

Open Access innebærer at vitenskapelige publikasjoner gjøres fritt tilgjengelig på web. Forfatter eller opphavsmann beholder opphavsretten til publikasjonen, men gir brukere tillatelse til å lese, laste ned, kopiere, distribuere, skrive ut, søke i eller lenke til fullteksten uten å forlange vederlag.

Sitering av artikkelen i APA (6th):

Paulsen, J. E., & Simensen, T. K. (2017). Hvordan bør lærerrollen være i en sokratisk sirkel? *Læring om læring*, 1(1), 31-35.

Hvordan bør lærerrollen være i en sokratisk sirkel?

JE Paulsen (Politihøgskolen) og TK Simensen (Politihøgskolen)

Sammendrag:

En «sokratiske sirkel» er en studentaktiv læringsform der klassen styrer både diskusjonen og kommentarene. Studentene «overtar» dermed en stor del av lærerrollen. Hvordan bør læreren da forholde seg i klassesituasjonen? I ytterpunktene kan man tenke seg at læreren enten forlater klasserommet eller deltar aktivt i diskusjonen og kommentarene. Hva fremmer læring best og hvorfor? Etter sju gjennomføringer med denne læringsformen ved Politihøgskolen har vi kommet frem til at lærerne – i tillegg til å tilrettelegge for diskusjonen og forebygge at diskusjonen sporer av underveis – med fordel kan danne et reflekterende team som kommenterer diskusjonen i etterkant. Det er da viktig at dette tiltaket oppleves som en adskilt del fra studentaktiviteten.

«Sokratiske sirkel» er en måte å organisere diskusjoner på. Såkalte sokratiske gruppedialoger oppstod i Tyskland og Nederland på 1920-tallet (Svare 2008, s. 190). Formen ble popularisert gjennom *Schopenhauerkuren* (Yalom 2006), og omtales som en moderne læringsform av blant annet Copeland (2006) og Hale & City (2006). I Norge er metoden i bruk i filosofisk praksis, og kommunehelsetjenesten har benyttet «closed fishbowl»-metodikk i etikkundervisningen (Amble & Gjerberg 2007) som har en del fellestrekk med sokratiske sirkel. Hale og City (2006, s. 4) hevder at studentsentrerte diskusjoner – som jo sokratiske sirkel representerer – er en effektiv måte å utvikle studenters evne til å delta i «siviliserte, intellektuelt utfordrende diskusjoner av ideer».

Fra 2014 av bestemte vi oss derfor for å forsøke dette studentaktive virkemidlet i emnet yrkesetikk ved Politihøgskolen der vi underviser avgangsstudentene som da kommer fra et år ute i praksis. Vi tok da utgangspunkt i Copelands (2006) måte å organisere klassene på. Det vil si at klassen får rede på hvilke to spørsmål som skal diskuteres noen dager i forkant av den aktuelle timen. Når klassen så møtes fordeles studentene i to tilfeldige grupper og «Gruppe 1» danner en indre sirkel og Gruppe 2 danner en konsentrisk ytre sirkel. Indre sirkel tildeles så et av spørsmålene og diskuterer dette i ti minutter. Eksempel på spørsmål:

- Når er det greit å forskjellsbehandle folk? Bruk eksempler fra praksisåret
- Når er det problematisk å bli filmet av publikum i tjenestesammenheng?
- Forklar hva «magefølelse» er utfra erfaringer fra praksisåret?
- Hvilke følelser er det greit å vise i tjenestesammenheng?

Mens Gruppe 1 diskuterer, evaluerer Gruppe 2-medlemmene diskusjonen individuelt og i stillhet. I denne evalueringen benytter de et skjema som ber dem om å vurdere hvor godt de synes at indre sirkel holder seg til temaet, makter gå i dybden, koble diskusjonen til pensumtekster, lytte aktivt til hverandre, og trekke inn egne praksiserfaringer. Gruppe 2 skal også vurdere hvem som utmerker seg spesielt, hva de finner mest interessant ved diskusjonen, samt om det er ting Gruppe 1 kunne gjort bedre. Gruppe 2 håndhever på denne måten spillereglene i diskusjonen og inntar slik en rolle som i stor grad har vært overlatt læren.

Læringsformen er altså studentaktiv i den forstand at det er studentene som både diskuterer og evaluerer. Medfører studentaktiviteten at læringsformen må være *lærerpassiv*? Hvilken aktivitet skal læreren eventuelt bedrive?

