

## **Filosofisk samtale i KRLE-faget sett fra lærerens perspektiv**

Hvordan reflekterer lærere over filosofisk samtale i KRLE-faget?

SIGVE MAUDE

VEILEDER

Nils Hallvard Korsvoll

**Universitetet i Agder, Vår 2021**

Fakultet for humaniora og pedagogikk

Institutt for religion, filosofi og historie

Master

## Forord

Det er med stor lettelse jeg sitter en varm dag i mai og skriver dette forordet. Selv om det godt å bli ferdig med oppgaven som har vært mitt fokus i et år, så kjenner jeg et vemod over at den markerer slutten på en flott tid jeg har hatt på Universitet i Agder.

Det er mange som fortjener takk for at dette prosjektet har kommet i havn. Først og fremst må jeg takke min veileder Nils Hallvard Korsvoll, som alltid har hatt et godt svar og beroligende ord når det har trengs.

Jeg vil også takke alle som satt av tid i en hektisk hverdag til å stille til intervju som har dannet grunnlaget for hele oppgaven.

Min samboer og forlovede Catarina fortjener en stor takk for å ha holdt ut med meg gjennom denne prosessen. Takk til familie og venner støtte og oppmuntring.

Egersund. Mai 2021

## Sammendrag

Filosofisk samtale er en undervisningsmetode som flere har arbeidet med, og har vært en undervisningsmetode som har vært aktuell siden 80-tallet. Flere har tidligere behandlet problemstillinger som omhandler filosofisk samtale i skolen. Mye av dette tidligere arbeidet har sett på verdien av filosofisk samtale, og promotert hvorfor det bør ha en plass i skolen. Det jeg ønsker å gjøre gjennom min oppgave er å se på hvordan lærere reflekterer over filosofisk samtale i dag.

I denne oppgaven undersøker jeg hvordan lærere reflekterer over filosofisk samtale i KRLE-faget. Jeg har gjennom fire kvalitative intervjuer funnet ut hvordan de tolker filosofisk samtale som undervisningsmetode, og hvordan de planlegger og organiserer filosofisk samtale. Jeg har også undersøkt hvilke hensyn de må ta når de legger opp til filosofisk samtale.

Jeg har sett informantenes svar opp mot blant annet arbeidet til Beate Børresen og Matthew Lipman. Det er i hovedsak disse to teoretikerne jeg har brukt for å få en forståelse av filosofisk samtale. Videre har jeg trukket inn andres arbeid der det har kunnet gi ekstra dybde. I tillegg har jeg også sett på fagfornyelsen og debatten rundt KRLE-faget for å gi et bakteppe for filosofisk samtale i KRLE.

Det jeg oppdaget var at lærerne hadde en bred og åpen forståelse av hva de la i filosofisk samtale. De hentet gjerne inspirasjon fra ulike kilder, og lagde sitt undervisningsopplegg basert på hva de hadde erfaring med fungert godt. Klassemiljø ble trukket fram som den viktigste faktoren inn mot filosofisk samtale, og var en forutsetning for å få til en god samtale.

## Abstract

Philosophical conversation as a teaching method has been researched since the 1980s. Philosophical conversation is a well-researched topic and many have researched why philosophical conversation is a valuable teaching method in schools. Through my thesis, I wish to focus on how teachers reflect upon philosophical conversation in today's classrooms.

In this thesis I research how teachers reflect upon philosophical conversation in the subject KRLE (Knowledge of Christianity, Religion, Philosophies of life and Ethics). I have conducted four qualitative interviews with KRLE-teachers. Here, the teachers gave me insight on how they interpret the philosophical conversation as a teaching method and how they plan and organize lessons including philosophical conversations.

Beate Børresen and Matthew Lipman has been important researchers to include in my thesis. Other researchers were also included in order to give my thesis more theoretical depth. In addition to this, the norwegian school curriculum called the subject renewal, has been vital, as well as the debate around the KRLE-subject.

What I discovered while working on this thesis, is that teachers have a broad understanding of philosophical conversation. They gathered inspiration from different sources and created their own lesson plans based on their own experiences. The classroom environment was considered the most important factor when dealing with philosophical conversation. The classroom environment is a prerequisite for having a well functioning philosophical conversation.

## Innhold

Forord .....	2
Sammendrag .....	3
Abstract .....	4
1.1 Problemstilling:.....	9
2.0 Teori.....	11
2.1 Lipman: filosofering med barn .....	12
2.2 Børresen: filosofisk samtale i norsk skole .....	14
2.3 Eksempel på en Børresen-time .....	17
2.4 Forskningsrapporter: mulige utfordringer og gevinst for skolen.....	19
2.5 Uenighetsfelleskap i klassen .....	21
2.6 Fagfornyelsen: filosofisk samtale i læreplanen .....	23
2.7 Fagdebatten: KRLE som kunnskapsfag eller holdningsfag? .....	25
3.0 Metode: .....	28
3.1 Design .....	28
3.2 Utforming av intervjuguide .....	29
3.2.1 Introduksjon i skolen .....	30
3.2.2 Organisering .....	31
3.2.3 Nytte.....	31
3.2.4 Tema.....	32
3.2.5 Fagdebatten .....	32
3.3 NSD .....	33
3.4 Utvalg.....	33
3.5 Reliabilitet og validitet .....	35
3.6 Utfordringer.....	36
3.7 Tematisk innholdsanalyse .....	37
4.0 Analyse .....	39
4.1 Introduksjon i skolen .....	39
4.1.1 Læreverk.....	40
4.1.2 Nettressurser og caser .....	41

4.1.3 Læreplanen.....	42
4.1.4 Intro for elevene.....	44
4.2 Organisering .....	45
4.2.1 Gruppering .....	46
4.2.2 Trygghet.....	46
4.2.3 Begrunnelse for oppsett.....	47
4.2.4 Tid .....	48
4.2.5 Fagsamtale .....	50
4.3 Nytten.....	51
4.3.1 Kritisk sans.....	51
4.3.2 Relasjon .....	52
4.3.3 Elevaktivitet.....	53
4.3.4 Tverrfaglig verdi?.....	54
4.4 Tema .....	55
4.4.1 Engasjerer.....	56
4.4.2 Etikk .....	57
4.4.3 Elevens nivå .....	58
4.5 Fagdebatten .....	59
4.5.1 KRLE-fagets verdi.....	59
4.5.2 Utforskende felleskap .....	60
5.0 Drøfting.....	62
5.1 Filosofisk samtale tolket bredt.....	62
5.2 Hviler på egen erfaring.....	66
5.3 Klassemiljø som forutsetning .....	69
6.0 Konklusjon .....	72
6.1 Videre forskning .....	74
7.0 Litteratur.....	75
8.0 Vedlegg.....	80
8.1 Intervjuguide .....	80
8.2 Godkjenning NSD.....	81
8.3 Informasjonsskriv til skoler .....	83

## 1.0 Innledning:

Filosofi har for lengst blitt en del av KRLE-faget. Den filosofiske samtale kom på alvor inn i skolen med kunnskapsløfte (Schjelderup, 2012, s.39). Det ble i hovedsak knyttet opp mot RLE-faget. Stortingsmelding 30, Kultur for læring, er sentralt for den politiske prosessen. Verdien de så i filosofien, var hvordan den kunne gi elevene bedre forutsetninger for å arbeide med fagene i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2004). Da trekker de spesielt inn hvordan det kan være en hjelp for eleven når de skal drøfte ulike problemstillinger.

I rapporten filosofi i skolen, blir det pekt på blant annet hvordan filosofi med elever skaper større begrepsforståelse, øker deres evne til kritisk tenkning, og til å bli mer bevisst egne holdninger (Breivik & Løkke, 2007, s.10). Denne utviklingen er ikke særnorsk, og det pekes på at det har vært ønsket i flere skandinaviske land å se på hvilken verdi filosofien kan ha i en skole-sammenheng (Schjelderup, 2012, 38). Denne utviklingen ser vi og i den nye læreplanen fagfornyelsen, som vektlegger mange av de verdiene som er trukket fram i filosofisk samtale (Utdanningsdirektoratet(a), 2020).

I oppgaven har jeg sett på bruken av filosofisk samtale som en undervisningsmetode. Da vil jeg se nærmere på hvordan KRLE-lærere forholder seg til filosofisk samtale som en mulig undervisningsmetode. Oppgaven fokuserer i hovedsak på KRLE-lærere, og deres refleksjoner er det sentrale for oppgaven. Oppgaven skal ikke nødvendigvis argumentere for filosofisk samtale, den vil heller belyse hvordan lærere forholder seg til å arbeide på denne måten. Rapporten: filosofi i skolen (Breivik & Løkke, 2007), boka filosofi i skolen (Schjelderup, Olsholt & Børresen, 1999) og flere slike artikler som presenterer filosofisk samtale, ser på hvordan, og hvorfor en kan legge opp til filosofisk samtale. Ettersom de gjør en god jobb med å belyse filosofisk samtale, ønsker jeg heller å se på de deskriptive sidene ved temaet.

Filosofisk samtale defineres her som en dialogbasert undervisningsmetode som skal gi rom for elevenes tanker og refleksjoner om et gitt tema, med vekt på deres innspill (Børresen, 2015, s.21). Selv om elevene skal få fritt spillerom, legges det vekt på at læreren skal sikre at samtalen holder seg innenfor temaet, og kontrollere at det foregår i strukturerte former (Børresen, 2015, s.25-26). Det som i hovedsak skiller filosofisk samtale fra andre

samtalebaserte undervisningsmetoder, er at det skal handle om filosofiske problemstillinger (Børresen, 2019, s.40).

Filosofisk samtale blir da ansett som en undervisningsmetode hvor en skal utfordres til å komme med argumenterte synspunkter og lytte til hverandre. De ulike perspektivene vi har, skal vi ifølge Børresen bruke til å dykke dypere ned i temaet i samtaler (Børresen & Persson, 2018, s.250). Jeg synes filosofisk samtale framstår som en spennende undervisningsmetode som kan være med på å fremme noen av de sentrale verdiene som ligger i faget. Verdier som respekt for menneskeverd og natur, nestekjærlighet, osv. (Utdanningsdirektoratet (a), 2020). Samtidig som det kan være en undervisningsmetode som er med på å spille på elevenes undring og nysgjerrighet.

Det som jeg mener min oppgave kan være med å belyse, og som jeg opplever er noe mangelfullt i det landskapet av oppgaver som er skrevet om denne tematikken. Det er at, til tross for at det er skrevet mye om verdien av filosofi i skolen som undervisningsmetode, opplever jeg det som at det til dels mangler et perspektiv på hvordan lærere anvender den. Et mer deskriptivt perspektiv, og ikke preskriptivt eller normativt som ofte kommer til uttrykk i teori om filosofisk samtale. Mange har før meg lagt grunnlaget for hvorfor filosofisk samtale er en verdifull undervisningsmetode og for meg ser det ikke særlig hensiktsmessig ut å skulle gå ned den samme ruten, for å se om filosofisk samtale har en verdi i KRLE-faget.

Det jeg heller ønsker med denne oppgaven er å vise hvordan lærere i KRLE-faget stiller seg til, og praktiserer filosofisk samtale. Jeg vil med det trekke frem læreren i denne oppgaven og vurdere deres perspektiver i lys av det teoretiske grunnlaget som er lagt til grunn for filosofisk samtale i skolen. Jeg har perspektivet fra lærere som har arbeidet med filosofisk samtale i KRLE- faget, ettersom det er mest hensiktsmessig for å finne ut om deres egen undervisning.

Videre skriver jeg min oppgave midt under det som kan anses som en ny overgang for skoleverket med innføringen av de nye læreplanene, også kjent som fagfornyelsen eller LK20. Fagfornyelsen representerer for mange lærere en overgang fra deres tidligere arbeid til å nå måtte ta inn nye perspektiver, som føyer seg inn i landskapet av formelle rammer lærerne må forholde seg til (Repstad & Tallaksen, 2014, 45). Læreplanen danner grunnlaget



for det arbeidet som blir gjort i skolen. Med fagfornyelsen blir det nye kompetansemål og nye perspektiver som skal formidles.

Oppgaven er innskrenket mot ungdomsskolen. Dette er gjort for at oppgaven skal bli mer fokusert, ved at jeg ikke legger for mye vekt på aldersperspektivet. I så måte er det et poeng at mye av litteraturen jeg benytter meg av er forespeilet på barn og elever generelt, mens det tas forholdsvis lite stilling til hvor en trekker grensen fra barn til ungdom, eller voksen. Jeg vil argumentere for at dette skyldes at lærerne selv vurderer hvor de skal legge nivået, etter den klassen de har. Videre er det også verdt å nevne at jeg personlig har utdannet meg gjennom utdanningsløpet Grunnskolelærer 5-10 trinn. Dette gjør det naturlig for meg å holde meg innenfor denne aldersgruppen.

Oppgaven vil også forholde seg til KRLE-faget som en kjerne for oppgaven, dette til tross for at filosofisk samtale i hovedsak er utviklet som en generell pedagogisk undervisningsmetode, som er tiltenkt å kunne fungere i flere fag (Breivik & Løkke, 2007, s.4). Filosofisk samtale har blitt utviklet for å fremme noen filosofiske ferdigheter som har verdi for elever i skolen, som for eksempel kritisk tenkning, argumentasjon og refleksjon (Schjelderup et al., 1999, s.54). Det føles fornuftig å se filosofisk samtale i sammenheng med KRLE, når det er det faget som er blitt pekt på som en mulighet for å implementere filosofien i norsk skole (Børresen & Malmhester, 2007, s.74).

Jeg har også sett på både fagfornyelsen og det KRLE-didaktiske felleskapet, for å danne et bakteppe. KRLE-faget skal være et fag for elevens dannelse og utvikling, men også et fag som skal formidle en kunnskapsbase. Disse momentene kommer til uttrykk når vi ser på den filosofiske samtale, ettersom i anvendelsen av metoden må en ta stilling til hvordan samtalen skal vektes mellom kunnskapsinnholdet i KRLE og dannelsesoppdraget.

### 1.1 Problemstilling:

For å se nærmere på filosofisk samtale fra lærernes posisjon har jeg utarbeidet problemstillingen: *Hvordan reflekterer lærere over filosofisk samtale i KRLE-faget?*

For å utdype problemstillingen skal jeg:

- *Se på hvordan lærere ser på, eller forholder seg til undervisningsmetoden filosofisk samtale, og hvordan de eventuelt anvender den.*
- *Vurder lærernes opplevelse av filosofisk samtale opp mot hva teorifeltet skriver om filosofisk samtale.*
- *Jeg vil også se filosofisk samtale opp mot fagfornyelsen, og om det er fornuftig å bruke filosofisk samtale for å imøtekomme de nye målene.*

Det er flere undervisningsmetoder innen temaet filosofi i skolen, men i oppgaven skal jeg fokusere på filosofisk samtale for å konkretisere oppgaven. Det er blitt skrevet mye om hvordan denne metoden har en god påvirkning på elevenes læring (Børresen & Malmhester, 2003, s.19). I så måte er det blitt skrevet mye normativt om filosofi og filosofisk samtale i KRLE, og om hvordan det bør gjennomføres (Schjelderup et al., 1999, s.53). Det mangfoldet av tekster oppleves derfor å mangle noen deskriptive perspektiver som kan belyse mer av den situasjonen som er i skolen i dag.

Innsikt i hvordan lærere tolker og anvender den filosofiske samtalen anser jeg som sentralt, hvis vi skal promotere og tilpasse filosofisk samtale for lærere. Et slikt behov må ses i sammenheng med de preskriptive analysene som presenterer og argumenterer for filosofisk samtale. I presentasjoner av filosofisk samtale så savner jeg større innsikt i hvordan filosofisk samtale har blitt mottatt hos lærere som har arbeidet med dette. Breivik og Løkke avslutter også sin rapport ved å peke på at det trengs mer forskning om læringsutbytte for filosofisk samtale i skolen (Breivik & Løkke, 2007, s49). Samtidig som de etterspør påvirkningen av eksterne faktorer.

For i denne oppgaven vil jeg nettopp konsentrere meg om en deskriptiv beskrivelse av hvordan lærere reflekterer rundt filosofisk samtale. Det er fornuftig for arbeidet med filosofisk samtale å få en bredere kartlegging av hvordan lærere reflekterer rundt filosofisk samtale. Lærere er de som legger opp undervisningen, og deres vurdering av filosofisk samtale spiller naturlig inn på hvordan de velger å anvende den. Lærerne er de som det er mest hensiktsmessig å spørre om deres undervisning, ettersom de har gjort seg opp en plan for hva klassen skal gjøre, og kan begrunne den. For forskningen mener jeg også det er en verdi å få et innblikk i hva som faktisk gjøres i norske klasserom, og da er læreren den beste kilden.

## 2.0 Teori

Filosofisk samtale er det flere som har arbeidet med. En av de meste kjente er Matthew Lipman som utviklet P4C (Philosophy for Children) som tilbyr manualer for filosofisk samtale med barn (The P4C Co-operative (a), 2017). P4C har siden det ble startet på sekstitallet blitt spredt over hele verden (Eidhamar, Leer-Salvesen & Hølen, 2007, s.315) og har vært en inspirasjon for manges arbeid, blant annet i Norge og vil derfor være en sentral del av denne oppgaven. Robin Alexander ved Cambridge University er også et navn som går igjen i forbindelse med filosofisk samtale. Alexander har arbeidet med en dialogbasert undervisning siden 80-tallet (Alexander, 2020). I Alexanders arbeid vektlegger han at dialogbasert undervisning ikke er det samme som å prate, og at det skal gjøre mer enn bare å bedre elevenes taleferdigheter (Alexander, 2010, s.1).

I norsk kontekst kan vi også se til Barne- og ungdomsfilosofene ans (Schjelderup & Olsholt, 2015) som har arbeidet med å gi kurs og veiledning for bruk av filosofi i skolen. Beate Børresen er blant de som har arbeidet mest med filosofisk samtale, og har nylig gitt ut en bok med flere undervisningsmetoder til filosofi i skolen (Børresen, 2019). Her presenterer hun flere ulike tilnærminger for hvordan du kan bruke samtale i undervisningen. Alle disse presenterer eksempler på hvordan en kan gjennomføre filosofisk samtale med barn og unge.

Hovedmomentene mellom metodene som Børresen presenteres, går ut på det samme. Fokuset er å bygge på hva hverandre sier, og å møte temaet med åpenhet og undring (Børresen, 2019, s.8). Samtidig så er det mindre variasjoner mellom de ulike metodene, som gir rom for tilpassing for ulike elevgrupper. De jeg nå har presentert er bare et lite knippe av den forskningen som er gjort på filosofi og filosofisk samtale i skolen. Det er flere i både inn- og utland som en kunne tatt opp, men det illustrerer et poeng at filosofien har fått innpass i skolen.

I utvalget av teoretikere har jeg valgt å trekke frem Matthew Lipman som har hatt en prominent posisjon innenfor filosofisk samtale i en amerikansk kontekst. Innen norsk kontekst ønsker jeg særlig å trekke frem Beate Børresen som har jobbet med den filosofiske samtalen inn mot norsk skole. Disse to vil være de hovedteoretikerne som blir behandlet i denne oppgaven, men der det oppleves som nødvendig vil jeg supplementere med andre

teoretikere innenfor samme fagfelt. Dette utvalget gjør jeg ettersom oppgavens omfang ikke tillater meg å ta inn et for bredt utvalg av teoretikere.

## 2.1 Lipman: filosofering med barn

I dette avsnittet vil jeg presentere den amerikanske filosofen Matthew Lipman. Lipman har vært viktig for å promotere filosofi med barn verden over. Hans arbeid er fornuftig å ta med i denne oppgaven ettersom han danner mye av grunnlaget for det som i Norge blir det pedagogiske feltet filosofi i skolen, som for eksempel Beate Børresen har arbeidet mye med. Jeg skal her presentere noen av de viktigste prinsippene til Lipman, som beskriver hvordan elevene sammen kan utvikle deres kritiske tenkning og heve nivået på deres argumentasjon. Jeg har også valgt å se på et bidrag fra pedagogen Piaget, som argumenterer mot barns evne til å filosofere. Piaget er viktig ettersom han går imot kjernen av Lipmans arbeid, hvor det som står sterkest igjen er barns evne til å filosofere.

Matthew Lipman mente det var noen viktige ferdigheter som kunne læres ved bruk av filosofisk samtale som pedagogisk verktøy. Det som var begynnelsen for Lipman var at han oppdaget at studentene hans var dårlig til å komme med logiske argumenter (Lipman, 1984, s.51). For å kunne bedre deres argumentasjon mente han at elevene burde læres opp i å gjennomføre filosofiske samtaler, hvor målet var å samtale om temaer ut ifra filosofiske prinsipper. Det ville gi dem de nødvendige ferdighetene de trengte for å kunne lykkes i akademia.

Selv om Lipman oppdaget problemet på universitetet, trekker han frem at filosofi bør få plass i hele skoleløpet (Lipman, 1984, s.52). Han vektlegger at for å bli god i den filosofiske samtalen så trengs det mengdetrening. Denne forskningen har ledet han til å utvikle institutt ved Montclair State University, som arbeider med filosofi for barn. P4C (Philosophy for children) blir tett knyttet opp mot hans arbeid (Schjelderup et al., 1999, s.85) og er i dag et nettsted som tilbyr lærerveiledning for å hjelpe lærere og elever med filosofisk samtale. For Lipman fungerer P4C som et middel for å lære barna å filosofere over spørsmål, noe som vil trene dem opp i logisk argumentasjon.

I Lipmans arbeid bruker han gjerne ulike tekster som skal fungere som en samtalestarter som de kan undre over. Elevene utvikler et såkalt *utforskende felleskap* (Lipman, 1984, s.52).

Eidhamar et al., 2007, s.316). P4C har grundige manualer og guider for hvordan en skal kunne ha filosofisk samtale med barn som også kan passe til ulike fag (The P4C Co-operative (b), 2017). Hensikten er at en skal samarbeide om å dra samtalen videre og utforske nye sider med respekt og åpenhet.

Det er viktig å poengtere at P4C er intendert som manualer for å bruke filosofi i skolen generelt. P4C sine opplegg skal kunne brukes innenfor religionsdidaktiske temaer, men er ikke tenkt utelukkende for et religions/livssynsfag. Det er derimot flere som senere argumenterer for hvordan filosofien kan passe godt inn i religionsfaget, Beate Børresen er for eksempel en eksponent for det. Hun argumenterer for at filosofi godt kunne komme inn i det daværende KRL-faget og at det passer godt inn mot etiske spørsmål (Børresen & Malmhester, 2007, s.74).

Den kjente pedagogen Jean Piaget er kritisk til hvorvidt barn kan filosofere (Schjelderup et al., 1999, s.34). Dette er et gyldig poeng som er verdt å diskutere, men sier for så vidt lite om selve undervisningsmetoden, filosofisk samtale. Han uttrykker en mer generell skepsis mot at barn er i stand til å filosofere.

I Piagets kritikk peker han på at små barn ikke har de nødvendige kognitive ferdighetene som trengs for å filosofere, først ved ca. 11års alderen vil de kunne tenke mer abstrakt (Imsen, 2014, s.161) som for mange er en forutsetning for å filosofere. Uenigheten mellom Piaget og Lipman er om når barn kan begynne å filosofere. Lipman åpner for at de bør begynne på mye tidligere stadier, til og med helt ned til barnehagenivå (Lipman, 1984, s.53).

