

Filosofisk samtaleprosjekt på Veienmarka ungdomsskole

Høsten 2006

Barne- og ungdomsfilosofene ANS

www.buf.no

Innhold – oversikt

1 Forord.....	6
2 Prosjektgjennomføring.....	7
<i>a. Generelle metodiske utgangspunkt.....</i>	<i>7</i>
<i>b. Det filosofiske samtaleforløpet.....</i>	<i>8</i>
<i>c. Evaluering og karaktersetting.....</i>	<i>9</i>
<i>d. Andre prosjektvariabler.....</i>	<i>11</i>
3 Prosjektresultater og evaluering.....	12
<i>a. Spørreskjemaer for elever og lærere.....</i>	<i>13</i>
<i>b. Elevenes evalueringer utenom spørreskjemaene.....</i>	<i>40</i>
<i>c. Samtaleledernes erfaringer.....</i>	<i>42</i>
4 Eksempler på arbeidet i gruppene.....	44
<i>a. Introduksjonsøvelser.....</i>	<i>44</i>
<i>b. Vurdere begrunnelser for handling.....</i>	<i>46</i>
<i>c. Hva er filosofi?.....</i>	<i>47</i>
<i>d. Aktiviteter og intelligenstyper.....</i>	<i>48</i>
<i>e. Oppfinnelsen av skrifttegnene (Platon-tekst).....</i>	<i>50</i>
<i>f. Mer om skrifttegnene + en Sokrates-historie.....</i>	<i>52</i>
<i>g. Hva identifiserer vi oss med, og hvorfor?.....</i>	<i>55</i>
<i>h. Sokrates, sofister og skade på sjelen.....</i>	<i>59</i>
5 Oppsummering og konklusjoner.....	64
<i>a. Hypoteser og konsekvenser.....</i>	<i>65</i>
<i>b. Karakterer i filosofisk samtale.....</i>	<i>69</i>
<i>c. Filosofi som nytt fag i skolen.....</i>	<i>70</i>
<i>d. Avsluttende bemerkning.....</i>	<i>71</i>
6 Appendiks.....	73
<i>a. Videre lesning/litteratur.....</i>	<i>73</i>
<i>b. Informasjonsbrev fra skolen til foresatte.....</i>	<i>74</i>
<i>c. Informasjonsbrev fra Barne- og ungdomsfilosofene til foresatte.....</i>	<i>75</i>
<i>d. Underveis- og sluttrapport fra Lærer 2.....</i>	<i>75</i>
<i>e. Tanker om veien videre fra Lærer 1 og 2.....</i>	<i>76</i>
<i>f. Spørreskjemaer KI-V.....</i>	<i>77</i>
<i>g. «Lukten av mat» – (eksamenstekst).....</i>	<i>89</i>
<i>h. Barne- og ungdomsfilosofene ANS.....</i>	<i>90</i>

Innhold – detaljert

1 Forord.....	6
2 Prosjektgjennomføring.....	7
<i>a. Generelle metodiske utgangspunkt.....</i>	<i>7</i>
i. Klar tenkning.....	7
ii. Form og innhold.....	7
iii. Hjemmelekser.....	7
iv. Klasserommet.....	7
v. Dokumentasjon.....	8
<i>b. Det filosofiske samtaleforløpet.....</i>	<i>8</i>
i. Hovedkriterier.....	8
ii. Muntlighet og skriftlighet.....	9
iii. Involvering.....	9
<i>c. Evaluering og karaktersetting.....</i>	<i>9</i>
i. Hovedkriterier.....	10
ii. Evalueringsformer.....	10
1. Underveis-evaluering.....	10
2. Avsluttende muntlig prøve.....	10
a. Oppgave 1:.....	10
b. Oppgave 2:.....	11
c. Oppgave 3:.....	11
3. Karaktersetting.....	11
<i>d. Andre prosjektvariabler.....</i>	<i>11</i>
i. Kompetanseheving hos deltagende lærere.....	11
ii. Informasjonsflyt.....	11
3 Prosjektresultater og evaluering.....	12
<i>a. Spørreskjemaer for elever og lærere.....</i>	<i>13</i>
i. Komponent I – Selvevaluering elever.....	13
1. Kvantitative resultater.....	14
2. Kvalitative resultater.....	14
ii. Komponent II – Sluttevaluering elever.....	15
1. Kvantitative resultater.....	15
a. Om den filosofiske samtalen (K2-OM1-4).....	15
b. Egenvurdering (K2-EV1-5).....	15
c. Faglig mestring (K2-FMNo1-3, K2-FMMA1-3 og K2-FMDiv1-4).....	16
2. Kvalitative resultater.....	17
a. Om den filosofiske samtalen (K2-OM: 1AB, 2AB, 3A, 4A).....	17
b. Egenvurdering (K2-EV: 1A, 2AB, 3A, 4A, 5A, 6, 7).....	25
c. Faglig mestring (K2-FMNo4-5, K2-FMMA4-5).....	31
iii. Komponent III – Ekstern elevevaluering: tenkeferdigheter.....	32
1. Kvantitative resultater.....	32
iv. Komponent IV – Selvevaluering lærere.....	35
1. Kvantitative resultater.....	36
2. Kvalitative resultater.....	37
v. Komponent V – Sluttevaluering lærere.....	38

1. Kvantitative resultater.....	38
2. Kvalitative resultater.....	40
<i>b. Elevenes evalueringer utenom spørreskjemaene.....</i>	<i>40</i>
i. Positive tilbakemeldinger.....	40
ii. Negative tilbakemeldinger.....	41
<i>c. Samtaleledernes erfaringer.....</i>	<i>42</i>
i. Tidsrammer og størrelse på gruppene.....	42
ii. Hjemmelekser og karakterer.....	42
iii. Muntlig eksamen.....	43
4 Eksempler på arbeidet i gruppene.....	44
<i>a. Introduksjonsøvelser.....</i>	<i>44</i>
i. Gruppe B.....	44
ii. Gruppe C.....	45
<i>b. Vurdere begrunnelser for handling.....</i>	<i>46</i>
i. Gruppe B.....	46
<i>c. Hva er filosofi?.....</i>	<i>47</i>
i. Gruppe B.....	47
ii. Gruppe C.....	48
<i>d. Aktiviteter og intelligenstyper.....</i>	<i>48</i>
i. Hjemmelekse.....	48
ii. Gruppe B.....	49
iii. Gruppe C.....	49
<i>e. Oppfinnelsen av skriftegnene (Platon-tekst).....</i>	<i>50</i>
i. Hjemmelekse.....	50
ii. Gruppe B.....	51
<i>f. Mer om skriftegnene + en Sokrates-historie.....</i>	<i>52</i>
i. Gruppe B.....	52
ii. Gruppe C.....	53
<i>g. Hva identifiserer vi oss med, og hvorfor?.....</i>	<i>55</i>
i. Gruppe B.....	57
ii. Gruppe C.....	58
<i>h. Sokrates, sofister og skade på sjelen.....</i>	<i>59</i>
i. Gruppe B.....	61
ii. Gruppe C.....	62
5 Oppsummering og konklusjoner.....	64
<i>a. Hypoteser og konsekvenser.....</i>	<i>65</i>
i. Første hypotese: kognitive ferdigheter.....	66
ii. Andre hypotese: deltagelse og fellesskap.....	67
iii. Tredje hypotese: overføringsverdi til andre fag.....	68
<i>b. Karakterer i filosofisk samtale.....</i>	<i>69</i>
<i>c. Filosofi som nytt fag i skolen.....</i>	<i>70</i>
<i>d. Avsluttende bemerkning.....</i>	<i>71</i>
6 Appendiks.....	73
<i>a. Videre lesning/litteratur.....</i>	<i>73</i>
i. Filosofisk metode.....	73
ii. Forskning.....	73

iii. Internett.....	73
b. Informasjonsbrev fra skolen til foresatte.....	74
c. Informasjonsbrev fra Barne- og ungdomsfilosofene til foresatte.....	75
d. Underveis- og sluttrapport fra Lærer 2.....	75
e. Tanker om veien videre fra Lærer 1 og 2.....	76
f. Spørreskjemaer KI-V.....	77
i. Komponent I – Selvevaluering elever.....	77
1. Egenvurdering (K1-EV1-3A).....	77
2. Faglig mestring (K1-FMNo1-3, K1-FMMA1-3, K1-Div1-4).....	77
ii. Komponent II – Sluttevaluering elever.....	78
1. Om den filosofiske samtalen (K2-OM1-4A).....	78
2. Egenvurdering (K2-EV1-7).....	79
3. Faglig mestring (K2-FMNo1-5, K2-FMMA1-5, K2-Div1-4).....	81
iii. Komponent III – Ekstern elevevaluering: tenkeferdigheter.....	82
iv. Komponent IV – Selvevaluering lærere.....	84
v. Komponent V – Sluttevaluering lærere.....	87
g. «Lukten av mat» – (eksamenstekst).....	89
h. Barne- og ungdomsfilosofene ANS.....	90

Tabeller

Tabell 3.1: Komponentoversikt.....	12
Tabell 3.2: K1-PRE.....	14
Tabell 3.3: K2-OM.....	15
Tabell 3.4: K2-EV.....	16
Tabell 3.5: K2-FM.....	16
Tabell 3.6: K2-OM1A.....	18
Tabell 3.7: K2-OM1B.....	19
Tabell 3.8: K2-OM2A.....	20
Tabell 3.9: K2-OM2B.....	21
Tabell 3.10: K2-OM3A.....	22
Tabell 3.11: K2-OM3A.....	22
Tabell 3.12: K2-OM4A.....	23
Tabell 3.13: K2-OM4A.....	24
Tabell 3.14: K2-EV1A.....	25
Tabell 3.15: K2-EV2A.....	26
Tabell 3.16: K2-EV2B.....	27
Tabell 3.17: K2-EV3A.....	27
Tabell 3.18: K2-EV4A.....	28
Tabell 3.19: K2-EV5A.....	29
Tabell 3.20: K2-EV6.....	29
Tabell 3.21: K2-EV7.....	30
Tabell 3.22: K3-PRE.....	33
Tabell 3.23: K3-POST.....	34
Tabell 3.24: K4-1.....	36
Tabell 3.25: K4-2.....	36
Tabell 3.26: K4-3.....	36
Tabell 3.27: K4-4.....	37
Tabell 3.28: K4-5.....	37
Tabell 3.29: K5-1.....	38
Tabell 3.30: K5-2.....	39
Tabell 3.31: K5-3.....	39

1 Forord

Høsten 2006 gjennomførte Barne- og ungdomsfilosofene ANS et filosofiprojekt ved Veienmarka ungdomsskole i Hønefoss (Ringerike kommune). I dette prosjektet ønsket vi å kartlegge effekten av ukentlige filosofiske samtaler med to elevgrupper på 10. klassetrinn. Prosjektet hadde på forhånd fått tilsagn om noe støtte fra Fritt Ord.

Politisk ryggdekning for igangsettelsen av et slikt prosjekt hadde vi fra Stortingsmelding nr. 30 om grunnopplæringen, *Kultur for læring*. Departementet sier her at det ønsker å «stimulere til ytterligere forsøk med filosofi som fag og bruk av filosofi i andre fag i grunnopplæringen. Erfaringene fra forsøkene vil gi grunnlag for å vurdere om filosofi skal etableres som et eget fag i skolen.»

Prosjektet var en naturlig videreføring av to av Barne- og ungdomsfilosofenes tidligere prosjekter, også disse støttet av Fritt Ord: «BUF filosofiklubb» hvor barn i alderen 7-13 år i løpet av en to-års periode møttes til jevnlig filosofiske kveldssamtaler i Oslo, og skoleprosjektet «Mobiltelefonen i ungdommens hverdag» i regi av Filosofisk prosjektsenter.¹

Etter disse ønsket vi nå å gjennomføre et skoleprosjekt av større omfang hvor vi kunne prøve ut filosofisk samtalemetode som grunnlag for et eget fag. Prosjektet var i utgangspunktet ment å gå over et helt skoleår, men da vi ikke fikk tilstrekkelig økonomisk støtte, valgte vi å gjennomføre med halvert tidsramme.

Et særtrekk ved herværende prosjekt var skoleledelsens ønske om at elevene skulle få karakterer i filosofi, slik de ellers ville ha fått karakterer i KRL (filosofi erstattet alle KRL-timene for prosjektlevene gjennom dette semesteret). Karaktersetning i filosofisk samtale er med rette omstridt: For hvordan evaluere innsats som i utgangspunktet er basert på frivillighet og endog velvillighet? Og hvordan skille kvantitativt mellom god og ikke fullt så god tenkning?

For oss var det avgjørende at det var elevenes formale *ferdigheter* i tenkning og argumentasjon som skulle vurderes – ikke innholdet i deres tenkning. Dvs. elevene sto fritt til å hevde hva de ville, bare de argumenterte saklig og relevant, forholdt seg til innspill fra de andre elevene, og godtok det når argumentasjonen i gruppen svekket deres egen posisjon. I kapittelet Evaluering og karaktersetning redegjør vi nærmere for hvordan vi gikk frem.

Utgangspunktet var å gjennomføre samtaler med hele klassen, i en klokke time, en gang i uken. Dette ble stort sett gjennomført selv om enkelte dager falt bort pga. andre skoleaktiviteter. Men skolen la generelt vekt på å skjerme filosofitimene mest mulig av hensyn til prosjektgjennomføringen.

Alle samtalene, og dokumentasjonen av disse, ble gjennomført av filosofene Øyvind Olsholt og Ariane Schjelderup (prosjektleder). Karaktersetningen ble utført av filosofene i samråd med gruppenes to lærere. Faglig veileder for prosjektet har vært dr. philos. Inga Bostad, førsteamanuensis ved Institutt for filosofi, ide- og kunsthistorie og klassiske språk (IFIKK), undervisningsleder i filosofi og viserektor ved Universitetet i Oslo.

Ariane Schjelderup og Øyvind Olsholt
Eidsvoll, september 2007

1 For mer info om BUF filosofiklubb, se www.buf.no/filoklubb Mer om mobiltelefonprosjektet, se <http://www.buf.no/prosjekter/skole/?page=mobilrap>

2 Prosjektgjennomføring

a. Generelle metodiske utgangspunkt

i. Klar tenkning

Den filosofiske samtalemetoden som ble praktisert i prosjektet er etablert gjennom vår egen praksis (som ble påbegynt i 1997). Vi har hentet inspirasjon fra Sokrates' praksis slik den fremstår i Platons dialoger og fra toneangivende utøvere innen den internasjonale filosofi med barn-bevegelsen. I den senere tid har vi også mottatt impulser fra den fransk-kanadiske filosofen og praktikerens Oscar Brenifier.

I samtalen med elevene ble det lagt vekt på å oppnå «klar tenkning». Vi analyserte f.eks. påstander og hypoteser før vi sammenfattet dem og så dem i sammenheng. Vi arbeidet mye med *strukturen* i samtalen. Utdypning og utvikling av enkeltstående og -synspunkter ble prioritert fremfor innhentning av flest mulig synspunkter i gruppene.

ii. Form og innhold

I dette prosjektet var det først og fremst *samtaleformen* vi ønsket å teste effekten av over tid. Samtalene bar preg av dette. For eksempel fikk elevene i oppgave å finne gode grunner for og imot oppgitte påstander, sortere gjenstander og handlinger i forskjellige kategorier osv. Men vi ønsket også å legge til rette for at ungdommene skulle få uttale seg om saker som opptar dem, f.eks. religion og multikulturalisme, vennskap og forelskelse, merkevarepress og reklame, rusmidler osv. Elevene satte pris på denne muligheten. For å sikre filosofisk bredde, sørget vi for at vi i løpet av prosjektet berørte sentrale filosofiske områder som kunnskap/viten, virkelighet, verdier/etikk, kritisk tenkning og kommunikasjon.

Siden filosofitimen erstattet elevenes undervisning i KRL dette semesteret, ønsket skoleledelsen også at vi i løpet av prosjektet introduserte elevene for sentrale tanker fra Vestens filosofihistorie, og at disse tekstene dannet grunnlag for noen av de filosofiske samtalen. Vi ga derfor elevene i hjemmelektse å sette seg inn i korte tekster om Sokrates, Platon og Aristoteles, ledsaget av enkle spørsmål og oppgaver. Tekstene var tilrettelagte utdrag fra læreboken *Filosofi – Sokrates, Platon og Aristoteles* av Ariane Schjelderup.

iii. Hjemmelekser

Filosofi skulle her prøves ut som et eget fag, og vi fant det derfor naturlig å gi elevene hjemmelekser. De fikk bl.a. i oppgave sette seg inn i korte tekster, besvare enkle spørsmål hvor de viste at de forstod den oppgitte teksten, løse filosofiske oppgaver gjennom eksempler osv. Hjemmeleksene ble brukt som utgangspunkt for den påfølgende samtalen. Leksene ble samlet inn, slik at vi kunne sette karakter på den innsatsen elevene la for dagen i hjemmearbeidet. Denne karakteren ble medbestemmende for den endelige karakteren i faget.

iv. Klasserommet

I klasserommet satte elevene seg i sirkel mens filosofen stod ved tavlen. Mot slutten av prosjektperioden eksperimenterte vi med å dele opp klassene. Dette satte elevene store pris på – i den ene

klassen fordi de opplevde gruppen som for stor, i den andre fordi enkelte elever opplevde at de ble overkjørt av andre, engasjerte elever.

v. Dokumentasjon

Når det gjelder dokumentasjon, ble elevenes påstander og argumentasjon nedskrevet under alle samtaleene (vi fikk dog ikke tatt notater fra de samtaleene som ble filmet). Disse notatene ble ført i pennen av den filosofen som ikke ledet samtalen. I tillegg tok de observerende lærerne notater fra hver samtale.

Vi hadde opprinnelig et ønske om å videofilme de to første, to midtre og to siste elevsamtalene i prosjektet for å vise hvordan vi arbeider, og som grunnlag for å vurdere elevenes utvikling i samtaleene. Dette viste seg imidlertid praktisk vanskelig å få til. Dessuten ønsket noen elever ikke å bli filmet. Vi ville holde gruppene mest mulig samlet, og endte derfor opp med kun tre opptak. De elever som hadde reservert seg forlot rommet under filmingen, og fikk andre oppgaver.

b. Det filosofiske samtaleforløpet

i. Hovedkriterier

En filosofisk samtale tar utgangspunkt i en felleserfaring eller «hendelse». En slik felleserfaring kommer gjerne istand ved fremleggelse av et språklig materiale (spørsmål, fortellinger, paradokser, observasjoner, teorier m.m.), eller ved gjennomføring av ulike aktiviteter og øvelser (kategoriseringsøvelser, samarbeidsøvelser, konsentrasjonsøvelser m.m.).

Samtalen gikk i hovedsak ut på å analysere og undersøke elevenes svar på ulike spørsmål til hendelsen. Spørsmålet kan stilles av samtaleleder eller av elevene selv. Samtaleleder innhenter så et svar på spørsmålet – og kontrollerer at det faktisk er et reelt svar på spørsmålet. Svaret betraktes som en hypotese som klassen i fellesskap tester ut. Samtalen styres ved hjelp av spørsmål, og generelle påstander/hypoteser konkretiseres ved bruk av eksempler og moteksempler. Denne prosedyren hjelper deltagerne til å forstå, utdype og videreutvikle sine synspunkter.

Samtaleleder vurderer ikke innspillene, men hjelper elevene til selv å vurdere dem. Slik myndiggjøres og ansvarliggjøres elevene; gjennom praksisen gis de et verktøy for selv å vurdere egne og andres holdninger og synspunkter. Det er i denne forbindelse viktig å merke seg at samtaleleder ikke bidrar med sine egne synspunkter i samtalen, men legger isteden tilrette for at elevene frembringer sine egne tanker for vurdering.

Et standard samtaleforløp kan se slik ut:

1. hendelse som munner ut i et spørsmål
2. felles undersøkelse av spørsmålet
3. besvarelse av spørsmålet: alle skriver f.eks. ned et kort svar med begrunnelse
4. fremleggelse av svar fra en elev (hypotese)
5. undersøkelse av hypotesen: er dette et svar på spørsmålet?
6. spørsmål fra de andre til hypotesen som besvares av den som fremsatte hypotesen
7. aksept/forkastelse av hypotesen
8. innhenting av nytt svar/ny hypotese
9. gjentagelse av pkt. 5-7
10. sammenligning av hypotesene – konseptualisering: hva er forskjellen mellom dem?
11. alle skriver ned refleksjoner over hva som har skjedd

12. alle samtaler avsluttes med en kort evaluering: synes elevene at de lyttet til hverandre, var det bred deltagelse, var det en god utvikling i samtalen, lærte de noe nytt, var det noe som overrasket dem i samtalen, hvordan fungerte samtaleleder?

ii. Muntlighet og skriftlighet

Underveis i samtalen vekslet vi mellom muntlig og skriftlig arbeide. Elevene hadde på forhånd fått utdelt egne arbeidsbøker i filosofi som de brukte under samtalene til å notere forslag til spørsmål, svar på spørsmålene og begrunnelser o.l. Arbeidsbøkene ble også brukt i forbindelse med hjemmelekser. Elevene ble dessuten oppfordret til å skrive ned tanker som kunne brukes som utgangspunkt for senere samtaler.

Skriving på tavlen ble først og fremst benyttet for å holde orden på strukturen i samtalen. Vi har imidlertid ikke for vane å skrive opp navnene på bidragsyterne i parentes etter bidraget. Vi vet at dette er vanlig praksis innen store deler av filosofi med barn-bevegelsen – særlig det segmentet som arbeider utfra prinsippene for «P4C» nedfelt av Matthew Lipman og IAPC.² Vår erfaring er at dette har en tendens til å rette oppmerksomheten mot den som har kommet med bidraget, fremfor selve bidraget, hvilket er uheldig.

iii. Involvering

En skoleklasse er en forholdsvis stor gruppe, hvilket betyr at ikke alle elevene kan få oppmerksomhet om sine innspill i alle samtaler. Det var derfor desto viktigere å sørge for at hver enkelt elev var oppmerksomt tilstede i samtalefellesskapet, og var innforstått med hva gruppen til enhver tid var iferd med å arbeide seg frem til. Ved hjelp av ulike grep sørget samtaleleder for at alle forsto og fikk med seg de enkelte momenter i argumentasjonen. Samtaleleder kunne for eksempel:

- oppfordre en elev til å reformulere med egne ord det en medelev nettopp hadde sagt
- foreta begrepsanalyser der dette var påkrevet: elevene ble oppmuntret til å be medelever forklare hva de la i begreper eller uklare utsagn
- invitere elever til kort å oppsummere hovedargumentasjonen så langt i samtalen
- be elevene gi en avsluttende oppsummering av samtalens gang og innhold

På denne måten ble flere elever involvert i prosessen enn bare de som rakk opp hånden. Likevel mente endel elever under evalueringen at graden av involvering kunne vært bedre (se Komponent II – Sluttevaluering elever og Elevenes evalueringer utenom spørreskjemaene).

c. Evaluering og karaktersetting

Som nevnt i forordet var det skoleledelsens – dvs. rektors – uttrykkelige ønske at elevene innsats i filosofitimene skulle evalueres med tallkarakterer. Filosofi erstattet jo KRL for disse elevene i dette halvåret, så tanken var at dersom de kan få karakterer i KRL, så kan de få karakterer i filosofi også. Evalueringen skulle skje dels ved skriftlig underveis-vurdering, dels ved en totalvurdering av elevenes innsats og bidrag i de filosofiske samtalene, dels ved en avsluttende muntlig «eksamen».

2 P4C står for «Philosophy for Children». Betegnelsen refererer til et mangfold av filosofiske aktiviteter og programmer for barn som løser eller sterkere bygger på den teoretiske og pedagogiske grunnvoll lagt av den amerikanske filosofen og pedagogen Matthew Lipman. Lipman stiftet i sin tid og leder idag sitt eget institutt ved Montclair State University i New Jersey, USA: The Institute for the Advancement of Philosophy for Children, forkortet IAPC. Hjemmeside: <http://cehs.montclair.edu/academic/iapc/>

i. Hovedkriterier

Innsats. Elevenes initiativ/vilje til deltagelse i samtalene, om de aktivt ga uttrykk for om de forsto det som ble sagt eller ei. Hjemmelekser: at de satte seg inn i de tekster de fikk i oppgave å lese, og svarte på de tilhørende oppgavene.

Sosial kompetanse. Hvordan elevene forholdt seg til hverandres bidrag i løpet av samtalene: om de lyttet og var oppmerksomme, om de forholdt seg til sak, ikke person og om de tok hensyn til de andres innspill når de selv bidro i samtalen.

Metode/refleksjon. Elevenes evne til å begrunne påstander og oppfatninger, holde seg til saken, se andre synsvinkler enn sine egne og legge merke til hva det spørres etter. Det ble tillagt vekt om elevene klarte å anvende de strategier/tenkemåter som vi trente på.

Faglig innhold. Siden filosofi her var et rent praksisfag, var det ingen direkte vurdering av elevenes grad av kunnskapstilegnelse. Det som ble vurdert av innholdsmessig karakter var elevenes evne til å gripe (internalisere, bevisstgjøre) meningsinnholdet i tekster (skriftlig) og utsagn (muntlig).

ii. Evalueringsformer

1. Underveis-evaluering

- Innsamling og kontroll av arbeidsbøker/hefter.
- Skriftlig prøve/hjemmelekse: logikkoppgaver.
- Skriftlig prøve/hjemmelekse: kategoriseringsøvelse.
- Skriftlig prøve/hjemmelekse: vurdere argumenter for/imot aspekter ved Sokrates/Platon/Aristoteles/annet de har hatt i lekse.
- Skriftlig prøve/hjemmelekse: «Lukten av mat» – (eksamenstekst): hvilke argumenter kan tilskrives henholdsvis eieren/leietageren? Vurder argumentene.
- Muntlig: observasjon av grad av deltagelse under samtalene.

2. Avsluttende muntlig prøve

Vi delte hver av gruppene i to; hver filosof evaluerte hver sin delgruppe. Det ble tatt notater fra hver enkelt elevs besvarelser. Til tross for delingen var gruppene fremdeles relativt store, og for å sikre mest mulig rettfærdige vilkår, vekslet vi mellom skriftlighet og muntlighet som en del av prøven. Eksamen ble altså ikke utelukkende muntlig. Vi varierte også mellom hvilke elever som fikk prøve seg først på de forskjellige oppgavene.

a. Oppgave 1:

1. Alle får i oppgave å skrive ned et argument for følgende påstand: «Vi bør alltid gjøre som foreldrene våre sier.» (2-3 minutter)
2. En og en elev leser opp argumentet sitt. Neste elev skal komme med et motargument eller moteksempel til det forrige argumentet før hun leser opp sin egen begrunnelse. (10 minutter)
3. Filosofen spør: «Hva skjer hvis alle alltid gjør som foreldrene sier?» Tenkepause. Svar innhentes. Alle må si noe før noen får snakke to ganger. (5 minutter)

Hensikten med denne oppgaven var å evaluere elevenes evne til å innta og argumentere for og imot andre synspunkter enn sine egne, og deres evne til å bygge videre på hverandres innspill.

b. Oppgave 2:

1. Elevene skriver ned en vurdering med begrunnelse av følgende utsagn: «Man bør alltid fortelle sannheten til syke mennesker». Vurderingene har formen: Ja, fordi.../Nei, fordi... (2-3 minutter)
2. Vurdere begrunnelsene: En og en elev leser opp sin begrunnelse. Filosofen spør eleven om dette er en god grunn; spør hva som gjør grunnen god eller dårlig.
3. Filosofen spør om noen har noe å tilføye sin egen eller andres vurdering.

Her ønsket vi å evaluere elevenes evne til å gi og vurdere begrunnelser.

c. Oppgave 3:

1. Elevene fikk i oppgave å gjennomføre en samtale uten voksen samtaleleder.
2. Oppgitt tema: «Bør man alltid snakke sant?»
3. Alle fikk utdelt fem «talelapper», dvs. alle hadde rett til fem innlegg. (15 minutter)

Med denne oppgaven ønsket vi å evaluere elevenes generelle muntlige kompetanse. Vi forklarte at de selv var ansvarlige for å holde seg til tema, forholde seg til de innspill som var kommet, og at klarhet og presisjon ville premieres (mao. det hjelper ikke å snakke mye og lenge, det kan tvertimot være en ulempe). Noen innspill var tillatt uten talelapp: oppklarende spørsmål eller spørsmål om forklaring.

3. Karaktersetting

Endelig karakter ble satt i samarbeide mellom filosofene og lærerne. Her telte muntlige prestasjoner i samtalene, skriftlige innleveringer og muntlig eksamen 1/3 hver.

d. Andre prosjektvariabler**i. Kompetanseheving hos deltagende lærere**

Lærerne for de to elevgruppene var observatører under alle samtalene, og deltok også på evalueringsmøter med filosofene etter hver enkelt samtale. På disse møtene analyserte vi dagens samtale, diskuterte forslag til innhold i kommende filosofisesjoner, utvekslet og diskuterte materiale, samarbeidet om karaktersetting m.m. Lærerne ble som følge av dette samarbeidet inspirert til å prøve ut ulike samtalegrep i sin egen undervisning, og gjennomførte også egne filosofiske samtaler i gruppene.

Vi hadde planer om oppfølgingsmøter med lærere og rektor vårsemesteret 2007 med tanke på et oppfølgingsprosjekt ved denne skolen. Disse planene er i skrivende stund lagt på is, men ikke skrinlagt.

ii. Informasjonsflyt

Det ble sendt ut et Informasjonsbrev fra skolen til foresatte om prosjektet til elevene og deres foresatte forut for prosjektstart. Skolen ga også god muntlig informasjon til elevene underveis. Midtveis i semesteret sendte også skolen et brev til foreldrene hvor det i korte trekk ble redegjort for hva og hvordan vi vurderte når vi skulle sette karakterer i filosofi.

3 Prosjektresultater og evaluering

Vårt ønske var å foreta en mer forskningsrettet evaluering av prosjektet. Vi hadde imidlertid hverken ressurser eller kompetanse til å utvikle evalueringsmaterialet helt på egen hånd. Vi tok derfor utgangspunkt i velprøvde skoleutviklingsprogrammer fra *Institute for the Advancement of Philosophy for Children*, Montclair State University, New Jersey (IAPC) og fra *New Jersey Board of Education* (deler av *New Jersey Test of Reasoning Skills*). Vi tilpasset så materialet til norske forhold – slik vi kjenner dem fra vår etterhvert lange erfaring som kursholdere i filosofi med barn for ulike målgrupper og på ulike skoletrinn – oversatte materialet til norsk og gjorde noen tilføyelser og endringer for egen del.

Vi la således opp til et fem-komponent-system som innbefattet de to prosjektelevgruppene, deres to lærere samt to kontrollgrupper. Komponent I (K1) ba samtlige elever om å gi vurderinger av seg selv og sin faglige mestring, kvantitativt og kvalitativt, før og etter prosjektet. Komponent II (K2) tok opp tråden fra K1 og ba om en sluttevaluering fra prosjektelevne. Komponent III (K3) testet elevenes logiske ferdigheter. Også dette var tenkt som en pre/post-besvarelse både for prosjektelevgruppene og kontrollgruppene. Komponent IV (K4) var lærernes selvevaluering før prosjektstart. Og i Komponent V (K5) var det lærernes evaluering etter prosjektavslutning vi var ute etter. Følgende skjema tydeliggjør hvilke grupper som skulle besvare hva og når:

Hva skal besvares?	Hvem skal besvare?			Besvares når?	
	Prosjektelever	Kontrollgruppe	Lærere	August	Desember
Komponent I – Selvevaluering elever (K1)	X	X		X	X
Komponent II – Sluttevaluering elever (K2)	X				X
Komponent III – Ekstern elevevaluering: tenkeferdigheter (K3)	X	X		X	X
Komponent IV – Selvevaluering lærere (K4)			X	X	
Komponent V – Sluttevaluering lærere (K5)			X		X

Tabell 3.1: Komponentoversikt

Som man ser var dette et relativt omfattende system med mange forskjellige enheter som skulle ut til mange forskjellige grupper til forskjellig tid; noen skjemaer skulle ut flere ganger, andre bare en gang. Kanskje ble det for komplisert med tanke på at hele det praktiske ansvaret for gjennomføringen var overlatt til de to prosjektlærerne – som allerede var overarbeidet. Vi hadde dessverre ingen administrasjonsstab som kunne ta hånd om alt det praktiske.

