

En egen form for samtale

Planlegging og gjennomføring av samtaler i klasserommet

Av Beate Børresen

I klasserommet bør det være mer samtale og mindre monolog. Samtale fører til læring, men det må være «not just any talk» (Alexander, 2005), men «the right kind of talk» (Alexander, 2005) eller «a particular type of talk» (Hattie, 2012), en egen form for samtale preget av plan, konsentrasjon og undersøkelse.

Jeg har, som det kommer fram nedenfor, undervist, veiledet og ledet prosjekter om samtale i klasserommet i de siste 14 årene. Jeg skal først beskrive denne formen for konsentrert og undersøkende samtale og deretter vise hvordan man kan introdusere den i sin egen undervisning.

Samtale

I læreplanene i Kunnskapsløftet er samtale gjennomgående. Elevene skal samtale i alle fag og på alle trinn. De skal «delta i utforskende samtaler» og «uttrykke egne meninger i diskusjoner», samt «drøfte», «reflektere», «forklare», «beskrive», «begrunne», «formulere argumenter», «vurdere», «filosofere» og «uttrykke egne ... følelser, ... tanker og ... meninger» (LK06). Slike ferdigheter trenes selvsagt

i skriftlige oppgaver og i framføringer, men særlig i samtaler preget av åpenhet og struktur. «Utforskende samtaler» og «diskusjoner» får mer preg av læring når elevene forklarer, begrunner og vurderer, og der læreren stiller spørsmål ved elevenes svar heller enn ved å svare på spørsmålene deres. Lærende samtaler består dermed i noe mer enn at elever og lærere snakker.

Når samtale står så sentralt i moderne læreplaner, henger det sammen med teorier, forskning og praksis som legger vekt på dialog. Elevene forstår og lærer gjennom å dele erfaringer og kunnskaper med hverandre, ved å måtte forholde seg til spørsmål som krever at de må tenke, samt ved å få tilbakemeldinger som setter det som sies, inn i en sammenheng. Utgangspunktet for dem som forstår læring slik, er den klassiske sokratiske dialogen beskrevet av Platon og utviklet for undervisning på 1900-tallet av blant andre filosofene Leonard Nelson og Matthew Lipman, pedagogen Lev Vygotskij's begrep om «den nærmeste utviklingssonen» og filosofen Mikhail Bakhtins beskrivelser av «flerstemmighet» (Alexander, 2005, 2008; Aukrust, 2001, 2003; Dysthe, 1995, 2001; Hattie, 2012; Mork, 2006; Nystrand mfl., 1997).

Kjernepunktet i den sokratiske dialogen er at forståelse er noe man tilegner seg gjennom sin egen tenkning. For å klare det trenger man andres erfaringer og ideer, samt krav om å forklare og om å forholde seg til det andre sier. I en sokratiske samtale skal man ikke bare lytte til hverandre og forsøke å forstå hverandre. Poenget er ikke å få fram at man tenker forskjellig og har forskjellige meninger, men å *bruke* forskjeller og uenighet til å gå dypere inn i og utrede det som er vanskelig. I samtalen skal deltakerne presentere og teste sine egne ideer opp mot andres innvendinger gjennom å snakke klart og begrunne, og i noen tilfeller, oppgi sitt standpunkt. Kritikkk skal møtes med argumenter, ikke med påstand om krenkelse eller intoleranse eller med å trekke seg tilbake. Nelson (1929) snakker om at kravene i dialogen er «en tvang til frihet» fordi man må forlate umiddelbare forestillinger, gjetninger og fordommer og basere seg på gjennomtenkte og begrunnede utsagn og svar.

Pedagogen Olga Dysthe (1995, 2001) viser hvordan elevene forstår og lærer gjennom støtte fra og samarbeid med medelever, gjennom å møte og arbeide med hverandres kunnskaper, tanker og erfaringer – eller «stemmer». Forståelse oppstår når eleven møter et perspektiv som er annerledes eller som strider mot den oppfatningen hun hadde i utgangspunktet, og hun tvinges til å tenke over

hvordan ting henger sammen. For at elevene skal lære, må de derfor være utsatt for et mangfold av «stemmer» og settes i situasjoner der de må tenke, begrunne og vurdere. Det er ikke nok at «noen sier noe»; det som sies, må få eleven til å stoppe opp, stusse, stille spørsmål og søke svar.

Den vanligste formen for samtale i klasserommet, ofte omtalt som IRE, er hverken preget av utfordringer eller av flerstemmighet. Den består i at læreren stiller faktspørsmål, den raskeste eleven svarer, og det gis en kort tilbakemelding på om svaret er rett eller galt. Elevene har liten mulighet til å forholde seg til sine egne ideer eller til hverandre. Problemet med en slik struktur er at det, i den grad elevene klarer å engasjere seg, hovedsakelig kommer fram hva elevene husker eller assosierer, og ikke hva de forstår (Alexander, 2008; Aukrust, 2001, 2003; Hattie, 2012; Klette, 2003; Walsh & Sattes, 2005).

