

Beate Børresen, Høgskolen i Oslo og Akershus

Victor Persson, Internationella gymnasiet i Uppsala

Filosofisk samtale i undervisningen

Artikkelen presenterer filosofisk samtale som et utgangspunkt for å realisere strukturerte og lærende samtaler i klasserommet slik læreplanen legger opp til. Samtale framstilles som noe annet enn det å si hva man mener eller vet, ved at det legges vekt på det sokratiske, dvs. det undersøkende og forpliktende ved arbeidsmåten. Bakgrunnen for denne måten å undervise på presenteres i tillegg til et generelt undervisningsforløp for og konkrete erfaringer med filosofisk samtale med elever. Samtaler i klasserommet må planlegges, styres og vurderes skal de føre til læring. Både elever og lærere må få mulighet til å trene slik at de blir bedre.

Nøkkelord: samtale, kritisk, struktur, tenkning, forståelse.

I filosofi har samtale vært en sentral arbeidsmåte helt fra antikken. Aristoteles' skole i Aten, Peripatos, var for eksempel oppkalt etter begrepet *peripatein* (gå omkring). Tanken var at studentene, skulder mot skulder og oppslukt i samtale, ble styrt av føttene mot et felles mål i dobbel forstand. I denne historiske tradisjonen har vi nåtidige filosofiske samtalepraksiser som sokratisk dialog og filosofi med barn. Pedagogisk teori og forskning presenterer samtale som viktig for læring¹, og forsøk har vist at elever som arbeidet systematisk med filosofi i form av samtaler over en lengre periode, tok med seg ferdigheter fra arbeidet over i andre fag og gjorde store faglige framskritt. De utviklet seg språklig, engasjerte seg i samtalen gjennom å stille flere og bedre spørsmål, tenke høyt, begrunne og bygge på det andre sa, samtidig som de ble bedre til å lese, regne og skrive samt mer kritiske og mindre autoritetstro.²

I sokratisk dialog og filosofi med barn finnes det en form for «oppskrift» som samtalene skal følge. I pedagogikken mangler dette. Der snakkes det om lærende samtaler, «dialogical teaching» og «dialogbasert undervisning», men i liten grad om *hvordan* samtalen konkret skal organiseres og gjennomføres. Samtalen bør ha, slik særlig den britiske pedagogen Robin Alexander understreker, en struktur som kan støtte lærere og elever slik at de lettere nærmer seg problemer og forståelse, enn det er mulig i en løsere, vanlig klasseromssamtale. Lærere,

lærerutdannere og forskere kan lære av prinsipper for og erfaringer med filosofisk samtale når de skal konkretisere det dialogiske i undervisningen.

Vi har erfart at mange lærere gjerne vil ha filosofiske eller mer strukturerte og lærende samtaler med sine elever, men at de er usikre på hvordan det skal gjøres. I denne artikkelen vil vi vise både hvorfor slike samtaler er viktige for læring generelt og hvordan man kan planlegge og gjennomføre dem. Vi skal presentere teori og forskning kort for å konsentrere oss om det praktiske. Vi vil vise at det finnes kunnskaper og erfaringer som kan hjelpe oss med å få til bedre muntlig praksis i klasserommet. Her presenteres eksempler fra filosofiundervisning i videregående skole, men både arbeidsmåten, erfaringene og refleksjonene er aktuelle for alle fag og alle trinn hvor elever arbeider med «åpne» temaer og spørsmål hvor det ikke er eller vi ikke har tilgang til fasit.

Læreplanen

I læreplanen (LK06) er det lagt vekt på kommunikasjon og språklig bevissthet samt på språkets betydning for å forstå og lære. Elevene skal samtale i alle fag og på alle trinn. De skal «delta i utforskende samtaler» og «uttrykke egne meninger i diskusjoner» samt «drøfte», «reflektere», «forklare», «beskrive», «begrunne», «formulere argumenter», «vurdere», «filosofere» og «uttrykke egne ... følelser, ... tanker og ... meninger».³ I faget Historie og filosofi skal elevene kunne "forklare opprinnelsen til den filosofiske samtalen og anvende prinsippene for den". I den nye overordnede delen til læreplanen (2017) står kritisk tenkning – «å bruke fornuften på en undersøkende og systematisk måte» – sentralt. Det sies også at læreren må velge arbeidsmåter som fører til læring.⁴

Kritiske og argumenterende ferdigheter trenes selvsagt i skriftlige oppgaver og i framføringer, men *særlig* i samtaler preget av åpenhet og struktur. Elevene skal lære gjennom å *reflektere i* samtalen, men også gjennom å *reflektere over* samtalen. Deltakelse i samtale er essensielt for å utvikle evnen til å tenke i tillegg til generelle muntlige ferdigheter. I en samtale får elevene mulighet til å teste ut tanker og ideer, de lærer av å høre på og få tilbakemeldinger fra medelever, de trener på å koble forskjellige ideer og erfaringer sammen og å strukturere tanke og tale klart og sammenhengende. I tillegg trener de opp evnen til å lytte, vente og forholde seg til forskjell, uenighet, vurdering og kritikk.