I ettertid viste det seg da også vanskelig å få samlet inn en del av dataene på en slik måte at vi kunne nyttiggjøre oss dem. For eksempel mottok vi en håndfull K3-besvarelser fra kontrollgruppeelevene, men uten informasjon om dette var pre- eller post-besvarelser eller hvilke kontrollgruppeelever som hadde besvart. Og på grunn av rot fra vår side mottok vi aldri noen K1-post besvarelser. Verdien av K1-pre – hvor innleveringen forøvrig var komplett: to prosjektgrupper og to kontrollgrupper – er derfor kraftig redusert.

I tillegg møtte lærerne utfordringer mht. anonymisering av besvarelsene fra kontrollgruppene. Til tross for at kontrollgruppeelevene ble delt inn i nummerserier, viste det seg vanskelig å innføre et system hvor det ikke lot seg oppspore hvem som hadde besvart de enkelte skjemaene. Dette førte til at en del av kontrollgruppeelevene unnlot å besvare skjemaene. Kontrollgruppene fikk derfor også av denne grunn mindre betydning for prosjektevalueringen enn planlagt. Hvorfor dette ble et problem i kontrollgruppene, men ikke i prosjektgruppene, er uvisst.

En ekstra komplikasjon og en forsinkende faktor i vårt etterarbeide med prosjektet har vært lærernes generelle utilgjengelighet: Det har gjennom hele perioden vært problematisk å få tilbakemelding på henvendelser, både på telefon og e-post. Og siden lærerne var de eneste på skolen som hadde løpende befatning med prosjektet, og følgelig de eneste vi i realiteten kunne henvende oss til med spørsmål av praktisk karakter, opplevde vi dette som noe frustrerende.

Når dette er sagt, må vi for egen del åpent innrømme at vi på ingen måte er erfarne skoleforskere, og at vi heller ikke har hatt kontakt med relevante forskningsmiljøer under forberedelsen av, underveis i eller i etterkant av prosjektet. Riktignok hadde dr. philos. Inga Bostad gått med på å stå som faglig veileder for prosjektet, men dette ble i praksis en tilknytning kun i navnet, ikke i gavnet.

Derfor, og på grunn av manglende data, avstår vi fra å kalle det følgende for «forskning». Vi vil heller ikke snakke om «forskningresultater». Vi betrakter dette som et eksperiment eller prøveprosjekt hvor vi har innhentet en ganske stor mengde observasjoner og evalueringsutsagn fra elever og lærere som det får være opp til den enkelte leser å trekke eventuelle slutninger fra, basert på leserens egen bakgrunn, interesse og erfaring. Selv om disse slutningene vil ha liten forskningsmessig verdi, vil de potensielt kunne ha stor betydning for den enkelte leser i hennes egen praksis – som kilde til inspirasjon, fornyelse og ettertanke.

a. Spørreskjemaer for elever og lærere

Vi presenterer skjemaene etter følgende mønster: Først en kort beskrivelse av selve skjemaet, så redegjørelser for henholdsvis de kvantitative og kvalitative data fra hvert skjema. K3 skiller seg ut siden denne bare produserer kvantitative data. Når antall elevsvar overskrider antall elever i endel av svarlistene (under de «Kvalitative resultater»), skyldes det at de fleste elever oppga to eller flere svar/grunner på hvert spørsmål.

i. Komponent I – Selvevaluering elever

Formålet med dette skjemaet var å danne oss et inntrykk av hvordan elevene vurderte sin egen selv-innsikt og deres opplevelse av hvor godt de forstår andre mennesker. Vi ønsket også en vurdering av hvordan de oppfattet de sentrale skolefagene. Elevene skulle først svare på hvor enige de var i at de kjenner/forstår seg selv (K1-EV1) og andre (K1-EV2) godt. Skalaen gikk fra 1 til 4:

1 = *Helt uenig*

2 = *Litt uenig*

3 = *Ganske enig*

4 = *Helt enig*

Så ble de stilt følgende spørsmål (K1-EV3): «Tenk deg at du treffer en person som aldri har hørt om filosofi før. Hvordan ville du i én setning forklart ham/henne hva filosofi er?»

Deretter fulgte spørsmål om elevenes opplevelse av faglig mestring i norsk, matematikk, KRL, engelsk, natur- og miljøfag og samfunnsfag. For de to første fagenes vedkommende spurte vi om de likte faget, om de var aktive i faget, og om de syntes at de forsto det meste i faget (K1-FMNo1-3, K1-FMMA1-3). For de fire siste fagenes vedkommende spurte vi bare i hvilken grad de likte fagene (K1-FMDiv1-4). Vi benyttet samme skala her som over.

Skjemaet Komponent I – Selvevaluering elever er vedlagt Appendiks-kapittelet, s. 77.

1. Kvantitative resultater

K1-PRE	EV1	EV2	FMNo1	FMNo2	FMNo3	FMMa1	FMMa2	FMMa3	FMDiv1	FMDiv2	FMDiv3	FMDiv4
gruppe B	3,67	3,14	2,52	2,52	3,19	2,48	2,38	2,62	2,43	3,19	3,29	3,14
gruppe C	3,38	3,00	2,48	2,57	3,14	2,33	2,57	2,57	2,24	2,76	3,38	3,52
gruppe D	3,38	3,12	2,65	2,69	3,23	1,92	2,38	2,50	2,00	2,96	2,85	3,15
gruppe E	3,57	3,00	1,71	2,38	2,86	2,29	2,67	2,71	2,81	2,57	2,76	3,38
Snitt	3,49	3,07	2,36	2,55	3,11	2,24	2,49	2,60	2,35	2,88	3,06	3,29

Tabell 3.2: K1-PRE

Snitt = gjennomsnitt totalt (89 elever)

gruppe B = gjennomsnitt gruppe B2, prosjektelever (21 elever)

gruppe C = gjennomsnitt gruppe B1, prosjektelever (21 elever)

gruppe D = gjennomsnitt kontrollgruppe 1 (26 elever)

gruppe E = gjennomsnitt kontrollgruppe 2 (21 elever)

Ser vi på det totale snittet, scores det høyest på spørsmålet om elevenes forståelse av seg selv (EV1), noe lavere på elevenes oppfattelse av sin forståelse av andre (EV2). Elevene liker norsk noe bedre enn matematikk, og deres opplevelse av å forstå de to fagene scorer høyere enn deres aktivitet i fagene som igjen scorer høyere enn hvor godt de liker to de fagene. Vi ser også at samfunnsfag og natur- og miljøfag er de fagene som er best likt. Matematikk, KRL og norsk kommer dårligst ut.

Dette var lagt opp som en pre/post-besvarelse. Skjemaet skulle altså besvares av prosjektelever og kontrollgruppeelever før og etter prosjektet for å måle og kommentere eventuelle endringer. Men på grunn av en glipp fra vår side (som vi dessverre oppdaget for sent), fikk skolen aldri beskjed om at dette skulle være *både* en pre- og en post-besvarelse. Dermed bortfaller mye av hensikten med komponent 1. K1-Pre får derfor her bare tale for seg selv (dog sammen med besvarelsen av K2, for prosjektelevenes vedkommende).

2. Kvalitative resultater

K1-EV3 stilte elevene følgende spørsmål: «Tenk deg at du treffer en person som aldri har hørt om filosofi før. Hvordan ville du i én setning forklart ham/henne hva filosofi er?» Dette var altså før vi hadde startet prosjektet, så det var ikke overraskende at mange svarte at de ikke visste hva filosofi er, ca. 15%. 12% svarte blankt. Blant de resterende fikk vi mange ulike svar:

- tenkning og undring 3
- å tenke over og drøfte spørsmål (som det ikke finnes fasitsvar på) fra flere sider og synspunkt, finne svar 3
- handler om egne tanker og meninger 2
- kjærlighet til kunnskap 1
- viktige spørsmål som hvorfor lever vi osv. 1
- kunnskapen om Gud og menneskene og følelsene våre 1
- livssyn og læren om å skjønne og forstå 1
- vanlige tanker man tar med seg ett steg videre 1
- en filosof er en som sitter alene og grubler 1

Svarene kretser rundt den aktive bruk av tenkning og undring, samt det å stille spørsmål og finne svar. Noen mener at filosofi dreier seg om kunnskap («kunnskapen om Gud og menneskene og følelsene våre») eller at filosofi er en lære («livssyn og læren om å skjønne og forstå»). Én sier at fi-

losofi ikke er kunnskap i og for seg, men *kjærlighet* til kunnskap. Når vi stiller dette spørsmålet til prosjektelevene etter avsluttet prosjekt (se K2 s. 30), skal vi se at svarene har endret seg noe.

ii. Komponent II – Sluttevaluering elever

Dette skjemaet skulle besvares av prosjektelever etter prosjektavslutning – gruppe B og C, henholdsvis 20 og 19 elever. Skjemaet er delt i tre: Om den filosofiske samtalen (K2-OM1-4A), Egenvurdering (K2-EV1-7) og Faglig mestring (K2-FMNo1-5, K2-FMMA1-5 og K2-FMDiv1-4). Skjemaet baserer seg på K1, men er bygget ut, kvalitativt og kvantitativt, med tanke på å få en så grundig tilbakemelding som mulig. Vi brukte samme skala som beskrevet på side 13.

Skjemaet Komponent II – Sluttevaluering elever er vedlagt Appendiks-kapittelet, s. 78.

1. Kvantitative resultater

a. Om den filosofiske samtalen (K2-OM1-4)

I denne delen er vi ute etter elevenes vurdering av selve filosofitimene: Vi spurte i hvilken grad de var enige i at de likte filosofitimene kjempegodt (K2-OM1), at de lærte noe i filosofitimene (K2-OM2), at filosofene var flinke til å hjelpe klassen til å filosofere (K2-OM3), og at de kunne tenke seg å fortsette med filosofitimer (K2-OM4).

K2-OM	OM1	OM2	OM3	OM4
gruppe B	2,10	2,23	2,95	2,18
gruppe C	3,13	2,76	3,29	2,79
Snitt	2,62	2,49	3,12	2,48

Tabell 3.3: K2-OM

Vi noterer oss at gruppe B scorer tildels markant lavere enn gruppe C på samtlige spørsmål. Dette skyldes antagelig en kombinasjon av to forhold: Gruppe B var en faglig svakere gruppe enn C, og filosofen som hadde ansvaret for gruppe B ledet gruppene på en litt annen måte enn filosofen i gruppe C. Kanskje ble ledelsen av gruppe B til tider vel formalistisk og «tørr»?

Tendensene er imidlertid litt ulik i de to gruppene: Mens gruppe B er mer enig i at de lærte noe i timene (OM2) enn at de likte timene kjempegodt (OM1) er dette omvendt hos gruppe C (selv om differansen er litt mindre hos gruppe B). Og mens gruppe B er minst enig i at de likte timene, er gruppe C minst enig i at de lærte noe. Ellers er begge grupper mest enige i at filosofene var flinke til å hjelpe klassen til å filosofere (OM3).

b. Egenvurdering (K2-EV1-5)

Andre del henter opp igjen de to første spørsmålene fra komponent 1 (K2-EV1-2), men inneholder også endel nye spørsmål (som vi ser nærmere på under kvalitative resultater). Spørsmålene er: Hvor enige er de i at de kjenner/forstår de seg selv (K2-EV1) og andre (K2-EV2) *bedre nå enn før filosofitimene*, er de enige i at filosofitimene har fått dem til å tenke (K2-EV3) eller oppføre seg (K2-EV4) *annerledes enn før filosofitimene*, og har de lettere for å fatte valg nå enn *før filosofitimene* (K2-EV5):

K2-EV	EV1	EV2	EV3	EV4	EV5
K2 gruppe B	3,30	3,08	2,18	1,78	1,85
K2 gruppe C	3,21	3,11	2,79	1,74	1,89
K1 gruppe B	3,67	3,14			
K1 gruppe C	3,38	3,00			
Snitt alle grupper	3,49	3,07			

Tabell 3.4: K2-EV

Vi ser at begge gruppene viser en nedgang i forhold til K1 på EV1: De er mindre enige i at de forstår seg selv godt nå. Dette kan synes som et merkelig resultat, men når vi tenker på filosofisamtalenes kritiske og tildels undergravende natur hvor vante og ureflekterte selvoppfatninger stadig står for fall, blir det mer forståelig at deltagerne opplever et foreløbig «vakuum» i sin selvforståelse. Hos gruppe C ser vi imidlertid en oppgang på K2-EV2: Elevene er nå i større grad enige i at de forstår andre godt – i tråd med forventningene om filosofiske samtaler som en brobygger mellom individuelle oppfatninger og posisjoner. Gruppe B viser her en liten nedgang.

På K2-EV3 – som spør hvor enige de er i at filosofitimen har fått dem til å tenke annerledes – scorer gruppe C over middelerdien (2,5). Dette stemmer overens med elevenes øvrige tilbakemeldinger og våre egne observasjoner. Igjen ser vi at gruppe B avviker: De scorer under middelerdien.

EV4 og 5 – som spør hvor enige de er i at de oppfører seg annerledes nå enn før, og at de har lettere for å fatte valg nå enn før – scorer langt under middelerdien i begge grupper. Filosofitimen har altså etter elevenes egen oppfatning hatt liten innvirkning på deres adferds- og handlingsliv. Vi skal imidlertid senere se skriftlige tilbakemeldinger fra elevene som peker i en annen retning.

c. Faglig mestring (K2-FMNo1-3, K2-FMMA1-3 og K2-FMDiv1-4)

Tredje del av skjemaet bygger på den korresponderende del i K1, men i K2 spør vi i hvilken grad de er enige i at de liker faget *mer* (FMNo1, FMMA1, FMDiv1-4), er *mer* aktive i faget (FMNo2, FMMA2), og forstår faget *bedre nå enn før filosofitimen* (FMNo3, FMMA3). Vi har også lagt til noen spørsmål som vi skal se nærmere på under de kvalitative resultatene.

K2-FM	FMNo1	FMNo2	FMNo3	FMMA1	FMMA2	FMMA3	FMDiv1	FMDiv2	FMDiv3	FMDiv4
K2 gruppe B	1,80	1,95	1,88	1,39	1,42	1,37	2,18	2,21	1,84	2,21
K2 gruppe C	1,68	1,92	1,63	2,00	1,74	1,74	1,72	1,68	1,53	1,53
K1 gruppe B	2,52	2,52	3,19	2,48	2,38	2,62	2,43	3,19	3,29	3,14
K1 gruppe C	2,48	2,57	3,14	2,33	2,57	2,57	2,24	2,76	3,38	3,52
Snitt alle grupper	2,36	2,55	3,11	2,24	2,49	2,60	2,35	2,88	3,06	3,29

Tabell 3.5: K2-FM

Begge grupper scorer her som man ser mye lavere enn på de tilsvarende spørsmålene i K1. Men her må vi være oppmerksomme på at spørsmålene i K1 og K2 ikke er identiske. I K1 spurte vi i hvilken grad de var enige i at de likte fagene, var aktive i fagene osv. I K2 spør vi i hvilken grad de er enige i at de liker fagene *bedre nå enn før filosofitimen*. En gjennomgående lavere score i K2 betyr altså ikke at de liker fagene mindre nå enn før, men at de stort sett er uenige i at de liker fagene *bedre nå enn før*. (Poengtet var som tidligere nevnt at K1 skulle besvares både før og etter prosjektet, men siden K1-post ikke ble gjennomført, har vi ingen tall å sammenligne direkte med.)

Generelt sett var altså begge elevgruppene uenige i at filosofitimene hadde hjulpet dem til et nytt og bedre forhold til de andre fagene (score < 2,5). Men vi ser interessante forskjeller på de to gruppene. Gruppe C er *minst uenig* i at de liker matematikk bedre nå enn før (2,0). Her scorer gruppe B (den «svakere» klassen) veldig lavt (1,39). Gruppe B på sin side er *minst uenig* i at de liker KRL, engelsk og samfunnsfag bedre nå enn før. Og her er scoren også høyere: 2,18, 2,21 og 2,21. Gruppe B er her altså på vei til å være enige i at de liker disse fagene bedre nå enn før.

At matematikk skiller seg positivt ut for gruppe C, kan ha noe å gjøre med at den filosofiske samtalemotoden de ble eksponert for har et visst slektskap med hypotetisk-deduktiv metode – en fremgangsmåte man kan gjøre god bruk av innen realfagene. Men gruppe B ble jo eksponert for mer eller mindre den samme motoden, kanskje i enda sterkere grad. Så hvorfor scorer de da så lavt på matematikk og såpass mye høyere på de andre fagene (også i norsk scorer gruppe B litt høyere enn gruppe C)?

En mulig forklaring kan ha sammenheng med at enkelte av elevene i gruppe B var skolelei, og la lite skjul på at de hadde mindre sans for det filosofiske arbeidet vi prøvde å anspore dem til. Disse elevene ga derfor (som vi skal komme tilbake under kvalitative resultater) tilbakemeldinger som kan tyde på at deres vurdering av de andre fagene ble mindre negativ når den ble målt opp mot deres erfaring av de nylig tilbakelagte filosofitimene. En av dem sa det slik: «Alt er bedre enn filosofi!» Filosofitimene hadde altså – ved så å si å «trette dem ut» – lært dem å sette større pris på de andre fagene enn før. Vi har imidlertid ingen formening om hvor stor andel av elevene i denne gruppen som svarte utfra slike motiver, så dette blir mest spekulasjon.

Gruppe C scorer lavest på spørsmålet om hvor enige de er i at de likte natur- og miljøfag og samfunnsfag bedre nå enn før (FMDiv3 og 4). Vi legger merke til at samfunnsfag var det faget gruppe C likte aller best i K1 (3,52), og var også det faget som fikk høyest score totalt (3,29) i K1, etterfulgt av natur- og miljøfag (3,06). Den lave scoren her kan altså bero på at disse fagene allerede sto meget høyt i kurs hos elevene.

Gruppe B scorer desidert lavest på de tre matematikk-spørsmålene: Det er her de er mest uenige i påstandene om at de liker matematikk bedre, er mer aktive i matematikktimene og forstår matematikk bedre nå enn før. Matematikk var også det faget gruppe B hadde minst sans for i K1 (ved siden av KRL og norsk). Filosofitimene hadde altså ikke bevirket noen endring i denne gruppens syn på og holdning til matematikk. Faget sto fremdeles lavt i kurs.

2. Kvalitative resultater

I denne bolken presenterer vi alle spørsmålene og skriftlige tilbakemeldinger på disse spørsmålene fra hver enkelt elev. Vi har systematisert svarene ved å slå sammen de svar som ligner hverandre mest selv om de ikke er helt identisk formulert.

a. Om den filosofiske samtalen (K2-OM: 1AB, 2AB, 3A, 4A)

K2-OM1A spør «Hva likte du *best* med filosofitimene?» Gruppe B svarte:

- når klassen var delt opp i grupper 6
- fikk si egne meninger og komme med egne påstander 4
- det at vi diskuterte sammen 3
- at det ikke var noe teori 2
- stolleken 2
- fikk mer å prate om, starta opp hjernen litt 1

- sitte i ring 1
- prøve noe nytt 1
- å slappe av 1
- det var et avbrekk fra andre fag 1
- da vi pratet om gutten som fant en sten 1

Gruppe C svarte:

- det at vi diskuterte sammen 7
- tenkte over ting vi vanligvis ikke tenker over, tenkte annerledes 4
- samtaletemaene 4
- alle fikk si sin mening 4
- aktiviteter, leker og øvelser 3
- lærte å uttrykke oss selv bedre 2
- laget argumenter 1
- laget spørsmål til tekster 1
- tenkte gjennom meninger og tekst nøye før du svarte 1
- konkluderte temaene på forskjellige måter 1
- snakket i grupper 1
- klarte opp i hodet vårt 1
- at vi ikke trengte å skrike så mye 1

Slår vi sammen de to listene til en «topp-5 liste», får vi:

K2-OM1A	Topp 5 svar gruppe BC	Stemmer
1	å diskutere sammen	10
2	fikk si egne meninger og komme med egne påstander	8
3	når klassen var delt opp i grupper – snakket i grupper	7
4	aktiviteter, leker og øvelser – stolleken	5
5	tenkte over ting vi vanligvis ikke tenker over, tenkte annerledes	4

Tabell 3.6: K2-OM1A

Vi legger merke til at de fleste elevene i gruppe B syntes det beste var når klassen ble delt. Dette var det kun én elev som svarte i gruppe C! Dette sier nok en god del om elevene, og kanskje miljøet, i de to klassene, uten at vi her skal begi oss utpå spekulasjoner. Gruppe C har også mer konkrete og spesifikke svar; det er tydelig at de har plukket opp, og funnet verdifulle, endel av de samtaletekniske momentene vi arbeidet med underveis. Vi noterer oss også at gruppe C har mange flere svarforslag enn gruppe B. Ellers er det åpenbart at begge gruppene er glade i å diskutere sammen.

K2-OM1B stiller det motsatte spørsmålet: «Hva likte du *minst* med filosofitimene?» Gruppe B svarte:

- at vi snakket om det samme/at vi bare holdt oss til en ting/ord/setning 14
- at det bare var noen elever som fikk snakke en hel time, for lite jevnt 2
- at det ble litt ensformig 2
- at vi ikke alltid forstod de filosofiske spørsmålene 1
- maset hvis man sa «vet ikke» på et spørsmål 1
- at det var slitsomt 1
- at vi fikk så få spørsmål 1
- at det varte litt for lenge 1

- at vi ikke lærte noen ting 1

Gruppe C svarte:

- prating om samme tema, lite variasjon 6
- diskusjoner ute på viddene, forvirring 2
- hjemmelekser 2
- få som snakket, dominerende elever burde vært satt mer til side til fordel for andre elever 2
- for nøy med å undersøke hvorfor en ikke hadde gjort leksene 1
- at vi måtte svare med en gang 1
- at svaret måtte være riktig 1
- spørsmålene om antikken og Platon 1
- at man skulle stille filosofiske spørsmål til teksten 1
- for mye snakking i munn på hverandre 1
- diskusjonene ble for avanserte 1

K2-OM1B	Topp 5 svar gruppe BC	Stemmer
1	at vi snakket om det samme/at vi bare holdt oss til en ting/ord/setning – prating om samme tema, lite variasjon	20
2	at det bare var noen elever som fikk snakke en hel time, for lite jevnt – få som snakket, dominerende elever burde vært satt mer til side til fordel for andre elever	4
3	0,00	2
4	hjemmelekser	2
5	at det ble litt ensformig	2

Tabell 3.7: K2-OM1B

Begge gruppene har samme innvending på topp: for mye snakking om det samme. Men vi legger merke til at over dobbelt så mange har dette som innvending i gruppe B enn i gruppe C. Sammenlagt er dette den klart største innvendingen. Poenget om at det var for få som snakket går også igjen i begge grupper.

Vi ser at en i gruppe C reagerer på «at svaret måtte være riktig». Vi tolker dette som en reaksjon på at vi i samtalene ikke godtok enhver mulig respons fra deltagerne, men stilte krav til at innspillene skulle være relevante og sammenhengende. Vi forstår hvordan en slik insistering kan oppleves som et krav om å avgi «riktig» svar – til tross for at vi presiserte overfor elevene at vi ikke var ute etter «riktige» svar eller «fasitsvar».

K2-OM2A spør «Hva har du lært i filosofitimen?» Gruppe B svarte:

- ny måte å tenke på/se ting fra flere sider 14
- om Sokrates, Platon og Aristoteles/om hva filosofi er 3
- å tenke mer på det jeg sier/å tenke bedre enn før 3
- vet ikke 2
- tenke filosofisk 1
- har begynt å snakke litt mer 1
- gå dypere inn på temaer 1
- stille spørsmål 1
- å forholde meg bedre i forhold til andre 1
- har sikkert lært mer enn det jeg tror selv 1
- ingenting 1

Gruppe C svarte:

- å tenke gjennom ting/hva jeg sier (på flere måter) 9
- å tenke annerledes/se flere svar/løsninger 5
- å uttrykke meg riktig 4
- om Platon, Aristoteles og Sokrates 4
- å formulere setninger «kort og godt»/korte ned kompliserte setninger til korte enkle 2
- å tenke filosofisk/hva det betyr å tenke filosofisk 2
- å legge merke til ting/legge merke til når andre prater imot seg selv 2
- stå for det du sier 1
- å tenke mer over at andre skal forstå hva jeg mener når jeg sier noe 1
- at det ikke er svar på filosofiske spørsmål 1
- at det er like lett å tenke på en annen måte som den vi pleier å bruke 1
- å snakke mer 1
- at det er viktig å være lojal mot brødre 1

K2-OM2A	Topp 5 svar gruppe BC	Stemmer
1	ny måte å tenke på/se ting fra flere sider – å tenke annerledes/se flere svar/løsninger	19
2	å tenke mer på det jeg sier/å tenke bedre enn før – å tenke gjennom ting/hva jeg sier (på flere måter)	12
3	om Sokrates, Platon og Aristoteles/om hva filosofi er – om Platon, Aristoteles og Sokrates	7
4	å uttrykke meg riktig	4
5	tenke filosofisk – å tenke filosofisk/hva det betyr å tenke filosofisk	3

Tabell 3.8: K2-OM2A

Svarene som fikk mer enn én stemme oppsummerer på en fin måte hva vi forsøkte å oppnå med filosofisamtalene: ettertenksomhet, nytenkning, språklig presisjon og årvåkenhet, evne til sammenfatning av meningsinnhold – og noe kunnskap om antikkens filosofer. I samtalene gjorde vi stadig et poeng av at utsagnene skulle være forpliktende, enten man tror man har rett eller ei. Det er derfor interessant at en har lært å «stå for det du sier». Et sosialt aspekt har vi når en mener å ha lært «å tenke mer over at andre skal forstå hva jeg mener når jeg sier noe».

K2-OM2B spør «Er det noe mer/annet du kunne hatt lyst å lære i filosofitimene?» Gruppe B svarte:

- nei 14
- vet ikke 2
- mer om filosofer 1
- meningen med livet ;-) 1
- å tenke som en ekte filosof 1
- fått flere historier å prate om 1

Gruppe C svarte:

- nei 7
- mer om filosofer og historien rundt dem 4
- hvorfor de valgte å bli filosof 1
- hva som er meningen med å filosofere 1
- (blanke svar 5)

K2-OM2B	Topp 5 svar gruppe BC	Stemmer
1	nei	21
2	mer om filosofer – mer om filosofer og historien rundt dem	5
3	(blanke svar)	5
4	vet ikke	2
5	meningen med livet	1

Tabell 3.9: K2-OM2B

De fleste elevene svarer nei/blankt. Interessant er imidlertid at fem kunne tenke seg å lære mer om filosofene og filosofihistorien. Det er grunn til å tro at vårt arbeid med Sokrates, Platon og Aristoteles ga mersmak for dem. Det er også mulig at selve den filosofiske metoden kan ha inspirert noen av dem til å ville lære mer om bakgrunnen for den filosofiske virksomheten. Vi nevner også at to av elevene i gruppe B som svarte «nei» la til at «det med Sokrates var ganske greit å lære om» og «føler jeg har lært mye».

En kunne tenke seg å lære «hva som er meningen med å filosofere». Det synes kanskje litt pussig at en elev etter et høstsemester med ukentlige filosofitimer ikke vet hvorfor vi har gjort dette. Trolig har eleven sine anelser om hensikten med aktiviteten, men han/hun er litt usikker og gjerne skulle hatt et autoritativt svar fra filosofene. Noe slikt svar ga vi dem jo aldri, men lot det isteden være opp til fellesskapet, bl.a. gjennom de stadig tilbakevendende samtaleevalueringene, å felle dommer og trekke slutninger om aktivitetens innhold, formål og hensikt.

K2-OM3A inneholder to spørsmål: «(1) Hvordan hjalp filosofene klassen til å filosofere? (2) Hva kunne han/hun ev. ha gjort annerledes?» Vi ser på svarene på det første spørsmålet først. Gruppe B svarte:

- stilte spørsmål 5
- fikk oss til å snakke 2
- vet ikke 2
- at de fikk med alle var bra 1
- hjalp oss til å stille spørsmål 1
- at de forklarte hva vi skulle gjøre, gjorde at vi forstod lettere 1
- viste oss hvordan man skal tenke når de er en filosof 1
- klarer ikke å forklare det, de liksom bare klarte det 1
- satte oss igang og sa hva vi skulle tenke på 1
- fikk oss til å tenke nøye gjennom svarene vi svarte 1
- dem var flinke 1

Gruppe C svarte:

- fikk oss til å: tenke; tenke gjennom hva som var blitt sagt; tenke andre muligheter; skjønte forskjell på ting 6
- stilte spørsmål/spurte om man forsto det som det ble spurt om 5
- holdt seg til ett tema/en setning hele tiden 1
- ga oss noen ganger en liten ledetråd for å få oss til å filosofere 1
- trakk ut ting vi sa 1
- fikk oss til å gi positiv/negativ kritikk for/mot argumenter 1
- ga eksempler 1
- kom med påstander 1

K2-OM3A	Topp 5 svar gruppe BC	Stemmer
1	stilte spørsmål – stilte spørsmål/spurte om man forsto det som det ble spurt om	10
2	fikk oss til å: tenke; tenke gjennom hva som var blitt sagt; tenke andre muligheter; skjønne forskjell på ting – fikk oss til å tenke nøye gjennom svarene vi svarte	7
3	fikk oss til å snakke	2
4	vet ikke	2
5	holdt seg til ett tema/en setning hele tiden	1

Tabell 3.10: K2-OM3A

Filosofene fikk altså elevene – slik brorparten av elevene ser det – til å tenke ved å stille spørsmål. Det var dette som hjalp elevene til å filosofere. Det er interessant når en elev svarer at hjelpen lå i at filosofene «holdt seg til ett tema/en setning hele tiden». Det var jo nettopp denne «slitsomme» fastholdelse av tema som ble så kritisert i K2-OM1B. Godt å se at i det minste *noen* elever har blikk for de store linjer her.

Det andre spørsmålet lød: «Hva kunne [filosofen] ev. ha gjort annerledes?» Gruppe B svarte:

- de kunne ikke gjort det noe annerledes/de gjorde en god jobb 2
- kunne ha plukket ut noen flere til å si noe, ikke de samme hele tiden 2
- kunne prøvd å forstå oss litt mer på måten vi prater på 1
- kunne brukt eksempler elevene kunne kjenne seg igjen i 1
- kunne gjort leksene litt mer forståelige 1
- kunne latt være å få folk til å føle seg dumme 1

Gruppe C svarte:

- fikk med noen få, men noen kom ikke videre; de kunne fått med alle videre, f.eks. de som som svarte: «det samme som de andre»/kunne spurt litt forskjellige folk, selv om de ikke rakk opp hånda 2
- kunne kanskje vært litt mer aktivt 1
- de burde hjulpet til litt bedre med å filosofere 1
- [...] det var jævla bra, ingenting annerledes 1

K2-OM3A	Topp 5 svar gruppe BC	Stemmer
1	kunne ha plukket ut noen flere til å si noe, ikke de samme hele tiden – fikk med noen få, men noen kom ikke videre; de kunne fått med alle videre, f.eks. de som som svarte: «det samme som de andre»/kunne spurt litt forskjellige folk, selv om de ikke rakk opp hånda	4
2	de kunne ikke gjort det noe annerledes/de gjorde en god jobb – [...] det var jævla bra, ingenting annerledes	3
3	kunne prøvd å forstå oss litt mer på måten vi prater på	1
4	kunne brukt eksempler elevene kunne kjenne seg igjen i	1
5	kunne latt være å få folk til å føle seg dumme	1

Tabell 3.11: K2-OM3A

Elevene synes at flere bør med i samtalen. Et konkret eksempel nevnes: De elevene som – i et forsøk på å unngå videre spørsmål – svarer «det samme som de andre» (altså at de mener det samme som de andre elevene), bør, iallefall ifølge noen av elevene, ikke slippe unna, men avkreves et svar. På den måten får man med flere elever i samtalen. Det samme gjelder dem som aldri rekker opp hånden. Også dem må kunne avkreves et svar. Det er interessant å se at iallefall noen elever ser det som viktigere å øke deltagelsen enn å respektere den enkeltes ønske om å forbli taus og anonym.

En elev bemerker at filosofene «kunne latt være å få folk til å føle seg dumme». Et slikt utsagn leses nesten alltid med det følgende premiss underforstått: Filosofene hadde en *intensjon* om å få elevene til å føle seg dumme. Det er selvsagt ikke tilfelle. Men det er klart, enkelte elever har sikkert i enkelte situasjoner opplevd det som avslørende og litt «flaut» at spørsmål fra filosofene har gjort henne svar skyldig, eller har fått hennes forrige utsagn til å fremstå med en uventet og komisk side – med den følge at eleven for et øyeblikk kan føle seg latterliggjort. Filosofens ansvar er imidlertid *ikke* å sørge for at slike situasjoner aldri oppstår (slik en pedagog kanskje ville tenkt – og følt), men snarere gjennom stadig bedre og mer presise spørsmål å venne elevene til å se med glede på det overraskende og uventede og avslørende, og til å ta seg selv mindre høytidelig.

