



Høgskolen i **Hedmark**

Avdeling lærerutdanning og naturvitenskap, Hamar

Marthe Berger Pedersen

Bacheloroppgave

Å tenke i alle fag

- Fundamentet for de grunnleggende ferdighetene

To Think in all Subjects

- The Foundation for the Elementary Skills

Grunnskolelærerutdanning for 5. til 10. trinn

Vår 2016

Samtykker til utlån hos høgskolebiblioteket

JA  NEI

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage

JA  NEI

---

## Norsk sammendrag

<b>Tittel:</b> Å tenke i alle fag – fundamentet for de grunnleggende ferdighetene	
<b>Forfatter:</b> Marthe Berger Pedersen	
<b>År:</b> 2016	<b>Sider:</b> 28
<b>Emneord:</b> Filosofisk metode, kritisk tenkning, fremtidens skole, grunnleggende ferdigheter.	
<b>Sammendrag:</b> Denne bacheloroppgaven tar for seg hvordan filosofi som metode i grunnskolen skal kunne bidra til å fremme elevenes kritiske tenkning. Med støtte fra ulike kilder argumenteres det for hvordan kritisk tenkning er fundamentalt for de grunnleggende ferdighetene, og er en nødvendig kompetanse i møte med fremtidens samfunn. Det legges frem erfaringer knyttet til bruk av filosofi som metode, som peker spesielt på positiv utvikling i lesing, skriving og muntlige ferdigheter.	

---

## Engelsk sammendrag (abstract)

<b>Title:</b> To Think in all Subjects – The Foundation for the Elementary Skills	
<b>Author:</b> Marthe Berger Pedersen	
<b>Year:</b> 2016	<b>Pages:</b> 28
<b>Keywords:</b> Philosophical method, reflection, critical thinking, elementary skills	
<b>Summary:</b> This bachelor thesis examines how philosophy as a method can help to promote students' critical thinking in secondary school. The thesis advocates with support from various sources, how critical thinking is fundamental to the elementary skills and is a necessary competence when facing the future society. Further, it presents experiences related to the use of philosophy as a method, pointing especially on progress in reading, writing and oral skills.	

## Forord

Ved Høgskolen i Hedmark, avdeling Hamar, følger jeg utdanningsløpet Grunnskolelærer 5-10. Da jeg som en avsluttende del av faget Pedagogikk og Elevkunnskap skulle skrive en bacheloroppgave, var jeg ikke i tvil om hva jeg ønsket å skrive om. De to siste studieårene har jeg hatt RLE som fag, og har der blitt introdusert for filosofi i form av filosofihistorie og filosofi som metode i undervisningen. Temaet fanget raskt min oppmerksomhet, og blomstret med tiden opp til en brennende lidenskap for hvordan ulike måter å tenke på kan benyttes som en ressurs i undervisningen. Gjennom det siste årets arbeid med oppgaven, gikk det opp for meg hvor mange ulike aspekter ved skolen og elevenes læring filosofi berører. Jeg har derfor lest store mengder litteratur, som viste seg å ikke være relevant, da jeg til slutt hadde klart å begrense oppgavens omfang. Mitt engasjement for filosofi som metode har vokst etter hvert som min kunnskap om emnet har blitt utvidet, og jeg håper at denne besvarelsen kan føre til at flere kan se verktøyet som en ressurs for livslang læring.

Selv om filosofi i seg selv er spennende, er jeg overbevist om at min interesse for emnet også er takket være kvaliteten på undervisningen jeg fikk. Jeg ønsker i den forbindelse å takke min lærer og veileder Harald Løken, som har vist meg veien inn i undringens labyrinter, og som gjentatte ganger har ført meg videre når jeg har gått meg vill.

Jeg ønsker også å takke min mor, Irene Berger, som har lest korrektur og tatt imot mine spørsmål til alle døgnets tider.

Koppang, 10. mai. 2016

---

# Innhold

<b>NORSK SAMMENDRAG .....</b>	<b>2</b>
<b>ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT).....</b>	<b>3</b>
<b>FORORD .....</b>	<b>4</b>
<b>1. INNLEDNING .....</b>	<b>6</b>
1.1 BAKGRUNN .....	6
1.2 AVGRENSNING OG PROBLEMSTILLING.....	7
1.3 BEGREPSAVKLARING .....	9
1.4 OPPBYGNING.....	9
<b>2. FREMTIDENS SKOLE.....</b>	<b>11</b>
<b>3. GRUNNLEGGENDE FERDIGHETER .....</b>	<b>13</b>
3.1 Å UTTRYKKE SEG MUNTIG.....	13
3.2 Å LESE .....	14
3.3 Å SKRIVE.....	15
3.4 GRUNNLEGGENDE FERDIGHETER I FILOSOFI SOM FAG .....	16
<b>4. FILOSOFI I SKOLEN.....</b>	<b>18</b>
4.1 FILOSOFISK METODE .....	19
4.2 ERFARINGER MED FILOSOFI I SKOLEN .....	22
4.3 UTFORDRINGER.....	24
<b>5. OPPSUMMERING .....</b>	<b>25</b>
<b>6. BIBLIOGRAFI.....</b>	<b>26</b>

# 1. Innledning

## 1.1 Bakgrunn

Skolen er fremtidens vugge og er tildelt et mandat for å utruste morgendagens samfunnsborgere med de verktøy som trengs for å mestre oppgavene som venter dem i arbeids- og samfunnslivet. Hvilke utfordringer som kommer til å møte dagens skoleelever i fremtidens samfunn er vanskelig å forutse. Teknologien og informasjonsmengden øker drastisk, og fører til at mange av de yrkene vi utdanner elevene til i dag, ikke eksisterer ennå. Dette krever en fornyelse av skolen, som utfordres til å utvikle de kompetansene som fører til kontinuerlig læring hos elevene (Ludvigsenutvalget, 2015). Disse nøkkelferdighetene må kunne åpne dører til ny kunnskap og danne rammeverket av vårt fremtidige samfunn.

I kunnskapsløftet 2006 er et fundament av fem grunnleggende ferdigheter forankret. Stortingsmelding nr. 30 *Kultur for læring* annonserer dem som «nøkkel for den enkeltes tilegnelse av ny kunnskap» (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004, s. 31). De består av *å lese* -, *å uttrykke seg muntlig* -, *å uttrykke seg skriftlig* -, *å kunne regne* - og *å kunne bruke digitale ferdigheter* i alle fag (Utdanningsdirektoratet, 2012). Man kan undres over hvorfor det *å tenke* ikke blir vektlagt i denne sammenheng. Er ikke tenkningen en forutsetning for de grunnleggende ferdighetene? Beate Børresen (2009) ser det som en mulighet at det *å tenke* blir betraktet som en spontan selvfølgelighet, og i den sammenheng undervurdert. Jeg ønsker å løfte denne ferdigheten frem som fundamental for de øvrige grunnleggende ferdigheter, ved å sette viktigheten på kritisk tenkning i relieff.

Under mitt RLE-studie ble jeg introdusert for filosofi som metode. Denne formen for samtalepraksis førte til en ny forståelse hos meg og flere av mine medstudenter, for hvor viktig refleksjon, selvstendig kritisk tenkning, samt den tankevirksomheten vi delte i fellesskap er. Ved å gjøre bruk av filosofi som metode, åpnes det for å få innblikk i og forståelse for andres perspektiv, i tillegg til å dukke ned i seg selv og beskue sine egne refleksjoner under mer systematiserte former. Samtalepraksisen tildeler deltakerne ansvar for å redegjøre for sine argumenter, og pålegges dermed å skjerpe sin tankevirksomhet. I kraft av den kritiske tenkningen utvikles en dypere innsikt i temaet vi gjennomgår, ved at påstandene drøftes kritisk.

