



Høgskolen i **Hedmark**

Avdeling lærerutdanning og naturvitenskap

Synnøve Markeng

Bacheloroppgave

Tanker i et fellesskap

Kritisk tenkning gjennom filosofi som metode i skolen

Grunnskolelærerutdanning 5. – 10. trinn 2012

Vår 2015

Samtykker til utlån hos høyskolebiblioteket	JA X	NEI <input type="checkbox"/>
Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage	JA X	NEI <input type="checkbox"/>

Norsk sammendrag

Tittel: Tanker i et fellesskap	
Forfatter: Synnøve Markeng	
År: 2015	Sider: 28
Emneord: Filosofisk samtale. Kritisk tenkning. Undersøkende fellesskap.	
Sammendrag: <p>I skolens styringsdokumenter står det at opplæringen skal fremme elevene og lærlingenes evne til kritisk tenkning. Dette har den filosofiske samtale i skolen også fokus på. Filosofi som metode i skolen har hatt innflytelse på lærere og skoler flere steder i landet gjennom kurs og bøker fra ulike forfattere. Denne oppgaven undersøker hva filosofi som metode i skolen kan være og hvordan den knyttes til elevenes evne til kritisk tenkning. Temaet er knyttet til religion, livssyn og etikk-pensum, men oppgaven vil ta for seg filosofi som metode i alle fag. Oppgaven er forankret i internasjonale og nasjonale tilnærminger til filosofi som metode og skolens styringsdokumenter med vekt på kritisk tenkning. I tillegg vil det bli presentert noen kritiske perspektiver på filosofi og kritisk tenkning i skolen.</p>	

Engelsk sammendrag (abstract)

Title: A Community of Thoughts	
Authors: Synnøve Markeng	
Year: 2015	Pages: 28
Keywords: Philosophy with Children. Critical thinking. Community of Inquiry.	
Summary: According to the Norwegian Schools Education Act, the pupils and apprentices are supposed to learn to think critically. This kind of <i>thinking skills</i> can also be found as a goal within the tradition Philosophy for Children. This tradition has been influential for teachers and schools in Norway, because of the many books and courses held about Philosophy with Children. The following thesis will explore the connection between a philosophical conversation and the ability to think critically. This thesis is based on both international and national approaches to philosophy as a method in the classroom, even though the main focus will be Norwegian schools. The schools policy documents will also play an important roll when studying critical thinking in context with students. In addition to this, some critical perspectives towards philosophy and critical thinking in the classroom will be presented.	

Forord

I det et barn kommer til verden, åpner øynene og titter ut i rommet, må dette virke som et kaotisk sted. Fra første øyeblikk starter en livslang prosess med å kategorisere, systematisere, skille fra hverandre og lære. De vil senere møte ulike meninger, trostradisjoner og tilnærminger til livet, og alt vil være med på å danne barnet på veien mot å bli voksen. Dagens barn og unge har flere arenaer hvor de møter mennesker og holdninger, de vil i større grad være avhengig av å skille nyttig fra unyttig, sant fra usant og godt fra vondt på for eksempel internett. Hvilken rolle har læreren i denne sammenheng? Hvordan kan læreren hjelpe elevene til å møte de mange meningene og kommentarene som blir kastet rundt på sosiale medier, blogger, spill og film? Det er grunn til å tro at elevenes evne til å tenke kritisk og reflektere kan virke som et verktøy i møte med den store, kaotiske verden.

Som barn og tenåring var jeg glad i å lese, og skummet gjerne gjennom bøker med filosofisk innhold. Jeg hadde et engasjement for filosofihistorie og kunne bli svimmel av begeistring for ulike ideer jeg trodde jeg forsto. Selv tror jeg at dette bidro til å utvikle min egen evne til å reflektere og se flere sider av en sak. Senere møtte jeg andre med samme interesse, medstudenter, kollegaer og mennesker jeg kunne samtale med om ulike filosofiske spørsmål. Jeg fikk oppleve hva slike dialoger og drøfting i fellesskap gjorde for min forståelse av temaet. Dette var arbeidsmetoder jeg måtte bedrive utenfor klasserommet, på skolen var det ikke tid til å la elevene tenke og reflektere i eget tempo. ”Snakk med sidemannen i fem minutter”, var en beskjed vi kunne få fra læreren. Selv på høgskolen har studenter opplevd at det trenges fem minutter på å bli enig i hva vi legger i spørsmålet, før vi kan diskutere selve problemstillingen. Dette er grunnen for at jeg i denne oppgaven ønsket å skrive om filosofi som metode i skolen og knytter det sammen med elevenes evne til kritisk tenkning.

Over flere hyggelige kaffekopper gjennom våren har jeg fått uvurderlig veiledning fra Harald Løken. Hans innsikt i temaet og erfaring på området har mye å si når en skal forsøke å undersøke et stort emne som dette. Lange dager på biblioteket har vært til hjelp, og det har vært god stemning på ”glassrommet” takket være en flott gjeng medstudenter. Å jobbe med en større oppgave som dette har lært meg mye om temaet og oppgaveskriving. Jeg har kjent på både fortvilelse og mestringsfølelse underveis og jeg har blitt mer bevisst min rolle som fremtidig lærer og hvordan jeg kan gjøre nytte av filosofi som metode i klasserommet.

Hamar, mai 2015

Innholdsfortegnelse

NORSK SAMMENDRAG	2
ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)	3
FORORD	4
1. INNLEDNING	6
1.1 OPPGAVENS OPPBYGGING OG METODISKE REFLEKSJONER.....	7
2. HVA ER FILOSOFI I SKOLEN?	9
2.1 UNDERSØKENDE FELLESKAP.....	10
2.2 ULIKE TILNÆRMINGER TIL FILOSOFI I SKOLEN.....	11
2.2.1 <i>Matthew Lipman</i>	11
2.2.2 <i>SAPERE</i>	11
2.2.3 <i>Oscar Brenifier</i>	12
3. FILOSOFI SOM METODE I DEN NORSKE SKOLEN	13
3.1 BØRRESEN OG MALMHESTER: SØKEN ETTER SANNHET	13
3.2 SCHJELDERUP OG OLSHOLT: EN SOKRATISK HOLDNING	15
3.3 FILOSOFI SOM METODE I LYS AV SKOLENS STYRINGSdokumenter	17
4. KRITISK TENKNING GJENNOM FILOSOFI SOM METODE	19
5. KRITISKE PERSPEKTIVER PÅ FILOSOFI SOM METODE I SKOLEN	22
6. OPPSUMMERING OG EGNE REFLEKSJONER	25
LITTERATURLISTE	27

1. Innledning

Hva gjør deg til den du er og ikke til noen andre? Hva gjør deg til et menneske og ikke til et dyr? Filosofiske spørsmål som disse har blitt diskutert i flere tusen år, og det er grunn til å tro at det ikke finnes et rett eller riktig svar. Noen vil kanskje svare at det er dine tanker og din bevissthet som gjør deg til den du er, og at din fornuft og evne til å tenke gjør at du skiller deg fra dyrene. I *Formålsparagrafen i Opplæringsloven (2014)* og i *Kunnskapsløftet (2015)* kan vi finne grunnlag for at elevene skal kunne tenke kritisk og vise evne til refleksjon. Dette er med andre ord egenskaper ved mennesket skolen skal fremme.

Filosofiens plass i skolen i Norge har blitt diskutert i tiår (Breivik & Løkke, 2007). Fra slutten av 1990-tallet ble det gitt ut mange bøker og artikler på området. I tillegg ble det gjennomført flere undersøkelser og prosjekter med og om filosofi i skolen. I hvilken grad det i dag gjennomføres i skolen baseres på hva en legger i begrepet ”filosofi i skolen”. Dreier det seg først og fremst om undervisning i filosofihistorie, eller er det snakk om filosofiske samtaler og filosofi som metode?

