

Forhold som undergraver læreres mulighet til å utøve parrhesia

Det er imidlertid en rekke forhold som synes å bidra til å undergrave disse muligheter. Lærere er i vår tid under press i forhold til det å kunne bedrive en fri, åpen og kritisk-reflektert faglig drøfting med sine elever. Det er en trend blant statlige myndigheter i Norge, som i den Vestlige verden for øvrig, som går i retning av å redefinere profesjonalisme på en måte som innebærer å gjøre profesjonelle mer kommersielt bevisste, budsjett-fokuserte og styringsvillige (Evetts 2003). Det gjelder også lærere. Pålitelighet og resultatindikatorer er i stadig større grad blitt sentrale aspekt ved profesjonene. Resultatmål brukes til å rettfærdiggjøre omkostningene av de profesjonelles tjenester, og de måles og sammenliknes. De profesjonelle må demonstrere oppnåelsen av eksterne og ofte politisk definerte mål innenfor stadig mer styringsorienterte arbeidsorganisasjoner. Med formuleringer i den nasjonale læreplanen som foreskriver undervisningens innhold, bidras det til å begrense og ikke oppmuntre læreres selvstendige stillingtagen. En standardisering av prøveformer og eksamenstyper, der fokus bringes mot et begrenset utvalg av mulige tema en profesjonell lærer kan tenkes å ville ta opp, vil også medvirke til å innsnevre lærernes muligheter til å utfolde sin didaktiske kompetanse og til å stimulere til kritisk tenkning hos sine elever (Pink 1990, Raaen 2002). Slike forhold innbyr lærere til å reformulere sin forståelse av seg selv

som autonome, selvmotiverte og selvkontrollerende, på måter som i skolesystemet defineres som passende. Dette gjør det vanskelig for lærere på en åpen og frimodig måte å hjelpe og frigjøre den enkelte eleven for seg selv, slik at han og hun gjennom skolegangen kan ta sine egne selvstendige, kritiske valg. Det er ikke bare tidstypiske problem. Foucault (1980, 1995) viser hvordan de profesjonelle i samfunnet historisk sett har vært intimt involvert i prosessene med å frambringe svar på hva som er normal og anormalt, sant og falsk, riktig og galt for en samfunnsborger. Normaliseringen realiseres i følge Foucault gjennom forskjellige mekanismer. I den nasjonale læreplanen er det tale om potensialer som skal oppspores, gis navn, kontrolleres og ledes i overensstemmelse med hva som er angitt som generelle og spesielle mål for elevens utvikling. Opplæringen beskrives i læreplanen å skulle differensieres ut fra det anerkjent pedagogisk og psykologisk viten kan fortelle er riktig og normalt. Underkjennelse og anerkjennelse av elevenes resultater er knyttet til hvordan elevene plasserer seg i forhold til dette. Når elevene godtar disse forutsetninger og gjennom undervisningen, vurderingen og veiledningen bekjenner sine svakheter og problemer, befester de i følge Foucault (1980, 1994) samtidig sin rolle som kasus for læreren; kasus med sine særegenheter, individualitet og avvik. Normaliseringen innbefatter således også en reproduksjon av den profesjonelle ekspertens autoritet.

Læreres handlingsrom for utøvelse av parrhesia – og hva som fordres

Innenfor det handlingsrom som lov, nasjonal læreplan og reglement gir er det likevel ulike måter en som lærer kan ivareta sine profesjonelle oppgaver på, og som vil kunne gi elevene varierende muligheter til å engasjere seg i premissene for sin egen læring, kvalifisering og identitetsdanning. Selv om de ovennevnte forhold legger sterke føringer på læreres muligheter til fri refleksjon, diskusjon og kritikk, er lærere ikke uten eierskap til sin faglige ekspertise eller uten mulighet til å definere faglige problems natur og til å kontrollere tilgangen til mulige løsninger. Der det er tvil om hvordan en skal forstå og fortolke faktiske forhold vil den profesjonelle lærer, med sin analytiske forståelse og spesialistkunnskap på

området, kunne gjøre en forskjell. Det samme gjelder når regler skal tolkes eller når det er snakk om å komme fram til en velbegrunnet og mest mulig hensiktsmessig måloppnåelse. I følge Talcott Parsons (1951) er de profesjonelles tillit og status nettopp forbundet med det ansvar de har, som kommer av at de besitter en teoretisk ekspertisekunnskap som samfunnet trenger. I faglig kompliserte spørsmål der entydige regler ikke finnes, er det at den profesjonelle ekspertisekunnskapen (til forskjell fra lekmannens) regnes å gi rett til autonomi og muligheter til kvalifisert skjønnsutøvelse.