Samtale og prat

All tale er i utgangspunktet et samspill mellom en som taler og en eller flere som lytter. Tale finnes i forskjellige former. Når man prater, har man ikke behov for respons. Ofte vil man bare «prate fra seg» frustrasjon og oppgitthet for å få trøst, eller man vil si sin mening eller «si det som det er» uten å høre at man tar feil. På denne måten er prat en form for monolog som ikke innbyr til motsigelser og kritikk. Samtale, derimot, er dialog. Man trenger ikke bare noen som lytter, men noen som responderer slik at man ikke bare «snakker til veggen». I ordbøker skiller det på samme måte. I en samtale er det noe som drøftes og utvikles mens prat er mer uforpliktende, den er «gemyttlig, uformell ... løs»⁵. Den dialogiske samtalen har en dialektisk kjerne. Det er det som gjør den filosofisk.

Læreplanen legger opp til muntlig aktivitet med vekt på refleksjon, drøfting og vurdering på en «undersøkende og systematisk» måte⁶, altså samtale. Det er et problem at samtale lett forveksles med prat. Det vil si at både lærere og elever oppfatter at læreplanens krav om at elevene skal samtale, er oppfylt gjennom at elevene sier hva de føler og mener, og slår seg til ro med at «vi mener forskjellig». I forlengelsen av det påstår mange at det ikke finnes noe rett eller galt, man kan mene det man vil for eksempel gjennom å fastslå at “det er sant for meg”. Å undersøke nærmere det som blir sagt, er dermed unødvendig samtidig som det blir vanskeligere å skifte mening, særlig som følge av noe en annen sier. Da er man «uselvstendig». Det er en slags uuttalt forståelse av at man *er* sine meninger. Når man sier hva man mener, uttrykker man hvem man er, man uttaler seg ikke om sant, falskt, rett eller galt utover hva man selv *mener* er sant, falskt, rett eller galt. Dermed kan det oppfattes som et angrep eller en innskrenking av ytringfriheten hvis noen er uenig i eller kritiserer det som sies. Det gjør kritisk undersøkelse vanskelig og gir liten plass for den usikre, den som ikke har en klar og velbegrunnet mening eller den som ikke «kan svaret» på direkten.

Hvis den muntlige aktiviteten i klasserommet hovedsakelig består i at den enkelte mer eller mindre spontant uttrykker sine følelser og meninger, så forblir elevene i det private og subjektive. For at elevene skal forstå og lære må de over i det allmenne og undersøke det som sies sammen. De må få mulighet til å formulere seg klart, motsi, bli motsagt, forklare og utvikle hverandres tanker.

Filosofisk samtale

Kjernepunktet i en filosofisk samtale er at forståelse er noe man må tilegne seg gjennom egen tenkning. For å klare det trenger man andres erfaringer og ideer samt krav om å forklare egne tanker og forholde seg til det andre sier. Deltakerne oppnår innsikt underveis ved hjelp av hverandre på samme måte som man i sosiokulturelt syn på læring legger vekt på at elevene skaper kunnskap sammen og ved hjelp av hverandre. Man går ikke inn i samtalen for å overbevise eller overtale andre om at de tar feil og at en selv har rett, men for selv å få klarhet i hvordan ting henger sammen. Man arbeider med å forstå virkeligheten bedre gjennom å lytte til de andre og gjennom å legge fram og forklare egne tanker.

I en filosofisk samtale skal man ikke bare lytte til hverandre og forsøke å forstå hverandre. Poenget er ikke å få fram at man tenker forskjellig og har forskjellige meninger, men å *bruke* forskjeller og uenighet til å gå dypere inn i og utrede det som er vanskelig eller uklart. Man skal bli utfordret og teste egne ideer opp mot andres innvendinger gjennom å prøve ut tanker, måtte forklare og begrunne og i noen tilfeller oppgi sitt standpunkt. Kritikk må møtes med argumenter, ikke med påstand om krenkelse eller intoleranse eller med å trekke seg tilbake. Kritikk gir mulighet for å komme fram til noe bedre. Filosofer søker viten, og utgangspunktet for å søke er bevissthet om at det er noe man ikke vet, slik vi for eksempel kjenner det fra Sokrates' understrekning av at det eneste han vet, er at han *ikke* vet.