I 2004, på en forespørsel fra det som da het utdannings- og forskningsdepartementet, lagde utdanningsdirektoratet en oversikt over hvordan filosofiske emner ble ivaretatt i henhold til L97. På bakgrunn av dette, gjennomførte Morten Fastvold intervjuer på over 40 skoler, hvor 24 var grunnskoler, som sa at de på et eller annet vis hadde filosofi i skolen. Fellestrekk ved skolene var at filosofi i klasserommet ofte var basert på enkeltlæreres entusiasme. I grunnskolen kom filosofi til syne som samtalebasert undervisning, hvor målet kunne være å trene elevene i å tenke selv, øve på å resonnerer og å stille spørsmål (Børresen & Malmhester, 2007).

Denne oppgavens fokus vil ligge på filosofi som metode i den norske skolen. Den vil undersøke nærmere hva som ligger i den 60 år lange tradisjonen for filosofi i skolen. Det er fra internasjonale tradisjoner den norske tilnærmingen har hentet inspirasjon. Matthew Lipman og Oscar Brenifier er sentrale navn i et internasjonalt perspektiv. De står for to ulike tradisjoner som begge har hatt betydning for filosofi i Norge. I tillegg til å undersøke hva filosofi som metode kan være, vil oppgaven belyse hvilken tilknytning filosofi som metode har med elevenes evne til kritisk tenkning. En evne både formålsparagrafen og Kunnskapsløftet sier at skolen skal fremme hos elevene.

Basert på innledningen og avgrensingen over, vil følgende problemstilling være med på vise hvilken retning oppgaven vil ha:

Hvilken betydning kan filosofi som metode i skolen ha for elevenes evne til kritisk tenkning?

1.1 Oppgavens oppbygging og metodiske refleksjoner

I sammenheng med problemstillingen over vil oppgaven være en litteraturstudie om filosofi i skolen. Den vil basere seg på teoretiske perspektiver, ikke på egen empiri. Oppgaven vil være todelt, hvor første del vil presentere filosofi i skolen, hva det kan være, hva et undersøkende felleskap er og ulike tilnærminger til filosofi i skolen i et internasjonalt perspektiv. Andre del av oppgaven vil dreie seg om filosofi i skolen i norsk sammenheng. Eksempler på spørsmål som oppgaven ønsker å belyse er: Hvilke tilnærminger finner vi i Norge? Hvordan kan det knyttes til skolens styringsdokumenter og hvilke kritiske perspektiver kan en oppdage? I del to trekkes tidligere presentert teori inn, for å kaste lys over de utfordringer og muligheter lærere og elever kan møte når filosofi skal inn i skolen. Annen relevant teori vil inkluderes hvor dette er naturlig, men oppgaven vil ha tyngde på litteratur knyttet til filosofi som metode og RLE-faget, i større grad enn pedagogiske perspektiver. Det vil være en gjennomgående drøfting fordi dette er mest hensiktsmessig i denne type oppgave.

I arbeidet med å finne relevant litteratur og teori, jakes primærkildene fra artikler, forskningsrapporter og bøker. I de fleste tilfeller har dette vært suksessfullt, men noen avisinnlegg eller avhandlinger har vært utfordrende å oppdrive gjennom bibliotekets sider eller internett. Det er i slike tilfeller henvist til sekundærkilden.

Oppgaven vil se på tre internasjonale tradisjoner som har hatt innflytelse på filosofi i skolen, deretter på ulike nasjonale tilnærminger. Ariane Schjelderup og Øyvind Olsholt skrev i 1999 *Filosofi i skolen* etter ønske fra Beate Børresen. Hun hadde startet arbeidet med den nye filosofidelen av L97 og ønsket kunnskap om filosofiens muligheter i skolen. Forfatterne presenterer argumenter for at barn kan tenke abstrakt og filosofisk i ung alder, og beskriver blant annet hva som skal til for å ha gode filosofiske samtaler i klasserommet. I forordet kommer det frem at Børresens kun hadde en formende rolle, og at det er Schjelderup og

Olsholt som har skrevet innholdet. På bakgrunn av dette vil det være dem jeg refererer i denne oppgaven.

Beate Børresen og Mo Malmhøster har skrevet flere fagbøker og artikler, og holdt kurs for lærere om filosofi i skolen og den filosofiske samtalen. Sammen skrev de *La barna filosofere: den filosofiske samtale i skolen* (2003) hvor de la stor vekt på hva en filosofisk samtale er og hvordan den kan, og bør, gjennomføres i skolen. Børresen, Malmhøster, Schjelderup og Olsholt sine tilnærminger til filosofi som metode i skolen vil bli vektlagt i oppgaven. Dette er mennesker som har hatt stor betydning for filosofi i skolen i dag. Disse fire navnene og to bøkene har vært sentrale i grunnskolelærerutdanningen i arbeidet med filosofi som metode.

Oppgavens forfatter hadde på forhånd forstått den filosofiske samtalen som en konkret metode, med en helt klar ramme, som ble litt ulikt gjennomført i Norge. Gjennom fordypningsarbeidet har dette bildet blitt nyansert. Det er gjort et forsøk på å møte de ulike tilnærminger med et åpent sinn, men en søken etter likheter og forskjeller kan ha preget ulike tolkninger av tekster og sitater. Det er ikke et mål å si noe endelig om hvordan filosofi i skolen *skal* være, eller hva som er den rette tilnærmingen, men belyse og gjøre rede for de muligheter og utfordringer som ligger i den norske tradisjonen knyttet til kritisk tenkning, i lys av ulike perspektiver, teorier og styringsdokumenter.

2. Hva er filosofi i skolen?

Flere metoder og en mengde materiale har blitt utviklet de siste femti årene med tanke på å kunne praktisere filosofiske samtaler med barn og unge (Schjelderup, 2012). Selv om det er ulike tilnærminger til filosofi i skolen, både i inn- og utland, er det noen punkter det stort sett er enighet om. Hovedideen bak filosofi i skolen er at ulike metoder kan brukes i klasserommet for å fremme et sett av evner hos elevene. I filosofiske samtaler legges det blant annet vekt på å utvikle kognitive evner. Slike evner inkluderer å kunne forstå og finne løsninger på problemer, se sammenhenger og tenke kreativt. Det legges også stor vekt på utvikling av sosiale evner og etiske holdninger (Breivik & Løkke, 2007).

Kjært barn har mange navn og tradisjonen for filosofi i skolen er intet unntak. ”Filosofi i skolen” er en samlebetegnelse som rommer både filosofi som metode og filosofihistorie, men som i denne sammenheng blir fortolket til ”filosofi som *metode* i skolen” av blant annet Børresen og Malmhøster (2003). Av mange anses begrepet ”filosofi som metode” som synonymt med ”filosofiske samtaler”, fordi filosofi som metode dreier seg om dialogen, fellesskapet, undringen og refleksjonen en finner i en filosofisk samtale i et klasserom. ”Filosofi med barn” kan regnes som paraplybegrepet som beskriver og drøfter filosofi med unge, også utenfor skolen (Breivik & Løkke, 2007).

Akkurat hva som gjør en samtale filosofisk er omstridt, men to kjennetegn blir ofte trukket frem. Det første er at elevene samtaler rundt spørsmål hvor det ikke finnes entydige svar. Det andre er de metodiske rammene, med blant annet klare normer for saklighet og samarbeid. Målsetningen for en filosofisk samtale er at klasserommet skal gjøres om til en arena hvor lærer og elever i fellesskap jobber mot en bedre forståelse (Breivik & Løkke, 2007). Det kan dreie seg om hva som er essensen i spørsmålene som diskuteres, hvilke svar som er relevant og hvor gode disse er (Schjelderup, Olsholt, & Børresen, 1999). Som referert til i *Filosofi i skolen – en kunnskapsoversikt* er det ifølge Lipman, Sharp og Oscanyan (1980) dette en sikter til når man sier at filosofi i skolen handler om å etablere et *undersøkende fellesskap* (Breivik & Løkke, 2007).

