



DET TEOLOGISKE
MENIGHETSAKULTET

Filosofi i den videregående skole

Elevenes opplevelser med filosofi som fagdisiplin

Jørgen Meyer Petersen

Veileder

Trine Anker Ph.d

Asle Eikrem Ph.d

*Masteroppgaven er gjennomført som ledd i utdanningen ved
Det teologiske Menighetsfakultet og er godkjent som del av denne utdanningen*

Det teologiske menighetsfakultet, 2015, vår

AVH5050: Avhandling Lektorprogram i RLE/ religion og etikk og samfunnsfag (30 ECTS)

Lektorprogram

Kandidat: Jørgen Meyer Petersen
Emnekode: AVH5050
Antall ord: 23 769

Takk til veileder Trine Anker for mange gode tilbakemeldinger og diskusjoner. Takk til bi-veileder Asle Eikrem for gode innslag på teori og litteratur. Takk til Mai Linn for språkvask og korrektur. Takk til skolen og elevene som tillot meg å bedrive datainnsamlingen.

Kandidat: Jørgen Meyer Petersen
Emnekode: AVH5050
Antall ord: 23 769

For Mai Linn som alltid støtter meg videre.
Til elevene mine som fortjener at jeg er den beste læreren jeg kan være.

Innhold

1.0 Innledning	4
2.0 Pedagogisk kontekst kapittel	5
2.1 Motivasjon.....	5
2.2 Klasseledelse	8
2.3 Læringsmiljø.....	8
3.0 Teori	10
3.1 Hvorfor filosofi i skolen?.....	16
3.2 Bøyums kritikk av Lipman	20
3.3 Steinar Bøyum	24
3.4 Bøyum om Platon.....	25
4.0 Samfunnsvitenskapelig datainnsamlingsmetode	28
4.2 Analyse av problemstilling	29
4.3 Teoretisk bakgrunn for valg av metode	30
4.3.1 Ontologi og Epistemologi	30
4.3.2 Positivism eller hermeneutikk.....	30
4.3.3 Induktiv eller deduktiv tilnærming.....	32
4.3.4 Holisme eller individualistisk tilnærming.....	33
4.3.5 Nærhet eller distanse til forskning	33
4.4 Undersøkelsesdesign og hvilke tilnærming som er valgt	34
4.5 Kvalitativ eller kvantitativ datainnsamlingsmetode.....	36
4.5.1 Deltakende observasjon/Mikro-etnografi	36
4.5.2 Intervju.....	37
4.5.3 Utvalgsstrategi.....	38
4.6 Reliabilitet	39
4.7 Validitet.....	39
4.8 Etske vurderinger	40
5.0 Drøfting og dataanalyse	41
5.1 Pedagogiske implikasjoner	43
5.2 Personlig og subjektiv eller universell og objektiv filosofi?.....	46
5.3 Moralske utviklingsstadier.....	49
5.4 Rapport til kunnskapsdepartementet som belysning av teori og data.....	52
5.5 Bøyums allegori av hulelignelsen i lys av egen data.....	57
6.0 Konklusjon	59
7.0 Litteraturliste	61
Vedlegg 1 - Intervjuguide	63
Vedlegg 2 – Kompetansemål i filosofi – VG3.....	65
Vedlegg 3 – Fritt informert samtykke.....	66
Vedlegg 4 - Alternative varianter og undervisningsopplegg til den sokratiske samtalen.....	68

1.0 Innledning

Hvordan opplever elever i den videregående skole å arbeide med praktisk filosofi? Og hvilke didaktiske og pedagogiske faktorer påvirker elevens opplevelse av filosofi, i faget religion og etikk på VG3?

Spørsmålet jeg stiller er av en deskriptiv natur og har til hensikt med å avdekke hvordan elevene opplever å arbeide med filosofi. Dette spørsmålet skal prøve å avklare fakta knyttet til elevenes opplevelse av filosofi og hva som bidrar til å påvirke denne opplevelsen.

Problemstillingen har en dikotomisk undertone, hvor hver del av spørsmål tar sikte på å avdekke nyanser av forskningsspørsmålet. Den første delen tar sikte på å svare på elevens opplevelse av arbeidet med filosofi i skolen. Opplevelse i denne sammenhengen er ikke bare knyttet til positiv eller negativ respons, men alle opplevelser elevene gjør, er relevante for avhandlingen. Opplevelsen eleven har, kombinert med hvilke pedagogiske og didaktiske faktorer som påvirker elevens opplevelse kan være med å avdekke hvilke variabler som er med på å sette preg på hva det er viktig for religionslærere å vite om filosofididaktikk. Det er dermed et premiss om at pedagogikk og didaktikk er viktig for å belyse hva slags påvirkningsfaktorer som eksisterer i skolens rammer, som kan være med på å påvirke elevenes opplevelse av det faglige arbeidet. Gjennom undersøkelsene om elevenes egen opplevelse vil det være gode muligheter for å avdekke hva som er med på å påvirke innsatsen, den generelle opplevelsen og motivasjonen for å arbeide med filosofi. Derfor må elevenes opplevelse avdekkes, før man kan foreta en slutning på det andre spørsmålet som ikke er basert på antakelser, men ut i fra elevenes egen opplevelse av faget og pedagogiske faktorer som motivasjon, klasseledelse og klassemiljø (Everett; Furseth, 2004: 118).

Utgangspunktet for ønsket mitt med å arbeide med dette temaet, er egen grunntanke om at beherskelse av filosofi vil hjelpe med å utvikle elevens egenskaper på tvers av fagene og i det viktige dannelsesmandatet til skolen. For avhandlingen blir slike kausale spørsmål for stort. Derfor blir avhandlingen avgrenset til elevenes opplevelse av filosofi og hvilke pedagogiske og didaktiske faktorer som påvirker denne opplevelsen.

Etter innledningen vil det være et kapittel om pedagogisk kontekst. For å belyse tre viktige pedagogiske prinsipper, som vil være sentrale for elevenes opplevelse og lærerens tilnærming til undervisningen og elevene. Deretter vil det foretas en redegjørelse av eksisterende teori om

filosofi i skolen, og hvorfor det er viktig, som hovedsakelig blir basert på Matthew Lipman og Steinar Bøyum sine teorier. Etter teori kapittelet om hvordan filosofi fungerer i skolen og blant elever, vil jeg gå inn på metodespørsmål og design for valgt datainnsamling. Hvor jeg går mer inn på teorier og tilnærminger rundt deltakende observasjon og de kvalitative intervjuene som er kildene for datainnsamlingen. Denne strukturen er valgt ettersom den pedagogiske konteksten er rammen for selve undersøkelsen og kan derfor sees som et utgangspunkt for situasjonen avhandlingen skal forekomme. Det er også et sentralt tema for å belyse teorien som befinner seg innenfor samme rammeverk. Metode kapittelet kommer etter teorien på bakgrunn av at det er verktøyet som skal tas i bruk for å forske på det teoretiske utgangspunktet til undersøkelsen. Etter metodekapittelet vil det foregå en drøfting hvor det skjer en implementering av data, dataanalyse og sekundærlitteratur som skal belyse teoriene til Bøyum og Lipman. Drøftingen følges av en konklusjon av funnene som er gjort.

2.0 Pedagogisk kontekst kapittel

Hensikten med dette kapittelet er å gjennomgå noen av de pedagogiske prinsippene bak elevers handle- og væremåte. Årsaken til at dette er nødvendig er for å avdekke ulike variabler i forskningen, som kan oppstå i løpet av den lengre perioden med deltakende observasjon. Dette kapittelet er ikke dedikert til en komplett redegjørelse for pedagogikk, men noen relevante teorier som motivasjon, klasseledelse og læringsmiljø. Disse konseptene innen pedagogikken kan knyttes tett opp til den filosofiske fagdidaktikken som har vært i bruk gjennom perioden. Andre elementer fra pedagogikken og religionsdidaktikk er selvfølgelig også sentrale, men for å holde stoffet relevant til helheten er det viktig å dra fram riktige kontekster basert i elevene (motivasjon), læreren (klasseledelse) og klassen (læringsmiljø).

2.1 Motivasjon

Mange lærere stiller seg selv spørsmål om hvordan de skal holde elevmassen motivert. Dette er ikke et nytt fenomen, og det er ikke usannsynlig at dette spørsmålet vil eksistere så lenge skolen finnes. I sammenhengen med denne avhandlingen blir dette spørsmålet omformulert til å spørre om hvordan man skal holde elevenes interesse rundt avanserte begrepsapparat og tenkemåter knyttet til filosofiens historie og praksis. Vi vil se i teorikapittelet flere tanker knyttet til hvorfor filosofi er viktig for elever, og ulike kjennetegn man skal se etter i undervisningen.

Det finnes mange teorier knyttet til motivasjon, men jeg vil i all hovedsak fokusere på Eccles' «expectancy-value» teori. Denne teorien forutsetter at motivasjon er et resultat av oppgavens verdi for elevene og deres mestringsforventninger knyttet til nevnte oppgave (Skaalvik; Skaalvik 2013: 177). For å opprettholde en viss motivasjon er elevene avhengige av å forvente og mestre oppgaven, på bakgrunn av egne ferdigheter eller positive erfaringer med liknende oppgaver. Verdien eleven tillegger oppgaven må også være positivt korrelert med mestringsforventningene. Denne teorien baserer seg mye på verdien eleven tillegger oppgaven, også hvordan verdi som er basert på oppgaven (Skaalvik; Skaalvik 2013: 177). Det kan analyseres fram ulike aspekter ved elevens oppfatning av verdien oppgaven har, og betegnes som: *Personlig verdi*, *indre verdi*, *nytteverdi* og *kostnad*. Dette er de aspektene som påvirker hvordan elevene tillegger en oppgave verdi, og som er sentrale i denne teorien om motivasjon (Skaalvik; Skaalvik 2013: 178).

Personlig verdi er den av aspektene som er tettest knyttet til selvoppfatningen. Dette aspektet av verdi er knyttet til personlighet, personlige mål og hva som betegnes som viktig for å bekrefte elevens oppfatning av seg selv. Teorien sier derfor at en elevs bilde av egen kompetanse og identitet vil være med på å påvirke motivasjonen i et fag. Om ens elevs sitt bilde av seg selv sier at vedkommende ikke klarer eller har evnene til å jobbe med filosofi, vil vedkommende ha mindre tilbøyeligheter til å gi faget et helhjertelig forsøk. Motivasjonen for å delta i filosofiske samtaler vil derfor være lavere (Skaalvik; Skaalvik 2013: 178).

Indre verdi beskrives som gleden arbeidet utgjør for eleven, kombinert med interesse for emnet. Dette har noe slektskap med personlig verdi, men det er ikke en like intens følelse for eleven. Kompetansen og gleden arbeidet utgjør, trenger ikke å ha en direkte sammenheng med hvordan eleven vurderer selvoppfatningen eller egen identitet. Dette er relativt likt som hva mange andre motivasjonsteoretikere kaller indre motivasjon, og det overlapper på mange områder. Indre verdi/motivasjon vil øke når elevene har en viss form for autonomi, når de føler kompetanse og tilhørighet. Det blir også påpekt at indre verdi øker når en mening og sammenheng er observerbart i lærestoffet (Skaalvik; Skaalvik 2013: 178). Dette aspektet ved elevenes motivasjon handler dermed å skape en entusiasme rundt filosofi som skal være med på å øke gleden rundt arbeidet. Tilpasset opplæring vil også være sentralt her ved at alle har mulighet til å delta på egne premisser. Det vil også være et sentralt moment at filosofien må

settes i en relevant sammenheng for aldersgruppen og interesseområdene til elevene for å skape den indre verdien knyttet til motivasjon.

Nytteverdien er et spørsmål om relevans til fremtidige mål. Hvis oppgaven vurderes som sentral for å nå fremtidige målsettinger vurderes det som høy nytteverdi. Aktualisering av kunnskapene og ferdighetene som læres gjennom filosofihistorie og filosofisk samtale vil derfor være relevant å vise elevene for at de skal ha en forståelse for at det er relevant i et fremtidig og en nåtidig sammenheng (Skaalvik; Skaalvik 2013: 178-179). Det som kan bli en motivasjons utfordring innen dette verdiaspektet er de elevene som ikke ser religionsfaget eller filosofidisiplinen som relevant for egen målsetting, og baserer mye av egen motivasjon innen nytteverdi aspektet.

Kostnad innebærer alle de negative sidene ved å gjennomføre eller engasjere seg i en oppgave. Større kostnad for eleven tilsier at verdien vil synke. Når man velger å arbeide med en oppgave velger man automatisk bort noe annet som kan ha en større verdi for eleven, som fører til større kostnad for den opprinnelige oppgaven. Kostnaden kan også påvirkes av lave mestringsforventninger knyttet til vanskelighetsgraden på oppgaven (Skaalvik; Skaalvik 2013: 179). For klasserommet er ikke poenget med å velge bort aktiviteter det helt sentrale ettersom man er i et klasserom med begrenset mengde med andre mulige aktiviteter. Men kostnaden knyttet til vanskelighetsgrad og mestringsforventning er svært sentral og kan bli en sterk påvirkning for motivasjonen. For forberedelsene som må gjøres utenom klasserommet er poenget om å velge bort andre aktiviteter som har en større indre eller personlig verdi sterkt tilstede. Dette vil påvirke forberedelsene og motivasjonen til å lese seg opp på det som er nødvendig for å ha den nødvendige bakgrunnskunnskapen for å diskutere filosofiske prinsipper i undervisningen.

Implikasjoner motivasjonsteorien har for filosofididaktikk er at det hele tiden må aktualiseres for elevene som gjør at de klarer å relatere seg til det på en god måte. Om man ser verdien av et skolefag viser undersøkelser at man yter høyere innsats. Verdiene kan fokuseres på enkeltvis, men de kan også påvirkes i sammenheng ettersom de ikke nødvendigvis er enkeltstående størrelser. Andre undersøkelser har vist at man velger fordypningsfag ut ifra nytteverdi så vel som indre og personlig verdi (Skaalvik; Skaalvik 2013: 179). Det er derfor

viktig å bidra til at motivasjonen holdes oppe slik at elevene selv er velvillige til å arbeide med faget, for at kvaliteten og bidragene er mange og på et faglig høyt nivå.

2.2 Klasseledelse

Klasseledelse er et begrep som ikke bare må forstås i kontekst med kontroll av klasserommet. Om Lærerens tolkning av begrepet klasseledelse brytes ned til et sett teknikker som skal brukes for å opprettholde ro, orden og kontroll over klasserommet og elevenes adferd, blir det en snever forståelse av begrepet (Skaalvik; Skaalvik 2013: 265). En videre forståelse av begrepet klasseledelse tar for seg at begrepet innebærer: å holde ro og orden, å planlegge og å gi god undervisning, å forholde seg til klassen som en gruppe, å ivareta enkeltelever og deres behov og å hankses effektivt med utagerende elever (Skaalvik; Skaalvik 2013: 265). Teoretikere mener en slik forståelse av begrepet klasseledelse kombinert med fokus på preventive tiltak kontra sanksjoner, og en varm, støttende og oppmuntrende relasjon mellom elev og lærer. Mange nye studier viser at forholdet mellom elev og lærer har mye å si for motivasjonen til elevene i de enkelte skolefagene. Den gode relasjon mellom elev og lærere skapes i stor grad ved at læreren viser interesse for- og bryr seg om eleven, derfor må læreren ha fokus på instrumentelle og emosjonelle støtte til eleven. Instrumentell støtte handler om i hvordan elevene føler deres faglige utvikling blir ivaretatt, om de føler de får konkrete råd og praktisk hjelp for at de skal oppleve en faglig fremgang. Emosjonell støtte går ut på elevenes opplevelse av å bli verdsatt, respektert og akseptert, trygge omgivelser hvor elevene kan bidra på egne premisser er sentralt for at det skal være en god emosjonell støtte (Skaalvik; Skaalvik 2013: 265-266). For å opprette og ivareta gode relasjoner med elevene må både emosjonell og instrumentell støtte oppleves som tilstedeværende for elevene.

2.3 Læringsmiljø

Når man undersøker elevenes opplevelse av filosofi er det viktig å tenke over hva slags variabler som eksisterer. Klasse/skolemiljøet er sentralt på trygghetsfølelse for å utlevere egne ideer og meninger til et større fellesskap. Resultater av undersøkelser viser til at inkluderende og sosiale miljøer har en positiv betydning for elevenes trivsel, faglig selvoppfatning, interesse for lærestoffet og oppgaveorientering (Skaalvik; Skaalvik 2013: 222). De sosiale faktorene og elevens personlige trivsel kan heller ikke isoleres fra læringsprosessen. Et godt sosialt miljø er viktig for elevens prestasjon i henhold til egne forutsetninger. Et godt

klassemiljø kan bidra til en aksept for hverandres nivå, som tillater elevene og utvikle seg fra eget standpunkt. Dette er et viktig konsept innen tanken om filosofiske samtaler, at det skal være en trygghet rundt å bidra til en klassesamtale. Her har også læreren et ansvar ved å prøve og trekke flest mulig elever inn i samtalen for at det skal føle seg som en del av fellesskapet, samtidig som læreren fordeler oppmerksomheten på en god måte. Videre har dette å si noe for elevenes følelse av å bli betraktet på samme måte som alle andre, og den tilhørighet kan gi en følelse av og ikke skille seg ut (Skaalvik; Skaalvik 2013: 222). Når en elev føler seg tilsidesatt eller føler seg utenfor, skapes det en dissonant kontekst for eleven. Klassemiljøet vil ikke nødvendigvis være dissonant, men den enkelte elev vil allikevel oppleve det som dissonant, derfor vil eleven i sosiologisk forstand være avvikende fra miljøet på bakgrunn av egen opplevelse (Skaalvik; Skaalvik 2013: 115). I klassemiljøer hvor tilpasset opplæring og differensiering til den enkelte elevs nivå er den standardiserte normen, vil det å bidra i en filosofisk samtale med resten av klassen oppleves som tryggere for den enkelte elev (Skaalvik; Skaalvik 2013: 222).

For elevenes engasjement i timene er ikke bare forholdet til læreren sentralt, men også elevenes forhold til hverandre har betydning. Elever med utfordringer knyttet til faglige vansker har ofte lav status i klassen, som fører til en følelse av avvisning, økt isolasjon og et svakere sosialt nettverk. Elever som er mer isolert tenderer ofte å ha lavere selvverd som ofte fører til lavere motivasjon for oppgaveløsning (Skaalvik; Skaalvik 2013: 224). Det man kan merke er at disse konseptene ikke trenger å komme samlet, men noen av de ovenfor nevnte følelsene kan være mer utpregede enn andre.

For å forstå elevenes sosiale posisjon i klassen kan man bruke sosial bytteteori. Teorien beskriver sosial atferd på lik linje med økonomiske transaksjoner. Begrepen som er sentrale innen denne teorien er: Belønning, kostnad, utbytte, forventninger og normer. Teorien setter søkelys på samspillforhold og sosiale relasjoner, istedenfor enkeltindividet og dets motivasjon. Derfor kan sosiale relasjoner betraktes som vedvarende samspillsmønstre som dannes i lys av det utbyttet samspillet forventes å gi, eller reelt viser seg å gi.

Samspillsmønstrene gjennom de sosiale relasjonene er knyttet til en emosjonell og instrumentell verdi. Den emosjonelle verdien er knyttet til relasjonen i seg selv og elevens følelse av denne relasjonen, mens den instrumentelle verdien er knyttet til mestring av gitte aktiviteter knyttet til det faglige. Men velger å samarbeide med venner pga. den emosjonelle

verdien, mens man samarbeider med de faglige sterke og. Den instrumentelle verdien (Skaalvik; Skaalvik 2013: 225).

I sosial bytteteori blir *belønning* omtalt som alt som bidrar til å skape velbehag i samarbeidssituasjoner og om eleven er i stand til å belønne andre er avhengig av sosiale- og faglige ferdigheter. De sosiale ferdighetene er vurdert i sammenheng med elevens evne til å delta i klassens samspill på en måte som er akseptert som en norm, og som blir positivt verdsatt. Alle hindringer på veien til å delta i samspillet med andre i klassen for å delta i belønningsarbeidet i sosial bytteteori kalles *kostnader*. Desto større hindring, desto større kostnad for å være en del av samspillet i klassemiljøet og en viktig brikke innenfor sosial bytteteori. Dette er et sentralt poeng fordi et kjennetegn på bytteforholdet er at de som er en del av samspillet handler ut i fra en *forventning* av en belønning i en eller annen form. *Utbyttet* til den enkelte elev vurderes ut fra *forventingene*, som er basert på tidligere erfaringer. Det gjør at elever som har lav emosjonell eller instrumentell verdi vil skape større avstand ettersom de ikke føler de har noe å bidra med for å belønne resten av klassen. Dette føler at kostnaden for deltakelsen vil øke, dermed vil også motivasjonen synke. Dette er viktige kjennetegn og observere for å kunne ha flest mulig deltakere med i filosofiske samtaler i klassen. For at samspillet i klassen skal ivaretas må man derfor hindre at kostnadene overstiger belønningene, og at utbyttet av samspillet blir lite, dette kan føre til at relasjonene i klassen kan bli brutt (Skaalvik; Skaalvik 2013: 225).

