

Filosofisk metode for bearbeiding av fagstoff

Av Anne Schjelderup

Høgskolen i Vestfold

Vil bli publisert i bok om lesing av fagtekster som vil bli publisert i mars ved Novus forlag

Don't walk behind me, I may not lead.
Don't walk in front of me, I may not follow.
Just walk beside me and be my friend.
Albert Camus

Norge er det første land som gjennom den nasjonale læreplan innfører filosofisk metode i fagundervisningen. I Kunnskapsløftet vektlegges betydningen av å presentere elevene for filosofisk metode gjennom arbeid med kunnskapsfag bl.a. fordi dette vil kunne gi elevene perspektiver på fagenes grunnlag, gjennom å vise hvordan problemstillingene systematisk kan drøftes (Kunnskapsdepartementet 2006: 52). *Filosofi som metode* –går internasjonalt under navnet «philosophy for children» (P4C), på norsk: «filosofering med barn» (FmB), og innebærer at elevene deltar i lærerledede filosofiske samtaler. Men hvordan leder man filosofiske samtaler, og hvilke muligheter innebærer dette for undervisningen?

Den første kjente filosofiske samtaleleder er Sokrates, slik han er beskrevet i Platons verker. Noe av det spesielle ved samtalerne slik de beskrives er den rolle Sokrates inntar ved at han konsekvent ikke fremmer egne synspunkter, men utelukkende stiller undersøkende spørsmål til sine samtalepartners utsagn. Slik tilrettelegger han for sine samtalepartners egen tenkning. Filosofi er ikke knyttet til kunnskap som sådan, men til evnen til logisk abstrakt tenkning. Dette er noe vi alle er utstyrt med, og som gjør at ingen i prinsippet kan utelukkes fra deltagelse i filosofiske samtaler. I «Menon» viser Sokrates dette poenget gjennom å føre en filosofisk samtale med en slavegutt (Platon 2005).

Samtalerne kan ledes friere, slik at den mer eller mindre tar form som en fri samtale om filosofiske problemstillinger, eller strengere, ved at samtaleleder mer eller mindre konsekvent stiller utdypende spørsmål i henhold til argumentative prinsipper, slik Sokrates gjorde. Dette innebærer konsekvent å be om klargjøring av utsagns premisser og konsekvenser samt å etterspørre relevans, koherens og konsistens i utsagn og argumentasjon. I et klasserom der tenkningen utvikles i en gruppe innebærer dette videre at ethvert utsagn eller argument bygger på, og viderefører det som allerede er sagt. Samtalelederen får derved en viktig oppgave i å sørge for at begreper og utsagn forstås mer eller mindre likt av alle deltagerne, at innleggende struktureres og argumentasjonsrekken synliggjøres.

For Oscar Brenifier, filosof og en sentral figur innen P4C-bevegelsen, er det også et poeng at samtalelederen ikke skal ta personlig stilling til de standpunkt som fremmes. Dette impliserer at han aldri forhindrer et standpunkt fra å fremmes, gir uttrykk for egne meninger eller korrigerer påstander. Derimot skal samtalelederen bestrebe seg på å få frem i lyset det som sies implisitt, og derved gjøre det eksplisitt. Gjennom strengt å forholde seg til logikkens regler skal samtalelederen ved hjelp av spørsmål hjelpe elevene til å strukturere og klargjøre meninger, synliggjøre antagelser og fordommer, analysere konsepter, vurdere gyldigheten av et resonnement, undersøke implikasjonene av en idé og vurdere konsekvensene i praksis av å ha en idé fremfor en annen (Brenifier 2004a). Disse prinsippene vil ligge til grunn for denne artikkels forståelse av filosofisk samtaleledelse.

Kan man ha filosofiske samtaler om fagstoff?

For Matthew Lipman, en pioner innen filosofiske samtaler, er noe av hovedintensjonen med filosofiske samtaler å la elevene reflektere rundt grunnleggende aspekter ved virkeligheten og vårt syn på denne (Lipman 1980). Men Lipmans opplegg for filosofiske samtaler baseres på at det er

filosofiske, og ikke vitenskapelige, problemstillinger som skal ligge til grunn for samtale. Denne praksisen er videreført i det meste av det arbeid som er gjort innen feltet. Noe av grunnen til dette er at man ved vitenskapelige problemstillinger gjerne kan finne empirisk «korrekte» svar, noe som vil ødelegge det åpne og undrende grunnlaget for samtalen.

Det er imidlertid ikke irrelevant å diskutere filosofiske problemstillinger i forbindelse med fagundervisningen. Filosofiske problemstillinger ligger bakenfor kunnskapen, og er nettopp den type problemstillinger som gjorde at man i det hele tatt undersøkte vitenskapelige problemstillinger og skaffet seg kunnskap om dem. Brenifier argumenterer for at uten at disse grunnlagsproblemer vies oppmerksomhet i undervisningen blir kunnskapen død og meningsløs (Brenifier 2004a). Imidlertid bør det være mulig å benytte samme form for samtaleledelse også i samtaler som tar for seg rent tekniske spørsmål. Som Brenifier presiserer er det ikke samtalen tema som er sentralt ved den praksis vi har beskrevet, men dens form. Det at det finnes empiriske svar på et spørsmål forhindrer ikke muligheten av å kunne foregripe kunnskapstilegnelsen ved å reflektere seg logisk frem til slike svar.

Det kan også argumenteres for bearbeiding av fagstoff gjennom filosofiske samtaler på bakgrunn av Lipman som ser et problem i at kunnskap formidles i skolen som om den var objektivt sikker og entydig. Han påpeker at kunnskap gjennom skolens pensum blir oppstykket i ulike disipliner, noe han mener gjør at elevene mister en helhetlig forståelse av kunnskapen. Derved kan elevene oppleve kunnskap som fragmentert og rigid. De forstår ikke at de selv kan stille seg kritisk til kunnskap, og at de kan være med på å utvikle kunnskap. Dette mener Lipman kan føre til fremmedgjøring og at elevene får et utvendig forhold til kunnskap.

Av denne grunn etterspør han mening og sammenheng i det som formidles. Mening er for ham noe individet selv må skape gjennom tenkning, og da først og fremst gjennom selvstendig tenkning, noe elevene trenes i gjennom deltagelse i filosofiske samtaler. Sammenheng skapes gjennom filosofiske samtaler ved at elevene får mulighet til å undersøke grunnleggende antagelser og strukturer ved de fag og emner de lærer på skolen. Derved skapes en dypere forståelse av fagene og elevene kan se sammenhengen mellom dem (Lipman 1980).

Det kan imidlertid innvendes at elevene må kunne beherske det konkrete faktastoff, før de vil være i stand til å forstå fagenes grunnstruktur, noe som indikerer en undervisning først og fremst basert på tradisjonell pugg på lavere trinn, og evt. filosofisk refleksjon på høyere trinn.