Spørsmålet er om en slik form i det hele tatt kan omtales som samtale. Den britiske pedagogen Robin Alexander (2008) kaller slikt pseudosamtaler og knytter praksisen til at muntlighet generelt har lav status i skolen sammenliknet med skrijving, lesing og regning. Han ønsker en oppvurdering av det muntlige i betydningen å formulere seg klart, argumenterende og åpent for motargumenter. Gode samtaler styrker andre ferdigheter, ikke bare de muntlige. Denne forståelsen preger den norske læreplanen, der muntlighet er én av fem grunnleggende ferdigheter, men dessverre har det vist seg at så langt har muntlighet kommet i skyggen av de andre ferdighetene. Det virker som om det å lese, skrive og regne fortsatt er viktigere enn det å uttrykke seg klart muntlig (Hodgson mfl., 2010; Vibe mfl., 2011).

Vi vet at lærere dominerer den muntlige aktiviteten i klasserommet (Klette, 2003). I første omgang er det ikke *at* læreren sier mye, som er det viktigste, men *hva* hun sier. For at samtalen skal føre til læring, må den ta utgangspunkt i det elevene lurer på eller har vanskeligheter med, og hun må hjelpe elevene gjennom å kreve klargjøring, begrunnelser osv. samt oppsummere og sette elevenes arbeid inn i en sammenheng. Uten slik støtte er det vanskelig for elevene å lære av det de har gjort (Alexander, 2005, 2008; Grønmo mfl., 2004; Hattie, 2009, 2012; Kjærnsli mfl., 2005). Læreren skal sørge for at alle deltar, i det minste gjennom å tenke og å lytte, og at samtalen blir mer enn en utveksling av følelser og meninger. I begynnelsen klarer ikke elevene dette alene. Læreren må styre, og da må hun ha ordet samtidig som hun lytter til det elevene sier. Gradvis lærer elevene av det læreren gjør, og vil etter hvert selv kreve begrunnelser og reagere når noen motsier seg selv eller når et argument ikke holder (Malmhøster & Ohlsson, 1999).

En egen form for samtale

Lærende samtaler er altså noe spesielt. Det dreier seg ikke om generell meningsutveksling der enhver har «rett til å mene som man vil» uten å møte motstand. Samtalen må ha struktur og kvalitet, den må ledes og kobles til elevenes arbeid. Samtalen bør helst ta utgangspunkt i elevenes spørsmål, og elevenes svar brukes som utgangspunkt for videre undersøkelse. Læreren skal fange opp problemer og «tvinge» elevene til å arbeide med dem. Elevene må erfare at det de sier, virkelig betyr noe, og at det derfor er viktig at de tenker selv og presenterer sine egne ideer, i stedet for bare å gjengi andres tenkning.

Filosofisk samtale

Filosofier har utviklet måter å tenke systematisk på som kan være nyttige å lære av og å bruke. Disse ligger til grunn for den vitenskapelige arbeidsmåten som elevene ifølge læreplanen skal føres inn i gjennom å trene på å stille spørsmål, finne mulige forklaringer og kontrollere om forklaringene holder (LK06, Generell del). Det handler om å kunne identifisere et problem og så arbeide med det gjennom å formulere og ta stilling til forskjellige løsninger. En måte å gjøre dette på er i en filosofisk samtale der man søker forståelse og sannhet sammen med og ved hjelp av de andre deltakerne.

Den amerikanske filosofen Matthew Lipman (1980) utviklet i 1970-årene en struktur for filosofiske samtaler for barn, blant annet med utgangspunkt i Nelsons ideer og praksis. Målet var å utvikle en arbeidsform i klasserommet som utfordrer, stimulerer og trener elevene til å tenke selv, og gjennom det bli bedre tenkere med en åpen og kritisk holdning. Lipman kaller samtalen «et undersøkende fellesskap», der elevene skal arbeide med spørsmål formulert av dem selv med utgangspunkt i åpne filosofiske fortellinger, og med hjelp fra læreren. Lærerens hjelp består i å kreve begrunnelser, stille spørsmål som får elevene til å forholde seg til og bygge på hverandres ideer, skrive på tavla slik at det blir lettere å snakke om det samme, og liknende. Elevene sitter i ring slik at de kan høre hverandre og lettere snakke til hverandre i stedet for til læreren. Poenget er ikke at alle skal snakke, men at alle skal ha *mulighet* til å si noe. Man skal ta ordet hvis man har noe viktig å si: noe som ikke har vært sagt før, noe som kan bringe samtalen dypere eller videre, noe som kan føre til å stille nye spørsmål, noe som kan peke på problemer, osv. Det alle må gjøre, derimot, er å lytte og tenke.

Etter hvert har filosofer og lærere arbeidet med filosofiske samtaler i skoler i mange land. Flere forsøk har vist at elever som arbeidet systematisk med filosofi over en lengre periode, gjorde store faglige framskritt, utviklet seg språklig, engasjerte seg i samtalen gjennom å stille flere og bedre spørsmål, tenke høyt, begrunne, bygge på det andre sa, samtidig som de ble mer kritiske og mindre autoritetstro (Alexander, 2008; Breivik & Løkke, 2007; Colom mfl., 2014; Daniel mfl., 2005, 2011).

