

Avklaring og prøving:

Filosofisk samtale og Tren tanken som utforskende arbeidsmåter

Av Beate Børresen og Kåre Fuglseth

Artikkelen drøfter de to metodekonseptene Filosofisk samtale (FS) og Tren tanken (TT) som utforskende metoder i lys av læreplanens krav om utforsking som sentral metode i grunnskolen KRLE-fag. Vi argumenterer for at vurdering av alle arbeidsmåter i KRLE må ta hensyn til de spesielle dannelsesutfordringene som dette faget står i, særlig lærerens balansering mellom engasjement og varsomhet. I artikkelen argumenterer vi for at både FS og TT fungerer godt på den måten. Metodekonseptene utfyller hverandre og kan begge være både avklarende og prøvende. FS kan bruke det mer fokuserte opplegget i TT til å hjelpe elevene med å holde seg til saken og å lære fagkunnskap inngående. TT kan lære av den filosofiske samtaleform og bryte med tradisjoner som hemmer egenaktivitet og kritisk tenkning. Det viktigste for bruken av disse metodene og for utforsking generelt er at aktivitetene for elevene er prøvende i vurderende mening; Elevene skal ta stilling, begrunne og vurdere.

Nøkkelord: Utforsking, arbeidsmåter, dannelsespedagogikk, filosofi, filosofisk dialog, KRLE-faget, dyp læring.

BEATE BØRRESEN (f. 1947), dosent emeritus i KRLE, Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier, Oslomet, 0130 Oslo. E-post: beateb@oslomet.no

KÅRE FUGLSETH (f. 1959), professor i studiar av profesjonspraksis.
Fakultet for lærerutdanning og kunst og kulturfag, Nord universitet. Postboks 1490, 8049 Bodø.
E-post: kare.s.fuglseth@nord.no

SAMTALER SOM UTFORSKING

I norsk grunnskole og i skolen i mange andre, vestlige land har en lenge arbeidet med samtaler som undervisningsmetode. I denne artikkelen skal vi drøfte samtaler som utforskende metode. Vi skal trekke fram to samtalende arbeidsmetoder, filosofisk samtale (FS) og tanketrening eller «tren tanken» (TT, på engelsk *Teaching Thinking*) og vurdere dem som utforskende i lys av sentrale dannelsesdidaktiske utfordringer. Disse metodene er allerede mye i bruk, også i

norsk skole. De ligner på hverandre, men er samtidig forskjellige. Det er flere typer samtaleteknikker og øvelser i hver av dem, så det er best å se på dem som to metodekonsept. Konseptene har utviklet seg i ulike leire som i liten grad har samarbeidet eller utvekslet erfaringer og ideer. Nå er diskusjonen om deres plass og utforming i skolen blitt aktualisert gjennom kravet i den nye læreplanen (LK20) om utforsking som en sentral praksis. I denne sammenhengen tar vi utgangspunkt i KRLE-faget (KRLE20), men vårt anliggende gjelder alle skolefag. Artikkelen er ei teoretisk drøfting av de muligheter som ligger i de to metodekonseptene, men vi trekker samtidig veksler på lang erfaring med praktisering av metodene for avklaring av de teoretiske aspekta.

Vi skal først si noe om de utfordringene en KRLE-lærer i grunnskolen generelt står i, sett fra et dannelsesdidaktisk perspektiv. Et hovedproblem for KRLE-læreren i lys av spørsmålet om danning er balansegangen mellom engasjement og varsomhet. Dette er spesielt utfordrende i et fag med emner det er stor uenighet om, og hvor valg av arbeidsmåter derfor blir krevende. Deretter presenterer vi tidligere studier av samtaleundervisning og teorier om utforsking mer generelt. Med perspektiv fra dannelsespedagogikk, samtaleundervisning og utforsking etablerer vi kriterier for vurdering av alle typer arbeidsmåter i faget, inkludert de utforskende og oppdagende. Til slutt vil vi si noe om de to metodekonseptene slik de blir presentert i lærebøker og forskning og sammenligne dem, før vi drøfter og vurderer dem i lys av deres mulige *danningsbidrag*, dvs. i den selvstendigjøringa av eleven som krever ledelse eller en mild form for press.

KRLE-FAGETS HELT SPESEILLE DANNINGSUTFORDRINGER

Det står i dag ikke noe i KRLE-planen om at fagets mål er danning, slik det har stått i tidlige planer i grunnskolens religions- og livssynsfag. Men den nye læreplanen (LK20) slår likevel i overordnet del (punkt 2) fast at skolen som sådan har et dannelsesoppdrag. Skolens mål for elevene med alle skolefag og aktiviteter er elevens danning. Alle skolefag og emner er tenkt som dannelsesfag. Danning er betegnelsen på den stadige *selvstendigjøringa* av mennesket der subjekt møter objekt, person møter tema, i en utviklingsprosess som spiller på vekselvirkningen mellom det vi møter og det vi selv skaper, i vid forstand. Den styrte og ytre påvirkninga vil alltid stå i et spenningsforhold til den egne, indre utviklinga, ofte presentert som et paradoks i skolesammenheng: læreren skal fortelle eleven at de ikke skal høre på dem som vil fortelle dem noe. Det er frihetens paradoksale betingelse og svarer til liberalismens dilemma (jf. Skjervheim, 1968). Paradokset hviler, som pedagogen Lars Løvlie har pekt på, «på det evig asymmetriske forholdet mellom voksne og barn» (2021, s. 101). Dannelsesparadokset er et generelt logisk problem i all skole- og universitetsundervisning og er ikke knyttet til bestemte metoder eller fag. Det

finnes ikke måter å løse paradokset totalt på, det finnes bare ulike måter å *takle* det på i praksis, som Løvlie også legger til grunn. Danning som prosess og mål har alltid blitt sett på som pedagogikkfagets konstituerende element i den åndsvitenskapelige tradisjonen.