En sak er imidlertid å ha ekspertisekunnskap innenfor et felt. Noe annet er å ha frimodighet til å forfekte sitt faglig begrunnede syn og ikke vike unna for å si ting slik som en i sannhet oppfatter dem, selv om andre måtte mene noe annet og man risikerer å pådra seg disse andres irritasjon og motstand. I så måte blir autonomi en helt sentral profesjonell rettighet, fordi den gir frihet til å utforske og på en begrunnet måte praktisere det en anser som sant og riktig. *Parrhesia* forutsetter dette.

Teoretiske kunnskaper og praktiske ferdigheter er nødvendige i frambringelsen av *parrhesia*, men i følge den antikke greske tradisjonen er likevel ikke det tilstrekkelig, om en kvalifisert skjønnsbedømmelse skal kunne få betydning for den andres myndiggjøring. Man anses altså verken å kunne hvile seg ubetinget mot en tilegnet "knowing how" eller "knowing that" (Ryle 1947). Dette blir for øvrig også framhevet innenfor moderne profesjonsforskning, når det legges vekt på at god undervisning forutsetter mer enn bare å kunne replisere eller applisere kunnskap på praksis (Eraut 1994, Broudy 1964, 1988). Det sentrale poenget innenfor den greske tradisjonen er at man, foruten å kunne trekke veksler på sine kunnskaper og ferdigheter, også må evne å ta hensyn til hva som alltid vil være spesielt og uventet ved en gitt pedagogisk situasjon. Ellers vil ikke det sannferdige og åpenhjertige budskap – det som er selve kjernen i *parrhesia* - nå fram.

I antikken ble denne evnen til å gripe de kritiske øyeblikk, gjenkjenne de individuelle tilfeller og spesifikke situasjoner og handle rett i disse avgjørende øyeblikk, benevnt som *kairos*. I følge Foucault brukte grekerne ofte en metafor fra sjølivet til å beskrive hva *kairos* var,

nemlig rollen til styrmannen om bord på en båt. Som styrmann må man kunne navigasjon og ha praktiske ferdigheter til å føre en båt. Dette alene anses imidlertid ikke å være nok for å kunne bringe en båt trygt i havn. Det er ikke alltid forholdene er slik at man bare kan lene seg til den kunnskap og erfaring som man har tilegnet seg. Ofte oppstår det uventede eller ukjente situasjoner, som det er umulig å trenge igjennom bare ved å støtte seg til den kunnskap og erfaring man har. Det gjelder derfor også å kunne gripe mulighetene, de beste øyeblikkene, til å gjøre det rette og fremme det sanne, slik at man etter en turbulent reise kommer vel i havn. Dette beskrives å kreve et særlig forhold til den oppgaven en har påtatt seg. Man må ha en ydmyk, prøvende og eksperimentell tilnærming til anvendelse av egne kunnskaper og ferdigheter, og høy grad av oppmerksomhet rettet mot de særegne data som alltid preger en gitt situasjon. Sokrates inntar en slik holdning i sine ettertenksomme, avslørende dialoger og på andre premisser Diogenes i sine provokative dialoger. Derved vil en kunne få til å se situasjonen ikke bare utenfra, men også innenfra, slik *kairos* fordrer. Hvis ens kvalifiserte skjønn ikke innbefattet dette, risikerte man som navigatør å mislykkes og i verste fall lide skipbrudd og drukne. I overført betydning kan dette også tenkes å gjelde for lærere. Når løsningene på problemene ikke er forut gitte og læreren befinner seg i en presset situasjon mellom forskjellige interesser, må vedkommende slik sett for å vinne fram med sitt budskap evne å se en situasjon innenfra, innenfor den konteksten vedkommende befinner seg, og da kunne gripe de avgjørende øyeblikk og anledninger. Noe som fordrer at læreren prøvende, assosiativt og eksperimentelt får til å trekke veksler både på sin teoretiske forståelse og praktiske innsikt. På denne måte vil læreren i sin kvalifiserte skjønnsbedømmelse kunne bruke *kairos* til å fremme *parrhesia*.