Erfaringer med filosofisk samtale

Siden 2000 har jeg veiledet lærere i samtale sammen med lektor Bo Malmhøster. Fra 2000 til 2003 ledet vi et prosjekt for Oslo kommune der lærere på fem skoler fikk hjelp til å starte med filosofiske samtaler i sine klasser. Vi skolerte lærerne, laget materiale og observerte elevene. I 2004–2005 fortsatte vi på én av skolene i prosjektet med en time samtale i uka i alle klasser fra 1. til 4. trinn. I 2005–2007 hadde vi ansvaret for et prosjekt for Utdanningsdirektoratet som omfattet 15 skoler, 43 lærere og rundt 800 elever over hele landet (Børresen & Malmhøster, 2007). Fra 2009 til 2012 arbeidet vi for Skedsmo kommune i Akershus med å utvikle en lokal læreplan i muntlige ferdigheter samt med å skolere lærerne i å lede samtaler.

Lærerne i våre prosjekter meldte raskt tilbake om at når de hadde filosofiske samtaler, var det elever som tok ordet som sjelden snakket i andre sammenhenger, samt at det kom fram et større mangfold av synspunkter og erfaringer enn i vanlige klassesamtaler. Det ble mer uenighet, men i positiv og interessant form. Elevene likte dette. Mange ble mer kreative og så flere muligheter. Én lærer ommøblerte sitt klasserom slik at elevene alltid satt i hesteko, slik at de kunne se og høre hverandre, og det var lettere for alle både å lytte og snakke til hverandre og ikke bare til læreren. Mange lærere sa også at samtalene ga dem bedre kjennskap til elevene – hva de ikke forsto, hva som interesserte dem, deres kreativitet og vilje til å arbeide når de oppdaget at det handlet om å tenke selv, og ikke bare gjenta eller prøve å finne fram til det læreren var ute etter. «Når du har filosofi, finner du mer ut om det du vil finne ut av,» sier én elev. En annen sier: «Men det vi blir klokest av, er å lære bort til andre.» Og en tredje: «Jeg merker at vi trenger lenger inn i det vi jobber med.»

Målet med disse prosjektene var generelt å utvikle samtaleformer som kan fremme læring, samt mer konkret å arbeide med kompetansemål knyttet til filosofi, kritisk evne, demokrati, toleranse og liknende, etter hvert også med muntlige ferdigheter. Det viste seg å være en utfordring fordi filosofiske samtaler i utgangspunktet skal være helt åpne og ikke forholde seg til kompetansemål og pensum. Tanken er at slike samtaler skal trene elevene i generelle ferdigheter som å lytte, stille spørsmål, argumentere og vurdere, som de så skal ta med seg inn i arbeidet i de enkelte fagene. Dette viste seg å være svært vanskelig å gjennomføre. Det var vanskelig å finne tid, og det var vanskelig for lærere og elever å få til en sammenheng mellom disse samtaler og resten av skolens arbeid. Mange hadde problemer med å ta med seg den åpne og undersøkende praksisen inn i andre timer. Det var lett og trygt å falle tilbake i gamle mønstre der læreren førte ordet og la premissene for innholdet, og elevene snakket mer assosiativt.

For å hjelpe lærerne med å holde seg tilbake og ikke ta styringen utviklet vi *strukturen* for samtalen tydeligere, samtidig som vi la særlig vekt på at alle skulle lytte og forholde seg til det som ble sagt, og ikke bare det som foregikk i deres eget hode. Tanken var at strukturen skulle fungere som støtte for både elever og lærer gjennom den tydelige beskrivelsen av hva som skulle gjøres, og med vekslingen mellom at den enkelte tenkte selv og at man tenkte sammen. Vi introduserte *tenkepauser* der elevene skulle utvikle og skrive ned sine tanker. Å ha tid til å formulere tankene, gjerne gjennom å skrive, gjøre dem klarere. Idet vi formulerer oss, oppdager vi uklarheter og nye muligheter. Og det vi presenterer for de andre etter tenkepausen, blir lettere å forstå. I tillegg så vi at de taleføre, raske og sikre hadde en tendens til å dominere samtalen. Med tenkepauser og skriving var det lettere å få alle med, og det ble større mangfold. Alle fikk tid til å tenke, og skrivingen hjalp til med å utvikle og huske egne ideer. Det gjorde det også lettere å presentere sitt eget og ikke falle for fristelsen til å gjenta det andre (presumptivt klokere eller flinkere) sa. Vi oppdaget også at det ofte var de samme som rakte opp hånden eller tok ordet, og at det var et fast mønster i hvem den enkelte henvendte seg til: Jenter snakket til jenter, gutter til gutter, «hvite» til «hvite», «brune» til «brune», «norske» til «norske» og venner til hverandre. Vi introduserte derfor en *terning* til bruk ved fordeling av ordet etter tenkepauser (Børresen, 2009, 2012).

I tillegg til struktur, tenkepauser og terning introduserte vi *loggbøker* til elevene, samtidig som vi laget et *skjema* for lærernes planlegging og vurdering av de enkelte samtaler. Gradvis forlot vi de åpne fortellingene som start på samtaler, og konsentrerte oss om *øvelser* for lettere å kunne koble samtaler til resten av undervisningen. En øvelse som fungerte bra, var et såkalt *loggark*. Et loggark, et A4-ark med skrift bare på én side, presenterer elevene for et problem i form av et spørsmål, en påstand eller en kort historie, samtidig som strukturen for hele samtalen er med og det er plass til å skrive. En slik øvelse gjør det lettere å få elevene til å arbeide med det samme, samtidig som læreren kan knytte temaet for samtalen til læreplanen. Loggarket gir også læreren støtte som samtaleleder siden det er bygget opp etter strukturen for samtalen. Arkene kan samles inn og brukes som utgangspunkt for videre planlegging og for vurdering.