Piaget får støtte i sin kritikk av hvorvidt det elever holder på med i skolen faktisk kan kalles for filosofering (Svendsen, 2005, s.18). Synet her er at det som blir tatt opp i skolen ikke blir på et nivå som en kan definere som filosofering, men heller at det ender opp som generell undring over spørsmål som ikke har noen svar. Denne kritikken blir viktig når vi skal vurdere hva som er filosofi. For legger vi listen dit hen at en er avhengig av å snakke om abstrakte og hypotetiske situasjoner for at noe skal kunne være filosofi, låser vi filosofien til noe en ganske liten gruppe har tilgang på (Schjelderup et al., 1999, s.24).

I en streng fortolkning av filosofien er det fullt mulig at det elevene holder på med ikke er filosofi, men det betyr ikke at filosofisk samtale ikke kan være verdifull i forhold til elevenes selvutvikling. For å presisere; så er ikke målet for metoden i seg selv at elevene skal

filosofere for filosofiens skyld. Filosofien eller samtalen er heller et middel for at elevene skal utvikle kritisk og selvstendig tenkning (Breivik & Løkke, 2007, s.15) Bakgrunnen for Lipman var nettopp at studentene manglet evnen til å formulere gode argumenter, ikke at han ville at de skulle bli filosofer på så høyt nivå som mulig.

For skolen og KRLE-faget kan det være nyttig å se på filosofering med barn og unge som noe separert fra filosofi i akademia, ettersom filosofi i skolen kan være en introduksjon og en start på å filosofere. Jeg vil driste meg til å sammenligne det med at en gjerne kaller et forsøk i naturfag for forskning. Eller at en kaller en skriveoppgave i norsk for en novelle, til tross for at det elevene leverer ikke holder mål i forhold til de kriteriene en legger til grunn for en «voksen» som holder på med det samme. Sånn sett er vi nødt til å være åpne for at elevene opererer med lavere forventninger til hva en definerer som filosofering (Utdanningsnytt, 2006).

Lipman er en sentral skikkelse innenfor filosofering med barn. Lipmans promotering av filosofisk samtale sier en del om hvilke verdier og ferdigheter som utvikles. Lipman legger også noen føringer for filosofisk samtale som er interessant å se i sammenheng med informantens erfaringer med filosofisk samtale. Føringer som peker på at det skal være eleven selv som er i fokus, og at det er de i felleskap som utvikler samtalen, mens læreren kun skal lede samtalen (Lipman, 1984, s.52). Lipmans ide om filosoferende barn har blitt utfordret av blant annet Piagets arbeid. Min oppgave vil ikke kunne gi et endelig svar i denne debatten, men er med å stille spørsmålet om hva vi legger i filosofisk samtale, og dermed hvem som kan filosofere.

## 2.2 Børresen: filosofisk samtale i norsk skole

I likhet med Lipman er Beate Børresen også en teoretiker som er sentral innenfor filosofisk samtale. Børresen har tatt arbeidet med filosofisk samtale videre inn i en norsk kontekst og har hatt mer gjennomslag i den norske skolen. Børresens arbeid er også med, siden hun presenterer tydelige modeller for filosofisk samtale, for å promotere undervisningsmetoden i norsk skole.

Beate Børresen har lenge vært aktiv i debatten om, og i promotering av filosofisk samtale. Dette kan vi se gjennom flere av bøkene og artiklene hun har bidratt med for å promotere

filosofi i skolen. Hennes bidrag med bøkene *filosofi i skolen* (Schjelderup et al., 1999), *La barna filosofere* (Børresen & Malmhøster, 2003), *samtaler i klasserommet* (Børresen, 2019) og rapporten *Tenk! Filosofi i skolen* (Børresen & Malmhøster, 2007) er noen eksempler fra arbeidet hennes. I Børresens arbeid presenterer hun mange ulike modeller for samtalebasert undervisning i skolen. Disse modellene har mange av de samme kjerneprinsippene (Børresen, 2019, s.11) som å bygge på hva andre sier, og samme oppbygging og grunnstruktur (Børresen & Persson, 2018, s.253). Av disse er det filosofisk samtale vi skal se mest på, men grunnet likheten mellom modellen vil det være noe overlapp.

Børresen er tydelig inspirert av Lipman samtidig som hun legger sitt arbeid til en norsk kontekst (Børresen & Persson, 2018, s.251). Hun må derfor gjøre noen endringer og ta inn andre perspektiver. Lipmans P4C har en veldig tydelig progresjon hvor han har lagt opp til at det skal gjennomføres med noen klare maler.

Børresens arbeid er mer åpent og legger opp til aktiviteter på ulike nivåer uten at hun legger særlig føringer på hvilket innhold eller tema som lærerne skal benytte seg av, så fremst det er relatert til et filosofisk spørsmål (Børresen, 2019, s.40). Børresen presenterer følgende kriterier for et filosofisk spørsmål:

- *Man må tenke for å finne svaret.*
- *Svaret er allment eller abstrakt.*
- *Det finnes mange mulige svar, men ett er sant eller noen er mer sannsynlige enn andre.*
- *Svarene på filosofiske spørsmål må stadig omprøves, siden det ikke finnes eller vi ikke har (tilgang til) noen fasit. (Børresen, 2019, s.40-41)*

Disse kriteriene er for å hjelpe elevene gjenkjenne filosofiske spørsmål, og vil ha påvirkning på hva samtalen kan omfatte. Hun nevner eksempler som, meningen med livet, hva er en venn og hva er rettferdighet (Børresen, 2019, s.41). Slike spørsmål er eksempler som en kan bygge samtalen rundt.

For Børresen er filosofisk samtale en samtale som tar utgangspunkt i elevenes interesse, hvor de skal arbeide med filosofiske spørsmål. Læreren skal sikre at elevene holder seg til reglene for samtalen, men ellers gi elevene stor frihet. Målet er å komme fram til noe som er sant, bra eller bedre enn det de startet med (Børresen, 2019, s.40).

Hun peker på hvordan *hendelsen* som skal starte filosoferingen, kan startes på mange ulike måter, som en tekst, et spørsmål eller et bilde (Børresen & Malmhester, 2003, 44). Hun presenter også andre momenter, som å arbeide med *loggbøker* eller *gulvøvelser*. Disse er elementer man kan legge inn i filosofisk undervisning og de kan fungere i flere fag (Børresen, 2015, s.24). Det er i tråd med tanken om at lærere skal ha stor handlefrihet i norsk skole. Dette gjør også arbeidet hennes fleksibelt og anvendbart. En kan bruke flere av hennes perspektiver uavhengig av klassetrinn og kompetansemål.

Ser vi spesifikt inn mot rene filosofiske samtaler, så er Børresen tydelig på at noen kriterier må ligge til grunn for å skape en god samtale.

*Samtalen må være*

- *Kollektiv: Den skal engasjere hele klassen.*
- *Gjensidig: Alle skal lytte til hverandre og vurdere alternative måter å tenke på.*
- *Støttende: Elevene får uttale seg fritt uten frykt for å bli ledd av eller gjort narr av. Elevene hjelper hverandre til å komme fram til en felles forståelse av problemet de arbeider med.*
- *Kumulativ: Elevene må bygge på hverandres ideer og relatere det som blir sagt, til en større sammenheng.*
- *Målrettet: Læreren må ha en plan med samtalen og styre den med tanke på at elevene skal nå et faglig mål.*

(Børresen, 2019, s.11)

Det kan fort oppleves som at filosofisk samtale skal være en løs samtale om filosofi, men det er tydelig for Børresen og andre at samtalen tvert om skal være ganske så konkret både i form og i hensikt (Børresen, 2019, s.8). Det at samtalen skal ha en struktur og mening er viktig for Børresen for å heve nivået på samtalen (Børresen, 2015, 21).

I tillegg til de kriteriene som hun har nevnt ovenfor peker hun også på noen andre grep som kan være lurt for å øke læringsutbyttet. Disse er blant annet å legge inn *metasamtaler* (se 2.3 for definisjon) ved slutten av øktene for å få en evaluering av elevenes opplevelse av samtalen, og hvordan den kan forbedres (Børresen, 2015, s.29).



I oppleggene Børresen skisserer er det gjennomgående at det er bra å ha god tid til «pauser» slik at elevene kan få mulighet til å tenke ut og ofte skrive ned noen tanker om temaet før en går videre med samtalen. På den måten får elevene forberedt noen argumenter (Børresen, 2015, s.23). Hun mener også at en kan legge inn flere slike tenkepauser underveis i samtalen slik at elevene får tenkt ut noen poenger og argumenter relatert til det som er allerede sagt.

### 2.3 Eksempel på en Børresen-time

Børresens modell er noe ulik fra Lipmans. Det kommer naturlig frem ved at Børresen sitt arbeid er gjort innenfor en norsk setting hvor en må forholde seg til rådende lærerplan og organiseringen av skolen. Videre ser vi at Lipman sine opplegg ofte er bygget opp rundt en tekst som gjennomgås (Schjelderup et.al., 1999, 87). Til tross for noen ulikheter er det tydelig å se at det er noen av de samme kjerneelementene som går igjen. Fokuset er ofte på en felles utforskning mellom elevene, evnen til å lytte og å komme med gode argumenterte innvendinger til det de andre kommer med til samtalen (Børresen & Persson, 2018, s.249). En kan også se at mye av den samme argumentasjonen for hvorfor en skal ha filosofisk samtale er sammenfallende, slik som hvordan metoden kan være god for utvikling av kritisk tenking og refleksjon.

Børresen presenterer en mal til hvordan en kan gjennomføre en dialogbasert undervisningstime, eksempelvis en filosofisk samtale. Denne malen deles inn i seks trinn (Børresen & Persson, 2018, s.253). I presentasjonen vil jeg også benytte muligheten til å kunne gi noen begrepsforklaringer der det er naturlig.

1. Læreren starter med å presentere et tema for samtalen. Temaet begrunnes ut ifra lærerplanen, med en kort introduksjon. Introduksjonen skal ikke si noe om hva elevene skal mene om tema, men si noe om hvorfor temaet er aktuelt. Her skal læreren også presentere noen læringsmål.
2. Etter dette skal elevene bli presenter for det som Børresen refererer til som en *hendelse* (Børresen & Malmhester, 2003, s.44). Hendelsen kan være en tekst, et bilde, spørsmål eller til og med en lek. Hensikten med hendelsen er å vekke elevens nysgjerrighet og undring. Det blir så fulgt av en tenkepause hvor elevene skriver ned sine tanker i form av spørsmål og/eller svar.

3. Etter tenkepausen skal en eller flere elever presentere det hen har skrevet, så læreren kan skrive det på tavla.
4. Nå skal elevene argumentere for at det som står på tavlen er bra eller om det kan bli bedre. Når en *argumenterer* påstår en noe og begrunner på hvilken måte noe er sant, riktig, bra, sannsynlig, osv. begrunnelser kan bestå av fakta, ekspertuttalelser, eksempler, forklaringer eller logiske slutninger hvor hensikten er å overbevise om noe, eller å bidra til å finne ut hvordan noe er. Det betyr at elevene ikke bare skal presentere en mening, en ide eller et riktig svar, men også ha en begrunnelse eller forklaring. Når elevene begrunner, blir det tydeligere hva de forstår og hva de ikke forstår (Børresen, 2019, s.49). Ved dette punktet kommer mye av meningsutvekslingen å finne sted. Og det er her det er viktig å etablere det *utforskende felleskapet*. Utforskende felleskap: «I et slikt felleskap stimulerer elevene hverandres fantasi, de undersøker hva som er mulig, blant annet ved å lytte til og vurdere konklusjonene og samarbeidet. På denne måten skapes et miljø som gjør det lettere å søke sannhet og verdier.» (Børresen & Malmhøster, 2003, s.15).
5. Samtalen avsluttes så med en *metasamtale*. En metasamtale er en evaluering av samtalen. Hensikten er å få elevene til å reflektere over det arbeidet de har vært en del av. Denne samtalen kan være med på å gjøre elevene klar over egen innsats og hvordan en kan forbedre samtalen til neste gang (Børresen & Malmhøster, 2003, s.55-56).
6. Til slutt ser læreren på elevenes arbeid opp mot læringsmålene som ble presentert ved innledningen av timen.  
(Børresen & Persson, 2018, s.253)

Børresen er sentral i denne oppgaven ettersom hun setter tydelige rammer for filosofisk samtale, og er en av de som har arbeidet mest med filosofisk samtale i Norge. I likhet med Lipman vil jeg ha med videre hennes syn på filosofisk samtale. Jeg skal også se på hennes eksempel på hvordan en kan legge opp filosofisk samtale, med hvordan informantene presenterer deres arbeid med filosofisk samtale.

## 2.4 Forskningsrapporter: mulige utfordringer og gevinst for skolen

Jeg har valgt å trekke frem to forskningsrapporter som begge omhandler filosofi i skolen, og vurderer hvilke fordeler og ulemper som er aktuelle hvis vi skal ta i bruk filosofi i skolen. Begge disse rapportene er relativt gamle, men er fortsatt aktuelle ettersom de peker på hvilket utbytte som en har med filosofi i skolen. Samtidig så peker de på noen utfordringer med å gjennomføre filosofi i norsk skole. Rapportene er utarbeidet til støtte for kunnskapsløftet (LK06). Derfor ser de ikke på situasjonen til skolen i dag, og forholder seg til litt andre kompetansemål enn de jeg trekker fram i min oppgave. Rapportene peker på noen fordeler og ulemper med filosofi i skolen som er relevante å ha med i oppgaven. Mens Børresen og Lipman i hovedsak gir en innføring og eksempler i hvordan vi kan bruke filosofisk samtale.

Rapportene handler ikke utelukkende om filosofisk samtale, men filosofi mer generelt. Til tross for det har de en verdi for denne oppgaven ettersom rapportene tar for seg filosofisk samtale som en del av filosofien, og siden flere av poengene er relevante for filosofisk samtale. Rapportene viser også noen sentrale momenter i sammenhengen mellom filosofi og skolen.

Den ene rapporten som jeg vil trekke frem er «filosofi i skolen: en kunnskapsoversikt» av Breivik og Løkke. Denne rapporten trekker fram flere gode sider ved filosofien og hvordan den bør få plass og oppmerksomhet i skolen. De trekker frem hvordan filosofi er med på å fremme flere sider ved skolen, og at filosofien kan være med på å utvikle ferdigheter for alle fag. De peker på at det ga økte resultater i matematikk og språkfag gjennom at elevene utviklet ferdigheter innenfor filosofering (Breivik & Løkke, 2007, s. 5). På den andre siden er det en ny undersøkelse som stiller seg kritisk til filosofisk samtales verdi i andre fag (Adams, 2021), den viser til liten gevinst i regning og utviklingen av lese-skrive ferdigheter. Men det blir heller trukket fram noen andre positive sider, som respekt for andres meninger og kommunikasjonsferdigheter.

Det som kommer fram i både rapporten til Breivik og Løkke, og i rapporten *Tenk! Filosofi i skolen* av Børresen og Malmhøster, er spørsmålet rundt opprettelsen av et eget fag for filosofi (Børresen & Malmhøster, 2007, s.72-73). Børresen og Malmhøster er tydelig på ønske om et eget filosofi-fag, mens Breivik og Løkke stiller seg mer åpen, og viser blant annet til en

del utfordringer med å gi læreren den nødvendige kompetansen (Breivik & Løkke, 2007, s.40-42). De legger vekt på verdier som å utvikle kritisk tenkning og logisk argumentasjon.

Igjen er det ikke filosofihistorie som er det som skal være i hovedfokus, men i likhet med Lipman er det samtalen og samhandlingen mellom elevene. Børresen og Malmhøster har i hovedsak fokus på filosofi som et eget fag for trinnene 1-4. og senere ønsker de å inkorporere filosofien inn i KRLE (Børresen & Malmhøster, 2007, s.72-73). Breivik og Løkke er også enige i at filosofien skal være noe som kan være gjennomført igjennom hele skoleløpet, selv om de ikke kan peke på hvordan det påvirker elevene over tid (Breivik & Løkke, 2007, s.45).

Det er påfallende at i begge rapportene så sees filosofi i skolen på som en ressurs for elevene og deres danning, mens KRLE-perspektivet fremstår som et sted hvor en kan flette filosofi inn i skolen (Breivik & Løkke, 2007, s.4. Børresen & Malmhøster, 2007, 74). Det er påfallende at det framkommer lite om hvordan det kan være av spesifikk nytte for KRLE. Det legges blant annet heller vekt på at filosofisk samtale kan være godt for begrepsutvikling (Breivik & Løkke, 2007, s.31). Begrepsutvikling er riktignok også en sentral del av KRLE-faget, sånn som i mange andre fag i skolen.

Breivik og Løkke legger liten vekt på KRLE- faget og er i sin argumentasjon mye mer generell, men deres argumentasjon er absolutt relevant for KRLE, potensielt enda mer relevant med fagfornyelsen. Breivik og Løkke ser til filosofi som en arena hvor elevene lærer «høyere ordens tenkning» (Breivik & Løkke, 2007, s.28). Som kan minne om noen av de samme elementene som i «dybdelæring» (Bråten & Skeie, 2020, s.8). Dybdelæringen gjør at eleven kan anvende den kunnskapen og de ferdighetene de har i ulike situasjoner. Høyere ordens tenkning gir mulighet til å se ting i nye sammenhenger (Breivik & Løkke, 2007, s.29), som er sentralt for dybdelæring.

I begge rapportene kommer det også frem noen utfordringer ved å skulle gi mer plass til filosoferingen. Naturlig nok peker de på en del organisatoriske utfordringer med å etablere et nytt fag inn i en timeplan som allerede mange vil anse som ganske så tettpakket (Breivik & Løkke, 2007, s.42). Videre vil det også innebære at lærerne vil trenge etterutdanning for å kunne drive filosofidanning. (Breivik & Løkke, 2007, s. 42-44). Selv om Breivik og Løkke

mener det vil være utfordrende med en slik kompetanseheving, viser de at det på ingen måte er umulig, og at det finnes flere mulige ressurser (Breivik & Løkke, 2007, s.44).

Børresen og Malmhøster trekker også fram et perspektiv som oppstår i møte med minoritetsspråklige elever, og hvordan de trenger ekstra støtte i møte med den filosofiske samtalen ved at man tar seg god tid til å gå langsomt fram (Børresen & Malmhøster, 2007, s.64). Samtidig som de gir tydelig uttrykk for at filosofisk samtale kan være veldig nyttig for disse elevene (Børresen & Malmhøster, 2007, s.62-63). Disse betraktningene kommer også til uttrykk hos Breivik og Løkke, som også ser at det kan være utfordrende, men samtidig en stor nytte (Breivik & Løkke, 2007, s.15).

Det er påfallende at noen av perspektivene som trekkes fram i begge rapportene også kommer til uttrykk i læreplanen. Som kritisk tenking, evnen til å komme sammen på tvers av uenighet, og utvikling av logisk argumentasjon. Dette er viktige ferdigheter som kommer fram i kjerneelementene til KRLE (Utdanningsdirektoratet (b), 2020). Dette harmonerer godt med at Breivik og Løkke skriver:

«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» (Breivik & Løkke, 2007, s. 15).

De vurderingene som rapportene trekker fram om filosofisk samtale, er med på å forklare informantenes svar, og er med på å belyse de vurderingene informantene har. Samtidig er disse rapportene gode for å danne et bakteppe for hvilke tanker som har vært påvirkende ved promotering av filosofi i skolen.

## 2.5 Uenighetsfelleskap i klassen

Begrepet uenighetsfelleskap er ikke knyttet direkte til filosofisk samtale, men er fortsatt sentralt i arbeidet med filosofisk samtale. Lars Laird Iversen skriver om uenighetsfelleskap som noe som er viktig for skolen og det å kunne ha åpne diskusjoner i skolen. De

elementene er sentrale hvis en skal opprette et utforskende felleskap, ettersom elevene må lære å takle uenighet på en konstruktiv måte.

Uenighetsfelleskap presenteres av Lars Laird Iversen som er en gruppe mennesker med ulike meninger som deler en utfordring eller et problem (Iversen, 2017, s.101). Iversen definerer også klasserommet som et uenighetsfelleskap ettersom klassen er tilfeldig satt sammen av en gruppe mennesker uavhengig av deres verdisyn. Selv om det er slik at elevene er av ulike meninger har de også en følelse av felleskap ved at de er i samme klasse, og interagerer med hverandre.

Elevene bør også få lov til å være uenige, Iversen løfter frem uenigheten som noe positivt ettersom det ikke er ideelt hvis gruppen blir for preget av konsensus (Iversen, 2017, s.112). Samtidig som det ligger noen tydelige rammer som gjør at elevene opplever trygghet (Iversen, 2017, s.114). Tryggheten er i form av at de skal kunne komme med sine meninger uten at deres meninger er noe som andre kan gjøre narr av.

Når en beveger seg ut i et slikt *undrende felleskap* som filosofisk samtale legger opp til må en være klar over at de også er del av et uenighetsfelleskap. For når elevene sammen er med på å utforske et tema, må de og være åpne for at det kan være uenighet mellom dem, og det er noe de må tolerere på en respektfull måte.

Noe som da blir viktig for å kunne arbeide med filosofisk samtale i KRLE er klassemiljøet. For å kunne få flest til å ville bidra på en konstruktiv måte, er det viktig å skape et trygt og åpent klassemiljø (Munthe, 2011 s.137-138). Innenfor norsk pedagogikk har det vært stort fokus på et godt klassemiljø for å fremme læring og trivsel (Lyngsnes & Rismark, 2014, s.139. Imsen, 2014, s.306). Det å skape et godt klassemiljø er sentralt for den filosofiske samtalen, ettersom det er en forutsetning for at elevene skal føle seg trygge på hverandre. Det er som nevnt et av kjerneelementene ved Børresens syn på den filosofiske samtalen at det skal skapes en respekt mellom elevene og det skal være med på å skape en trygg samtale (Børresen, 2019, s.10-11). Det er rimelig å anta at hvis en klarer å skape et slikt miljø, vil flere elever være motivert til å bidra i samtalen.

Uenighetsfelleskap er ikke direkte knyttet til filosofisk samtale, men er fortsatt bra å ha med videre i oppgaven siden det er et moment som er viktig hvis en skal gjennomføre filosofisk samtale på en måte der det er åpenhet og rom for uenighet.

## 2.6 Fagfornyelsen: filosofisk samtale i læreplanen

Fagfornyelsen legger føringer for det som blir gjennomført i skolen. I kraft av de føringene den legger for skolene framover, er det sentralt å se hvordan filosofisk samtale kommer til uttrykk i de kommende planene for skolen. De verdiene som ligger i fagfornyelsen, er å se i forbindelse med det som blir trukket fram i filosofisk samtale, siden det kan peke på hvordan filosofisk samtale blir vektet framover.

En ny lærerplan vil alltid åpne en debatt om skolens utvikling. Nå når fagfornyelsen er på vei inn i skolen blir det igjen interessant å se hvilke konsekvenser dette har for skolen og mer spesifikt de ulike fagene, deriblant KRLE. For denne oppgaven er det derfor viktig å se på hvordan filosofisk samtale kommer fram eller kan bli anvendt inn mot fagfornyelsen.

Det kanskje klareste eksempelet på hvordan filosofisk samtale har fått gjennomslag i KRLE kan vi finne innenfor muntlige grunnleggende ferdigheter. Her kommer det blant annet fram en vekting av utforskning, reflektering og argumentasjon som går igjen i filosofisk samtale. Filosofisk samtale er tydeligst å spore i de muntlige ferdighetene, den blir synlig i:

*«Muntlige ferdigheter innebærer dessuten å kunne uttrykke ulike meninger og argumentere for disse ved hjelp av filosofiske samtaleformer og filosofisk samhandling og refleksjon.»* (Utdanningsdirektoratet (c), 2020). I dette sitatet ser vi helt tydelig hvordan filosofisk samtale er kommet til uttrykk som en undervisningsmetode som en kan implementere i KRLE-faget.