---

Jeg ønsker å drøfte hvordan filosofi i skolen kan bidra til fokus på tenkningen som den mest fundamentale ferdigheten. Hensikten med denne oppgaven er ikke å forkaste de nåværende grunnleggende ferdigheter, men å fremheve det å *tenke* som en forutsetning for de øvrige. Videre ønsker jeg å åpne for en debatt om det å *tenke i alle fag* burde få en mer utpreget plass i læreplanene, samt å fremheve hvordan filosofi som metode kan være en god undervisningsform for å utvikle elevenes kompetanse i kritisk tenkning, dertil de øvrige grunnleggende ferdighetene.

## 1.2 Avgrensning og problemstilling

Dette er et stort tema som omfatter mer enn hva jeg kan favne om i en bacheloroppgave. Derfor kreves det en avgrensning hvor jeg utelukker filosofiens og den kritiske tenkningens betydning for: dannelsesbegrepet, med hovedvekt på den demokratiske utviklingen og identitetsutvikling; sosial kompetanse i skolen og samfunnet forøvrig; bærekraftig utvikling; metakognisjon; konfliktløsning; selvregulert læring; mentalisering, samt respekt og forståelse i et pluralistisk samfunn. Mange av disse vil likevel berøres og argumenteres for implisitt. Denne oppgaven har lagt hovedvekt på hvordan refleksjon er elementær for de grunnleggende ferdighetene i møte med fremtidens utfordringer, ved å være en nøkkel som åpner dører for videre læring. Jeg ønsker å argumentere for hvordan de grunnleggende ferdighetene bygger videre på kompetansen å *tenke*, og anser den dermed ikke ekvivalent med de fem, men som en forutsetning for å kunne tilegne seg og benytte dem adekvat. Videre vil jeg gå inn på hvordan dette kan realiseres i grunnskolen ved bruk av filosofi som metode.

Ludvigsenutvalget la frem i sin rapport et forslag om å fornye de grunnleggende ferdighetene og i den henseende å rekonstruere ferdighetene å *lese*, å *skrive* og *mundtlige ferdigheter*. Utvalget finner at disse tre inneholder blant annet kritisk tenkning og metakognisjon, som de vektlegger som uunnværlige kompetanser i fremtiden. *Digitale ferdigheter* foreslår de å bake inn i fagspesifikke kunnskaper, samtidig som det behandles i de andre fagovergrepene ferdighetene. Å *regne* i alle fag mener utvalget skal ansees som matematisk kompetanse, og ikke pålegges likevekt i alle fag (Ludvigsenutvalget, 2015). På bakgrunn av Ludvigsenutvalgets vilkår har jeg derfor viet min oppmerksomhet til tenkningens og filosofiens betydning for respektive å *lese*, å *uttrykke seg muntlig* og å *skrive*. Traavik (2009) ser på å *lese*, å *skrive* og *mundtlige ferdigheter* som *treenigheten* av de grunnleggende ferdighetene, et begrep jeg benytter videre som en forkortelse av de tre.

Ludvigsenutvalget (2015) mener *kommunisere*, *samhandle* og *delta* er suffisiente kompetansene for fremtiden. Disse begrepene er vide og berører viktige områder for at mennesker skal evne å forstå, og å gjøre seg forstått. Således er *samhandling*, *kommunikasjon* og *deltakelse* sentrale deler av treenigheten.

I dagens samfunn er mye av samhandlingen mediert i form av digitale medier, noe som åpenbart krever en kritisk refleksjon med tanke på kildekritikk, nettvett osv. Selv om *digitale ferdigheter* ikke blir tildelt et eget delkapittel, vil det likevel kunne trekkes betydelige overføringer fra den samhandlingen som oppstår, ved å benytte treenighetskompetansene som beskrives i kapittel 3.

Filosofi i skolen er et bredt begrep, som er omdiskutert både innholdsmessig og strukturelt. Schjelderup (2012) hevder at filosofi i skolen ikke nødvendigvis behøver å foregå innenfor strenge rammer, men handler om hvordan klasserommet er et miljø med rom for elevenes fordypning, ved hjelp av undring og spørsmål veiledet av læreren. Hun mener videre at filosofihistorien ikke for enhver pris skal måtte utelukkes fra filosofi som metode, men trekkes inn der det kan fremstå formålstjenlig. På den annen side har vi Børresen og Malmhøster (2003; 2007) som mener at filosofi i skolen ikke bærer preg av filosofihistorie, men er en strukturert samtale innenfor gitte vilkår. De er for øvrig enig i at filosofi er noe som burde implementeres i alle fag, skjønt Børresen og Malmhøster ser det nødvendig å timeplanfeste emnet og aller helst danne et eget fag (Børresen & Malmhøster, 2003; 2007). Schjelderup ser på filosofisk metode som et universalverktøy for å fremme god tenkning i alle fag (Schjelderup, 2012). Jeg har valgt å definere filosofi som metode i lys av Schjelderup, hvor jeg anser filosofi som en fagovergripende arbeidsmåte, som er løsrevet fra en skjematisk struktur. I dagens læreplaner nevnes filosofi eksplisitt bare i KRLE-planen, men jeg ønsker å argumentere for at metoden kan implementeres i alle fag. Selv om Schjelderup åpner for filosofihistorie som en naturlig del av undervisningen, har jeg valgt å ikke fokusere på det i denne sammenheng.

Denne besvarelsen er basert på elever på ungdomstrinnet, men jeg ser ingen grunn til at dette ikke kan appliseres til langt yngre barn, og dermed gjøre seg gjeldende for hele grunnskolen. Med bakgrunnen og avgrensningen som utgangspunkt, ønsker jeg å belyse følgende problemstilling:

*Hvordan kan filosofi som metode bidra til å stimulere den kritiske tenkningen som et fundament for de grunnleggende ferdighetene?*



---

## 1.3 Begrepsavklaring

Som seminarleder ved UiO ble Schjelderup bevisst mangler ved studentenes kompetanse. Det var på ingen måte manko på kognitive evner eller struktur til å lese pensum godt nok, men likevel evnet de ikke å bruke det de lærte på en selvstendig måte (Schjelderup, 2012). Det er her behovet for det å tenke i alle fag kommer til syne som en nødvendighet. Selv om elever mestrer og kan gjengi pensum ved å benytte seg av de grunnleggende ferdighetene på et overfladisk nivå, er det ikke dermed sagt at en forståelse ligger i bunnen. Det er skolens mandat å utvikle *kritiske samfunnsborgere* (Opplæringslova, 1998) og Kunnskapsløftet inneholder krav om at elevene skal kunne *reflektere over, ta stilling til, drøfte og uttrykke egne meninger* om ulike aspekter ved læreplanen og verden for øvrig (Utdanningsdirektoratet, 2012). Hvordan skal de mestre dette om de ikke makter å tenke selvstendig?

I denne oppgaven benytter jeg meg av uttrykket *å tenke i alle fag*. Dette begrepet rommer i denne sammenheng de kompetanser som ligger til grunn for *å tenke* som et fundament for de øvrige grunnleggende ferdigheter, og inneholder *strukturert tankevirksomhet, analyse, refleksjon og kritisk tenkning*. For at disse skal benyttes mest formålstjenlig, kan de derfor oppleves å bli brukt om hverandre i denne oppgaven.

*Kritisk* kan oppfattes som negativt ladet og forbindes gjerne med *dømmende* eller *kritiserende*. Slik ordet benyttes i denne sammenheng er *kritisk* sammenlignbart med *utforskende, granskende, nysgjerrig, meningsskapende og vurderende*. Ordet kommer fra gresk, hvor betydningen er å bedømme eller å skjelne. Vi kan dermed si at hensikten med kritisk tenkning er å bekrefte eller avkrefte, og i den henseende være positivt (Børresen, 2009). Det bør være en målsetting at fremtidens borgere er åpne for læring og utvikling, ikke at de blindt skal godta informasjon uten videre refleksjon, men fremstå som autonome individer.

