

Jens Breivik og Håvard Løkke

Filosofi i skolen - en kunnskapsoversikt

Forord

Denne rapporten er skrevet på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet. De to forfatterne Jens Breivik og Håvard Løkke er tilknyttet henholdsvis Institutt for filosofi ved Universitetet i Tromsø, og Institutt for filosofi, idé- og kunsthistorie og klassiske språk ved Universitetet i Oslo.

Oppdraget vårt har vært å gi en oversikt over relevant kunnskap om filosofi med barn og unge. Bakgrunnen for dette er Kunnskapsdepartementets utredninger om å gi filosofi større plass i grunnopplæringen, i tråd med St. melding nr. 30 (2003-4): *Kultur for læring*.

Takk til Kristin Emilie Willumsen Bjørndal, Beate Børresen, Øyvind Olsholt og Åse Ranfelt for nyttig informasjon og gode innspill underveis. Takk også til Elisabeth Buk-Berge i Kunnskapsdepartementet for godt samarbeid. Begge forfatterne stiller seg bak alle deler av rapporten.

Tromsø og Oslo, 15. januar 2007

Jens Breivik og Håvard Løkke

Innholdsfortegnelse

1. Innledning	4
Informasjonskilder og problemstillinger.....	6
Disposisjon og leseveiledning	8
2. Filosofi som metode i skolen	10
Undersøkende fellesskap	10
Nye roller for både lærer og elever	13
3. Ulike tilnærminger til filosofi som metode i skolen	16
Lipmans tilnærming	16
SAPERRE	18
Brennifers tilnærming	20
4. Utematiserte forutsetninger for filosofi i skolen	22
Hvorfor filosofi?	22
Kognitiv utviklingspsykologi	28
5. Forskning på virkninger av filosofi i skolen	34
Ohlsson/Malmhøster prosjektet	35
N-RAIS prosjektet	36
Clackmannanshire prosjektet	38
6. utfordringer for implementeringen av filosofi i skolen	41
Bør filosofi være et eget fag eller integreres i andre fag?	41
Kompetansebehov hos lærerne	43
Rammefaktorer	46
7. Forskningsbehov	48
Overordnet forståelse	48
Begrepsutvikling	49
Sosial og etisk modning	50
Pedagogiske problemstillinger	51
Bibliografi	53

Kapittel 1: Innledning

Interessen for å gi filosofi en større rolle i grunnutdanningen er økende i en rekke land. I Norge har interessen vist seg både i skolemiljøer, akademiske miljøer og hos sentrale myndigheter, det siste nedfelt bl.a. i St.melding nr. 30: *Kultur for læring* (2003-4), og *Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (2006). Det har i flere år vært arbeidet med filosofi og barn ved Lærerutdanningen ved Høyskolen i Oslo. Det foregår aktiviteter med filosofi i forhold til skole og barn ved flere høyskoler, i en rekke barnehager og grunnskoler rundt omkring i landet, og ved Universitetene i Oslo og Tromsø. Viktig er også firmaet Barne- og ungdomsfilosofene (BUF), som i snart ti år har arbeidet med filosofi og barn (www.buf.no). Det er så vidt vi vet unikt for Norge at denne interessen finnes i så ulike miljøer. Muligheten for gode synergieffekter mellom disse miljøene er helt klart til stede.

Den internasjonale interessen for filosofi i skolen kan i stor grad spores tilbake til den amerikanske filosofen Matthew Lipman. Som filosofiprofessor ved Columbia University på 60-tallet opplevde han at studentene i liten grad hadde trening i å tenke selvstendig, og begrunne sine standpunkter. Lipman mente at grunnutdanningen måtte reformeres. Siden tidlig på 70-tallet har han arbeidet utrettelig med å styrke filosofiens rolle i skolen (Lipman, Sharp & Oscanyan 1980; Lipman 2003). Også en annen amerikansk filosof, Gareth B. Matthews, interesserte seg på denne tiden for forholdet mellom barn og filosofi. Han observerte at barn naturlig reflekterer over klassiske filosofiske problemer, en refleksjon som ifølge Matthews kan og bør utvikles videre (Matthews 1980). I Norden har også Per Jespersen vært en sentral skikkelse. Jespersen er en dansk lærer som tidlig begynte å arbeide med filosofi og barn, særlig fokusert på barns behov for eksistensiell orientering (Jespersen 1993).

Verken i Norge eller verden for øvrig, har man i første rekke vært opptatt av å innføre filosofi som et eget kunnskapsområde i grunnskolen, f.eks. ved å undervise i filosofihistorie eller ulike filosofiske teorier. Interessen har i all hovedsak vært knyttet til filosofi som *en dialogisk aktivitet*, en *tilnærming* til ideer og informasjon, spørsmål og svar. Når vi i denne rapporten snakker om filosofi som metode i skolen og om bruk

av filosofiske samtaler i undervisningen, sikter vi til denne dialogiske aktiviteten og den metodiske tilnærming den representerer.

I Norge har debatten omkring KRL-faget aktualisert interessen for filosofi som fagområde. I den nye *Læreplan i kristendoms-, religions- og livssynskunnskap* har filosofi fått utvidet plass. Denne læreplanen har for alle årstrinn kompetansemål som viser til kunnskap om filosofihistorie og til ferdigheter som øves opp ved bruk av filosofi som metode. Det er åpenbart at filosofi, både som fagområde og som metode, er et viktig element i KRL-faget. Vi ønsker imidlertid å understreke at det finnes en sentral tradisjon innen filosofi i skolen som insisterer på at filosofi ikke bare er sentralt for å forstå etiske, eksistensielle og religiøse spørsmål, men også er svært relevant innenfor en rekke andre kunnskapsområder.

Hvis filosofi skal få en større rolle i grunnutdanningen kan dette skje enten ved at filosofi blir et eget fag, eller ved at filosofi integreres i andre fag. Integrasjon som element i andre fag er aktuelt, ikke bare i forhold til KRL-faget. Innad i fagmiljøet knyttet til filosofi og skole er det ikke enighet om eget fag eller integrasjon med andre fag er mest fordelaktig (se kap. 3). Vi tar ikke stilling til spørsmålet om filosofi bør være et eget fag eller integreres i andre fag, men presenterer et knippe argumenter som vi mener er relevante for å vurdere dette (se kap. 6).

Vi vil understreke at filosofi kan ventes å ha betydelige positive ringvirkninger for andre fag. Det finnes godt empirisk belegg for at filosofi har gode effekter på elevers prestasjoner i blant annet språkfag og matematikk (se kap. 5). Nyere forskning innen utviklingspsykologi ser dessuten ut til å kunne forklare *hvordan* filosofi kan ha en slik god overføringseffekt. Det viser seg nemlig at mennesker er bedre rustet til å utvikle og bruke sine grunnleggende ferdigheter, som evnen til å lese, skrive og regne, hvis de i tillegg har utviklet visse overordnede ferdigheter, som evnen til å integrere informasjon hentet fra ulike hold og evnen til å resonnerer på egen hånd (se kap 4.). Dette er relevant for filosofi som metode i skolen fordi de overordnede ferdighetene som omtales i utviklingspsykologisk forskning er ferdigheter barn kan utvikle gjennom filosofi som metode i undervisning.

Det er nærliggende å spørre hva filosofi som metode i skolen har å gjøre med *filosofi som akademisk fag*. Dette er et viktig spørsmål som vi kommer tilbake til (se kap. 4). Innledningsvis er det viktig å kommentere en vanlig type innvending, nemlig at filosofi i skolen ikke er *ordentlig* filosofi. Denne innvendingen har kommet både fra dem som kritiserer selve ideen om filosofi i skolen og fra dem som innad i fagmiljøet har kritisert alternative tilnærminger. Innvendingen er etter vår mening ikke rammende. For det første er det ingen enighet i fagfilosofiske miljøer om hva som bør gjelde som *ordentlig* filosofi. For det annet kan det se ut til at denne typen kritikk er vel så mye motivert av et ønske om å bli assosiert med et velansett akademisk fagområde som av ønske om å gagne skolen.

Informasjonskilder og problemstillinger

Oppdraget vårt, slik vi tolker det, er å gi en oversikt over eksisterende og manglende kunnskap som er relevant for å vurdere om filosofien bør ha en større plass i grunnutdanningen. En kunnskapsoversikt er ment å gi en sammenfatning og vurdering av etablert forskning innen et saksområde, for slik å danne grunnlag for faglig fundert politikktutforming. Filosofi med barn og filosofi som metode i skolen er ikke etablert som et enhetlig forskningsfelt. Det finnes en bred, men uoversiktlig litteratur om temaet filosofi med barn. Det forskes ved mange universiteter på temaer som på ulike måter angår filosofi med barn. De seneste årene har det også kommet flere forskningsrapporter fra forsøk som kartlegger effekter og læringsutbytte av filosofi som metode i undervisning. Det er likevel slik at det ikke finnes en klart etablert oppfatning av hvordan filosofi som metode i skolen bør praktiseres. Store deler av kunnskapen om dette feltet er utviklet og artikulert i undervisningsopplegg, lærerveiledninger, kursmateriell og lignende, og finnes utenfor forskningslitteraturen. Vi legger derfor også vekt på å formidle kunnskap om hvordan det i praksis arbeides med filosofi i skolen og å gi et generelt innblikk i hvilke teorier denne praksis baserer seg på.

Vi har måttet gjøre et utvalg i tilgjengelig materiale. Vi har valgt å forholde oss til skandinavisk og engelskspråklig litteratur. Det gjøres interessante erfaringer med filosofi som metode utenfor Europa og Nord-Amerika. Vi har imidlertid ikke forholdt

oss i særlig grad til dette. I stedet for å forsøke å dekke all relevant litteratur og forskning, har vi valgt å gi en oversikt over saksfeltet.

Vi peker også på en del praktiske og forskningsmessige utfordringer som det bør tas hensyn til når man skal vurdere filosofiens plass i norsk grunnutdannelse.

Etter at St.melding nr. 30 (2003-4): *Kultur for læring* viet et eget avsnitt til muligheten av å gi filosofi en mer sentral rolle i norsk grunnutdanning, igangsatte Utdanningsdirektoratet på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet (daværende Utdannings- og forskningsdepartementet) et nasjonalt prøveprosjekt med filosofi i et utvalg skoler over hele landet. Dette prøveprosjektet gjennomføres i samarbeid med Høgskolen i Oslo og skal avsluttes våren 2007, med innlevering av rapport høsten 2007. Vi kommenterer ikke dette prøveprosjektet siden erfaringene fra dette vil bli tilgjengelige i en egen rapport. Det arbeides for øvrig også med filosofi i en rekke norske skoler som *ikke* deltar i prøveprosjektet. Vi kommer heller ikke inn på disse skolenes erfaringer. Dette er et materiale som i liten grad er samlet inn og systematisert og vi vil gjerne peke på at det er behov for å kartlegge arbeid med filosofi i skolen i Norge utover den kartlegging som foregår i regi av Utdanningsdirektoratets prøveprosjekt.

Informasjonskilder vi har forholdt oss til kan deles i følgende tre kategorier:

- Undervisningsopplegg, innføringsbøker og lærerveiledninger, inkludert informasjon formidlet på kurs. Slik kunnskap er nyttig og praksisnær, men ofte preget av å være ukritisk til egen agenda og lite basert på forskning.
- Forskningslitteratur innen filosofi og psykologi som ikke eksplisitt handler om filosofi som metode i skolen, men som vi mener er relevant for å belyse forutsetninger som er lite tematisert i den type litteratur vi beskrev i forrige punkt.
- Forskning på hvilke resultater de ulike undervisningsopplegg gir. Denne typen kunnskap er viktig for å kunne gi en uavhengig vurdering av hvilke resultater filosofi i skolen faktisk viser seg å gi.

Kunnskapsoversikten belyser følgende fem problemstillinger:

- Hvilke modeller er utviklet for filosofi i skolen internasjonalt og hvilke ansatser til slike modeller finnes i Norge?
- Hvordan kan *forskning innen filosofi og utviklingspsykologi* være relevant for arbeidet med filosofi som metode i skolen?
- Hvilke *effekter* har man gjennom empirisk forskning kunnet fastslå at bruk av filosofi som metode i skolen oppnår?
- Hvilke *utfordringer* står vi overfor når det gjelder innføring av filosofi i norsk skole?
- Hvilke *forskningsbehov* melder seg hvis man ønsker å ha et godt grunnlag for å innføre filosofi i norsk skole på en god måte?

Disposisjon og leserveiledning

Kunnskapsoversikten er disponert slik: Kapittel 2 er en generell presentasjon av de viktigste ideene bak filosofi som metode i skolen og noen vanlige innvendinger mot selve ideen om å filosofere med barn. Kapittel 3 gir et mer nyansert bilde ved å presentere tre internasjonalt dominerende modeller for - eller tilnærminger til - filosofi i skolen.

Kapittel 4 handler om to forskningsområder som ikke eksplisitt tar opp filosofi som metode i undervisningen, men som er relevante for dette. Vi viser at man får en bedre forståelse av filosofi som metode ved å ta høyde for en del filosofers kritiske refleksjoner over hva filosofi er. Vi viser også til forskning innen utviklingspsykologi, særlig knyttet til fenomener som overordnet forståelse og grunnleggende ferdigheter, og hvordan dette er forskning som kan berike arbeidet med filosofi i skolen.

Kapittel 5 presenterer forskning på læringseffekter ved bruk av filosofi som metode i skolen. Vi viser at det fortelles om svært positive erfaringer. Selv om kvaliteten på denne empiriske forskningen er varierende, argumenterer vi for at det finnes tilstrekkelig belegg for å kunne si at filosofi i skolen kan ha betydelige positive effekter.

Kapittel 6 presenterer problemfelt som etter vår mening må vurderes for å kunne innføre filosofi i norsk skole på en god måte, blant annet (1) om filosofi bør være et eget

fag eller integreres i andre fag og (2) hvilket behov det er for å heve kompetansenivået hos lærerne.

Kapittel 7 er en presentasjon og diskusjon av fire kunnskapshull som det bør forskes videre på. Vi peker på to forskningsområder innen utviklingspsykologi (nemlig forskning på overordnet forståelse og på begrepsutvikling), og argumenterer for at det dessuten bør forskes på filosofiens rolle i barns utvikling av sosiale og etiske evner, og på noen praktisk-pedagogiske problemstillinger.