Jeg vil også trekke frem hvordan filosofisk samtale kommer fram i fagets kjerneelementer, hvor under utforskning av eksistensielle spørsmål og svar står det at det skal legges opp til filosofisk samtale.

*Faget handler om ulike måter mennesker har nærmet seg spørsmål om mening, identitet og virkelighetsbilde gjennom religioner, livssyn, etikk og filosofi. Faget skal gi rom for refleksjon, filosofisk samtale og undring ved å utforske eksistensielle spørsmål. Elevene skal også kunne forholde seg til spørsmål det er dyp uenighet om* (Utdanningsdirektoratet (b), 2020).

Videre kan vi se til kompetansemålene, og noen verb som er prominente som **å utforske** og **å reflektere** (Utdanningsforbundet (d), 2020). Da kan vi i verbforklaringene se at det er noen

momenter som er overlappende med filosofisk samtales kjerneverdier. Overlappingen kan ses innenfor refleksjonsverket når elevene i skolen skal tenke over ulike sider ved egne og andres holdninger. Utforskning som verb blir blant annet forklart med åpen og kritisk drøfting av en sak. Dette er argumenter som går igjen i argumentasjonen for filosofisk samtale i skolen (Børresen & Persson, 2018, s.250)

Det er naturlig at filosofisk samtale er enklest å finne i kompetansemålene hvor samtale står sentralt. Innenfor kompetansemål for 7.trinn vil jeg for eksempel trekke inn: «bruke filosofiske tenkemåter i samtale og undring». og fra 10. trinn «identifisere og drøfte aktuelle etiske problemstillinger knyttet til menneskerettigheter, bærekraft og fattigdom» (Utdanningsdirektoratet (d), 2020). Samtidig som det for enkelte kan framstå som veldig tydelig at filosofisk samtale skal ha en plass i KRLE, er en samtidig avhengig av at en som lærer velger å tolke faget og kompetansemålene i en slik retning at filosofisk samtale blir den metoden som blir mest hensiktsmessig.

Videre kan vi se på dette kompetansemålet for 10.trinn. «*utforske andres perspektiv og håndtere uenighet og meningsbrytning*» (utdanningsdirektoratet (d), 2020). Dette er et eksempel hvor en kan bruke filosofisk samtale i KRLE. Dette kompetansemålet er et av flere der den filosofiske samtalen passer perfekt. Egenskapen til å håndtere uenighet og meningsbrytning går godt overens med Lipmans perspektiv med utforskende felleskap, og at uenighet mellom elever kan anses som en ressurs for å drive fram samtalen til å utforske nye perspektiver. Dette uenighetsperspektivet er også viktig hos Børresen, og passer med Iversens uenighetsfelleskap. Der de trekker fram viktigheten av at elevene skal kunne diskutere med respekt for hverandre, selv om de er uenige. Å kunne ta andres perspektiv er også viktig i filosofisk samtale, ettersom det er særlig viktig for å kunne reflektere kritisk over andres og egne argumenter (Breivik & Løkke, 2007, s.49).

Selv om det kan framstå som tydelig at filosofisk samtale har en plass i læreplanen, så er det elementer som gjør at den ikke kommer like godt til uttrykk i lærernes praksis. Filosof Vigdis Hølen har sagt, at selv om filosofisk samtale virker å være populært i skolen, så kan det virke som om mange ikke har noe bevisst forhold til undervisningsmetoden (Aukland, 2019, 13.42). Denne påstanden underbygges av at det er lite i læreplanene som sier noe om hvordan en skal bruke filosofisk samtale.



Videre i denne sammenhengen er det viktig å peke på at det er en relativt høy prosentandel (30%) som underviser i KRLE uten formell kompetanse (Perlic, 2019, s.47). Den høye andelen av lærere uten formell kompetanse som underviser i KRLE peker mot at det er flere lærere som ikke har inngående kjennskap til utvalget av metoder innenfor KRLE. Den største føringen for disse lærerne kan bli læreverkene, som vi ser at lærere i stor grad lener seg på i sin undervisning (Repstad & Tallaksen, 2014, s.111. Korsvoll, 2020, s.33). Hvordan filosofisk samtale blir gjennomført og hvilke temaer som blir diskutert, vil da være avhengig av hvordan lærebokforfatteren ser på filosofisk samtale. Gitt at lærer ikke selv har en særlig interesse, eller kunnskap om filosofisk samtale, kan behandlingen av filosofisk samtale bli veldig avhengig av det aktuelle læreverkets fremstilling. Dette trenger nødvendigvis ikke være negativt, men er interessant i forhold til hva som kan være med på å prege praksisen av filosofisk samtale.

Informantene mine har naturlig nok begrenset erfaring med fagfornyelsen etter som den i skrivende stund ikke er gjeldene på 10.ende trinn. De vurderingene og erfaringene til informantene er derfor i hovedsak knyttet til kunnskapsløftet. Når det er sagt er det fortsatt viktig å ha med noen momenter fra fagfornyelsen når vi skal se på informantenes erfaringer med filosofisk samtale, ettersom det kan peke på hvilke momenter som blir styrket eller svekket av fagfornyelsen.

## 2.7 Fagdebatten: KRLE som kunnskapsfag eller holdningsfag?

Fra fagfelleskapet er det en viss uenighet om vektingene av de ulike sidene av KRLE-faget. For oppgaven er det relevant å ta opp de sidene ettersom det er med på å danne et bakteppe for de debattene som er innenfor KRLE-faget. Disse uenighetene har ikke direkte innvirkning på filosofisk samtale, men er fortsatt med å påvirke filosofisk samtales plass i KRLE.

Med den nye læreplanen i KRLE-faget kommer det tydelig fram at den rene faktakunnskapen har fått mindre plass, og at det skal være mer trykk på større temaer i forbindelse med kjerneelementene, og mer dybdelæring (Bråten & Skeie, 2020, s.2). Nå peker dette ikke direkte inn mot at en burde bruke filosofisk samtale, men filosofisk samtale vil lettere passe inn ettersom det bedre fremmer flere generelle ferdigheter, enn fakta-kunnskap.

En spenning som ligger i KRLE-faget som igjen har blusset opp med den nye læreplanen handler om fagets egenart. Veldig grovt kan vi sette det opp som en debatt mellom at det skal være et kunnskapsfag eller om det skal være et danningsfag. Dette illustreres godt i en artikkel av Bente Afseth hvor nyutdannede lærere er mer opptatt av, og motivert til å jobbe med danning og å lære elevene om mangfold og samfunnsforståelse (Afseth, 2019, s.25).

Mer etablerte lærere derimot peker på de historiske prosessene og at elevene skal lære om religioner og livssyn uten at de skal være med på å utvikle elevenes livssyn (Afseth, 2019, s.3). Nå er ikke de to posisjonene gjensidig utelukkende, men det sier noe om hvordan lærerne tenker i forhold til hva som skal være det prioriterte i faget. Det kommer også fram som et hovedfunn at lærerutdanningene er generelt delt i sitt syn på fagfornyelsen, men ikke har verken et klart negativt eller positivt syn (Kjølleberg, 2019, s.4).

Noe av Geir Skeies kritikk av den gamle læreplanen er at den i for liten grad har gitt rom for personlig utvikling, ettersom det ikke var koblet direkte til kompetansemålene (Skeie, 2017, s.127). Og at de sidene ved faget på mange måter blir gjemt bort av at de er behandlet i den generelle beskrivelsen av faget, og ikke koblet direkte til kompetansemålene som gjerne tar opp mye av lærernes fokus. Som en del av denne dannelsen sier Skeie at denne nye læreplanen bygger mer på at religionskunnskap (det å lære om innholdet i en bestemt religion), har gått fra å være et mål i seg selv til nå å være et middel for å forstå hva religion i mer generelle termer vil si (Aukland, 2018, 02.30). Med fagfornyelsen er det tydelig at det blir en annen vinkling der det skal bli mer plass til personlig utvikling.

En annen side som er verdt å ta med inn i denne sammenhengen er endring i det norske religiøse liv (Anker, 2017, s.26). Og hvordan verdensreligionsmodellen ikke fanger opp den religiøse virkeligheten mange unge er opptatt av (Anker, 2017, s.33). Så vi ser at med en dreining vekk fra etablerte kunnskaper om de klassiske verdensreligionene, åpner det seg et rom for at en heller kan vie mer tid til religiøsitet, og temaer relatert til religiøsitet, enn at det skal være noen gitte mål som elevene skal kunne om de ulike religionene. Det holdes også frem at det kan være positivt med mer subjektive og nære temaer for elevene, som kan aktualisere stoffet med et større fokus på det som fanger opp det samfunnet de lever i. Da vil de føle større nærhet og aktualisering til temaet, som er bra for å få elevene engasjert (Rodriguez & Stokke, 2020 s. 146-147). Dette blir tydeligere hvis en legger mer vekt på levde religion.

Kritikere av fagfornyelsen mener at den nye læreplanen nedprioriterer de historiske trekkene som har stått sentralt (Khrono, 2018). Uenigheten står ikke i et enten eller forhold, hvor dybdelæringen står i en motsetning til historiske utviklingstrekk for religionene. Det blir derimot hevdet at det trengs historisk overbygning for å ramme inn kjerneelementene som er mer åpne og søkende med fokus på utforskning (Utdanningsdirektoratet (a), 2020).

Den nye læreplanen får også kritikk for flere uklare perspektiv og begreper på kommunikasjon, forstå seg selv og andre. (Breidlid, 2019, s.21). Det trekkes fram at historisk perspektiv er viktig for å få dybdelæring. Om Halldis Breidlid ikke fokuserer direkte på filosofisk samtale, kommer det fram at hun er skeptisk til at KRLE-faget skal begynne å bevege seg for mye vekk fra kunnskapsinnholdet som danner grunnlaget for faget som vi kjenner det (Breidlid, 2019, s.22). Hun mener at det sentrale i faget fortsatt bør være å gi kunnskap om religioner, i stedet for at faget i for stor grad skal handle om undring, og å forstå seg selv. Hun skriver også at det er viktig å fortsette å vie plass til historiske trekk ettersom det er en forutsetning for dybdelæring og se ting i et større bilde.

I sammenheng med filosofisk samtale, trekkes det fram at filosofihistorie er nødvendig for å gi samtalene innhold (Khrono, 2018. Breidlid, 2019, s.16). Det står i kontrast med filosof Vigdis Hølen, som er kritisk til hvordan filosofihistorie har vært for dominerende i KRLE-faget (Aukland, 2019, 09.55). Og at elevene har fått lite kunnskap i å faktisk kunne filosofere, nærmere bestemt kunne komme med gode logiske argument og drøftinger (Aukland, 2019, 11.45). Et slikt grunnsyn finner hun støtte for hos Lipman som ikke er særlig interessert i filosofihistorie delen, men syntes det var viktigere å få elevene i gang med å reflektere og fremme egne argumenter (Schjelderup et al., 1999, s.87). Denne diskusjonen er interessant for oppgaven siden det gir et innblikk i de strømmingene som ligger i selve KRLE-faget, og siden dette er med på å påvirke hvordan vi skal argumentere for bruk av filosofisk samtale.

Det som er interessant å ha med seg videre fra denne debatten er hvordan informantene stiller seg til disse diskusjonene. Vektlegger de dannelsingsaspektet eller kunnskapsaspektet ved faget. Det vil videre kunne si noe om deres praksis og erfaring med filosofisk samtale. Hvorvidt de bruker filosofisk samtale som en måte å drive med dannelsen av elevene eller om metoden kan brukes til å formidle noen basiskunnskaper.

### 3.0 Metode:

I dette kapittelet viser jeg hvordan jeg har gått fram for å innhente data til å kunne svare på problemstillingen min *Hvordan reflekterer lærere over filosofisk samtale*. Her viser jeg også hvordan jeg har gått fram for å behandle data som kom fram under intervjuene. I tillegg til at jeg viser til noen utfordringer, ved arbeidet med prosjektet. Jeg tar også opp prosjektets reliabilitet og validitet.

#### 3.1 Design

Jeg har i min oppgave foretatt intervju med fire lærere som arbeider på ungdomsskoletrinnet. Dette er gjort for å få et innblikk i hvordan lærerne anvender filosofisk samtale i sin undervisning, og hvilke vurderinger de gjør av undervisningsmetoden. For å få et slikt innblikk var det naturlig å gjennomføre intervjuer med lærere som har erfaring med undervisningsmetoden. Jeg valgte å benytte meg av delvisstrukturerte intervjuer (Thagaard, 2018, s.90). Valget gjorde det mulig å stoppe opp og komme med oppfølgingsspørsmål under intervjuet, samtidig som jeg hadde en intervjuguide å forholde meg til som er med på å sikre mest mulig sammenheng mellom intervjuene.

Temaet for oppgaven er allerede godt behandlet, og det er mange perspektiver fra forskningsfeltet som er interessante å se på, opp mot informantenes tanker. Derfor ville det vært lite hensiktsmessig å komme inn i intervjusituasjonen uten noen spørsmål på forhånd om temaet å ta opp med informantene. Det ville heller vært mer hensiktsmessig hvis temaet var lite utforsket (Thagaard, 2018, s.90). Samtidig som det var lite gunstig å ha for fastsatt plan for samtalen siden det viktigste var å få med deres selvstendige refleksjoner, noe som kunne innebære temaer som ikke hadde kommet tydelig fram i teorien fra før. Derfor ble en delvisstrukturert tilnærming det som var det mest hensiktsmessige.

Informantenes svar har blitt sammenfattet og sett i sammenheng med teorien som er blitt presentert. Da har jeg i hovedsak sett på forskjeller og likheter mellom undervisningsmetoden som Beate Børresen presenterer, og undervisningen lærerne anvender, for å belyse de sidene som sammenfaller med praksisfeltet og teorifeltet (Anker, 2020, s.40). Dette sier også noe om hvordan filosofisk samtale blir forstått av lærere og senere hvordan det blir anvendt i klasserommet. Et av de momentene som også tydelig kom fram under intervjuene var hvordan lærerne begrunnet de valgene de tok i anvendelse av

filosofisk samtale. Som lærer, og i skolehverdagen, er det andre hensyn en må forholde seg til, som kan være vanskelig å fange opp uten å kjenne klassen og skolen en arbeider i.

Under intervjuet la jeg ingen føringer for hva som var filosofisk samtale. Det var et bevisst valg ettersom jeg ikke ønsket å snevre samtalen for mye inn, og heller la den være mer åpen for å få fram hvordan lærerne definerte filosofisk samtale, og hva de la i undervisningsmetoden. Med en klar definisjon av filosofisk samtale, gjerne med å ta utgangspunkt i Børresens presentasjon, ville intervjuet handlet om akkurat den metoden, i stedet for en større samtale om filosofisk samtale generelt. For at oppgaven skulle forbli mest mulig åpen fra lærernes perspektiv, ble det vurdert at det var mest interessant å la lærerne selv legge fram deres versjon av filosofisk samtale. Senere ser jeg lærernes svar i sammenheng med Børresens teorier, og gjennom det får en ett innblikk i likheter og ulikheter mellom teori og praksis.

Det var også ønskelig å se hvilke inspirasjonskilder lærerne hadde for filosofisk samtale og hva som påvirket deres tolkning av undervisningsmetoden. Filosofisk samtale kan bli tolket på mange måter og et sentralt poeng er å se hvordan det blir reelt tolket av KRLE-lærere, og hvordan det blir tolket opp mot kompetansemålene. Selv om lærere skulle ha en «feilaktig» forståelse av filosofisk samtale, er det et viktig at det kommer fram i oppgaven ettersom det kan si noe om hvorvidt filosofisk samtale kommer til uttrykk på en intendert måte.

### 3.2 Utforming av intervjuguide

Som nevnt valgte jeg å bruke en semistrukturert intervjuform. I arbeidet med å utarbeide min intervjuguide ønsket jeg å få frem informantenes egne erfaringer med filosofisk samtale. Med det, se på vurderingen deres av filosofisk samtale, og hva de gjorde for å organisere den filosofiske samtalen. Intervjuguiden ble utformet som en parallellprosess mens jeg skrev teori-kapitlet i oppgaven, dette gjorde jeg ettersom det kom mange ideer til spørsmål imens jeg satt med teoriarbeidet.

Det var naturlig å prøve og knytte intervju spørsmålene mine tett opp mot eksisterende teori om filosofisk samtale (Thagaard, 2018, s.184). Samtidig ønsket jeg ikke å ha så løse kategorier å forholde meg til at jeg ikke kunne hente ut de momentene som informantene selv ville trekke fram.

En ting som er viktig å påpeke er at jeg ikke stilte spørsmålene i en bestemt rekkefølge. Dette ble gjort for å holde intervjuet spontant og mindre rigid (Thagaard, 2018, s.101. Christoffersen & Johannessen, 2012, s.80). Dette skapte en naturlig flyt i intervjuet, og lot meg kunne ta opp spørsmålene etter hvert som det følte naturlig. Informanten kunne gjerne ende et sted i sitt resonnement som gjorde det naturlig å ta opp tråden med et spørsmål som i intervjusituasjonene følte beslektet, selv om det ikke hadde vært tenkt noen overlapp under utformingen av intervjuguiden. Intervjuguide er lagt ved i vedlegg (se kapittel 8.1).

### 3.2.1 Introduksjon i skolen

Det aller første jeg ønsket å se på var hvor informantene hadde blitt introdusert til filosofisk samtale. Dette ønsket jeg å se på fordi det kunne gi en indikator på hvilke kanaler filosofisk samtale hadde hatt gjennomslag i, og hvordan filosofisk samtale ble promotert. Ved å finne ut hvor informantene hadde blitt introdusert til filosofisk samtale kan det også si noe om hvem som har reel påvirkningskraft i hvordan filosofisk samtale blir promotert.

I denne forbindelsen spurte jeg også om informantene forholdt seg til noen bestemte teorier eller modeller i deres tilnærming til filosofisk samtale. Disse tingene var relevante å spørre om ettersom det i begge forskningsrapportene om filosofi i skolen blir etterspurt kursing og opplæring for lærere som skal arbeide med filosofi med barn (Breivik & Løkke, 2007, s. 42-44. Børresen & Malmhøster, 2007, s.76). I tillegg så er det interessant med tanke på Vigdis Hølens kritikk av at lærere har lite kunnskap om hva filosofisk samtale er (Aukland, 2019, 13.42).

Jeg var også interessert i å finne ut når informantene introduserte filosofisk samtale ovenfor elevene sine. Det er relevant ettersom Lipman argumenterer for at elevene skal begynne tidlig med den filosofisk samtale, både fordi alle elever har nytte av det og fordi mer øving vil gjøre dem flinkere i metoden (Lipman, 1984, s.52). Disse argumentene ville jeg se lærernes praksis opp mot, for å vurdere om filosofisk samtale var noe som var gjennomgående i deres undervisning, eller om det var en metode som ble brukt litt av og til, uten noe mål om å prøve å forbedre elevenes egenskaper som er sentrale i filosofisk samtale, for eksempel kritisk tenkning og argumentasjon (Breivik & Løkke, 2007, s.15. Schjelderup et.al, 1999, s54).

### 3.2.2 Organisering

Videre ønsket jeg å ta opp organiseringen av filosofisk samtale. Både i form av hvilke steg de deler den filosofiske samtalen opp i, men også hvordan de fysisk organiserer klassen og det rommet de skal benytte seg av. Hensikten med å finne ut av dette var å få sett den praktiske anvendelsen av filosofisk samtale, og få et innblikk i de avgjørelsene som lærerne må ta ovenfor elev-gruppen. Børresen er for eksempel tydelig i hennes organisering (Børresen & Persson, 2018, s.253) for at den skal kunne oppnå ønsket effekt. Da var det naturlig å se lærerens organisering og vurdering opp mot den modellen Børresen presenterer. Disse spørsmålene er ikke å regne som en test for å se om informantene følger Børresens modell, men heller for å se hvilke vurderinger informantene må forholde seg til når de planlegger filosofisk samtale.

### 3.2.3 Nytte

Som sagt så er oppgaven mest fokusert mot lærernes vurderinger. Samtidig anså jeg det som relevant å spørre om informantenes oppfatning av elevens respons. Læreres valg av metode er naturlig nok veldig avhengig av elevene og hva hen opplever at de har nytte av. Også ved å gå inn i elevperspektivet gir det meg mulighet til å se hvordan informantene vurderer hvilke elever som får utbytte av filosofisk samtale.

Innenfor denne tematikken ville jeg se hva informantene mente var verdien av filosofisk samtale. Deres vurdering av verdien er viktig å få med, ettersom det sier noe om hvilken nytte lærere ser i filosofisk samtale. Nyttens er behandlet i teorien (Lipman, 1984, s.51. Breivik & Løkke, 2007, s.15), noe som gjorde at det var spennende å se om informantene hadde noen andre oppfatninger av hvorfor filosofisk samtale fortjener en plass i skolen. Disse spørsmålene er de som tydeligst tar elevperspektivet ettersom nytten er vurdert ovenfor eleven selv. Elevens respons kunne også si noe om hvilke «elev-typer» som hadde nytte av filosofisk samtale, noe som er med å påvirke læreres metodevalg.

Min oppgave omfatter lærere som arbeider på ungdomstrinnet, noe som medfører at elevene skal ha vurdering og karakter i det de gjør på skolen. Vurdering er en stadig utfordring for lærere, og med en undervisningsmetode som filosofisk samtale er det ikke

innlysende hvordan en skal vurdere elevenes arbeid. Filosofisk samtale skal være en samtale uten noen endelige fasitsvar, hvor det heller skal oppfordres til en mer åpen holdning til svarene elevene kommer med. Dette gjør det vanskeligere for lærerne å sette noen klare rett og galt kategorier for elevene å forholde seg til.

#### 3.2.4 Tema

Lipman og Børresen er i liten grad opptatt av tema for filosofisk samtale. I tillegg ser vi at innenfor forskningsartiklene er det lite fokus på selve KRLE-faget, det er heller et sted filosofi kan komme inn (Børresen & Malmhester, 2007, s.74. Breivik & Løkke, 2007, s.4). Til tross for det, har jeg hatt en antagelse om at filosofisk samtale i stor grad tar opp temaer som kan knyttes til filosofi- og etikkfeltet. Dette mye på grunn av at undervisningsmetoden heter filosofisk samtale, som kan påvirke mange til å tenke at det kun egner seg til å ta opp filosofiske problemstillinger. Dette ville i stor grad være hemmende ettersom filosofi er en relativt liten del av KRLE-faget. Derfor la jeg nettopp inn et spørsmål for å finne ut hvilke tema de brukte filosofisk samtale til, det ble også naturlig å spørre hvordan de valgte tema for samtalen.

Relatert til dette valgte jeg også å spørre dem om deres bruk av *hendelse* eller *triggere*. Dette gjorde jeg ettersom det inngår i Børresens modell (Børresen & Persson, 2018, s.253), og at Lipman gjerne bruker en tekst til å starte opp timene sine (Schjelderup et.al, 1999, s.87). Disse hendelsene skal være med på å starte elevenes undring, derfor ville jeg vite hva som var populære metoder, og hvordan de ble trukket fram.

#### 3.2.5 Fagdebatten

Jeg valgte også å ta med noen spørsmål som relaterte til selve KRLE-faget, og deres opplevelse av det. Dette ettersom min oppgave også tar for seg noen elementer med fagfornyelsen. Jeg tenkte også at det kunne vise seg å ha noen relevans for deres vurdering av filosofisk samtale.

Fagdebatten er som nevnt delt mellom vektingen av KRLE som et danningsfag og et kunnskapsfag (Breidlid, 2019, s.22. Anker 2018, s.33). Jeg spurte også om deres motivasjon som KRLE-lærer, ettersom det kunne ha noe sammenheng med deres tanker om filosofisk



samtale og hva de ønsket å oppnå med den. Hvordan de vurderer faget kan ha relevans for hvordan de plasserer filosofisk samtale i fagdebatten, med andre ord om de vurderer filosofisk samtale som en metode som er egnet til å utvikle elevens dannelse eller for kunnskapsutvikling.