## 1.4 Oppbygning

For å belyse problemstillingen har jeg gått inn i et studium av ulike litterære kilder. I arbeidets oppstartsfase gikk jeg inn i et emnesøk som strakk seg ut over landets grenser, hvor eksempelvis Matthew Lipman, SAPERE og Oscar Brenifier ble utforsket. På grunnlag av store forskjeller innenfor skolesystemene, fant jeg det i denne sammenheng mest hensiktsmessig å holde hovedfokuset på skandinaviske kilder for å beskrive filosofi som metode i den norske skole. Dog er den skandinaviske forskningen på feltet lite utbredt, så jeg har dermed sett meg

nødt til å benytte meg av forskningsresultater fra utenlandske aktører for å få et fyldigere bilde av erfaringer knyttet til bruk av filosofi i skolen.

Anne Schjelderup med hovedfag i pedagogikk og tidligere seminarleder ved UiO, samt spesialisering i filosofisk samtaleledelse, Beate Børresen som førstelektor i RLE, Jens Breivik ved Institutt for filosofi ved UiT, Håvard Løkke som spesialist på antikkens filosofi og førsteamanuensis ved UiA, og Ludvigsensutvalgets NOU 2015:8 *Fremtidens skole* har vært sentrale kilder under mitt arbeid. De har fra ulike perspektiver bidratt med forskning og teoretiske perspektiver som har støttet opp under min visjon om å fremme tenkningen i den norske skolen.

Siden oppgaven er basert på et litteraturstudium, og ikke er knyttet til egen empiri, fant jeg det mest hensiktsmessig å ha en gjennomgående drøfting. Første del av oppgaven er viet til fremtidens skole, som gjennom Ludvigsensutvalgets NOU-rapport, og Kjærnsli, Lie, Olsen, Roe og Turmos perspektiv på PISA-undersøkelsene, tar for seg hvilke ferdigheter vi kan forvente er nødvendige for fremtiden. Neste kapittel går inn på treenigheten av de grunnleggende ferdighetene, samt peker på hvordan det å *tenke* er nødvendig for et adekvat utbytte av dem. I et underkapittel drøfter jeg Børresen og Malmhesters forslag om grunnleggende ferdigheter i filosofi som et eget fag. Siste del forteller om ulike tilnærminger til filosofi i norsk skole, og hvordan det kan benyttes for å fremme de grunnleggende ferdighetene. Kapittel 4.2 og 4.3 tar for seg henholdsvis erfaringer knyttet til bruk av filosofi i skolen og utfordringer som kan tenkes å oppstå i arbeidet.

---

## 2. Fremtidens skole

Morgendagen er preget av usikkerhet og det er praktisk talt umulig å si med sikkerhet hvordan vi skal bygge fundamentet for en meningsfull fremtid. Professor i utviklingspsykologi Dion Sommer (2006) formulerer følgende:

Samfunnet endrer seg på overraskende og uforutsigbare måter og resulterer i en fremtid om bare noen årtier som verken skolens pedagogiske planleggere eller samfunnsforskere kan hevde å kjenne.... Strømmen av ny informasjon svekker eller demonterer i stigende hast klassisk/etablert viten. Den enorme nye informasjonsmengde nødvendiggjør at barn og unge lærer å strukturere og selektere mellom «betydningsfull» og «betydningsløs» informasjon. Kravene stiger til livslang omstillingsevne til ny informasjon. (s. 40-41)

Sommers perspektiv forteller oss noe om utfordringene knyttet til kunnskapsformidlingen i skolen, og peker på elevenes evne til livslang omstillingsevne som presserende. Elevene må dermed utvikle kompetanser som gjør dem i stand til å vurdere validiteten av både etablert viten og ny informasjon. De internasjonale PISA-undersøkelsene tester i stor grad evner som er nødvendige for å fungere i fremtidige samfunn (Kjærnsli, Lie, Olsen, Roe, & Turmo, 2004), og har pekt ut lesing som en av nøkkelkunnskapene til livslang læring. De egenskapene de tilegner lesekompetanse er å kunne «forstå, tolke og vurdere det de leser» (Olsen, Kjærnsli, Lie, Roe, & Turmo, 2001, s. 4), noe som tyder på en overordnet tankevirksomhet utover den rent basale ordavkodningen. I 2003 og 2012 var problemløsning med som et eget hovedområde i undersøkelsene, hvor det i stor grad er kritisk tenkning som testes (Kjærnsli, Nortvedt, & Jensen, 2014). Problemløsning og kritisk tenkning er nært beslektet og inneholder å kunne analysere argumenter, undersøke, resonnerer over og vurdere påstander (Ludvigsenutvalget, 2015). Norske elever skårer dårligere på PISA-testene enn hva som kan forventes av et land som bruker så mye ressurser på skole som Norge gjør (Kunnskapsdepartementet, 2010), og vi har lenge fokusert på et ønske om mer samsvar mellom skolen og hva nasjonale prøver kartlegger (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004). Kjærnsli et al. (2004) legger presset på lærerne, som i større grad må fokusere på å utdanne reflekterende elever. Det åpenbarer seg dermed et spørsmål om hvordan skolen skal kunne legge til rette for at de nødvendige evnene for å realisere dette kan utvikles.

Ludvigsenutvalget ble i 2013 tildelt oppgaven å fornye grunnskolens fag for å møte fremtidig arbeids- og samfunnsliv. Utvalget kom i 2015 frem til at det nasjonale, så vel som det internasjonale samfunnets utvikling krever at vi utdanner samfunnsborgere som kan stille seg

kritisk til den progressive informasjonsstrømmen verden er preget av. For å kunne komme morgendagens samfunn i møte, nødvendiggjøres en fornyelse av de grunnleggende ferdighetene, hvor kompetansebegrepet må sees i en utvidet forstand. Utvalget konkluderer blant annet med at det må legges mer vekt på tenkning som en gjennomgående faktor i kompetansebegrepet. Kritisk tenkning og problemløsning vil ha økt betydning i fremtiden, og vi vil derfor ha behov for nyskapende, problemløsende, kreative og kritisk tenkende borgere (Ludvigsenutvalget, 2015), og det er i dag fremtidens grunnmur støpes. Dette setter et press på at lærere benytter seg av undervisningsmetoder som fremmer refleksjon og danner grunnlaget for kontinuerlig læring. Ludvigsenutvalget fokuserer på at vi ikke bare må videreformidle læring som er gyldig over lengre tid, men også lære elevene å lære selv. I rapporten står det: «Elevene vil ha behov for å tilegne seg ny kunnskap og videreutvikle det de kan, og skolen bør derfor utvikle elevenes kompetanse i å lære» (Ludvigsenutvalget, 2015, s. 18). Schjelderup støtter dette ved at hun peker på elevenes egen tenkning som nøkkelen til kunnskap. Hun mener vi burde fokusere på å lære elevene å søke, undre seg over og utvikle egen kunnskap, i motsetning til hvordan vi i dagens skole i grove trekk forventer at elevene skal produsere fakta (Schjelderup, 2012).

---

### 3. Grunnleggende ferdigheter

Instinktivt kan grunnleggende ferdigheter tolkes som ferdigheter på et grunnleggende nivå. Grunnleggende ferdigheter i henhold til kunnskapsløftet, er ferdigheter som skal være grunnleggende for videre kunnskapsbygging og skal videreutvikles kontinuerlig (Utdanningsdirektoratet, 2012). De er forutsetninger for kompetanseutvikling og den fundamentale grunnmuren for læring, som skal synliggjøres i alle fag.