Et ønske om at elevene først og fremst skal beherske fagstoffet utelukker imidlertid ikke filosofiske samtaler allerede tidlig i skolegangen. Vi kan bare referere til Vygotsky og hans teori om språkets rolle i den intellektuelle utvikling. Spesielt i de senere år har man fått en økt forståelse av betydningen av språklig stimulering spesielt i førskolealder og i de tidlige skoleårene (se f.eks. Imsen 2003).

Lipman presiserer at det er dialogen som skaper refleksjon, og ikke omvendt: Dialogen får i gang en hel rekke mentale prosesser som ikke ville kommet i gang hvis vi ikke hadde hatt samtalen. Jevnlige filosofiske samtaler i klasserommet innebærer blant annet å trene elevene i å se relevante sammenhenger og forskjeller mellom fakta, å definere og klassifisere (Lipman 1980). Dette kan gi et godt grunnlag for effektiv tilegnelse av nytt fagstoff, og implementering av dette i praktisk problemløsning. Filosofisk refleksjon kan også vekke elevenes interesse for fagenes grunnleggende problemstilling, og hjelpe dem i å se sammenhengen mellom det de lærer på skolen og sine egne liv.

Filosofiske samtaler kan på denne måte bidra til utdanningsprosessen som helhet, og ikke bare som et fag blant andre fag. Det er altså ikke snakk om et nytt emne, men en ny pedagogisk tilnærming til fagundervisningen som helhet. Lipman skriver om dette; «To the extent that this is so—that the

dialectical form of philosophy is identical with its pedagogy—philosophy provides a formidable model for the educational process as a whole.» (Lipman 1980: 34)

Gjennom filosofiske samtaler rundt fagenes grunnstrukturer går elevene samme vei som de vitenskapsmenn som har utviklet kunnskap, fra konkrete problemstillinger via argumentasjon til ferdige resonneringer. Derved er elevene aktive i sin egen læringsprosess, de presenteres ikke utelukkende for et ferdig resultat. Imidlertid vil elevene gjennom slike samtaler utelukkende utvikle teoretisk kunnskap, i og med at man ikke har mulighet til å gjennomføre et tilstrekkelig antall empiriske undersøkelser i klasserommet. Dette taler for en mulig fruktbar vekselvirkning mellom ulike undervisningsformer som presentasjon av empiriske undersøkelser; ved presentasjon av fagstoff, eksperimentelle forsøk osv., og teoretiske undersøkelser; gjennom filosofiske samtaler.

I forbindelse med lesing av fagtekster vil det være aktuelt med filosofiske samtaler i etterkant av lesningen for å identifisere sentrale problemstillinger i teksten og drøfte disse. Det vil også kunne være hensiktsmessig å ha filosofiske samtaler som en innledning til en tekst eller et emne. Gjennom en slik samtale kan man forberede elevene på den informasjon de skal motta og legge grunnlag for interesse og felles undersøkelse av spørsmål knyttet til emnet.

Innledende samtale

En innledende filosofisk samtale til et emne innebærer å aktivere elevenes før-kunnskap, ved å spørre dem hva de allerede vet om emnet. Derved får elevene mulighet til å hente frem og å dele kunnskap, slik at de ikke stiller med blanke ark til den faglige presentasjonen.

Elevene kan videre bes om å drøfte sentrale begreper knyttet til emnet, med tanke om å komme frem til en foreløpig forståelse av dem. Gjennom diskusjonen engasjeres de i spørsmål knyttet til emnet, og får styrket sin selvtilit i forhold til å kunne søke kunnskap om det. Ved at det er elevene som er aktive, etableres de fra første stund som autonome subjekter i lærings situasjonen.

Ved å ha drøftet begrepene på forhånd økes sannsynligheten for at fagstoffet blir forstått. Pedagogisk sett er dette sentralt, men vel så viktig kan det være å hjelpe elevene til å innse at de ikke vet, og at de derfor trenger kunnskap. Som Brenifier presiserer, er det nødvendig at elevene selv har en forståelse for sin egen uvitenhet før de er rede for å ta til seg ny kunnskap. De må få mulighet til å oppleve hvordan manglende kunnskap begrenser tenkning og handlingsmuligheter. Gjennom kritisk refleksjon kan elevenes uvitenhet synliggjøres slik at de selv får en forståelse av hva de ikke vet. Først når elevene selv innser sin uvitenhet får de trang til å lære (Brenifier 2004a: 39-40).

Et illustrerende eksempel på dette prinsipp kan hentes fra «Menon». I denne dialogen stiller Sokrates noen spørsmål til Menons slavegutt om geometri, spørsmål som gutten raskt og overmodig besvarer, til tross for at han ikke har spesiell kunnskap innen feltet. Gutten tviler ikke før han svarer, tilsynelatende tror han at han vet svarene med sikkerhet. Det er først når han blir klar over at svarene er feil, og at han heller ikke er i stand til å finne de rette svarene, at han blir usikker og ydmyk. Sokrates poeng er nettopp dette; så lenge man tror man vet, føler man ingen trang til å lære, man oppfører seg som om man vet og kommer som regel unna med det. Først når man er blitt konfrontert med det faktum at man ikke vet det man trodde man visste, vekkes nysgjerrigheten og behovet for kunnskap (Schjelderup 2006, Platon 2005).

Konfrontert med egen kunnskapsløshet, kan elevene hjelpes til å formulere hva de trenger kunnskap om. Når de kan møte ny informasjon med en konkret problemstilling, vil elevene lettere bli engasjert og kunne stille seg aktivt søkende i forhold til denne. Intelletet trenger, som John Dewey presiserer, at det presenteres for utfordringer som det kan bryne seg mot. I tråd med Deweys pedagogiske prinsipper kan læreren gjennom filosofiske samtaler hjelpe elevene å utvikle

problemstillinger som ligger innen rekkevidde, og som vekker en aktiv søken etter informasjon og fremstilling av nye tanker hos elevene (Dewey 1996a: 72).

Elevene kan også oppmuntres til å foreslå hypoteser, som så kan testes mot den kunnskap som blir formidlet. Læreren kan da presentere og utfylle de momenter elevene har kommet frem til, og vise manglene ved dem. Dette gir elevene mulighet til å se sammenhengen mellom egne teorier og den kunnskap som presenteres. Da vil de lettere forstå kunnskapens grunnleggende strukturer, de blir mindre fremmedgjorte overfor den, og de forstår hvordan de selv kan bidra til å utvikle ny kunnskap.

Filosofiske samtaler etter lesning

Dersom man har hatt en filosofisk samtale i forkant av presentasjon av nytt fagstoff, vil det i etterkant være naturlig å drøfte hvorvidt informasjonen har bekreftet den forforståelse og de førhypoteser elevene utviklet i den første samtalen. Viser elevenes hypoteser seg å være feil, er det relevant og spennende å drøfte elevenes feilslutninger. Man kan viderediskutere hvorvidt elevenes begrepsforståelse og perspektiv er blitt endret på bakgrunn av ny informasjon.