Disse greiene førte til at samtaler ble merkbart bedre, men fortsatt var det vanskeligheter med å koble dem til resten av skolearbeidet. Det filosofiske hadde en tendens til å bli et område for seg. Elevene utviklet fellesskap og selvtillit i tillegg til ferdigheter som å lytte, stille spørsmål, begrunne og vurdere, men det var sjelden samtalen førte til forståelse og læring rent faglig. Alexander (2005) forteller om liknende erfaringer med dialog i prosjekter i London og Yorkshire. Elevene ble gode i det han omtaler som Fase 1 Form: å utvikle fellesskap, gjensidighet og konkrete samtaleferdigheter, men hadde store problemer med Fase 2 Innhold: å koble ferdighetene til innhold for å få faglig utbytte. Selv om samtalen engasjerer elevene, vil interessen for arbeidsmåten svekkes hvis de ikke også erfarer at den gir dem forståelse og læring. Det er derfor viktig å vite hvorfor elevene skal samtale, og hva de skal samtale om.

Etter hvert introduserte vi en ny type øvelse som vi kalte *gulvøvelse*. Denne var inspirert av den australske professoren i filosofi Philip Cam (2006, 2012), men vi knyttet øvelsen nærmere opp til konkrete temaer fra læreplanen. I en gulvøvelse får elevene utdelt lapper med ord eller små scenarioer som de skal *sortere* på gulvet på forskjellige måter. For eksempel om man er enig eller uenig i en påstand, om noe er et (patte)dyr/insekt/leddyr eller ikke, om noe er levende eller ikke, om noe er et eksempel på diktatur eller demokrati, og liknende. Eller de skal *gradere* eksempler på handlinger på skalaer fra svært modig–lite modig, svært akseptabelt–lite akseptabelt, stor grad av respekt/toleranse/omsorg/kjærlighet–liten grad av respekt/toleranse/omsorg/kjærlighet, og liknende. Øvelsen starter med en tenkepause der

den enkelte elev tar stilling til hvor han skal legge den lappen han har fått utdelt. Deretter leser elevene det som står på lappene høyt for hverandre, legger dem ned der de mener de hører hjemme, med en forklaring eller begrunnelse. Deretter er det en runde der elevene skal flytte de lappene som (de mener) ligger feil. Mange elever blir ivrige når de arbeider på denne måten. De kan glemme at de er sjenerte, eller at de helst ikke vil si imot andre. Det å bøye seg ned, plukke opp en lapp for så å flytte den virker for mange som enklere enn direkte å si imot en annen.

Mange av lærerne brukte etter hvert gulvøvelser også til å introdusere og avslutte temaer i undervisningen. Elevene fikk utdelt lapper med påstander for eksempel om verb, om den franske revolusjon, om moser, om ernæring, om hinduismen og så videre, og som de deretter skulle avgjøre om var sanne eller ikke. I det innledende arbeidet med gulvøvelsen fikk læreren kunnskap om hva elevene kunne og ikke kunne om et konkret emne. I det avsluttende fikk hun en oversikt over hva elevene hadde lært og forstått.

Fra filosofisk samtale til strukturert samtale

Erfaringer med at samtale blir bedre med struktur, krav og begrensning av meningsutveksling, samt vanskelighetene med å integrere filosofiske samtaler i det ordinære skolearbeidet, har ført til at jeg arbeider mer med samtale eller strukturert samtale med utgangspunkt i konkrete emner i de enkelte fag, heller enn med filosofisk samtale. Dermed har jeg delvis forlatt et sentralt prinsipp i sokratisk samtale og filosofi med barn, nemlig at utgangspunktet for samtalen skal være deltakernes eller elevenes egne spørsmål. Dette er et dilemma, og jeg har erfart at samtale *kan* bli dårlige fordi de startet med noe jeg med utgangspunkt i læreplanen mente burde være av interesse, men som viste seg ikke å fenge elevene. Det jeg imidlertid har erfart, er at ved å la samtalen være konsentrert om elevenes *svar* på det innledende problemet, selv om svaret er «feil» eller «på siden», så fungerer samtale svært godt, også faglig. Læreren må altså fange opp elevenes spørsmål og problemer i løpet av samtalen og ikke nødvendigvis i starten, slik den filosofiske samtalen legger opp til. Det blir opp til læreren i en senere sammenheng å koble elevenes arbeid med det de skal lære i henhold til læreplanen, gjennom å introdusere et tema, for eksempel slik: «Da dere undersøkte ... i går, ble det tydelig at dere ikke har forstått ... / trenger å vite mer om ...

Vi skal derfor arbeide mer med det i dag.» Eller: «Da dere undersøkte ... i går, kom det fram motsetninger og uenighet mellom dere som vi også kjenner fra ... Vi skal derfor se nærmere på ... i dag.»