Med sine forestillinger om hvordan en teoretisk og en praktisk tilnærming i et vekselspill kan komme til nytte ved kunnskapsanvendelse, foregriper grekerne i mangt vår tids pedagogiske diskusjon innenfor profesjonsforskning om betingelsene for "transfer og knowledge". Det gjelder blant annet for Harry S. Broudy (1964, 1988), og senere for Michael Eraut (1994), når de drøfter hvilken betydning konteksten kan ha for hvordan kunnskap lar seg overføre fra en situasjon til en annen. Nær beslektet med den antikke forståelse av *kairos* taler de om verdien av "an interpretative use of knowledge" og "an associative use of knowledge". Ved

”an interpretative use of knowledge” er fokus i pedagogisk sammenheng på vekselspillet mellom teori og praksis, og på balansen mellom å bruke eksisterende teori til å fortolke praksis og det å tillate praksis å omforme ens teorier. En slik tilnærming hevdes å kunne ha relevans likeså vel for den akademiske teoretikeren som for klasseromslæreren. Et uttrykk for en assosiativ bruk av praktisk kunnskap finner man i følge Eraut når praktiske problemer og situasjoner gir inspirasjon til ideer, som senere viser seg å ha teoretisk verdi. En assosiativ bruk av teoretisk kunnskap hevdes derimot å være lite utforsket i utdanningssammenheng. Som vist, var imidlertid grekerne i antikken fortrolig med dette. Deres begrep om *kairos* ga et inntak til å forstå hvordan teoretisk og praktisk kunnskap i et vekselspill – på en fortolkende og eksperimenterende måte - kunne bidra til mestring og kompetanseutvikling. *Kairos* har for øvrig som fenomen vært sentral i den kunnskapsteoretiske debatt forholdsvis lenge. Den særegen måten man gjennom *kairos* nærmer seg kunnskap og sannhet på, har klart slektskap til det som i vår tid er vanlig å klassifisere som abduksjon (Peirce 1958). Abduksjon kan, som induksjon og deduksjon, føre sine røtter tilbake til Aristoteles begrep om ”apologisk” slutning. Abduksjon innebærer at et (ofte overraskende) enkelttilfelle tolkes med et hypotetisk overgripende mønster som, hvis det var gyldig, vil kunne forklare dette tilfellet. Tolkningen som foretas forutsettes å kunne styrkes, avkrefte eller revideres gjennom nye iakttagelser. Abduksjonen har slik vært ansett å komme utenom deduksjonens problem med å operere med ”gjetninger” frikoplet fra empiri, så vel som den manglende mulighet induksjonen gir til å generere teori ut over det rene empiriske oppsummeringer strengt tatt gir muligheter for (Alvesson & Sköldberg 1994). I dette trer likhetstrekkene til *kairos* fram.

Kairos – denne evnen til å kunne gripe de avgjørende øyeblikk for å gjøre det sanne og rette – omtales ikke bare å springe ut av en monologisk fornuft. I sin gjennomgang av klassiske tekster, illustrerer Foucault begrepet på en måte som gjør at man like gjerne kan betrakte dette som å hvile på et dialogisk grunnlag: Skipperen er avhengig av flere for å bringe en skute trygt til land. Tilsvarende gjelder i læreryrket. I utøvelse av *kairos* er lærere avhengige av elevers oppriktige og frimodige tilbakemeldinger. Elever vil kunne besitte en kunnskap om hvordan undervisningen virker som læreren ikke kjenner til, men som læreren trenger for