Den filosofiske samtalen har en lang tradisjon tilbake til Platons dialoger og Sokrates' praksis og omtales derfor ofte som sokratisk dialog. Sokrates, slik han er framstilt hos Platon, gikk rundt i Athens gater og samtalte med dem han møtte. Hans utgangspunkt var at forståelse er noe man må tilegne seg gjennom egen tenkning, og for å klare det trenger man andres erfaringer og ideer gjennom å bruke forskjeller og uenighet til å gå dypere inn i og utrede det som er vanskelig. Sokrates stilte krav til samtalens form og til deltakernes bidrag. De skulle uttrykke seg så klart som mulig og forholde seg til andres ideer og innvendinger. Påstander skulle begrunnes ved eksempler og hverdagslige erfaringer, og man skulle utfordre det åpenbare og gitte. Samtalene var preget av dagligdags språk, åpenhet og latter.

På 1700-tallet var Immanuel Kant blant dem som la vekt på barnets perspektiv i oppdragelse og undervisning. Barnet trenger både frihet og hjelp til å tenke – en slags «tvang» til dannelse. Når barnets fornuft skal utvikles, må man «gå sokratisk til verks». Man må ikke tre kunnskap ned over hodet på barnet, men legge opp til at det kan forstå ved hjelp av fornuften. Man må

passer på at man ikke «innprenter barna fornuftserkjennelser, men heller henter dem ut av barna selv» – selv om denne metoden er «noe langsom».⁷

Filosofi og filosofisk samtale har gjennom historien hovedsakelig vært for de lærde, men på 1900-tallet tok man opp igjen Sokrates' idé om at filosofi var for alle og utviklet sokratiske samtaler for «vanlige folk» og for barn. Dette er særlig knyttet til de to filosofene Leonard Nelson og Matthew Lipman. Nelson utviklet den sokratiske dialogen i Tyskland i mellomkrigstiden med tanke på at folk flest og studenter skulle kunne engasjere seg i filosofi, ikke bare lære om filosofer. Hans metode praktiseres fortsatt i det som kalles «sokratisk dialog». Det Nelson likte med den sokratiske modellen, var at den var god til å få folk til å tenke selv. Nelson ville ha «teaching not philosophy but philosophizing, ... making philosophers of the students»⁸, mens universitetene krevde at studentene først og fremst skulle lære seg filosofihistorie.

Nelson ville at studentene og andre skulle tenke selv gjennom å settes i situasjoner hvor de innså at de ikke visste eller forsto. For å komme dit trengte de å bli utsatt for press til å legge fram ideer, til å svare på spørsmål og vurdere eventuelle innvendinger. Nelson snakker om at læreren skal praktisere en «art of forcing minds to freedom»⁹ gjennom å legge til rette for at studentene finner svar selv i stedet for å få dem presentert.

Den amerikanske filosofen Matthew Lipman¹⁰ utvidet på 1970-tallet filosofiske samtaler til også å omfatte barn. Han utviklet en struktur for samtalen med utgangspunkt i Deweys framstilling av «reflective education» og Nelsons ideer og praksis. Han kalte det «P4C» eller «Philosophy for Children». I Norge bruker vi uttrykket «Filosofi med barn» eller «Filosofi i skolen». Målet var å utvikle en arbeidsform i klasserommet som utfordrer, stimulerer og trener elever og studenter til å tenke selv ved at det blir skapt «et undersøkende fellesskap» som fører til forståelse og læring. I et slikt fellesskap skal deltakerne utveksle tanker for å hjelpe hverandre til å forstå bedre. For at dette skal fungere må alle lytte, forholde seg til det andre sier, utfordre hverandre, begrunne sine påstander og hjelpe andre med å begrunne deres. Man må være åpen for kritikk og villig til å forlate et standpunkt.

I tillegg til å sette opp en struktur for samtalen, skrev Lipman filosofiske fortellinger og laget oppgaver og øvelser som skulle hjelpe elever og studenter til å formulere spørsmål og finne mulige svar på dem – sammen og ved hjelp av hverandre.

Samtale i klasserommet

Samtale i mer eller mindre uformell form er en utbredt muntlig aktivitet i norske klasserom. Samtidig er det forberedte foredrag – såkalt framføring – det tradisjonelt har vært mest oppmerksomhet rundt og bevissthet om. Det er framføringer lærere og elever som oftest forbinder med muntlig aktivitet, og det er framføringer som man trener bevisst på og som karaktersettes. Det skjer sjelden med samtale. Det er viktig å formidle til elevene at samtale skiller seg fra framføring på et viktig område. I en samtale starter man med det uferdige og prøver seg fram sammen. Man vurderer sammen om noe *kan være* sant eller godt, formen er dialogisk og alle deltar. Til slutt vurderer man et arbeid hvor mange har kommet lengre i forståelse og kunnskap, men som ikke er fullført. I motsetning til dette presenteres det i en framføring noe ferdig, og overbevisning eller «forføring» er sentralt: «Dette *er/bør være* sant». Formen er monologisk – noen framfører, og de andre lytter. Til slutt vurderes et ferdig produkt.