Et naturlig utgangspunkt for en filosofisk samtale over et emne er å utfordre elevene til å identifisere hovedtema eller hovedkonsepter ved emnet. Dette har ikke utelukkende verdi i forhold til å hjelpe elevene i å identifisere problemstillinger de ønsker å drøfte, men hjelper dem til å forstå meningen i det stoffet de har fått presentert. En form for kategorisering av et innhold innebærer å etablere en struktur der elementer kategoriseres i generelle begreper slik at de kan sees i relasjon til hverandre, og til øvrige fenomener i elevenes erfaringsverden. Ved å drøfte emnets hovedbegreper utvikles forståelsen av disse. En dyptpløyende refleksjon rundt generelle begreper vekker behov for mer presise begreper. Derved legges grunnlag for utvikling av nyanserte begreper.

Elevenes utsagn kan i samme grad som emnet og fremstilling av dette, gjøres til gjenstand for kritisk drøfting. Slik bevisstgjøres elevene i forhold til egen og andres tenkning. Identifisering av implisitte premisser vil være en viktig del av dette arbeidet.

Identifisere implisitte premisser:

Det første hinder for presis og relevant tenkning er ubevisste premisser vi legger til grunn for tenkningen. Når premissene synliggjøres, frigjøres vi fra dem, og får mulighet til å tenke nytt. La oss illustrere med en tenkt filosofisk samtale:

Elev: Biler er levende!

Lærer: Hvorfor tror du at biler er levende?

Elev: De lager lyd.

Lærer: Tror du at bilene er levende fordi de lager lyd?

Elev: Ja, også er fuglene levende, og jeg også!

Her ser vi at premisset for elevens påstand er at alt som lager lyd er levende, et premiss som sikkert stemmer godt overens med elevens erfaring. Men, som vi vet, er premisset galt, og fører til gale slutninger. Gjennom filosofisk samtaleledelse kan eleven få hjelp til å utvikle en bedre forståelse av grunnprinsippene for liv. Læreren kan be eleven om å generalisere sitt premiss for så å undersøke det i lys av konkrete erfaringer. Samtalen kan da fortsette slik:

Lærer: Tror du at alt som lager lyd er levende?

Elev: Ja, alt som lager lyd er levende.

Lærer: Er klokka di også levende? Den lager lyd.

Elev: Nei, klokka mi er ikke levende.

Lærer: Vet du om noen andre ting enn klokka di som lager lyd, men som ikke er levende?

Elev: Kanskje kjøleskapet... Og skoene mine!

Lærer: Tror du da at alt som lager lyd er levende?

Elev: Nei, bare noen ting.

Lærer: Er biler levende?

Elev: Nei, det er bare ting som puster som er levende.

Læreren vet hele tiden at grunnpremisset for elevens påstand er galt. Imidlertid er det vesentlig at det er eleven selv som, gjennom logisk refleksjon, kommer frem til dette. Ved hjelp av logiske spørsmål blir eleven klar over at han har grunnpremisser for sin tenkning, og hva et av disse er. Ved å vurdere konkrete eksempler mot det generelle prinsipp at alt som lager lyd er levende, forstår eleven at prinsippet er galt. For Brenifier er det at fordommer og irrasjonelle antagelser som preger deltagerens virkelighetsoppfatning kan bli avslørt, et viktig poeng med filosofiske samtaler. Når meninger avsløres som uholdbare, blir deltagerne forvirret, og de vil søke ny erkjennelse (Brenifier 2004a). Elevens siste kommentar tyder på at han prøver ut en alternativ forståelse av et fenomen han trodde han forstod, men som han nå skjønner at han ikke riktig forstod likevel.

Dersom eleven gjentatte ganger gjøres oppmerksom på premissene han legger til grunn for sin tenkning, vil han med all sannsynlighet bli bevisst på at også andre legger en rekke uutalte premisser til grunn for sine uttalelser. Han kan bruke lærerens måte å stille spørsmål på som modell for hvordan å kunne identifisere premisser, for derved å kunne vurdere påstandene og ta stilling til dem. Dette kan gi ham mulighet til å vurdere utsagn på et selvstendig grunnlag, og derved gi ham autonomi.

For å illustrere, la oss tenke oss at eleven er blitt voksen. Han hører en politiker si: «Den eneste måten å begrense den store strømmen av asylsøkere på er en strengere asylpolitikk». Han kan da identifisere følgende grunnpremisser; a: «Det er veldig mange asylsøkere som kommer til landet», og b: «Dette er et problem». Derved får eleven mulighet til å vurdere om han er enig i premissene. Er han uenig i premissene mister påstanden, med den løsning som foreslås, sin relevans.

Også i samhandlingssituasjoner vil en slik evne gjøre eleven autonom. Tenk f.eks. at hans kone en dag kommer hjem og sier litt oppgitt; «Jeg vet vi har dårlig råd, men kan vi ikke spise ute i dag? Jeg er så sliten!». Eleven vil da kunne identifisere premissene; a. «Det er alltid jeg som lager middag», og b: «Jeg har ikke lyst til å lage middag» og c: «Det er uforsvarlig å spise ute fordi vi har dårlig råd». Eleven vil da ha mulighet til å ta stilling til premissene. Er han enig i dem, vil han muligens svare; «Men kjære deg, bare sett deg og slapp av, så skal jeg lage middag». For å unngå slitasje i ekteskapet vil han dessuten kunne foreslå å lage middag oftere i fremtiden. På samme måte vil eleven også i andre sammenhenger kunne forstå hva hans samtalepartnere sier implisitt, og derved reagere adekvat.

Evnen til å kunne identifisere grunnpremisser, eller perspektiver, kan læreren bevisst spille på og videreutvikle gjennom fagundervisningen. Når nytt fagstoff er presentert kan læreren f.eks. spørre elevene om hvilke grunnpremisser informasjonen formidles utifra, slik at elevene kan forholde seg kritisk til stoffet. En presentasjon der land rangeres etter brutto nasjonalprodukt, kan f.eks. ha som grunnpremiss at økonomi er avgjørende for folks levekår. Blir elevene oppmerksomme på dette grunnpremisset, kan de ta stilling til det og vurdere om de er enige. De kan videre drøfte hvem som kunne vært uenig i et slikt perspektiv, f.eks. regnskogsindianere, og betingelsene for at et slikt premiss skal kunne være gyldig, f.eks. manglende tilgang på naturaler. Slik kan elevene ledes inn i kritisk refleksjon over fagstoffet. Ledet på riktig måte vil slike drøftelser nærme seg vitenskapelige

drøftelser. Istedenfor utelukkende å få tilgang til ferdig utviklet kunnskap, vil elevene også bli oppmerksomme på de problemstillinger og den tenkning som ligger til grunn for kunnskapen. Derved blir det lettere for elevene å bli engasjert og å oppleve kunnskapen som meningsfull og relevant. De vil også kunne ta stilling til den informasjon som formidles på et selvstendig og kritisk grunnlag.