I KRLE-faget er det noen helt spesielle dannelsingsutfordringer knyttet til kravet om nøytral undervisning (jf. Fuglseth, 2017). Dannelsingsutfordringer finnes i alle fag, men i KRLE blir de særlig tydelige, og fagets utfordringer står fram som paradigmatisk for hele skolens situasjon i et flerkulturelt og flerreligiøst samfunn med definerte verdier og sannhetssøken på den ene sida og anerkjennelse av mangfold og elevens frie og selvstendige utvikling på den andre. En sentral innholdsdiskusjon i forbindelse med RL-fagplanene (i KRL, RLE eller KRLE) har helt siden 1997 vært forholdet til den særlige bestemmelsen av faget som et «ordinært skolefag», dvs. uten den sterke konfesjonelle bindinga i det tidligere kristendomsfaget. Nøytralitetsprinsippet i faget ble tidlig nedfelt i Opplæringslova som en juridisk term. Læreren skal være nøytral eller saklig, og samtidig er det nødvendig for utfallet av undervisninga at læreren greier å *motivere* elevene for innholdet i faget slik det er nedfelt i læreplanen. Læreplanen legger dermed opp til en konflikt mellom engasjement og varsomhet i lærerens møte med elevene, en konflikt som får konkrete utslag, slik empirisk klasseromforskning har pekt på (jf. Moen 2014). Denne spenninga kan en forklare med dannelsingsparadokset og med paradoksets konkrete utforming og konsekvenser i akkurat dette faget, noe som andre skolefag og ulike typer intern opplæring i religioner og livssyn ikke har i samme grad. I KRLE-faget er paradokset særlig synlig fordi det er så mange og ulike absolutte posisjoner som møtes, både i fagstoffet og i klasserommet, som i teisme versus ateisme eller agnostisisme.

Den tyske didaktikeren Dietrich Benner (2015, Benner et al. 1999) argumenterer for at en kan takle paradokset i dag med den gamle non-affirmative danningsteorien fra Herbart (jf. von Oettingen, 2005; Jellesen, 2020; Fuglseth, 2021a). Poenget her er at dannende undervisning må både være åpen eller fri og uten ett bestemt og konkret mål eller identitet av den ene eller den andre typen, i KRLE-faget som «kristen», «muslim», «humanetiker», «ateist», «demokrat» o.l. Men skolen og virksomheten generelt må samtidig være grunnet på et verdisyn som læreren har plikt på seg til å formidle gjennom ord og handling, slik Opplæringslova par. 1,1 også legger opp til. I dannelsingsverdihierarkiet i tradisjonen fra Opplysningstida står sannhet øverst, en søker sannhet selv om vi ikke blir enige om hva det er. Vi trenger videre et metodegrep som verken er en for sterk påvirkningsdidaktikk eller for svak. Alle metoder i KRLE-faget kan vurderes med hensyn til det potensial de har til å takle dannelsingsparadokset (jf. Fuglseth, 2021a), og utforskningsaktiviteter kan en vurdere teoretisk på denne måten før en eventuelt bruker og studerer dem i praksis.

SAMTALENS OG LÆRERENS BETYDNING FOR Å LÆRE

Danningspedagogikkens utfordringer mellom å lede elevene og la dem lede seg selv i sin egen utvikling, kommer godt fram i diskusjon om såkalte lærende samtaler. Både nasjonalt og internasjonalt har en arbeidet med, tenkt på og studert dette svært lenge. Løvlie tenker at nettopp samtalen kan fri oss fra det pedagogiske paradokset (2021, s. 101), og vi er kanskje bare på begynnelsen av en kultur for samtalen, hevder han (s. 135). Nedenfor presenterer vi noe av den teoretiseringen som er gjennomført om samtaler generelt så langt, og hvordan samtaler kan være utforskende og dannende.

Dialogisk undervisning med vekt på samtale og samarbeid har av mange pedagoger blitt framstilt som den mest effektive måten å lære på (Alexander, 2005; Mercer & Hodgkinson, 2008; Nystrand & Gamoran, 1997; Resnick mfl., 2010). Samtale er viktig både når elevene skal gå dypere inn i lærestoffet og når de skal utvikle evne til kritisk tenkning, men det må være «en egen samtale» (Hattie, 2012) eller «den rette formen for samtale» (Alexander, 2005, 2008), dvs. preget av plan, konsentrasjon og undersøkelse, hvor elevene trener på «å bruke fornuften på en undersøkende og systematisk måte» (Læreplanen, Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen 2017). Men for å klare det, må elevene ledes. De må få hjelp av læreren og strukturen i samtalen til å tenke og løse problemer sammen, og til å gå videre fra en første tanke eller et første svar (Mercer & Littleton, 2007).

Den amerikanske pedagogen Martin Nystrand legger vekt på at god undervisning tar utgangspunkt i elevenes kunnskaper og ideer, og at de deretter «presses» videre ved at læreren skaper situasjoner hvor elevene må begrunne, forklare og stille spørsmål. På denne måten ledes elevene til svar i stedet for å få dem servert. Lærers spørsmål må være autentiske, dvs. slike som ikke umiddelbart kan besvares med ett rett svar. Læreren må også gjenta det en elev sier, helst skrive det på tavla, for så å la hele klassen arbeide videre med det gjennom å ta stilling til, forklare eller utdype det som har blitt sagt (Nystrand & Gamoran, 1997).

For den britiske pedagogen Robin Alexander er det viktig at samtalen i klasserommet er ledd i en bevisst plan. Læreren skal ikke bare forberede *hva* elevene skal arbeide med, men også *hvordan* de skal gjøre det. For at elevenes samtale skal fungere utforskende og lærende, må den være *kollektiv*, dvs. engasjere hele klassen, og *gjensidig*, dvs. at alle skal lytte til hverandre, dele ideer og vurdere alternative måter å tenke på. I tillegg må den være *støttende*, dvs. at elevene får uttale seg fritt uten å være redd for å bli ledd av eller gjort narr av, og at de hjelper hverandre med å formulere og forstå problemer og ideer. Samtalen må også være *kumulativ*, dvs. at elevene må bygge på hverandres ideer og koble det som blir sagt til en større sammenheng, og 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 (Alexander, 2005, 2008).

Pedagogen Olga Dysthe (1995, 2001, 2013) og norskdidaktikeren Torlaug Løkensgard Hoel (2001) beskriver hvordan elevene forstår og lærer gjennom støtte fra og samarbeid med medelever, gjennom å møte og arbeide med hverandres kunnskaper, tanker og erfaringer – eller «stemmer» (Dysthe, 1995). Elevene trenger et mangfold av erfaringer, kunnskaper og ideer for å forstå bedre. I samtale og samarbeid skal de møte, forklare, undersøke, konfrontere og vurdere de enkelte stemmene, og gjennom det sammen skape forståelse og kunnskap. Samtalen skal være «et stillas for tankeutvikling» (Hoel, 2001, s. 276).