De fem grunnleggende ferdighetene *lese, skrive, regne, uttrykke seg muntlig og digitale ferdigheter* er som nevnt de ferdighetene Kunnskapsløftet vektlegger. Desto mer jeg fordyper meg i de grunnleggende ferdighetene og desto mer jeg setter meg inn i tekster av andre som har arbeidet med dem, jo klarere fremtrer det å *tenke* som noe fundamentalt og forutsettende for de fem. Som nevnt innledningsvis fremstiller Børresen (2009) tenkningen som noe grunnleggende som ofte tas for gitt, og påpeker at læreplanen flere steder implisitt angir evnen som sentral. Breivik og Løkke beskriver forholdet mellom en overordnet forståelse og de grunnleggende ferdighetene, der forståelsen ikke skal sees som alternativ til de øvrige ferdighetene, men som et aksiom de ikke kan unnvære (Breivik & Løkke, 2007). For å kunne lese, skrive, regne, uttrykke seg muntlig og bruke digitale ferdigheter er man altså nødt til å tenke. Vil ikke å utruste elevene med de grunnleggende ferdighetene, uten å lære dem å reflektere, dermed kunne sammenlignes med å gi dem pilkestikker uten å lære dem å bore hull i isen?

#### 3.1 Å uttrykke seg muntlig

I dagens læreplaner er det store mangler ved beskrivelsen av hva som ligger under ferdigheten *å kunne uttrykke seg muntlig* ifølge Ludvigsenutvalget. De foreslår derfor en fornyelse av denne ferdigheten, der det først og fremst er de «reseptive og produktive, lyttende og talende og retoriske sidene som hører med til muntlig kommunikasjon» (Ludvigsenutvalget, 2015, s. 48) som trenger konsolidering. Det betyr at elevene må lære å beherske ulike aspekter ved den muntlige kompetansen, både som formidlere og mottakere. Å lytte betyr å vie oppmerksomheten til den som taler og respektfullt høre på, mens det å ha en reseptiv rolle under muntlig kommunikasjon, vil si at man er lærevillig og åpen for å motta det som blir formidlet. Det produktive ved en muntlig ferdighet vil si den kognitive prosessen som danner mening og frambringer det som skal formidles, mens det å tale er det å kunne videreformidle

og ytre sitt tankeinnhold. Den retoriske siden av samhandlingen går på å formulere seg på en overbevisende måte, som appellerer til mottakeren.

Alle disse sidene ved å delta i en kommuniserende samhandling krever en form for overordnet tankevirksomhet. For å være en god mottaker kreves det at man reflekterer over senderens hensikt, perspektiv og bakgrunn for uttalelsene, samt at man må kunne stille seg kritisk til det som blir formidlet og vurdere validiteten på grunnlag av disse.

En god taler er basert på å kunne produsere gjennomtenkte og strukturerte ytringer, som formidles på en måte som treffer mottakeren. Dette krever at man er i stand til å se an sitt publikum og velge sine strategier der etter.

Disse prosessene under den grunnleggende ferdigheten *å uttrykke seg muntlig* krever refleksjon og kritisk tenkning, og det *å tenke* kommer til syne som noe fundamentalt forut for den muntlige ferdigheten. Hvordan samtlige av aspektene ved denne ferdigheten kan oppøves ved bruk av filosofi som metode i undervisningen, vil jeg komme tilbake til i avsnitt 4.1.

## 3.2 Å lese

Som nevnt i kapittel 2 er det *å lese* ansett som en kompetanse som er nødvendig for livslang læring. I følge Olsen et al. (2001) er det først i et utvidet syn, hvor lesingen innebærer en dybdeforståelse og en kritisk vurdering, at den åpner dører for ny forståelse. Man kan dermed si at det er først ved bruk av tankevirksomheten at ferdigheten *å lese* egner seg som grunnleggende ferdighet, hvis definisjonen fra Utdanningsdirektoratet legges til grunn. På samme måte som under *å uttrykke seg muntlig* vil tolkningen av avsender være avgjørende for hvordan man forstår teksten. Ved å reflektere over avsenderens ideologi, kulturelle rammer, samt hensikt med formidlingen, vil man kunne være i stand til å kritisk vurdere premissene som ligger til grunn for stoffet, og forståelsen for teksten vil kunne gå dypere (Schjelderup, 2012).

Hvis man går grundigere inn i læreplanene fra Kunnskapsløftet, og ser hvordan de grunnleggende ferdighetene skal implementeres i de enkelte fagene, vil man kunne se at det å tenke er en forutsetning for de øvrige ferdighetene. Et eksempel hentet fra læreplanen i samfunnsfag:

*Å kunne lese* i samfunnsfag inneber å utforske, tolke og reflektere over faglege tekstar for å forstå eige og andre samfunn og andre tider, stader og menneske. Det inneber òg å kunne behandle og

---

bruke informasjon frå bilete, film, teikningar, grafar, tabellar og kart, og å gjere målretta informasjonssøk, kritisk vurdering og medvitne val og bortval av kjelder. Utvikling av leseferdigheitene i samfunnsfag inneber gradvis oppøving, frå forståing av tekst og visuelle framstillingar, gjennom tolking og vurdering til utvikling av strategiar for kritisk kunnskapstileigning. Lesing for informasjonssinnhenting og kritisk lesing av kjelder tek til med å finne informasjon i enkle, tilrettelagde kjelder og å vurdere om informasjonen er nyttig. Seinare kjem oppøving av evna til å gjere egne informasjonssøk, samanlikne informasjon frå ulike kjelder og kritisk vurdere deira relevans, truverd og formål. (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 5)

Under ferdigheten *å lese* møter vi begrep som *tolke, forstå, reflektere over* og *vurdere kritisk*, noe som kan gjenkjennes i definisjonen fra PISA. Dersom vi skal forstå dette som vilkår for å mestre kompetansen *å lese* vil det være hensiktsmessig å støtte seg til Børresens teori om at tenkningen ligger som et spontant og selvfølgelig postulat i bakgrunnen. Skovholdt (2014) kan synes å støtte dette, ved å påstå at det er nødvendig at læreren utrunder elevene med verktøy for å reflektere over det de leser, før de kan tilegne seg kunnskap fra det.

### 3.3 Å skrive

*Å kunne skrive* er en nødvendig kompetanse for å kunne delta i dagens samfunn, og vi kan anta at behovet vil være økende i fremtiden (Ludvigsenutvalget, 2015). Å uttrykke seg meningsfullt i skriftlig format er nødvendig for utdanning, for kommunikasjon, for egen identitetsutvikling, for strukturering av egne tanker eller for å overbevise andre. For å skrive en god tekst kreves mer enn teknisk kompetanse (Maagerø, Krumsvik, Torvanger, & Hoem, 2011). Når man skriver gjør man sine tanker tilgjengelig i et nytt format, for seg selv, eller for andre lesere. Det er også her forutsatt at tanken ligger til grunn forut for det skriftlige. Det kan argumenteres for at tanken blir utviklet underveis i skriveprosessen, men det er den kognitive operasjonen som er fundamental før det skriftlig kan utvikles (Maagerø et al., 2011). Videre er refleksjon en sentral del av det *å uttrykke seg skriftlig*. Dersom man skal skrive en tekst for eget bruk, eksempelvis et innlegg i en dagbok, eller notater fra en forelesning, vil strukturen og oppbygningen være en helt annen enn om man skrev en barnebok eller et debattinnlegg i en avis. En god skribent har en verktøykasse med ulike modaliteter og begreper, og evner å ta disse i bruk i egnede sammenhenger. Denne formen for metaspråklig bevissthet krever å være bevisst hvordan språket best kan anvendes (Skovholt, 2014). På samme måte som ved *å uttrykke seg muntlig* og *å lese* kreves det en metakognisjon vedrørende skriftens formål.