Strukturert samtale

Den strukturerte samtalen er sentral i dialogisk undervisning (Alexander, 2005, 2008) eller i det som ofte omtales som «et dialogisk klasserom» eller «lærende samtaler». Denne strenge formen for samtale er nødvendig for å kunne realisere «the right kind of talk» (Alexander, 2005), mellom elever og mellom lærer og elever, og bryte ned tendensen til monologisk undervisning. Samtalen starter med en felles oppgave, deretter er det en tenkepause der alle skriver ned sine ideer. Alle hører på hverandre og undersøker og utvikler det som kommer fram. Det hele avsluttes med en metasamtale eller «en samtale om samtalen».

Planlegging

En viktig erfaring fra mitt arbeid med filosofi og muntlighet er at samtaler må planlegges, timeplanlegges og ha en fast og gjenkjennelig struktur med klar begynnelse og slutt, samt at det arbeidet elevene har gjort i samtalen, settes inn i en større sammenheng. De lærerne som hadde samtale på timeplanen, og som koblet samtaler til kompetansemål og elevenes arbeid, var de som fikk til samtaler. De ble gradvis bedre samtaleledere, og elevene ble flinkere og ivrige.

Det langsiktige perspektivet på og forståelsen av at både elever og lærere trenger trening for å bli gode, er viktig og nødvendig. Det gjelder også bevissthet om hva som er poenget med å undersøke noe sammen. Samtaler bør ikke være tilfeldige og spredte innslag «når vi har tid», eller «når vi skal ha det hyggelig», hvis de skal ha betydning for elevenes forståelse og læring. Hvis vi lar elevene bare holde på med meningsutveksling, kan dårlige og usanne synspunkter og begrunnelser lett framstå som likeverdige med de gode. En måte å unngå dette på er å legge opp til at det som sies, konfronteres.

Langsiktighet og mulighet for trening kan sikres gjennom å legge samtaler inn sammen med andre aktiviteter i undervisningsplanen. En til to samtaler i uka spredt på flere fag, samt bevissthet om hovedformålet med den enkelte samtale,

skaper muligheter for elevene til å bli bedre. Læreren bestemmer hva slags type samtale det skal være – diskusjon, fagsamtale, samtale om politikk/etikk/ ..., filosofisk samtale – og om elevene skal forberede seg eller ikke. Læreren finner fram eller lager det innledende materialet og bestemmer hvordan vurderingen skal gjennomføres. Det er lettere å få dette til hvis man samarbeider med én eller flere kollegaer. Da kan man lage planer og materiale sammen, observere hverandre, gi tilbakemeldinger og oppmuntring.

Det kan være en hjelp å ha en form for mal eller skjema der man skriver inn fag, kompetansemål, mål, materiale, tidsbruk, kriterier for vurdering og liknende. Det bør være plass til å ta notater også etter at samtalen er gjennomført – om hva som gikk bra, hva som ikke fungerte, ting elevene forsto, ting de hadde problemer med, og liknende. Slike oversikter er en hjelp til å huske når man planlegger og i løpet av samtalen samt er et utgangspunkt for videre planlegging og dokumentasjon.

Gjennomføring

I begynnelsen kan man støtte seg på strukturen gjennom å følge den slavisk. Gradvis kan man finne sin og klassens egen stil gjennom å tillemppe strukturen til det som gjør at klassen arbeider bra så lenge man ikke glemmer at formålet med samtalen er å undersøke noe sammen, ikke å utveksle meninger. Strukturen er ment for å hjelpe til med det. I begynnelsen kan det virke «unaturlig» og kunstig å samtale systematisk og sakte. Noen vil også oppleve det som hemmende og intolerant: «Jeg får ikke si hva jeg vil!» Det er lett å tenke at siden det sentrale i en filosofisk holdning er å være åpen, og at man heller ikke vet helt sikkert i filosofi, betyr det at alt er like bra eller like sant. En slik tendens til relativisme kan forsterkes av den vekten som legges på toleranse og respekt i skolen. Det kan misforstås dit hen at det er intolerant og respektløst å kritisere eller å si at noe er galt/usant (Ohlsson, 2002; Alexander, 2008). En struktur for samtalen hjelper til med å holde slikt i sjakk og få til en undersøkelse som går utover subjektive følelser og meninger.

Struktur for samtalen

For at samtalen skal bli bra, er det nødvendig at den har en tydelig start, slik at alle vet *at* det er en samtale, og *hva* som er samtalens tema. I tillegg må elevene få

tid til å tenke før de snakker, ordet må fordeles på forskjellige måter og samtalen avsluttes med en form for oppsummering.

Hvis samtalen er *planlagt*, skriver læreren temaet på tavla og har en kort introduksjon der temaet kobles til noe elevene har gjort, noe i læreboka eller læreplanen, noe som har skjedd, eller liknende. Her skal det bare sies *hvorfor* elevene skal samtale om dette konkrete temaet. Det skal ikke antydes noen svar eller hva læreren eller læreboka mener. Det er lettere å få alle med hvis samtalen starter med en oppgave alle skal forholde seg til: en tekst, et problem, et bilde osv. med en etterfølgende *kort tenkepause* der alle skal skrive ned sine tanker, eventuelt hvorfor de ikke har noen tanker om det innledende.