3.0 Teori

Dette kapittelet skal handle om teoretiske utgangspunkt for å arbeide med filosofididaktikk. Kapittelet er tiltenkt en redegjørelse av utvalgt teori for oppgaven og som dermed vil danne et utgangspunkt for den teoretiske utformingen av masteroppgaven. Teorien som er valgt er to norske verk, et av Schjeldrup, Olsholt og Børresen og doktorgradsavhandlingen til Steinar Bøyum. I tillegg har jeg også tatt med ett av Matthew Lipman sine verk, for å ha med en internasjonal stemme om temaet. Valgene er tatt på bakgrunn av relevansen til problemstillingen. I og med forskningen sentrerer seg i Norge, kan det sees på som en nødvendighet å ha med norske teoretikere som har forsket og har teorier i norsk kulturell kontekst. Matthew Lipman er med på grunn av hans store bidrag til fagfeltet filosofi i skolen, og fordi han er mye brukt i de norske verkene. Bøyum sitt bidrag i diskusjonen om filosofi i

skolen inneholder en egen kritikk av Lipman. Schjeldrup, Olsholt og Børresen bruker arbeidet til Lipmans som et referansepunkt for sin egen forskning i boken «filosofi i skolen».

Filosofididaktikk på videregående møter en interessant problemstilling allerede i utvelgelsen av teori. Denne problemstillingen handler om hva slags framgangsmåte man skal bruke for å planlegge undervisningen. Tar man utgangspunkt i at elever på VG3 er barn eller voksne? For hva er egentlig definert som barn? Er man barn så lenge man er elev? Eller slutter man å være barn med en gang man har fylt atten år og er myndig? Eller er disse spørsmålene egentlig uvesentlige å spørre seg selv for filosofi er filosofi uansett. For mange kritiske røster innenfor fagkretsene til filosofi og pedagogikk kan være kritiske til at barn kan, eller skal drive med noe så avansert som filosofi. Derfor kan det være fruktbart og omstrukturere eller forkaste grensene til hva det vil si å være barn i sammenhengen med praktisk filosofi. For innenfor filosofididaktikk ligger det en grunntanke om at praktisk filosofi vil være med på å stimulere den kritiske tanken hos individet (Schjeldrup; Olsholt; Børresen 1999: 17). Mye arbeid er gjort rundt arbeidet med filosofi med barn som fører til at jeg innleder kapittelet ved å spørre om hva et barn egentlig er. Til tross for at mye av teorien er utarbeidet for filosofi med barn, kan man ta utgangspunkt i disse teoriene ved å foreta analogier til at teoriene kan gjelde på alle trinn i skolen. Denne antakelsen kan gjøres i og med at individene det gjelder fortsatt befinner seg i en fase av livet hvor man får en type grunnopplæring. Derfor kan teoriene om filosofi med barn også brukes med elever i den videregående skolen til tross for myndig alder.

Schjeldrup, Olsholt og Børresen skriver om undringen til barn og hvordan den kan fjernes ved å gi svar basert på fakta uten å stimulere den filosofiske tanken om mysteriet rundt for eksempel barns tilblivelse. De setter lys på et poeng om at eventyret og oppdagelseslysten forsvinner når man får et svar med harde, udiskuterbare fakta. Filosofi dreier seg nemlig ikke om å avmystifisere tilværelsen, men å stille nye fruktbare spørsmål med hensikt å få en økt forståelse, nye dybder ved forståelsen og stille nye spørsmål om kunnskap, eksistens og etikk (Schjeldrup; Olsholt; Børresen 1999: 18). Her mener jeg det kan rettes en analogi mot motivasjonen til elevene i den videregående skole. Selv om det ikke er spesielt med undring rundt hvordan barn blir til blant dem, vil det allikevel være fruktbart å rette et søkelys mot forholdet mellom nysgjerrighet og undring på den ene siden og motivasjon på den andre. Derfor vil de pedagogiske implikasjonene være under lupen i denne avhandlingen. Filosofi i skolen kan dermed rettes inn mot en tanke om at det skal være en lek. Ikke med ball, spill og

liknende, men med tanker, ord og meninger (Schjeldrup; Olsholt; Børresen 1999: 18). Dette er prinsipper som kan settes i sammenheng med Deweys aktivitetspedagogikk og tankene som er basert på at elevene må være i aktivitet for å lære noe (Imsen 2012: 79). To av instinktene Dewey mente barn har, er instinkt for å utforske og for å lage ting og å la ting være på «liksom» som i lek (Imsen 2012: 83). Noe som kan være forsterkende faktorer til teorien om at filosofi skal være en lek. Deweys mest kjente formulering er «learning by doing», som beskriver læring som en aktiv prosess ut i fra egne interesser. Dette fører til en pedagogisk idé om at eleven selv skal være i sentrum for undervisningen gjennom handlinger og deltakelse (Solerød 2012: 91).

Schjeldrup, Olsholt og Børresen argumenterer for at barn har en naturlig evne til å reise filosofiske problemstillinger og at filosofi ikke bare handler om spesialisert forskning på universitetsnivå. Filosofi handler like mye om naturlige tilbøyeligheter alle har til å undres over metafysiske, epistemologiske, etiske, estetiske og logiske spørsmål. Det vil si at alle har egenskaper og evner til å stille spørsmål som enten er filosofiske av natur eller som viser til filosofiske problemstillinger (Schjeldrup; Olsholt; Børresen 1999: 25). Schjeldrup, Olsholt og Børresen støtter opp sine egne tanker av arbeid gjort av blant annet Psykologen Sigmund Freud. Freud mente at barn helt fra tre års alderen kan stille genuine filosofiske spørsmål og Freud dedikerte en god del arbeid for å begrunne barnets kunnskapsbegjær. Dette begjæret stammer i følge Freud fra at alle mennesker har en grunnleggende trang etter behovstilfredsstillelse, et prinsipp Freud døpte – *libido* (Schjeldrup; Olsholt; Børresen 1999: 26). Libido er et velkjent begrep som i dagligdags bruk har en assosiasjon knyttet til seksuell drift, men libido definerer Freud som den dypeste drift i oss. Det vil si at all menneskelig drift kan knyttes til libido og ønsket om behovstilfredsstillelse. Libido trenger ikke nødvendigvis komme til uttrykk gjennom seksualdrift, men den kan også komme til syne via sult, spørrelyst, karrierejag eller et trygghetsjag som noen eksempler (Freud i Schjeldrup; Olsholt; Børresen 1999: 26-27). I sammenheng med filosofididaktikk, vil dette komme til uttrykk ved at alle barn har kapasitet til å stille filosofiske spørsmål og drive med praktisk filosofi. Sammenhengen mellom libido og kapasitet i handler om at barnet skal stimuleres til å ha en spørrelyst, som gjør at behovet for å få svar vil være en del av barnets libido, ettersom barnet vil ha et ønske om å tilfredsstille behovet om å få svar på spørsmålene. Ut i fra den teorien har alle kapasiteter til å drive med filosofi, spørrelysten må bare stimuleres fram. Overførbarheten av en slik teori til elever i den videregående skolen er stor, siden det er samme type behov

som skal tilfredsstilles. Å ivareta deres spørrelyst og behov for å finne svar og spørsmål knyttet til at elevene kan drive med filosofi, for å finne deres egne svar på filosofiske spørsmål. Dette kan føre til at filosofiske tanker er universelt hos mennesker, så lenge man har tenkeevne vil man ha en fundamental egenskap til å filosofere. Det vil også føre til en forståelse av at filosofi ikke er noe academia har et fagmonopol på. Filosofi handler om å formulere sin egen undring i sammenhengende resonnementer og en kritisk dialog (Schjelstrup; Olsholt; Børresen 1999: 37), som igjen øker fagfeltets relevans i skolesammenheng og synet på å øke elevens kritiske sans og nysgjerrighet. Noe som blir tatt opp i læreplanens generelle del, at elevene skal trene opp kritisk sans på innarbeidede forestillinger og eksisterende ordninger gjennom undervisningen (Udir 2011: Det integrerte mennesket).

Læreren fungerer også i stor grad som et forbilde for elevene, klasseledelsen er følgelig sentral i forhold til filosofididaktikk. Igjen er det hentet eksempler fra teoretikere som forsker på filosofi med barn, men som kan brukes som analogi inn mot elever i videregående skole. Klasseledelse er sentral på mange områder. I denne sammenhengen vil jeg sette lys på den sokratiske samtalen og dialektikkens kunst, men også på responsen læreren gir eleven når han/hun kommer med idéer og tanker som tar stilling til filosofiske spørsmål. Det er viktig at læreren lar idéene flyte og viser at elevenes tanker, idéer, argumenter og spørsmål blir tatt på alvor (Lipman; Sharp; Oscanyan 1980: 100-101). I denne tanken ligger det noen underliggende idéer om at medelever må se læreren ta utsagnene på alvor slik at de også skal gjøre det. Det er vesentlig for eleven som kommer med utsagnet at det blir tatt seriøst. Det at man tar bidragene elevene kommer med seriøsitet, uansett faglig- og refleksivt nivå vil i teorien ha en positiv innvirkning på motivasjon. Gjennom at eleven får en positiv oppfatning av seg selv, gjennom positiv respons fra andre (Skaalvik; Skaalvik 2013: 100-101). Men i sammenheng med filosofididaktikk er det kanskje enda viktigere å se på det faktum at mange elever ikke har faglig kapasitet til å gjøre mer enn å få uttrykt idéene. Derfor er det lærerens ansvar og bidra med å utvikle idéen videre. Når elever som starter med filosofi som en del av et fag de ikke har hatt på to-tre år, kan det være hensiktsmessig å ta utgangspunkt i at elevene i stor grad ikke klarer å gjøre mer enn å kunngjøre en innsikt. Lipman konstaterer at læreren må kunne vise en lekende ånd ved å se på at utviklingen av forestillinger og metodikken eleven bruker, og utøve tålmodighet i forhold til nytteverdien som kommer til uttrykk underveis. For meningen og beherskelsen av praktisk filosofi kommer med trening og den gradvise utviklingen av meninger og evnen til å reflektere over ulike aspekter ved de nevnte

meningene til Lipman (Lipman; Sharp; Oscanyan 1980: 100-101), for mye av dette gjøres implisitt ved å ta utsagnene til elevene på en seriøs måte.

Filosofididaktisk sett er den metoden som går mest igjen den filosofiske samtalen. I tradisjon tilbake til Sokrates innebærer dette tre steg man skal lede sin samtalepartner til å erkjenne. Man skal avklare et problem, være åpen og ærlig før man til slutt skal søke etter essensen eller kjernen i nevnte problem (Schjelrup; Olsholt; Børresen 1999: 44). Det er en grunn til at den filosofiske samtalen er viet så stor plass i religionsdidaktikken ettersom den blir sett på som et av de viktigste virkemidlene for å gjennomføre filosofi i skolen. Schjelrup, Olsholt og Børresen hevder at samtalen er det viktigste filosofien kan lære oss i dag (Schjelrup; Olsholt; Børresen 1999: 53). Denne påstanden er noe som står i samme tradisjon med Lipman og hvordan læreren skal fungere som en samtale partner som skal fremstå med aksept og tillate tankene til å florere i en dialog med andre (Lipman; Sharp; Oscanyan 1980: 100-101).

Et stort problem man kan møte med filosofi som fag i skolen, eller som et hovedområde innenfor religion og etikk faget i den videregående skolen. Er at filosofien tidligere har blitt anklaget for manglende nytteverdi. Et annet problem er å tilpasse fagdisiplinen i møte med et skolesystem som skal følge visse retningslinjer. I tillegg er den tilsynelatende mangelen på umiddelbar nytteverdi noe filosofi faget har blitt kritisert for i sammenligning med de tradisjonelle skolefagene. Kritikken går på at filosofien ikke kan legitimere en eksistens eller høy status i skolesystemet, grunnet manglende livsområder hvor kunnskapen og lærdommen kommer til uttrykk gjennom praktisk anvendelse. Med den tidligere satte premissen om at filosofi er en vitenskap og fagdisiplin som baserer seg i undringen, kan man si at filosofien er med på å utvikle unge mennesker intellektuelt, kreativt og etisk. Ser man på nytte i lys av dannelsingsoppgaven til skolen, ikke bare for å utdanne yrkestilpassede individer tilsier teorien at filosofi som fagdisiplin inneholde mye nytteverdi (Schjelrup; Olsholt; Børresen 1999: 54-55). At filosofien baserer seg på undring kan man dra tilbake til Freuds poeng om libido og begjæret etter kunnskap og følgelig være en prosess som aldri slutter (Freud i Schjelrup; Olsholt; Børresen 1999: 26-27).

Hva filosofi kan bidra med, er et viktig spørsmål innen filosofididaktikken. Det kan være viktig å vite hva slags tilnærming man skal ha til fremgangsmåten, om hvordan man skal undervise i faget. Skal man bruke filosofien for å se på den empiriske funksjonen, enten i

samfunnet eller i livet til den enkelte? Skal man undervise filosofi som en akademisk disiplin eller som en måte å tenke på? Når man har klargjort sannsynlige empiriske utfall fra gjennomføringen av praktisk filosofi, kan man vurdere potensielle utfall på ulike dimensjoner som for eksempel moral, medisin eller politikk (Bøyum 2006: 7). Dette synet kan man tolke som samsvarende med det som tidligere er skrevet i annen litteratur om temaet. At filosofi med elever vil bidra til å utvikle deres refleksjoner på hva som er greit innen etikk og moral, som medisinske handlinger eller politiske ideologier. Hvordan man skal oppnå en slik økt refleksjon gjennom filosofi som skolefag er nærliggende med spørsmålet om hvorfor man skal ha filosofi i skoleplanen. Steinar Bøyum peker på noen eksempler på hvordan man *ikke* skal gjennomføre det i praksis, slik at spørsmålet om hvorfor man skal ha filosofi blir fåfengt. Han beskriver et tilfelle hvor man drar ut utdragene fra de store filosofiske spørsmålene og finner en fellesnevner fra noen av funksjonene til filosofi, som “alle” filosofer sier seg enig om, for deretter å diskutere det i klassen (Bøyum 2006: 7). Dette er i sammenheng med den indre karakteren til filosofi, for filosofiske spørsmål handler om å spesifisere generaliteter, i sammenheng med at man skal finne fellesnevner om funksjonene til filosofi og bruke det som bakgrunn. I forholdet mellom filosofi som innhold og filosofi som metode, handler dette om at det fort vil føre til rasjonelle generaliteter uten å røre ved fundamentet i filosofi, som Bøyum påpeker er å spesifisere generaliteter. Dermed er det viktig at det er en filosofisk metode bak undervisningen, slik at man unngår eksemplene på hvordan filosofididaktikk kan være fåfengt ved manglende utslag på elevenes refleksjoner (Bøyum 2006: 7).

Hvorfor man skal ha filosofi i skolen er også nærliggende med spørsmålet om hva filosofi er godt for. Hvorfor skal man bruke tid på spørsmål det ikke finnes noe svar på? Og for hvem skal filosofi være godt for? Er det noe som skal være positivt for individet, samfunnet eller menneskeheten? Og her retter Bøyum fokus på det faktum at skolevesenet gjennom utdanningen de er pliktig til å tilby elevene i den videregående skolen berører alle tre nivåer. Skolen representerer både et utdannings- og dannelsesperspektivet som sier at skolen skal drive med opplæring og oppdragelse (Bøyum 2006: 8). Dette kan illustreres ved Jon Hellesnes utsagn om at «*det finnes sprenglærd toskeskap, og det finnes folkeleg visdom*» (Solerød 2012: 12), og forskjellene mellom en utdannet mann og et dannet menneske (Solerød 2012:11). Videre så beskrives Bøyum skolen som en arena hvor individet utvikles i lys av en samfunns- eller menneskehets kontekst og dermed er det et godt sted å starte og se etter - ikke bare hva filosofi er godt for, men også for hvem (Bøyum 2006: 8).

3.1 Hvorfor filosofi i skolen?

Som målsetting til utdannelsen er det etablert en pyramide av kognitive funksjoner, der å gjengi fakta plasserer seg i bunnen og egenskapen ved å analysere og evaluere befinner seg på toppen. Taksonomi er et begrep som betyr kunnskap på ulike nivåer, hvor Benjamin Bloom plasserer kunnskap nederst og ferdigheter høyest (Imsen 2012: 233). Det som fort kan bli en utfordring er å tenke taksonomisk ved planleggingen av undervisningen, og dermed tenke undervisningen nedenfra og opp. Dermed er overføring av kunnskap den laveste og første nivået man inntar i klasserommet før man går videre til å lære bort analytiske og drøftende egenskaper. Matthew Lipman hevder at den pedagogiske fremgangen vil komme av at man snur pyramiden slik at analyserende og drøftende egenskaper blir introdusert fra de tidligste stadiene av læreplanen og taksonomien. Med en slik tilnærming til pedagogikken vil ferdigheter bli implementert og trent på i undervisningens tidligste stadier (Lipman 1988: 4). Dette er en tanke om praktisk filosofi i skolen som står i samme tradisjon som Dewey sin pedagogiske grunntanke. Dewey så på pedagogikken som en måte å fostre tanken og ikke som overføring av kunnskap. Dermed er resonerende egenskaper en nødvendig egenskap for å ha suksess med de grunnleggende ferdighetene som lese og skrive. Denne resonerende egenskapen er noe som fremmes gjennom diskusjoner, samtaler og erfaringene elevene gjør. Dette perspektivet på pedagogikk legitimerer i stor grad synet Lipman har på filosofi i skolen og hvordan de taksonomiske nivåene blir for statiske og preget på kunnskapsoverføring på de nederste nivåene før reflekterende og drøftings ferdigheter først blir stimulert senere (Lipman 1988: 4).

Dette perspektivet på at undervisningen skal være dialogbasert for å fremme erfaringen til elevene, og bygge opp reflekterende egenskaper i de laveste taksonomiske nivåene. Skaper en ny problemstilling lærere må ha fokus på. Dette er en metode man ikke kan ha en håndbok på å gjennomføre. Man må starte dialogen ett sted og læreren må være forberedt på å la timen utvikle seg fritt. Men med en slik dialog av krevende problemer og «caser» er det viktig å holde undervisningen på et nivå hvor elevene ikke bli forvirret. En slik forvirring kan føre til at elevene søker tilflukt i en form for relativisme som Sokrates kjempet mot under sofistenes styre av antikkens Athen. Tilflukten i relativismen kan unngås ved at elevene blir kjent med ulike verktøy som de kan iverksette i forhold til å vurdere ulike situasjoner, oppdage inkonsistens og inkompatibiliteter. Slike egenskaper skal i følge Lipman være med på gjøre elevene kapable til å unngå relativismen, kunne utforme valide konklusjoner og hypoteser

knyttet til mulighetene for objektive syn på verdier og fakta i forhold til utvikling av egne tanker og refleksjoner rundt etablerte teorier (Lipman 1988: 6).

Med dette kommer vi også inn på hensikten med filosofi i skolen. Formålsparagrafen i faget religion og etikk på den videregående skolen har et avsnitt knyttet til oppdragelse, her sies det at «religion og etikk» skal være et kunnskaps- og holdningsdannende fag (Udir 2006: formålsparagraf religion og etikk). Denne paragrafen har en tilknytning til synet til Lipman om at elevene skal gjennom praktisk filosofi, være i stand til å unngå en form for relativisme og ha et objektivt syn på ulike verdier og fakta. Det er ikke noe poeng å lære elever i skolen om slike abstrakte begrep uten at de lærer å diskutere dem. Det er ingen hensikt å lære elevene om filosofi uten at dem selv filosoferer. På samme måte som man ikke kan lære historie uten at elevene tenker historisk. Samme forklaring kan også brukes om språk. Hvordan kan man lære et fremmed språk uten å praktisere det selv? Den samme fremgangsmåten må derfor også brukes i filosofididaktikken. For å lære om for eksempel Aristoteles må elevene selv bruke hans filosofi i praksis for å forstå den, for så å danne seg et bilde av verdiene og fakta i hans filosofi. Lipman går derimot lenger en bare faget religion og etikk, men mener at filosofi må integreres inn i vært eneste fag. Hvor lærerne er trent på å fostre tanker, selvstendige og selvkritiske refleksjoner og har en evne til å ta del i det i fellesskap med elevene (Lipman 1988: 6-7). Spørsmålet om filosofi som en del av hvert eneste fag er derimot noe som ikke er et fokusområde i denne avhandlingen. I denne masteravhandlingen vil fokuset ligge på filosofi som hovedområde i faget religion og etikk i den videregående skolen, hvor det også er et fagspesielt ansvar å gjennomgå filosofi.

Uavhengig om man vurderer avgangselever i den videregående skolen som barn eller voksne er det fortsatt en del av skoleverket som har til hensikt å forberede dem til høyere utdanning. Dermed er kan man se dem i sammenheng med en form for grunnopplæring hvor de i dikotomien mellom barn og voksne, blir plassert i dikotomien barn (Lipman 1988: 12). Til tross for at elevene lovlig sett er myndige og ansvarlige for seg selv, har de en elevrolle som står i kontrast til studiene som blir gjort på akademiske institusjoner. Dermed er det overførbarhet fra teoriene og paradigmene knyttet til filosofi med barn, til hvordan man kan se på filosofi med elever i skolen på en generell basis. Lipman hevder at filosofisk praksis i en Sokratiske forståelse av faget, alltid innebærer at forfølgelsen av filosofiske spørsmål uansett vil føre til økt innsikt og visdom (Lipman 1988: 14). Innenfor det sokratiske paradigmet

presiseres det også at det er forskjell på å tilegne seg kunnskap om filosofi og det å utføre det. Derfor er det en stor forskjell mellom å lære seg om ulike filosofer og filosofier enn å praktisere filosofi på egen hånd (Lipman 1988: 12). I denne tradisjon er man kritisk til dialektikk og retorikk hvor formålet ikke nødvendigvis er innsikt, men å få rett. Platon (sammen med Sokrates) var kritiske til at retorikken og dialektikken var en kategori innenfor filosofi. Det de var kritiske til var at retorikk og dialektikk skulle relativisere moral og dermed føre til et amoralsk samfunn. De var i mot at retoriske teknikker blir aktivt brukt i samtaler, dialoger og diskusjoner for å gjøre at man selv fikk rett. Dermed blir midlene som blir brukt viktigere enn selve målet med samtalen, hvor man er mer opptatt av å vinne en diskusjon enn å veie argumenter opp mot hverandre. Derfor er Platon kritisk til at filosofi kan bli redusert til retorikk og dialektikk som filosofiske samtaler fort kan føre til på et lavere nivå. Når spørsmålene blir for vanskelige kan man fort gjemme seg bak en form for relativisme som gjør at man går vekk fra den praktiske- og faktiske filosofien, men havner i en form for retorisk utvikling. Platon og Sokrates står i en tradisjon som tilsier at filosofi ikke har noen aldersgrense, og at det kan praktiseres av alle, men med en advarsel om at den filosofiske praksisen ikke må brytes ned til en diskusjon som bærer et større preg av retorikk og dialektikk, enn undring over filosofiens spørsmål (Lipman 1988: 14-15).