### 3.4 Grunnleggende ferdigheter i filosofi som fag

I rapporten *Tenk! Filosofi i skolen* la Børresen og Malmhøster (2007) frem et forslag om hvordan filosofi skulle kunne implementeres i den norske grunnskolen som et eget fag. De hevder det er nødvendig å timeplanfeste disiplinen, for at det skal være realistisk at den benyttes jevnlig. Erfaringer viser at det er nødvendig for et fullverdig utbytte av faget (Børresen, 2009). Schjelderup (2012) er enig med Børresen og Malmhøster i at spredte innspill av filosofi ikke er nok for å oppøve den kritiske tenkningen, men hevder at det er mest egnet å tilføre filosofi som metode inn i den ordinære undervisningen. Børresen og Malmhøster (2007) ser for seg en trinnvis innføring av filosofi som fag, hvor det skal startes opp i henholdsvis 1. og 4. trinn, før det over tid skal ekspanderes til alle trinn. I tillegg til å danne et eget fag ønsker de for øvrig å benytte seg av filosofi som metode i (daværende) KRL-faget på alle trinn, samt å justere læreplanen. Endringene av læreplanen foreslås å omhandle endringer i ordlyden, slik at filosofi synliggjøres i andre fag. Ved å benytte *filosofi* og *filosofere* hvor man i dag finner begreper som eksempelvis *drøfte* og *samtale om*, behøver man ikke gjøre større endringer i læreplanen, hevder de (Børresen & Malmhøster, 2007).

Min første tanke vedrørende om filosofi skulle kunne virke som et eget fag, var utelukkende positiv. Ved å timeplanfeste metoden vil regelmessig bruk kunne føre til et mer adekvat filosofisk grunnlag, og over tid oppøve elevenes kritiske tenkning. Ved grundigere ettertanke slo det meg at de grunnleggende ferdighetene Børresen og Malmhøster foreslo for faget er meget gode, men kunne dog like gjerne ha vært gjeldene i alle fag. De lød som følger:

*Å kunne uttrykke seg muntlig* i filosofi er å kunne presentere egne tanker i form av spørsmål og påstander/svar og å kunne lytte til andre gjøre det samme. Det er også å kunne bygge på det andre sier i sin argumentasjon.

*Å kunne uttrykke seg skriftlig* i filosofi er å kunne skrive ned egne tanker og andres utsagn.

*Å kunne lese* i filosofi er å kunne forstå meningen med en tekst.

*Å kunne regne* i filosofi er å kunne bruke firefeltstabeller i arbeidet med distinksjoner. Å kunne identifisere enheter.

*Å kunne bruke digitale verktøy* i filosofi er å kunne legge fram egne tanker og forholde seg til andres utsagn, i samtaler på nettet. Det handler også om å innhente kunnskaper om filosofer og filosofiske temaer/problemer. (Børresen & Malmhøster, 2007, s. 79)

Ovenfor er det umiskjennelig at samtlige punkt under treenigheten er å gjenkjenne fra hva Ludvigsenutvalget legger i kompetansebegrepene. I kapittel 4 argumenterer jeg for hvordan



filosofi som metode kan fremme disse tre. Dog ser jeg ingen grunn til at disse ferdighetene ikke skal kunne benyttes i alle fag. Ferdighetene over kan sees som fagovergripende kompetanser, som kunne vært en del av beskrivelsen for de grunnleggende ferdighetene generelt, eller vært en del av de grunnleggende ferdighetene beskrevet til konkrete fag. Ludvigsenutvalget (2015) påpeker at de kompetanser de anser som sentrale for fremtiden bare kan utvikles fullverdig, dersom elevene får en aktiv deltakerrolle i undervisningen. Kritisk tenkning bør ifølge deres henseende være en del av alle fag, og er særlig viktig i fag som matematikk og naturfag. Dermed kan det se ut til at et eget fag med avgrensede timer ikke er tilstrekkelig for å utruste elevene med fremtidens kompetanser, men at det bør influere undervisningen kontinuerlig. Det kan synes meningsløst å rydde plass på timeplanen til et eget fag, når filosofi kan være et verktøy som gjennomsyrrer skolehverdagen i alle fag. Dette vil komme klarere til syne når jeg i neste kapittel gjør rede for hvordan filosofi kan benyttes i skolen som et fagovergripende verktøy.

## 4. Filosofi i skolen

Som nevnt innledningsvis er det et stort spekter av meninger knyttet til å benytte filosofi i skolen. Schjelderup introduserte i sin bok *Kritisk tenkning i klasserommet -Filosofisk metode i undervisning og veiledning* (2012) filosofi på en måte som traff meg. Hun fjerner det skjematisk og andektige, og serverer filosofien på en tilgjengelig og anvendelig måte. En av de tingene som skarpt skiller Schjelderup fra øvrige filosofiforkjempere, er at hun viker fra en vesentlig del ved definisjonen av hva som gjør en samtale filosofisk, nemlig at det som drøftes ikke skal kunne konkluderes med en objektiv riktighet. I boka nevnt forut, beskriver Schjelderup hvordan man kan benytte undringen til begrepsavklaring, hvor eksempelvis geometriske figurer kan være oppe til diskusjon. Spørsmål som «Kan en rombe ha flere enn fire sider?», «Er en sirkel alltid rund?» eller «Hva er rund?» tvinger elevene til å sette spørsmålstegn ved og analysere begrepene, og diskutere seg frem til hva som kan være egnet svar. Disse spørsmålene vil ikke kunne benyttes i eksempelvis Breivik og Løkkes (2007) definisjon, siden de kan besvares med entydige og korrekte svar. Etter deres henvisning søkes det å studere problemstillinger som ikke innehar noen allmenngyldig sannhet. Eksempler på denne type spørsmål kan være eksistensielle spørsmål som «Hva er lykke?» og «Hva er rett og galt?». For å begrunne sitt syn argumenterer Schjelderup (2012) for at selv om det er viktig å skille mellom vitenskapelige og filosofiske problemstillinger, kan imidlertid metoden for å granske dem være felles. Ved å starte med en hypotese og utforske seg frem til ferdige resonnementer har elevene mulighet til å gå samme vei som forskeren, og er aktive deltakere i sin læreprosess (Schjelderup, 2012), slik Ludvigsenutvalget påpekte var nødvendig. Børresen og Malmhøster (2003) støtter Schjelderups påstand, og konstaterer at det er måten samtalen ledes frem, og ikke innholdet som er avgjørende for om et tema kan drøftes filosofisk. Det er likevel viktig å påpeke skillet mellom kommunikasjon og en filosofisk samtale. Ofte kan kommunikasjon være løssluppen meningsutveksling og mangle strukturerte grenser for samtaleemne, mens en filosofisk samtale krever at deltakeren er fokusert og at en uttalelse bygger videre på den forrige (Børresen, 2009).

Schjelderups ambisjon er at elevene selv skal besitte eierskap over kunnskapen ved at de personlig finner subjektive svar, noe som har stått sentralt i ulike filosofiske tradisjoner som eksistensialisme og arven fra sofistene. Selv om det finnes et objektivt svar på geometriske figurers definisjoner, er det veien til svaret som er målet i seg selv. Dette samsvarer med Lillejord (2013), som påpeker at læring er en prosess, ikke et produkt. Fordi elevene ikke blir

---

indoktrinert med fakta, men får lov til å finne veien på egenhånd ved bruk av filosofi, får de oppøvd sin kritiske evne og får et eget eierforhold til kunnskapen. Filosofi betyr «kjærlighet til visdom» og det er det vi ønsker barna skal sitte igjen med etter endt skolegang: en glede og lengsel etter mer kunnskap. Det er som det står i innledningen til Stortingsmelding nr. 30: «Skolen kan ikke lære oss alt, men den kan lære oss å lære» (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004, s. 3), noe Schjelderup (2012) forfekter refleksjon er nøkkelen til.