Også for den amerikanske pedagogen Lauren Resnick er det sentralt at samtalen må omfatte hele klassen slik at elevene får mulighet til å lære av hverandre. For å få gode samtaler preget av argumentasjon og progresjon, må elevene ha en viss kunnskap om det de skal samtale om. De må ha noe å snakke om, utover å utveksle meninger. Først da skapes muligheter for at de lærer ved at det skjer en overføring av forståelse og kunnskap mellom dem og mellom ulike fagområder. Læreren må derfor bidra med kunnskap når det er nødvendig for å hjelpe elevene videre. Hun kan gjøre dette gjennom å presentere andre mulige ideer og fakta enn dem elevene selv kommer med. Læreren skal ikke gi elevene svar, men utfordre dem og gi dem flere muligheter. Hun må derfor dosere slike innspill i riktige mengder. Man skal ikke vente med samtale til elevene har tilegnet seg gitte kunnskaper eller har definert bestemte begreper. De fleste trenger å undersøke og utvikle ideer, og ikke minst misforstå og ta feil sammen, gjennom å formulere seg, motsi, bli motsagt, forklare og utvikle egne og hverandres tanker *samtidig* som læreren bidrar med kunnskap når det trengs (Resnick, Michaels & O'Connor, 2010; Resnick, Asterhan & Clarke, 2015).

UTFORSKING SOM UTFORDRING

Utforskning eller oppdagende undervisning er ikke systematisk bearbeidet teoretisk slik teorien om samtale er det, men vi vil gjøre noen forsøk i denne sammenhengen. Som metode eller tilnærming er utforskning flere ganger nevnt i læreplanen for KRLE-faget av 2020 (LK20), både i innledningen, i to av kjerneelementa og som konkrete kompetansemål. Utforskning inngår i tverrfaglige emner og i grunnleggende ferdigheter. Det er også trukket fram som faktor i vurderingene av elevene i faget. Utforskning i faget er ikke helt nytt, det var også med i tidligere planer under «RLE»-modellen (gyldig fra og med 2006, jf. RLE08). Men med bestemmelsen av utforskning som kjerneelement og vurderingskriterium i LK20, i KRLE som i alle andre skolefag, har det nå fått en *helt* annen og dominerende posisjon. Det er derfor avgjørende å drøfte hva dette kan handle om i dette faget. Her er det ikke gjort så mye tidligere, så det er lite annen teoretisering å drøfte.

«Utforske» kan generelt sett tolkes både vidt og trangt. I vid betydning vil det inkludere alle studier og undersøkelser av det som er avklart fra før i fagtra-

disjonene og det som ikke er det, både av det ukjente og av det som ikke uten videre er entydig (jf. Hølen & Winje 2017, s. 77). «Toleranse» er for eksempel ikke noe ukjent fenomen, men det er slett ikke et entydig begrep som ikke trenger prinsipiell avklaring for elevene i møte med nye situasjoner. Problemet med vide definisjoner av utforsking er at de ikke får fram det som kan være den store nytten med det: vekta på elevens egenaktivitet i skolen også i møte med det som i kulturen både er kjent og utvetydig. Det ligger en iboende fare for å tenke rent formelt om utforsking som en størrelse som er god i seg selv. Det kan da fort bli en formalkompetanse uten faglig innhold, en «utforskingskompetanse» der det å «utforske» er noe en kan drive med og teoretisere uten at en hele tida presiserer innholdets betydning for måten en gjør det på, utforskingas «hva». I klassisk tysk dannelsesdidaktikk, som hos Wolfgang Klafki, vil en argumentere for at stoffet må være kategorialt eller typisk bestemt, dvs. læreren må vite hvilke kategorier et eksempel kan representere (jf. Straum, 2018; Fuglseth, 2018). Dannelsesbidraget ligger ikke bare i eksempelet, men også i forståelsen av eksempelet som en representasjon av et større fenomen, faglig sett elementært eller grunnleggende og for barnet fundamentalt eller viktig.

Læreplanen i KRLE sier både noe generelt om utforsking og noe konkret om innholdet, men lite om hva utforsking skal dreie seg om reint konkret med dette innholdet. Den sier bare at det skal gjøres med «ulike» og «varierte metoder». Det er ett viktig unntak under kjerneelementet «Utforsking av religioner og livssyn med ulike metoder» der det står at «Faget skal gi rom for refleksjon, filosofisk samtale og undring ved å utforske eksistensielle spørsmål.» Eksistensielle spørsmål er altså det eneste emnet i planen som direkte er knyttet til utforsking. I denne sammenhengen går vi ikke inn på eksistensielle spørsmål spesielt.

All «utforsking» har noen felles trekk som kan sies å være konstituerende. Her vil vi trekke fram tre som vi mener er sentrale og nyttige. En kan få dem fram ved hjelp av noen sentrale distinksjoner:

1. *Utforsking gjennom en induktiv og deduktiv prosess.* Utforsking er for det første primært induktiv, ikke deduktiv, dvs. svaret blir ikke gitt elevene som noe de skal eksemplifisere, de må arbeide det fram selv gjennom eksemplene. Vi bør skille induktive prosesser fra induktiv logikk, en type ugyldig slutningslogikk («alle observerte svaner er hvite, derfor er alle svaner hvite»). I utforsking som arbeidsmåte vokser innsikten fram hos elevene gjennom eksempel og enkeltobservasjoner og ikke omvendt, dvs. at de blir gitt en fasit de skal finne ut av gjennom eksempel. Et eksempel på en induktiv arbeidsprosess i denne sammenhengen ville være å la elevene samle informasjon om hvordan ulike jødiske retninger i dag ser på Moses, et deduktivt eksempel ville være å be elevene finne ut hvorfor jødiske trossamfunn ofte kaller seg mosaiske.

2. *Utforsking innover og utover.* For det andre er det nyttig å kunne skille mellom utforsking som retter seg utover og setter kunnskap eller en sak i perspektiv, og

utforskning som går innover i emnet og finner dets indre karakter og egenskap. Forskjellen viser i hermeneutisk teori til et skille mellom kjernens indre og ytre horisont og som et skille mellom fastlagte egenskaper og av mer flyktige relasjoner ethvert fenomen står i (jf. Sokolowski, 2000). I religionsundervisning vil en f.eks. fort komme bort i denne problemstillinga i spørsmålet om stereotypier. Forenklete og til dels fordomsfulle framstillinger knyttet til bestemte historiske og geografiske perioder kan forveksles med universelle egenskaper ved mennesker og grupper.