Rapporten er disponert slik at lesere som ønsker å få et raskt overblikk over hva filosofi i skolen handler om vil ha utbytte av å lese kapittel 2 først. Lesere som primært er interessert i klasseromspraksis kan lese kapittel 5 for å se hvordan filosofi i skolen har vist seg å fungere i praksis, og deretter se på kapittel 6 for å få presentert viktige utfordringer knyttet til implementering. Lesere som er interessert i hvilken forskning som er gjort og bør gjøres på filosofi i skolen kan først lese kapittel 4 for å se på noe av bakteppet for filosofi i skolen, og deretter lese kapittel 7 for å få en presentasjon av noen kunnskapshull.

Kapittel 2: Filosofi som metode i skolen

I dette kapitlet presenterer vi de viktigste ideene bak filosofi som metode i skolen. Dette er ideer de fleste som arbeider med filosofi i skolen enes om. Kapitlet tegner et felles bakgrunnsbilde for de ulike retningene vi tar for oss i neste kapittel.

Undersøkende fellesskap

Hovedideen bak filosofi i skolen er at *filosofiske samtaler* på en eller annen måte brukes som metode for å utvikle et eller annet sett av evner hos elevene. Det legges vekt på å utvikle *kognitive evner*, som evner til å forstå problemer og finne løsninger, til å se sammenhenger, trekke gyldige slutninger og tenke kreativt. Det legges også stor vekt på utvikling av *sosiale evner* som i sin tur er viktige for utvikling av *etiske holdninger*, f.eks. evnen til å delta konstruktivt i diskusjoner og evne og vilje til å se en sak fra andre synsvinkler. Det er omstridt hva som gjør en samtale *filosofisk*. To kjennetegn som ofte trekkes fram (se kap 4) er at filosofiske samtaler fokuserer på spørsmål hvor det *ikke finnes entydige svar* og at det opereres med visse *metodiske rammer* for samtalen, blant annet klare normer for saklighet og samarbeid, som at man lytter til hverandre, holder seg til saken osv. Målsetningen for en filosofisk samtale er at klasserommet skal gjøres om til en arena hvor lærer og elever i fellesskap arbeider seg fram til en bedre forståelse av hva spørsmålet som diskuteres handler om, hvilke svar som kan gis, hvor gode disse svarene er osv. Det er dette man sikter til når man sier at filosofi i skolen handler om å etablere et *undersøkende fellesskap* (Lipman, Sharp og Oscanyan 1980).

De diskusjoner som føres i et slikt fellesskap skal være *dialoger*. Det forventes at deltagerne lytter til hverandre, at de argumenterer åpent og seriøst og at de begrunner sine påstander. En filosofisk samtale er ment å foregå først og fremst *mellom elevene*. Med hjelp fra læreren er det altså opp til elevene selv å komme fram til gode argumenter, konstruktive forslag og alternative perspektiver. Blant de gevinster slike undersøkende fellesskap viser seg å gi er følgende:

- elevene får en bedre språkbeherskelse og begrepsforståelse og blir flinkere til å ordlegge seg
- elevene oppdager kompleksitet ved sentrale etiske spørsmål og blir bevisst sine egne holdninger
- elevene får trening i å tenke kritisk, systematisk og kreativt, og blir bedre rustet til å løse intellektuelle problemer.

Filosofiske samtaler har også vist seg å ha betydelig *overføringsverdi* ved at elevene oppnår bedre resultater i andre fag. Forskning har vist at elever som har arbeidet med filosofi i skolen, ofte gjør det bedre i fag som f.eks. matematikk og språkfag (Topping og Trickey 2007). De fleste av de som forsker på eller arbeider i praksis med filosofi i skolen er enige om at det er riktig å sikte mot disse målsetningene, altså at barna skal utvikle bestemte kognitive, sosiale og etiske evner.

Konkret foregår en typisk filosofisk samtale på følgende måte: Først plasseres elevene på en slik måte at alle kan oppnå blikk-kontakt med hverandre, fortrinnsvis i sirkel. Deretter presenteres det som danner utgangspunkt for diskusjonen. Ofte er dette en historie som leses høyt – av læreren eller én eller flere elever – men det kan også være en annen type tekst, et bilde, et musikkstykke eller noe annet. Deretter gis elevene en tenkepause, alene eller i grupper, før de kommer med forslag til hva historien (eller lignende) handler om og hva som skal diskuteres. Læreren noterer forslagene på tavlen og styrer en prosess som ender med at elevene enes om et tema eller et spørsmål. Å bli enige om tema eller spørsmål kan ta hele timen, særlig med små barn og nybegynnere. Det er viktig at læreren ikke forserer prosessen, men styrer den på en slik måte at elevene opplever at det de skal diskutere er noe som *de selv* har formulert og valgt. Når klassen eller elevgruppa har kommet fram til et tema eller et spørsmål åpner læreren diskusjonen, gjerne ved å gi ordet til den eller de som opprinnelig kom med forslaget. Lærerens rolle i diskusjonen er vel å merke *ikke* å formidle filosofisk eller annen type kunnskap, men å legge forholdene til rette for at en filosofisk samtale kan utspille seg. Mot slutten av samtalen er det en fordel å bruke tid på å oppsummere hva det er man

har snakket om og hvordan samtalen har forløpt. En filosofisk samtale består altså i grove trekk av følgende fem steg:

- Oppstart ved hjelp av en historie (eller lignende)
- Formulering av et tema eller spørsmål (individuet i loggbok eller i grupper på 2-3 elever)
- Valg av spørsmål eller tema
- Filosofisk samtale mellom elevene om dette
- Samtale om hvordan samtalen har forløpt

De fleste som arbeider med filosofi i skolen tar utgangspunkt i en slik struktur for å oppnå de målene vi har skissert ovenfor.

Det bør allerede nå være klart at man ikke tenker seg at filosofi skal undervises i skolen på en tradisjonell, kunnskapsformidlende måte. Filosofi som metode sikter snarere mot å la samtaledeltakerne undersøke og utvikle sitt eget begrepsapparat. Dette tar noe av brodden fra en vanlig innvending mot filosofi i skolen, nemlig at små barn ikke er tilstrekkelig intellektuelt utviklet til å kunne tenke filosofisk. I følge den sveitsiske pedagogen Jean Piaget er barn ikke i stand til tenke abstrakt, og dermed filosofisk, før ved 14-15 års alder. Filosofi og filosofiske samtaler med barn er derfor meningsløse før barn når en viss alder og et vist intellektuelt modningsnivå (Piaget 1929). Den norske filosofen Lars Svendsen har framført et liknende resonnement (Svendsen 2005). Det er fortsatt omdiskutert hvor gamle barn må være for å kunne tenke abstrakt og på en måte som kan kalles filosofisk.

Alle er ikke overbevist om at Piagets syn på barns evne til å tenke er så feil som Matthews (1994) og andre har hevdet det er. Observasjoner tyder på at barn helt ned i 6-7 års alder – faktisk allerede i barnehagealder – har utbytte av å delta i filosofiske samtaler, naturligvis tilpasset de ulike alderstrinn. Det ser ut til å være dette man har hatt i tankene når man i *Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (Kunnskapsdepartementet 2006) angir at det skal arbeides med etikk, religion og filosofi på en slik måte at barna “gis anledning og ro til undring og tenkning, samtaler og fortelling” (“Rammeplan for ...” s. 23).

At barn *kan* delta i filosofiske samtaler betyr ikke nødvendigvis at de *bør* gjøre det. Er det *bra* for barn å ha filosofi i skolen? Det er grunn til å anta at deltagelse i filosofiske samtaler kan bidra til at barn utvikler evner som er viktige i et moderne samfunn og at filosofi som metode kan ha en positiv effekt på skolen som helhet. Dette bygger bl.a. på nyere forskning innen utviklingspsykologi. Utviklingspsykologiske forskere har påvist at de kunnskaper som barn er ment å tilegne seg i skolen – som grunnleggende ferdigheter omtalt i *Kunnskapsløftet*; lese; skrive; regne; uttrykke seg muntlig og bruke digitale verktøy – i stor grad forutsetter at barna er i stand til å koordinere sine kognitive aktiviteter og at de har en velutviklet evne til overordnet forståelse (Meadows 2006; Nickerson 2004). Å ha en slik velutviklet evne innebærer bl.a. at man er i stand til å analysere et problem, at man er klar over hva man vet og hva man ikke vet, at man kan tenke ut strategier for problemløsning, osv. Dette er relevant for filosofi i skolen, fordi deltagelse i filosofiske samtaler ser ut til å kunne bidra på avgjørende måter til at barn utvikler slike overordnede kognitive evner. Vi understreker imidlertid at det bør forskes videre på dette (se kap.7).

Nye roller for både lærer og elever

Filosofiske samtaler er en type aktivitet som er ulik mye av det som vanligvis foregår i skolen. Lærerens tradisjonelle oppgave er å formidle kunnskap, og elevene forventer å motta kunnskap. Elever har også ofte en forventning om at læreren har fasit til spørsmål elevene selv ikke vet svaret til. I mange sammenhenger er det fornuftig å organisere undervisningen i tråd med tradisjonelle pedagogiske modeller. Det er imidlertid neppe hensiktsmessig å gjøre dette i de sammenhenger hvor man arbeider med å utvikle de kognitive, sosiale og etiske evnene vi har antydnet ovenfor hos barn (se kap. 4 for en mer presis karakteristikk av disse evnene). I en filosofisk samtale gir nemlig læreren slipp på sin privilegerte posisjon og elevene er ikke lenger ment å være mottakere, men deltakere. Dette kan lett føre til forvirring og frustrasjon, både hos lærere og elever. Særlig to former for frykt pleier å melde seg hos lærere og elever, nemlig frykten for å ta feil og frykten for å søle bort tiden. Hvordan kan disse utfordringene møtes?

Det kreves kompetanse for å være en god tilrettelegger av filosofiske samtaler. Men hva slags kompetanse? Det er nyttig å skjelne mellom to typer kompetanse en lærer bør tilegne seg for å kunne jobbe godt med filosofi i skolen, nemlig (1) holdninger til lærerrollen generelt og filosofi spesielt, og (2) *kunnskaper* om filosofi (se kap. 6). En lærer kan få elevene til å begynne å tenke selv og ta ansvar for egen tenkning, bare hvis læreren selv vedkjenner seg sin uvitenhet og viser åpenhet og undring (Bostad og Pettersen 2006). Filosofiske samtaler kommer ofte inn på spørsmål som man til daglig ikke tenker så nøye over, som ”Hva vil det si å være modig?”, ”Må man være rik for å være lykkelig?” osv. Læreren er ment å være en rollemodell for elevene i måten hun nærmer seg slike spørsmål på, f.eks. ved å ha en udogmatisk innstilling, ved å være nysgjerrig og villig til å utforske nyanser og ved å kunne bli overrasket over egne og andres tanker. Også elevene har en rolle å vokse inn i. Mens de i andre fag ofte ønsker å gjøre læreren fornøyd ved å gi riktige svar, er dette en rolle de må avlære når de arbeider med filosofi. I filosofiske samtaler finnes det også riktige og gale svar, men elevene må innse at læreren ikke sitter med en fasit på hva det riktige svaret er.

Undring er ikke nok. Læreren trenger ikke bare være åpen for at hun selv og elevene kan ta feil. Hun må også kunne tilrettelegge diskusjonene på en slik måte at barna utvikler sannere, mer tilfredsstillende og mer fokuserte tanker enn de hadde til å begynne med. Hvordan skal læreren kunne greie dette? Det er viktig å ha et balansert syn på hva det er som gir en lærer kompetanse i å lede filosofiske samtaler. For det første er læreren en mer moden tenker enn elevene rett og slett i kraft av å være voksen. Selve voksenrollen er altså en viktig ressurs for læreren i filosofiske samtaler. For det annet har selvsagt læreren under lærerutdannelsen tilegnet seg mange ressurser hun kan trekke veksler på. For det tredje trenger hun å tilegne seg kunnskaper om filosofi, selv om en langvarig utdanning i filosofi som akademisk disiplin ikke er nødvendig og kanskje ikke engang ønskelig.

Oppfordringen til endring av elev- og lærerrollen er ikke en oppfordring til at lærerens autoritet skal svekkes. At læreren ikke skal ha rollen som formidler av riktige svar, innebærer heller ikke at alle svar er like riktige eller at det elevene sier nødvendigvis er riktig. Filosofisk tenking er motivert av et ønske om å finne sanne svar

og ikke minst å avsløre uholdbare svar. Lærerens rolle består i å legge til rette for at elever kan trene seg i dette. Dette medfører også at læreren bør stimulere til kritiske innvendinger. Det er imidlertid ofte uheldig at læreren selv markerer synspunkter eller bidrar for mye med innhold i samtalene. Slik deltakelse fra læreren kan lett føre til elevene fraskriver seg ansvaret for at filosofiske samtaler skal være sannhetssøkende, men overlater dette ansvaret til læreren.

Dette bringer oss til et siste punkt, som det er utbredt enighet om blant dem som arbeider med filosofi i skolen og som direkte angår den endrede lærer- og elevrollen, nemlig at *det tar tid* å arbeide med filosofiske samtaler. Helt konkret tar det tid – minst én skoletime – å gjennomføre en filosofisk samtale, og dette er altså en diskusjon som kanskje ikke en gang kommer ordentlig i gang! Mange barn bruker dessuten lang tid før de er i stand til, eller rett og slett våger, å delta i filosofiske samtaler. Særlig gjelder dette barn og ungdom som er språklig svake, for eksempel på grunn av minoritetsspråklig bakgrunn. Enda lenger tid tar det før barna begynner å utvikle noen av de evnene vi har påpekt overfor, og å bruke disse evnene på en god måte. Ofte er det vanskelig å sette av tid til filosofiske samtaler i løpet av en hektisk og tettpakket skoledag. Vi mener likevel det er viktig – kanskje viktigere nå enn noensinne – å *ta seg tid* til å ha filosofiske samtaler med barn. Gevinstene av dette kan være betydelige, både for skolen og for den enkelte elev. For det første kan filosofiske samtaler gi skolen og den enkelte lærer et konkret, håndterbart verktøy for å oppnå viktige mål de allerede i dag sikter mot, som å utvikle barns evne til kritisk og selvstendig tenkning. For det annet, men ikke mindre viktig, kan det enkelte barn og den enkelte ungdom gjennom å arbeide med filosofi i skolen bli bedre rustet til å lykkes i sin videre utdanning, sin yrkeskarriere og sitt liv.