2.1 Undersøkende fellesskap

Begrepet *undersøkende fellesskap* (Community of Inquiry) ble først utviklet av C.S. Peirce, men ble senere videreutviklet av Matthew Lipman og fikk da en større betydning i tradisjonen (Børresen & Malmhester, 2003). Community of Inquiry er et av grunnbegrepene i IAPC (Institute for the Advancement of Philosophy for Children), et institutt Lipman grunnla i 1972. En av ideene er at tenkingen får en annen karakter når den skjer i et fellesskap (Fastvold, 2009). Å jobbe mot at klassen skal bli et undersøkende fellesskap er viktig for å få til en filosofisk samtale. Dette vil mange av teoretikerne på fagområdet si seg enig i (Breivik & Løkke, 2007).

Breivik og Løkke (2007) skriver i en rapport om filosofi i skolen at et undersøkende fellesskap viser seg å ha flere gevinster for elevene. Elever kan utvikle bedre språkbeherskelse, begrepsforståelse og bli flinkere til å ordlegge seg. I tillegg til dette oppdager elevene kompleksitet ved etiske spørsmål og blir bevisst egne holdninger. Elevene får trening i å tenke kritisk, systematisk og kreativt, noe som gjør dem bedre rustet til å løse intellektuelle problemer. Topping og Trickey viser i sin forskning fra 2007 at elever som har arbeidet med filosofi i skolen, ofte gjør det bedre i fag som for eksempel matematikk og språkfag (som referert i Breivik & Løkke, 2007). På denne måten har filosofiske samtaler overføringsverdi til flere fag.

Hvordan kan man bygge et slikt undersøkende fellesskap? Det stiller nye krav, både til lærer og elever. De må innta andre roller. Forventingen om at læreren besitter kunnskap som elevene passivt skal motta, må endres. Det skal være en dialog mellom elevene, det forventes at de lytter til hverandre, at de argumenterer åpent og seriøst, samt at de begrunner sine påstander (Breivik & Løkke, 2007). Hva er så lærerens rolle? Hun kan, og skal, hjelpe elevene til sammen å undersøke ulike sider av problemet. Lærerens oppgave består av å stimulere til å se nye muligheter og finne gode argumenter, uten å overføre sine egen meninger om hva som er ”rett” eller ”galt”. Det må bygges en spesiell holdning i klasserommet, en åpen og aksepterende tone. Klassen må være et reflekterende fellesskap der eventuell kritikk er ment å hjelpe alle nærmere sannheten. Å bygge opp et slikt fellesskap tar tid, det krever en innsats fra både lærer og elever. Det er grunn til å tro at lærere ser dette som en utfordring i en ellers tettpakket skolehverdag (Børresen & Malmhester, 2003).

2.2 Ulike tilnæringer til filosofi i skolen

Det eksiterer et bredt mangfold innenfor teoretikere, filosofer og tradisjoner som sier noe om filosofi i skolen. Ulike teoretikere med ulik bakgrunn vil ha forskjellige mål ved å etablere en slik praksis i skolen. Deres perspektiv vil prege hvilke verktøy de vil gjøre nytte av på veien mot målet. Å gi en kort innføring i tre ulike tradisjoner vil vise noen av uenighetene som eksisterer utenfor Norge. Dette har i ulik grad preget den tradisjonen vi finner for filosofi i skolen i Norge i dag (Breivik & Løkke, 2007).

2.2.1 Matthew Lipman

Opgaven har allerede nevnt Matthew Lipman som en sentral person på området. Hans modell, P4C (Philosophy for Children), bygger på teorier av blant annet John Dewey og George H. Mead (Fastvold, 2009). En viktig tanke i Lipman sin tradisjon er at filosofi i skolen må være et eget fag, med filosofisk innhold, ledet av lærere med kompetanse i filosofi. IAPC og Lipman har sammen skrevet og produsert eget læremateriale, som er en del av et fastlagte pensum (Breivik & Løkke, 2007).

Det undersøkende fellesskapet er sentralt, med særlig fokus på å fremme kognitiv tenkning i tillegg til trening i kreativitet, moralsk dømmekraft og elevenes sosiale og emosjonelle intelligens (Breivik & Løkke, 2007). Videre skriver Lipman at elevene må utvikle dømmekraft for å kunne tenke selvstendig. Samtidig må elevene på egenhånd kunne vurdere situasjoner og problemer for å kunne gjøre nytte av dømmekraften. Dette er en av grunnene for at Lipman og IAPC har spesielt fokus på kognitiv trening og utvikling av ”thinking skills” (Lipman, 2003).

2.2.2 SAPERE

SAPERRE (Society for Advancing Philosophical Enquiry and Reflection in Education) er en britisk paraplyorganisasjon som på mange måter har fellestrekk med Lipman og IAPC. De har produsert læremateriale og holder kurs for lærere. SAPERE fremmer også et undersøkende felleskap som utgangspunkt for å bedrive filosofiske samtaler. Likevel karakteriseres den britiske tradisjonen for filosofi i skolen som mer åpen enn den amerikanske. Blant annet åpner SAPERE for at filosofi ikke må være et eget fag i skolen, men kan gjøres nytte av i andre fag. Det kan derfor hende at samtalenes filosofiske innhold vektlegges i mindre grad, og at de i større grad fremmer at filosofi som metode kan aktivere

og motivere elevene. Dette gir større frihet for lærer med tanke på litteratur og tekster. Det finnes også eksempler på at drama eller lek er brukt som utgangspunkt for filosofiske samtaler i et undersøkende fellesskap (Breivik & Løkke, 2007).

2.2.3 Oscar Brenifier

Brenifier er en fransk filosof, og hans tilnærming til filosofi i skolen har hatt innflytelse på Norge, særlig etter et samarbeid med Høgskolen i Oslo og Akershus som begynte i 2004. Han skal ha uttalt at filosofiske samtaler skal ”vekke oss fra våre dogmatiske slummer”, og at de derfor skal oppleves som ”ubehagelige”. Dette har han høstet kritikk for i Norge, særlig med tanke på å skulle bruke metoden i skolen. Han sier filosofi med barn og unge må være ”ordentlig filosofi”, noen han mener vi ikke finner i et undersøkende fellesskap (Breivik & Løkke, 2007).

Brenifier er opptatt av *hvordan* man snakker sammen. *Hva* man snakker om blir mindre viktig. Målet er at eleven, gjennom samtalen, kan få et nytt perspektiv på seg selv. Et slikt metaperspektivet er sentralt for at elevene skal kunne bryte med sine forståelser. På denne måten kan de få avstand til seg selv, sine fordommer og de tankemønstre som preger forholdet til seg selv og verden rundt dem (Brenifier, 2004). Brenifier skal ha uttalt at filosofien mister sitt kritiske potensiale når den settes i system, når den har bestemt pensum eller en lærer som styrer. Han tar avstand fra Lipmans modell og mener at SAPERE ikke bedriver filosofi i det hele tatt, men en type pedagogikk (Breivik & Løkke, 2007).