Lipman skriver om utdannelsesmodellen under hans samtid i 1988. Han beskriver det som ufleksibelt og ugjennomtrengelig. Samtidig så beskriver han den som pluralistisk ut i fra muligheten skoleadministratorer har til å sette fokus på eksempelvis filosofi som fagfelt (Lipman 1988: 15). Dette er en parallell til dagens norske skole hvor lærere har stor frihet knyttet til hvordan undervisningen skal foregå, men med tydelige rammer i forhold til hva elevene skal kunne etter endt undervisning¹. Gjennom dette beskriver Lipman filosofi med barn og dialogbasert undervisning som en metode hvor elevenes resonerende egenskaper utvikles, andre ser på filosofi i skolen som en god metode, for elever som virker motivert på bakgrunn av at det er øvelser som oppleves som morsomt. «Underholdningsverdien» er ikke noe som nødvendigvis gjør at det er noe som skal ha en plass i skolen, men Lipman setter det i sammenheng med at elevene setter pris på filosofi for filosofiens skyld. Dette perspektivet på filosofiens rolle i utdanning er også samsvarende med Platon og Deweys perspektiv på at utdanning skal foretas med lek, ikke tvang (Lipman 1988: 15-16).

¹ Se vedlegg to om kompetansemål

I følge Lipman finnes det to ulike perspektiver på det positive bidraget filosofien har for skolevesenet og elevene. Det ene perspektivet går på hvordan filosofien er et sunt bidrag til læreplanen og hvordan det oppleves i klasserommet. Lipman peker derimot på det andre perspektivet som et større perspektiv og en viktigere måte å vurdere filosofiens plass i skolen. Lipman hevder at filosofiens plass i skolen er rettfærdiggjort ved at den tilfører et resonerende og reflekterende element i elevene som gjør dem mer gjennomtenkt i hva- og hvorfor man utfører ulike handlinger. Lipman mener derfor at filosofi i skolen er et paradigme som representerer en fremtid hvor fremtidens ledere har denne egenskapen gjennom skolens utdanning. Dette poenget gjør Lipman ved å se på samtidens ledere som et resultat av deres egen skolegang og vurderer derfor lærere og skolen som verdens fremtid, og filosofi i skolen er en av utvikling som vil være med å utvikle elevenes reflekterende egenskaper (Lipman 1988: 16-17). Det som er viktig å poengtere i denne sammenheng er at Lipman anerkjenner utfordringene med å kunne gjennomføre gode filosofiske samtaler med elevene, men når det blir gjennomført på en god måte, og utført korrekt vil det som en didaktisk tilnærming fungere svært godt (Lipman 1988: 16). Derfor er det ikke nødvendigvis slik at han mener filosofi i skolen automatisk vil føre til gode ledere i fremtiden blant samtidens elever. Derimot vil filosofi gjennomført på en god måte i skolen føre til økt innsikt blant elevene.

Filosofi i skolen er også en fagdisiplin som gir et fortrinn til den helhetlige utdannelsen. Lipman peker på at for å bli helhetlig utdannet må man beherske hver eneste disiplin som et språk man kan flytende. Resonerende- og reflekterende egenskaper er noe som er nødvendig med utdannelsen på lik linje på med språklige og matematiske egenskaper. I Lipmans metafor om å beherske viktige egenskaper som et flytende språk, er derfor resonerende og reflekterende egenskaper like essensielle for den helhetlige utdannelsen, på lik linje som grunnleggende ferdigheter i de tradisjonelle skolefagene. Videre snakker Lipman om hvordan refleksjon og resonering blir mest effektivt dyrket gjennom filosofi. Filosofiens kontekst er også med på å tilføre skolen et element hvor målet ikke nødvendigvis er å tilegne seg kunnskap, selv om det er et nødvendig «biprodukt», hensikten er å tilegne og bruke kunnskapen på en genuin måte. Gjennom filosofiske ferdigheter vil derfor målet med utdannelsen være å utvikle selvet, derfor er filosofien en arena hvor man ikke lærer kunnskapen, men lærer å bruke den. Lipman mener at filosofi er det faget som er med på å realisere selvet, og derfor må være en del av læreplanen i skolen (Lipman 1988: 18). Om man ser på det pedagogiske aspekt ved filosofididaktikk eller filosofi som didaktikk, kan man

gjenkjenne at man bruker et variert spekter av kognitive egenskaper når man stiller filosofiske spørsmål. Det kan være grunnleggende kognitive egenskaper knyttet til distinksjoner og sammenhenger eller komplekse kognitive egenskaper som å beskrive eller forklare kausale spørsmål. Derfor kan man se på hvordan resonerende- og reflekterende egenskaper knyttet til kognitive ferdigheter, må trenes opp (Lipman 1988: 29-30).

3.2 Bøyums kritikk av Lipman

Steinar Bøyum priser Matthew Lipman for arbeidet han har gjort for avansementet knyttet til filosofi i skolen, og filosofi med barn. Bøyum snakker om at Lipman har lagt det teoretiske grunnlaget for filosofi i skolen, men allikevel mener Bøyum det er noen mangler i arbeidet Lipman har utført. Bøyum peker på at det ikke er nok om kritisk filosofi i arbeidet som er gjort. Enten ved at det ikke er nok om kritisk tenkning knyttet mot filosofien i seg selv, eller kritisk tenkning knyttet til våre vanlige konsept og tanker. Bøyum kritiserer også Lipman for å mangle en klargjøring av forholdet mellom individets tanker og de universelle nyansene i filosofi (Bøyum 2006: 9). Metodikken knyttet til filosofi i skolen for Lipman er å transformere klasserommet inn til et samfunn av spørsmål. Dette er en terminologi som kan knyttes tilbake til pedagoger som Pierce og Dewey, og gir en mengde etiske og epistemologiske utfordringer- og begrensninger til dialogbasert undervisning. Gjensidig respekt, utfordre tankene til hverandre med en grunn, en velvilje til å følge spørsmålene dit de leder, avdekke implisitte sammenhenger og forutsetninger, trekke slutninger, fravær av indoktrinering, gjenkjenne når noen er i en bedre posisjon til å vite noe enn andre, å kunne unngå *ad hominem*² argumenter og bygge på hverandres synspunkt. Gjennom filosofien møter man disse utfordringene for å utvikle egenskapene man får ved å øke eller minimalisere hvor mye man gjør av hver enkel utfordring. For Lipman har konseptet hvor man møter disse etiske og epistemologiske utfordringene i tillegg en vinkling knyttet til individet og samfunnet, hvor den ledende idéen er at tenking er å internalisere det å snakke med andre. Derfor er kritisk, kreativ og fornuftig tanke, det samme som å internalisere kritisk, kreativ og fornuftig dialog med andre. Tankeprosessen er avhengig av dialogen som oppstår i det undersøkende fellesskapet. Slik kommer Lipmans tanker om at individet blir fornuftig ved å ta del i fornuftige sosiale praksiser. Lipman hevder at et fellesskap av filosofiske spørsmål er metodikken som best oppnår dette målet (Bøyum 2006: 11). Poenget til Lipman er ikke at

² *Ad hominem* – Referer til et angrep på en persons følelser, karakter eller motivasjon kontra den personens posisjon eller argument (<http://www.thefreedictionary.com/ad+hominem>)

elevene skal bli profesjonelle filosofer, men at filosofien skal hjelpe dem til å bli mer reflekterte, tankefulle, rimelige og fornuftige. For å utvikle disse egenskapene legger Lipman vekt på formell og uformell logikk som filosofisk sub-kategori. Og egenskapene/utfordringene som er nevnt over burde være et mål for utdanningen på lik linje med å lese og skrive (Bøyum 2006: 10-11).

Bøyum sympatiserer med Lipman sine idéer og støtter seg til at dette er egenskaper som elever bør beherske, men allikevel reiser han noen spørsmål knyttet til Lipmans filosofiske antakelser og hans oppfatning av filosofi. Bøyum peker på at Lipman dessverre ikke har en utpekt diskusjon om hva filosofi faktisk er. Dette fraværet fører til at prosjektet til Lipman ikke er feilfritt. Det Lipman derimot har er et fokus på kritisk tenkning og ulike kriterier en filosofisk samtale med elever skal inneholde (Bøyum 2006: 11). «Philosophy is to the teaching of thinking what literature is to the teaching of reading and writing» (Lipman 1988: 30). Dette sitatet fra Lipman formidler en tanke som oppsto på 1970-tallet om at tenking er noe som kan gjøres på en god- eller dårlig måte, og at det er en evne som kan læres opp (Bøyum 2006: 11-12). Hva slags tankeevne som skal læres opp er i følge Lipman prinsippet om kritisk tenking. Det som skal guide den kritiske tenkningen er *grunner*, hva slags grunner har man for å argumentere for det ene eller andre. Her kommer også vektleggingen Lipman har på logikk tydeligere frem. Dette er en av tankene Bøyum kritiserer, han mener at Lipmans kriterier for hva filosofi er mangelfull. Manglene kommer, i følge Bøyum, frem av at det mangler en essensiell forbindelse mellom hans perspektiv på kriterier for filosofi, og hva filosofi faktisk er. For å oppfylle kriteriet for en *grunn* kan det være i en hvilken som helst sammenheng eller kontekst, men Lipman diskuterer ikke om filosofi opererer med en spesiell form for *grunn*. Er dette da en form for kritisk tenkning (Bøyum 2006: 12)? Og er det da filosofi, ettersom grunnlaget for tanker kan være svært relativt avhengig av hvem som forteller og hvem som hører. Om kriteriet for å drive filosofisk samtale er å begrunne påstandene kan faget like gjerne hete retorikk. Og det var jo en slik tilnærming Sokrates ville til livs i antikkens Aten. Relativiteten som stammet fra Sofistene som var lærde i retorikk var en av de tingene Sokrates kritiserte med samtiden. Særlig kritiserte Sokrates den etiske relativismen som stammet fra sofistene (Svare 1997: 39), og det var også en opplevelse av at den etiske relativismen var farlig fordi det gav inntrykket av at alt var tillat (Svare 1997: 45). Kritikken av Lipman blir enda sterkere ettersom han bruker konseptet om kriterier i en tradisjon knyttet til Wittgenstein, men det kommer ikke frem i arbeidet til Lipman at kriterium

ikke bare betegner en hvilken som helst god grunn. Wittgenstein pekte på kriterier for en god grunn, som en sammenheng mellom logikk og empiri, som gjør at den kan brukes som en pålitelig *grunn*. Men Bøyum kritiserer Lipman for å ignorere distinksjonen mellom det logiske og empiriske (Bøyum 2006: 13). Dette kommer frem i sitatet Bøyum trekker frem som et eksempel på den manglende distinksjonen: «*criteria are not infallible; they are the products of experience and can be overthrown by experience*»(Lipman i Bøyum 2006: 13). Her kommer det frem at det empiriske er grunnlaget for argumentasjonen og er mer sentral enn den logiske argumentative fremleggingen av den filosofiske problemstillingen som ligger som grunnlag for diskusjonen. Synet på at det empiriske kan sies og være mer sentralt enn det logiske, er noen av Lipmans tanker Bøyum refererer til som en brist eller fravær av den karakteristiske naturen til filosofi. Den karakteristiske naturen til filosofi er også sentralt for å kunne foreta en seriøs redegjørelse for filosofiens nødvendighet i utdanningskonteksten. Denne karakteristikken mener Bøyum er fraværende hos Lipman ettersom kriteriet hans for en filosofisk samtale er at man har en *grunn* for ens mening. Uten hensynet til filosofiens karakteristiske natur er sammenhengen mellom filosofi og kritisk tenkning, som er noe Lipman baserer mye av argumentasjonen sin på, i forhold til at filosofi er nødvendig for kritisk tenkning. Med en slik tanke mener Bøyum at Lipman legger et grunnlag for at enhver diskusjon som involverer kritisk tenkning med begrunnelse for mening, like gjerne kan være filosofi. Derfor mener Bøyum at en hver intelligent diskusjon tilsynelatende ha samme funksjon som Lipman ønsker med filosofi i skolen (Bøyum 2006: 13).

Ser man videre på filosofiens karakteristiske natur kan man se at etablerte filosofiske paradigmer knyttet til en spesifikk filosof inneholder et selv-kritisk aspekt. Bøyum mener dette er noe som ikke kommer tydelig fram hos Lipman. I tillegg til at han ikke gir oppmerksomhet til at mye av den innovative filosofien som fant sted fra opplysningstiden til mellom- og etterkrigstiden var kritisk for den filosofiske beskjeftigelsen. Uten å ta høyde for den etablerte filosofiske diskursen og selvkritiske synspunkt som en del av filosofiens natur kaller Bøyum teoriene til Lipman for naive. Dette synet forsterkes hos Bøyum ettersom Lipman bruker konseptet om kriterier uten å reflektere over det hensikten kriterier har hos Wittgenstein (Bøyum 2006: 13). Bøyum kritiserer Lipman også for at det foreligger en tendens til å unngå problemene filosofi kan føre til. Her vektlegger Lipman spesielt fenomenene tvil og skeptisisme. Denne kritikken setter Bøyum i sammenheng med en vurdering av filosofiens nytteverdi i sammenheng med utdanning, hvor han stiller spørsmål

ved den pedagogiske nytteverdien ved skeptisisme. Fenomenene tvil og skeptisisme setter derfor spørsmål ved den pedagogiske verdien filosofien har, eller kan ha, i skolen. Derfor skifter Bøyum fokus fra at filosofien er nødvendig for å utvikle refleksjon, tanken og kritisk tenkning hos elever, til at filosofien om få en klar definert rolle i skoleverket. Bøyum peker på at den rollen filosofi skal ha i skolen må ha inkorporert en reaksjon til en eventuell radikal kritikk av filosofi, som kommer av filosofi, eller til den skeptiske og tvilende dimensjonen av filosofi som kan virke destruktivt for elevene (Bøyum 2006: 14).

Et annet problem Bøyum peker på med Lipman går igjen tilbake til hans manglende standpunkt til filosofiens karakteristiske natur. Forholdet mellom det individuelle og universelle er et sentralt tema innen filosofi, som Bøyum mener Lipman overser. Lipman forstår filosofi vanligvis som en upartisk og objektiv søken etter sannheten gjort gjennom kriteriene han mener er vesentlige. Selv om erfaringer og eksempler fra elevene kan ta del i det spørrende fellesskapet som skal dannes, må de jobbe med de fra et standpunkt som er objektivt og løsrevet fra selvet. Dermed kan deltakerne i det spørrende fellesskapet sammenlignes med en dommer som skal observere objektivt og sørge for at alt skjer innenfor regelverket. Dermed gjør Lipman det individuelle selvet irrelevant innenfor konteksten; filosofi i skolen. Selv når diskusjonen er knyttet til selvet, er det noe som skal diskuteres upersonlig. Bøyum stiller derfor et utfordrende spørsmål til Lipman sin tradisjon. Skal alltid personlig erfaring med en personlig vinkling bli avvist i det spørrende fellesskapet (Bøyum 2006: 15)? Lipman mener med andre ord at personlig erfaring kun kan benyttes om det kan belyse en større filosofisk diskusjon ettersom Lipmans syn på filosofi er at ekte filosofi er universell og abstrakt. Bøyum er for så vidt enig i at filosofi skal til syvende og sist være nettopp universell og abstrakt, men kritiserer Lipman for hans manglende syn og fokus på forholdet mellom det universelle og individuelle. Bøyum kritiserer dette manglende perspektivet i lys av pedagogiske grunntanker og at selv om universell og abstrakt filosofi er målet, skal man gå direkte ditt, eller skal man ta med elevens personlige perspektiv for å forstå filosofiens personlige dimensjon. Elevene kan på den ene siden se verdien av å behandle et personlig spørsmål upersonlig, men allikevel er den personlige dimensjonen sentral i svarene som blir gitt og redegjørelsen som fører frem til et svar, også innen kriteriene Lipman stiller for at en filosofisk samtale skal finne sted (Bøyum 2006: 16-17).

3.3 Steinar Bøyum

Det er noe som heter didaktisk filosofi, hvordan man tenker om ulike fag, og hvordan man lærer bort i de ulike fagene. Det finnes derimot lite om filosofididaktikk og hvordan filosofien skal brukes i klasserommet. Det er etablerte diskurser og paradigmer knytte til didaktikk i andre fag, men filosofien er et område av religionsfaget i skolen det er rettet lite oppmerksomhet til. Når det først er snakk om filosofididaktikk er det fort gjort at det blir omtalt i en akademisk sammenheng, hvor man skal lære om filosofi, ikke og faktisk praktisere den (Bøyum 2006: 19). Dette er noe som kan sees på kompetansemålene for filosofi, livssyn og etikk som hovedområde 4 i faget religion og etikk på videregående skole. Der er det eksempler på at elevene skal lære om ulike typer filosofi fra ulike tider og fra ulike personer. Det er overraskende få kompetansemål³ som nevner noe om at elevens skal kunne drøfte, særlig når man tenker at filosofi skal være et fag hvor man skal utvikle egne tanker på en kritisk og reflekterende måte (Udir 2011: det integrerte mennesket). Når man ser på filosofididaktikk så må man ta en titt på hva filosofien formidler. Man må også undersøke hva den pedagogiske betydningen praktisk filosofi kan ha. Bøyum peker her på ulike perspektiver man kan forstå den pedagogiske betydningen til filosofi. Om man forstår den pedagogiske betydningen til filosofi på en ekstern måte har man allerede tatt inn en spesifikk oppfatning av hva faget filosofi innebærer. Dermed har man allerede en idé om de ulike empiriske konsekvensene med å praktisere faget. Om man forstår den pedagogiske betydningen til filosofi med et internt perspektiv ser man faget internt beslektet med selve naturen til filosofi. Dermed vil ulike aktiviteter gjennomført i klasserommet ikke nødvendigvis være filosofiske av natur om det ikke formidler den type utdanning som er knyttet til det interne perspektivet(Bøyum 2006: 19). Dette betyr at metoden man bruker i filosofididaktisk sammenheng ikke er nok til å definere opplegget som filosofisk ettersom at den naturlige kjernen av filosofi uteblir. Som Bøyum peker på i kritikken av Lipman er ikke det å tenke kritisk nok til å drive med praktisk filosofi. Det er ett av kriteriene, men ikke nok til å definere samtalen som filosofisk, særlig ettersom at kritisk tenkning kan oppstå i en hver dialog. Om man derimot ser på opplegget som en metode for å oppnå kritisk tenking og refleksjon på et internt nivå hos elevene er man mer nærliggende den filosofiske naturen. Ulempen med et slikt perspektiv på den pedagogiske betydningen av filosofi er at det er vanskelig for læreren å observere og vurdere en intern prosess hos elevene.

³ Se vedlegg 2 om kompetansemålene

Elevene som skal gjennom utdanning i filosofi skal møte på en didaktikk som ikke bare tar for seg den akademiske disiplinen filosofi er. Men det skal også ta for seg en type “hverdagsfilosofi” som innebærer refleksjoner alle mennesker til tider har. Utdanning er et annet begrep som utvides til å innebære noe mer. Intern filosofisk praksis som tar sikte for å stille spørsmålene nærliggende til filosofiens natur, og dermed prøver å påvirke elevenes interne refleksjoner. Dermed utvider utdanningsbegrepet til også implisitt å involvere danning knyttet til økt innsikt, kunnskap og forståelse (Bøyum 2006: 20). Denne prosessen er noe som kan bli omtalt som en reise i utvikling. Det som er spesielt med denne “reisen” er at den har et startpunkt, den har karakteristiske stadier og utfordringer som må overkommes, synspunkter kan endre seg underveis og det er et mål. Målet med filosofien er noe som ikke man nødvendigvis ser før man har kommet ditt (Bøyum 2006: 39-40). Transformasjonen som eleven går gjennom i denne perioden er ikke bare utvikling, men fremgang. Denne fremgangen er ikke eksklusiv innenfor filosofiske kategorier som moral og spørsmålet om hva som er godt. Fremgangen i utviklingen til elevene skjer også innenfor de kategoriene ettersom de er arbeidsområder det er rettet et søkelys mot, men viktigere er at det skjer en fremgang og utvikling i visdommen. Man ser ikke på samme måte på kunnskap. Man observerer, vet og innser noe man ikke gjorde før. Teorien sier da at Filosofisk utdanning vil med andre ord føre til at man ikke bare utvikler kunnskapen til elevene, men det fører også til en transformasjon av hvordan man bruker den, hvordan man ser på den og at man tenker gjennom hvordan man skal bruke den (Bøyum 2006: 40).