Elevene bør både høre om og få erfaring med betydningen av å starte med noe uferdig, dvs. noe de ikke er sikre på eller noe som er eller viser seg å være, feil. «Å være dum» i betydningen å vite og vise at man ikke forstår, er nødvendig for å bli klokere, slik allerede Sokrates understreket. Misforståelser og feil er ofte bedre utgangspunkt for læring enn å bli fortalt eller å finne fram til det riktige svaret umiddelbart, blant annet fordi vi må forklare eller bli forklart hvordan man tenker eller hvordan noe henger sammen. Evne til å lære av feil er viktig, og derfor bør elevene lære å bli glade i problemer og få hjelp til å bruke feil til å få bedre innsikt. Det kan gi dem tro på og erfaring med at man ofte blir bedre gjennom å møte vanskeligheter og gjennom å trene. Det er ikke slik at man er god til noe og håpløs til noe annet, men at man for å lære noe må gjøre ting man ikke kan. Det er viktig å understreke at det selvsagt finnes «dumme ideer». Poenget er ikke å legge opp til en relativisme der alt er bra så lenge man mener eller føler det, men at man ikke kan vite om noe er dumt før man har undersøkt og vet grunnen til at noe eventuelt avvises som uholdbart.

Mange pedagoger er, som nevnt innledningsvis, opptatt av samtale. Gjennom observasjoner i klasserom og generell teori er det flere og flere som hevder at samtale, hvor man bruker tid, går i dybden og engasjerer alle elevene i et felles arbeid, er en av de viktigste arbeidsmåtene i skolen. Begrepet «dybdelæring» hvor elevene skal «stille spørsmål», «utforske», «se sammenhenger», «prøve og feile» samt «samarbeide»¹¹ for å tilegne seg en varig forståelse av

et emne i motsetning til å lære seg en rekke enkeltfakta, er sentralt i ny overordnet del til læreplanen.

Samtale fører til læring, sier den britiske pedagogen Robin Alexander, men «not just any talk», det må være «the right kind of talk». ¹² Samtalen i klasserommet må derfor være ledd i en bevisst plan. Den må være *kollektiv*, dvs. den skal engasjere hele klassen. Den må være *gjensidig*, dvs. at alle skal lytte til hverandre, dele ideer og vurdere alternative måter å tenke på. Den må være *støttende*, dvs. at elevene får uttale seg fritt uten å være redd for å bli ledd av eller gjort narr av. Elevene hjelper hverandre til å komme fram til en felles forståelse av problemet de arbeider med. Den må også være *kumulativ*, dvs. at elevene må bygge på hverandres ideer og koble det som blir sagt, til en større sammenheng. Den må *ha en hensikt*, dvs. at læreren må ha en plan med samtalen og styre den med tanke på at elevene skal nå faglige mål. ¹³

Det som peker seg ut som spesielt viktig for å få til en lærende samtale, er at den må ha struktur og at læreren må være bevisst sin rolle som samtaleleder. Ledelsen består særlig i å engasjere elevene, få fram et mangfold av ideer og synspunkter samt hjelpe elevene med å gå inn i problemene i stedet for å unnvike dem. Elevene skal tenke selv, og de skal tenke sammen med andre. Læreren må hjelpe elevene med å gå utover generell meningsutveksling eller uforpliktende undring slik Kants tre prinsipper for en «sensus communis» eller «felles forståelse» legger opp til. For å komme fram til kunnskap, sier Kant, må vi tenke selv, tenke ut fra andres standpunkter og tenke konsistent. ¹⁴ Forutsetningen for en samtale er at vi aksepterer hverandre som samtalepartnere, og dermed aksepterer at vi alle kan være fornuftige. Med en slik anerkjennelse godtar vi også at fornuften er en allmenn, felles kilde til kunnskap, ikke bare noe subjektivt. Den enkeltes forståelse av virkeligheten må inkludere andres forståelse, for hvis ikke blir samtalen ikke en samtale, men et kaos av individuelle stemmer eller «fornufter». Den enkeltes fornuft må deles med de andres ved at man presenterer egne ideer og samtidig tar hensyn til den andres perspektiv, forståelse og kunnskap – enten gjennom å inkludere det eller avvise med argumenter. Kunnskap blir til ved hjelp av et fellesskap. Det er også et viktig poeng med den filosofiske samtalen: at vi gjør det sammen.

Struktur for samtalen

Lipman utviklet en samtaleform med utgangspunkt i sine egne filosofiske fortellinger. Samtalen starter med at deltakerne leser et tekstutdrag høyt sammen og deretter skriver ned spørsmål som ble vekket under lesingen. Spørsmålene skrives på tavla og man velger ett å arbeide videre med. Deretter er det en fri samtale som av og til brytes av samtalelederens spørsmål. Samtalen avsluttes når tiden er ute. Strukturen som presenteres her, er en videreutvikling av denne hvor det er lagt inn jevnlig tenkepauser og forskjellige måter å fordele ordet på i tillegg til at deltakerne presenteres for konkrete problemer. Samtalen tar dermed utgangspunkt i deltakernes svar. I tillegg står den avsluttende metasamtalen sentralt.