3. Filosofi som metode i den norske skolen

Dette kapittelet forsøker å skape et innblikk i hva filosofi som metode i den norske skolen kan være. Det finnes variasjoner i fagfeltet i landet, selv om vi ved første øyekast finner stort sett enighet om målet med metoden. Det er likevel mulig å oppdage ulikheter eller uklarhet. Sentrale prinsipper for filosofi i skolen, hentet fra to sentrale bøker på området, vil bli presentert i dette kapittelet. Filosofiens plass i skolen har blitt diskutert i departement og blant fagfolk i tiår, og det vil derfor være sentralt å knytte filosofi som metode til skolens styringsdokumenter.

3.1 Børresen og Malmhester: søken etter sannhet

Børresen og Malmhester gjennomførte i år 2000 et filosofiprojekt i Oslo og skriver i boka *La barna filosofere: Den filosofiske samtalen i skolen* at filosofi er en prosess som skjer hos barn og unge. De har i boka fokusert på en bestemt metode, en detaljert struktur med en konkret fremgangsmåte, som skal bidra til å fremme denne prosessen hos barna. Både inspirasjon til denne metoden, materiale og tekster er hentet fra PC4 og Lipmans tradisjon. *Filosofi* stammer fra gresk og kan oversettes med *kjærlighet til visdom*, eller *lengsel etter kunnskap*. Beate Børresen og Bo Malmhester (2003) skriver at denne kjærligheten eller lengselen er utgangspunktet for en felles plattform hvor elevene sammen jobber mot sannheten eller den beste løsningen. Samtalene hvor elevene selvstendig filosoferer rundt spørsmål eller problemer de bringer opp, er det mest sentrale. Dette skal skje i et undersøkende fellesskap, hvor man lytter og vurderer argumenter og konklusjoner. En viktig del er metasamtalen til slutt hvor elevene gjennomfører egenvurdering og evaluerer samtalen og samarbeidet som helhet.

Barna skal selv formulere spørsmålene og jobbe mot gode svar. Dette skal ta utgangspunkt i en såkalt "hendelse". En "hendelse" kan være nesten hva som helst, en tekst, et drama, et dikt, et bilde osv. Deretter skal elevene steg for steg ha tenkepauser, skrivepauser, snakke i fellesskap, og på nytt få tid til å skrive egne tanker i loggbøkene sine (Børresen & Malmhester, 2003).

Sokrates er et forbilde for den filosofiske samtalen. Han var en motsetning til antikkens sofister på det vis at han var på leten etter sannhet og faste moralske holdepunkt, mens

sofistene var etiske relativister (Eidhamar, Leer-Salvesen, & Hølen, 2007). Dette kan vi finne igjen i Børresen og Malmhesters beskrivelse av filosofiske samtaler. De mener at elevene skal fram til det beste svaret, det skal bli enighet i klasserommet. Børresen og Malmhester (2003) skriver ”gode svar finnes, og et best eller eneste riktige svar er det vi vil fram til” (s. 64).

I følge Børresen og Malmhester (2003) kan man skape noe tilsvarende det vitenskapelige samfunn i klasserommet gjennom å forsøke seg fram med ulike metoder i samtalene. Filosofi kan beskrives som et ønske om å komme fram til noe sant, godt eller virkelig. For å komme frem til noe, må man legge en strategi for hvordan man skal komme seg dit. Selve undersøkelsesmetoden kommer derfor gang på gang i fokus. Kan vi si noe om den beste veien til sannhet? Hvordan vet vi at vi anvender en god metode? Dette er eksempler på spørsmål en elevgruppe må reflektere over i møte med en filosofisk utfordring. På denne måten har en filosofisk samtale i et undersøkende fellesskap fellestrekk med vitenskapelig metode.

Børresen og Malmhester (2003) skriver at en ærlig søken etter det gode vil føre til en form for fantasifullhet som kan bidra til å oppdaget bedre levereregler eller levemåte. På denne måten kan derfor filosofien hjelpe oss til å ta vare på tenkningen vår. Dette er en tanke vi kan finne igjen hos Lipman. Han mente det var sentralt at barn får følge en ulogisk tankerekke for å se hvor den fører, den kan bidra til at elevene oppdager nye perspektiver. Lipman (2003) skriver at kreativ og logisk tenkning henger sammen fordi den kreative tenkning kan føre til fantasi og oppfinnsomhet som kan gi elevene mulighet til å forestille seg verden annerledes enn den egentlig er.

Da diskusjonen om eget filosofifag i skolen foregikk, var meningene delte. Flere mente at kunnskap om tidligere filosofer og deres ideer ville være et godt utgangspunkt for samtale og refleksjon med elevene (Breivik & Løkke, 2007). Børresen og Malmhester (2003) fremhever at et eventuelt filosofifag i skolen ikke skal være et faktafag hvor elevene lærer om filosofihistorie, men selv kan filosofere gjennom dialog, refleksjon og drøfting. De understreker at aktiviteten støttes av disiplinen, men ikke nødvendigvis av historien. Filosofi bygger på grunnleggende begreper og evne til å argumentere, men Børresen og Malmhester (2003) skriver at filosofi først og fremst bør være en udogmatisk søken etter sannhet. Elevene kommer selv til å trekke frem sentrale spørsmål fra den verden og virkelighet de

lever i, og derfor også de nødvendige begrepene. På denne måten kan de i større grad ta kontroll over sin egen utvikling.

Slik forfatteren av denne oppgaven har forstått Børresen og Malmhesters begrunnelse for at filosofi i skolen skal være metode og ikke historie, dreier det seg om at elevene selv skal bringe frem de spørsmålene de har, som er relevante og interessante for dem og deres liv. På denne måten skal en sikre at elevene kan kjenne seg igjen og bli engasjerte. Samtidig skriver Børresen og Malmhester at eksempler på spørsmål som kan diskuteres i et undersøkende fellesskap kan være: hva er et tall, hva er et menneske, hva er språk, hva er verden, hva er et god fellesskap? (Børresen & Malmhester, 2003). Dette er ikke nye spørsmål, men tankeproblemer og utfordringer vi finner langt tilbake i tid. I over 2500 år har mennesker diskutert grunnleggende epistemologiske og etiske spørsmål, og drøftet betydningen av sentrale begreper som nevnt over (Tranøy & Alnes, 2015). Det er grunn til å tro at elever vil kunne stille seg de samme type spørsmål og jobbe i gode dialoger ved å møte tidligere filosofer, deres tanker, spørsmål og utfordringer.

Børresen og Malmhester (2003) skriver:

Filosofi i skolen kan ikke *bare* være de små, enkeltstående innslagene. Filosofi er ikke noe som bare kan gjøres på én bestemt måte, i bestemte situasjoner eller med et bestemt ritual. Filosofi er en holdning, en måte å være på, også i forhold til det hverdagslige (s. 36).

I dette sitatet kan det se ut til at Børresen og Malmhester beveger seg bort fra Lipmans strenge krav til filosofisk innhold, og deres egen metode for filosofisk samtale. De har alle fremmet ideen om at filosofi bør være eget fag, med egen litteratur tiltenkt barn og elever i ulike aldersgrupper. Samtidig kan sitatet tolkes som en fremstilling av et ideal: at en filosofisk holdning skal gjennomsyre lærerens tanke, og kunne brukes i alle temaer og i alle fag. Kanskje kan en i dette sitatet se et mer pedagogisk syn på filosofi i skolen, hvor fokuset ligger på hvordan en som lærer kan ha en filosofisk holdning til undervisning.