3. *Ekte og uekte problemstillinger.* For det tredje vil vi trekke inn distinksjonen mellom autentiske og ikke-autentiske diskusjoner eller ekte og uekte problemstillinger i utforskning. Ekte problemstillinger er de som læreren selv ikke kjenner svaret på. Uekte problemstillinger er svært vanlig i skolesammenheng gjennom modellering, og er helt nødvendig, f.eks. i modellerte fysikk- eller kjemioppgaver. I matematikkundervisninga i grunnskolen er det for eksempel ingen ekte problemstillinger i dagens skolefag, men en kan knytte regning til ekte problem. I teorifag er ikke arbeid med ekte problem så enkelt i den grunnleggende undervisninga, ikke en gang på universitetsnivå, men det er jo et ønske, f.eks. i studentforskning med bachelor- og masteroppgaver. I empiriske studier med et avgrenset forskningsområde, er det mer overkommelig på kortere tid for studentene. I grunnskolen kan læreren modellere uekte problemstillinger i kultur- og teorifaga gjennom øvelser, f.eks. i dramaøvelser om demokrati og toleranse, vi kan late «som om» vi ikke kjenner verdiformuleringene i formålsparagrafen eller hva de konkret kan føre til. Det er også mulig å finne løsninger gjennom dramalek som Storyline der elevene må løse fiktive problem med løsninger som ikke er klargjort av andre på forhånd. I narrative grep som det en gjør i Storyline kan elevene «dra» til New York og besøke ulike synagoger, for eksempel. Problemstillinga er ikke ekte, men ny for eleven.

Men det er også en fjerde, og mer overordnet distinksjon som alltid vil være avgjørende for vår bruk og vurdering av utforskning som arbeidsmåte. Vel så viktig for utviklinga av elevens egen dannelsingsprosess, om vi skal ta denne på alvor, er skillet mellom avklaring og vurderende prøving eller testing av det som skal utforskes. Selvstendighet oppnås ved trening i å ta standpunkt og ha bevisste holdninger. Dette krever både involvering fra elevens side, men også engasjement og tilrettelegging fra lærerens side. Kritisk tenking er i praksis tilegnelse av ferdigheter og søken etter sant, godt og rett (teoretisk, vurderende og i handlinger). Slikt gjøres i daglig arbeid med spørsmål og svar, i utforskning av egne tanker og det som presenteres av læreren. Strukturerte muntlige aktiviteter og ferdigheter er sentrale i alle former for undersøkelser: å lytte, formulere spørsmål, skille forskjellige spørsmål fra hverandre for å finne beste måte å kunne svare på dem, samt formulere og vurdere begrunnelser. Dette mener vi er det avgjørende punktet. Spørsmålet nå er i hvilken grad en kan si at metodekonseptet filosofisk samtale

og Tren tanken kan sies å kunne takle dannelsingsparadokset for KRLE-faget i tråd med det vi her har sagt om samtale og utforsking generelt. For å få klarhet i dette, skal vi presentere disse to.

METODEKONSEPA FILOSOFISK SAMTALE OG *TREN TANKEN* Filosofisk samtale

Filosofisk samtale er en undervisningsmetode utvikla som alternativ i filosofi-faget i land med spesialisert filosofiundervisning i grunnskolen. Det ble gjort forsøk med et filosofifag i Norge med vekt på filosofisk samtale som eget skolefag tidlig på 2000-tallet etter initiativ fra Kunnskapsdepartementet, men forsøket ble av ulike grunner lagt bort. Likevel ble konseptet med filosofiske samtaler stående. I norsk sammenheng er slike undersøkende samtaler særlig utvikla og begrunna som didaktisk konsept av Beate Børresen (se Børresen, 2019, 2020; Børresen & Malmhøster, 2003, 2006 og 2008), men også av andre filosofer (jf. Olsholt & Schjelderup, 2021; jf. Schjelderup, Olsholt & Børresen, 1999).

Kjernepunktet i en filosofisk samtale er at forståelse er noe man tilegner seg gjennom egen tenkning, men at man trenger andres erfaringer og ideer samt krav om å forklare egne tanker og forholde seg til det andre sier, for å tenke bra. Dette er et svært viktig punkt: Utforsking, tenkning og forståelse er ikke først og fremst en individuell aktivitet. Siden den enkeltes fornuft er begrenset, må man samarbeide gjennom å lytte til andre. Man går heller ikke inn i samtalen for å overbevise eller overtale andre om at de tar feil og at man selv har rett, men for å få klarhet i hvordan ting henger sammen. Saken er viktig. 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.

I en filosofisk samtale forutsetter en at deltakerne aksepterer hverandre som samtalepartnere og dermed som fornuftige. Utgangspunktet er en forståelse av fornuft ikke bare som noe subjektivt, men som en allmenn, felles kilde til kunnskap hvor den enkeltes forståelse av virkeligheten inkluderer andres forståelse. Kunnskap blir til ved hjelp av et fellesskap, og samtale er sentralt i dette fellesskapet. Det er et poeng med den filosofiske samtalen at vi gjør det sammen. Vi må tenke selv, og vi må tenke ut fra det andre sier. En slik forståelse finner vi også i moderne sosio-kulturell læringsteori og dermed også i skolens læreplaner.

Det er kanskje en kjent sak, men det er viktig å være klar over at den filosofiske samtalen har en lang tradisjon tilbake til Platons dialoger og Sokrates' og omtales derfor ofte som sokratiske dialog. Dette er ikke en død tradisjon. Også denne tradisjonen kan vi lære av når det gjelder samtaler. De sokratiske samtalene er utforskende på en genuin måte. Sokrates, slik han er framstilt hos Platon, gikk rundt i Athens gater og samtalte med dem han møtte. Han 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.

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 (1922) og Matthew Lipman (1980, Lipman m.fl. 2003). Nelson utviklet den sokratiske dialogen i Tyskland i mellomkrigstiden med tanke på at folk flest og studenter skulle engasjere seg i og drive med filosofi, ikke bare lære om filosofer. Det Nelson likte med den sokratiske modellen, var at den var effektiv når det gjaldt å få folk til å tenke selv. Denne metoden praktiseres fortsatt i det som kalles «sokratiske dialog».

Den amerikanske filosofen Matthew Lipman utviklet på 1970-tallet en struktur for filosofiske samtaler med barn, med utgangspunkt i John Deweys framstilling av «reflective education» og Nelsons ideer og praksis. Målet var å utvikle en arbeidsform i klasserommet – «et undersøkende fellesskap» – som utfordrer, stimulerer og trener elevene til å tenke selv og sammen med andre for å forstå og lære. Klasserommet skal være et sted hvor elevene stiller spørsmål, vurderer mulige svar, begrunner egne standpunkter, møter kritikk og innvendinger med argumenter og utvikler problem-løsende arbeidsmåter – sammen.

For Lipman er det helt sentralt at elevene skal arbeide med sine egne filosofiske spørsmål. Disse skal de formulere i møte med en filosofisk fortelling og presentere for hverandre. Deretter skal de velge ett av spørsmålene som de vil undersøke eller utforske videre. Læreren skal passe på at alle lytter og forstår, at ting ikke blir gjentatt, at elevene forklarer og utdyper det som blir sagt og ikke unngår eventuelle problemer som oppstår. Hun skal skrive det elevene sier på tavla og fordele ordet.