Fremfor utelukkende å lære et sett med informasjon, lærer elevene å konstruere kunnskap. Dette gjør de etter modell av konkret kunnskapskonstruksjon i samarbeid med lærer og medelever. I følge Lev Vygotsky er det slik man lærer, først opplever man noe gjennom sosial samhandling, deretter blir man i stand til å utføre det samme på individuelt plan, etter modell av den første erfaring.

Hver eneste funksjon i barnets kulturelle utvikling viser seg to ganger: først på det sosiale plan, deretter på det individuelle; først *mellom* mennesker (interpsykologisk) deretter *inne* i barnet (intrapsykologisk). Dette gjelder også for viljestyrt oppmerksomhet, logisk hukommelse og begrepsdannelse. Alle de høyere funksjonene har sitt opphav i konkrete forbindelser mellom individuelle personer

Vygotsky 1996: 149

Samtalene gir elevene en modell for hvordan å formulere relevante spørsmål. Derved kan de utvikle ny kunnskap på bakgrunn av kunnskap og erfaring. Elevene lærer ikke bare ferdige svar, men prosessen å komme frem til svarene. De innvies i rasjonell tenkning. Når elevene får tenke selv, blir kunnskapen deres egen. Ved å få muligheten til å oppdage ting selv, blir undervisningssituasjonen spennende, og elevene motiveres for innsats.

Oppdage fagenes grunnstruktur

Vi har sett hvordan elevene gjennom filosofiske samtaler innvies i tankegangen bak kunnskapsproduksjonen i de enkelte fag, og blir oppmerksomme på fagenes grunnstruktur. Hvilke implikasjoner kan dette ha med hensyn til verdien av filosofisk bearbeiding av fagstoff?

Jerome Bruner viser til to måter man kan dyktiggjøres gjennom læring på. Den ene kaller han direkte overføring av læring, der erhvervet kunnskap benyttes for å mestre et lignende felt. Han hevder nytteeffekten er avgrenset til såkalte ferdigheter, f.eks. å kunne slå inn en spiker med en hammer (Bruner 1996).

Den andre kaller han indirekte overføring av læring, eller overføring av prinsipp og holdning. Ved å lære en generell idé kan man senere gjenkjenne problemer som spesielle former for den ideen en opprinnelig lærte å mestre. Ifølge Bruner er det dette som er selve kjernen i undervisningsprosessen, det er dette som genererer «... en stadig utvidelse og utdyping av viten fremsatt i grunnleggende og generelle ideer» (Bruner 1996: 125). Dette forutsetter at en behersker stoffets grunnstruktur.

La oss presisere prosessen i en filosofisk samtale. Si at vi har et spørsmål, f.eks. «Hva er tid?». Dette er et generelt spørsmål. Samtalelederen kan be deltagerne om et forslag til svar, og får da følgende tese: «Tid er avstanden mellom da jeg begynte å tenke på dette spørsmålet, til jeg hadde utviklet en hypotese». Dette er en spesifikk illustrasjon på det generelle prinsipp «tid». Gjennom videre undersøkelser av lignende fenomener, f.eks. avstand mellom solens plassering på himmelen i forhold til andre himmellegemer, forholdet mellom bevegelsen til en klokkes visere osv. vil gruppen søke seg frem til en generell definisjon, f.eks.; «Tid er avstanden mellom ulike hendelser». Gjennom veksling mellom spesifikke eksempler og generelle prinsipper har elevene ikke bare fått en mer presis forståelse av et grunnleggende prinsipp, men har også sett hvordan dette prinsippet kan gi forståelse av en rekke ulike fenomener. I slike samtaler veksles det mellom ideer på ulike nivå, og samtalelederen bør presisere dette overfor elevene. Derved bevisstgjøres elevene i forhold til mulige sammenhenger mellom ulike fenomener, sammenhengen mellom ulike prinsipper og de konkrete fenomener, og prinsippenes forhold til hverandre. Dette er igjen i tråd med Bruners ideer:

”Kunnskapens struktur – sammenhenger og avledninger som gjør at en tanke følger på en annen – er det man bør legge vekt på i utdannelsen” (Bruner 1996: 120).

Å mestre fundamentale ideer gir ikke bare elevene et grunnlag for å kunne løse problemer, men gir også et rammeverk for å kunne ta til seg ny kunnskap. Gjennom samtalen etableres et nettverk av ideer på ulike nivå, knyttet til en rekke konkrete fenomener. Elevene utvikler en forståelse av hvordan nye fenomener kan knyttes til generelle prinsipper, og hvordan man utifra en rekke konkrete fenomener kan identifisere hva de har til felles, og derved utvikle nye generelle prinsipper. Man lærer også fort å skille ut irrelevante momenter, slik at man kan konsentrere seg om den del av informasjonen som er sentral, og ikke slite seg ut med å lære ubetydelige detaljer. Derved blir det enkelt å innpasse ny informasjon til den kunnskap man allerede har, og å bruke denne til å utvikle nye generelle prinsipper, og derved ny forståelse. En grunnleggende forståelse er ifølge Bruner relevant i forhold til mange ulike felt: ”Jo mer generell eller fundamental den ideen er som en har lært, jo større er – ifølge definisjonen – det feltet av nye problemer det kan anvendes på” (Bruner 1996: 126).

I samtalen mellom læreren og eleven er det elevens erfaringer som ligger til grunn for tenkningen rundt definisjonen av hva som er levende. Derved opplever eleven diskusjonen som relevant, og han opplever seg kompetent i sin tenkning rundt problemstillingen. Men enda viktigere er det at han ved å reflektere rundt egne erfaringer knytter teorien som utvikles direkte til sitt eget liv. Den nye erkjennelsen han oppnår vil umiddelbart få betydning for elevens oppfattelse av virkeligheten. Hans erhvervede kunnskap blir altså ikke utvendig kunnskap, i Jon Hellsnes terminologi, men en integrert del av elevens virkelighetsforståelse. I følge Hellsnes er dette noe som mangler i tradisjonell skole. Han skriver: ”Ei utdanning som misser kontakten med dagligverda, dvs. med praksis og med politikk, er ei utdanning som fremjar avdanning og naivitet” (Hellsnes 1992: 84).

Dersom all kunnskap i skolen gjennom filosofiske samtaler knyttes direkte til elevenes erfaringsverden, hindrer man det Hellsnes kaller uegentlig danning. Han finner dette spesielt prekært i forhold til historieundervisningen.

Eit menneske som forstår si eiga fortid som utvendige hendingar og ting, er eit ”shizofrent” menneske. Eit samfunn som fremjar ei forståing av si eiga historie som utvendiga hendingar og ting, er eit ”shizofrent” samfunn. Her er vi framme ved problematikken rundt den ueigentliche daninga

Hellsnes 1992: 88

Dersom undervisningen i skolen ikke fører til endring i elevens forståelse av seg selv, sitt samfunn og egen rolle i tilværelsen, kan det stilles spørsmål ved om undervisningen i det hele tatt har verdi for samfunn og individ.