Strukturen som presenteres nedenfor, kan brukes i mange former for samtale, ikke bare filosofiske. For at samtalen skal bli bra bør læreren ha forberedt temaet elevene skal arbeide med og på hvilken måte det skal presenteres, for eksempel i en tekst, i form av en påstand, et spørsmål og liknende. Det er også viktig at utgangspunktet er så konkret som mulig. Det kan man sikre ved at elevene skal ta stilling til korte og klare påstander eller spørsmål, gjerne slike som skal besvares med ja eller nei. Strukturen består av et undervisningsforløp i seks trinn:

- i. Læreren starter med å skrive *temaet* for samtalen på tavla og har en kort introduksjon hvor temaet koples til læringsmål, læreboka, noe elevene har gjort, noe som har skjedd og liknende. Her skal det bare sies hvorfor elevene skal samtale om dette konkrete temaet. Det skal ikke antydes svar eller hva læreren eller læreboka mener.
- ii. Elevene blir presentert for *en oppgave*: en tekst, et problem, et bilde, et spørsmål, en påstand, en øvelse osv. med en etterfølgende *kort tenkepause* hvor alle skal skrive ned sine tanker i form av spørsmål eller svar. Det er en hjelp hvis oppgaven kan stå på et ark hvor strukturen for samtalen kommer fram, og hvor det er plass til å skrive. Arket kan samles inn etter samtalen og brukes som utgangspunkt for planlegging av oppfølgende undervisning eller utvikling av nye øvelser, samt til dokumentasjon og vurdering.
- iii. Etter tenkepausen *presenterer* én elev det hun/han har skrevet i tenkepausen, og læreren skriver det *på tavla*.
- iv. Elevene skal finne ut om det som står på tavla, er bra eller på hvilken måte det kan bli bedre. Det skal de gjøre gjennom å argumentere, ikke gjennom å si om de er enige eller ikke.
- v. Samtalen avsluttes med en *metasamtale*, en samtale om samtalen. Den starter med en tenkepause hvor alle svarer på noen metaspørsmål (spørsmål om det som har foregått,

hva de har lært, hva de er usikre på, hva de bør trene på for å bli bedre til å samtale og liknende) og deretter hører på hverandre i runder hvor man ikke skal gjenta noe som har blitt sagt.

- vi. Læreren runder av arbeidet gjennom å kople elevenes arbeid til læringsmålene som ble presentert innledningsvis.

Hvis elevene arbeider med ja/nei-spørsmål eller med påstander, kan det være bra å starte samtalen etter den første tenkepausen med å telle opp og skrive ned hvor mange som sier ja og nei eller som er enige og uenige. Dermed kan man avslutte samtalen med å telle opp igjen for å se om det er noen som har skiftet mening etter samtalen. I tillegg kan det å se hvordan medelevene har svart hjelpe den enkelte elev til å være mer frimodig. Han/hun får vite om han/hun er alene, at flere hadde vanskeligheter, hvem som i utgangspunktet er enig med dem osv. Da kan det være lettere å ta ordet og å risikere å si noe "dumt". Hvis det er en elevgruppe hvor det er noen få taleføre og sikre elever som dominerer, kan det være en mulighet å velge å arbeide med det mange syntes var vanskelig og la alle lese opp sine ideer, skrive dem på tavla og deretter undersøke dem sammen.

Når elevene har hatt tenkepause med mulighet til å skrive, bør den som skal ha ordet, velges ved hjelp av terning eller lappetrekking. Man bør understreke at den som blir valgt av terningen, skal lese opp det vedkommende skrev i tenkepausen og at det er lov å si pass. Bruk av terning eller lappetrekking som starten på selve samtalen er med å understreke at man ikke er ute etter et riktig svar så raskt som mulig, men et mulig svar som alle kan arbeide videre med sammen. Dermed kan et «dumt» eller «galt» svar fungere like bra, kanskje til og med bedre, ettersom det kan gi økt motivasjon til å finne ut hva som eventuelt gjør svaret dumt eller galt, som for eksempel i naturvitenskap hvor man kommer fram til noe bra eller sant gjennom å eliminere. Det er lettere å vise på hvilke måter et utsagn eller en begrunnelse ikke er bra (nok) enn motsatt. Det er i tillegg mer læring i en slik prosess enn en bekreftelse av at et svar er riktig eller bra. Ved håndsopprekning blir det lett til at én eller noen elever som er sikre på svaret, presenterer det og at dette deretter bekreftes, avkreftes eller videreutvikles av læreren. Elever som ikke hadde noe svar i utgangspunktet eller et annet svar, vil lett gå glipp av poenget. Og i stedet for en samtale mellom elevene med hjelp fra læreren, blir det lett en samtale mellom enkeltelever og læreren hvor resten av klassen kan ha vansker med å følge med.