3.4 Bøyum om Platon

Hulelignelsen er en fortelling fra Platon om en gruppe mennesker som er fanget i en hule dypt under bakken. Fangene får bare se skyggekopier fra bål lyset, av hva som befinner seg i den virkelige verden og tror at det er ekte. En av fangene løsriver seg fra fangenskapet, snur seg og begynner å gå ut av hulen. Når han kommer ut av hulen blir fangen blendet av sollyset og klarer ikke å se hva som er rundt seg. Snart blir øynene tilvendt lyset og klarer å se de samme tingene som fangene har sett skyggeversjonen av, bare i ekte format. Når fangen har sett seg rundt går han tilbake til hulen for å fortelle de andre fangene om virkeligheten som befinner seg bak ryggen deres, bare for at de andre fangene dreper han (Svare 1997: 61-63).

Denne lignelsen peker Bøyum på som en allegori til filosofisk utdanning og viktigheten den type utdanning representerer. En allegorisk tolkning av hulelignelsen er at reisen ut av hulen og inn i lyset representerer den filosofiske utdanningen. En slik allegori er vanlig å gjøre med hulelignelsen, i lys av filosofisk utdanning. Ved å dele hulelignelsen inn i to deler som korresponderer til den ikke-utdannede og den utdannede sinnstilstanden, som er representert ved individet som kommer seg ut av hulen og der han går tilbake til. Bøyum peker derimot på at det faktisk er fem ulike stadier i hulelignelsen som er viktige for synet på den filosofiske utdanningen. Og en sann filosofisk utdanning kan ikke unngå å gå gjennom noen av stadiene (Bøyum 2006: 22).

Første stadiet i allegorien er når vi er på innsiden av hulen. Her er all kunnskap flyktig, tvetydig og umulig å presisere. Alt man kan si noe om er knyttet til sammenligninger, og en form for relativisme hvor man ikke kan si noe om hva som er sant. Derfor blir den epistemologiske utfordringen at man ikke har noen forutsetninger eller fremgangsmåte for å si noe om sann kunnskap i det første stadiet av allegorien. Bakgrunnen for denne tilstanden er at mennesket i stor grad vurderer hver situasjon som en enkeltstående og separat hendelse. Når man vurderer hver enkel handling mister man et større perspektiv, og man ser ikke etter hva som er bakgrunnen for vurderingen. Dette gjør at vi ikke får innsikt i naturen, eller vesenet som Aristoteles ville kalt det, til temaet. Dermed får man ikke det større bildet som er med på å gjøre mennesket mer innsiktsfullt (Bøyum 2006: 22). Det andre stadiet i hulelignelsen som Bøyum peker på er den mysteriøse gnisten som fører til at vi reiser oss opp og beveger oss vekk fra huleveggen. Det er rettet mot starten av reisen som initieres av en som tvinger individet til å reise seg og snu seg vekk fra huleveggen for å gå mot dagslyset. Platon peker ikke på hvem som initierer denne utviklingen eller hvordan, men det er en respons til en stimulus, som foregår ved at individet reiser seg opp for å starte veien på filosofisk utdanning (Bøyum 2006: 23). Det tredje stadiet i den allegoriske tolkningen av hulelignelsen er trusselen som oppstår ved å møte de avanserte refleksjonene over de filosofiske kategoriene ontologi, epistemologi, etikk, estetikk og logikk (Svendsen; Säätelä 2007: 17). Ved å delta i diskusjoner og refleksjoner over disse filosofiske grenene kan individene møte på en utfordring av det eksisterende verdens- og selvilde. Det øyeblikket fangen i hulen kommer ut i dagslyset for første gang, og ikke klarer å se direkte på sola representerer denne utfordringen av eget verdensilde. I det øyeblikket man opplever denne utfordringen og man ikke ser ting klart er det en fare for å få et negativt møte med filosofi hvor filosofien bidrar mer til forvirring enn

klargjøring av tankene. For å unngå denne skjebnen må vedkommende bli holdt fast i stadiet til øynene har tilvendt seg lyset fra sola (Bøyum 2006: 23-24). Det fjerde stadiet er også det filosofiske toppunktet i tolkningen av hulelignelsen. Når individet kan observere naturen og sola rundt seg uten å bli blendet er dette et symbol for å ha realisert seg selv innen filosofisk utdanning. Man klarer å ha et åpent sinn for å se kausale forhold og selve vesenet i objektene rundt seg. Det betyr ikke at det fjerde stadiet representerer at man oppnår en altomfattende kunnskap, men at man har en filosofisk tilnærming til omgivelsene rundt seg. Det femte og siste stadiet i Bøyums allegoriske tolkningen av hulelignelsen er når filosofen går tilbake til hulen. Hulen representerer da samfunnet som består av individer som har en relativistisk holdning til omgivelsene og har et syn på at hver eneste situasjon må vurderes partikulært. Filosofen må derfor foreta nedstigningen tilbake til hulen hvor han må tilvenne seg mørket rundt seg, men allikevel huske at han vet sannheten om det er som er det rettferdige, sanne og skjønne. På den måten er filosofens oppgave å prøve og lede andre ut av hulen å tenne samme gnisten som engang ble startet hos han (Bøyum 2006: 24-25).

Platon identifiserer sammenhengen mellom filosofi og utdanning på bakgrunn av at han definerer filosofi som et dypt lidenskapelig ønske om å lære (Platon, Staten VII: 518c-d). Platon definerer med andre ord genuin filosofi, som en type utdanning, dette kan man se i lys av den allegoriske tolkningen av hulelignelsen som representerer utdanningen og hvilke kvalifikasjoner og utfordringer man møter. Videre definerer Platon genuin utdanning som en motsetning av kunnskapsakkumulering, men heller en type filosofi hvor den sanne kunnskapen handler om å bruke den rasjonelle sammenhengen til å se årsakssammenhenger og «vesenet» til objekter. Dermed blir filosofi og utdanning svært nærliggende konsepter i Platons øyne hvor utdanning er noe mer enn akkumulering av kunnskap, men nærmere en refleksjon over kunnskapen man besitter. I denne sammenhengen blir «jeget» satt i en utviklingsprosess som er representert som reisen individet fortok i hulelignelsen, som igjen fører til at utdanning i Platons øyne er en form for filosofi (Bøyum 2006: 21). Dette kommer frem ved Platons perspektiv på at det mest prominente aspektet ved utdanning, handler om en konvertering av holdninger og ikke akkumuleringen av kunnskap. Utdanning handler i likhet med filosofi om hvordan man bruker det man vet, og hvordan man bruker denne kunnskapen i praktiske situasjoner for å vurdere handlingsmønstre og om kunnskapen man besitter er sann. Konvertering av holdninger er knyttet til nettopp dette synet. At man ikke søker ny kunnskap, men utvikler og utfordrer eksisterende erkjennelser. Når man har konvertert holdningene fra å

se på det partikulære til det universelle gjør dette noe med “jeget” ettersom den filosofiske utdanningen er med på å transformere hele personen, som det ble tolket i hulelignelsen (Bøyum 2006: 25-26). Et annet prominent aspekt ved filosofisk utdannelse er forberedelser (Platon, Staten VII: 536 d-e). Det som menes med forberedelser i denne sammenhengen er ikke at man skal forberede seg til et filosofisk tema som skal diskuteres, men at man er forberedt med en spesifikk grunnopplæring. I antikkens Hellas besto denne grunnopplæringen av blant annet: Fysisk trening, studie av musikk og poesi, men også matematikk, geometri og aritmetikk (tall-lære). Forberedelsene har som hensikt med å fylle individene med kunnskap som skal brukes gjennom filosofiske studier. Forberedelsene er også viktig ved at elevene gjennom studiet av andre ting vil undre seg over de ulike inntrykkene de møter gjennom fagene. Denne undringen vil igjen føre til at elevene selv leter etter svaret på spørsmålet, som kanskje kan fungere som gnisten man opplever i andre stadiet av Bøyums allegoriske tolkning av hulelignelsen (Bøyum 2006: 26-27).

Teoriene/teoretikerne som er redegjort for her har mye å si for utgangspunktet for en del filosofididaktikk. Den sokratiske samtalen er svært utpreget som fremgangsmåte i den praktisk pedagogiske løsningen i klasserommet for filosofi delen av religionsfaget. Det er også sentralt i tanken om hvordan man skal forholde seg til elevene mens man underviser om filosofi. Hva slags utgangspunkt kommer jeg som lærer inn i klasserommet med, og hvilken metode bruker jeg for å formidle fagkunnskap som skal dekke kompetansemålene, samtidig som jeg ivaretar filosofifagets undrende natur. Teoriene som er redegjort for, skal være et verktøy i utformingen av undervisningen. Hvor hensikten med undervisningen skal være å svare på om teoriene stemmer overens med problemstillingen, om elevs opplevelse av filosofi i den videregående skole.

4.0 Samfunnsvitenskapelig datainnsamlingsmetode

Dette kapitlet har til hensikt å se på datainnsamlingsmetodens styrker, svakheter og tilnæringsmåter. utfordringer knyttet til validitet og reliabilitet av prosjektet skal gjennomgås, og etiske dilemmaer knyttet til datainnsamlingen og forskningsprosjektet skal belyses. Metodedelen vil i stor grad fungere som en reflektert gjennomgang av valgene som er tatt gjennom prosjektets utvikling fra problemstilling til datainnsamling og analyse. Først vil foreta en analyse av problemstillinger, før ulike prinsipper som er sentrale for valgene som ble gjort for prosjektet skal gjennomgås. Deretter vil jeg se på fordeler og ulemper knyttet til

valget av datainnsamlingsmetode, før forskningsprosjektets validitet og reliabilitet skal vurderes. Jeg vil til slutt foreta en gjennomgang av etiske problemstillinger knyttet til prosjektet.

Bakgrunn for valg av innsamlingsmetode fører til flere interessante problemstillinger. Metode handler om hvilke framgangsmåter man bruker for å kartlegge virkeligheten. Forskingen i denne avhandlingen er basert på egne elever som allerede legger en del føringer for utformingen av datainnsamlingsmetode.

4.2 Analyse av problemstilling

Forskningsspørsmålet som skal undersøkes må analyseres for å forklare hvordan man har valgt metode, forskningsdesign og utvalg. Dette avsnittet vil omhandle å analysere egen problemstilling for å forklare hvordan utformingen av datainnsamlingen fant sted. I kombinasjon med teoretisk bakgrunnskunnskap om ulike aspekter ved samfunnsvitenskapelig datainnsamlingsmetode er dette nødvendig for å kunne si noe om validiteten og reliabiliteten til undersøkelsen. Forskningsspørsmålet er som følger:

«Hvordan opplever elever i den videregående skole å arbeide med praktisk filosofi? Og hvilke didaktiske og pedagogiske faktorer påvirker elevens opplevelse av filosofi, i faget religion og etikk på VG3?»

I denne problemstillingen skal undersøkelsene foretas blant elever i den videregående skolen, hvor deres opplevelse av fagfeltet er i søkelyset. For å forstå elevenes opplevelse, må begrepet «opplevelse» defineres operasjonelt. En operasjonell definisjon av et konsept er med på å definere for eksempel et begrep i sammenhengene til en studie (Berg; Lune 2012: 39). Dette er et sentralt poeng i forhold til at opplevelse er et begrep som er holdt åpent, med tanke på at perspektivet og forståelsen til respondentene er så sentral (Berg; Lune 2012: 8). Derfor begrenser jeg ikke definisjonen av opplevelse i lys av en positiv eller negativ beskrivelse av en hendelse. Opplevelse står fritt i henhold til hvordan elevene selv beskriver filosofi som respondenter. Den kontekstuelle rammen som ligger til grunn for undersøkelsen er skolevesenet og utdanningsinstitusjoner. Derfor kan det være hensiktsmessig å undersøke om dette kan være med å påvirke opplevelsene elevene har til filosofi. På grunn av rammene som kan være sterke påvirkningsfaktorer, kan dette implementeres inn i forskningsspørsmålet for å undersøke om pedagogiske konsepter er med på å påvirke opplevelsen til elevene.

Den utformede problemstillingen har en deskriptiv natur hvor man etterspør en beskrivelse fra respondentene. En deskriptiv problemstilling er interessert i å beskrive et fenomen, som i dette tilfellet vil være elevenes opplevelse av filosofi. Deskriptive problemstillinger er også ofte tidsavgrenset og dermed også begrenset til å kunne si noe om fenomenet som undersøkes når det er forsket på (Jacobsen 2005: 75). Utgangspunktet vil derfor være i respondentens gjengivelse og forklaring av egen sinnstilstand gjennom perioden som er relevant. Årsaken til at problemstillingen er utformet med en deskriptiv undertone, er at det vil være vanskelig å kunne si noe om årsakssammenhenger (kausalitet) uten å ha en beskrivelse av fenomenet med konkret informasjon over lengre tid om hvem som skal undersøkes (Jacobsen 2005: 76-77). På bakgrunn av avhandlingens omfang blir det mer hensiktsmessig å gjennomføre en deskriptiv problemstilling. Det mangler tilgang til mye informasjon om elevene som hadde vært nødvendig for å kunne svare på slike kausale spørsmål som nevnt over.

4.3 Teoretisk bakgrunn for valg av metode

4.3.1 Ontologi og Epistemologi

Ontologi er et begrep fra filosofien som brukes til: «Å si noe om hvordan ting egentlig er». Ontologi handler med andre ord om hvordan virkeligheten ser ut, og om hvilke mekanismer i samfunnet som gir en forståelse om hvordan verden faktisk ser ut (Jacobsen 2005: 24-25).

Epistemologi er en filosofisk retning som arbeider rundt spørsmål som «læren om kunnskap». Hvordan- og i hvor stor grad kan man tilegne seg kunnskap om virkeligheten. Epistemologi baserer seg også på hvordan man finner fram til denne kunnskapen (Jacobsen 2005: 25-26). Temaet er knyttet til hvordan man oppfatter empiri og hva slags sansedata som kan defineres som akseptabel kunnskap. Spørsmålet om hva som er akseptabel kunnskap og hvordan man skal tilnærme seg kunnskapen er essensiell til epistemologi (Bryman 2012: 27).

4.3.2 Positivism eller hermeneutikk

Den positivistiske tilnærmingen til samfunnsvitenskapelig metode baserer seg rundt mange av de samme ideene som naturvitenskapen. Dette fører til at positivismens ontologiske grunntanke er at det eksisterer lovmessigheter i sosiale systemer og hvordan mennesker

samhandler. Forsknings spørsmål med et ontologisk-positivistisk utgangspunkt er ute etter å avdekke slike lovmessigheter.

I den epistemologiske vitenskapstradisjonen baserer positivisme kunnskapen i at den objektive virkeligheten kan studeres på en objektiv måte. Dette har bakgrunn i utgangspunktet positivistene hadde til at alt av data kan samles inn empirisk ved hjelp av sansedata. Dette gjelder også sosiale systemer og mennesker. Dette fører til at kvalitative datainnsamlingsmetoder som intervju og gruppeintervju blir sett på som upålitelig data, om det tar utgangspunkt i respondentens personlige opplevelser. (Jacobsen 2005: 26-27).

Den hermeneutiske tilnærmingen bruker en mer fortolkende metode for å si noe om virkelighetens oppbygning og anerkjenner respondentenes opplevelse inn i den fortolkende konteksten. Hermeneutikken baserer metoden sin på at virkeligheten er kontekstuell og tidsavgrenset. Denne retningen innen fagtradisjonene ontologi og epistemologi kritiserer positivismen for å forske på tenkende individer på samme måte som man forsker på «døde» ting som atomer og partikler. Hermeneutikken opererer med et utgangspunkt om at mennesket reagerer på ny kunnskap og har mulighet til å endre atferd på en måte naturlovene ikke har mulighet til. Innen hermeneutisk ontologi blir dermed kunnskap mer unik, og man går vekk fra tanken om generelle lovmessigheter til en forståelse av det spesielle og unike (Jacobsen 2005: 25).

Den hermeneutiske tilnærmingen til epistemologi baserer seg i tanken om at det er meningsløst og snakke om en én objektiv virkelighet av generelle lovmessigheter. Den hermeneutiske/fortolkende tradisjonen innenfor epistemologi mener at det finnes mange ulike forståelser av en situasjon. Derfor legger forskere innen denne tradisjonen økt fokus på opplevelsen og tolkningen respondentene har på en gitt situasjon. Forskingen må forstås ut i fra konteksten man befinner seg i, noe som igjen fører til at lovmessigheter vil være vanskelig å slutte ettersom konteksten kan variere og det som forskes på er situasjonsavhengig og påvirkes av mange ulike faktorer. Derfor vil en forsker innen for hermeneutikken basere sin kunnskap om virkeligheten i subjektet, og subjektets innsikt og forståelse av fenomenet som blir forsket på (Jacobsen 27-28).

Med tanke på hvordan positivismen og hermeneutikken forholder seg til ontologi og epistemologi, vil den hermeneutiske forskningstradisjonen være en god posisjon med forhold til problemstillingens ordlyd. Ettersom undersøkelsen i stor grad er ment til å beskrive elevenes egen opplevelse i lys av deres egen beskrivelse, er dette en form for kunnskap som ikke er sansedata alene. Samtidig vil fortolkningen bli enda sterkere ettersom det også gjennomføres en deltakende observasjon hvor mine egne opplevelser av deres oppførsel, skal settes i lys av elevenes egen beskrivelse av opplevelse med filosofi. Dette fører til at forskningsspørsmålet i denne avhandlingen ikke er kompatibelt med den positivistiske innfallsvinkelen til epistemologi og ontologi

4.3.3 Induktiv eller deduktiv tilnærming

Diskusjonen om induktiv eller deduktiv tilnærming til datainnsamlingsmetoden handler om hvilken strategi man bruker for å kartlegge virkeligheten man forsker på. Den deduktive tilnærmingen går ut på at man bruker eksisterende teori for å danne et spørsmål man tester mot empirien. Man bruker denne teorien som et utgangspunkt for empirisk datainnsamling som skal bekrefte eller avkrefte det teoretiske utgangspunktet. Man går med andre ord «fra teori til empiri». Denne datainnsamlingsmetoden kan kritiseres for at den får et snevert syn på hvordan man analyserer dataen. Kritikken går på at deduktiv metode kan føre til at forskeren bare ser etter informasjonen som forskeren finner relevant, som igjen kan føre til at forskeren finner tendensene som støtter forventningene. (Jacobsen 2005: 28-29).

Alternativet til en deduktiv tilnærming kalles en induktiv metode som starter i empirien, for så å danne en teori. Bakgrunnen for en slik datainnsamlingsmetode baserer seg i et ideal om at forskeren skal ha et åpent sinn for å samle inn all relevant informasjon. Deretter systematiserer informasjonen for å danne en teori. Dette er en tanke som stammer fra «*grounded theory*», hvor idealet er at teoriene skal dannes ut fra det som blir observert. (Jacobsen 2005: 29). Kritikken mot induktiv metode kommer fram med at mange fra den motstående tradisjonen mente det var umulig og naivt å gå inne i en forskningssituasjon med et åpent sinn, i tillegg baserte de seg på forskning fra psykologien som sier at mennesket ikke har kapasitet til å bearbeide all informasjon man møter (Jacobsen 2005: 35).

Til tross for at kritikken mot deduktiv metode kan sies å være svært treffende er det allikevel en tilnærming som brukes i denne avhandlingen. Denne avhandlingen har et teoretisk utgangspunkt i blant annet Lipman og Bøyum, som peker på at filosofi med barn gir mange nyttige verktøy og vil berike skolen. Det som skal forskes på i denne avhandlingen er elevenes egen opplevelse. Dette fører til at det er et teoretisk utgangspunkt for oppgaven og dermed er fokuset under dataanalysen å finne informasjon som skal svare på dette spørsmålet.

4.3.4 Holisme eller individualistisk tilnærming

Hvordan man skal forstå dataen som kommer fra respondentene må forstås ut i fra valgene forskeren tar, knyttet til en holistisk eller individualistisk tilnærming til datamaterialet. Den individualistiske tilnærmingen mener at individet er den eneste fornuftige analyseenheten, og dermed den viktigste datakilden gjennom det de sier eller gjør. Individet er også utgangspunktet for å forstå mer avanserte og komplekse fenomener gjennom en summering av enkeltindividenes respons i forskningen. (Jacobsen 2005: 29-30).

Holisme tar derimot utgangspunkt i at fenomener og tilbakemeldinger fra individer må forstås i et samspill med situasjonen man befinner seg i. Den holistiske tilnærmingen ser på helhetsbilde hvor individ og kontekst må sees i en sammenheng. Observasjon er en metode som blir brukt mye med en slik tilnærming fordi man ser respondentene i en relativt naturlig setting, og kan forske på atferden i et holistisk bilde (Jacobsen 2005: 30).

Denne avhandlingen setter tidlig premisset om at situasjonen må forstås ut i fra den pedagogiske konteksten som situasjonen befinner seg i. Den andre delen av forskningsspørsmål spør også etter hva som er med på å påvirke opplevelsen elevene har om filosofi. Dette gjør at den holistiske tilnærmingen blir brukt i dataanalysen og at bakgrunn av en forståelse om at fenomenet må bli sett i en større sammenheng enn enkeltindividets respons. Viktigheten bak individets respons er sentralt, men det holistiske paradigmet står mer sentralt.