Kapittel 3: Ulike tilnæringer til filosofi som metode i skolen

Vi skal i dette kapitlet presenter tre ulike tilnæringer til filosofi som metode og ulike undervisningsopplegg som er utarbeidet i tilknytning til disse tilnærmingene:

- en amerikansk modell utviklet av Matthew Lipman
- et britisk arbeid representert ved paraplyorganisasjonen SAPERE
- den franske filosofen Oscar Brenifiers ideer og praksis

Ved å presentere disse ulike tilnærmingene ønsker vi å illustrere mangfoldet innen det arbeid som gjøres på filosofi som metode i skolen, samtidig som vi ønsker å belyse ulike perspektiver på, og faglige uenigheter om, hvordan filosofiens rolle i skolen bør være.

Lipmans tilnærming

Det alternative syn på utdanning som Matthew Lipman utviklet på 60-70-tallet, bygger bl.a. på teorier utviklet av John Dewey og G. H. Mead. Lipmans ideer utgjør likevel en revolusjonerende ideologi for utdanning generelt, og spesielt for filosofiens rolle i utdannelsen. Lipman kalte sin modell P4C (Philosophy for Children). Betegnelsen P4C brukes fortsatt av mange, også av dem som arbeider med filosofi med barn på en litt annen måte enn Lipman mener at man bør gjøre. Lipman startet omkring 1980 et eget institutt for P4C ved Montclair State University, New Jersey. IAPC (Institute for the Advancement of Philosophy for Children) har i flere år vært et viktig senter for arbeid med filosofi i skolen.

Lipmans modell er uhyre ambisiøs og IAPC driver et stort program for utdanning av filosofilærere og utvikling av læremidler. Læremidlene er fortsatt bygget rundt åtte såkalte “filosofiske romaner” skrevet av Lipman selv og ulike medarbeidere, bl.a. Ann Sharp. Den mest kjente romanen er *Harry Stottlemeier's Discovery*, oversatt til en rekke språk, bl.a. svensk. Romanene retter seg mot barn og ungdom i ulike alderstrinn og fokuserer på tradisjonelle filosofiske temaer som logikk, etikk, metafysikk osv. Hver

roman følges av et tykt, spesialskrevet veiledningshefte for lærerne. Så vidt vi vet er både romanene og veiledningsheftene lite brukt utenfor IAPC.

Trekk ved Lipmans modell vi anser for å være karakteristiske er:

- Filosofi må være *et eget fag*. Dette er fordi filosofi i praksis ikke vil få noen plass i skolehverdagen uten å være et eget fag, men særlig fordi samtaler om filosofiske temaer gir et utbytte som samtaler om andre temaer ikke kan gi.
- Det stilles krav til at diskusjonene skal ha *filosofisk innhold* og at lærerne skal ha *kompetanse i filosofi*. Siden undervisningen er lagt opp rundt tekster som er tuftet på klassiske filosofiske problemstillinger, ser Lipman ut til å mene at filosofi i skolen skal gi en slags forsmak på filosofi som akademisk disiplin.
- Det opereres med et *fastlagt pensum*. Det forventes at man bruker Lipmans filosofiske romaner og veiledningshefter i filosofiske samtaler. Man ønsker også at lærere og administratorer besøker Montclair State University for opplæring.
- Det opereres med en *fast og velutviklet didaktikk*. Viktige trekk ved Lipmans didaktikk er (1) at klassen i filosofitimen skal være et undersøkende fellesskap, (2) at elevene læres opp til f.eks. å gjenkjenne ulike slutningsformer ved at de selv oppdager disse i løpet av diskusjonene, og (3) at elevene skal ansøres til å selv å reflektere over filosofisk relevante temaer gjennom å etterligne rollemodeller i lærebøkene som stadig reflekterer over hva de opplever og tenker.
- Det legges særlig vekt på *kognitiv trening*. Lipmans modell anerkjenner behovet for trening også i kreativitet og moralsk dømmekraft, men ser i praksis ut til å prioritere trening i rent kognitive ferdigheter. Noe av forklaringen på dette ser ut til å være at IAPC ønsker å assosieres med en sterk amerikansk tradisjon for såkalt kritisk tenkning (critical thinking).

Vår framstillingen kan kritiseres for å være ensidig. Lipman har understreket at han i sitt arbeid legger like stor vekt på at elevene skal utvikle kognitive evner og at de skal utvikle sosial og emosjonell intelligens (Lipman 2003). Man kan dessuten hevde at elevene gjennom Lipmans særegne didaktikk med det undersøkende fellesskap mer eller mindre på egen hånd utvikler bestemte sosiale ferdigheter, som vilje til å høre på

andre, respekt for andres synspunkter osv. Det er likevel nærliggende å tro at den vekt Lipman legger på kognitive trening kan føre til at det ideal han har om å bidra til utvikling av sosiale og emosjonelle ferdigheter kommer i bakgrunnen. Særlig kan ensidig bruk av Lipmans modell se ut til å redusere to gevinster som filosofiske samtaler ellers kan gi, nemlig at det skapes et godt læringsmiljø i klassen og at den enkelte elev utvikler en bedre læringsmotivasjon. Som vi snart skal se, fokuserer andre på nettopp dette.

Lipmans modell har hatt en enorm innflytelse. Mange av dem som senere har begynt å arbeide med filosofi i skolen i land over hele verden, bærer med seg en arv fra Lipman, både gjennom å ha lest bøkene hans og gjennom å ha fått nye impulser og ny kunnskap etter studier ved IAPC. Dette gjelder også i Norge. Ikke minst ser det ut til at Beate Børresen ved Lærerutdanningen ved Høgskolen i Oslo, som i snart ti år har spilt en viktig rolle i arbeidet med filosofi med barn i Norge, opprinnelig var svært inspirert av Lipman. Selv om dette er vanskelig å måle, tror vi det er riktig å si at Lipman og IAPC's innflytelse er mindre dominerende i dag enn for bare fem år siden. Flere har etter hvert blitt mer kritiske til Lipmans modell, blant annet gjennom inspirasjon fra de to tilnærmingene vi nå skal se på.

SAPERRE

Det har i Storbritannia de siste årene utviklet seg en omfattende aktivitet rundt filosofi som metode i skolen. Mye av denne aktiviteten er tilknyttet organisasjonen SAPERE (Society for Advancing Philosophical Enquiry and Reflection in Education), som bl.a. organiserer utvikling av læremateriale og tilbyr et kursprogram for lærere.

SAPERRE presenterer seg selv og sin tilnærming som nært knyttet til IAPC. Det er ingen tvil om at SAPERE står i betydelig gjeld til Lipmans arbeid. Blant annet står man brask og bram ved Lipmans ide om at en klasse i en filosofisk samtale skal gjøres om til et *undersøkende fellesskap*. Vi mener likevel at det er viktige forskjeller mellom Lipmans tilnærming og den tilnærming som SAPERE representerer. For det første er det i Storbritannia en mer åpen og pluralistisk holdning til hvordan man kan arbeide med filosofi i skolen. For det annet legges det mindre vekt på samtalenes filosofiske

innhold og mer vekt på hvordan filosofi som metode aktiviserer elever og øker deres læringsmotivasjon. Noen ulikheter mellom Lipman/IAPC og SAPERE kan oppsummeres slik:

- Det åpnes for at filosofi *ikke* må være et eget fag. Noen skoler tilbyr filosofi som eget fag med eget pensum og eget læremateriell, men mange skoler integrerer filosofi i andre fag ved å bruke *undersøkende fellesskap* som metode i f.eks. språkundervisningen.
- Selv om SAPERE tilbyr læremateriell er det opp til den enkelte skole, ofte den enkelte lærer, å vurdere hvilke tekster (og lignende) det er hensiktsmessig å jobbe med. Grunnen til at man er så liberal med hensyn til bruk av læremateriell er at man legger mindre vekt på at samtalene skal ha et filosofisk innhold, enn på at elevene skal utvikle gode holdninger som nysgjerrighet, ansvarsfølelse osv.
- Nesten ingen britiske lærere som arbeider med filosofi som metode har bakgrunn fra filosofi som akademisk fag. SAPEREs kursprogram ser heller ikke ut til å kunne bidra i særlig grad til at lærerne kan bygge opp filosofisk kompetanse over tid. Disse kursene er dessuten frivillige.
- Det legges stor vekt på *bruk av lek, drama og rollespill* for å stimulere elevenes kreativitet og engasjement. Leker og dramatiseringer er ikke ment som avkobling eller avveksling, men skal stimulere elevenes tenkeferdigheter (thinking skills) og deres evne til *kreativ tenkning*.

Vi understreker at det arbeid som gjøres med filosofi i skolen i Storbritannia er veldig uensartet. Praksis kan variere fra skole til skole og avhenger i stor grad av lærernes og skoleledelsens interesser og initiativer. SAPERE understøtter den pluralisme som dette medfører, men anstrender seg samtidig for at *kvaliteten* på arbeidet opprettholdes. Dette gjør de som nevnt særlig ved å være med på å utvikle gode læremidler og ved å tilby kurs hvor lærerne får anledning til å videreutdanne seg i bruk av filosofi som metode i undervisningen.

Blant annet gjennom kursvirksomhet har SAPERE hatt stor innflytelse over hvordan det arbeides med filosofi i skolen også her i Norge. Det finnes veletablerte

filosofi-i-skolen miljøer blant annet i Tønsberg, Florø og på Gran skole i Oslo, som alle ser ut til å orientere seg mot SAPERE, snarere enn mot Lipman. Det samme kan til en viss grad sies også om de mer akademisk orienterte miljøene ved Universitetene i Tromsø og Oslo. Også Høgskolen i Oslo har hatt nær kontakt med det britiske miljøet, bl.a. ved at representanter fra SAPERE har avholdt kurs for HiO.

Brenifiers tilnærming

Oscar Brenifier er en fransk filosof med akademisk utdanning som har engasjert seg i arbeidet både med filosofi som metode i skolen (Brenifier 2004a, 2004b) og med filosofisk praksis (se under). Brenifier besøkte Norge første gang i 2004 og har siden hatt kontakt med miljøet i Norge, bl.a. gjennom Høgskolen i Oslo som inviterte ham til Norge i 2004, og firmaet Barne- og Ungdomsfilosofene (BUF). Det er vanskelig å vurdere hvilken betydning Brenifier har internasjonalt, men det er ingen tvil om at han har hatt, og fortsatt har, stor innflytelse i Norge.

Filosofisk praksis er en type dialogisk aktivitet. Tilbudet er rettet mot voksne som mot betaling kan ha en filosofisk samtale med en profesjonell samtalepartner, enten om private eller mer allmenne spørsmål. En slik samtale er ment å gi veiledning i valg situasjoner og generell inspirasjon for å oppnå et mer meningsfullt liv (Herrested og Svare 2004). Mange av disse profesjonelle samtalepartnerne avholder også filosofiske kafeer og de tilbyr veiledning også for grupper, bedrifter og organisasjoner. Noen er dessuten involvert i arbeidet med filosofi i skolen. Det finnes et veletablert Norsk Selskap for Filosofisk Praksis (www.nsf.no).

Vi kan snakke om Brenifiers arbeid som en modell for filosofi i skolen bare ved å ta utgangspunkt i Oscar Brenifier som person. Det er mye på grunn av sin personlige karisma at Brenifier inspirerer stort sett alle, og provoserer mange, av dem han kommer i kontakt med. Brenifier forsøker å etablere en filosofisk samtale mellom seg selv og en annen person– gruppen omkring de to samtalende trekkes inn bare for å sjekke om det som blir sagt er forståelig eller akseptabelt. I samtalen forsøker han å avdekke eventuelle feiltagelser eller uklarheter i det som blir sagt. Brenifier mener at filosofiske

samtaler *skal* oppleves som ubehagelig, at de ellers ikke vil “vekke oss fra vår dogmatiske slummer”, som Immanuel Kant sier at David Humes ideer gjorde med ham.

Det er derfor ikke rart at Brenifiers arbeid er blitt gjenstand for kritikk. Mange filosofiske praktikere mener Brenifiers diskusjonsstil er for aggressiv til å kunne skape god intellektuell utvikling hos den han snakker med. Mange mener også at Brenifiers diskusjonspraksis kan være moralsk problematisk fordi han ikke tar hensyn til hvordan situasjonen oppleves av den han samtaler med. Noen fagfilosofer har ment at Brenifier ikke kan begrunne at det er riktig å skille så skarpt mellom det individuelle og det allmenngyldige som han gjør. Det er dermed problematisk å anta at kun det allmenngyldige er filosofisk relevant, mens spesifikt psykologiske perspektiver – f.eks. hvilke følelser samtalepartnerne har for noe som diskuteres, eller hvordan de opplever diskusjonen – er filosofisk irrelevant.

Brenifier er altså utelukkende opptatt av det som innen Lipmans og SAPEREs tilnærminger omtales som kognitive evner. Brenifier er enig med Lipman i at det man bedriver i filosofiske samtaler skal være *ordentlig* filosofi, men han argumenterer for at de diskusjoner man har i et undersøkende fellesskap ikke er *ordentlig* filosofi. De er for unnfallende til sannhetskrav, for lite stringente og for avhengige av lærerens meninger (Brenifier 2004a). Filosofien mister mye av sitt kritiske og farlige potensial når den settes i system og på pensum hevder han. Den metoden som britiske lærere praktiserer er ikke filosofi overhodet, men en type pedagogikk i følge Brenifier. Ved at han tar avstand fra både SAPERE og Lipman, kan altså Brenifiers arbeid og ideer sies å utgjøre en tredje tilnærming til filosofiske samtaler.

Kapittel 4: Utematiserte forutsetninger for filosofi i skolen

Filosofi som metode i skolen kan karakteriseres ved å si at deltagelse i filosofiske samtaler gjør at elevene tilegner seg ferdigheter som er gunstige for deres læringsutbytte i andre fag og dessuten kan få en bedre forståelse av filosofiske problemstillinger. Vi skal nå se nærmere på hva dette innebærer. To spørsmål melder seg:

- Hvilken sammenheng er det mellom filosofiske samtaler slik vi har beskrevet dem i kap. 2 og det som vanligvis kalles filosofi, f.eks. forskning og undervisning ved filosofiske institutter på universitetene?
- Hva lærer man egentlig av å delta i filosofiske samtaler og på hvilke måter og i hvilken grad lar dette læringsutbyttet seg overføre til andre skolefag og kunnskapsområder?