K2-OM4A ber om en utdypning av skjemasvaret som ble gitt i K2-OM4 hvor de ble bedt om å si hvor enige de er i påstanden «Jeg har lyst til å fortsette med filosofitimer». I K2-OM4A spør vi: «Hvorfor, hvorfor ikke?» Vi ser først på svarene til dem som ønsket å fortsette. Gruppe B svarte:

- fordi vi slipper KRL/mye bedre enn KRL, kobler litt ut fra pugging og lesing/det var en «fri-time» 4
- forandring fryder/litt utenom det vanlige/annerledes fra andre fag/bruke hjernen på en helt annen måte 4
- fordi nå på slutten ble det faktisk ganske morsomt 1
- mer spennende når man hørte hva også andre syntes om ting 1
- vil fortsette hvis vi får andre filosofer, filosofi har alltid interessert meg 1

Gruppe C svarte:

- fordi det er morsomt (å lage argumenter) 6
- fordi det er bedre/mye bedre/mer interessant enn KRL 4
- fordi det er en velkommen forandring til skoledagen/bra avveksling fra andre timer 2
- fordi det har vært lærerikt 2
- fordi man kan bruke det man har lært i alle sammenhenger 1
- jeg har kanskje lyst til å fortsette hvis klassen hadde blitt delt 1
- fordi det gjør en person mer muntlig eller man lærer å være mer muntlig 1
- for å bli flinkere til å snakke i store grupper 1

K2-OM4A	Topp 5 svar gruppe BC	Stemmer
1	fordi vi slipper KRL/mye bedre enn KRL, kobler litt ut fra pugging og lesing/det var en «fri-time» – fordi det er bedre/mye bedre/mer interessant enn KRL	8
2	fordi det er morsomt (å lage argumenter) – fordi nå på slutten ble det faktisk ganske morsomt	7
3	forandring fryder/litt utenom det vanlige/annerledes fra andre fag/bruke hjernen på en helt annen måte – fordi det er en velkommen forandring til skoledagen/bra avveksling fra andre timer	6
4	fordi det har vært lærerikt	2
5	fordi man kan bruke det man har lært i alle sammenhenger	1

Tabell 3.12: K2-OM4A

De fleste av dem som svarte ja til å fortsette begrunnet det altså med et ønske om å slippe KRL (gruppe B) eller fordi filosofi var bedre enn KRL (gruppe C). Legg merke til at de to gruppene vel har samme grunn, men med motsatt verdi: Gruppe B velger filosofi som det minste av to onder, gruppe C som det største av to goder. Også ellers ser vi kontrasten mellom gruppene: I gruppe B er det kun én elev som ville fortsette fordi det var morsomt (og da med den reservasjon at det først var på slutten at det ble morsomt); i gruppe C er det hele seks elever som angir denne begrunnelsen (uten reservasjoner). Det er også bare i gruppe C man ser overføringsverdien av filosofisk praksis

(«fordi man kan bruke det man har lært i alle sammenhenger»), og således ønsker en fortsettelse *på grunn av* denne verdien, og *på grunn av* at man opplever timene som lærerike.

Dette er begrunnelsene til dem som *ikke* ønsket å fortsette. Først gruppe B:

- kjedelig/uinteressant/ikke så spennende som andre fag 6
- for mye stillesitting 1
- har ikke lært noe som helst 1
- ble skuffet i forhold til forventningene mine 1
- vet ikke 1

Gruppe C svarte:

- siden kristendommen er et viktigere fag i skolen 1
- jeg synes ikke vi har lært noe konkret slik vi ville gjort i KRL 1
- fordi jeg hater å snakke høyt 1
- har ikke interesse for Sokrates og dissa 1
- fordi det tar på, man må være helt konsentrert, hele tida 1
- fordi det var kjedelig 1
- fordi timene egentlig bare var rot 1

K2-OM4A	Topp 5 svar gruppe BC	Stemmer
1	kjedelig/uinteressant/ikke så spennende som andre fag – fordi det var kjedelig	7
2	har ikke lært noe som helst – jeg synes ikke vi har lært noe konkret slik vi ville gjort i KRL	2
3	for mye stillesitting	1
4	fordi jeg hater å snakke høyt	1
5	fordi det tar på, man må være helt konsentrert, hele tida	1

Tabell 3.13: K2-OM4A

Gruppe B plages først og fremst av kjedsomhet, i gruppe C er grunnene varierte (ikke to elever har samme grunn). Vi får her bekreftet trenden som vi har sett hele veien: B-elevene kjeder seg lettere, er mindre motiverte og har mindre utbytte av filosofitimene enn gruppe C.

Grunn nummer to på listen, at man ikke lærer noe i filosofi, viser til et «ubehag» ved ikke helt å ha oversikten over hva som er det egentlige læringsinnholdet i en skoletime, et ubehag vi har kunnet konstatere hos mange elever som er nye i forhold til filosofiske samtaler, kanskje særlig i ungdomsskolen, men i stor grad også på mellomtrinnet. Denne manglende undringsvilligheten i møtet med abstrakt tenkning kan selvsagt skyldes det kunnskapspress og testregime som skolen i stadig økende grad pålegger stadig yngre elever. Derved blir det naturlig for elevene å møte enhver ny aktivitet med spørsmål om hvilken nytteverdi den har for dem.

Men fraværet av vilje til undring kan også skyldes at det ikke er noen kultur for dette i skolen. Det vil si, her er nok kultur både for undring, deltagelse, dialog, respekt og samspill, men i liten grad for en undrende dialog og et samspill som *stiller krav* til deltagerne, som stiller dem til ansvar for sine meninger, som ikke er tilfreds med «kreative innspill» og «godt engasjement», men som vil at gruppen i fellesskap skal utføre et stykke tankearbeid.

Ubehaget avslører muligens en holdning til arbeid: Arbeide er noe vi kan gjøre når vi er alene, dvs. når vi likevel kjeder oss/ikke har det så bra som vi kan ha det; når vi er sammen i klassen, vil vi helst ha det gøy, særlig når det er snakk om aktiviteter i motsetning til regulær undervisning.

b. Egenvurdering (K2-EV: 1A, 2AB, 3A, 4A, 5A, 6, 7)

K2-EV1A spør «Synes du at du kjenner/forstår deg selv bedre nå enn før filosofitimene? Hvorfor?», og tar derved opp tråden fra spørsmål EV1 i K1 og K2. Gruppe B svarte:

- nei 16
- ja, har lært å ta ansvar 1
- ja, har blitt bedre i muntlig 1
- ja, tør å si mer, og min mening til andre 1
- ja, forstår bedre nå min måte å tenke på 1
- vet ikke 1

Gruppe C svarte:

- nei 13
- ja, tenker litt annerledes 1
- ja, skjønner at jeg prater feil ganske ofte 1
- ja, forstår at jeg prater mot mine egne uttalelser av og til 1
- ja, hakke peiling på hvorfor 1
- vet ikke 1

K2-EV1A	Svar gruppe BC	Stemmer
1	nei	29
2	ja	8
3	vet ikke	2

Tabell 3.14: K2-EV1A

Det store flertallet mener det *ikke* var noen forskjell i forhold til tidligere. Et par elever i gruppe C begrunnet dette med at «vi har ikke snakket om dette temaet i filosofitimene» – og viste dermed at de ikke hadde blikk for at filosofisk samtalemetode kan virke fremmede på selvforståelsen og utviklingen av personligheten.

Et par elever som mente å se en forskjell i gruppe B begrunner det imidlertid med at de nettopp har gjennomgått en utvikling av personligheten: De har nemlig «lært å ta ansvar» og de «tør å si mer, og min mening til andre». Gruppe C derimot, i sine forklaringer på hvorfor de mente det var en forskjell, sa at de nå «tenker litt annerledes», at de innser at de «prater feil ganske ofte» og at de «prater mot mine egne uttalelser av og til». Disse tilbakemeldingene dreier seg mer om *tenkeferdigheter* og *språk* enn om personlig utvikling.

Det er interessant at gruppe B, som hele tiden har vist dårligere resultater enn gruppe C, nå kommer med forklaringer på endring som går mer i den mer forventede «eksistensielle» retning mens de tilsvarende forklaringer i gruppe C går i språklig-analytisk retning. Nå er det imidlertid ikke utelukket at skjerpet tenkeevne og språk i sin tur kan føre til endring i selvforståelsen, men dette er ikke et spørsmål vi har tematisert direkte i denne undersøkelsen.

K2-EV2A følger opp EV2 fra K1 og K2 og spør: «Synes du at du kjenner/forstår andre mennesker bedre nå enn før filosofitimene? Hvorfor?» Gruppe B svarte:

- nei 13
- ja, har fått et nytt «ledd» å vinkle ting på 1
- ja, nå tenker jeg mere før jeg sier noe til vennene mine 1

- ja, forstår andre mennesker litt bedre nå 1
- ja, nå kjenner jeg mine klassekameraters tenkemåte bedre 1
- ja, har fått høre synspunktene til mange i klassen 1
- ja, fordi jeg klarer å sette meg inn i andres problemer 1

Gruppe C svarte:

- nei (ønsker ikke å kjenne dem på andre måter!) 11
- ja, etterat vi har måttet lese opp tankene våre vet jeg bedre hvordan de tenker 1
- ja, har tenkt mere over ting vi har lært og derfor forstår andre mennesker litt bedre 1
- ja, det å høre på andre og lytte har kanskje forandret seg 1
- ja, hakke peiling på hvorfor 1
- ja, kanskje litt 1

K2-EV2A	Svar gruppe BC	Stemmer
1	nei	24
2	ja	11

Tabell 3.15: K2-EV2A

Vi ser at elevene – og her er for en gangs skyld gruppene samkjørt – er mer åpne for endring i spørsmålet om deres innsikt i andre mennesker enn i spørsmålet om innsikt i seg selv. Interessant at en elev nå tenker mer over ting hun har lært, og som en følge av denne metarefleksjonen forstår hun andre mennesker bedre. Her mangler det nok et par premisser for å forstå hele sammenhengen, men bare det at eleven etablerer en forbindelse mellom metarefleksjon og mellommenneskelig forståelse er tankevekkende. Verdt å merke seg er også eleven som sier at han/hun ikke *ønsker* å kjenne sine medelever på andre måter enn slik han/hun nå kjenner dem. Er det fordi det er skremmende, ubehagelig, farefullt å bli kjent med andres tanker? Er det best å la folk ha sine tanker i fred?

K2-EV2B spør «Har filosofitimene påvirket din måte å kommunisere med andre mennesker på? Hvordan?». Her gikk vi altså mer spesifikt inn på det språklige samspillet i elevenes miljø for å undersøke om elevene var seg bevisst noen endringer på dette nivået. Her svarte et klart flertall positivt: Ja, det har funnet sted en endring. Gruppe B svarte:

- nei (prøvde hele tiden å «sjule» mellom filosofien og «verden» utenfor) 15
- vet ikke 2
- ja, jeg tenker mer før jeg snakker 1
- ja, spørre mer, være mer hjelpsom 1
- ja, jeg ser kanskje ting fra andres synspunkt bedre 1

Gruppe C svarte:

- nei 8
- ja [uten begrunnelse] 3
- ja, jeg hører mye mer etter når folk snakker nå enn før 2
- ja, jeg har tenkt mere over hva jeg sier og tenker 1
- ja, litt: hvis andre sier imot seg selv, legger jeg veldig godt merke til det nå 1
- ja, er blitt mere pirkete på småfeil 1
- ja, kan argumentere bedre 1
- ja, både på en positiv og en negativ måte 1
- ja, at man må tenke før man snakker 1

- ja, jeg er kanskje litt mer direkte nå 1

K2-EV2B	Svar gruppe BC	Stemmer
1	nei	23
2	ja	15
3	vet ikke	2

Tabell 3.16: K2-EV2B

Igjen en overvekt av nei-svar, men det er flere ja-svar her enn på forrige spørsmål. Tilsammen gir de to gruppene mange gode indikasjoner på hvordan filosofiske samtaler kan hjelpe oss til å reflektere mer og kommunisere bedre.

Ett nei-svar i gruppe B er verdt oppmerksomhet. Eleven sier her at grunnen til han/hun ikke mener filosofitimene har påvirket hans/hennes kommunikasjon er at han/hun «prøvde hele tiden å «sjule» mellom filosofien og «verden» utenfor». Hva kan dette bety? At eleven betrakter det som skjedde i filosofitimene som potensielt skadelig, som noe han/hun måtte beskytte seg mot? Eller speiler det en generell holdning til skole: At det er viktig å holde arbeid og fritid fra hverandre? Hva var det med filosofien som han/hun følte for å «sjule» (skjerme)? Noe positivt eller noe negativt? Vi kan her bare stille spørsmålene.

K2-EV3A går videre på K2-EV3 hvor vi spurte om de er enige i at filosofitimene har fått dem til å tenke annerledes. Vi spør nå: «Kan du beskrive på hvilken måte du ev. tenker annerledes enn før?» Først en oversikt over hvordan gruppene besvarte skjemaet:

K2-EV3A	Svar gruppe BC	Stemmer
1	Ga beskrivelser av endring	20
2	Mente det ikke hadde funnet sted noen endring	12
3	[besvarte ikke skjemaet]	5

Tabell 3.17: K2-EV3A

Så til tilbakemeldingene fra elever som mente å spore en endring. Først gruppe B:

- nå tenker jeg mer i det store bildet, ikke bare for min del
- jeg har kanskje begynt å se flere muligheter ved et svar, men jeg tenker slik som før
- jeg kan sette mere spørsmål ved ting og tenke med spørsmål, men jeg bruker det ikke akkurat
- jeg tenker kanskje mer på konsekvenser og hvordan ting er verdifulle for meg
- på saker og ting, at det kan være en annen side av en sak eller ting
- se to sider av samme sak
- stiller andre typer spørsmål

Så gruppe C:

- mere stille i diskusjoner: lytte og høre før jeg bryter inn
- tenker litt bedre over hva folk egentlig mener
- når jeg tenker på noe, tenker jeg på hvorfor jeg tenker sånn som jeg gjør
- jeg tenker annerledes i filosofitimene enn ellers
- jeg tenker på forskjellige måter, ikke bare en måte
- småfeil og formuleringsfeil kommer bedre frem
- jeg tenker helt vanlig, men har kanskje flere spørsmål

- tenker større rundt saken
- tenker litt annerledes: tenker hvordan, hvorfor, hvor
- jeg tenker så jeg får vondt i hodet
- jeg tenker bare annerledes når vi faktisk hadde filosofi

Igjen ser vi at mange elever har blitt mer oppmerksomme og åpenbart har fått styrket sine generelle tenkeferdigheter. Siste svar avviker noe fra resten idet han/hun mener at de gode endringene kun er tilstede når han/hun faktisk hadde filosofi, ikke ellers.

K2-EV4A følger opp spørsmålet om ev. endret adferd/oppførsel som en følge av filosofitimene: «På hvilken måte har din adferd forandret seg?» Som det også fremgår av spørreundersøkelsen (se tabell s. 16), mente de aller fleste at det ikke hadde funnet sted noen endring. De som så en endring, ga imidlertid noen tankevekkende tilbakemeldinger. Gruppene besvarte skjemaet slik:

K2-EV4A	Svar gruppe BC	Stemmer
1	Mente det ikke hadde funnet sted noen endring	22
2	Ga beskrivelser av endring	10
3	[besvarte ikke skjemaet]	7

Tabell 3.18: K2-EV4A

Blant elevene som mente å spore en endring fikk vi følgende svar i gruppe B:

- jeg tenker nå mere på andre enn jeg tenker på meg selv
- kanskje blitt litt mere stille
- jeg skravler mer
- jeg lytter bedre
- er akkurat den samme jeg, muligens litt roligere

Gruppe C svarte:

- jeg har avsluttet krangler med venner fortere enn vanlig
- jeg har blitt mere stille og dømmer ikke folk med en gang
- sier litt mer imot når folk sier det motsatte av hva de mener
- jeg snakker bedre, på den måten at jeg sier korte og gode setninger

At én time med filosofiske samtaler i uken over et kort høstsemester kan få som konsekvens at noen av elevene avslutter krangler fortere, er mindre dømmende, opponerer mot sviktende tenkning og fører et bedre talespråk, må nesten sies å være oppsiktsvekkende – selv om det bare dreier seg om noen få elever. Hva kunne ikke samtalen ha utrettet dersom de hadde blitt gjennomført over lenger tid og i bredere omfang? Ellers er det litt artig at et par elever sier de er blitt stillere og roligere mens en annen i samme gruppe sier at han/hun nå «skravler mer». Er det et vitnesbyrd om samtalenes evne til å hente frem de tause og roe ned de ivrige?

K2-EV5A knytter an til K2-EV5 som spør om elevene er enige i at de har lettere for å fatte valg nå enn før. K2-EV5A inneholder flere spørsmål: «Hva er det ev. som har gjort det lettere? Har filosofitimene gjort det vanskeligere å fatte valg, i tilfelle: hvorfor?» Igjen svarer brorparten at det ikke har funnet sted noen endring. Fordelingen er slik:

K2-EV5A	Svar gruppe BC	Stemmer
1	Ga beskrivelser av endring	22
2	Mente det ikke hadde funnet sted noen endring / vet ikke / kan ikke forklare	19
3	[besvarte ikke skjemaet]	8

Tabell 3.19: K2-EV5A

Blant dem som svarte at de merket en endring, trekker vi frem følgende fra gruppe B:

- nå er det mye lettere å tenke: hvis jeg får tilbud om å gjøre noe dumt, så tenker jeg på konsekvensene og sier nei
- ja, det tror jeg: sett de lyse sidene og de mørke, og så gått ut i fra det
- nye tankemåter har gjort det lettere
- de har lært meg og se på andre ting, et annet perspektiv i en ting, sak osv.
- kanskje vanskeligere, fordi jeg overveier mer, men dette er vel en god ting?

Og fra gruppe C:

- det er lettere, man tenker bare litt mer over det
- jeg tenker mer over hvordan valget vil påvirke min fremtid
- at jeg bare har bestemt meg: «den er bedre enn den, derfor tar jeg den første»
- ikke mye, men det å lytte på andre

Det at vi i filosofitimene har lært å tenke mer (bedre, dypere, overveie konsekvenser) fører altså for noen elever til at de opplever det som lettere å fatte valg nå enn før.

K2-EV6 stiller spørsmålet: «Har du brukt noe av det du har lært i filosofitimene i andre sammenhenger? Hvilke sammenhenger?» Fordelingen er slik:

K2-EV6	Svar gruppe BC	Stemmer
1	Mente det ikke hadde funnet sted noen endring / vet ikke / husker ikke	24
2	Ga beskrivelser av endring	13
3	[besvarte ikke skjemaet]	2

Tabell 3.20: K2-EV6

Gruppe B svarte:

- har ikke brukt noe av det jeg har lært, bortsett fra å si nei og tenke mere
- ja, jeg har lært foreldrene mine litt av det vi har gjort i timene

Gruppe C svarte:

- kranling med venner og familie 2
- «sannhetsfilteret» [se s. 53] 2
- argumentere min sak og motargumentere andres sak 1
- ja, diskusjon med faren min, det å lytte og beherske 1
- ikke enda, men jeg har tenkt på å bruke den ene leken på speideren 1
- jeg har brukt de i diskusjoner 1
- ikke noe mer enn at jeg forvirra noen venner med «filosofiske» tanker 1

Det er interessant at flere elever henviser til *konflikter* som et område hvor filosofisk metode kan gjøre en forskjell. Det er også interessant at flere trekker frem familiekonteksten. Det viser at fi-

losofisk praksis, som vi her har bedrevet, har betydning også utenfor skolen og rent faglige sammenhenger.

K2-EV7 er siste spørsmål i egenvurderingen. Her spør vi: «Tenk deg at du treffer en person som aldri har hørt om filosofi før. Hvordan ville du helt kort forklart ham/henne hva filosofi er?» Dette spørsmålet henter opp igjen spørsmålet i K1-EV3. Vi ville med dette undersøke om filosofitimen hadde hatt noen innvirkning på elevenes oppfattelse av hva filosofi er.

Oppunder 30% svarte «vet ikke»/blankt i K1. Ikke uventet var denne andelen nå sunket til under 10% (én elev i gruppe C, to i gruppe B). Men hva med resten: Hadde de dannet seg en annen oppfatning av filosofi nå enn før prosjektet startet? Gruppe B svarte:

- stille spørsmål som det ikke finnes fasitsvar på 6
- en annen måte å tenke på 5
- prate og diskutere 3
- tenkning 3
- hvis du skal lage et filosofisk spørsmål, så er det noe du kan svare på 1
- drøfter spørsmål, finner negative og positive sider ved temaer/påstander 1
- går dypere inn i ting 1
- prater en del, tenker, setter ting i perspektiv, spør om, hvordan, hvorfor, hvor osv. 1
- finne svar på umulige spørsmål 1
- hva kom først, høna eller egget? 1
- at du må tenke veldig mye i timene og være klar for å svare på spørsmål 1
- tenking hvor alle meninger er bra – ingenting er feil 1
- en absurd tanke, eller noe sånt 1
- gruble over ting du ellers ikke tenker så mye på 1

Gruppe C svarte:

- tenkning/abstrakt tenkning/undring 9
- stille (umulige) spørsmål og finne svar på dem 6
- venn av kunnskap/vitenskap, kjærlighet til visdom 4
- lære å tenke annerledes/noe du ikke vet fra før 4
- komme frem til et synspunkt som ingen har noen fasit på 3
- gå dypere inn i alt/tenke hvordan ting er bygget opp 2
- diskutere/prate (lengde) 2
- man skal stå for det man mener 1
- det vi har lært i filosofien 1
- vise at du vet logiske ting sånn som filtertesten [se s. 53] 1

K2-EV7	Topp 5 svar gruppe BC	Stemmer
1	tenkning – tenkning/abstrakt tenkning/undring	12
2	en annen måte å tenke på – lære å tenke annerledes/noe du ikke vet fra før	9
3	stille spørsmål som det ikke finnes fasitsvar på	6
4	stille (umulige) spørsmål og finne svar på dem	6
5	prate og diskutere – diskutere/prate (lengde)	5

Tabell 3.21: K2-EV7

Det første man legger merke til er at elevene nå har flere og mer varierte svar enn sist. Videre ser vi at de to første svarene i begge grupper er nokså sammenfallende med de to første svarene vi hadde i

K1: Elevene har altså ikke endret sitt grunnsyn på filosofi etter dette semesteret. Interessant også at gruppe B har som toppsvar at filosofi er det å stille spørsmål som det ikke finnes svar på, mens like mange elever i gruppe C sier omtrent det motsatte, at filosofi er å stille spørsmål *og finne svar på dem*. Betyr det at B-elevene i mindre grad enn C-elevene opplevde å finne frem til svar i timene?

c. Faglig mestring (K2-FMNo4-5, K2-FMMA4-5)

Her stiller vi oppfølgingsspørsmål til elevenes kvantitative vurdering av filosofiens eventuelle innvirkning på deres forhold til de andre teorifagene i skolen (vi stilte bare oppfølgingsspørsmål til norsk- og matematikkfagene).

K2-FMNo4 spør: «I hvilke deler av norskfaget synes du at du har fått hjelp av filosofitimene?» Her svarer ca. 80% benektende («ikke i noen deler») eller blankt. Et par elever lurte på hva i all verden filosofi har med norsk å gjøre. De resterende 20% svarer bekræftende på spørsmålet, og besvarer vel et stykke på vei disse elevenes spørsmål:

- lese høyt/snakke (i grupper) 4
- rettskrivning: har blitt mer kritisk 1
- jeg oppdager feil i det læreren sier: f.eks. ordbruk som ikke gir mening 1
- plassere meg selv i andre sine problemer 1
- har ikke hatt særlig mye ordentlig norsk etter filosofien 1
- synes jeg er mer trygg i klassen nå enn før filosofitimene, om det er pga. filosofi veit ikke jeg 1

De tre første svarene stammer fra gruppe C, de tre siste fra gruppe B. Det er påfallende hvor forskjellige svarene i de to gruppene er. Der gruppe C ser for seg konkrete forbedringer i norsk skriftlig og muntlig er gruppe B mer opptatt av det mellommenneskelige aspektet av norskfaget: innlevelse med andre og trygghet. Det speiler nok igjen de sosiale forskjellen på de to klassene.

K2-FMNo5 går videre på det samme temaet og spør: «Hva har du lært i filosofitimene som du kan bruke i norskfaget?» Igjen svarer et flertall benektende eller blankt (ca. 60%). De som mener at det er overføringsverdi, svarer slik:

- diskutere/være muntlig/snakke høyt 8
- nye tenkemåter 2
- lært å analysere tekster på en annen måte enn norskfaglig 1
- utplassere meg i andre sine problemer 1
- hvis vi får spørsmål om Platon 1
- være saklig og ikke bruke unødvendige setninger 1
- finne grunner 1
- rettskrivning 1

Som man ser skiller ikke elevene skarpt mellom spørsmål 4 og 5. Vi ser også at en har blitt bedre i tekstanalyse, og at en elev (den samme som i spørsmål 4) mener at det å «utplassere» seg i andres problemer er en lærdom han/hun har tatt med seg over fra filosofien til norskfaget.

K2-FMMA4 og 5 stiller de samme spørsmålene for matematikkens vedkommende. I **K2-FMMA4** spør vi: «I hvilke deler av matematikkfaget synes du at du har fått hjelp av filosofitimene?» Igjen ligger andelen benektende svar på ca. 80%. Og igjen er det et par elever som spør hva filosofi har med matematikk å gjøre. Resten besvarer spørsmålet slik:

- snakking, logisk tenkning 3
- ting hører mere sammen 1
- tenke annerledes 1
- å være mere med 1
- samme som i norsken 1

Vi merker oss at dette å snakke og det å tenke annerledes – ferdigheter som vanligvis knyttes opp mot «de myke vitenskaper» (norsk, KRL, samfunnsfag) – ifølge disse elevene er relevante og viktige ferdigheter også i matematikk. Eleven som svarer «samme som i norsken» svarte i K2-FMNo4 at han/hun oppdager feil i det læreren sier, og han/hun har lært å være saklig og ikke bruke unødvendige setninger. Den samme lærdom er altså gangbar også i matematikk.

K2-FMMA5 spør mer direkte: «Har du lært noe i filosofitimen som du kan bruke i matematikkfaget? Hva?» Her svarer nesten alle benektende eller blankt. De resterende 3-4 elevene svarer at de har lært å «snakke logisk», å «tenke klarere» og at det er blitt «lettere å holde orden på tallene». Dette er egentlig ganske oppsiktsvekkende svar, og hadde faktisk representert en liten revolusjon i synet på den filosofiske praksis' anvendbarhet i de forskjellige fagene – dvs. dersom en majoritet av elevene, og ikke bare noen få, hadde svart det samme.

iii. Komponent III – Ekstern elevenevaluering: tenkeferdigheter

Denne komponenten var en flervalgstest av elevenes evne til logisk resonnering. Testen besto av 17 eksempelsituasjoner hvor elevene skulle finne frem til hva man kan slutte logisk ut fra konteksten. Som forklarende illustrasjon fikk de oppgitt følgende eksempel:

Rakel er høyere enn Beate. Derfor kan vi si at:

- a) Beate er høyere enn Rakel.*
- b) Vi kan ikke avgjøre hvem som er høyest.*
- c) Beate er lavere enn Rakel.*

Riktig svar er c).

Hver av de 17 oppgavene hadde altså ett svar som var riktig. Elevene tok den samme testen både før og etter prosjektet. Dessverre mottok vi bare én besvarelse fra en av kontrollgruppene i denne komponenten, og det var ikke opplyst om denne ene var en pre- eller post-besvarelse. Så også her må vi bare se bort fra kontrollgruppene.

Skjemaet Komponent III – Ekstern elevenevaluering: tenkeferdigheter er vedlagt Appendiks-kapittelet, s. 82.

1. Kvantitative resultater

Pre-testen ble besvart av gruppe B og C. En av oppgavene ble besvart korrekt av samtlige elever i gruppe C (#13). To elever i gruppe C og én elev i gruppe B svarte riktig på alle oppgavene. Begge gruppene hadde 75% andel korrekte svar. (Den ene kontrollgruppen, som vi altså dessverre ikke vet om er en pre- eller post-besvarelse, hadde til orientering 81% andel korrekte svar.)

Resultatene på de 17 oppgavene fordelte seg slik:

K3-PRE	#1	#2	#3	#4	#5	#6	#7	#8	#9	#10	#11	#12	#13	#14	#15	#16	#17
Gr. B Korrekt svar i %	73	77	92	85	77	81	65	23	88	77	77	88	85	88	92	54	46
Gr. B Total score i %	75																
Gr. C Korrekt svar i %	68	79	95	79	74	84	53	26	84	89	74	74	100	89	95	63	53
Gr. C Total score i %	75																
Gr. BC Korrekt svar i %	71	78	93	82	76	82	60	24	87	82	76	82	91	89	93	58	49
Gr. BC Total score i %	75																

Tabell 3.22: K3-PRE

Høyeste og laveste score for hver gruppe er markert med fet skrift. Her skal vi bare kommentere oppgave 8 som fikk en dramatisk lavere score enn alle de andre: kun en fjerdedel av elevene hadde riktig svar her. Hva var det med denne oppgaven som var så vanskelig? Oppgaveteksten lød slik:

Oppgave 8:

Miranda sa: «Alle biler må stoppe på rødt lys.» «Javel,» sa Åke, «da behøver ikke faren min å stoppe på rødt lys, for han kjører motorsykkel!» Ut fra akkurat det Miranda sa vet vi at:

- Vi kan ikke avgjøre om faren til Åke må stoppe på rødt lys.*
- Faren til Åke må stoppe på rødt lys.*
- Faren til Åke må ikke stoppe på rødt lys.*

De fleste elevene svarte at også faren til Åke, som kjører motorsykkel, må stoppe på rødt lys. Og det er forståelig. For det første sies det at alle biler må stoppe, og hvis biler må stoppe, hvorfor skulle det gjøres unntak for motorsyklar? Dessuten er de aller fleste kjent med (også ungdommene) at både motorsyklar, tråsyklar og fotgjengere i virkelighetens verden har plikt til å stoppe opp ved rødt lys. Altså vet man at Åkes utsagn er falskt: Det er *ikke* slik at motorsyklister kan la være å stoppe på rødt lys. Derfor krysser de av på b).

Men riktig svar er a). At Åkes utsagn er falskt, er *irrelevant*. Kun ut fra det Miranda sier kan vi ikke vite om faren til Åke må stoppe på rødt lys eller ikke. Hennes utsagn dreier seg *kun* om biler, og sier ingenting om hva som gjelder for motorsyklar. Oppgaveteksten hintet om dette når den ba elevene ta utgangspunkt i «akkurat det Miranda sa». For å løse denne oppgaven, måtte elevene altså sette faktisk kunnskap og sunn fornuft i parentes, og nettopp her lå nok vanskeligheten.

Nettopp her ligger også utfordringen i forhold til gjennomføringen av filosofiske samtaler i klasserommet. I samtale forsøker vi å trene opp evnen til å distansere og frigjøre oss fra kontekst og situasjonsbetinget forståelse for på den måten – fenomenologisk – å åpne blikket for «saken selv», dvs. for spørsmålet i sin mest almene og universelle kledning. Først når vi mestrer dette, arbeider vi filosofisk i streng forstand, og først da kan det komme på tale med en klargjørende bevisstgjøring av fordommer og (mer eller mindre korrekt) forutviten.

Mange elever finner i starten en slik fremgangsmåte kunstig, og det er det for såvidt ingenting å si på: Filosofi *er* en kunstig «idrett», men ikke mer kunstig enn annen idrett som gjør sitt beste for å videreutvikle det naturlige utgangspunkt. Filosofisk praksis kan sammenlignes med idrett – og her følger vi Sokrates/Platon – siden det idretten forsøker å gjøre med kroppen, forsøker filosofien å gjøre med sjelen eller vårt indre, dvs. den trener, foredler, skjerper, dyktiggjør, styrker og realiserer det potensialet som ligger nedsenket i oss fra naturens side. Filosofiske tankeøvelser er kanskje kunstige, men så er det også en kunst å bli god i dem.