Når samtalen er i gang, skal elevene selvsagt kunne be om ordet ved håndsopprekning eller med spontane innlegg. Terning skal bare brukes etter at alle har hatt mulighet til å skrive i en tenkepause. Hvis samtalen stopper opp eller domineres av noen få, kan man legge inn tenkepauser for eksempel gjennom å gjenta noe én elev har sagt og be de andre ta stilling til det, hjelpe vedkommende med å begrunne sin påstand, finne et annet mulig standpunkt, svare hvis det dreier seg om et spørsmål og liknende.

Gjennomføring

Høsten 2016 ble det presentert og gjennomført filosofisk samtale med utgangspunkt i et opplegg om kunnskapsteori for og med filosofilærere i videregående skole. Lærerne som deltok på seminaret, fikk erfare hvor vanskelig det er å uttrykke seg klart og presist, at klassiske filosofiske påstander og teorier angår oss, at man lett blir usikker i møte med andres argumenter og at kunnskaper i filosofihistorie ikke nødvendigvis gjør oss til gode tenkere. En av deltakerne på seminaret gjennomførte deretter samme opplegg i sine fire klasser. Dette var elever som selv hadde valgt filosofi og dermed hadde en spesiell interesse for temaet. Det er erfaringer herfra som presenteres i det følgende.

Tittelen på undervisningsopplegget var «Hva kan jeg vite?», og elevene skulle ta stilling til fem påstander i en tenkepause gjennom å krysse av for om de var enige eller uenige i hver enkelt påstand: «Jeg vet at atomer finnes.», «Jeg vet at sola står opp i morgen.», «Jeg vet at jeg ikke skal drepe.», «Jeg vet at Bob Dylan er en stor dikter.» og «Jeg vet at israelittene var slaver i Egypt.». De skulle også krysse av for hvilken påstand det var vanskeligst å ta stilling til. Etter tenkepausen skulle de sammen velge en av påstandene og formulere begrunnelser for å være enig eller uenig i den.

Flertallet av elevene likte øvelsen. De mente at den hjalp dem å konkretisere slikt som de tidligere hadde oppfattet som svært vanskelig. Særlig gjaldt dette avstanden mellom teori og praksis. Et eksempel de selv trakk fram var at det kan være mulig å lære seg hvordan koherensteorien lyder og fungerer, men vanskeligere bevisst å bruke et koherensteoretisk syn i praksis. Dessuten hjalp øvelsen med å motbevise flere elevers forforståelse av faget filosofi som abstrakt eller vagt. Gjennom å måtte formulere argumenter og standpunkter “på egen hånd” og deretter få hjelp av hverandre til å relatere dette til ulike filosofiske teorier, opplevde

flere at øvelsen ga dem et bilde av filosofien som mer konkret og fornuftig enn de hadde trodd tidligere.

Ellers merket læreren at samtalen mellom elevene fløt bedre når de måtte følge en gitt struktur og at det utviklet seg et slags moralsk alvor i løpet av timen. Da læreren trakk seg tilbake og bare fordelte ordet, måtte elevene selv ta ansvar for samtalen. Det var et ansvar som besto i å holde en god tone så vel som å holde samtalen i gang – for eksempel gjennom spørsmål til hverandre om klargjøring. Selv om noen elever – sannsynligvis på grunn av at det ble brukt håndsopprekning og ikke terning for å fordele ordet – tok mer plass enn andre, så uttrykte flere av de «stille» elevene at de likevel var aktive.

Samtidig hadde elevene problemer. I den avsluttende metasamtalen om hva som var vanskelig, var de vanligste svarene å finne «riktig» definisjon og å gjøre seg forstått. Disse vanskelighetene førte til en usikkerhet blant flere da mange også syntes det var vanskelig å faktisk *ta* stilling. Mange elever kjente seg derfor utsatte, noe som kan være bra ettersom en utsatthet kan tenkes å bero på at elevene ble utfordret og tvunget til å tenke. Den største vanskeligheten var ifølge læreren at samtalen hadde en tendens til å gå fra en ønsket kritisk innstilling til en dårlig begrunnet form for skeptisisme som fungerte mer som et forsøk på å unngå å reflektere rundt temaet.