Disse to spørsmålene kan belyses ved hjelp av diskusjoner i filosofisk og psykologisk faglitteratur. Vi forsøker ikke å gi en oversikt over all relevant forskning og litteratur, men ønsker å vise at filosofisk og psykologisk forskning berører noen forutsetninger for filosofi i skolen vi mener bør vies større oppmerksomhet.

Hvorfor filosofi?

Hvilken sammenheng er det mellom filosofi med barn og filosofi som akademisk disiplin? Har ikke filosofi med barn så lite å gjøre med det vi vanligvis kaller filosofi at benevnelse *filosofi* bør sløyfes (Svendsen 2005)? Bør man ikke slutte å snakke om filosofi med barn og filosofi som metode i skolen og heller bruke andre benevnelser som f.eks. *kritisk tenking*, *tenkeferdigheter*, *dialogpedagogikk* eller *dialogisk metode*? Hva *er* egentlig filosofi? Kan kjennskap til filosofi som akademisk disiplin være berikende for arbeid med filosofi for barn, og i så fall hvordan? Dette er spørsmål som i liten grad er behandlet i litteraturen om filosofi med barn. Vi anser dette for å være en betydelig mangel. I det følgende vil vi antyde noen mulige tilnærminger.

Vi mener det er riktig å bruke benevnelsen “filosofi” om filosofisk arbeid med barn og skole av fem grunner. (1) “Filosofi med barn”, “Filosofi som metode i skolen”

og ikke minst “P4C” er veletablerte og velkjente uttrykk i faglitteratur og offentlig dokumenter. (2) “Filosofi med barn” og lignende benevnelser ser ut til å oppleves som mer samlende og mer presise benevnelser enn alternativer som “dialogpedagogikk” eller lignende. (3) Det viser seg ofte at filosofiske samtaler med barn raskt kommer inn på spørsmål som er beslektet med spørsmål som er kjent fra filosofisk teori og filosofihistorie. (4) Filosofi ser ut til å være et særlig egnet redskap for å utvikle *selvstendig* tenking og gode dialogferdigheter. (5) Filosofien har et *kritisk* og *selvkritisk* aspekt som de andre benevnelsene ikke fanger opp. Særlig de tre siste punktene er viktige. Vi skal nå utdype dem videre.

Blant dem som arbeider med filosofi i skolen er det en grunnleggende antagelse at filosofi er et gode som elever vil ha utbytte av å få tilgang til. Blant filosofer er det derimot mange som er skeptiske til verdien av selve det å filosofere. For eksempel vet vi at en av det 20. århundres mest prominente filosofer, Ludvig Wittgenstein (1889-1951), stadig forsøkte å overtale sine studenter og kolleger til å slutte med filosofi og heller bruke tiden på mer meningsfulle aktiviteter. Ifølge Wittgenstein er filosofi en terapi mot den sykdom vi påfører oss selv når vi bedriver filosofi, en sykdom som består i å lete etter allmenne og generelle strukturer som man håper kan forklare hvordan verden virkelig er (Wittgenstein 1953).

Denne formen for skepsis mot filosofien kan sies å ha røtter langt tilbake i historien. Platon understreker ofte at filosofer kan være dårlig skikket til det praktiske liv, uansett hvor vise de måtte være (se f.eks. *Theaitetos* 171-7). I en berømt anekdote forteller han om hvordan filosofen Thales gjorde seg til latter ved å falle i en brønn mens han kikket opp på stjernene. Tanken er at fokus på filosofiske problemstillinger gjør at man blir hjelpeløs i det hverdagslige livet. Dette er en tanke Platon langt på vei var enig i. Vi tror ikke at fokus på filosofiske spørsmål nødvendigvis må ha slike konsekvenser. Likevel synes vi det er påfallende at det i litteraturen om filosofi med barn og filosofi som metode i skolen sies så lite om det man kan kalle filosofiens selvkritiske aspekt.

Hva handler så filosofi om? Et vanlig svar er følgende: Filosofi er forsøk på å forstå problemstillinger og besvare spørsmål som ikke lar seg forstå eller besvare ved

kun å vise til fakta. Man tenker seg gjerne at slike filosofiske problemstillinger og spørsmål er tidløse og at de derfor kan forstås uten å vise til spesielle historiske omstendigheter. En sentral nålevende filosof, Thomas Nagel, gir i en kort innføringsbok uttrykk for denne holdningen til hva det er som kjennetegner filosofi og filosofiske spørsmål:

[F]ilosofiske problemer ... kan forstås uten referanse til tenkingens historie. Filosofiens kjerne ligger i visse spørsmål som har en tendens til å vekke det reflekterte menneskets naturlige undring. [Slike spørsmål kan være] kunnskap om verden utenfor vårt eget sinn [eller] kunnskap om andre sinn enn vårt eget (Nagel 2003: 10-2).

Lignende ideer er vanlige også i norsk litteratur om filosofi med barn. I boken *Filosofi i skolen* heter det for eksempel:

Alle disse spørsmålene [dvs. 'Har universet blitt til av ingenting?' 'Hva er forskjellen på mennesker og andre levende vesener?' 'Hva er hensikten med livet mitt?' osv.] streber mot en erkjennelse av tilgrunnliggende forhold. De søker etter svar på hvordan verden er i seg selv – uavhengig av oss og våre enkelte liv, uavhengig av tiden og kulturen og tiden i lever i (Schjelderup, Olsholt og Børresen 1999: 63).

Og i den nye læreboken *Tenke sammen* heter det:

Vi stiller ofte de samme spørsmålene uavhengig av hvor og hvordan vi lever. Når vi ser på hva mennesker har tenkt og tenker, kan vi dele det opp i tre hovedgrupper. Det er spørsmål som dreier seg om sannhet, om godhet og om skjønnhet (Børresen og Malmhester 2006: 41).

Forfatterne av sistnevnte passasje opererer med en vanlig inndeling, som mange mener å finne belegg for hos Platon, i tre filosofiske hovedtemaer, nemlig *Det Sanne*, *Det Gode* og *Det Skjønne*.

Slike forsøk på å avgrense filosofien til å handle om det man kaller "evige spørsmål" kan problematiseres på flere måter. Det kan bl.a. argumenteres for at "evige spørsmål" alltid er resultat av en eller annen tradisjon. For eksempel ser det ut til at spørsmål av den type Nagel reiser – "Kan vi å ha viten om en ytre verden?" osv. – gir mening først og fremst i et moderne, kartesiansk verdensbilde. Etter René Descartes

(1596-1650) er det nemlig vanlig å gå ut fra at kunnskap er en form for indre forestillinger av en ytre verden og at det ikke kan tas for gitt at disse forestillingene stemmer overens med den ytre verden.

En moderne filosof som utviklet en annen type forståelse av hva filosofi handler om er John Dewey (1859-1952). Han argumenterte for at filosofi handler om spørsmål som oppstår i bestemte historiske kontekster og må forstås på bakgrunn av disse (Dewey 1921). En radikalisering av Deweys argument er å hevde at de filosofiske anstrengelser som har vært gjort gjennom 2500 år er fåfengte. Slik har den nålevende amerikanske filosofien Richard Rorty argumentert mot ideen om at det har kommet noe interessant ut av strevet med klassiske filosofiske problemstillinger:

[We p]ragmatists think that the history of attempts to isolate the True or the Good, or to define the word 'true' or 'good', supports [our] suspicion that there is no interesting work to be done in this area... People have, oddly enough, found something interesting to say about the essence of Force and the definition of 'number'. They might have found something interesting to say about the essence of Truth. But in fact they haven't. The history of attempts to do so ... is roughly coextensive with the history of that literary genre called 'philosophy' – a genre founded by Plato. (Rorty 1982: xiv)

Rortys hovedpoeng er at filosofer i mange hundre år har strevd med å finne ut hva det er som kjennetegner *Det Gode* og *Det Sanne*, uten å ha kommet fram til holdbare eller interessante løsninger. Derfor bør filosofien omdefineres, ifølge Rorty. I stedet for å fortsette den genre Platon skapte, en genre som forsøker å kartlegge evige strukturer som ligger til grunn for den verden vi kan sanse, bør filosofi utvikle seg til å bli en aktivitet som primært handler om “enlarging a linguistic and argumentative repertoire, and thus imagination” (ibid.: 222). Slik sett er ikke filosofers oppgave å være eksperter på “evige spørsmål”, men å være “unspecialized intellectuals who are exceptionally good at putting together arguments, and pulling them apart” (ibid.: 220).

Vi mener det er fruktbart å ta utgangspunkt i Rorty og karakterisere filosofi ved å se på dens metode. Filosofisk tenkning kan sies å ha tre metodiske kjennetegn:

- Filosofisk tenking er *kritisk* og godtar ikke stilletiende det som sies, uansett hvem som sier det, men vurderer grundig om det er riktig.
- Filosofisk tenking er *systematisk* og legger vekt på å argumentere så klart og presist som mulig, unngå selvmotsigelser, trekke gyldige og nødvendige slutninger osv.
- Filosofisk tenking er *kreativ* og søker å oppdage og undersøke nye perspektiver, stille spørsmål ved etablerte sannheter og utematiserte forutsetninger osv.

Filosofi som metode i skolen kan med rette kalles *filosofi* i den grad den bidrar til å utvikle en type tenkning som er kritisk, selvstendig og kreativ. Ikke minst er det viktig at filosofi i skolen kan bidra til å utvikle *selvkritisk* tenkning, en form for tenkning som er klar over sine begrensninger og innser at det er behov for videre undersøkelse.

Selvsagt er ikke kreativ, systematisk og kritisk tenking noe som er eksklusivt for filosofi og filosofer. Også i andre sammenhenger, f.eks. i vitenskap og politikk, er det et ideal å argumentere klart og presist, å oppdage og undersøke alternative måter å forstå et problem på osv. I mange sammenhenger støter man imidlertid på spørsmål som det ikke finnes etablerte metoder for å besvare eller problemer som ikke lar seg løse ved å vise til fakta. Slike spørsmål og problemer kan karakteriseres som filosofiske. Det betyr ikke at alt det som engang ble oppfattet som et filosofisk spørsmål, vil være det i all framtid. For eksempel har nesten alt det som tidligere ble ansett som *naturfilosofi* blitt erstattet med ulike *naturvitenskaper* og mange klassiske filosofiske problemstillinger har blitt overtatt av blant annet empirisk psykologi. Filosofen Bertrand Russell (1872-1970) beskrev dette på følgende måte: “as soon as definite knowledge concerning any subject becomes possible, this subject ceases to be called philosophy, and becomes a separate science” (Russell 1912: 155).

Begrepsanalyse er og har alltid vært en sentral filosofisk aktivitet. For eksempel forsøkte Sokrates i sine samtaler å få klarhet i hva som ligger i begreper som *mot*, *rettferdighet* og *viten*. Ved at vi avklarer hva som ligger i våre begreper oppnår vi en bedre forståelse av hvordan vi bruker dem og hva de betyr for oss. Vi kan oppdage at ulike forklaringer av samme begrep hver for seg kan være konsistente og støttet av gode

argumenter, men uforenelig med hverandre. I slike tilfeller kan en undersøkelse av de begrepene vi bruker være vel så oppklarende som å etablere enda flere fakta.

Et framtreddende trekk ved moderne kultur er at vi stadig gjøres oppmerksom på at det finnes flere måter å forstå virkeligheten på og at andre virkelighetsforståelser både kan være konsistente, men samtidig uforenelig med vår egen virkelighetsforståelse. Videre finnes det ingen virkelighetsforståelse som er fullstendig uavhengig av vår kulturhistoriske bakgrunn og våre planer og ønsker for framtiden (Rorty 1989; Cavell 1999). Man kan si at filosofi i en slik situasjon gir oss en mulighet til å reflektere over hvordan vi forstår virkeligheten og hvilke begreper som inngår i vår virkelighetsforståelse. Dessuten kan man si at filosofiske begrepsanalyser vil berikes av kunnskap om hvordan begreper har utviklet seg, nettopp fordi vår forståelse og våre begreper strekker seg lengre tilbake i tid enn vi ofte er klar over.

Filosofiske samtaler med barn er et godt redskap for å la barn utvikle bedre forståelse av sine begreper. Ofte er det best at samtalene tar utgangspunkt i spørsmål som barna selv er interessert i, men ofte kan det også virke oppklarende om læreren har noe kjennskap til filosofihistorie og etablerte filosofiske problemstillinger. For at et spørsmål skal være filosofisk fruktbart å jobbe med er det imidlertid mye viktigere at det springer ut av en genuin undersøkelsestrang, enn at det kan knyttes til filosofihistorien. På denne måten kan filosofiske samtaler bidra både til å stimulere barnas undersøkelsestrang og til å gi dem en bedre forståelse av begreper som inngår i vår virkelighetsforståelse.

Dette gir ikke noe entydig svar på spørsmålet om hva filosofi handler om. Det er da heller ikke nødvendig å ha et entydig svar på dette spørsmålet for å kunne bruke filosofi som metode i skolen. Det som er viktig, er å reflektere over hva filosofi er og bør være. For lærerne er det viktig å ha et reflektert syn på *hvilke temaer* de skal ta opp i filosofiske samtaler. På den ene side er det en fordel å ha kunnskap om visse temaer fra filosofihistorien som det kan være oppklarende og utbytterikt å komme inn på. På den annen side er det minst like viktig at læreren ikke har blitt lært opp til å tro at filosofiske samtaler nødvendigvis må komme inn på "evige spørsmål" som "Hva er sannhet", "Hva er det gode?" osv. Vi har vist at det er gode faglige grunner for å mene at filosofisk

tenkning og filosofiske samtaler ikke nødvendigvis må handle om slike spørsmål. En samtale er filosofisk hvis den benytter en bestemt metode for å nærme seg et spørsmål som man ikke kan finne et entydig svar på.

Kognitiv utviklingspsykologi

Kognitiv utviklingspsykologi handler om hvordan våre mentale evner utvikles. (Når vi i det følgende snakker om psykologi, sikter vi til kognitiv utviklingspsykologi.) Det har vært vanlig å skille mellom tre ulike teorier om hvordan våre mentale evner utvikles, nemlig (1) en biologisk teori utviklet av den sveitsiske psykologen Jean Piaget (1896-1980), (2) en teori basert på forskning om kunstig intelligens, og (3) en teori inspirert av den russiske psykologen Lev S. Vygotsky (1896-1934) som legger vekt på de sosiale aspektene av kognitiv utvikling. Ulikhetene mellom disse teoriene stikker dypt og avhenger i stor grad av om mennesket ses på som primært et biologisk, rasjonelt eller sosialt vesen. Mange psykologer identifiserer seg fortsatt med én av teoriene i den grad at de kaller seg “post-Piagetianere” eller “ny-Vygotskianere”, men avstanden mellom teoriene ser ut til å være mindre i dag enn for ti år siden (Meadows 2006).