En slik arbeidsmåte er vanskelig når den filosofiske samtalen skal forholde seg til læreplanen og til at tiden er begrenset. Man har derfor utviklet en form hvor elevene blir direkte presentert for et problem i form av et spørsmål de skal svare på eller en påstand som de skal ta stilling til. For eksempel: Må det alltid finnes fattige? Det finnes ikke noe som i utgangspunktet er rett eller galt. Det må vi bestemme selv. Elevene skal svare på spørsmålet/ta stilling til påstanden med en begrunnelse alene i en tenkepause. Deretter starter man med ett av elevenes svar som skrives på tavla og som elevene sammen arbeider med å finne ut om er bra nok eller på hvilken måte det kan bli bedre. Læreren hjelper elevene med å lytte, forklare og begrunne slik at ikke samtalen forfaller til prat eller generell meningsutveksling (Børresen, 2019 og 2021).

Tren tanken

Konseptet «tren tanken» er mye brukt innenfor norsk samfunnsfagundervisning (sjå Lund, 2013; Bjørshol, 2017), og noe i KRLE-faget (se Fuglseth, 2021b).

I England ble konseptet systematisk utvikla i alle skolefag, inkludert religionsfag. Baumfield (2002) opererer med ni ulike arbeidsmåter utvikla for undervisning av religion. Arbeidsmåtene blir presentert i form av et materiale og et problem. Problemet har ofte ikke et klart (fasit)svar, men legger heller ikke opp til generell synsing eller meningsutveksling. Materialet gir grunnlag og grenser for elevenes arbeid. Hovedpoenget er at elevene skal få brukt kunnskapen sin om læringsstoffet på måter som gjør dem i stand til å forstå mer av hva disse går ut på, og forutsetter dermed at de vet noe om emna først. En kan kalle det en utvida horisont, forsterkende læring eller dyp læring (dybdelæring).

Et godt eksempel på konseptet er øvelsen «én skal ut». Læreren setter her opp tre eller flere ord eller begrep som elevene har arbeidet med tidligere eller som de kjenner. En kan med viderekomne studenter lage lister med ord som de selv skal bruke til å lage sett med oppgaver. Læreren bør ha minst ei løsning klar for sin egen del, for oppgava må være mulig å løse på minst én måte. Et eksempel i KRLE-faget vil være «jødedom, kristendom og islam». Vi forutsetter at elevene alt kan noe om de valgte begrepene, her, disse tre religionene. Når de har funnet et ord de vil ta ut, må de forklare hvorfor det skal ut, dvs. hva de to gjenværende har til felles. En kan gjøre det enda mer utfordrende ved å be de finne et anna ord av samme kategori de kan sette inn som det de tok ut. Vi kan f.eks. ta ut ordet jødedom fordi Moses i dag her er sett på som en helt sentral lovgiver, i motsetning til i de andre religionene der han ikke er så sentral. Dette krever en god forståelse av bruken av Moseloven i nesten alle former for tradisjonell jødedom. Er «Moses» kriteriet, må en finne en annen religion der Moses også er sentral på lignende måte (f.eks. i samaritan-tru). Slik forutsettes det fagkunnskap hos elevene og hos læreren når en i fellesskap drøfter de ulike løsningsforslaga. Det kan være mange mulige svar. Noen vil en fra et faglig ståsted si er gode, mens andre er dårlige. I metasamtalen etterpå eller oppsummeringa («debriefing»), kan elevene og læreren ikke bare prøve å sette ord på hva de har funnet ut, men òg kunne problematisere innholdet. I dette tilfelle kan læreren kanskje utfordre elevene til vurdering av oppgava ved å kritisere selve religionsomgrepet og stereotypifiseringa som ligger i denne. Dette kan fort bli en svært avansert diskusjon som ikke så lett kom i stand uten at en først hadde gjennomført øvelsen.

Baumfield begrunner tilnærmingen på flere måter, mest med utdanningsfilosofien til John Dewey og teoriene hans om sammenhengen mellom tanke og handling: å lære noe er ikke det samme som å kunne bruke det klokt, tilgang til informasjon gjør deg ikke automatisk utstyrt med god dømmekraft. Hun viser også til sosiokulturteoriene som er utvikla i tradisjonen fra Lev Vygotskij som særlig legger vekt på den rolla språket har og lærerens rolle i barnets potensial for utvikling av innsikt (Baumfield, 2002, s. 4). Til sist viser hun til utviklinga av filosofi som eget fag i skolen der dette finnes, med bakgrunn i Matthew Lipmans program

P4C eller «filosofi for barn», betegnelser som brukes om filosofisk praksis som tar utgangspunkt i hans teorier og materiale. En av øvelsene Baumfield (og andre) presenterer kalles filosofisk undersøkelse. Som vi skal se, er det noen praktiske og prinsipielle forskjeller mellom vanlige filosofiske, undersøkende samtaler og de andre øvelsene.

I norsk sammenheng tar Lund (2013, 2021), som Baumfield, utgangspunkt i et sosiokulturelt læringssyn med et ideal om aktive elever som er med på å skape sin egen forståelse og kunnskap. Han vil vise hvordan en lærer kan bli tryggere gjennom å tilegne seg læringsstrategier, for eksempel slike han og Baumfield presenterer. Strategiene eller øvelsene gir en fast ramme og trygghet for læreren, og elevene mulighet til å undersøke og samarbeide. Elevene får støtte til dette arbeidet ved at øvelsene presenteres med en «oppskrift» på hvordan de skal arbeide. Materialet de får utlevert er begrenset og målrettet slik at det blir «lite å lese, mye å tenke». Elevene skal stille spørsmål, finne relevant informasjon, prøve og feile, samt trekke konklusjoner. I tillegg får de hjelp til å reflektere over hva de har gjort og lært i en avsluttende «debriefing» eller metasamtale. Læreren skal lede, ikke delta i, arbeidet.