En pekepinn får vi ved å se på hva som bidrar til å gjøre sokratiske diskusjoner gode. Bærebjelkene («*the fulcrums*») som understøtter denne diskusjonspraksisen er ifølge Hale og

City studentenes *trygghet*, deres *autentiske deltakelse*, den *utfordring* diskusjonene representerer og det *eierskapet* de føler.

“The framework consists of four dimensions of a seminar: safety, authentic participation, challenge, and ownership. We call these four dimensions fulcrums because they are the leverage points on which seminars should be balanced” (Hale & City 2006, s. 20)

Lærerne bør derfor på en hensiktsmessig bidra til å styrke disse bærebjelkene. Dette gir rom for lærerbidrag både i *forkant* av diskusjonen og underveis. I forkant er det åpenbart at et viktig bidrag består i å gi studentene spørsmål som er passe utfordrende. Det gjelder da å møte studentene der de er – at spørsmålene relaterer seg til noe man kan forvente at de har en viss grad av interesse og kunnskap om, men også at spørsmålene også er såpass åpne at man må forvente at de har både ulike oppfatninger og for så vidt ulike erfaringer som knytter seg til disse. Ofte vil meningene de fremmer i diskusjonene være kontekstavhengige. Når spørsmålet er «hvilke følelser er det greit å vise i tjenestesammenheng?» vil f. eks noen mene at enkelte følelser (sinne) ikke bør vises overfor publikum, men at det meste er greit når de snakker med praksisveilederen i politibilen etterpå. Enkelte følelser er aldri greie å vise (f. eks forakt), mens andre følelser kan være passende og nærmest obligatoriske å vise i visse tilfeller (f. eks tristhet). Å finne frem til spørsmål som er utfordrende og meningsfulle i forhold til yrkesutøvelsen er klart en del av planleggingsfasen til denne studentaktive læringsformen hvor lærerne må bidra aktivt.

Lærerne må også være aktive i *tilretteleggingen* av sirkeldiskusjonene, dvs i den fysiske organiseringen av klassen. Dette er viktigst i den første gjennomføringen av sokratisk sirkel.

Også i selve *gjennomføringen* kan lærerne spille en viktig rolle i forhold til bærebjelkene, selv om denne er mindre aktiv enn ved mange andre metoder. Læreren ivaretar f. eks studentens *trygghet* i diskusjonen gjennom sin blotte tilstedeværelse. Dette skjer gjennom at studentene føler at de observeres, noe som i seg selv kan forebygge uheldig gruppedynamikk. Tilstedeværelsen bidrar også til å forsterke studentenes *autentiske deltakelse*, og dette elementet kan styrkes gjennom at lærerne formidler sitt inntrykk av hvordan sirkelen fungerer. Da eventuelt ved å veilede aktivt i kjernediskusjonen, eller mer passivt understreke de av ytre sirkels vurderinger som man synes er spesielt viktige. Men ettersom det er ytre sirkels ansvar å håndheve kommentarene kan man her fort komme i konflikt med Hale og Citys siste bærebjelke, nemlig studentenes *eierskap* til diskusjonen. Denne kan tolkes som et imperativ til læreren om å forholde seg så passiv som mulig.

Som Hale og City (2006, s. 31) påpeker vil nemlig studentene fort la være å anstrenge seg («shift into cognitive neutral») hvis de vet at læreren kommer til å bidra, f. eks ved å fylle stillheten. Det er altså gode grunn til å forholde seg passiv. Spørsmålet er om læreren skal gripe inn hvis spørsmålet viser seg å være for utfordrende, enten ved å utdype spørsmålet nærmere eller ved å åpne for at studentene kan spørre. Hvis studentene blir sittende stumme i lang tid, fremmer ikke det nødvendigvis læring. Hvordan takler man slikt?

Nå er ikke slike sammenbrudd noen fremtredende problemstilling – langt vanligere er det at diskusjonen blir stående i stampe og det kan da være fristende for en lærer å bidra med noen stikkord underveis. Det er heller ikke gitt at studentene tar utfordringen som intendert. Nokså vanlig er det at studentene unngår utfordringen ved å svare på en modifisert utgave av spørsmålet, et nokså vanlig fenomen i mange sammenhenger (Kahneman 2012, s. 12). Dette kan det være vanskelig for kommentargruppen å sette søkelyset på ettersom de i utgangspunktet ikke har bedre forutsetninger enn indre sirkel for å forstå hvilken utfordring som er intendert. De er dessuten travelt opptatt med observasjon.