3.2 Schjelderup og Olsholt: en sokratisk holdning

Schjelderup og Olsholt (1999) skriver i *Filosofi i skolen* at de ikke kan eller vil gi en bestemt oppskrift på hvordan filosofi i skolen bør gjennomføres. De peker likevel på noen prinsipper som bør ligge til grunn for en filosofisk samtale. For å oppsummere disse kort, dreier det seg om en respektfull holdning til hverandre, undring mot virkeligheten, begrunnelse og

forklaring av sine påstander, frivillig deltagelse i dialogen og et forsøk på å skape en lenke av argumenter som bygger på hverandre. Et siste prinsipp beskriver lærerens rolle, som jevnbyrdig deltager, men ansvarlig for at de filosofiske kravene blir overholdt. Schjelderup og Olsholt (1999) er opptatt av at læreren skal innta en sokratisk holdning. Det er her forstått som at læreren skal være en spørrende og åpen skikkelse. En som hjelper elevene til å ”forløse” den tanken og kunnskapen de sitter inne med, ved hjelp av logisk tenkning og fornuften, slik Sokrates selv skal ha gjort det.

Breivik og Løkke (2007) skriver at et av kjennetegnene ved en filosofisk samtale er de filosofiske spørsmålene. Schjelderup og Olsholt (1999) forklarer et filosofisk spørsmål på den måten at det må søke etter noe som er lagt til grunn ved virkeligheten, og mulige svar skal ikke kunne utgjøre absolutte eller definitive løsninger. Filosofiske spørsmål streber mot en erkjennelse av hvordan verden er i seg selv, uavhengig av oss og våre enkelte liv, uavhengig av den tiden og kulturen vi lever i. Svarene skal ikke være eviggyldige eller objektive.

Schjelderup og Olsholt (1999) skriver at mange av de som arbeider med filosofi med barn er opptatt av demokratiaspektet. Et sentralt navn i denne sammenheng er Ann Margaret Sharp, som har jobbet mye med Lipman. Hun har argumentert for at et filosofisk og dialogisk fellesskap for barn og ungdom kan ha betydning for utvikling av sosiale egenskaper og holdninger som er uunnværlige i et moderne demokrati. John Dewey, amerikansk filosof som har hatt betydning for Lipmans utvikling av P4C, var spesielt opptatt av pedagogikk og demokratibyggning. Han hevdet at det viktigste skolen kunne gjøre var å lære elevene å tenke kritisk. Selvstendig tenkende samfunnsborgere er en betingelse for et velfungerende demokrati, i følge Dewey (Fastvold, 2009).

En av utfordringene Schjelderup og Olsholt (1999) beskriver i sin bok, *Filosofi i skolen*, er nytteperspektivet. De sier at filosofien er anklaget for manglende nytteverdi i skolen og dette reagerer de sterkt på. Ingen fag kan være mer nyttig enn filosofi, skriver de, hvis man forstår nytte i skolen som det å utvikle unge menneskers intellekt, kreativitet og etikk, fremfor å tenke på nytte som det å utdanne, det de kaller, yrkestilpassede kunnskapsmaskiner.

3.3 Filosofi som metode i lys av skolens styringsdokumenter

Som tidligere nevnt, ble det gitt ut mye litteratur på området ”filosofi som metode i skolen” i forbindelse med L97, men en ny læreplan behøver ikke sette en stopper for den filosofiske samtalen. I følge Gunn Imsen (2009) har læreplanverket for Kunnskapsløftet en målstruktur inndelt i fem nivåer, om en regner med formålsparagrafen. I dette kapittelet vises eksempler på hvordan filosofi i skolen kan knyttes til alle fem nivåene: formålsparagrafen, den generelle læreplanen, prinsipper og rammer for opplæringen (inkl. Læringsplakaten), formål med faget og kompetansemål i faget.

”Elevane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst” (Kunnskapsdepartementet, 2014). Dette er et eksempel på evner skolen skal fremme, hentet fra formålsparagrafen i opplæringslova. Videre står det at opplæringen blant annet skal fremme demokrati, likestilling og vitenskapelig tenkemåte. Tidligere i oppgaven har Schjelderup og Olsholt (1999) vist til navn som knytter sammen demokrati og filosofi i skolen. Ifølge Børresen og Malmhøster (2003) kan likestilling, miljøbevissthet og etikk være sentrale emner å ha skape filosofiske samtaler rundt. Som tidligere nevnt påpeker Børresen og Malmhøster (2003) at en filosofisk samtale kan bidra til å fremme et vitenskapelig samfunn. På bakgrunn av dette er det grunn til å tro at den filosofiske samtalen vil kunne fremme evner og bevissthet knyttet til temaer skolen anser som viktige.

Ser vi på den generelle delen av læreplanen (2011) finner vi blant annet en beskrivelse av de ulike mennesketypene skolen skal fremme. Noe av det som står beskrevet i forbindelse med det skapende mennesket er som følger:

Utdanninga skal ikkje berre overføre lærdom - den skal også gi elevane kompetanse til å skaffe seg og vinne ny kunnskap (...). Kritisk tenking inneber å prøve om føresetnadene for og dei einskilde ledda i ei tankerekkje held. Målet for undervisninga er å trene elevane både til å kombinere og å analysere - å utvikle både fantasi og skepsis slik at røynsle kan omsetjast til innsikt

Videre står det at en vitenskapelig arbeidsmåte vil utvikle både kreative og kritiske evner, og er noe alle kan delta i. Det står at vitenskapelig tenkemåte og arbeidsmetode blant annet krever evne til undring og å stille nye spørsmål (Utdanningsdirektoratet, 2011). Dette, og flere av begrepene i sitatet over, kan vi kjenne igjen i beskrivelsen av et undersøkende fellesskap. Med andre ord har beskrivelsen av vitenskapens og filosofiens metode flere felles trekk. Kanskje er det bare oppgavene og problemene som skiller seg fra hverandre? Mens

filosofiske spørsmål ikke skal ha som mål å komme frem til en evig sannhet, kan praktiske problemers løsninger være enten rette eller gale (Breivik & Løkke, 2007).

Prinsipp for opplæringa baserer seg på formålsparagrafen og den generelle læreplanen. Der er det en gjentakelse fra de tidligere nevnte dokumentene. Opplæringen skal ” (...) stimulere elevane og lærlingane/lærekandidatane til å utvikle egne læringsstrategiar og evne til kritisk tenking” (Kunnskapsdepartementet, 2006). Det er grunn til å tro at dette er to evner som henger sammen. Å kunne reflektere kritisk over sine egne læringsstrategier er sentralt for å vurdere hva som fungerer eller ikke fungerer. Begge disse punktene knyttes til 21st Century skills, evner ungdom i dag trenger for å tilpasse seg fremtidens arbeidssituasjon og samfunn (Hopfenbeck, 2014). Tidligere i oppgaven er det vist at evne til kritisk tenkning er et av målene i den filosofiske samtalen. Forholdet mellom kritisk tenkning i skolen og den filosofiske samtalen drøftes i større grad i neste kapittel.

I beskrivelsen av formål for faget, står det at RLE skal ”bidra til ny innsikt og gi rom for dialog tilpasset de ulike alderstrinn” (Utdanningsdirektoratet, 2008a). Den filosofiske samtalen kan oppfylle begge punktene. Breivik og Løkke (2007) skriver at et undersøkende fellesskap kan hjelpe elevene til å få nye perspektiver, ny kunnskap og ny innsikt. Det er grunn til å tro at en filosofisk samtale kan tilrettelegges for ulike aldersgrupper, det er det Lipman gjør når han har filosofi med barn før de begynner på skolen. Schjelderup og Olsholt (1999) påpeker at det å tilpasse samtalen er helt sentralt for å kunne inkludere hele klassen.

Filosofi er i dag et emne i læreplanen for RLE i grunnskolen, og under kompetansemålene etter 10.trinn finner vi kunnskapsmål om filosofer og deres tanker. Samtidig kan vi oppdage verb som beskriver hva elevene skal kunne gjøre. Eksempler på dette er reflektere, drøfte og føre dialog (Utdanningsdirektoratet, 2008b). Et av målene i et undersøkende fellesskap er, som tidligere presentert, at elevene sammen skal nettopp drøfte og reflektere, og i dialog med læreren jobbe mot en avklaring av problemet.