Psykologer ser ut til å være enige om at kvaliteten på et barns kognitive utvikling avhenger av minst fire faktorer (Meadows 2006: 417), nemlig i hvilken grad barnet

- har tilegnet seg en rekke spesifikke ferdigheter for å løse konkrete problemer, for eksempel å lese eller regne
- har utviklet en evne til overordnet forståelse
- har tilegnet seg et stort knippe kunnskaper som disse spesifikke og overordnede ferdighetene kan brukes på
- har en positiv holdning til det å undersøke ting nærmere.

Vi argumenterer for at filosofi i skolen er relevant for alle disse fire faktorene.

For det første kan filosofi i skolen være en medvirkende årsak til at barn utvikler overordnet forståelse (metacognition). (Andre navn på samme eller lignende evne er “høyere ordens tenkning” (‘higher order thinking’: Resnick 1987) eller “resonnering” (‘reasoning’: Leighton og Sternberg 2004).) Psykologisk forskning har ikke etablert

enighet om hvordan denne overordnede evnen virker, eller hvilken rolle den spiller i barns kognitive utvikling (ibid.). Det er imidlertid enighet om at mennesker *har* en eller annen slik overordnet evne til å koordinere våre kognitive aktiviteter. Det er også utbredt enighet om hva det vil si å ha en velutviklet evne til overordnet forståelse. Følgende åtte punkter er basert på Resnick (1987: 3) og Nickerson (2004: 415).

- Man kan gjennomføre rasjonelle undersøkelser som ofte er komplekse og sjelden regelstyrte, noe som bl.a. innebærer at man kjenner ulike argumentasjonsformer (f.eks. induksjon og deduksjon) og anerkjenner at det er mulig å begå feil (f.eks. hvis man tror at induktive slutninger er logisk gyldige).

Det innebærer også at man har andre typer rasjonelle evner, bl.a. at

- man kan huske ting som har blitt sagt eller tenkt tidligere i en undersøkelse
- man kan konsentrere seg om et emne over lengre tid
- man kan vurdere kvaliteten på de innlegg som framføres i undersøkelsen, f.eks. om de er relevante, selvmotsigende osv.

I tillegg til disse rent rasjonelle evnene, kjennetegnes en velutviklet evne til overordnet forståelse av visse *holdninger*, særlig at

- man er åpen for at det kan finnes flere gode løsninger på et problem
- man er villig til å anstrenge seg for å finne en god løsning
- man er villig til å ta sjanser og risikere å ta feil.

Mange har også påpekt at det er gjennom bruk av sin evne til overordnet forståelse at

- man oppdager en meningsfull orden i noe som man tidligere anså for å være ustrukturert.

Mennesker som har velutviklet evne til overordnet forståelse har altså evner og holdninger som gjør det lettere for dem å forstå problemstillinger, gi relevante og koherente argumenter, vurdere hvor gode ens egne og andres argumenter er, se hvordan ting henger sammen og oppdage nye løsninger og alternative synsvinkler.

Nå kan man spørre om det er rimelig å argumentere for at skolen skal prioritere at barn skal utvikle en evne til overordnet forståelse når mange elever strever med å lære seg grunnleggende ferdigheter som å lese, skrive og regne. Vi presenterer tre argumenter som vektlegger betydningen av oppøving av metakognisjon og overordnet forståelse: (1) Det er grunn til å ta på alvor det allmenndannelsesperspektiv som er nedfelt i *Kunnskapsløftets* generelle del. Mange av de evnene vi har skissert kan sies å utgjøre forutsetninger for et velfungerende demokrati (Dewey 1916). Det har ofte vært påpekt at filosofiske samtaler har positive virkninger på barn og unges evne og vilje til demokratisk deltagelse (Schjelderup 2006). (2) Utøvere av mange yrker og aktiviteter tjener på å ha utviklet evnen til overordnet forståelse. Psykologer har argumentert for at evnen til overordnet forståelse er en viktig ressurs, ikke bare for matematikere og filosofer, men like mye for leger og advokater, bilmekanikere og snekkere (Nickerson 2004: 414). Den som har en velutviklet evne til å koordinere sine kognitive aktiviteter, er nemlig en fleksibel problemløser, uansett om problemet er abstrakt eller konkret.

Enda viktigere er følgende: (3) Forskning på ulike grunnleggende ferdigheter har vist at ens evne til overordnet forståelse er involvert også i ens utvikling og bruk av mer spesifikke ferdigheter. For eksempel innebærer det å forstå en enkel tekst at man er i stand til å kombinere ens leseferdighet med evnen til å organisere den informasjon man mottar, føye til informasjon, stryke informasjon osv. (Meadows 2006: 410-1). Også det å løse de enkleste matematiske oppgaver involverer en viss overordnet forståelse. Forskere har vist at barn trenger å utvikle en forståelse av hva de matematiske symbolene de bruker på skolen betyr og at denne forståelsen bør knyttes til den kompetanse i aritmetikk som de har allerede før de begynner på skolen, men som de på egen hånd sjelden er i stand til å assosiere med den matematikk de lærer på skolen (Hiebert 1988; Carpenter 1986). Det har vist seg at filosofiske samtaler har hatt positive virkninger på barns forståelse av matematikk. Faktisk har det vært argumentert for at det å utvikle evnen til overordnet forståelse er en viktig faktor for å bedre læring innen *alle* de fag som vestlige barn vanligvis lærer på skolen (Sternberg og Grigorenko 2003). Følgende beskrivelse oppsummerer forholdet mellom overordnet forståelse og grunnleggende ferdigheter.

[P]eople who have developed or acquired a good repertoire of strategies, both high level general ones and narrower highly specialized ones, and can apply them to a wide range learning and problem-solving situations, are likely to be highly effective in their cognition. They are likely to be better learners, reasoners, readers, writers, memorisers, scientists, mathematicians, intelligence test takers, and so forth As well as having a good repertoire of strategies, they will know a lot about how, when and why to operate these strategies; that is, they will have a high degree of metacognitive knowledge and reflective awareness. This knowledge make them able to operate strategies effectively on familiar tasks, and to see how they can be applied to new tasks, perhaps in a slightly modified form (Meadows 2006: 409).

Denne passasjen nevner ikke filosofi. Vi skal i neste kapittel vise at filosofi i skolen kan bidra til barns utvikling av overordnet forståelse (se kap. 5).

Evnen til overordnet forståelse må *ikke* ses som et alternativ til de grunnleggende ferdigheter og faglig kunnskap, men en evne til å koordinere andre ferdigheter og kunnskaper slik at man er i stand til å bruke dem på riktig måte, til riktig tid, av riktig grunn osv. På den annen side må heller ikke evnen til overordnet forståelse ses som en tilleggskomponent man godt kan greie seg uten. Gjennom koordinering av kognitive aktiviteter kan man, som Meadows påpeker, bruke sine grunnleggende ferdigheter og sin kunnskap på en mer effektiv og nyskapende måte enn man ellers ville ha kunnet gjøre. Dette er i våre øyne en svært god beskrivelse av hvilket utbytte filosofi i skolen kan gi.

Kan filosofi i skolen også være relevant for tilegnelsen av emnespesifikke kunnskaper? Svaret handler om begrepsutvikling. Straks vi er født begynner vi mennesker å tolke og klassifisere det som skjer i og rundt oss, med sikte på å forstå og mestre tilværelsen. Denne prosessen – utviklingen av begreper – er psykologene uenige om hvordan skal forstås. To ledende posisjoner er: (1) “Teoriteorien” argumenterer for at barns begrepsutvikling er en langvarig akkumulering av elementer som blir strukturert på en språkaktig måte, at det i bunn og grunn altså er snakk om en *språklig* prosess som kan sammenlignes med hvordan vi som voksne utformer, tester og reviderer vitenskapelige teorier (Gopnik og Meltzoff 1997). (2) Teorien om “kjernekunnskap” argumenterer for at mange av de begreper vi har som voksne, er

bygget opp rundt en kjerne av begreper som vi tilegner oss på en ikke-språklig måte som barn, f.eks. begreper om rom, tid, fysiske objekter og tall (Carey og Spelke 1996; Spelke 2000). Man kan trolig argumentere for at disse to teoriene ikke utelukker, men utfyller hverandre.

Uansett hvilken teori som beskriver dette best, er det klart at barns begrepsutvikling angår filosofi i skolen. Det har vært argumentert for at den pedagogikk som legges til grunn i mange kunnskapsformidlende fag bygger på en feilaktig antagelse om hvordan barns begreper er og hvordan de utvikles (Keil 1989). For mens pedagoger har gått ut fra at barns begreper er konkrete og udifferensierte proto-versjoner av de voksnes abstrakte og presise begreper, mener nå mange psykologer at barns begreper kan være vesensforskjellige fra voksnes begreper, men likevel representere en avansert forståelse av verden. I filosofiske samtaler får læreren kontakt med hvordan barna selv forstår ting. Derfor kan filosofiske samtaler bidra til at den begrepsforståelse barna har tilegnet seg *før* de begynner på skolen og den begrepsforståelse de tilegner seg *utenfor* skolen, integreres i det de lærer *på* skolen.

Vi fortsetter hele livet å tolke og klassifisere det som skjer i oss og rundt oss. Begrepsutvikling er med andre ord ikke et stadium vi legger bak oss, men en livslang prosess. Vi kan skille mellom to typer prosesser. For det første finnes det begreper vi tilegner oss allerede som små barn. Disse utvikles imidlertid videre etter hvert som vi blir eldre. Av denne typen er begreper som 'rom', 'tid' og 'ting', kanskje også 'selv' (Campbell 1994). For det annet finnes det begreper som vi begynner å tilegne oss først etter at vi har lært å bruke språk. Av denne typen er trolig "moralske" begreper (f.eks. 'ansvar' og 'toleranse') og "intellektuelle" begreper (f.eks. 'begrunnelse' og 'argument'). Felles for alle de begrepene vi nettopp har nevnt er at de utvikles og justeres ved hjelp av språket i form av tenkning eller samtale. Det er klart *at* deltagelse i filosofiske samtaler kan ha en positiv innflytelse over hvordan barn og unge utvikler og justerer sin forståelse av slike komplekse begreper, selv om det gjenstår mye forskning før vi kan si at vi vet *hvordan* dette skjer (se kap.7).

Kapittel 5: Forskning på virkningene av filosofi i skolen

Det finnes etter hvert et ganske stort forskningsmateriale fra ulike land på erfaringer med filosofi i skolen. Mye av dette materialet er imidlertid mangelfullt, blant annet fordi det legges for liten vekt på motforestillinger og for stor vekt på lærernes subjektive tolkninger og erfaringer (Trickey og Topping 2004: 370-4). For en nærmere gjennomgang av forskning omkring læringseffekter knyttet til filosofering med barn viser vi til oversiktsartiklene til Sternberg og Bhana (1986) og Trickey og Topping (2004).

Vi har valgt å presentere tre undersøkelser, nemlig (1) Ohlsson/Malmhøster prosjektet i Sverige, (2) N-RAIS prosjektet i Northumberland i Nord-England, og (3) Clackmannanshire-prosjektet i Skottland.

Før vi ser på disse undersøkelsene vil vi angi noen kvalitetskriterier. To ledende utviklingspsykolger vurderte for 20 år siden 20 ulike undersøkelser som inntil den gang hadde vært gjort av hvilke effekter filosofi i skolen har (Sternberg og Bhana 1986). Alle prosjektene som ble evaluert hadde arbeidet i tråd med Lipmans modell. De to forskerne fant en rekke mangler. For det første fant de, som vi allerede har antydnet, grunn til å påpeke følgende to faktorer:

- det er alltid en fare for at man *tolker* resultatene mer positivt enn de fortjener, rett og slett fordi man har lett for å legge merke til det man ønsker å se
- det er ofte grunn til å tvile på læreres egne vurderinger, særlig hvis disse er svært positive, fordi det ofte er en *egeninteresse* i å finne positive resultater

I tillegg fant de to forskerne grunn til å påpeke noen andre faktorer som er mer problematiske enn man i de 20 undersøkelsene som regel tok dem for å være. Man bør ifølge denne evalueringen særlig være oppmerksom på følgende tre faktorer:

- hvor langvarige de positive effektene av filosofiske samtaler er
- i hvilken grad filosofiske samtaler har positiv overføringsverdi også på andre fag
- hvilken betydning elevenes sosiale bakgrunn har for deres deltagelse i og mestring av filosofiske samtaler

Det gir oss til sammen fem kvalitetskriterier for å vurdere hvor pålitelige undersøkelser er. De to forskernes konklusjon er vel å merke *ikke* at alle evalueringene de hadde sett sviktet på alle fem punkter. Poenget deres er bare at de fem punktene nevnt ovenfor er faktorer som en undersøkelse av den type vi nå tar for oss bør etterstrebe å innfri i størst mulig grad. Vi skal snart se at de tre undersøkelsene vi har tatt for oss er av ulik kvalitet.

Ohlsson/Malmhester prosjektet

I seks år (1989-95) arbeidet Ragnar Ohlsson og Bo Malmhester systematisk med filosofi i skolen i fire skoleklasser i Stockholm området. Tre av klassene ble fulgt fra 1. til 3. årstrinn. Tidligere (1986-89) hadde de fulgt en klasse fra 4. til 6. årstrinn. Ingen enkelt klasse ble altså fulgt opp fra 1. helt til. 6 årstrinn. De to viktigste klassene kalles A og B. Klasse A var ”den egentliga försöksklassen” (Ohlsson og Malmhester 1999: 32). Elevene i denne klassen hadde filosofi som eget fag to timer i uka gjennom tre år. Opplegget fulgte i stor grad Lipmans modell. Det ble bl.a. lest høyt fra Lipmans romaner og læreren lot seg veilede av manualene (se kap. 3). Klasse B var en slags kontrollklasse. Elevene i denne klassen hadde også filosofiske samtaler gjennom tre år, men bare én time i uka og med et løsere opplegg. De leste og diskuterte bl.a. *Den lille prinsen* og fulgte ikke Lipmans didaktikk. De to klasselærerne var i utgangspunktet enige om at klasse B var faglig og sosialt sterkere enn klasse A. Begge klassene hadde samme filosofilærer, nemlig Bo Malmhester. Ohlsson argumenterer for at barna i forsøksklassen A, i sammenligning med barna i klasse B, kan karakteriseres på følgende måte etter tre år med filosofi i skolen: (Ohlsson og Malmhester 1999: 345-8.)