4.3.5 Nærhet eller distanse til forskning

Som et resultat av positivismens ideal om at man skal studere den objektive virkeligheten fører dette til en diskusjon om avstanden man skal ha til fenomenet som forskes på. Den ene

siden sier at forskeren skal være såpass på avstand at den virkeligheten som studeres ikke skal forstyrres av forskeren. Det understrekes innenfor dette idealet at det skal være et skille mellom forskeren og fenomenet som undersøkes, som skal være så tydelig at en annen forsker kan kunne gå inn å foreta samme undersøkelse og få samme resultat. Problemet med et slikt ideal om avstand er at det alltid vil foreligge en kontakt/relasjon mellom forsker og forskningsobjekt. Forsknings-/undersøkelseeffekt vil som oftest være en faktor som spiller inn fordi forskningsobjektet alltid vil vite at vedkommende blir forsket på. De som er kritiske til denne tilnærmingen til forskningsmetoden understreker også at forskeren ikke vil ha samme mulighet til å gå dypere inn i den enkelte sin forståelse av mekanismene som eksisterer. Dermed er motsatsen til avstand, nærhet. De som støtter seg til et nærhetsideal under datainnsamlingen mener at det er forskerens oppgave å forstå forskningsobjektet ut i fra deres egne premisser. Dette vil ifølge tilhengerne av nærhetsidealet gi økt innsikt i forskningsobjektets forståelse av virkeligheten og fordi de mener at forskerens personlige verdier alltid vil være en faktor i undersøkelsen som gjør at den aldri vil være nøytral. Derfor mener det at avstand til forskningsobjektet ikke er nødvendig for å få valid data (Jacobsen 2005: 30-31).

Distanse til respondentene vil i dette tilfellet være relativt umulig. Forskningen foregår på egne elever som gir forskningssituasjonen en umiddelbar nærhet, relasjon og bekjentskap. Denne nærheten brukes som en styrke, ettersom man har en generell opplevelse av elevenes faglige ambisjoner. Dette gjør at det foreligger en større innsikt i elevenes normale aktivitets- og faglige nivå, slik kan man også ha mulighet for å observere økt- eller minsket engasjement fagområdet filosofi. Elevene var heller ikke nevneverdig påvirket av undersøkelseeffekter siden forespørselen om deltagelse i undersøkelsen kom svært tidlig, og deres skolehverdag ikke var påvirket av den, ettersom det var en slikt nærhet gjennom elev-lærer relasjonen.

4.4 Undersøkellesdesign og hvilke tilnærminger som er valgt

Den deskriptive problemstillingen og bakgrunnen i at respondentene er egne elever gjør at man ikke får en like god mulighet til å foreta en ekstensiv (bredde) undersøkelse. At analysen av problemstillingen også fremhever den som beskrivende, gjør at man må foreta en intensiv (dybde) studie med få respondenter for å fokusere på hva som påvirker fenomenet (Jacobsen 2005: 87). Hensikten med å foreta en intensiv undersøkelse er å få fram flest mulig nyanser og

detaljer som mulig. Hva som påvirker elevens opplevelse og hva slags faktorer som spiller inn er det som skal undersøkes. I intensive forskningsdesign vektlegges verdien av respondentens forståelse og fortolkning av fenomenet. Samtidig er det også sentralt å se på konteksten respondenten befinner seg i. Intensive forskningsdesign har også potensialet til å få en helhetlig forståelse av forholdet mellom respondenten og konteksten som foreligger. I denne avhandlingen sitt tilfelle er det derfor interessant å se hvordan eleven selv opplever filosofi, og om konteksten som eksisterer rundt situasjonen har noe å si for opplevelsen til eleven (Jacobsen 2005: 89-90).

Mikro-etnografi er et undersøkelsesdesign som kan passe godt i denne forskningssammenhengen. Mulighetene for en full skala etnografi er svært begrenset ettersom de foregår over svært lang tid, med mange respondenter ofte i et komplekst sosialt system som organisasjoner eller samfunn (Bryman 2012: 433). Mikro-etnografi innebærer et avgrenset syn på et spesielt felt innen en gruppe, som tillater at man ikke trenger å bruke så mye tid i gruppen for å avdekke spørsmålet. I dette tilfellet er det som skal undersøkes elevens opplevelse med filosofi. Dette er et tema som ikke strekker seg over en lengre periode enn en drøy måned. Mikro-etnografi gir muligheter for å undersøke et fenomen over en kortere periode, så lenge spørsmålet er lite nok (Bryman 2012: 433).

Derfor har avhandlingens undersøkelse en hermeneutisk bakgrunn knyttet til ontologiske og epistemologiske spørsmål, som bruker fortolkende egenskaper av respondentene i undersøkelsen. Videre er det viktig at det foreligger en holistisk bakgrunn for dataanalyse ettersom informasjonen, respondentene gir må forstås i lys av kontekst. Konteksten er i tillegg viktig for å besvare delen av problemstillingen som er knyttet til pedagogisk kontekst. Kombinerer man vektleggingen på det holistiske, sammen med mikro-etnografi som undersøkelses design fører dette til at man vil ha en naturlig nærhet til respondentene.. En intensiv mikro-etnografi vil heller ikke fungere optimalt med en kvantitativ undersøkelse, ettersom det er et intensivt undersøkelsesdesign som er ute etter dybdeinformasjon fra få respondenter (Jacobsen 2005: 88). Derfor vil datainnsamlingsmetoden være av en kvalitativ natur. Dette valget fører til at det i liten grad vil kunne sies å være generaliserende og representativt for en større befolkning. Men i situasjoner hvor det i stor grad er lignende variabler kan man si noe mer representativt. Hensikten er heller ikke nødvendigvis bare å avdekke om opplevelsen er lik for alle, men også å etablere hvilke variabler som er viktige for

at opplevelsen til elever på videregående skolen skal være positiv til filosofi (Jacobsen 2005: 130).

4.5 Kvalitativ eller kvantitativ datainnsamlingsmetode

Diskusjonen om kvalitativ eller kvantitativ tilnærming til metode, handler om hvilke metode man bruker for å samle inn data. Kvantitativ metode går på innsamlingsmetoder og instrumenter som kan gi oss svar på et fenomen i form av tall, mens kvalitative metoder handler om at innsamlingsmetodene og instrumentene skal gi oss et svar i form av ord (Jacobsen 2005: 31). Kvalitativ metode skiller seg fra kvantitativ blant annet ved at konklusjonen ikke nødvendigvis skal være representativt. Utvalget blir ofte for lite til å kunne si gjennomsnittlig om et samfunn. Det som heller skal være under lupen er hva slags mønster som kan oppstå i ulike situasjoner, som er med på å påvirke ulike situasjoner i en bestemt retning. (Berg; Lune 2012: 8). Dette gjøres vanligvis med observasjon av deres naturlige situasjon. Eller gjennom dybdeintervjuer hvor informanten har mulighet til å utdype egne refleksjoner om hendelser eller fenomener (Jacobsen 2005: 31).

Den kvalitative datainnsamlingsmetoden er å foretrekke i denne undersøkelsen ettersom det er elevenes egen beskrivelse av «opplevelsen», som er informasjonen det er ønsket skal komme fram. Det er ønsket at denne beskrivelsen skal komme fram uten store begrensninger fra forskerens egne spørsmål. De kvalitative datainnsamlingsmetodene som er valgt til denne undersøkelsen er etnografi/deltakende observasjon og dybdeintervju.

4.5.1 Deltakende observasjon/Mikro-etnografi

Denne datainnsamlingsmetoden går ut på at forskeren går inn i et miljø for å delta på lik linje med forskningsobjektene, over en viss periode. Som forsker har man valgt mellom å gå inn i forskningsmiljøet med en åpen eller skjult status som forsker (Bryman 2012: 433-435). Hver av tilnærmingene med egne styrker og svakheter. Noen av fordelene «den skjulte forskeren» møter er en relativ enkelt tilgang til forskningsobjektene, og undersøkelseeffekten minimaliseres. Men det vil alltid være etiske avveininger man tar gjennom en forskningsprosess. Som en skjult forsker bryter man med to forskningsetiske prinsipper: Utgivelse av fritt informert samtykke, og det innebærer å bedra andre mennesker (Bryman 2012: 436).

Den rollen som ble inntatt i undersøkelsen tilhørende denne avhandlingen er hva Bryman kaller deltakende observasjon. I denne undersøkelsen ble forskningen gjennomført på egne elever fra et lærerperspektiv, hvor elevene ble informert og gav samtykke på at de ble forsket på. Det kom også forespørsel til elevene om de var villige til å gjennomføre et dybdeintervju mot slutten av året for å få mer intensiv data om forskningsspørsmålet. Ved å forske på egne elever gav det en stor nærhet til respondentene og det gav muligheter til å delta i klasseromssituasjonen på en måte som gjorde at samhandling med respondentene alltid var tilstede. Måten forskningsprosessen ikke var et fullt medlemskap var gjennom rollefordelingen: Elev-lærer. Derfor vil forskningen gjennom observasjonen alltid bære preg av at man ikke opplever, og er til stede, gjennom elevenes egen kommunikasjon om undervisningen med hverandre. Derfor vil man ikke ha hundre prosent tilgang til all potensiell informasjon, og derfor være avhengig av å gjennomføre et dybdeintervju i etterkant for å bekrefte eller avkrefte egne observasjoner gjennom forskningen (Bryman 2012: 442) som foregikk gjennom hele skoleåret. Den deltakende observasjonen foregikk gjennom hele skoleåret, men med intensivert fokus i perioden hovedområdet filosofi var på agendaen for undervisningen. Dette er en form for mikro-etnografi hvor fokuset i små forskningsprosesser som avhandlinger, har en avgrenset spissformulering til et spesifikt tema (Bryman 2012: 433).

4.5.2 Intervju

Dybdeintervjuet er svært utbredt innen kvalitativ forskning, blant annet pga. metodens fleksibilitet. Ustrukturert og semi-strukturert intervju er de forskjellige formene man kan bruke intervjuet på i kvalitativ forskning. Videre vil terminologien kvalitativ intervju bli brukt for å sammenfatte begge disse formene (Bryman 2012: 470).

I et ustrukturert intervju er idealet at respondenten skal snakke mest mulig uten at forskeren stiller mange spørsmål. Respondenten har stor frihet til å svare på hvilken måte vedkommende ønsker, mens forskeren følger opp punkter man vil undersøke videre underveis som intervjuet forløper. Denne innsamlingsmetoden er slående lik en samtale, der temaet for samtalen er satt, men utviklingen av den er relativt fri avhengig av hva respondenten ønsker å snakke om. Det semi-strukturerte intervjuet har en mer omfattende liste over samtaleemner som er referert til som en intervju-guide. I intervju-guiden er samtaleemnene mer spesifikke

enn i det ustrukturerte intervjuet, med et mer spissrettet fokus på hva man ønsker besvart. Til tross for dette har allikevel respondenten stor frihet til å svare på den måten vedkommende ønsker. Samtidig så er ikke intervju-guiden en fastsatt mal som må følges i rekkefølge, og spørsmål som dukker opp underveis er også noe som kan undersøkes av forskeren (Bryman 2012: 471). I begge tilfeller er det kvalitative intervjuet fleksibelt og med stor fokus på respondentens opplevelse og refleksjoner knyttet til situasjonen. I motsetning til positivistisk tankegang om at kun det observerbare er det som kan omtales som data, står intervjuprosessen i større sammenheng med en hermeneutisk tankegang som hvor fortolkningene til respondenten også er sentral (Bryman 2012: 471). Tankene til respondenten er det vanskelig, om ikke umulig å observere ut fra adferd. På den måten er det kvalitative intervjuet en fin metode å bruke for å avdekke elementer som er observasjonsresistente. Gjennom det kvalitative intervjuet kan man også dekke et større område av forskningsspørsmål siden man kan spørre om flere aspekter uten å påvirke hverdagen til respondenten, man kan også ha et spissrettet fokus ved å intervju innenfor et visst tema (Bryman 2012: 493-496).

Metodetrianguleringen av deltakende observasjon og kvalitativt intervju gir mange fordeler og mye potensielt god informasjon. Gjennom metodetriangulering kan det bidra til at man får mer informasjon om samme tema fra ulike perspektiv. Mikro-etnografien som ble gjennomført representerer et synspunkt, mens andre måter å se samme situasjon på kan komme frem gjennom intervjuene (Berg; Lune 2012: 5-6). Metodetrianguleringen gjør også at utvalget av respondenter kan gjøres på bakgrunn av den deltakende observasjonen. Det kan være lettere å finne riktige respondenter til å undersøke forskningsspørsmålet.

4.5.3 Utvalgsstrategi

Utfra dette ble det foretatt et strategisk utvalg i hvem som skulle intervjues i denne avhandlingen. Det strategiske utvalget ble valgt ut i fra muntlig aktivitetsnivå i undervisningen. Dermed er utvalget som skal si noe om opplevelsen av filosofi i den videregående skolen de som var aktive i timen, slik at man muligens kan få noen svar på hva som gjorde dem aktive (Johannessen; Tufte; Christoffersen 2010: 106). Nærheten til respondentene som ble gjort gjennom den deltakende observasjonen gjorde det mulig å avdekke hvem som var aktive og potensielle intervjukandidater i et strategisk utvalg. Videre

gjør lærer-elev rollen at respondentene ikke tenker over at de blir forsket på, noe som gjør at undersøkelseeffekten vil minke.

4.6 Reliabilitet

Reliabilitet handler om pålitelighet og hvor nøyaktig forskningsprosjektet og undersøkelsens data er. Reliabilitet vurderes også ut i fra hvilke data som blir brukt, måten den samles inn og hvordan forskeren bearbeider dataen. Det er mulig og teste reliabiliteten blant annet ved at andre forskere undersøker samme fenomen og får et likt resultat, eller tilnærmet likt resultat, noe som omtales som «interreliabilitet» (Johannessen; Tufte; Christoffersen 2010: 40). Å sikre en reliabiliteten til en undersøkelse er meget vanskelig ettersom data er avhengig av hva som er i fokus og forforståelsen til forskeren. Forforståelsen vil ofte være med å prege hva- og hvordan forskeren observerer hendelsene rundt seg, og det vil være med å prege hvordan dataen blir analysert og hvilken informasjon som blir vektlagt. Fokuset til forskeren som kommer fram gjennom forskningsspørsmålet vil i mange tilfeller være med på å påvirke forforståelsen og fortolkningen i ytterligere grad (Johannessen; Tufte; Christoffersen 2010: 38). I denne undersøkelsen vil det være vanskelig å sikre høy reliabilitet ved å se på prinsippet om interreliabilitet for det er mange faktorer som er situasjonsbestemt. Situasjonsbestemte faktorer er blant annet lærers personlighet og metode, elevenes motivasjon, modenhet og interesse og at elevene vil forlate skolen etter skoleåret er omme. Dette er noen av faktorene som påvirker og svekker interreliabiliteten til en undersøkelse med et slikt forskningsspørsmål. Men det er andre punkter som kan sikre nøyaktige og pålitelige data. Ved å behandle datamaterialet på en ryddig måte og holde orden på faktorene som påvirker situasjonen vil man kunne sikre en form for nøyaktighet og pålitelighet ved undersøkelsen (Larsen 2007: 80-81). Ved å sørge for at dataanalysen som er implementert i drøftingskapittelet er satt i riktig sammenheng og gjengir fenomenet nøyaktig vil det være en form for reliabilitet ved denne undersøkelsen. Metodetriangulering er noe som skal styrke reliabiliteten og validiteten til undersøkelsene som er gjort. Intervjuene som er gjennomført skal tolkes gjennom observasjoner gjort i undervisningstimene (Larsen 2007: 81).

4.7 Validitet

Validitet handler om gyldighet til funnene som er gjort. Videre er validitet knyttet til om konklusjonene en undersøkelse foretar, er nærliggende mot fenomenet som er forsket på og

samsvarende med dataen som er samlet inn (Bryman 2012: 47). Man skiller mellom intern-, ekstern- og begrepsvaliditet. Begrepsvaliditet dreier seg om relasjonen mellom de konkrete dataene som blir innsamlet, og fenomenet som forskes på. God begrepsvaliditet måles derfor etter i hvor stor grad dataen undersøkelsen gir har mulighet til å svare på hva som skal forskes på (Johannessen; Tufte; Christoffersen 2010: 69-71). Intern validitet vurderes ut i fra om forskeren har beskrevet fenomenet på en riktig måte ut i fra funnene som ble gjort i undersøkelsen. Om forskeren har gjort gode valg i henhold til datainnsamlingen, for eksempel at dataen kommer fra førstehåndskilder (Jacobsen 2005: 219-222). Ekstern validitet sier noe om overførbarhet til andre situasjoner. Ekstern validitet er tradisjonelt forbundet med kvantitative undersøkelser, og kvalitative datainnsamlingsmetoder har sjeldent hensikt å generalisere (Jacobsen 2005: 222).

I og med at ekstern validitet forsøker å si noe om overførbarhet til andre situasjoner, og å danne et representativt bilde er ikke dette noe denne avhandlingen treffer veldig godt på. Det er for mange varierende faktorer som er med på å påvirke undersøkelsen som tidligere er nevnt. Derimot er både begrepsvaliditet og den interne validitet god ettersom spørsmålene i intervjuet og fokuset for mikro-etnografien begge fokuserer mot å få svar på hvordan filosofi oppleves og hva slags pedagogisk sammenheng som er viktig for denne opplevelsen. I tillegg er undersøkelsens data kommet fra førstehåndskilder, og fenomenet som skal forskes på er belyst i samsvar med funnene. De nevnte funne gir også gode muligheter til å besvare hva forskningsspørsmålet spør etter i denne avhandlingen.

4.8 Etiske vurderinger

I sammenheng med at det er en åpen forsker rolle i den deltakende observasjonen, er det viktig at respondentene er klare over- og samtykker til at forskningen skal finne sted. Derfor er det sendt ut fritt informert samtykke til respondentene med informasjon om prosjektet. Det vil si at respondenten selv har mulighet til å nekte deltakelse i forskningsprosjektet (Jacobsen 2005: 44-46). I konteksten til denne avhandlingen er det et forhold mellom forsker og respondent som også er elev og lærer. Derfor har det tydelig blitt presisert at ingenting av det som gjøres i forbindelse med avhandlingen, er relevant for hverdagen som lærer og elev. Det eneste som skjer er at erfaringene fra hverdagen blir tatt inn i avhandlingen uten konsekvenser for deres krav til læreren. De kvalitative intervjuene ble avtalt til etter karakteren var satt, slik

at elevene skulle være trygge på at deres rolle som respondent ikke skulle påvirke karakterene. Det foreligger også et vern rundt privatlivet til respondentene i forhold til at de er garantert anonymitet som gjør at hverken navn eller skole som datainnsamling fant sted på vil bli nevnt.

5.0 Drøfting og dataanalyse

Gjennom observasjoner og intervjuer undersøkte jeg opplevelsen elevene hadde til filosofi. Dette skal settes i sammenheng med teori kapittelet, sekundærlitteratur og den pedagogiske konteksten. Det skal gjøres en drøfting av elevenes respons i undersøkelsen i sammenheng med eksisterende teori i fagfeltet.

Det som kom fram i intervjuene med elevene var at alle forbandt filosofi med tenking, undring og ulike grader av refleksjon. Noen forbandt filosofi med livsviktige spørsmål, en forbandt det med etikk og flere nevnte filosofer som Sokrates, Platon og Aristoteles. Dermed kan man si at utgangspunktet elevene hadde i forbindelse med begrepet filosofi var at det er en fagdisiplin som innebærer mye tenkning. En av elevene nevnte også at det er et fag som assosieres med spørsmål uten en gitt fasit. Forforståelsen av filosofi som en fagdisiplin som retter lys mot viktige spørsmål uten en gitt fasit kan settes i sammenheng med Schjeldrup, Olsholt og Børresen sin beskrivelse av filosofi med barn. At filosofiens hensikt er å stille nye spørsmål om kunnskap, eksistens og etikk. Ved å unngå harde, udiskuterbare fakta vil man kunne møte elevene i en verden hvor man undrer seg om ulike spørsmål knyttet til de ulike grenene av filosofi (Schjeldrup; Olsholt; Børresen 1999: 18)⁴. Samtidig som målsettingen var å unngå harde og udiskuterbare fakta, var det også et mål å stille filosofiske spørsmål rundt dagligdagse ting slik at det kunne settes i en kontekst elevene kjapt kunne relatere seg til. For å kunne kalle et spørsmål filosofisk mener Schjeldrup, Olsholt og Børresen at det må oppfylle to kriterier for å skille seg fra, retoriske, stilistiske og oppklarende spørsmål som alle har ulike kjennetegn. Det filosofiske spørsmålet må kunne belyse noe allment og de mulige svarene må ikke utgjøre absolutte og definitive løsninger, men heller prøvende og forsøksvise løsningsforslag (Schjeldrup; Olsholt; Børresen 1999: 61-62). De store filosofiske spørsmålene som meningen med livet, hva universet har blitt til av og hva det vil si å være lykkelig er alle gode spørsmål, men de kan være vanskelig for elever å relatere seg til i sin

⁴ Metafysikk, epistemologi, etikk, estetikk og logikk

virkelighetsoppfatning og forståelse. Innledningsvis i perioden vi hadde om filosofi forsøkte jeg meg på en annen type tilnærming. Jeg forsøkte å stille spørsmål som var mer virkelighetsnære elevene, og spørsmål som ikke var så dype av natur, men heller utviklet seg i den retningen. Bakgrunnen for undervisningsopplegget var at filosofi skulle være en form for lek med tankene innenfor klasserommets rammer. Og prøve å få noen svar på teorien om at alle evner å stille filosofiske spørsmål av natur, så lenge man har motivasjon og er nysgjerrig. Spørsmålet jeg stilte elevene var om forskjellen på varmt og kaldt. Dette spørsmålet er ofte belyst i Sokrates sin kamp mot Sofistenes relativisme. Hvor Sofistene forsøkte å argumentere på en måte hvor det var meningen å få rett i diskusjonen, og hadde et relativt syn på verden hvor det ikke var en universell sannhet, den kunne være subjektiv (Svare 1997: 34-39). Jeg ville forsøke å få til en filosofisk samtale rundt et svært hverdagslig spørsmål som ofte blir besvart på en relativ måte. Observasjonene som ble gjort i den undervisningstimen er at det er svært vanskelig å gjennomføre en filosofisk samtale hvor det er lett å gjennomføre en relativisering av svaret. Denne timen startet med en oppgave hvor forskjellene mellom kaldt og varmt skulle defineres. Dette kan ikke nødvendigvis kalles et klassisk filosofisk spørsmål, men det hadde til hensikt å avdekke elevenes egen erkjennelse rundt virkelighetsoppfatningen deres. Det er også viktig å gjøre et poeng ut av at kriteriene som blir pekt som sentrale for at noe skal defineres som et filosofisk spørsmål kan gi elever i VG3 en opplevelse av filosofi som svevende og lite håndfast. Dette er også noe som kom fram i noen av intervjuene. Når elevene selv opplever en diskusjon som meningsløs kan dette gjøre noe med motivasjonen for å delta. Om nytteverdien synker, og for mange er det ikke en personlig eller indre verdi knyttet til å delta i diskusjoner om slike spørsmål vil også motivasjonen for å delta i diskusjonen avta. Kombinerer denne opplevelsen av et tema med høy vanskelighetsgrad vil det være sannsynlig at det forekommer en form for relativisering for å gjøre det lettere å forstå seg på konseptet som blir diskutert, eller at man ikke er motivert til å anstrenge seg til nye tanker og ideer rundt tematikken.