Hvorvidt det er mest gunstig å følge den tradisjonelle definisjonen vi finner hos Breivik og Løkke, eller utvide begrepet filosofisk samtale, slik Schjelderup kan se ut til å gjøre, ønsker jeg ikke å anmelde i denne sammenheng. På grunnlag av det jeg har avdekt til nå, ser jeg fordelene med å arbeide slik Schjelderup hentyder, men ser behovet for videre forskning på feltet.

## 4.1 Filosofisk metode

Uavhengig av hvilke visjoner man har for filosofien, har arbeidsmåtene visse fellestrekk. Det skal dannes mening i et fellesskap av tanker, uten at denne meningen nødvendigvis fører til en universell sannhet, men økt forståelse. Enkelte ganger er det ikke det å avklare en påstands sannhet som er mest hensiktsmessig, men å avdekke at den ikke er holdbar, påpeker Breivik og Løkke (2007). Dette kan vi kjenne igjen fra den generelle delen av læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2011) som beskriver det skapende mennesket. Lipman benytter seg av begrepet *undersøkende fellesskap* (Referert i Børresen og Malmhøster, 2003) for å beskrive fenomenet man ønsker å etablere, og hevder at å forholde seg kritisk til argumenter fører til livslang læring.

Som nevnt under begrepsavklaringen fant Schjelderup mangler ved studentenes forståelse for pensum. Hun valgte å benytte seg av filosofisk samtaleledelse, som ved å stille sokratiske spørsmål hjelper elevene til å reflektere. Hennes visjon går ut på en undervisningsform

... der elevene konsekvent utfordres kunnskapsmessig og intellektuelt ved hjelp av konkrete spørsmål fra læreren. Jeg ser for meg en undervisning der elevene aktivt oppfordres til å stille spørsmål til lærestoffet, til seg selv og til hverandre, etter å ha lært å gjøre dette på en konstruktiv og fornuftig måte etter lærerens eksempel. Jeg ser for meg en skole der den disiplinerte makten ligger i fornuften, som vi alle deler. (Schjelderup, 2012, s. 8)

Schjelderups mål kan sees i sammenheng med Ludvigsenutvalgets visjoner om behovet for problemløsende og kritiske samfunnsborgere i framtidens skole. Historien viser til at gårsdagens vitenskap er morgendagens myter, noe som krever at vi mennesker må undersøke og videreutvikle kunnskapen. For at en slik utvikling skal finne sted er vi utvilsomt avhengig av å stille oss granskende til verden som omgir oss. Slik Sokrates vandret rundt og stilte kritiske spørsmål til borgerne i det gamle Athen, kan læreren benytte seg av den maieutiske kunsten for å forløse kunnskapen hos elevene. De ferdighetene som utvikles under en slik samtale kan sammenlignes med hvordan elevenes verktøykasse fylles med ulike redskaper. Disse kognitive redskapene er med på å øke elevenes grunnleggende ferdigheter, evner til problemløsning, samt sosiale evner (Breivik & Løkke, 2007). Anvendelse av denne formen for samtalebasert undervisning, hvor det er elevenes egne tanker og ytringer som står i fokus, gir læreren mulighet til stadig å trekke elevenes forståelse lenger. Ved å bli konfrontert med forløsende spørsmål tvinges elevene til å stille seg kritisk til argumenter, og nødvendiggjør en redegjørelse for egne tanker. Man kan si at lærerens posisjon i denne prosessen er å emansipere elevenes tankevirksomhet, ved å kontinuerlig utfordre påstandene og komme med tankevekkende moteksempler.

Breivik og Løkke estimerer på grunnlag av utviklingspsykologisk forskning (Meadows, 2006) at de grunnleggende ferdighetene beror på en overordnet tankevirksomhet som kan utvikles gjennom filosofi som metode. Denne tankevirksomheten hevder de er elementær for å fungere i et moderne samfunn, noe vi kan anta også vil være gjeldende i fremtiden (Breivik & Løkke, 2007). Dette kjenner vi igjen fra Stortingsmelding nr. 30 (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004) som hevder at gjennom filosofi utvikles grunnleggende ferdigheter som trengs for å fungere i skole-, samfunn-, og arbeidsliv. At det å *tenke* kommer til syne som en fundamental kompetanse som grunnlag for de øvrige grunnleggende ferdigheter og er elementær for fremtiden, er helt i tråd med hva Ludvigsenutvalget la i begrepene *samhandling*, *deltakekse* og *kommunikasjon*. Eksempelvis kan vi se hvordan den muntlige kompetansen som inneholder å være reseptiv, produktiv, retorisk, lyttende og talende oppøves ved bruk av filosofisk metode. Når elevene i samhandling med hverandre og læreren diskuterer temaer, krever dette at de innordner seg i en struktur som veksler mellom å være lyttende og reseptiv og å være produktiv og talende. Filosofisk metode krever at et argument, en påstand eller et spørsmål bygger på det forhenværende utsagnet. Dette fastsetter dermed at eleven lytter til det som blir sagt og mottar innholdet, noe Ludvigsenutvalget (2015) også vektlegger under sitt begrep om samhandling. Videre er det nødvendig at eleven reflekterer

---

over budskapet og vurderer validiteten på bakgrunn av innholdet, avsenderen og dens retorikk. Deretter må mottakeren gjøre seg opp en egen mening om temaet, og om nødvendig revurdere sin allerede eksisterende forestilling. Dernest kan det struktureres en respons som er tilpasset med hensyn til forum og publikum, før den til slutt blir uttrykt som et muntlig svar. Dette er en kunst som krever trening for å kunne utøves adekvat i ulike arenaer, og vil derfor være mest hensiktsmessig å implementere i alle fag etter Børresen (2009) og Schjelderups (2012) standpunkt.

Flere av punktene ovenfor kan overføres til ferdigheten *å lese*. Når man leser en skriftlig tekst er en del av det å vurdere teksten kritisk å kunne sette seg inn i forfatterens synspunkt. Fordi lesning opptrer i variable kontekster kan vi si at den inngår i en sosiokulturell praksis og vil dermed kreve en kognitiv kompetanse (Skovholt, 2014). Å mentalisere er en evne som gjør en i stand til å reflektere rundt medmenneskers tanker og motiver, og kan med mindre besvær motta et fullverdig bilde av det som skal formidles. Det å oppøves til å tolke andres ideologi og sette seg inn i bakgrunnen for et annet menneskes oppfatning er en del av det å benytte filosofi som metode (Skovholt, 2014). Ved å erfare andre greie ut om sine tanker, samt selv å måtte redegjøre for sine, kan det åpnes opp for en forståelse for kunnskapen på et dypere nivå, slik Schjelderup (2012) savnet hos sine studenter.

Samme prosess er nødvendig i et omvendt perspektiv, dersom man skal kunne inneha en metakognisjon vedrørende sin egen skrivning. Da er man avhengig av å kunne sette seg inn i sin mottakers perspektiv, og reflektere over hvilke virkemidler som best kan benyttes for å fremme sitt budskap. Ikke bare styrkes ferdigheten *å skrive* ved å anvende filosofi som metode, men Børresen og Malmhester (2003) ser også skriveprosessen som en sentral del av filosofisk samtale, slik de benytter seg av metoden. En metakognisjon over ens egen skriving og læreprosess for øvrig, kommer inn under Ludvigsenutvalgets visjon om et utvidet kompetansebegrep, hvor elevene selv evner å reflektere over og ta ansvar for egen læring.