bedre å kunne mestre klasseromssituasjonen og gi en variert tilpasset opplæring. Den lærer som ønsker å utøve *kairos* og fremme *parrhesia* i sin undervisning må følgelig innse at kunnskap og kompetanse ikke bare er et individuelt fenomen, men at det er en egenskap ved selve det praksisfellesskapet som både lærere og elever inngår i – det man med Jean Lave og Etienne Wenger (2003) vil kunne betegne som "communities of practice". Selv om læreren spør, er det imidlertid ikke sikkert at elevene tør å innta rollen som *parrhesiastes*, det vil si likefram si sin oppriktige mening og på denne måte bidra til å utvikle praksisfellesskapet. Dette må ses i sammenheng med oppgavene til en *parrhesiastes*. En viktig oppgave for en *parrhesiastes* er å vise en uvitende at vedkommende er uvitende om sin uvitenhet. Det er ikke alle som liker å bli påminnet om dette. Elevene kan ha erfaring for at lærere misliker å få kritiske kommentarer og at de ikke setter særlig pris på at elever har oppdaget noe de selv ikke har innsett. Elevene kan videre ha grunn til å anta at de risikerer å møte lærerens sinne og negative sanksjoner hvis de gir uttrykk for sine åpenhjertige, kritiske oppfatninger om undervisningsforholdene. Så hvis læreren spør, kan det være at elevene i stedet sier hva de regner med læreren gjerne vil høre. Således vil læreren ikke få mulighet til å utvikle den sensitivitet som *kairos* betinger, og deres budskap vil heller ikke gi grunnlag for reell *parrhesia* og selvutvikling.

Det er i følge Foucault ikke nødvendigvis bare frykt som fraholder mennesker fra å si hva som er sant. Det kan være at man også ser personlige fordeler ved å innynde seg. Det kan være et ønske om å imponere, om å oppnå en nær relasjon til et maktmenneske eller kanskje oppnå begunstigelser som en ellers ikke ville ha fått. Spørsmålet er hvordan den som søker oppriktige og sanne svar skal kunne unngå å forføres av slikt. Et hovedproblem beskrives i den klassiske litteraturen her å være svakhet for smiger, foruten eget behov for selvforherligelse. Det er i følge Foucault vanskelig å skille en virkelig *parrhesiastes* fra en som bare smigrer, så lenge man selv ligger under for det bedrag som selvforherligelse innebærer. Det er altså ikke bare at vi lar oss flattere av andre, vi kan også forvirres av egen smiger, "self-love". Noe kan en imidlertid gjøre. Med henvisning til den klassiske litteratur, hevder Foucault at et kjennetegn på en virkelig sannhets søker, en som oppriktig søker *parrhesia*, er at vedkommende er på spesiell utkikk etter noen som ikke bare er villig til å tale med en,

men også tale mot en. Det dreier seg, sier Foucault (1983: 51, 52) om noen som ikke bare "plays the part of a friend" og som "constantly [is] on the move from place to place, and changes his shape to fit his receiver". En tilsynelatende *parrhesiastes* er en som gratulerer deg og som ikke er streng nok med deg. En virkelig *parrhesiastes* derimot, er ærlig og har mot nok til å opponere mot deg. Det bør den som søker *parrhesia* legge seg på sinne, blir det hevdet.

Hvis man overfører dette til læreryrket betyr det at den lærer som virkelig ønsker sanne svar på hvordan egen undervisning bærer av sted, eksplisitt må invitere elevene til motsigelser og i klassen åpne for *parrhesia*-samtaler. Elevene må åpenhjertig, frimodig og kritisk kunne få tale om det utbyttet de har. En avtale om dette benevner Foucault som "the *parrhesiastic contract*". Foucault hevder slike kontrakter i antikken ble brukt av ledere som hadde makt, men som mangler viten om hva som var sant. Selve kontraktforholdet innebærer at en som har makt henvender seg til en som vet hva som er sant, men som mangler makt. Den uten makt får vite at hvis vedkommende forteller hva som er sant, så vil denne ikke bli straffet, uansett hva sannheten viser seg å være. I de greske drama påpekes det at man likevel ikke kan være helt trygg. Det kan være at den med makt ikke greier å beherske seg når vedkommende blir konfrontert med den andres frimodighet. For en *parrhesiastes* vil denne risiko være iberegnet når en *parrhesiastisk* kontrakt inngås. I en skolesituasjon vil et tillitsforhold på disse premisser kunne bli etablert ved at lærere offentlig utøver selvkritikk og i tillegg oppfordrer elevene til å kritisere undervisningen. Mulighetene for at elever vil gripe denne mulighet til å opptre som *parrhesiastes* må antas å forøkes hvis læreren hjelper elevene til å artikulere sine behov, virkelighetsoppfatninger og ønsker, og ved at læreren sørger for at man gjennom argumentasjon kan få utforske svarene. For når dette skjer, vil elevene få erfare at de likeberettiget involveres i en meningsdanning og i beslutninger som vedrører dem selv. *Parrhesia* vil i undervisningssammenheng således være forbundet med en situasjon der eksperten så vel som ikke-eksperten, læreren som eleven, er gitt muligheter til å utvikle og praktisere sin autonomi innenfor en ramme av en argumentativ, forståelsesorientert samtale. Her er et slektskap til de prinsipper Jürgen Habermas (1984, 1987) legger til grunn i sin diskursetikk.