Dialogen om forskjellene mellom varmt og kaldt hadde inspirasjon i en tekst om Sofistene som argumenterte at temperatur var relativt og avhengig av individets opplevelse. I denne samtalen med elevene forsøkte jeg å innta Sokrates sin rolle ved å sette i gang et tema, og la den utvikle seg fritt hvor jeg som lærer bare skulle stille oppfølgingsspørsmål av en undersøkende natur. For å gi diskusjonen et type formål måtte jeg også argumentere på en sofistisk måte hvor jeg relativiserte opplevelsen av temperatur med eksempelet om feber og

opplever å være kald under en dyne, og ved at man er varm når man er hypotermisk. Sofistenes metode for å diskutere brukte jeg for å ha et utgangspunkt for å sette i gang elevenes egne ideer rundt forskjellene mellom varmt og kaldt. Dette spørsmålet kan defineres som filosofisk ettersom det oppfyller kriteriene til Schjeldrup, Olsholt og Børresen om at det skal være allmenngyldig og at det ikke er en definitiv løsning på dette spørsmålet, men heller flere løsningsforslag. Og elevene kom med mange ulike løsningsforslag, men hver gang ble spørsmålet komplisert med en ny faktor og en ny vri som påvirket løsningsforslaget og for å videreføre refleksjonene og tankene. Etter hvert som timen utartet seg og diskusjonen fortsatte, observerte jeg en økt frustrasjon hos elevene. Viljen elevene hadde til å fortsette det undrende fellesskapet minket parallelt som mine spørsmål og motargumenter fortsatte. Etter denne observasjonen ble gjort, tok det ikke lang tid før elevene tok tilflukt i relativiseringens reduksjonistiske tilnærming til å besvare kompliserte spørsmål. Denne observasjonen gjør at jeg støtter meg til Lipman sin teori om at relativisering forekommer ved spørsmål som er så kompliserte at de overgår elevenes eget kunnskaps nivå. Derfor vil jeg påstå at religionslærerens evne til å observere relativisering, vil være et viktig verktøy for å avdekke når emner er så vanskelig at elevene melder seg ut. Ved å trene opp dyktighet til å observere når dette fenomenet inntreffer vil læreren samtidig ha en økt styrke til å tilpasse undervisningene til elevenes faglige nivå.

5.1 Pedagogiske implikasjoner

Samtidig vil jeg tilføye at flere faktorer spiller inn på denne relativiseringen. Motivasjon, og særlig motivasjonsteorien knyttet til: Personlig-, indre-, nytteverdi og kostnad kan brukes i forhold til når tilflukten i relativisering forekommer. De mest motiverte elevene med mest kunnskap og refleksjonsevne vil mest sannsynlig også holde ut lengst i utredningen av de filosofiske spørsmålene. Men for nytteverdiens skyld mener jeg det må tillegges en presisering i kriteriene til Schjeldrup, Olsholt og Børresen for at noe skal kunne defineres som et filosofisk spørsmål. Jeg er enig i at et filosofisk spørsmål ikke skal ha et klart svar, men heller ha prøvende og forsøksvise løsningsforslag, men i skolens kontekstuelle ramme vil det kanskje være hensiktsmessig om man kan si seg fornøyd med et løsningsforslag som et svar. Hvert fall inntil et bedre løsningsforslag dukker opp. Idealet om en unngåelse av å avmystifisere tilværelsen må sees i sammenheng med at filosofi ikke har til hensikt med å holde på spørsmål, men å faktisk se etter potensielle svar. Ut i fra det synet så skal faktisk

filosofi avmystifisere tilværelsen gjennom en rekke spørsmål hvor man kan komme fram til et løsningsforslag som kan legges frem som en hypotese. Ved å akseptere at noen løsningsforslag kan stå som gjeldende hypoteser, vil dette forhåpentligvis være med på å gjøre oppfattelsen av filosofi mindre svevende. En beskrivelse mange av elevene gav i intervjuene om deres opplevelse av filosofi.

Lipman mener at tilflukten i relativismen kan unngås om elevene blir trent opp til å vurdere ulike situasjoner og trent i å oppdage inkonsistens og inkompatibiliteter ved å stille spørsmål ved et fenomen. Slik mener Lipman at elevene kan bruke verktøyene og metodene rundt det å stille spørsmål, slik at de kan vurdere situasjonen kompetent (Lipman 1988: 6). Dette er en interessant teori særlig i lys av situasjonen hvor relativisering oppsto i forbindelsen med diskusjonen om temperatur. Dette var en av de første undervisningstimene i filosofi, som gjorde at det var et nytt konsept og nye måter å gjennomføre undervisningen på. Derfor kan det også være en av grunnene til at relativiseringen fant sted, verktøyene og evnene til å stille de riktige spørsmålene var ikke trent opp. Til tross for at dette kan være en faktor må man allikevel gjenkjenne relativisering som et signal om at læreren må endre det faglige nivået ned, og muligens få aktualisert fagstoffet nærmere elevenes kontekstuelle rammeforståelse av virkeligheten.

Med antikkens filosofer sin fordømmelse av relativisering av etikk, moral og virkelighetsforståelse gir det en utfordring til den moderne religionslærer. Den moderne religionslæreren har et juridisk belegg om å gi nøytral og objektiv undervisning (Andreassen 2012: 19). Undervisning skal ikke bære preg av lærerens egne meninger eller en form for indoktrinering, misjonering eller avvising av ulike religioner, livssyn eller virkelighetsoppfatninger. Om man skal unngå relativisering i filosofiske samtaler om hvordan virkeligheten ser ut, må religionslæreren være veldig påpasselig så det ikke oppstår misforståelser fra elevenes side. Ettersom noen av eksemplene på klassiske filosofiske spørsmål som fremheves er: «*Har universet blitt til av ingenting? Hva skjer når jeg dør?*» (Schjeldrup; Olsholt; Børresen 1999: 63). Uten relativisering rundt slike spørsmål er det en risiko for at noen med sterke tilhørighet til religion eller livssyn kan føle seg krenket om kritiske spørsmål oppleves som kritikk og avvising av den virkelighetsoppfatningen. Den filosofiske virkelighetsoppfatningen kan ha stor innvirkning på hvordan man vurderer sannhet, godhet og skjønnhet som ofte også er i sammenheng med religiøs eller

livssynstillørighet. For å unngå denne utfordring Sokrates gir til religionslærerens nøytrale ståsted kan man stille andre filosofiske spørsmål som har en mindre sensitiv karakter. Dette ståstedet er noe Bøyum og Lipman ville vært svært uenig om. Bøyum kritiserer Lipman for å unngå de vanskelige spørsmålene som er av en slik natur hvor utfallet kan være at elevene begynner å bli skeptiske eller tvilende til egen virkelighetsoppfatning. Men at skolen heller skal ha en reaksjon klar for når slike situasjoner oppstår ettersom Bøyum mener at det må være plass i skolen for radikal filosofi eller skeptisk/tvilende filosofi, så lenge det er en reaksjon på plass for å hjelpe elevene med tankene. Dette mener jeg er en idealistisk idé som har mange flotte aspekter ved seg, men ser man i sammenheng med skolens ressurser og prioritering av filosofi som fag eller med skolens krav om at religionsundervisningen skal være nøytral og objektiv blir det vanskelig å gjennomføre i praksis. Spørsmål som er av en eksistensiell natur er ikke nødvendigvis noe som skal unngås, men det kan være andre filosofiske spørsmål som kan være hensiktsmessige å foreta seg innenfor skoleverkets rammer, samtidig som de trener elevene til å tenke filosofisk når de blir møtt med spørsmålene på andre tidspunkt. Når eksistensielle spørsmål dukker opp vil ikke alle elevene nødvendigvis være like interessert.

Utgangspunktet og motivasjonen for samtalen vil ofte være i sammenheng med elevens interesse for emnet. At eleven ser en personlig-, indre- eller nytteverdi i temaet, er sentralt for deltakelse. Dette var også noe elevene påpekte. At det hvordan spørsmål som ble stilt var sentralt for egen deltakelse i timen. Egne observasjoner av elevene viser til høy deltakelse fra mange av elevene under de filosofiske samtalene. De ble også sagt i intervjuene at de opplevde det muntlige aktivitetsnivået som høyere enn vanlig når undervisningen foregikk som filosofisk samtale enn det var i andre fag og emner. Mange av elevene pekte på spørsmålene som dukket opp som sentralt for denne deltakelsen. At spørsmålene var relatert i deres kontekstuelle rammer gjorde det mer engasjerende å delta i det spørrende fellesskapet. De filosofiske kriteriene ble brukt og de ble brukt i filosofenes egne rammer. Aristoteles teori om «form og stoff» ble diskutert og trent på i lys av å definere ulike harmløse gjenstander i elevenes eget liv. Utfordringene elevene fikk var å gjenkjenne vesenet til ulike objekter som var sentrale deres liv. For eksempel familien sin hund. Slik foregikk det en filosofisk trening, samtidig som de lærte om Aristoteles sin erkjennelses teori. Ved å gjennomføre filosofididaktikk på den måten følte mange av elevene at fagdisiplinen ble mer virkelighetsnær enn de hadde forventet på forhånd. Derfor er jeg ikke uenig med Bøyum

sin kritikk av Lipman sin kritiske tilnærming til å ta de vanskelige temaene, men mener at det ikke er nødvendig å oppsøke dem. Skolen har klare rammer for hvordan religionslæreren skal opptre, og den faglige verdien av en slik diskusjon er også noe som må avveies om man skal gjennomføre en time hvor man skal besvare noen av livets store spørsmål. På et sted hvor det er mange ulike religiøse og kulturelle utgangspunkt.

5.2 Personlig og subjektiv eller universell og objektiv filosofi?

Et område jeg mener Bøyums kritikk av Lipman treffer meget godt, er på synet Lipman har på at den filosofiske samtalen skal foregå objektiv med innslag av det personlige så lenge det belyser en større objektiv samtale. Selv om man kan være enig i at filosofis til syvende og sist skal være universell kan samtalen også belyses fra et personlig nivå og løftes videre derfra. Metoden for å gjennomføre filosofisk samtale hvor man ser på verden objektiv uavhengig av tema, hvor læreren klasseledelse skal innebære å holde samtalen objektiv samtidig som læreren skal stille spørsmål til elevenes utsagn for å fostre tanken videre. Kan sees på som god innenfor noen emner. For ved å gjennomføre en undervisning hvor man tar utgangspunkt i elevens individuelle verden som et viktig element for diskusjon, kan samtalen virkeliggjøres for elevene på en måte som ikke ville vært like effektiv som ved en filosofisk samtale om noe som var totalt objektiv. Dette er noe som må presiseres som sentralt i mine funn. At diskusjonene og de filosofiske samtalene ble gjennomført med stor iver på bakgrunn av at elevene opplevde de som relevante for deres nærliggende virkelighet. Bøyum peker også på at det personlige aldri helt kan elimineres fra diskusjonen. For Lipman sitt kriterium om når en filosofisk samtale finner sted: At man har en *grunn* for å tenke noe gjennom kritisk tenkning, alltid vil være tilstede i resonnementet til eleven. Bøyum har et poeng når han hevder at det personlige ikke kan elimineres fra de universelle pga. elevene ofte vil bruke egne erfaringer for at emnene i filosofi skal gi mening. Kritikken Bøyum gir til Lipman om fokuseringen i retning det empiriske på bekostning av det logiske gjør at man kan ha med elevenes egne erfaringer i samtalen. Da i en retning av det universelle og objektive ikke ut fra ulike begrunnelser. Det at man kunne ta utgangspunkt i der man selv var, for å utvikle det videre var nettopp noe av responsen jeg fikk fra elevene som en positiv opplevelse. Når man tenker på viktige pedagogiske prinsipp som tilpasset opplæring er det også et viktig prinsipp at elevenes empiriske opplevelse av virkeligheten må få en plass i diskusjonen. For at det deretter skal bygges videre i en objektiv og logisk argumentasjon hvor grunnlaget for

meningen kan bli avdekket som pålitelig eller upålitelig i lys av Wittgenstein sitt dypere syn på kriterium.

Ved å gjennomføre filosofi i skolen, med et fokus på poengene Bøyum mener Lipman overser i forhold til det empiriske og logiske eller personlige og universelle. Da åpner det opp for muligheter til å ta utgangspunkt i elevenes verden, for å løfte det opp i universelle og logiske resonnementer knyttet til den objektive virkeligheten. Da kan elevenes egne erfaringer og meninger sette lys på om hvordan verden egentlig burde se ut. De aktiviseres og settes i en kontekstuell ramme elevene selv forholder seg lettere til. At fagstoffet var lettere å forholde seg til ble også pekt på som sentralt, i dybdeintervjuene, for en positiv opplevelse av filosofi som en fagdisiplin.

Gjennom dybdeintervjuene ble det og avdekket at mange av elevene opplevde en egenutvikling gjennom de filosofiske samtalene. Mange av respondentene ga også uttrykk for at dette særlig kom gjennom de etiske debattene som foregikk i perioden. Med tanke på formålsparagrafen til religion og etikk, kan man si det er et fagspesifisert ansvar at også holdninger skal bygges opp. Når utdanningsdirektoratet formelt definerer at faget religion og etikk også skal gi rom for refleksjon over egen identitet og livsvalg, samtidig som hver enkelt elev skal i faget få opplæring og stimulanse til livstolkings- og holdningsspørsmål.

Formålsparagrafens definisjon som kunnskaps- og holdningsdannende fag hvor man ikke bare skal lære om fakta, men også respekt ovenfor ulike og motstridende religioner, livssyn og etiske tilnærminger (Udir 2006: formålsparagraf i religion og etikk). Med dette fokuset på hvordan undervisning i religion og etikk skal foregå, gir dette filosofiske samtaler elevene mellom gode muligheter til å avdekke og snakke om motsetningene. Motsetninger kan komme sterkt fram gjennom diskusjoner hvor virkelighetsoppfatningen til elevene er med på å prege diskusjonen. En undervisningstime som blir trukket fram som minneverdig under et av intervjuene er en time hvor jeg forsøkte å gjenskape *dialogen Laches* med elevene. Jeg forsøkte å snakke om dyden «mot» med elevene, på samme måte Sokrates kommuniserer med Laches om samme tema. Det som hendte var at særlig en elev viste et sterkt engasjement rundt hans egen definisjon. Alle elevene var ikke nødvendigvis enig med denne eleven om forståelsen av mot, noe som gav utfordringer knyttet til egen klasseledelse, men også gode muligheter til å forholde seg til formålsparagrafen i faget og det holdningsdannende aspektet ved å være religionslærer. Det uten å tvinge det fram, men kan ta det opp i en naturlig setting,

hvor elevene selv er med på å skape situasjonen hvor det er viktig å tolerere og respektere hverandres meninger. Dette er også i lys av analysen av datainnsamlingen som viser til at elevene klarer å forholde seg lettere til eksempler som er mer nærliggende deres egen virkelighet. Diskusjonen om respekt og toleranse når den dukker opp må også ivareta prinsippene rundt klasseledelse teori hvor man har mye instrumentell og emosjonell støtte for å opprettholde gode relasjoner med elevene, og rammene for diskusjonene oppleves som trygge. Dette er spesielt viktig med tanke på at elevene ofte vil utlevere egne tanker, virkelighetsoppfatninger og etiske standpunkt til klassefelleskapet. Dette må derfor oppleves som relativt ufarlig for at det skal gjøres.

Klasseledelsen var viktig i situasjonen som ble observert under diskusjonen om hva som definerer mot. Det var derimot enda viktigere i de filosofiske samtalene som omhandlet etikk. Samtlige elever dro fram diskusjonene som etikk som noe av det mest spennende som ble gjort i religion og etikk gjennom skoleåret. Dette var på grunn av at det var annerledes, interessante temaer og det var mye engasjement hos elevene. Det som også må nevnes er at elevene forklarte at å sitte i en hesteko gjorde det lettere å delta i den filosofiske samtalen og lettere å kommunisere med alle medelevene. Gjennom dataanalysen kom det fram at klassen sittestruktur i form av hesteko ble dratt fram som et positivt bidrag til klassen, men det er verdt og nevne at egne observasjoner i den andre klassen som ikke hadde mulighet til å sitte i hesteko var vel så aktive. Derfor vil jeg påstå at det er lettere å føre en filosofisk samtale når klassen er plassert i en hesteko, sirkel eller andre plasseringer hvor det er lett å se hverandre. Men det er ikke nødvendig for å delta. Andre faktorer ble nevnt som viktigere. Blant annet var lærerens rolle pekt ut som sentral i forhold til valg av tema, engasjement, bidrag til samtalen og ivareta tryggheten til å komme med bidrag. Tryggheten elevene føler er blant annet avhengig av lærerens evne til å lede klassen i en dialog hvor det er toleranse, forståelse og gjensidig respekt for hverandre, som også er en del av det holdningsdannende aspektet ved faget. Oppfølgingen av slike idealer vil mest sannsynlig føre til at *ad hominem* argumenter ikke finner sted. Dette var svært sentral tematikk under de filosofiske samtalene knyttet mot etikk. Min observasjon var at dette var temaet som engasjerte desidert flest. Hensikten bak diskusjonene bak etiske utfordringer som abort og aktiv dødshjelp var at de skulle være såpass provoserende at deltakelse ble høyere, også fra elever som var relativt stille til vanlig, samtidig som det er temaer mange allerede har en mening om. For å opprettholde kravene til Lipman og Bøyum om at filosofi skal være universell og abstrakt, løsrevet fra det subjektive

opp mot det objektive, ble samtalen diskutert i lys av ulike etiske modeller. Samtidig som dette var idealet vi strevde mot i fellesskap, var det også tillat med å ivareta den personlige dimensjonen til filosofi også slik som Bøyum kritiserer Lipman for å ekskludere. Det gjorde at elever som hadde dårligere forutsetninger til å eliminere den personlige dimensjonen ved filosofi også fikk muligheter til å delta med sine meninger. Forholdet mellom universell og objektiv filosofi og personlig og subjektiv filosofi satte jeg også under lupen sammen med elevene i de etiske diskusjonene.

5.3 Moralske utviklingsstadier

1. Stadium	Lydighet og unngåelse av straff – refleksjonen baserer seg på prinsipper om lydighet og straff til og fra autoritetsfigurer
2. Stadium	Individuell instrumentell mening og utbytte – refleksjonen er sterkt preget av individets egen-interesse
3. Stadium	Gjensidige interpersonelle forventninger – refleksjonen er basert på konformitet til andre for å opprettholde relasjoner
4. Stadium	Sosiale system og opprettholdelse av samvittighet – refleksjon og vurderinger i lys av funksjon og rolle i samfunnet for å opprettholde samvittighet og selvrespekt
5. Stadium	Sosiale kontrakter – refleksjonen tar i bruk lover, regler og samfunnets grunnleggende arrangement i lys av sosiale kontrakter grupper og individer med ulik perspektiv og/eller verdisystem
6. Stadium	Universelle etiske prinsipper – refleksjonen tar i bruk universelle etiske prinsipper om rettferdighet, inkludert likhet rundt menneskerettigheter og respekt for verdigheten til mennesker som individuelle personer

Lawrence Kohlbergs seks moralske stadier (Van der Ven 1998:183-184).