Post-testen viser endel interessante endringer i forhold til pre-testen. Tar vi konklusjonen først, ser vi at total score har økt fra 75% riktige svar i pre-testen til 78% i post-testen. Gruppe B scorer 4% bedre enn sist (77% riktige svar), gruppe C 5% bedre (79% riktige svar). Både i gruppe B og C ser vi klare forbedringer på noen spørsmål, på andre spørsmål er det en like tydelig nedgang. Men i sum er det altså økning. Tabellen ser slik ut:

K3-POST	#1	#2	#3	#4	#5	#6	#7	#8	#9	#10	#11	#12	#13	#14	#15	#16	#17
Gr. B Korrekt svar i %	83	83	96	92	75	75	67	17	88	79	88	96	83	96	88	50	63
Gr. B Endring pre/post i %	+14	+8	+4	+8	-3	-7	+2	-28	-1	+3	+14	+8	-2	+8	-5	-7	+35
Gr. B Score i %	77																
Gr. B Endring i %	+4																
Gr. C Korrekt svar i %	79	84	100	100	58	95	37	32	95	89	79	79	89	100	100	68	58
Gr. C Endring pre/post i %	+15	+7	+6	+27	-21	+13	-30	+20	+13	0	+7	+7	-11	+12	+6	+8	+10
Gr. C Score i %	79																
Gr. C Endring i %	+5																
Gr. BC Korrekt svar i %	81	84	98	95	67	84	53	23	91	84	84	88	86	98	93	58	60
Gr. BC Endring pre/post i %	+17	+8	+4	+11	-10	+5	-18	+5	+2	-2	+3	+5	-7	+6	-1	-6	+9
Gr. BC Score i %	78																
Gr. BC Endring i %	+4																

Tabell 3.23: K3-POST

Gruppe C scorer nå 100% på hele fire av oppgavene – fire ganger så mange som på pre-testen. En av disse er oppgave 4 som dreier seg om å avsløre en forhastet generalisering. Dette er også den oppgaven hvor fremgangen er størst siden pre-testen: 27%. Også gruppe B har en oppgang her slik at vi ender opp på 11% oppgang på oppgave 4.

Oppgave 8, som fikk dårligst score i pre-testen, ligger fremdeles på bunn i begge grupper, men mens gruppe B viser en markant 28% tilbakegang, viser gruppe C her en 20% fremgang. Oppgave 7 tiltrekker også oppmerksomhet da gruppe B her har en liten fremgang, mens gruppe C her har sin største tilbakegang. Nest størst tilbakegang har gruppe C på oppgave 5. Her har gruppe B kun en liten tilbakegang.

Hvorfor får vi de to dramatiske tilbakegangene i forhold til pre-testen i oppgave 5 og 7? Dette var uventet. Er det et fellestrekk ved disse oppgavene som forårsaker dette resultatet? Noe som kan spores tilbake til ett eller flere aspekter ved den filosofiske samtaleprosessen? Oppgavene lød slik:

Oppgave 5:

Læreren spør elevene: «Hvordan er hodet forbundet med nakken?» Hvem av elevene har gitt det beste svaret?

- a) Trond: «Slik foten er forbundet med kneet.»
- b) Ahmed: «Slik hånden er forbundet med hånleddet.»
- c) Ina: «Slik albuen er forbundet med skulderen.»

Oppgave 7:

Petter sa: «Jeg hører at Frank blir utvist fra skolen. Da har han vel slått ned en lærer da.» Petter antar at:

- a) *Det er mange grunner til at en elev kan bli utvist fra skolen.*
- b) *Det er bare noen få grunner til at en elev blir utvist fra skolen.*
- c) *Det er bare én grunn til at en elev blir utvist fra skolen.*

Oppgave 5 handler om å identifisere relasjoner. Utgangspunktet er hodets forhold til nakken. Så er spørsmålet: Hvilket av de angitte eksemplene er best egnet som en illustrasjon på dette forholdet? Hvis man finner kriteriet som definerer relasjonen (i dette tilfellet noe slikt som at ytterpunktet har maksimal bevegelsesfrihet i forhold til fundamentet), innser man at b) må være det beste svaret.

Oppgave 7 – hvor vi så den største tilbakegangen (30%) – er for såvidt en enklere oppgave. Her dreier det seg om å avgjøre hvilket premiss Petter legger til grunn for sin uttalelse. Og gitt at Petter bare angir én grunn som en forklaring på hvorfor Frank er utvist fra skolen, burde det være en enkel sak å innse at c) inneholder Petters uttalte premiss.

Dersom disse tilbakegangene har noe med filosofitimene å gjøre – noe vi imidlertid kan si svært lite om uten resultatene fra kontrollgruppene – kan det være fordi vi i vår filosofiske praksis konsekvent stimulerer til annerledes-tenkning, åpenhet rundt alternative løsninger og perspektivering av spørsmål og svar. Normalt virker dette åpnende på sinnene, det utvider elevenes horisont og gjør det lettere for dem å orientere seg f.eks. i mer komplekst språklig materiale.

Men av og til kan kanskje perspektiveringen forårsake forvirring istedenfor klarhet og oversikt, særlig der utgangspunktet allerede *er* enkelt. Gjennom filosofitimene har elevene gjentatte ganger sett at saksforhold ofte er mer kompliserte enn de ser ut til, og derfor trekker de nå kanskje raskere den slutning at «dette er for enkelt til å være sant» når problemet de står overfor virker enkelt og tilforlåtelig.

Kanskje de uventede tilbakegangene rett og slett er en konsekvens av at elevene nå har lært seg til *ikke* å stole blindt på det som ser riktig ut – og dermed begår en feil når det som ser riktig ut for en gangs skyld også *er* riktig?

iv. Komponent IV – Selvevaluering lærere

K4 søker å fremskaffe bakgrunnsinformasjon om de to deltagende lærere: deres forkunnskaper om og holdninger til filosofi, hvordan de vurderte elevenes ferdigheter etc. Denne komponenten skulle besvares forut for prosjektstart, og besto for det meste av eksempelsetninger hvor lærerne ble spurt om de var enige eller uenige med utsagnet (se Kvantitative resultater) etter samme skala som vi brukte på elevskjemaene:

- 1 = *Helt uenig/irrelevant*
- 2 = *Litt uenig/relevant*
- 3 = *Ganske enig/relevant*
- 4 = *Helt enig/svært relevant*

I tillegg stilte vi endel spørsmål som vi ba lærerne respondere på med sine egne ord.

Lærer 1 i tabellene under var kontaktlærer for elevgruppe C. Lærer 2 var kontaktlærer for elevgruppe B. Begge er kvinner.

Skjemaet Komponent IV – Selvevaluering lærere er vedlagt Appendiks-kapittelet, s. 84.

1. Kvantitative resultater

K4-1 gir ni ulike karakteristikk av «filosofi» og spør lærerne hvor enige de er i disse karakteristikkene. Her er resultatet:

K4-1	interessant	spennende	utfordrende	ubrukelig	skremmende	meningsfullt	verdifullt	egnet for barn	for vanskelig for de fleste barn
Lærer 1	3	3	4	2	2	4	3	4	1
Lærer 2	3	4	4	1	2	3	3	4	2
Sum	3	3,5	4	1,5	2	3,5	3	4	1,5

Tabell 3.24: K4-1

Begge lærere er altså i utgangspunktet i høy grad enige i at filosofi er utfordrende, velegnet for barn, spennende og meningsfullt. De er ikke enige i at det er for vanskelig for de fleste barn, heller ikke at det er ubrukelig, dvs. unyttig.

K4-2 spør hvordan lærerne vil beskrive sin egen forutgående erfaring med sentrale former for filosofisk teori: metafysikk, etikk, logikk, estetikk, politisk filosofi osv. De ble bedt om å forholde seg til følgende tre eksempelsetninger:

K4-2	Jeg har ikke hatt noen befatning med disse emnene tidligere	Jeg leser/har lest bøker og/eller artikler om disse emnene	Jeg har deltatt på kurs, seminarer, workshops o.l. som har kretset rundt (et eller flere av) disse emnene
Lærer 1	1	3	3
Lærer 2	4	1	1
Sum	2,5	2	2

Tabell 3.25: K4-2

Vi merker oss at det er stor forskjell på hvilke erfaringer de to lærerne har hatt med faget filosofi, og at den elevgruppen hvor filosofitimen falt best i jord hadde den filosofisk mest bevandrede lærer som kontaktlærer – uten dermed å antyde noen sammenheng mellom de to fenomenene.

K4-3 spør mer spesifikt hvor enige lærerne er i følgende utsagn knyttet til deres erfaring med «filosofering med barn»:

K4-3	Jeg har ikke hatt noen befatning med filosofering med barn tidligere	Jeg leser/har lest bøker og/eller artikler om filosofering med barn	Jeg har deltatt på kurs, seminarer, workshops o.l. om filosofering med barn
Lærer 1	2	3	3
Lærer 2	4	1	1
Sum	2	3	3

Tabell 3.26: K4-3

Den samme forskjellen mellom lærerne som vi så i spørsmålet om filosofiske teori gjenspeiler seg her: Lærer 1 har, i motsetning til lærer 2, gjort seg kjent med filosofering med barn gjennom artikler, bøker, kurs osv.

K4-4 spør hvilke faktorer som har medvirket når det gjelder lærernes ønske om å delta i dette filosofiprojektet:

K4-4	personlig interesse	undervisningsfri/fritak fra andre forpliktelser	utsikt til å motta bøker / undervisningsmaterieell	karrieremessige hensyn	oppmuntring fra kolleger / skoleadministrasjon
Lærer 1	-	-	-	-	-
Lærer 2	4	1	3	2	4
Sum	4	1	3	2	4

Tabell 3.27: K4-4

Lærer 1 svarte ikke på disse spørsmålene, men ga isteden en skriftlig tilbakemelding (se under Kvalitative resultater). Lærer 2 fremhever som vi ser personlig interesse og oppmuntring fra skolen som de fremste motivasjonsfaktorene.

K4-5 etterspør lærernes opplevelse av elevenes samtaleferdigheter:

K4-5	De aller fleste elevene deltar i samtaler	Elevene lytter til, og bygger videre på, hverandres innspill	Elevene behandler hverandre med respekt	Elevene etterspør og tilbyr begrunnelser uoppfordret	Elevene er flinke til å bruke eksempler og moteksempler i sin argumentasjon	Elevene stiller relevante spørsmål til hverandre	Elevene er villige til å korrigere egne tankefeil og endre mening	Elevene forholder seg til sak, ikke til person
Lærer 1	3	2	3	2	2	2	2	2
Lærer 2	2	3	4	2	2	3	2	3
Sum	2,5	2,5	3,5	2	2	2,5	2	2,5

Tabell 3.28: K4-5

Her er lærerne relativt samkjørte i beskrivelsene av sine respektive elevgrupper. Størst grad av enighet oppnås der det spørres om elevene behandler hverandre med respekt – ikke uventet da dette er et tema det jobbes mye med i skolen idag. Det er interessant å se at de tre områdene som kommer dårligst ut er de tre områdene som mest direkte tar opp sentrale filosofiske samtaleferdigheter: det å tilby og forvente begrunnelser, det å benytte eksempler og moteksempler og det med selvkorreksjon. Her var det altså et klart forbedringspotensial.

2. Kvalitative resultater

Under **K4-4** ba vi lærerne spesifisere dersom de hadde noe å tilføye angående hvilke faktorer som har medvirket når det gjelder lærernes ønske om å delta i filosofiprojektet. Lærer 1 svarte at hun hadde «overtatt klasse med planene lagt», altså passet ingen av svaralternativene for henne. Lærer 2 ga følgende tilbakemelding:

«Ønsker å utvikle den siden av elevene. Arbeide med et område der alle stiller likt (?). Et fag uten fasitsvar. Et fag som er relevant for livet, ikke for noen spesiell karriere/yrke. Metode som jeg tror kan brukes innen ulike fagområder. Utviklende og utfordrende for elever + lærere.»

K4-6 spurte: «Hvordan fikk du først vite om filosofering med barn?» Lærer 1 svarte: «på lærerskole». Lærer 2 oppga at rektor hadde gjort henne oppmerksom på tilbudet fra Barne- og ungdomsfilosofene.

K4-7 spurte: «Hva er det som spesielt interesserer deg når det gjelder filosofering med barn?» Lærer 1 svarte: «Å få dem til å bli bedre til å argumentere, og å se ting fra flere sider.» Lærer 2: «Har alltid vært interessert i hvordan barn tenker. Synes det er spennende hvordan tanker kan utvikle mennesker, inkludert meg selv.»

K4-8 spurte: «Er det noe som bekymrer deg når det gjelder filosofering med barn?» Intet svar her fra lærer 1. Lærer 2 svarer: «Ikke bekymringer, men utfordringer å få med flest mulig. Bekymringene er mine egne begrensninger som leder.»

K4-9 spurte: «Hva slags oppfølging/trening/skolering kunne du ønske deg for å bli en god filosofisk samtaleleder?» Lærer 1 svarte: «Muligheter for observasjon, litt teori, praktiske opplegg.» Lærer 2: «Oppleve ulike grupper under andres ledelse med etterfølgende refleksjoner/samtaler. Lede gruppa sjøl med observatør og tilbakemelding.» Dette siste – å la lærerne lede samtaler som filosofene observerer – var noe vi gjerne skulle gjort, men som det ikke var rom for i dette prosjektet.

v. Komponent V – Sluttevaluering lærere

K5 skulle besvares av lærerne etter avsluttet prosjekt. Komponentten tar tak i utvalgte spørsmål fra K4 med tanke på å finne ut om det er skjedd en endring i forhold til tidligere. Her stilles også endel nye spørsmål som kretser rundt lærernes opplevelse av filosofitimene. Også her er skjemaet bygget opp med en kombinasjon av kvantitative og kvalitative elementer. Svarskalaen som benyttes er den samme som tidligere, men nå bygget ut med et relevans-kriterium:

1 = Helt uenig/irrelevant

2 = Litt uenig/relevant

3 = Ganske enig/relevant

4 = Helt enig/svært relevant

Lærer 1 i tabellene under var kontaktlærer for elevgruppe C. Lærer 2 var kontaktlærer for elevgruppe B. Begge er kvinner.

Skjemaet Komponent V – Sluttevaluering lærere er vedlagt Appendiks-kapittelet, s. 87.

1. Kvantitative resultater

K5-1 er identisk med K4-1: vi gir ni ulike karakteristikkere av «filosofi» og spør lærerne hvor enige de er i disse karakteristikkene (tallene i parentes angir pre-test verdien):

K5-1	interessant	spennende	utfordrende	ubrukelig	skremmende	meningsfullt	verdifullt	egnet for barn	for vanskelig for de fleste barn
Lærer 1	3 (3)	3 (3)	4 (4)	2 (2)	1 (2)	3 (4)	3 (3)	4 (4)	1 (1)
Lærer 2	4 (3)	3 (4)	4 (4)	1 (1)	2 (2)	3 (3)	3 (3)	4 (4)	1 (2)
Snitt	3,5 (3)	3 (3,5)	4 (4)	1,5 (1,5)	1,5 (2)	3 (3,5)	3 (3)	4 (4)	1 (1,5)

Tabell 3.29: K5-1

To beskrivelser står fast hos begge lærere pre/post: filosofi oppfattes som «verdifullt», «utfordrende» og «egnet for barn». De to siste får toppscore («helt enig/svært relevant»). Lærerne anser at filosofi er blitt mer «interessant» og litt mindre «spennende» enn før. Synkende score ser vi også på beskrivelsene «skremmende» og «for vanskelig for de fleste barn», men også på «meningsfullt».³

3 Her må vi ta selvkritikk på utformingen av spørreskjemaet. I K4-1 spørres det om «filosofi» slik at det ut fra sammenhengen er naturlig å anta at det siktes til akademisk eller teoretisk filosofi. I K5-1 spørres det imidlertid på en slik måte at det er mest naturlig å tolke «filosofi» i betydningen «filosofi med barn». Dermed er det en viss fare for at lærerne i realiteten ikke svarer på det samme spørsmålet i de to skjemaene.

K5-2 plukker opp spørsmålene i K4-5 hvor vi spurte hvordan lærerne oppfattet elevenes samtaleferdigheter. Hadde det skjedd en endring i lærernes opplevelse av sine egne elever etter dette semesteret med filosofi (tallene i parentes angir pre-test verdien)?

K5-2	De aller fleste elevene deltar i samtaler	Elevene lytter til, og bygger videre på, hverandres innspill	Elevene behandler hverandre med respekt	Elevene etterspør og tilbyr begrunnelser uoppfordret	Elevene er flinke til å bruke eksempler og moteksempler i sin argumentasjon	Elevene stiller relevante spørsmål til hverandre	Elevene er villige til å korrigere egne tankefeil og endre mening	Elevene forholder seg til sak, ikke til person
Lærer 1	1 (3)	3 (2)	3 (3)	3 (2)	3 (2)	4 (2)	4 (2)	4 (2)
Lærer 2	2 (2)	3 (3)	4 (4)	3 (2)	2 (2)	3 (3)	3 (2)	3 (3)
Snitt	2,5 (2,5)	3 (2,5)	3,5 (3,5)	3 (2)	3 (2)	3,5 (2,5)	3,5 (2)	3 (2,5)

Tabell 3.30: K5-2

Den største fremgangen sammenlagt ser vi i nest siste kolonne: Lærer 1 går fra å være «ganske uenig» til å være «helt enig» i at «elevene er villige til å korrigere egne tankefeil». Lærer 2 går her fra «ganske uenig» til «ganske enig». Tilsvarende styrket vurdering ser vi hos Lærer 1 også når det gjelder elevenes evne til å «stille relevante spørsmål til hverandre» og å «forholde seg til sak, ikke person». Derimot mener Lærer 1 det har vært en tilsvarende tilbakegang når det gjelder klassens deltagelse i samtaler.

Besvarelsene til Lærer 2 er mye jevnere i forhold til pre-testen enn for Lærer 1. Eneste forandringene her er en svak oppgang når det gjelder «etterspørre og tilby begrunnelser uoppfordret» og, som nevnt, villigheten til å «korrigere egen tankefeil og endre mening». Dårligst ut sammenlagt kommer første punkt om elevenes generelle deltagelse i filosofitimene.

K5-3 spør: «Hvilke av de følgende beskrivelser er mest dekkende for din opplevelse av den ukentlige timen filosofene hadde med elevene?»

K5-3	Filosofitimene var meget nyttige for meg som lærer	Filosofitimene lærte meg mye nytt om filosofi med barn	Jeg lærte mye nytt om meg selv i filosofitimene	Jeg lærte mye nytt om elevene i filosofitimene	Filosofitimene bidro til at jeg kommer til å endre min undervisningspraksis	Vi burde hatt filosofitimer oftere
Lærer 1	3	3	1	2	2	2
Lærer 2	3	4	3	3	3	3
Snitt	3	3,5	2	2,5	2,5	2,5

Tabell 3.31: K5-3

Best score får vi, ikke uventet, på «Filosofitimene lærte meg mye nytt om filosofi med barn», dårligst på «Jeg lærte mye nytt om meg selv i filosofitimene. Her er også variasjonen mellom de to lærerne størst. Hva kan det komme av at den ene læreren er «helt uenig» i dette mens den andre er «ganske enig»? Ledet de to filosofene gruppene så forskjellig? Eller sier det noe om de to lærernes forskjellige måte å møte den filosofiske samtalen på? Et faktum som gjør dette resultatet noe påfallende er at elevgruppen til Lærer 1 var den som likte filosofitimene best, og den som var mest enig i at timene hadde fått dem til å tenke annerledes, bl.a. om seg selv (se Tabell 4.4: K2-EV).

2. Kvalitative resultater

Her stilte vi spørsmål om de ukentlige evalueringstimene som vi hadde sammen med de to prosjekt-lærerne etter hver filosofitime med elevene: Hva lærte de i disse timene, og var det noe de savnet i disse møtene? Lærer 1 svarer at hun ville vite «litt om grunntankene for valg av aktiviteter i timene, og begrunnelse av valg.» Lærer 2 svarer: «Nyttig å sammenligne hvordan vi oppfattet timen. Få forklaring på ting som ble gjort. Åpne diskusjoner om det som hadde skjedd hvor jeg opplevde å bli lyttet til.»

De to tilbakemeldingene antyder noe om de to lærernes ulike orientering. Lærer 1 er opptatt av filosofenes begrunnelser for å lede samtalene slik de gjorde. En slik interesse signaliserer sannsynligvis at hun ikke er helt innforstått med det som skjer mellom filosofene og klassen; hun forstår ikke helt poenget med aktiviteten. For Lærer 2, derimot, var dette et mindre problem. Hun har allerede sine tanker og meninger om begrunnelsene for aktiviteten, og er først og fremst interessert i å sammenligne sine vurderinger med oss andre. Denne ulikheten i tilnærmingen til samtalene kan forklare noen av utslagene i spørreskjemaene, og bunner antagelig i ganske forskjellige syn på både skole, utdanning, danning og tenkning.

b. Elevenes evalueringer utenom spørreskjemaene

Etter avsluttet prosjekt fikk elevene i gruppe B og C i oppgave av lærerne fritt å skrive ned sine erfaringer med de filosofiske samtalene – altså uavhengig av våre spørreskjemaer. Her er resultatet:

i. Positive tilbakemeldinger

«Dette halvåret har vært utrolig bra med filosofi og diskusjoner. Jeg er en person som liker å diskutere og liker å komme med argumenter. Filosofien har lært oss endel, det har blant annet vist at det er best å komme med korte og bestemte kommentarer, de har vist oss å se alt fra flere sider og perspektiver. Jeg syntes filosofi burde bli et eget fag og filosofi versus KRL 10-0 til filosofi! (Jeg syntes ikke KRL er dårlig, så det er ikke derfor, men filosofi er bare bedre.)»

«Jeg synes det har vært veldig interessant og lærerikt. Vi har lært å ordlegge oss så andre (alle) forstår hva vi mener. Jeg har tenkt mye over dette, noe som jeg husker godt er «tredobbelt filtertesten». Jeg tror man kan lære mer om filosofer hvis man hadde hatt dette et helt år. Jeg synes vi burde vært i mindre grupper for noen tar stor plass. Helhetlig synes jeg det har vært veldig bra! Anbefales sterkt!»

«Dere har klart å få med alle sammen i samtalene vi hadde. Vi har lært å tenke annerledes, på den måten at vi har tenkt rundt en «ting» og stilt spørsmål og svart på ting. Vi lærte også uttrykke oss kort og godt, ved at vi i sirkelen ble stilt spørsmål hvor vi var nødt til å svare godt og kort med en gang.»

«Hele opplegget var kjempebra. Vi lærte å uttrykke oss kort og saklig, noe som er nødvendig i mange situasjoner.»

«Jeg synes at det var nyttig siden vi fikk orden på alle tankene, og klarte å sortere dem.»

«Jeg syntes at det var bra at mange fikk prate, mange som ikke pleier å prate snakka mye. Det var bra at vi fikk tenke på en annen måte enn hva vi pleier å gjøre. Veldig bra at vi lærte å tenke mere etter på hva vi sa, og ikke bare hva vi mente.»

«Halvåret med filosofi har vært morsomt og spennende. Vi har lært å tenke annerledes, men for at det skulle forandre hele tenkemåten vår, måtte vi hatt det lenger.»

«Å være delt i grupper har vært ganske greit. Det at vi har måttet tenke ordentlig gjennom ting før vi sa meninga. Vi har måtte korte ned på lange setninger slik at de ble korte og forståelige. Vært greit å måtte svare på spørsmål, men noen ganger ble det litt nærgående på en måte. Var greit å ha det stort sett syns jeg!»

«Dette halvåret med filosofi har vært greit, vi har lært å tenke på andre måter. De beste timene var da vi var delt, for da fikk alle pratet og ikke bare noen få elever. Det som har vært bra er: lært å tenke på andre måter, tenke på ting vi vanligvis ikke gjør.»

«Å ha hatt filosofi har vært kjekt, selv om jeg ikke føler at jeg har et stort utbytte av faget... en av grunnene til dette er nok at det bare har vært et ½ år. Jeg tror uansett at det hadde vært bra å startet med filosofi tidlig på barneskolen. Jeg tror filosofi er bra når det har vært noe jeg er interessert for. Hvis jeg ikke har så stor interesse for tema, har jeg vært mindre aktiv.»

«Jeg synes at filosofitimene har vært ganske bra, kanskje de beste timene unntatt praktiske fag.»

«Bra at det var mye aktivitet, lite teori. Bra beregnet leksemengde. Lærte å tenke filosofisk. En velkommen forandring fra pugg, prøver og skole generelt. Diskusjoner gjør oss til bedre snakkere.»

«Jeg syntes det er et morsomt «fag». Prating er jo bra, for da blir det f.eks. enklere og prate for alle i klassen hvis man er vant til å snakke fra 1. klasse i grupper. Eksempler: enklere å prate i klassen hvis man er vant til det, lærer å diskutere på en bra måte, kan hjelpe folk med videregående.»

«Det har vært lærerikt! Men jeg likte ikke å ha store grupper, for jeg hater å snakke høyt foran mange folk. Så jeg begynte å like filosofi bedre da vi delte opp i to grupper. Vi lærte å tenke mer og annerledes.»

«Filosofiprojektet har vært lærerikt, det har blitt mindre skummelt å snakke sammen i store grupper. Jeg har begynt å tenke litt mer på ting, og fått flere spørsmål. Likte å ha en annerledes time!»

«Det var gøy og interessant, annerledes, bra timer, bra erstatning for KRL, engasjerte lærere.»

ii. Negative tilbakemeldinger

«Det er nesten bare positive ting å si om det, men i lengden ville det kanskje blitt litt kjedelig. For at det skulle blitt morsommere, måtte vi gjøre andre ting, som for eksempel å gå turer eller lignende. Å bare sitte i en ring slik vi gjorde, ville etterhvert blitt kjedelig.»

«Jeg synes at dere burde bruke mer tid på å luke bort ord og setninger vi sa som var unødvendige. Lære oss mer å uttrykke oss mer saklig og med færre og bedre ord.»

«Vi ble litt stresset når du spurte pga. at vi følte at vi måtte svare med en gang samtidig som at vi måtte svare godt/bra.»

«Jeg synes ikke filosofi er det morsomste faget som har vært dette halvåret. Jeg trudde i starten at det skulle bli «digg» å slippe KRL, men det snudde om. Jeg synes filosofi var kjedelig og langvarig, men til tider litt spennende. Vi kom liksom ingen steder, synes nå jeg. Og gå så dypt inn i alle slags ting blir litt for mye for meg. Jeg bryr meg ikke om det er populært å kjøpe vann, eller om det finnes en sjel. For å si det sånn: Jeg hadde aldri klart å tenke på så mye på en gang, jeg hadde blitt sprø.»

«Det ble litt vel mye fokus på de som liker å prate. Dere burde delt oss flere ganger og tidligere. Litt vel kronglete lekser. Burde fått flere til å prate, ikke bare de som vil og liker å prate.»

«Litt forvirrende til tider»

«Hva jeg synes om «filosofi». Ja det er litt vanskelig å forklare! Siden jeg likte ikke måten dere underviste på, det virket som om at dere ville sette de svakeste i klassen som midtpunkt! at dere likt som bare ville at de liksom bare ville få dem til og føle seg dumme og lignende. Ellers virket det greit selv om jeg selv synes det var vanskelig og få med meg alt! Dere skulle ha hatt flere ganger der vi gjorde mer oppgaver og ikke bare satt i en ring og «prøvde» og få med oss det som ble sagt.»

«Det som ikke har vært fullt så bra er: få som snakket.»

«Jeg synes at det burde vært delt i enda mindre grupper i klasserommet, for da er det litt enklere, og morsommere å diskutere. Ellers synes jeg filosofi har vært et greit fag. Litt forvirrende, men også morsomt innimellom :)»

«Jeg er ikke aktiv nok for diskusjon. Fikk for få ikke-aktive med i diskusjonen, mens de aktive snakket mest. Jeg føler meg mer pirkete på «feil» i språket...»

«Burde vært mer delt i grupper synes jeg. Hvis ikke leksene hadde vært gjort var det greit at det ble spurt om hvorfor de ikke ble gjort, men noen ganger ble det for mange spørsmål om det. Burde kanskje vært litt lenger.»

c. Samtaleledernes erfaringer

i. Tidsrammer og størrelse på gruppene

Noen ganger fikk vi dårlig tid mot slutten av timen. Det var synd, for ofte var det først mot slutten av timen vi følte at vi kom igang med en virkelig god og konstruktiv samtale. Dårlig planlegging fra vår side eller en pekepinn på at det tar såpass lang tid å «varme opp»?

Vi erfarte at det er stor forskjell mellom en gruppe på 22 (gruppe C) og en på 28 elever (gruppe B). Det fungerte fint å ha gruppe C samlet, i gruppe B bød antallet på utfordringer. Vi eksperimenterte derfor med å dele gruppe B i to, og la den ene halvparten gjøre en filosofisk øvelse på egen hånd mens den andre hadde samtale, for så å bytte om.

Gruppe C hadde enkelte veldig engasjerte elever, som hadde en tendens til å dominere. Vi delte derfor også denne gruppen et par ganger mot slutten av prosjektet, noe som ble verdsatt av de elevene som ellers ikke hadde kommet så godt frem under samtalene.

ii. Hjemmelekser og karakterer

Karaktersetting synes for mange å stride mot selve filosofiens vesen i og med at vi i den filosofiske samtalen oppmuntrer til uhildet søken etter sannhet og ny erkjennelse – en ideell søken som tenkes uforenlig med kvantitativ måling av prestasjonene man legger for dagen i denne søken. I dette prosjektet ønsket vi likevel å prøve ut hvordan en slik karaktersetting kan gjennomføres. Vi mener dette er uproblematisk, såfremt vi klarer å unngå vurdering av innholdet i elevenes bidrag. Filosofi som metode innebærer endel ferdigheter og strukturelle krav til deltagelsen, og vi mente det burde være mulig å vurdere nettopp denne delen av elevenes aktivitet.

Man kunne frykte at bevisstheten om at det ble satt karakterer ville påvirke elevenes uttalelser i samtalen. Denne frykten var helt ubegrunnet; elevene virket ikke det spor engstelige for å fremme påstander som kunne virke «uheldige» eller «uønskede» sett fra en lærers synsvinkel. Dette samsvarer med våre erfaringer fra tidligere filosofiprojekter i skolen.

Det som viste seg å bli et problem var at elevene ikke tok så nøye på filosofileksen. Til tross for at de visste at det ble satt karakterer, virket det ikke som om det var viktig for dem å få en god karakter i filosofi – og at de derfor prioriterte å arbeide med andre fag som f.eks. matematikk. En annen forklaring kan være at de regnet med at de ville få gode karakterer uansett, fordi de visste at dette var et utredningsprosjekt.

iii. Muntlig eksamen

Elevene syntes overraskende nok å sette pris på å ha muntlig eksamen i filosofi! De opplevde det som en anledning til å få individuell oppmerksomhet, og gav uttrykk for at det var morsomt å prøve en ny eksamensform. De syntes også å ta oppgaven på alvor, men med godt humør, noe som gjorde den muntlige eksamen til en trivelig opplevelse for alle.

Det bød på endel utfordringer å sette individuelle karakterer i en gruppesammenheng. Vi løste dette ved å la elevene skrive ned enkelte svar som en del av den muntlige eksamen. Vi måtte også forholde oss til at det var både fordeler og ulemper for elevene knyttet til *rekkefølgen* vi spurte dem ut i. Dette tok vi hensyn til under karaktersetningen, og vi tror at den løsningen vi valgte resulterte i en rimelig grad av rettferdighet.

Oppgavene vi hadde forberedt syntes også å være godt egnet til formålet. Men de viste seg å være for omfattende: Vi fikk liten tid til å gjennomføre Oppgave 3. Dette fikk allikevel ingen avgjørende betydning for resultatene, det medførte bare at vi fikk testet elevene i færre ferdigheter.

4 Eksempler på arbeidet i gruppene

a. Introduksjonsøvelser

Fra start viste gruppene seg å være veldig forskjellige: Gruppe B (de fleste ganger ledet av Ariane Schjelderup) var rolig og avventende, det virket som om de ikke våget å fremme forslag fordi de var usikre på om de var «riktige». Gruppe C (alle ganger ledet av Øyvind Olsholt) var sprudlende aktiv fra start. Så selv om vi gjorde de samme øvelsene i begge gruppene, artet timene seg temmelig ulikt.

i. Gruppe B

Vi åpnet det hele med en introduksjonsøvelse hvor poenget er å bevisstgjøre elevene på noen av de usagte og utenkte grunnantagelser og forventninger som ledsager enhver erfaring. Strukturen i øvelsen var slik:

1. Alle som trodde noe om hva de skulle oppleve i denne timen rekker opp en hånd.
2. Alle som *ikke* trodde noe om hva de skulle oppleve i denne timen» rekker opp en hånd.
3. Dersom noen elever fremdeles ikke har rukket opp en hånd: nå rekker alle som ikke *vet* om de trodde noe opp en hånd.
4. Vi spør en av dem som ikke vet om han/hun tenkte noe før de kom inn i rommet. Griper tak i det som sies, f.eks. at han/hun trodde de skulle snakke sammen, eller at de skulle treffe en filosof. Vi spør: «Trodde du at du skulle oppleve *noe* i denne timen?» Dette bekreftes av eleven. Vi spør: «Trodde du noe da?» Dette bekreftes.
5. Vi stiller så åpningsspørsmålet igjen: Alle som trodde noe om hva de skulle oppleve i denne timen rekker opp en hånd.
6. Hvis det fremdeles er noen som ikke *vet/ikke* trodde noe, spør vi dem. Om nødvendig, spør vi om noe konkret: Trodde du at det skulle være en tavle her/at du skulle møte en filosof/at det skulle være et gulv her som du kan stå på?
7. Prosedyren fortsetter helt til alle rekker opp hånden når vi spør om de trodde noe.
8. Avslutter med å fortelle at nå skal vi se om det de trodde viser seg å slå til.