Hvis samtalen er *spontan*, uttrykker/gjentar/formulerer/ hjelper læreren elevene med å formulere problemet eller temaet og skriver det på tavla. Deretter hjelper elevene hverandre med å gjøre klart hva det er de vil gjøre – formulere et spørsmål, svare på et spørsmål, definere et begrep eller fenomen, finne kriterier, eller liknende. Læreren kan hjelpe elevene med eventuelt å koble noe som blir sagt, eller et problem noen/alle har, til læreplanen / læreboka / noe elevene har arbeidet med / noe som har skjedd / noe aktuelt, for eksempel slik: «Det Kaja sier, er det motsatte av det Julian har sagt. Skal vi prøve å finne ut hva som er rett?» «Dette er vanskelig. Skal vi se om det blir lettere hvis alle prøver å finne et eksempel, og så kan vi sammen finne ut hvilke eksempler som er de beste? Til slutt kan vi sammenlikne med eksemplene i læreboka.» Eller: «Det virker som om mange gjerne vil snakke om ... For å få alle med og for at det skal bli klarere hva vi snakker om, kan vi starte med at alle formulerer et spørsmål om dette temaet. Deretter hører vi på alle forslagene og velger ett spørsmål vi skal starte med.» Gi elevene en kort tenkepause der de skal utføre den innledende oppgaven dere er blitt enige om.

Etter den første tenkepausen samles elevenes idéer inn. Det kan gjøres på flere måter. Man kan høre på alle i én runde, man kan velge ut (for eksempel ved bruk av terning) én som skal presentere sin idé, og man kan be noen presentere sin idé (for eksempel ved hjelp av håndsopprekning). Hvis man hører på alle eller mange, velger elevene det de vil arbeide videre med.

Lærerens oppgave er å *styre samtalen*, ikke delta i den. Hun skal hjelpe elevene med å holde oversikt blant annet ved å skrive sentrale ting på tavla, hjelpe

elevene med å formulere nye spørsmål, se motsetninger og muligheter, passe på at elevene har tenkepauser og muligheter til å notere underveis, samt sikre at samtalen avsluttes med en felles oppsummering eller metasamtale. Læreren skal også *fordele ordet* på varierte måter – gjennom runder, terningkast, lappetrekking, håndsopprekning og talemater. Elevene bør ikke sitte med hånden i været mens noen snakker. Det kan få en usikker taler til å bli mer usikker, og det kan føre til at eleven med hånden i været glemmer å lytte og i stedet tenker på hva han skal si. Læreren kan også til en viss grad akseptere «spontan snakk» hvis det er til saken, og hvis det ikke er for forstyrrende eller for dominert av én eller noen få elever.

Samtalen avsluttes med en oppsummering eller *metasamtale*. Læreren bør på forhånd ha bestemt seg for hva elevene skal ta opp avslutningsvis, og skrive metaspørsmålene på tavla, for eksempel: «Hva var vanskelig?», «Hva har vi lært om ...?», «Hva var vi uenige om?», «Hva er sammenhengen mellom det vi har snakket om i dag og ... / det vi arbeidet med i forrige uke?», og liknende. Metasamtalen blir best hvis den er konsentrert om noen få spørsmål, helst ikke flere enn tre. Elevene skal svare på spørsmålene i en tenkepause og så høre på hverandre i runder. Regelen for en runde er at det ikke er lov å gjenta noe som allerede har vært sagt. Læreren kan notere ned elevenes svar, gjerne på pc, slik at det kan beholdes og brukes i planleggingen av en eventuell fortsettelse. Det kan også være nyttig å samle inn det elevene har skrevet. Det vil ofte stå mer der enn det som kommer fram i rundene, samtidig som det skrevne kan brukes som utgangspunkt for vurdering.

Som sagt kan strukturen virke fremmed i begynnelsen, men både elever og lærere i våre prosjekter erfarte at den var til hjelp. «Den stramme formen gir frihet til tanken,» sa én lærer. Mange av lærerne var redde for at strukturen skulle være hemmende, og kanskje føre til en form for «tankekontroll». Etter hvert erfarte de det motsatte. Nettopp struktur og disiplin hjalp elevene med å tenke mer fritt og mangfoldig, de kom ikke med så mange floskler og utbredte meninger. Mange erfarte at strukturen sikret at flere elever kom til orde, at stille elever som tidligere eventuelt hadde uttrykt seg i enkeltstavelser, nå sa hele setninger, og at det ble større mangfold i samtalen. «Det er som å lære seg reglene for et spill – disse gir mulighet for å kunne yte det ypperste i et fellesskap.» «... det er trygt å ha en form å forholde seg til, og det gir etter hvert rom for å tenke utover og åpnere.»

Man kan bruke deler av en slik struktur i andre, kortere eller mer spontane situasjoner. Når læreren stiller et spørsmål, bør elevene få en tenkepause før noen svarer, og det behøver ikke alltid å være den som rekker opp hånden først, som får svare. Hvis en elev har et spørsmål, kan man stoppe opp, skrive det på tavla og gi elevene en tenkepause til å svare. I stedet for å gi respons på noe en elev har sagt umiddelbart, kan man be eleven forklare eller utvikle svaret, eventuelt be andre elever om å hjelpe til. Det er nyttig også å ha metasamtaler etter mer tradisjonell undervisning.