Lawrence Kohlbergs moralske utviklingsstadier ble lagt til grunn for å vise til hvordan man skal tenke om filosofi. Derfor kan man se den personlige og subjektive filosofien som et utgangspunkt for utvikling til universell og objektiv. Fra et filosofididaktisk syn er derfor Bøyums kritikk av Lipman for å eliminere bidragene som er for knyttet til det personlige ganske treffende i lys av skolens pedagogiske prinsipper som tilpasset opplæring, motivasjon, klasseledelse og klassemiljø. Derfor introduserte jeg «*Heinz dilemmaet*» for elevene. Dette

var for å forsøke å få elevene til å gjenkjenne eget moralske nivå samtidig som man så at å leve etter universelle etiske prinsipper var idealet. Heinz dilemmaet er et av Kolhbergs klassiske dilemmaer som er tiltenkt å avdekke et individs moralske utviklingsnivå, gjennom en refleksjon rundt spørsmålet om Heinz skal stjele medisin til sin kreftsyke kone. Det er ment for å avdekke hvor et individ befinner seg på skalaen, samtidig som det gir forutsetninger for foreldre eller lærere å vite hvordan barna/elevene skal stimuleres for å nå et høyere moralsk nivå, dette omtales som «*N+1 teorien*»(Van der Ven 1998: 183). Denne teorien kan støtte Bøyums kritikk av Lipman at universell og objektiv filosofi er for mye å kreve av mange elever uten at det personlige og subjektive kan stille en større rolle enn det som tillates i Lipman sin tradisjon.

Denne inndelingen av moralske stadier kan tilsi at Bøyum har et poeng i at personlige grunner for meninger må tillates en plass i den filosofiske samtalen for at det skal kunne gi en utvikling. Gjennom analysen av dataen kommer det også fram fra elevene at de satt pris på at alle fikk slippe til med egen forståelse, men at det ofte var noen som utfordret dem på nevnte forståelse, slik at tankene krevde en ny runde refleksjon. Noen fortalte også om hva de definerte som «a-ha» øyeblikk, hvor de fikk en ny forståelse etter en omformulering av spørsmålet etter de hadde kommet med et løsningsforslag. Dette kan sees på som «n+1» teorien gjennomført parallelt som en filosofisk samtale, hvor utviklingen av elevens refleksjonsevne er i fokus. Dette er også noe av det jeg ser som sentralt også i Sokrates sin virksomhet i antikken.

Steinar Bøyum peker på at filosofien elevene skal gjennom ikke bare skal være av en akademisk natur. Bøyum mener hverdagsfilosofien også burde implementeres i didaktikken og undervisningen. Forskjellene ligger i at kompetansemålene legger frem krav om en akademisk kunnskap om filosofi. Elevene skal ha kunnskap om ulike filosofer, fra ulike tider og deres tanker og ideer. Dette blir en ekstern forståelse av de pedagogiske implikasjonene med å drive filosofi i skolen. Den spesifikke oppfatningen innebærer formell kunnskap som kan vurderes og fastsettes i en karakterskala. Ved å ivareta det interne perspektivet ved å forstå filosofi gir det større rom for genuine filosofiske samtaler som har til hensikt å øke elevenes refleksjon og forståelse rundt ulike fenomener. Om hverdagsfilosofien får spillerom i utdannelsen av elevene, tillater det i større grad at den interne filosofiske praksisen blir ivaretatt. Kombinert med n+1 teorien til Kolhberg gir det store teoretiske muligheter for

religionslærere å bidra til økt innsikt, kunnskap og forståelse gjennom filosofi. Bøyum mener dette potensialet ikke er begrenset til etikk og moral, men egne funn tilsier at det i stor grad gjennom etiske diskusjoner elever selv opplever en økt innsikt. Det er gjennom etiske diskusjoner det kommer en umiddelbar forståelse av at man får økt innsikt, kunnskap og forståelse. Der vil jeg påstå hverdagsfilosofien spiller en stor rolle på bakgrunn av informasjonen fra dybdeintervjuene. Elevene fortalte at diskusjonene som var direkte tilknyttet deres virkelighet var de som opplevdes som mest fruktbare. Om man tolker dette i lys av pedagogisk motivasjonslære kan man tolke det som at hverdagsfilosofiske diskusjoner krever lite kostnad fra elevenes side for deltakelse. Kostnadene er lav pga. det er lett å gjøre seg opp umiddelbare tanker rundt situasjonen. Derfra er det lærerens og det filosofiske fellesskapets oppgave og komplisere situasjonene gjennom filosofiske spørsmål for å se etter andre vinkler på samme situasjonen. Gjerne også belyst gjennom akademisk filosofi for å ivareta en faglig bruk av samtalen. Samtidig er det også sentralt at læreren er observant på en eventuell bruk av relativisering for å sørge for at det filosofiske i samtalen ikke forsvinner. Den indre oppgaven til filosofi er å spesifisere generaliteter kontra og rasjonalisere dem. Man kan argumentere for at relativisering er en form for å rasjonalisere generaliteter, dermed forsvinner den indre oppgaven til filosofi, og fører til at samtalen har mistet mye av den filosofiske naturen.

Videre nevner mange av respondentene glede over at de kan gjenkjenne at filosofien kan bidra til egen utvikling, men de fleste kategoriserer etikk som det sterkeste eller den eneste filosofiske kategorien som har en personlig relevans. Slik kan man se at undervisningen om etikk stilte sterkere i lys av motivasjon fra elevene. Det kan sies at elevenes opplevelse av de etiske dimensjonene står sterkt i lys av motivasjonslæren om de ulike formene for verdi og kostnad. Kostnaden er lav, særlig når utgangspunktet er en form for hverdagsfilosofi. Og elevene gjenkjenner bidrag til egenutvikling og glede. Derfor vil jeg påstå at filosofien om etikk står så sterkt i elevenes minne også pga. dens styrke innen personlig verdi, indre verdi og nytteverdi. Derfor kan man peke på at transformasjonen om hvordan man bruker kunnskap er tilstede, men det kommer sterkest fram i det etiske/moralske aspektet ved filosofien. Bøyum kan muligens ha rett i at transformasjonene om hvordan man bruker kunnskap kan komme fram i andre filosofiske kategorier enn etikk, men for elevenes egen opplevelse er det etikk som er den filosofiske grenen som oppleves mest nyttig.

Mange av de andre filosofiske kategoriene var ikke fremhevet som relevant, i like stor grad blant elevene. Selv om jeg observert mange sterke bidrag i filosofiske samtaler også der, var det fremhevet som faglig tyngre, mindre relevant og svært svevende. Gjennom intervjuene kom det også fram at de faglig sterke elevene holdt arbeidsinnsats oppe også på bakgrunn av egne ambisjoner. Bidraget fra læreren om at didaktikk var på et hverdagsfilosofisk plan med innslag av akademisk filosofi gjorde det lettere å delta, men knyttet til motivasjon og verdi begrepene var ikke de andre formene for filosofi like fremtredende positivt i elevenes egen opplevelse. De fortalte at de opplevde filosofi som viktig for at man skulle lære å tenke, men den tyngre akademiske filosofien ble ikke dratt frem som like relevant for transformasjonen Bøyum trekker frem som et sentralt poeng ved filosofisk praksis.

5.4 Rapport til kunnskapsdepartementet som belysning av teori og data

Bidraget Bøyum og Lipman mener filosofi gir til elever i norsk skole blir støttet av Breivik og Løkke sin rapport for Kunnskapsdepartementet: *Filosofi i skolen – en kunnskapsoversikt*. Breivik og Løkke peker på at det gjennom filosofiske samtaler, er gode muligheter for å utvikle elevenes kognitive evner. De peker på at evner som å forstå et problem, finne løsninger til det problemet, det å se sammenhenger, trekke gyldige slutninger og det å tenke kreativt er alle evner som kan fremheves, trenes og forsterkes gjennom praktisk filosofi i klasserommet. Breivik og Løkkes sitt bidrag til dette paradigmet går inn i tradisjonen til Lipman og Bøyum hvor det er fokus på at klasserommet skal transformeres til et undersøkende fellesskap hvor samtalen skal i størst mulig grad foregå mellom elevene. Læreren skal være der til hjelp, men elevene selv skal komme fram til gode argumenter, konstruktive forslag og alternative perspektiver (Breivik; Løkke 2007: 10). Egen data støtter opp at det er sentralt for elevenes opplevelse at deltakelse fra mange er nødvendig for at det skal komme mange gode bidrag. Gjennom intervjuene forklares det at de riktige spørsmålene gjorde det lett å komme med tanker og ideer rundt de ulike temaene. Noen pekte også på lærerens rolle som sentral i å komme med de alternative perspektivene for at samtalen skulle videreutvikles. Med tanke på den responsen mener jeg at rollen læreren skal spille er undervurdert i forskningstradisjonen fra Lipman, Bøyum og som Breivik og Løkke støtter seg til. Den filosofiske kunnskapen og kompetansen læreren besitter må komme sterkere fram, men på en spørrende og undersøkende måte, i likhet med spørsmålene Sokrates stiller til sine samtalepartnere. Så lenge formuleringene fra læreren ikke var som en fasit, men en

utfordrende idé til det som allerede er lansert fra elevmassen. Samtidig som spørsmålene er sentrale mener jeg også læreren som en engasjerende person er essensiell. Om det undersøkende fellesskapet er svært sentrert rundt elevorganisering og elevenes egen styring kan det fort føre til at flere melder seg ut av nevnte fellesskap. Ser man det undersøkende fellesskapet som mest mulig elevstyrt vil det fort føre til at sosial bytte teori er et perspektiv som må være med i helhetsbilde av undervisningen i filosofi. Det var noe som ble observert i mange av de filosofiske samtalen som ble gjennomført. Mange av elevene skapte en dissonant kontekst for seg selv, hvor de satt seg selv utenfor samtalen uten å bidra til den felles diskusjonen. For noen av elevene var kostnadene for å delta store i forhold til flere variabler knyttet til elevens liv. Dette fører til at det ikke er en forventning fra elevene som melder seg ut om å bidra til et faglig utbytte mellom elevene. De som setter seg selv, eller er satt i, en dissonant kontekst vil derfor ikke bli automatisk inkludert, av de andre elevene eller seg selv, på bakgrunn at det ikke blir sett en instrumentell eller emosjonell belønning som er verdt kostnaden for å delta i det undersøkende fellesskapet. Med tanke på slike situasjoner som befinner seg mange steder i norsk skole er også læreren sentral for å inkludere de elevene som har mye å komme med, men slipper ikke til på bakgrunn av syn på egne forutsetninger eller andre elevers erfaring med forsøk på å inkludere dem. Eksplisitt ble dette trukket fram i et av intervjuene. Lærerens egenskap til å peke på spesifikke individer for å forsøke å få fram et bidrag til samtalen, og for at de skulle føle seg engasjert i det som blir diskutert. De andre intervjuene gav mye av den samme informasjonen, men mer i en form av valg av tema som de fleste kunne komme med tanker og ideer om. Og at de vekslet mellom grupper og plenumsdiskusjoner. Breivik og Løkke sin rapport støtter opp Lipman og Bøyums syn på at det undersøkende fellesskapet først og fremst skal være en dialog mellom elevene (Breivik; Løkke 2007: 10). Noe jeg er enig i, men jeg mener læreren må være med i samtalen med elevene. Ikke som en lærer, men som en samtalepartner som kan komme med egne bidrag på «casen».

Utfordringene er mange knyttet til denne rolleendringen og det tradisjonelle forholdet mellom elev og lærer må gjennom en endring på dette punktet. Elevenes forventning til at læreren sitter med svaret på spørsmålet er ikke noe som fostrer en filosofisk samtale. I slike situasjoner peker Breivik og Løkke på at læreren må gi slipp på sin privilegerte posisjon som fasit på spørsmål elevene ikke vet svaret. Samtidig som læreren ikke lenger skal representere en fasit skal ikke elevene inneha rollen som mottaker, de skal være deltakere (Breivik; Løkke

2007: 13). Gjennom intervjuene satt særlig en elev ord på denne rollebytingen. Der ble det sagt at det var vanskelig å vite hva jeg som lærer var ute etter i diskusjonene. Denne bekymringen var knyttet til vurderingssituasjonen og karakterer i faget. Men videre i intervjuet kom det fram at denne bekymringen etter hvert avtok parallelt som det kom mer og tydeligere informasjon knyttet til at det var metoden man brukte for å finne svar som var i fokus, ikke selve svaret. Slik skal læreren være en rollemodell i forhold til innstillingen til spørsmålene. Gjennom en udogmatisk innstilling, ved å vise nysgjerrighet og en villighet til å utforske nye nyanser evner man som lærer å være overasket over egne- og andres tanker (Breivik; Løkke 2007: 14). En annen elev pekte på hvor viktig det var at læreren ikke kommer med en forhåndstolkning av de ulike filosofiske perspektivene. Det gjør at det er lettere for elevene å delta med deres egne synspunkter om de skulle avvike fra læreren sin. Dette handler også i stor grad om rolleforståelse i filosofiske samtaler ettersom læreren blir opplevd som en faglig autoritet, til tross for at hensikten er at man skal finne fram til ulike løsninger i fellesskap. Samtidig mener jeg at lærerens rolle er mer sentral knyttet til klasseledelse og visning av instrumentell- og emosjonell støtte gjennom oppmuntring og eget engasjement. Dette vil være sentralt for elevenes villighet til å delta i det undersøkende fellesskapet. Samtidig kan det være lurt å ta smått kontroversielle og provoserende standpunkt for å vise elevene en form for aksept på ulike ideer og tanker knytte til temaene som diskuteres.

Breivik og Løkke peker også på øyekontakt og plassering i sirkel eller lignende er viktig for å innstille elevene på at det skal foregå noe annerledes (Breivik; Løkke 2007: 11). Selv gjennomførte jeg filosofi i to ulike klasser hvor den ene var plassert i hesteko og den andre var ikke det. Det var observert små forskjeller i engasjementet elevene viste gjennom de filosofiske samtalene, men det kom fram i intervjuene blant de som hadde sittet i hesteko at det var en måte å sitte på hvor det var lettere å få kontakt med hver enkel elev. Derfor vil jeg si det er hjelpsomt å sitte i hesteko, sirkel eller lignende, men det er ikke essensielt. De andre faktorene som forholdet mellom akademisk filosofi og hverdagsfilosofi, lærerens lansering og prioritering av tema, lærerens eget engasjement og bidrag/deltakelse i samtalen er fremhevet som mer sentralt enn hvordan klassen er strukturert i sittegrupper.

Elevene opplevelse av filosofi varierte. Alle pekte på det som morsommere, mer lærerikt og relevant enn de hadde forventninger om på forhånd. Alle pekte på at det var en større nytteverdi i etikk, og i etisk forståelse og modeller, enn i de andre kategoriene av filosofi.

Under ett av intervjuene kom det fram at «teorien om form og stoff tror jeg ikke jeg for bruk for, med unntak at det kan være en ekstremt intelligent «icebreaker»». Dette synet er en gjenganger gjennom intervjuene. Noen opplevde også de andre kategoriene til filosofi som relevante, men ikke så sentralt som etikk. Det som er interessant er at på spørsmål om filosofi kunne oppleves som relevant i andre fag ble de andre humanistiske fagene trukket fram, men realfag som fysikk og matte ble eliminert fra filosofis relevans. Elevenes opplevelse av filosofiens relevans strider derfor med undersøkelser som Topping og Trickey gjennomførte i 2007 (Breivik; Løkke 2007: 11). Der kom det fra at elever som har arbeidet med filosofi i skolen ofte gjør det bedre i andre fag som for eksempel matte og språkfag. Transformasjonen om hvordan man bruker kunnskap som Bøyum peker på og den generelle overføringsverdien til andre fag i skolen, er ikke opplevd av elevene i annet enn andre humanistiske fag.

Selv om flestparten av elevene ikke opplever store deler av filosofien som relevant i andre fag, kommer det allikevel fram i intervjuene at elevene selv opplever en utvikling i eget tankesett. Under mange av intervjuene kom det fram ulike formuleringen og beskrivelser av egenutvikling. En elev nevner eksplisitt at det begynte en kategorisering av eget individ ut i fra de ulike filosofiske teoriene som eksisterer. Samtidig som at det blir en økt refleksjon over egne valg og valgmuligheter i varierte situasjoner. Det blir blant annet pekt på refleksjoner knyttet til egoistisk og universell utilitarisme, og hvordan eleven stiller seg til slike spørsmål. Når elevene selv beskriver egen opplevelse av filosofi på en slik måte er det overraskende likt det som kommer fram i rapporten til Breivik og Løkke hvor de peker ut tre gevinster ved å være deltaker i et undersøkende fellesskap:

«Elevene får en bedre språkbeherskelse og begrepsforståelse og blir flinkere til å ordlegge seg. Elevene oppdager kompleksitet ved sentrale etiske spørsmål og blir bevisst sine egne holdninger. Elevene for trening i å tenke kritisk, systematisk og kreativt, og blir bedre rustet til å løse intellektuelle problemstillinger.» (Breivik; Løkke 2007: 11)

Det er interessant å se at elevenes egen opplevelse av deltakelse og gjennomføring av filosofi i skolen som et undersøkende fellesskap avdekker mange av gevinstene som er utpekt i rapporten til Breivik og Løkke. At elevene selv opplever at de lærer mye om seg selv og at de blir bevisstgjort egne holdninger og tanker. En av de elevene som var mer kritisk til nytteverdien filosofi representerer, som også i utgangspunktet var relativt uinteressert i faget,

forteller om samme opplevelse. Forklaringen til denne eleven var at de filosofiske samtalerne var en mulighet til å tenke over «ting», men at denne elevens opplevelse var at mange av tankene var tenkt fra før. Samtidig fremhever denne eleven et syn om at vedkommende mest sannsynlig hadde tenkt samme tanker uavhengig om filosofi hadde vært i skolen. Det jeg vil fremheve i denne sammenhengen er at det er foregått en bevisstgjøring av egne tanker og holdninger. Selv om det ikke oppleves som en utvikling fra elevens eget perspektiv, er det en bevisstgjøring av egne tanker.

En annen elev som ikke har hatt noe foreliggende interesse for faget beskrev i intervjuet, at religion generelt og filosofi spesielt ikke var interesseområder hos vedkommende. Videre peker denne eleven på at filosofi har vært vanskelig å forstå på grunn av dens svevende natur, men foretar en refleksjon om at det ikke nødvendigvis skal forstås, men være en hjelp til å tenke og vurdere egne tanker. Denne opplevelsen etter undervisningen om filosofi kan også plasseres inn i Breivik og Løkke sine tre gevinster ved å gjennomføre filosofiske samtaler med elever. Til tross for det negative utgangspunktet denne eleven hadde til faget «religion og etikk» generelt og filosofi spesielt, må det sies at elevens opplevelse etter endt skoleår var av en positiv natur. Grunnlaget for at opplevelsen var positiv til tross for negative forventninger ble beskrevet som lærerens evne til entusiasme og kontekstualisering til elevenes nærliggende virkelighet. Filosofi ble også fremhevet som en positiv opplevelse på bakgrunn av at timene hadde en dialogisk struktur i tillegg til at det ble satt i en kontekst som opplevdes som interessant for elevene. En av timene denne eleven fremhever som minneverdig var en av diskusjonene knyttet til etiske dilemmaer. Denne undervisningstimen ble husket på bakgrunn av at filosofien ble anvendt til dagligdagse utfordringer, med deltakelse fra mange av elevene i klassen. Gjennom disse tilbakemeldingene kan elevens opplevelse knyttes til flere av de teoretiske tilnærmingene til filosofi i skolen, samtidig som den er kompatibel med Breivik og Løkke sin rapport. Elevens gode opplevelse til dialogen kan knyttes til synet Lipman og Bøyum har på at undervisningen skal foregå i en dialog hvor alle deltar i et undersøkende fellesskap. Samtidig tar det også for seg noe av det Bøyum kritiserer Lipman for i forhold til hvordan man skal være objektiv og universell i samtaleemnene. Opplevelsen til denne eleven forholder seg god på bakgrunn av at de ulike etiske prinsippene ble brukt i en hverdagsfilosofisk sammenheng, hvor det subjektive og personlige var tillatt, samtidig som man brukte etiske prinsipper og argumentasjonsmodeller for å belyse temaet. Komplexiteten

rundt de ulike etiske problemstillingene var også noe av de sentrale i timen som gjorde at den ble husket.

5.5 Bøyums allegori av hulelignelsen i lys av egen data

Viktigheten bak filosofisk utdanning er sentral i Platons filosofi. I staten bok VII avsluttes det med en beskrivelse av hvordan lederne av en stat burde være. Her sies det at etter hvert som man blir eldre og har de forberedende kunnskaper, skal man bruke mesteparten av tiden til filosofiske studier, før det kommer en tid hvor man blir pålagt den plikt det er å styre staten. Når man så har lært den filosofiske kunsten og kunnskapen videre skal man pensjoneres og neste filosof skal overta styret av staten (Platon, Staten VII: 540 b). Synet på at filosofer skal styre staten er ikke noe som er viden utbredt blant elevene som var med i min undersøkelse, men det er interessant å sette observasjonene mine av dem i lys av Bøyums allegoriske tolkning av hulelignelsen som «staten bok VII» starter med, og brukes som lignelse om hvordan undervisningens rolle burde være i by-staten.

Det første stadiet i Bøyums allegori kunne jeg observere hos egne elever i form av relativiseringen som fant sted når det faglige nivået ble for høyt. Det må også nevnes at filosofiens svevende form var utfordrende for mange av elevene og det ble nevnt i alle dybdeintervjuene som en stor utfordring med fagdisiplinen. En annen grunn til at elevene kan tolkes inn i det første stadiet er deres beskrivelse av overraskelsen de ble møtt med ut ifra størrelsen på det faktiske perspektivet knytte til en enkelthandling og hvordan den ikke kunne tolkes alene. Dette kan også tolkes i lys av hvordan elevene beskrev, gjennom intervjuene, en inisiell manglende interesse for temaet. De pedagogiske prinsippene som er belyst tidligere kan være et tolkningsverktøy for å definere gnisten, som fører til at individet reiser seg og snur seg fra huleveggen.