Imidlertid var det ingen av elevene som trodde noenting! De var avventende, og ønsket ikke å få oppmerksomheten rettet mot seg. Vi forsøkte da en annen øvelse som vi kan kalle «Si hva du har tenkt å si før du sier det»:

1. Vi skriver en eksempelsetning på tavlen (i dette tilfelle: «Å velge er å miste muligheten til å velge.»)
2. Forklarer aktiviteten: Alle kan gjøre «noe» i forhold til denne setningen: stille spørsmål til den, forklare eller utdype den, kritisere den, gi et eksempel på den o.l. Men poenget er altså at de først må si *hva* de har tenkt til å gjøre med setningen før de sier det.
3. Skal setningen kritiseres, er det ikke tilstrekkelig å fremme en alternativ hypotese, dvs. en ny idé, det må påvises hva i setningen som ikke holder mål. Og skal det stilles spørsmål til setningen, stilles ikke spørsmålet til spørsmålsstiller, løsrevet fra setningens innhold.
4. Vi undersøker ett og ett forslag av gangen.

Men fremdeles var det vanskelig å få elevene i tale. De fikk derfor i oppgave å skrive ned på et ark om de var enige eller ikke med påstanden over («å velge er å miste muligheten til å velge»), og gi en begrunnelse for det («enig, fordi...» eller «uenig, fordi...»). Vi innhentet tre svar som alle var

enige i utsagnet. Elevene mente at alle tre svarene sa det samme, men det viste seg etterhvert at de målbar forskjellige holdninger:

- Svar 1: «Enig, fordi når du velger, så velger du bort andre muligheter» (negativ holdning, fokuserer på det du velger bort)
- Svar 2: «Enig, fordi du velger bort noen ting, for å kunne gjøre noe annet» (positiv holdning, fokuserer på det du faktisk har valgt)
- Svar 3: «Enig, fordi du har allerede valgt» (fokuserer på selve handlingen)

Under evalueringen fikk vi mange tilbakemeldinger:

- Må tenke rart: slitsomt
- Bra, fordi det er annerledes, dumt, fordi vi bare pratet om den ene setningen
- Positivt, ikke vant til å tenke over det på den måten, nytt
- Vanskelig, hvorfor gjør vi dette?
- Positivt, tenke annerledes
- Fikk meg til å se setningen på en ny måte
- Gikk i surr

ii. Gruppe C

Vi hadde den samme introduksjonsøvelsen her (hvor elevene skulle ta stilling til om de «trodde noe» om hva de kom til å oppleve i denne timen). Dette var en mye livligere klasse, så denne introen førte raskt til en diskusjon om ting som vi tar for gitt. For eksempel tenker vi sjelden over hva som er nødvendig for et menneskes overlevelse, at det trenger hjerne og indre organer, men ikke stemmebånd, øyne eller sko.

Samtaleleder påpeker at en del av arbeidet i filosofitimene er å bli oppmerksomme på ting vi tar for gitt. Da ble det innvendt at «hvis vi tenker på alt på en gang blir vi gærne». Er det derfor vi ikke tenker på alt, spurte vi? Nei, en vel så viktig grunn er at vi tilpasser oss, og «glemmer», «vi regner ikke med det som vi tar som en selvfølge.»

Vi gikk så over til øvelsen hvor de skulle si hva de har tenkt til å gjøre med setningen (stille spørsmål til den, forklare den osv.) før de faktisk gjør det. Denne gangen brukte vi setningen «Alle terrorister er syke.» Her er noen av forslagene som vi behandlet i løpet av resten av denne timen:

- *Spørsmål* til setningen: «Er dette de terroristene som bombet 11/9?» Spørsmål forkastet av gruppen: Påstanden er almen, mens spørsmålet er konkret.
- *Spørsmål* til setningen: «Hvorfor er alle terrorister syke?» Godkjent.
- *Kritikk* av setningen: «Alle terrorister er smarte» (man må være smart for å kunne gjennomføre et vellykket terrorangrep). Kritikk forkastet: Man kan være både smart og syk samtidig, så dette er ikke noen egentlig kritikk av påstanden.

Elevene viste god bruk av eksempler under samtalen, og det var mange (nesten litt for mange) konstruktive bidrag. Elevene selv hadde følgende å si om timen:

- annerledes og utfordrende på en positiv måte
- forvirrende (dette ble fremhevet av flere)
- vi har tenkt igjennom hva vi tenker på nytt
- negativt å leke med hjernene våre
- annerledes time

- mange vanskelige og ville spørsmål
- positivt med mange spørsmål pga mulig å hente seg inn igjen
- legger merke til at ordene betyr mer enn vi tror
- positivt å måtte vite hva vi gjør og stå ved det vi har sagt

b. Vurdere begrunnelser for handling

Denne gangen skulle vi trene oss i å vurdere begrunnelser for handling. Vi tok utgangspunkt i følgende setning som vi skrev på tavlen: «Jeg spiste sjokolade fordi vennen min spiste sjokolade.» Elevene får i oppgave å begrunne hvorfor dette er, eller ikke er, en god grunn for å spise sjokolade. Alle får i oppgave å skrive et svar på om dette er en god grunn for å spise sjokolade eller ikke. Begrunnelsen skal være på formen «Ja, det er en god grunn fordi...» eller «Nei, det er en dårlig grunn fordi...». Vi går noen runder med gruppen for å sjekke at alle har forstått oppgaven.

i. Gruppe B

Det viser seg at de fleste har svart «Nei, det er en dårlig grunn...». Alle elevenes svar blir lest høyt i gruppen, og vi ber hver enkelt elev om å bite seg merke i én grunn som han/hun mener er spesielt god eller dårlig. Dette var visst litt vanskelig, så vi må gå hele runden en gang til.

En elev har notert seg en god begrunnelse: «Nei, det er en dårlig grunn fordi man ikke bør være avhengig av andre, man bør bestemme selv.» Dette er et godt svar, mener eleven, fordi her får vi en grundigere forklaring enn i de andre begrunnelsene. Her kom grunnen frem på en «ordentlig» måte. Hun som mente at dette svaret var bra får nå beskjed om å lese opp sitt eget svar. Det lød: «Nei, det er en dårlig grunn fordi man trenger ikke å gjøre som de andre...». Gruppen synes dette er ganske likt den første grunnen, men eleven mener at den første grunnen er bedre. Hvorfor?

Vi finner at det er en forskjell på de to begrunnelsene: Grunn 1 sier at man skal bestemme selv, fra grunn 2 følger det at man kan gjøre som man vil. Hva er så viktigst: å bestemme selv eller å gjøre som man vil? Ifølge gruppen er viljen viktigere enn valget. Det er alltid viktig å gjøre som man vil.

Men så er det en som mener at det å velge egentlig ikke er noe annet enn det å ha lyst på det man vil. Nei, innvender flere, så enkelt er det ikke. Vi må også bruke fornuften, dvs. vi må ta hensyn til andres vilje også, ikke bare vår egen. Dessuten må vi kunne forklare hvorfor vi velger som vi gjør, og det må skje på en logisk måte. Hvis vi bare gjør som vi vil, blir dette vanskelig. Og hvis man bare gjør som man selv vil, får man ingen venner heller.

Vi innhentet også noen ja-svar på tampen: «Ja, det er en god grunn fordi når vennen spiser, får jeg lyst på» og «Ja, det er en god grunn fordi man kan føle seg presset». Men vi rakk dessverre ikke å komme nærmere inn på disse begrunnelsene.

Evaluerings:

- mye gjentakelser (men kan være behov for det)
- kjedelig å snakke om den samme setningen hele tiden
- kjedelig å fokusere på det samme
- kjedelig, setninger er kjedelige, «ungdommer vil ha liv»
- det var mer forvirring i gruppe 2 (deltager fra den andre gruppen)

c. Hva er filosofi?

Denne gangen hadde vi bestemt oss for å undersøke hva filosofi er. Vi skrev derfor kort og godt spørsmålet «Hva er filosofi?» på tavlen, og ba dem skrive ned et svar i bøkene sine. De fikk beskjed om at svaret skulle være kort, i en setning, og så enkelt og forståelig som mulig.

i. Gruppe B

Noen har ikke svart, og blir derfor bedt om å velge ut en annen som har svart. Vi får et svar: «Noe hvor man tenker mye på ting det ikke finnes svar på.» Men er filosofi et «noe», en «ting», eller er det noe man «gjør»? Det er noe man gjør. Tenkning er altså en aktivitet. Hva menes med «ting» her? Hvilke «ting» finnes det ikke svar på? Det kan ikke dreie seg om en motorsykkel, heller ikke en kjæreste. Nei, «ting» må være knyttet til spørsmål, f.eks. «Hvorfor er jorden rund?», «Hva kom først: høna og egget?», «Hva som skjer etter døden?», «Hva vil skje om ett minutt?» osv. Hva slags type spørsmål er dette? Det fikk vi ikke noe klart svar på.

Så vi innhentet et nytt svar på spørsmålet «Hva er filosofi?». Svaret lød: «Tenkning, og finne løsning på filosofiske spørsmål.» Dette fant vi var en *sirkeldefinisjon*: ordet «filosofi» forekommer både i spørsmålet og svaret. Dessuten var det tvil om hvor forståelig det var. En treåring ville ikke skjønne det. Grunnen er at en treåring ikke aner hva et «filosofisk spørsmål» er. Hva er et filosofisk spørsmål? Forslag: Det er noe vi ikke har spurt om før. Moteksempel her er spørsmålet om høna og egget. Nytt forslag: Det er noe vi ikke kan finne svaret på. For hvis vi kan finne ut svaret, er det et «normalt» og ikke et «filosofisk» spørsmål.

Neste deltager som blir spurt, har ikke noe svar, men har hørt om Sokrates. Hva gjorde han? Han gikk rundt og stilte spørsmål. Kan vi lage et svar på bakgrunn av denne kunnskapen? Ja: «Filosofi er å stille spørsmål.» Er det en sammenheng mellom det å tenke og det å stille spørsmål? Ja, å tenke er å stille spørsmål til seg selv. Men Sokrates stilte jo spørsmål til andre? Ja, men han stilte nok spørsmål til seg selv også, mente flere.

Vi innhenter enda et svar: «Filosofi er å tenke mye på ting.» Hva slags ting? Kjæresten? Nei, på spørsmål. Hva slags spørsmål? Hva kjæresten ønsker seg til bursdag? Nei, for alle som tenker på kjæresten er ikke filosofer. Så hva slags ting må vi tenke på for at vi skal kunne si at vi filosoferer? Abstrakte spørsmål. Hva er et abstrakt spørsmål? Nesten ingen vet. Det motsatte er konkrete spørsmål. Filosofiske spørsmål kan altså ikke være konkrete. Spørsmålet om hva som kom først, høna eller egget, er det et abstrakt eller konkret spørsmål? Gruppen mente at det var konkret, altså er det ikke et filosofisk spørsmål. Tanker er abstrakte, mente mange, livet etter døden er et abstrakt spørsmål.

Ikke alle var enige i at tanker er abstrakte. Vi konstruerte derfor noen eksempler i fellesskap slik at det skulle bli lettere å gripe forskjellen mellom konkret og abstrakt. Til dette formål oppfant Ariane hønen Galina. Og med Galinas hjelp oppdaget vi tydeligere skillet mellom de to begrepene:

- Kan Galina legge egg? Konkret spørsmål
- Kan høner legge egg? Abstrakt spørsmål
- Kan Galina tenke? Konkret spørsmål
- Kan høner tenke? Abstrakt spørsmål

Under evalueringen mente de fleste at de etter denne timen hadde fått et mye bedre inntrykk av hva filosofi er. De hadde også fått hjelp av de andre i gruppen. Dette var mye «nyttigere» enn det vi gjorde sist, fordi de opplevde at de nå fikk en forståelse av hva filosofi er. Hvorfor var dette nyttige-

re? Jo, for nå kunne de forklare det for andre – de hadde fått *kunnskap*. Grunnen til at forrige gang ikke var «nyttig» (da vi vurderte grunner for å spise/ikke spise sjokolade), var at eksempelet var dumt. Det hadde vært nyttig dersom vi hadde snakket om noe litt mer alvorlig enn det å spise sjokolade. Gruppen mente likevel at det kunne være nyttig noen ganger å vite om vi har gode grunner til å mene det vi mener.

Som en oppsummering etter denne timen kan vi si at elevene er veldig opptatt av innholdet i samtalen; og de er opptatt av at det skal være et klart og direkte læringsutbytte med aktiviteten. De ser derfor ikke så lett overføringsverdien i det å arbeide med formale øvelser (noe som også dokumenteres i resultatene fra undersøkelsen, se kapt. 4 Prosjektresultater og evaluering.)

ii. Gruppe C

Elevene får i oppgave å svare på spørsmålet «Hva er filosofi?» i bøkene. Vi presiserer at svaret ikke trenger å være «riktig».

Fire jenter har ikke svart, noe vi griper fatt i: Er det på grunn av tidsmangel? Nei, det hjelper ikke om de får mere tid. Problemet er et annet, men de vet ikke helt hva det er ... Vi ber de andre elevene om å komme med forslag til grunner for at jentene ikke har svart. En foreslår: «De vet ikke svaret». Dette blir forkastet, for det viser seg at når det kommer til stykket, så er det ingen som vet det riktige svaret. Nytt forslag: «De er redde for å svare feil». Denne forklaringen var bedre. Jentene blir da minnet på at svaret ikke trenger å være riktig (noe som bekreftes av de andre elevene), og de får litt ekstra tid til å formulere et svar – noe de til slutt også gjør.

Her er ett av svarene vi fikk: «Filosofi er å tenke». Vi spør om det er et problem med svaret. Det blir innvendt at filosofi er mye mer enn å tenke: Man tenker hele tiden, men filosoferer ikke alltid av den grunn. Så hva er spesielt med den måten man tenker på når man filosoferer, eller hva tenker man på da? Det nye og forbedrede svaret lyder: «Filosofi er å tenke åssen ting er bygd opp og hvordan de virker». Betyr det at filosofi dreier seg om å betrakte tings bestanddeler, som i et puslespill? Nei, det var ikke akkurat slik han mente det. Han tenkte mer på *grunnene* til ting, og *hvorfor de er slik de er*.

Filosofi dreier seg altså om begrunnelser – og om spørsmål som ingen vet svaret på. Vi forklarer at i filosofien kan vi ikke vite med sikkerhet om begrunnelsene er 100% riktige. Elevene vil likevel at vi skal gi dem det riktige svaret, men vi påpeker at dette bryter med deres egen forklaring (at filosofien stiller spørsmål som ingen vet svaret på).

Under evalueringen mente elevene at ting var litt mer oppklarende idag. Samtaleleder slår en spøk om at dette var ikke bra, da må vi sørge for å forvirre dem mer neste gang, hvorpå elevene i samme spøkefulle tone repliserer: «Du er her for å lære oss noe, vi får ikke en sekser for å bli forvirret».

d. Aktiviteter og intelligensstyper

i. Hjemmelekse

Elevene hadde fått følgende hjemmelekse til idag:

Skriv ned fem forskjellige aktiviteter som du trenger å bruke hodet for å gjøre. Hva vil du kalle den typen intelligens du trenger for å gjøre hver av disse fem forskjellige tingene på en god måte? Finn på ord som beskriver hver av de forskjellige typene intelligens, og skriv dem ned.

Eksempel: «spille fotball». For å spille fotball, trenger jeg bl.a. en type intelligens som hjelper meg å samordne mine bevegelser (løpe, sparke ballen osv.) med det jeg ser at de andre spillerne gjør. Jeg vil kalle dette «bevegelsesintelligens».

ii. Gruppe B

Vi sjekker hvem som har gjort hjemmeleksen. Noen har svart delvis, dvs. de har bare funnet frem til et par aktiviteter. Vi forklarer at formålet med leksen var å ha flere eksempler slik at vi lettere kunne sammenligne.

Vi deler inn i grupper på tre elever, og gir hver gruppe i oppgave å velge ut fem eksempler på aktiviteter/intelligenstyper. Vi spør dem hvilke kriterier de har brukt for å velge ut akkurat disse fem eksemplene. Ikke alle vet hva «kriterium» betyr, så vi undersøker dette. Vi ender opp med at det i vår sammenheng kan bety: «grunnlag til valget», og «hvorfor du valgte akkurat de fem eksemplene.»

En av gruppene hadde som kriterium at disse eksemplene var «best»; de ga mer *fornuft*. Kriteriet var altså «fornuftig». Som eksempel hadde de «bowling». For å bowle trenger man «bevegelsesintelligens». Ariane spør om det er flere som har valgt samme eksempel. En annen gruppe har også valgt bowling, men med en annen type intelligens: «beregningsintelligens». Vi må da undersøke hva som er mest sentralt i forhold til bowling: bevegelse eller beregning. Kan vi f.eks. ha bevegelsesintelligens uten beregningsintelligens? Nei, det blir vanskelig. Vi må jo f.eks. vite/beregne hvor vi skal kaste en ball for å *bevege* armen riktig.

Samtalen avdekker at det er mange former for beregning: gymnastikk, håndverk, sjakk, skriving (beregne setningslengde, bokstavhøyde osv.), matematikk. Beregning handler også om matematisk planlegging. Det var etterhvert nærliggende å spørre: Finnes det noen aktiviteter som vi *ikke* trenger beregning til? Å være hjernedød, lød svaret. Men dette var vel ikke akkurat en aktivitet ...

iii. Gruppe C

Elevene var usikre på om de hadde gjort hjemmeleksen riktig. Vi sier at det skal vi sjekke ved å bruke våre hoder/hjerner. Første forslag til aktivitet er: *kunstmaler*. Til dette trenger man *kreativ intelligens*. Er dette et godt eksempel på aktivitet til denne intelligenstypen? Med andre ord: Er kreativitet den viktigste typen intelligens man trenger for å være kunstmaler? Ja. Er alt som skjer i hodet å forstå som intelligens? Nei, hjernen sender mange signaler, men ikke alt er intelligens. Hva kan vi kalle det som skjer i hjernen som ikke er intelligens? Det kan vi kalle følelser. Men, ble det innvendt, vi har jo også noe som heter *emosjonell intelligens*. Vil det si at også følelsene har med intelligens å gjøre? Spørsmålet ble hengende i luften.

Forslag til ny aktivitet: *opptre med andre/være sosial*. Til dette trengs *sosial intelligens*. Vi lurte på om det var et problem med dette eksempelet. Ja, ordet «sosial» forekommer både som aktivitet (det som skal forklares/defineres, «definiendum») og som intelligenstype (det som forklarer/definerer, «definiens»). Vi spør om de vil vite hva en sirkeldefinisjon er; det vil de; vi forteller.

Så sammenligner vi eksemplene. Må vi være kreativt intelligente for å være sosialt intelligente? Her fikk vi to svar: «Nei, du trenger ikke å gjøre noe for å være sammen med andre,» og «Ja, du må være kreativ for å snakke». Underforstått: Det å snakke er å være sosial. Her var det en elev som påpekte at det å snakke ikke er den eneste måten å være sosial på (jf. kroppsspråk). Han kritiserte altså et underliggende premiss for svaret.

Tredje forslag var å *lese bøker* som man trenger *hukommelsesintelligens* til. Denne formen for intelligens gjør at du husker bokstavene og kjenner igjen ordene. Er det en kobling mellom hukommelsen og de andre aktivitetene? Kreativitet er rettet fremover i tid, fordi den skaper noe nytt, mens hukommelsen peker bakover. Samtidig trenger man hukommelse av tidligere ting for å kunne skape noe nytt.

Fjerde forslag: *spille gitar – spillegrepsintelligens*. Er det noe som skiller denne type intelligens fra de andre? Det ble foreslått at denne type intelligens kan reduseres til et spørsmål om hukommelsesintelligens (huske hvilke grep man kan bruke). Innvending mot forslaget: Hvis spillegrep er en type intelligens, blir det en type intelligens for absolutt alt man gjør (reductio ad infinitum).

Vi ber dem skille ut de typene intelligens som er viktigst. Det er her enighet om at man kan klare seg godt uten spillegrepsintelligens. Av de gjenværende forslagene ble hukommelse og sosial intelligens foreslått som de viktigste: Uten hukommelse blir du «dum», men uten sosial intelligens blir du «gal». Hvilken av disse to ondene som var verst, var det delte meninger om.

Denne gangen evaluerte vi ved hjelp av tommel opp/ned. Flere hadde tommelen til siden, dvs. «vet ikke». Vi lurte på hva som gjorde at de ikke visste, men hadde ikke tid til å innhente svar.

e. Oppfinnelsen av skriftegnene (Platon-tekst)

i. Hjemmelekse

Les følgende fortelling, som er hentet fra Platons dialog *Faidros*. Gjør så følgende:

- Skriv kort, med dine egne ord, hva fortellingen handler om
- Lag to spørsmål til fortellingen

Sokrates forteller:

I Egypt var det en gang en konge som het Thamus. En dag fikk han besøk av Theuth. Theuth var den som oppfant tall og regnekunst, geometri og astronomi, brettspill og terningspill – og han oppfant også *skriftegnene*. Han viste frem alle kunstene sine for kongen, og mente at de burde overrekkes til hele det egyptiske folk. Kong Thamus spurte om nytten av hver enkelt kunst, og mens Theuth forklarte roste og kritiserte kongen alt ettersom han fant det bra eller dårlig. Men da turen kom til skriftegnene, sa Theuth: «Denne kunnskap, O konge, vil gjøre egypterne visere og den vil skjerpe hukommelsen deres. For den er oppfunnet som et middel nettopp for visdom og hukommelse.» Da svarte Thamus:

«Min beste Theuth. En ting er å oppfinne tekniske ting, en annen ting er å ta stilling til hva som skjer med dem som skal ta oppfinnelsene i bruk. Jeg frykter at det motsatte av hva du sier kommer til å skje. Problemet er at skriftegnene vil føre til glemsel i lærlingenes sjel ved at minnet deres forsømmes. Av tillit til skriften vil de hente sitt minne utenfra, fra fremmede tegn, ikke

innenfra, fra dem selv. Så ikke et minnets, men et *påminnelsens* middel har du oppfunnet. Og du gir lærlingene ikke visdommens sannhet, men dens skinn (det som bare ser ut som visdommens sannhet).»

ii. Gruppe B

Flere leser opp sitt sammendrag. Vi får raskt etablert et skille mellom *minne* og *påminnelse*: Minne er noe vi allerede har (bevissthet om), mens påminnelse viser til noe vi har (hatt bevissthet om), men har glemt. Vi kan altså glemme det vi vet, derfor trenger vi påminnelsen.

Flere mente at vi er blitt mer glemsomme idag. Uten skriften hadde vi fått bedre trening i å huske. Med skriften går ting fort i glemmeboken. Eksempel: Mennesker med avtalebøker er de som glemmer mest – de må alltid se i boken for å vite om de er ledige.

Vi går videre til elevenes spørsmål til historien. De var usikre på hva slags spørsmål de skulle lage, og mange har laget spørsmål som de finner svar på i teksten, f.eks. «Hva het kongen?» Det kommer frem at det er denne type spørsmål de er vant med. Noen har imidlertid laget spørsmål som peker ut over eller går bak det som står i teksten. Det ble ikke presisert i leksen hva slags spørsmål de skulle lage, så ingen av variantene er «feil». Vi går videre med de åpne spørsmålene, og skriver dem opp på tavlen:

Spørsmål 1. «Hvorfor var Thamus redd for at skriftegnene skulle gjøre slik at folk glemte?»

Kan dette spørsmålet gjøres kortere, eller må alle elementene med? Hva er det viktigste leddet, dvs. hva var Thamus mest redd for; skriftegnene eller det at folk glemte? De fleste mente at skriftegnene var det viktigste. Spørsmålet måtte isåfall kunne endres til «Hvorfor var Thamus redd for skriftegnene?» Men da er det jo bare å svare ved å vise til spørsmålets siste ledd: Han er redd for at folk skal glemme. Men *hvorfor* var Thamus redd for at folk skulle glemme? Det er *dette* spørsmålet handler om. Spørsmålet kan derfor stilles uten å nevne skriftegnene i det hele tatt: «Hvorfor var Thamus redd for at folk glemte?» Men finnes det så svar på dette spørsmålet i teksten?

Det viste seg nå at det var ganske mange som hadde hatt problemer med å forstå teksten, og derfor ikke kunne svare på om teksten ga svar på spørsmålet eller ikke. Vi måtte bl.a. klargjøre forholdet mellom minnet og skriftegnene (ifølge teksten): minnet er «inni oss», mens skriftegnene er «utenfor». «Visdommens skinn» vil si noe som gir seg ut for å være sant uten å være det. Nå da gruppen hadde fått en bedre forståelse av teksten, så de at den ikke svarte på spørsmålet om *hvorfor* Thamus var redd for at folk glemte.

Spørsmål 2. «Hva tror du, har det skjedd slik Theuth eller Thamus sa?»

Spørsmålet var uklart formulert, så det ble utdypet av spørsmålsstiller. Men var det et filosofisk spørsmål? En kvikk avstemning tilsa at det var det. Vi stemte så over hvilket av de to spørsmålene vi skulle finne ut av gjennom samtale, og det ble enstemmighet for spørsmål 2.

Vi spør en jente hvorfor hun stemte på dette spørsmålet. Det var fordi vi allerede hadde snakket lenge om det første spørsmålet. Men hadde vi funnet et svar på det? Flere trodde tydeligvis det, men vi fant sammen ut at det hadde vi *ikke* – de bare trodde det fordi vi hadde snakket om det så lenge. Men de vil uansett heller snakke om spørsmål 2, fordi det er *nytt*.

Alle får nå i oppgave å skrive et kort svar med begrunnelse på spørsmål 2. Men så kommer det frem at flere ikke har forstått spørsmålet (som de selv har stemt på): De vet ikke hva henholdsvis Theuth og Thamus sa. De får derfor i hjemmelekse å forklare kort hva de to posisjonene går ut på. I tillegg skal de svare på det første spørsmålet (hvorfor Thamus var redd for at folk skulle glemme).

f. Mer om skriftegnene + en Sokrates-historie

i. Gruppe B

Vi arbeidet videre med spørsmålene fra forrige gang. De hadde ikke fått tilbake arbeidsbøkene siden sist, og hadde derfor ikke fått gjort leksen (dårlig grunn!). Vi deler ut bøkene, og spør om det er noen som husker leksen. Det er det ikke. Vi spør dem da om de husker forskjellen på de to posisjonene. Jo, ifølge Theuth ville skriftegnene hjelpe menneskene til å huske, ifølge Thamus ville skriftegnene føre til at menneskene blir mer glemsomme.

De får nå i oppgave å besvare spørsmål 2 fra forrige gang: «*Hva tror du, har det skjedd slik Theuth eller Thamus sa?*» Men også denne gangen må vi gå noen runder for å klargjøre spørsmålet. Forslag til forenkling: «*Har skriftegnene fått oss til å huske eller glemme?*» Gruppen går for dette forslaget.

Mange har svart på spørsmålet. En av elevene har ikke svart. Hvorfor ikke? Hun vet ikke, men andre elever forsvarer henne med at hun ikke var her sist. Men er dette god nok grunn for ikke å ha svart på spørsmålet? Nei, mener gruppen. Hun får derfor litt tid til å formulere et svar. Vi ber så spørsmålsstiller velge ut en elev som hun vil høre svaret til, fortrinnsvis en som ikke har sagt så mye hittil. Hun velger først en som har snakket mye, noe som derfor blir avvist. Til slutt får vi et svar fra en annen elev.

Svar 1: «Skriftegnene får oss til å huske.»

Vi spør spørsmålsstiller om hun lærte noe av dette svaret. Ja, hun lærte at denne eleven mente at skriftegnene får oss til å huske. Har hun lært noe om *hvorfor* skriftegnene får oss til å huske? Nei. En håndsopprekning viser nå at de fleste mener at skriftegnene får oss til å huske. Så hva ønsker spørsmålsstiller å lære: *hvem* som mener at skriftegnene får oss til å huske eller *hvorfor* skriftegnene får oss til å huske? Hva er mest interessant? Hun ønsker å vite hvorfor. Og hva må vi kreve av et svar for at det skal lære oss noe om hvorfor? Vi må kreve en *begrunnelse*.

Etter denne utledningen med én elev, spør vi om det er noen av de andre elevene som har et svar som også inneholder en begrunnelse. Fire elever har det. Vi ber da spørsmålsstiller om å velge en av disse for å høre denne elevens svar.

Svar 2: «Jeg tror ikke at vi ville husket noe bedre selv om vi ikke hadde skriftegnene.»

Er dette et svar på spørsmålet, eller er det snarere et argument for at tegnene får oss til å huske? Eleven som ga oss svar 2 mener det ikke er et argument, men klarer ikke å si hvorfor. Er det fordi setningen ikke begynner med «fordi»? Nei, det hjelper ikke om vi skriver «skriftegnene hjelper oss til å huske fordi...» foran begrunnelsen. Vi prøver å hjelpe ved å stille nye spørsmål: Idet vi sier setningen, har vi da med skriftegn å gjøre? Hm, dette var vanskelig. Svaret sier jo at man ikke har skriftegn; det er en *hypotetisk* setning. Utgangspunktet er at vi har skriftegn, men tenker oss en situasjon hvor vi ikke har det. Men sier begrunnelsen noe om hva som skjer når vi *har* skriftegnene?

Vi prøver å nærme oss en forståelse ved å bruke et annet eksempel. Hvis jeg sier at matteprøven ikke var bedre enn norskprøven, betyr det at norskprøven var bedre enn matteprøven? Nei, svarer

elevene etter å ha tenkt seg om, norskprøven kan være like bra. Det samme gjelder i dette tilfellet: Selv om det er sant at vi ikke husker bedre uten skrifttegn, betyr det ikke at vi husker bedre *med* skrifttegn. Vi kan huske like godt/dårlig.

Elevene påstår likevel at grunnen til at dette ikke er en begrunnelse er at det bare er denne elevens mening. Selv om det er tilfeller hvor en mening også kan være en grunn (f.eks. jeg liker denne brune hesten fordi jeg liker brune hester), gjelder det ikke i dette tilfellet. Men ingen kan forklare hvorfor. Det blir også påstått at begrunnelsen sier akkurat det samme som det som skal begrunnes (at man husker bedre med skrifttegn). De får derfor i oppgave til neste gang å vise hvordan disse to kan være identiske.

Har vi funnet ut noe om begrunnelser? Ja: Vi trenger ordet «fordi».

Evaluerings: Elevene mente det var kjedelig med én setning, spørsmålene var uinteressante fordi vi allerede har skrifttegn. De syntes også vi burde høre flere av elevenes svar. De mente vi gikk videre bare på en elevs svar fordi det var feil, men vi forklarte at grunnen var at de ville forkaste det på feil grunnlag, noe vi ønsket å forhindre. Klassen virket ganske «med» halvveis i samtalen, men syntes det ble kjedelig da vi ikke kom noe videre med begrunnelsen.

ii. Gruppe C

Vi begynte med å lese høyt sammen følgende tekst (hver elev leser én setning hver):⁴

I det gamle Hellas var Sokrates kjent for å sette kunnskap høyt. En dag kom en bekjent av den store filosofen bort til ham og sa: «Vet du hva jeg nettopp hørte om din venn?»

«Vent et øyeblikk,» svarte Sokrates. «Før du forteller meg noe vil jeg at du skal gjennomføre en liten test, den heter tredobbelt filter-testen.»

«Tredobbelt filter-testen?»

«Nettopp,» fortsatte Sokrates. «Før du forteller meg om min venn kan det være en god idé å bruke et øyeblikk på å filtrere det du har tenkt å si. Det er tre slike filtre, og det er derfor jeg kaller det tredobbelt filter-testen. Det første filteret er *Sannhet*. Er du helt sikker på at det du har tenkt å fortelle meg er sant?»