Samtalen er en «lukket enhet». Den skal gjennomføres fra begynnelse til slutt, og læreren skal ikke gå inn med oppklaring, undervisning og respons så lenge samtalen pågår. Hvis det er nødvendig, kan læreren be om at elevene oppklarer noe hun ikke forstår, eventuelt spørre om alle forstår. Deretter gjentar hun det som er uklart, og det er en kort tenkepause der alle skriver ned en forklaring. Deretter lytter elevene til hverandre til saken er oppklart. Hvis det viser seg at det er noe elevene ikke kan eller forstår, og som de ikke klarer å finne ut av, skal læreren notere det og ha undervisning senere, når samtalen er slutt. Respons på det som skjer i samtalen, er det elevene selv som skal gi i metasamtalen, men læreren skal gi elevene respons etter at samtalen er ferdig. I denne responsen kan hun påpeke hva de gjorde bra, og gi konkrete eksempler. Ikke bare «Gode argumenter, Thea», «Morsom idé, Jens», «Du var aktiv, Mads», og liknende, men «Eksemplet ditt ..., Thea, hjalp de andre med å forstå ...», osv. Læreren skal også sette samtalen inn i en sammenheng: Hva har vi lært?, Hva trenger vi å lære mer om?, Hva sier læreplanen om dette?, Hva sier læreboka?, og liknende.

Vurdering

Utgangspunktet for å vurdere elevenes arbeid i en samtale er bevissthet om at man vurderer noe uferdig. Holdninger som vilje til å prøve, mot til å feile samt ferdigheter som å lytte, henvende seg til andre, gi respons, stille spørsmål, argumentere, vurdere, revurdere, kritisere, kunne forholde seg til kritikk, bygge på det andre sier, gi eksempler, trekke slutninger, se sammenhenger og liknende er det sentrale. Det betyr at det ikke først og fremst er riktige svar eller «aktivitet» generelt som skal avgjøre om vurderingen blir god eller ikke.

Betydningen av det uferdige

Det er viktig å formidle til elevene at samtalen skiller seg fra en annen muntlig aktivitet de er fortrolig med, nemlig framføring, på ett viktig område. I samtalen starter elevene med det uferdige og prøver seg fram sammen. De vurderer sammen om noe *kan være* sant eller godt, de arbeider dialogisk og alle deltar. Til slutt vurderer de et arbeid der alle har kommet lenger i forståelse og kunnskap, men som ikke er fullført. I motsetning til dette presenteres det i framføringen noe ferdig, og overbevisning eller «forføring» er sentralt: «Dette *er/bør være* sant.» Formen er monologisk: Noen framfører, andre lytter. Og til slutt vurderes et ferdig produkt.

Elevene bør både høre om og få erfaring med betydningen av å starte med noe som er uferdig, noe de ikke er sikre på, eller noe som er eller viser seg å være feil. «Å være dum» i betydningen å vite og vise at man ikke forstår, er nødvendig for å bli klokere. Misforståelser og feil er ofte et bedre utgangspunkt for læring enn å bli fortalt eller å finne fram til det riktige svaret umiddelbart, blant annet fordi vi må forklare, eller bli forklart, hvordan man tenker, eller hvordan noe henger sammen. Evnen til å lære av feil gjør en bedre, derfor bør elevene lære å bli glade i problemer og få hjelp til å bruke feil til å få bedre innsikt. Det kan gi dem tro på og erfaring med at de blir bedre gjennom å møte vanskeligheter og gjennom å trene, og at det ikke er slik at man er god til noe og håpløs til noe annet, men at man for å lære noe må gjøre ting man ikke kan.

Da vi arbeidet med ukentlige samtaler i en klasse på fjerde trinn, ba vi elevene om å krysse ut i stedet for å bruke viskelær når de hadde skrevet noe i loggbøkene sine som var feil eller ikke bra nok. Jevnlig bladde vi i loggbøkene sammen og la merke til og gledet oss over kryssene som en mulighet til å forstå og bli bedre. Enkelte ganger tok begeistringens overhånd, og noen ropte «Hurra!» når de kom til et kryss, for å uttrykke: «Da var jeg dum, men jeg ble klokere!» En lærer beskrev det slik: «Den (arbeidsmåten) kan i starten virke noe vanskelig og utrygg for elever. ... når elevene er vant til formen og vet at ingen ting i utgangspunktet er dumme idéer, at de kan få hjelp av andre, ... så tør de mer.» Det er viktig å understreke at selvsagt finnes det «dumme idéer». Poenget er ikke å legge opp til en relativisme der alt er bra så lenge du mener eller føler det, men at vi ikke kan vite om noe er dumt, før vi har undersøkt og vet grunnen til at vi eventuelt avviser noe som uholdbart.

Avslutning

Samtale som arbeidsmåte i skolen springer ut av et bestemt syn på barn og på kunnskap. Elevene bidrar til egen læring, de er ikke bare mottakere av det voksne kan og vet. Å møte motgang og å gjøre feil er nødvendig for å bli god. Man må rett og slett tørre å framstå som «dum» for å bli klok!

For å få til samtaler som skaper forståelse og læring, er det nødvendig å endre syn på hva samtale er. Å utveksle meninger er ikke det samme som å samtale, og uenighet og krav er ikke uttrykk for intoleranse eller mangel på respekt. Å delta i samtale er ikke, eller skal ikke være, lettere eller mer avslappende enn å lese, skrive og regne. Man må trene, og man trenger å bli presset og utfordret for å bli god. Og det den enkelte elev bidrar med i samtalen – av holdninger, ferdigheter og kunnskaper – skal være med i vurderingen av elevens arbeid, på linje med skriftlige arbeider og framføringer.