### 3.3 NSD

Den 19. oktober 2020 sendte jeg inn meldeskjema til norsk senter for forskningsdata, og den 27. oktober 2020 fikk jeg den godkjent (se kapittel 8.2). Informasjonen jeg ville innhente var informantens utdanningsbakgrunn og deres mening om undervisningsmetoder i KRLE-faget og, da spesielt filosofisk samtale. Jeg vurderte det til ikke nødvendig å ta med noen flere bakenforliggende informasjon om informantene som etnisitet eller trosoppfatning, ettersom jeg har et ønske om å forholde meg til færrest mulig variabler som går forbi deres undervisningspraksis. Grunnen til at jeg la inn få variabler var at det kunne bli forstyrrende for oppgaven, i tillegg til at med et begrenset utvalg ville det ikke være noe poeng i å trekke noen konklusjoner basert på for eksempel, kjønn eller alder. All informasjon om informantens bakgrunn og arbeidssted ble anonymisert for å bevare informantens personvern.

Intervjuene ble gjennomført over digitale hjelpemidler etter Universitetet i Agders retningslinjer ([webredaksjonen@uia.no](mailto:webredaksjonen@uia.no)). For å effektivt få lagret intervjuet brukte jeg båndopptaker utlånt ved Universitetet i Agder, før intervjuene ble lagret i et eksternt sikret nettverk, som kun jeg og min veileder hadde tilgang på. Ved prosjektets avslutning ble all innsamlet data tilhørende prosjektet slettet. Dette ble informantene gjort klar over i et informasjonsskriv som ble sendt til alle aktuelle kandidater (se kapittel 8.3). Hvor de også ble opplyst om at de til enhver tid kunne trekke seg fra prosjektet hvis det var noe de ønsket.

### 3.4 Utvalg

For å kunne gjennomføre en deskriptiv analyse om KRLE-læreres refleksjon over filosofisk samtale som undervisningsmetode i skolen, falt det seg naturlig å henvende seg direkte til lærere som hadde erfaring med filosofisk samtale. Dette gjorde jeg ved å sende ut henvendelser til flere skoler i Sør-Norge, slik at lærere som tenkte de kunne være aktuelle tok kontakt. Det var i utgangspunktet ikke flere variabler (Everett & Furseth, 2012, s.134) jeg

så etter i arbeidet, ettersom jeg ikke har noen forutsetninger til å skulle se etter noen alders eller kjønnsmessige variabler. Det eneste som var sentralt var at mine informanter var lærere som hadde arbeidet med KRLE, og filosofisk samtale over lengre tid. Slik at de gjennom årene hadde fått dannet seg formeninger om hva de tenkte var det sentrale i filosofisk samtale.

Flere av informantene som ga respons er personer jeg hadde kjennskap til fra før. Valget av disse informantene henger sammen med tilgjengelighetsutvalget (Thagaard, 2018, s.54). Dette var personer som jeg visste hadde undervist KRLE på ungdomsskolen og var derfor aktuelle for å kunne brukes i oppgaven. Til tross for at det kan stilles noen spørsmål over bruken av informanter en kjenner, ble det ansett som en nødvendighet da det ikke kom frem nok informanter gjennom de formelle kanalene som var tilgjengelig. Oppgavens tematikk er for så vidt ikke av en slik natur at det har vært vanskelig for informantene å åpne seg opp om deres praksis, og heller ikke noe de hadde problemer med å være ærlige om.

Informantene bør også regnes som lærere som er trygge på deres undervisningspraksis, ettersom de er villige til å være åpne om den. Gitt et større mangfold kunne det vært interessant med perspektivene til nyere og kanskje mer usikre lærere om hvordan de reflekterer over bruk av filosofisk samtale. Selv om det kunne vært spennende med nyutdannedes perspektiver, så ville det kanskje ikke vært like hensiktsmessig for å få fram deres refleksjoner og de valgene som lærere tar etter å ha opparbeidet seg erfaring. Refleksjon forutsetter at en har fått den nødvendige tiden til å kunne ha et tilbakeblikk overfor den praksisen en har hatt.

Ettersom jeg intervjuet lærere som empirikilde, er det viktig å peke på at jeg fikk innblikk i deres refleksjon og hvordan de vurderer deres egen undervisning. Siden det ikke er gjort observasjoner i forbindelse med oppgaven så er det ikke noen ytre empiri som kan være med på å underbygge eller bekrefte det lærerne sier om egen undervisning. Det er heller ikke poenget med oppgaven, for selv om det kan være nyttig å se hvordan filosofisk samtale blir anvendt i KRLE-faget, er det heller lærernes fortolkning av metoden som er målet med oppgaven. Det blir da lærerens subjektive tolkning av en undervisningsmetode.

Samtidig må det bli tatt med i betraktningene at en som intervjuer er med på å påvirke samtalene eller intervjuene (Anker, 2020, s.37). Ettersom det kommer fra lærerne selv må

en ta høyde for at de kan oppleve egen undervisning bedre eller verre enn for eksempel elevene vil si. Faktoren tid kan også være med på farge deres opplevelse, hvis de husker timene med filosofisk samtale med vekt på noen ubehagelige opplevelser som har bitt seg ekstra fast.

Videre har deres utsagn blitt tolket under selve intervjuet. Deres refleksjoner blir tolket og er avhengig av å bli forstått riktigst mulig. Vekting av informantenes perspektiver blir da påvirket av hva den som intervjuer velger å trekke frem, og hvordan en har oppfattet det. I denne prosessen kan det også oppstå misforståelser hvor det er noe som informanten sier som blir tolket på feil måte, eller ikke blir oppfattet helt av forskeren.

For å minske risikoen for dette er det viktig i et kvalitativt intervju å stille oppfølgings spørsmål eller be informanten oppklare hvis noe er uklart (Thagaard, 2018, s.96). Hvis behovet skulle oppstå under selve intervjuet kunne jeg gjenta, eller be informantene utdype sine utsagn. I slike oppgaver er det viktig at en er åpen og ærlig til sine informanter slik at de kan kjenne seg igjen i fremstillingen av dem i oppgaven.

Informantene har blitt tildelt tilfeldig navn som gjenspeiler deres kjønn. Dette er gjort for å ivareta informantenes anonymitet. Navnene er ikke viktige for innholdet i intervjuene og informasjonen står seg uavhengig av navn. Valget av å gi dem navn er gjort for å gi oppgaven en bedre flyt og gjøre det mer oversiktlig for leser.

### 3.5 Reliabilitet og validitet

En slik kvalitativ oppgave gir et innblikk i hvordan disse lærerne forholder seg til, og tenker om filosofisk samtale. Samtidig vil undersøkelsen naturlig nok ikke kunne si så mye om omfanget og hvor utbredt deres meninger er. Samtidig som det er urealistisk at disse informantene ikke kan gi en viss pekepinn på hvordan andre lærere også forholder seg til filosofisk samtale. En av hensiktene med oppgaven er også å se på hvordan noen lærere bruker, og legger opp bruken av filosofisk samtale. Det interessante med lærernes refleksjoner er å se den opp mot den forskningen som er gjort innen filosofisk samtale, ettersom deres refleksjoner kan si noe om hvilket gjennomslag filosofisk samtale har hatt i skolen.

Jeg har tidligere vist til hvordan filosofisk samtale kommer fram i lærerplanene. Det er lærernes reelle tolkning av både undervisningsmetoden og Læreplanen (Lyngsnes & Rismark, 2014, s.156) som til slutt blir avgjørende for hvordan filosofisk samtale blir iverksatt. Det belyser også hvilke sider ved filosofisk samtale som blir vektet som de viktigste for bruk av filosofisk samtale. Det må poengteres at den måten lærere reflekterer over filosofisk samtale ikke betyr at det er slik metoden bør gjennomføres, men det sier noe om forholdet mellom teorien og praksisfeltet.

I sitatene som kommer ut over kapittel 4 (Analyse), har jeg sett meg nødt til å komme med noen endringer av deres sitater. Dette har jeg gjort for at det skal bli enklere for leseren å forstå betydningen av sitatet, ettersom det direkte sitatet kan framstå som usammenhengende uten konteksten av hele intervjuet. Jeg har prøvd å gjøre det i så liten grad som mulig, ettersom sitatene skal være mest mulig autentiske. Der jeg har gjort endringer vil det stå i parentes slik at det skal være mulig for leser å se disse endringene.

### 3.6 utfordringer

I min oppgave ønsker jeg å besvare hvordan lærere reflekterer over filosofisk samtale. For å besvare min problemstilling var det mest fornuftig å foreta dybdeintervjuer for å få et bedre innblikk i lærernes refleksjoner. En utfordring mange kan kjenne seg igjen i er vanskeligheten med å få tak i informanter. Dette medførte at det ble lagt få føringer for informantene ettersom det hadde medført et dårligere utvalg å velge i. Samtidig har det vært en strategisk utvelgelse (Thagaard, 2018, s.54) av lærere som har arbeidet i en lengre tid i ungdomsskolen, og har arbeidet med filosofisk samtale innenfor KRLE-faget. Det er varierende hvor mye de har arbeidet med filosofisk samtale, men som frivillige informanter til en oppgave om filosofisk samtale er det tydelig at de har en viss relasjon til undervisningsmetoden. Ettersom det i hele arbeidet med denne oppgaven har vært restriksjoner i forbindelse med covid-19, og mange skoler har arbeidet med innføringen av fagfornyelsen, så har det vært vanskeligere å komme i kontakt med informanter.

Grunnet covid-19 restriksjoner ble også de fleste av intervjuene gjennomført over nett. Dette medførte at jeg måtte forholde meg til litt andre regler for sikker gjennomføring av intervjuer. Når en intervjuer over nett er det også en risiko for at en ikke plukker opp enkelte

kroppslige tegn, som blick og kroppsspråk. Men det kan også skape en mindre naturlig flyt i samtalen som gjør at en oftere prater i munn på hverandre, og at det generelt blir en litt mer formell og upersonlig setting for intervjuet.

### 3.7 Tematisk innholdsanalyse

Jeg har behandlet empirien igjennom en tematisk innholdsanalyse. Dette har jeg valgt for å kunne få en bred oversikt over hvilke momenter som trekkes frem av informantene. Det er fordi hensikten ikke er å måle hvilke aspekter som kommer fram hyppigst, men heller trekke fram de sidene som belyser deres erfaringer best (Anker, 2020, s.40). De elementene som er mest framtrædende og mest beskrivende av deres erfaringer har jeg sett i sammenheng med det teoretiske fundamentet som ligger til grunn for oppgaven, for å sette informantenes erfaringer i en større sammenheng. Informantenes svar kan bli tatt noe ut av sammenheng for å framheve noen elementer, men er hele tiden innenfor en større helhet som oppgaven opererer innenfor.

Som tidligere nevnt er dette en deskriptiv oppgave og analysen vil derfor ikke forsøke å komme med noen dom over verken filosofisk samtale, eller informantens refleksjon og anvendelse av undervisningsmetoden. Analysen vil derimot presentere og belyse informantens refleksjoner i sammenheng med teori. Det vil heller være rom for å si noe om hvorfor de begrunner sine svar, som kan si noe om eventuelle mangler i forskningen på filosofisk samtale i skolesammenheng.

En kan argumentere at min metode grenser mot en abduktiv metode ved at jeg velger å veksle perspektivet mellom teorien og empirien. Min bruk av abduktiv metode heller mer mot en induktiv eller empirinær metode, ettersom jeg trekker ut noen temaer og/eller begreper som er påfallende uti fra hva mine informanter kommer med (Postholm & Jacobsen, 2017, s.40). Disse temaene ser jeg så i sammenheng med den teorien som ligger til grunn for oppgaven, og det teoretiske feltet som omhandler filosofisk samtale generelt.

En slik metode åpner opp for innblikk i lærernes refleksjoner og ser hvilken vinkling de bruker, i stedet for at jeg skal sjekke om lærerne er enige i Børresen og Lipmans tanker. Jeg refererer igjen til min problemstilling hvor kjernen ligger i lærernes egne refleksjoner og ikke i hvorvidt filosofisk samtale blir tolket og benyttet som den har blitt intendert fra

fagdidaktisk hold. Teorien er i hovedsak tenkt å skulle fungere som en hjelp til å kunne belyse utsagnene som informantene kommer med og kunne sette det inn i en større sammenheng (Anker, 2020, s.44).

Det som har vært det sentrale i analysearbeidet er å kartlegge de kategoriene som kom fram under intervjuet. Det som ble gjort var å se på informantenes svar og knytte deler av de svarene til kategorier som vi finner igjen i fagteorien. Dette var gjort ved at jeg tok avsnitt fra empirien og lagde kategorier eller temaer som de kunne festes til (Postholm & Jacobsen, 2011, s.104).

Dette er ikke noe jeg gjør for å kunne telle og tallfeste hvilke kategorier som er mest populære. Vektingen av kategoriene må heller ses i sammenheng med intervjuet som helhet, og sett opp mot gjeldende teorier som kan si mer om kategoriene. Et slikt analysearbeid kalles gjerne «åpen koding» (Postholm & Jacobsen, 2011, s.104), ettersom kategoriene vokser frem under arbeidet. Dette gjør jeg ettersom det åpner opp for at kategoriene i størst mulig grad skal reflektere det informantene ønsker å formidle.

Etter hvert som kategoriene skrider frem, har det vært naturlig å plassere flere av dem inn i felles kategorier. Ved disse felleskategoriene blir det da tydelig at de henger sammen (Postholm & Jacobsen, 2011, s.106). Dette vil underbygge temaets betydning og kan også peke mot en større årsakssammenheng.

Temaene som vokste fram under analysen ble sett i sammenheng med den forskningen som omhandler filosofisk samtale og forskning innen pedagogikkfeltet. Det som var påfallende, var at ved flere anledninger så trakk informantene fram temaer som har fått liten plass i filosofisk samtale, men har fått mye oppmerksomhet innenfor pedagogikkfeltet. Slike vektlegginger fra informantene var spennende å se, og kommer tydeligere fram som en konsekvens av metodevalget. Disse temaene som informantene selv trekker fram er sentrale for å kunne besvare min oppgave, ettersom det lar oss sammenligne data fra informantene og det gir rom for en dypere forståelse av deres refleksjoner rundt filosofisk samtale (Thagaard, 2018, s.171).

## 4.0 Analyse

I dette kapitlet skal jeg presentere de funn som har kommet fram fra intervjuene. Disse blir sett i lys av gjeldene teorier som har blitt presentert tidligere i oppgaven.

Jeg har i analysen jobbet ut fra min problemstilling: *Hvordan reflekterer lærere over filosofisk samtale?* Forskningsspørsmålene som jeg har arbeidet med er;

- *Hvordan lærere ser på, eller forholder seg til undervisningsmetoden filosofisk samtale, og hvordan de eventuelt anvender den?*
- *Vurdere lærernes opplevelse av filosofisk samtale opp mot hva teorifeltet skriver om filosofisk samtale.*
- *Jeg vil også se filosofisk samtale opp mot fagfornyelsen, og om det er fornuftig å bruke filosofisk samtale for å imøtekomme de nye målene.*

Analysen er delt i fem delkapitler som tar opp funn som kan knyttets til det delkapitlet. Delkapitlene er delt i: introduksjon i skolen, organisering, nytten, tema og fagdebatten. Alle disse delkapitlene er videre delt inn i underkapitler, som er med på å belyse de funn som beskriver delkapitlet.

### 4.1 Introduksjon i skolen

Jeg ønsket å finne ut hvordan de hadde blitt introdusert for filosofisk samtale. Jeg har tidligere pekt på at det er mange varianter og inspirasjonskilder som kan gi en ide om filosofisk samtale. Børresens strukturerte oppsett (se kap. 2.2) er et eksempel som oppgaven har behandlet en del, men også P4C og Lipmans tilnærming med mer fokus på tekst. Disse to er som nevnt et par eksempel av veldig mange forslag til å drive en filosofisk samtale, samtidig som jeg er klar over at det er mange andre tilnærminger som ikke er blitt behandlet. Derfor falt det meg naturlig å spørre hvor, og i så fall hvem som hadde introdusert informantene for filosofisk samtale. Det var gjennomgående at informantene hadde hentet inspirasjon fra flere steder, og kombinerte elementer fra de ulike tilnærmingene.

#### 4.1.1 Læreverket

Vi har sett at læreverket er mye brukt i skolen (Repstad & Tallaksen, 2014, s.111. Korsvoll, 2020, s.33). Læreverket skal ikke være førende for lærerens praksis, men skal heller fungere som en hjelp for læreren ved at den kan gi struktur og noen forslag til hva elevene kan arbeide med. Tidligere har jeg pekt på at mange underviser i KRLE uten formell kompetanse i faget (Perlic, 2019, s.47). Mange vil dermed ikke ha blitt introdusert for ulike undervisningsmetoder i KRLE-utdannelsen. De lærerne det gjelder vil derfor ikke ha erfaring med filosofisk samtale fra studiene, og da kan læreverket bli første møte med filosofisk samtale.

Informantene hadde hørt om filosofisk samtale fra utdanning og kurs. Samtidig hadde læreverket vært et sted de også hadde blitt kjent med filosofisk samtale. Konsensus om læreverket var at det ikke var en tilfredsstillende presentasjon av filosofisk samtale, selv om de var relativt fornøyde med læreverket generelt. Presentasjonen av filosofisk samtale i læreverket ble for flere av informantene oppfattet som for teoretisk og hverdagsfjernt. Filosofisk samtale ble introdusert under filosofikapitlet, men flere av informantene opplevde det som hemmende at det ble knyttet for tett opp mot filosofihistorie. Informant *Sara* forklarte det godt som:

*Så jeg tror ikke det er noe direkte fokus på filosofisk samtale (i læreboka) det er mer bare på filosofi, og sånn vise til Sokrates hvordan han stilte kritiske spørsmål og er en oppfordring til det*

Informant *Henrik* svarte at han hadde hørt om filosofisk samtale fra «rundt forbi» når han søkte etter nye undervisningsmetoder. Han ga til og med uttrykk for at han ikke trodde filosofisk samtale var i læreverket.

Det at lærerne ble introdusert for filosofisk samtale i læreverket, for så å vende seg vekk fra læreverkets føringer, viser til en bred forståelse av filosofisk samtale. For med deres tolkning opplevde de at læreverket ble for smalt og bundet til et tema, gjerne filosofidelen av læreverket. Metodefrihet og læreres autonomi kommer til uttrykk her hvor de selv vurderer hvordan filosofisk samtale skal tilpasses deres elevgruppe. Det kan tyde på at læreverkene er en introduksjon som læreren fort beveger seg vekk fra når de ser dets begrensninger.



#### 4.1.2 Nettressurser og caser

Internett åpner opp for at lærere kan hente inspirasjon som før ikke var tilgjengelig for dem. Dette åpner opp for at lærere i dag kan bruke og kombinere helt nye metoder, og det er lettere for dem å bruke nye tilnærminger som læreverket ikke før la opp til. Samtidig som disse nye mulighetene krever at læreren som skal ta det i bruk er bevisst på hvordan det skal implementeres.

*Den (læreboka) er gjerne som et sånn bakteppe til tema også er det jo sånt, på nett både tv2 skole og nrk skole, ndla det er mange forskjellige religiøse organisasjoner og å vitenskapelige organisasjoner som har tema som vi bruker.*

*Sara* bruker læreverket i sammenheng med nettressursene. Læreverket gir elevene en viss innføring før hun tar inn andre ressurser som går litt videre, eller har en annen vinkling som *Sara* opplever er mer givende.

*Henrik* trakk fram vg.no en kilde han brukte mye for å finne diskusjonstema, eller lignende temaer som var i nyhetsbilde.

*De casene henter jeg fra litt rundt forbi da bruker jeg gjerne Youtube og søker på nett for å finne case.*

Vi ser at han i tillegg gjerne bruker videoer fra Youtube og at han er åpen for å bruke de ressursene han oppdager på internett. Begrunnelsen for hvilke caser *Henrik* bruker i timen er ut ifra *Henriks* erfaring med hva som har fungert før. De casene *Henrik* presenterer er metoder han er sikker på. Denne tilnærmingen er ikke uvanlig, og mange vil kjenne seg igjen i prøve og feile tilnærmingen. Denne tilnærmingen kan vi kategorisere som en form for aksjonslæring (Stenshorne & Madsen, 2015, s.298), som i stor grad baserer seg på å teste ut opplegg for å så vurdere det etterpå.

Bruk av film og caser er flere informanter glad i. *Torild* trekker inn hvordan casene er gode for at elevene kan få sette seg inn i andres ståsted.

*Også bruker (jeg) forskjellig caser. Sette det (samtaalen) inn i en litt mer konkret ramme, da kan man jo finne på en selv, det er jo litt gøy og teste ut hvordan de responderer på det, det kan bli mange gode diskusjoner ut av dette her. Men også dette her som er et viktig poeng i KRLE faget dette med å kunne ta andres perspektiv*

Casene er fine til å sette samtalen inn i en ramme og gi dem noe konkret å snakke om. Samtidig som det gjør det mulig for elevene å forholde seg til noen andres perspektiv uten å måtte dele for mye av sitt liv. Videre i samtalen brukte hun en case basert på en film, som klassen fikk se for så å skulle sette seg i karakterenes posisjon. Slike eksempler var noe informantene brukte som inspirasjon til å bygge undervisningen rundt.

Nettressurser var viktige inspirasjonskilder. Blant disse inspirasjonskildene kom det ofte fram etiske problemstillinger og dagsaktuelle spørsmål. Læreverket ble sett på som et sted hvor en kunne hente kunnskap, mens flere av eksemplene og metodene framsto som utdatert. Ved at de kunne hente inn eksempler fra internett så kunne de holde samtalene rett mot noe elevene følte større interesse for. Det dagsaktuelle kan vi igjen se på som en måte for informantene å konkretisere samtalen på.

#### 4.1.3 Læreplanen

Læreplanen danner grunnlaget for det som skal skje i skolen. Læreplanens behandling av filosofisk samtale er det som skal være førende for hvordan den blir gjennomført. Jeg har tidligere presentert hvordan filosofisk samtale kommer fram i læreplanen (se kap. 2.6). Samtidig gir ikke læreplanen en tydelig forklaring på hva filosofisk samtale skal være, og det blir opp til læreren å finne ut hva som skal legges i metoden. Dette kan også være en medvirkende faktor til at det er liten grad av enhetlig tenkning om hva filosofisk samtale er, siden det i stor grad blir overlatt til lærerne å selv finne ut hva de skal legge i filosofisk samtale.

Metodedefinisjonen er både for læreplanene og for informantene sekundært, mens det er det en skal oppnå som er viktigst for dem. Informantene etterspurte heller ikke en klar definisjon fra læreplanen, og ga ikke uttrykk for at det var en utfordring at læreplanen ikke hadde en klar definisjon for filosofisk samtale.

Åpenheten fra læreplanen skaper mye rom for lærerne til selv å velge hva de vil legge i filosofisk samtale, og dermed kunne tilpasse og anvende filosofisk samtale som de selv opplever er best, de kan da velge sin teoretiske innfallsvinkel og vurdere hvilke teorimodeller de anser som mest hensiktsmessig, om det er Børresens eller Lipmans tilnærming, eller noen andres presentasjon.

Åge sier at med fagfornyelsen er det større innpass for filosofisk samtale.