4. Kritisk tenkning gjennom filosofi som metode

Et av begrepene som ser ut til å gå igjen i alle beskrivelser av filosofi i skolen er evne til kritisk tenkning. Lipman (2003) knytter det til at elevene skal trene opp sin dømmekraft og ”thinking skills”. Brenifier skriver om å bryte med forforståelser til verden rundt seg, det er grunn til å tro at dette kan skje gjennom å innta en kritisk holdning (som referert i Breivik & Løkke, 2007). I skolens styringsdokumenter finner vi at evne til kritisk tenkning er noe av det skolen skal styrke gjennom opplæringen. Dette kapitlet vil undersøke hvilken betydning filosofi som metode kan ha for kritisk tenkning som mål i skolen.

Hva vil det si å tenke kritisk i denne sammenheng? Morten Fastvold (2009) skriver at det å bruke rasjonaliteten på en selvstendig og undersøkende måte kan kalles for kritisk tenkning. Han er opptatt av at uttrykket ”kritisk tenkning” er velbrukt og positivt ladet i filosofien. Anne Schjelderup (2012) underviser i vitenskapsteori ved UiO, et fag som skal gi innføring i filosofisk og vitenskapelig metode. Hun stiller seg bak Fastvolds uttalelser i boka *Kritisk tenkning i klasserommet*; ”med ’kritiske’ spørsmål mener jeg ikke ’kritisk’ i form av negativt kritiserende, men i form av undersøkende, hvor man stiller spørsmål for å finne ut mer” (s. 57-58). Begrepet ”kritisk” kan sies å her være synonymt med åpent og undersøkende (Fastvold, 2009).

Kritisk tenkning vil si å bruke våre rasjonelle evner bevisst til å undersøkende et tema, eller være åpen for å se flere sider av en sak. På denne måten knytter kritisk tenkning seg til skolen og filosofi som metode (Fastvold, 2009). Schjelderup (2012) sier at det ikke finnes nøytral kunnskap. En lærer bør være ærlige med elevene ved å si at et emnet presenteres fra et bestemt perspektiv, for eksempel når en skal arbeide med ulike trostradisjoner og livssyn RLE-faget. Fastvold (2009) skriver at det uansett er viktig å kunne tenke kritisk. Elever må kunne vurdere det de lærer, leser og hører. Dette er spesielt viktig i skolen hvis en ønsker å danne selvstendig tenkende mennesker som for eksempel kan ivareta et demokratisk styresett. Som presentert i kapittel 3.2 og 3.3 står demokrati-perspektivet sterkt, både i filosofi-tradisjonen og i skolens formålparagraf. Ifølge Fastvold (2011) skriver Dewey at det å tenke kritisk ikke bare er viktig for elevene selv, men for hele samfunnet.

Schjelderup og Olsholt (1999) skriver at ved å innføre filosofiske samtaler i skolen kan barna innforlives med den praksis vi ofte kaller kritisk tenkning, som vil si evnen til å skille mellom gode og dårlige resonnementer, se sammenhenger og en sak fra ulike perspektiver. Anne Schjelderup (2012) bruker flere begreper som kan knyttes til kritisk tenkning, når hun skriver om filosofi i skolen. Hun sier at om elevene skal utvikle presis tenkning, må de få være i et miljø der god tenkning praktiseres hele tiden, i alle fag. Det holder ikke å gjøre det i en løsreven filosofitime. Hun mener at det derfor kan være nyttig å implementere filosofi som metode i den ordinære undervisningen.

Anne Schjelderup (2012) viser til Jean Piagets teori om at barn utvikler kognitive skjema for å skape orden og forutsigbarhet. Dette er skjemaer som består av ulike begreper og sammenhenger. Denne måten å kategorisere ulike begreper på, blir satt på prøve i møte med nye erfaringer eller i samtale med andre. Hver gang barnet møter et fenomen som ikke passer inn, blir han eller hun nødt til å nyansere og utvikle mer presise definisjoner. På bakgrunn av dette kan vi si at menneskets tenkning utvikles i dialog med andre. En filosofisk samtale kan beskrives som en dialog hvor målet er at eleven skal utprøve sin forståelse av ulike begreper. Dette er det Brenifier ønsker å oppnå gjennom dialogen. Han vil, gjennom en sokratiske og kritiske spørsmål, grave seg ned til sakens kjerne (som referert i Breivik og Løkke, 2007). Det er grunn til å tro at Brenifiers metode fører til kritisk tenkning gjennom den filosofiske dialogens krav til å presisere begrepene. Lipman skriver at å utfordre kjente fenomener er en sentral del av samtalen, men målet er ikke det svaret gruppen kommer frem til. Den filosofiske samtalen er målet i seg selv, fordi denne type dialog vil trene elevene i å tenke kritisk og selvstendig (Lipman, 2003).

Anne Schjelderup (2012) skriver at elevene kan trenes opp til å stille kritiske spørsmål, men at det er læreren som har dette ansvaret når en innfører filosofiske samtaler i et klasserom. Som Schjelderup og Olsholt (1999) har påpekt er lærerens rolle og holdning i samtalen et forbilde for elevene. Læreren kan fremme dialog ved å anerkjenne det elevene sier. Ved å vise tillitt til og respekt for elevene, og behandle dem subjekter, mener Anne Schjelderup (2012) at elevene etter hvert vil ta større ansvar i en filosofisk samtale. For å fremme kritisk tenkning, bør læreren stille spørsmål ved det elevene tenker og la dem vise sine argumentasjonsrekker.

Børresen og Malmhester (2003), Anne Schjelderup (2012) og Lipman (2003) har blitt nevnt i kontekst med filosofisk og vitenskapelig metode så langt i oppgaven. De mener at det finnes noe felles mellom disse to. Matthew Lipman (2003) sier at forskjellen på filosofiens metode og naturvitenskapens metode er at vitenskapen kun legger vekt på relasjonen mellom årsak og virkning, mens filosofien i tillegg fokuserer på relasjonen mellom helhet og del. Dette gjør den i stand til å håndtere meningsaspekter. På denne måten kan elevene få hjelp til å forstå sammenhengen mellom det de lærer og det de selv opplever (som referert i Schjelderup, 2012). Anne Schjelderup (2012) er enig i at det er viktige forskjeller mellom filosofiske og vitenskapelige spørsmål. Hun skriver at en likevel kan bruke de samme metodiske grep til å undersøke begge type spørsmål. Ifølge Fastvold (2009) er det den kritiske tenkning, eller holdning, som er felles i den filosofiske og vitenskapelige metoden. Kritisk tenkning kan tenkes som en bro mellom filosofi og vitenskap, som tar elementer fra begge områder eller kobler dem sammen, skriver han.

Det er grunn til å tro at det eksiterer et nært bånd mellom kritisk tenkning og et undersøkende fellesskap. Et undersøkende fellesskap ble innledningsvis beskrevet som en arena hvor elever inntar en slik åpen og undersøkende holdning. Schjelderup og Olsholt (1999) skriver at et av prinsippene ved en filosofisk samtale er at elevene må ha en undrende fatning, og læreren en sokratisk holdning. Begge deler kan beskrives med ordene åpent og undersøkende. Med andre ord kan en påstå at et undersøkende fellesskap og en filosofisk samtale skal være preget av det positive begrepet kritisk tenkning, så lenge vi gjør nytte av Anne Schjelderups definisjon.