Det er de dagligdagse erfaringer som legger til grunn for elevens refleksjoner. Det er i denne forbindelse nærliggende å skjele til John Deweys prinsipp om å lære gjennom å gjøre. Dewey er også opptatt av historieundervisningen:

Kjennskap til fortiden og dens arv er av stor betydning når det knyttes til nåtiden, men ikke ellers. Og feilen ved å gjøre referater og rester fra fortiden til utdannelsens hovedmateriale, er at det kutter den livsnødvendige forbindelsen mellom nåtiden og fortiden. At det har en tendens til å gjøre fortiden til nåtidens rival, og nåtiden til en mer eller mindre unyttig etterligning av fortiden. Under slike omstendigheter blir kulturen til pynt og trøst, en tilflukt og et fristed. Menneskene unnslipper nåtidens råskap ved å leve i kulturens innbilt forfinede verden, istedenfor å bruke det fortiden gir dem som et redskap til å modne råskapen”

Dewey 1996b: 48

Som eksempel kan man f.eks. drøfte hvordan totalitære systemer, som Hitlers Tyskland eller Stalins Sovjetunionen, kunne oppstå. Elevene kan bli bedt om å identifisere totalitære tendenser i dagens samfunn, og i vanlige måter å tenke på. Dette kan gjøre dem oppmerksomme på egne tendenser til

totalitær tenkning, noe som muligens vil kunne forhindre fremtidige katastrofer (jmf. Arendt 1963, Arendt 1968a, Arendt 1968b).

Utvikling av begrepsforståelse

En dytptløyende refleksjon rundt generelle begreper vekker behov for mer presise begreper. Derved legges grunnlag for utvikling av nyanserte begreper. Begrepsanalyse er et sentralt virkemiddel innen filosofisk samtaleledelse. Dette har ikke bare teoretisk betydning, men i høyeste grad konkrete og praktiske implikasjoner. Se f.eks. denne samtalen mellom en professor og en student:

Student: Det er så kjedelig når jeg ikke har lov til å skrive mine egne meninger i avhandlingen.

Professor: Hvorfor mener du at du ikke kan fremme egne meninger i en avhandling?

Student: Jeg må jo bare referere det andre skriver. Jeg kan ikke skrive det jeg syns.

Professor: Hvis jeg vil fremme mine meninger overfor deg, hva burde jeg gjøre for at du skal ta dem seriøst?

Studen: Begrunne dem?..

Professor: Hva slags grunner vil du mene relevante dersom vi snakker om vitenskapelige spørsmål?

Student: Undersøkelser, teorier, faglig argumentasjon og sånt.

Professor: Så hvordan vil du sikre at meningene du vil fremme i en avhandling blir tatt seriøst av leseren?

Student: Ja, jeg får vel begrunne dem faglig, da.

Professor: Og hvordan bør du ikke presentere egne meninger i avhandlingen?

Student: Jeg kan ikke bare «synse». Jeg må begrunne det jeg skriver, ved å referere til teorier og forskning og bygge argumentasjonen min på slikt.

Studenten opererte her med et uklart begrep «egne meninger», noe som gjorde at han misoppfattet rammene for det arbeidet han skulle gjøre. Professoren hjelper ham til å nyansere begrepet, ved å innføre to nye og mer presise begreper, «synsing» og «faglig begrunnede meninger». Derved får studenten en mer presis forståelse av det arbeid han skal gjøre. Han får også, for å komme tilbake til Bruners poeng, mulighet til mer presis og relevant tenkning rundt grunnlaget for akademiske håndverk.

Når det gjelder filosofisk samtaleledelse innen en gruppe er det desto mer prekært at alle formulerer seg relevant og presist. Dersom ikke alle deltagerne forstår det samme med de begreper og formuleringer som benyttes, blir det umulig å utvikle en klar argumentasjonsrekke i fellesskap. Dette er noe elevene erfaringsmessig forstår og forholder seg til når de blir gjort oppmerksomme på det. Slik Brenifier ser det er nettopp filosofiens oppgave å avsløre det som virker uklart og gjøre det umiddelbart usynlige lett å se. Han presiserer at det innen filosofiske samtaler i skolen først og fremst er samtalelederen som må ta ansvar for at dette skjer. Samtalelederen må derfor ikke tillate vage formuleringer, men må stille utdypende spørsmål helt til deltagerne som har fremmet et innlegg har formulert seg presist og entydig. Han kan for eksempel spørre hva deltagerne legger i de begreper de bruker, hvordan de forstår sammenhengen mellom ulike begreper og fenomener og hvilke premisser de legger til grunn for sine perspektiver (Brenifier 2004a).

Gjennom en slik prosess kan elevene bli klar over at det finnes ulike måter å forstå begreper og forholdet mellom dem på. Dette innebærer en risiko for at de ikke blir forstått korrekt når de kommuniserer med andre, og at de heller ikke nødvendigvis oppfatter andre korrekt. Derved etableres et behov for, og kompetanse i, presis og adekvat kommunikasjon. I tråd med dette presiserer Brenifier at selv om samtalelederen i begynnelsen alene må ta ansvar for å stille utdypende spørsmål, vil deltagerne som regel raskt overta denne rollen (Brenifier 2004a).

Ved å gå fra å formulere sine tanker upresist til presist, utvikles elevenes begrepsforråd, og de lærer å uttrykke seg mer presist. Slik Lipman presiserer gir dette et grunnlag for å kunne skille mellom god, stringent tenkning og upresis tenkning. Gjennom respons fra sine samtalepartnere lærer elevene systematisk å bruke disse kriteriene i sin egen tenkning slik at de lærer å resonnerer konsist og presist (Lipman 1980). Derved blir de i stand til å identifisere det som er uklart for dem, f.eks i et faglig resonnement, og be om presisering av dette.

Det er altså for å kunne gjøre seg forstått av andre, og derved gjennom konfrontasjon med andres perspektiv, at elevene blir presset til å utvikle en mer presis og nyansert kommunikasjon. Lipman presiserer at det ikke er slik at vi tenker først for så å formidle tenkningen gjennom dialogen, men at det er gjennom dialogen vi utvikler vår tenkning. Språket blir derved ikke et redskap for å formidle tenkningen, men et redskap for å utvikle den, noe også Sokrates påpeker (Lipman 2003, Platon 2005). Erling Lars Dale presiserer et slikt syn nærmere. Han skriver: «Tankene bevisstgjøres når de må formuleres for andre. Utsnitt av egen forståelse synliggjøres da for den som sier dem» (Dale 1993: 29). Når en bevisstgjøres egen tenkning, kan man også vurdere den, og velge å tenke annerledes.