Det er likevel grunn til å tvile på at det foregående alene vil være tilstrekkelig til at elever kan fungere som ekte *parrhesiastes*. En slik tilnærming, der argumentene i samtalen står sterkt, kan kritiseres for ikke å ta tilstrekkelig høyde for at argumenter alltid vil være forbundet med menneskelige interesser og maktforhold (Honneth 1991, Foucault 1986), og for derfor ikke å ta hensyn til at elever vil kunne bli overtalt av læreres argumentasjonsstyrke. I følge Stein Bråten (1981) er man kommet under andres modellmakt når andre i kraft av sin kompetanse får monopol på virkelighetsbilder som en selv godtar enegyldig og kanskje som endegyldig kunnskap. En er da i følge Bråten blitt bergtatt av en annens perspektiv, og uten selv å være klar over det begynt å tenke og tale kun i de andres termer og på deres premisser. Selv om den andre har modellmonopolet, kan det i følge Bråten i slike situasjoner likevel være en selv som har engasjementet og mesteparten av tiden fører ordet. Dette kan skape et feilaktig inntrykk av at det er en selv som er med å legge premissene for diskusjonen. Bråtens poeng synes å være at en ikke slutter å tenke om seg selv og for seg selv, men at når en ligger under for andres modellmakt tenker om egne ønsker og virkelighetsoppfatninger i begreper som ikke lenger fanger ens egen eksistensielle situasjon. Å imøtegå dette krever en noe annen tilnærming til *parrhesia* enn det som er beskrevet i det foregående. Skal læreren kunne ta hensyn til mangfoldet i elevenes syn, må det derfor også på andre premisser gis rom for deres frimodighet og åpenhet. Elevene må mer uforbeholdent kunne få opptre som *parrhesiastes*. Utfordringen for læreren synes å være i møtet med elevene å søke en deltakelse i den enkeltes annerledeshet, der en tilstreber ikke selv å binde seg til noen bestemt forhåndsoppfatning om hva den enkelte elev måtte mene og stå for. En slik tilnærming lar seg begrunne med at den andres annerledeshet er noe som per definisjon ikke kan totaliseres eller forutses av meg, fordi den bare eksisterer som den andres erfaring. Med Jacques Derrida (1978, 1989) vil dette betegnes som å se den andre som "precisely what is not invented" og at det utvises dekonstruktiv oppfinnsomhet. Man søker å løse opp i vante forventninger og forestillinger gjennom å undersøke hva som undertrykkes og ikke muliggjøres ved ens forutinntatthet, "so as to allow for the passage toward the other". Med en slik imøtekommenhet får elevene på andre måter rom for å vise åpenhet og frimodighet. I et undervisningsforløp vil denne orientering kunne la seg kombinere med andre tilnæringsmåter.

Foucault understreker at det er en rekke mulige tilnærminger til *parrhesia*, som vil kunne utfylle hverandre. Som nevnt vil et *parrhesia*-forhold bli å oppfatte som meningsløst og ens tale som tanketomt vrøvl, hvis den åpenhet og frimodighet som kommer til uttrykk ikke er fundert på noen form for kunnskap og danning – på *mathesis* og *paideia*. For at elevene skal kunne føre innsiktsfulle diskusjoner om de faglige spørsmål de konfronteres med i undervisningen og kritisere denne, må de først kjenne til hva som oppfattes å gjøre disse forhold sanne og overbevisende. Med dette utgangspunkt blir det for elevene også mulig å opptre som *parrhesiastes* for hverandre. Læreren vil kunne åpne for dette gjennom å gi elevene muligheter til å stille spørsmål ved relevansen av lærernes undervisning og ved å invitere dem til å kontrastere sin forståelse av kunnskap og sannhet med sine medelever sin forskjellige forståelse. Dette vil for elevene kunne gjøre deres dannelse og kunnskapskvalifisering til en dynamisk og stadig skiftende selvbiografisk erkjennelsesprosess, som den enkelte elev selv må finne sin vei å gjennomløpe. I det læreren åpner for en slik utveksling av synsmåter, vil det kunne skapes forståelse for de "stemmene" som elevenes ulike perspektiv representerer, og gi forståelse for at det innenfor en undervisningskontekst er ulike, likeverdige måter man kan forvalte sannheten og ivareta en kunnskapskvalifisering og dannelse på.