Kritisk tenkning har gjennom oppgaven blitt knyttet til flere deler av opplæringen, for eksempel demokratispektet, læringsstrategier og problemløsning gjennom logisk tenkning. Schjelderup og Olsholt (1999) og Lipman (2003) er opptatt av at elevene skal trene opp sin dømmekraft og kunne se en sak fra flere sider. Begge deler knyttes til kritisk tenkning. Dette er evner den norske skolen ønsker, det oppdager en ved å finne begreper som *drøfte* og *reflektere* i læreplanene (Utdanningsdirektoratet, 2008b). En gjennomgående tråd i tradisjonene for filosofi som metode i skolen, er at dette må skje over tid, i et klassemiljø som har en åpen og aksepterende tone. Det er i et slik fellesskap den kritiske tenkningen kan utvikles gjennom dialog (Schjelderup, 2012). Det er grunn til å tro at flere av skolens mål, som en finner i styringsdokumentene, kan fremmes gjennom kritisk tenkning i et undersøkende fellesskap. På denne måten kan en si at kritisk tenkning er noe av det som knytter filosofi som metode sammen med den norske skolen i dag.

5. Kritiske perspektiver på filosofi som metode i skolen

Filosofi som metode i skolen kan bidra til å møte skolens overordnede ferdighets- og holdningsmål. Det pekes på flere positive effekter ved å innføre et undersøkende fellesskap i klassen. Likevel har filosofi som metode møtt kritiske blikk og perspektiver fra ulike hold. I dette kapittelet presenteres noen av disse perspektivene og knyttes til tidligere presentert teori i oppgaven.

Religion, livssyn og etikk er et fag som normalt skal samle alle elever. I *Opplæringsloven* og i *Formål for faget* i læreplanen for RLE-faget finner vi at undervisningen skal være objektiv, kritisk og pluralistisk (Utdanningsdirektoratet, 2008a). Men kritisk tenkning i skolen er ikke bare uproblematisk. Sidsel Lied (2011) refererer til Jackson (1997) når hun i en kommentar til hans presentasjon av "the interpretive approach" skriver at det å studere og møte andre perspektiver og livssyn, kan gi elevene ny innsikt. Med tanke på skolens styringsdokument høres ny innsikt og refleksjon positivt ut, men for andre kan det oppfattes som "risky business". Lied (2011) opplevde at enkelte foreldre ved en norsk, kristen friskole var redd refleksjon i klasserommet kunne lede til *kritisk* refleksjon. Disse foreldrene ønsket ikke at barna skulle reflektere kritisk rundt deres kristne tradisjon, men akseptere den. Samtidig vet vi at endringene i formålet for faget skjedde etter at en foreldregruppe mente kristendommen sto for sterkt i undervisningen, og gikk rettens vei.

Hans Bringeland (2009) er en av de som i nyere tid har skrevet noen kritiske bemerkninger til filosofi i skolen. I 2009 skrev han en artikkel i *Prismet* hvor han blant annet kritiserer manglende kritisk drøfting og evaluering på området, kritikk vi også finner hos Breivik og Løkke (2007). De sier at dette kan skyldes for lite vekt på motforestillinger og for stor vekt på lærerens subjektive meninger. Fastvold (2004) fant at filosofi i skolen stort sett ble gjennomført på bakgrunn av lærerens egen interesse (som referert i Børresen & Malmhester, 2007). Breivik og Løkke (2007) tror at lærerens tolkninger og tilbakemeldinger gjerne ble fremstilt mer positivt på grunn av deres personlige interesse for emnet.

Når det kommer til kritisk tenkning i filosofi som metode, refererer Hans Bringeland (2009) til John Rawls. Han skriver "det er like diskriminerende mot ikkje-liberale å forkynne kritisk tenkning som det er mot ikkje-kristne å forkynne kristne verdier" (s. 15). Det kan oppstå en konflikt mellom skolen og de foreldre som mener det bør være en ukritisk aksept av deres livssyn eller trostradisjon (Bringeland, 2009). Og midt i denne konflikten befinner det seg et

annet menneske. Eleven kan risikere å havne i klemme mellom skolens forventning om å være åpen og undersøkende, og de forventningene eleven har fra hjemmet (Korsmo, 2007).

Som tidligere presentert finnes det ulike syn på hvordan filosofi i skolen bør være. Børresen og Malmhesters metode har stått sterkt grunnet flere kurs og utgitte bøker, men den har også møtt kritikk. Trude Hansen (2008) er en av de som mener at en slik metode er for omfattende og tar for lang tid å lære til elevene. Da hun skulle bringe filosofi som metode inn i sin klasse, så hun seg nødt til å lage egne variasjoner for å få nytten til å være verdt tiden det tok. Hun skrev i en artikkel om filosofi i barneskolen, *Finna seg ei gåte stor og leita etter svaret langs eit spor*, en kommentar til Børresen og Malmhesters syn på at den filosofiske samtalen skal lede frem til det beste eller ene rette svaret. Hansen (2008) skrev at når en har elever med ulike livssyns- og trostradisjoner i klassen, kan en komme i skade for å rokke ved deres grunnforestillinger om livet i jakten på ”det rette svaret ” eller enighet. Lipman (2003) er opptatt av at elevene skal begrunne påstandene sine. Hvis målet er at de skal bli bedre til å argumentere og underbygge sine standpunkt, og i tillegg trenes i å tolerere andres standpunkt, er det ikke sikkert det vil bli styrket av å jobbe mot en felles enighet.

Hans Bringeland (2009) viser til Steinar Bøyums artikkel i *Utdanning, Kvifor og korleis bør vi ha filosofi i skulen*, fra 2005 når han skriver om en annen utfordring filosofiske samtaler kan møte i skolen. Både elever og lærere er mangfoldige og pluralistiske grupper. Når en åpner for refleksjon rundt viktige temaer som etikk, likestilling, sosialt ansvar, kan det hende at læreren sitter med ideer som hvilke holdninger ungdommene bør ha. En slik skjult agenda kan gjennomskues av ungdommene, og er ikke i overensstemmelse med beskrivelsen av lærerens rolle i et undersøkende fellesskap. Likevel skal læreren fremme et sett med verdier som vi finner i ulike styringsdokument. Enkelte holdninger, som for eksempel rasisme, er ikke ønsket i skolen, eller for den saks skyld i samfunnet.

Å ha Sokrates som forbilde i den filosofiske samtalen er ikke uvanlig, verken i nasjonal eller internasjonal sammenheng. Vi har sett at både Schjelderup og Olsholt (1999) og Børresen og Malmhester (2003) har brukt Sokrates som modell for sine tilnærminger til filosofi som metode i skolen. Vigdis Sogne-Møller mener at en sokratisk dialog ikke er noen vanlig samtale, men en samtale mellom to personer hvor den ene spør og den andre svarer. Sokrates var, slik Platon fremstiller det, den som styrte samtalen, og både han og spørsmålene ble oppfattet som plagsomme og irriterende av andre. Men å gjennomføre en sokratisk dialog på dette viset, er ikke lett i dagens klasseromssituasjon. Derfor er læreren nødt til å ta med seg

denne holdningen inn i et felleskap. Sogne-Møller mener det derfor blir feil å kalle en filosofisk samtale for en sokratisk dialog (som referert i Bringeland, 2009).

Det er likevel grunn til å tro at dialog kan være et redskap i møte med andre tradisjoner og livssyn. Marie von Lippe (2009) skriver at det er hvordan vi snakker om andre religioner og livssyn som bidrar til en forskjell. Det er viktig at klasserommet er et åpent og trygt forum, hvor både lærer og elever inntar de rette rollene og holdningene (som referert i Lied, 2011). Dette understreker hvor viktig det er at klasserommet blir en arena for et undersøkende felleskap, hvor læreren er forbilde, uten å legge føringer for hvilke tanker som er rett. Det kan virke som om det er en smal line mellom å vise hvordan elevene bør oppføre seg og fortelle dem hva som er rett eller galt.