- De hadde jevnt over større *evne* til å argumentere for sine standpunkter og kunne lettere tenke seg at ting var annerledes enn de faktisk er.
- De hadde jevnt over større *vilje* til å ta opp spørsmål til diskusjon, inkludert faglige problemer (Ohlsson fremhever matematikk), og i diskusjonene lyttet de til hverandre.

- De var bedre til å *se at en sak har flere sider og at det kan finnes flere løsninger* på et problem, noe som kan forklare at de var mer villige til å høre på hverandre.
- *Noen* av barna forsto at påstander kan tolkes på ulike måter. Disse barna var mer enn andre klar over hva de selv mente om ting og hva de var uenig i.
- Barna var i ferd med å bli mer kritiske og mindre autoritetstro. Særlig 6 av barna henvendte seg oftere til andre barn og kunne gå imot ting læreren sa.

Her er Ragnar Ohlssons generelle oppsummering av hele prosjektet:

Man kan konstatere at vi oppnått de mål vi satte ... i förvånansvärt grad. Alla tester och utvärderingar pekar i samme riktning. I jämförelse med jämnåriga elever i andra klasser har eleverna i försöksklassen [altså klasse A] lättare att argumentera, motiverar sine uppfattningar bättre, formulerar sine ståndpunkter bättre i skriftlig form, uppnår ett avsevärt intensjonsdjup, när de ställs inför ett matematisk problem, är mer självständiga ock mindre auktoritetsbundna, har större förmåga att gemensamt resonera sig fram till lösningar av problem, osv. (Ohlsson og Malmhetser 1999: 345)

Dette må sies å være en bemerkelsesverdig begeistret konklusjon fra lederen av et langvarig forskningsprosjekt.

Svakhetene i dette prosjektet er ganske opplagte. Erfaringsgrunnlaget er tynt, både i antall barn og antall år. Overføringsverdien og elevenes sosiale bakgrunn er ikke belagt kvantitativt. Læreren er ikke representativ og har en egeninteresse i å tolke resultatene i et best mulig lys. Det bør nevnes at Ohlsson arbeider med et nytt prosjekt (Ohlsson 2002). Lite informasjon om dette prosjektet er tilgjengelig, men det ser ut til å være mer systematisk og mer teoretisk enn Ohlssons forrige prosjekt. Det forskes innen Ohlssons nye prosjekt bl.a. på temaet begrepsutvikling. Dette er et tema som vi argumenterer for at det bør forskes på også i Norge (se kap. 7).

N-Rais prosjektet

RAIS er et lite, engelsk firma, startet i 2000 av James Nottingham og Michael Henry. Nottingham er barneskolelærer og har siden midten av 90-tallet brukt filosofi som metode i sin undervisning. I perioden 2003-6 var RAIS engasjert i et stort prosjekt over

hele Northumberland regionen i Nord-England, et prosjekt de kalte N-RAIS. Prosjektet var statsfinansiert og budsjettet var på £2.5 millioner. Målsetningen var å øke ambisjonsnivået og prestasjonsnivået i ulike sektorer i samfunnet. Virkemiddelet RAIS først og fremst brukte var kurs i utvikling av tenkeferdigheter (thinking skills) avholdt på skoler, i arbeidslivet og i lokalsamfunnet forøvrig. Ulike kursformer ble brukt, inkludert Lipmans *undersøkende fellesskap* og Edward De Bonos *tenkehatter*. Prosjektet er nylig avsluttet og det skal angivelig foreligge en endelig evalueringsrapport. Vi har ikke sett denne, men en foreløpig evalueringsrapport (Gregson 2005). Forfatterne er forskere ved School of Education and Lifelong Learning ved University of Sunderland

I perioden 2003-4 avholdt N-RAIS sine kurs i utvikling av tenkeferdigheter ved 51 barneskoler, 15 ungdomsskoler og 5 videregående skoler. Forskerne fra University of Sunderland baserte sin analyse av N-RAISs arbeid på regulær statistikk fra alle disse skolene, samt intervjuer og observasjoner på 8 skoler. Rapporten forteller om positive resultater, særlig ved bruk av Lipmans undersøkende fellesskap. Overraskende er det kanskje at barn som har hatt slike kurs har forbedret seg spesielt i matematikk. Det antydes også at jo lenger barna har hatt filosofi i skolen, desto bedre generelle skolerresultater oppnår de. Endelig understrekes det at mange lærere som brukte Lipmans modell opplevde en stor bedring av læringsmiljøet i klassen (ibid.: 4).

Metodisk sett er rapporten skuffende. Den svikter særlig på to av de punktene vi spesifiserte ovenfor, nemlig hvordan resultatene *tolkes* og hvilken *egeninteresse* de involverte partene har. Forfatterne av rapporten argumenterer for at “evaluating an educational project ... cannot ... be solely an objective process” (ibid.: 9). Dette er i og for seg et viktig poeng, men det innebærer ikke at man bør la være å etterstrebe mest mulig objektivitet i sine analyser. Problemet med denne rapporten er at den fester altfor stor lit til subjektive faktorer. Vi vil understreke to forhold: For det første har vi kun sett en *foreløpig* rapport. Men gitt de prinsipper forskerne legger til grunn for sitt arbeid, er vi usikre på om den endelige rapporten kan være særlig bedre. For det annet understreker vi at rapporten *ikke* gir belegg for å komme med en negativ vurdering av

N-RAIS prosjektet. Den gir imidlertid heller ikke pålitelig belegg for å kunne gi en positiv vurdering.

Clackmannanshire prosjektet

Clackmannanshire er Skottlands minste fylke, beliggende mellom Edinburgh og Glasgow. Finansiert av Clackmannanshire Educational Authority ble det i 2002-3 gjennomført et prøveprosjekt med filosofi i skolen i samarbeid med Keith Topping, professor i Educational and Social Research ved University of Dundee.

Prøveprosjektet involverte fire klasser med 10-12 års gamle elever fra fire ulike skoler. Alle klassene hadde filosofi som eget fag én time i uka i 18 måneder. Kontrollgruppen besto av tre klasser med like gamle elever fra to ulike skoler. Disse hadde ikke filosofiundervisning overhodet. Barnas filosofilærere (20 stykker totalt) var de vanlige klasselærerne som hadde gjennomgått et 10-12 timers etterutdanningskurs. I tråd med SAPEREs modell, og til forskjell fra f.eks. Ohlssons og Malmhesters prosjekt, brukte man ikke læremidler fra IAPC, men en serie bøker av Paul Cleghorn: *Thinking through philosophy* 1-4. Cleghorn er for øvrig rektor og lærer på en lokal barneskole i fylket. Dette er læremidler som bl.a. legger vekt på å utvikle barns hukommelse. En elevøvelse som er innført kalles 'Thought for the week', hvor ideen er at barna skal tenke over en bestemt ting i løpet av den uka som går mellom filosofitimene. Vi har inntrykk av at Clackmannanshire prosjektets generelle profil er å balansere mellom Lipman og IAPC's vektlegging av kognitiv trening og N-RAIS prosjektets vektlegging av lek og læringsmiljø.

Hovedkonklusjonen i Toppings rapport er at barna som hadde filosofi som fag på skolen utviklet betydelig bedre evner i både verbale og ikke-verbale aspekter av tenkningen. De fikk en bedre forståelse av både språk, tall og matematiske figurer (Topping og Trickey 2007). Topping og Trickey tar også opp til diskusjon noen interessante faktorer som de andre undersøkelsene ikke vier oppmerksomhet, blant annet hvilken rolle kjønn og sosiale bakgrunn spiller for deltagelse i og utbytte av filosofiske samtaler. De gir også statistisk belegg for at filosofi i skolen kan ha positive utjevneende effekter. Det viste seg nemlig at de elevene som i utgangspunktet var faglig

svakest gjorde størst framskritt gjennom å arbeide med filosofi. Et annet poeng vi ønsker å trekke fram fra Clackmannanshire prosjektet er at én av de fire forsøksskolene viste seg å oppnå betydelig dårligere resultater enn de andre tre. Topping ser ut til å forklare dette ved å peke på lærerens rolle. Han antyder at den klassen som oppnådde dårligst resultater hadde lærere som ikke hadde god nok kompetanse eller motivasjon for å bruke filosofiske samtaler i undervisningen.

Topping oppsummerer undersøkelsen slik:

[A]lmost all the research questions were answered in the affirmative. P4C did appear to have significant positive effects and effects did generalize [dvs. de smittet over på andre fag]. Gains were largely consistent across schools. Encouraging gains were evident for middle- and low-achieving pupils. Boys showed somewhat higher gains than girls, [which is] interesting at a time when concerns have been raised about the extent to which girls academically outperform boys ... While this study suggests that children benefit from collaborative enquiry, the positive outcomes also suggest a need to provide more opportunities to enable teachers to develop the relevant skills and dispositions in both initial teacher training and continuing professional development. (Trickey og Topping 2006: 26-7)

Likheten med de to andre undersøkelsene er påfallende, men det er viktig å huske på at det gis langt bedre belegg for disse positive resultatene i Clackmannanshire-prosjektet enn i de to andre undersøkelsene.

En kvalitet ved Toppings og Trickeys undersøkelser er at de legger fram kvantitativt materiale for å dokumentere elevens utbytte av filosofi i skolen. For eksempel beregnet de at elevene som hadde hatt filosofi i skolen i 18 måneder, hadde en gjennomsnittlig økning i IQ på 6.5 poeng (Topping og Trickey 2007). Beregningen er foretatt ut fra standardiserte IQ-tester og kontrollert mot kontrollgruppe (pre-post design og bruk av testen CAT- Cognitive Ability Test). Topping og Trickey hevder også at filosofi i skolen er blant de rimeligste kurstilbud på markedet for utvikling av tenkeferdigheter. Utgiftene i oppstartsfasen var £ 233 pr. lærer (£ 9 pr. elev), et beløp som dekker både etterutdanningskurs og læremateriell, og etter at ting har kommet ordentlig i gang blir utgiftene ifølge Topping mer enn halvert. (Trickey og Topping 2004: 377)

Likevel er det svakheter også i Clackmannanshire prosjektet. Hovedproblemet er at forsøksperioden var for kortvarig til at lærerne kunne utvikle undervisningen sin og forskerne kunne uttale seg om langtidseffekter. Dette er en mangel man tydeligvis ønsker å bøte på. Mens det for 3 år siden fantes 20 lærere ved noen få skoler som underviste filosofi, finnes det i dag over 100 etterutdannede lærere som underviser filosofi ved alle barneskoler i fylket. Dette følges opp av forskning på langtidseffekter (Topping og Trickey 2007).

Kapittel 6: utfordringer for implementering av filosofi i skolen

Å gi filosofi en større rolle i norsk skole byr på en rekke utfordringer. I første omgang står en overfor to store utfordringer:

- Det må avgjøres om filosofi bør være et eget fag eller integreres i andre fag.
- Det må avgjøres hvilke krav som skal stilles til lærernes kompetanse.

I tillegg finnes det utfordringer med hensyn til rammebetingelser, som læremidler og så videre.

Bør filosofi være et eget fag eller integreres i andre fag?

Vi skal presentere et knippe argumenter som er viktige for å overveie dette spørsmålet på en nyansert måte. I presentasjonen av disse argumentene benytter vi to distinksjoner. For det første skiller vi mellom de hensyn som kan tilsi at filosofi bør være et eget fag, og de hensyn som kan tilsi at filosofi bør integreres i andre fag. I tillegg skiller vi mellom to typer hensyn, nemlig *prinsipielle* hensyn angående spørsmålet om hvorvidt filosofi *bør* være et eget fag eller ikke, og *pragmatiske* hensyn angående hvordan det er *mulig* å innføre filosofi som en del av grunnutdanningen. Det er ikke noe vanntett skille mellom disse argumentstypene. For eksempel kan et tungtveiende pragmatisk argument rettes mot et prinsipielt poeng og omvendt. Det er likvel vår erfaring at man er tjent med å være oppmerksom på forskjellen mellom prinsipielle og pragmatiske hensyn.

1. Prinsipielle hensyn som kan tilsi at filosofi *ikke* bør være et eget fag:

- All tenkning er tenkning *om* noe. Derfor er det best å lære god tenkning i tilknytning til det man uansett er ment å tenke om på skolen, nemlig fagkunnskap.
- Det er gjennom å arbeide med fag som f.eks. matematikk og norsk at elevene best blir kjent med standarder for hva det vil si å drive med god tenkning.
- Det er lettere å overføre kunnskap fra et fag til et annet hvis man integrerer filosofi som metode i flere fag.

- Filosofi er og bør være en lekende og frivillig aktivitet, mens andre fag er og bør være mer kunnskapsorienterte og disiplinerte.

2. Prinsipielle hensyn som kan tilsi at filosofi *bør* være et eget fag:

- Det tar minst én skoletime å gjennomføre en filosofisk samtale på en god måte
- I filosofiske samtaler opererer man med en didaktikk som er annerledes enn den man benytter i de fleste andre fag.
- Filosofiske samtaler kommer som regel inn på spørsmål som ikke direkte angår de kompetansemål man har i andre fag.
- Det er hensiktsmessig å sette av egen tid til filosofi hvis man ønsker at barn skal utvikle sine generelle kognitive evner, særlig evnen til overordnet forståelse.
- Det undersøkende fellesskap er også ment å fungere som en arena for utvikling av sosiale ferdigheter og moralske holdninger.
- Filosofiens potensial til å integrere informasjon fra ulike fag og generelt styrke elevenes opplevelse av stabilitet og mening i en ellers fragmentert skolehverdag realiseres best hvis filosofi er et eget fag.

I tillegg til disse prinsipielle argumentene for og mot filosofi som eget fag, finnes det pragmatiske argumenter både for og mot filosofi som eget fag.