Dersom barn ikke blir utfordret i å uttrykke seg presist og rasjonelt, er det fare for at de utvikler upresis kommunikasjon. Derved vil de vanskelig oppdage uoverenstemmelser mellom eget og andres perspektiver. Dette gir voksne definisjonsmakt overfor barna. Jon Hellesnes knytter dette til individuell autonomi. Han poengterer at de sløve, distinksjonsfattige formuleringene tier om viktige motsetninger og dermed fungerer presist for det standpunkt som blir forsøkt gjort herskende uten diskusjon (Hellesnes 1992: 169). Dersom dette er tilfelle vil en upresis samtaleledelse der hvert enkelt barn monologisk får hevde sitt perspektiv uten at dette gjøres til gjenstand for kritisk undersøkelse ikke virke frigjørende, men bindene, overfor barna. I tillegg vil en slik praksis skjule relevante motsetninger i perspektiver elevene imellom, og mellom lærer og elever.

Undervisningen gir elevene ny kunnskap og perspektiver, noe som utvider elevenes mulighet for tenkning. Men slik Jerome Bruner ser det kan utdannelsen, ved å gi form og uttrykk til vår erfaring, også være det viktigste redskapet for å sette grenser for bevisstheten. Han ser sansen for alternativer som garantien mot slike grenser. Utdannelsen må derfor ikke bare være en prosess som overfører kultur, den må også sørge for alternative synspunkter på verden og styrke viljen til å utforske dem. Han skriver; ”For å bli hel, må mennesket skape sin egen versjon av verden ved å bruke den delen av sin kulturelle arv som det har tilegnet seg gjennom utdannelsen...”. Derfor bør utdannelsen, ifølge Bruner, også «... søke å utvikle intelligensprosessen, slik at individet blir i stand til å overskride de kulturelle væremåtene i sin sosiale verden og til en viss fornyelse, slik at det kan skape sin egen indre kultur”...(Bruner 1996: 116).

Det språket man snakker bestemmer stilen og strukturen i tanker og erfaringer. Erling Lars Dale argumenterer for at dersom begrepene forandres, forandres våre observasjoner, og derved vår oppfattelse av virkeligheten. En presis språkbruk gjør det derved mulig å fokusere blikket på viktige detaljer, reflektere rundt disse og sette dem i større sammenhenger. Når elevene er i stand til å beskrive, fortolke, analysere og sammenligne enkelttilfeller kan de se sammenhenger mellom handling, resultat og kontekst (Dale 1993: 28). Da forandres også mulighetene for hva en kan gjøre og være.

Etablere et undersøkende fellesskap

For hvert individ er det vesentlig at de gjennom filosofiske samtaler får presentere egen kunnskap og kompetanse. De viser seg som kompetente handlende subjekter. Dette er ikke bare viktig rent kognitivt, men har også et sosialt og emosjonelt aspekt. Når elevene får mulighet til å presentere egne perspektiver, kunnskap og kompetanse har de mulighet til å bli anerkjent, og derved oppleve seg selv, som kompetente innen et fellesskap. En legger grunnlaget for et læringsfellesskap der det nettopp er ulikheten mellom deltagerne som gir fellesskapet styrke. Dersom læreren er oppmerksom på dette, og i tråd med skikk for filosofisk samtaleledelse fremelsker forskjelligheten, og påpeker overfor elevene betydningen av dette, etableres et fellesskap som i tråd med Hannah Arendts forståelse av politisk handling, gir nettopp rom for individuell handling (Arendt 1996).

Gjennom utvikling av felles begrepsforståelse etableres en felles livsverden. En felles livsverden gjør det mulig å kommunisere, jo større grad av felles forståelse, jo mer presis og relevant

kommunikasjon. Hellesnes skriver; ”Det forstående subjekt prøver forståinga si ut på medsubjektet på ein slik måte at dei to forståingshorisontane etter kvart glir over i kvarandre, og begge forstår noko dei før ikkje forstod. Dette er dialog” (Hellesnes 1992: 90).

Innen logikken vil møtet mellom en tese og en antitese kunne føre til en syntese, en ny innsikt. Dette gir en argumentasjon retning og fremdrift. I en filosofisk samtale er det nettopp perspektivenes ulikhet som gjør det mulig å bygge opp en argumentasjon, og til å oppdage noe nytt. Det er dette som gjør samtalen motiverende for elevene. Det blir derved et poeng innen filosofisk samtale å synliggjøre, og å verdsette, ulike meninger og perspektiver. Dette innebærer anerkjennelse og respekt.

Hannah Arendt er opptatt av det vennskap som etableres gjennom filosofiske samtaler. Gjennom samtalen etableres en felles forståelse, ikke nødvendigvis i form av enighet, men av at det er den samme verden og de samme fenomener som åpenbarer seg ulikt for hvert enkelt individ, alt utifra hver enkelts partikulære ståsted (Arendt 1996). Dette innebærer mulighet for dialog, og toleranse for ulikehet

Den personlige sannhet kan videre, slik Arendt ser det, bare fødes gjennom kommunikasjon med andre. Gjennom samtalen oppstår et møte mellom individene hvor hvert individs partikulære opplevelse av virkeligheten fødes. Gjennom dette møtet blir man i stand til å se verden fra den andres standpunkt (Arendt 1996, Arendt/Beiner 1992). Man fødes som unikt individ gjennom samspillet, samtidig som man blir kjent med andre.

En filosofisk argumentasjon bygges opp gjennom spenningen mellom deltagerens likhet og ulikhet. Likhet, i form av felles forståelse, ulikhet, i form av ulike erfaringer og perspektiver. Uten likhet stopper kommunikasjonen og blir meningsløs. Uten ulikhet stopper all fremdrift. Derved ledes elevene til å verdsette hverandre som unike individer samtidig som de utvikler en felles forståelse, og derved stadig bedre mulighet for presis og nyansert kommunikasjon. Det etableres et undersøkende fellesskap med kunnskapskonstruksjon som det sammenbindende element.

Motsetninger mellom rollen som filosofisk samtaleleder og tradisjonell lærerrolle

Rent umiddelbart kan rollen som filosofisk samtaleleder stå i motsetning til den tradisjonelle lærerrollen. Der læreren er den som vet svarene og skal formidle disse til barna, er den filosofiske samtaleleder den som undrer seg og ikke er sikker på noen ting. Der læreren anstrenger seg for å tolke elevene og forstå hva de egentlig mener, forstår ikke den filosofiske samtalelederen de mest opplagte utsagn, og spør etter presiseringer til det kjedsommelige. Der læreren er den som gir ros og oppmuntring til «riktige» påstander, og veileder «gale» påstander på rett spor, oppfordrer den filosofiske samtaleleder like iherdig til analyse av premisser for, og konsekvenser av, enhver påstand. Mens læreren sørger for rettferdig fordeling av ordet, ved at alle barna får snakke omtrent like mye, henger den filosofiske samtalelederen seg opp i et enkelt utsagn, og kan bruke en time på en samtale som bare involverer noen elever.

Ketil Rogn har på bakgrunn av analyse av aktuelle læreplaner, bøker og artikler kommet frem til følgende kjennetegn ved idealene for dialogisk praksis innen det gamle KRL-faget.