Sammenligning i lys av dannelsingsparadokset

FS og TT er arbeidsmåter som begge tar utgangspunkt i en forståelse av elevene som aktivt medvirkende i egen forståelse og læring. Som samtalende undervisning kan disse arbeidsmåtene bidra til å rette opp det asymmetriske forholdet mellom barn og voksen. Elevene forstår og lærer også bedre når man kan ta utgangspunkt i egne spørsmål og ideer og få mulighet til å utvikle og fordype disse sammen med sine medelever. Arbeidsmåtene FS og TT er forskjellige, men vi tror at begge kan styrkes ved at en tar med seg trekk ved den ene over i den andre og omvendt. Den filosofiske samtalen kan bruke øvelsene i TT som utgangspunkt. De som driver med slike samtaler, kan også lære av det fokuserte opplegget som hjelper elevene med å holde seg til saken og lære fag. TT-læreren kan lære av den filosofiske formen og på den måten bryte med tradisjonelle strukturer i klasserommet som har en tendens til å hemme elevaktivitet og kritisk tenkning. Det er ikke forsket empirisk på denne tendensen, men vi har selv erfart at at FS kan henfalle til «prat» og TT til «orientering». Dannelsingsbidraget med vekt på selvstendigjøring blir da effektivt eliminert fordi læreren ikke leder samtalen godt.

TT-øvelsene er gode i klasserommet fordi de innskrenker og konkretiserer det elevene skal arbeide med. Oppgaven og strukturen rundt hjelper elevene med å konsentrere seg og gjør det lettere for dem å tenke sammen fordi de ledes til å tenke på og snakke om det samme. Oppgavene er også tydelig koblet til stoff elevene skal lære. Dette er noe læreren som arbeider med filosofisk samtale i skolen, kan lære av. Den filosofiske samtalen er i utgangspunktet åpen og fri,

dvs. at deltakerne skal arbeide med filosofiske spørsmål de selv har formulert. Det har vært vanskelig å få lærere til å bruke filosofiske samtaler som et fast innslag i undervisningen fordi læringsutbyttet eller poenget med samtalene ikke er umiddelbart tydelige bortsett fra at flere elever tar ordet og at de liker den strenge formen. Nå behøver ikke skolearbeid alltid ha en umiddelbar hensikt eller et tydelig kortsiktig mål. Forståelse og kritisk tenkning er langsiktige aktiviteter som er meningsfulle i seg selv, men slikt kan allikevel være vanskelig å kombinere med lære- og timeplaner. Mange har derfor utviklet øvelser som kobler filosofisk samtale til konkret lærestoff (Børresen, 2016, 2019, 2021).

De som utvikla TT-konseptet, anbefaler å bruke skrivemaler i det oppfølgende arbeidet. Dette er ikke noe en har arbeidet med til nå i praktiseringa av FS, men det er noe FS kan lære av. Det å følge opp en filosofisk samtale med et strukturert skriftlig arbeid kan være en hjelp til å holde fokus og å sette den enkelte samtalen inn i en større sammenheng. Denne form for skriving kan med hell også brukes i arbeidet med øvelsene. For å få hjelp med å formulere begrunnelser kan elevene fylle ut et ark eller dokument med oppgaven på hvor de kan markere om de er enige eller uenige, skrive spørsmål og svar og få hjelp av halvferdige setninger som «En måte å løse det på ...» «Det er sant/usant, fordi ...» «Jeg er enig/uenig fordi ...» «En mulighet er ...» og liknende.

I tillegg til en generell presentasjon og presentasjon av forskjellige øvelser, trekker Baumfield (2002) og Lund (2013) fram rapporter fra lærere som har gjennomført øvelsene i sine klasser. En rapport for hver øvelse skal hjelpe andre lærere til å sette i gang med egne elever. Disse rapportene gir interessant informasjon om selve arbeidet og viser at øvelsene i seg selv ikke er nok for at elevene skal arbeide slik det er ment de skal gjøre. Gode øvelser tas inn i et tradisjonelt klasserom uten at den grunnleggende undervisningsmåten legges om. Det er liten bevissthet om lærende eller filosofisk form. Det blir tydelig at det ikke er nok å kjenne konseptet, å vite *hva* man skal gjøre, man trenger også hjelp med formen, med *hvordan* det skal gjøres.

Beskrivelsene av gruppearbeidet for eksempel, handler i stor grad om hvem som skal være i gruppe med hvem og lite om hvordan elevene skal kunne samarbeide bra gjennom å lytte til og bygge på hverandres ideer. Det stilles åpne spørsmål og kreves begrunnelse, men begrunnelsene utvikles eller vurderes ikke. Den første begrunnelsen er bare en nødvendig start. Begrunnelsen må undersøkes – enten for å aksepteres, forbedres eller avvises. Og i den viktige sluttsamtalen eller *debriefingen* legges vekten på om elevene syntes det var morsomt, ikke hva de gjorde og hva de lærte.

Det er i konseptet Tren tanken, slik det her foreligger, liten eller ingen tid eller mulighet for elevene til å tenke alene. Når de får tid til det, er det lettere for dem å delta i det felles arbeidet, og det er større mulighet for at det blir et mangfold av ideer

eller forslag. Har man tenkt selv først, står man sterkere i en samtale etterpå. Alle ideer kan selvsagt ikke brukes med én gang, men selv om den enkelte må gi opp sin idé i gruppearbeidet kan denne tas opp i samtalen etterpå eller en annen gang.

Elevene oppfordres til å bidra, men det sies lite om hvordan vi hjelper dem med det. Tenkepauser, skriving, fordeling av ordet på flere måter utover hånd-opprekning samt oppfordring til å vurdere forslag og standpunkter, gjør det lettere for alle å delta, om ikke annet gjennom å lytte.

Som sagt innledningsvis, legger forskere på lærende samtaler vekt på at elevene skal arbeide i plenum. For at samtalen skal fungere, mener for eksempel Robin Alexander (2005) at den må være kollektiv. I presentasjoner av TT vises det til britisk forskning som framstiller gruppearbeid som en arbeidsform med liten læringsverdi og hvor det legges vekt på at samtalen må ha form for å fungere lærende (jf. Bjørshol, 2017). Likevel problematiseres ikke dette videre i materialet og presentasjonen av øvelsene. Heller ikke rapportene fra lærerne viser en slik innsikt. Lærerne trenger hjelp eller instruksjoner utover det som gis hos Baumfield og Lund hvis elevene skal ha fullt utbytte av disse gode øvelsene.