*Den nye (Fagfornyelsen) er enda åpnere kan du si. Så her er det fullt mulig å få dette inn nesten hvor du måtte ønske. For å sette det litt på spissen så kan du nesten få inn din tolkning i temaene uansett.*

Ved at Fagfornyelsen er såpass åpen så vurderer han det slik at du faktisk kan jobbe filosofisk samtale inn i alle temaer. Ved dette peker Åge på at definisjonen på filosofisk samtale er såpass bred at hvis en ønsker kan det brukes uavhengig av tema, tidsbruk og organisering.

*Jeg ser det kommer mer nå med det sterke fokuset på den kritiske eleven, det å stille spørsmål, at det kommer sterkere nå det er ingen tvil om det elevstemmen og det demokratiske som ligger der som et tverrfaglig tema. I alle fag så ligger det noe der tenker jeg, men den filosofiske samtalen står jo ikke spesifikt det er jo opp til deg. Men det ligger jo der med et enda større fokus på elevmedvirkning.*

Henrik er enig i at det er mer plass til filosofisk samtale i fagfornyelsen, men han argumenterer for det ut ifra en økt vinkling mot eleven. Henrik tolker det slik at filosofisk samtale får bedre plass i fagfornyelsen, på bakgrunn av hva fagfornyelsen ønsker å oppnå. Og da vurderer han at hvis en ønsker, så kan en med letthet tolke filosofisk samtale som en måte å øke elevmedvirkning.

Forskjellen mellom Åge og Henrik er hvordan de bruker litt ulike tilnærminger til å knytte filosofisk samtale til fagfornyelsen. Åge ut ifra at det er en veldig åpen læreplankst hvor du kan legge mye i. Henrik tolker at filosofisk samtale er en god måte å treffe fagfornyelsens mål om mer elevmedvirkning og kritisk tenkning.

Med læreplanens åpne definisjon, blir det liten grad av enhetlig tilnærming til filosofisk samtale. Det kan gjerne bli læreverket som setter premissene for filosofisk samtale, ettersom det er læreverkets presentasjon som skaper lærernes definisjon av filosofisk samtale. Læreverket skal som kjent bygge på læreplanen, men i et slikt tilfelle vil det være lærebokforfatteren som tar seg av tolkningen av læreplanen.

#### 4.1.4 Intro for elevene

Lipman mener at filosofisk samtale bør komme tidlig og bli mye brukt gjennom skoleløpet. Det blir pekt på som hensiktsmessig å få mye trening med filosofisk samtale for å heve elevenes nivå når det kommer til å utvikle kritisk tenkning og evnen til å komme med gode argument. Det har fra forskningsrapportene blitt argumentert for at de skal få tidlig innføring (Børresen & Malmhøster, 2007, s.72-73) og, å få muligheten til å arbeide mye med filosofisk samtale for å heve elevens nivå.

Vi har vært innom Piagets argument om at dette blir for avansert eller for abstrakt for at barn skal kunne delta (Imsen, 2012, s.161), samtidig som det kommer fram fra informantene at dette blir en for smal tolkning av filosofisk samtale. Informantene var i liten grad opptatt av at samtalen skulle handle om noe filosofisk, men i stedet var de mer opptatt av at det var et tema som eleven kunne engasjere seg, i og mene noe om.

Dette må vi se i sammenheng med noen av de generelle verdiene i den norske skolen. Elevengasjement står veldig sterkt, og det er derfor for mange lærere veldig viktig å prøve å få engasjert flest mulig elever. Dette får forrang enn at temaet skal være strengt filosofisk. Denne problemstillingen er gjerne litt teknisk eller smal, men har en betydning for hvordan filosofisk samtale blir kommunisert og ikke minst hvordan den blir oppfattet. Informant *Åge* så for seg at filosofisk samtale fint kunne fungere på alle aldersnivå i skolen gitt at det var tilpasset elevens nivå.

Informantene stilte seg positivt til å starte tidlig med filosofiske samtaler. Samtidig så var de veldig forsiktig med å begi seg for tidlig ut på sensitive temaer. Informant *Torild* sa hun tidlig ville lære dem at det ikke var fasitsvar i denne undervisningsmetoden, og mente det ofte kunne være vanskelig for elevene å forholde seg til denne åpne samtaleformen. For informantene var det ikke sentralt at de begynte å «filosofere», men at elevene tidlig ble kjent med å ta stilling til en sak og kunne argumentere for sitt synspunkt, og tåle at andre har et annet. Det å kjenne elevgruppen ble sett på som en forutsetning før de kunne sette av gårde på de tyngste diskusjonene.

*Sara* trakk fram at hun hadde arbeidet mye med filosofisk samtale da skolene hadde vært nedstengt våren 2020. Og hun trakk fram at dette fokuset gjorde at hun kunne se hvordan elevene ble flinkere til å argumentere og korrigere hverandre. Dette eksemplifiserer hvordan økt fokus på filosofisk samtale kan heve nivået med arbeid over tid.

Henrik var ikke veldig opptatt av at de begynte med filosofiske samtaler tidlig, men samtaler generelt. Dette viser igjen hvordan de generelt var mer opptatt av at de skulle få elevene i gang med klasseromsamtaler, enn at de skulle gjennomføre samtaler som falt inn under rammene for filosofisk samtale.

*I: Er det et spesielt tidspunkt du liker å ta filosofisk samtale på?*

*Sara: Jeg tror faktisk jeg har hatt det i 8ende, hver 8ende klasse, men da blir det litt sånn enklere form. I grunn så er det noe jeg bruker alltid, ikke hele veien og uansett tema, men vi er alltid innom det for jeg synes det alltid kommer så mye interessant ut av det. Så er det ikke alltid at det er sånn bevisst filosofisk samtale, men at vi på et vis grubler over ting, og kommer med spørsmål og å komme med tanker rundt tema.*

Ovenfor elevene var det en verdi at de ble kjent med samtaleformen tidlig, og at de med tiden kunne utvikle seg til å bli bedre til å bidra i filosofisk samtale. Her viste de også til viktigheten med å tilpasse samtalen til deres nivå, men også at de trengte å bli tryggere før de tok opp sensitive temaer.

Informantene pekte til forskjellige inspirasjonskilder til deres forståelse av filosofisk samtale. Læreplanens framstilling var noe begrenset, som gjorde at de sammenfattet elementer fra ulike kilder som dannet grunnlaget deres for filosofisk samtale. Læreplanene pekte også til filosofisk samtale, men ga ingen tydelig indikator på hva en skulle legge i det, dette er med på å lede informantene til å ha en vie forståelse av begrepet. Informantene viste også til hvordan de ønsket at elevene tidlig skulle begynne og samtale og dele i klassen, for å gjøre dem vant med å delta i samtaler i klassen.

## 4.2 Organisering

Børresen og Lipman er begge opptatt av organisering. Børresen har sitt oppsett på hvordan en skal gjennomføre den filosofiske samtalen, med spesifikke trinn de skal gjennomføre (Børresen & Persson, 2018, s.253). Innen P4C har jeg presentert hvordan de ofte starter med en tekst som samtalen skal dreie seg rundt (Schjelderup et.al., 1999, 87). Hensikten med at de organiserer det slik er at det trigger elevens nysgjerrighet i starten, og gir dem noe å snakke om. Informantene hadde en litt annen tilnærming og var mye mer fleksible i hvordan

organiserte filosofisk samtale. Dette er i stor grad grunnet at lærerne har andre aspekter å forholde seg til. Særlig klassemiljøet var avgjørende.

#### 4.2.1 Gruppering

Børresen anbefaler å ikke ha for mange elever per lærer slik at en bedre kan styre samtalen på en konstruktiv måte, og sikre seg at de følger reglene. I denne sammenhengen har vi også sett litt på tenkepauser som et viktig moment å legge inn, ettersom det gir elevene mulighet til å forbedre sitt bidrag til gruppen.

Lærer Åge sa han ofte organiserte ved å dele opp klassen i mindre enheter slik at de lettere kunne komme til ordet, siden det fort kunne bli vanskelig i en full klasse. Et eksempel Åge trakk fram var

*I en 60 minutters time, da vil nok den timen gå med på å gjennomføre det hvis jeg må ha ca. 3 grupper. Mens da vil de resterende elevene sitte og jobbe med et eller anna relatert til tema eller faget,*

Åge satt da med en gruppe på 6 til 7 elever, mens de andre elevene hadde andre oppgaver å arbeide med, før de rullerte. Det presenterte han som en pragmatisk løsning ettersom det som regel ikke var mer enn en lærer i KRLE, noe som gjorde at han ikke kunne veilede alle samtidig. Han foretrakk også å ha mindre elevgrupper siden da kunne flere komme til orde.

Enkelte elever kunne også oppleve en trygghet i at de hadde færre samtale-partnere å forholde seg til, i stedet for å skulle henvende seg til hele klassen. Og med mindre enheter ville det bli enklere for elever som ikke var like komfortabel med å ta plass i klassen å kunne uttrykke seg og ta del i samtalen. En ulempe med en slik oppdeling var på andre siden at det ble vanskeligere for informanten å holde oversikt over hva elevene snakket om og hvilken tone de holdt i samtalen.

#### 4.2.2 Trygghet

Dette henger igjen sammen med den generelle tryggheten i klassen, ettersom det var noe en lettere kunne gjøre hvis man følte seg trygge på at samtalen mellom elevene foregikk på en respektfull og inkluderende måte. Samtidig hadde en også risikoen for at enkelte elever

kunne bli for dominerende i samtalen hvis de ikke lot andre slippe til. I plenum med læreren som ordstyrer ville det være lettere å korrigere det. Å være en slags ordstyrer er gjerne lærerens oppgave i filosofisk samtale (Børresen, 2015, s.20), men for å kunne ha mindre grupper vurderte informantene at det var mer hensiktsmessig og la dem slippe til mer på egenhånd. Det ble også tatt opp at ideelt sett skulle en hatt flere lærere tilgjengelig under en slik samtale, men ettersom KRLE-faget er et lite fag, og skolen har begrensede ressurser var ikke det noe en kunne belage seg på.

*Torild* kunne fortelle at hun opplevde at organiseringen ble annerledes avhengig av hvor godt hun kjente klassen. I klasser hvor hun opererte som faglærer vegret hun seg for å flytte for mye på dem ettersom hun var usikker på hvilke konstellasjoner som ikke fungerte.

*(Jeg) er litt sånn gjest inn i klassen så da skal ikke jeg drive å tøyse for mye med konstellasjoner og pulter og slikt, så jeg har rett og slett ikke vært så spennig når det kommer til organisering..... Det hadde vært bedre hvis man kunne sett hverandre sitte i en ring eller hesteko, det er jo kanskje noe en kunne si var en forutsetning for å kunne ha en sånn type samtale. Jeg vet ikke, men jeg synes det funker og sånn som jeg har gjort det, fordi de snur seg litt og setter stolen på skrå, de viser jo at de hører og har en kontakt likevel. Så handler det litt om hvilke lokaliteter man har på en skole, også hvor mye rigg en skal gjøre for å få det til.*

I dette utdraget viser *Torild* til et annet moment som avhenger mer av praktiske hensyn, nemlig hvor mye tid en skal bruke på den fysiske organiseringen? Det er generell konsensus at elevene helst skal kunne se hverandre mens de snakker, men dette krever at en har et undervisningsrom som gjør det mulig å få organisert seg slik.

#### 4.2.3 Begrunnelse for oppsett

Arbeid i skolen bygger på læreplanen og de formelle rammene rundt skolen (Repstad & Tallaksen, 2014, s.45). Samtidig så er den norske skolen preget av prinsippet om lærerens metodefrihet (Repstad & Tallaksen, 2014, s.55). Derfor blir undervisningsopplegget lærerne bruker i harmoni mellom disse momentene. Begrunnelsen for informantenes tilnærming til filosofisk samtale ser vi ofte er begrunnet i hva lærerne har erfart fungerer. Det er en kombinasjon mellom de formelle rammene som legger føringene, og hva lærerne fra før har

opplevd fungerer. Dette minner igjen om en form for aksjonsforskning (Stenshorne & Madsen, 2015, s.298).

*Torild* presenterer dette poenget fint når jeg spør om det er noen bevisste teorier eller organiseringseksempler hun bruker.

*En jeg jobba med, han hadde vært på kurs, og hadde en bok som han brukte som presenterte ulike metodikker og teorier å teste ut. Og det falt såpass dårlig ut, det var litt omstendelig, jeg har ikke noe navn å gi deg, men poenget er at en sånn filosofi i skolen type bok syns jeg nesten hemma meg mer enn satte meg fri. Så det å kunne sette det opp sånn som jeg føler jeg kan, med denne gjengen. Man skal være komfortabel med seg selv oppi undervisningen.*

Det vi ser her er at lærere som *Torild* søker å ha frihet i sin undervisning og tilpasse undervisningen etter det hun opplever som mest nyttig. For henne vil det være en hindring å følge et ferdig opplegg som hun skal gjenskape. *Henrik* deler denne tankegangen ved at hans tilnærming er basert på ulike elementer.

*For noen år siden, da tok jeg pedagogisk veiledning på ..... det har jeg henta på den (pedagogisk veiledning) tradisjonen, og brukte det jeg lærte der. Også kombinere det med ting man plukker opp underveis.*

*Henrik* bruker det han lærte av pedagogisk veiledning som et grunnlag, som han velger å kombinere med andre impulser eller forslag som han synes er spennende. Dette sammen med *Torilds* vurdering viser hvordan lærerne setter egen opplevelse av hva som fungerer som en viktig forutsetning for metodevalg. Sett sammen med deres brede tilnærming til filosofisk samtale, er det deres egen erfaring som får mest plass i forhold til den teoretiske tilnærmingen til fagfelleskapet.

#### 4.2.4 Tid

En kritikk som vi kan rette mot Børresens modell, er at den i en undervisningssøkt med filosofisk samtale har 6 ledd (Børresen & Persson, 2018, s.253). Hennes modell kan derfor bli krevende å gjennomføre i en ordinær skoletime, ettersom det blir etterlatt liten tid til hvert punkt en skal igjennom i løpet av timen. For mange lærere kan en slik modell virke



utfordrende med en hektisk hverdag og mye de skal rekke over i løpet av en time. Det kan for utenforstående allerede virke tidkrevende å få komme igjennom en slik filosofisk samtale. Hvis vi da fakturerer inn elementer som ikke har noe direkte med undervisningen å gjøre, dette kan være ting som er kommet opp i friminuttet, beskjeder som skal videreformidles, eller annet som en må håndtere når det oppstår.

Det å ha god tid til å tenke er noe *Åge* trekker fram som noe som er et gode i seg selv.

*Verdien er på en måte at eleven skal ta seg tiden med å tenke over en problemstilling eller et tema. Ta seg tid til å tenke, men og samtidig kunne uttrykke seg muntlig, og det å kunne lytte til andres argument og innspill.*

Slik *Åge* uttrykker det er tid en viktig faktor for at elevene skal få mulighet til å overveie sine svar i klassen. Dette forutsetter at læreren kan være tålmodig å gi elevene den tiden de trenger til å fundere over temaet. For å få økt utbytte for flest mulig elever er det hensiktsmessig å bruke litt tid på hvert spørsmål, ved at det gir elever som trenger mer tid mulighet til å henge seg på samtalen. *Åge* påpeker at de ofte vil ha et par elever som er raske til å være muntlig aktive, mens du må gi andre elever god tid for at de skal tørre å delta i samtalen. Dette er naturlig å se i sammenheng med at informantene delte klassen i mindre grupper. Ettersom det med færre elever å fordele ordet mellom gir mer tid til hver enkelt elev til å få uttrykke seg.

Tid er en faktor som *Henrik* ikke lar seg påvirke av.

*Det gjør ikke det, det er noe du kan gjøre 10 minutter hver dag, når det er noe dagsaktuelt, men det er noe med hvordan type du er som lærer også.*

Dette er i stor grad grunnet i at han ikke er veldig kritisk til hva en filosofisk samtale skal være. Dette gjør at han kan ha små samtale økter om et tema som er kommet naturlig opp. Siden han ikke er veldig kritisk til hva som er en filosofisk samtale og ikke, er det heller ikke grunn til å skulle forholde seg til en fast metode eller et ferdig oppsett. Det viser jo og at *Henrik* ikke er veldig opptatt av hvilke samtaletemaer som er å regnes som filosofiske og ikke. For han er samtalen på et generelt grunnlag viktigere.

Det er verdt å legge merke til hvordan *Åge* og *Henrik* har ulike tilnærminger for å få tiden til å strekke til. Vi har sett at *Åge* løser det gjennom organisering av klassen, hvor de er i mindre

grupper (se kapittel 4.2.1). *Henrik* på den andre siden løser det ved at han bare lar samtaler oppstå spontant, og har da mindre korte samtaler på et par minutter som en av timen. Dette er to ulike tilnærminger, hvor *Henriks* metode blir løsere og mer spontan, mens *Åges* krever litt mer planlegging og struktur i bakhånd.

#### 4.2.5 Fagsamtale

Fagsamtaler kommer også frem som en populær metode, ulikt fra filosofisk samtale er den rettet mer mot en kunnskapsformidlende samtale. Både filosofisk samtale og fagsamtale har flere likhetstrekk, som at en skal sitte sammen og komme frem til noe. Samtidig som de er ulike i tematikk og formelle rammer (Børresen, 2019, s.33). *Åge* trakk inn fagsamtale som en undervisningsmetode han hadde sans for.

*.....fagsamtale, og hvis jeg tolker det veldig bredt så kan man på en måte også definere det og som en filosofisk samtale. Selv om den gangen var det ganske styrt, men igjen, tanken var at ordet skulle være litt fritt og veksle fra elev til elev der vi da som voksenpersoner kunne være noen som kunne føre samtalen videre hvis det da begynte å stanse opp. Så det er ikke noe vi tenker på som en filosofisk samtale i KRLE perspektivet i mitt hode, men vil du ha en brei innfallsvinkel så touches det vært fall innom.*

*Åge* gir klart uttrykk for at selv om fagsamtale ikke er et det samme som filosofisk samtale, så er de nært beslektet og forskjellene mellom metodene ikke er så store som likhetene. *Henrik* ser heller ikke ut til å stor grad skille mellom en fagsamtale og en filosofisk samtale. og snakker varmt om fagsamtalen som en undervisningsmetode som inviterer til dialog mellom elevene.

Innenfor organiseringen ser vi at informantene har ulike strategier til hvordan de legger opp til filosofisk samtale. Det alle legger vekt på i hvordan de legger opp til filosofisk samtale er at det må være gjort på en måte som ivaretar elevens opplevelse av trygghet. Dette legger noen føringer for hvordan de kan organisere samtalen. Dette er en av flere eksterne utfordringer de må forholde seg til, som hvordan de kan dele opp sin tid og klassen. Her ser vi litt ulike strategier hvor en strategi er å dele klassen. Å dele klassen gir læreren mer tid per elev, men forutsetter mer planlegging. Når vi ser på hvordan de velger sin metode hviler det hva de har erfaring med at fungerer.

### 4.3 Nytten

Flere ganger i oppgaven har vi sett på nytten av filosofisk samtale. Verdien eller nytten av filosofisk samtale står naturlig sentralt i oppgaven og var derfor noe jeg ville å ta opp med informantene. Det var noen momenter som gikk igjen i intervjuene, særlig promotering av kritisk tenkning er sentralt å trekke frem. Informantene vektla også flere «allmenndannende» verdier, som det å kunne ta andres perspektiv og å håndtere uenighet. I tillegg til at filosofisk samtale bidro til relasjonene og å få opp elevaktiviteten.

#### 4.3.1 Kritisk sans

For informantene var det viktig at elevene lærte seg å stille spørsmål ved ting de hadde tatt for gitt, og å utvikle sin kritiske sans. Mange av disse elementene ser vi igjen i teorien, særlig vil jeg trekke fram kritisk tenkning (Breivik & Løkke, 2007, s.15). Evnen til kritisk tenkning og å stille spørsmål ved svar trekkes fram, og blir presentert som en verdi for skolen. Kritisk tenkning ser vi også kommer fram i læreplanen (Utdanningsdirektoratet (d), 2020).

*Sara* kommer med et illustrerende svar som viser hvordan hun tenker at filosofisk samtale kan være med å promotere kritisk tenkning.

*Jeg tenker det er noe av det som er taksonomi, og hvordan en skal vurdere kunnskapen og kompetansen i de ulike fagene, så går det nettopp på refleksjon og der tenker jeg filosofisk samtale kan bidra til at elevene ikke bare er så opptatt av å finne fasitsvaret. Det opplever jeg gjerne når de begynner på ungdomsskolen at de er vant med å finne svaret ikke sant, men jeg opplever jo at det er prosessen som er interessant. Også er ungdomsskolen en kjempestor prosess i livet og de skal løsrive seg fra familie og det at det som mamma og pappa sier er det som er rett.*

Det som oppleves spennende for *Sara* er å få elevene til å bli mindre rettet mot svaret, men heller at de blir mer klar over prosessen og drøftingen rundt. Det er filosofisk samtaleprosessen og dialogen rundt spørsmålet, men ikke det endelige svaret som er det mest sentrale. Det er heller i drøftingen av temaet at elevene får utviklet seg, ettersom det er da de må vurdere hva de andre sier og ta en stilling til det.

Kritisk sans innebærer også at elevene kan stille spørsmål ved det de tar for gitt. Dette ser *Sara* i sammenheng med at elevene begynner å løsrive seg fra foreldrenes meninger. Dette kan vi se i sammenheng med dannelsesaspektet som de andre informantene også har pekt på i deres syn på verdien av filosofisk samtale.

#### 4.3.2 Relasjon

Relasjonsbygging er en sentral del av skolehverdagen, og er noe mange lærere bruker mye tid på (Olsen & Skogen, 2014, s.42.). Dette handler i korte trekk om å gjøre seg kjent med elevene sine. Og ved å kjenne sine elever er det lettere for læreren å fremme et godt og trygt klassemiljø, samt enklere å kunne tilpasse undervisningen til den enkelte eleven. I denne oppgaven har relasjon vært lite behandlet, men er noe informantene trekker det fram.

*Sara* trakk fram hvordan KRLE-faget, og da filosofisk samtale var en arena hvor en bygde relasjon til elevgruppen. Siden eleven fikk større rom til å mene noe, og å dele av sine erfaringer. Dette kan også relateres til at det er mindre stive rammer å forholde seg til som elev, og et større rom til å kunne la tankene vandre sammen med andre elever og læreren. For læreren blir det også en mulighet til å få innblikk i hvordan eleven tenker over de aktuelle temaene som blir tatt opp.

*Henrik* trekker ikke selv inn relasjonsbygging, men legger stor vekt på verdien av å undre sammen med elevene. En får innsikt inn i andres meninger og tanker når en undrer i felleskap, som vil medføre nærhet til de en er i samtale med. Denne tanken om å undre sammen blir en parallell til det utforskende felleskap, ved at man sammen søker svar og bygger på det andre kommer med til samtalen.

Trygghet er et poeng som også kommer frem i Børresens arbeid hvis vi ser til hennes kriterier for den gode samtalen, hvor hun trekker fram at samtalen skal være støttende (Børresen, 2019, s.11). Tryggheten til elevene er lovfestet i opplæringsloven (Opplæringslova, 1998, § 9 A-2), som understreker elevenes krav på en trygg skolehverdag. I denne sammenhengen blir trygghet ikke bare en forutsetning for den filosofiske samtals kvalitet, men også bindende for alt arbeide på skolen. Dette gjør at behovet for at elevene

skal oppleve trygghet blir førende for mye av lærerens arbeid, og må derfor også ligge til grunn for den filosofiske samtalen.

Trygghet kan også ses i sammenheng med Lipmans utforskende felleskap, ettersom det vil være vanskelig for deltagerne å føle seg som en del av et felleskap hvis de opplever utrygghet i dette felleskapet. Informantene trakk også fram at de beste samtalene kom i de klassene hvor flest mulig turte og bidra med sitt, og at det som regel var i klasser informantene kjente godt.