- Det er viktig at så mange som mulig er aktive deltakere i samtalen.
- Å delta i samtalen betyr å uttrykke egne meninger og overbevisninger.
- Spørsmål om hva som innerst inne er sant og godt er en privatsak, og bør dermed ikke diskuteres på skolen

Slike prinsipper kan imidlertid i praksis forhindre utvikling av kritiske resonnementer. Skal f.eks. alle elevene få fortelle sin mening, blir samtalen lett en oppramsing av meninger. Dette kan innebære at barna lærer seg til å fortelle subjektive standpunkt, fremfor å utvikle resonnementer i samarbeid med andre. Å snakke blir en rett og et privilegium, uavhengig av relevansen og kvaliteten på det som sies. Dersom spørsmål om hva som er sant og godt er en privatsak, blir det problematisk å gjøre elevenes påstander til gjenstand for kritisk analyse. Og når det gjelder det siste punktet; I filosofiske samtaler søker man seg nettopp vekk fra det private, og over i det allmene. Idelaene for filosofiske samtaler går altså direkte på tvers av idealene for dialog slik de er beskrevet i de læreplaner, bøker og artikler Rogn har analysert. Filosofiske samtaler er, slik Brenifier påpeker, ikke utelukkende en øvelse i å formulere egne meninger, men en øvelse i å fjerne seg fra egne standpunkt og perspektiver, for å kunne få del i andres. Det er ikke en øvelse i å snakke, men i å tenke (Brenifier 2004b).

Rogn argumenterer videre for at dialoger basert de tre idealer skissert har en tendens til å redusere potensielle filosofiske innsikter til personlige overbevisninger og meninger, noe som gjør det vanskelig å realisere et undersøkende fellesskap i klasserommet (Rogn 2006). Synnøve Matre doktorgradsavhandling kan underbygge et slikt perspektiv. Hun viser hvordan førskolebarn spontant fabulerer og filosofereer, de samarbeider om å argumentere seg frem til ny innsikt. Når voksne engasjerer seg i samtalen, uttrykker barna seg derimot først og fremst monologisk, ved å fortelle. Skolebarn i 8 års alderen derimot uttrykker seg først og fremst gjennom å fortelle, også når de ikke oppfatter en voksen som deltagende i samtalen. Evnen til felles undersøkelse og utvikling av resonnementer synes altså, ifølge Matre, å ha blitt svekket (Matre 2000). Dette kan tyde på at voksne har en tendens til nettopp å oppfordre barn til å fortelle. Illustrerende for dette er hvordan skolebarn oppfordres til å rekke opp hånden og vente på tur til å snakke. Men dersom elevene sitter og venter på å få si det de har på hjertet, er det lite sannsynlig at de lytter til det som blir sagt, og viderefører dette gjennom egne innspill. Derved ender samtalen opp i en rekke av løsrevne meninger. I den filosofiske samtale er det derimot den felles argumentative undersøkelse som er idealet, noe som medfører at ethvert innspill må relatere direkte til de foregående (Brenifier 2004b).

En annen motsetning ligger i at lærerens rolle som kunnskapsformidler. Dersom elevene oppfatter samtalelederen som den som sitter med svarene, vil de søke svarene hos denne, ved å forsøke å tolke ansiktsuttrykk gester osv, fremfor å stole på egen tenkning.

I det hele tatt er det en motsetning mellom fastsatte læreplaner og filosofiske samtaler i klasserommet. Dersom læreren under samtalen har i bakhodet at klassen bør ha vært gjennom en viss mengde temaer eller ha fått en viss mengde kunnskap innen en viss tid, vil hun hindre flyten i den frie samtale. Det kan imidlertid argumenteres for heller å begrense antall læringspunkter i lærerplanene for å gi rom til filosofiske samtaler. Hellesnes kan anføres til støtte for et slikt syn.

Oversyn og forståing har ikkje sin bakgrunn primært i ei mangfoldig utdanning, men i daningsfremjande utdanning. Daning har å gjere med refleksjon over det som konstituerer fagmangfaldet, dvs refleksjon over den erkjennande subjektiviteten og dagligverda som alltid er utgangspunktet

Hellesnes 1992: 81

En annen innvending mot filosofiske samtaler i forbindelse med formidling av fagkunnskap kan være at når man stadig diskuterer ulike innfallsvinkler og forståelser av den kunnskap som formidles, kan kunnskapen fremstå som ustrukturert og tvetydig. Lipman anser imidlertid ikke dette som et relevant problem. Han mener at dersom vi forholder oss til det refleksive paradigmet innen didaktikken, at kunnskap ikke er noe som eksisterer objektivt i verden uavhengig av de som mener å besitte den, men er noe som kontinuerlig konstrueres og modifiseres innen et fellesskap, er det problematisk med en tradisjonell formidlende pedagogikk. Derimot blir det sentralt å gi elevene mulighet til forstå og å reflektere over den kunnskap som presenteres, og over sammenhengen mellom ulike kunnskapsbrokker (Lipman 1980). Han påpeker videre at filosofiske samtaler hjelpe

elevene til å finne meningen i de enkelte momenter og i deres forhold til helheten ved å skape helhet og oversikt. I og med at det er i forhold til en helhet alle ting har sin mening, blir det, slik han ser det, meningsløst å lære fragmenter uten hele tiden å se dem i lys av en slik helhet (Lipman 1980: 26-27). Det er imidlertid vesentlig å påpeke at det er læreren som er ansvarlig for å hjelpe elevene til å skape en slik struktur. Dette må systematisk fokuseres på gjennom samtaleledelsen.

Avslutning

I Norge skal filosofisk metode i form av filosofiske samtaler inn i barnehage og skole gjennom Rammeplan for barnehagen og Kunnskapsløftet for skolen. Dette gir muligheter for erfaring med en pedagogisk tilnærming til fagundervisning som innebærer store muligheter, også i andre land. Innføring av filosofisk metode i fagundervisningen er et stort eksperiment, i og med at det her i norden er lite erfaring med dette. Det er ikke gitt at filosofisk metode i fagundervisningen vil gi bedre faglige resultater, selv om mye kan tyde på det. Vi har argumentert for et slikt perspektiv og det finnes forskning som går i samme retning (se f.eks. Daniel 1999, Lipman 1980: 219-224). PISA-undersøkelsene som viser dessuten en klar positiv sammenheng mellom skolers evne til å motivere elevene til å lære gjennom samarbeid, og elevenes faglige prestasjoner (Turmoe 2004: 46). Både internasjonalt og nasjonalt påpekes imidlertid behovet for mer forskning innen emnet (Kunnskapsdepartementet 2006: 52, Breivik & Løkke 2007: 34-38).

Imidlertid kan vår analyse tyde på at det er andre grunner til å satse på innføring av filosofiske samtaler i fagundervisning enn bare ønsket om å bedre elevenes umiddelbare faglige prestasjoner. Kanskje mer vesentlig er muligheten for en metodisk tilnærming til fagundervisning der grunnlaget legges for at undervisningen av elevene oppleves som direkte relevant for deres liv; kognitivt, praktisk, sosialt, emosjonelt og eksistensielt. Derved gis muligheten for at den kunnskap elevene tilegner seg på skolen får direkte betydning for det liv de vil leve, og derved også for samfunnet.