«Nei,» svarte mannen, «faktisk hørte jeg akkurat om det, og...»

«Nei vel,» sa Sokrates, «så du vet ikke helt sikkert om det er sant eller ikke. La oss da prøve det andre filteret, det filteret kalles *Godhet*. Er det noe godt du har tenkt å fortelle meg om min venn?»

«Nei, jeg ville vel heller si tvert imot...»

«Jaså,» fortsatte Sokrates, «du ønsker altså å fortelle meg noe dårlig om ham som du ikke engang er sikker på er sant. Høres ikke bra ut. Men du kan fremdeles passere testen, for det er et

4 Se <http://www.skoletorget.no/abb/kr/moretik/filter.htm> for denne teksten med en rekke forslag til spørsmål, øvelser og arbeidsoppgaver.

filter til: filteret for *Nytte*. Er det du har tenkt å fortelle meg om min venn nyttig for meg å vite?»

«Nei, jeg kan vel ikke egentlig si det.»

«Vel,» avsluttet Sokrates, «hvis det du vil fortelle meg hverken er sant eller godt eller nyttig, hvorfor fortelle meg det i det hele tatt?»

Og dette er grunnen til at Sokrates var en stor og høyt aktet filosof.

Etter gjennomlesningen ber vi et par av elevene om å gjenfortelle historien, uten å se på arket. Dette går greit. Oppgaven er nå å svare på Sokrates' siste spørsmålet i teksten: «Hvis det du vil fortelle meg hverken er sant eller godt eller nyttig, hvorfor fortelle meg det i det hele tatt?» Elevene skriver svarene i bøkene.

Svar 1: «Fordi han som ville fortelle det, ville at Sokrates skulle få vite det – selv om det ikke var sant, godt eller nyttig.»

Vi spør: Hva er det viktigste ordet i dette svaret? «Ville». Er så dette et nytt «filter»? Bør det være et tilleggskrav til det vi skal fortelle at vi også *vil* fortelle det, at vi har et sterkt ønske om å fortelle det? Nei, ikke et krav, det fremgår av teksten at han ville fortelle. Sokrates er klar over dette, og regner det tydeligvis ikke som et eget filter. Elevene påpeker at «hvis du først vil si noe, så sier du det uansett.» Sokrates forventer dessuten at vennen skal fortelle det han vil si uansett, han må bare gjennomgå testen først: Sokrates sier nemlig «før du forteller noe...».

Elevene setter spørsmålstegn ved Sokrates' handlemåte, for hva slags venn er det som stiller slike krav til det kameraten vil fortelle? Underforstått: En venn hører alltid på hva en kamerat vil si, uten å stille krav. Vi spør om kanskje Sokrates var venn med noen annen/noe annet enn denne mannen som han snakker med. Vi tar i den forbindelse opp spørsmålet om hva ordet filosofi betyr («venn av visdom») gjennom å la elevene selv prøve å gjette seg frem til hva hvert av ordene betyr («filos» og «sofia»).

Svar 2: «Fordi det kan være lurt å vite, for at han (Sokrates) deretter kan spørre om det er sant, godt eller nyttig.»

Dette må presiseres: Sokrates skal ikke spørre den som forteller, men den som det fortelles om. Vi spør: Hva tror dere Sokrates hadde sagt til dette forslaget? Det ble antydning en innvending: «Hun (forslagsstiller) brukte ordet «lurt». Men det er jo allerede kommet frem at det ikke var nyttig.» Underforstått: Det som er lurt er også nyttig.

Svar 3: «Fordi jeg ønsker en respons/kommentar til det ryktet. Jeg vil høre Sokrates' mening.»

Vi spør om det er en likhet mellom dette svaret og svar 1? Ja, i det første svaret står «viljen» i sentrum, mens det i dette svaret handler det om et «ønske». Og å ville noe og å ønske noe er nesten det samme. Men så viser det seg at det viktigste ordet i det siste forslaget, ifølge forslagsstiller, er «respons», ikke «ønsker». Det første svaret – kommer vi etterhvert frem til – synes derfor å fokusere på følelser, mens det siste er mer rasjonelt orientert.

Elevenes evaluering: En elev ble bedt om å gi en kort oppsummering av timen: Bra time, fikk stilt mange spørsmål, stoppet ikke opp lenge.

g. Hva identifiserer vi oss med, og hvorfor?

Idag hadde vi forberedt en aktivitet hvor elevene skulle sortere ulike handlinger/ting utfra hvorvidt de ønsket å identifisere seg med handlingen/tingen eller ikke, dvs. om handlingen/tingen etter deres mening var «kul» eller ei. Aktiviteten knyttet an til et tema vi tidligere hadde snakket om, nemlig merkevarer og reklame. Den gangen hadde vi lest en tekst av filosofiprofessor Arne Johan Vetlesen fra hans bok *Moralens sjanser i markedets tidsalder – om kulturelle forutsetninger for moral*, Gyldendal akademisk, 2003. Vi hadde på forhånd tilpasset og forenklet teksten betraktelig. Her følger selve utdraget:

Når du går i butikken og kjøper f.eks. en mobiltelefon er dette et merkevareprodukt. Det er ikke bare en gjenstand som du kan bruke til å ringe og sende og motta meldinger med. Den har et spesielt utseende, den har forskjellige mer eller mindre nyttige funksjoner, og når du viser den frem, sier den noe om hvem du er. Dette er grunnen til at vi bruker så mye penger på å skifte ut mobiltelefoner og deksler. Vi venter jo stort sett ikke med å skifte ut mobiltelefonen til den har sluttet å virke.

Det merkevareprodusentene egentlig selger er derfor ikke bruks- og nytteverdien av produktene. De selger først og fremst et selvbilde og en «måte» å leve og være på. Det de selger er en spesiell livsstil, og det er nettopp dette som fremheves i reklamen. Når du kjøper produktet, gjør du denne livsstilen til din, du gjør den til en del av deg, til den du vil være.

Merkevareprodusentene spiller på at vi har behov for å bygge opp vår identitet og vår livsstil gjennom slike produkter. Det er bare ved – direkte eller indirekte – å spille på slike behov og lengsler at produsentene kan ha håp om å tilsidesette eller gradvis ta over for andre behov vi har som mennesker. For når vi bygger vår identitet på deres produkter, trenger vi ikke lenger i like stor grad nære venner og familie, tilhørighet til det stedet vi bor på, kulturelle inntrykk som f.eks. dikt eller sanger – eller det å være med å skape et godt miljø rundt oss. Vi klarer oss selv, bare vi omgir oss med de riktige produktene, og klarer å opprettholde en stil vi selv er fornøyd med.

For å få til dette reklamerer produsentene for produktene sine, dvs. den livsstilen og det synet på livet som de selger, gjennom svære reklamekampanjer, hvor de nærmest tapetserer tilværelsen til for eksempel treåringer eller ungdommer: Vi møter merkevarene overalt.

Dette var altså teksten som dannet det teoretiske bakteppet for dagens øvelse. Vi laget nå to ringer på gulvet. I den ene ringen skulle elevene legge lapper med navnet på ting, meninger og fritidsaktiviteter som de ønsker å identifisere seg med – som de synes er «kule» – i den andre ringen legger de lapper med navn på ting de ikke ønsker å identifisere seg med – «ikke-kule» ting. For hver gang en lapp ble lagt i en av ringene ville vi ha en begrunnelse fra eleven.

Dette er lappene elevene hadde å velge mellom:

Meninger

1. «det er best å vente med sex til man er gift»
2. «man bør prøve seg frem og ha sex med flere, for da er man bedre forberedt til å leve sammen med noen senere»
3. «foreldre vet best, og vi bør alltid gjøre som de sier»

4. «menneskene trenger Gud»
5. «moral er en personlig sak; det er ingen andre som kan bestemme hvilke regler jeg skal leve etter enn meg selv»
6. «menneskene er egoistiske»
7. «mennesket er en dyreart»
8. «Norge er for nordmenn»
9. «det er greit at foreldre slår barna sine, slik at de lærer å oppføre seg»
10. «det burde være en menneskerett å få en anstendig sum i ukepenger»
11. «man kan ikke stole på politikere»
12. «det er hurray å dra til Sverige for å handle»
13. «rasister burde sperres inne»
14. «det som gir livet mening er å kunne hjelpe andre»
15. «meningen med livet er å ha det best mulig med seg selv»
16. «det viktigste med en jobb er å tjene mye penger»

Mat og drikke/fritidsaktiviteter

1. pultost
2. skolebrød
3. vann fra springen
4. kjøpevann
5. brødskiye
6. baguette
7. kaffe
8. rundstykke på Kaffistova
9. hamburger på McDonald's
10. kjøttkaker
11. færikål
12. pizza
13. øl
14. melk
15. salat
16. champagne
17. håndarbeide
18. lese bøker
19. se på TV
20. ta lappen
21. kjøre snowboard
22. gå på langrenn
23. være sammen med venner
24. hjelpe mor med husarbeid
25. gå tur i skogen
26. spille håndball
27. lese lekser
28. ri
29. spille teater
30. gå på teater
31. gå i operaen
32. spille piano

i. Gruppe B

1: «kaffe»

Kaffe er «megafett», det er svart og varmt. Men kanskje ikke så godt? Så hva gjør kaffe kult? Det ble foreslått at det hadde å gjøre med *kaffekoppen*, ikke selve kaffen. Men når man liker kaffe, betyr det også at man er «voksen». Smaksløkene forandrer seg fra barn til voksen. Et barn som forteller at det drikker kaffe «skryter» av at det har en voksen smak – det tror at det er voksen. Men de fleste mente at det bare er dumt når barn gjør slikt. Selv om de ønsker å signalisere at de er voksne og kule, så virker det bare dumt.

2: «gå på langrenn»

Å gå på langrenn signaliserer at «jeg er sprek», dvs. sporty. Det var usikkert om dette var kult eller ikke. Det er ikke gitt at det er kult å være sporty. Dessuten er det kjedelig å gå på langrenn. Det var på møte før, og da var det kult, men nå er det ikke det. (En jente som sitter og lager støy i et hjørne med noen gutter blir nå flyttet. Hun får også i oppgave å rekke koppen med lapper til den neste som skal trekke.)

3: «hjelp til med husarbeidet»

Dette er *ikke* kult. Men hvorfor? Da er du «husmor», «gullunge», «mammadalt», «drittunge» osv. (ingen tenåringer vil vaske hus). Det er en bra ting å gjøre, men altså ikke kult. Dessuten er det kjedelig. Men hvorfor er det ikke noe å skryte av hvis det er en bra ting å gjøre? Fordi det er en *normal* ting å gjøre, noe alle gjør, og derfor uinteressant.

4: «hasj»

Dette er kult i noen miljøer, fordi det viser at man er *tøff*. Det kan være kult å fortelle at man røyker hasj til kompis, men ikke til bestemor. Og det er enda verre å fortelle til mor. Lappen plasseres mellom «kult» og «ukult» fordi det kan være begge deler i ulike sammenhenger.

5: «spille teater»

Det kommer an på om man synes dette er morsomt. Det oppsto en diskusjon om hva vi egentlig skulle vurdere her: Var det hva man *liker å gjøre*, eller hva man *signaliserer ved å like/gjøre* noe? Elevene stilte spørsmål ved om det egentlig går an å skille skarpt mellom disse: Er det ikke slik at det folk liker, også har en god signaleffekt? De var uansett enige om at det å *skryte* av noe i utgangspunktet er ukult.

Vi gikk nå over til et nytt sett med lapper, til et nytt «nivå». På disse lappene sto det skrevet utsagn/meninger man kan velge å identifisere seg med eller ikke. Oppgaven de fikk var nå å *forsvare synspunktet* dersom de var uenige i det, og *forsvare det motsatte synspunktet* dersom de var enige. Også her handlet det altså om identifisering, men med motsatt fortegn så å si: Målet var her intet mindre enn å få elevene til å oppdage det alternative synspunkt, gå inn i dette og endog argumentere for det. For det først når vi kan argumentere for et synspunkt at vi har forstått det.

På første lapp som ble trukket sto det:

6: «det er greit at foreldre slår barna sine, slik at de lærer å oppføre seg»

Alle var enige om at dette ikke er greit. Alle var altså uenige i synspunktet. Det var derfor vanskelig å få dem til å forsvare det. Flere rakk opp hånden for å forklare hvorfor det *ikke* var greit å slå barn. En av guttene tok til slutt utfordringen med å forsvare synspunktet: «Det virker, hvis du ikke slår for

hardt». Til dette kom det en mengde innvendinger ... Vi refererte til tidligere tider, da det var ganske vanlig å slå barn: De hadde vel gode grunner til det eller? De voksne slo da barna fordi de hadde gjort noe galt, da hørte barna etter. Men det var tydeligvis vanskelig å gå inn i problemstillingen fra en annen innfallsvinkel enn den ungdommene selv hadde, og det var vanskelig å hindre dem i å forsvare eget synspunkt.

Elevenes evaluering: De syntes vi skulle ha trukket flere lapper. De syntes det fungerte med hele gruppen samlet denne gangen på grunn av øvelsen med lappene. Temaet var aktuelt for dem, og det engasjerte. De foreslår at vi kan arrangere en debatt i klassen, hvor to fronter argumenterer mot hverandre. Vi forklarer forskjellen mellom filosofisk samtale og en politisk debatt.

ii. Gruppe C

Vi redegjør for dagens oppgave: rangere handlinger/ting i forhold til om de er «kule» eller ikke.

1: «kjøttkaker»

Kjøttkaker er kult fordi det er godt og «fräscht» (sic!). Er dette et tilstrekkelig kriterium for at noe er kult, eller kan vi finne et moteksempel? Det vil si: Kan vi finne noe som er godt og «fräscht», men ikke kult? Ja, fiskeboller. Det er godt, men ikke «fräscht». Men nå var det ikke dette vi skulle ha eksempel på da. Feil ble det også da noen foreslo at «chicks» (jenter) er «fräsche» og gode, og samtidig kule. Det samme gjelder hurtigmat: Dette er jo *eksempler* på hovedtesen, ikke *moteksempler*.

Kefir viste seg å være et moteksempel. Hvis man liker kefir, er det fräscht og godt, men det er ikke kult uansett hvordan man vrir og vender på det! Så hvis alle er enige i at vi her har funnet et moteksempel, kan vi si at selv om noe er «fräscht» og godt, er det ikke dermed sagt at det er kult. Det ble deretter foreslått at gamle matretter generelt er mindre kule enn nye, selv om de kan være både gode og «fräsche». Det er lettere å komme med flere moteksempler når man først har funnet ett. Hun som opprinnelig hevdet at kjøttkaker er kult fordi det er godt og «fräscht», holdt imidlertid fast ved sin påstand, og var altså uenig i at gamle matretter (f.eks. kjøttkaker) ikke er kule.

En av elevene lurte på hva alt dette har med filosofi å gjøre. Gruppen fant i fellesskap ut at disse undersøkelsene var litt filosofiske fordi selve diskusjonen var av samme type/format som de har hatt tidligere. Men hva var det som var likt? At vi tenker over ting vi ikke har tenkt på før/pleier å tenke på. Vi stiller spørsmål, og tenker over muligheter. Finner motsetninger. Dog mente en av deltagerne at han har tenkt på dette før (bortsett fra akkurat kefir-eksemplet). I filosofitimen er det viktigere å være klar og formulere seg riktig enn i de andre skoletimene; de må gi korte, klare svar. Går dypere inn på hver eneste ting.

2: «kjøpevann»

Kjøpevann er nok «fräscht», men det er idiotisk å kjøpe vann, for det har vi gratis i springen. Det er derfor ikke kult med kjøpevann. Det viste seg at nesten alle har kjøpt kjøpevann, men fordi de var tørste og ikke hadde tilgang til vann fra springen (som altså ikke var mindre kult, bare mindre tilgjengelig). Én hadde kjøpt vann på grunn av selve flasken. Skolens rektor var tilstede under denne sesjonen og ba nå om ordet. Han forbinder kjøpevann med sunnhet: Når vi kjøper vann, sier det noe om oss fordi det viser at vi er sunne.

Hvis det er riktig, må vi spørre: Er det å være sunn en kul ting? Ja, fordi det er en bra ting. Det viser at du foretrekker vann fremfor brus. Men dette er ikke så avgjørende. Det som virkelig er avgjørende når det gjelder «kulheten» er omstendighetene rundt drikkingen/spisingen: *hvor* og *hvordan*. Det

er f.eks. mye kulere å spise kebab på en kebabsjappe enn å ta den med seg. Kjøpevann kan inntas hvor som helst, noe som i realiteten gjør det mindre kult. Til slutt fikk vi en alvorlig innvending mot hele denne problemstillingen: Om du er kul eller ikke har noe med *hvem du er* å gjøre, ikke hva du drikker, spiser eller gjør.

3: «kjøre snowboard»

Å kjøre snowboard er noe vi gjør. Så ifølge siste innvending kan vi ikke se på dette for å avgjøre om vi er kule eller ikke. Kjører du snowboard, betyr det bare at dette er noe du liker, ikke at du er kul. Men, spurte vi, hvis du dypper en pensel full av maling i et glass med rent vann, vil ikke da vannet bli påvirket? Altså, hvis vi gjør noe som blir betraktet som kult, vil ikke noe av «kulheten» smitte over på oss? Jo, sa en av elevene, men viktigere enn hva du gjør, er det hvordan du oppfører deg, om du f.eks. er en morsom person. Mange ville nok ha ment at han var kul, fortsatte eleven, hvis han hadde playstation, for da kunne de være med ham hjem. Kulheten fra spillet ville smitte over på ham – slik malingen påvirker vannet. Men, ble det innvendt, dette er ingen «ekte» kulhet. Det ble foreslått at det finnes forskjellige nivåer av kulhet:

- «ekte kul»: stammer fra personligheten selv
- «falsk kul»: påklistret, stammer fra ting

Humor er en del av deg selv, noe som gir ekte kulhet. Lærer du deg å trikse på snowboard, tilegner du deg falsk kulhet. Men er det ikke et uklart skille mellom disse to nivåene: Man kan tilegne seg ferdigheter og egenskaper, som blir en del av personligheten? Nei, forskjellen går på om du har tilegnet deg ferdigheten *for å* bli kul eller ikke.

4: «øl»

Dette er ikke kult, fordi det er ulovlig for folk under 18 år. Men du drikker for å være kul, bli en annen personlighet. Det ble også hevdet at det er kult fordi du blir drita.

Elevenes evaluering: Helt greit, bra på grunn av arbeidsformen og fordi det var om et tema som interesserer alle. Temaet har noe med oss å gjøre, det er aktuelt.

h. Sokrates, sofister og skade på sjelen

Denne gangen tok vi utgangspunkt i følgende hjemmelektse:

Det følgende er utdrag fra boken *Filosofi – Sokrates, Platon og Aristoteles*, av Ariane Schjelderup, utgitt i Gyldendals temabibliotek 2001. Les utdraget, og lag et filosofisk spørsmål som du kunne tenke deg å diskutere i timen.

Sokrates (ca. 470-399 f.Kr.)

Sokrates regnes som den første virkelige filosof, som betyr «en som elsker visdom». Han hevdet at det finnes evige og uforanderlige verdier og normer for hvordan mennesket bør leve. Han mente også at alle mennesker har kunnskap om disse verdiene og normene. Men denne kunnskap er skjult for oss. Sokrates så det derfor som sin oppgave å hjelpe andre til å finne frem til sin egen kunnskap. Dette gjorde han ved å samtale med mennesker, og stille spørsmål om begreper som f.eks. rettferdighet og mot. Sokrates ble dømt til døden for sin virksomhet.

Sofistene

Sokrates levde i Athen, verdens første demokrati. Men demokratiet i Athen var nok annerledes enn det demokratiet vi har idag. Man hadde ingen valgte politikere, det var stort sett fritt frem for enhver politisk interessert atener som var flink til å snakke for seg å få sin mening igjennom. Det var derfor en hektisk aktivitet i byens gater og torg: her diskuterte man det meste!

I et slikt samfunn blir det viktig å være flink til å snakke for seg. Det dukket derfor etterhvert opp lærere som underviste i nettopp talekunst, eller *retorikk*. De kalte seg *sofister* og reiste fra sted til sted og samlet grupper av elever som de underviste mot betaling. Det viktigste var å kunne overbevise andre om at man hadde rett, at man hadde visdom. Og det er akkurat det ordet sofist betyr på gresk: en som har visdom.

Men selv om sofistene prøvde å gi inntrykk av at de hadde visdom, var de lite opptatt av hva som *egentlig* var sant eller rett. Det som var viktig var å få andre til å tro at de visste hva som var sant eller rett. I og med at sofistene reiste fra sted til sted visste de at man i de forskjellige kulturer har ulikt syn på hvordan menneskene bør leve, og de så ikke noen grunn til at noen skulle ha mere rett enn andre: alt var kanskje like sant.

Sokrates' jordmorkunst

Sokrates var ingen sofist. Moren til Sokrates var jordmor, og Sokrates pleide å si at også han var en form for jordmor. En jordmors oppgave er å hjelpe de som er med barn når de skal føde. Sokrates hjalp altså mennesker som skulle ha barn. Men hva slags barn – det kunne jo ikke være «ordentlige» barn av kjøtt og blod? Han snakket dessuten bare med menn, og menn får jo ikke barn.

Men om menn ikke kan få barn av kjøtt og blod, så kan de ha mange tanker. Og det var nettopp dette Sokrates tenkte på. Han mente de var med «tankebarn», og at hans oppgave var å hjelpe dem til å hente dem frem. Det var derfor Sokrates bare stilte spørsmål. Han fortalte aldri mennesker hva han selv tenkte, men fikk dem til å gå i seg selv og hjalp dem frem til sine egne svar.

Derfor ville han heller ikke bli kalt «lærer», for en som kaller seg lærer er gjerne en som mener at han har noe å lære bort, noe som den andre ikke vet. En lærer har allerede sine egne «tankebarn». Og i den forstand er vi kanskje alle lærere, for alle tror vi at vi vet noe som andre kan lære av oss. Om vi da ikke blir som Sokrates.

Hvordan bør vi så leve?

Hvorfor mente Sokrates at det var så viktig å vite hva som er sant og rett? Fordi han var overbevist om at dersom vi vet hva som er rett, vil vi også være istand til å handle rett og leve som gode og rettskafne mennesker. Han skal ha sagt: «*Ingen gjør urett med vilje. Alle som gjør det handler ufrivillig.*»

Dette høres kanskje naivt ut – og det kan umulig være sant, iallefall om man skal forstå det bokstavelig. Det finnes mange eksempler på mennesker som stjeler og myrder med vilje – uten at noen tvinger dem til det! Vi gjør alle ting som vi vet ikke er helt bra. Noen ganger svikter vi vennene våre og noen ganger tenker vi bare på oss selv når vi vet at vi burde ta hensyn til andre. Det må Sokrates ha visst.

Men Sokrates mente noe mer med det å «vite» enn det vi vanligvis gjør. Om vi virkelig hadde forstått vårt eget beste, hadde vi ifølge Sokrates handlet rett. For når vi gjør noe vi egentlig vet er urett, gjør vi det fordi vi ikke har forstått hva konsekvensene vil bli.

Når vi gjør urett, gjør vi det altså mot bedre vitende: om vi ikke handler rett, så har vi egentlig ikke forstått hva som er best for oss selv. For, sier Sokrates, den som kjenner seg selv, den som vet at det er sjelens utvikling som er det viktigste, og ikke det å leve godt her og nå, den vet at *«det er bedre å lide urett enn å gjøre urett.»*

Men hvorfor det? Det er da bedre å slå ned en som vil slå en enn selv å bli slått? Sokrates mente ikke det. Han mente at når vi begår urett, når vi f.eks. skader andre, så skader vi samtidig oss selv. Og vi skader oss selv på en verre måte enn vi skader den vi begår urett imot. For når vi skader andre, ved f.eks. å stjele eller lure dem, så skader vi noe som har med ytre ting å gjøre, som f.eks. kroppen eller selvfølelsen. Men selv tar vi skade på det aller innerste i oss: vi tar skade på sjelen.

i. Gruppe B

Var leksen vanskelig? Ja, de visste ikke hva et filosofisk spørsmål er. Men teksten var grei: Sofistene lærte bort, Sokrates stilte spørsmål. Sokrates ville at folk skulle komme frem til sine egne svar. Mente han at alle sannheter var like bra? Ja. Og det mente sofistene også. En av elevene får i oppgave å sjekke dette med teksten, men det står ikke noe i teksten som direkte kan anføres mot et slikt synspunkt så vi lar det passere.

Men vi har da snakket om filosofiske spørsmål før? Ja. Vi minner hverandre på hva vi kom frem til den gangen vi snakket om hva filosofi var. Vi kom frem til to kriterier: Det er et spørsmål det *ikke finnes ett svar på*, og et spørsmål som er *abstrakt*. Kan de så gi et eksempel på et filosofisk spørsmål? Ja, spørsmålet om hva som kom først, høna eller egget. Det finnes ikke ett svar på dette spørsmålet, og det er abstrakt (en elev må forklare hva abstrakt betyr: «ting du ikke kan ta på»).

Alle får i oppgave å lage et filosofisk spørsmål og skrive det ned. To jenter klarer det ikke, og får i lekse å gjøre det til neste gang. Vi går en runde og hører spørsmålene, undersøker om de tilfredsstillende de to kravene:

- Hva er utenfor universet? OK
- Hva kom først, Adam eller Eva? Forkastet: Dette er ikke abstrakt, derfor ikke filosofisk.
- Hva kom først, musikkinstrumentene eller musikken? OK
- Hvordan ble verden skapt? OK
- Hva kommer etter døden? OK
- Hvorfor blir folk så lett påvirket? OK
- Hva kom først, månen eller solen? OK
- Finnes det noe annet liv? OK
- Hvor mange rom er det på skolen? Ikke OK fordi det ikke er abstrakt.

Hva har alle disse spørsmålene med Sokrates å gjøre? Dette er filosofi. Sokrates ville at folk skulle gå inn i seg selv. Det har vi gjort nå.

Så til saken: Hvilke spørsmål hadde elevene laget til dagens tekst?

Spørsmål 1: «Hvorfor lyttet vanlige folk til sofistene?»

Hvem er «sofister» idag? Hvem sier sin mening og vil overbevise andre om dem? Mediene, politikere. Er det alltid de som har best greie på ting som får uttrykke seg? Nei. Spørsmål til spørsmålet: Hvem er «vanlige folk»? Dette er uklart. Spørsmålstiller svarer: De som ikke er sofister, dvs. bl.a. filosofer.

Er dette spørsmålet filosofisk? Ja, fordi vi ikke kan finne svar på det (i teksten). Vi prøver ut: Hvis det er slik at politikere er dagens sofister, hvorfor lytter vi til dem? Dette spørsmålet finnes det mange svar på. Det blir påpekt at svar bør være med begrunnelse. Derfor er ikke alle svar OK. Det viser seg at det går an å svare på alle spørsmål, men det er noen ganger vanskelig å vite om svarene er riktige. Det kan derfor ikke være et krav at vi ikke kan finne et svar for at et spørsmål skal være filosofisk, men at svaret er *usikkert*.

Spørsmål 2: «Hvorfor ble Sokrates dømt? Han ble jo dømt for sin virksomhet, men hvorfor gjorde de det?»

Er dette bare ett spørsmål? Nei, det er to spørsmål, og et svar! Vi koker det derfor ned til ett spørsmål: «Hvorfor ble Sokrates dømt for sin virksomhet?» Er dette spørsmålet filosofisk? Ja, fordi svaret er usikkert.

Elevenes evaluering: Det var vanskelig å finne filosofiske spørsmål. Er det noe bra med det å skulle finne på filosofiske spørsmål? Ja, vi bruker hjernen på nye måter.

ii. Gruppe C

Hvordan var teksten? Tung. Hvorfor? Den var indirekte og uklar, særlig om sofistene. Denne kritikken ble resolutt tilbakevist av en annen deltager som mente det kom tydelig frem i teksten hvem sofistene var: De drev med retorikk og talekunst. Hun som først hevdet at det var uklart, skiftet da mening. Mange mente at siste del av teksten var vanskelig: Her var det mange like ord som likevel sa noe litt forskjellig. Også her var det uenighet. En deltager som mente hun forsto teksten ble invitert til å hjelpe dem som syntes teksten var vanskelig.

I teksten står det bl.a. at Sokrates hevdet at ingen gjør urett med vilje. Er dette vanskelig å forstå? Nei, men det må være ironisk ment. Sokrates kan umulig mene dette på alvor. De fant flere eksempler på gale ting man gjør – med og uten vilje. Men det står et sted i teksten at de som gjør gale ting «med vilje» ikke har tenkt ordentlig over konsekvensene. De gjør det derfor i en viss forstand ikke med vilje, eller de har ikke forstått sin egen vilje.

Sokrates sa også at «det er bedre å lide urett enn å gjøre urett». Nei, det må jo bety at det er bedre å dø enn å drepe, og det er det jo ikke. En annen elev er uenig: Han ville heller ha blitt skutt selv enn f.eks. å skyte faren sin. Det ble også påpekt at f.eks. en leiemorder ikke får dårlig samvittighet av å drepe, han er blitt følelsesmessig avstumpet. Hvis man dreper mange, og ofte, blir det en vane, en rutine. Man mister samvittigheten. Dette kan kanskje forklare hvordan det var mulig å sende jøder i gasskamre i konsentrasjonsleirene ...

Kanskje var det dette Sokrates mente med at man «tar skade på sjelen» når man begår urett? En elev var uenig med Sokrates. Han mente at han – for såvidt i likhet med en leiemorder – ikke nødvendigvis ville oppleve skyldfølelse ved å drepe. Så når han likevel aldri kom til å drepe noen, var det ikke på grunn av frykt for «skade på sjelen», men rett og slett fordi det er *galt* å drepe.

En elev mente at det er forskjell på om du ser den du skyter, eller om du slipper en bombe fra et fly. Og det er lettere å drepe en du ikke har noen minner om. Ja, sa en annen, det er kanskje vanskelig-

re å drepe en du ser, men du får ikke dårligere samvittighet av å drepe en du ser enn en du ikke ser. Men, fremholdt han, du bør av prinsipp få dårligere samvittighet dersom du dreper flere enn en: Jo flere du dreper, jo dårligere samvittighet. Et drap er et drap uansett.

Sokrates påstår altså at det er bedre å lide urett enn å gjøre urett fordi det siste skader sjelen. Dette synes riktig: Gjør man mye nok galt, blir man følelsesmessig avstumpet, og da har man tatt skade på sjelen. På den annen side: Hva skjer med den som lider urett? Den blir fysisk og psykisk skadet. Forskjellen er at du merker når du lider urett (det gjør vondt); men det er langt vanskeligere å merke om du tar skade på sjelen ved å begå urett.

En tviler på at Sokrates er konsekvent. Han kan ikke tro at Sokrates heller ville la sønnen bli drept enn å drepe en mann som truer med å skyte sønnen. En annen innvender: Begge deler blir urett. Sokrates begår også urett dersom han lar mannen drepe sønnen. En tredje foreslår at Sokrates bare mener dette som en generell regel, og at det ikke finnes regler som det ikke bør gis unntak fra i konkrete situasjoner. Nei, sier en annen, Sokrates må stå for det han sier, hva blir ellers igjen?

Elevenes evaluering: Bra tema, mange hadde noe å si.

5 Oppsummering og konklusjoner

Slik vi ser det handler filosofiske samtaler i skolen primært om å hjelpe elever til å utvikle en høyere grad av bevissthet og tilstedeværelse. Dette søker vi å oppnå ved å pålegge elevene *ansvar*, ikke for egen læring – det ansvaret er det skolen som har – men for egen *tenkning*. Dette ansvaret myndiggjør elevene, og er en betingelse for den gradvise dannelsen av karakter og personlighet. Målet med den filosofiske samtalen er å etablere en dialogkultur i skolen hvor ansvar for egen tenkning er det som bereder grunnen for økt bevissthet og for en tenkning i frihet. Å tenke uten å ta ansvar for tankens forutsetninger, konsekvenser, konsistens, koherens, relevans og relasjon til erfaring er ikke et tegn på tenkning i frihet, men på bevisstløshet.