3. Pragmatiske hensyn som kan tilsi at filosofi *ikke* bør være et eget fag:

- Skolen trenger stabilitet og kontinuitet. På lærerværelser, i skoleadministrasjoner og i lærerorganisasjoner vil mange reagere svært negativt på at det innføres et helt nytt fag.
- Det er ikke plass til et nytt fag på timeplanen. Skal man kutte ned på timetallet i et annet fag? I så fall hvilket? Eller skal man utvide skoledagen?
- Filosofi er vanskelig. Mange lærere vil føle at de kommer til kort. Det er naivt å tro at korte etterutdanningskurs kommer til å gjøre lærerne særlig mye bedre rustet til å lede filosofiske samtaler på en forsvarlig måte.
- Hvis filosofi blir et eget fag må elevene vurderes. På hvilket grunnlag kan man gi karakterer i filosofiske samtaler?

- Det er vanskelig å *motivere* både lærere og elever til å engasjere seg i arbeidet med noe som tilsynelatende er så lite matnyttig som filosofi.

4. Pragmatiske hensyn som kan tilsi at filosofi *bør* være et eget fag:

- Hvis filosofi ikke er et eget fag, vil filosofi som metode *i praksis forsvinne* fra skolehverdagen i konkurranse med alle de andre oppgavene lærerne er pålagt å utføre.
- Mange lærere opplever at filosofi som metode hjelper dem å oppnå et mål de uansett forsøker å oppnå, nemlig at elevene skal utvikle evner til selvstendig og kritisk tenkning.
- Filosofi som metode oppleves av mange barn som motiverende fordi de selv får være med å avgjøre hva som skal diskuteres. Dessuten er ikke filosofi det eneste faget som har en utfordring når det gjelder å styrke lærernes kompetanse og motivasjon.
- Filosofi er heller ikke alene om å være vanskelig å evaluere. På hvilket grunnlag gir man karakterer i kroppsøving, musikk eller KRL for den saks skyld?

Det finnes også andre argumenter både for eller mot at filosofi *bør* være et eget fag. Vi håper likevel denne listen bidrar til oversikt over spørsmålet.

Kompetansebehov hos lærerne

Andre spørsmål i forbindelse med å gi filosofi som metode større plass i skolen er knyttet til lærernes kompetansebehov. To spørsmål melder seg. (1) Hvilken opplæring *bør* lærerne få for å kunne undervise i filosofi? (2) Hvordan kan en slik opplæring av lærere organiseres? Vi skal først se på to aspekter som er relevante for det første spørsmålet. Deretter skal vi kort se på noen ulike måter kompetanseheving hos lærere kan organiseres på.

Å undervise med filosofi som metode er krevende og det skiller seg fra mange tradisjonelle aktiviteter i skolen. For både lærer og elever kan det oppleves utrygt å tre ut av sine vante roller. Hvis denne utryggheten blir for stor er det lett for læreren å falle tilbake på sin vante rolle som den som kjenner svarene på forhånd og godkjenner det

elevene kommer fram til. Eller læreren kan mislykkes i å la elevene etterprøve om det de kommer fram til virkelig er holdbart. Dermed vil elevene lett bli sittende igjen med inntrykk av at alle svar er like gode, at det i filosofi ikke finnes riktige eller gale svar. I begge tilfeller vil mye av gevinsten man kan ha av filosofi som metode i skolen være borte.

Et relevant aspekt av læreropplæringen angår derfor holdninger til lærerrollen. I en filosofisk samtale må læreren gi slipp på en trygg, privilegert posisjon som innehaver av kunnskap og svar som skal formidles til elevene. Hun må være en som legger til rette for at elevene i fellesskap skal søke seg fram til ny innsikt. Dette innebærer at læreren må være åpen og udogmatisk og hun må vedkjenne seg sin egen uvitenhet og undring. For å mestre dette tror vi læreren trenger en god forståelse av hva det er som begrunner rolleendringen og erfaring i og trening med hvordan hennes nye rolle kan fylles på en god måte. Begge deler bør inngå i læreropplæringen.

Det andre aspektet angår fagfilosofisk kunnskap. Det er uklart i hvilken grad det er nødvendig og relevant å ha fagfilosofisk kunnskap for å kunne bruke filosofi som metode i undervisningen. På den ene side kan man hevde at filosofi som akademisk fag er noe helt annet enn den type aktivitet som foregår i filosofiske samtaler, særlig på lavere klassetrinn, både metodisk og innholdsmessig. Flere undervisningsopplegg for elever og kursopplegg for lærere er, i tråd med denne tankegangen, lite opptatt av å knytte bånd mellom filosofi i skolen og filosofi som akademisk disiplin (Cleghorn og Baudet 2004; se også SAPEREs *Level 1 Handbook*). På den andre siden kan man legge vekt på at filosofiundervisningen i skolen bør ta opp temaer som er i slekt med filosofi som akademisk disiplin, noe den for eksempel kan gjøre ved hjelp av mer eller mindre tildekkete filosofihistoriske referanser. Det finnes også undervisnings- og kursopplegg som legger vekt på dette (Lipman, Sharp og Oscanyan 1980; Børresen og Malmhøster 2006). Hvis filosofiundervisningen i skolen skal ha en eksplisitt fagfilosofisk tematikk, bør det inngå en del opplæring i akademisk filosofi i lærerutdannelsen.

Å få bedre kjennskap til filosofi som akademisk fag kan sies å være relevant selv om filosofiundervisningen ikke er ment å handle om tradisjonelle fagfilosofiske temaer. En filosofisk skolering kan gi lærerne et bedre grunnlag for selv å forstå og analysere

resonnementer og det kan bidra til at de har lettere for å innta en udogmatisk og åpen innstilling samtidig som de føler seg tryggere på sitt overordnede ansvar for å problematisere de argumenter og påstander som bør problematiseres.

Et vesentlig moment i dette er følgende: Opplæringen bør gi lærerne tilstrekkelig erfaring ikke bare i å bruke filosofi som metode i undervisningen, men også i å *selv være deltaker* i et undersøkende fellesskap. Man forstår som regel ting best ved å erfare det selv. Å forstå hvordan og hvorfor lærerrollen skal endres, hva det innebærer å være åpen for egne og andres tanker og oppdage hvilket forbedringspotensial man har som tenker – alt dette lærer man best ved å selv erfare det i praksis. For å bli en lærer som trygt kan veilede elever inn i et undersøkende fellesskap og som kan hjelpe et slikt fellesskap med å stille krav til egne resultater, kreves det modenhet og trygghet. Et viktig element i lærernes kompetanse er altså at de kan oppnå slik modenhet og trygghet gjennom selv å få erfaring i å delta i undersøkende fellesskap.

Det finnes pr. i dag ulike kurs- og opplæringsformer tilgjengelig for de lærere som vil styrke sin kompetanse i filosofi som metode. Her er tre eksempler:

- Kortere kurs, av 1-3 dagers varighet, hvor deltagerne lærer om filosofi som metode i undervisningen og får mulighet til å prøve ut ideer i egen undervisning.
- Samlingsbaserte etterutdanningskurs hvor deltakerne møtes regelmessig, 2-3 dager av gangen og i periodene mellom samlingene underviser som vanlig.
- Studier innen bl.a. pedagogikk og filosofi. Ved IAPC kan man ta en MA i filosofering med barn.

Selv om det er mulig å basere et undervisningsopplegg på svært kortvarig opplæring, er det rimelig å anta at en grundigere opplæring vil gi tryggere lærere og mer vellykket undervisning.

Diskusjonen om lærernes kompetanse bør knyttes til diskusjonen om hvorvidt filosofi bør være eget fag eller ikke. Hvis man velger å innføre filosofi som et aspekt ved undervisningen i andre fag, ikke som et eget fag, er det naturlig å stille andre krav til lærernes kompetanse.

Rammefaktorer

I tillegg til de to hovedutfordringene knyttet til implementering av filosofi i skolen vil vi kort nevne to punkter:

1. Læremateriell. Det finnes allerede godt læremateriell til filosofi som metode i skolen (f.eks. Helskog 2006). Det bør hele tiden være oppmerksomhet på utvikling av best mulig læremateriell.

2. Alderstrinn. Filosofiske samtaler har vært prøvd ut på elevgrupper fra barnehagealder og oppover med stort hell. Det vil neppe være hensiktsmessig å begrense bruk av denne undervisningsmetoden til spesielle alderstrinn. Det er klart at filosofi *tar tid*, men uklart hvordan barn *over tid* påvirkes av å ha filosofi på skolen. Dette bør man være oppmerksom på. Særlig viktig er det å utvikle *helhetlige* undervisningsopplegg, slik at man i de første skoleårene tilegner seg ferdigheter som man kan trekke veksler på i senere skoleår.

3. Organisering. De land som har kommet lenger enn Norge i organiseringen av filosofi i skolen har valgt ulike strategier på dette punktet. I Storbritannia har man fulgt et liberalt system som oppfordrer til pluralisme, ulike skoler bruker ulike undervisningsopplegg. Faren med dette er at man kan miste kontrollen over undervisningens kvalitet. Det amerikanske instituttet IAPC har tettere kontroll over de aktiviteter de organiserer. Faren med denne strategien er at lærerne kan komme til å oppleve at filosofiundervisningen er styrt og ufri.

Kapittel 7: Forskningsbehov

Det bør være en oppgave for universiteter og høyskoler å forske på filosofi i skolen. Dette er imidlertid en forskningsoppgave som ikke har vært høyt prioritert i etablerte forskningsmiljøer og som derfor trolig vil måtte finansieres, i hvert fall delvis, gjennom eksterne midler. Forskning bør også formuleres og utføres i nært samarbeid med skolen.

I løpet av de siste par tiår har det vært skrevet relativt mye om filosofi med barn og om filosofi i skolen, både internasjonalt og i Norge. Det meste av dette materialet er i våre øyne mangelfullt av to grunner.

- Det aller meste handler om praktisk-pedagogiske spørsmål. I den grad man har reist dypere og bredere problemstillinger, har man sjelden beveget seg ut over klisjeer om barn, utdanning og filosofi.
- Det meste bygger på Lipman og hans etterfølgere ved IAPC. Uansett hvor godt dette arbeidet er, er det forskjeller mellom norsk og amerikansk skolevirkelighet som gjør at det må forskes på praksis og tradisjoner i norsk skole.

Hva bør det så forskes på? Særlig tre områder peker seg i våre øyne ut som aktuelle forskningsområder, nemlig (1) utviklingspsykologi i forhold til filosofi i skolen, (2) temaer knyttet til sosiale og etiske gevinster av filosofi i skolen, og (3) pedagogiske problemstillinger. Innenfor disse områdene vil vi konkret spesifisere fire emner som vi anser for å være særlig viktige.

Overordnet forståelse

Vi har sett at overordnet forståelse er et aktuelt forskningstema i psykologien (se kap. 4). Vi har også sett at det er en påfallende stor grad av sammenfall mellom det som sies om behovet for å utvikle en evne til overordnet forståelse og det man har erfart at filosofi i skolen faktisk kan tilby (se kap. 5), for eksempel evnen til å knytte informasjon fra ulike fag til hverandre og å se forbindelser mellom ting som man ellers opplever som isolerte.

Dette er et område det bør forskes videre på. Konkret bør man se nærmere på to spørsmål:

- Hvordan er forholdet mellom en evne til overordnet forståelse og de ulike grunnleggende ferdigheter som lesning og regning? Forskning på dette er viktig for å kunne gi faglig tyngde til ambisjonene om å gi filosofien en større rolle i skolen. Det er også viktig å oppnå klarhet i dette spørsmålet for å kunne jobbe målrettet og langsiktig med filosofi i undervisningen.
- På hvilke måter kan filosofi som metode i skolen bidra til å utvikle evnen til overordnet forståelse? Det bør være en målsetning for skolen å bidra til at barn utvikler sin evne til overordnet forståelse. Filosofi i skolen kan ventes å bidra til dette.

Selv om forskning tyder på at filosofi i skolen er gunstig for elevene, gjenstår det mye arbeid før vi kan si at vi *vet* i hvilken grad og på hvilke måter filosofi i skolen kan bidra til barns utvikling av evnen til overordnet forståelse.

Begrepsutvikling

Det bør forskes på begrepsutvikling. Med tanke på hva slags utbytte en slik forskning kan ventes å ha for filosofi i skolen, bør det skilles mellom forskning på svært små barn og forskning på litt eldre barn. Mye forskning omhandler hvordan barn helt ned i spedbarnsalderen utvikler begreper om tid, rom og ting. Det forskes også på hvordan barn som har lært seg å snakke utvikler begreper om f.eks. selvet og årsaker. Viktige sentre for forskning på begrepsutvikling er Harvard University's Laboratory for Developmental Studies og Institute of Human Development ved Berkeley. Det forskes også på dette ved Universitetet i Stockholm.

Man bør undersøke nærmere hvilken rolle filosofi som metode i skolen kan ha i barns utvikling av begreper. Vi har sagt tidligere at forskning på begrepsutvikling er relevant for filosofi som metode i skolen av to grunner, nemlig (1) fordi barn vanligvis har en avansert begrepsforståelse om mange ting før de begynner i barnehagen og på skolen, og (2) fordi filosofiske samtaler er en arena som bidrar til at barn og unge

utvikler og justerer mer komplekse begreper, f.eks. begreper om hva det vil si å være en person, hva det vil si å vite noe og hva en venn er (se kap. 4). Erfaringer tyder på at deltagelse i filosofiske samtaler bidrar til at barn og ungdom utvikler en bedre forståelse av begreper som er så komplekse at også voksne kan være tjent med å reflektere over hva de innebærer.

Sosial og etisk modning

Deltagelse i undersøkende fellesskap kan bidra til at barn utvikler evner som er viktige for hvordan de omgås andre og hvordan de forholder seg til seg selv. Erfaringer viser at mange barn som har hatt filosofi i skolen blir bedre til å lytte til andres påstander og begrunne sine egne, de blir bedre til å se situasjoner fra andres synsvinkel enn sin egen og de kan etter hvert oppleve det som mindre truende å innrømme at en annen har rett og at de derfor selv bør skifte mening. Vi har argumentert for at det finnes en filosofisk legitim tradisjon for en slik aktivitet, nemlig at en samtale er filosofisk i den grad den består av en kritisk, systematisk og kreativ dialog om et spørsmål som man ikke kan gi et entydig svar på (se kap. 4).