Noen konkluderende bemerkninger

Foucault beskriver en rekke former for selveksaminasjon og selvgranskinger som den enkelte vil kunne involvere seg i for å bevare og utvikle *parrhesia*. Det gjelder å undersøke hvordan en selv tenker, hva en hefter seg ved, hva som fører en på blindspor og hva som vil kunne føre en på rett vei. Dette er beskrevet i det foregående. Det gjelder gjennom øvelse å oppnå den rette sinnsro som gir selvbeherskelse. Man må prøve seg selv for å finne ut av hvordan man selv gir rom for *parrhesia*, hva som forhindrer at en selv opptrer som *parrhesiastes* og hvordan en kan bli i stand til å tillate andre å gjøre det samme. For å kunne mestre dette

anbefales en i følge Foucault i flere klassiske tekster - lik håndverkeren og kunstneren - å forholde seg kritisk til seg selv gjennom jevnlig å stoppe opp i sitt arbeid, tre tilbake, oppnå et avstandsperspektiv, eksaminere hva en gjør, påminne seg selv om de regler og prinsipper som gjelder for utførelsen av ens arbeid, for deretter å sammenlikne disse regler og prinsipper med det en har oppnådd så langt. Foucaults henvisninger er blant annet til Plutarch "On the Control of Anger", Seneca "On Anger", Serenus "On the Tranquility of Mind" og Epictetus "Discourses of Epictetus".

En lærer som ønsker å utvikle seg som reflektert praktiker og få et mer selvbevisst, kritisk og åpenhjertig forhold til egen profesjonelle rolle vil, som jeg har forsøkt å vise, ha mye å hente i disse anvisninger. Følger man Foucault, er imidlertid ikke de riktige svar noe som likefram kan hentes ut av de klassiske tekstene og de anvisninger som her gis. Man kan finne støtte i disse anvisninger, men er det i følge Foucault noe tekstene viser, så er det at hva som er de rette svar varierer fra individ til individ. For eksempel, sier Foucault (1983: 66), "we can see that there are specific Socratic-Platonic answers to the questions: How can we recognize someone as a *parrhesiastes*? What is the importance of having a *parrhesiastes* in the city? What is the training of a good *parrhesiastes*? – answers which were given by Socrates or Plato. These answers are not collective ones ...". En bestemt problematisering av *parrhesia* viser seg alltid å skje som et svar på enkeltindividers konkrete utfordringer i den spesielle situasjonen de opplever å befinne seg i. Det de omtalte tekster om *parrhesia* påkaller med andre ord, er at enhver lærer - gjennom sine egne konkrete problematiseringer av den situasjonen som man befinner seg i – søker å skape undervisningsløsninger som for en selv muliggjør *parrhesia* og det å opptre som *parrhesiastes*. Gjennom sine svar vil lærerne kunne vise oss mer inngående hvordan den klassiske diskusjonen om *parrhesia* vil måtte reformuleres i møte med vår tids globale impulser og multikulturelle utfordringer, for å bli relevant. De løsninger som velges vil fortelle oss nærmere om hva som i dag fordres av den lærer som vil fremme *parrhesia* og sørge for at ens elever får utvikle seg til å bli kunnskapsrike, nysgjerrige, kritiske og engasjerte i samfunnets prosesser. Valg av tilnæringsmåter og løsninger vil videre vise mer konkret hva som kreves av åpenhjertighet, frimodighet og kritikk fra den lærer som i vår tid vil forhindre at det skjer en mulig

ensretting i skolen, og fra den lærer som vil sørge for at det i undervisningen blir rom for konkurrerende syn på hva det gode liv er og det gode samfunn innbefatter. På denne måte vil lærernes svar kunne bidra til å aktualisere den klassiske diskusjonen om *parrhesia* i en praktisk, profesjonell sammenheng og medvirke til at denne bringes ytterligere noen skritt videre.