Når det gjelder vurderinga av de fire distinksjoner om utforskning ovenfor (induktiv-deduktiv strategi, utforske innover-utover, ekte-uekte problemstillinger og avklaring versus prøving), kommer det fram noen forskjeller når vi anvender dem på ulike arbeidsmåter, som de vi studerer her. Konseptet «tren tanken» ligner uten tvil på de induktive grepene en gjør i filosofisk samtale. Begge kan sies å være et konsept med øvelser for en undervisende samtale nedenfra, dvs. med en induktiv hovedstrategi. I Tren tanken-konseptet ser en for seg filosofisk samtale som en type «tren tanken», men som hos Baumfield (2002, s. 95ff) legges som sagt filosofisk samtale inn under utforskning («community of enquiry»). Poenget for Baumfield er, slik vi tolker det, at de to konseptene har en felles formel: en gjør ulike teoretiske øvelser med en induktiv strategi. Ved å presentere Lipmans opplegg med undersøkende fellesskap bare som en øvelse på linje med andre øvelser, går Baumfield og Lund glipp av det generelle ved Lipman, nemlig at elevene skal tilegne seg en arbeidsmåte hvor de arbeider selvstendig, kreativt og kritisk, og at de gjør det sammen, ledet av læreren. Elevene skal tvile, ta feil, prøve seg fram, lete etter problemene og forholde seg til det som er vanskelig. Det er kanskje underforstått hos de to, men det burde være tydeligere.

Når det gjelder distinksjon mellom utforskning innover og utover av et tema, ser vi ingen prinsipielle forskjeller mellom dem. Begge konseptene kan også på nytt sette gamle problemstillinger i scene ved å gjenskape det for nye generasjoner, og de kan da få gjenoppdage dem. En kan likevel si at en i filosofiske samtaler i større grad enn i TT baserer seg på å gjenskape problemene som de var før en fant de aksepterte løsninger på dem, med selvstendig danning som mål. I filosofiske samtaler er det en hovedidé, i «tren tanken» kan det lett legges inn.

Det trenger altså ikke være ekte problemstillinger i samtalende utforskning for at den skal ha et dannelsingsbidrag og en dannende funksjon. Alt i alt mener vi at de utfyller hverandre, men er samtidig så forskjellige at det kan være lurt å holde dem fra hverandre som to ulike konsept i stedet for å blande dem sammen slik Tren tanken-litteraturen gjør når de presenterer Lipmans undersøkende fellesskap som en av flere tenkeøvelser i stedet for en mer grunnleggende tilnærming til undervisning, og en måte å undersøke og forstå verden og menneskelivet på.

Både FS og TT kan virke overveldende på en lærer. Hele samtaler og øvelser trenger en ikke bruke hver dag, men grep som gjør at elevene formulerer spørsmål, leter etter svar, prøver ideer og samarbeider samtidig som læreren hjelper til ved å skrive på tavla og fordele ordet, kan inkorporeres i mer tradisjonelle timer. Vi tar ikke til orde for at slike samtaler skal være enerådende i skolen eller i utforskende arbeidsmåter. De har noe genuint utforskende i seg, men de er også prøvende eller evaluerende. Vi mener at filosofisk samtale og tren tanken gir mulighet til å takle det dannelsingspedagogiske paradokset hvor skjevhet i maktforholdet mellom lærer og elev og maktbruk fra den voksne står i motsetning til barnets frihet og verdighet og til målet om at eleven skal tenke selv. Begge metodene legger opp til samtaler hvor elevene har «frihet til å gjøre egne erfaringer, åpenhet for andres opplevelser og anerkjennelse av den andres person» (Løvlie, 2021, s. 102).

FS OG TT SOM DANNINGSMETODER

Drøftinga ovenfor har vist at bruken av samtale og utforskning i utgangspunktet er tvetydige med hensyn til deres dannelsingsbidrag, dvs. til selvstendighet. Vi argumenterte i starten for at alle arbeidsmetoder må testes på deres dannelsingsbidrag og hvordan de kan sies å løse dannelsingsparadokset i arbeidet med elevens selvstendighet. I KRLE-faget er det særlige utfordringer knyttet til danning ut fra fagets nøytrale hovedverdi sett fra lærerens ståsted i undervisning. Dannelsingsparadokset er samtidig grunnleggende og konstituerende for all pedagogisk teori og praksis og ikke noe en kan komme helt utenom.

Slik vi ser det, kan begge de to samtalende metodekonseptene FS og TT dekke alle krav til lærende samtale og utforskning nevnt ovenfor som dannelsingspedagogiske verktøy, og en kan i begge arbeide med autentiske og ekte problemstillinger. De kan også lære av hverandre konkret på ulike måter, slik vi har vist ovenfor. Vi poengterer igjen hvor viktig det er å vite at FS lett henfaller til prat og TT til orientering hvis man ikke har klart for seg at elevene skal undersøke eller utforske. For at de skal klare det, trenger de både et problem eller et materiale å arbeide med (utforske noe) og en form som kan hjelpe dem med å gjøre godt arbeid. Lærere har, i både filosofisk samtale og «tren tanken», verktøy som kan takle dannelsingsparadokset tilfredsstillende. Hva som faktisk skjer i praksis, er jo en annen sak.

Et vesentlig poeng for oss er at elevene må læres til *aktivt* å ta stilling til påstander. Dette gjelder i all bruk av samtale og i all utforskning som metode i skolen. Som alle andre dyder, må de kritiske dydene trenes.

På den måten blir elevene ikke bare orientert om ulike standpunkt for og mot en sak (*pro et contra*), men må selv vurdere argument for eller mot (*pro aut contra*). Det viktigste ved gjennomføringa av begge metodekonseptene er at læreren arbeider sammen med elevene slik at stoffet både blir avklart og prøvd. Det er ikke nok at eleven lærer å tenke avklaring, dvs. kritisk-analytisk. Slike samtaler i undervisninga bør føre til en reflektert og selvstendig, individuell bevissthet hos eleven. Begge de to konseptene trukket fram her sikter mot oppøvelse av en slik teoretisk-vurderende holdning. Læreren skal vise når hun er usikker, lytte, be om forslag på løsninger, be om forklaringer og begrunnelser og stille genuine spørsmål for å hjelpe til med å drive samtalen videre og dypere, men også for å vise elevene/være en modell for hvordan man gjør når man undersøker noe. Vi trenger en form der elevene skal ta stilling, begrunne og vurdere.

De to metodekonseptene har derfor en mulighet i seg til å kunne takle det dannelsingspedagogiske paradokset på en helt spesiell måte: Selv om vi stiller oss på linje med barna, er det likevel en akseptabel «tvang» i selve øvelsen med det formålet for elevene å finne noe sant, rett og godt ved lærerens hjelp eller med læreren som stillas. Filosofisk samtale står i særlig grad fram som en prøvende og vurderende arbeidsmåte og ikke bare avklarende. Vi kan kalle dette for en øvelse til ikke bare kognitiv, men vurderende ferdighet.