Vi har skissert en tilnærming til lesing av fagtekster basert på dialogisk samarbeid, der det nettopp er et bevisst fokus på å få frem ulikheten i elevenes oppfatninger og perspektiver som gir grunnlag for fellesskapets utvikling av presis og nyansert forståelse av teoretiske og vitenskapelige problemstillinger. Derved kan man se en direkte sammenheng mellom kunnskapstilegnelse og utvikling av identitet og samhandlingskompetanse. Gjennom deltagelse i filosofiske samtaler kan elevene realisere seg selv som menneske, og det kan legges et grunnlag for at de senere skal kunne fungere ikke bare i arbeidslivet, men som medmenneske og som borger i et demokratisk samfunn. Både menneskelig og samfunnsmessig ligger det altså et stort potensiale i innføringen av en slik metode.

Metoden innebærer at læreren ikke utelukkende bør ta rollen som formidler. Hans fremste rolle er å vekke elevenes interesse for faglige problemstillinger, å innvie dem i filosofisk og vitenskapelig tenkning, og å hjelpe dem i selv å søke svar gjennom selvstendig refleksjon. Dette er ikke en passiv lærerrolle, som tillater elevene å ta styring over undervisningen. Samtalelederen må aktivt og bevisst ta ansvar for elevenes læringsprosess, noe som krever nysgjerrighet, kreativitet, tilstedeværelse og ikke minst, en høy grad av teoretisk innsikt og praktisk kompetanse.

Slik det skisseres i Rammeplan og Kunnskapsløftet, er det læreren som skal være samtaleleder. Det er imidlertid ikke mange førskolelærere og lærere i Norge som er kvalifisert innen filosofisk samtaleledelse. Etterutdanningskurs innen emnet sliter med manglende rekruttering. Til tross for at praksisen passer godt inn i moderne pedagogisk tenkning, står den på mange måter i konflikt med pedagogisk kotyme. Det er derfor ikke gitt at flertallet av lærere vil ønske å kvalifisere seg innen filosofisk samtaleledelse, eller at alle som får opplæring, faktisk blir kvalifisert.

Til tross for de muligheter som ligger i innføring av filosofisk metode i den norske skole gjennom Kunnskapsløftet, ikke bare for Norge, men også for de nordiske land i kraft av den kompetanse som

kan bygges innen feltet og de erfaringer som blir gjort gjennom dette, er det derfor ikke gitt at filosofisk metode vil bli integrert i undervisningen ved de fleste norske skoler. For å realisere denne del av læreplanen er det behov for en storstilt satsning på kompetansebygging, både innen forskning og opplæring av pedagogisk personale. Dette vil kreve store ressurser. Men: Tør skolen ta sjansen, og er vi villige, og kompetente, til å satse det som skal til?

Referanser:

Arendt, Hannah 1963: *Eichman and the Holocaust*, London: Penguin Books

Arendt, Hannah 1968a: *Totalitarianism*, New York: Harcourt, Brace & World, INC.

Arendt, Hannah 1968b: *Antisemitism*, Florida: Harcourt, Brace & Company

Arendt, Hannah og Beiner, Ronald 1992: *Lectures on Kant's political philosophy*, Chicago: University of Chicago Press

Arendt, Hannah 1996: *Vita activa - Det virksomme liv*, Oslo: Pax Forlag

Breivik, Jens & Løkke, Håvard 2007: *Filosofi i skolen – en kunnskapsoversikt*, Kirke- og Undervisningsdepartementet, publisert på <http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Rapporter/Filosofi%20i%20skole.pdf>

Brenifier, Oscar 2004a: *Bare spør!*, Oslo: Cappelen forlag

Brenifier, Oscar 2004b: *A quick glance at the Lipman method*, Paris: Diotime—l'Agora, no 21, også publisert på; <http://www.buf.no/en/read/txt/?page=ob-lip>

Bruner, Jerome S. 1996: Verdien av struktur I: Dale, Erling Lars (red): *Skolens undervisning og barnets utvikling- Klassiske tekster*, Oslo: Ad Notam Gyldendal

Dale, Erling Lars 1993: *Den profesjonelle skole: med pedagogikken som grunnlag*, Oslo: Gyldendal; Ad Notam

Dale, Erling Lars 1996: Introduksjon til grunnlagsproblemer i didaktikk I: Dale, Erling Lars (red): *Skolens undervisning og barnets utvikling- Klassiske tekster*, Oslo: Ad Notam Gyldendal

Daniel, M.F m.fl.1999: Philosophical Dialogue among Pupils: A Potent Tool for Learning Mathematics" I: Palsson, H., B.m.fl: *Philosophy for Children on Top of the World*, Akureyri: University

Dewey, John 1996a: Planmessig ordning av lærestoffet I: Dale, Erling Lars (red): *Skolens undervisning og barnets utvikling- Klassiske tekster*, Oslo: Ad Notam Gyldendal

Dewey, John 1996b: Utdannelse som konservativ og progressiv I: Dale, Erling Lars (red): *Skolens undervisning og barnets utvikling- Klassiske tekster*, Oslo: Ad Notam Gyldendal

Hellesnes, Jon 1992: Ein utdana mann og eit dana menneske I: Dale, Erling Lars (red): *Pedagogisk filosofi*, Oslo: Ad Notam Gyldendal

Imsen, Gunn 2003: *Elevens verden*, Oslo: Universitetsforlaget

Kjernsli, Marit m.fl. 2007: *Tid for tunge løft- Norske elevers kompetanse i naturfag, lesing og matematikk i PISA 2006*, Oslo: Universitetsforlaget

Kunnskapsdepartementet 2006: *Kunnskapsløftet – fag- og læreplaner*, generell del publisert på http://www.udir.no/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf

Lipman, Matthew 2003: *Thinking in education*, Cambridge: Cambridge University Press

Lipman, Matthew et al 1980: *Philosophy in the classroom*, Philadelphia: Temple University Press

Matre, Synnøve 2000: *Samtaler mellom barn : om utforskning, formidling og lek i dialogar*, Oslo : Samlaget

Platon 2005: *Menon- eller om dyd*, Oslo: Vidarforlaget

Rogn, Ketil 2006: *En sammenlikning av dialogbegrepet i KRL og filosofi med barn*, Høgskolen i Hedmark: PPU, publisert på: <http://www.buf.no/les/avh/?page=kr04>

Schjelderup, Anne 2006: *Filosofi i skolen som demokratisk dannelse*, Universitetet i Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt, publisert på: <http://buf.no/les/avh/?page=as-hfo01-1>

Are Turmoe, Svein Lie 2004: *Hva kjennetegner norske skoler som skårer høyt i PISA 2000?*, Acta Didactica 1/2004

Vygotsky, Lev 1996: Internalisering av høyere psykologiske funksjoner I: Dale, Erling Lars (red): *Skolens undervisning og barnets utvikling- Klassiske tekster*, Oslo: Ad Notam Gyldendal