Litteratur

- Alvesson, M. & K. Sköldbberg (1994): *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*, Lund, Studentlitteratur.
- Broudy, H.S. (1988): *The Uses of Schooling*, New York, Routledge.
- Broudy, H.S., Smith, B.O., & J.R. Burnett (1964): *Democracy and Excellence in American Secondary Education*, Chicago, Rand McNally & Company.
- Bråten, S. (1981): *Modeller av menneske og samfunn. Bro mellom teori og erfaring fra sosiologi og sosialpsykologi*, Oslo, Universitetsforlaget.
- Derrida, J. (1978): *Writing and Difference*, Chicago, The University of Chicago Press [fr. utg. 1967].
- Derrida, J. (1989): "Psyche: Inventions of the other", i: Waters, L. & W. Godzich (red.): *Reading de Man Reading*, Minneapolis, University of Minnesota Press.
- Englund, T. (1997): "Barn och ungdomars rätt till en pluralistisk utbildning", i: *Utbildning och demokrati*, Uppsala, Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik, Vol. 6, Nr 1.
- Eraut, M. (1994): *Developing Professional Knowledge and Competence*, London/Philadelphia, The Falmer Press.
- Evetts, J. (2003): "The Sociological Analysis of Professionalism: Occupational Change in the Modern World", i: *International Sociology*, June 2003, Vol. 18(2): 395-415, SAGE (London, Thousand Oaks, CA and New Dehli).
- Foucault, M. (1980): *Power/Knowledge: Selected interviews and other writings 1972-1977*, (red. C. Gordon), Brighton , The Harvester Press.
- Foucault, M. (1983): *Discourse and Truth: The Problematization of Parrhesia*, 6 forelesninger gitt av Michel Foucault ved University of California, Berkeley, USA, Redigert fra tape av Pearson, J. (1985), <http://foucault.info>.
- Foucault, M. (1984): "What is Enlightenment?", i: Rabinow, P. (red.): *The Foucault Reader*, New York, Pantheon Books.
- Foucault, M. (1986): *Language, Counter-memory, Practice. Selected Essays and Interviews*, (red. D.F. Bouchard), Ithaca/New York, Cornell University Press [1977].

- Foucault, M. (1994): *Overvåkning og straff*, Oslo, Gyldendal Norsk Forlag [fr. utg. 1975].
- Foucault, M. (1995): *Seksualitetens Historie. Bind I. Viljen til viten*, Gjøvik, Exil [fr. utg. 1976].
- Gutmann, A. (1987): *Democratic Education*, Princeton, NJ, Princeton University Press.
- Habermas, J. (1984): *The Theory of Communicative Action I*, Boston, Beacon Press [tysk utg. 1981].
- Habermas, J. (1987): *The Theory of Communicative Action II*, Boston, Beacon Press [tysk utg. 1981].
- Honneth, A. (1991): *The Critique of Power. Reflective Stages in a Critical Theory*, Cambridge, Mass., MIT Press [tysk utg. 1985].
- Lave, J & E. Wenger (2003): *Situert læring og andre tekster*, København, Hans Reitzels Forlag. *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97)*, Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement.
- Parsons, T. (1951): *The Social System*, New York, Free Press.
- Peirce, C.S. (1931-1958): *Collected papers of Charles Sanders Peirce*, C. Hartshorne & P. Weiss (red.). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Pink, W.T. (1990): "Implementing Curriculum Inquiry. Theoretical and Practical Implications", i: J.T. Sears & J.D. Marshall (red.): *Teaching and Thinking About Curriculum. Critical Inquiries*, New York, Teachers College Press.
- Ryle, G. (1949): *The Concept of Mind*, London, Hutchinson.
- Raaen, F.D. (2002): *Læreplaners fortelling om danning. M87 og L97 i et dannings- og maktteoretisk perspektiv*, Avh. til dr.philos.-graden, Utdanningsvitenskapelig fakultet, Universitetet i Oslo, HiO-rapport 2002 nr 15, Høgskolen i Oslo, Senter for profesjonsstudier.
- Scheffler, I. (1973): "Moral education and the democratic ideal", i: *Reason and Teaching*, London, Routledge & Kegan Paul.