Litteratur

- Alexander, R. (2005). *Towards Dialogic Teaching. Rethinking Classroom Talk. Dialogos*. Cambridge: Dialogos.
- Alexander, R. (2008). *Essays on Pedagogy*. London og New York: Routledge.
- Aukrust, V.G. (2001). Klasseromssamtaler, deltakerstrukturer og læring. Teoretiske tradisjoner og aktuell forskning på lærerstyrte samtaler. I O. Dysthe (red.), *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Aukrust, V.G. (2003). *Samtaledeltakelse i norske klasserom – en studie av deltakerstrukturer og samtalebevegelser*. I K. Klette (red.), *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Rapport nr. 1. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Breivik, J. & Løkke, H. (2007). *Filosofi i skolen – en kunnskapsoversikt*. Analyserapport nummer 1. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Børresen, B. (2009). «Å kunne uttrykke seg muntlig» med filosofi som utgangspunkt. I H. Traavik mfl. (red.), *Grunnleggende ferdigheter i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Børresen, B. & Malmhøster, B. (2007). *Rapport fra prosjektet Tenk! Filosofi i skolen 2005–0*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Nedlastet fra <http://www.udir.no/Tilstand/Forskning/Rapporter/Hogskoler/Filosofi-i-skolen---sluttrapport-2007/>
- Børresen, B. mfl. (2012). *Muntlig kompetanse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Cam, P. (2006). *20 Thinking Tools*. Camberwell, Victoria, Australia: Acer Press.

- Cam, P. (2012). *Teaching Ethics in Schools*. Camberwell, Victoria, Australia: Acer Press.
- Colom, R., Moriyón, F.G., Magro, C. & Morilla, E. (2014). The Long-Term Impact of Philosophy for Children: A Longitudinal Study (Preliminary Results). *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*, 35,(1).
- Daniel, M.-F. & Delsol, A. (2005). Learning to Dialogue in Kindergarten. A Case Study. *Analytic Teaching*, 25(3), 23–52.
- Daniel M.-F., Pettier, J.-C. & Auriac-Slusarczyk, E. (2011). The Incidence of Philosophy on Discursive and Language Competence in Four-Year-Old Pupils. *Creative Education*, 2(3), 296–304.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Dysthe, O. (2001). Om sammenhengen mellom dialog, samspel og læring. I O. Dysthe (red.), *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Grønmo, L.S., Bergem, O.K., Kjærnsli, M., Lie, S. & Turmo, A. (2004). Hva i all verden har skjedd i realfagene? Norske elevers prestasjoner i matematikk og naturfag i TIMSS 2003. *Acta Didactica*, 5. Oslo: ILS, Universitetet i Oslo.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning*. London og New York: Routledge.
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers*. London og New York: Routledge.
- Hodgson, J., Rønning, W., Skogvold, A.S. & Tomlinson, P. (2010). *På vei fra læreplan til klasserom. Om læreres fortolkning, planlegging og syn på LK06*. NF-rapport 3/2010. Bodø: Nordlandsforskning.
- Kjærnsli, M., Lie, S. & Turmo, A. (2005). Kan elevene mindre enn før? Naturfagkompetansen i Norden i perioden 1995–2003. *NorDiNa, Nordic Studies in Science Education*, 2.
- Klette, K. (red.) (2003). Lærerenes klasseromsarbeid: Interaksjons- og arbeidsformer i norske klasserom etter Reform 97. I K. Klette (red.), *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Rapport nr.1. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Kunnskapsløftet K06 (2006). *Læreplaner for grunnskolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Lipman, M., Sharp, A.M. & Oscanyan, F.S. (1980). *Philosophy in the Classroom*. Philadelphia: Temple University Press.
- Malmhøst, B. & Ohlsson, R. (1999). *Filosofi med barn. Refleksjoner över ett försök på lågstadiet*. Stockholm: Carlssons.
- Mork, S.M. (2006). Argumentasjon som læringsstrategi: Hvordan kan læreren tilrettelegge for elevenes faglige argumentasjon? I E. Elstad & A. Turmo (red.), *Læringsstrategier. Søkelys på lærernes praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nelson, L. (1929). The Socratic Method. I M. Lipman (1993), *Thinking Children and Education*. Dubuque, Iowa, USA: Kendall/Hunt Publishing Company.

- Nystrand, M. & Gamoran, A. (1997). The Big Picture: Language and Learning in Hundreds of English Lessons. I M. Nystrand (red.), *Opening Dialogue. Understanding the Dynamics of Language and Learning in the English Classroom*. New York: Teachers College Press.
- Ohlsson, R. (2002). Tolerans och sanning. *Barn*, 2.
- Vibe, N., Skjersli Brandt S. & Hovdhaugen, E. (2011). *Evaluering av Kunnskapsløftet. Underveisrapport fra prosjektet Struktur, gjennomføring og kompetanseoppnåelse*. NIFU-rapport 19/2011. Oslo: NIFU.
- Walsh, J.A. & Sattes, B.D. (2005). *Quality questioning*. California: Corwin Press.