At hva som er sant er avhengig av vår subjektive posisjon i verden og at vi ikke kan vite noe, var også de to vanligste svarene elevene ga på spørsmålet om hva de hadde lært i samtalen. Her kommer også lærerens rolle ved at spørsmål som «Hvor mye skal jeg styre samtalen?» og «Hvor mye skal jeg overlate til elevene?» aktualiseres. Filosofien går ut fra at individet selv er aktivt. En undervisning hvor innholdet styres av læreren alene, står dermed i direkte motsetning til det filosofiske idealet om å tenke selv. Samtidig er det umulig å tillate at direkte og viktige feil får stå uimotsagt – for eksempel når en elev uttrykker at vi ikke kan vite noe om temaet vi arbeider med og at hver og en derfor kan mene hva hun eller han vil. Selv om en første påstand har støtte i argumentene så langt i samtalen, så følger det ikke med nødvendighet at det er sant eller at vi alle bør være enige. Det er et svik mot et annet ideal i filosofien: at vi gjør det sammen. Hvis hver og en får synes som han eller hun vil, så finnes det ingen grunn til å ha en samtale. Samtale handler om sammen å søke etter en felles forståelse i form av enighet om at noe er et godt argument for et konkret standpunkt, underforstått at det finnes gode argumenter også for et annet standpunkt. Det står i direkte

motsetning til at den enkelte står fast på sementerte synspunkter. Vi har erfart at mange elever og lærere misforstår og tror at man i en filosofisk samtale må bli enige om *ett* standpunkt.

Filosofilæreren har derfor ansvar for å la elevene selv argumentere i samtalen samtidig som han/hun også har ansvar for at den ikke ender opp i syensing. Hvis samtalen stopper brått, for eksempel på grunn av en påstand som antyder at alle svar er like bra, så stopper også den fortsatte tanken og dermed hele den filosofiske virksomheten.

Slike problemer med relativisme og skeptisisme er sentrale og en ofte uttrykt innvending mot filosofiske samtaler i klasserommet. Den svenske filosofen Ragnar Ohlsson har pekt på en slik tendens til relativisme hos både elever og lærere.¹⁵ Det læreren kan gjøre, er å presentere andre eller flere måter å se saken på og be elevene ta stilling til dem. Eller man kan be dem ta stilling til om det faktisk er slik at det ikke finnes noe som er sant. Man kan også be dem om komme med eksempler på noe som er sant eller noe vi vet.

Oppfølging

Mens elevene samtaler, kan læreren notere det elevene ikke kan, forstår og har vanskeligheter med, samt hva de kan og forstår, selvsagt. Man bør også notere argumenter som er kjent fra faghistorien. Mye av dette skal læreren allikevel skrive på tavla slik at den kan fotograferes til slutt. I tillegg kan man samle inn det elevene har skrevet i tenkepausene. Her vil også elevenes forståelse og problemer komme fram.

I neste time kan man ta utgangspunkt i disse notatene og koble dem til faget (for eksempel: Amir argumenterte som Platon/Kant/Sartre da han sa at ... Ida tok opp et problem vi kjenner fra historievitenskapen/litteraturhistorien/kristendommen da hun ... Uenigheten mellom Ola, Maren og Elias likner den mellom ... og ...) og annet relevant kunnskapsstoff. Elevene kan få svar på spørsmål de ikke klarer å svare på selv, bli vist hvor man kan finne dem og få i oppgave å finne dem. Man kan også samle elevenes kriterier, det de bruker i samtalen for å "bevise" at de vet noe. Deretter kan læreren sammenlikne disse med kjente kriterier og begrunnelser fra aktuelle fagdiskurser.

Elevene kan ha mer glede av samtalen hvis de vet mer om samtalens plass i filosofi og pedagogikk. Deres usikkerhet og redsel for å «si noe feil» kan dempes gjennom kunnskap om det sokratiske idealet om uvitenhet, om betydningen av å starte med uferdige og uklare ideer. Hvis bare de som er sikre, de som «vet svaret», snakker, blir det sjelden mer forståelse og kunnskap.

Læreren i denne artikkelen brukte øvelsen på slutten av skoleåret. Elevene likte det, særlig fordi samtalen hjalp til med å konkretisere det som tidligere hadde vært abstrakte teorier for dem. Hvis øvelsen hadde vært brukt tidligere, kunne man i større grad latt den følgende undervisningen være preget av elevenes arbeid i samtalen. Undervisningen blir bedre når den tar utgangspunkt i hva elevene ikke forstår og kobler temaet for undervisningen til elevenes verden. Filosofiske samtaler hjelper til med å plukke abstrakte spørsmål ned på jorden og vise at de store og vanskelige teoriene er framkommet av vår evne til å bruke fornuften sammen med andre, og ikke bare er noe «lurt tenkt» av ensomme “genier”.