LITTERATUR

- Alexander, R. (2005). *Towards Dialogic Teaching. Rethinking Classroom Talk*. Dialogos.
- Alexander, R. (2008). *Essays on Pedagogy*. Routledge.
- Baumfield, V. (2002). *Thinking through Religious Education*. Chris Kington Publishing.
- Benner, D. (2015). *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeshichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. Juventa.
- Benner, D., Göstemeyer, K-F. Sladek, H. (red.) (1999). *Bildung und Kritik. Studien zum Gebrauch von Kritik im Umgang mit Bildungszielen und -problemen*. Deutscher Studienverlag.
- Bjørshol, S. (2017). «Tren tanken – om læringsstrategier i klasserommet.» I K. Kverndokken, N. Askeland & H. H. Siljan *Kvalitet og kreativitet i klasserommet. Ulike perspektiver på undervisning* (s. 269–292). Fagbokforlaget.
- Børresen, B. (2016). «Samtalen i klasserommet – samtale og læring» (s. 89–101, 242–277 og 308–309) i Kverndokken (red.) *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på*. Fagbokforlaget.
- Børresen, B. (2019). *Samtaler i klasserommet*. Pedlex.

- Børresen, B. (2020). «Kritisk om kritisk tenking.» *Bedre skole* 32 (2), 80–83.
- Børresen, B. (2021). «Filosofiske samtaler.» I Fuglseth, K. & Skrefsrud, T.-A. (Red.), *Innføring i KRLE-didaktikk*. IKO-Forlaget.
- Børresen, B. & Malmhester, B (2003). *La barna filosofere*. Høyskoleforlaget.
- Børresen, B. & Malmhester, B (2006). *Tenke sammen. Å arbeide med filosofi*. Aschehoug.
- Børresen, B. & Malmhester, B (2008). *Filosofere i barnehagen*. Fagbokforlaget
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet*. Ad Notam forlag
- Dysthe, O. (2001). «Om sammenhengen mellom dialog, samspel og læring.» I Dysthe, O. (Red.): *Dialog, samspel og læring*. Abstrakt forlag
- Dysthe, O. (2013). «Dialog, samspill og læring.» I Krumsvik og Säljö (red.) *Praktisk-pedagogisk utdanning. En antologi*. Fagbokforlaget
- Fuglseth, K. (2017). «No location. The problem of indirect encounters with religions in secular schools.» I M. Rothgangel, K. von Brömssen, H.-G. Heimbrock & G. Skeie (Red.). *Location, space and place in religious education*. (s. 151–160). Waxmann.
- Fuglseth, K. (2018). «Form utan innhald. Som å strikke utan garn.» I K. Fuglseth (Red.), *Kategorial danning og bruk av IKT i undervisning* (s. 9–13). Universitetsforlaget.
- Fuglseth, K. (2021a). «Å etablere eit fagsyn i KRLE.» I K. Fuglseth & T.A. Skrefsrud (Red.), *Innføring i KRLE-didaktikk. Undervisning i religion, livssyn og etikk i et flerkulturelt samfunn* (s.19–39). IKO-Forlaget.
- Fuglseth, K. (2021b). «Tren tanken.» I K. Fuglseth & T.A. Skrefsrud (Red.), *Innføring i KRLE-didaktikk. Undervisning i religion, livssyn og etikk i et flerkulturelt samfunn*, (s.167–170). IKO-Forlaget.
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers*. Routledge.
- Hølen, V. & G. Winje (2017). «Skal vi svare eller spørre?» Elevenes møte med religioner og livssyn. I S. Bjørshol & R. Nolet (Red.), *Utforskning i alle fag*. (s. 77–100). Cappelen Damm.
- Jellesen, M. P. (2020). «Sporets didaktikk. Kristendom som historie og kulturarv i religionsundervisningen.» *Prismet* 71 (4), 407–420.
- Hoel, T. L. (2001). «Ord på vandring. Elevar i samtale om tekstar.» I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring*. Abstrakt forlag.
- KRLE20. *Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk 2020*. Kunnskapsdepartementet. Utdanningsdirektoratet.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*. Cambridge University Press
- Lipman, M., Sharp, A. & Oscanyan, F. (1980). *Philosophy in the Classroom*. Temple University Press.
- LK20. *Læreplanen av 2020*. Utdanningsdirektoratet.

- Lund, E. (2013). *Tren tanken. Læringsstrategier og læringsstiler i samfunnsfag*. Aschehoug.
- Lund, E. (2021). *Historiedidaktikk*. Universitetsforlaget.
- Løvlie, L. (2021). *Politisering og pedagogisk motstand. Veien til en barneorientert praksis*. Fagbokforlaget.
- Mercer, N. & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the Development of Children's Thinking*. Routledge.
- Mercer, N. & Hodgkinson, S. (red.) (2008). *Exploring Talk in School*. Sage Publications.
- Moen, K. (2014). «Engasjement og varsomhet.» I K. Fuglseth (Red.), *RLE i klemme. Ein studie av det erfarte RLE-faget* (s. 287–307). Akademika.
- Nelson, L. (1929). «The Socratic Method.» I Lipman, M. (1993). *Thinking Children and Education*. Kendall/Hunt Publishing Company.
- Nystrand, M. & Gamoran, A. (1997). *Opening Dialogue Understanding the Dynamics of Language and Learning in the English Classroom*. Teachers College Press
- Oettingen, A. von (2005). *Det pædagogiske paradoks. En grundstudie i almen pædagogik*. Klim.
- Olsholt, Ø. & A. B. Schjelderup (2021). *Filosofi og etikk i skolen*. Cappelen Damm.
- Resnick, L., Michaels, S. & O'Connor, M.C. (2010) «How (Well-Structured) Talk Builds the Mind.» I Sternberg & Preiss (red.) *From genes to context. new discoveries about learning from educational research and their applications*. Springer. Lasta ned 13. jan. 2022 https://www.academia.edu/16436703/How_well_structured_talk_builds_the_mind»
- Resnick, L., Asterhan, C. og Clarke, S. N. (red.) (2015). *Socializing Intelligence through Academic Talk and Dialogue*. AERA.
- RLE08. *Religion, livssyn og etikk*. Utdanningsdirektoratet.
- Schjelderup, A., Ø. Olsholt & B. Børresen, (1999). *Filosofi i skolen*. Tano Aschehoug.
- Sokolowski, R. (2000). *Introduction to Phenomenology*. Cambridge University Press.
- Skjervheim, H. (1968). «Det liberale dilemma.» I *Det liberale dilemma og andre essays* (s. 11–30). Tanum.
- Straum, O. K. (2018). «Klafkis kategoriale danningsteori og didaktikk. En nærmere analyse av Klafkis syn på danning som prosess med vekt på det fundamentale erfaringslag.» I K. Fuglseth (Red.), *Kategorial danning og bruk av IKT i undervisning* (s. 30–52). Universitetsforlaget.