Skolen kan sees å være en miniatyrgave av et samfunn, som legger grunnlaget for hvordan *samhandling, kommunikasjon og deltakelse* benyttes i senere samfunnsliv (Ludvigsenutvalget, 2015). Det er dermed viktig at skolen fokuserer på å danne en skolekultur der et fordelaktig bilde av kommunikasjonsmetoder blir anvendt og er en naturlig del av skolehverdagen. Breivik og Løkke (2007) hevder at ved å benytte seg av filosofi i skolen vil de nødvendige samhandlingskompetansene kunne utvikles og næres, grunnet stimulering av en overordnet tankevirksomhet. De mener de grunnleggende ferdighetene skjerpes, og ønsker å poengtere overføringsverdien av filosofi som metode. Også Børresen

og Malmhester (2007) er enig i at de grunnleggende ferdighetene styrkes, og viser til at det først og fremst er de muntlige og skriftlige ferdighetene som kan nyte godt av filosofien. Deres påstander er helt i tråd med internasjonal erfaring med filosofi, noe vi skal se videre på i neste underkapittel.

## 4.2 Erfaringer med filosofi i skolen

I perioden 2005 til 2007 ledet Malmhester og Børresen prosjektet *Tenk! Filosofi i skolen*. Under arbeidet besøkte prosjektgruppen Handford Hall i Ipswich, som hadde fått forbedret sine resultater etter at de benyttet seg av filosofi i undervisningen på en regelmessig basis. Ved gjennomgang av elevenes resultater, noe som offentliggjøres i Storbritannia, kunne rektor Jon Trotter skue en formidabel forbedring. Etter to år med jevnlig bruk av filosofi, var han ikke i tvil om at det var undervisningsformen som var årsaken til den positive utviklingen. Før implementeringen scoret 60-70 % av elevene innenfor regulærnivå i lesing, mens de etter to år kunne vise til 95 % i samme sjikt. Av de som presterte innenfor normalnivå oppnådde 20 % av disse beste resultat, mens etter å ha benyttet seg av filosofi, hadde det økt til forbløffende 75 %. Overføringsverdien til andre fag, som engelsk (morsmål) samt skriveferdighetene økte også (Børresen & Malmhester, 2007). Det er meget interessant å se en så positiv utvikling av leseferdigheter etter implementering av filosofi i skolen. En økning på 375 % av elever som oppnår toppscore er en så omfattende forbedring at den ikke kan skyldes tilfeldigheter. Man må selvfølgelig ta med i betraktning at en periode med utprøving av nye prosjekter kan føre til en optimisme blant lærere og elever, som kan øke motivasjon og påvirke resultatene. Likevel er endringen i denne sammenheng så markant, at man kan la seg henlede til å vie filosofien æren for forbedringen.

Trickey og Topping (2006) har i England forsket på hvordan arbeid med filosofi i skolen påvirker den kognitive utviklingen hos barn fra 10-12 år. De kunne vise til at de ikke bare økte sine muntlige kompetanser, men også non-verbale aspekter av evner kunne yte godt av filosofisk metodikk. Overføringsverdien på tvers av fag viste seg også å være stor til matematiske kunnskaper. Testgruppen bestod av 105 elever, fordelt på fire klasser fra fire ulike skoler. Etter 16 måneders forsøk, hvor elevgruppen fikk én time filosofisk samtale per uke, var det spesielt guttene og de som i utgangspunktet var svakere lesere, som kunne vise til økte resultater. I kontrollgruppa som inneholdt 72 elever, fordelt på tre klasser på to ulike skoler, var det ingen spor til endring (Trickey & Topping, 2006). At det generelt er de faglig

---

svakeste elevene som utvikler en mer tydelig progresjon av filosofi (Trickey & Topping, 2006) kan sees i sammenheng med Børresen og Malmhesters (2007) erfaringer med filosofi med minoritetsspråklige elever. De kunne vise til at når et tema gjennomgås i sømmene, åpner det dørene for en forståelse for de som i utgangspunktet har vanskeligheter med å holde tritt i den ordinære undervisningen. «Filosofi skaper en arena tilpasset for alle» (Børresen & Malmhester, 2007, s. 64) kommenterer en lærer som har benyttet seg av filosofi i undervisningen.

På tross av ulikheter i skolesystemene viser det at forskningen fra England kan peke på de samme erfaringene som er gjort i Norsk skole (Breivik & Løkke, 2007). Ifølge Børresen (2009) er oppfatningene fra Norge og andre land at en tydelig styrking av elevenes muntlige ferdigheter kommer til syne, når de jevnlig benytter seg av filosofi i skolen. Også elevene selv kommer med tilbakemeldinger om at de registrerer en forbedring av sin egen tenkning på tvers av fag, sine muntlige ferdigheter og at de får en dypere forståelse av emnet de arbeider med (Børresen & Malmhester, 2007).

Ifølge Breivik og Løkkes (2007) fører et undersøkende fellesskap med seg positive resultater. De peker på at filosofiens effekt på de generelle skoleresultatene øker proporsjonalt med metodens varighet. Dette kan forklares ved at de overordnede kognitive ferdighetene som utvikles påvirker de grunnleggende ferdighetene, slik forskning viser (Meadows, 2006).

Ludvigsenutvalget (2015) forfekter at undervisningsmetodene i skolen er byggesteiner for å kunne håndtere den uendelige informasjonsstrømmen fremtiden vil være preget av. Det er først og fremst metoder, tenkemåter og begreper som fremmer kritisk tenkning utvalget fremhever som viktige å arbeide grundig med. Dette svarer til Hopfenbeck (2014) som under sitt foredrag på Høgskolen i Hedmark peker på kritisk tenkning som et verktøy som trengs i fremtiden. Erfaringsmessig har filosofi som metode i den norske skolen bidratt til økt refleksjon og en oppøvd evne til å kritisk tenkning (Breivik & Løkke, 2007). Det viser seg også at elever som arbeider med filosofi ikke bare utvikler seg til bedre tenkere, men at arbeid med det fundamentale for de grunnleggende ferdighetene, også hever kompetansenivået i de øvrige ferdighetene. Breivik og Løkke (2007) fastholder at læringsutbyttet i andre fag utvilsomt blir bedre, samt at elevene dyrker en tenkning som fører til mer selvstendig, tydelig og veloverveid bruk av treenigheten.

Når man skal betrakte en undervisningsmetode vil vi som selvreferensielle individer aldri kunne uttale oss uavhengig av ideologiske forfektelser, noe Breivik og Løkke (2007) hevder kan ha vært tilfellet i enkelte fremstillinger av erfaringer knyttet til filosofi som metode. Jeg er innforstått med at mitt lidenskapelige forhold til filosofi kan forgylle mitt syn på saken og sløre til mine tilnærminger i denne oppgaven, noe leseren må ta med i betraktning.

### 4.3 utfordringer

Helt siden 2004 (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004) har det vært ytret et ønske fra myndighetene om at filosofi skal benyttes som et metodisk verktøy får å forbedre forutsetninger for utbytte av skolen og fremtiden. Hvorfor er fortsatt ikke filosofi en del av skolehverdagen i den norske skolen? Børresen og Malmhøster (2007) tror mange lærere ikke har nok kompetanse til å kunne se hvordan metoden kan knyttes til emner i læreplanen. Dermed kan det tenkes at det kan virke strevsomt å implementere filosofi – og motivasjonen kan utebli. Hansen (2008) benyttet seg av den mer skjematisk versjonen av filosofisk samtale, slik Børresen og Malmhøster ønsker å benytte den, og mener det tar for lang tid å lære elevene metoden. Min tanke er at Schjelderups syn på metoden kan åpne for en mer kortsiktig avkastning og derfor kunne motivere til videre bruk for de langsiktige forbedringene.