*Torild* ser også på relasjon som en forutsetning for å kunne ha filosofisk samtale. Spesielt med tanke på elevenes opplevelse av trygghet. Det er en sammenheng mellom elevens relasjon til hverandre og hvor komfortable de er med å bidra i klassen. Filosofisk samtale har en dobbelthet ved at samtidig som filosofisk samtale er en metode hvor en bygger relasjon, er god relasjon også en nødvendig faktor for å få flest mulig elever til å bidra og heve kvaliteten på samtalen.

#### 4.3.3 Elevaktivitet

For informantene var en verdi ved filosofisk samtale at elevene selv skulle komme til ordet. Ved flere anledninger ble verdien av at de selv skulle få lov til å undre seg uten at det forelå noen gitte svar på forhånd trukket fram. Filosofisk samtale så informantene på som en øvelse i å få tenke, og undre seg over noe i felleskap med andre. Jeg har tidligere trukket frem hvordan *Åge* så på det som en verdi i seg selv å la elevene få tid til å tenke, før de kommer med sitt bidrag. Det er støttet av *Torild* som sa det var en verdi å la elevene få komme med uferdige tanker, og lære dem at det ikke er fasitsvar. Dette illustrer hvordan den filosofiske samtalen hadde verdi i seg selv for informantene, ettersom det var en arena hvor elevene kunne by mer på seg selv, med en lavere terskel for å bidra i samtalen.

*Sara* trekker frem fra sine opplevelser at filosofisk samtale var en fin metode for å få elevene aktive.

*Også gjorde vi det og det gikk egentlig veldig fint, det var i grunn en sånn klasse hvor de ikke var sånn aktive muntlig, men alle deltok allikevel.*

I dette sitatet presiserer hun at selv om det ikke var en særlig aktiv klasse så fikk hun alle elevene med i samtalen. Dette er noe flere av informantene også har uttrykt under intervjuene, at elever som i utgangspunktet ikke pleide å ta ordet kunne bli mere aktive. Dette kan det være flere grunner til som samtalens tema, struktureringen av klassen eller at i filosofisk samtale bygges det en trygghet og relasjon mellom elevene som lar flere ta ordet. Filosofisk samtale fikk gjerne elever som ikke var så aktive ellers til å kunne ta ordet. Dette var det flere grunner til, og det å få flest til å ytre seg var for informantene et mål i seg selv. Elevaktivitet i likhet med andre sider av filosofisk samtale, var preget av elevsammensetning hvor enkelte grupper var lettere å få i tale enn andre. Elevsammensetning og klasse miljø er viktige faktorer for informantene og det kan være fremmende eller hemmende for den filosofiske samtalen.

#### 4.3.4 Tverrfaglig verdi?

Det er blitt pekt at filosofisk samtale kan ha positiveffekt på regning og lese-skrive ferdigheter (Breivik & Løkke, 2007, s.5). Da jeg tok dette opp med informantene ble det vektlagt at muntlige ferdigheter og evne til å kunne svare for seg var viktig i alle fag. Også det å arbeide med noe som er ufullstendig var noe som elevene hadde nytte av, som er en del av en filosofisk samtale. Det er naturlig å se det i sammenheng med informantenes ønske om å lære elevene bort fra å alltid søke fasitsvar.

Åge så på filosofisk samtale som en metode som hadde en klar verdi inn mot muntlig eksamen:

*...det å øve opp elevene til å uttrykke seg muntlig, det å snakke om faget, kunne uttrykke ulike perspektiver i faget vil jo være viktig, og nødvendig at jeg som lærer legger til rette for at de får øvd seg på i de kanskje 3 åra jeg har dem.*

Dette har overføringsverdi til alle fagene med muntlig utprøving. Ettersom evnen til å kunne uttrykke seg presist og kunne begrunne sine påstander er helt essensielt i en muntlig utprøving. For å få best mulig oppnåelse er eleven også avhengig av å kunne se svakheter eller motargumenter til deres påstander.

Selv om det kan peke mot at filosofisk samtale ikke har en direkte kobling til bedre regne og leseevne (Adams, 2021). Blir det karakterisert som en metode hvor deltagerne tar seg til tid til å drøfte og undre over et spørsmål, uten å ha fokus på å komme til et rett svar fortest mulig, som kan være en god ferdighet i alle fag. Åge trekker fram verdien av å arbeide med noe uferdig, noe som også er relevant for flere fag.

Jeg spør *Torild* om læreverkets behandling av filosofisk samtale. *Torild* gir uttrykk for at den filosofiske samtalen passer bedre til norskfaget slik det blir behandlet i læreverket.

*Og det er filosofisk samtale om filosofi, for det trekkes inn når det snakkes om Sokrates for eksempel, og det er jo litt en sånn sokratiske metode. Og det er en fin metode å bruke i andre fag, jeg har jo nesten brukt den mer i norsken enn i KRLEen faktiske.*

*Torild* ser på at filosofisk samtale ikke er en KRLE særegen undervisningsmetode, men at dette er en undervisningsmetode som er uavhengig av fag, som blir koblet til KRLE. Dette er det gjenklang i fra forskningsrapportene vi har sett på (Breivik & Løkke, 2007, s.4. Børresen & Malmhøster, 2007, 74). *Torild* peker på at filosofisk samtale er en metode som kan fungere i flere fag.

Når vi nå har sett på nytten av filosofisk samtale, er det tydelig at informantene mener filosofisk samtale fremmer flere dannende ferdigheter. Dette er ferdigheter som kritisk tenkning og samarbeid, dette er ferdigheter som også er trukket fram fra teoretisk hold (Schjelderup et al., 1999, s.54). Informantene ser også på filosofisk samtale som en arena hvor en kan bygge relasjoner og etablere trygghet i klassen. Informantene var åpne om at ferdighetene en utvikler i filosofisk samtale har overføringsverdi til andre fag, selv om de nødvendigvis ikke forbedrer prestasjoner i faget direkte. Dette hører igjen inn under informantenes brede tolkning av filosofisk samtale, som gjør at de velger å tolke og anvende metoden for å nå ferdigheter som synes relevante for elevene.

#### 4.4 Tema

Børresen har satt som tema for filosofisk samtale at det skal handle om noe filosofisk, dette kan være spørsmål som meningen med livet og lignende (Børresen, 2019, s.40-41). Det ble dermed veldig naturlig å undersøke hvordan informantene mine forholdt seg til tema. Det som kom fram, var at de hadde en veldig åpen tilnærming til tema. Det henger sammen med

deres åpne tolkning av filosofisk samtale, som gjør at tema også er åpen for tilpassing. Det som var viktig i deres valg av tema var at det skulle være noe elevene kunne relatere seg til. Det kom også fram at klassemiljø var en påvirkende faktor til hvilke temaer som var tilgjengelig.

#### 4.4.1 Engasjerer

Elevmedvirkning og det å få elevene aktive i undervisningen er viktig, og blir trukket fram i muntlige ferdigheter i fagfornyelsen (Utdanningsdirektoratet (b), 2020). For Lipman er eleven sentral i den filosofiske samtalen, elevene skal sammen danne det utforskende felleskapet (Lipman, 1984, s.52. Eidhamar et al., 2007, s.316). Dette forutsetter at eleven kan og vil ta del i denne prosessen. Samtalens utvikling avhenger av elevenes bidrag, men det er læreren som skal legge til rette for dette, og veilede samtalen, men det er elevenes tanker og meninger som skal være det som driver samtalen.

Da jeg spurte mine informanter om deres valg av tema var det gjennomgående at det var viktig at det var noe elevene kunne engasjere seg i. Temaet klassen tok opp måtte være noe elevene kunne relatere seg til. Det å gjøre temaet aktuelt var for informantene en mulighet til å gjøre skolen og faget mer livsnært for elevene. For elevene var dette motiverende ved at det ikke opplevdes som fjernt fra deres liv, men noe de kunne se hadde nytte for dem.

Temavalg blir stående i kontrast til teorifeltet som peker på at det skal være et filosofisk tema (Børresen, 2019, s.40) som blir behandlet. Nå trenger ikke disse poengene å være gjensidig utelukkende, men informantene ga ikke noe klart inntrykk av at det var viktig for dem at temaet var «filosofisk». Vi kan si at det var viktigere for informanten at eleven opplevde nærhet til temaet enn at det var filosofisk fundert.

*Jeg tenker både at det er relevant for dem, og at det er noe som de også kan ta stilling til, jeg går ikke frem med det ondes dilemma først og fremst når de går i 8ende, men at du tar noe som det kan være nyanser og ikke fasitsvar der det ene kan være riktig og det andre kan være riktig.*

Dette svaret fra Sara illustrer godt noen sider ved valg av tema. Temaer Sara trakk fram var: klima, flyktningpolitikk, homofili og om liv og død. Sara kjennetegner disse temaene som tema en kan ta stilling til. Det er også noe som ikke har et tydelig enten/eller svar. Det er i



tillegg noe som elevene kan relatere seg til, som er noe som er innenfor det de kan forholde seg til. Dette underbygges av *Torild* som også peker på at tema må være noe som elevene kan føle nærhet til.

#### 4.4.2 Etikk

Av eksempler som ble trukket frem av informantene var det påfallende at mange brukte etiske spørsmål som eksempler på temaer de tok opp.

*Henrik: tar utgangspunkt i case, og gjerne at de skal lage noen etiske dilemmaer. Det kan man jo gjøre i 8ende klasse og; er det riktig å lyve, og i hvilke situasjoner kan det være galt, eller kan det være riktig det de gjør.*

Noe av grunnen til at *Henrik* bruker etiske dilemmaer og caser er at det er temaer som kan brukes på 8ende trinn. Disse temaene er enkle for å få elevene i gang med undring ettersom det er noe de kan ta stilling til og forholde seg til, dette er viktige prinsipper for valg av tema.

Etiske dilemmaer spiller også på elevenes følelser som gjør det enklere for dem å kunne komme med et bidrag uten å ha mye forkunnskaper.

*Sånn som nå i høst så har jeg starta opp med en 8.trinns klasse. Og nå siste perioden si november så har vi kjørt en del etikk. Også vet jeg at man kan skille mellom filosofi og etikk, men den kan jo være naturlig samtidig som jeg har valgt å kombinere de to temaene. Så jeg har sneket inn litt kall det filosofisk samtale i etikktemaet. Også er spørsmålet hva skal vi legge i en filosofisk samtale, fordi det er jo mye å snakke om.*

I dette sitatet sier *Åge* noe om hvorfor det blir trukket mye etikk inn i filosofisk samtale. Det han peker på er at det for mange kan være uklart hvor skille går mellom filosofi og etikk.

Spesielt i KRLE- faget ser vi klart at filosofi og etikk ofte settes i sammenheng. Dette kan vi koble til forrige læreplan LK06, som behandler filosofi og etikk som et undertema (Utdanningsdirektoratet, 2006). Denne koblingen er ikke unaturlig ettersom vi ser at de to er nært beslektede temaer, men *Åge* sitt sitat føyer seg inn i problemstillingen, hvordan en skal tolke begrepet filosofisk samtale?

*Åge* og *Henrik* som begge bruker en vid forståelse av filosofisk samtale ser ikke noen utfordringer ved å definere en samtale om etiske dilemmaer som en filosofisk samtale.

Samtidig må vi være kritiske til om etiske problemstillinger blir for dominerende i filosofisk samtale.

#### 4.4.3 Elevens nivå

Sara peker også på et annet moment som er viktig når en lærer velger tema for en filosofisk samtale. Tema en velger må nødvendigvis også være noe som ikke er utenfor elevenes kompetanseevne. Sara bruker det ondes problem som eksempel på et tema som er for omfattende for elever på 8.ende. Åge er også innom det samme:

*Og så er spørsmålet hva skal vi legge i en filosofisk samtale, fordi det er jo mye snakk om Sokrates, Mill og Kant og det kan være litt tung materie å få tak i for en gutt/jente på 12-13 år. Og det kan kanskje være fornuftig å vente med det til de er kommet et stykke ut i 9ende og kanskje til og med 10ende. For så å begynne å drøfte og filosofere over de ideene der da.*

Her gir han klart uttrykk for at elevenes modning er en forutsetning for om en kan begynne med etablerte filosofiers tankegods, eller om det er utenfor det elevene klarer å forholde seg til.

Her kommer vi innom en av kritikkene mot filosofisk samtale, kan det kalles for filosofi på det nivået elevene er på? Denne kritikken har betydning for hvorvidt filosofisk samtale skal kunne hevde seg å være filosofi. For informantene virker ikke denne problematikken å være noe de er særlig opptatt av. For informantene framstår det som viktigere hva elevene oppnår, og at de får muligheten til å være aktive i timen. Som kjent er deres tolkning av filosofisk samtale bred og de velger å la undervisningsmetoden dekke over et større omfang av temaer, uavhengig av nivå.

Tema legger retning for samtalen. Informantene er opptatt av temaet, og mest opptatt av hvilke temaer som kan fenge og engasjere. Fagmiljøet setter som nevnt få føringer for tema. Informantenes begrunnelser bærer tydelig preg av deres brede tolkning av filosofisk samtale. Dette kommer fram ved at det de ser etter ved valg av tema er noe som elevene kan relatere seg til, og noe som elevene kan ta et standpunkt til. Klassemiljøet var den viktigste faktoren for hvilke temaer informantene følte var passende å ta opp. Ved valg av tema måtte det også være tilpasset det kompetansenivået elevene hadde.

## 4.5 Fagdebatten

Jeg fant det også naturlig å stille mine informanter noen spørsmål som dreide seg mer om KRLE-faget enn om filosofisk samtale som sådan. Dette gjorde jeg for å kunne få et innblikk i deres syn på KRLE-fagets verdi. Dette ble sett i sammenheng med den allerede eksisterende fagdebatten. Det generelle trekket var at faget var et sted hvor elevene kunne lære om hverandre og bygge toleranse. Kunnskap om andre religioner og livssyn ble trukket fram som en forutsetning for holdningsskapende arbeid.

### 4.5.1 KRLE-fagets verdi

I fagdebatten har det som kjent stått mellom kunnskap og holdning, og hvordan vektingen skal være mellom dem (Kjølleberg, 2019, s4). Denne problemstillingen fikk ny aktualitet med innføringen av fagfornyelsen, hvor flere har pekt på at fagfornyelsen har gått for langt fra kunnskapsinnholdet i faget (Breidlid, 2019, s.22. Khrono, 2018). KRLE er kjent som et fag som skal være holdningsskapende og dannende, samtidig som det skal gi elevene kunnskap om blant annet tro og tradisjoner (Utdanningsdirektoratet(a), 2020). *Torild* trakk disse sidene fint sammen da jeg spurte henne om KRLE-fagets verdi.

*Det tror jeg er en god åpner for å tåle et mangfold, tåle forskjeller og kunne forholde seg til og respektere forskjeller. Og mye av det jeg føler KRLE kan by på det er jo kunnskap. For det å vite litt om hverandre, det å ha kunnskap om religioner, livssyn og ulike trosretninger. Kunnskap er veien å gå for å bygge ned fordommer.*

Her viser *Torild* at kunnskap om andre tros og livssyn er en forutsetning for det holdningsskapende i faget. Samtidig så er ikke kunnskapen i seg selv nødvendigvis målet, men heller et middel for å bygge ned fordommer. Det å tåle mangfold og tåle forskjeller er poeng vi ser går igjen i verdien med filosofisk samtale. Forskjellen er at i *Torilds* sitat er kunnskapen et grunnlag vi må ha på plass, så vil holdningene komme etter.

Det som er påfallende, er at det var lite fokus på de historiske og tradisjonsbundne sidene ved faget. For informantene så var KRLE-faget et sted hvor elevene skulle få lov til å mene noe, men også et sted hvor de skulle lære og respektere uenigheter og andre menneskers

forskjeller. For dem var uenighetsfelleskap et viktig moment. Det at elevene skulle takle at de befant seg i en samling hvor de skulle tolerere uenighetene.

#### 4.5.2 Utforskende felleskap

I tillegg er tanken om det utforskende felleskapet sentralt ved at det trekker fram verdien av å samhandle, og felles utforske et problem og søke mest mulig forståelse av et tema. *Henrik* la særlig vekt på dette utforskende felleskapet og, så på det som det mest spennende i KRLE-faget, det å få undre seg med elevene.

*Det å kunne få til en god samtale det er en høydare. Få til litt refleksjoner og få pirka litt, det er viktig. Så klart så er det de store spørsmålene om liv og død det med å undre seg. Undring kan være et sånn stikkord. Å gå inn i undringa med andre mennesker synes jeg er kjempespennende, vi lurer jo på de samme tingene så hva vi forstår har forskjellige svar, så det å forstå (er det jeg liker best ved å være KRLE-lærer).*

Å undre seg med andre er stikkordet fra *Henriks* sitat og det ser vi går tydelig overens med Lipmans utforskende felleskap (Lipman, 1984, s.52. Eidhamar et al., 2007, s.316). Undringen som noe en gjør i felleskap beskriver *Henrik* også som en reise de sammen begir seg ut på, og at de sammen begir seg ut i dette felleskapet. KRLE har for *Henrik* en verdi som fag ved at en kan arbeide i felleskap og sammen dra på en «reise».

Uenighetsfelleskap som Iversen skriver om (Iversen, 2017, s.101), er relevant for hvordan informantene ser på KRLE-faget. For det å tåle uenighet og kunne diskutere noe som elevene er uenige om, er essensen i uenighetsfelleskap. Denne ferdigheten kommer tydelig fram i KRLE-fagets formål, hvor det å takle meningsbrytning er en del av faget (Utdanningsdirektoratet(b), 2020). Det stemmer med informantens temavalg siden de holdt samtaletemaene til noe som det kunne være uenigheter og drøftingsrom rundt. Ser vi dette i sammenheng med informantenes brede tolkning av filosofisk samtale, så er det sentralt at samtalen handler om tolkningsrom og ulike fortolkninger. Selv om samtalen kan bevege seg over i flere samfunnsfaglige temaer.

Fagdebatten er i dag høyst levende. Fagets identitet og formål er et tema som mange alltid vil ha ulike meninger om. Informantene mine ser på kunnskapsdelen av faget som en nødvendighet for at KRLE skal kunne fungere som et dannelsesfag. Informantene mente at

KRLE skulle være et fag hvor elevene utviklet toleranse og lærte seg å ha respektfulle samtaler om temaer de var uenige om. Innenfor dette «uenighetsfellesskapet» kom filosofisk samtale inn som en metode som fungerte godt til å utvikle disse «dannende» ferdighetene.

Det som står igjen som hovedfunn for oppgaven er at informantene bruker en bred tolkning av filosofisk samtale. Ved at de har denne brede tolkningen er det rom for at de selv kan tolke hva som skal være en filosofisk samtale. Dette skiller seg fra Børresens preskriptive arbeid som kommer med klare føringer for organisering, og hvilken type temaer som kan inngå.

Noe av grunnen til at informantene har denne åpne tilnærmingen er at de ikke har blitt «grepet» av en modell, men de har heller kombinert elementer fra ulike modeller og undervisningsopplegg som de har opplevd som spennende. Dette må ses i sammenheng med den generelle metodefriheten i skolen og hvordan lærerne bruker egen erfaring inn mot tilpassing av undervisningsopplegg. Dette utgjør det andre funnet for oppgaven, at lærerne baserer sin tilnærming til filosofisk samtale etter deres erfaringer.

Det tredje overordnede funnet, er betydningen av klassemiljø og relasjon. Flere steder kan vi se at klassemiljøet er det som legger føringer for hvordan lærerne legger opp til filosofisk samtale. Valg av tema, organisering og relasjonsbygging er informantene opptatt av, og viser til hvordan det er med på å påvirke filosofisk samtale. Samtidig som disse også kan påvirkes av filosofisk samtale.

## 5.0 Drøfting

I dette kapittelet skal jeg drøfte hovedfunnene fra oppgaven. Hovedfunnene skal diskuteres og ses i sammenheng med de rådende teoriene om filosofisk samtale. Hensikten er ikke å konkludere hvilke sider som har rett og hvilke som er feil. Hensikten er heller å belyse aktuelle sider om filosofisk samtale i skolen i tilknytning til informantenes refleksjoner.

### 5.1 Filosofisk samtale tolket bredt

Det som er mitt første hovedfunn, er at lærerne ikke hadde en bred forståelse av hva filosofisk samtale er. Informantene ga uttrykk for at ved anvendelse av det en kunne kalle en filosofisk samtale, hentet de inspirasjon fra flere steder og kombinerte det for å utarbeide sitt opplegg. For informantene var det tydelig at det viktigste for dem var samtaleaspektet, og at hvorvidt det var filosofisk ikke var like viktig i deres tilnærming.

Lærerne er mye mer åpne og mindre kritiske til hva som de definerer å være innenfor den filosofiske samtalen og hva som er utenfor. Børresen og Lipman har på den andre siden en forståelse av at samtalen skal være etter en form, og ta for seg et filosofisk tema (Børresen, 2019, s.40). Informantene var klar over at deres forståelse av filosofisk samtale ikke nødvendigvis var i overensstemmelse med den rådende teorien, men var mer opptatt av hva filosofisk samtale kunne gi deres undervisning.

*Torild* sa til og med direkte at en for tydelig teoretiske forklaringer på filosofi i skolen kunne for henne oppleves som hemmende. Modeller for filosofi i skolen legger enkelte føringer for tema og oppsett, som *Torild* opplevde hindret henne i å kunne legge opp samtalen som hun ville.

*Henrik* mente også at det var stor grad av spontanitet i samtalen. Det vil si at filosofisk samtale ofte oppsto av seg selv hvis han var mottagelig for det. For at samtalen da skal være spontan trenger det å ikke være for sterke føringer for hvordan den skal gjennomføres, eller hva den skal inneholde. Dette peker mot at ikke bare har informantene en åpen tolkning av filosofisk samtale, men at det også er noe de ønsker.

Her kan det være naturlig å trekke inn Vigdis Høstens tanker om filosofisk samtale i skolen, og at det er noe læreren er interessert i, men ikke helt vet hvordan en skal gjennomføre (Aukland, 2019, 13.42). For hvis en ikke møter visse kriterier hvordan kan vi da kalle det for

en filosofisk samtale. Spørsmålet som vi har berørt før kommer tilbake når vi må vurdere hvem som har definisjonsmakten (Utdanningsnytt, 2006)? For det sier seg selv at alt kan ikke være en filosofisk samtale bare fordi en sitter i ring og snakker om ting som ikke har et svar. Samtidig så bør ikke definisjonen bli så smal at lærerne ikke opplever den friheten de trenger for å gjennomføre undervisningen tilpasset sine elever.

Fra rapporten til Breivik og Løkke trekkes kursing frem, som viktig hvis en ønsker å promotere filosofisk samtale i skolen (Breivik & Løkke, 2007, s. 42-44). Og det kan tenkes at det fra lærernes side vil kunne etterspørres en klarere definisjon av filosofisk samtale, som en kunne oppnådd med kursing og opplæring i filosofisk samtale. Men ut ifra de funn som er gjort i denne oppgaven framstår det heller som om læreren ikke er særlig opptatt av tydelige definisjoner på filosofisk samtal. Så lenge informantene opplevde at de fikk elevene med i en god samtale som fremmet skolens verdier, var det sekundært hvilken betegnelse en brukte på samtalen. Ut ifra denne tankegangen er ikke nødvendigvis kursing og opplæring noe lærerne ønsker seg.