Metoden vi har benyttet i dette prosjektet går ut på å identifisere, analysere og problematisere påstander via undersøkende spørsmål. Elevene har fått erfare at de virkelig har blitt lyttet til («tatt på alvor»), ikke slik at de har kunnet si hva de vil når de vil og hvordan de vil, men slik at de har hatt et ansvar for å uttrykke seg slik at det de sier er verdt å lytte til. Noen elever har opplevd nærmest en intellektuell «oppvåkning» ved å bli tildelt et slikt ansvar for egen tenkning. Disse elevene nyter raskt fruktene av filosofisk arbeid: De får økt motivasjon, de lærer seg å tenke mer strukturert og yter bedre i andre fag, deres dømmekraft modnes, så også deres evne til å håndtere mellommenneskelige relasjoner og konflikter. Andre elever har opplevd at ansvaret for egen tenkning i første omgang tynger mer enn det frigjør. Som filosofiske samtaleledere forsøker vi så godt vi kan å være sovratiske fødselshjelpere for begge elevgrupper.

I samtalene har vi tatt for oss én og én påstand. Vi kan ikke ha mange forskjellige påstander oppe til behandling samtidig; da mister vi raskt oversikten. Vi har også foretrukket å arbeide grundig med noen få påstander fremfor å innhente flest mulig synspunkter i løpet av en samtale. Vi har hatt en tydelig samtaleledelse, og har begrenset utstrakt narrativitet både fra oss og elevene. Dersom elevenes innspill har blitt for omstendelige eller usammenhengende eller har vært åpenbart irrelevante, har vi avbrutt dem fordi slike innspill tilslører og begrenser mer enn de åpner og utvider. Og om noen tidvis har følt seg støtt av en slik praksis – liksom «fornærmet» over ikke å få uinnskrenket taletid og tematisk *carte blanche* – har vi henvist til forpliktelsen som ligger i det å utvise ansvar for egen tenkning. Plikten som begrenser hver elev er den samme plikten som muliggjør en utvidelse av bevisstheten. I vårt arbeid har vi lagt til grunn innsikten om at fravær av plikt ikke er ensbetydende med frihet, men snarere med bevisstløshet, dvs. ufrihet.

Denne fremgangsmåten ble ikke uventet vurdert ulikt av elevene. Noen mente at filosofitimen «klarte opp i hodet vårt» og visste å verdsette det å måtte «tenke gjennom meninger og tekst nøye før du svarer». Andre syntes vi i for stor grad «snakket om det samme,» og at vi «bare holdt oss til en ting/ord/setning». ⁵ Likevel viste det seg at de aller fleste var enige om at de i løpet av dette halvåret hadde lært en «ny måte å tenke på/se ting fra flere sider» og «å tenke gjennom ting/hva jeg sier (på flere måter)». ⁶

En elev oppsummerer semesteret slik (og mange elever uttrykker seg i lignende vendinger i sine evalueringer): «Halvåret med filosofi har vært morsomt og spennende. Vi har lært å tenke annerledes, men for at det skulle forandre hele tenkemåten vår, måtte vi hatt det lenger.» ⁷ Om ikke tenkemåten var helt forandret, var den altså ikke blitt stående upåvirket av prosjektet. Bevisstheten

5 Se svarene under spørreskjema K2-OM1A og B.

6 Se svarene under spørreskjema K2-OM2A.

7 Se kpt. 4.b.i.

rundt egen tenkning var blitt utvidet. Elevene registrerer dette som en «ny og annerledes tenkemåte», som en tenkning rundt nye temaer og spørsmål. Men i realiteten dreier en bevissthetsutvidelse seg om en ny måte å *være til i verden* på. Når bevisstheten utvides, forskyves alle parametre, for bevisstheten er den sentral gjennom hvilken vi oppfatter og fortolker alle aspekter ved oss selv og verden. Vårt overordnede blikk på våre sosiale relasjoner, på våre følelser, på våre holdninger og handlinger har gjennomgått en endring, om enn en liten endring.

Da vi etter prosjektslutt spurte elevene om de hadde merket noen endring i adferden, fikk vi blant annet følgende svar: «nå er det mye lettere å tenke: hvis jeg får tilbud om å gjøre noe dumt, så tenker jeg på konsekvensene og sier nei,» «jeg tenker nå mere på andre enn jeg tenker på meg selv,» «[jeg er] kanskje blitt litt mere stille,» «jeg skravler mer».⁸ På spørsmål om filosofitimene hadde gjort det lettere eller vanskeligere å fatte valg, svarte en elev: «kanskje vanskeligere, fordi jeg overveier mer, men dette er vel en god ting?»⁹

Utviklingen av bevisstheten gir seg altså de forskjelligste utslag: Noen finner mer rom for seg selv, andre finner grunn til å holde seg selv tilbake for å kunne ta inn mer fra andre; noen oppdager i tenkningen et nytt verktøy, andre oppdager sin egen tenkning, kanskje for første gang, og finner den besværlig å hankses med. En slik besværlighet bør forøvrig velmenende voksne ikke forsøke å spare dem for. Dette er en viktig og nødvendig erfaring foruten hvilken den personlige og intellektuelle modning hemmes eller stopper opp.

Så ja, vanskeligheten ved å fatte valg er en god ting – ikke bare for såvidt den resulterer i en «god» handling eller beslutning, men for såvidt den utvider bevisstheten om oss selv, dvs. dersom vi går helhjertet inn i valget og forplikter oss på de utfordringer som følger i dets kjølvann. Å overveie og reflektere mer er med andre ord en god ting så lenge det fører til at vi i større grad enn tidligere påtar oss ansvaret for vår egen tenkning. Kanskje eleven ante nettopp dette da han/hun spørrende tilføyde at «dette er vel en god ting?»

Så om det er ett fundamentalt mål vi håper å ha nådd med dette prosjektet, er det en utvidelse av prosjektelevenes (og prosjektlærernes) bevissthet. Vi tror herværende rapport bærer vitnesbyrd om at så har skjedd – om ikke med vitenskapelig ryggdekning, så med bevissthet om å ha gjort filosofiske strandhugg i unge menneskers sinn og bevissthet.

a. Hypoteser og konsekvenser

Det første man spør seg etter et avsluttet prosjekt er som regel om det har vært vellykket. Men uten nærmere kriterier for hva som gjør det vellykket, er det ikke så lett å svare på spørsmålet. Man kan selvsagt spørre prosjektdeltagerne om de er fornøyd, og det har vi da også gjort, men med mindre hovedmålet med prosjektet har vært å gjøre deltagerne tilfreds, er man like langt i forhold til å vurdere prosjektets vellykkethet.

Vi hadde således satt oss mer spesifikke mål med prosjektet slik at deltagerens eventuelle tilfredshet ikke var et suksesskriterium i seg selv, men snarere en eventuell fjær i hatten til prosjektlederne. Vi hadde formulert tre hovedhypoteser med tilhørende underpunkter (empiriske konsekvenser) som vi ønsket å prøve ut gjennom samtalene med klassene:

8 Se K2-EV4A og 5A

9 Se K2-EV5A

- *1. hypotese: Jevnlig deltagelse i filosofiske samtaler bidrar til å utvikle og styrke elevenes kognitive ferdigheter.* Med kognitive ferdigheter tenkte vi f.eks. på det å tilby og etterspørre begrunnelser (uoppfordret), identifisere premisser og forutsetninger for påstander, foreta gode distinksjoner, bruke eksempler og moteksempler, korrigere egne tankefeil og endre mening.
- *2. hypotese: Jevnlig deltagelse i filosofiske samtaler fører til at elevene øver opp evnen til å delta i og være oppmerksomt tilstede i et klasseromsfellesskap.* Her tenkte vi primært på det å bidra konstruktivt til samtalen, oppleve selvtillit i klassefellesskapet, lytte til og bygge videre på andres innspill, behandle andre med respekt, stille relevante spørsmål og forholde seg til sak, ikke til person.
- *3. hypotese: Jevnlig deltagelse i filosofiske samtaler fører til at elevene presterer bedre i matematikk og norsk (skriftlig og muntlig).* Dette tenkte vi kunne undersøkes ved å se om elevene forbedret sine karakterer i løpet av skoleåret, om de opplevde og viste økt grad av faglig mestring, og om de opptrådte slik at faglærer opplever at elevene i større grad mestrer faget.

Ved å ta utgangspunkt i disse hypotesene og – ved hjelp av spørreskjemaer og andre skriftlige tilbakemeldinger – sjekke i hvilken grad deres empiriske konsekvenser eller delmål har slått til, burde det være mulig å få en viss indikasjon på hvor vellykket prosjektet har vært.

Noen alvorlige forskningsmessige forbehold må nevnes: Datamengden har vært liten (kun i underkant av 50 elever på én skole), prosjektet har vært kortvarig (ett semester), spørreskjemaene ble dessverre ikke tilstrekkelig kvalitetssikret og endel av de planlagte kontrollgruppebesvarelsene bortfalt på grunn av administrativt rot. Forskningsmessig oppfyller prosjektet derfor ikke kravene. Så til tross for en pre/post-design blir det vanskelig å vise til eventuelle signifikante endringer. Man får ta resultatene som de er (les nærmere om reservasjonene i begynnelsen på kapittelet [Prosjektresultater og evaluering](#)).

i. Første hypotese: kognitive ferdigheter

Har de filosofiske samtalerne bidratt til å *utvikle og styrke elevenes kognitive ferdigheter*? Det vil si: Har prosjektelevene utviklet og styrket sin evne til å begrunne, identifisere premisser og forutsetninger, skjelne mellom begreper, bruke eksempler og moteksempler, korrigere egne tankefeil og endre mening? Svaret finner vi i spørreskjemaene K2 (komponent 2: elevenes kvantitative og kvalitative sluttevaluering) og K3 (komponent 3: logikktest pre/post med rette og gale svar) samt i elevenes egne skriftlige tilbakemeldinger.

K3 viser at prosjektelevene har ca. 4% flere riktige svar etter avsluttet prosjekt. Dette er en test hvor delmålene «identifisere premisser og forutsetninger» og «skjelne mellom begreper» er særlig sentrale. 4% synes ikke å være en dramatisk økning, og vi har som sagt heller ingen kontrollgrupper å måle resultatet opp mot. Vi kan altså ikke si sikkert om fremgangen skyldes prosjektet eller andre forhold. På den annen side virker det ikke urimelig å anta at bedringen *kan* ha sammenheng med prosjektet: vi jobbet jo målbevisst med nettopp disse ferdighetene i alle samtalerne vi gjennomførte med klassene.

I K2 ville vi ha elevenes vurdering av det de hadde vært med på. Vi spurte om de likte filosofitimen og om de synes filosofene hadde vært flinke til å hjelpe klassen til å filosofere. På en skala fra 1 til 4 hvor 1 = helt uenig, 2 = litt uenig, 3 = ganske enig og 4 = helt enig, fikk vi en snittverdi på henholdsvis 2,62 og 3,12. Et brukbart resultat, særlig det siste, men kanskje likevel ikke fullt så bra som vi hadde forventet – og håpet.

I K2 spurte vi også hva elevene syntes de hadde lært i timene. Her sier det store flertallet at de har lært en «ny måte å tenke på», å «se ting fra flere sider», «å tenke annerledes», å «se flere svar og løsninger», «å tenke mer på det jeg sier», «å tenke bedre enn før» og «å tenke gjennom hva jeg sier (på flere måter)». Fire elever bemerker også at de nå har lært å «uttrykke meg riktig». Elevene tenker altså mer, annerledes og på flere ting enn før. Og de formulerer seg bedre. Dette peker klart i retning av at delmålet om å styrke evnen til å «korrigere egne tankefeil og endre mening» er oppnådd.

Inntrykket av at elevenes «kognitive ferdigheter» har blitt «utviklet og styrket» i løpet av prosjektet forsterkes ytterligere av de skriftlige tilbakemeldingene vi fikk fra prosjektelevene. En sa «at det var nyttig siden vi fikk orden på alle tankene, og klarte å sortere dem». En annen at «filosofien har lært oss endel, det har blant annet vist at det er best å komme med korte og bestemte kommentarer, de har vist oss å se alt fra flere sider og perspektiver». En tredje: «Hele opplegget var kjempebra. Vi lærte å uttrykke oss kort og saklig, noe som er nødvendig i mange situasjoner.»

Alt i alt – dog med reservasjonene ovenfor *in mente* – må vi derfor kunne si at prosjektet synes å ha styrket snarere enn svekket første hypotese: Mange av elevene har på ulike måter styrket sine kognitive ferdigheter.

ii. Andre hypotese: deltagelse og fellesskap

Denne hypotesen uttrykker en viktig ambisjon med samtalen: målet om å danne et kommunikativt fellesskap hvor elevenes fysiske deltagelse og mentale tilstedeværelse befrukter hverandre gjensidig. For å undersøke denne hypotesen og dens delmål, hadde vi laget spørsmål som kretset rundt elevenes vurdering av ulike sider eller aspekter ved seg selv. Ideen fra vår side var at eventuelle endringer i elevenes selvforståelse ville speile tilsvarende endringer i deres evne og vilje til deltagelse og tilstedeværelse i klasserommet.

I K2 – under kapittelet «Egenvurdering» – spurte vi således om filosofitimene har påvirket deres måte å kommunisere med andre på (K2-EV2B). Her svarte majoriteten at det *ikke* hadde funnet sted noen endring. Mindretallet trakk frem følgende momenter: «ja, jeg tenker mer før jeg snakker», «[jeg] spør mer, er mer hjelpsom», «jeg ser kanskje ting fra andres synspunkt bedre», «jeg hører mye mer etter når folk snakker nå enn før», «hvis andre sier imot seg selv, legger jeg veldig godt merke til det nå» og «[jeg] er blitt mere pirkete på småfeil». Disse tilbakemeldingene lover svært godt for oppnåelsen av delmålene om at elevene gjennom samtalen skulle styrke sin evne til å «bidra konstruktivt til samtalen» og til å «lytte til og bygge videre på hverandres innspill». Bare synd at elevene med slike positive svar var i klart mindretall.

På spørsmål om filosofitimene har hjulpet dem til å forstå andre mennesker bedre (K2-EV2A), svarer noen elever slik: «ja, fordi jeg klarer å sette meg inn i andres problemer», «ja, nå tenker jeg mere før jeg sier noe til vennene mine», «ja, [jeg] forstår andre mennesker litt bedre nå», «ja, har tenkt mere over ting vi har lært og derfor forstår andre mennesker litt bedre», «ja, det å høre på andre og lytte har kanskje forandret seg». Delmålet om at elevene skulle lære seg å «behandle hverandre med respekt» synes dermed ivaretatt, iallefall hos disse elevene. Også her svarte imidlertid flertallet at filosofitimene ikke hadde medført noen endring i deres forståelse av andre mennesker.

Går vi til K2-EV4, ser vi den samme tendensen. Her er spørsmålet om filosofitimene har fått dem til å handle eller oppføre seg annerledes. Brorparten svarer igjen negativt. Blant de øvrige finner vi imidlertid interessante svar: «Jeg tenker nå mere på andre enn jeg tenker på meg selv», «[jeg er] kanskje blitt litt mere stille», «jeg skravler mer», «jeg lytter bedre», «jeg har avsluttet krangler med

venner fortære enn vanlig», «jeg har blitt mere stille og dømmer ikke folk med en gang», «[jeg] sier litt mer imot når folk sier det motsatte av hva de mener», «jeg snakker bedre, på den måten at jeg sier korte og gode setninger».

Her er det flere delmål som kan trekkes inn, kanskje særlig delmålene om å «behandle hverandre med respekt» og å «lytte til og bygge videre på hverandres innspill». Men også delmålene om å «oppleve selvtilit i klassefelleskapet» og å «stille relevante spørsmål til hverandre og forholde seg til sak, ikke til person» er relevante. De som «skravler mer» og «sier imot» folk som motsier seg selv har neppe fått dårligere selvtilit. Og de som «lytter bedre», som er blitt «mere stille», som «ikke dømmer folk med en gang» og som tar tak i folks selvmotigelser, disse kjennetegnes neppe primært ved at de angriper personen fremfor saken.

Når det gjelder målet om økt elevdeltagelse, kommenterer en del elever at de gjerne skulle sett at flere elever deltok i samtale (se bl.a. K2-OM1B), særlig i den ene gruppen hvor det var noen få elever som var spesielt dominerende. Samme tendens ser vi hos våre to prosjektlærere. Før vi startet var Lærer 1 «ganske enig» i at «de aller fleste elevene deltar i samtaler». Etter avsluttet prosjekt var denne læreren imidlertid «helt uenig» i samme påstand. Lærer 2 hadde ingen endring her. Totalt sett for begge lærere var det ingen endring pre/post.

Så hva skal vi si om andre hypotese? For det første erkjenner vi at vi kanskje ikke stilte spørsmål som fullt ut matchet hypotesen og delmålene. For eksempel var det ingen spørsmål som direkte adresserte målet om elevenes oppmerksomme tilstedeværelse i klassen. For det andre mener de fleste elever at de ikke har merket noen endring i sin kommunikative adferd, selv om mange også gir interessante begrunnelser for sin endrede adferd. For det tredje synes det nokså klart at målet om bred elevdeltagelse i samtale ikke er nådd.

Kanskje man kan konkludere slik: Om det med dette ikke er utvilsomt at andre hypotese er svekket, er det dog tvilsomt om den er blitt styrket som en følge av prosjektet.

iii. Tredje hypotese: overføringsverdi til andre fag

Påstanden var her at filosofisk samtale gjør at elevene presterer bedre i andre fag. Vi spurte særlig om fagene norsk og matematikk, men vi stilte også noen spørsmål om elevenes forhold til engelsk, samfunnsfag, natur- og miljøfag og KRL. Dette er en viktig hypotese da den av mange forkjempere for filosofi i skolen utgjør et av hovedargumentene for innføring av filosofisk metode i grunnskolen.

Først må vi medgi at vi dessverre ikke har hatt anledning til å måle direkte hvordan elevene presterer i de andre fagene, henholdsvis før og etter prosjektet. Elevene har altså ikke gjennomført en test før og etter prosjektet i hvert enkelt fag. Dermed er det ikke tale om å gi et direkte svar på hovedhypotesen: om elevene faktisk presterer bedre i de andre fagene eller ei. Vi har heller ikke lagt til rette undersøkelser som gjør at vi kan svare på om de «opptrådte slik at faglærer opplever at elevene mestrer faget».

Det vi kunne gjøre, og det vi gjorde, var å be dem tallfeste – før og etter – i hvilken grad de liker fagene bedre, er mer aktive i fagene og forstår mer i fagene enn før prosjektet. Deretter spurte vi om de kunne angi eventuelt på hvilken måte filosofien hadde bevirket en positiv eller negativ endring i deres forhold til de andre fagene. Det eneste delmålet vi strengt tatt kan forsøke å gi et svar på her er altså om elevene «opplevde [...] økt grad av faglig mestring» som en følge av filosofitimen.

Her viste det seg at elevene stort sett var uenige i at filosofitimen hadde hjulpet dem til et nytt og bedre forhold til de andre fagene (score < 2,5). Men det var mange individuelle unntak fra regelen.

På spørsmål om filosofitimene har hatt noen innvirkning på elevenes forhold til norskfaget svarer de bl.a. følgende: «[har blitt bedre til å] lese høyt/snakke (i grupper)», «[har] lært å analysere tekster på en annen måte enn norskfaglig», «[har lært å] være saklig og ikke bruke unødvendige setninger», «rettskrivning: har blitt mer kritisk», «snakking, logisk tenkning», «ting hører mere sammen [nå]», «jeg oppdager feil i det læreren sier: f.eks. ordbruk som ikke gir mening», «synes jeg er mer trygg i klassen nå enn før filosofitimene, om det er pga. filosofi veit ikke jeg».

Ikke vet vi heller, men det hadde ikke vært så underlig om de faktisk hadde blitt litt mer kjent med hverandre etter alle disse timene. Hver eneste gang gikk vi jo intensivt inn på tankene deres, noe som medførte en rekke mer eller mindre tilsiktede «åpenbaringer» av elevenes tenkesett og perspektiver.

På tilsvarende spørsmål vedrørende matematikk, svarer de aller, aller fleste elevene at det ikke har vært noen påvirkning fra filosofien. Men noen få kommenterer at de har blitt bedre til å «snakke logisk», til å «tenke klarere» og at det er blitt «lettere å holde orden på tallene». At det i det hele tatt var noen elever som erfarte denne – også for de fleste voksne godt skjulte – relasjonen mellom filosofisk og matematisk abstraksjon, er intet mindre enn oppsiktsvekkende.

På denne bakgrunn er det noe vanskelig å trekke klare konklusjoner i forhold til denne hypotesen, selv i den sterkt reduserte form den fikk. Flertallet elever ser selv liten kobling mellom filosofi og de andre fagene, men unntakene er såpass megetsigende at det virker urimelig å konkludere helt negativt. Selv er vi nok av den oppfatning at elevenes faglige mestring har fått en kraftig innsprøytning som en følge av prosjektet, men vi har altså dessverre ikke tester som kan vise dette. En endelig konklusjon må derfor henstå.

b. Karakterer i filosofisk samtale

Karaktersetting i forbindelse med filosofiske samtaler er, som vi har vært inne på flere ganger, et omstridt tema. Samtidig er dette en høyst relevant problemstilling i forhold til den pågående diskusjonen om filosofi som nytt fag i skolen.

Hovedproblemet med kvantifisering av elevenes bidrag i filosofiske samtaler er at disse, i motsetning til bidragene som stort sett danner grunnlag for vurdering i de andre fagene, er *ikke-objektiverbare*. Elevenes bidrag vil i en samtalekontekst alltid være farvet av og tett forbundet med elevenes personlige identitet, med «hvem de er» som mennesker. Og i vår nord-europeiske kultur, som fra gammelt av skiller mellom «det indre» (tanker og følelser) og «det ytre» (verbalisert språk og handling), er det nedfelt en mer eller mindre taus norm som sier at all måling og vurdering hører hjemme i det *ytre* feltet. Følgelig, siden elevenes bidrag i samtalen hører like mye hjemme i det indre som i det ytre feltet, bør slike bidrag hverken måles eller vurderes. Vi tallfester ikke menneskers identitet og personlighet!

Så når vi i dette prosjektet fikk i oppdrag å sette karakterer, måtte vi ganske enkelt frigjøre oss fra en slik tankegang. Det var igrunnen ikke så vanskelig når det kom til stykket. Vi satset på en evalueringsmodell hvor vi satte elevens personlighet og bakgrunn «i parentes» – som om vi bedrev en konseptuell lek eller et uhøytidelig eksperiment. Hensikten var å løsrive hvert individ fra dets ytre manifestasjon (utsagnet, påstanden). Dermed kunne vi forholde oss til elevenes språklige utsagn *i seg selv*, som (riktignok mer eller mindre) objektive entiteter i et (mer eller mindre) åpent tilgjengelig, fornuftsbasert rom – løsrevet fra bakgrunn og kontekst.

Elevene opplevde, såvidt vi kan se, ikke denne løsrivelsen som spesielt vanskelig eller belastende, snarere tvertimot: Språkets midlertidige fristillelse fra personen/individet opplevdes i det store og

hele mer som en lettelse enn som en tvangstrøye. Nå kunne elevene si det de ville, gi støtte eller kritisere der de til enhver tid ønsket det – uten å behøve å frykte at det i kulissene ble knyttet uuttalte forbindelser mellom det elevene sa og det de «egentlig» mente eller følte.

For ordens skyld: Dette dreier seg *ikke* om en snik-behaviorisering av klasserommet. Den filosofiske «eksperimenteringen» forutsetter ikke at «det indre», hvordan man nå enn måtte forstå denne ladede termen, reduseres til «det ytre», en ikke mindre ladet term. Forholdet mellom de to dimensjonene sto til enhver tid som et åpent spørsmål klart for undersøkelse – og kunne f.eks. når som helst gjøres til gjenstand for samtale. Vi opererte altså ikke med et premiss om at alt «indre» kan oversettes til noe «ytre». Vi så bare midlertidig bort fra det «indre», unnløt å tematisere det – enn si å la det utgjøre en konstituerende faktor for det kommunikative samværet.

Av dette følger at det var elevenes *formale ferdigheter* i tenkning og argumentasjon vi skulle vurdere – og her bryter vi med stort sett all øvrig didaktikk i skolen – *ikke innholdet i deres tenkning*. Målet var, etter beste evne og skjønn, å foreta en vurdering av elevenes *tenkeferdigheter* slik de fra time til time kom til uttrykk gjennom deres valg av ord, setninger og begreper. Elevene sto hele tiden fritt til å hevde hva de måtte ønske, bare de argumenterte saklig, konsistent og relevant, forholdt seg til innspillene fra de andre elevene, og godtok det når argumentasjonen i gruppen gikk imot deres opprinnelige posisjon.

Vi tok også mål av oss til å vurdere elevenes generelle motivasjon og innsatsvilje gjennom semesteret – slik som man i «gamle dager» vurderte elevenes «orden og oppførsel». Også dette opplevdes som uproblematisk, både av oss, elevene og lærerne. Konklusjonen må altså bli at dersom de filosofiske samtalene gjennomføres etter den «oppskriften» vi her har lagt til grunn og selv benyttet, er det liten grunn til å gå imot innføringen av filosofi som et nytt fag i skolen ved å vise til at man ikke kan gi karakterer i et slikt fag.

c. Filosofi som nytt fag i skolen

Fordelen med filosofi som eget fag i skolen er at samtaler kan drives uforstyrret av andre, utenom filosofiske, hensyn og interesser. Alle kreftene kan brukes på å rendyrke og finpusse samtaleformen for dermed på mest mulig effektiv måte å oppnå de forskjellige målene med denne (bl.a. utvikling av tenkeferdigheter og dannelse for demokrati). Filosofien blir her et mål i seg selv. På denne måten viser vi at filosofien ikke er, og heller ikke bør være, underordnet noen andre fag. (I middelalderen ble filosofien av mange lærde kritisert for å være religionens «tjenestepike».) Tvertimot rommer filosofien kvintessensen i alle andre fag, og fortjener derfor å bli tildelt egne faste timer i skolen. Et argument på den mer pragmatiske siden er muligens at det vil være lettere å trekke ekstern ekspertise (universitetsutdannede filosofer) til faget (og til lærerutdannelsen) dersom filosofi etableres som et separat fag i skolen.

I filosofitimene ønsket vi å formidle nye måter å tenke på, ikke et konkret læringsinnhold. Dette var åpenbart uvant for elevene. I en av timene (se kpt. 5c) fikk de i oppgave å undersøke hva ordet «filosofi» kan bety. Under evalueringen av denne timen forklarte de oss at dette var mye «nyttigere» enn det de hadde gjort forrige time hvor vi hadde vurdert begrunnelser for en gitt handling («å spise sjokolade»). Grunnen til at det opplevdes som mer nyttig å undersøke hva filosofi kan bety, var at nå kunne de forklare det for andre – de hadde fått *kunnskap*. Vi så det omvendt: Evnen til å vurdere handlingsbegrunnelser har vi svært god bruk for, og det å bli mer bevisst i forhold til de valg vi gjør burde derfor i høyeste grad være nyttig. Det å vite hva man legger i ordet filosofi, synes derimot å være en kunnskap man godt kan klare seg uten.

Så et tredje argument for å innføre filosofi som et eget fag kunne være for å ha muligheten til å utfordre elevenes hang til å plassere innhold som det viktigste i enhver undervisningssituasjon, og å vise hvordan nye måter å tenke på kan ha overføringsverdi til andre kontekster.

Enten departementet bestemmer seg for å gjøre filosofi til et eget fag eller å integrere faget i de andre fagene, er det imidlertid klart at filosofi i skolen, i tillegg til en praksis/samtale-komponent, også vil måtte bestå av en kunnskapskomponent: filosofi som formidling av kunnskap om filosofiens og ideenes historie. De fleste som arbeider med filosofi med barn nedprioriterer dette til fordel for et erfaringsnært «learning by doing»-perspektiv hvor vekten ligger på det å *filosofere*, mindre på kunnskap om filosofi. Og for å kunne rendyrke filosofien som praksis, mener mange at vi må ha et eget fag. Ellers vil praksis-perspektivet fort tynnes ut og forvitre – ikke minst med tanke på hvor kunnskaps- og pensumfokuseret mange av de andre fagene er/er blitt.

Selv er vi innforstått med at kunnskapselementet på en eller annen måte må med, også i et samtale- og praksisnært fag som filosofi. Det vanlige er å si at kunnskap bør være mer eller mindre fraværende på barnetrinnet for så å tre tydeligere frem på ungdomstrinnet. En annen angrepsvinkel – og denne avhenger ikke av at filosofi blir et eget fag, tvertimot – er å stille filosofiske spørsmål til alt lærestoff fra start av. Dette er noe vi i Barne- og ungdomsfilosofene har arbeidet mye med, særlig i forbindelse med nettstedet Skoletorget.no. Her laget vi filosofiske spørsmål og øvelser fra trinn 1-10 med utgangspunkt i læreplanene i de fagene norsk, matematikk, engelsk, natur og miljø, samfunnsfag og KRL.

d. Avsluttende bemerkning

Vi lever i et underholdningssamfunn. Dagens elever forventer følgelig å bli underholdt. De forventer at det læreren presenterer skal være morsomt straks – slik et dataspill enten fenger umiddelbart eller ikke i det hele tatt – at lærerens hovedoppgave er å «engasjere» elevene. Selv enkelte lærere mener at det å engasjere elevene er det viktigste av alt i skolen. Også læreplanene ytrer seg i denne retning.

I den grad «engasjementet» springer ut av elevenes forventning om å bli underholdt, mener vi det er grunn til bekymring over en slik prioritering. Ekte engasjement – slik vi forstår det – er *produktet av arbeid og innsats* – ikke omvendt. Engasjement uten forutgående arbeid og innsats er en uforpliktende, retningsløs og som regel kortvarig lystopplevelse. Det er den opplevelse som vanligvis tilveiebringes gjennom underholdning. Og som all annen underholdning, er også den som skjer i regi av skolen kanskje «engasjerende» på kort sikt, men på lang sikt skaper den en forventning om mer underholdning, mer tilpasning, mer tilretteleggelse, mer velment, men feilslått «empati» med eleven og elevens læringssituasjon.

Så for å få elever til å konsentrere seg, og for å få dem til å verdsette en samtale som artikulere mer enn den forklarer, som avklarer mer enn den redegjør, tror vi at de må loses inn i en læringskultur hvor jakten på tilfredsstillende av det umiddelbare behaget må settes til side til fordel for erfaringen av glede ved investert energi og innsats. Den voksne må flytte siktepunktet fra elevenes umiddelbare vurdering av det som skjer (like/mislike, relativisme) til erkjennelsen av *hva* som skjer (identifisering) og *hvordan* (analyse). Det er dette filosofiske «løftet» vi har forsøkt å gjennomføre med våre to elevgrupper i dette prosjektet.

På denne måten bidrar vi også til å revitalisere skolen i dens primære funksjon som kunnskapsformidler fordi man her trener opp grunnleggende dyder som nøyaktighet og nøysomhet (språklig presisjon og økonomi), konsentrasjon og oppmerksomhet (lytte før du tenker, tenke før du snakker),

frihet og ansvar (du kan mene det du vil helt til du møter et motargument du ikke kan besvare). Ideen er at filosofiske samtaler øker appetitten på, og mottageligheten for ny kunnskap fordi elevene lærer å bli kjent med – og fortrolig med – sin egen begrensning.

6 Appendiks

a. Videre lesning/litteratur

i. Filosofisk metode

Brenifier, Oscar. *Bare spør! Metoder for samtale i klasserommet*. J.W.Cappelen Forlag, Oslo 2004

Børresen, Beate og Malmhøster, Bo. *La barna filosofere*. Høgskoleforlaget, 2003

Lipman, Matthew. *Philosophy goes to School*. Temple University Press, Philadelphia 1988

----- . *Thinking in Education*. Cambridge University Press, 2003

Lipman, Matthew og Ann Margaret Sharp og Oscar Oscanyan. *Philosophy in the Classroom*. Temple University Press, Philadelphia 1980

Platon. *Gorgias, Menon*

Schjelderup, Ariane, Olsholt, Øyvind og Børresen, Beate. *Filosofi i skolen*. Tano-Aschehoug, Oslo-1999

ii. Forskning

Brevik, Jens og Løkke, Håvard. *Filosofi i skolen – en kunnskapsoversikt*. Analyserapport nummer 1, 2007, Kunnskapsdepartementet

Willumsen, Kristin Emilie. Erfaringer fra en grunnskole i Tromsø. Artikkel publisert i *Filosofi i skolen*. Seminar om filosofi og barn, Oslo 11.-12. november 1999. HiO-rapport 2000 nr. 7

Malmhøster, Bo og Ragnar Ohlsson. *Filosofi med barn. Refleksjoner over ett forsøk på lågstadiet*. Carlsson Bokförlag, Stockholm 1999

Williams, Steve. *Evaluating the Effects of Philosophical Enquiry in a Secondary School*. The Village Community School Philosophy for Children Project, England 1993

Malmhøster, Bosse og Ragnar Ohlsson og Ola Halldén. *Barn som filosofer*. Centrum för barnkultur-forskning vid Stockholms universitet, 1991

iii. Internett

Barne- og ungdomsfilosofene ANS: <http://www.buf.no/>

Barne- og ungdomsfilosofenes ressursider for grunnskolen: <http://www.skoletorget.no/>

Høyskolen i Oslos filosofi med barn-satsning: <http://www.lu.hio.no/krl/filosofi/>

Northumberlands Raising Aspirations in Society (N-RAIS), et helhetlig kvalitetsprosjekt innen skole og utdanning, hvor man arbeider i et skjæringsfeltet mellom filosofering med barn og andre pedagogiske modeller: <http://www.nrais.org>

Ohlsson og Malmhøsters nettsider om barn og filosofi: <http://hem.passagen.se/bmr/Barnfilosofi/>

IAPC, Matthew Lipmans senter for filosofering med barn: <http://cehs.montclair.edu/academic/iapc/>

SAPERE, engelsk organisasjon som arbeider med lærerkursing og prosjekter innen FmB:
<http://www.sapere.net/>

Oscar Brenifiers nettsider: <http://www.brenifier.com>

b. Informasjonsbrev fra skolen til foresatte

Til Foresatte og elever i [gruppe x] og [gruppe y]

Som dere sikkert husker har skolen arbeidet i lengre tid for å prøve ut filosofisamtaler som en del av opplæringen i faget Kristendom og livssyn. For å få til dette startet vi høsten 2004 et samarbeid med «Ungdomsfilosofene», en idealistisk organisasjon som arbeider for å spre filosofi, både i innhold og metode, til unge mennesker i Norge.