Forholdet mellom rasjonalitet og moral er komplekst. Med tanke på hva som kan være nyttig for arbeidet med filosofi i skolen, vil vi antyde fire temaer som det er behov for god forskning på:

- **Fleksibilitet:** Vi lever i et mangfoldig samfunn i endring. Det er viktig at barn i skolen får intellektuelle ressurser til å tenke og handle på en måte som er tilpasset ulike tider og steders krav og behov. Kan filosofi i skolen bidra til dette?
- **Selvbevissthet:** Det er et stort press fra konsumkultur og underholdningsindustri som gjør det vanskelig for oss alle, men særlig barn, å bli mer bevisst på hvilke behov, ønsker og ressurser man selv har. Kan filosofi bidra til at barn utvikler en større grad av selvbevissthet?
- **Ansvar:** Filosofiske samtaler fører ofte til at elever overtar den rollen læreren i begynnelsen må ha, nemlig å ta ansvar for å tilrettelegge diskusjonen. Det kan se ut til at dette er en viktig erfaring. Kan deltagelse i filosofiske samtaler bidra til å

utvikle elevenes følelse av ansvar for egen skolehverdag og læring, og for eget liv?

- Emosjonell intelligens: Filosofiske samtaler fører ofte til at det blir et fokus på enkeltelevers emosjonelle problemer, særlig fordi forholdet mellom det allmenne og det private er uklart i filosofien. Hvilke terapeutiske funksjoner kan og bør filosofi i skolen ha?

Vi understreker at dette kun er fire eksempler hentet fra et komplekst område.

Forskning på sosial og etisk modning er svært vanskelig å forske på. For det første bør ikke forskningen fokusere ensidig på de virkninger man ser i praksis, eller på de virkninger man tenker seg at filosofi i skolen bør ha. For det annet er de to komponentene som må balanseres i forhold til hverandre – nemlig praksisnær og teoretisk forskning – krevende også i seg selv. På den ene side bør de undersøkelser som utføres av *hva* som foregår i et undersøkende fellesskap være statistisk holdbare og finmaskede nok til å fange opp hvilken rolle f.eks. kjønn, alder og sosial bakgrunn spiller for deltagelse i og utbytte av filosofiske samtaler. På den andre side bør det foretas teoretiske analyser av *hvordan* og *hvorfor* filosofiske samtaler kan bidra til sosiale og etiske modning og disse analysene forutsetter kunnskap om ulike fagdisipliner som moralfilosofi og sosialpsykologi.

Pedagogiske problemstillinger

Vi har sagt lite om forholdet mellom filosofi som metode i skolen og pedagogisk forskning, men synes det er på sin plass å avslutte med å påpeke at filosofi i skolen bør bringes i kontakt med etablert pedagogisk forskning. Vi har inntrykk av at mye er uklart når det gjelder hvilket læringsutbytte filosofi i skolen har ført til og vil kunne føre til. Det bør særlig avklares hvilket forhold det er og kan være mellom læringsutbytte og ulike variabler, både skoleeksterne variabler som kjønn og sosial bakgrunn og skoleinterne variabler som lærerkompetanse og valg av undervisningsopplegg og læremidler. Det er også behov for å avklare sammenhenger mellom filosofi i skolen og ulike pedagogiske teorier, altså å undersøke hva forskning på filosofi i skolen og

pedagogisk forskning har å tilby hverandre. Vi sikter særlig til følgende tre begreper hvor vi mener det kan være en fruktbar utveksling mellom de to områdene:

- Samarbeidslæring: Et undersøkende fellesskap har mange av de pedagogiske fortrinn som trekkes fram i forbindelse med samarbeidslæring (Anderson m.fl. 2001; Hatlevik og Sandberg 2003). Man bør se nærmere på forholdet mellom samarbeidslæring og filosofiske samtaler.
- Læringsstrategier: Pedagoger omtaler metakognisjon (“overordnet forståelse”) som et viktig element i barns utvikling av læringsstrategier (Elstad og Turmo 2006). Forskning på overordnet forståelse bør være oppmerksom på hvilken rolle denne evnen har i barns utvikling av evnen til å lære å lære og hvorvidt filosofi kan være en egnet metode for å stimulere til dette.
- Tilpasset læring: Resultatet av en konkret filosofisk samtale kan være at én elev har lært én ting, en annen elev noe annet. Særlig viktig er det i våre øyne å se nærmere på hvilket utbytte både de faglig sterke og de faglig svake elevene kan ha av å delta i filosofiske samtaler (Topping og Trickey 2006).

Det er også behov for forskning og utvikling omkring didaktiske modeller og redskaper for å vurdere elevens utvikling ferdigheter og innsats i filosofiske samtaler.

Bibliografi

Titler merket * er verker som vi refererer til i teksten på grunnlag av referanser i andre verker. Det er en svært omfattende bibliografi om kognitiv psykologi i Meadows 2006.

P. S. Adey and M. Shayer 2003. *Really raising standards: Cognitive intervention and academic achievement*. London: Routledge.

* R. C. Anderson m.fl. 2001. R. C. Anderson, K. Nguyen-Jahiel, B. McNurlen, A. Archodidou, S.-Y. Kim, A. Reznitskaya, M. Tillmanns & L. Gilbert, "The snowball phenomenon: spread of ways of talking and ways of thinking across groups of children". *Cognition and Instruction* 19 (1).

J. B. Baron and R. S. Sternberg (eds.) 1986. *Teaching thinking skills: Theory and practice*. New York: Freeman.

I. Bostad og T. Pettersen (red.) 2006. *Dialog og danning – det filosofiske grunnlaget for læring*. Oslo: Spartacus Forlag.

O. Brenifier 2004a. 'A quick glance at the Lipman-method'.
<http://buf.no/en/read/txt/?page=ob-lip>

O. Brenifier 2004b. *Bare spør! Metoder for samtale i klasserommet*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag. [Original: *Enseigner par le débat*. Rennes: CRDP de Bretagne, 2002. Oversatt av Karen Elisabeth Ellefsen.]

B. Brüning 1990. *Mit dem Kompass durch das Labyrinth der Welt*. Leibniz Bücherwarte: Bad Münde.

I. Bråten 2002. "Vygotsky som forløper for metakognitiv teori". I I. Bråten (red.), *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Oslo: Cappelen.

B. Børresen og B. Malmhøster 2003. *La barna filosofere*. Oslo: Høyskoleforlaget.

B. Børresen og B. Malmhøster 2006. *Tenke sammen*. Oslo: Aschehoug.

S. Bøyum 2006. *In a Universal Voice: An Essay on Philosophical Education*. Dissertation for the degree of *Doctor Artium*. University of Tromsø.

J. Campbell 1994. *Past, space and self*. Cambridge, Mass.: MIT Press.

S. Carey 1990. "Cognitive Development". I M. Osherson (eds.), *Thinking: An Invitation to Cognitive Science, volume 3*. Cambridge, Mass.: MIT Press.

S. Carey and E. Spelke (1996). "Science and core knowledge". *Philosophy of Science* 63 (4).

* T. P. Carpenter 1986: "Conceptual knowledge as a foundation for procedural knowledge". I J. Hiebert (ed.), *Conceptual and Procedural Knowledge: the case of mathematics*. Hillsdale.

S. Cavell 1999. *Claims of Reason*. Oxford: Oxford University Press

P. Cleghorn and S. Baudet 2004. *Thinking through philosophy*. Educational Printing Services Ltd.

E. L. Dale 1992. *Pedagogikk og samfunnsforandring 2: om betingelsene for en frigjørende pedagogikk*. Oslo: Gyldendal.

J. Dewey 1916. *Democracy and Education. An introduction to the philosophy of education*. New York: Macmillian.

J. Dewey 1921. *Reconstruction in philosophy*. London: Routledge.

E. Elstad og A. Turmo (red.) 2006. *Læringsstrategier: søkelys på lærernes praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.

R. Fischer 1996. *Stories for thinking*. Oxford: Oxford University Press.

R. Fischer 1999. *Teaching thinking: Philosophical enquiry in the classroom*. London: Cassell.

Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Kunnskapsdepartementet, 2006.

H. Gardner 1985. *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.

* A. Gopnik and A, N, Meltzoff 1997. *Words, thoughts, and theories*. Cambridge, Mass.: MIT Press.

- Gregson 2005. Evaluation of the Berwick-RAIS and N-RAIS Projects: Interim Evaluation Report.
- D. F. Halpern 1998. "Teaching critical thinking for transfer across domains: Dispositions, skills, structure training, and metacognitive monitoring." *American Psychologist* 53.
- G. Hansen Helskog 2006. *Dialogos: filosofi for ungdomstrinnet*. Forlaget Fag og Kultur. [Det finnes en lærerveiledning av samme forfatter med samme tittel.]
- * K. R. Hatlevik og N. Sandberg 2003. *Å lære gjennom samarbeid*. Oslo: Norsk Institutt for Studier av Forskning og Utdannelse.
- H. Herrestad og H. Svare 2004. *Filosofi for livet*. Oslo: Unipub.
- * J. Hiebert 1988. "A Theory of developing competence with written mathematical symbols". *Educational Studies in Mathematics* 19 (3).
- P. Jespersen 1984. *Kim og Marianne*. SK-Forlag, Randerup.
- P. Jespersen 1993. *Børn og filosofi*. <http://buf.no/les/artikler/?page=pj-1klf>
- F. C. Keil 1989. *Concepts, Kinds, and Cognitive Development*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- KRL-boka 2005*. Utdanningsdirektoratet.
- J. P. Leighton and R. J. Sternberg 2004. *The Nature of Reasoning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- * M. Lipman 1974. *Harry Stottlemeier's Discovery*. New Jersey.
- * M. Lipman, A. M. Sharp and F. S. Oscanyan 1975. *Philosophical Inquiry*. IAPC University Press. [Dette er manualen til *Harry Stottlemeier's Discovery*]
- M. Lipman, A. M. Sharp and F. S. Oscanyan 1980. *Philosophy in the Classroom*. (2nd ed.) Philadelphia: Temple University Press.
- M. Lipman 2003. *Thinking in Education*, 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press.

- G. B. Matthews 1980. *Philosophy and the Young Child*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- G. B. Matthews 1984. *Dialogues with Children*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- G. B. Matthews 1994. *The Philosophy of Childhood*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- C. McGuinness 1999. *From Thinking Skills to Thinking Classrooms*. London: Department for Education and Employment.
- J. E. McPeck 1981. *Critical thinking and education*. New York: St. Martin's Press.
- S. Meadows 2006. *The Child as Thinker: the Development and Acquisition of Cognition in Childhood*, 2 ed. London: Routledge.
- A. N. Meltoff 2002. "Imitation as a mechanism of social cognition: Origins of empathy, theory of mind, and the representation of action." In U. Goswami (ed.), *Handbook of childhood cognitive development*. Oxford: Blackwell Publishers.
- T. Nagel 2003. *Hva er meningen – en kort innføring i filosofi?* Oslo: Libro forlag AS. [Original: *What does it all mean?* Oxford University Press, 1987. Oversatt av Inge B. Arnesen.]
- R. S. Nickerson 2004. "Teaching Reasoning". I J. P. Leighton and R. J. Sternberg (eds.), *The Nature of Reasoning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- R. Ohlsson og B. Malmhøster 1999. *Filosofi med barn: Refleksjoner over ett forsøk på lågstadiet*. Stockholm: Carlssons Bokförlag.
- R. Ohlsson 2002. Beskrivelse av Ragnar Ohlssons forskningsprosjekt ved Universitetet i Stockholm. <http://www.philosophy.su.se/barn.htm>
- P. Opdal 1987. "Barn som filosofer" I *Norsk pedagogisk tidsskrift* 71 (6).
- P. Opdal 2002. "Undrer meg på: filosofi for barn i danningens tjeneste". I *Barn* 20 (2).
- P. Opdal 2005. "Hvorfor filosofi i skolen". I *Bedre skole* 1.
- J. Piaget 1929. *The Child's Conception of the World*. London: Routledge.

- J. Piaget 1960. *The Moral Judgement of the Child*. London: Routledge.
- * L. B. Resnick 1987. *Education and learning to think*. Washington, DC: National Academy Press.
- L. B. Resnick and L. E. Klopfer (eds.) 1989. *Toward the thinking curriculum: Current cognitive research. 1989 ASCD Yearbook*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- R. Rorty 1982. *Consequences of pragmatism*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- R. Rorty 1989. *Contingency, irony and solidarity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- L. Rugtvedt 2006. "Filosofi – tidløs kunnskap – nytt fag?" Innlegg ved Oppstartskonferansen i forbindelse med forsøket – Filosofi i skolen. Kunnskapsdepartementet.
- B. Russell 1912. *The problems of Philosophy*. Oxford: Oxford University Press.
- SAPERRE, *Level 1 handbook*.
- A. [Ariane] Schjelderup, Ø. Olsholt og B. Børresen 1999. *Filosofi i skolen*. Oslo: Aschehoug.
- A. [Anne] Schjelderup 2006. *Filosofi i skolen som demokratisk dannelse*. Hovedfagsoppgave i pedagogikk. Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.
- E. S. Spelke 2000. "Core knowledge". *American Psychologist*, 55, 1233-1243.
- E. S. Spelke 1999. "Infant cognition". In R.A. Wilson and F. Keil (eds.), *The MIT Encyclopedia of the Cognitive Sciences*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- * R. J. Sternberg and K. Bhana 1986. "Synthesis of research on the effectiveness of intellectual skills programs: snake oil remedies or miracle cures?" *Educational Leadership* 44 (2).
- R. J. Sternberg and E. L. Grigorenko (2003). *The Psychology of Abilities, Competences, and Expertise*. Cambridge: Cambridge University Press.

Stortingsmelding nr. 30 (2003-4): *Kultur for læring*.

L. Fr. H. Svendsen 2005: "Kan barn filosofere?". Kronikk i Aftenposten, 21 oktober.

K. Topping 2006. Sammendrag av K. J. Toppings forskningsresultater i Clackmannanshire prosjektet. <http://sapere.org.uk/2005/08/04/research-project>

K. Topping, & Trickey, S. (2007). "Collaborative philosophical enquiry for school children: Cognitive effects at 10-12 years". *British Journal of Educational Psychology*, 77, 271–288

S. E. Toulmin 1958. *The uses of argument*. Cambridge: Cambridge University Press.

S. Trickey and K. Topping 2004: "'Philosophy for children': a systematic review" *Research Papers in Education*, vol.19, nr.3, September 2004.

Trickey, S. & Topping, K. J. (2006). "Collaborative philosophical enquiry for school children: Socio-emotional effects at 10-12 years." *School Psychology International*, 27(5), 599-614.

* J. H. Weinert and R. Kluwe (eds.) 1987. *Metacognition, motivation and understanding*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

L. Wittgenstein 1953. *Philosophical Investigations*. Translated by G. E. M. Anscombe. Oxford: Basil Blackwell.