Jeg har i oppgaven tidligere vist til hvordan fagfornyelsen legger til rette for å bruke filosofisk samtale i KRLE (se kapittel 2.6). Dette er en oppfatning som informantene deler, og Åge går langt i å si at fagfornyelsen åpner opp for å tolke filosofisk samtale inn i alle delene av KRLE. Den brede tolkningen av filosofisk samtale kan ikke kun tilskrives informantenes oppfatning, ettersom læreplanen ikke tydelig kommuniserer en klar forståelse av filosofisk samtale. Igjen fordelen er at det gir informantene mye frihet, men samtidig så er det lite som veileder læreren mot det som er ønsket med filosofisk samtale.

For informantene er det de ferdighetene en utvikler gjennom filosofisk samtale som er i fokus. Ferdighetene som er trukket fram er kritisk tenkning og argumentasjon, som også er trukket fram i teorien (Breivik & Løkke, 2007, s.15). Etter som det er ferdighetene som er mest interessante for informantene er det sekundært hvordan en utvikler disse ferdighetene, så lenge det promoterer verdier og ferdigheter som er i tråd med skolens mandat (Utdanningsdirektoratet(a), 2020). Dette kan være beskrivende for hvorfor læreren velger ønsker en åpen forståelse av filosofisk samtale, ettersom det er slik de enklest kan tilpasse filosofisk samtale til å nå skolens mål.

Ferdigheten å kunne argumentere og begrunne sine argumenter er viktige for å kunne redegjøre for sin kunnskap og få høyere oppnåelse (Slemmen, s.49, 2012). Særlig Åge pekte på dette ut ifra den verdien filosofisk samtale kunne ha for muntlig eksamen, det har naturlig nok også en overføringsverdi særlig til andre muntlige fag.

Selv om filosofisk samtales verdi for matte og norsk er trukket i tvil (Adams, 2021), så er det klart at lærerne ser det som en verdi at elevene får lært seg å arbeide med spørsmål med uklare svar. For elevene er det en verdi at de kan arbeide med en problemstilling uten fasitsvar, for at de skal venne seg til å arbeide med noe som er tidkrevende og som en ikke lett kan finne et svar til.

At elevene ikke får et utbytte i regning og skriving, er ikke noe som er avgjørende for lærernes syn på filosofisk samtale, og det burde kanskje heller ikke være det. Filosofisk samtale i KRLE-faget burde heller vurderes ut ifra hva det kan gi KRLE-faget og hvilket utbytte det gir elevene.

Innenfor KRLE var det tydelig at filosofisk samtale hadde stor verdi for læreren ettersom det var en undervisningsmetode der elevene kunne åpne seg mer opp, og ta opp flere sider ved mennesker og samfunn, og ikke minst etiske konsekvenser. Sett dette mot fagdebatten er det for lærerne viktig å se på hvordan de ulike sidene i faget henger sammen, og verken kunnskapssiden eller dannelsesaspektet er viktigst siden de er avhengig av hverandre. Kunnskap trengs for å endre holdning, men holdningene til elevene er også viktig for om de er mottagelig for denne kunnskapen.

Flere av informantene snakket om hvordan kunnskap om noe og holdninger henger sammen. Det å ha noen faktakunnskaper om noe i bunn før en snakker om temaet, trenger ikke å være en negativ ting, det kan heller heve samtalen og øke respekten for temaet. Nå vil jeg ikke påstå at Børresen og teorien som er behandlet mener at en må gå inn i en filosofisk samtale uten forkunnskaper. Men det å ha et teoretisk overbygg om det en skal i samtale om er ikke en tilnærming som har vært særlig behandlet, og ut ifra de eksemplene som Børresen har presentert som «hva er meningen med livet og hva er en venn?», de er eksempler som ikke krever særlig med forkunnskaper. Børresen trekker også fram noen eksempler relatert til klima og kjøttforbruk (Børresen, 2019, s.41), dette er eksempler som helt klart ville dra nytte av at elevene hadde noen forkunnskaper og arbeide ut ifra. At de har



bedre kjennskap vil la dem bedre kunne se hvordan deres valg påvirker, uten at det bare skal bli synsing. Spørsmålet blir hvis en velger slik tilnærming er det fortsatt en filosofisk samtale, eller blir det en fagsamtale?

Det er fort å la filosofisk samtales verdi ovenfor den enkelte elev overskygge det som er en gode for felleskapet. Sett i sammenheng med fagdebatten (se kapittel 2.7) er filosofisk samtale knyttet til KRLE som et holdningsfag. Det at filosofisk samtale kan bidra til bedre klassemiljøet gjennom å promotere holdninger som skaper mer samfunnsengasjerte elever, gjør at en kobler filosofisk samtale til holdningssidene ved faget. Når det er sagt det det fort framstå som litt ensformig ettersom at ferdighetene tilknyttet filosofisk samtale også kan linkes til flere sider ved kompetansemålene i KRLE (se kapittel 2.6). Dette er ikke rene faktakunnskaper, men kunnskapen om hvordan man har en dialog er å anse som veldig viktig spesielt i KRLE som er et muntlig fag.

Forholde mellom etikk og filosofi er et stort spørsmål som vi ikke skal vie mye tid til her. Men det er et poeng å peke på at filosofisk samtale ser ut til å bli dominert av etikken, mens andre filosofiske temaer havner i skyggen. Hvis vi og ser på at filosofisk samtale ble linket KRLE-faget på grunn etiske spørsmål som allerede var i faget (Børresen & Malmhester, 2007, s.74), faller det seg veldig naturlig at det blir mye etikk i filosofisk samtale.

Aktuelt nyhetsstoff ble også brukt til å danne grunnlaget for mange filosofiske samtaler. Grunnen til at informantene søker etiske temaer, og temaer fra nyhetene, er at det er noe som engasjerer elevene. Elev engasjementet er noe som informantene ønsker å oppnå, og ettersom de har en bred forståelse av filosofisk samtale åpner det opp for å ta temaer som engasjerer, men kan diskuteres hvorvidt er filosofiske.

Det jeg vil sette spørsmålstegn ved i denne sammenhengen er, hvor vidt det er en filosofisk samtale eller om det er en etisk samtale. Her er det uklare skillelinjer ettersom etikk og filosofi har vært knyttet tett sammen, i KRLE-faget hvor vi ser at de har vært under samme kategori i Ik06 (Utdanningsdirektoratet, 2006). Dette må diskuteres når vi ser at ut ifra de temaene som informantene tar opp så er det overvekt av etiske problemstillinger. Dette ser vi også at Børresen trekker inn når hun bruker hva er rettferdig, og hva er rett som eksempler på spørsmål som kan brukes i filosofisk samtale (Børresen, 2019, s.41). Dette viser godt hvordan filosofi og etikk er nært sammenvevd.

Det som blir det store spørsmålet når vi ser at informantene velger denne brede forståelsen av filosofisk samtale, er om samtalen er filosofisk? Eller hva er det som gjør en filosofisk samtale filosofisk? Ser vi til Børresens forklaring virker det som at hun setter tema som det viktigste (Børresen, 2019, s.40) for å definere det som en filosofisk samtale. Informantene på den andre siden vil heller sett undringen om åpne spørsmål som det viktige for at det skal være en filosofisk samtale. Hvis undringen og det å få argumentere for sin mening er det viktigste for en filosofisk samtale, har informantene et mye større spillerom, som passer med deres brede forståelse. Disse spørsmålene må vi se i en sammenheng med hva som skal være målet for en filosofisk samtale. Ferdighetene som utvikles gjennom en filosofisk samtale er det som gjør det har verdi å bruke denne metoden, og da er det nær sagt sekundært om samtalen er «filosofisk» i rette forstand.

## 5.2 Hviler på egen erfaring

Organisering av filosofisk samtale må ses i sammenheng med skolens krav om tilpasset opplæring (Opplæringslova, 1998, § 1-3), og læreres metodefrihet (Repstad & Tallaksen, 2014, s.55). Legger vi slike prinsipper til grunn er det ikke uventet at lærere velger å ikke knytte seg for tett til et bestemt oppsett, men heller ha en mer åpen tilnærming hvor de kan konstruere det slik de opplever er mest hensiktsmessig. Deres metodevalg var i stor grad bygget på informantenes erfaringer med hva de opplevde hadde fungert ved tidligere undervisningsøkter. Innenfor fagterminologien kan vi gjerne referere til en slik tilnærming som aksjonslæring (Stenshorne & Madsen, 2015, s.298), ettersom læreren har flere undervisningsøkter og justerer undervisningen etter hva de opplever fungerer best.

Det er mange former for klasseromsamtaler som kan benyttes i undervisningen (Børresen, 2019, s.33-40). Samtalen som en overhengende metode har flere ulike varianter av samtaler.

I tillegg til den filosofiske samtalen, ble fagsamtalen trukket fram av informantene. Dette er illustrerende for hvordan informantene ikke tydelig skiller mellom ulike samtalemetoder, men heller velger å blande litt mellom dem. En slik tilnærming gjør det mulig å gli mellom de ulike samtaleformene, og kombinere elementer mellom samtalemetodene, som informantene har erfaring med fungerer. Dette gir informantene en stor grad av fleksibilitet og lar dem lage hybridmetoder basert på hva de har best erfaring med fra disse metodene.

Det å kunne kombinere mellom disse beslektede samtale metodene styrker lærernes metodefrihet. Samtidig så oppstår det en risiko for at informantene ikke ser det særegne ved den enkelte samtalemotoden. Det kan være sider ved en samtalemotode som forsvinner vekk hvis en henter ut enkelt elementer uten å teste ut hvordan alle elementene i metoden skal jobbe sammen.

Vi kan for eksempel ta tenkepausene i filosofisk samtale. Tenkepausene har en verdi for å gi elevene mulighet til å heve sine argumenter (Børresen, 2015, s.23), men hvis en bare ser filosofisk samtale overfladisk kan en fort overse viktigheten av de innlagte tenkepausene. Slike vurderinger må læreren ta når de skal tilpasse metoder til egen undervisning. Det er så klart ingen fasitsvar på hvordan en tilpasser til egen undervisning, derfor blir lærernes erfaring viktig for å treffe de mål de ønsker å oppnå.

Lærerne kombinerer ikke bare elementer mellom ulike samtalemotoder. De henter også flere elementer fra eksterne ressurser, for eksempel nrk skole, youtube og vg. Det de henter her er temaer, og eller *hendelser* som de kan bygge samtalen rundt. De temaene som blir værende, er gjerne det de opplever at engasjerer elevene. Denne tilnærmingen støttes av Lipmans bruk av hendelser (Lipman, 1984, s.52.). Nå bruker Lipman riktig nok tekster som er utarbeidet spesifikt for å starte en filosofisk samtale, men grunnprinsippet er det samme.

Lærernes valg på den andre siden kan kritiseres for å være tilfeldig, etter hva de har kommet over, mens Lipmans arbeid er målrettet mot filosofisk samtale. De hendelsene som informantene tar med videre og benytter seg av er det de opplever har ført til en god samtale. Da er spørsmålet, hva er en god filosofisk samtale? Er det at flest mulig elever har vært deltagende, eller at de har fått diskutert filosofiske posisjoner? Basert på mine funn framstår det som at elevmedvirkning er viktigere enn at samtalen er veldig filosofisk. Og det som er viktigere for lærerne er at de opplever at de har nådd skolens mål, om det er kompetansemål (Utdanningsdirektoratet(d), 2020), eller om en har arbeidet med tverrfaglige temaer (Utdanningsdirektoratet(e), 2020).

Tidsknappheten kan komme i konflikt med tenkepausene som krever at en kan ta seg god tid (Børresen, 2015, s.30). Tidspress kan også ha en negativ effekt ved at enkelte elever som trenger mer tid enn andre, opplever at de ikke strekker til og dermed får mindre ut av undervisningen, noe som igjen er med på å påvirke opplevelsen av mestring (Imsen, 2014,

s.293). Av enkelte informanter ble det å få tid til å tenke, en verdi i seg selv, i en ellers hektisk hverdag. For elever å få tid til å tenke og å undre over noe uten å komme fram til noe klart svar, er ikke normen i skolen. Skoledagen kan for mange oppleves som hektisk med stadige krav til at en skal respondere og komme med svar. Mens i en filosofisk samtale kan du få et pusterom til å ta deg tid til å bare fundere over noe. Dette er avveininger som informantene må forholde seg til, og da er deres erfaring en nøkkel for hvordan en skal få tiden til å gå opp.

Samtidig er det viktig å påpeke at filosofisk samtale er en metode som trenger trening for at deltagerne skal bli komfortable med undervisningsmetoden (Børresen & Malmhester, 2007, s.54). Og med mer trening så vil det bli enklere og mer tidseffektivt å få gjennomført de filosofiske samtalene. Utfordringen for opplegget som Børresen presentere blir nok heller å få lærere til å bli motivert til å prøve opplegget nok ganger til det sitter, særlig siden det vil ta tid til å bli komfortabel med undervisningsformen. Dette hviler igjen på informantens erfaring ettersom det er de som må ta vurderingene av hvor mye tid de skal bruke på de ulike sidene i filosofisk samtale. Dette så vi hvordan informantene *Åge* og *Henrik* hadde løst ulikt for å få tiden til å strekke til, enten ved å dele klassen eller å ha mindre spontane samtaler.

Jeg har sett på lærere på ungdomsskolen, og har derfor mindre kjennskap til lavere trinn i skolen. Lipman legger for eksempel ingen føringer for hvilket alderstrinn filosofisk samtale egner seg for, og mener heller at det er noe som skal følge elevene gjennom hele skoleløpet. Lærerne var tidlige med å introdusere filosofisk samtale, og mente at elevene ofte var lite vant med å ha samtaler i klassen, slik at de måtte begynne på bar bakke. Et spørsmål da er om ikke det bør rettes mer oppmerksomhet mot filosofisk samtale for elever på lavere trinn? Det kan virke som om at det er mange elever som ikke møter filosofisk samtale før de begynner på ungdomsskolen, noe som fra Lipmans ståsted kan være en ulempe. Siden de ikke får den treningen de kunne trenge for å utvikle de ferdighetene som trengs for filosofisk samtale tidligere. Og dermed ikke kommer opp på det nivået de kunne, hvis de hadde møtt filosofisk samtale tidligere.

Filosofisk samtale ser vi blir anvendt ulikt i skolen, enn det som blir presentert av Børresen og Lipman. Lærernes forståelse er preget av at de henter inspirasjon fra flere steder og på det grunnlaget danner de sin tolkning av filosofisk samtale. Dette ser vi blir en bred

forståelse som kan kritiseres for å ikke å være filosofisk i sin samtale. Samtidig har lærere metodefrihet og ser ut til å sette pris på å ha denne åpne tilnærmingen til filosofisk samtale, ved at det gjør det mulig for dem å tolke den inn i ulike undervisningssituasjoner. Lærerne bruker sin erfaring til å utvikle sin tilnærming til filosofisk samtale basert på det de opplever gir ønsket respons fra elevene. Dette er en fordel ettersom lærerne har flere ting å forholde seg til i en uforutsigbar hverdag, som er vanskelig å fange opp fra teoretisk hold.

### 5.3 Klassemiljø som forutsetning

Klassemiljø som en viktig faktor i den norske skolen (Lyngsnes & Rismark, 2014, s.139, Imsen, 2014, s.306). Et av kriteriene til Børresen, er også at samtalen skal være støttende (se kapittel 2.2). Klassemiljø blir sett på som en forutsetning for god læring på generell basis, siden det gjør elevene trygge på de rundt seg slik at de kan konsentrere seg om undervisningen.

For Informantene var klassemiljøet en veldig viktig faktor i møte med filosofisk samtale og hvilke tema de kunne behandle. Det var for informantene en forutsetning for å kunne arbeide med filosofisk samtale at elevene var trygge på hverandre, og hadde et miljø hvor de de kunne dele sine tanker uten å bli latterliggjort. Samtidig så var det et mål for blant annet *Henrik* at de tidlig kom i gang med å snakke og diskutere med hverandre.

Hensikten var å la elevene bli komfortable med å dele med klassen sine tanker og refleksjoner om et gitt tema. Dette løses for flere av informantene med at de første møtende med filosofisk samtale skal være innenfor mindre farlige temaer, og gjerne mer abstrakte temaer hvor de får dele hva de mener om noe uten at de skal oppleve at det blir for personlig. Ambisjonen er at elevene skal få trening i å kunne stå i en mening selv om andre er uenige, og fortsatt kunne argumentere seg imellom. Hvis de fikk den treningen kunne de senere ta opp problemstillinger som elevene gjerne kan oppleve som mer problematiske. Har de da bygget opp en tillit og en respekt for hverandre vil det bli mulig å diskutere samfunnsaktuelle temaer uten at elevene skal være redde for hva andre muligens mener om dem. Vi kan se det i sammenheng med å etablere et uenighetsfelleskap (Iversen, 2017, s.101) hvor elevene tolererer og til og med kan være komfortable med hverandres uenighet.

Informantene refererte flere ganger til «sine» klasser, dette var gjerne klasser de hadde vært lærer for over lengre tid og de hadde lært dem å kjenne og visste hvilke temaer som skapte hvilken reaksjon. I disse klassene følte de seg mye friere og kunne invitere til samtaler innenfor flere temaer siden de var trygge på klassemiljøet. Klassemiljøet framsto helt klart som den viktigste faktoren for filosofisk samtale. Dermed var det i de klassene med best miljø at samtalen fikk best kvalitet ettersom det var her det var mulig å få flest mulig engasjert.

Derfor er klassemiljøet det som legger de tydeligste rammene for filosofisk samtale, for er det et dårlig klassemiljø som i liten grad er støttende til andre elevers innspill, er det utfordrende å få alle elevene med i en god dialog. I tillegg vil det for læreren heller ikke være riktig ovenfor den elevgruppen de har ansvar for å sette dem i en ubehagelig situasjon som kan gjøre dem usikre og utrygge. Dette er en problemstilling som i liten grad virker å være behandlet fra teoretisk hold, og kunne med fordel vært viet mer oppmerksomhet for å bygge bro mellom teorien og lærernes praksis. Filosofisk samtale for å bedre klassemiljøet, ville gjort filosofisk samtale enda mer appellerende, ettersom vi ser at klassemiljøet er veldig viktig for informantene.

Når vi legger disse sidene til grunn ser vi at det må være en trygghet og et støttende miljø på bunn før de kan ha filosofiske samtaler. Samtidig så kan filosofisk samtale være den arenaen hvor elevene bygger et godt miljø, og hvor de kan bidra, og lære av hverandre. Dette pekte flere av informantene på, gjennom at de pleide å være tidlig med å introdusere filosofisk samtale som en undervisningsform. Dette for at de skulle bli trygge på formen, men også for at de skulle lære seg hvordan de skulle forholde seg til undervisningsmetoden på en respektfull måte. Får en disse spillereglene på plass åpner det seg opp at elevene vil føle seg tryggere på filosofisk samtale, og at de blir flinkere til å bidra i samtalen.

Tema og klassemiljø ser vi henger godt sammen. Klassemiljøet ble presentert som førende for hvilket tema informantene så for seg å samtale om med de ulike klassene. Dette er en situasjon med to sider. På den ene siden kan det oppstå ubehagelige situasjoner hvis en tar et sensitivt tema med en klasse med dårlig miljø. Samtidig som det på den andre siden kan det være med på å bedre miljøet hvis elevene blir utfordret til å samtale om alvorlig temaer, og blir korrigert på upassende adferd. Det er nettopp gjennom arbeid og bevissthet over

uenighetsfellesskapet at vi kan utvikle elevenes evner til samarbeid og argumentasjon (Iversen, 2017, s.112).

Demokratiskdannelse er en del av fagfornyelsen og kritisk tenkning blir en sentral del av det (Utdanningsdirektoratet (e), 2020). Denne evnen til å reflektere, og komme med gode argumenter er ikke viktig kun for del enkelte, men er en verdi for fellesskapet både i klassen og i samfunnet ellers. Dette er en verdi som er fort å overse når vi tenker på hva den enkelte elev har nytte av, men det å skape samfunnsdebattanter som kan komme med gode argumenter og jobbe videre med andres bidrag i en samtale, er en nytte for samfunnet. Hvis en legger slike argumenter til grunn kan en koble filosofisk samtale til skolens samfunnsoppdrag (Kunnskapsdepartementet, 2020, Utdanningsdirektoratet (a), 2020). Og ettersom klasserommet kan regnes som sitt eget lille fellesskap (Iversen, 2017, s.101), kan vi argumentere for at filosofisk samtale er med å fremme klassemiljøet, samtidig som det gjør elevene i bedre stand til å ta del i samfunnet.

Det at fagfellesskapet har viet klassemiljø mindre plass, henger trolig med at de ikke har den samme nærheten til skolelovverket og dermed ikke i samme grad er opptatt av elevenes rettigheter på dette området (Opplæringslova, 1998, § 9 A-2). Samtidig må det også sies at disse tingene som går på klassemiljø kan oppleves som litt selvsagt, og det er en forventning om at lærere som skal gjennomføre filosofisk samtale allerede har en forståelse av viktigheten av et godt klassemiljø for god læring. Og dermed vil det være litt overflødig i forbindelse med filosofisk samtale å bruke mye tid på å skrive om klassemiljø da det allerede er godt behandlet i pedagogikken.

Klassemiljøet som den store forutsetningen og er sentralt for alt arbeid i skolen. Trygghet er ikke uviktig i teorien, men får som nevnt mindre plass. Dette gjør at det kan oppleves som om det er et større gap mellom teori og praksis enn det er i realiteten er. Filosofisk samtale kan tross alt være med på å skape et bedre klassemiljø, for det å samtale med hverandre skaper nærhet og respekt for hverandre.

## 6.0 Konklusjon

I min oppgave har jeg sett på hvordan lærere reflekterer over filosofisk samtale. For å finne ut av hvordan lærere reflekterte over filosofisk samtale som undervisningsmetode i KRLE, valgte jeg å intervju KRLE-lærere som hadde erfaring med filosofisk samtale. Jeg så også på filosofisk samtale opp mot fagfornyelsen, og om det var en undervisningsmetode som kunne brukes til å imøtekomme læreplanens mål. Og til slutt så jeg også på lærernes tilnærming til filosofisk samtale opp mot hvordan filosofisk samtale er presentert i teorifeltet.

For å kunne beskrive filosofisk samtale tok jeg utgangspunkt i arbeidet til amerikanske Matthew Lipman og norske Beate Børresen. De ga meg en bakgrunn fra hvor filosofi med barn kommer fra, og hvordan filosofisk samtale er presentert i en norsk setting. I tillegg supplementere jeg med to forskningsrapporter for å få mer dybde. Begrepet uenighetsfelleskap tok jeg også med, ettersom det er godt beskrivende det felleskapet en er med i, i en filosofisk samtale. Jeg så også på fagfornyelsen for å se på hvordan filosofisk samtale kom til uttrykk i den nye læreplanen. Til slutt for å få et bakteppe belyste jeg noen sider ved fagdebatten som er relatert til KRLE, for å gi en bedre forståelse av de ulike perspektivene i faget.

For å gjennomføre mitt arbeid valgte jeg å gjennomføre kvalitative intervjuer med KRLE-lærere. Dette for å kunne høre direkte fra dem om deres vurdering av filosofisk samtale. Intervjuene ble gjennomført individuelt med fire informanter som alle arbeidet med KRLE på ungdomsskolen. Intervjuene var semistrukturerte, noe som lot meg få mer fleksibilitet i intervjuet, samtidig som jeg hadde en intervjuguide å basere intervjuet ut ifra..

Hovedfunnet fra analysen er at informantene hadde en bred tolkning. Det var ingen som forholdt seg til en klar teori, men heller hentet inspirasjon fra flere ulike kilder. De kombinerte elementer fra de ulike kildene og ut ifra deres erfaring konstruerte de en tilnærming de mente var nyttig for elevene. Opplevelse av hva som fungerte var det som var førende for utformingen av filosofisk samtale for informantene. Klassemiljø var det som satt de største føringen for hvordan la opp til filosofisk samtale. De opplevde at de kunne ta for seg mer sensitive temaer og fikk flere elever med i samtalen hvis en hadde et godt og trygt miljø i bunn.