6. Oppsummering og egne refleksjoner

Etter å ha sett hvilke uenigheter som finnes blant teoretikerne på området, forstår en at det ikke finnes én riktig metode eller måte å gjennomføre filosofi i skolen. Selv om Børresen og Malmhøster forteller at målet er å komme frem til enighet, eller det som er ”mest rett”, har oppgaven sett argumenter for at filosofi i skolen i større grad skal preges av kritisk tenkning i betydning av Anne Schjelderups definisjon: åpent og undersøkende. En slik holdning bygges ved at elevene trener på å argumentere, begrunne og se flere mulige perspektiver ved en sak. Det er denne evnen til kritisk tenkning vi finner i alle styringsdokumenter, og som Dewey og Sharp mener er sentral for demokratibygging i et samfunn.

Slik forfatteren av oppgaven har forstått det, kan et åpent og undersøkende fellesskap bidra til toleranse, respekt og aksept blant elevene. På en annen side er dette sentrale holdninger for å bygge et godt klasse- og læringsmiljø, noe som igjen er helt grunnleggende for å skape et undersøkende fellesskap. Å ta den filosofiske samtalen inn i klasserommet, i form av et undersøkende fellesskap, kan gi positive virkninger for hele klassen. Det kan likevel tenkes at den gode sirkelen vil ha en motsatt effekt, hvis en av faktorene ikke er på plass i klasserommet.

Slik Lied (2011) og Bringeland (2009) har påpekt, er det ikke problemfritt å innføre kritisk tenkning og filosofiske samtaler i et klasserom. Nok en gang ser det ut til at resultatet av en slik metode ligger i lærerens hender. Det er derfor fint å kunne vise til Hansen (2008) som skapte egne variasjoner av filosofi som metode, tilpasset sine elevers evner og muligheter. Samtidig kan en undres om de positive følgene et undersøkende fellesskap kan gi, vil bli mindre og færre ved å ikke følge for eksempel Børresen og Malmhøsters metode.

Å kunne møte elevene på en annen plattform, hvor deres tanker og meninger blir verdsatt og betyr like mye som lærerens, og de sammen skal undersøke og drøfte et problem, kan virke som en spennende metode. En metode som tar tid. Gjennom de tre år med praksis, har det vist seg at tid er en luksus lærere ikke har overflod av. Å ha filosofi som eget fag, å følge en bestemt rutine eller bringe inn spesiell litteratur på området anses som utfordrende i dagens skole. Kanskje vil SAPEREs holdning til filosofi som metode gjøre seg bedre i den norske skolen i dag, enn Lipman eller Brenifiers tilnærming.

Hvilken betydning kan filosofi som metode i skolen ha for elevenes evne til kritisk tenkning? Det var aldri et mål å slå fast et endelig svar på denne problemstillingen, men belyse og undersøke det basert på den utvalgte litteraturen. Det er grunn til å tro at filosofi som metode, i betydning en filosofisk samtale, vil fremme elevenes evne til kritisk tenkning gjennom samtale og refleksjon. Lærerens rolle er ifølge Schjelderup og Olsholt (1999) av stor betydning, ikke minst er det viktig at hun inntar en sokratisk holdning. At læreren stiller åpne spørsmål som utfordrer elevens begreper, tanker og argumentasjonsrekker, kan bidra til å nyansere et bilde elevene trodde var svart-hvitt. Å kunne gjøre det knyttes til evnen å kunne tenke kritisk (Fastvold, 2009).

Kanskje er det ikke formen eller metoden, men lærerens evne til å stille gode spørsmål og skape undring hos elevene, som har betydning for deres evne til kritisk tenkning? I så fall vil denne lærerens filosofiske holdning kunne implementeres i alle fag, slik Anne Schjelderup (2012) skriver at det bør skje, uten at det trenger å ta lengre tid. Gjennom lærerens evne til å innta en sokratisk rolle, kan det tenkes at klasserommet vil bli et fellesskap av tanker. Tanker og evner fremtidens Norge har bruk for.

Litteraturliste

- Breivik, J., & Løkke, H. (2007, November 9). *Regjeringen*. Hentet Mars 11, 2015 fra Filosofi i skolen - en kunnskapsoversikt: <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/rapporter/filosofi-i-skole.pdf>
- Brenifier, O. (2004). *Bare spør!* (K. E. Ellefsen, Overs.) Oslo: Cappelens Forlag as.
- Bringeland, H. (2009, januar 1). Filosofi i grunnskulen? Nokre kritiske perspektiv. *Prismet* , 60 (1), ss. 5-20.
- Børresen, B., & Malmhester, B. (2003). *La barna filosofere: Den filosofiske samtale i skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Børresen, B., & Malmhester, B. (2007). *Rapport fra prosjekt: Tenk! Filosofi i skolen*. Utdanningdirektoratet .
- Eidhamar, L. G., Leer-Salvesen, P., & Hølen, V. (2007). *Den Andre*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Fastvold, M. (2009). *Kritisk tenkning - Sokratiske samtaleledelse i skole*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Hansen, T. (2008, September 1). Finna seg ei gåte stor og leita etter svaret langs eit spor. Den filosofiske samtalen i barneskolen. *Prismet* , 59 (3), ss. 197-210.
- Hopfenbeck, T. N. (2014, September 9). Om Selvregulering, vurdering og god undervisning. Hamar, Norge.
- Imsen, G. (2009). *Lærerens verden: innføring i generell didaktikk* (3. utgave. utg.). Oslo: Univeritetsforlaget.
- Korsmo, E. K. (2007, mai 6). *Filosofi i skolen kan gi konflikter*. Hentet april 28, 2015 fra Forskning.no: <http://forskning.no/skole-og-utdanning/2008/02/filosofi-i-skolen-kan-gi-konflikter>

Kunnskapsdepartementet. (2014, August 1). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Hentet Januar 14, 2015 fra Lovdata: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1

Kunnskapsdepartementet. (2006, Juni 1). *Prinsipp for opplæringa*. Hentet April 24, 2015 fra Utdanningsdirektoratet: <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/?read=1>

Lied, S. (2011). The Dialogical RE Classroom: A Safe Forum and a Risky Business. I B. Schüllerqvist, *Patterns of Research in Civics, History, Geography and Religious Education* (ss. 165-174). Karlstad: Karlstad University Press.

Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*. West Nyack, NY, USA: Cambridge University Press.

Schjelderup, A. (2012). *Kritisk tenkning i klasserommet: Filosofisk metode i undervisning og veiledning*. Oslo: Kommuneforlaget AS.

Schjelderup, A., Olsholt, Ø., & Børresen, B. (1999). *Filosofi i skolen*. Oslo: Tano Aschehoug.

Tranøy, K. E., & Alnes, J. H. (2015, februar 11). *Filosofi*. Hentet april 28, 2015 fra Store norske leksikon: <https://snl.no/filosofi>.

Utdanningsdirektoratet. (2011, Desember 21). *Generell del av læreplanen*. Hentet April 10, 2015 fra Utdanningsdirektoratet: <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/Det-skapande-mennesket/>

Utdanningsdirektoratet. (2008a, august 1). *Læreplan i religion, livssyn og etikk: Formål*. Hentet April 13, 2015 fra Utdanningsdirektoratet: <http://www.udir.no/kl06/RLE1-01/Hele/Formaal/>

Utdanningsdirektoratet. (2008b, august 1). *Læreplan i religion, livssyn og etikk: Kompetansemål*. Hentet Mars 11, 2015 fra Utdanningsdirektoratet: <http://www.udir.no/kl06/RLE1-01/Kompetansemaal/?arst=98844765&kmsn=-1654775316>