Bringeland (2009) påpeker faren for å diskriminere ved å fokusere for mye på kritisk tenkning i skolen. Ifølge Lied (2011) kan enkelte kristne oppfatte den kritiske tenkningen som kritisk til den kristne tro. Dette er en høyst uønsket situasjon, som kan skape en følelse av splittelse mellom skolen og hjemme for elevene. Igjen ser jeg her en mulighet til å unngå ubehagelige situasjoner, dersom man ikke etterspør fullstendige sannheter, men er på åpen for subjektive sannheter slik Schjelderup søker. Likevel vil dette bare gi rom for flere ulike sannheter, og vil ikke gå over ens med ikke-liberale ideologier.



---

## 5. Oppsummering

Jeg har gjennom arbeid med denne oppgaven sett at det ikke er helt uproblematisk å skulle implementere en filosofisk metode inn i den norske skolen. Likevel har jeg forstått at britene har høstet stor fortjeneste av bruken, og at norske erfaringer tilsier det samme.

På bakgrunn av blant annet hva PISA-testene undersøker (Kjærnsli et al., 2004) og Ludvigsenutvalgets (2015) antakelser om hva fremtiden forventer av oss, er den kritiske tenkningen en nøkkelkompetanse som er nødvendig for at elevene skal utvikle sin egen kunnskap i møte med en ekspanderende informasjonsstrøm. De grunnleggende ferdighetene er sentrale for fremtidens samfunn, men det kan se ut til at de ikke kan utnyttes adekvat uten *å tenke*. I lys av Ludvigsenutvalgets utvidede kompetansebegrep er tenkningen fundamental forut for de øvrige ferdighetene og bør få en utvidet plass i læreplanene.

Schjelderup (2012) argumenterer sterkt for at filosofi som fagovergripende metode nærer den kritiske tenkningen og fører til egenutviklet kunnskap. Ved å anvende refleksjon som en gjennomgående faktor, kan filosofi være nøkkelen den norske skolen trenger for kontinuerlig læring. Filosofi har vist seg å ha en overføringsverdi til flere fag og ferdigheter, men det er særlig treenigheten som gjennom samhandling, kommunikasjon og deltakelse, kan synes å høste godt av metodens anvendelse. Om satsning på filosofi som metode i alle fag, slik Schjelderup beforder, kan ha direkte påvirkning på PISA-resultater, er en interessant hypotese som jeg mener fortjener videre forskning.

Hensikten med oppgaven var å belyse hvordan filosofi som metode kan bidra til å stimulere den kritiske tenkningen som et fundament for de grunnleggende ferdighetene. Behovet for videre forskning på filosofi som metode i lys av Schjelderups tolkning er tilstedeværende, men jeg ser på bakgrunn av oppgavens funn at man kan anta at filosofi som metode i skolen vil kunne høste frukter i form av forsterkede grunnleggende ferdigheter, og dermed åpne døren for livslang læring.

Som jeg nevnte innledningsvis ble jeg inspirert av filosofi som metode under mitt RLE-studie. Gjennom arbeidet med denne oppgaven har jeg fått et utvidet perspektiv på hvordan dette kan påvirke elevene, og jeg føler meg utrustet med et nytt pedagogisk verktøy som jeg ivrer etter å danne meg egne erfaringer med. Det er med ærefrykt for ansvaret som hviler på mine skuldre at jeg ønsker å være med på å utvikle fremtidens samfunnsborgere som kritiske tenkere.

## 6. Bibliografi

- Breivik, J., & Løkke, H. (2007). *Filosofi i skolen - en kunnskapsoversikt*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Bringeland, H. (2009). Filosofi i grunnskulen? Nokre kritiske perspektiv. *Prismet*, 60 (1), ss. 5-20.
- Børresen, B. (2009). "Å kunne uttrykke seg muntlig" med filosofi som utgangspunkt. I H. Traavik, O. Hellås, & A. Ørving (red.), *Grunnleggende ferdigheter i alle fag* (ss. 49-64). Oslo: Universitetsforlaget.
- Børresen, B., & Malmhøster, B. (2003). *La barna filosofere*. Kristiansand: Høgskoleforlaget.
- Børresen, B., & Malmhøster, B. (2007). *Tenk! Filosofi i skolen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- 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), 197-210.
- Hopfenbeck, T. N. (2014, September 9). Selvregulert læring. Foredrag på Høgskolen i Hedmark. Hamar.
- Kjærnsli, M., Lie, S., Olsen, R., Roe, A., & Turmo, A. (2004). *Rett spor eller ville veier? Norske elevers prestasjoner i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2003*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjærnsli, M., Nortvedt, G. A., & Jensen, F. (2014). *Norske elevers kompetanse i problemløsing i PISA 2012*. Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo.
- Kunnskapsdepartementet. (2010). *Utdanning gir gevinst*. Hentet fra (Pressemelding nr 52): <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/utdanning-gir-gevinst--/id613715/>
- Lied, S. (2011). The Dialogical RE Classroom: A Safe Forum and a Risky Business. I B. Schüllerqvist, *Pattern of Reserch in Cives, History, Geography and Religijs Education* (ss. 165-174). Karlstad: Karlstad University Press.

- 
- Lillejord, S. (2013). Ledelse og læring i skolen. I S. Lillejord, T. Manger, & T. Nordahl, *Livet i skolen 2* (ss. 169-191). (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Ludvigsenutvalget. (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra NOU 2015:8: <http://nettsteder.regjeringen.no/fremtidensskole/files/2015/06/NOU201520150008000DDDPDFS.pdf>
- Maagerø, E., Krumsvik, R. J., Torvanger, D., & Hoem, T. F. (2011). Grunnleggende ferdigheter. I M. Postholm, P. Haug, E. Munthe, & R. J. Krumsvik (red.), *Lærerarbeid for elevenes læring 5-10* (ss. 65-105). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Meadows, S. (2006). *The Child as Thinker: the development and Acquisition of Cognition in Childhood*. London: Routledge.
- Olsen, R. V., Kjærnsli, M., Lie, S., Roe, A., & Turmo, A. (2001). *PISA 2000 med få ord, Rapport nr.13*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Opplæringslova. (1998). LOV-1998-07-17-61.
- Schjelderup, A. (2012). *Kritisk tenkning i klasserommet. Filosofisk metode i undervisning og veiledning*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Skovholt, K. (2014). Grunnleggende ferdigheter i alle fag. I K. Skovholt, *Innføring i grunnleggende ferdigheter* (ss. 13-51). Oslo: Cappelen Damm.
- Sommer, D. (2006). Oppdragelse, sosialisering og verdiformidling i senmoderniteten - nye perspektiver. I J.-B. Johansen, & D. Sommer (red.), *Oppdragelse, danning og sosialisering i læringsmiljøer* (ss. 23-55). Oslo: Universitetsforlaget.
- Traavik, H. (2009). Grunnleggende ferdigheter: Hvorfor er de så viktige? I H. Traavik, O. Hallås, & A. Ørving (red.), *Grunnleggende ferdigheter i alle fag* (ss. 18-31). Oslo: Universitetsforlaget.
- Trickey, S., & Topping, K. (2006). Collaborative philosophical enquiry for school. *School Psychology International*, 27(5), ss. 599-614.

Utdannings- og forskningsdepartementet. (2004). *Kultur for læring*. (St.meld. nr. 30, 2003-2004). Oslo: Departementet.

Utdanningsdirektoratet. (2011). *Generelle del av læreplanen*. Hentet fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/>

Utdanningsdirektoratet. (2012). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Hentet fra [http://www.udir.no/Upload/larerplaner/lareplangrupper/RAMMEVERK\\_grf\\_2012.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/larerplaner/lareplangrupper/RAMMEVERK_grf_2012.pdf?epslanguage=no)

Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i samfunnsfag*. Lokalisert på <http://www.udir.no/kl06/saf1-03/>.