Det som er sentralt å ta opp fra denne oppgaven er læreres tolkning av filosofisk samtale som en bred og åpen undervisningsmetode som kan dekke over mye. Et diskusjonstema som oppstår i kjølvannet av deres tolkning er hva vi skal legge i «filosofien» i filosofisk samtale. Børresen og Lipman har en forståelse av hva som skal være en filosofisk samtale, mens informantene ser i liten grad ut til å være veldig opptatt av å definere hva som er en filosofisk samtale, og hva som ikke er det. Lærerens erfaring er det som er rådene for deres tilnærming, og påvirkes av deres opplevelse av hva som fungerer. Derfor kan det virksom om lærerne i liten grad ønsket ferdige modeller å forholde seg til, men heller å kunne kombinere ulike momenter fra ulike teorier. Klassemiljø er det tredje store temaet og informantene er veldig opptatt hvordan det er en viktig faktor for filosofisk samtale. Selv om dette er behandlet i teorien, er det ikke noe som tar veldig stor plass.

Dette prosjektet hadde som mål og finne ut av *Hvordan reflekterer lærere over filosofisk samtale?* Det jeg kom frem til er at lærerne i dette prosjektet er positive til å bruke filosofisk samtale. Og mente det var en fin metode å få elevene til å samarbeide, og å utvikle noen nyttige ferdigheter. Dette var ferdigheter som kritisk tenkning, og komme med logiske argumenter.

Det som er påfallende var at de har en bred forståelse av hva en filosofisk samtale kan være, og er positivt innstilt til å ha en åpen tilnærming til filosofisk samtale. grunnlaget for hvordan de la opp til filosofisk samtale var bygget på deres erfaring med å prøve ut ulike metoder og sammenfatte elementer de opplevde ga dem mest. Det var klassemiljøet som ble sett på som den viktigste faktoren når de skulle gjennomføre filosofisk samtale, og kunne være hemmende for elevdeltagelsen.

Fagfornyelsen åpner muligheten for å videre arbeide med filosofisk samtale, selv om den ikke har en klar definisjon på hva en filosofisk samtale er. Dette ser vi at lærerne selv definerer og det åpner opp for at de selv kan kombinerer mange aspekter inn under filosofisk samtale. Det er flere som har kommet med definisjon på hva en filosofisk samtale skal være, men det ser ikke ut til at noen av disse definisjonene har fått et tydelig feste i den norske skolen. Dette gjør at inntrykket av filosofisk samtale kan framstå som fragmentert og uten noen klar struktur.

Til tross for dette ser vi at lærerne har plukket opp elementer og laget sine egne forståelser av hva en filosofisk samtale skal være. De kunne ikke knytte det til en spesifikk teori eller teoretiker, men hadde stor glede av undervisningsmetoden.

### 6.1 Videre forskning

Dette prosjektet har vært fokusert inn mot KRLE-læreres refleksjoner rundt filosofisk samtale. Det som kunne vært spennende videre hadde vært hvis en kunne tatt noen av de funnene fra denne oppgaven og brukt de inn mot et kvantitativt prosjekt som kunne sagt noe om filosofisk samtales status hos KRLE-lærere generelt. Utfordringen med et slikt prosjekt er som med så mange andre prosjekter å få et bredt nok datamateriale. Spesielt vanskelig er det å få rekruttert de som er negativt innstilt til filosofisk samtale.

Jeg hadde fire informanter i dette prosjektet, og fokuserte på få variabler, og selv om jeg i denne oppgaven ikke ville gjort det annerledes, så kunne det være aspekter i disse variablene som er interessant å se på. Dette ville medføre et behov for flere informanter og ikke minst mer tid enn det jeg hadde til rådighet i denne oppgaven.

Som jeg tidligere har skrevet i denne oppgaven, opplevde jeg at det var lite fokus på lærernes perspektiv i bruk av filosofisk samtale, og sitter fortsatt med en følelse av at dette er et område hvor det fortsatt er mye å utforske.

## 7.0 Litteratur

- Adams, R. (2021, 3.Mars). Study undermines claim philosophy boosts maths and reading skills. *The Guardian*. Hentet fra:  
[https://www.theguardian.com/education/2021/mar/03/research-undermines-claims-philosophy-boosts-primary-maths-and-reading?fbclid=IwAR2u4s7V4KemXg26U0UHBiNLjSRm2saau9vABD1pd9Wr2ia7hoyRik\\_iNO3g](https://www.theguardian.com/education/2021/mar/03/research-undermines-claims-philosophy-boosts-primary-maths-and-reading?fbclid=IwAR2u4s7V4KemXg26U0UHBiNLjSRm2saau9vABD1pd9Wr2ia7hoyRik_iNO3g)
- Afset, B. (2019). Åpne og aksepterende samfunnsborgere: Nyutdannede læreres syn på målet med religionsfaget. I B. Afset & A. Redse (Red.), *Religion og etikk i skole og barnehage* (s. 117-144). Oslo: Cappelen Damm.
- Alexander, R. (2020). Dialogic teaching and the study of classroom talk. In International Conference keynote address (Vol. 44, No. 3, pp. 103-111)
- Alexander, R. (2010). Dialogic teaching essentials. Singapore: National Institute of Education, 1-7.
- Anker, T. (2017). På tide å si farvel til verdensreligionene? I M. Von der Lippe og S. Undheim (Red.), *Religion i skolen. Didaktiske perspektiver på religions og livssynsfaget*. (s. 25-34). Oslo: Universitetsforlaget.
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: En håndbok for masterstudenter* (1. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Aukland, K. (2018, 13. Desember). *KRLEpodden: Ny læreplan 4: Leder for læreplansgruppa taler* [Audio podkast] Hentet fra: <https://krlepodden.fireside.fm/17>
- Aukland, K. (2019, 16. Mars). *KRLEpodden: filosofien i faget* [Audio podkast] Hentet fra: <https://www.krlepodden.com/episoder/2019/3/16/filosofien-i-faget>
- Breidlid, H. (2019). Hvor ble det av KRLE-faget? *Kirke Og Kultur*, (1), 14-23.
- Breivik, J., & Løkke, H. (2007). Filosofi i skolen—en kunnskapsoversikt. *Analyserapport nummer, 1*.

- Bråten, O. M., & Skeie, G. (2020). 'Deep Learning' in Studies of Religion and Worldviews in Norwegian Schools? The Implications of the National Curriculum Renewal in 2020. *Religions*, 11(11), 579.
- Børresen, B., & Malmhester, B. (2003). *La barna filosofere: Den filosofiske samtale i skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlag.
- Børresen, B. og Malmhester, B. (2007). Rapport fra prosjektet Tenk! Filosofi i skolen 2005 – 2007. Hentet fra: [https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/5/filosofi\\_i\\_skolen\\_rapport\\_2007.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/5/filosofi_i_skolen_rapport_2007.pdf)
- Børresen, B., & Persson, V. (2018). Filosofisk samtale i undervisningen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 102(03), 247-258
- Børresen, B. (2015). En egen form for samtale. Planlegging og gjennomføring av samtaler i klasserommet. I H. Christensen & R.S. Stokke (red.), *Samtalens didaktiske muligheter*, s. 18-34. Oslo: Gyldendal akademiske.
- Børresen, B. (2019). *Samtaler i klasserommet*. Oslo: Pedlex.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Eidhamar, L., Leer-Salvesen, P., & Hølen, V. (2007). *Den andre : Etikk og filosofi i skolen* (2. utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Furseth, I., & Everett, E. (2012). *Masteroppgaven : Hvordan begynne - og fullføre* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Fuglseth, K. (2014). *RLE i klemme : Ein studie av det erfarte RLE-faget*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Imsen, G. (2014). *Elevens verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlag.
- Iversen, L. L. (2017). Uenighetsfelleskap: Kan skolen være et treningsrom for offentlig uenighet? I M. Von der Lippe og S. Undheim (Red.), *Religion i skolen. Didaktiske perspektiver på religions og livssynsfaget*. (s. 101-116). Oslo: Universitetsforlaget.

- Khrono. (2018, 26. juni). Historie gir dybde til samtida. Hentet fra: <https://khrono.no/rle-faget-fagplaner-historie/historie-gir-dybde-til-samtida/228283>
- Kjølleberg, Andrea. (2019). *Veien Videre for Fagfornyelsen: En Kvalitativ Undersøkelse Av Lærerutdanningenes Reaksjon På Forslag Til Nye Læreplaner*.
- Korsvoll, N. H. (2020). Kvifor KRLE? Forhandling og forståing av føremåla for det norske religions-og livssynsfaget i læreplan og lærebøker. *Nordidactica. Journal of Humanities and Social Science Education*, 10(2020: 2), 26-47.
- Kunnskapsdepartementet. (2004). *Kultur for læring* (Meld. St. 30 (2003-2004)). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/?q=filosofi&ch=4#kap4-6-3>
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Overordnet del- Kritisk tenkning og etisk bevissthet*. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.3-kritisk-tenkning-og-etisk-bevissthet/?kode=rle01-03&lang=nob>
- Lipman, M. (1984). The Cultivation of Reasoning through Philosophy. *Educational Leadership*., 42(1), 51.
- Lyngsnes, K., & Rismark, M. (2014). *Didaktisk arbeid* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Munthe, E. (2011). Betydning av emosjonelt klima for læringsmiljø. I M.B. Postholm, P. Haug, E. Munthe og R.J. Krumsvik (Red.), *Lærerarbeid for elevens læring 5-10* (s.137-150). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Olsen, M.H., & Skogen, K. (2014). *Kontaktlæreren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra: [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_11#KAPITTEL\\_11](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_11#KAPITTEL_11)
- Perlic, B. (2019). *Lærerkompetanse i grunnskolen: Hovedresultater 2018/2019* (ISBN 978-82-537-9945-2). Hentet fra: [https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUK\\_Ewjw1vLijpPsAhWvtlsKHQrfAU8QFjAAegQIBhAC&url=https%3A%2F%2Fwww.ssb.no%2Futdanning%2Fartikler-og-](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUK_Ewjw1vLijpPsAhWvtlsKHQrfAU8QFjAAegQIBhAC&url=https%3A%2F%2Fwww.ssb.no%2Futdanning%2Fartikler-og-)

- Postholm, M., & Jacobsen, D. (2011). *Læreren med forskerblick: Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Repstad, K., & Tallaksen, I. (2014). *Praktisk fagdidaktikk for religionsfagene*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Rodriguez, M. C., & Stokke, C. (2020). *Livsmestring og selvutvikling i KRLE*. *Nytt Norsk Tidsskrift*, (2), 137-148.
- Schelderup, A., Børresen, B., & Olsholt, Ø. (1999). *Filosofi i skolen*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Schjelderup, A. & Olsholt, Ø. (2015, 01. Desember). Barne- og ungdomsfilosofene: norsk senter for filosofering med barn og unge. Hentet fra: <http://www.buf.no/kurs/>
- Schjelderup, A. (2012). *Kritisk tenkning i klasserommet: filosofisk metode i undervisning og veiledning*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Skeie, G. (2017). Kan og bør religionsfaget bidra til personlig utvikling? I M. Von der Lippe og S. Undheim (Red.), *Religion i skolen. Didaktiske perspektiver på religions og livssynsfaget*. (s. 117-129). Oslo: Universitetsforlaget.
- Slemmen, T. (2012). *Vurdering for læring i klasserommet* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Stenshorne, E. & Madsen, J. (2015). Aksjon + læring = aksjonslæring. I E. Høihilder & O. Gulbrandsen (Red.), *Pedagogikk og elevkunnskap i grunnskolelærerutdanningen: PEL i GLU*. (s.295-304). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Svendsen, L. (2005, 21. Oktober). Kan barn filosofere? *Aftenposten, A-magasinet*, s.18.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- The P4C Co-oprative (a). (2017). *Philosophy for children, Philosophy in the curriculum*. Hentet fra: <https://p4c.com/about-us/>

The P4C Co-operative (b). (2017). Philosophy for children, Philosophy in the curriculum.

Hentet fra: <https://p4c.com/topic/p4c-library/>

Utdanningsdirektoratet. (2006). Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE)

(RLE1-02). Hentet fra: [https://www.udir.no/kl06/RLE1-](https://www.udir.no/kl06/RLE1-02/Hele/Kompetansemaal/etter-10.-arstrinn?lplang=http://data.udir.no/kl06/nob)

[02/Hele/Kompetansemaal/etter-10.-arstrinn?lplang=http://data.udir.no/kl06/nob](https://www.udir.no/kl06/RLE1-02/Hele/Kompetansemaal/etter-10.-arstrinn?lplang=http://data.udir.no/kl06/nob)

Utdanningsdirektoratet. (2019). Hva er nytt i KRLE og KRLE samisk? Hentet fra:

[https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-](https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-krle-og-krle-samisk/)

[fagene/hva-er-nytt-i-krle-og-krle-samisk/](https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-krle-og-krle-samisk/)

Utdanningsdirektoratet (a). (2020). Fagets relevans og sentrale verdier i KRLE (RLE01-03).

Hentet fra: [https://www.udir.no/lk20/rle01-03/om-faget/fagets-relevans-og-](https://www.udir.no/lk20/rle01-03/om-faget/fagets-relevans-og-verdier?lang=nob)

[verdier?lang=nob](https://www.udir.no/lk20/rle01-03/om-faget/fagets-relevans-og-verdier?lang=nob)

Utdanningsdirektoratet (b). (2020). Kjerneelementer i KRLE (RLE01-03). Hentet fra:

<https://www.udir.no/lk20/rle01-03/om-faget/kjerneelementer?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet (c). (2020). Grunnleggende ferdigheter i KRLE (RLE01-03). Hentet fra:

<https://www.udir.no/lk20/rle01-03/om-faget/grunnleggende-ferdigheter?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet (d). (2020). Kompetansemål og vurdering i KRLE (RLE01-03). Hentet

fra: [https://www.udir.no/lk20/rle01-03/kompetansemaal-og-](https://www.udir.no/lk20/rle01-03/kompetansemaal-og-vurdering/kv178?lang=nob&Verb=true)

[vurdering/kv178?lang=nob&Verb=true](https://www.udir.no/lk20/rle01-03/kompetansemaal-og-vurdering/kv178?lang=nob&Verb=true)

Utdanningsdirektoratet (e). (2020). Tverrfaglige temaer i KRLE (RLE01-03). Hentet fra:

<https://www.udir.no/lk20/rle01-03/om-faget/tverrfaglige-temaer?lang=nob>

Utdanningsnytt. (2006, 01. juni). Å tenke filosofisk med barn. Hentet fra:

<https://www.utdanningsnytt.no/a-tenke-filosofisk-med-barn/160051>

[webredaksjonen@uia.no](mailto:webredaksjonen@uia.no). Retningslinjer for bruk av video til gjennomføring av intervjuer i

studentoppgaver. Hentet fra: [https://www.uia.no/forskning/om-forskningen/rutinar-](https://www.uia.no/forskning/om-forskningen/rutinar-for-behandling-av-personopplysningar-i-forsking-og-i-studentoppgaver/retningslinjer-for-bruk-av-video-til-gjennomfoering-av-intervjuer-i-studentoppgaver)

[for-behandling-av-personopplysningar-i-forsking-og-i-](https://www.uia.no/forskning/om-forskningen/rutinar-for-behandling-av-personopplysningar-i-forsking-og-i-studentoppgaver/retningslinjer-for-bruk-av-video-til-gjennomfoering-av-intervjuer-i-studentoppgaver)

[studentoppgaver/retningslinjer-for-bruk-av-video-til-gjennomfoering-av-intervjuer-](https://www.uia.no/forskning/om-forskningen/rutinar-for-behandling-av-personopplysningar-i-forsking-og-i-studentoppgaver/retningslinjer-for-bruk-av-video-til-gjennomfoering-av-intervjuer-i-studentoppgaver)

[i-studentoppgaver](https://www.uia.no/forskning/om-forskningen/rutinar-for-behandling-av-personopplysningar-i-forsking-og-i-studentoppgaver/retningslinjer-for-bruk-av-video-til-gjennomfoering-av-intervjuer-i-studentoppgaver)

## 8.0 Vedlegg

### 8.1 Intervjuguide

#### Spørsmål:

1. Hvor har du hørt om filosofiske samtale?
2. Hvordan legger du opp til filosofisk samtale?
3. Hvordan organiserer du klasserommet/elevene?
4. Hvilke temaer tar du opp med filosofisk samtale?
5. Når tar du opp filosofisk samtale med elevene?
6. Hvordan behandler læreverket filosofisk samtale? (og hvilket læreverk)
7. Hva er hemmende for filosofisk samtale?
8. Hvor ofte legger du opp til filosofisk samtale?
9. Hvordan synes du elevene responderer på filosofisk samtale?
10. Hvordan tolker du filosofisk samtale i LK06?
11. Hvordan tolker du filosofisk samtale i fagfornyelsen?
12. Hva tenker du om bruk av hendelse/triggere i filosofisk samtale?
13. Hvorfor valgte du å undervise i KRLE?
14. Hva tenker du er det viktigste med KRLE-faget?
15. Hva liker du best med å være KRLE-lærer?
16. Det blir pekt på at filosofi kan være med å utvikle ferdigheter for andre fag, vil du si deg enig i den påstanden, eks språk eller matte?
17. Er det noen bevisste teorier du bygger filosofisk samtale på?
18. Opplever du at elevene tyr til relativisering?
19. Hvordan gir du vurdering i filosofisk samtale?



## 8.2 Godkjenning NSD

Følgende vurdering er gitt:

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 27.10.2020, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

### DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet.

### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

[nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.09.2021.

### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

### TAUSHETSPLIKT

Lærere har taushetsplikt, og det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltelever eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Vi anbefaler at du er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, navn på skole, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Vi forutsetter også at dere er forsiktig ved å bruke eksempler under intervjuene. Studenten og læreren har et felles ansvar for det ikke kommer frem taushetsbelagte opplysninger under intervjuet. Vi anbefaler derfor at studenten minner læreren om taushetsplikten før intervjuet startet. For mer om forskning i skolen se:

[nsd.no/personvernombud/hjelp/forskningstema/barnehage\\_skole.html](https://nsd.no/personvernombud/hjelp/forskningstema/barnehage_skole.html)

### PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen

- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

## Vil du delta i forskningsprosjektet

### *Filosofisk samtale i KRLE-faget*

Jeg skal gjennomføre et forskningsprosjekt som tar opp læreres refleksjoner ovenfor filosofisk samtale. Jeg søker derfor lærere som er villig til å stille opp til intervju, og dele sine tanker og erfaringer. Dette skrivet skal fortelle deg det du trenger å vite for å gjøre opp en mening om du vil si deg villig til å bidra i mitt forskningsprosjekt.

#### **Formål**

Med kunnskapsløftet fra 2006 kom filosofi inn i religionsfaget. Dette er en trend som har blitt videreført inn i fagfornyelsen, som også legger opp til at elevene skal få mulighet til å møte faget med undring og en filosofisk tenkemåte. Flere har skrevet om verdien av filosofi i skolen og da særlig den filosofiske samtalen, og legger til grunn hvilken ressurs det kan være for elevene.

Selv om det er flere som har skrevet om hvilken verdi filosofisk samtale har for elevenes læringsutbytte, er det gjort lite undersøkelse av lærernes syn og forhold til denne arbeidsmetoden. Dette forskningsprosjektet ønsker derfor å undersøke hvordan lærere reflekterer over bruk av filosofisk samtale i KRLE-faget. Funnene i denne oppgaven vil være med på å kartlegge mer av temaet filosofi i skole, ved at det tar et mindre utforsket perspektiv. Dette kan igjen være med på å påvirke blant annet de læremidlene som blir utviklet for KRLE-faget.

Resultatene fra undersøkelsen skal utgis i et masterprosjekt som vil bli gjort tilgjengelig gjennom Universitetet i Agder. Hvis det er ønskelig kan jeg etter at forskningsprosjektet er avsluttet, komme til din skole og gi en presentasjon av de funnene som kommer fram i oppgaven. Da vil det også bli mulighet til å gå mer i dybden av oppgaven hvis det er interesse for det.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Universitetet i Agder er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Du får spørsmål om å delta fordi jeg ønsker å intervju deg som arbeider med KRLE i skolen på mellom- og ungdomsskole trinn. Da vil vi snakke om bruk filosofisk samtale i KRLE undervisning. Vi skal snakke om filosofisk samtale både i sammenheng med læreplanen som har vært, og den nye fagfornyelsen. Denne forespørselen er blitt sendt til deg ved hjelp av avdeling for lærerutdanningen ved universitetet i Agder.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Du sier deg enig i å delta i et intervju om filosofisk samtale, hvor du skal få belyse hvordan du opplever å bruke filosofisk samtale som arbeidsmetoden. Da vil vi snakke om hvordan du har brukt metoden, hvorfor du velger å legge det opp slik og eventuelle andre synspunkt. Jeg vil også gjerne ha en samtale om fagfornyelsen hvor vi kan se på noen perspektiver som kan omfatte filosofisk samtale, og hvordan filosofisk samtale kan passe inn

Intervjuene vil foregå ved den skolen du arbeider, hvis det er ønskelig eller så kan vi finne en annen beliggenhet som passer. Intervjuene vil vare opp mot en klokke time. Det vil bli gjennomført et intervju per respondent, men jeg er fleksibel hvis det er ønskelig for deg å ha for eksempel to kortere intervjuer i stedet for ett langt. Ved behov for klargjøring eller presisering fra intervjuet håper jeg å ha muligheten til å ta kontakt per e-post eller telefon, men bare en gang. Jeg ønsker å gjennomføre intervjuene så fort som mulig, gjerne tidsperioden desember – februar, men dette blir tilpasset etter når det passer.

Under disse intervjuene vil jeg bruke båndopptaker og ta notater for å sikre meg å kunne gjengi hovedpoengene fra intervjuet mest mulig korrekt. Alle personopplysninger vil bli anonymisert og oppbevart i samsvar med UiA sine retningslinjer.

Link: <https://www.uia.no/forskning/om-forskningen/rutinar-for-behandling-av-personopplysningar-i-forskning-og-i-studentoppgaver>

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Jeg vil da ikke bruke noe fra intervjuet med deg, og alt som er kommet fram fra dette intervjuet vil bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrevet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er jeg som gjennomfører denne undersøkelsen som vil ha tilgang til og oppbevare dine opplysninger. I tillegg vil trolig min veileder få innsyn i noe av datamaterialet under arbeidet, men det vil i så fall bli ved behov. Alle informanter vil bli anonymisert i notatene fra intervjuene, og alle personopplysninger vil bli behandlet i samsvar med UiA sine retningslinjer. Personopplysninger som transskripsjoner og selve oppgaven vil bli lagret på UIA sine sikrede nettverk.

Når resultatene blir publisert vil alle involverte være anonymisert. Alle informanter vil bli omtalt med yrkestittel eller vil bli gitt nye navn. Jeg oppgir ikke navn på involverte skoler eller hvilke kommuner de ligger i.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes juni 2021. Etter dette vil notater og alle personopplysninger bli slettet.

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og

- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Universitetet i Agder ved Sigve Maude epost: [sigvem14@uia.no](mailto:sigvem14@uia.no) telefon: 90181739
- Universitetet i Agder ved Nils Hallvard Korsvoll epost: [nils.h.korsvoll@uia.no](mailto:nils.h.korsvoll@uia.no) telefon: 38141413
- Vårt personvernombud: Ina Danielsen epost: [ina.danielsen@uia.no](mailto:ina.danielsen@uia.no)
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Sigve Maude  
Masterstudent

---

## **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Filosofisk samtale i KRLE». Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. juni 2021

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)