Sammen med dem utarbeidet vi ideer til hvordan dette kunne gjennomføres, og Ungdomsfilosofene var villige til å gjennomføre et undervisningsopplegg i filosofi med samtalen som metode over en periode på ½ til et år. Samtidig ønsket vi å kurse lærere i det samme, slik at vi selv skal kunne drive denne undervisningen videre.

I en lang periode etter dette har vi jobbet med å skaffe økonomisk støtte til prosjektet. Dette har imidlertid vist seg å være mye vanskeligere enn vi hadde trodd på forhånd, i og med at utdanningsdirektoratet tydelig gav uttrykk for at man ønsket forsøk med nettopp filosofi i skolen.

Opprinnelig skulle prosjektet ha startet høsten 2005 (det ble sendt ut brev med informasjon til foresatte i de aktuelle klassene – [gruppe x] og [gruppe y]), men av over nevnte grunner ble prosjektet utsatt flere ganger. Nå har imidlertid den økonomiske biten endelig falt på plass, og vi ønsker å sette i gang høsten 2006.

Det fortsatt [gruppe x] og [gruppe y] som er aktuelle for prosjektet. Tanken er at elevene skal få en 60 min. filosofisamtale i uka fram til jul, og at de etter nyttår vi få undervisning i andre emner i faget. Innholdet i de to halvårene vil så sammen danne grunnlag for pensum og eksamen i faget KRL. Faglærerne i KRL i de to klassene ([navn på lærere]) vil sammen ivareta vurderingsgrunnlaget og karaktersettingen i faget.

Jeg tror at dette vil bli veldig berikende, både for de elevene som deltar og for skolen, som på denne måten får hjelp til å prøve ut både metoder og innhold i faget KRL som mest sannsynlig blir en del av fremtiden.

Er det noen av dere som ønsker å vite mer om dette prosjektet kan dere bare ta kontakt med meg på telefon 32140242.

Dere kan lese mer om Ungdomsfilosofene på <http://www.buf.no>

God sommer! Hilsen Stig Jørstad
Rektor, Veienmarka ungdomsskole

c. Informasjonsbrev fra Barne- og ungdomsfilosofene til foresatte

Kjære foresatte,

Høsten 2006 deltar to grupper på 10. trinn i ukentlige filosofiske samtaler ledet av filosofene Ariane Schjelderup og Øyvind Olsholt fra Barne- og ungdomsfilosofene (www.buf.no).

Filosofisk samtale er, kort fortalt, en samtaleform som engasjerer hver enkelt elev til å undersøke, utfordre og videreutvikle sin egen identitet som tenkende menneske. Samtalelederen fungerer her som en moderne Sokrates som hjelper hver elev til å komme frem med sine tanker for deretter å få eleven til selv å analysere og begrunne disse tankene.

Et hovedmål med samtalen er å løsrive elevene fra ugjennomtenkte meninger og fordommer for isteden å åpne rom for den klare tanke og den våkne bevissthet. Filosofisk samtale er derfor ikke bare en ny og annerledes måte å snakke sammen på; den er først og fremst et «åndens verktøy» for å skape og opprettholde en dialog i skolen med autentiske og autonome elever som aktive deltagere.

Samtalen drives frem av filosofens undersøkende spørsmål, men igangsettes av elevenes egen undring og interesse. Noen ganger tar vi utgangspunkt i tekster som vi leser sammen, andre ganger stiller vi et spørsmål til klassen eller ber elevene fremme spørsmål. Eller vi kan gjennomføre en øvelse/aktivitet.

Samtaleprosessen bidrar til å øve opp elevenes tenkeevner og sosiale ferdigheter. Vi undersøker f.eks.: Kan elevene begrunne det de sier? Ser de hvilke premisser som ligger til grunn for påstandene? Har de gode eksempler og moteksempler til egne og andres ytringer? Er de villig til å korrigere egne tankefeil og til å endre mening? Bidrar de konstruktivt til samtalen ved å bygge videre på det andre har sagt? Stiller de relevante og saklige spørsmål? osv. Slik verbal og mental trening skjerper bevisstheten og utfordrer vanetenkning og konformisme.

Siste samtale med gruppene blir torsdag 14. desember. Vi vil så skrive en forskningsrapport fra prosjektet som bl.a. vil bli videresendt til Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet.

Vennlig hilsen,
Ariane Schjelderup og Øyvind Olsholt
Barne- og ungdomsfilosofene ANS

d. Underveis- og sluttrapport fra Lærer 2

Hønefoss, september 2007

Da vi begynte, var mange åpne og interesserte i hva dette ville innebære. Men dette var en helt ny måte å jobbe på, og noen ble etterhvert kritiske til det de var med på. De skjønnte ikke vitsen. Jeg tror at for så store elever hadde det vært riktig at de fikk vite målet med samtalene og faget. I tiende på ungdomsskolen er de veldig fokusert på fag og karakterer, og jeg tror det er en av grunnene til at noen ble kritiske. Det passet ikke inn i malen til resten av det undervisninga var bygget på. Ved bedre forståelse for faget tror jeg det hadde endret på innstillinga til noen av elevene.

For at elevene skal våge å komme med tanker, er det viktig at de forstår forskjellen på samtale og diskusjon. På ungdomsskoletrinnet er de bevisste egen vilje og meninger. Derfor tror jeg at de må forstå at det er tanken/utsagnet som er viktig, ikke personene. De må også være trygge på å sitte i ring.

Klassen var en «snill» klasse, mange var redd for å gjøre feil og var derfor ikke så aktive i timene. Det var oftest noen få som deltok i samtale når det åpent for hvem som ville komme med noe. Men selv om noen ble kritiske, virket det som de trivdes og syntes det var interessant også. En av de svakere elevene med lav status i klassen klarte å hevde seg bra, fikk god respons og aksept på det han bidro med.

Gruppen var stor, 26 elever. Det gjorde at framdriften i samtale gikk litt tregt. En bør gjøre mye for å unngå så store grupper.

Som lærer var dette også noe helt nytt. Det var virkelig en vekker for en som har vært i skolen et par tiår. Jeg har fått noen tanker om hvordan undervisninga er og fungerer, og hvordan vi vil at elevene våre skal utvikle seg.

Jeg håper dette kan være til nytte for dere. I år har jeg en mindre gruppe, 17 elever, og det er jo et mye bedre utgangspunkt. Vi har hatt litt bakgrunnsstoff, og til uken begynner jeg med samtaler. Men med bare en krl-time i uka er det en utfordring å få gjennomført såpass mye at de lærer noe og får en opplevelse av det. I norsk er de delt etter faglig nivå, så det er ikke så lett å ha det i andre timer.

e. Tanker om veien videre fra Lærer 1 og 2

Til høsten, med ny klasse, vil vi begynne med enkle samtaler helt fra starten. Det kan være i klassens time, krl eller andre timer. Når vi har begynt å bli fortrolig med samtalen/situasjonen, kan lærere fra trinnet komme og være tilhørere. Siden kan lærerne være deltakere selv i samtaler ledet av oss og etter hvert begynne å prøve ut selv i klassen.

For at vi selv skal lære dette bedre, mener vi at det er nyttig at vi innimellom kan være til stede hos hverandre og veilede hverandre.

Når noen lærere på ett trinn er fortrolig med det, kan lærere på et nytt trinn introduseres til det. Et unntak er [x]. Hun har såpass store kunnskaper om dette på forhånd og er så interessert at hun bør være med når vårt trinn starter med det.

Det hadde vært en stor fordel, nesten en forutsetning, at vi hadde et klassesett av «Dialogos» skrevet av Guro Hansen Helskog. Det er en bok som steg for steg leder elever (og lærere) inn i hvordan gjennomføre filosofiske samtaler. Vi har ett eksemplar. «Filosofi – Sokrates, Platon og Aristoteles» av Ariane Schjelderup kan vi også vurdere. Der er det mer faktaopplysninger presentert på en enkel og fin måte.

Selv må vi få litt mer kunnskaper og lese en del i boka «Filosofi i skolen» som Øyvind Olsholt, Ariane Schjelderup og Beate Børresen har skrevet. Den har vi to eksemplarer av.

Det er viktig at dette er et tilbud til de lærerne som har lyst. De må ikke pålegges å bruke det, for det passer nok ikke for alle. Men alle bør få et innblikk i hva det er eller kan være.

Dette var noen tanker. Veien videre finner vi etter hvert.

f. Spørreskjemaer KI-V

i. Komponent I – Selvevaluering elever

Under finner du en rekke påstander. Hvor enig er du i disse påstandene? Sett en ring rundt ett tall i hver oppgave etter følgende skala:

1 = Helt uenig

2 = Litt uenig

3 = Ganske enig

4 = Helt enig

Forsøk også å svare på spørsmålene.

1. Egenvurdering (K1-EV1-3A)

- (1) «Jeg kjenner/forstår meg selv godt.» → 1 2 3 4
- (2) «Jeg kjenner/forstår andre mennesker godt.» → 1 2 3 4
- (3) Tenk deg at du treffer en person som aldri har hørt om filosofi før. Hvordan ville du i én setning forklart ham/henne hva filosofi er?

.....

.....

.....

2. Faglig mestring (K1-FMNo1-3, K1-FMMA1-3, K1-Div1-4)

Norsk

- (1) «Jeg liker norskfaget.» → 1 2 3 4
- (2) «Jeg er aktiv i norskfaget.» → 1 2 3 4
- (3) «Jeg forstår det meste i norskfaget.» → 1 2 3 4

Matematikk

- (1) «Jeg liker matematikk.» → 1 2 3 4
- (2) «Jeg er aktiv i matematikktimene.» → 1 2 3 4
- (3) «Jeg forstår det meste i matematikktimene.» → 1 2 3 4

Andre fag

- (1) «Jeg liker KRL.» → 1 2 3 4
- (2) «Jeg liker engelsk.» → 1 2 3 4
- (3) «Jeg liker natur og miljø.» → 1 2 3 4
- (4) «Jeg liker samfunnsfag.» → 1 2 3 4

ii. Komponent II – Sluttevaluering elever

Under finner du en rekke påstander. Hvor enig er du i disse påstandene? Sett en ring rundt ett tall i hver oppgave etter følgende skala:

1 = Helt uenig

2 = Litt uenig

3 = Ganske enig

4 = Helt enig

Forsøk også å svare på spørsmålene.

1. Om den filosofiske samtalen (K2-OM1-4A)

- (1) «Jeg likte filosofitimene kjempegodt.» → 1 2 3 4

Hva likte du best med filosofitimene?

.....

.....

Hva likte du minst med filosofitimene?

.....

.....

- (2) «Jeg har lært mye i filosofitimene.» → 1 2 3 4

Hva har du lært i filosofitimene?

.....

Er det noe mer/annet du kunne hatt lyst å lære i filosofitimene?

.....

- (3) «Filosofene var flinke til å hjelpe klassen til å filosofere.» → 1 2 3 4

Hvordan hjalp filosofene klassen til å filosofere? Hva kunne han/hun ev. ha gjort annerledes?

.....

- (4) «Jeg har lyst til å fortsette med filosofitimer.» → 1 2 3 4

Hvorfor, hvorfor ikke?

.....

2. Egenvurdering (K2-EV1-7)

- (1) «Jeg kjenner/forstår meg selv godt.» → 1 2 3 4

Synes du at du kjenner/forstår deg selv bedre nå enn før filosofitimene? Hvorfor?

.....

- (2) «Jeg kjenner/forstår andre mennesker godt.» → 1 2 3 4

Synes du at du kjenner/forstår andre mennesker bedre nå enn før filosofitimene? Hvorfor?

.....

Har filosofitimene påvirket din måte å kommunisere med andre mennesker på? Hvordan?

.....
.....

- (3) «*Filosofitimene har fått meg til å tenke annerledes.*» → 1 2 3 4

Kan du beskrive på hvilken måte du ev. tenker annerledes enn før?

.....
.....

- (4) «*Filosofitimene har fått meg til å handle/oppføre meg annerledes.*» → 1 2 3 4

På hvilken måte har din adferd forandret seg?

.....
.....

- (5) «*Jeg har lettere for å fatte valg nå enn før filosofitimene.*» → 1 2 3 4

Hva er det ev. som har gjort det lettere? Har filosofitimene gjort det vanskeligere å fatte valg, i tilfelle: hvorfor?

.....
.....
.....

- (6) Har du brukt noe av det du har lært i filosofitimene i andre sammenhenger? Hvilke sammenhenger?

.....
.....
.....

- (7) Tenk deg at du treffer en person som aldri har hørt om filosofi før. Hvordan ville du helt kort forklart ham/henne hva filosofi er?

.....

.....

.....

3. Faglig mestring (K2-FMNo1-5, K2-FMMa1-5, K2-Div1-4)

Norsk

(1) «Jeg liker norsk bedre nå enn før filosofitimene.» → 1 2 3 4

(2) «Jeg er mer aktiv i norskfaget nå enn før filosofitimene.» → 1 2 3 4

(3) «Jeg forstår mer av norskfaget nå enn før filosofitimene.» → 1 2 3 4

(4) I hvilke deler av norskfaget synes du at du har fått hjelp av filosofitimene?

.....

.....

(5) Hva har du lært i filosofitimene som du kan bruke i norskfaget?

.....

.....

Matematikk

(1) «Jeg liker matematikk bedre nå enn før filosofitimene.» → 1 2 3 4

(2) «Jeg er mer aktiv i matematikktimene nå enn før filosofitimene.» → 1 2 3 4

(3) «Jeg forstår mer av matematikk nå enn før filosofitimene.» → 1 2 3 4

(4) I hvilke deler av matematikkfaget synes du at du har fått hjelp av filosofitimene?

.....

.....

(5) Har du lært noe i filosofitimene som du kan bruke i matematikkfaget? Hva?

.....

 Andre fag

- | | | | | | | |
|-----|--|---|---|---|---|---|
| (1) | «Jeg liker KRL bedre nå enn før filosofitimen.» | → | 1 | 2 | 3 | 4 |
| (2) | «Jeg liker engelsk bedre nå enn før filosofitimen.» | → | 1 | 2 | 3 | 4 |
| (3) | «Jeg liker natur og miljø bedre nå enn før filosofitimen.» | → | 1 | 2 | 3 | 4 |
| (4) | «Jeg liker samfunnsfag bedre nå enn før filosofitimen.» | → | 1 | 2 | 3 | 4 |

iii. Komponent III – Ekstern elevevaluering: tenkeferdigheter

Hver oppgave har ett svar som er mer riktig enn de andre. Sett en ring rundt bokstaven foran det svaret du mener er mest riktig. NB! Sett bare ring rundt én av bokstavene.

Eksempel:

Rakel er høyere enn Beate. Derfor kan vi si at:

- a) Beate er høyere enn Rakel.
- b) Vi kan ikke avgjøre hvem som er høyest.
- c) Beate er lavere enn Rakel.

Her er riktig svar: c)

-
- (1) Thomas sa: «Det er ikke noen trestoler i dette rommet.» Hilde spurte: «Er det mulig å si det samme på en annen måte?» Hva kunne Thomas svart Hilde?
- a) Det er bare metallstoler i dette rommet.
 - b) Ingen trestoler finnes i dette rommet.
 - c) Noen trestoler er ikke i dette rommet.
- (2) I en kommune må elever bo minst 10 km fra skolen for å få skolebuss. Henning bor 20 km fra skolen. Ut fra dette kan vi slå fast:
- a) Henning kan kjøre buss til skolen.
 - b) Henning kjører buss til skolen.
 - c) Henning får ikke kjøre buss til skolen.
- (3) «Hva er stålbroer laget av?» spurte Eva. Dette er ikke et godt spørsmål fordi:
- a) det finnes mye annet enn broer som er laget av stål.
 - b) broer er aldri laget av stål.
 - c) spørsmålet avslører svaret.

- (4) Linda sa: «Vann koker, og denne væsken koker. Altså må denne væsken være vann.»
- Linda har rett.
 - Linda tar feil, fordi vann koker ikke alltid.
 - Linda tar feil, fordi det er mange andre væsker som også kan koke.
- (5) Læreren spør elevene: «Hvordan er hodet forbundet med nakken?» Hvem av elevene har gitt det beste svaret?
- Trond: «Slik foten er forbundet med kneet.»
 - Ahmed: «Slik hånden er forbundet med hånleddet.»
 - Ina: «Slik albuen er forbundet med skulderen.»
- (6) Jan spurte: «Hvor mye har familien til Vilde betalt for hunden deres?» Jan antar derfor at:
- Vildes familie ikke har fått hunden i gave.
 - Vildes familie fikk hunden som gave.
 - Vildes familie ikke kjøpte hunden.
- (7) Petter sa: «Jeg hører at Frank blir utvist fra skolen. Da har han vel slått ned en lærer da.» Petter antar at:
- Det er mange grunner til at en elev kan bli utvist fra skolen.
 - Det er bare noen få grunner til at en elev blir utvist fra skolen.
 - Det er bare én grunn til at en elev blir utvist fra skolen.
- (8) Miranda sa: «Alle biler må stoppe på rødt lys.» «Javel,» sa Åke, «da behøver ikke faren min å stoppe på rødt lys, for han kjører motorsykkel!» Ut fra akkurat det Miranda sa vet vi at:
- Vi kan ikke avgjøre om faren til Åke må stoppe på rødt lys.
 - Faren til Åke må stoppe på rødt lys.
 - Faren til Åke må ikke stoppe på rødt lys.
- (9) Lisa er lavere enn alle andre i 10. klasse. Anders er høyere enn alle andre i 8. klasse. Dette betyr at:
- Lisa er høyere enn Anders.
 - Anders er høyere enn Lisa.
 - Vi kan ikke avgjøre hvem av dem som er høyest.
- (10) Hilde ser på kartet at et land grenser mot to andre land. Dette betyr at:
- De to andre landene grenser mot hverandre.
 - De to andre landene grenser ikke mot hverandre.
 - Både svar a) og b) kan være sanne.
- (11) Samir er eldre enn Kaja. Mina er også eldre enn Kaja. Dette betyr at:
- Vi kan ikke avgjøre hvem som er eldst.
 - Samir og Mina er like gamle.
 - Vi kan ikke avgjøre hvem som er yngst.
- (12) Håkon sa: «Månen er langt borte fra solen.» Ulla sa: «Det betyr vel at solen er langt borte fra månen.»

- a) Ulla har rett.
 - b) Ulla tar feil, fordi solen er nærmere månen.
 - c) Ulla tar feil, fordi det hun sa følger ikke utfra det Håkon sa.
- (13) Elisabeth sa: «Jeg tenker på forskjellen mellom lysegrønn og mørkegrønn.» Bjørn sa: «Og jeg tenker på forskjellen mellom sjokoladekjeks og kenguruer.»
- a) Begge tenker på gradsforskjeller.
 - b) Begge tenker på typeforskjeller.
 - c) Det første er en gradsforskjell; det andre er en typeforskjell.
- (14) Marianne sa: «Jeg har tre hundehvalper. Max bjeffer høyere enn Boy, og Bianca bjeffer høyere enn Max.» Utfra dette kan vi si at:
- a) Bianca bjeffer høyest.
 - b) Boy bjeffer høyere enn Bianca.
 - c) Max bjeffer høyest.
- (15) Margrete sa: «Jeg så et program på TV om en morder som akkurat hadde sluppet ut etter 20 års fengsel. Han sa at ungdommer ikke burde røyke.» Nils svarte: «Jeg tror ikke på noe som en sånn person sier.»
- a) Nils har rett: du kan aldri stole på en morder.
 - b) Hvis mannen var på TV, så er det grunn til å tro på ham.
 - c) Det at han er på TV, gjør ikke at han har rett angående røyking – og det at han er en morder, gjør ikke at han tar feil.
- (16) Brage sa: «Alle pattedyr puster.» Daniel sa: «Og siden alle fugler puster, betyr det at fugler er pattedyr.»
- a) Daniel tar feil, fordi fugler puster ikke.
 - b) Daniel tar feil, fordi det følger ikke fra det Brage sa at alle fugler er pattedyr.
 - c) Daniel har rett, fordi fugler puster.
- (17) Moren til Knut jobber i veivesenet. Hvis det snør, får hun lengre arbeidsdager enn vanlig. Forrige tirsdag jobbet hun lengre enn vanlig. Betyr dette at det snødde forrige tirsdag?
- a) Ja, da må det ha snødd forrige tirsdag.
 - b) Vi kan ikke utfra dette avgjøre om det snødde forrige tirsdag eller ikke.
 - c) Nei, det snødde ikke forrige tirsdag.

iv. Komponent IV – Selvevaluering lærere

De følgende spørsmålene søker å kartlegge noe om dine erfaringer og preferanser. Sett en ring rundt ett tall i hver oppgave etter følgende skala:

1 = Helt uenig/irrelevant

2 = Litt uenig/relevant

3 = Ganske enig/relevant

4 = Helt enig/svært relevant

Forsøk også å svare på spørsmålene.

(1) Jeg synes filosofi er:

<i>interessant</i>	→	1	2	3	4
<i>spennende</i>	→	1	2	3	4
<i>utfordrende</i>	→	1	2	3	4
<i>ubrukelig</i>	→	1	2	3	4
<i>skremmende</i>	→	1	2	3	4
<i>meningsfullt</i>	→	1	2	3	4
<i>verdifullet</i>	→	1	2	3	4
<i>egnet for barn</i>	→	1	2	3	4
<i>for vanskelig for de fleste barn</i>	→	1	2	3	4

(2) Min erfaring med filosofisk teori (metafysikk, etikk, logikk, estetikk, politisk filosofi osv.) kan beskrives slik:

<i>«Jeg har ikke hatt noen befatning med disse emnene tidligere.»</i>	→	1	2	3	4
<i>«Jeg leser/har lest bøker og/eller artikler om disse emnene.»</i>	→	1	2	3	4
<i>«Jeg har deltatt på kurs, seminarer, workshops o.l. som har kretset rundt (et eller flere av) disse emnene.»</i>	→	1	2	3	4

(3) Min erfaring med «filosofering med barn» kan beskrives slik:

<i>«Jeg har ikke hatt noen befatning med filosofering med barn tidligere.»</i>	→	1	2	3	4
<i>«Jeg leser/har lest bøker og/eller artikler om filosofering med barn.»</i>	→	1	2	3	4
<i>«Jeg har deltatt på kurs, seminarer, workshops o.l. om filosofering med barn.»</i>	→	1	2	3	4

(4) Mitt ønske om å delta i filosofiprojektet har vært påvirket av følgende faktorer:

<i>personlig interesse</i>	→	1	2	3	4
----------------------------	---	---	---	---	---

<i>undervisningsfri/fritak fra andre forpliktelser</i>	→	1	2	3	4
<i>utsikt til å motta bøker/undervisningsmateriell</i>	→	1	2	3	4
<i>karrieremessige hensyn</i>	→	1	2	3	4
<i>oppmuntring fra kolleger/skoleadministrasjon</i>	→	1	2	3	4

Annet (vennligst spesifiser):

.....

.....

.....

(5) Min opplevelse av elevenes samtaleferdigheter kan beskrives på følgende måte:

<i>«De aller fleste elevene deltar i samtaler.»</i>	→	1	2	3	4
<i>«Elevene lytter til, og bygger videre på, hverandres innspill.»</i>	→	1	2	3	4
<i>«Elevene behandler hverandre med respekt.»</i>	→	1	2	3	4
<i>«Elevene etterspør og tilbyr begrunnelser uoppfordret.»</i>	→	1	2	3	4
<i>«Elevene er flinke til å bruke eksempler og moteksempler i sin argumentasjon.»</i>	→	1	2	3	4
<i>«Elevene stiller relevante spørsmål til hverandre.»</i>	→	1	2	3	4
<i>«Elevene er villige til å korrigere egne tankefeil og andre mening.»</i>	→	1	2	3	4
<i>«Elevene forholder seg til sak, ikke til person.»</i>	→	1	2	3	4

(6) Hvordan fikk du først vite om filosofering med barn?

.....

.....

.....

(7) Hva er det som spesielt interesserer deg når det gjelder filosofering med barn?

.....

.....

.....

(8) Er det noe som bekymrer deg når det gjelder filosofering med barn?

.....

.....

.....

(9) Hva slags oppfølging/trening/skolering kunne du ønske deg for å bli en god filosofisk samtaleleder?

.....

.....

.....

.....

v. Komponent V – Sluttevaluering lærere

De følgende spørsmålene søker å kartlegge noe om dine erfaringer og preferanser. Sett en ring rundt ett tall i hver oppgave etter følgende skala:

1 = Helt uenig/irrelevant

2 = Litt uenig/relevant

3 = Ganske enig/relevant

4 = Helt enig/svært relevant

Forsøk også å svare på spørsmålene.

(1) Etter erfaringene med filosofiprojektet høsten 2006 synes jeg at filosofi er:

interessant → 1 2 3 4

spennende → 1 2 3 4

utfordrende → 1 2 3 4

<i>ubrukelig</i>	→	1	2	3	4
<i>skremmende</i>	→	1	2	3	4
<i>meningsfullt</i>	→	1	2	3	4
<i>verdifulle</i>	→	1	2	3	4
<i>egnet for barn</i>	→	1	2	3	4
<i>for vanskelig for de fleste barn</i>	→	1	2	3	4

- (2) Etter erfaringene med filosofiprojektet høsten 2006 kan elevenes samtaleferdigheter beskrives på følgende måte:

<i>«De aller fleste elevene deltar i samtaler.»</i>	→	1	2	3	4
<i>«Elevene lytter til, og bygger videre på, hverandres innspill.»</i>	→	1	2	3	4
<i>«Elevene behandler hverandre med respekt.»</i>	→	1	2	3	4
<i>«Elevene etterspør og tilbyr begrunnelser uoppfordret.»</i>	→	1	2	3	4
<i>«Elevene er flinke til å bruke eksempler og moteksempler i sin argumentasjon.»</i>	→	1	2	3	4
<i>«Elevene stiller relevante spørsmål til hverandre.»</i>	→	1	2	3	4
<i>«Elevene er villige til å korrigere egne tankefeil og endre mening.»</i>	→	1	2	3	4
<i>«Elevene forholder seg til sak, ikke til person.»</i>	→	1	2	3	4

- (3) Hvilke av de følgende beskrivelser er mest dekkende for din opplevelse av den ukentlige timen filosofene hadde med elevene:

<i>«Filosofitimene var meget nyttige for meg som lærer.»</i>	→	1	2	3	4
<i>«Filosofitimene lærte meg mye nytt om filosofi med barn.»</i>	→	1	2	3	4
<i>«Jeg lærte mye nytt om meg selv i filosofitimene.»</i>	→	1	2	3	4
<i>«Jeg lærte mye nytt om elevene i filosofitimene.»</i>	→	1	2	3	4

«Filosofitimen bidro til at jeg kommer til å endre min undervisningspraksis.» → 1 2 3 4

«Vi burde hatt filosofitimer oftere.» → 1 2 3 4

(4) Hva lærte du i de ukentlige evalueringsmøtene med filosofene?

.....

.....

.....

Var det noe du savnet i de ukentlige evalueringsmøtene med filosofene?

.....

.....

.....

g. «Lukten av mat» – (eksamenstekst)

Les fortellingen, og svar på spørsmålene på eget ark.

I Japan levde det en gang en fattig student. Han var så fattig at det eneste han spiste var ris. Studenten levde over en fiskerestaurant. Derfor passet studenten på å spise sin ris hver gang eieren forberedte maten som skulle serveres. For lukten av maten som ble laget, steg opp til studenten, og den gode matlukten fikk risen til å smake bedre.

Men eieren av restauranten oppdaget dette og anklaget studenten for tyveri. Rasende dro han studenten fremfor den store, vise dommeren Ooka. Han klagde over at studenten stjal lukten fra hans måltider, og at han derfor måtte betale.

Mange mennesker hadde samlet seg og ventet spent på den vise dommerens dom. Hvordan ville han behandle dette?

«Har du noen penger?», spurte Ooka studenten.

«Kun tre mynter,» svarte studenten.

«Frem med dem», kommanderte dommeren. Menneskeflokket var forbauset. Ooka den vise var i ferd med å dømme galt: Han skulle tvinge den fattige studenten til å betale for lukten.

Restauranteieren smilte lykkelig over å ha vunnet.

Studenten gjorde det han ble bedt om. Han tok frem myntene og holdt hånden med myntene frem mot dommeren.

«Det er alt jeg har!», sa han trist.

«Det er nok», sa Ooka, «Hell myntene over i den andre hånden.»

Studenten gjorde det han var blitt bedt om, og det klinget i myntene ettersom de falt fra hans

høyre hånd og ned i hans venstre.

«En gang til», kommanderte Ooka.

Både studenten og menneskeflokket var forvirret. Kling, kling, kling, sa det når myntene traff hverandre.

Ooka snudde seg mot restauranteieren.

«Så, nå har du fått din betaling!».

Eieren var forvirret. «Hva? Hva mener du? Betalt? Jeg har ikke mottatt noen penger? Alt han gjorde var jo å helle pengene fra den ene hånden til den andre. Hvordan kan det ha seg at jeg da har fått min betaling?»

Ooka sa: «Du har fått betaling for lukten av dine måltider, med lyden av mynter!»

1. Synes du dette var en rettferdig dom? Hvorfor/hvorfor ikke?
2. Studenten dømmes til å betale for lukt av mat med lyd av penger, men er dette egentlig en likeverdig byttehandel? Lukten av mat betyr jo faktisk noe for den fattige studenten, mens lyden av pengene kanskje ikke gir noe tilbake til restauranteieren (annet enn irritasjon over å føle seg snytt). Må en dom være likeverdig for å være rettferdig? Forklar.
3. Restauranteieren anklager studenten for å stjele matlukt. Men går det an å stjele en lukt eller en lyd? Hvis vi f.eks. piratkopierer en lydfil fra nettet, stjeler vi da lyd – eller er det noe annet vi stjeler? Forklar.

h. Barne- og ungdomsfilosofene ANS

Barne- og ungdomsfilosofene ANS drives av Ariane Schjelderup og Øyvind Olsholt som begge er magistere i filosofi. Vi tilbyr kurs og foredrag, og stiller som filosofiske samtaleledere og konsulenter. Barne- og ungdomsfilosofene ANS ble etablert i 2000.

Schjelderup og Olsholt har arbeidet innen feltet filosofering med barn siden 1997, og har vært tilknyttet en rekke skoler, barnehager og institusjoner på prosjektbasis. De har skrevet to bøker: *Filosofi i skolen*, som vant Tano-Aschehougprisen 1999, og *Filosofi – Sokrates, Platon og Aristoteles* som utkom på Gyldendals Temabibliotek i 2001. BUF driver egen filosofiklubb for barn i Oslo, arrangerer filosofiske sommerleire, og har nylig deltatt på skoleprosjektet «Hvem er jeg?» hvor alle klasser på mellomtrinnet i Østfold i løpet av skoleåret 2005–2006 har hatt en samtale med filosof.

Barne- og ungdomsfilosofene ANS
Ariane Schjelderup og Øyvind Olsholt
Eidsvollbakken 31
2080 Eidsvoll

Tlf. 63 95 18 57 / 98 48 99 99
www.buf.no