Litteratur

- Alexander, Robin (2005). *Towards Dialogic Teaching. Rethinking Classroom Talk*. Cambridge: Dialogos.
- Alexander, Robin (2008). *Essays on Pedagogy*. London og New York: Routledge.
- Aukrust, Vibeke Grøver (2001). Klasseromsamtaler, deltakerstrukturer og læring. Teoretiske tradisjoner og aktuell forskning på lærerstyrte samtaler. I Dysthe (red.). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag. Side 173 – 194.
- Aukrust, Vibeke Grøver (2003). Samtaledeltakelse i norske klasserom – en studie av deltakerstrukturer og samtalebevegelser. I Klette (red.). *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Rapport no.1, Universitetet i Oslo. Side 77 – 110.
- Breivik, Jens og Løkke, Harald (2007). *Filosofi i skolen – en kunnskapsoversikt*. Analyserapport nummer 1. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Rapporter/Filosofi%20i%20skole.pdf>
- Colom, Roberto, Moriyón, Felix Garcia, Magro, Carmen and Morilla, Elena (2014). The Long-Term Impact of Philosophy for Children: A Longitudinal Study (Preliminary Results). *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*. Vol. 35, Issue 1, 50 – 56.
- Daniel, Marie-France (2008). Learning to Philosophize: Positive Impacts and Conditions for Implementation. A Synthesis of 10 Years of Research (1995–2005). I *Thinking* 18 (4), 36–48.

- Dysthe, Olga (2001). Om sammenhengen mellom dialog, samspel og læring. I Dysthe (red.). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag. Side 9 – 30.
- Dysthe, Olga (2013). Dialog, samspill og læring. I Krumsvik, Rune Johan og Säljö, Roger (red.). *Praktisk- pedagogisk utdanning. En antologi*. Bergen: Fagbokforlaget. Side 81-116.
- Fair, Frank; Haas, Lory; Gardosik, Carol; Johnson, Daphne; Price, Debra and Leipnik, Olena (2015). Socrates in schools from Scotland to Texas. I *Journal of Philosophy in Schools* 2 (1), 18–37.
- Gorard, Stephen, Siddiqui, Nadia og See, Beng Huat (2015) *Philosophy for Children. Evaluation report and Executive summary*. Durham University, England.
<https://educationendowmentfoundation.org.uk/projects/philosophy-for-children/>
- Hertzberg, Frøydis (2012). Grunnleggende ferdigheter – hva vet vi om skolens praksis? I Guri Melby & Synnøve Matre (red.), *Å skrive seg inn i læreryrket*. Trondheim: Akademika forlag. Side 33 – 48.
- Kant, Immanuel (1995). *Kritikk av dømmekraften*. Oslo: Pax forlag.
- Kant, Immanuel (2016). *Om pedagogikk*. Oslo: Aschehoug forlag.
- Kunnskapsløftet LK06 (2006 og 2017). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Lipman, Matthew, Sharp, Ann Margareth and Oscanyan, Frederick (1980). *Philosophy in the Classroom*. Philadelphia: Temple University Press.
- Lipman, Matthew (2003). *Thinking in Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Malmhøst, Bo og Ohlsson, Ragnar (1999). *Filosofi med barn. Refleksjoner över ett försök på lågstadiet*. Stockholm: Carlsson Bokförlag.
- Melby, Guri og Matre, Synnøve (2012): *Å skrive seg inn i læreryrket*. Trondheim: Akademika forlag.
- Nelson, Leonard (1922). The Socratic Method. I Lipman, M. (1993). *Thinking Children and Education*. Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt Publishing Company.
- Norsk ordbok. (2005). Oslo: Kunnskapsforlaget og Gyldendal.
- Nystrand, Martin og Gamoran, Adam (1997). *Opening Dialogue. Understanding the Dynamics of Language and Learning in the English Classroom*. New York: Teachers College Press.
- Ohlsson, Ragnar (2002). Tolerans och sanning. *Barn*, nr. 2, 166–167.
- Resnick, Lauren (2015). *Socializing Intelligence through Academic Talk and Dialogue*. Washington: American Educational Research Association.

Beate Børresen: beateb@oslomet.no

¹ Alexander 2005 og 2008, Aukrust 2001 og 2003, Dysthe 2001 og 2013, Hertzberg 2012, Nystrand og Gamoran 1997, Resnick mfl. 2015.

² Alexander 2005, 2008, Breivik og Løkke 2007, Colom mfl. 2014, Daniel 2008, Fair mfl. 2015, Gorard mfl. 2015, Malmhester og Ohlsson 1999.

³ Kunnskapsløftet LK06, 2006.

⁴ Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen, 2017.

⁵ Norsk ordbok, 2005.

⁶ Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen, 2017.

⁷ Kant 2016, § 101, side 88–89.

⁸ Nelson 1922, s. 437.

⁹ Samme sted, side 438.

¹⁰ Lipman 1980 og 2003.

¹¹ Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen, 2017.

¹² Alexander 2005, side 5 og 10.

¹³ Alexander 2005, side 34 og 2008, side 113 og 185.

¹⁴ Kant 1995, § 40, side 172.

¹⁵ Ohlsson 2002.