Utfra bærebjelkene er det ingenting som tilsier at læreren trenger å gjøre mer enn å forberede og ha beredskap under diskusjonen, og kanskje se til at Gruppe 2 vurderer utfra alle

kriteriene. Hvorfor tror vi så at dette er nok og at læringsformen virker? At «øvelse gjør mester» er ikke til å overraskes over og læringspyramiden prosentgir til og med hvor mye bedre dette er enn mer passive læringsformer – selv om pyramiden kunne ha hatt et bedre empirisk fundament (Hernes & Letrud 2009). En mer inngående forklaringsmodell for hvorfor en slik diskusjonsform fungerer finner vi i såkalt *position exchange theory* (PET) der effekten av å lære seg å innta roller diskuteres i ulike sammenhenger (Gillespie & Martin 2014). Ser vi på *undervisning* i lys av PET, påpeker forfatterne at fordelene ved samarbeidslæring kan forklares ikke bare gjennom de direkte ferdighetene studentene opparbeider seg gjennom den faktiske diskusjonen (Gruppe 1), men også gjennom den *distansen* de får som kommentatorer (Gruppe 2):

Peers becoming peer educators ‘step-out’ of their student social position, gaining externality on themselves, such that they become able to psychologically distance from their own student behavior, simultaneously cultivating the ‘teacher-within’ which enhances their own powers of self-direction. (Gillespie & Martin 2014, s. 76)

Den korte avstanden mellom lærer og studentrolle gjør at de tvinges til å *practice what they preach*.

I våre første gjennomføringer i 2014 unnlot vi derfor som lærere å kommentere både mangler og fortrinn ved diskusjonene. Dette etterlot et vakuum som antakelig ble forstørret av at vi var to lærere til stede i klasserommet (både samfunnsfaglig og politifaglig lærer). Studentene ønsket uttrykkelig lærervurdering av diskusjonene og spesielt det som gjaldt det faglige innholdet av diskusjonen. Dette hadde klart også med *trygghets*-aspektet i diskusjonen å gjøre: *Var diskusjonen vår god nok?* De stort sett formale kommentarene fra klassekameratene i ytre gruppe var ikke betryggende i så måte.

Hva som skjer – eller ikke skjer – i *etterkant* av den sokratiske sirkelen er slik spesielt krevende i forhold til lærerrollen. Det er her to av bærebjelkene – nemlig *utfordring* og *eierskap* – fort kommer i veien for hverandre. På den ene siden har man studenter som ønsker kommentarer – på den annen lærere som jo har meninger om diskusjonen og nærmest instinktivt vil komme med sine synspunkter, samtidig som man ser at det (antakelig) på lengre sikt er et pedagogisk poeng *ikke* å gjøre det. I de 70 klassene vi har hatt gjennom dette opplegget har vi sett at studentene integrerer diskusjonens «spilleregler» nokså raskt, senest ved tredje gjennomkjøring.

Så ambivalensen man som lærer kjenner på er naturlig og snarere enn at man forsøker å skjule den bør nok lærerne være tydelig på at det er grunner til at de *ikke* gir studentene direkte tilbakemeldinger. Hvis dette ikke sies klart blir studentene fort sittende med en forventning om vurdering *for* læring (Sylte 2013, s. 127). Hale og City understreker dette poenget i sin bok:

However, it is critical for you to inform students that you will not be giving feedback and might not look at them as they speak; otherwise, students may perceive the lack of feedback as de facto negative feedback. (Hale & City 2006, s. 25)

Forventningsavklaring er derfor avgjørende for ikke å skape unødvendig frustrasjon. Men selv med en slik avklaring kan studentene være dypt uenige i at lærerne ikke gir faglige tilbakemeldinger på diskusjonen. Det er tross alt viktige spørsmål som diskuteres og som studentene kanskje snart skal kunne ha en kvalifisert oppfatning om – ikke bare i eksamenssammenheng – men også i yrkeslivet.

For å møte slike rimelige innvendinger har vi forsøkt noen ulike strategier, blant annet å gi skriftlige oppsummeringer av diskusjonene og publisere disse i etterkant på vår digitale læringsplattform. Dette var en nokså arbeidskrevende løsning som studentene bare i liten grad gjorde seg bruk av (besøkte/kommenterte). Vi forsøkte også å forsterke og dels utdype de

innspillene som ytre gruppe bidro med, men som sagt kommer man da fort til å forstyrre den rolletakningen som vi mener bidrar vesentlig til læring. Dette ble en vanskelig balansegang.