Engasjement fra læreren er en av de tingene som fremheves som en svært sentral faktor knyttet til lærerdyktighet i en OECD-studie. Dette er kanskje ikke alene nok til å være en god lærer (Imsen 2012: 454), men for den positive utviklingen i elevenes opplevelse av filosofi er det en svært sentral beskrivelse når elevene blir spurt om rollen læreren spilte. Om dette engasjementet settes i sammenheng med motivasjon, klasseledelse og klassemiljø har man noe som kan minne om den gnisten som blir beskrevet i allegoriens andre stadium. Kombinert

med en tillatelse av det subjektive og personlige synet elevene har som utgangspunkt og en aktivisering av filosofiske samtaler innenfor hverdagsfilosofiske spørsmål som berører elevene. Kan dette være med på å styrke motivasjonen for å drive med en form for filosofisk virksomhet. Gjennom intervjuene ble lærerens rolle for interessen for filosofi pekt på som sentral av noen og essensiell av andre. Dette var nettopp knyttet til engasjement, måten og stille spørsmål på, og utvelgelse av temaer. Ut i fra den dataen kan det tolkes til at dette var faktorer som kunne fungere som en stimulus for at individet skal reise seg å snu seg fra huleveggen. Tilfredsstillende av behovet for å få et svar kan også tolkes som broen mellom det andre og tredje stadium. Libido og hvordan man ofte ønsker å tilfredsstillende behovene kan også fungere som en forsterkende faktor til gnisten, som oppstår når man snur seg vekk fra huleveggen og begynner oppstigningen fra hulen.

Når individet som trer ut av hulen og ikke klarer å se omgivelsene rundt seg, er bildet Platon bruker på utfordringene individet kan møte på når den eksisterende forståelsen av verden blir utfordret og potensielt endret. Åpenheten elevene hadde når de fortalte om sine opplevelser med filosofi beskrev lignende situasjoner. Gjennom intervjuene ble det fortalt om «a-ha» opplevelser knyttet til at de fikk en ny forståelse, om stoffet og seg selv, og en form for kategorisering av tanker på bakgrunn av ny informasjon som blir brukt til å definere egen forståelse av verden. Noen fortalte også om hvordan de likte at tankene deres ble utfordret av lærere eller medelever, som igjen viser til en beskrivelse det tredje stadium i allegorien knyttet til deltakelse og refleksjoner over de ulike filosofiske kategoriene. Ettersom et sentralt premiss for å være en del av det tredje stadiet er å delta i diskusjoner og være villig til å reflektere over spørsmål, vil mange av elevene kunne plasseres på dette stadiet i reisen ut av hulen. Unntakene er de elevene som var i en dissonant kontekst og som meldte seg ut av den felles diskusjonen på ut i fra hva sosial bytte-teori definerer som for dårlig utbytte på bakgrunn av det instrumentelle eller emosjonelle. Det mangler hvert fall data til å plassere dem inn i det tredje stadiet ut i fra observasjonene som ble gjort.

Det fjerde stadium i Bøyum's allegori er beskrevet som det filosofiske toppunktet. Bilde av å kunne stå i sollyset uten å bli blendet, er et symbol for evnen man innehar for å se kausale forhold med et åpent sinn og man evner å gjenkjenne vesenet i det som eksisterer rundt med en filosofisk tilnærming. Elevenes generelle opplevelse av filosofi endte nok ikke opp på dette nivået. Innenfor kategorien etikk, kan man gjenkjenne noen signaler om at elevene selv

opplevde en form for filosofisk tilnærming til ulike etiske dilemmaer. Dette mener jeg har med en sammensetning av de pedagogiske prinsippene kombinert med tematikkens følelse av relevans og at den akademiske filosofien er kombinert med en form for hverdagsfilosofi. Observasjonene viste at mange av elevene hadde en velvilje til å akseptere ulike standpunkt og viste til en forståelse at etiske argumentasjonsmodeller kunne være god hjelp til å belyse ulike etiske dilemmaer. Det var ikke en form for relativisme, men en diskusjon hvor det var åpne sinn for å se kausale forhold og vise til en sammensatt utredning av meningene. Gjennom intervjuene kan man også se at elevenes opplevelse av etikk stort sett var bedre enn de andre filosofiske kategoriene, samtidig som de selv opplevde en bedre beherskelse innen etikk i lys av beskrivelsene gitt i allegoriens fjerde stadium. Denne tolkningen kan støttes opp når elevene selv beskriver deres opplevelse av etiske diskusjoner som nyttige for å avdekke ulike synspunkt, hva som påvirker situasjonen og ulike argumentasjonsmodeller som kan være med på å belyse viktige aspekter. Dette går også inn i Breivik og Løkkes gevinster med det undersøkende fellesskapet (Breivik; Løkke 2007: 10-11).

Om oppnåelsen av det femte stadium av Bøyums allegori av hulelignelsen kan det ikke sies mye, ettersom dette er data som ikke kommer fram fra observasjonene fra klasserommet. Intervjuene kan heller ikke belyse mye for å svare på om dette er en prosess som er satt i gang. En av elevene fortalte en historie om hvordan han forøkte å sette i gang en filosofisk diskusjon med sin far. Tema var Aristoteles teori om «form og stoff» og hvordan man skal finne de grunnleggende egenskapene ved en «ting». I denne historien kan man si at denne eleven trer inn i en rolle hvor han er som en filosof som har innsett at et åpent sinn er nødvendig for å se kausale forhold. Og at det er oppnådd en filosofisk tilnærming til omgivelsene rundt seg, som denne eleven tok med tilbake til hulen som representert ved sin egen far.

6.0 Konklusjon

Denne avhandlingen har tatt sikte på å avdekke hvordan elever i den videregående skole opplever å arbeide med filosofi. I teori kommer kapittelet det blant annet fram at Filosofisk utdanning vil føre til at man ikke bare utvikler kunnskapen til elevene, men det fører også til en transformasjon av hvordan man bruker den, hvordan man ser på den og at man tenker gjennom hvordan man skal bruke denne kunnskapen. Denne teorien kan ikke bekreftes eller avkreftes i stor grad gjennom denne avhandlingen, men noen signaler om denne

transformasjonen kom frem. Det som kan påpekes tydeligere er at elevene i stor grad hadde gode opplevelser knyttet til praktisk filosofi. Mikro-etnografien viste at det var et stort engasjement i elevmassen og mange som bidro til utvikling av den filosofiske samtalen. Gjennom intervjuene kom det fram at elevene hadde en særlig positiv opplevelse av etiske dilemmaer og etiske argumentasjonsmodeller. Innenfor denne filosofiske kategorien opplevde elevene en form for nytteverdi, som ikke preget de andre kategoriene. Videre var filosofi opplevd som utfordrende og svevende, men allikevel interessant å være med på å diskutere, og i noen tilfeller opplysende for egen individuell utvikling.

Det som elevene selv peker på som viktig for å ivareta en god opplevelse av filosofi er lærerens rolle. Evnen læreren har til engasjement, guide samtalen, velge ut tema og få så mange elever som mulig til å delta i diskusjonen, omtales som essensielt for egen motivasjon, begeistring og som påvirkningsfaktorer til egen opplevelse. Derfor kan det konkluderes med at elevenes opplevelse av filosofi i skolen er sterkt påvirket av læreren og hvordan undervisningen legges opp. Derfor er den pedagogiske konteksten sentral for hvordan filosofi oppleves av elevene. Her kommer det blant annet fram at den «hverdagsfilosofiske» tilnærmingen til akademisk filosofi var noe av det som gjorde at filosofi var opplevd som relevant og tilnærmelig, til tross for det som ble opplevd som en svevende fagdisiplin.

I denne undersøkelsen og i de to klassene som var undersøkt i denne avhandlingen kan man derfor si at opplevelsen med filosofi som fagdisiplin var god, men det er mange pedagogiske faktorer som er med på å påvirke opplevelsen de hadde. Denne informasjonen er kanskje det viktigste bidraget som kommer ut i fra denne avhandlingen.

At teoriene om filosofi i skolen sier at det er mye nytteverdi for elevene på tvers av fag, og at elever flest syntes det er morsomt å praktisere i klasserommet. Må ses i sammenheng med at lærerens involvering er helt sentral i hvordan dette fagfeltet blir opplevd, særlig når mange av elevene i denne undersøkelsen forklarer at filosofi var ikke et tema de så fram til.

Kandidat: Jørgen Meyer Petersen
Emnekode: AVH5050
Antall ord: 23 769

7.0 Litteraturliste

Andreassen, Bengt-Ove: *Religionsdidaktikk – En innføring*. 1. Utgave: Universitetsforlaget, Oslo, 2012

Berg, Bruce L.; Lune, Howard: *Qualitative research methods for the social sciences*. 8th Edition: Pearson education Inc. New Jersey, 2012

Bryman, Alan: *Social research methods*. 4th. Edition: Oxford University press Inc. New York, 2012

Bøyum, Steinar: *In a universal voice – An essay on philosophical education*. Dissertation for the degree of *Doctor Artium*. Universitetet i Tromsø, 2006

Breivik, Jens; Løkke, Håvard: *Filosofi i skolen – en kunnskapsoversikt*. Rapport på oppdrag fra kunnskapsdepartementet, Oslo, 2007

Everett, Euris Larry; Furseth, Inger: *Masteroppgaven – hvordan begynne – og fullføre*. Universitetsforlaget, Oslo, 2004

Imsen, Gunn: *Lærerens verden – Innføring i generell didaktikk*. 4. Utgave: Universitetsforlaget, Oslo, 2012

Jacobsen, Dag Ingvar: *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. 2. Utgave: Høyskoleforlaget, Kristiansand, 2005

Johannessen, Asbjørn; Tufte, Per Arne; Christoffersen, Line: *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. 4. Utgave: Abstrakt forlag, Oslo, 2010

Larsen, Ann Kristin: *En enklere metode – Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. 1. Utgave: Fagbokforlaget, Bergen, 2007

Lipman, Matthew: *Philosophy goes to school*. 1. Utgave. Temple university press, Philadelphia 19122, 1988

Kandidat: Jørgen Meyer Petersen
Emnekode: AVH5050
Antall ord: 23 769

Lipman, Matthew; Sharp, Ann Margaret; Oscanyan, Frederick S.: *Philosophy in the classroom*. Second edition. Temple university press, Philadelphia 19122, 1980

Platon: *Staten bok VII i Platon samlede verker bind V*. Oversettelse av: Mørland, Henning. Vidarforlaget AS, Oslo, 2011

Schjeldrup, Ariane; Olsholt, Øyvind; Børresen, Beate: *Filosofi i skolen*. 1. Utgave: Tano Ashehoug, Oslo, 1999

Skaalvik, Einar M.; Skaalvik, Sidsel: *Skolen som læringsarena – selvoppfatning, motivasjon og læring*. 2. utgave: Universitetsforlaget, Oslo, 2013

Solerød, Erling: *Pedagogiske grunntanker – i et dannelsesperspektiv*. 3. Utgave. Universitetsforlaget, Oslo, 2012

Svare, Helge: *I Sokrates' fotspor – Filosofi og vitenskapshistorie*. 1. Utgave: Pax forlag AS, Oslo, 1997

Svendsen, Lars Fr. H.; Säätelä, Simo: *Det sanne, det gode og det skjønne – En innføring i filosofi*. 2. Utgave: Universitetsforlaget, Oslo, 2007

Van der Ven, Johannes A.: *Formation of the moral self*. 1. Utgave, Grand Rapids, Michigan: Wm. B. Eerdmans Publishing Co., 1998

<http://www.thefreedictionary.com/ad+hominem> (Hentet 11.08.2015)

<http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/Det-integrerte-mennesket/> (publisert 21.12.2011, hentet 11.08.2015)

<http://www.udir.no/kl06/REL1-01/Hele/Formaal/> (Publisert 01.08.2006, hentet 11.08.2015)

<http://www.udir.no/kl06/REL1-01/Kompetansemaal/?arst=1858830314&kmsn=-1579775102>
Publisert 01.08.2006, hentet 11.08.2015)

Vedlegg 1 - Intervjuguide

1. Innledning

- a. Dette er et prosjekt med hensikt å avdekke hvordan videregående elever opplever filosofi som fagfelt. Spørsmålene jeg stiller deg vil derfor være rettet mot å besvare dette spørsmålet
- b. Ved å være med på denne forskningen vil du være med å bidra til økt kompetanse om hvordan religionslærere underviser om filosofi.
- c. I og med at også er faglærere vil jeg understreke at det du sier i denne undersøkelsen ikke er med på vurderingen i faget religion og etikk. Dette står på siden av undervisning
 - i. I tillegg er allerede karakterene satt
- d. Intervjuet dokumenteres med lydopptak og notater på papir underveis som intervjuet blir foretatt. Ved endt prosjekt vil lydopptakene slettes og papiret med notatene kastes.
- e. Du er garantert anonymitet, og dataene vil bli behandlet på en måte som sikrer at du forblir anonym
- f. Du har rett til å avbryte intervjuet når som helst
- g. Antyde hvor lenge intervjuet vil vare

2. Introduksjonsspørsmål

- a. Hva tenker du når du hører begrepet filosofi?
- b. Hva tenker du på når du hører begrepet etikk?

3. Overgangsspørsmål

- a. Kan du fortelle litt om ditt forhold til filosofi i faget religion og etikk kontra andre deler av faget?
- b. Hvilken betydning har læreren for din deltakelse i filosofi?
 - i. Hva er i tilfellet positivt/negativt?

4. Nøkkelspørsmålene

- a. Hvordan har din opplevelse av filosofi i religionsfaget vært?
- b. Hvordan har det vært å jobbe med filosofi?
- c. Var det noen spesielle timer du husker spesielt godt?
 - i. Hvorfor akkurat den/de
 - ii. Hva gjorden den/de spesiell(e)
- d. Hvor sentral var læreren for egen interesse?

- e. Hvordan var motivasjonen for filosofi kontra de andre delene av faget?
 - i. Er lærerens metode grunnen til det? Eller er det på grunnlag av egen interesse?
 - f. Kan du fortelle om ditt forhold til filosofi som fag?
 - i. Føler du at arbeidet med filosofi er relevant?
 - ii. Tror du at du noen sinne vil få bruk for filosofi?
 - iii. Har filosofi vært nyttig for deg som person?
 - iv. Har du tenkt noe mer over det etter at temaet ble avsluttet?
 - v. Har du tenkt over om det er en sammenheng mellom filosofi og andre skolefag?
 - g. Kan du fortelle litt om ditt forhold til etikk som fag?
5. Kompliserte og sensitive spørsmål
- a. Føler du at filosofi har vært lett å forstå
 - i. Hvorfor/hvorfor ikke?
 - b. Føler du at du har klart å henge med på fagstoffet?
 - i. Er det fordi det er vanskelig?
 - ii. Eller fordi du ikke jobber?
 - iii. Fordi faglærer ikke har vært god nok
 - c. Ville du valgt filosofi som programfag?
 - i. Hvorfor/hvorfor ikke?
6. Avslutning

Vedlegg 2 – Kompetansemål i filosofi – VG3

Filosofi, etikk og livssynshumanisme

Hovedområdet *filosofi, etikk og livssynshumanisme* dreier seg om noen utvalgte filosofer fra ulike epoker og fra flere deler av verden. Hovedområdet omhandler også sentrale etiske begreper og argumentasjonsmodeller, og danner grunnlag for egne meninger og valg.

Hovedområdet dreier seg videre om livssynshumanismen i et historisk og et aktuelt perspektiv. Kontinuitet og spenninger innen den livssynshumanistiske tradisjonen er sentralt.

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- presentere noen sentrale temaer i europeisk filosofihistorie fra antikken til i dag
- gjøre rede for noen hovedtanker hos to europeiske filosofer, en fra antikken og en fra nyere tid
- gjøre rede for noen hovedtanker hos en kinesisk eller indisk filosof
- forklare sentrale etiske begreper og argumentasjonsmodeller og gjenkjenne og vurdere ulike typer etisk tenkning
- drøfte etiske verdier og normer knyttet til urfolks kulturer og tradisjoner
- føre dialog med andre om aktuelle etiske spørsmål
- gjøre rede for og drøfte sentrale trekk og dimensjoner ved livssynshumanismen
- presentere hovedretninger innen norsk og internasjonal humanisme fra 1930-tallet til vår tid og diskutere likheter og ulikheter mellom de forskjellige retningene
- drøfte syn på kjønn og kjønnsroller hos noen filosofer

Vedlegg 3 – Fritt informert samtykke

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Filosofisk didaktikk på videregående”

Bakgrunn og formål

Formålet med studien er å undersøke hvordan elever på VG3 opplever å jobbe med filosofi, og hva slags nytteverdi elevene føler at arbeidet har. Dette er en masteroppgave som skrives i forbindelse med lektorutdanning ved det teologiske menighetsfakultet.

Du er spurt om å delta i denne undersøkelsen fordi du er en elev i VG3 som deltar i religion og etikk undervisningen og dermed skal lære om filosofi.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Studien blir gjennomført med metodene deltakende observasjon og oppfølgende intervjuer/gruppeintervjuer. Det innebærer at forskeren deltar sammen med elevene i den filosofiske praksisen som finner sted. I og med at det er læreren som gjennomfører studien må det presiseres at deltakelsen i undersøkelsen ikke har noe å si på vurdering/karakter. Studien vil heller ikke påvirke kompetansemål og andre eventuelle krav elevene har til læreren. Samtykker du til deltakelse i studien gjør du deg tilgjengelig for datainnsamling ved deltakende observasjon, muligheten for oppfølgingsintervju/gruppeintervju og eventuelle oppfølgings spørsmål ved behov.

Det vil ikke hentes opplysninger om eleven fra andre kilder. Dvs. At opplysninger om deltakeren som tas med i undersøkelsen er kun det som kommer fram av observatørens observasjoner og informasjon som kommer frem i påfølgende intervju/gruppeintervju.

Data vil registreres via notater under deltakende observasjon og lydopptak og notater under intervju/gruppeintervju.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Personopplysninger vil ikke bli samlet inn i sammenheng med studien. Alle navn vil i endelig utgivelse være anonymisert. Det er kun

Kandidat: Jørgen Meyer Petersen
Emnekode: AVH5050
Antall ord: 23 769

masterstudenten som gjennomfører studien som vil ha tilgang til personsensitive opplysninger og de vil ikke være relevant, eller i aktiv bruk, i arbeidet med studien. Fornavnene til elevene kan i forbindelse med arbeidet av endelig tekst bli nevnt til studentens veileder, men personsensitive opplysninger vil holdes konfidensielt.

Navnelister og andre personopplysninger knyttet til deltakelse vil ikke lagres sammen med øvrig data eller selve oppgaven. Deltakerne vil heller ikke kunne gjenkjennes i endelig publikasjon. Skolen som blir brukt i datainnsamlingssted vil også holdes konfidensielt i endelig publikasjon.

Prosjektet skal etter planen avsluttes juni 2015. Personopplysninger i forbindelse med studien og lydopptak vil ved prosjektets avslutning slettes.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert. Om man velger å trekke sitt samtykke for deltakelse i studien vil dette ikke ha påvirkning på forholdet mellom lærer og elev. Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Jørgen Meyer Petersen på mail: jorgen.meyer.petersen@gmail.com. Veileders navn og daglig ansvarlig er Trine Anker som kan kontaktes på: trine.anker@mf.no.

-----Klipp her-----

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

Navn i blokkbokstaver

Signatur

Sted/dato

- Jeg samtykker til å delta i intervju/gruppeintervju*
 Jeg samtykker til å delta i deltakende observasjon

Vedlegg 4 - Alternative varianter og undervisningsopplegg til den sokratiske samtalen

Noen av undervisningsoppleggene som har blitt fremhevet som gode opplevelser fra elevene, og som gode opplevelser ut i fra pedagogisk profil skal redegjøres for i håp om å være et spesifikt bidrag til filosofididaktikken. Den ene opplevde elevene som mer svevende og utfordrende enn den andre.

René Descartes er en filosof mange har et anstrengt forhold til. For å gjøre den metodiske tvil mer levende ble elevene utfordret til å gjennomføre Descartes universelle metode i praksis, på et fenomen i deres umiddelbare nærhet.

1. Ta utgangspunkt i observasjon eller intuisjon. Hva er det ved fenomenet som oppfattes som klart og tydelig
2. Del opp fenomenet eller saksforholdet i så små deler som mulig. Analyser hver enkelt del og hold fast på det som er mest sikkert
3. Sett sammen enkeltdelene. Begynn med det sikreste og fortsett med det mer tvilsomme
4. Lag en endelig oppsummering: Hva vet vi sikkert, og hva er fortsatt uklart

Fenomenet elevene ble satt til å undersøke var læreren. De kan jobbe i grupper med hvert enkelt spørsmål for å finne ut hva de kan si med sikkerhet om egen lærer. En morsom filosofisk øvelse som ofte blir gjennomført med stort engasjement, samtidig som man blir bedre kjent. Lettere å gjennomføre etter litt trening i filosofi.

Teorien til Aristoteles om «form og stoff» praktiseres ved å se på mange bilder av ulike trivielle ting for en filosofisk samtale om hva som kjennetegner formen og stoffet til tingen som er avbildet. Kan gjennomføres som en bildeserie hvor man viser en ting for å definere hva den mest grunnleggende egenskapen til den tingen er. Eller kan brukes i en bildeserie hvor det er mange bilder av samme ting for å diskutere forskjellene mellom form og stoff. Dette er en mulighet for å aktualisere definisjonsavklaringer, hvor elevene trenes i å se grunnleggende egenskaper ved ulike ting, samtidig som de trenes i Aristoteles sine filosofiske teorier.