Den formen for tilbakemelding vi har benyttet i de siste to gjennomføringene er at lærerne danner et slags «reflekterende team» (Carson & Birkeland 2009). Teamet lytter så nøytralt som mulig til diskusjonene og vurderingene, og diskuterer så seg imellom økten *som om studentene ikke var der*, helt til slutt. Lærerne diskuterer med hverandre uten å ense studentenes reaksjoner, og uten å ta spørsmål fra dem. Som lærere fremstiller vi dette som om vi har flyttet vår usensurerte «korridorsamtale» om sirkeldiskusjonene inn i klasserommet. Det skal representere et slags sceneskifte.

Fordelen med denne strategien er at studentene får hurtig tilbakemelding, hvilket bl. a John Hattie har påpekt er vesentlig (Hattie & Timperley 2007, s. 98), og at dette oppleves som noe annet enn diskusjonen. I denne diskusjonen kan vi være mer frittalende enn om vi er direkte henvendt, men unngår likevel å gi fasit for hvordan spørsmålet *skal* forstås og hvilke svar vi har ønsket. I refleksjonen er poenget å forsterke og problematisere momenter som allerede er kommet frem i både indre og ytre sirkel, påpeke inkonsistenser i argumentasjonen og presentere teori eller erfaringer som kan utfordre den konsensusen gruppen *kanskje* har oppnådd (det er ikke et mål at de gjør det i løpet av den korte tiden). Poenget vårt er ikke å gi fasit, men snarere å utdype problemstillinger. Dette mener vi er helt i den sokratiske ånd, og noe som kan gjøres uten å undergrave studentenes eierskap, noe selv erfarne seminarledere har en tendens til å gjøre (Hale & City 2006, s. 42).

Lærerens passive rolle er bortimot absolutt *innenfor* sirkelens diskusjoner og kommentarer, men opplegget *utvides* til å omfatte lærernes «sokratiske» meta-refleksjon. Slik bevares *selvstendigjøringsaspektet* i stor grad samtidig som *vurderingsaspektet* styrkes. Blant lærerne oppleves en slik «korridorsamtale» med studenter tilstede som utfordrende, og krever en stor grad av nærvær i studentdiskusjonen, evne til å parafrasere, samt å utvikle og formidle tankerekker mer eller mindre på sparket. Mengdetrening og det å kjenne sin samtalepartner er helt nødvendig. En ulempe er at lærerkommentarene stjeler undervisningstid som kunne vært brukt til mer studentaktivitet. Vi mener likevel at fordelingen ved lærerbidraget representerer oppveier denne innsigelsen.

Referanser

- Amble, Nina, & Gjerberg, Elisabeth (2007). *Hjerte, hode, hender : et refleksjonsverktøy for mestring i pleie- og omsorgstjenesten*. Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet : Sosial- og helsedirektoratet.
- Carson, Nina, & Birkeland, Åsta (2009). *Veiledning for førskolelærere* (2. utg. ed.). Kristiansand: Høyskoleforl.
- Copeland, Matt (2006). *Socratic Circles: Fostering Critical and Creative Thinking in Middle and High School*. Portland, Maine: Stenhouse Publishers.
- Gillespie, Alex, & Martin, Jack (2014). Position Exchange Theory: A sociomaterial basis for discursive and psychological positioning. *New Ideas in Psychology*, 32, 73-79. doi: 10.1016/j.newideapsych.2013.05.001
- Hale, Michael S, & City, Elizabeth A. (2006). *The Teacher's Guide to Leading Student-Centered Discussions: Talking About Texts in the Classroom*. London: Corwin Press.
- Hattie, John, & Timperley, Helen (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Hernes, Sigbjørn, & Letrud, Kåre (2009). Læringspyramiden - en undersøkelse av opphav, utbredelse og gyldighet. *Uniped*, 32(2), 30-43.

Kahneman, Daniel (2012). *Thinking, fast and slow*. London: Penguin Books.

Svare, Helge (2008). *Den gode samtalen. Kunsten å skape dialog*. Oslo: Pax forlag A/S.

Sylte, Ann Lisa (2013). *Profesjonspedagogikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Yalom, Irvin (2006). *The Schopenhauer Cure*. New York: Harper Perennial.